

Interreligiöses Lernen als schulformspezifische Herausforderung? Eine kritische Relecture religionsdidaktischer Konzeptionen

1. Beobachtungen: Interreligiöses Lernen als ‚Best-Practice‘

Am 27. September 2012 wurden im Rahmen eines Festaktes in der Bad Homburger Schlosskirche neun Schulen aus Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland für ihre vorbildlichen interreligiösen Lernprojekte ausgezeichnet. Dieses feierliche Finale beendete ein ereignisreiches Schuljahr, in dem über 30 Schulen der verschiedensten Schulformen und Schulträger sich im Rahmen des Schulenwettbewerbs der Herbert Quandt-Stiftung „Dialog der Kulturen“ um besonders innovative und kreative Projekte im Bereich des interkulturellen und interreligiösen Lernens bemüht hatten. Ausgezeichnet wurden im Rahmen einer bunten und lauten Feier, die von den unterschiedlichsten Darbietungen der Schüler geprägt war, vier Schulen mit ganz unterschiedlichen Projekten: So ging der erste Preis für die Schulen in Hessen an die Brunnenschule in Bad Vilbel, eine Schule mit Förderstufe für Lernhilfe, in der Kinder unterrichtet werden, die mit den Mitteln und Methoden der allgemeinen Schulen nicht hinreichend begleitet werden können. Die Schüler hatten die Frage des Jahresmottos „Wie gestalten wir die Zukunft?“ beim Wort genommen und ihre Schule bewusst interreligiös umgestaltet. Zusammen mit einem Bildhauer gestalteten sie auf dem Schulhof einen großen Brunnen des Dialogs, der mit den Symbolen der drei Religionen Judentum, Christentum und Islam geschmückt ist. Die Mensa wurde mit einem Festtagskalender der drei abrahamischen Religionen ausgestaltet. Eine Fotoausstellung gab zudem Einblicke in die wichtigsten religiösen Feste der drei abrahamischen Religionen. In Rheinland-Pfalz dagegen konnte das Gymnasium Traben-Trarbach die Jury mit seinem Großprojekt „Kulturgeflecht – immer schön auf dem Teppich bleiben“ überzeugen: In einem sogenannten „Flechtmob“ verwoben sich die Schüler auf dem Schulhof miteinander, um so die vielfältigsten Beziehungen zwischen Menschen und Kulturen zu symbolisieren. Auch stellten sie einen großen Teppich her, der von unzähligen

Elementen und Symbolen von Menschen unterschiedlichster Kulturen und Religionen geprägt war. Außerdem diskutierten die Schüler über die Entstehung von Stereotypen, unternahmen einen Kopftuch-Selbstversuch und setzten sich mit Max Frischs Drama „Andorra“ kritisch auseinander. Im Saarland wurde der erste Preis an das Kaufmännische Berufsbildungszentrum Saarbrücken-Halberg verliehen, das einen interreligiösen Reiseführer „Triolog on Tour“ erstellt hatte. Dieser Reiseführer, der als Programm bzw. App auf Computer oder Smartphone zu laden ist, liefert eine anregende und hoch informative Führung durch die Sakralbauten, Friedhöfe und Erinnerungsorte im Saar-Lor-Raum. Zudem hatten die Schüler Erfahrungsberichte junger Menschen aus den drei Religionen gesammelt und herausgegeben. Da pro Bundesland jeweils drei Preise vergeben werden, kamen in den Genuss einer Auszeichnung noch eine ganze Reihe weiterer Schulen aus den drei Bundesländern, u.a. eine Fachschule für Sozialpädagogik in Oberursel, eine Haupt- und Realschule in Hanau, eine weitere Förderschule, diesmal in Schweich, und verschiedene weitere Berufsbildende Schulen in Saarbrücken und Kaiserslautern.¹ Allein der Blick auf die Preisträger und ihre Projekte macht deutlich: Unterschiedliche Schulformen, an denen Schüler unterschiedlicher Alters- und Leistungsstufen unterrichtet werden, wählen offensichtlich verschiedene und deutlich zu unterscheidende Lernwege und Lernverfahren für die Gestaltung religiöser bzw. interreligiöser Bildungsprozesse aus. Auch ein Blick auf die bereits vorliegende Auswertung der ersten drei Jahre des Schulwettbewerbs der Herbert Quandt-Stiftung² zeigt deutlich, dass sich scheinbar eine schulformspezifische Typologie der Lernwege in den Wettbewerbsbeiträgen abzeichnet: So nähern sich Schüler an Haupt-, Real- und Förderschulen den Themen des Trialogs von Juden, Christen und Muslimen vor allem über die religiöse Gestaltung von Alltag und Festjahr im Sinne von Feiern, Festen und Fastenzeiten. Auch steht hier die handwerklich-künstlerische Gestaltung von Schulraum und Schulgelände im Vordergrund. Ähnliches lässt sich für die wenigen Grundschulen sagen, die bisher am Wettbewerb der Quandt Stiftung teilgenommen haben. Hier ist vor allem die Regenbogen-Schule in Berlin zu erwähnen, eine mehrfach ausgezeichnete Preisträgerschule, die durch die künstlerische Gestaltung ihres Schulhauses und des Schulhofes überregional bekannt geworden ist.³ Gymnasien, wie der Preisträger dieses Jahres aus Rheinland-Pfalz, bemühen sich dagegen vor allem um einen in den einzelnen Klassen und Lerngruppen erst einmal

¹ Vgl. die Auflistung der Preisträger unter www.herbert-quandt-stiftung.de

² Vgl. Sajak 2010.

