



Universität Zürich
Theologische Fakultät



PH^{SG}
Pädagogische Hochschule
St. Gallen

Interreligiöses Lernen am öffentlichen Bildungsort Schule

Ein Leitfaden für angehende Lehrpersonen

Jasmine Suhner / Monika Winter-Pfändler / Thomas Schlag
Zürich / St. Gallen 2017

2. leicht überarbeitete Auflage

© 2019 KIAL

Kompetenzcenter Interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Suhner, Jasmine / Winter-Pfändler, Monika / Schlag, Thomas

www.kial-bildung.ch

Jasmine Suhner, Dr. des., Assistentin für Praktische Theologie / Religionspädagogik, Theologische Fakultät Zürich.

Monika Winter-Pfändler, Prof., Dozentin für NMG (ERG) an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Thomas Schlag, Prof. Dr., Praktische Theologie, Schwerpunkte Religionspädagogik, Kirchentheorie und Pastoraltheologie, Theologische Fakultät Zürich.

Für den Inhalt verlinkter Websites ist ausschliesslich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die Autoren haben keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernehmen hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkungen.....	4
1.1	Zum vorliegenden Leitfaden	4
1.2	Zur Aufgabe öffentlicher religionsbezogener Bildung.....	4
2	Rahmenbedingungen religionsbezogener Bildung im öffentlichen Kontext.....	9
2.1	Zentrale Begrifflichkeiten in der Debatte um interreligiöses Lernen.....	9
	Pluralismus und Pluralität.....	9
	Religion.....	13
	Bildung und Lernen	14
	Multi-, inter- und transreligiös	17
3	Interreligiöses Lernen. Ziele – Dimensionen – Prozesse.....	18
3.1	Interreligiöses Lernen als Reaktion auf eine multireligiöse Öffentlichkeit.....	18
3.2	Ziele – Dimensionen – Prozesse interreligiösen Lernens.....	18
	Zum dialogischen Aspekt	20
	Interreligiöses Lernen als Begegnungslernen	22
	Dimensionen interreligiösen Lernens.....	24
	Prozesse interreligiösen Lernens	26
3.3	Methodische und didaktische Konsequenzen.....	27
4	Christlich-theologische Grundlagen interreligiösen Lernens	31
4.1	Vorbemerkungen	31
4.2	Modelle für den Religionsdialog.....	34
4.3	Die Frage nach der Wahrheit.....	35
4.4	Schlussfolgerungen für theologisch verantwortetes interreligiöses Lernen.....	37
	Exemplarisches Lernen	37
	Religiöse Standpunkte im religionsbezogenen Unterricht	38
	Zur Notwendigkeit theologischer Kenntnisse und eines theologisch verantworteten religionsbezogenen Unterrichts.....	39
5	Interreligiöses Lernen im Fach ERG.....	41
5.1	Religionsbezogener Unterricht am Bildungsort der öffentlichen Schule. Beweggründe, Legitimation, Rahmenbedingungen.....	41
5.2	Spezifika des Fachs ERG	42
	Dialog- und friedensorientiertes Begegnungslernen in multireligiöser Gesellschaft.....	42
	Interdisziplinäre Orientierung: Die Verknüpfung mit dem Fachbereich Ethik.....	43
5.3	Didaktische und methodische Konsequenzen	45
	Interreligiosität als durchgängige Dimension im ERG-Unterricht	45
	(Inter-)Religiöse und Alltagserfahrungen und Suchprozesse der Heranwachsenden als wesentlicher Ausgangspunkt.....	46
	Interreligiöse Lernprozesse in der Schulkultur	47
	Reflexion und Begründung der Grenzen von Konsens- und Dialogfähigkeit	48
	Kritisches (unterscheidendes) Lernen als Aspekt interreligiöser Lernprozesse	49
	Die ERG-Lehrperson als (inter-)religiös kompetente und fassbare Lehrperson	49
5.4	Zusammenfassende Beurteilung und Ausblick.....	50
6	Literatur.....	52

1 Vorbemerkungen

1.1 Zum vorliegenden Leitfaden

Im Frühling 2017 wurde an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in Kooperation mit der Theologischen Fakultät der Universität Zürich das **Kompetenzzentrum für interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen** (KIAL) gegründet. Das KIAL setzt sich ein für einen Ausbau interreligiösen Lernens in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und im Kontext des öffentlichen Bildungsortes Schule. Es forscht im Bereich interreligiösen Lernens und plant längerfristig die Beratung von Schulen im Hinblick darauf, interreligiöses Lernen in den Unterricht als festen Bestandteil zu integrieren und mit interreligiösen Chancen, Herausforderungen sowie Konfliktsituationen religionspädagogisch und theologisch fundiert sowie sensibel umzugehen.

Der hier vorliegende **Leitfaden¹ zum interreligiösen Lernen** wurde im Rahmen des KIAL mit Bezug auf den konkreten (Aus-)Bildungskontext der angehenden Lehrpersonen des Kantons St. Gallen entworfen.² Auch wer nicht selbst Teil dieses Ausbildungsprogramms ist, für den mag sich ein Blick in diesen Leitfaden lohnen, insofern hier nicht nur eine Wahrnehmung des ostschweizerischen Bildungskontexts, sondern auch programmatisch interreligiöses Lernen im öffentlichen religionsbezogenen Bildungskontext thematisiert wird.

Interreligiöses Lernen gibt es nicht abstrakt. Es ist stets von verschiedenen Kontexten und den daran beteiligten Menschen geprägt. Aus diesem Grund kann und will dieser Leitfaden nicht als „Betriebsanleitung“ gelesen werden, sondern als Einführung in Grundlinien einer Thematik, die immer von den einzelnen beteiligten Menschen geprägt ist, die deshalb auf diese hin angepasst und von diesen selbst je für sich nachvollzogen werden muss.

Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, welche den Fachbereich Religion im Lehrplan 21 als Teilbereich des Fachs ERG thematisieren, wird im Folgenden – der Sache angemessen und anschlussfähig für verschiedene Bildungskontexte – die Begrifflichkeit „**religionsbezogene Bildung**“ verwendet.³

1.2 Zur Aufgabe öffentlicher religionsbezogener Bildung

Für die gegenwärtige Schweizer Gesellschaft ist das Zusammenleben verschiedener Religionen und Kulturen zum Alltag geworden. Insofern der schulische Alltag mit seinen Möglichkeiten und Schwierigkeiten gleichsam ein Abbild der Gesellschaft ist, findet sich in ihm auch die in der

¹ Der Leitfaden legt - in der vorliegenden Fassung - den Fokus vorerst bewusst theoriebezogen auf grössere Zusammenhänge; der Begriff des „Leitfadens“ versteht sich insofern vorrangig in seinem programmatischen Charakter.

² Grundsätzlich ist der Kanton St. Gallen als einer der Schweizer Kantone zu sehen, der sich von Seite der politischen Regierung wie der verschiedenen Religionsgemeinschaften seit Jahren stark macht für einerseits enge Zusammenarbeit von Staat und Religionsgemeinschaften – mit explizit kommuniziertem Bewusstsein um Notwendigkeiten und Grenzen dieser Zusammenarbeit – sowie besonders für interreligiösen Dialog. Vgl. M. Gugger (Hg.), Von den Verpflichtungen des interreligiösen Dialogs. Die St. Galler Erklärung für das Zusammenleben der Religionen und den interreligiösen Dialog, St. Gallen 2007.

³ Der Ausdruck des „religionsbezogenen Lernens“ wurde unserer Wahrnehmung nach bisher nicht oft einschlägig verwendet. Er eignet sich für den vorliegenden Zusammenhang insbesondere durch seine Offenheit gegenüber verschiedenen religionsdidaktischen Ansätzen und seine zugleich deutliche Profilierung gegenüber einer ethischen Fachdidaktik.

Gesellschaft anzutreffende Pluralität an Sprachen, Kulturen und Religionen wieder: Lehrpersonen, SchülerInnen sowie Eltern werden täglich mit den damit einhergehenden Herausforderungen und, in unterschiedlichsten Arten, mit entsprechenden individuellen und gesellschaftlichen Krisenerfahrungen, Unsicherheiten oder Konflikten konfrontiert.

Unumstritten gehört Religion in einer pluralen und multikulturell geprägten Schule zum Alltag von Lehrpersonen und SchülerInnen: Nicht nur im konkreten Fach religionsbezogener Bildung – unter welchem Namen auch immer geführt –, sondern auch in jenen Fächern, in welchen Religion im historischen, künstlerischen, literarischen, ästhetischen, politischen oder sozialen Kontext als Einflussfaktor zu werten ist. Nicht zuletzt wird der Umgang der Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern untereinander von deren jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen beeinflusst – auch und gerade wenn diese oft nicht bewusst handlungsleitend sind. Insgesamt ist mit der Präsenz der religiösen Dimension im Schulkontext ein systemisch komplexer und emotional aufgeladener Sachverhalt benannt.

Zu Recht stellen deshalb Akteure im Bildungskontext seit einigen Jahrzehnten fest, dass schulische Bildung nur sinnvoll erfolgen kann, wenn die Erfahrungen differierender Weltanschauungen und Lebensweisen bewusst und sensibel aufgegriffen und für die verschiedenen Lernprozesse dienlich gemacht werden.⁴ Diese Forderung betrifft die Schulkultur im Allgemeinen, in besonderer Weise aber die religionsbezogene Bildung.

Die **Notwendigkeit der Beschäftigung Heranwachsender mit dem Thema der Religion(en)** im Raum der Schule wird in der öffentlichen Diskussion deshalb kaum bestritten. Gesamtpolitisch wie schulpolitisch ist der **Staat zur Garantie notwendiger Rahmenbedingungen für ein friedliches Zusammenleben aufgefordert**. Dem religionsbezogenen Unterricht wird hierbei ein besonderes Potential (nicht zuletzt aufgrund seines auch konfliktuösen Potentials) zuerkannt – gerade in Hinsicht auf eine Werteerziehung, die auf die plurale, demokratische Gesellschaft hingebunden ist. So formuliert der Lehrplan 21 für das Fach ERG⁵:

.....

„In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen. Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 14.

.....

⁴ Zur Erläuterung dieser Einsicht vgl. Kapitel 3.1.

⁵ Wir gehen im Folgenden vom Lehrplan 21 in seiner vom Kanton St. Gallen leicht geänderten Fassung aus, online abrufbar unter: <http://sg.lehrplan.ch>. Die jeweils in Kästchen zitierten Abschnitte stammen alle aus: Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel (Lehrplan Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, vom Erziehungsrat erlassen und der Regierung genehmigt im Juni 2015), gedruckte Ausgabe Juni 2017, online abrufbar unter: http://sg.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=6.

Mit anderen Worten: Religionsbezogene Bildung im öffentlichen Kontext hat in den letzten Jahren an veränderter gesellschaftlicher Bedeutung gewonnen: Weder Erziehung hin zu einer bestimmten religiösen Tradition noch ein gänzlichliches Ausklammern der religiösen Dimension aus dem schulischen Curriculum kann im westeuropäischen Kontext ein vertretbares Ziel sein, vielmehr ist **Religion als wesentlicher die Individuen wie die Gesellschaft prägender Faktor** zu thematisieren – und dies auf eine der Sache angemessene, Religion also nicht auf Ethik reduzierende oder rein deskriptiv darstellende, Weise.⁶ Auf der Suche nach einer in diesem Sinn angemessenen Form religionsbezogener Bildung hat der einstige Religionsunterricht in den vergangenen Jahren inhaltlich wie strukturell zahlreichen Transformationen mit je unterschiedlichen Begründungen, Kontexten und Zielrichtungen erfahren.⁷ So ist, was Ziebertz für den deutschen Kontext formuliert, als Grundaussage zur Debatte um öffentliche religionsbezogene Bildung, zumindest für den europäischen Kontext, zu lesen:

„Im öffentlichen Diskurs geht es gegenwärtig eher selten um die Frage, ob Religion an der Schule unterrichtet werden soll, sondern wie.“⁸

Wenn im Folgenden von **öffentlicher Bildung** die Rede ist, dann ist dieser Begriff im Schweizer Kontext situiert, in dem öffentliche Bildung prinzipiell staatlich verantwortete Bildung bezeichnet. „Öffentlich“ verweist in diesem Sinn auf einen Zusammenhang, der von staatlichen Vorgaben Raum sowie Grenzen vorgeschrieben erhält. Öffentliche religionsbezogene Bildung ist sich der Tatsache der den öffentlichen Raum prägenden religiösen und weltanschaulichen Pluralität nicht nur bewusst, sondern basiert auf der Wertschätzung dieser Vielfalt und der damit einhergehenden Offenheit. Sie stellt sich entsprechend bewusst einer gegebenenfalls auch kritischen Einstellung seitens der Öffentlichkeit und ebenso der Tatsache, dass im öffentlichen Raum grundlegende gemeinsame Werte und Rechte existieren, durch welche die Religionen und Weltanschauungen legitim herausgefordert oder kritisiert werden können. Exemplarisch sind hier die Menschenrechte zu nennen. Kurz: Öffentliche religionsbezogene Bildung akzeptiert eine partikulare Position im Pluralismus und anerkennt die Begrenzung des eigenen Geltungsraums. Selbstredend zielt öffentliche religionsbezogene Bildung ihrem eigenen Anspruch nach – ohne diesen wäre sie lediglich als Informationsraum zu bezeichnen, nicht aber als Bildung – darauf ab, einen Beitrag zum friedlichen Leben in der pluralistischen Welt zu leisten. Dies setzt allerdings voraus, dass die Theologie(en) öffentlich zur Sprache bringen, inwiefern ihre religiösen Traditionen Perspektiven und Wege bereitstellen für die Bewältigung konkreter gesellschaftlicher, globaler Herausforderungen, inwiefern sie hoffnungsvolle Zukunftsperspektiven aufweisen können – und inwiefern diese für alle gangbar sind, unabhängig von der jeweiligen religiösen oder weltlichen Weltanschauung⁹.

Um freiheitsrechtlichen Missverständnissen vorzubeugen, sei an dieser Stelle explizit erwähnt, dass die in diesem Leitfaden stark gemachte **Notwendigkeit**, sich im Rahmen öffentlicher Bildung mit

⁶ Für den mitteleuropäischen Kontext vgl. u. a. M. Jäggle / M. Rothgangel / T. Schlag (Hg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa*. Unter Mitarbeit von P. Klutz / M. Solymár. Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1, Göttingen 2013.

⁷ Einen Überblick zur Diskussion unterschiedlicher Profile religionsbezogener Bildung bietet: E.-M. Kenngott / R. Englert / T. Knauth (Hg.), *Konfessionell - interreligiös - religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015.

⁸ H.-G. Ziebertz, *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*, in: U. Schwab / F. Schweitzer / R. Englert (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh 2002, 121-143, 126.

⁹ Manfred Pirner bezeichnet, im Rahmen einer öffentlichen Theologie, den Aspekt der Akzeptanz des eingeschränkten Geltungsraums als „Selbstbegrenzung“, den Aspekt des Aufzeigens der öffentlichen und allgemein vertretbaren Relevanz einer partikularen Perspektive zu Recht als „Selbstüberschreitung“. Vgl. M. Pirner, *Eröffnungsvortrag der Eröffnungstagung des BIPT, (noch) unveröffentlichtes Dokument*. Vgl. auch D. Pollack, *Säkularisierung - ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland*, Tübingen, 21-27; vgl. H.-J. Höhn, *Gegen-Mythen: religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart*, Freiburg i. Br. 1996, 44-53.

Religion auseinanderzusetzen, noch nichts über das **Profil**, über die curriculare und über die didaktische Struktur einer entsprechenden Praxis aussagt.¹⁰

Grundsätzlich hat die Legitimation jeglichen Profils religionsbezogenen Unterrichts an der öffentlichen Schule von zwei Seiten her zu erfolgen: Zum einen muss Religion als (Teil-)Fachbereich vom Bildungsauftrag der Schule her begründet werden, zum anderen – gerade im Blick auf interreligiöses Lernen – von den die Inhalte des Fachs prägenden verschiedenen Religionsgemeinschaften und deren religiösen Anschauungen, Praktiken und Theologien. Im Rahmen der Debatte um öffentliche religionsbezogene Bildung müssen dabei der Aspekt des wechselseitigen Dialogs dieser verschiedenen Religionen und Weltanschauungen, der Aspekt des wechselseitigen Dialogs eigener (gegebenenfalls auch diffuser) Position und öffentlicher Diskussion sowie der Aspekt des wechselseitigen Dialogs der den verschiedenen individuellen Perspektiven zugrundeliegenden Theologien und Theorien Berücksichtigung finden.

Damit ist die Notwendigkeit interreligiösen Lernens angesprochen. Interreligiös wird hier verstanden als „prinzipiell umfassend religionsdialogisch ausgerichtet“ – im Bewusstsein, dass bei den SchülerInnen oft keine eigene religionsbezogene Haltung vorausgesetzt werden kann: Wenn der Individualisierung der Religion und bestimmten Modernisierungstendenzen wirklich Rechnung getragen werden soll, muss religionsdidaktisch vorausgesetzt werden, dass das Selbstverständnis der SchülerInnen nicht zwingend als eine positive Selbstverortung in einer Religion zu deuten ist. Modelle religionsbezogenen Lernens, die von der Voraussetzung eines für das Lernen konstitutiven „Beheimatet-Seins“ ausgehen, scheitern an der Realität des Lebens und Lernens in der Pluralität. Lernen ist immer schon und auch Lernen am und im Nicht-Eigenen. **Eine tragfähige religionspädagogische Frage nach der Interreligiosität muss didaktisch konstitutiv von den individuell je verschiedenen Erfahrungen und individuellen Positionen der SchülerInnen her denken.**¹¹

Sowohl religiöse Individualisierung als auch Pluralisierung wahrnehmend, muss Ziel der Allgemeinpädagogik sein, Heranwachsende zum selbständigen Diskurs über individuell und gesellschaftlich relevante religionsbezogene Themen zu befähigen. Dazu sind SchülerInnen über die religiöse Dimension des politischen und ethischen Diskurses aufzuklären. Eine Religionspädagogik, die sich einem allgemeinpädagogischen Rahmen verpflichtet weiss, hat deshalb religiöses und interreligiöses Lernen nicht nur als Beitrag zur Identitätsbildung zu begreifen, sondern auch im Blick zu behalten, dass **mit der religiösen Identitätsbildung stets interreligiöse Verständigungsaufgaben verknüpft** sind. Umgekehrt verkürzt eine Theorie allgemeiner Bildung die religiöse Dimension, wenn sie diese als ein der Pädagogik externes Themenfeld betrachtet, wenn sie also die wechselseitigen Bezüge von religiöser Identität und interreligiöser sowie politischer Verständigung vernachlässigt. Liesse die Allgemeinpädagogik dies zu, dann würde sie sich der gesellschaftspolitisch nicht zu unterschätzenden bildungspolitischen Zielvorgabe entziehen, die SchülerInnen auf den selbständigen Umgang mit religiöser, kultureller und wertebezogener Pluralität hin zu bilden. Kurz: Es ergibt sich als **zwingende bildungspolitische Aufgabe, sicherzustellen, dass im Rahmen der öffentlichen Bildung die religiöse Dimension der gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzung um Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde und die Frage nach dem guten Leben thematisiert wird.** Die

¹⁰ Mögliche Antworten allerdings müssen sich hinsichtlich der Begrifflichkeiten von Theologie, Religion, Bildung und Öffentlichkeit als einleuchtend erweisen: Hierin liegt deren dann auch religionspädagogische Orientierungsfunktion.

¹¹ Dies gilt natürlich für jede Konzeption religiöser Bildung oder ihres Alternativfachs. Zur Notwendigkeit und den Perspektiven einer fundamentalen Wahrnehmung der Pluralität in der Religionspädagogik vgl. F. Schweitzer / R. Englert / U. Schwab / H.-G. Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002.

Möglichkeiten eines interreligiösen Lernens sind deshalb von Lehrerseite bewusst wahrzunehmen, aufzunehmen und zu reflektieren.

Der folgende Überblick über den Bereich des interreligiösen Lernens dient als Einführung und muss an dieser Stelle skizzenhaft bleiben. Um die theoretischen Grundlagen interreligiösen Lernens im Folgenden grundlegend zu skizzieren, werden sie in vier Diskussionsgängen dargestellt: Das erste Kapitel (2) beschäftigt sich mit den gesellschaftlichen, pädagogischen sowie religionspädagogischen Begrifflichkeiten, Rahmenbedingungen und Herausforderungen interreligiösen Lernens. Das zweite Kapitel (3) thematisiert wesentliche Ziele, Prozesse und Zugänge interreligiösen Lernens im schulischen Kontext. Das dritte Kapitel (4) diskutiert die christlich-theologischen Grundlagen interreligiösen Lernens¹² und das abschliessende Kapitel (5) legt den Fokus im Wesentlichen auf Konsequenzen für das Fach ERG und dessen Lehrpersonen – dies vor dem Hintergrund der konkreten Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen interreligiösen Lernens im Fach ERG.¹³

¹² Dieses Kapitel findet aufgrund der folgenden Ansicht eigenen Raum: Auch wenn Religion im Folgenden umfassend verstanden werden soll als ein spezifisches System der theoretischen und praktischen Welt- und Selbstthematization, und Theologie als im weitesten Sinn reflektierte Wahrnehmung der Tradition und des Umgangs mit Religion, so liegen im schweizerischen Bildungskontext zunächst einmal (trotz der unbestreitbaren religiösen Pluralität) aufgrund der historischen Entwicklungen, der Analyse der Gegenwart wie auch der religionspädagogischen Selbstverortung der VerfasserInnen dieses Leitfadens die christliche Religion und Theologie im Fokus. Selbstredend sind natürlich im zukünftigen Diskurs auch Grundlagen des interreligiösen Lernens anderer für den hiesigen Bildungskontext relevanter Theologien zu reflektieren – insofern ist dieser Leitfaden ausdrücklich auch selbst als ein interreligiös ausgerichteter Diskussionsbeitrag verstanden.

¹³ Für einen Überblick zum Fach ERG und seiner didaktischen Herausforderungen sei verwiesen auf: S. Bietenhard / D. Helbling / K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch. Bern 2015; vgl. Kapitel 4.

2 Rahmenbedingungen religionsbezogener Bildung im öffentlichen Kontext

Grundsätzlich lässt sich interreligiöses Lernen fassen als *eine* mögliche pädagogische Antwort auf die Erfahrungen einer multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft. Es wird deshalb meist im Zusammenhang mit dem Anliegen, globalen Frieden oder zumindest ein zukunftsfähiges Zusammenleben verschiedener Religionsangehöriger verwirklichen zu können, thematisiert. Interreligiöses Lernen muss in die multireligiöse und -kulturelle Gesellschaft bewusst einführen, auf die veränderte und sich verändernde Situation vorbereiten – und auf diesem Weg zugleich diesen Prozess der Veränderung kritisch begleiten sowie mögliche Antworten auf gesellschaftliche und weltanschauliche Herausforderungen anbieten. Reflexionen über interreligiöses Lernen erfordern insofern stets eine kritische Reflexion ebendieser gesellschaftlichen Ausgangslage. Notwendig ist infolgedessen zunächst eine nähere Klärung, was unter den im Zusammenhang mit interreligiösem Lernen verwendeten Begriffen „Gesellschaft“, „Pluralismus“ und „Pluralität“ verstanden wird, ebenso eine Klärung der Begrifflichkeiten „Religion“, „multi- und interreligiös“ sowie der vielschichtig miteinander verflochtenen Ausdrücke „Bildung“ und „Lernen“.

2.1 Zentrale Begrifflichkeiten in der Debatte um interreligiöses Lernen

Pluralismus und Pluralität

Im Grossteil der europäischen Welt waren Abendland und Christentum über Jahrhunderte hinweg bewusstseinsmässig zu grossen Teilen deckungsgleich. Seit der Aufklärung vollzog sich diesbezüglich allmählich ein Wandel, der den Blick für die Vielfalt auf bis dahin wenig bekannte oder wahrgenommene Kulturen und Religionen, für die Komplexität der Geschichte und entsprechend für die Gegenwart als Produkt einer langen und vielschichtigen Entwicklung weitete.¹⁴ Die im 20. Jahrhundert beginnende Mobilisierung und die gegenwärtig stark zunehmende Digitalisierungsdynamik haben die Welt zusätzlich horizontal gleichsam zusammenrücken – was oft unter dem Stichwort „Globalisierung“ thematisiert wird – und zugleich die Pluralisierung vorangetrieben.

Grundsätzlich charakterisiert der Begriff der Pluralität die moderne Lebenswelt in den hoch industrialisierten Gesellschaften, in denen vielfältige soziale, ökonomische, politische, kulturelle und weltanschauliche Interessen – und für diese verschiedenen Interessen jeweils eintretende Personen und Gruppen – legitim wirksam sind und miteinander um Einfluss und Geltung ringen.¹⁵ Damit bezeichnet **Pluralität eine Vielheit, deren einzelne Aspekte in einer bestimmten Beziehung zueinander stehen und entsprechend eine Einheit besonderen Charakters bilden**. Diese einzelnen Aspekte sind idealerweise gleichberechtigt und autonom. Sie stehen dabei aber durchaus miteinander im Verhältnis des Wettbewerbs und des Konflikts, nicht jedoch in dem hierarchischer Zuordnung.

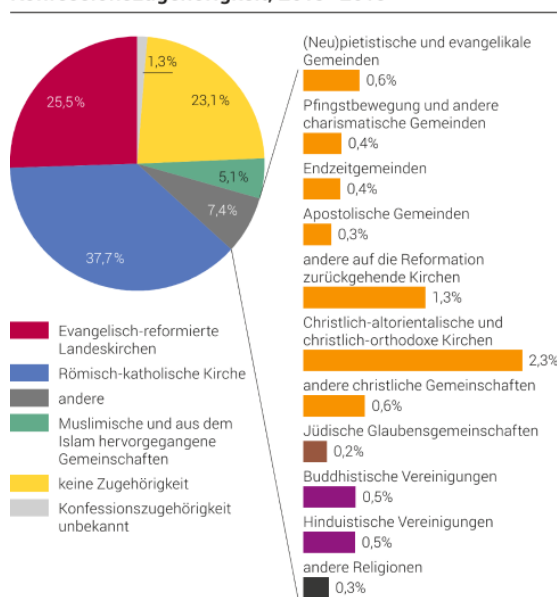
¹⁴ Vgl. R. Bernhardt, Der Absolutheitsanspruch des Christentums: von der Aufklärung bis zur pluralistischen Religionstheologie. Gütersloh 1990, 20.

¹⁵ Vgl. K. Röttgers, Freiheit: liberalistisch – pluralistisch, in: K. Röttgers (Hg.), Politik und Kultur nach der Aufklärung. Festschrift für Hermann Lübke zum 65. Geburtstag, Basel 1992, 36-68; vgl. hierzu auch K. Gabriel, Christentum im Umbruch zur "Post"-Moderne, in: H. Kochanek, Religion und Glaube in der Postmoderne, Nettetal 1996, 39-59, 41, der darauf verweist, dass die Leistungsfähigkeit der Politik in den Grenzen ihrer eigenen Systemrationalität wächst, während ihre Möglichkeit, als Steuerungssystem der Gesellschaft zu fungieren, sich verringert.

Die **verschiedenen Erscheinungsformen der Pluralität bzw. des Pluralismus**¹⁶ – strukturell, wissenschafts-methodologisch, religiös, kulturell, gesellschaftlich oder politisch – lassen sich kaum eindeutig voneinander trennen; nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die meisten erst im Raum eines politischen Pluralismus realisiert werden können.¹⁷

Der **religiöse Pluralismus** wird sowohl innerhalb der einzelnen traditionellen Religionen als auch in der Vielfalt von Religionen erfahrbar: Zum einen finden sich innerhalb der christlichen Religion verschiedenste Möglichkeiten, diese zu reflektieren und im Alltag zu leben („**innerer Pluralismus**“ – beim Christentum lässt sich hier beispielsweise denken an die Ausdifferenzierung in katholische, reformierte, orthodoxe Kirchen, Freikirchen u.a.)¹⁸, zum anderen hat sich das Christentum – zumindest im abendländischen, europäischen Raum – von einer gesellschaftlich anerkannten Lebensdeutungsinstanz und exklusiven Kulturmacht hin zu einem religiösen oder weltanschaulichen Lebenszugang unter vielen gewandelt. Die grossen nichtchristlichen Religionen wie Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus und ebenso nicht-religionsbezogene Weltzugänge sind heute fast flächendeckend in Westeuropa präsent („**äusserer Pluralismus**“).¹⁹ Insgesamt ist ein Verlust an Selbstverständlichkeit und Normalität der kirchlich verfassten Religion zu konstatieren.²⁰

Konfessionszugehörigkeit, 2013–2015



Quelle: BFS – Strukturerhebung (SE)

© BFS 2017

Bundesamt für Statistik, Konfessionszugehörigkeit in der Schweiz, online abrufbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.html>

Die Radikalisierung des religiösen Pluralismus nimmt insofern eine zusätzliche Qualität an, als dass die einzelne Person in unter Umständen bis zu lebenslangen Orientierungsprozessen nach der eigenen Weltanschauung bzw. Religion sucht²¹. Dadurch eröffnet sich ein – pädagogisch relevanter

¹⁶ Häufig wird der Begriff der Pluralität als ein die geschichtliche und kulturelle Entwicklung beschreibender verstanden, während derjenige des Pluralismus auch eine (theoretisch begründete) Haltung und diesbezügliche Wertung impliziert, vgl. E. Herms, Pluralismus aus Prinzip, in: ders., Kirche für die Welt. Lage und Aufgabe der evangelischen Kirchen im vereinigten Deutschland, Tübingen 1995, 467-485.