³ Vgl. Muth 2010, 184-193.

grundsätzlich erarbeiteten Wissenskanon über die Religionen und die mit ihnen verbundenen kulturellen Muster, um sich dann zu einem Großprojekt zusammenzufinden, in dem es vor allem darum geht, Sachwissen und religiöse Kompetenz in verschiedenen Präsentationsformen und Inszenierungen darzubieten. Im Bereich der beruflichen Schulen wiederum ist es eher das Praktisch-Handlungsorientierte, das mit Blick auf die spezifischen Berufsfelder der jeweiligen Schule seine Ausbildung findet. So haben hier in diesem Jahr Reisekaufleute einen religiösen Reiseführer durch das Saarland gestaltet, Schüler der Emil-Fischer-Schule in Berlin haben in den letzten Jahren z.B. ein interreligiöses Kochbuch gemäß den Speisegesetzen der drei abrahamischen Religionen entwickelt.⁴ Der Blick auf die Praxis scheint also die These zu bestätigen, dass Projekte interreligiösen Lernens durchaus schulformbezogen organisiert werden. Allerdings zeigt die genauere Überprüfung der verschiedenen Schulprojekte auch deutlich, dass es innerhalb der verschiedenen Schultypen der Sekundarstufen I keine erkennbare Differenzierung in den Lernwegen und Aneignungsverfahren gibt.⁵ Lässt man einmal das Gymnasium und die Berufsbildenden Schulen als Sonderformen außen vor, so ist auch eine Gliederung der Projekte nach Altersstufen möglich. Diese Beobachtungen passen zur religionsdidaktischen Analyse von Michael Wermke, der in seiner zusammenfassenden Interpretation der Beiträge⁶ zu schulformbezogenen Religionsdidaktiken zur Schlussfolgerung kommt, „dass im Bereich des mittleren Schulwesens, insbesondere im Hauptschul- und Realschulbereich wie auch im Förderschulwesen, deutliche religionsdidaktische Defizite festzustellen sind.“⁷ Dagegen zeigen sich im Bereich des Gymnasiums und der Berufsbildenden Schulen generell deutliche Konturen einer schulformtypischen Religionsdidaktik⁸.

Entsprechend muss im Folgenden diskutiert werden, in welchem Maße die bisher vorliegenden Konzeptionen zum interreligiösen Lernen aus dem Bereich der evangelischen und katholischen Religionspädagogik diesen Trend abbilden: In welchem Maße werden in diesen Ansätzen eher schulstufenbezogene und damit altersorientierte Konzepte oder aber an den unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I ausgerichtete Vorstellungen entfaltet? Wer diese Frage angemessen beantworten will, muss sich sowohl den didaktischen Entwürfen zum interreligiösen Lernen, den ihnen zugrunde

⁴ Vgl. Muth 2010, 239-241.

⁵ Vgl. Muth 2010, 175f.

⁶ Vgl. den Beitrag von Michael Wermke in diesem Buch.

⁷ Wermke 2011, 13.

⁸ Vgl. Biewald/Obermann 2011; Kliemann 2011 und Lindner/Baumann 2011.

liegenden Theorien zu den Verstehensvoraussetzungen von Schülern wie auch den konkreten Vorschlägen für die Aneignungsverfahren zuwenden.

2. Entwürfe: Konzeptionen interreligiösen Lernens

In den vergangenen beiden Jahrzehnten sind eine ganze Reihe von evangelischen wie katholischen Entwürfen zum interreligiösen Lernen vorgelegt worden. Den Anfang hat Johannes Lähnemann gemacht, der 1998 seine „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“ vorlegte. Mit dem Begriffspaar „Evangelium“ und „Religion“ markiert er in diesem Grundlagenwerk die Pole, zwischen denen der Horizont christlicher Religionstheologie ausgespannt ist. „Wenn das Evangelium eine universale Botschaft beinhaltet, kann es nicht entfaltet werden ohne expliziten Bezug auf die Begegnung mit den Religionen in einer pluralen Welt. Und wenn die Religionen beitragen sollen zu den Zukunftsaufgaben des Lebens und Überlebens von Menschheit und Welt, können sie das nicht über das Konstrukt einer ‚Welteinheitsreligion‘, sondern nur im dialogischen Zusammenwirken“⁹. Dieser Maxime folgend entwickelt Lähnemann ein Modell interreligiösen Lernens, in dem die Gestalt Jesu und die „Pädagogik des Evangeliums“¹⁰ zum didaktischen Schlüssel für eine fruchtbare Begegnung zwischen Christentum und Weltreligionen verstanden wird. Ausgehend von diesem Ansatz entfaltet Lähnemann eine interreligiöse Didaktik, die auf den Methodenweg der Religionspädagogik und die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie ebenso zurückgreift wie auf die praktischen Erfahrungen interreligiösen Lernens auf den verschiedenen Lernfeldern der Religionspädagogik. Mit Blick auf die Frage nach den alters- bzw. schulformspezifischen Anforderungen an eine solche Didaktik unterscheidet Lähnemann zwischen drei großen Bereichen, nämlich dem interreligiösen Lernen in der Grundschule¹¹, dem interreligiösen Lernen als Orientierungs- und Begegnungshilfe in der Sekundarstufe I¹² und schließlich dem interreligiösen Lernen in der Sekundarstufe II¹³, das er als „Hilfe zu verantwortlichen Wegen“¹⁴ bezeichnet. In den Kapitelüberschriften deutet sich eine schulstufenspezifische Lernzielfif-

⁹ Lähnemann 1998, 14.

¹⁰ Lähnemann 1998, 244.

¹¹ Vgl. Lähnemann 1998, 288-330.

¹² Vgl. Lähnemann 1998, 331-367.

¹³ Vgl. Lähnemann 1998, 367-395.

¹⁴ Lähnemann 1998, 367.

ferenzierung an: In der Grundschule geht es Lähnemann vor allem darum, dass Schüler Menschen anderer Konfessionen und Religionen mit Verständnis und Interesse begegnen können, indem ihnen erste grundlegende Kenntnisse über die Hintergründe der fremden Verhaltensweisen von Kindern anderer Religionen vermittelt werden. Außerdem sollen sie am Beispiel der großen Feste und der religiösen Lebensgestaltung erste Vergleiche zwischen ihrer eigenen Religion und der von anderen Schülern ziehen können. Dies wird mit einem stärkeren Akzent auf die entwicklungspsychologischen Umbrüche im Jugendalter nun in der Sekundarstufe I weitergeführt, als deren übergeordnetes Ziel die Orientierungs- und Begegnungshilfe für das Leben von Schülern genannt wird. In der Oberstufe schließlich muss es darum gehen, in der pluralen Welt als junger Mensch eine religiöse Identität zu auszubilden und damit verbunden einen reflektierten Standpunkt einnehmen zu können. Im Abschnitt über die Sekundarstufe I unterscheidet Lähnemann ausführlich zwischen Orientierungsstufe und der weiteren Sekundarstufe I, nicht aber zwischen Haupt-, Real- oder Gesamtschulen.

Ähnlich verhält es sich bei Clauß Peter Sajak, der in seiner Habilitationsschrift „Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive“ die verschiedenen Entscheidungsfelder der didaktischen Reflexion unter dem Aspekt des interreligiösen Lernens beschrieben und reflektiert hat. Dabei geht er besonders in seinem Kapitel über die Ziele interreligiösen Lernens im Religionsunterricht auf die unterschiedlichen Alters- bzw. Schulstufen ein. Unter Rückgriff auf die Theorie des amerikanischen Religionspädagogen Gabriel Moran und unter Verweis auf die vorgängigen Entwürfe von Lähnemann und Leimgruber unterscheidet Sajak zwischen einem religiösen Lernen in der Grundschule bzw. der Unterstufe und in der Mittelstufe: In den Klassen der Grundschule und der Unterstufe sollen Kinder ihre Erfahrungen mit fremden Religionen thematisieren und reflektieren, um Ängste und Vorurteile zu überwinden und Verständnis für das Verhalten andersgläubiger Menschen zu gewinnen. In der Mittelstufe geht es dagegen um die Begegnung mit fremden Religionen und Weltanschauungen wie auch um die systematische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der eigenen Religion. In der Oberstufe und dem jungen Erwachsenenalter soll schließlich die Begegnung mit fremden Religionen der Ausbildung einer reflektierten, postkonventionellen Religiosität dienen, in deren Rahmen die Suche junger Menschen nach einem tragfähigen Konzept von Sinn und Lebensentwurf möglich werden kann.¹⁵

¹⁵ Vgl. Sajak 2005, 267.

Auch Stephan Leimgruber hat in der Neuauflage seines Grundlagenwerkes „Interreligiöses Lernen“ explizit eine stufenspezifische Didaktik interreligiösen Lehrens und Lernens entwickelt.¹⁶ So ordnet er den Kindergärten die Aufgabe zu, den Kindern das Erlebnis zu vermitteln, wie Religion durch Feste und Feiern Menschen verbinden kann. „Deshalb gehören situationspezifische Aufarbeitungen von Kinderfragen zur interreligiösen Erziehung im Kindergarten“¹⁷. In der Grundschule dagegen soll die „Fragefähigkeit, das achtsame Beobachten und ein anfanghaftes Verstehen des Fremden“¹⁸ gefördert und eingeübt werden. „Ziel dieses Lernens ist somit die Sensibilisierung für Fremde und deren Wertschätzung, kurz, die Entwicklung von ethischen und religiösen Grundfähigkeiten“¹⁹. In der Sekundarstufe I können die Schüler darauf aufbauend eingeladen werden, „ihre Dialogfähigkeit zu schulen, interreligiöse Beobachtungen und Erfahrungen zu besprechen und zu einem tieferen Verständnis der Anderen zu gelangen“²⁰. In der Sekundarstufe II schließlich setzt Leimgruber das Ziel, dass die Jugendlichen einen selbstbestimmten, reflektierten religiösen Standpunkt einnehmen sollen, der zu ihrer religiösen Identität beiträgt und der einen angemessenen Dialog mit Menschen anderer Kultur und Religion ermöglichen soll.²¹

Der jüngste Entwurf zum interreligiösen Lernen stammt von Katja Baur, die in ihrem umfangreichen Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung „Zu Gast bei Abraham“ Unterrichtsmodelle zum Thema Abraham gesammelt, systematisiert und reflektiert hat.²² Dabei verwendet sie die Gestalt des Abraham als theologisches Leitmotiv und didaktisches Integrativum: Abraham/Avraham/Ibrahim soll auf den verschiedenen Stationen seines Weges von Haran nach Berscheeba begleitet werden, damit auf jeder der Stationen themenbezogene Unterrichtseinheiten zu spezifischen Themen verknüpft mit jeweils eigenen Kompetenzen erarbeitet werden sollen. Dabei ist die Gliederung in Alters- bzw. Schulstufen nur ein Kriterium, nach dem Baur ihre verschiedenen Kompetenzkapitel kategorisiert. So spricht sie beim Kapitel 3 „Ich will euch ein bisschen Brot geben“ (Gen 18) ausdrücklich von einem Entwurf für das Kindergartenalter, in dem es um die Sabbat-, Sonn-

¹⁶ Vgl. Leimgruber 2007, 97-99.

¹⁷ Leimgruber 2007, 97.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. Leimgruber 2007, 98.

²² Vgl. Baur 2007.

tag- und Feiertagsgestaltung geht.²³ Ihr Kapitel über Synagoge, Kirche und Moschee, das mit den Worten „... und baute dort dem Herr einen Altar“ (Gen 12,8) überschrieben ist, ordnet sie dagegen der Grundschule zu.²⁴ Ab Kapitel 5 bezeichnet Baur ihre Bausteine als tauglich für die Sekundarstufe I und II. Dabei fällt auf, dass gerade jenes Kapitel 5 „Hier bin ich“ (Gen 22), in dem es um eine kritische Auseinandersetzung mit den Quellen und damit verbunden um die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz gehen soll, einen hohen Anspruch hat, aber explizit für die Sekundarstufe I konzipiert ist.²⁵ Der Baustein „Dass ich von allem, was dein ist, nicht einen Faden nehmen will“ (Gen 14,23) zu Abraham und Melchisedek (Kapitel 8) ist dagegen ausdrücklich für die Arbeit mit Oberschülern in der Sekundarstufe II ausgelegt.²⁶