¹⁷ El-Dajani unterscheidet bezüglich des religiösen Pluralismus drei Ebenen, wobei der politische Pluralismus dem religiösen zugeordnet wird: „Pluralismus in den Bekenntnissen des Glaubens; Pluralismus im politischen und gesellschaftlichen Verhalten aufgrund unterschiedlicher religiöser Weltanschauungen; Pluralismus innerhalb und ausserhalb derselben Religion.“ Vgl. A. S. El-Dajani, Der religiöse Pluralismus im Laufe der Geschichte aus islamischer Sicht, in: Una sancta. Zeitschrift für ökumenische Begegnung. Vol. 48, 90-102, 91.

¹⁸ Vgl. K. Gabriel, Religion und Gesellschaft: Texte zur Religionssoziologie, Paderborn 2010, 64.

¹⁹ Vgl. K. E. Nipkow, Art. Pluralität, Pluralismus, in: N. Mette, & F. Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Darmstadt 2001, 1520-1525; U. Frost, Bildung und Identität in der pluralen Gesellschaft. Katechetische Blätter 114, 239-244, 239.

²⁰ Vgl. K. Gabriel, Religion und Gesellschaft, 141. Weiter führt er aus: „Die sozial gestützte Motivation zur Übernahme kirchlicher Glaubensvorstellungen und Normvorschriften ist gesunken und das Netz sozialer Kontrolle hat an Wirksamkeit verloren. Die kirchliche Religion – so lässt sich zusammenfassen – hat ihren Charakter als ‚zwingende‘ Primärinstitution verloren und ist zu einer (ab-)wählbaren Sekundärinstitution geworden.“ Entsprechend enthalten neuere Formen der Religiosität denn auch oft eine zugleich kirchen- und institutionenkritische Ausrichtung. Vgl. auch R. Polak / W. Reiss (Hg.), Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2015; vgl. R. J. Campiche, Die zwei Gesichter der Religion – Faszination und Entzauberung, Zürich 2004.

²¹ Vgl. K. Gabriel, Christentum im Umbruch zur „Post“-Moderne, 50.

– (Frei-)Raum zur Wahl, aber auch zu einem ganz individuell gestalteten Synkretismus²²: Pluralität darf entsprechend nicht nur als ein dem Menschen bereits vorliegendes Faktum betrachtet werden, sondern ist ebenso ein aktiv zu gestaltendes Ziel, mit dem unterschiedliche Deutungen eines „gelingenden“ oder glücklichen Lebens einhergehen. Kurz: Mit dem zunehmenden Pluralisierungsprozess sind zunehmende Individualisierungstendenzen festzustellen. Die Freiheit von Traditionen und gesellschaftlichen Zwängen ist zu einer Freiheit für die eigene, der Intention nach das Ich repräsentierende, Lebensgestaltung geworden.²³ Je differenzierter und komplexer eine pluralistische Gesellschaft ist, desto grösser ist die Möglichkeit individueller Freiheit, die sie bietet. Religiöse Individualisierung bedeutet nicht zuletzt, dass der Einzelne je für sich selbst definiert, was er unter Religion verstehen will – und das je neu in unterschiedlichen Lebenssituationen.²⁴ Umso naheliegender wird allerdings damit auch das Risiko sozialer Konflikte. **Ein Leben in Pluralität erfordert einen von allen mitgetragenen Einsatz für die Erhaltung ebendieser Pluralität** und zugleich einen konstanten kommunikativen Einsatz für zumindest in Teilen auch inhaltlich Einendes.²⁵

Dass SchülerInnen in einer faktisch pluralen Welt heranwachsen, bedeutet noch nicht, dass sie mit dieser Pluralität auch umzugehen gelernt haben. Vielmehr stehen Jugendliche, mehr noch als Erwachsene, vor der Herausforderung, eigene Deutungskompetenzen zu entwickeln, um in ihren komplexen Erfahrungsräumen handeln zu können.²⁶ Die plurale Gesellschaft mit ihren ökonomischen, ökologischen, ethischen, weltgesellschaftlichen und weltpolitischen Fragestellungen produziert durchaus ein hohes Potential an Ungewissheiten und Unsicherheiten.²⁷

.....

„Ethische Herausforderungen geben Anlass, über Erfahrungen, Werte und Normen nachzudenken. Vielfalt von Meinungen und Vorstellungen beruht einerseits auf individuellen Erfahrungen und Überzeugungen, andererseits auf kulturellen Traditionen und Errungenschaften. Differenzen können verunsichern, regen aber auch zu Fragen an, die oft nicht einheitlich oder abschliessend beantwortet werden können.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 14.

.....

²² Vgl. R. Schlüter, Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der pluralen Gesellschaft. Religionspädagogische Beiträge. 52, 67-77.

²³ N. Mette macht darauf aufmerksam, dass gerade „Jugendliche in besonderer Weise mit den Auswirkungen des in jüngster Zeit nochmals beschleunigten Modernisierungsschubs konfrontiert sind, insofern sie, wie sich auch in der Pluralität ihrer Lebenslagen manifestiert, kaum mehr Rückbindungen an traditionelle, milieu-gestützte Lebensformen erleben und stattdessen auf eine Vielzahl von Lebensmöglichkeiten und damit zusammenhängenden Sinn- und Identitätsangeboten treffen, und dass sie das in einem bisher nicht gekannten Masse dazu nötigt, das eigene Leben selbst zu gestalten (...)“, vgl. N. Mette, "Jugend begreifen" – religionspädagogische Anmerkungen. KatBl 116, 696-703, 700.

²⁴ Vgl. das zu Recht nach wie vor oft zitierte Werk von P. L. Berger, Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1980. K. E. Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt. Religionspädagogik im Pluralismus (Bd. 2), Gütersloh 1998, (Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt. Religionspädagogik im Pluralismus., 1998)215, spricht von „individuelle[r] Religion im Lebenslauf (intraindividuelle Differenz)“. Auf diese Weise entstehen Formen einer religiösen Bricolage. Vgl. auch H.-J. Höhn, Gegen-Mythen, 118-126.

²⁵ Diese Intention unterliegt dabei der ständigen – und die jeweiligen Pole notwendig zu vermeidenden – Spannung zwischen einer alles relativierenden Beliebigkeit und eines die Pluralität ideologisch vereinnahmenden Systems. Vgl. O. Fuchs, Zwischen Wahrhaftigkeit und Macht: Pluralismus in der Kirche? Frankfurt a. M. 1990, 212.

²⁶ In diesem Sinn versteht Ladenthin die Bildung junger Menschen in der Schule als eine „Arbeit der Vernunft an sich selbst“ (ebd.16), um so zu einem Weltverhältnis zu gelangen, denn „Bildung ist ein Weltverhältnis“. V. Ladenthin, Zukunft und Bildung: Entwürfe und Kritiken. Frankfurt a. M. 2004, 16 und 26.

²⁷ K. Gabriel, Christentum im Umbruch zur „Post“-Moderne, 52.

Sich all diesen Herausforderungen zu stellen, ist wesentliche Aufgabe des Bildungswesens, das einerseits die genannte Freiheit, andererseits den Dialog zwischen divergierenden Lebensentwürfen fördern soll.²⁸

Für die staatlich verantwortete pädagogische Arbeit ist deshalb die Erkenntnis relevant, dass die Fähigkeit zur friedlichen Pluralität an die Befähigung gebunden ist, gemeinsame Einheitsmomente als Basis zu konstituieren. Darin sind bereits der Wille

und die Fähigkeit, nebeneinander friedlich und in Achtung zu leben – wenn auch als schwächster Form der Pluralitätsfähigkeit – impliziert²⁹: Die Voraussetzung für den Pluralismus bleibt der Bezug auf gemeinsame Wertüberzeugungen³⁰, selbst wenn diese nur wenige – aber für das Zusammenleben wesentliche – Werte umfasst.³¹ Zu diesen zählen neben den von Grundrechten geschützten Grundwerten auch Rechtskonformität, wechselseitige Achtung als Bedingung für Toleranz, Solidarität mit den Schwächeren, Diskursbereitschaft als Bedingung für eine weiterbringende Streitkultur.³²

.....

„Kontroverse Einschätzungen geben dabei nicht nur Anlass zu Diskussionen; sie können auch berechtigte Ergebnisse von Lernprozessen darstellen. Gleichwohl sind grundlegende Wertkonzepte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität, Menschenwürde in Bezug auf ethisch herausfordernde Situationen zu verdeutlichen und in deren Beurteilung einzubeziehen: Was heisst hier gerecht und ungerecht? Wer trägt hier Verantwortung und wie kann sie wahrgenommen werden? Werden Beteiligte in ihrer Würde geachtet oder verletzt?“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 14.

.....

.....

***Aus der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
(Stand 18. Mai 2014):***

Art. 2: Zweck

- 1: Die Schweizerische Eidgenossenschaft schützt die Freiheit und die Rechte des Volkes und wahrt die Unabhängigkeit und die Sicherheit des Landes.***
- 2: Sie fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes.***

²⁸ Vgl. B. Grümme, „Die Jugend im Religionsunterricht ist auch nicht mehr die, die sie mal war“: Der Pluralismusbegriff der Religionspädagogik und seine Tragfähigkeit angesichts neuerer Jugendforschungen, in: Polonia Sacra 20 (2016) 4 (45), 137-154; ders., Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br. 2017.

²⁹ Vgl. O. Fuchs, Zwischen Wahrhaftigkeit und Macht, 225f, der diese Fähigkeit als „Nebeneinanderfähigkeit“ bezeichnet.

³⁰ So bezeichnet beispielsweise Frey – mit Blick auf den deutschen Kontext, aber m. E. auf weitere Kontexte ähnlich übertragbar – Verfassungen als „objektiven Werteordnung(en)“: Sie seien insofern als Basiskonsens zu verstehen, als sie einen Rahmen für die Politik bereitstellen. Die Verfassung hat demnach „einen prinzipienhaften Charakter, der die prinzipielle Richtung, nicht aber die konkrete politische Ausgestaltung vorgibt.“ Vgl. H. Frey, Verfassungsanspruch und Wirklichkeit. Sind die "Grundsätze der Erziehung" in Art 7 LVerfNW noch zeitgemäss? In E. Gottwald / F. Rickers (Hg.), Ehrfurcht vor Gott und Toleranz - Leitbilder interreligiösen Lernens. Grundsätze der Erziehung im Spannungsfeld multikultureller Beziehungen, Neukirchen-Vluyn 1999, 13-25, 22. Für den schweizerischen Kontext sei diesbezüglich besonders auf Artikel 2 der Schweizer Bundesverfassung verwiesen: Hier ist vom Schutz der Freiheit und der Rechte, der Unabhängigkeit und Sicherheit die Rede, ebenso von der Förderung der Wohlfahrt, dem inneren Zusammenhalt, der Vielfalt sowie der möglichst grossen Chancengleichheit. Vgl. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, Stand 18. Mai 2014, online abrufbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201405180000/101.pdf>

Für weitere Vertiefung bzgl. historischer und systematischer Perspektiven auf religiöse Pluralität vgl. auch U. Willems / A. Reuter / D. Gerster, Ordnungen religiöser Pluralität: Wirklichkeit - Wahrnehmung – Gestaltung, Frankfurt 2016.

³¹ Vgl. K. E. Nipkow, Versöhnung universal? Bildung als Überwindung von Freund-Feind-Schablonen, in: J. Lähnemann (Hg.), Bewahrung - Entwicklung - Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 23), Schenefeld 2005, 164-179, 172f.

³² Vgl. R. Lachmann / G. Adam / M. Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme : Lebensweltlich - theologisch – didaktisch, Göttingen 2015; A. S. El-Dajani, Der religiöse Pluralismus, 90.

3: Sie sorgt für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern.

4: Sie setzt sich ein für die dauerhafte Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und für eine friedliche und gerechte internationale Ordnung.

Online abrufbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201405180000/101.pdf>

Bei einem solchen Verständnis von Pluralismus verliert der Begriff seine Beliebigkeit und wird zu einem kritischen Begriff gegenüber jeglichen totalitären und fundamentalistischen Systemen und Haltungen, welche die Freiheit der Anderen nicht im Sinne der Parität, Partizipation und Reziprozität mitvertreten, sondern diese zu degradieren oder vernichten beabsichtigen.

Religion

Reflexionen über interreligiöses Lernen im religionsbezogenen Unterricht verweisen eo ipso auf die Begriffe Religion und Bildung.

Die Bedeutungsvielfalt von Religion sowie die jeweils problematischen Implikationen beispielsweise der Übertragung des eigenen Religionsverständnisses auf andere Kontexte – seien dies historische, soziale, lokale – verunmöglichen eine eindeutige Definition des Religionsbegriffs.³³

Grundsätzlich werden unter dem Begriff Religion umfassende Deutungs- und Orientierungsangebote verstanden, die sowohl Erkennen als auch Handeln umfassen und diese – unter wesentlichem Bezug zu einem unter verschiedenen Begriffen gefassten „Unverfügbaren“ – mit normativen Entwürfen gelingenden Handelns verbinden. Religion umfasst daher in der Regel auch Moral, verstanden als Inbegriff der Sitten (*mores*), also als das von einer sozialen Gruppe als verbindlich betrachtete Muster von Haltungen und Einstellungen. Häufig unterschieden wird zwischen einem **funktionalen und einem substantiellen Religionsverständnis**, m. a. W.: zwischen einem Religionsverständnis, das den Fokus in erster Linie auf die Funktion, die **Leistung** oder Wirkung von Religion(en) für Individuum und Gemeinschaft legt, und einem solchen, das den **inhaltlichen Kern** von Religion(en) im Blick hat – noch vor entsprechenden konkreten Auswirkungen auf Mensch und Umwelt. Religionen wohnt dabei, ob substantiell oder funktional betrachtet, eine eigene Ästhetik inne; sie sind nicht nur fassbar in Texten, sondern vielmehr in einer Buntheit an Ritualen, an Gerüchen, Farben und Klängen – und deshalb auch nur auf einem diese Dimensionen umfassenden Weg wirklich erfahrbar.

In der Schweiz fallen unter den Begriff der Religion gemäss Rechtsprechung und juristischer Lehre „alle Überzeugungen, die sich auf das Verhältnis des Menschen zum Göttlichen, zum Transzendenten beziehen und weltanschauliche Dimensionen haben“.

U. Häfelin / W. Haller / H. Keller / D. Turnherr,
 Schweizerisches Bundesstaatsrecht, N. 406, ⁹2016.

³³ Vgl. E. Strutzenberger-Reiter, Religion in der Schulentwicklung: eine empirische Studie, Stuttgart 2016, bes. 31-43; vgl. D. Pollack, Säkularisierung, 28–55, der sich darum bemüht, „auf dem Weg zu einer integralen Religionsdefinition voranzukommen“ (ebd., 46), indem er soziologisch-funktionale und historisch-substantielle Argumente miteinander zu verflechten sucht.

Etymologisch lässt sich der Begriff der Religion nicht eindeutig verorten. Nichtsdestotrotz vermag eine etymologische Betrachtung die Bedeutung von Religion durchaus zu verdeutlichen: Das lateinische Wort *religio* lässt sich auf die drei Verben *relegere* (erneut lesen, sorgfältig wahrnehmen), *religare* (gebunden sein, sich binden) und *reeligere* (erneut wählen, wieder erwählen) zurückführen. Grundsätzlich lässt sich in diesem Sinn Religion als bewusste, fortwährend zu erneuernde freiwillige Bindung des Menschen an einen bestimmten Glauben, eine bestimmte Weltanschauung verstehen. Vgl. J. Figl (Hg.), Handbuch Religionswissenschaft: Religionen und ihre zentralen Themen, Innsbruck 2017, 62-81.

Empirische Forschungsergebnisse lassen die Tendenz erkennen, die von den tradierten grossen Religionen – in Europa vor allem dem Christentum – zu einer Struktur der individuell zusammengesetzten Religion führt.³⁴ Die bis vor einigen Jahren oft vertretene These des allmählichen Verschwindens von Religion gilt als überholt.³⁵ Vielmehr ist lediglich teilweise das Schwinden von festen Bindungen an Religionsgemeinschaften und Traditionen zu konstatieren, während sich individuelle Suchprozesse – auch synkretistische – empirisch belegen lassen.

Das Verständnis von Religion als nicht nur private, sondern auch öffentlich relevante Dimension verweist auf die Notwendigkeit religiöser Bildung für Individuum und Gesellschaft – und damit auf den Bildungsbegriff.

Bildung und Lernen

Die in der Geschichte des Bildungsbegriffs einst unhinterfragte Verknüpfung von Religion und Bildung hat sich im heutigen Westeuropa stark relativiert. Allgemeine und religiöse Bildung werden in der Gegenwart häufig getrennt vermittelt und reflektiert.³⁶ Religion ist dadurch von *der* prägenden „Dimension der menschlichen Entwicklung“ und *dem* „konstitutive[n] Bestimmungsgrund von Identität“³⁷ zu *einer* Prägedimension unter vielen geworden.

Bildung lässt sich verstehen als Rückbesinnung des Menschen auf sich selbst, auf das, was er ist und sein soll – um auf diesem Weg die persönliche Beziehung zur Welt zu ordnen, gegebenenfalls die (dem Menschen als Menschen) eigene Bestimmung zu erkennen und ihr gemäss zu leben.³⁸ So ist der Bildungsbegriff der Neuzeit mit der Aufklärungsfähigkeit wie -bedürftigkeit des Menschen aufs Engste verknüpft.³⁹

Mit Humboldt wird Bildung geradezu zu einer Pflicht des Menschen, insofern „der Mensch über ein blosses Symbol seiner Gattung hinaus sich in seiner Menschheit darstellen soll. Auf diese Weise ist auch die Toleranz nicht eingeschränkt auf die blosser Duldung des Anderen, sondern wandelt sich zur Anerkennung des Anderen gerade in seinem Anderssein.“⁴⁰ Dieses Moment des von Humboldt geprägten Bildungsverständnisses ist gerade im Hinblick auf ein interreligiöses Lernen relevant; der idealistische Bildungsbegriff ist in diesem Sinne pluralitätsfähig.⁴¹

³⁴ Vgl. H. Halbfas, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? KatBl 116, 744–753, 747ff.; vgl. J. Könnemann, "Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub' ich": Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne, Opladen 2002. Vgl. auch R. Bernhardt / P. Schmidt-Leukel (Hg.), Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen Traditionen schöpfen (Beiträge zu einer Theologie der Religionen Band 5), Zürich 2008.

³⁵ Vgl. B. Schwarze, Artikel Säkularisierung, II. Praktisch-theologisch. In TRE Bd. 29, Berlin / New York 1998, 634-638. Vgl. B. Schröder, Zwischen Säkularisierung und Religionsproduktivität – zu Form und Funktion von „Religion“ in der modernen Gesellschaft, in: ders., Religion in der modernen Gesellschaft, Leipzig 2009, 9-50.

³⁶ Vgl. U. Frost, Einigung des geistigen Lebens: zur Theorie religiöser und allgemeiner Bildung bei Friedrich Schleiermacher, Paderborn / Zürich 1991, 11. Vgl. ebd. S. 16: „Dass religiöse Bildung nicht nur ein Interesse der „Bildungsmacht“ Kirche bedeutet, sondern vielmehr auch aus anthropologisch-bildungstheoretischer Perspektive begründet werden kann, ist eine innerhalb der Pädagogik zwar geschichtsmächtige, aber stark vernachlässigte Erkenntnis.“ Für eine Vertiefung des historischen und entwicklungsgeschichtlichen Beziehungsgeflechts von allgemeiner und religiöser Bildung bis zur Zeit Schleiermachers: Vgl. ebd., 32-66.

³⁷ F. Schweitzer / H. Simojoki / W. Simon, Moderne Religionspädagogik: Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh 2005, 189. Allerdings weist Schweitzer darauf hin, dass der Beitrag von Religion zur Identitätsbildung nicht unumstritten ist, vgl. F. Schweitzer, ebd., 191. F. Oser / P. Gmünder, Der Mensch: Stufen seiner religiösen Entwicklung: ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1996, 57, indessen zählen die religiöse Identität eines Menschen zu den dem Menschen ursprünglich gehörenden Dimensionen, weshalb sie diese auch „Mutter-Struktur“ nennen, vgl. ebd. 149f. Etwas offener formuliert dies z. B. Englert, darauf hinweisend, dass jeder religionsbezogene Lernprozess als Prozess zu verstehen ist, „bei dem ein wie auch immer im Einzelnen inhaltlich bestimmtes religiöses Potential des Menschen aktiviert wird.“ R. Englert, "Schwer zu sagen ...": Was ist ein religiöser Lernprozess? Der Evangelische Erzieher 49(2), 135-150, 142.

³⁸ Zur historischen Entwicklung des Bildungsbegriffs vgl. C. Menze, Art. „Bildung“, in: J. Speck / G. Wehle (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, 785; G. Auernheimer, Interkulturelle Pädagogik, 67f.

³⁹ Vgl. H. Peukert, Bildung als Wahrnehmung des Anderen, 4; C. Menze, Art. „Bildung“, 785.

⁴⁰ C. Menze, Art. „Bildung“, 786.

⁴¹ Auch Auernheimer sieht die Möglichkeit, für das Konzept interkultureller Bildung an der klassischen Bildungstradition anzuknüpfen. Vgl. G. Auernheimer, Interkulturelle Pädagogik, 66. Allerdings ist die diesbezüglich kritische Bemerkung von Frost bedeutsam: „Bei Wilhelm von Humboldt scheint nicht nur die biblisch-christliche Tradition, sondern die religiöse Dimension des Bildungsbegriffs überhaupt abzubrechen.“ U. Frost, Einigung des geistigen Lebens, 57.

Prozesse öffentlicher Bildung müssen daraufhin zielen, die Selbsttätigkeit der SchülerInnen zu fordern und fördern. Der Lehrplan 21 definiert:

„Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen. Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt.“⁴²

Mette fasst dies in folgende Worte: „Für **Bildung** zu plädieren, heisst dann, Partei zu ergreifen für die Subjektwerdung, und zwar die **Subjektwerdung aller Menschen in einer lebenswerten Mitwelt**, und damit Widerstand zu leisten und zu Widerstand zu befähigen gegen alles, was diese Subjektwerdung in einer lebenswerten Mitwelt verhindert oder zunichte macht. Bildung – so verstanden als Vermittlung und Erwerb der Kompetenz, die zu einem gemeinsamen Leben aller Menschen auf Zukunft hin befähigt – wird zu einer umso kritischeren Aufgabe, wie die Möglichkeit eines solchen Lebens auf Zukunft hin elementar gefährdet ist. Kritik meint hier die Befähigung zur Unterscheidung dessen, was Zustimmung verdient und was abgelehnt werden muss – und zwar um eines gemeinsamen Lebens aller Menschen auf Zukunft hin, sowie zur Entscheidung zu einer Praxis, die sich im Sinne dieser Unterscheidung engagiert.“⁴³

Auch Peukert betont, dass Bildung „nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden (darf), sondern auch als die Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren.“⁴⁴ Dieses kritische, utopische, hoffnungsvolle und Selbständigkeit fördernde Moment muss m. E. besonders auch religiöser wie interreligiöser Bildung zu eigen sein.⁴⁵

.....

Aus der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (Stand 18. Mai 2014):

Art. 6: Individuelle und gesellschaftliche Verantwortung
Jede Person nimmt Verantwortung für sich selber wahr und trägt nach ihren Kräften zur Bewältigung der Aufgaben in Staat und Gesellschaft bei.

Online abrufbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201405180000/101.pdf>

.....

Solche Sichtweisen heben zu Recht hervor, dass umfassend verstandene und Selbständigkeit fördernde **Bildung sich nicht nur aus einer Summe von Kompetenzen, garantiert durch organisatorische oder soziale Massnahmen, zusammensetzen kann**: So einleuchtend und in diverser Hinsicht sinnvoll die Ausdifferenzierung unterschiedlichster Kompetenzen für die Durchführung und Evaluation von Bildungsvorgängen (auch aus Lehrersicht) sind, so wenig darf eine solche Palette

⁴² Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Grundlagen des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, online abrufbar unter: http://sg.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=200.

⁴³ N. Mette, Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen. Thesen zur Konzeption des Religionsunterrichts in einer nachchristlichen Gesellschaft, in: J. a. van der Ven / H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Weinheim 1994, 277-289, hier 280.

⁴⁴ H. Peukert, Reflexionen über die Zukunft von Bildung, Religionspädagogische Beiträge, 49 (2002), 49-66, 59.

⁴⁵ Vgl. F. Schweitzer / H. Simojoki / W. Simon, Entwicklung und Identität, 190; R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess: Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 600-692.

verschiedener Kompetenzen mit Bildung verwechselt werden.⁴⁶ Nicht selten bleiben bildungspolitische Auseinandersetzungen, leider, trotz oder gerade unter der Verwendung von Begrifflichkeiten wie Kompetenz, Fähigkeit oder Wissen bei einem formalen Bildungsbegriff stehen – es „geht dann lediglich um die Sicherung eines Grundbestandes an Werten und Tugenden, die zur Erhaltung und Ordnung des *status quo*, mit dem die Mehrzahl der Bevölkerung sich mehr oder weniger gut arrangiert hat, für unverzichtbar gehalten werden.“⁴⁷ Dem gegenüber betont Peukert die Dringlichkeit, unter Bildung nicht nur die „Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform“ zu verstehen, sondern auch „die Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren.“⁴⁸ In didaktischer Hinsicht ist es deshalb sinnvoll, die gegenwärtige Kompetenzdebatte mit ihrem starken Fokus auf religionskundlichen Wissenserwerb ergänzend von verstehensorientierten Kompetenzen her zu konzipieren.

Mit dem Begriff der Bildung verknüpft ist der **Begriff des Lernens**. Seit der Zeit der Aufklärung wird Lernen mit Blick auf den Fortschritt der menschlichen Gattung sowie die Erziehung betrachtet: Verstärkte Selbsttätigkeit und Hinwendung auf das Subjekt prägten den Lerndiskurs dieses Zeitalters.⁴⁹ In der gegenwärtigen Gesellschaft wird der Lernbegriff primär mit Blick auf seine soziale Bedeutsamkeit verwendet, wesentlich sichtbar im Streben nach Lebenssicherung und der Forderung nach Gleichheit. Entsprechend lautet das Lernziel der Gegenwart: „Lernen“⁵⁰. Auf die Bedeutung des Lernbegriffs verweist auch der Ausdruck des „Lernen des Lernens“; er betont das Ziel der Beherrschung erkenntnistheoretischer und methodischer Prinzipien, welche längerfristig und umfassender sinnvoll sind als tatsächlich hervorgebrachte einzelne Wissensinhalte. Konkrete Ziele und Inhalte des Lernens treten so gegenüber dem Lernen selbst zurück.⁵¹

⁴⁶ Zum Kompetenzbegriff erläutert der Pädagoge Regenbrecht: „Unter Kompetenzen werden kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die ein Schüler zur Entwicklung seiner Persönlichkeit sowie zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen benötigt. Kompetenzen beschreiben ausschliesslich kognitive Leistungen (...).“ A. Regenbrecht, Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule?, in: J. Rekus (Hg.), Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Münster 2005, 53-76, 54. Diese doch sehr verengte Definition von Kompetenz ist kritisch zu sehen, verdeutlicht aber die häufig sich realisierende Gefahr, den Fokus in der Kompetenzdebatte vorrangig auf kognitive Kompetenzen zu richten. Hier vertritt der Lehrplan 21 zu Recht ein weiteres Definitionsverständnis: „Die Orientierung an Kompetenzen im Lehrplan Volksschule basiert u. a. auf den Ausführungen von Franz E. Weinert. Nach ihm umfassen Kompetenzen mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. Mit letzteren sind neben kulturbezogenen Tugenden (wie respektvollem Verhalten, kritischem Reflektieren von Argumenten und Meinungen, Respekt gegenüber Mensch und Natur u.v.a.) vor allem Aspekte des selbstverantwortlichen Lernens, der Kooperation, der Motivation und der Leistungsbereitschaft angesprochen.“ Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Grundlagen des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 7, online abrufbar unter: http://sg.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=200.

Zur Kompetenzdebatte vgl. auch R. Reichenbach, Bildung und Kompetenz. Variationen zum Begriff des „trägen“ Wissens. Vortrag am internationalen Symposium »Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna«, Wien 2010. Online abrufbar unter: <http://a-m-v.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Reichenbach-Manuskript.pdf>; ders., „Was war es, was wir wissen wollten?“ 15 Jahre vergleichende Leistungsstanderhebungen im Bereich der Bildung – eine Kritik. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 6 (1) 2015, 19-33; ders., Worin besteht das „Versprechen der Bildung“? Bulletin 4 (2016), 34f.

⁴⁷ N. Mette, Religion(en), 279.

⁴⁸ H. Peukert, Reflexionen über die Zukunft der Bildung, 509. Entsprechend führt er weiter aus: „In Bildung geht es um eine reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Wahrnehmung der Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zur Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfasstheit der Gesellschaft zu kommen, die allen Lebensmöglichkeiten eröffnet.“ H. Peukert, Reflexionen über die Zukunft der Bildung, 522. Vgl. auch A. Verhülsdonk, Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht, in: J. Rekus (Hg.), Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule, Münster 2005, 191-203, 196f.

⁴⁹ Vgl. R. Künzli, Art. Lernen, in: D. Benner / J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim 2010, 628-630.

⁵⁰ Vgl. R. Künzli, Art. Lernen, 632.

⁵¹ Vgl. R. Künzli, Art. Lernen, 632. Zum Lernbegriff vgl. auch B. Porzelt, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2013.