Zuletzt hat der Berliner Religionspädagoge Joachim Willems in seiner Habilitationsschrift „Interreligiöse Kompetenz“ einen umfangreichen Entwurf vorgelegt, in dem er Forschungsergebnisse aus den beiden Berliner DFG-Projekten RU-BI-QUA und KERK mit Blick auf religiöse Pluralität akzentuiert und zu einem Kompetenzmodell für das interreligiöse Lernen weiterentwickelt hat.²⁷ Diese Arbeit lässt sich nur im weitesten Sinne als ein Entwurf oder als eine Konzeption für das interreligiöse Lernen bezeichnen, vielmehr geht es Willems darum, mit Blick auf den Kompetenzbegriff genauer nachzufragen und zu diskutieren, was im Kontext von religiöser Pluralität in unserer Gesellschaft religiöse Kompetenz ausmacht, wie diese zu beschreiben und schließlich auch zu messen ist. Die Frage, wie weit eine solche pluralitätsfähige religiöse Kompetenz im Rahmen von Schule eingeübt und weiterentwickelt werden kann, streift Willems zwar in den Schlusskapiteln seiner Arbeit, ohne allerdings eine wirkliche Didaktik für das schulische Lernen vorzulegen. Nichtsdestoweniger sind seine Überlegungen auf jeden Fall in die Diskussion der verschiedenen religionspädagogischen Ansätze zu integrieren, denn gerade die Fokussierung auf den Kompetenzbegriff stellt eine aktuelle und für den didaktischen Kontext bedeutsame Weiterentwicklung dar. Die Frage nach einer schulformbezogenen didaktischen Ausrichtung eines auf religiöse Kompetenz zielenden Erlernens von Pluralitätsfähigkeit stellt sich für Willems allerdings nicht: Sein am Berliner Kompetenzmodell entwickeltes Stufenmodell zum Kompetenzerwerb konzentriert

²³ Vgl. Baur 2007, 95-125.

²⁴ Vgl. Baur 2007, 126-161.

²⁵ Vgl. Baur 2007, 162-202.

²⁶ Vgl. Baur 2007, 263-283.

²⁷ Vgl. Willems 2011.

sich letztendlich auf Altersstufen und Anforderungsniveaus, die keinen konkreten Bezug zu unterschiedlichen Schulformen oder -typen haben.

Es fällt also auf, dass in allen untersuchten Entwürfen das interreligiöse Lernen mit seinen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen vor allem an den Altersstufen der Schülern orientiert ist, weniger an bestimmten Begabungsgruppen, kognitiven Lernvoraussetzungen oder konkreten Schulformen. Lähnemann, Sajak, Leimgruber wie Baur skizzieren eine Didaktik, die vom Kindergarten über die Grundschule und die Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II fortschreitet und somit weniger eine schulartspezifische Differenzierung als vielmehr eine Schulstufenhierarchisierung vornimmt. In allen Entwürfen stehen hinter diesen Alltagskategorien Überlegungen zu den lern-, religions-, und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Schülern. Diese gilt es deshalb im Folgenden näher in den Blick zu nehmen.

3. Kontexte: Theorien zu den Verstehensvoraussetzungen

Nimmt man die traditionellen, einschlägigen Modelle zur religiösen Entwicklung – Ronald Goldman, Fritz Oser und Paul Gmünder sowie James W. Fowler – in den Blick, so fällt im Rahmen einer gründlichen Relecture auf, dass der Fragekomplex interreligiöser Einflüsse auf die Glaubensentwicklung in der Regel kaum oder nur marginal behandelt wird. Das hängt natürlich auch damit zusammen, dass Goldmans Theorie der religiösen Entwicklung²⁸, die 1964 als erste bedeutende religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem kognitiven Strukturalismus Piagets publiziert wurde, wie selbstverständlich noch von einem konfessionell-christlichen Religionsbegriff ausging. Fowler dagegen verwendet zwanzig Jahre später einen explizit funktionalen Religionsbegriff, der vor allem in Anschluss an Tillich und Niebuhr gewählt und zur Grundlage der Stufentheorie gemacht worden ist. „Faith“ wird hier als ein „allgemein menschliches Phänomen“ verstanden: „Glaube wird abgegrenzt von konfessionellen Glaubensinhalten („beliefs“), die zweitrangig sind; vielmehr beansprucht die Theorie überkonfessionelle Geltung.“²⁹ Die Folge dieses weiten Religionsbegriffes ist die, dass die jeweilige Form der Religion, die auf den verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen aufgrund spezifischer Indikatoren als ausgebildet und ausgeprägt gilt, immer schon eine transkonfessionelle und interreligiöse ist. Bei Oser/Gmünder dagegen wird die Kategorisierung der religiösen Urteilsformen über das Kri-

²⁸ Vgl. Goldman 1964.

²⁹ Oser/Bucher 1995, 1048.

terium der Beziehung zwischen einer Person und einem Letztgültigen, Göttlichen durchgeführt. Die Antwort auf die Frage, wie sich diese Person in einer extremen Kontingenzsituation zum Göttlichen verhalten soll, kann nach Oser/Gmünder Aufschluss geben, auf welchen Stufen des religiösen Urteils Personen einzuordnen sind. Da in diesem Setting letztendlich nur die innere Gestalt, nämlich die Qualität der Beziehung zwischen Person und Letztgültigem relevant ist, spielt die äußere Form der Beziehung, eben die religiöse Praxis im Rahmen einer religiösen Gemeinschaft, keine Rolle: Ein Do-ut-des-Verhältnis kann die Person als Christ genauso entwickeln, wie als Jude, Muslim oder Hindu. Oser/Bucher verweisen in diesem Zusammenhang auf Studien zum religiösen Urteil mit Hindus, Jainisten, Buddhisten sowie Anhängern naturreligiöser Kulte, die zu analogen Ergebnissen geführt haben.³⁰

Auch bei James W. Fowler wird die Bedeutung einer Begegnung mit fremden Formen von Religion für den eigenen Glauben nicht erörtert. Lediglich im Kontext von Identitätsbildung im Jugendalter nennt Fowler ausdrücklich die Glaubensvorstellungen anderer als Elemente, die es in den eigenen Horizont zu integrieren gilt: Sowohl auf der dritten Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens, der ersten Phase im Jugendalter, als auch auf der vierten Stufe des individuierend-reflektierenden Glaubens wird der Glaube „anderer“ als Folie eingeführt, vor der sich schließlich der eigene verbindende Glaube auf der fünften Stufe des verbindenden Glaubens als Zieldimension entwickeln kann. So heißt es bei Fowler in seiner Beschreibung der dritten Stufe, dass mit Beginn des Jugendalters der Erfahrungshorizont bereits über das familiäre Umfeld hinausreicht: „In Stage 3 Synthetic-Conventional faith, a person's experience of the world now extends beyond the family.“³¹ Dabei gelangt die Person zu Informationen und Erkenntnissen, die es in das bisherige, von der Familie geprägte Weltbild zu integrieren gilt: „Faith must synthesize values and information; it must provide a basis for identity and outlook.“³² Und auf Stufe 4 heißt es: „The self, previously sustained in its identity and faith composition by an interpersonal circle of significant others, now claims an identity no longer defined by the composite of one's role or meaning to others.“³³ Die Vorstellungen anderer dienen als Negativfolie, an der das Selbst seine eigene Identität durch Abgrenzung konturieren kann. Diese neue eigene Identität sichert das Selbst in analoger Wei-

³⁰ Ebd.

³¹ Fowler 1995, 172.

³² Ebd.

³³ Fowler 1995, 182.

se durch eine Festlegung der eigenen Weltsicht in Kontrast zur Weltsicht anderer.³⁴ Im Zuge dieser Identitätsschöpfung durch Abgrenzung kann das Selbst schließlich zu einer souveränen Weltsicht finden, in der auch Vorstellungen anderer Menschen als Ergänzung und Bereicherung ihren Wert erhalten. „Stage 5 Conjunctive faith involves the integration into self and outlook of much that was suppressed or unrecognised in the interest on Stage 4’s self-certainty and conscious cognitive and affective adaption to reality. [...] Stage 5 can appreciate symbols, myths and rituals (its own and others’) because it has been grasped, in some measures, by the depth of reality to which they refer.“³⁵ Der postkonventionelle, verbindende Glaube des reifen Erwachsenenalters ist also in der Lage, Vorstellungen und Darstellungsformen anderer zu integrieren, weil er um ihre mit den eigenen Vorstellungen verwandten Tiefenschichten weiß. Dabei hat Fowler aber wohl eher die innere Pluralität der je eigenen Religionsgemeinschaft im Blick und nicht die Auseinandersetzung mit fremden Glaubensvorstellungen.

In den Überlegungen des New Yorker Religionspädagogen Gabriel Moran kommt der bewussten Auseinandersetzung mit den Essentials und Charakteristika der eigenen Religion wie auch der Unterscheidung anderer Vorstellungen dagegen eine entscheidende Rolle im Prozess der eigenen Identitätsentwicklung zu. Sowohl in seiner Entwicklungstheorie „Religious Stages of Human Development“ als auch in seiner aus dieser Theorie resultierenden Handreichung „Stages of Religious Education Development“ integriert Moran die Auseinandersetzung mit anderen Glaubensvorstellungen – eben auch im interreligiösen Sinne – als unverzichtbaren Bestandteil einer gesunden Glaubensentwicklung und Identitätsfindung.³⁶ Besonders auf der zweiten Stufe seines Entwicklungsmodells, welche die Ausbildung des eigenen Glaubens im Jugendalter in der Spannung von Dekonstruktion („disbelief“) und Konstruktion („belief“) beschreibt, kommt der Begegnung und Auseinandersetzung mit fremden Religionen eine zentrale Rolle zu. Dies beginnt mit der bewussten Positionierung des älter werdenden Kindes im Raum einer bestimmten Religion (z.B. Katholisch sein), die sich eben von anderen religiösen Räumen (Protestantisch sein, Jüdisch sein etc.) unterscheidet: „The apparent vagueness of being religious is replaced by the correctness of being a *Christian* (a Jew, a Muslim) and *religious* become separate and opposed.“³⁷ Die Dynamik und Dialektik der Adoleszenz birgt aber die unerbittliche Kon-

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Fowler 1995, 198.

³⁶ Vgl. Moran 1983.

³⁷ Moran 1983, 150.

sequenz, dass diese Position mit der gleichen Schärfe der Unterscheidung, Prüfung und Abweisung wieder in Frage gestellt wird: „This moment of development is not unbelief (a word that may not have any logically coherent meaning) but dis-belief, a movement guided by what the person is fighting against. One begins disbelieving the very beliefs recently acquired because both in their form and content they are too limiting for the journey toward adulthood.“³⁸ Eine Konsequenz dieser erneuten Befragung und Prüfung ist dann natürlich auch die Reflexion der eben gezogenen Grenze zwischen „Christian“ und „religious“, also zwischen ‚meiner‘ Religion und der anderer – Fowler würde von der Distinktion zwischen „Self“ und „Outlook“ sprechen. Dieser Prozess der Auseinandersetzung ist notwendig, um zur dritten Stufe des ‚bewussten Christ-sein bzw. Jude/Muslim-sein‘ zu gelangen. Um „Religiously Christian/Jewish/ Muslim“ zu sein, muss man zu einem qualitativ neuen Verständnis von Religion gelangen. Moran nennt dieses neue Verhältnis „in einer bestimmten Form religiös sein“ – im Gegensatz zur kindhaften Vorstellung, „eine bestimmte Konfession bzw. Religion zu besitzen“: „One no longer has a religion; one is religious in a particular way. To be religiously Christian today, one has to live in relationship, especially with an appreciation of Judaism and Islam.“³⁹ Um als Erwachsener „bewusst religiös“ in der einen oder anderen Konfession bzw. Religion zu sein, muss man also zum einen den Glauben der eigenen Gemeinschaft aufnehmen, zum anderen aber eine Wertschätzung anderer Glaubensgemeinschaften in ihrem Verhältnis zu und in ihrer Bedeutung für die eigene Religion entwickeln: „Someone religiously Christian recognizes someone religiously Jewish, for example, as sharing common religious quest. Both quests can be seen as valid because the two groups are on the way even though the particularity of one’s own way is what is most valued.“⁴⁰ Ein erwachsener Glaube zeichnet sich eben dadurch aus, einen eigenen Standpunkt entwickelt und konturiert zu haben, zugleich aber um Parallelen und Verbindungen in anderen Glaubensvorstellungen zu wissen. In diesem Sinne ist die religiöse Kompetenz – um mit Ulrich Hemel zu sprechen – auf der Stufe des Erwachsenenglaubens eine Orientierungs- und Weltdeutungskompetenz, die im Wesentlichen gerade interreligiöse Perspektiven und Dimensionen ausweist.⁴¹ Dass diese Kompetenzstufe aber nicht einfach das Ergebnis eines linearen, aufsteigenden natürlichen Entwicklungsprozesses ist, sondern nur das Ergebnis eines

³⁸ Ebd.