Multi-, inter- und transreligiös

Die unterschiedlichen Präfixe bei der Verwendung der Adjektive „multireligiös“, „interreligiös“ und „transreligiös“ verweisen auf jeweils unterschiedliche Blickrichtungen: Das Präfix „multi“ richtet die Aufmerksamkeit auf die quantitative Vielfalt von Religionen. Das Präfix „inter“ betont Aspekte des Austauschs und der sozialen Verständigung zwischen Menschen. Das Präfix „trans“ des etwas seltener verwendeten Begriffs „transreligiös“ verweist auf eine übergeordnete Grösse, auf die verschiedene Religionen verbindenden Elemente.⁵²

Damit eine von Pluralität geprägte Gesellschaft handlungs- und lebensfähig bleibt, bedarf es zweifelsohne transreligiöser und transkultureller Werte und Normen – sei es, dass für diese in den einzelnen Religionen und Kulturen bereits ein Fundament zu finden ist, sei es, dass diese erst aufgrund eines gemeinsamen Diskurses ermittelt werden müssen, um kooperatives multi- und interreligiöses Zusammenleben zu ermöglichen.⁵³

⁵² Rein beschreibend – deskriptiv – kann das Präfix „trans“ dabei den Fokus auf die Mischung heutiger religions- und kulturübergreifender Elemente legen oder aber in fordernder oder empfehlender Weise – präskriptiv – auf die Notwendigkeit religions- und kulturübergreifender Werte und Normen; so beispielsweise in der Rede von transreligiösen Werten einer pluralen Gesellschaft, vgl. M. Grimmit, (Grimmit, Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext, 1991), in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 8, Neukirchen-Vluyn 1991, 37-54. Zu transreligiösen Diskursen vgl. bspw. R. Faber, Der transreligiöse Diskurs. Zu einer Theologie transformativer Prozesse, in: Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren 9 (2003), 65-94.

⁵³ M. Grimmit nennt transkulturelle Werte „künstlich“ und nennt als Beispiel hierfür die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Zu Recht weist er darauf hin, dass die Existenz gemeinsamer Werte und Normen durchaus kritisch zu betrachten sei, da von solchen Wertekatalogen nicht eo ipso auf tatsächlich gelebten Pluralismus geschlossen werden könne. Vgl. M. Grimmit, Religionspädagogik, 39f.

3 Interreligiöses Lernen. Ziele – Dimensionen – Prozesse.

3.1 Interreligiöses Lernen als Reaktion auf eine multireligiöse Öffentlichkeit

Grundsätzlich befassen sich Menschen der gegenwärtigen Gesellschaft aus unterschiedlichsten Beweggründen mit Religion(en), sei dies nun im Singular oder im Plural, praktisch oder theoretisch. Um diese Menschen geht es – im schulischen Kontext und damit auch in diesem Leitfaden. Dieser Einsicht folgend will dieser Leitfaden – wie eingangs erwähnt – nicht als „Betriebsanleitung“ verwendet werden, vielmehr kann er seiner eigentlichen Intention nur gerecht werden, wenn der Leser bzw. die Leserin die verschiedenen Gedankengänge durch eigenen Mitvollzug gewissermaßen selbst produziert und so sein eigenes Verhältnis zur Thematik gewinnt.

Das **Bewusstsein für interreligiöse Konflikte** wurde und wird – massgeblich auch durch die Medien – in den vergangenen Jahren deutlich gestärkt. Interreligiöse Bildung wird in diesem Zusammenhang nicht selten funktionalisierend erwähnt als Ort der Vermittlung von die divergierenden Weltzugänge einenden Wertvorstellungen und -haltungen.⁵⁴ Autoren wie H. Küng betonen, dass Weltfriede ohne Religionsfriede nicht möglich sei.⁵⁵

Neben der **Argumentationsfigur des globalen Friedens** wird die Notwendigkeit eines interreligiösen Lernens mit der **Traditionskrise des Christentums** begründet. Erwiesenermassen ist der Grossteil der Heranwachsenden heute kaum mehr christlich sozialisiert. Zugleich besteht von Seiten der Heranwachsenden durchaus ein **Interesse an fremden Religionen und am Phänomen Religion im Allgemeinen**.⁵⁶ Sofern aber sich Autoren – oder Lehrpersonen – über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen vorrangig eine Hinführung zum Christentum auf Umwegen erhoffen, impliziert auch diese Argumentation die Gefahr, dass nichtchristliche Religion(en) als Mittel zum Zweck abgewertet werden.⁵⁷

3.2 Ziele – Dimensionen – Prozesse interreligiösen Lernens

„Mit den Religionen begegnen Schülerinnen und Schüler vertrauten und fremden Traditionen und Vorstellungen. Religiöse Vielfalt ist in der Gesellschaft nicht nur in verschiedenen Religionen begründet; sie zeigt sich vielmehr auch in individueller Einstellung und Praxis sowie Distanz zu Religion.“⁵⁸

⁵⁴ Sofern Bildung jedoch nicht wesentlich auch Fragen nach gelingendem Leben thematisiert, lässt sich das vorrangige Ziel der Bildungspolitik deuten als eines, das die nachfolgende Generation an die gegenwärtige Situation anzupassen versucht – anstatt Möglichkeiten zu eröffnen, selbständig ein Verhältnis zur aktiv mitzugestaltenden Welt, zum Gegenüber und sich selbst zu finden. Vgl. V. Ladenthin, Zukunft und Bildung, 13f und 57.

⁵⁵ Die dabei zuweilen utilitaristische Nutzung religiöser Wertvorstellungen birgt allerdings die Gefahr, dass die Wertvorstellungen der einzelnen Religionen nur noch unter dem Aspekt ihrer Nützlichkeit zur Erreichung dieses Zieles betrachtet werden: Wenn Werte aber von ihrem Fundament losgelöst werden, lassen sie sich leicht zu den verschiedensten Zwecken nutzen oder missbrauchen. Vgl. Kapitel 3.1.

⁵⁶ Vgl. W. Weisse, Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster / New York 2008, 4. Schweitzer konstatiert, dass Religionspädagogen zwar für die Gegenwart auf eine geringere religiöse Offenheit und Sprachfähigkeit der SchülerInnen hinweise, die allgemeine Jugendforschung jedoch durchaus gegenteilige Tendenzen feststelle: „Der Religionsunterricht stösst auf abnehmende Akzeptanz bei einer Generation von Jugendlichen, die sich zunehmend für Religion interessiert.“ F. Schweitzer, Erfahrung – Dialog – Verantwortung: Religionsunterricht in der Schule für morgen. KatBl 119, 245-250, 246. Vgl. P. L. Berger / S. Steets / W. Weisse (Hg.), Zwei Pluralismen. Positionen aus Sozialwissenschaft und Theologie zu religiöser Vielfalt und Säkularität, Münster / New York 2017.

⁵⁷ Wenn allerdings die in der Begegnung mit dem Fremden erlebte „Entfremdung“ von vornherein lediglich als Zwischenstadium betrachtet wird, besteht die Gefahr der Vereinnahmung des Fremden. Vgl. G. Auernheimer, Interkulturelle Pädagogik, 66.

⁵⁸ Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule, 14.

Interreligiöses Lernen lässt sich definieren⁵⁹ als „die **Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, unterschiedlicher Religionen, aufeinander zuzugehen, sich im Gespräch über Lebenssinn und Heiliges zu öffnen, kultische Verrichtungen des anderen wahrzunehmen, sich zu bemühen, sie zu verstehen, und sich in sie einzufühlen, seinen ethischen Prinzipien nachzugehen, die Festtage des anderen mitzuerleben und von Fall zu Fall vielleicht auch mitzufeiern.**“⁶⁰

Andere Verständnisse legen den Fokus mehr auf die **globale Mitverantwortung**⁶¹ und auf den **dialogischen Aspekt** interreligiösen Lernens.⁶² Das Anliegen eines multireligiösen Lernens nach Zilleßen besteht zunächst darin, Kenntnisse über die andere Religion bzw. andere Religionen zu erarbeiten. Allerdings ist der Begriff der Kenntnisse hier nicht unproblematisch, insofern er die Existenz verifizierbaren Wissens suggeriert. Zilleßen weist zu Recht darauf hin, dass auch wesentlich wissensorientierte Formen des Lernens auf Prozesse des Verstehens angewiesen sind – ohne solche könnten keine Kenntnisse über die Vielfalt von Religionen gewonnen werden. Das Verstehen selbst aber, so betont er, sei eine normative Entscheidung: Lernen im Sinn eines Verstehen-Lernens sei ein hermeneutischer Prozess und impliziere Wertungen bzw. sei ohne solche nicht möglich.⁶³ Dies trifft nicht nur auf das Ziel des Verstehens eines religiösen Systems zu, sondern in gleicher Weise auf das Verstehen einzelner Menschen. Der hermeneutische Prozess des Verstehens wiederum bedingt das Vermögen, mit dem Gegenüber – sei dies nun ein Mensch oder ein System – in einen Dialog zu treten. Die Anerkennung dieses Gegenübers betrifft dann sowohl die Wahrhaftigkeit der individuellen religiösen Überzeugung als auch die Wahrheit des jeweiligen Religionsystems.⁶⁴

Im Rahmen einer Nennung von Ansätzen, welche interreligiöses Lernen inspirieren können, ist der Sachverhalt zu betonen, dass **interreligiöses Lernen eng mit dem Lernbereich des interkulturellen Lernens verknüpft** ist. Die Verbindung interkulturellen Lernens mit interreligiösem Lernen ist sowohl formaler wie inhaltlicher Art. Entsprechend schwierig gestaltet sich der Versuch, eine exakte Trennungslinie festzulegen.⁶⁵ Das Anliegen interreligiösen Lernens zielt darauf, andere Religionen als gleichberechtigte Partner im Dialog ernst zu nehmen, dasjenige interkulturellen Lernens auf Angehörige verschiedener Kulturen als Zielgruppe. Beides, die Kenntnis und das Verständnis fremder Kulturen wie Religionen, bedarf einer sich über lange Zeit erstreckenden

⁵⁹ Literatur zum interreligiösen Lernen findet sich in kaum zu überschauender Menge, aus verschiedensten Perspektiven und zu verschiedensten Subthemen. Mit der quantitativen Erweiterung entsprechender Literatur geht eine qualitative Erweiterung des Ausdrucks des „interreligiösen Lernens“ einher. Folglich existiert eine grosse Vielfalt an Verständnismöglichkeiten, die eine klare Definition „interreligiösen Lernens“ verunmöglicht. Einen Überblick zu aktuellen Entwicklungen im Forschungsfeld interreligiöser und interkultureller Bildung bietet: C. Gärtner, Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“, in: PThI, 35. Jahrgang, 2015-1, 281-298.

⁶⁰ F. Rickers, Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: F. Rickers / E. Gottwald (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen-Vluyn 1998, 119-139, 126. Diese Definition Rickers, wenn auch vor dem Hintergrund des deutschen Kontexts formuliert, spricht auch für den Schweizer Bildungskontext wesentliche Aspekte interreligiösen Lernens an. Allerdings ist das hierbei angesprochene „Sich-Einfühlen“, sind empathisch geprägte Begegnungen nicht ohne Weiteres aktiv planbar, geschweige denn im Schulkontext umfassend realisierbar. Rickers Forderung nach einer „authentische[n] Begegnung, in der jede Religion das ihr Eigene sagen und behaupten kann“ ist so mehr als Ideal denn als essentielles Kriterium interreligiösen Lernens zu verstehen. Vgl. ebd.

⁶¹ Vgl. F. Schweitzer, Evangelische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in P. Schreiner P. / U. Sieg / V. Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 114-125, 118.

⁶² Vgl. D. Zilleßen, Dialog mit dem Fremden. Vorüberlegungen zum interreligiösen Lernen, in: EvErz 46 (1994), 4: Multikulturalität und interreligiöses Lernen, 338-347, 344; H.-G. Ziebertz, Ziebertz, H.-G.: Mono-, multi-, interreligiös? Religionen als pädagogische Herausforderung, in: EvErz 46 (1994) 4, 328-337, 337.

⁶³ Vgl. D. Zilleßen, Dialog mit dem Fremden, 339.

⁶⁴ Nipkow fasst dies folgendermassen in Worte: „Auf dem Spiel steht nicht nur der würdige Umgang mit Menschen, sondern auch die Würde, die der Sache gebührt.“ K. E. Nipkow, Dialogprinzipien eines pluralismusfähigen Religionsunterrichts am Beispiel von Christentum und Islam, in: U. Baumann (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt a. M. 2001, 144-163, 158.

⁶⁵ Vgl. S. Leimgruber, Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung des interreligiösen Lernens, in: A. Renz / S. Leimgruber (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte, theologische Grundlagen, Begegnungsfelder, Münster 2002, 5-17, 9.

Auseinandersetzung.⁶⁶ Im gegenwärtigen Europa können jedenfalls inzwischen nicht nur nicht-christliche Religionen und Kulturen, sondern durchaus auch die christlich geprägte Kultur, die christliche Religion, Tradition und Theologie als das „Andere“ bzw. „Fremde“ wahrgenommen werden. Für beide Lernbereiche, Kenntnis- wie Verständniserwerb, ist essentiell, dass das Andersartige fremder Kulturen und Religionen keinesfalls nur im Rahmen folkloristischer Zugänge, d. h. der Anschauung religiöser Feste und Bräuche zur Schau getragen, sondern im (all-)täglichen Umgang erfahrbar wird.

Zum dialogischen Aspekt

Prinzipiell lässt sich interreligiöses Lernen fassen als ein Lernen im und am Dialog. Begegnung und Dialog lassen Beziehungen entstehen und können durch andere Überzeugungen und Perspektiven zu einer Identitätsvertiefung führen.⁶⁷ **Jeder Dialog zwischen Menschen verschiedener Religionen wird umso aufrichtiger und sinnvoller geführt werden können, je bedeutender die Frage nach den eigenen Überzeugungen und Deutungen, der eigenen Religion oder säkularen Weltanschauung und deren Tradition für den Einzelnen ist:** Gegenseitiges Verständnis, ebenso auch produktive Kritik (an der eigenen wie der fremden Anschauung) und gegebenenfalls Anpassung der eigenen Haltungen entwickeln sich erfahrungsgemäss am besten, wenn der andere und seine Überzeugung in Beziehung zur persönlichen Überzeugung gesetzt werden.⁶⁸

Der Lehrplan 21 zollt diesem Umstand in den didaktischen Hinweisen Beachtung:

.....

„Im Unterricht steht nicht nur die je eigene Weltsicht, sondern auch das Verständnis gegenüber anderen Traditionen und Überzeugungen im Fokus. Auch wer sie nicht teilt, muss sie in einer demokratischen Gesellschaft respektieren. Der Unterricht trägt damit zur Religionsfreiheit bei. Mit Menschen unterschiedlicher Traditionen und Weltanschauungen zusammenzuleben, erfordert, ihnen mit Interesse und Offenheit zu begegnen. Auffassungen, die für die betreffenden Personen verbindlichen Anspruch haben, haben nicht generelle Geltung; sie können in der jeweiligen Religionsgemeinschaft eine Stimme unter anderen darstellen.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 15.

.....

Interreligiöses Lernen basiert insofern wesentlich auch darauf, Möglichkeiten interreligiösen Dialogs zu lernen. Aus diesem Grund ist im Bildungskontext **wichtig, sich der verschiedenen Formen**

⁶⁶ Entsprechend formuliert der Lehrplan 21 – wenn auch nicht explizit mit Blick auf religionsbezogene Kompetenzen: „Bedeutsame fachliche und überfachliche Kompetenzen lassen sich nicht kurzfristig in einer einzelnen Unterrichtseinheit erwerben. Sie erfordern eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung im Sinne des kumulativen Lernens.“ Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Grundlagen des Lehrplans Volksschule, 8.

⁶⁷ Vgl. R. Möller / C. P. Sajak / M. Khorchide, Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens, Münster 2017.

⁶⁸ Vgl. R. Boschki, "Beziehung" als Leitbegriff der Religionspädagogik: Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

interreligiösen Dialogs bewusst zu sein und zwischen diesen zu unterscheiden. Bezüglich des interreligiösen Dialogs eröffnen sich verschiedene Optionen⁶⁹:

1. Ein anspruchsloser Dialog, der lediglich dem wechselseitigen Kennenlernen dient. Er zielt auf eine anspruchslose Toleranz, die nicht mehr anstrebt, als auf Wege gewaltsamer Bekehrung zu verzichten. Diese Form interreligiösen Dialogs ist dem Ziel friedlichen Zusammenlebens letztlich kaum förderlich, insofern sie (fälschlicherweise) vermitteln könnte, dass eine auf Recht und Demokratie basierende Lebensform nur geduldet, nicht aber bewusst und fundiert – „von innen“ – bejaht werden müsse.
2. Ein auf Respekt basierender und auf die gemeinsame Suche nach universalen moralischen und politischen Prinzipien ausgerichteter Dialog, der sich auf die Auseinandersetzung mit den moralischen Gehalten der Religionen fokussiert. Dieser Ansatz impliziert die Möglichkeit, eventuell universalen Werten (z. B. den Menschenrechten) entgegenstehende Inhalte zu benennen und zu kritisieren.

Diese Form des Dialogs ist für friedensorientiertes interreligiöses Lernen geeigneter als die erstgenannte Option. Sie steht allerdings vor der Schwierigkeit, dass der *religionsbezogene* Dialog ggf. nicht vor dem Hintergrund und Eigenwert der religiösen und theologischen Kernthemen geführt wird.

Ein übergreifendes Kriterium für langfristig dienliches interreligiöses Lernen ist darin zu sehen, dass die **Selbstinterpretation der Religionen und also auch die jeweilige Glaubensüberzeugung – eben vor dem Horizont von Verstehensprozessen – konstitutive Berücksichtigung** findet. Eine Beschäftigung mit den Religionen allein unter dem Aspekt der Ethik bleibt unzureichend: Eine solche nimmt „der Religion das spezifisch Religiöse“⁷⁰ und stellt damit eine der Sache nicht angemessene Vereinfachung dar.

Eine harmonisierende Konzentration allein auf das Gemeinsame und Verbindende ist im Zusammenhang mit interreligiösen Anliegen häufig anzutreffen (u. a. beim Ansatz des Weltethos-Projekts) – basierend auf der durchaus nachvollziehbaren Intention, das Augenmerk auf das Zusammenleben ermöglichende ethische Gemeinsamkeiten zu legen und potentiellen Konflikten keinen Raum zu lassen. Gegenüber einem solchen „schwachen Pluralismus“ muss jedoch auf die nicht zu leugnenden Unterschiede und Widersprüche hingewiesen werden, deren Tragweite vielmehr einen „starken Pluralismus“ angebracht erscheinen lassen – nicht im Sinne einer Haltung der Unnachgiebigkeit, sondern einer realitätsbezogenen Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Differenzen. Denn: Wenn sich im Kontext der Schule potentiellen Konfliktsituationen überhaupt noch ausweichen lässt (was erwiesenermaßen oft gerade nicht der Fall ist), so ist dies ausserhalb der Schulkultur oder „im späteren Leben“ kaum mehr möglich. Insofern darf bereits im schulischen Kontext solchen Konfrontationen idealerweise nicht ausgewichen und müssen entsprechende mögliche friedensorientierte Umgangsweisen erlernt werden.⁷¹

⁶⁹ Zum Folgenden vgl. M. Brumlink, Interreligiöser Dialog – Toleranz oder fruchtbare Kontroverse?, in: G. Klinkhammer / A. Satilmis (Hg.), Interreligiöser Dialog auf dem Prüfstand. Kriterien und Standards für die interkulturelle und interreligiöse Kommunikation, Münster 2008, 47-66, bes. ab 61.

⁷⁰ Zu den für das hier vertretene Verständnis von Religion verschiedenen relevanten Dimensionen vgl. Kapitel 2.1.

⁷¹ Sowohl für die gesamte Schulkultur als auch das Zusammenleben in der Öffentlichkeit im Allgemeinen ist der religionspädagogische Beitrag zu einer Friedenskultur entsprechend nicht zu unterschätzen. Vgl. K. E. Nipkow, Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh 2007.

3. Ein Dialog, der – durchaus auch im Blick auf die jeweils beanspruchte Wahrheit – mit systematischen Argumentationen die Wahrheit der je eigenen bzw. unterschiedlichen Überzeugungen zu diskutieren versucht.⁷² Diese sehr anspruchsvolle Form des Dialogs birgt die Schwierigkeit einer mit rationalen Argumenten zu führenden kontroverstheologischen Debatte um die Wahrheit der jeweils vertretenen Traditionen. Ziel ist die Neutralisierung von friedensgefährdenden Spannungen zwischen Religionen und Weltanschauungen – nicht die Neutralisierung oder Ignorierung der religiösen Inhalte.

Interreligiöses Lernen als Begegnungslernen

Dialog kann nur dann stattfinden, wenn Dialogpartner präsent sind. Interreligiöses Lernen kann sich dadurch ereignen, dass sich Mitglieder verschiedener Religionen in ihrer alltäglichen Lebenspraxis oder in einem bewusst organisierten Umfeld treffen und dabei interagieren. Aktive Einbindung von Vertretern anderer Religionen in die religionsbezogene Bildung ist deshalb wichtiges Element bei der Entwicklung von Dialogfähigkeit und aufrichtiger Dialogbereitschaft. Mit Blick auf schulische Bildungskontexte spricht Leimgruber in diesem Zusammenhang von **interreligiösem Lernen im „engeren Sinne“** und bezeichnet damit **direkte Begegnung und Dialog zwischen Vertretern verschiedener Religionen**.⁷³ Das Lernumfeld Schule und insbesondere religionsbezogener Unterricht bieten Raum für solche Begegnungen, ermöglichen persönlichen Kontakt, Besuche und Begegnungen von Angesicht zu Angesicht. Im Zentrum dieses Lernens steht der Dialog als Wahrnehmen, Nachfragen und wechselseitiges Austauschen von Eindrücken oder Erfahrungen.⁷⁴

Das für interreligiöses Lernen oft als zentrales angesehene Kriterium der „authentischen Begegnung“ darf nicht so gedeutet werden, dass nur in einem direkten Miteinander interreligiöse Lernprozesse in Gang gesetzt und (selbst-)kritisch vorangebracht werden können.⁷⁵ Es ist weder realistisch noch erforderlich, dass Vertreter einer bestimmten Religion zu jedem Zeitpunkt des Lernprozesses direkt anwesend sind; die Konzeption interreligiösen Lernens wäre unvollständig dargestellt, wenn sie lediglich auf ein Lernen in der direkten Begegnung reduziert würde. Interreligiöse Lernprozesse lassen sich ebenso durch indirekte Erfahrungen auslösen: Sie müssen nicht zwingend auf wechselseitigem Erfahrungsaustausch aufbauen, sondern können in der bewussten und intensiven Auseinandersetzung mit religiösen Zeugnissen, heiligen Schriften, Texten,

⁷² Die Unterscheidung zwischen „Eigenem“ und „Unterschiedlichem“ ist deshalb relevant, weil sie die Möglichkeit eröffnet, theologisch auch ohne Selbstpositionierung zu kommunizieren. In diesem Sinn besteht die pädagogische Herausforderung beim interreligiösen Lernen darin, auf eine Gesprächsbasis zu kommen mit einerseits SchülerInnen, die etwas „Eigenes“ fühlen und SchülerInnen, die nur „Fremdes“ empfinden. Entsprechend ist es didaktisch ebenso sinnvoll wie notwendig, sowohl die Heterogenität als auch die ggf. vorhandene Selbstverortung zum Thema zu machen. Hintergrund dieser Forderung ist die Einsicht, dass nur, wer sein Eigenes zu artikulieren kann, dies auch zu verstehen fähig ist. Eine diesbezügliche Vermeidung der Artikulation käme – dies wäre gleichsam die didaktische Spitze – einer Vermeidung der Selbstverständigung gleich.

⁷³ Vgl. S. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 20f. Interreligiöser Dialog im engeren Sinn wird in der Diskussion oft auch als direkter oder aktiver interreligiöser Dialog bezeichnet, vgl. H. Knoblauch, „Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln“. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Suche nach interreligiösem Verständnis. Eine Analyse und empirisch-explorative Vergleichsstudie beider Konzeptionen, Ostfildern 2011, 16.

⁷⁴ Für den Schweizer Bildungskontext ist diesbezüglich das Projekt „Dialogue en Route“ interessant: 2017 in Zürich und der Ostschweiz gestartet, soll es bis 2019 landesweit realisiert sein. Hauptträgerin des Projekts ist IRAS COTIS, die schweizerische Dachorganisation aller sich für interreligiösen Dialog einsetzenden Religionsgemeinschaften und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Vgl. <https://enroute.ch/de/platform/#/>.

⁷⁵ Diese Position vertritt beispielweise F. Rickers, *Interreligiöses Lernen. Die religionspädagogische Herausforderung*, 126: „Wesentliches Kriterium für interreligiöses Lernen ist die authentische Begegnung, in der jede Religion das ihr Eigene sagen und behaupten kann.“ Allerdings wird es auch in einer authentischen Begegnung in einer pluralistischen Welt mit der damit einhergehenden religiösen Individualisierung – oder eben bestehender Religions- und Konfessionslosigkeit – schwierig sein, über das je spezifisch „Eigene“ zu orientieren, geschweige denn begreiflich zu machen. Informativ Mitteilungen allein vermögen keine Lernprozesse auszulösen, vielmehr kommen hier die – im Rahmen dieses Leitfadens nicht näher erörterten und in der Religionspädagogik weiter zu erforschenden – Themenfelder der Sprachfindung, der Sprachtheologie und der kommunikationstheoretischen Aspekte ins Spiel.

Gesängen, Bildern, Riten und Traditionen stattfinden.⁷⁶ Deshalb empfiehlt es sich, **zwischen interreligiösem Lernen im engeren (bzw. direkten) und weiteren (bzw. indirekten) Sinn zu unterscheiden.**⁷⁷

Für beide Arten der Begegnung ist religionsbezogene Bildung insofern prädestiniert, als sie von den Prämissen, die Lebenswelt der Schüler wahrzunehmen und Raum für Erfahrungsaustausch und Diskussion zu bieten, ausgeht. Verkürzt religionsbezogene Bildung allerdings die „Begegnung mit Fremdem“⁷⁸ auf – oft kurzweilige, das Interesse weckende, aber zuweilen inhaltlich an der

.....
Suchen Sie Möglichkeiten für direkte und indirekte interreligiöse Begegnungen in Ihrem Arbeitsumfeld.
Benennen Sie entsprechende Vor- oder Nachteile.

Oberfläche verbleibende – Besuche bestimmter religiöser Vertreter im Unterricht, nimmt sie das Potential interreligiöser Begegnung nicht vollständig wahr. Einerseits ist das **Begegnungspotential in seinen auch konfliktuösen Aspekten explizit zu thematisieren** (vgl. die dritte Dialog-Form nach Brumlik), andererseits dürfen SchülerInnen in einem ständig multireligiösen Umfeld in aller Freiheit als reflektiert denkende Individuen mit je eigenen Überzeugungen und Religionen angesprochen und

herausgefordert werden und sich so auf einer gemeinsamen Ebene begegnen. Eine multireligiöse Klassenzusammensetzung offeriert und provoziert interreligiöse Begegnungen im religionsbezogenen Unterricht in ganz besonderem Mass und fördert – insofern Lernen wesentlich die Reflexion und Verarbeitung von Erfahrungen miteinschliesst – damit die Chance auf interreligiösen Dialog.

Direkte und/oder klasseninterne interreligiöse Begegnungen können je nach Klassenzusammenstellung allerdings oftmals nur bedingt erfahrbar gemacht werden. Die Möglichkeiten des schulischen Religionsunterrichts werden überschätzt, wenn das interreligiöse Lernen dahingehend missverstanden wird, dass die SchülerInnen „mit konkreten Menschen mit ihren Weltentwürfen und Lebensdeutungen gemeinsam den Alltag bewältigen“⁷⁹ können. Gelingt es allerdings, die gelebte Alltagskultur mit der Theorie der überlieferten Tradition (und deren theologischer Auslegungspraxis) in Verbindung zu setzen, kritisch miteinander zu vergleichen, auf Unterschiede und Widersprüche zu achten, sind wesentliche Lernschritte schon zu Wege gebracht.⁸⁰

Die Begegnung mit in der Klasse gegenwärtigen authentischen Dialogpartnern kann die Realitätsnähe und Lebendigkeit des Unterrichtsthemas bestätigen. Sie ersetzt aber *nie* die didaktisch notwendige Arbeit der Lehrperson – denn das **Einüben in den Dialog geschieht nicht (nur) in der**

⁷⁶ Zum Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik vgl. bspw. B. Schröder, Erfahrung mit der Erfahrung – Schlüsselbegriff erfahrungsbezogener Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche, Vol. 95, Nr. 2, 1998, 277-294; D. Käbisch, Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive, Tübingen 2009.

⁷⁷ Vgl. S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 20f.

⁷⁸ Zur hier verwendeten Gegenüberstellung der Begriffe des „Eigenen“ und des „Fremden“ sei angemerkt, dass das „Fremde“ oft das „Unbekannte“ und das „Eigene“ das jeweils „kulturell Vertraute“, nicht zwingend das „persönlich Eigene“, darstellt.