³⁹ Moran 1983, 153.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Vgl. Hemel 2000.

dramatischen inneren Ringens und Abwägens sein kann, macht Moran deutlich, indem er den Übergang von der Stufe 2 „Acquiring a Religion“ zu Stufe 3 „Religiously Christian“ als „conversion“ bezeichnet: Hier findet nichts anderes als ein vollständiger Perspektivwechsel von der eigenen Religion („Our People's Belief“) zu den anderen Konfessionen und Religionen statt. Wer dieses Stadium erreicht hat, der ist auf der Stufe der „Parable“ angekommen, auf der jener Ausgleich zwischen narrativen und rationalen Glaubenselementen stattgefunden hat und auf welcher der Mensch erkennt, dass das Leben eben nicht vollständig rational und berechenbar ist. Dieses zu akzeptieren kennzeichnet deshalb das Stadium des reifen Erwachsenenglaubens.

Verwendet man Gabriel Morans „Theory of Religious Education Development“ als Hintergrund für eine Didaktik interreligiösen Lernens im Religionsunterricht, so ergibt sich ein entwicklungspsychologischer Rahmen, der vom fünften bis zum 30. Lebensjahr reicht. Interreligiöses Lernen kann gemäß dieser Theorie nicht auf das Jugendalter (gemäß der traditionellen Vorstellung, dann habe sich der eigene Glaube ‚gefestigt‘) beschränkt werden: Die Begegnung mit fremden Religionen hat vielmehr in der Grundschule ebenso ihren Raum, wie im Seminar der Universität. Allerdings ist die Zielsetzung der interreligiösen Lernprozesse zu differenzieren: Während es in der Grundschule und in der Unterstufe darum gehen muss, Erfahrungen der Kinder mit fremden Religionen aufzugreifen und zu reflektieren, um Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken und Verständnis für das Verhalten von andersgläubigen Mitschülern zu wecken, beginnt mit der Mittelstufe eine neue Zieldimension: Nun soll die Begegnung mit fremden Religionen und Weltanschauungen die systematische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der eigenen Religion anregen und fördern. In der Oberstufe und dem jungen Erwachsenenalter tritt eine dritte Zieldimension hinzu, da hier die Begegnung mit fremden Religionen Teil eines Bildungsangebotes ist, in dessen Rahmen die Suche junger Menschen nach einem tragfähigen Sinnkonzept und Lebensmodell unterstützt und gefördert werden soll.

Auf diese klassischen Modelle zur Entwicklung religiöser Anschauungs- und Urteilsfähigkeit aufbauend sind die Überlegungen von Joachim Willems in seiner bereits erwähnten Habilitationsschrift. Er erweitert den Blick auf die Stufentheorien insofern, als er an die Modelle von Fowler, Oser/Gmünder und Kohlberg das Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität von Milton J. Bennett anschließt. Mit diesem sogenannten „Developmental

Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS)⁴² liegt nach seinen Worten ein „empirisch überprüftes Modell vor, das mit der Beschreibung von Stufen der interkulturellen Sensibilität einen wesentlichen Aspekt interkultureller Kompetenz behandelt [...] Zudem ist Bennetts Modell für eine interreligiös orientierte Religionspädagogik von Interesse, weil Bennett aus seinem Modell Konsequenzen für den Unterricht bzw. Trainings zieht“⁴³. Willems macht im Folgenden deutlich, dass die Differenzen zwischen interkulturellem und interreligiösem Lernen nicht negiert werden können und deshalb die Übertragbarkeit des Modells von Kultur auf Religion durchaus Probleme aufwirft. Diese werden von ihm ausführlich reflektiert.⁴⁴ Nichtsdestoweniger kommt am Ende Willems zu einem Stufenmodell, das für ihn als heuristisches Instrument bei der Bewertung von religiöser Kompetenz mit Blick auf religiöse Pluralität verwendet wird. Dieses gliedert sich letztendlich in zwei große Stufen:

1. Konfessionozentrische Stufe

- 1.1 Erkennen von Unterschieden zwischen Religionen, ohne andere Weltansichten würdigen zu können als in sich stimmige Interpretation der Welt;
- 1.2 Erkennen von Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen, wobei religiöse Differenzen entweder nicht gesehen oder gelehnet werden.

2. Konfessionreflexive Stufe

- 2.1 Grundsätzliche Fähigkeit zum Perspektivwechsel: Erkenntnis, dass jeweils verschiedene religiöse und nichtreligiöse sowie verschiedene religiöse, konfessionelle und weltanschauliche (sowie religionssubkulturelle) Perspektiven auf den Welt und ihre Phänomene möglich sind und Fähigkeiten, diese Unterschiede auszuhalten (Ambiguitätstoleranz);
- 2.2 Fähigkeit zur (Re-/De-)Konstruktion der jeweiligen religionskulturellen proto- und stereotypischen Perspektiven und individueller Perspektiven innerhalb von Religionssubkulturen;
- 2.3 Fähigkeit zur Überprüfung der Stimmigkeit und Reichweite dieser Perspektiven;
- 2.4 Fähigkeit, diese Perspektiven aufeinander zu beziehen.⁴⁵

Es wird deutlich, dass eine solche Stufenkonstruktion keinen Bezug zu unterschiedlichen Lernkontexten wie Schulformen oder Schultypen hat, son-

⁴² Vgl. Bennett 1998.

⁴³ Willems 2011, 194.

⁴⁴ Vgl. Willems 2011, 196-200.

⁴⁵ Willems 2011, 203.

dem allein auf die individuelle Kompetenzentwicklung abzielt. In diesem Sinne ist auch das jüngste Stufenmodell zur Entwicklung von religiöser Kompetenz als ein schulstufen- und damit altersbezogenes Modell zu verstehen, und nicht als ein schulformbezogenes.