⁷⁹ L. Wolf, Ökumenischer Religionsunterricht – ein Beitrag zur Integration. Praktische Theologie: Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur, 37, 1, 16-22, 21. Dagegen verweist Auernheimer auf Forschungsergebnisse aus internationalen Jugendarbeitsstudien, welchen zufolge direkte Begegnungen noch nicht eo ipso zum interkulturellen Lernen führen; wesentlich ist, auch dem motivationalen Charakter des Wegs vom Wissen zur Erfahrung hin Rechnung zu tragen. Vgl. G. Auernheimer, Interkulturelle Pädagogik, 162f. In diesem Zusammenhang weist Ladenthin zu Recht darauf hin, dass zwar erfahrungsgemäss das für die Lebensbewältigung Sinnvolle gelernt wird, es aber nichtsdestotrotz als naturalistischer Fehlschluss zu werten wäre, wenn die Lerninhalte lediglich aus Fakten und Erfahrungen deduziert werden. Vgl. V. Ladenthin, Zukunft und Bildung, 39.

⁸⁰ Auernheimer unterscheidet zwischen kognitiv fokussierenden einerseits, erlebnis- und handlungsorientierten Ansätzen andererseits, sowie zwischen dem Weg der direkten (von interkulturellen Konfliktsituationen ausgehenden) und einer indirekten Thematisierung. In diesem Zusammenhang nennt er die folgenden methodischen Zugänge: den biographischen, den literarischen, Medienanalyse, Rollenspiele, Interaktionsspiele und -übungen, Planspiele und verschiedene Formen der ästhetischen Praxis. Vgl. G. Auernheimer, Interkulturelle Pädagogik, 158f.

direkten Begegnung mit Menschen anderer Weltzugänge, sondern erfordert das reflektierte Wahrnehmen des Eigenen wie des Fremden, das Bewusstmachen eines eigenen Standpunktes – selbst wenn dieser diffus sein sollte –, die Fähigkeit zur Selbstkritik sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. In diesem Sinn sollen im Folgenden verschiedene Dimensionen und Prozesse interreligiösen Lernens konkretisiert werden:

Dimensionen interreligiösen Lernens

Ein interreligiös ausgerichteter religionsbezogener Unterricht strebt mehr an als direkte oder indirekte Begegnungen mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen und eine im Rahmen der Begegnung erfolgende kognitive Wissensvermittlung.⁸¹ Interreligiöses Lernen geschieht in mehrdimensionalen Lernprozessen⁸² und damit zwingend in der intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Zugang zu und Umgangsweisen mit Fremdem⁸³: Interreligiöses Lernen bezieht sich sowohl auf **Wissen** als auch auf **Einstellungen bzw. Haltungen** sowie auf die Förderung einer Bereitschaft zum **verantwortlichen Handeln**. Kurz: auf soziales Lernen.⁸⁴ Folgende – sich durchaus überschneidende – Dimensionen interreligiösen Lernens lassen sich in Anlehnung an *religiöse* Dimensionen unterscheiden:⁸⁵

- a) **Ästhetische Dimension:** Interreligiöses Lernen beginnt mit einer beobachtenden und beschreibenden Annäherung an verschiedene Weltzugänge, Traditionen und Zeugnisse – an gewissermaßen «Geruch und Geschmack» von Religionen. Im Fokus steht dabei ein gegenseitiges, achtsames Wahrnehmen: Die ästhetische Dimension (von altgriechisch αἴσθησις (aísthēsis) = Wahrnehmung / Empfindung) soll eine die verschiedenen Sinne ansprechende Wahrnehmung ermöglichen, also ein erstes Erkennen und Verstehen initiieren. Die Wahrnehmung lässt sich durch Erkunden, Erfragen und Erforschen der verschiedenen Ansichten und Handlungsweisen, durch konkretes Erfahren von Körpersprache, Architektur, Symbolik usw. sowie durch Perspektivenwechsel vertiefen. In dieser Phase sollen Bewertungen und vorschnelle Urteile bewusst zurückgehalten werden.
- b) **Psychische, emotionale und leiblich-seelische Dimension:** Im Zentrum dieser Dimension stehen Gefühle, die durch die Auseinandersetzung in Gesprächen, Begegnungen oder Beziehungen ausgelöst werden können. Gefühle für eigene und fremde Weltsicht und/oder Religiosität zu entwickeln, zu zeigen und zu benennen, eröffnet zusätzlich zur oben erwähnten, wahrnehmenden und sachorientierten, Erfragung eine weitere Gesprächsdimension. Im Zentrum steht das Eintauchen und Einfühlen in die Gefühls- und Gedankenwelt anderer. Diese Dimension beinhaltet auch die Reflexion der Hintergründe eigener Gefühle.

⁸¹ Leimgruber fordert ein Begegnungslernen mit Angehörigen der verschiedenen Religionen, vgl. S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen.

⁸² Eine häufig zitierte Differenzierung zwischen „learning about“ und „learning from“ geht auf Michael Grimmit zurück und gewann im „Modell for Religious Education“ programmatische Bedeutung. Vgl. ders. / G. Read, Teaching Christianity in RE, Great Wakering 1975. Der vom KIAL vertretene Ansatz umfasst sowohl die didaktische Dimension eines „learning about“ wie auch eines „learning from“.

⁸³ In Anschluss an die Dimensionen interreligiösen Lernens bei H. Knoblauch, Interreligiöser Dialog, 19ff.

⁸⁴ Vgl. auch B. Grümme, Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br. 2017.

⁸⁵ In der ersten Auflage dieses Leitfadens wurden an dieser Stelle die Dimensionen interreligiösen Lernens nach Leimgruber genannt (vgl. zum Folgenden S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen). Der Entscheid, an deren Stelle hier nun die Dimensionen von Religion, wie sie Bühler et al. benennen, zu setzen, ist ein pragmatischer: Die PHSG arbeitet im Grundmodul ERG mit dem Sachbuch Religion und den dort genannten Dimensionen von Religion. Es bietet sich deshalb aus Gründen der Querverbindungen zwischen den verschiedenen ERG-Modulen an, die Reflexionen zum Interreligiösen an diesen religiösen Dimensionen auszurichten. Vgl. W. Bühler / B. Bühlmann / A. Kessler (Hg.), Sachbuch Religionen, 42015, 22 und 26. Grundsätzlich verweist der Begriff der Dimension weiter auf den Zusammenhang mit interreligiösen Kompetenzen und deren Erwerb auf Schüler- wie Lehrpersonen-Seite. Vgl. hierzu J. Willems, Interreligiöse Kompetenz, Wiesbaden 2011 sowie F. Schweitzer / M. Bräuer / R. Boschki, Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme, Münster / New York 2017.

Der Religionspädagoge K. E. Nipkow betont in diesem Zusammenhang: „Wir wissen, dass nichts persönlich anerkannt werden kann, was nicht durch die Person ‚hindurch gegangen‘ ist.“⁸⁶ Persönliche Erfahrungen und damit auch Lernprozesse – und bestenfalls authentische Anerkennungsprozesse – entstehen, wenn der Lernenden von einer Thematik berührt und durchdrungen wird. **Emotionale Zugänge sind damit wesentlicher Bestandteil jeden religionsbezogenen Unterrichts**, der persönliche religiöse Identität reflektieren, entwickeln und stärken und somit mehr als kognitive Lerninhalte vermitteln will. Ein rein religionskundlicher Ansatz läuft Gefahr, ein – mit Nipkow – „weiches Pluralismusbild“ zu entwerfen: Verschiedene Positionen werden dann undifferenziert und gleichwertig nebeneinandergestellt, ohne dass eine persönliche Position innerhalb des Pluralismus entwickelt würde. Ein tiefer gehendes und vollständiges Bild der verschiedenen Positionen und Identitäten lässt sich auf diese Weise nicht entwickeln.

- c) **Intellektuelle/ideologische und sprachliche Dimension:** Die Auseinandersetzung mit Inhalten verschiedener Religionen ist auf eine kognitive Bewältigung des entsprechenden Sachwissens sowie auf die Fähigkeit angewiesen, Erkenntnisse angemessen und präzise artikulieren zu können. Das Erlernen von Sachwissen (Bekenntnisformeln, zentrale Leitsätze, theologische Lehren, Weisheitslehren, Mythen usw.) und Vergleichen von verschiedenen Überzeugungen und Traditionen soll zu interreligiöser Kompetenz auf kognitiver Ebene

.....

„Die Begegnung von Menschen mit der Welt ist sprachbasiert. Begriffe sind die Bausteine des Wissens, die erworben, durchgearbeitet und gefestigt werden müssen. Die direkte Begegnung mit Dingen und Personen erleichtert dabei die Versprachlichung. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht Gelegenheit erhalten, Beobachtungen und Gedanken sprachlich präzise auszudrücken und anderen mitzuteilen.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 6.

.....

führen.

- d) **Ethisch-soziale Dimension:** Die Bildung von weltanschaulich pluralen Lern- und Handlungsgemeinschaften kann zur friedensorientierten Solidarisierung der Religionen beitragen; idealerweise lassen sich durch multireligiöse Lerngruppen konkrete Herausforderungen im Blick auf Werte, Normen, Verhaltensweisen erkennen, benennen und lösungsorientiert angehen.
- e) **Rituelle und spirituelle Dimension:** Spiritualität als wesentliches Element religiöser Erfahrung vermag die Feststellung unterschiedlicher wie gemeinsamer Erfahrungen zu unterstützen. Eine wechselseitige Teilnahme an religiösem (Er-)Leben – oder doch mindestens das „Hineindenken und Hineinfühlen“ in Erlebensprozesse und Bedeutung von Ritualen – vermag insofern ggf. ein tieferes Verständnis, wiederum Wahrnehmung und gegenseitiges Nachforschen, zu begünstigen.

⁸⁶ K. E. Nipkow, Grundoptionen gelingender Glaubenskommunikation in lerntheoretischer und anthropologisch-theologischer Spiegelung, in: R. Boschki, K. Kissling, K.-S. H., M. Scheidler, & T. Schreijäck (Hg.), Religionspädagogische Grundoptionen: Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation, Freiburg i. Br. 2008, 44-58, 44.

- f) **Institutionelle Dimension:** Der Blick auf institutionalisierte Religion, auf religionsbezogene Räume, auf Ämter, Rechte und Pflichten religiöser Gemeinschaften widmet sich Fragen der öffentlichen Dimensionen von Religion und dem Zusammenspiel zwischen individueller Religiosität und öffentlichem Religionssystem.

Prozesse interreligiösen Lernens

Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen interreligiösen Lerndimensionen lassen sich konkrete Lernprozesse interreligiösen Lernens näher bestimmen. Entscheidend für die interreligiöse Lernstruktur sind Lernprozesse des Verstehens, die auf einer systematischen Wechselseitigkeit von Selbstverstehen und Fremdverstehen basieren. Insofern folgen die **Ziele interreligiösen Lernens** einer Struktur, die **durch die prozessorientierte Entwicklung religiösen Lernens bestimmt** ist.

Erste und grundlegende Voraussetzung interreligiösen Lernens muss die **Bereitschaft zu gegenseitiger Wahrnehmung und zum Respekt** stehen: Es gilt, (anderen) Religionen respektvoll und aufgeschlossen zu begegnen und (fremde) Glaubensüberzeugungen interessiert kennenzulernen.⁸⁷ Hierauf folgend kann der gegebenenfalls notwendige Abbau von falschen Vorstellungen und Vorurteilen folgen, um den Weg für gegenseitiges Verständnis zu bereiten.

Auf Basis solcher Bereitschaft und Offenheit können sowohl Wissenserwerb durch systematische, kompetente Information als auch persönliche Orientierung in der religiösen Identitätsfindung als bildungstheoretische Grundziele interreligiöser Didaktik identifiziert werden.⁸⁸

Ausgehend von dieser Grundhaltung und Wissensgrundlage muss der Versuch des Verstehens wesentlicher Inhalte und Praktiken anderer Religionen stattfinden. Da die Wahrnehmung und das Verständnis anderer Religionen stets an Eigenwahrnehmung und Selbstreflexivität gekoppelt ist, stellt die Förderung eines religiösen Erlebens oder zumindest Verstehens in entweder der eigenen Religion oder in einer bestimmten religionsbezogenen Sprache eine entscheidende Zielvorgabe dar, um das Verstehen von bzw. eine Kommunikation mit weiteren und fremden Perspektiven anzubahnen. „Interreligiöse Erziehung hat daher religiöse Erziehung zu sein, um wenigstens ansatzweise einen Resonanzboden für das Fremde im Eigenen anzubahnen.“⁸⁹

Erst wenn (zumindest ansatzweise) ein Selbstverständnis und gegenseitiges Verständnis entwickelt worden ist, kann eine Suche nach Dimensionen der Gemeinsamkeit beginnen. In diesem Prozess dürfen bestehende Differenzen nicht geleugnet oder verdrängt werden – **ein vorschneller (Schein-)Konsens ist als Rückschritt zu werten. Die grundlegenden Kernthemen der Religionen dürfen weder**

⁸⁷ Vgl. F. Schweitzer / H. Simojoki / W. Simon, *Moderne Religionspädagogik: ihre Entwicklung und Identität*, 2005, 118; ders., *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014; ders., / A. Biesinger, *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 5)*, Münster / New York 2015.

⁸⁸ Sajak bezeichnet entsprechend als zentrale Aufgabe interreligiösen Lernens das Lernen über und von anderen Religionen sowie das gleichzeitig stattfindende Bilden der persönlichen religiösen Identität. Vgl. C. P. Sajak, ‚Das Fremde als Gabe entdecken‘. Anregungen aus England für eine Didaktik der Religionen im katholischen Religionsunterricht, in: rhs 4, 2006, 223-231.

⁸⁹ Individuelle religiöse Reflexion bildet das notwendige Fundament für Kommunikation mit anderen Religionen und bereitet damit die Möglichkeit zu echter Anerkennung fremder Religionen vor. K. E. Nipkow, *Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: P. Schreiner / U. Sieg / V. Elsenbast (Hg.), *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 362-380, 372. Selbstredend ist im pluralistischen Kontext mit „Eigenem“ nicht zwingend eine positive Selbstverortung in einer Religion gemeint; „Fremdheit“ wiederum kann auch schlicht bedeuten, dass etwas unbekannt oder nicht vertraut ist. Aneignungsdidaktisch betrachtet ist Identitätsbildung als konstruktive oder produktive Befremdung durch religionsbezogene Perspektiven zu begreifen – nicht als nachträgliches Gewahrwerden der bereits vorhandenen Selbstverortung in einer Religion oder als Bekehrung zu einer Religion hin.

als vernachlässigbar noch als exklusiv erklärt werden, sondern sind in ihren Charakteristika anzuerkennen.⁹⁰

In der – auf Wissenserwerb, aber auch Verstehen basierenden – Auseinandersetzung mit anderen Religionen kann die Identitätsentwicklung in der eigenen religionsbezogenen Haltung weiter gefördert werden. Fremdes kann in der eigenen Religion bestätigt oder negiert werden; kritisch-selbstreflexives Lernen dabei helfen, fundamentalistischen Tendenzen entgegenzuwirken, indem die eigene Position überprüft wird und fremde Überzeugungen anerkennend wahrgenommen werden.⁹¹ Die Fähigkeit zum **Perspektivenwechsel** soll vor diesem Hintergrund zu einem entwickelten Selbst- und Fremdverständnis führen.⁹² Interreligiöses Lernen bewegt sich dabei zwischen sowohl traditionserschliessendem als auch thematisch-problemorientiertem Lernen. Persönliche Dialogerfahrungen mit Andersdenken eignen sich so in spezifischer Weise dafür, eigenständige Lernprozesse zu ermöglichen und den Lernenden individuell mit einer bestimmten Thematik auch persönlich zu verbinden bzw. mindestens intensiv dafür zu interessieren.

Interaktions- und Dialogfähigkeit sind somit im Prozess interreligiösen Lernens zu fördern: Konstruktive Auseinandersetzung mit Unterschieden, die Wahrnehmung und das Verstehen faktischer Pluralität sowie die Ausbildung eines dynamischen Wahrheitsverständnisses sind als zentrale Lernprozesse zu identifizieren.⁹³ **M. a. W.: Die eigenen Überzeugungen sind bewusst zur Diskussion zu stellen bzw. der verstehen-wollenden Nachfrage oder Kritik auszusetzen.** Anerkennung und Achtung sollten idealerweise auch im Dissens bestehen bleiben. Höchst relevant (und am Ziel einer friedensfähigen Gesellschaft orientiert) ist hierbei auch die Grenze eines starken Pluralismus, die dort zu sehen ist, wo Religionsfreiheit eingeschränkt, Menschenwürde missachtet und Religion durch den Staat verzweckt wird.

Auf diesem Weg kann ein Bildungsverständnis entwickelt werden, das wissensvermittelnde mit orientierender Bildung verknüpft. Orientierungsfähigkeit lässt sich dabei selbsterklärend nicht abstrakt konstruieren, sondern muss aktiv eingeübt werden, um ein dynamisches Beziehungs- und Lerngeschehen zu fördern.⁹⁴

3.3 Methodische und didaktische Konsequenzen

Die genannten Einsichten sind für die allgemeinpädagogische wie religionspädagogische Beschäftigung mit interreligiösem Lernen von Bedeutung, insofern sie in enger Verbindung mit der Frage nach einer angemessenen und sachgemässen Didaktik und Methodik stehen.

⁹⁰ Vgl. S. Heine / Ö. Özsoy / C. Schwöbel / A. Takim (Hg.), Christen und Muslime im Gespräch. Eine Verständigung über Kernthemen der Theologie. Gütersloh 2014.

⁹¹ Vgl. J. Kiechle / H.-G. Ziebertz, Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens, in: P. Schreiner / U. Sieg / V. Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 282-293, 291.

⁹² Vgl. Kapitel 3.3.

⁹³ J. Kiechle / H.-G. Ziebertz, Konfliktmanagement, 288f; vgl. R. Möller / C. P. Sajak / M. Khorchide, Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens, Münster 2017. Vgl. Kapitel 3.3.

⁹⁴ Vgl. den religionsdialogischen Ansatz interreligiöser Bildung: W. Weisse u. a. (Hg.), Religionen im Dialog, Eine Schriftenreihe der Akademie der Weltreligionen, Hamburg, ab 2009.

.....

„Die Welt der Religionen ist den Schülerinnen und Schüler stufengemäss zu erschliessen, wie dies Umgebung, gesellschaftliches Umfeld und globale Horizonte erfordern.

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 15.

.....

Grundsätzlich sind alle Ziele (inter-)religiösen Lernens **entwicklungspsychologisch anzupassen**⁹⁵: Zwingend ist also eine altersstufenbezogene Konkretisierung des interreligiösen Lernens.⁹⁶ Eine solche ergibt sich folgerichtig aus dem religionspädagogisch wie allgemeinpädagogisch unbestreitbaren **Grundprinzip der Subjektorientierung**. Vor diesem Hintergrund ist dann auch die dazu verwendete Terminologie der Fremdzuschreibung: „christliche SchülerInnen“, „muslimische SchülerInnen“ usw. problematisch: Denn mit solchen Zuschreibungen würde die didaktische Wahrnehmung der SchülerInnen nicht zuerst auf deren individuelle Besonderheit gelenkt, sondern auf die ihnen zugeordneten religiös-kulturellen Systeme; auf diese Weise würden aber die SchülerInnen gleichsam als Trägerexemplare einer abstrakten Allgemeinheit betrachtet.

Im Zusammenhang des für den Prozess des Verstehens notwendigen kritischen Überdenkens der eigenen normativen Setzungen wird oft die **Kompetenz bzw. Fähigkeit zum Perspektivenwechsel** genannt. Durch die Auseinandersetzung mit Fremdem wird der je eigene Zugang besser verständlich und damit auch die kritische Offenheit für neue Perspektiven gefördert. Interreligiöse Lernprozesse

.....

„Schülerinnen und Schüler sind aufgrund ihrer Herkunft, Erfahrung und Entwicklung beim Lernen über Religionen unterschiedlich herausgefordert. Es ist darauf zu achten, dass einzelne Schülerinnen und Schüler nicht vereinnahmt oder überfordert werden, indem sie zum Beispiel die Religion, der sie allenfalls angehören, als Experten vertreten oder erklären müssen. Was den einen bekannt, vertraut oder selbstverständlich ist, kann für andere befremdend und unbegreiflich sein.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 15.

.....

sind so konsequent als Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive zu konzipieren.⁹⁷ Den entwicklungsbedingten Voraussetzungen und Grenzen des sozialen Perspektivwechsels von einer

⁹⁵ Dies fordert u. a. F. Schweitzer, Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens?, in: E. Gottwald / N. Mette (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschliessungen. Festschrift für Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2003, 97-108, 100. Vgl. K. E. Nipkow, Ziele, 375.

⁹⁶ Schröder macht hinsichtlich des von Lähnemann favorisierten Begegnungslernens darauf aufmerksam, dass ein solches die Schüler und Schülerinnen je nach Altersstufe – entsprechend entwicklungspsychologischen Erkenntnissen – überfordern kann. Vgl. B. Schröder, Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik, in: P. Schreiner / U. Sieg / V. Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 520-532, 526. Vgl. auch F. Schweitzer, Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven, in: ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie), 65(1), 2013, 25-33.

⁹⁷ Vgl. K. E. Nipkow, Ziele, 372. Umfassend erörtert Kabisch die verschiedenen Ebenen des Perspektivenwechsels, vgl. D. Kabisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014, 217-221.

Zu beachten ist, dass diese Fähigkeit bzw. deren notwendigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen selten vor der Pubertät entwickelt sind. Diesbezüglich sind die Ergebnisse der psychologischen Entwicklungsforschung relevant: Deren Einsichten stehen für die Allgemeinpädagogik wie Religionspädagogik in enger Verbindung mit der Frage nach der angemessenen Didaktik und Methodik. Vgl. u. a. F. Schweitzer, Kooperativer Religionsunterricht, 100. Nicht zuletzt die Frage, „ob die Beschäftigung mit der Vielfalt die Entwicklung einer eigenen Identität behindert, wenn sie zu früh einsetzt, oder diese fördert, wenn Vielfalt von Beginn an thematisiert wird“, steht hiermit zur Debatte, vgl. H.-G. Ziebertz, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, 142. Vgl. auch Lähnemann, dem zufolge

autozentrischen zu einer allozentrischen Wahrnehmung gilt es allerdings Rechnung zu tragen: Mit fortschreitendem Alter der SchülerInnen rücken kognitive Lernprozesse in den Fokus, sodass sich dann sowohl Fähigkeit als auch bewusste Bereitschaft zum Perspektivwechsel verstärkt fördern und auf kognitiver Ebene erlernen lassen können und müssen.

Die aufgezählten Dimensionen interreligiösen Lernens verdeutlichen: Eine interreligiöse Ausrichtung theologisch⁹⁸ verantworteten religionsbezogenen Unterrichts fordert von der Planung über die Durchführung bis hin zur Evaluation der Lernprozesse mehr als nur „gelegentliche Unterrichtseinheiten über ‚nichtchristliche Religionen‘.“⁹⁹ Interreligiöses Lernen und Leben stellen eine komplexe **Form der Kommunikation dar, die gleichsam als Kunstfertigkeit betrachtet werden kann**: Natürlich geht es hier nicht vorrangig um das Erlernen vermeintlich korrekter Dialog-Techniken, sondern um – verbale oder nonverbale, durchaus kreative – Sprachfindung, sowohl für das je Eigene wie das Unbekannte aus Sicht des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin. Solche (wie jede) Kunst basiert jedoch wesentlich auch auf Können – und damit auf Erfahrung und Übung. Insofern sind Methoden der Sprachfindung, des Dialogs und der Kommunikation – auch bei zunächst nicht explizit interreligiösen Inhalten – einzuüben und die didaktische Grundlegung sowie methodische Gestaltung religionsbezogenen Lernens entsprechend zu arrangieren.

Wie Dialog vor sich gehen kann und wie religiöse Traditionen hier fruchtbar gemacht werden können, hängt wesentlich mit davon ab, dass die Lehrperson Worte, Methoden und mögliche Handlungsweisen zur Verfügung stellen und selbst exemplarisch anwenden kann.¹⁰⁰ Ein die interreligiöse Lerndimension förderndes Fach kann die unter pluralistischen Voraussetzungen aufwachsenden SchülerInnen nur erreichen, wenn es folgenden Ansprüchen gerecht wird:

- Die Lehrpersonen müssen bereit und in der Lage sein, die für die SchülerInnen in einer Lerngruppe bestimmenden religiösen Prägungen und Interessen sensibel wahrzunehmen. In einer Situation, in der aufgrund des Wandels der religiösen Sozialisation immer weniger mit klar ausgeprägten religiösen Identitäten gerechnet werden kann, ist solche **Wahrnehmungsfähigkeit** die zwingende Anforderung pluralitätsfähiger religionsbezogener Bildung.
- Über solche Wahrnehmung hinaus führt eine Grundhaltung der bewussten **Offenheit und Wertschätzung** für unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Voraussetzungen bei den SchülerInnen.

interreligiöses Lernen Kommunikationsprozesse anstrebt, welche „eine differenzierte Vergegenwärtigung der je eigenen religiösen Traditionen zum Ausgangspunkt“ haben. J. Lähnemann, Interreligiöses Lernen I: Islam, in: G. Bitter u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 283-287, 284.

Auf einen notwendig doppelten Perspektivenwechsel – einen interdisziplinären und einen intradisziplinären – weist Dressler hin, vgl. B. Dressler, ‚Religiös reden‘ und ‚über Religion reden‘ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: B. Grümme / H. Lenhard / M. L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 68-78.

Grundsätzlich relativiert die Möglichkeit, eine Aussenperspektive auf eine (religiöse oder säkulare) Perspektive und deren Relativität im Verhältnis zu anderen Perspektiven einzunehmen, nicht die Eigenperspektive. Um dies an der Debatte um verschiedene moralische Urteile zu verdeutlichen: Es lässt sich durchaus ohne Widerspruch ein moralisches Urteil mit einem absoluten Geltungsanspruch vertreten und zugleich für den Standpunkt eintreten, dass dieses ethosrelativ ist. Vgl. J. Fischer, Theologische Ethik: Grundwissen und Orientierung, Stuttgart 2002, 203f.

⁹⁸ Zum Begriff des „Theologischen“ vgl. Kapitel 3.

⁹⁹ H. Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 7. Ostfildern 1996, 7, 17. Halbfas fordert auch im konfessionellen Religionsunterricht die Verpflichtung auf eine Didaktik, die eine Begegnung mit nicht-christlichen Religionen und Weltanschauungen aus ihrem je eigenen Selbstverständnis eröffnet, ohne sie dabei einer christlichen Superiorität zu unterwerfen, vgl. ebd., 10, 462.

¹⁰⁰ Vgl. J. Hattie, Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Abingdon 2008; vgl. Fussnote 146.

.....

„Grundlage und Ziel des Unterrichts ist eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen. Deren Darstellungen sollen unparteiisch erfolgen und Beteiligte nicht festlegen oder zuschreibend vereinnahmen. Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kultur und Lebenswelt bieten (z.B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z.B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), ohne dass sie mit Wertungen verbunden werden. Ein so gestalteter Unterricht ermöglicht es allen Schülerinnen und Schülern, sich ungeachtet ihrer Zugehörigkeit oder Distanz zu religiösen Traditionen und Überzeugungen am Unterricht zu beteiligen.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 15.

.....

- Trotz dieser erforderten Offenheit und Wertschätzung für andere Überzeugungen, dürfen Lehrpersonen **nicht darauf zu verzichten, die jeweils eigene Position deutlich und reflektiert zu artikulieren.**
- Der religionsbezogene Unterricht muss durch eine klar erkennbare **Kommunikationsbereitschaft** – auch im verständigungsorientierten Umgang mit Gegensätzen – geprägt sein. Ein solcher Unterricht versteht Dialogfähigkeit nicht nur als Lernziel für eine ferne Zukunft, sondern ebenso als Voraussetzung für die Einübung in Toleranz.

In allen diesen Hinsichten darf die hier geforderte Offenheit allerdings nicht als Beliebigkeit missverstanden werden. **Unabdingbar muss jede Lehrperson, im Rahmen des von der Religionsfreiheit umgrenzten Raums, begründet zur Frage Stellung nehmen können, ab wann auch eine starke Toleranz bzw. ein starker Pluralismus für eine demokratische und an den Menschenrechten orientierte Gesellschaft bzw. eine gewisse Weltanschauung oder Religion nicht mehr tragbar ist.** Die Beantwortung und Stellungnahme zu solchen Fragen zeigt sich nicht nur in theoretischer Weise in Bezug auf die Gesellschaft, sondern in konkreter Form auch in praktischer Schulalltags- und Unterrichts-Gestaltung. Dies entspricht durchaus einer christlichen Perspektive auf die Freiheit und Rechtfertigung – im Sinn der Annahme jeder Person unabhängig von eigenen Leistungen und Grenzen –, welche eine solche Offenheit allererst ermöglicht.

.....

„Die Lehrperson ist sich ihres eigenen weltanschaulichen Horizontes bewusst und leitet die Schülerinnen und Schüler transparent mit einer interessierten und respektvollen Haltung zu Erkundungen und Begegnungen an.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 15.

.....

4 Christlich-theologische Grundlagen interreligiösen Lernens

4.1 Vorbemerkungen

Religionsfrieden – so haben die westeuropäischen Gesellschaften im Laufe der vergangenen Jahrhunderte gelernt – beruht wesentlich auf drei gesellschaftlichen Voraussetzungen:

Die Unterscheidung von Staat und Religion: D. h. jeder Versuch, den Gedanken eines Gottesstaates in unsere Gesellschaft einzuführen, ist strikt abzulehnen. In Anbetracht dieser Erkenntnis darf keine Religionsgemeinschaft fordern, dass ihre Traditionen und heiligen Schriften als Rechtsquelle in der Gesellschaft als übergeordneter Massstab etabliert werden. Was für die Gesellschaft von Bedeutung ist, gilt prinzipiell auch für den schulischen Raum. Sowohl in Schule als auch im ausserschulischen öffentlichen Raum wird das Menschen- und Grundrecht Religionsfreiheit (Art. 15 BV) vom Staat gewährt. Der Staat selbst, als religiös neutrale und säkulare Institution, ist nicht der Wahrheit, sondern der Rechtsgleichheit verpflichtet.¹⁰¹

Der (**rechtlich geschützte**) **Rahmen von nicht-pluralisierbaren Grundüberzeugungen und Werten**, d. h. vor allem die Anerkennung der unantastbaren Würde jedes Menschen – unabhängig von Kultur, Religion und Geschlecht – und die daraus sich ergebenden individuellen und sozialen Menschenrechte sind eine wesentliche Voraussetzung, um Raum für plurale Optionen Einzelner und von Gruppen zu gewähren.¹⁰² Diese öffentliche Moral bzw. Wertvorstellungen und die entsprechend verbindlichen Rechte oder Pflichten werden vom Staat verfassungsrechtlich geschützt; sie dürfen aber nicht vom selbst Staat selber legitimiert werden – ansonsten würde dieser selbst totalitär.

Die **Gesellschaftsform der Demokratie: diese ist darauf aufgebaut, dass Menschen miteinander kommunizieren**, ihre Überzeugungen zur Diskussion und sich mit ihren Überzeugungen der Kritik stellen. Bereitschaft zur offenen Kommunikation ist die unabdingbare Voraussetzung für ein friedliches Miteinander. Deshalb ist es unerlässlich, eine gemeinsame Verständigungsbasis sowie gemeinsame Kommunikationsregeln zu lernen,

.....

Präambel der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (Stand 18. Mai 2014):

**„Im Namen Gottes des Allmächtigen!
Das Schweizervolk und die Kantone,
in der Verantwortung gegenüber der
Schöpfung,
im Bestreben, den Bund zu erneuern, um
Freiheit und Demokratie, Unabhängigkeit
und Frieden in Solidarität und Offenheit
gegenüber der Welt zu stärken,
im Willen, in gegenseitiger Rücksichtnahme
und Achtung ihre Vielfalt in der Einheit zu
leben,
im Bewusstsein der gemeinsamen
Errungenschaften und der Verantwortung
gegenüber den künftigen Generationen,
gewiss, dass frei nur ist, wer seine Freiheit
gebraucht, und dass die Stärke des Volkes
sich misst am Wohl der Schwachen,
geben sich folgende Verfassung (...).“**

Online abrufbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201405180000/101.pdf>

.....

¹⁰¹ Für den schweizerischen Kontext vgl. R. Pahud de Mortanges / E. Tanner, Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften nach schweizerischem Recht. Zürich 2005.

¹⁰² Vgl. K. E. Nipkow, Art. Pluralität, Pluralismus, 1522.

einzuhalten und je nach Kontext und Notwendigkeit weiter zu entwickeln.

Als zwingende Bedingung für gelingendes interreligiöses Zusammenleben sind nicht nur (wie auch immer geartete) gemeinsame moralische Wertvorstellungen sowie Rahmenbedingungen anzusehen: Denn so notwendig und berechtigt das Anliegen eines Weltfriedens und Weltethos ist, so dürfen doch moralische Wertvorstellungen dürfen durchaus abhängig vom jeweiligen Weltzugang differieren und gegebenenfalls auch in verschiedener Hinsicht unvereinbar sein. Für friedensorientiertes Zusammenleben ist jede Religion – mit jeweiligem Bezug auf deren eigene Tradition und Theologie – daraufhin zu befragen, was zum Dialog mit Andersgläubigen bewegt und auffordert: M. a. W.: **Das Potential – ja gegebenenfalls das Gebot – zum Dialog muss intrinsischer Art sein.**

Das Plädoyer für eine aneignungsdidaktisch zu verbürgende Freiheit beim religionsbezogenen Lernen bedeutet also nicht etwa, dass es religionspädagogisch konsequent wäre, die Theologie(en) als Bezugswissenschaften in Frage zu stellen. Ein die verschiedenen Religionen wirklich ernst nehmendes interreligiöses Lernen hat vielmehr immer und zwingend nach den theologischen Bedingungen zu fragen, welche ein solches Lernen aus dem Selbstverständnis der jeweiligen Religion möglich, ja erforderlich machen.¹⁰³

Die Relevanz interreligiösen Lernens wird allerdings nur zu oft weniger im Rückgriff auf eine konkrete Religion, deren Tradition und Theologie selbst als vielmehr mit der veränderten gesellschaftlichen und religiösen Situation begründet.¹⁰⁴ Häufig werden sogar im Fall eines interreligiösen Lernens im Kontext *religionsbezogener* Bildung Argumente aus der Theologie und christlichen Tradition nur sehr zurückhaltend angeführt.¹⁰⁵

Das Einbringen der theologischen Perspektive(n) ist natürlich keinesfalls als Legitimation für dogmatisch-propositionelle Wahrheitsaussagen im Unterricht misszuverstehen, sondern hat mit bewusster Achtsamkeit gegenüber jeglicher Form von Normativität zu geschehen. Mit dieser – wie mit jeder anderen – Perspektive ist nie ein Alleindeutungsanspruch der religionsbezogenen Lernprozesse angezeigt. Theologie stellt in diesem Sinn ein durchaus in sich plurales und jeweils situativ zu konkretisierendes Fundament, aber auch die Möglichkeit dafür dar, SchülerInnen ein theologisch reflektiertes, aufgeklärtes und bewusstes Positionieren zu ermöglichen. Grund und Intention einer solchen Perspektive ist nie Abgrenzung, sondern vielmehr das theologisch verantwortete, ja eigentlich zu suchen gebotene Fundament für eine konkrete Profilierung sowie für die Ermöglichung theologisch sensibler Dialog- und Lernprozesse.¹⁰⁶ Wissenschaftliche Theologie vermag damit der Religion selbst im doppelten Wortsinn dazu zu verhelfen, sich bilden zu können: zum Einen sich über sich selbst und die ihr innewohnende subjektive Theologie bewusst werden zu können und zum Anderen sich als Vollzug dessen eine historisch und systematisch reflektierte, aber dennoch bzw. gerade darin

¹⁰³ So verweist u. a. Englert auf die Relevanz der Bildung theologischen Problembewusstseins, vgl. R. Englert, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013. Zu Englerts Erörterung der dieser Frage zugrundeliegenden Debatten um Lehrbarkeit von Religion und öffentliche Relevanz von Religion vgl. ders., Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008.

¹⁰⁴ Hier ist die Religionspädagogik auf Hilfe von Seiten der anderen theologischen Disziplinen angewiesen. In diesem Zusammenhang sei verwiesen auf K. v. Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt (Beiträge zur Komparativen Theologie Bd. 6), Paderborn 2012; R. Bernhardt; P. Schmidt-Leukel (Hg.), Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen Traditionen schöpfen (Beiträge zu einer Theologie der Religionen Band 5), Zürich 2008; F. Schweitzer / R. Englert, / U. Schwab / H.-G. Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg 2002. Vgl. A. Roggenkamp, Neue Wege in der Religionspädagogik?! Zum Umgang mit religiöser Vielfalt. Quelle, In: Theo-Web, 5 (2006) 1, 65-77.

¹⁰⁵ Diesbezüglich ist der religionsdialogische Ansatz interreligiöser Bildung vielversprechend, vgl. die Bände: W. Weisse u. a. (Hg.), Religionen im Dialog, Eine Schriftenreihe der Akademie der Weltreligionen.

¹⁰⁶ Vgl. T. Schlag / J. Suhner (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017.

eigene Gestalt geben zu können.¹⁰⁷

Didaktisch hat diese Überlegung erhebliche Konsequenzen: Es kann nicht darum gehen, Theologie – oder Welt insgesamt – als etwas Statisches zu verstehen, über das es eine möglichst objektive Lehre zu vermitteln gilt. Übertragen auf religionsbezogenes Lernen bedeutet diese (konstruktivistische) Sicht auf die Didaktik, dass das Ziel die ebenso sachkritische Wahrnehmung wie selbstkritische Würdigung von Religion wie auch die traditionsbezogene Verknüpfung subjektiver und wissenschaftlicher Diskurse ist – und all dies am Ort des selbständigen und bezüglich der Resultate freien Denkens der SchülerInnen.¹⁰⁸

Neben der Frage nach theologischen Motiven, nach theologischen Bedingungen und Motivationen zum interreligiösen Lernen ist ebenso nach solchen von Seiten säkularer Weltzugänge zu fragen: Jedes fundierte religionspädagogische Nachdenken über interreligiöses Lernen hat ebenso offen für Einsichten nicht-religionsbezogener Perspektiven zu sein; eine zwischen Religionen und säkularen Weltzugängen wertende Unterscheidung widerspräche der als umfassend verstandenen Intention interreligiösen Lernens.¹⁰⁹

Grundsätzlich ist, wenn ein Lernen des Kommunizierens und Handelns mit der gemeinsamen Zielrichtung von Friede und Gerechtigkeit angestrebt wird, jeder Dialogpartner in doppelter Hinsicht gefordert: Einerseits hat sich jeder bewusst vom Fundament seines religiösen Glaubens her die Grundlage seines Engagements zu vergegenwärtigen. Andererseits müssen vergleichbare Perspektiven in den anderen beteiligten Religionen aufgefunden werden, um zu wahrhaft gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten gelangen zu können. **Wenn es gelingt, die Verständigungsfähigkeit einer Religion zum friedlichen Miteinander mit anderen Religionen und Weltanschauungen aus der jeweils eigenen Mitte aufzuzeigen, ist eine sachlich fundierte Basis für das interreligiöse Miteinander geschaffen.**¹¹⁰

Was für den Dialog der Religionen auf theologischer Ebene gilt – dass die Verständigungsfähigkeit aus der Mitte der Religionen selbst erwachsen muss¹¹¹ – gilt ebenso für den religionsbezogenen Unterricht. Nur aus dem inhaltlichen Kern der eigenen Religion oder Weltanschauung heraus kann

¹⁰⁷ Dies setzt selbstredend die Initiative seitens der SchülerInnen voraus – sowie deren Einsicht, dass eine letztgültige Wahrheitserkenntnis dem Menschen nicht verfügbar ist. Vgl. Kapitel 4.3.

¹⁰⁸ Vgl. G. Büttner, Wie könnte „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen? und H. Mendl, Konstruktivismus und Religionspädagogik – Replik auf Gerhard Büttner, beide in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 54, 2002, 155-170 und 170-184; ebenso R. Oberthür, Kinder und die grossen Fragen – Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2006.

Zum Programm des „Theologisierens mit Kindern“, in dem die konstruktivistische Perspektive religionsdidaktisch konstitutiv wird, vgl. G. Büttner und H. Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002 sowie das seit 2002 in Stuttgart erscheinende Jahrbuch für Kindertheologie (hg. von Anton A. Bucher / G. Büttner / P. Freudenberger-Lötz / M. Schreiner). Vgl. auch H. Mendl (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik – Ein Studienbuch, Münster 2005 und G. Büttner (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht – Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006. Vgl. die Jahrbücher für Jugendtheologie, Stuttgart ab 2013.

¹⁰⁹ Allerdings ist bei jeweiligen Konkretisierungen interreligiöser Lernmodelle im Blick zu behalten, dass die Differenzen zwischen den Religionen unweigerlich auch unterschiedliche didaktische Zugänge nach sich ziehen müssen. Vgl. B. Dressler, Interreligiöses Lernen, 116. Schröder weist darauf hin, dass eine unterschiedliche Lernwege interreligiösen Lernens reflektierende Religionspädagogik den Fokus nicht nur auf den „Dialog zwischen den Inhalten verschiedener Religionen (bzw. zwischen den jeweils subjektiven Verständnissen dieser Inhalte)“ richten darf, sondern ebenso auf „die Begegnung zwischen unterschiedlichen Formen religiösen Lernens“. B. Schröder, Interreligiöses Lernen als Herausforderung, 527. Hieraus folgt Schröders Forderung nach Konzeption und Methodik für vergleichende Religionspädagogik – welche die Zusammenarbeit verschiedener Religionspädagogien bedingt, vgl. ebd., 528.

Entsprechend ist der vom KIAL anvisierte didaktische Ansatz ein – seiner Intention nach grundsätzlich konsensfähiger – pädagogischer Ansatz, der aus einer bewusst christlich-theologischen religionspädagogischen Perspektive heraus formuliert ist.

¹¹⁰ Vgl. R. Mokrosch / T. Held / R. Czada (Hg.), Religionen und Weltfrieden. Friedens- und Konfliktlösungspotenziale von Religionsgemeinschaften. Stuttgart 2013. Vgl. auch die Reihe „Werte-Bildung interdisziplinär“, hg. von M. Blasberg-Kuhnke / E. Gläser / R. Mokrosch / S. Müller-Using / E. Naurath, Göttingen, bes. Bd. 1: E. Naurath / M. Blasberg-Kuhnke / E. Gläser / R. Mokrosch / S. Müller-Using (Hg), Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Wertebildung, Göttingen 2013; Bd. 6: M. J. Winklmann, Moralische Kompetenz – Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral, erscheint 2018.

¹¹¹ Vgl. K. E. Nipkow, Dialogprinzipien, 156, der betont: „Sie haben aus eigenen theologischen Gründen, jüdischen, christlichen und islamischen, zu zeigen, wie weit sie die ‚Andersheit des Anderen‘ (E. Levinas) anerkennen.“

bei einem interreligiös ausgerichteten Lernen die starke Form des Pluralismus und der Toleranz gelernt und gelebt werden.

4.2 Modelle für den Religionsdialog

Zur Unterscheidung theologischer Einstellungen im Blick auf die Tatsache, dass in der Welt verschiedene Religionen existieren – und der damit sich stellenden Frage nach der möglichen Heilsbedeutsamkeit dieser Religionen –, hat sich eine Vielzahl von möglichen Verhältnisbestimmungen von christlicher und ausserchristlicher Religion herauskristallisiert.¹¹² In den letzten Jahrzehnten wird im Bereich des systematischen Forschungsfeldes der Religionstheologie diesbezüglich vor allem auf drei Modelle verwiesen: Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus.¹¹³

Die Schlüsselfrage der drei Modelle basiert weniger auf der Frage nach den Fundamenten eines interreligiösen Dialogs, sondern auf jener nach der Bedeutung der Einzigartigkeit bzw. der Absolutheit des Christentums, auf der Frage nach der Relevanz der Religion(en) für das Heil des Menschen.¹¹⁴ Für den Dialog der Religionen und das interreligiöse Lernen sind diese Modelle insofern von Bedeutung, als mit ihnen in praktischer Hinsicht unterschiedliche Formen des geforderten Umgangs mit Andersgläubigen einhergehen.¹¹⁵

Exklusivismus wird als eine religionstheologische Position aufgefasst, nach welcher die Möglichkeit für Gotteseerkenntnis, Gottesbeziehung und letztlich Heil in nur einer einzigen Religion gegeben (El-Dajani, 1993) (Grümme, „Die Jugend im Religionsunterricht ist auch nicht mehr die, die sie mal war“: Der Pluralismusbegriff der Religionspädagogik und seine Tragfähigkeit angesichts neuerer Jugendforschungen, 2016) (Kiechle & Ziebertz, 2005; Schreiner, Sieg, & Elsenbast, 2005; Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik – Ein Studienbuch, 2005) (Kenngott, Englert, & Knauth, 2015) Das Modell des **Inklusivismus** – der hierarchischen Superiorität – bestimmt den Absolutheitsbegriff religionsphilosophisch-ideell, insofern weniger die Überlegenheit oder gar Absolutheit einer historischen Religion als vielmehr die einer bestimmten (Mette, 1991) religiösen Idee anvisiert wird.¹¹⁶ Für eine aufrichtige Wertschätzung fremder Religionen schafft das Modell des Inklusivismus allerdings keine Grundlage – so die Kritik seitens Vertretern der pluralistischen

¹¹² Zur Debatte über die christliche Theologie als Wissenschaft angesichts religiösen Pluralismus': Vgl. u. a. R. Bernhardt, Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion, Zürich 2006, 176-205; H. J. Münk / M. Durst (Hg.), Christliche Identität in pluraler Gesellschaft, Freiburg 2005, 11.

¹¹³ Wobei diese auf J. Hick zurückgehende Dreiteilung als eine „fast schon wieder dogmatisch vertretene“ anzusehen ist, vgl. R. Bernhardt, Der Absolutheitsanspruch des Christentums, 53-127. Vgl. M. Meyer-Blanck, Unterscheiden, was zusammengehört. Zum Verhältnis von Wahrheitsfrage und Wirklichkeitsdeutung im Kontext religiöser Bildung, ZPT 2016, 68 (1), 7-18 sowie die weiteren Beiträge dieser Ausgabe. Der Sache wie dem religionstheologischen Forschungsstand nach wäre eine Verhältnisbestimmung zweifelsohne viel differenzierter darzustellen. Dieses Modell bietet jedoch, die Grundoptionen in Kürze skizzierend, eine Grundorientierung, die angesichts der Kürze des vorliegenden Leitfadens angebracht ist. Einen „Nachruf“ auf dieses die interreligiösen Beziehungsgeflechte vereinfachende religionstheologische Schema sowie einen Überblick über bisherige und gegenwärtige religionstheologische Entwicklungen und Denkansätze bietet u. a.: H. Wrogemann, Theologie Interreligiöser Beziehungen. Religionstheologische Denkwege, kulturwissenschaftliche Anfragen und ein methodischer Neuansatz, Gütersloh 2015.

¹¹⁴ Bernhardt verweist zu Recht darauf, dass diese Schematisierung die Frage nach der Notwendigkeit und Bedeutung des christlichen Absolutheitsanspruchs zu schnell und selbstverständlich für entschieden erklärt hätte. Er plädiert für eine theologisch notwendige Metadiskussion über die Absolutheitsfrage selbst, deren Bedeutung und die Bedingungen. Vgl. R. Bernhardt, Der Absolutheitsanspruch des Christentums, 198.

¹¹⁵ Aufgrund der unterschiedlichen Traditionen und theologischen Kernthemen sowie der inneren Vielfalt und Komplexität der Religionen ist das Verhältnis zwischen konkreten Religionen allerdings stets mit Bezug auf verschiedene Grössen zu bestimmen. Vgl. R. Bernhardt / P. Schmidt-Leukel (Hg.), Kriterien interreligiöser Urteilsbildung, Zürich 2005.

¹¹⁶ Vgl. R. Bernhardt, Der Absolutheitsanspruch des Christentums, 125; P. Schmidt-Leukel, Konflikt, Toleranz, Wertschätzung und Transformation. Vier Formen interreligiöser Beziehungen, in: K. Amirpur / W. Weisse (Hg.), Religionen – Dialog – Gesellschaft. Analysen zur gegenwärtigen Situation und Impulse für eine dialogische Theologie, Münster / New York 2015, 134-139.

Religionstheologie –, denn da die inklusivistische Position andere Religionen vereinnahmt, könne sie diese nicht in ihrer Andersheit wahrnehmen und akzeptieren.¹¹⁷

Das in den 70er und 80er Jahren im englischsprachigen Raum von christlichen Theologen entwickelte **pluralistische Modell** ist theologisch ebenfalls nicht unumstritten¹¹⁸: Dieser Ansatz postuliert, dass die grossen Religionen auf authentischen und heilseröffnenden Offenbarungen Gottes gründen und es sich bei ihren Traditionen und Praxisformen um vom versöhnenden Geist Gottes erfüllte Phänomene handle.¹¹⁹ So ist für die christliche Perspektive dann Jesus Christus als *ein* Heilmittler neben anderen zu sehen – z. B. Buddha, Muhammad u. a. Im Fokus steht also ein weitgehend abstrakter Gottesgedanke oder der Gedanke des Heils des Menschen.¹²⁰

4.3 Die Frage nach der Wahrheit

Das friedliche Miteinander der Religionen wird spätestens dann schwierig – dies zeigt sich an der erwähnten dritten Form des interreligiösen Dialogs – wenn die Wahrheitsfrage gestellt wird. **In der postmodernen Gesellschaft wird der gläubige Mensch schnell als intolerant eingestuft** oder steht, wenn er sich klar positioniert, gar unter Fundamentalismusverdacht: Religion ist erlaubt – aber nicht als eine substantielle Lebensweise, sondern als Kultur- und Lifestyle-Phänomen. **Wie lässt sich nun der Gedanke der Wahrheit mit dem des Pluralismus in ein Verhältnis bringen?**

In einem interreligiösen Dialog, der nicht bloss ein nettes Gespräch, sondern ein ehrlicher und offener und sich an wesentlichen Problemen abarbeitender Dialog sein will, muss jeder Akteur die je eigene Sicht einbringen dürfen, können und wollen. **Die Anerkennung verschiedener religiös motivierter Lebensformen darf nicht verwechselt werden mit einer relativistischen Haltung diesen gegenüber.** Gerade im Religionsunterricht sind Lehrpersonen wie SchülerInnen wiederholt mit diesem Missverständnis konfrontiert: „Wo Religion als ‚Privatsache‘ gilt, entfällt der Anlass, sich auseinander zu setzen.“¹²¹ Aus religionspädagogischer Sicht ist von daher festzuhalten, dass die Wahrheitsfrage nicht dispensiert werden darf.¹²² Dieser Ansatz steht im Gegensatz zu manchen Auffassungen, die davon ausgehen, dass sich diese Frage unter pluralistischen Gegebenheiten – wenn es keine für alle geltende und alles gültige Wahrheit gebe – von selbst erledigt habe. Nipkow bezeichnet diese Einstellung als „weich“ und charakterisiert sie näher als **„schwache, passive Toleranz“**, die eine Tendenz zur Gleichgültigkeit allen Denkweisen gegenüber aufweist. Hiervon unterscheidet Nipkow eine **„starke“ Einstellung dem Pluralismus gegenüber, welche die Differenzen zwischen verschiedenen Religionen und Weltanschauungen berücksichtigt** und in einer „starken, aktiven Toleranz“ resultiert: Eine solche verdankt sich einer eigenen Überzeugung und vermag gerade

¹¹⁷ Vgl. J. Hick, Eine Philosophie des religiösen Pluralismus. Münchner Theologische Zeitschrift 45, 1994, 301-318, bes. 309-318.

¹¹⁸ Vgl. R. Bernhardt, Pluralistische Theologie der Religionen, in: P. Schreiner / U. Sieg u. a. (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 168-178; vgl. P. Schmidt-Leukel, Das Problem divergierender Wahrheitsansprüche im Rahmen einer pluralistischen Religionstheologie: Voraussetzungen zu seiner Lösung, in: H.-G. Schwandt (Hg.), Pluralistische Theologie der Religionen, Frankfurt a. M. 1998, 39-58.

¹¹⁹ Vgl. R. Bernhardt, Horizontüberschreitung: die pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 1991 sowie ders., Wege einer pluralistischen Theologie der Religionen, in: Religion betrifft uns, 2017, 19-20.

¹²⁰ Kritisiert wird dieses Modell vor erkenntnistheoretischem und christlich-theologischem Hintergrund: So gründet das epistemologische Problem auf der Tatsache unvereinbarer inhaltlicher Differenzen zwischen den Religionen. Folglich müssen pluralistische Religionstheorien in ihrer Reflexion und Kommunikation auf eine abstrakten Ebene verbleiben, welche inhaltlich unbestimmt bleibt und demzufolge wenig mit konkreter, gelebter Wirklichkeit der Religion(en) zu tun hat. Die christliche Theologie muss überdies – da die Pluralistische Religionstheologie aus theozentrischer Sicht heraus formuliert worden ist – die trinitarische und christologische Perspektive zusätzlich bedenken. Vgl. R. Bernhardt, Horizontüberschreitung.

¹²¹ H.-G. Ziebertz, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, 135; Englert betont zu Recht, dass bei der reflexiven Bearbeitung einer Religion, die den Heranwachsenden immer weniger als dem Leben dienende Dimension erscheint, das Verhältnis von „konfessioneller Bestimmtheit“ und „dialogischer Kooperation“ neu zu fassen sei. Vgl. R. Englert, Dimensionen religiöser Pluralität, 33f.

¹²² Vgl. K. E. Nipkow, Art. Pluralität, Pluralismus, 1522 und 1524.

aus dieser heraus in der Bereitschaft, sich von anderen Haltungen bereichern zu lassen, andere religiöse Haltungen und Überzeugungen anzuerkennen und zu würdigen vermag.¹²³

Die Auseinandersetzung um Wahrheit, das Ringen auch mit Wahrheitsansprüchen der eigenen Religion muss deshalb zwingend zentrales Anliegen interreligiöser (Lern-)Prozesse sein¹²⁴: Aus der inhaltlichen Kernbotschaft einer jeden Religion oder Weltanschauung heraus ist zu entfalten, wie sie sich zu dieser Frage und dementsprechend zu ggf. Grenzen der Dialogfähigkeit positioniert, inwieweit, auf welchem Fundament und auf welche Weise also dem Einzelnen der Weg zu einem friedlichen Miteinander möglich ist.

Diese pragmatischen Überlegungen sind vor dem Hintergrund der folgenden Grundfrage formuliert: **Macht Glaube (auch in seiner säkularen Form) intolerant?** Die Vergangenheit beweist, dass im Absolutheitsanspruch religiöser wie politischer Ideen der Ursprung für Krieg und Tod liegen kann.¹²⁵ Religionen sind auf der anderen Seite aber stets eng verknüpft mit Geboten zur rechten Lebensführung – bezogen auf Kulthandlungen und den Alltag. Entsprechende rechtliche oder alltagsbezogene Anordnungen enthalten grundlegende Anweisungen zur sozialen Fürsorge, zum Schutz von Fremden oder sozial Benachteiligten. Auf diese Weise können Religionen – auch das belegt die Vergangenheit – den Weg für Toleranz, zum gelingenden Zusammenleben, zum Frieden ebnen.

Religionen wie säkulare Weltanschauungen müssen ihr Selbstverständnis zwischen diesen beiden Polen klären und sich selbstkritisch in Bezug auf die Frage positionieren, in welche Richtung ihre theologische Weiterentwicklung zu denken ist. Wie lassen sich potentiell Gewalt oder Frieden fördernde Aussagen in den jeweiligen Traditionen unterscheiden und beurteilen? Welche Traditionen werden in den Vordergrund gestellt und richtungsweisend für Theologie, Recht, Lebensgestaltung und die alltägliche Religionspraxis? Die Religionsgemeinschaften müssen sich – um ihres Anspruchs auf Mitsprache bei, Mitprägung der und Mitgestaltung von Öffentlichkeit willen – intensiv mit ihren Traditionen befassen und Kriterien für die Auslegung und Relevanz dieser erarbeiten. Die sich dabei ergebenden Fragestellungen nach dem Verhältnis von Wahrheitsanspruch und Toleranz sind solche nach der grundsätzlichen Dialog- und Pluralismusfähigkeit der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen sowie deren Theologie bzw. Theorien. Erst wenn nicht auf die wortwörtliche Anpassung und Umsetzung von Glaubensnormen aus früheren Zeiten abgezielt wird, lassen sich Dialog- und Pluralismusfähigkeit ausbilden. Diese Fähigkeit ist in einem demokratischen Rechtsstaat dringend erforderlich.

In diesem Zusammenhang sei auf einen zentralen Aspekt der Thematik von Wahrheitsansprüchen hingewiesen: **Wahrheit lässt sich begrifflich ohne das Merkmal der Absolutheit, nicht denken.**¹²⁶ Versucht man indessen, den Inhalt von Wahrheit zu bestimmen, gelangt man zur Frage, wie und woran Wahrheit zu erkennen ist. **Hier kommt der Mensch und damit die anthropologische Dimension ins Spiel. Menschliche Erkenntnis ist immer bedingt,** nicht un-bedingt. Je nach sozialen, kulturellen oder historischen Bedingungen können die Kriterien variieren, auf deren Basis die

¹²³ Einer ähnlichen Unterscheidung schliesst sich – in Anlehnung an Herms – Schweitzer an: Statt eines Pluralismus, dem der Charakter der Beliebigkeit anhafte, komme es auf einen „Pluralismus aus Prinzip“ an: Ein solcher sei der „Unverfügbarkeit jeder weltanschaulich-religiösen Gewissheit“ gewahr und betone aber die Notwendigkeit, eine solche trotzdem so weit wie möglich inhaltlich zu bestimmen zu versuchen. Vgl. F. Schweitzer, Religionspädagogische Theoriebildung im Zeichen der Pluralitätsproblematik, in: F. Schweitzer / R. Englert / H.-G. Ziebertz (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Bd. 1, Freiburg 2002, 75-85, 82. Ähnlich plädiert Ziebertz für ein dialogisch-relationales Wahrheitsverständnis, basierend auf der engen Verwobenheit von theoretischem Wahrheitsanspruch und dessen praktischer Bedeutsamkeit. Vgl. H.-G. Ziebertz, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: F. Schweitzer / R. Englert / U. Schwab / H.-G. Ziebertz (Hg.), Entwurf, 51-74, bes. 69f; ders., Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: ebd., 121–143, bes. 130f.

¹²⁴ Vgl. H.-G. Heimbrock, Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik, in: Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 8, Neukirchen-Vluyn 1992, 55-70, 59: „Das Ausklammern der Wahrheitsfrage steht nämlich auch in Widerspruch zu den Interessen der Schülerinnen und Schüler, in einer pluralistischen Gesellschaft dadurch besser zurechtzukommen, dass sie eine eigene Identität und eigen Überzeugungen ausbilden lernen.“ Bezüglich der Wahrheitsfrage hat Rickers darauf aufmerksam gemacht, dass für die Dynamik interreligiöser Lernprozesse entscheidend sei, einen gemeinsamen Bezugspunkt herauszukristallisieren und den Dialog auf diesen hin auszurichten, vgl. F. Rickers, Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung, 127f.