4. Konkretionen: Methodenreflexionen zum interreligiösen Lernen

In den verschiedenen Konzeptionen zum interreligiösen Lernen kommt der Methodenwahl eine erhebliche Bedeutung zu. Wenn z.B. der Islam nun auch bereits in der Grundschule behandelt werden soll, bedarf es anderer Methoden als sie bisher im Bereich der Mittelstufe üblich sind. Überhaupt ist zu überlegen, ob die klassische Methode des deutschen Religionsunterrichts – Sekundärtexte mit Kommentarcharakter kombiniert mit fiktiven Schüler-Geschichten und illustriert mit Fotos und Karten – wie sie exemplarisch in den Unterrichtswerken von Hubertus Halbfas⁴⁶ und Werner Trutwin⁴⁷ ausgearbeitet worden ist, nicht durch neue Zugänge zu fremden Religionen ergänzt werden muss, wie sie zum Beispiel von der englischen Religionspädagogik entwickelt worden sind und in der dortigen Multi-Faith Religious Education praktiziert werden (Arbeit mit Fotos, Postern und Gegenständen sowie Exkursionen und Gespräche).

Johannes Lähnemann hat eine Theorie des Aufbauenden Lernens ausgearbeitet, in der die Schullaufbahn in verschiedene Lernphasen gegliedert werden muss, in denen je altersgemäß ein bestimmtes Methodenrepertoire anzuwenden ist.⁴⁸ So unterscheidet er zwischen

- der 1. und 2. Klasse, in denen interreligiöses Lernen durch bewusste Gestaltung des Schullebens und der Feste mit Blick auf die verschiedenen Religionen und Kulturen initiiert werden kann;
- der 3. und 4. Klasse, in denen Schülern mit Hilfe des Personalisierungsprinzips, an einem Kind ihrer Alterstufe „exemplarische Erfahrungen verdeutlicht werden“⁴⁹;
- der 5. und 6. Klasse, in der größere Zusammenhänge und erste systematische Aufbereitungen des Fremden in den Blick genommen werden können;

⁴⁶ Vgl. Halbfas 1989; 1990 und 1991.

⁴⁷ Vgl. Trutwin/Breuning/Mensing 1987a; 1987b und 1987c.

⁴⁸ Vgl. Lähnemann 2002.

⁴⁹ Lähnemann 2002, 400.

- der weiteren Sekundarstufe I bis Klasse 10, in der das Begegnungslernen durch Exkursionen und Besuche von Vertretern fremder Religionen in der Schule ermöglicht werden sollte;
- der gymnasialen Oberstufe, in der die Arbeit an Quellentexten, solche aus den fremden Religionen selbst wie auch solche aus der Theologie der Religionen, angeregt werden kann.

Dabei geht es Lähnemann nicht um einen stufenbezogenen Methodenmonismus, sondern um eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens in den verschiedenen Altersstufen, die den lebensweltlichen Erfahrungen und den anthropogenen Voraussetzungen der Schüler gerecht werden soll. Eine andere Systematisierung der Lernwege unternimmt Hans Mendl in seinem Arbeitsbuch für den Religionsunterricht⁵⁰: Er unterscheidet zwischen solchen Methoden, die in performativer Weise auf Sekundärerfahrungen aufbauen (Jugendbücher, Filme, Internetrecherche, Rollenspiele), und solchen, die Primärerfahrungen, also die „[u]nmittelbare Begegnung mit Fremden und Fremdem“⁵¹ ermöglichen. Hierzu zählt Mendl die Erschließung von Zeugnissen, Räumen, Menschen und gemeinsamen Festen und Feiern. Auch bei ihm gilt: Wichtig ist die Kombination aller Zugänge, damit Schüler eine alters- und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der eigenen wie den anderen Religionen ermöglicht werden kann.

Blickt man auf die Fülle der Beiträge zu den Methoden interreligiösen Lernens, so fällt auch hier eine klare Kategorisierung nach Schulstufen auf. So gibt es inzwischen auch für den vorschulischen Bereich der Elementarpädagogik ausgearbeitete Modelle für die Auseinandersetzung mit fremden Religionen, im Besonderen mit dem Islam im Kindergarten.⁵² Dabei stehen vor allem die persönliche Begegnung zwischen Schülern verschiedener Religionen, die gemeinsame Gestaltung religiöser Feste und die Einführung in die Welt zentraler religiöser Symbole als Methoden im Vordergrund. Für den schulischen Kontext in den ersten Jahren der Primarstufe liefern zum Beispiel die Werkbücher von Gertrud Wagemann und Ursula Sieg eine Fülle von Anregungen und Materialien.⁵³

Zugänge und Methoden, die sich mit exemplarischen Personen der großen religiösen Traditionen auseinandersetzen, werden dann in der 3. und 4. Klasse der Primarstufe wie auch in den ersten Schuljahren der Sekundarstufe, in einigen Bundesländern auch als Unterstufe bezeichnet, vorgeschlagen.

⁵⁰ Vgl. Mendl 2008.

⁵¹ Mendl 2008, 274.

⁵² Vgl. Huber-Rudolf 2002 und Hugoth 2001; 2002 und 2003.

⁵³ Vgl. Wagemann 2002; Sieg 2003.

Lähnemann spricht hier in Anknüpfung an Werner Haußmann von einem „Personalisierungsprinzip“⁵⁴, in dessen Rahmen Symbole, Bräuche und Glaubensvorstellungen fremder Religionsgemeinschaften am Beispiel fiktiver gleichaltriger Kinder eingeführt und erklärt werden. Vor allem Monika und Udo Tworuschka haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten eine Reihe von vorbildlichen Arbeits- und Vorlesebüchern vorgelegt.⁵⁵ Im katholischen Bereich sind solche Medien vor allem von Hermann-Josef Frisch und Georg Schwikart gestaltet worden.⁵⁶ In der Praxis der englischen Religious Education, aus der seit Jahren wichtige Impulse auch die deutsche Diskussion bereichern,⁵⁷ werden in dieser Altersphase Methoden wie das Westhill Project und John M. Hulls „Gift to the Child“⁵⁸ eingesetzt: Hier steht die bereits erwähnte Arbeit mit religiösen Gegenständen – sogenannten „Gifts“, bzw. „Gaben“, oder auch „Items“ und „Zeugnissen“ – im Zentrum eines religionsphänomenologisch erschließenden Unterrichts. Hull hat resümiert, dass die Methode der Gabe vor allem in der Grundschule erfolgreich ist, da „dieser Ansatz bisher vor allem bei Sieben- und Achtjährigen eingesetzt worden ist. Ältere Schüler brauchen eine weitere Perspektive im Sinne religionskundlicher oder komparatistischer Methoden“⁵⁹. Weil ältere Schüler ein Mehr an Informationen und Hintergrundwissen verlangen, kann die Arbeit mit ‚Gaben‘ in höheren Klassen lediglich einen motivierenden Einstieg leisten oder zur Veranschaulichung dienen, sie ersetzt aber nicht die gründliche Auseinandersetzung mit Inhalten anhand von Texten.