¹²⁵ So vertritt der Ägyptologe Assmann die These, dass aus der Unterscheidung zwischen „wahr“ und „falsch“ in der Religion strukturell zwangsläufig die Unterscheidung zwischen Gläubigen und Ungläubigen resultiere. Infolgedessen zweifelt er die Vereinbarkeit monotheistischer Religionen mit demokratischen und pluralen Gesellschaften an. Zweifellos *kann* Glaube an den einen Gott ein Überlegenheitsgefühl, Ab- oder Ausgrenzung und Gewalt nach sich ziehen. Vgl. J. Assmann, Moses in Ägypten, Entzifferung einer Gedächtnisspur, München 1998. Weiter entwickelt in ders., Die mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus, München 2003. Vgl. diesbezüglich auch die durch Schieder veröffentlichte Debatte um die These Assmanns: R. Schieder (Hg.), Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismus-Debatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Rolf Schieder, Peter Sloterdijk u. a., Berlin 2014.

¹²⁶ Zu einer interdisziplinären und substanziellen Diskussion religionspädagogischen Umgangs mit Wahrheit und Dialog vgl. W. Weisse, Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster 2002.

Erkenntnis von Wahrheit behauptet wird.¹²⁷ Religion erhebt folglich Wahrheitsansprüche, und zwar durchaus absolute im Sinn des Setzens auf Unbedingtheit, aber, und das ist von Belang, im kommunikativen Modus des persönlichen Deutens und Bezeugens.¹²⁸ Der absolute Wahrheitsanspruch besteht hier nicht als übergeordnete Instanz, sondern ist gebunden an den glaubenden Menschen.¹²⁹ Wird der religiöse Wahrheitsanspruch in dieser Weise als Lebenszeugnis aufgefasst, dann lässt sich argumentieren, dass gerade im religiösen Kontext die Kriterien für Wahrheit pragmatistisch, also im Sinn einer Bewährung in der Praxis, zu bestimmen sind.¹³⁰

4.4 Schlussfolgerungen für theologisch verantwortetes interreligiöses Lernen

Exemplarisches Lernen

Interreligiöses Lernen, das sich die umfassende Thematisierung aller grossen Religionen und

.....
„Umgang mit Lebensfragen und Aspekten der Lebensgestaltung setzt in der Schule Respekt vor Privatheit (Individuum, Familie) voraus. Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht eigene Erfahrungen und Überzeugungen einbringen können, sie dürfen jedoch nicht dazu verpflichtet werden.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 14.

.....

Weltanschauungen in all ihren thematischen Bezügen als Unterrichtszielsetzt, bedeutet ohne Frage eine Überforderung sämtlicher Beteiligten.¹³¹ Interreligiöses Lernen in der Schule im Allgemeinen und in religionsbezogenem Unterricht im Besonderen muss deshalb so angelegt sein, dass es im Sinne eines exemplarischen Lernens möglich ist – abhängig von den Rahmenbedingungen vor Ort. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der jeweiligen Lehrperson dürfen und sollen hierbei durchaus mit beachtet werden, denn das Wesen jeder, und erst recht einer fremden Religion kann nicht in einer Vorlesung während des Studiums und eines mehr oder minder kurzen Selbststudiums erarbeitet werden.

¹²⁷ Diese Einsicht in die Bedingtheit aller menschlichen Wahrheitserkenntnis findet sich nicht nur in offiziellen Dokumenten beider Kirchen oder in der theologischen Literatur, sondern auch in biblischen Quellen, vgl. z. B. 1. Kor 13, 8-12. Vgl. I. Nord / T. Schlag (Hg.), Renaissance religiöser Wahrheit. Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive, Leipzig 2017. Vgl. T. Schlag, Ist Wahrheit im Religionsunterricht sinnvollerweise kommunizierbar? Didaktische Reflexionen in interreligiöser Perspektive, in: ZPT 2012, 64 (1), 46-55.

¹²⁸ Wahrheit kann – aus menschlicher Perspektive – also letztlich nur relational erschlossen werden. Auch im biblischen Verständnis meint Wahrheit nicht primär die Richtigkeit von Aussagen, sondern die Bedeutsamkeit für das Leben. Das hebräische Wort für "Wahrheit" bezeichnet Zuverlässigkeit, Treue, Glaubwürdigkeit. Gemeint ist also nicht ein theoretisches Konstrukt wie in manchen komplexen und durchaus inspirierenden (oft wissenschaftlichen) Wahrheitsdiskursen, sondern ein Sachverhalt, der tiefst mit Vertrauen, Erfahrung, kurz: mit dem einzelnen Menschen zu tun hat.

¹²⁹ Dieses Verständnis religiöser Wahrheitsansprüche entspricht einer Auffassung von Religion als religiöser Überzeugung. Überzeugungen werden gebildet. Folglich gilt auch für religiöse Überzeugungen, dass sie als Konsequenz einer auf Reflexion basierenden (oftmals nachträglichen) freien Entscheidung zu deuten sind. Diese – mit von Kutschera –, „voluntative Komponente“ religiösen Glaubens impliziert wiederum das Bewusstsein des Glaubenden, eine eigene Wahl getroffen zu haben – und insofern die Akzeptanz der Existenz mehrerer Optionen. Für den Dialog hat dies Folgendes zur Konsequenz: Jeder am Dialog Beteiligte muss damit umgehen, dass die jeweils eigene (ggf. auf bewusster Entscheidung gründende) Position für das Gegenüber lediglich eine Möglichkeit von vielen ist. Vgl. F. v. Kutschera, Vernunft und Glaube, Berlin 1990.

¹³⁰ Vgl. J. Habermas, Wahrheit und Rechtfertigung, Frankfurt a. M. 1999.

¹³¹ Die historische Entwicklung des Lehrerbildes in der Religionspädagogik könnte den Anschein vermitteln, als sei sie eine historische Abfolge verschiedenster Überforderungen und zu hoher Erwartungen. Vgl. B. Dressler / A. Feige, Religionslehrerinnen oder Religionslehrer werden, Ostfildern 2006 sowie B. Dressler, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: M. Wermke/G. Adam/M. Rothgangel (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 97-118.

Religiöse Standpunkte im religionsbezogenen Unterricht

Eine religionsbezogene Einstellung ist keine neutrale Einstellung. Religiosität und die persönliche Beschäftigung mit Religion benötigt Identifikationsmöglichkeiten. Religionsbezogener Unterricht muss daher respektvoll mit verschiedenen Überzeugungen umgehen und Verständnis fördern, aber eben auch emotionale und religiöse Zugänge – Möglichkeiten zur Ausbildung einer Partizipationskompetenz – im religionsbezogenen Unterricht anbieten.¹³² Sowohl kognitive als auch emotionale Zugänge gehören zu religiöser wie interreligiöser Bildung, wenn religiöse Entscheidungsfähigkeit und interreligiöse friedensorientierte Handlungskompetenz als Lernziele angestrebt werden. Emotionale und existenzielle Zugänge können kognitive Lernleistungen unterstützen und Nachhaltigkeit fördern.

Sich ausschliessende Wahrheitsansprüche zwischen den Religionen müssen offen thematisiert werden. Gerade *wenn* Religionen und deren Wahrheitsansprüche zum Lerngegenstand religiöser Bildung werden, kann hier ein Lernen an Differenzen angebahnt und können schliesslich differenzierte, Unterschiede bewusst anerkennende Gemeinsamkeiten entwickelt werden.¹³³

Diesbezüglich sei zu den Rahmenbedingungen und zur didaktischen Ausrichtung religionsbezogener Bildung Folgendes angemerkt: Eine voreilige Verbindung des Begriffs weltanschaulicher Neutralität der öffentlichen Schule mit dem Profil rein religionskundlichen Unterrichts wäre konträr zur Idee aufrichtiger Anerkennung und starker Toleranz.¹³⁴ Eine rein religionskundlich ausgerichtete Form religionsbezogenen Unterrichts entwirft wenig religiöse Identifikationsmöglichkeiten für die Heranwachsenden und geht in ihrer religiösen Neutralität häufig an der Lebens- und Interessenwelt der SchülerInnen vorbei. Religionsbezogener Unterricht, der standpunktbezogen und nicht neutral ist, vermag seine Perspektive klar offenzulegen und deutlich zu machen, ohne sich dabei dem Vorwurf religiöser Indoktrination auszusetzen. Der Widerspruch oder die Zustimmung zu klaren Positionen können Lernprozesse intensivieren und existenzielle Auseinandersetzungen mit religiösen Fragen fördern.

Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten ist die Idee religionsbezogener Identitätsbildung als Fundament für ein gelingendes Gespräch mit anderen Religionen zu betrachten: „Für Kinder ist es unmöglich, verschiedene Religionen kennen und auch einschätzen zu lernen, ohne dass sie eine ‚religiöse Grammatik‘, eine Sprachfähigkeit in einem religiösen Symbolsystem kennen und schätzen lernen konnten.“¹³⁵

Mit anderen Worten: **Die Konzepte „interreligiös“ und „religiös“ schliessen sich keineswegs aus.¹³⁶ Im Gegenteil: Religiöses Lernen kann in multireligiöser Konstellation stattfinden, wenn potentielle individuelle religiöse Erfahrungen angeboten werden, andere Überzeugungen aber gleichberechtigt wahrgenommen und in den Dialog eingebunden werden.** Im bewusst auch theologisch fundierten

¹³² Vgl. D. Benner / R. Schieder / H. Schluß / J. Willems (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn 2011.

¹³³ Vgl. H. Knoblauch, Interreligiöser Dialog, 21. Ähnlich H.-G. Ziebertz, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, 131. Zur vielversprechenden Erörterung eines religionsdialogischen Ansatzes interreligiöser Bildung sei verwiesen auf die Bände: W. Weisse u. a. (Hg.), Religionen im Dialog, Eine Schriftenreihe der Akademie der Weltreligionen.

¹³⁴ Vgl. F. Schweitzer, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

¹³⁵ A. Biesinger / J. Hänle, Gott - mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Freiburg 1997, 125. Vgl. Kapitel 3.2.

¹³⁶ In diesem Zusammenhang betont Ziebertz zu Recht, dass ein Interesse an Religion im Plural nur bedingt dafür geeignet sei, den gegenwärtigen Herausforderungen öffentlicher religionsbezogener Bildung zu entsprechen: Ohne Zweifel lässt sich allein durch den Einbezug *vieler* Religionen der teilweise vorhandenen religiösen Indifferenz oder Distanz zu (institutionalisierten) religiösen Sozialformen und Traditionen nicht leichter begegnen. Vgl. H.-G. Ziebertz, Mono-, multi-, interreligiös?, 329.

religionsbezogenen Unterricht können sich Respekt und Verständnis gegenüber Andersdenkenden auf Basis persönlicher religionsbezogener Stellungnahme entwickeln. Differenzen können so aufrichtig wahrgenommen und in deren Spezifika und Begründungen reflektiert werden. Wechselseitiges Verständnis ist nicht auf Basis des kleinsten gemeinsamen Nenners zu entwickeln, sondern in respektvoller Anerkennung der Unterschiede. Dazu bedarf es einer religionsbezogener Bildung, die Religiosität zulässt und Möglichkeiten schafft, eine persönliche Auseinandersetzung mit Religion und Religiosität zu fördern.¹³⁷

Zur Notwendigkeit theologischer Kenntnisse und eines theologisch verantworteten religionsbezogenen Unterrichts

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen: Mit der Forderung nach interreligiösem Lernen ist die theologische (Mit-)Verantwortung und Gestaltung von religionsbezogenem Unterricht keineswegs obsolet geworden, sondern kommt vielmehr in neuer Gestalt zum Tragen.

Interreligiöse Ausrichtung bedeutet sehr viel mehr als lediglich eine intensive Beschäftigung und Begegnung mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen. Das religionspädagogische Konzept eines mehrdimensional interreligiös ausgerichteten religionsbezogenen Unterrichts setzt voraus, dass nicht nur die Phänomene von Religion, die Religiosität der einzelnen SchülerInnen und die religionskundlich vermittelbaren Glaubensinhalte der verschiedenen Religionen im Unterricht Beachtung finden. Inter-religiös zu lernen bedeutet auch, die Bedeutung von tradierter Religion für das Leben des Einzelnen wie der Gesellschaft zu erkennen und kritisch zu hinterfragen.

Ein rein religionskundlicher Unterricht im alleinigen Auftrag des Staates, von Lehrern mit entsprechender religionswissenschaftlicher Ausbildung erteilt, vermag diesen anstehenden Aufgaben und Herausforderungen interreligiösen Lernens allerdings wohl kaum exklusiv gerecht zu werden.¹³⁸

Denn: Mit der Konstatierung des Traditionsabbruchs geht nicht zugleich die religions- und allgemeinpädagogische Irrelevanz von theologischer Tradition(en) einher, im Gegenteil: An der konstitutiven Bedeutsamkeit der Tradition(en) für individuelle religionsbezogene Lernprozesse ist festzuhalten.¹³⁹ Insofern nämlich die Rede vom „Eigenen“ ein Relationsverhältnis benennt, muss mit der bildungstheoretischen Reflexion auf das Eigene immer auch die Reflexion auf das Nicht-Eigene mitgedacht werden, an dem das Eigene sich bilden lässt.¹⁴⁰ In Bezug auf den Traditionsabbruch, dies

¹³⁷ Vgl. H. Mendl, Religion zeigen. Religion erleben. Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

¹³⁸ Vgl. die Stellungnahme der schweizerischen ReligionspädagogInnen zum Lehrplan 21: C. Cebulj / M. Jakobs / A. Kessler / S. Loiero / I. Noth / T. Schlag, Bildung braucht Religion. Religionspädagogische Stellungnahme zum Lehrplan 21. Schweizerische Kirchenzeitung, 181 (2013), 51-52. Eine deutliche Befürwortung einer theologischen Fundierung, Mitgestaltung und -verantwortung religiöser Bildung wird allerdings selten klar geäußert. Vgl. T. Schlag / J. Suhner (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung.

Hausmann setzt sich auch im konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht für interreligiöses Lernen ein. Offen lässt er die Frage, welches Profil religionsbezogenen Lernens am ehesten interreligiös ausgerichtet sein könne: konfessioneller oder religionsübergreifender bzw. religionskundlicher Unterricht, vgl. W. Hausmann, Wie lässt sich interreligiöse Erziehung in Lehrplänen und Schulbüchern für den konfessionellen Religionsunterricht verankern?, in: J. Lähnemann (Hg.), Interreligiöse Erziehung 2000 - Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung (= Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 16), Hamburg 1998, 325-334, 327f.

¹³⁹ Vgl. die jüngste Veröffentlichung von H.-G. Heimbrock: H.-G. Heimbrock, Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview Teacher's Views about their personal Commitment in RE Teaching. International Contributions. Münster / New York 2017.

¹⁴⁰ Zur Thematik des funktionalen Verhältnisses zwischen dem Eigenen und dem Fremden vgl. K. E. Nipkow, Das Eigene und das Fremde – Perspektiven für ein evangelisches Bildungsverständnis im Pluralismus, in: S. Bitter (Hg.), Nachdenken – Vordenken – Evangelische Perspektiven zur Jahrhundertwende, Rheinbach 2001, 81-105 sowie die sozialwissenschaftlichen Analysen von Schäffter: „In der spannungsreichen Beziehung zwischen einem eigentümlichen ‚Innen‘ und einem fremdartigen ‚Aussen‘ werden wir (...) damit

sei hier kurz erwähnt, stellen nun nicht nur die bezüglich Tradition individuell sich positionierenden Haltungen eine Herausforderung für Lehrpersonen dar – auch im philosophiebezogenen Fachbereich –, sondern ebenso die anzutreffenden Interpretationen der Freiheit von Tradition als generelle Ablehnung dieser.

Religionsdidaktisch stellt sich damit die Frage nach dem Status der Tradition(en): Es gilt Wege zu suchen, auf welchen die theologischen Kernfragen und Traditionen in einer für SchülerInnen nachvollziehbaren Art wahrnehmbar gemacht werden können. In einer Didaktik, welche die persönliche Religion und damit ein individualisiertes Erwerben von Welt- und Selbstdeutungen als konstituierendes Element ihrer selbst ernst nimmt, muss religionsbezogenes Lernen als ein selbstbestimmter Aufbau des Eigenen in Prozessen kritischen Wahrnehmens und Reflektierens von Tradition(en) und Erfahrung(en) begriffen werden.¹⁴¹ Differenzbewusste Traditionsorientierung und dialogische Situationsorientierung stehen damit in einem einen Raum freien Verstehens erst eröffnenden Zusammenspiel: **Nicht nur fremde Weltzugänge, sondern Traditionen insgesamt müssen im auf Gegenwart und Zukunft hin orientierten Lernprozess oft als Fremdes wahrgenommen werden, damit sie in ihrem Anderssein und in ihrer situativen Prägung erst deutlich zum Ausdruck kommen und so die Möglichkeit eröffnet wird, dass die SchülerInnen sich dazu in Bezug setzen können.** Dabei ist es angesichts der Vieldeutigkeit und relativistischer Haltungen besonders wichtig, den Weg von der jeweiligen Religion zu dem von ihr geprägten Ethos zu wählen, anstatt gleichsam moralisierend von der Ethik der jeweiligen Religion auszugehen.¹⁴²

Insgesamt ist festzuhalten: Interreligiöses Lernen in theologisch mitverantworteter und mitgestalteter, Traditionen theologisch sensibel miteinbeziehender religionsbezogener Bildung ist nicht nur möglich, sondern der Sache und Herausforderung nach angemessen. Eine Öffnung auf nichtchristliche Religionen hin, auf Alltagsreligiosität mit ihren synkretistischen Ausprägungen kann im Rahmen theologisch verantworteter Bildung nicht weniger als im Rahmen hauptsächlich religionskundlich profilierter Bildung konzipiert und entfaltet werden.

konfrontiert, dass es zunächst um die eigenen Wahrnehmungsweisen und Erfahrungsmöglichkeiten geht, durch die Teile der Aussenwelt (aber auch unbekannte Innenwelten) uns zu be-fremden vermögen.“ O. Schäffter (Hg.), *Das Fremde – Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*, Opladen 1991, 7f. Beachtenswert ist auch der Ansatz von Böttcher, sich, resultierend aus der „Einbeziehung der Wahrnehmung des Fremden“, vom Verständnis einer „abgeschlossenen religiösen Identität“ zu lösen und statt dessen „Identitätsbildung im Prozess der Annäherung und Abgrenzung“ an Fremde(s) anzustreben, vgl. V. Böttcher, *Umstrittene Identität – Perspektiven der Religionspädagogik*, in: W. Weisse (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog – Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, 2. (bearbeitete und erweiterte) Auflage, Münster 1999, 139-162, hier 157 und 159.

¹⁴¹ Ein die Prozesse der Wahrnehmung in den Fokus rückenden Ansatz liegt auch nahe dem didaktischen Ansatz J. Kunstmanns, *Religion und Bildung – Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh / Freiburg i. Br. 2002. Allerdings gilt das Augenmerk des vorliegenden Leitfadens nicht vorrangig einer ästhetischen Bildungstheorie des Religiösen, sondern berührt die didaktischen Implikationen einer am Wahrnehmungsbegriff orientierten Bildungstheorie. Jeder didaktische Ansatz interessiert sich, will er der Pluralität gerecht werden, insbesondere für die Wahrnehmung von Differenzen – diachron oder synchron – zwischen Situation und Tradition (und Utopie bzw. Hoffnung) und sucht nach Möglichkeiten produktiver Differenzenerfahrungen für die SchülerInnen. Vgl. R. Englert, *Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt?*, in: *Katechetische Blätter* 130 (2005), 366-375. Vgl. auch B. Grümme, *Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Dialogizität*, in: U. Schwab / H.-G. Ziebertz / R. Englert / F. Schweitzer, *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff* (RPG 17), Freiburg 2012, 158-170; ders., *Fremdheit und Differenz als gefährliches Problem. Kommentar zu Lothar Kulds Kritik des Alteritätstheorems*, in: U. Schwab / H.-G. Ziebertz / R. Englert / F. Schweitzer, *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff* (RPG 17), Freiburg 2012, 156f.

Üblicherweise wird die mit diesen Überlegungen gestellte didaktische Aufgabe als „Frage der Vermittlung“ erörtert. Religiöse Bildung hat demnach aufzuzeigen, wie Tradition und Situation in einer für das Leben der SchülerInnen dienlichen Weise aufeinander bezogen werden können. Pädagogisch leuchtet diese Forderung ein. Theologisch führt sie in der Praxis zu herausfordernden Situationen, insofern der Frage nach der Vermittlung immer schon eine Entscheidung in der Frage nach dem Inhalt der Vermittlung bedingt. Diesbezügliche nähere Ausführungen vgl. R. Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche – Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? – Das Spannungsfeld Jugend Schule Religion*, München 1993, 97-110.

¹⁴² Vgl. den kritischen Kommentar bei B. Dressler, *Interreligiöses Lernen*, 124: „Wie religiöse Bildungsprozesse generell könnte auch interreligiöses Lernen mehr mit der Ästhetik von Lebensformen und der daraus lebenden Haltungen zu tun haben, als es unserer noch überwiegend auf Ethik konditioniertem (religions-)pädagogischem Blick plausibel erscheint.“

5 Interreligiöses Lernen im Fach ERG

5.1 Religionsbezogener Unterricht am Bildungsort der öffentlichen Schule. Beweggründe, Legitimation, Rahmenbedingungen

Insofern die Anerkennung der gegenwärtigen Gesellschaftslage und das Bewusstsein um notwendige Bildung hin zu einem friedensorientierten Zusammenleben allgemeiner gesellschaftlicher Konsens sind, lassen sich mehrere – unabhängig von der jeweiligen Religion oder Weltanschauung zutreffende – Argumente für die Relevanz religionsbezogenen Unterrichts an öffentlichen Schulen anbringen.¹⁴³

.....

„Religionen werden sichtbar in kulturellen Spuren, in der Vielfalt religiöser Praxis, in religiösen Vorstellungen und ihren Wirkungen in der Gesellschaft. Grundkenntnisse christlicher Traditionen und Werte sind nicht nur für christlich sozialisierte Schülerinnen und Schüler, vielmehr gerade auch für solche ohne oder mit anderer Religionszugehörigkeit wichtig, um sich kompetent in Kultur und Gesellschaft zu orientieren.“

Zitiert aus: Natur, Mensch, Gesellschaft: Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, Seite 15. Bildungsdepartement St. Gallen, bereinigte Fassung vom September 2016.

.....

Als einer dieser Gründe ist zu nennen, dass der Raum religionsbezogenen Unterrichts entscheidende Möglichkeiten bietet, Heranwachsende auf das Leben in einer multireligiösen Gesellschaft vorzubereiten – bzw. dem ihnen täglich begegnenden Leben in multireligiöser Gesellschaft zusätzlich einen Raum zu Reflexion, Dialog und Lernmöglichkeiten zu eröffnen. Im Raum Schule, gleichsam an den Wurzeln der Gesellschaft, können interreligiöses Lernen thematisiert und entsprechende Fähigkeiten angeeignet und verinnerlicht werden. In diesem Raum erleben SchülerInnen täglich faktische religiöse Pluralität. Sajak bezeichnet SchülerInnen in diesem Zusammenhang als Bürger eines „global village“.¹⁴⁴ Es ist wesentliche Aufgabe religionsbezogenen Unterrichts, die verschiedenen Vorstellungen und Auffassungen der Heranwachsenden in Bezug auf Pluralität wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen, um SchülerInnen für eine „funktionierende“, auf Verständnis und Anerkennung basierende plurale Gesellschaft auszubilden.

Bei der Entwicklung des Fachs ERG stand vorrangig diese Frage nach der bildungstheoretischen Vernunft öffentlicher religionsbezogener – und philosophischer – Bildung im Zentrum. Im Wesentlichen gewinnt sie ihre Signifikanz und **Relevanz durch den Bezug auf den politischen Diskurs über die öffentliche Funktion von Religion** und Ethik. Leitend war und ist dabei die Überlegung, dass

¹⁴³ Der Lehrplan 21 formuliert zum Fach ERG denn auch entsprechend deutlich: „Die Perspektiven Ethik, Religionen, Gemeinschaft tragen der gesellschaftlichen Situation und der Komplexität moderner Welterfahrung Rechnung.“ Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 14. Sowie: „In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen. Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei.“ Ebd., 5.

¹⁴⁴ Er weist auf ein Pluralismusverständnis hin, das gegenüber allen Kulturen grundsätzlich offen ist und die verschiedenen Religionen als gleichberechtigte Heilswege diskutiert. Vgl. C.-P. Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen: auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005, 167.

Religion keineswegs eine dem öffentlichen Interesse entzogene Angelegenheit ist, sondern gerade als individuell prägender Lebenszugang elementare politische Brisanz entfaltet. Allgemeinbildung bedarf damit der Religion, weil Bildung immer Befähigung zum Leben in der bzw. Teilhabe an der öffentlichen Gesellschaft ist:

«Die Volksschule unterstützt die Eltern in der Erziehung des Kindes zu einem lebensbejahenden, tüchtigen und gemeinschaftsfähigen Menschen. (...) Sie vermittelt die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten, öffnet den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur und leitet zu selbstständigem Denken und Handeln an. Sie erzieht die Schülerin und den Schüler nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Rechtsstaates zu einem verantwortungsbewussten Menschen und Bürger.»¹⁴⁵

Die Vielfalt der organisatorischen Gestalt religionsbezogenen Unterrichts im schweizerischen Bildungskontext ist – aufgrund der eingangs beschriebenen bildungspolitischen Debatten – gross und wird im Rahmen dieses Leitfadens nicht näher beleuchtet. Der Fokus dieses Leitfadens liegt (trotz einer durchaus grösseren mitgedachten bildungspolitischen Reichweite) auf dem ostschweizerischen Kontext, in welchem angehende Lehrpersonen an der PHSG ausgebildet werden.

5.2 Spezifika des Fachs ERG

Dialog- und friedensorientiertes Begegnungslernen in multireligiöser Gesellschaft

.....

„Die Schülerinnen und Schüler erproben Möglichkeiten, das Zusammenleben zu gestalten und soziale Herausforderungen zu bewältigen, und werden zu eigenständiger Lebensgestaltung und verantwortlicher Teilhabe an der Gemeinschaft ermutigt.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 5.

.....

Das Modell des im Rahmen des Lehrplans 21 praktizierten Fachs ERG – und damit die verbindlichen bildungspolitischen Vorgaben für das Fach ERG – steht im Kontext der Tatsache, dass sich in der Schweiz der Grossteil der Kantone der religiösen Pluralität gestellt hat und konsequent multireligiös ausgerichtetes Lernen mehrheitlich befürwortet.¹⁴⁶

Der Wille und die Experimentierfreudigkeit des Fachs ERG, die SchülerInnen verschiedenster Religionen und Weltanschauungen zum gemeinsamen Lernen mit- und voneinander zusammenzubringen, sind vor dem genannten Hintergrund durchaus potentiell zielführend. Allerdings ist die Wirkungsfähigkeit dieses Fachs und damit **interreligiöses Lernen wesentlich von**

¹⁴⁵ Art. 3 des Volksschulgesetzes (sGS 213.1), auf welches die Website des St. Galler Lehrplans 21 unter „Rahmenbedingungen“ hinweist, online abrufbar unter: <http://sg.lehrplan.ch/index.php?code=e|90|1>. Die Auslassung im Zitat wird weiter unten zitiert, vgl. Fussnote 159.

¹⁴⁶ Vgl. T. Schlag, Historische, verfassungsrechtliche und gesellschaftspolitische Hintergründe der Diversität des Religionsunterrichts in der Schweiz, in: Ph. Büttgen / A. Roggenkamp / T. Schlag (Hg.), Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz, Leipzig 2017, 25-37; ders., Religious Education at Schools in Switzerland, in: M. Rothgangel / M. Jäggle / T. Schlag (Hg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe, Göttingen 2016, 269-307.

der Rahmung, der entsprechenden Befähigung der Lehrpersonen sowie der konkreten Ausgestaltung des Fachs ERG durch diese abhängig¹⁴⁷:

Ein strikt deskriptiver, religionskundlicher Unterricht, der sich auf einer rein darstellenden Ebene abspielen soll, der Religionen lediglich typologisiert und vergleichend betrachtet, ohne den kritischen Dialog und religiöse Subjektivität zu integrieren, verfehlt – wie oben ausgeführt – den Sinn und die Aufgaben interreligiösen Lernens. Eine alleinige Verpflichtung des Unterrichts (und Selbstverpflichtung der Lehrperson) zu konsequenter Objektivität und (vermeintlicher) Neutralität zieht an der Lebenswelt der SchülerInnen vorbei. Er verdrängt wichtige religiöse Bezüge und schwächt damit den wirklich bildenden Aspekt und aufrichtige Toleranzförderung. In einem die Religionen lediglich darstellend thematisierenden Unterricht fehlt der tiefgreifende Verstehensprozess, der den Lernenden Deutungskategorien zur Interpretation der Wirklichkeit erschliessen kann. Eine phänomenologische und strikt neutrale Ausrichtung birgt die Gefahr, Inhalte von ihren religiösen Kontexten zu lösen und dadurch wahrheitsrelevante, existenziell-religiöse Erfahrungen zu schwächen. Eine solche Form religionsbezogenen Unterrichts entfaltet eine tendenziell antipluralistische Wirkung.

Ziel jedes – im Sinne eines starken Pluralismusverständnisses – pluralitätsfähigen ERG-Unterrichts muss also eine interreligiöse Orientierung sein, die „zwischen Superioritätsdenken und Relativismus auf gegenseitiges Verstehen, auf Toleranz und religiöse Bereicherung ausgerichtet ist.“¹⁴⁸ **Differenzen, auch theologische, dürfen in diesem Prozess nicht übersprungen werden**, sondern müssen thematisiert, aktiv mit eigenen Lebenszugängen konfrontiert und konstruktiv bearbeitet werden. ERG ist als Herausforderung und Chance zu sehen, sich den pädagogischen, gesellschaftlichen und religiösen Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft zu stellen und im Spannungsfeld von religiöser Indoktrination und gleichmachender Neutralität zu bestehen. ERG als „Vermittlung, Einübung und Angleichung“ ist mit kritischer, „Distanzierung, Prüfung und Urteilsbildung“ fördernder Bildung zu verbinden.¹⁴⁹

Interdisziplinäre Orientierung: Die Verknüpfung mit dem Fachbereich Ethik

Die vom Fachbereich ERG in die pädagogische Diskussion eingeführte Verknüpfung der Inhaltsbereiche Ethik, Religionen und Gemeinschaft im Namen des Fachs zielt auf ein integratives Inhaltsverständnis: Die verschiedenen Domänen sollen nicht im Sinn getrennter Inhalts- oder Themenbereiche behandelt werden, sondern so miteinander verbunden sein, dass ausgehend von Fragen der Weltdeutung, Lebenswahrnehmung und -gestaltung Aspekte theologischen und ethischen Urteilens sowie friedensorientierten Handelns und deren jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Dimensionen thematisiert werden. Die Bezeichnung „ERG“ verweist damit auf einen übergeordneten funktionalen Bezug: Das Fach ERG soll so gestaltet werden, dass es für alle SchülerInnen offen ist:

¹⁴⁷ So weist beispielsweise die beeindruckende Studie von John Hattie darauf hin, dass die wirkungsvollste Faktorengruppe für den Lernerfolg diejenige der Lehrpersonen ist. Vgl. J. Hattie, *Visible Learning*. Zugleich ist, aus pädagogischer, aber auch gerade aus theologischer Sicht, die Dimension des Unverfügbaren in Bildungsprozessen nicht ausser Acht zu lassen.

¹⁴⁸ J. A. van der Ven / H.-G. Ziebertz, *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim 1994, 8.

¹⁴⁹ Vgl. H.-G. Heimbrock, *Taking Position*.

.....

„Der Unterricht über Religionen gehört zum obligatorischen Unterricht der Volksschule. Er ist daher zu gestalten, dass er von Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit oder Konfessionslosigkeit unter Respektierung der Glaubens- und Gewissensfreiheit im Sinne von Art. 15 der Bundesverfassung besucht werden kann. Es dürfen im Unterricht keine religiösen Handlungen vollzogen werden, und es darf keine religiöse Unterweisung stattfinden.“

Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, 14f.

.....

Terminologisch zielt die Begriffskombination „ERG“ auf eine überaus komplexe Thematik: Entsprechend schwierig gestaltet es sich, den Kompetenzbereich darauf aufbauend inhaltlich bestimmt und überschaubar zu fassen. In der Praxis besteht die Gefahr, dass – neben der wünschenswerten wechselseitigen Bezugnahme – die Unterscheidung vom einen zum anderen Teilbereich unterlaufen oder ein Teilbereich ganz ausgeklammert wird.¹⁵⁰

In diesem Zusammenhang sei hier kurz auf die sachlich durchaus nicht ideale Nebeneinanderstellung der Begriffe von Ethik und Religion verwiesen. Die begrifflich vielerorts üblich gewordene Nebeneinanderstellung von Ethik und Religion – wesentlich auch eingeführt durch die häufige Benennung des Alternativfachs für konfessionellen Religionsunterricht als „Ethikunterricht“ – führt zu inhaltlich nicht zutreffenden Schlussfolgerungen: Sie kann zu einer nicht sachgemessenen Interpretation führen, dass Ethik ohne konkreten Weltzugang „erhältlich“ sei – und umgekehrt Religion ohne Ethik denkbar. Diesbezüglich ist festzuhalten: Ethik bzw. Moral ist ein Teilbereich von Religion bzw. Theologie – aber nicht umgekehrt. Hier werden also Kategorien vermischt, die im Blick auf ihre Sachgehalte nicht auf derselben Ebene angesiedelt sind.

Das Potential der Fachbereiche Ethik und Religion – oder, konkreter: der Teilbereiche Theologie, theologische Ethik-Ansätze, Philosophie sowie philosophische Ethik-Ansätze – ist so ins Spiel zu bringen, dass ein Zusammenleben in der pluralistischen Gesellschaft unter Beibehaltung des jeweiligen individuellen Perspektiven möglich ist. **Notwendig hierzu ist eine zumindest auf Lehrerseite bewusste Verhältnisbestimmung der beiden Grössen durch Differenzierung der jeweiligen Ansprüche.**¹⁵¹

Durch eine gelingende Verknüpfung der Teilbereiche des Fachs ERG besteht potentiell die Möglichkeit einer wechselseitig beziehenden religions- und moralbezogenen Wahrnehmung, Orientierung und Kommunikation für die Heranwachsenden. Curricular vorgegeben werden im Fächerverbund ERG Themen und Fragestellungen behandelt, die über die Grenzen zwar des einstigen Fachbereichs

¹⁵⁰ Wenn vermieden werden soll, das Begreifen des gemeinsamen bildungsrelevanten Sachzusammenhangs der Inhalte von Religion, Kultur und Ethik der Unbestimmtheit zu überlassen, dann bedarf es einer sachhaltig orientierenden Begrifflichkeit. Eine solche kann allerdings nicht nur aus theoretischer Perspektive, sondern muss mit Bezugnahme auf Tradition und Gegenwart formuliert werden.

¹⁵¹ Eine solche hat auf dem jeweiligen Selbstverständnis dieser Ansprüche zu basieren und lässt sich nicht ohne bestimmte idealtypische Annahmen formulieren. Zu Recht verunmöglichen Ethik wie Religion, als je eigenständige Grössen, Versuche einer wechselseitigen Vereinnahmung. Sie sind zugleich aber – wenn ERG als Ort produktiver Beziehungen verstanden werden soll – nicht ohne wechselseitige Bezugnahme begrifflich zu machen. Auch von Seiten einer „säkularen“ Ethik lässt sich ein Bezug zur Religion kaum umgehen: Versucht eine solche Ethik dasjenige zu eruieren, was sich jenseits der Vielheit kultureller und moralischer Perspektiven als das vernunftgemäss Verbindliche festhalten lässt, lässt sich durchaus ein Bündel von Prinzipien als das den meisten moralischen Vorstellungen Gemeinsame finden. Allerdings reicht ein solcher *overlapping consensus* nicht aus, um eine umfassende Handlungsorientierung anzustreben.

Religion hinausreichen (aber nicht über die Grenzen der Dimension Religion(en) selbst). In unterschiedlichen Weisen zeigt sich dies auf den verschiedenen Klassenstufen: Ethische und erkenntnistheoretische Themen werden verknüpft, unterschiedliche Zugänge zu Menschenbild und entsprechenden Konsequenzen oder das Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft usw. zur Diskussion gestellt. Sofern die kategorialen **Unterschiede zwischen Religion und Ethik nicht verwischt** werden, ist eine Verknüpfung der Inhalte dieser Fächer sinnvoll. Sie bietet die Möglichkeit, religiöse und nicht-religiöse Aspekte zentraler Themen gemeinsam zu analysieren und stärkt auf diese Weise fächerübergreifende, zum Teil auch ausdrücklich interdisziplinäre Bildungsprozesse und Zusammenhänge. Zugleich wird auf diesem Weg die Ausbildung von Pluralitätsfähigkeit besonders unterstützt, etwa wenn das Verhältnis zwischen religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen und Wertvorstellungen reflektiert wird.

Das Fach ERG fördert damit in seinem Profil sowie seinen Zielformulierungen insbesondere die für interreligiöses Lernen unerlässliche Mehrperspektivität bzw. die Kompetenz zum Perspektivenwechsel. Ein im Fach ERG angebahntes interreligiöses Lernen erweitert so die Blickwinkel der Heranwachsenden nicht nur religions- und moralbezogen, sondern fördert damit entscheidend auch politisches und historisches Denken und trägt auch auf diesem Weg insgesamt entscheidend zur Allgemeinbildung bei.

5.3 Didaktische und methodische Konsequenzen

Die Lernumwelt des Fachbereichs ERG kann interreligiöses Lernen in besonderer Weise fördern, insofern sein Profil die faktische religiöse und kulturelle Pluralität in theologisch verantworteter und sensibler Weise annimmt.

Methodisch wie inhaltlich obliegt es der Lehrperson, interreligiöses Lernen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. **Selbsterklärend kann interreligiöses Lernen in religionsbezogenem Unterricht nur gelingen, wenn die mit ihm intendierten Ziele auch im gesamten schulischen und – idealerweise – gesellschaftlichen Kontext Anklang finden:** Gesamtgesellschaftliche Herausforderungen lassen sich nicht auf Bildungsaufgaben reduzieren. Vielmehr erfordern sie gesellschaftliches Engagement und politisches Handeln der Erwachsenen auch ausserhalb des Schulkontexts. **Wesentlich und zuallererst ist also das interreligiöse Lernen – in all seinen genannten Dimensionen – den Lehrpersonen, je für sich selbst und dann auch in ihrer Rolle als Bildungsakteure, selbst aufgegeben.**

Interreligiosität als durchgängige Dimension im ERG-Unterricht

Wenn interreligiös gelernt werden soll, kann das Prinzip des Interreligiösen nicht in dem Sinne zum Unterrichtsprinzip erhoben werden, dass jede konkrete Unterrichtseinheit inhaltlich im direkten Sinn interreligiös gestaltet wird. Es kann, ja es soll jedoch als durchgängige Querschnitts-Dimension bei jedem Lernprozess zum Tragen kommen.

So kann es im Rahmen der Überlegungen zu einem interreligiösen religionsbezogenen Unterricht auch nicht erstaunen, wenn entsprechende didaktisch-methodische Überlegungen nicht mit typisch

interreligiösen Themen beginnen, also beispielsweise mit dem Vergleich unterschiedlicher (Welt-)Religionen. Didaktische Überlegungen zum interreligiösen Lernen haben in einer pluralisierten Welt zwei Schwerpunkte im Auge: Zum einen geht es um die in einer pluralen Welt aufwachsenden SchülerInnen, zum anderen geht es um die je im Zentrum des Unterrichts stehende Religion.

Für einen Fachbereich ERG, der die beschriebene gesellschaftliche Situation ernst nimmt, gilt, dass die SchülerInnen selbst, ihre religiöse Umwelt, religionsbezogenen Interessen, Erfahrungen, Ängste und Anfragen primäres Thema des Unterrichts sind, m. a. W.: die selbstverständliche Forderung der Adressaten- bzw. Schülerorientierung wird zur einer thematischen Forderung ausgeweitet.

(Inter-)Religiöse und Alltagserfahrungen und Suchprozesse der Heranwachsenden als wesentlicher Ausgangspunkt

Die individuellen Suchprozesse der SchülerInnen müssen den Ausgangspunkt des Unterrichts bilden.¹⁵² Es gilt, im Unterricht gemeinsam die unterschiedlichen Entwürfe von Religion und die je anders erfahrene Religiosität zu differenzieren. Zur Identitätsbildung trägt der religionsbezogene Unterricht also nicht in erster Linie aufgrund der darstellenden Vermittlung von „fernen“ Inhalten bei, sondern indem er, die Perspektive der SchülerInnen würdigend und von dieser ausgehend, die Frage nach der (pädagogischen, biographischen, usw.) Bedeutsamkeit des Inhalts für die SchülerInnen selbst aufgreift.¹⁵³ Auf diese Weise kann die eigene religionsbezogene (oder säkular ethische) Praxis reflektiert und mit den Traditionen von Religion(en) (oder nichtreligiösen Weltanschauungen) in Bezug gesetzt werden. Im kritischen Diskurs können so die Aufmerksamkeit für Differenzen geschärft, Positionen der eingehenden Prüfung unterzogen und an alternativen Positionen relativiert werden, so dass am Konstrukt der eigenen, reflektierten religionsbezogenen Identität und der Fähigkeit zur begründeten Argumentation in Religionsfragen gearbeitet werden kann.¹⁵⁴ Dies ist im ERG-Unterricht nicht zuletzt deshalb in besonderer Weise möglich, weil im Unterschied zu Familien, Verbänden und Kirchgemeinden die Schule die meist erheblichen sozialen, weltanschaulichen, kulturellen und ethischen Unterschiede des Umfeldes spiegelt.

In diesem Zusammenhang ist von Seite der Lehrpersonen zu beachten, dass interreligiöses Lernen sich auch in ausserschulischen Kontexten ereignet. Dieses Lernen erfolgt zumeist unbewusst und nicht gezielt.¹⁵⁵ Interreligiöses Lernen im schulischen Raum steht in diesem Sinn in einem nicht intendierten Zusammenspiel verschiedener „Lernorte“. Diese ausserschulischen Lernorte müssen wahrgenommen und auf ihre jeweilige anregende und hemmende Wirkung auf den schulischen Unterricht im Blick behalten werden.

So werden die Vorstellungen, Meinungen, aber auch die Vor-Urteile der SchülerInnen zum Arbeitsmaterial. Methoden der Text- und Bilderschließung sind dabei zwingend notwendig, besonders angesichts der Tatsache, dass das Erkennen von Zusammenhängen bei vielen Menschen

¹⁵² Allerdings bedeutet das nicht, dass Schülerperspektiven als alleinigen Maßstab für den Unterricht und seine Inhalte missverstanden werden sollen, vgl. G. Hilger / H.-G. Ziebertz, Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. (6. Ausg., S. 174-193). München 2010; V. Ladenthin, Zukunft und Bildung, 44.

¹⁵³ Vgl. G. Hilger / H.-G. Ziebertz, Wer lernt?.

¹⁵⁴ Vgl. H.-G. Ziebertz, Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, 97. Vgl. auch den Verweis auf den Begriff der „Subjekt-Werdung“ bei M. Rothgangel / G. Hilger, Art. Schüler, Schülerorientierung, in: N. Mette (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1932-1938, 1935.

¹⁵⁵ In Bezug auf ausserschulische Bildungsorte ist zu unterscheiden zwischen formalen und non-formalen Bildungsorten: so lässt sich differenzieren zwischen Bildungsprozesse von kirchlicher Seite, von Elternseite, Peergroups, u. a.

keine einfach voraussetzende Fähigkeit darstellt.¹⁵⁶ **Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten erhalten – insofern sie langer Übung bedürfen – sinnvollerweise eine besondere Bedeutung im interreligiös ausgerichteten Unterricht.**¹⁵⁷

Der aus religionspädagogischer Perspektive angemessenen Beachtung der Alltagswelt der SchülerInnen – der Authentizität einer konkret gelebten und erfahrbaren Religion oder Weltanschauung – entspricht indessen auch die nicht selten entstehende Gefahr, dass das Proprium der jeweiligen Religion(en) als Glaubens- und Orientierungssystem aus dem Blick gerät: Biographisch oder kontextuell bedingte Spezifika werden dann allzu leicht mit den Kerninhalten der jeweiligen Religion identifiziert; infolgedessen geraten die konkreten Lebensweisen und die Religiosität einzelner Gläubiger zwar in den Blick, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen selbst werden dann allerdings nur am Rande thematisiert. Insofern gilt es, eine Balance zwischen der konkret erfahrbaren und gelebten Religiosität der den Unterricht entscheidend mitprägenden Heranwachsenden sowie der jeweiligen (Welt-)Religion mit ihren spezifischen Glaubensstraditionen und -interpretationen der Welt anzustreben. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Religion von den Lernenden lediglich als Privatangelegenheit, als für die Öffentlichkeit wenig relevant und damit letztlich unverbindlich wahrgenommen wird.

Neben dem thematischen Postulat der Schülerorientierung muss der religionsbezogene Unterricht immer auch Sachunterricht im Sinn der Religionskunde und Vermittlung theologischer Traditionen bzw. Theorien säkularer Weltanschauungen sein. Diesbezüglich ist darauf zu achten, dass Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen und -ritualen nicht an der Oberfläche bleiben¹⁵⁸: dies würde nur allzu leicht zur Bestärkung von bereits vorhandenen relativistischen Einstellungen oder Vorurteilen führen. Nicht zuletzt ist, gerade im Blick auf Religionskunde, zu beachten, dass eine **bewusste Auswahl von Einzelthemen so notwendig wie sinnvoll ist**; die Vielfalt der Religionen kann und muss nicht im Laufe von einer gewissen Anzahl an Schullektionen abgearbeitet werden.

Interreligiöse Lernprozesse in der Schulkultur

Wenn das Fach ERG die Zielsetzung eines reflektierten und „starken“ interreligiösen Lernens tatsächlich erfüllen soll, wird für diesen Unterricht eine didaktische Orientierung erforderlich, die nicht nur in einem interdisziplinären Sinne über das Fach hinausweist, sondern auch in einem sozialen oder institutionellen Sinne. Ein solcher Unterricht soll durchaus erfahrungsbezogenen Themen aus der eigenen Schule aufnehmen: Wie soll in der Schule Weihnachten gefeiert werden, wenn nicht alle SchülerInnen dem Christentum angehören? Kann oder muss es an der Schule eine gemeinsame Feier zum Ramadan geben? Soll in der Schulmensa nur noch schweinefleischfreies oder vegetarisches Essen angeboten werden? Gibt es auch an der eigenen Schule Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Religionszugehörigkeit? Solche Fragen müssen – oft auf

¹⁵⁶ Vgl. G. Faust-Siehl, Gesprächsformen, in: G. Bitter, & D. Blum (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 474-476, 475.

¹⁵⁷ Vgl. die bereits weiter oben zitierte Feststellung aus dem Lehrplan 21: „Die Begegnung von Menschen mit der Welt ist sprachbasiert. Begriffe sind die Bausteine des Wissens, die erworben, durchgearbeitet und gefestigt werden müssen. Die direkte Begegnung mit Dingen und Personen erleichtert dabei die Versprachlichung. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht Gelegenheit erhalten, Beobachtungen und Gedanken sprachlich präzise auszudrücken und anderen mitzuteilen.“ Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule, 6. Vgl. S. G. Papadopoulos, Theologie und Sprache. Erfahrungstheologie – Konventionelle Sprache. Göttingen 2007.

¹⁵⁸ Dass religionsbezogener Unterricht wesentlich auch Sachunterricht zu sein hat, ist unbestritten, ist die notwendige Antwort auf den alltäglichen religiösen Pluralismus. Zugleich gilt: „um die Religion des Religionsunterrichts nicht rationalistisch zu verkürzen [...] ist Religion auch in ihrer praktischen Dimension wahrzunehmen [...]“. K. Lindner / M. Schambeck / H. Simojoki / E. Naurath, Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 185.

expliziten Hinweis von Seiten der ERG-Lehrperson – von der Schule insgesamt beantwortet werden. Als schulbezogener Reflexionsort religiöser und weltanschaulicher Pluralität übernimmt das Fach ERG auf diese Weise bewusst Mitverantwortung für die (inter-)religiös sensible Konzeption der Schule und der in ihr gelebten Beziehungen zwischen Menschen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit oder auch ohne eine solche Zugehörigkeit.

Gerade der Fokus «Gemeinschaft» innerhalb des Fachbereichs ERG lädt zu einer Gesamtschau dieses Anliegens ein:

„Die Schülerinnen und Schüler werden herausgefordert, ihr Leben und Zusammenleben zu gestalten. Die Schule selber ist sowohl Erfahrungsraum als auch Übungsfeld dafür. Lebensfragen sind Herausforderungen für die Einzelnen und für das Leben in der Gemeinschaft. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Individualisierung und Pluralisierung wird auch lebenskundliche Orientierung wichtiger. Auf jeder Stufe ergeben sich Anlässe, um Lebensfragen anzusprechen und lebenskundliche Themen zu bearbeiten. Das Leben in der Schule bietet Gelegenheiten, Erfahrungen der Selbst- und Eigenständigkeit zu machen sowie initiativ und verantwortlich zur Gemeinschaft beizutragen.“¹⁵⁹

Zugleich bleibt es, im Bildungskontext Schweiz, sinnvoll, im ERG-Unterricht die spezifisch von der in der Schweiz – zumindest kulturell – nach wie vor relevanten christlichen Religion ausgehenden Sichtweisen und Beurteilungsmöglichkeiten zu thematisieren.¹⁶⁰

Reflexion und Begründung der Grenzen von Konsens- und Dialogfähigkeit

Interreligiöses Lernen verhilft dazu, Identität in der Wahrnehmung und Reflexion von Differenz auszubilden. Die bewusste Erfahrung dieser Differenz soll dabei weder Angst hervorrufen noch verdrängt oder umgangen werden. Deshalb ist die Fähigkeit zur Reflexion und zur Differenzierung eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts.

SchülerInnen sollen zum einen mit Hilfe einer fundierten Religionskunde wachsende Informationskompetenz erlangen. Zum anderen ist deren Urteils- und Entscheidungskompetenz zu befördern – dadurch werden sie zur aufgeklärten Entscheidung über den eigenen religionsbezogenen Weg fähig.

Hinderlich hierbei wäre besonders eine generell unpolitische und religionsindifferente Haltung der Lehrperson: Völlige Neutralität wirkt nicht authentisch und verschenkt die Möglichkeit, intensive Diskussionen zu führen. Religiöse Pluralität kann und muss gegebenenfalls auch konfliktreich sein. Diese Tatsache wird aber im Unterricht oft verdrängt, um kritische Diskussionen zu vermeiden.

Aus politischer, pädagogischer wie theologischer Sicht ist es zwingend, die Grenzen der Konsensfähigkeit zu benennen, zu durchdenken und zu begründen.¹⁶¹ Ein Grundziel interreligiös

¹⁵⁹ Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel des Lehrplans Volksschule, 15.

¹⁶⁰ So schreibt das Volksschulgesetz über die staatliche Volksschule: „Sie wird nach christlichen Grundsätzen geführt. Sie fördert die unterschiedlichen und vielfältigen Begabungen und die Gemütskräfte der Schülerin und des Schülers.“ Art. 3 des Volksschulgesetzes (sGS 213.1), auf der Website des St. Galler Lehrplans 21 unter „Rahmenbedingungen“ ausdrücklich erwähnt, online abrufbar unter: <http://sg.lehrplan.ch/index.php?code=e|90|1>.

¹⁶¹ Vgl. G. Heinrichs, Weltethos und Religionsunterricht. Eine kritische Untersuchung des Weltethosprogramms und der darauf bezogenen religionspädagogischen Überlegungen, in: W. Weisse (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik, Münster 1996, 97-122, 114f.: Für das Christentum fordert er die Formulierung christologischer und konfessioneller Kerngedanken, die ihrerseits aber nicht als nicht hinterfragbare Annahmen in den Dialog eingebracht werden dürfen.

ausgerichteten ERG-Unterrichts muss daher die Entwicklung oder Bewusstwerdung einer religionsbezogenen Ich-Perspektive sein.¹⁶²

Politische Bildung und ideologiekritisches Denken sollten Elemente eines zeitgemässen religionsbezogenen Unterrichts sein, der die SchülerInnen auf eine pluralistische Gesellschaft vorbereiten will. Differenz gehört, als wesentliche Dimension dieser Gesellschaft, auch zur Tagesordnung des Schulalltags.¹⁶³ Eine naive Vereinheitlichung, die Differenzen leugnen will oder Konflikte zu vermeiden versucht, widerspricht den Ansprüchen eines interreligiös ausgerichteten Unterrichts und nimmt die Option eines ernsthaft konstruktiven Dialogs nicht wahr.

Kritisches (unterscheidendes) Lernen als Aspekt interreligiöser Lernprozesse

Trotz staatlicher und zivilgesellschaftlicher Bemühungen um Werte wie Freiheit und individuelle Autonomie ist die gegenwärtige Gesellschaft geprägt von Kräften, die Abhängigkeiten schaffen: von Leistungsdruck, Konsumzwang, usw. Religionsbezogene Bildung hat die Möglichkeit und die Aufgabe, den Blick für solche „Unfreiheiten“ zu öffnen, gegebenenfalls Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen und zu erörtern. Die Didaktik des religionsbezogenen Unterrichts hat nach Möglichkeiten zu fragen, die den Heranwachsenden dabei unterstützen, sich nicht reflektierter Prägungen bewusst zu werden, solche Einflussphären zu benennen und sich ggf. von diesen zu distanzieren.¹⁶⁴ In diesem Sinn bedeutet öffentliche religionsbezogene Bildung auch, in die sich durch die Unterhaltungs-, Informations- und Konsumgesellschaft ereignende Sozialisation produktiv zu intervenieren.¹⁶⁵ Ein interreligiös ausgerichteter religionsbezogener Unterricht sucht entsprechende Wege und Traditionen in verschiedenen Religionen; er darf diese hierzu aber nicht verzwecken, sondern muss sie in ihren Eigenaussagen sprechen und stehen lassen.¹⁶⁶

Die ERG-Lehrperson als (inter-)religiös kompetente und fassbare Lehrperson

Die Aufgabe der ERG-Lehrperson unterscheidet sich zunächst in vielem nicht von jener der Lehrpersonen anderer Unterrichtsfächer – in Bezug auf beispielsweise auf Schülerorientierung u.v.m.

¹⁶² So versteht der Lehrplan 21 – wie im Kapitel 2.1 zitiert – Bildung als Vorgang, der „dem Einzelnen [ermöglicht], seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln.“ Und führt daraufhin weiter aus: „Die Schülerinnen und Schüler werden beim Aufbau von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von individuellen Begabungen und in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit ermutigt, begleitet und unterstützt.“ Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft. Grundlagen des Lehrplans Volksschule, 2 und 3, online abrufbar unter: http://sg.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=200. Vgl. H.-G. Ziebertz, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, 137.

¹⁶³ Vgl. F. Schweitzer / M. Bräuer / R. Boschki, Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster 2017, 33–42.

¹⁶⁴ Auf den diesbezüglich relevanten Bildungsbeitrag religionsbezogener Bildung macht Schweitzer aufmerksam: „Dass die Frage nach den sinn- und wertbezogenen Grundlagen von Schule gestellt bleibt, dass die Schule nicht einfach solchen Einflüssen und Interessen unterstellt wird, die der Markt oder ein individualistisches Denken zu diktieren scheinen, darin sehe ich eine wichtige Aufgabe aller Religionspädagogik in Praxis und Theorie und darin liegt auch die bleibende humane Bedeutung eines RU in der Pluralität.“ F. Schweitzer, Erfahrung – Dialog – Verantwortung, 250.

¹⁶⁵ Vgl. H. Peukert, Tradition und Transformation. RpB 19 (1987), 16–34, 33f.

¹⁶⁶ Die Stimme erfahrungs- wie traditionsbezogen denkender Theologie(en) – in prophetischer Weise hoffnungsvoll zu verstehende und auch kritische Stimme reflektierter Religionspraxis – ist in diesem Sinn eine wichtige Grösse im Unterricht; nicht nur zur je individuellen Fundierung von Moral, sondern ebenso sehr als Gegenpol oder ergänzende Stimme zu zivilgesellschaftlichen und politischen Entwicklungen. Hier sei erinnert an das nach wie vor bedeutsame Werk Freires: P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg 1993 (1970).

Nichtsdestotrotz stellt das Fach ERG weitere, fachspezifische Anforderungen an die Lehrperson.¹⁶⁷ Dies hat nicht zuletzt seinen Grund im Charakteristikum des schulischen religionsbezogenen Unterrichts, dem es nicht allein um Wissensvermittlung gehen darf, sondern der – das zeigen die oben dargestellten Herausforderungen und Aufgaben des religionsbezogenen Unterrichts – Heranwachsende dabei unterstützen muss, ihre je eigene religiöse Identität zu erarbeiten und zu reflektieren.¹⁶⁸ Entsprechend muss jede ERG-Lehrperson in besonderer Weise sowohl Experte im Fachlichen, im Didaktischen und Methodischen sein als auch Übersetzer bzw. Vermittlerin zwischen dem Schüler / der Schülerin und dem Anderen – sei es der Sache, dem zu bedenkenden Gegenstand oder sei es dem anderen Schüler / der anderen Schülerin – mit seiner spezifischen religiösen Identität und Suche nach Sinn. Dabei darf das Bemühen der Lehrperson (gerade den Zielen interreligiöser Verständigung zuliebe!) nicht allein auf religionskundliche Information sein, sondern muss auch auf Aneignung, auf individuelle religionsbezogene Selbstartikulation seitens der SchülerInnen gerichtet sein. Dies kann besonders dann geschehen, wenn ERG-Lehrpersonen selbst authentisch auftreten und dabei die Kommunikationsprozesse über die dritte Person hinaus auch „Du-Bezüge“ zulassen.

5.4 Zusammenfassende Beurteilung und Ausblick

Religiöser und gesellschaftlicher Pluralismus ist weder als Hindernis noch als Relativierung religionsbezogener Bildung zu sehen, sondern kann mit Blick auf das Erbe und die Wirkungsgeschichte der je eigenen Tradition als Gegebenheit bejaht und als Chance für das religionspädagogische Handeln begriffen werden – als „Voraussetzung für eine religiöse Bildung, wie sie eben nur dort möglich ist, wo es Alternativen gibt und nicht alles schon festliegt“¹⁶⁹.

Es gehört zu den grundlegenden Interessen des Staates und Zielen öffentlicher Bildung, dass sich Heranwachsende religiös und interreligiös ausdrücken können und zu einer selbstbewussten, sensiblen und respektvollen Kommunikation befähigt werden.¹⁷⁰ Dies im Bewusstsein der Tatsache, dass (auch öffentlich relevante) Religion ihren Ort in der je persönlichen Lebensgeschichte hat und nicht von aussen bestimmt werden kann – und sich erst recht nicht zu einem inhaltlich festgelegten Ziel bringen lässt. Im Mittelpunkt jedes religionsbezogenen Lernens steht damit – im Rahmen der von den Menschen- und Grundrechten vorgegebenen Freiräume und geforderten umfassenden Bildung und Artikulationsmöglichkeiten – die Frage nach der praktischen individuellen und öffentlichen Bedeutung gelebter Religion bzw. nicht-religionsbezogener Weltanschauung sowie nach deren Reflexion und Kommunikation.

Die Auseinandersetzung mit fremden Weltzugängen kann Motivation für die Reflexion der eigenen religiösen oder weltanschaulichen Identität sein, das interreligiöse Lernen durch die Möglichkeit des Perspektivenwechsels und des authentischen Austauschs zu einem entwickelten Verständnis anderer Überzeugungen beitragen – und damit zu kenntnisreicher, auf der Erfahrung von Unterschieden und

¹⁶⁷ E. Ebel, Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson, in: S. Bietenhard / D. Helbling / K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft, 156-163.

¹⁶⁸ Zu Anforderungen an Religionslehrpersonen vgl. u. a. M. Jakobs, Herausforderung Heterogenität, in: K. Schmid: Religion lernen in der Schule. Bern 2011, 104–110; vgl. zu den Herausforderungen für die Lehrpersonen des Fachs ERG relevanten Band S. Bietenhard / D. Helbling / K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft.

¹⁶⁹ F. Schweitzer, Religionspädagogische Theoriebildung, 83.

¹⁷⁰ Diese Forderung wird von vielen Seiten laut. Vgl. u. a. Interreligiöser Think-Tank, Leitfaden für den interreligiösen Dialog, Basel, 2015.

Gemeinsamkeiten sowie einem entwickelten Wissen um Differenz basierender – Toleranz und Friedensfähigkeit.

Interreligiöses Lernen lässt sich insgesamt fassen als Lerndimension, im Rahmen derer im Diskurs mit den verschiedenen Fachwissenschaften – im Falle des Fachs ERG der Theologie, Religionswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie, Geschichte sowie weiterer Geisteswissenschaften – interreligiöse Potentiale und Konfliktlagen wahrgenommen und diese in Beziehung mit den situativ relevanten Traditionselementen sowie dem je eigenen Lebenszugang gesetzt werden. Interreligiöses Lernen muss als öffentlich bedeutende Lerndimension religiösen und ethischen Lernens identifiziert werden und stellt damit eine zentrale, ja unumgängliche und hoffnungsvolle Lerndimension im Fachbereich ERG dar.

6 Literatur

- Assmann, J. (1998). Moses in Ägypten, Entzifferung einer Gedächtnisspur. München.
- Assmann, J. (2003). Die mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus. München.
- Auernheimer, G. (2016). Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Böttcher, V. (1999). Umstrittene Identität – Perspektiven der Religionspädagogik . In W. Weisse (Hrsg.), Vom Monolog zum Dialog – Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik (2. Ausg., S. 139-162). Münster .
- Büttner, G. (2002). Wie könnte „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen? ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie) 54, S. 155-170.
- Büttner, G. (Hrsg.). (2006). Lernwege im Religionsunterricht – Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart.
- Büttner, G., & Rupp, H. (Hrsg.). (2002). Theologisieren mit Kindern. Stuttgart.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H., & Willems, J. (Hrsg.). (2011). Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn.
- Berger, P. L. (1980). Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Berger, P. L., Steets, S., & Weisse, W. (Hrsg.). (2017). Zwei Pluralismen. Positionen aus Sozialwissenschaft und Theologie zu religiöser Vielfalt und Säkularität. Münster / New York.
- Bernhardt, R. (1990). Der Absolutheitsanspruch des Christentums: von der Aufklärung bis zur pluralistischen Religionstheologie. Gütersloh.
- Bernhardt, R. (Hrsg.). (1991). Horizontüberschreitung: die pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh.
- Bernhardt, R. (2005). Pluralistische Theologie der Religionen. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast (Hrsg.), Handbuch interreligiöses Lernen (S. 168-178). Gütersloh.
- Bernhardt, R. (2006). Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion. Zürich.
- Bernhardt, R. (2017). Wege einer pluralistischen Theologie der Religionen. Religion betrifft uns, S. 19f.
- Bernhardt, R., & Schmidt-Leukel, P. (Hrsg.). (2005). Kriterien interreligiöser Urteilsbildung. Zürich.
- Bernhardt, R., & Schmidt-Leukel, P. (Hrsg.). (2008). Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen Traditionen schöpfen (Beiträge zu einer Theologie der Religionen Band 5). Zürich.
- Biesinger, A., & Hänle, J. (1997). Gott - mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht. Freiburg.
- Bietenhard, S., Helbling, D., & Schmid, K. (Hrsg.). (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch. Bern.
- Bildungsdepartement St. Gallen. (2017). Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel (Lehrplan Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21). Von http://sg.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=6 abgerufen
- Bildungsdepartement St. Gallen. (2017). Natur, Mensch, Gesellschaft. Grundlagen des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21. Von http://sg.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=200 abgerufen
- Bildungsdepartement St. Gallen. (2017). Rahmenbedingungen des Lehrplans Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21. Von <http://sg.lehrplan.ch/index.php?code=e|90|1> abgerufen
- Boschki, R. (2003). "Beziehung" als Leitbegriff der Religionspädagogik: Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern.

- Brumlink, M. (2008). Interreligiöser Dialog – Toleranz oder fruchtbare Kontroverse? In G. Klinkhammer, & A. Satilmis (Hrsg.), *Interreligiöser Dialog auf dem Prüfstand. Kriterien und Standards für die interkulturelle und interreligiöse Kommunikation* (S. 47-66). Münster.
- Bucher, A. A., Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., & Schreiner, M. (Hrsg.). (ab 2002). *Jahrbuch für Kindertheologie*. Stuttgart.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (18. Mai 2014). Von <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201405180000/101.pdf> abgerufen
- Bühler, W., Bühlmann, B., Kessler, A. (2015). *Sachbuch Religionen*, 4. Aufl., Horw/Luzern.
- Campiche, R. J. (2004). *Die zwei Gesichter der Religion: Faszination und Entzauberung*. (E. Mainberger-Ruh, Übers.) Zürich.
- Cebulj, C., Jakobs, M., Kessler, A., Loiero, S., Noth, I., & Schlag, T. (Hrsg.). (2013). *Bildung braucht Religion. Religionspädagogische Stellungnahme zum Lehrplan 21*. Schweizerische Kirchenzeitung, 181, S. 51f.
- Dressler, B. (2003). *Interreligiöses Lernen - Alter Wein in neuen Schläuchen?* . ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie) 55, 2, S. 113-124.
- Dressler, B. (2006). *Religionslehrerinnen und Religionslehrer*. In M. Wermke, G. Adam, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium* (S. 97-118). Göttingen.
- Dressler, B. (2012). ‚Religiös reden‘ und ‚über Religion reden‘ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In B. Grümme, H. Lenhard, & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch* (S. 68-78). Stuttgart.
- Dressler, B., Feige, A., & Tzscheetzsch, W. (Hrsg.). (2006). *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*. Ostfildern.
- Ebel, E. (2015). *Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson* . In S. Bietenhard, D. Helbling, & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. (S. 156-163). Bern.
- El-Dajani, A. S. (1993). *Der religiöse Pluralismus im Laufe der Geschichte aus islamischer Sicht. Una sancta: Zeitschrift für ökumenische Begegnung*. Vol. 48, S. 90-102.
- Englert, R. (1985). *Glaubensgeschichte und Bildungsprozess: Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*. München.
- Englert, R. (1993). *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche – Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*. In G. Hilger, & G. Reilly (Hrsg.), *Religionsunterricht im Abseits? – Das Spannungsfeld Jugend Schule Religion*, (S. 97-110). München.
- Englert, R. (1997). "Schwer zu sagen ...": Was ist ein religiöser Lernprozess? *Der Evangelische Erzieher* 49(2), S. 135-150.
- Englert, R. (2002). *Dimensionen religiöser Pluralität*. In F. Schweitzer, R. Englert, U. Schwab, & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (S. 17–50). Gütersloh / Freiburg i. Br.
- Englert, R. (2005). *Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt?* *Katechetische Blätter* 130 , S. 366-375.
- Englert, R. (2008). *Religionspädagogische Grundfragen. Anstösse zur Urteilsbildung*. Stuttgart.
- Englert, R. (2012). *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München.
- Faber, R. (2003). *Der transreligiöse Diskurs. Zu einer Theologie transformativer Prozesse*. *Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, 9, S. 65-94.
- Faust-Siehl, G. (2002). *Gesprächsformen*. In G. Bitter, & D. Blum (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 474-476). München.
- Figl, J. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Religionswissenschaft: Religionen und ihre zentralen Themen*. Innsbruck.
- Fischer, J. (2002). *Theologische Ethik: Grundwissen und Orientierung*. Stuttgart.
- Freire, P. (1993 (1970)). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg .

- Frey, H. (1999). Verfassungsanspruch und Wirklichkeit. Sind die "Grundsätze der Erziehung" in Art 7 LVerfNW noch zeitgemäss? In E. Gottwald, & F. Rickers (Hrsg.), Ehrfurcht vor Gott und Toleranz - Leitbilder interreligiösen Lernens. Grundsätze der Erziehung im Spannungsfeld multikultureller Beziehungen (S. 13-25). Neukirchen-Vluyn.
- Frost, U. (1991). Einigung des geistigen Lebens: zur Theorie religiöser und allgemeiner Bildung bei Friedrich Schleiermacher. Paderborn / Zürich.
- Frost, U. (1994). Bildung und Identität in der pluralen Gesellschaft. Katechetische Blätter 114, S. 239-244.
- Fuchs, O. (1990). Zwischen Wahrhaftigkeit und Macht: Pluralismus in der Kirche? Frankfurt a. M.
- Gärtner, C. (2015). Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“. PThI, 35. Jahrgang, 1, S. 281-298.
- Gabriel, K. (1996). Christentum im Umbruch zur "Post"-Moderne. In H. Kochanek, Religion und Glaube in der Postmoderne (S. 39-59). Nettetal.
- Gabriel, K. (2010). Religion und Gesellschaft: Texte zur Religionssoziologie (2. Ausg.). Paderborn.
- Grümme, B. (2012). Differenz denken? Überlegungen zu einer Alteritätstheoretischen Dialogizität. In U. Schwab, H.-G. Ziebertz, R. Englert, & F. Schweitzer (Hrsg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätstauglich? Kontroversen um einen Leitbegriff (RPG 17) (S. 158-170). Freiburg.
- Grümme, B. (2012). Fremdheit und Differenz als gefährliches Problem. Kommentar zu Lothar Kulds Kritik des Alteritätstheorems. In U. Schwab, H.-G. Ziebertz, R. Englert, & F. Schweitzer (Hrsg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätstauglich? Kontroversen um einen Leitbegriff (RPG 17) (S. 156f). Freiburg.
- Grümme, B. (2016). „Die Jugend im Religionsunterricht ist auch nicht mehr die, die sie mal war“: Der Pluralismusbegriff der Religionspädagogik und seine Tragfähigkeit angesichts neuerer Jugendforschungen. Polonia Sacra 20. 4 (45), S. 137-154.
- Grümme, B. (2017). Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg i. Br.
- Grimmit, M. (1991). Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext. Jahrbuch der Religionspädagogik, 8, S. 37-54.
- Grimmit, M., & Read, G. (1975). Teaching Christianity in RE. Great Wakering.
- Gugger, M. (Hrsg.). (2007). Von den Verpflichtungen des interreligiösen Dialogs. Die St. Galler Erklärung für das Zusammenleben der Religionen und den interreligiösen Dialog. St. Gallen.
- Höhn, H.-J. (1996). Gegen-Mythen: religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart (3. Ausg.). Freiburg i. Br.
- Häfelin, U., Haller, W., Keller, H., & Turnherr, D. (Hrsg.). (2016). Schweizerisches Bundesstaatsrecht (9. Ausg.). Zürich.
- Habermas, J. (1999). Jürgen Habermas. Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a. M.
- Halbfas, H. (1991). Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? KatBl 116, S. 744-753.
- Halbfas, H. (1996). Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 7. Ostfildern.
- Hattie, J. (2008). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Abingdon.
- Hausmann, W. (1998). Wie lässt sich interreligiöse Erziehung in Lehrplänen und Schulbüchern für den konfessionellen Religionsunterricht verankern? In J. Lähnemann (Hrsg.), Interreligiöse Erziehung 2000 - Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung (= Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 16) (S. 325-334). Hamburg.
- Heimbrock, H.-G. (1992). Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik. In Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 8 (S. 55-70). Neukirchen-Vluyn.
- Heimbrock, H.-G. (2017). Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview Teacher's Views about their personal Commitment in RE Teaching. International Contributions. . Münster / New York.

- Heine, S., Özsoy, Ö., Schwöbel, C., & Takim, A. (Hrsg.). (2014). Christen und Muslime im Gespräch. Eine Verständigung über Kernthemen der Theologie. Gütersloh.
- Heinrichs, G. (1996). Weltethos und Religionsunterricht. Eine kritische Untersuchung des Weltethosprogramms und der darauf bezogenen religionspädagogischen Überlegungen. In W. Weisse (Hrsg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik (S. 97-122). Münster.
- Herms, E. (1995). Pluralismus aus Prinzip. In E. Herms (Hrsg.), Kirche für die Welt. Lage und Aufgabe der evangelischen Kirchen im vereinigten Deutschland (S. 467-485). Tübingen.
- Hick, J. (1994). Eine Philosophie des religiösen Pluralismus. Münchner Theologische Zeitschrift 45, S. 301-318.
- Hilger, G., & Ziebertz, H.-G. (2010). Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens. In G. Hilger, S. Leimgruber, & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. (6. Ausg., S. 174-193). München.
- Interreligiöser Think-Tank. (2015). Leitfaden für den interreligiösen Dialog (5. Ausg.). Basel.
- IRAS COTIS. (2017). Dialogue en route. Von <https://enroute.ch/de/platform/#/> abgerufen
- Jäggle, M., Rothgangel, M., & Schlag, T. (Hrsg.). (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. Unter Mitarbeit von P. Klutz / M. Solymár. Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1. Göttingen.
- Jakobs, M. (2011). Herausforderung Heterogenität. In K. Schmid (Hrsg.), Religion lernen in der Schule (S. 104-110). Bern.
- Könemann, J. (2002). "Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub' ich": Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne. Opladen.
- Künzli, R. (2010). Art. Lernen. In D. Benner, & J. Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim.
- Käbisch, D. (2009). Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive. Tübingen.
- Käbisch, D. (2014). Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung. Tübingen.
- Kenngott, E.-M., Englert, R., & Knauth, T. (Hrsg.). (2015). Konfessionell - interreligiös - religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart.
- Kiechle, J., & Ziebertz, H. (2005). Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast (Hrsg.), Handbuch interreligiöses Lernen (S. 282-293). Gütersloh.
- Knoblauch, C. (2011). „Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln“. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Suche nach interreligiösem Verständnis. Eine Analyse und empirisch-explorative Vergleichsstudie beider Konzeptionen. Ostfildern.
- Kunstmann, J. (2002). Religion und Bildung – Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse. Gütersloh / Freiburg i. Br.
- Lähnemann, J. (2002). Interreligiöses Lernen I: Islam. In G. Bitter, & u.a. (Hrsg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (S. 283-287). München.
- Lachmann, R., Adam, G., & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2015). Ethische Schlüsselprobleme: Lebensweltlich - theologisch - didaktisch (2. Ausg.). Göttingen.
- Ladenthin, V. (2004). Zukunft und Bildung: Entwürfe und Kritiken. Frankfurt a. M.
- Leimgruber, S. (2002). Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung des interreligiösen Lernens. In A. Renz, & S. Leimgruber (Hrsg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte, theologische Grundlagen, Begegnungsfelder (S. 5-17). Münster.
- Leimgruber, S. (2007). Interreligiöses Lernen. München.
- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H., & Naurath, E. (Hrsg.). (2017). Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i. Br.
- Möller, R., Sajak, C. P., & Khorchide, M. (2017). Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Münster.

- Münk, H. J., & Durst, M. (Hrsg.). (2005). Christliche Identität in pluraler Gesellschaft. Freiburg.
- Mendl, H. (2002). Konstruktivismus und Religionspädagogik – Replik auf Gerhard Büttner. ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie) 54, S. 170-184.
- Mendl, H. (2005). Konstruktivistische Religionspädagogik – Ein Studienbuch. Münster.
- Mendl, H. (2016). Religion zeigen. Religion erleben. Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht. Stuttgart.
- Menze, C. (1970). Art. "Bildung". In J. Speck, & G. Wehle (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München.
- Mette, N. (1991). "Jugend begreifen" - religionspädagogische Anmerkungen. KatBl 116, S. 696-703.
- Mette, N. (1994). Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen. Thesen zur Konzeption des Religionsunterrichts in einer nachchristlichen Gesellschaft. In J. van der Ven, & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (S. 277-289). Weinheim.
- Meyer-Blanck, M. (2016). Unterscheiden, was zusammengehört. Zum Verhältnis von Wahrheitsfrage und Wirklichkeitsdeutung im Kontext religiöser Bildung. ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie) 68, 1, S. 7-18.
- Mokrosch, R., Held, T., & Czada, R. (Hrsg.). (2013). Religionen und Weltfrieden. Friedens- und Konfliktlösungspotenziale von Religionsgemeinschaften. Stuttgart.
- Naurath, E., Blasberg-Kuhnke, M., Gläser, E., Mokrosch, R., & Müller-Using, S. (Hrsg.). (2013). Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Wertebildung (Bde. Wertebildung interdisziplinär Bd. 1). Göttingen.
- Nipkow, K. E. (1998). Bildung in einer pluralen Welt. Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- Nipkow, K. E. (2001). Art. Pluralität, Pluralismus. In N. Mette, & F. Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2 (Bd. 2, S. 1520–1525). Darmstadt.
- Nipkow, K. E. (2001). Das Eigene und das Fremde – Perspektiven für ein evangelisches Bildungsverständnis im Pluralismus. In S. Bitter (Hrsg.), Nachdenken – Vordenken – Evangelische Perspektiven zur Jahrhundertwende (S. 81-105). Rheinbach.
- Nipkow, K. E. (2001). Dialogprinzipien eines pluralismusfähigen Religionsunterrichts am Beispiel von Christentum und Islam. In U. Baumann (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. (S. 144-163). Frankfurt a. M.
- Nipkow, K. E. (2005). Versöhnung universal? Bildung als Überwindung von Freund-Feind-Schablonen. In J. Lähnemann (Hrsg.), Bewahrung - Entwicklung - Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 23) (S. 164-179). Schenefeld.
- Nipkow, K. E. (2005). Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast (Hrsg.), Handbuch interreligiöses Lernen (S. 362-380). Gütersloh.
- Nipkow, K. E. (2007). Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh.
- Nipkow, K. E. (2008). Grundoptionen gelingender Glaubenskommunikation in lerntheoretischer und anthropologisch-theologischer Spiegelung. In R. Boschki, K. Kissling, K.-S. H., M. Scheidler, & T. Schreijäck (Hrsg.), Religionspädagogische Grundoptionen: Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation. (S. 44-58). Freiburg i. Br.
- Nord, I., & Schlag, T. (2017). Renaissance religiöser Wahrheit. Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive. Leipzig.
- Oberthür, R. (2006). Kinder und die grossen Fragen – Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht (7. Ausg.). München.
- Oser, F., & Gmünder, P. (1996). Der Mensch: Stufen seiner religiösen Entwicklung: ein strukturgegenetischer Ansatz (4. Ausg.). Gütersloh.
- Pahud de Mortanges, R., & Tanner, E. (2005). Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften nach schweizerischem Recht. Zürich.
- Papadopoulos, S. G. (2007). Theologie und Sprache. Erfahrungstheologie – Konventionelle Sprache. Göttingen.

- Peukert, H. (1987). Tradition und Transformation. RpB 19, S. 16-34.
- Peukert, H. (1994). Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In I. Lohmann, & W. Weisse (Hrsg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung (S. 1-14). Münster / New York.
- Peukert, H. (2002). Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung. Religionspädagogische Beiträge, 49, S. 49-66.
- Pirner, M. (2017). Eröffnungsvortrag der Eröffnungstagung des BIPT. (noch) unveröffentlichtes Dokument. Berlin.
- Polak, R., & Reiss, W. (Hrsg.). (2015). Religion im Wandel : Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration: interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen.
- Pollack, D. (2012). Säkularisierung - ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland (2. Ausg.). Tübingen.
- Porzelt, B. (2013). Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik (2. Ausg.). Bad Heilbrunn.
- Röttgers, K. (1992). Freiheit: liberalistisch - pluralistisch. In K. Röttgers (Hrsg.), Politik und Kultur nach der Aufklärung. Festschrift für Hermann Lübke zum 65. Geburtstag (S. 36-68). Basel.
- Regenbrecht, A. (2005). Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? In J. Rekus (Hrsg.), Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münstersche Gespräche zur Pädagogik (S. 53-76). Münster.
- Reichenbach, R. (2010). Bildung und Kompetenz. Variationen zum Begriff des „trägen“ Wissens. Vortrag am internationalen Symposium »Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna«, Wien. Von <http://a-m-v.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Reichenbach-Manuskript.pdf> abgerufen
- Reichenbach, R. (2015). „Was war es, was wir wissen wollten?“ 15 Jahre vergleichende Leistungsstanderhebungen im Bereich der Bildung – eine Kritik. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften(6 (1)), S. 19-33.
- Reichenbach, R. (2016). Worin besteht das „Versprechen der Bildung“?. Bulletin SAGW 4 , S. 34f.
- Rickers, F. (1998). Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit. In F. Rickers, & E. Gottwald (Hrsg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen (S. 119-139). Neukirchen-Vluyn.
- Roggenkamp, A. (2006). Neue Wege in der Religionspädagogik?! Zum Umgang mit religiöser Vielfalt. Theo-Web, 5, 1, S. 65-77.
- Rothgangel, M., & Hilger, G. (2001). Art. Schüler, Schülerorientierung. In N. Mette (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 2, S. 1932–1938). Neukirchen-Vluyn.
- Sajak, C. P. (2005). Das Fremde als Gabe begreifen: auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. Münster.
- Sajak, C. P. (2006). 'Das Fremde als Gabe entdecken'. Anregungen aus England für eine Didaktik der Religionen im katholischen Religionsunterricht. rhs 4, S. 223- 231.
- Schäffter, O. (Hrsg.). (1991). Das Fremde – Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen.
- Schieder, R. (Hrsg.). (2014). Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismus-Debatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Rolf Schieder, Peter Sloterdijk u. a. Berlin.
- Schlüter, R. (2004). Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der pluralen Gesellschaft. Religionspädagogische Beiträge. 52, S. 67-77.
- Schlag, T. (2012). Ist Wahrheit im Religionsunterricht sinnvollerweise kommunizierbar? Didaktische Reflexionen in interreligiöser Perspektive. ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie) 64 , 1, S. 46-55.
- Schlag, T. (2016). Religious Education at Schools in Switzerland. In M. Rothgangel, M. Jäggle, & T. Schlag (Hrsg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe (S. 269-307). Göttingen.

- Schlag, T. (2017). Historische, verfassungsrechtliche und gesellschaftspolitische Hintergründe der Diversität des Religionsunterrichts in der Schweiz. In P. Büttgen, A. Roggenkamp, & T. Schlag (Hrsg.), Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz (S. 25-37). Leipzig.
- Schlag, T., & Suhner, J. (Hrsg.). (2017). Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik. Stuttgart.
- Schmidt-Leukel, P. (1998). Das Problem divergierender Wahrheitsansprüche im Rahmen einer pluralistischen Religionstheologie: Voraussetzungen zu seiner Lösung. In H.-G. Schwandt (Hrsg.), Pluralistische Theologie der Religionen (S. 39-58). Frankfurt a. M.
- Schmidt-Leukel, P. (2015). Konflikt, Toleranz, Wertschätzung und Transformation. Vier Formen interreligiöser Beziehungen. In K. Amirpur, & W. Weisse (Hrsg.), Religionen – Dialog – Gesellschaft. Analysen zur gegenwärtigen Situation und Impulse für eine dialogische Theologie (S. 134-139). Münster / New York.
- Schröder, B. (1998). Erfahrung mit der Erfahrung – Schlüsselbegriff erfahrungsbezogener Religionspädagogik. Zeitschrift für Theologie und Kirche, Vol. 95, Nr. 2, S. 277-294.
- Schröder, B. (2005). Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast (Hrsg.), Handbuch interreligiöses Lernen (S. 520-532). Gütersloh.
- Schröder, B. (2009). Zwischen Säkularisierung und Religionsproduktivität – zu Form und Funktion von „Religion“ in der modernen Gesellschaft. In B. Schröder (Hrsg.), Religion in der modernen Gesellschaft. Überholte Tradition oder wegweisende Orientierung? (S. 9-50). Leipzig.
- Schreiner, P., Sieg, U., & Elsenbast, V. (Hrsg.). (2005). Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh.
- Schwarze, B. (1998). Artikel Säkularisierung, II. Praktisch-theologisch. In TRE Bd. 29 (S. 634-638). Berlin / New York.
- Schweitzer, F. (1994). Erfahrung - Dialog - Verantwortung: Religionsunterricht in der Schule für morgen. KatBl 119, S. 245-250.
- Schweitzer, F. (2002). Religionspädagogische Theoriebildung im Zeichen der Pluralitätsproblematik. In F. Schweitzer, R. Englert, & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Bd. 1, S. 75-85). Freiburg.
- Schweitzer, F. (2003). Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens? In E. Gottwald, & N. Mette (Hrsg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschliessungen. Festschrift für Folkert Rickers. (S. 97-108). Neukirchen-Vluyn.
- Schweitzer, F. (2013). Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven. ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie), 65(1), S. 25-33.
- Schweitzer, F. (2014). Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2015). Evangelische Perspektiven zum interreligiösen Lernen. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast (Hrsg.), Handbuch interreligiöses Lernen (S. 114-125). Gütersloh.
- Schweitzer, F., & Biesinger, A. (2015). Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 5). Münster / New York.
- Schweitzer, F., Bräuer, M., & Boschki, R. (Hrsg.). (2017). Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze. Münster / New York.
- Schweitzer, F., Englert, R., Schwab, U., & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.). (2002). Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh.
- Schweitzer, F., Simojoki, H., & Simon, W. (2005). Moderne Religionspädagogik: Ihre Entwicklung und Identität. Gütersloh.

- Stosch, K. v. (2012). *Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt* (Beiträge zur Komparativen Theologie Bd. 6). Paderborn.
- Strutzenberger-Reiter, E. (2016). *Religion in der Schulentwicklung: eine empirische Studie*. Stuttgart.
- v. Kutschera, F. (1990). *Vernunft und Glaube*. Berlin.
- Van der Ven, J. A., & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.). (1994). *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*. Weinheim.
- Verhülsdonk, A. (2005). *Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht*. In J. Rekus (Hrsg.), *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule* (S. 191–203). Münster.
- versch. (Hrsg.). (ab 2013). *Jahrbuch für Jugendtheologie*. Stuttgart.
- Wahrheit und Dialog. *Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*. (2002). In W. Weisse (Hrsg.). Münster.
- Weisse, W. (Hrsg.). (2008). *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*. Münster / New York.
- Weisse, W., & a., u. (Hrsg.). (ab 2009). *Religionen im Dialog, Eine Schriftenreihe der Akademie der Weltreligionen*. Hamburg.
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz: theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden.
- Willems, U., Reuter, A., & Gerster, D. (Hrsg.). (2016). *Ordnungen religiöser Pluralität: Wirklichkeit - Wahrnehmung - Gestaltung*. Frankfurt.
- Winklmann, M. J. (erscheint 2018). *Moralische Kompetenz – Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral* (Bd. Wertebildung interdisziplinär Bd. 6). Göttingen.
- Wolf, L. (2002). *Ökumenischer Religionsunterricht - ein Beitrag zur Integration*. *Praktische Theologie: Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, 37, 1, S. 16-22.
- Wrogemann, H. (2015). *Theologie Interreligiöser Beziehungen. Religionstheologische Denkwege, kulturwissenschaftliche Anfragen und ein methodischer Neuanatz*. Gütersloh.
- Ziebertz, H.-G. (1994). *Ziebertz, H.-G.: Mono-, multi-, interreligiös? Religionen als pädagogische Herausforderung*. *EvErz* 46, 4, S. 328-337.
- Ziebertz, H.-G. (1995). *Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse*. *Religionspädagogische Beiträge* 36, S. 83–104.
- Ziebertz, H.-G. (2002). *Grenzen des Säkularisierungstheorems*. In F. Schweitzer, R. Englert, U. Schwab, & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (S. 51-74). Gütersloh.
- Ziebertz, H.-G. (2002). *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*. In U. Schwab, & F. E. Schweitzer (Hrsg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (S. 121-143). Gütersloh.
- Zilleßen, D. (1994). *Dialog mit dem Fremden. Vorüberlegungen zum interreligiösen Lernen*. *EvErz* 46, 4: *Multikulturalität und interreligiöses Lernen*, S. 338-347.