Im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I soll gemäß dem Schema von Lähnemann nun eine systematische Einführung in die Glaubenssysteme, die Geschichte und damit auch in die Vorstellungen der Religionsstifter ermöglicht werden. Dabei kann durchaus auch auf Zeugnisse zurückgegriffen werden, allerdings im Rahmen einer Unterrichtsgestaltung, in der nun auch klassische Methoden, wie die Lektüre von Texten und das Studium von Arbeitsbüchern, ihren Platz haben müssen. Nun liegt der Fokus vor allem auf der geschichtlichen Dimension und den politischen Zusammenhängen, die mit der vorgestellten Religion einhergehen. Einladungen an Vertreter nichtchristlicher Religion, den Religionsunterricht zu besuchen und für Fragen und Gespräche zur Verfügung zu stehen, gehören ebenso in das methodische

⁵⁴ Lähnemann 2002, 400.

⁵⁵ Vgl. Tworuschka 1988a und b.

⁵⁶ Vgl. Frisch 1998 und Schwikart 1995.

⁵⁷ Vgl. Sajak 2005, 90-125.

⁵⁸ Vgl. Grimmit u.a. 1991.

⁵⁹ Hull 2000, 125, Übers. Sajak.

Repertoire dieser Stufe wie fächerverbindende Projektarbeit und Unterrichtsgänge bzw. Exkursionen zu Moscheen, Synagogen, Gedenkstätten, Museen etc. Zu dieser methodischen Großform⁶⁰ ist inzwischen eine Reihe von hilfreichen Publikationen erschienen.⁶¹

In der Sekundarstufe II werden schließlich auch die bedeutenden religiösen Texte aus den Weltreligionen, jene Urkunden des Glaubens, die sich wegen ihres schwierigen Charakters und wegen ihres Umfangs kaum in der Mittelstufe erschließen lassen, zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Udo Tworuschka hat der Lektüre von Heiligen Schriften in seinem Methodenbuch zu den Weltreligionen ein ausführliches Kapitel gewidmet, indem er am Koran und am Pali-Kanon aufzeigt, was es zu beachten gilt, wenn man im Unterricht den Umgang mit Originaltexten aus der Religionsgeschichte einüben will. Dabei hat er vor allem zwei Ziele im Blick: „In erster Linie geht es um die sachgemäße Interpretation religionsgeschichtlicher Texte. Andererseits ist aber auch die Wirkungsmöglichkeit eines Textes mitzubedenken“⁶². Dies ist angesichts der verfügbaren Materialien für den Religionsunterricht nicht immer einfach: „Heutige Text- und Materialsammlungen für den Unterricht erhalten oft ‚moderne‘ Texte, die dem heutigen Selbstverständnis einer Religion entsprechen. Gleichwohl besteht für den Unterricht über Religionen die wichtige Aufgabe im Umgang mit ihren jeweiligen Grundlagen: den ‚Heiligen Schriften‘“⁶³. Tworuschka zeigt im Folgenden, dass das Studium jeder heiligen Schrift eine gründliche religions- und literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Text und seiner Entstehung erfordert. Erst nach einer solchen gründlichen hermeneutischen Vorbereitungsarbeit, deren Ausmaße und Aufwand an Tworuschkas Beispielen von Koran und Pali-Kanon deutlich werden, ist eine angemessene Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text im Unterricht möglich. Vor allem für die Lektüre und Diskussion von Tora und Koran liegen inzwischen eine ganze Reihe von hilfreichen Einführungen in eine solche intertextuelle Erschließungsarbeit vor.⁶⁴

Über die Arbeit mit heiligen Texten hinaus ist in der Sekundarstufe II auch die Auseinandersetzung mit den wichtigsten Positionen einer Theologie

⁶⁰ Vgl. Meyer 2004, 13f.

⁶¹ Vgl. grundsätzlich: Meyer 2008, praktisch: Leggewie u.a. 2002; Brüll u.a. 2005; Glöckner 2005; Straß/Haufmann 2005; Sajak 2012.

⁶² Tworuschka 1982, 154.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Vgl. Gnilka 2004 und 2007; Renz/Leimgruber 2004; Leimgruber/Wimmer 2006; Krochmalnik 2006; Tröger 2008; Tworuschka 2008.

der Religionen vorgesehen. Gerade weil den Schülern heute ein Pluralismus als gleichberechtigtes Nebeneinander der Religionen selbstverständlich erscheint, muss die Frage nach dem Wahrheitsanspruch, der revelatorischen Authentizität wie auch nach der soteriologischen Relevanz der verschiedenen Religionsgemeinschaften vergleichend problematisiert und diskutiert werden.⁶⁵

5. Fazit: Interreligiöses Lernen in der Spannung von Schulformbezug und Altersorientierung

Der Gang durch die verschiedenen Konzeptionen zum interreligiösen Lernen hat deutlich gemacht, dass auch in diesem Bereich gilt, was für die Religionsdidaktik allgemein zu beobachten ist: „Wir wissen aufgrund der einschlägigen entwicklungspsychologischen und jugendsoziologischen Forschungen zwar sehr viel über die religiöse Entwicklung und Einstellung von Jugendlichen allgemein, aber wenig über die schulartenspezifischen Charakteristika der Religionsschüler im mehrgliedrigen Schulsystem“⁶⁶, entsprechend greifen alle Konzepte interreligiösen Lernens in der Schule auf Stufenmodelle aus dem Bereich von Entwicklungs- und Lernpsychologie zurück, die sich an der allgemein menschlichen kognitiven Entwicklung von Glaube, Moral und Sozialität orientieren, nicht aber die individuellen Ausprägungen in Abhängigkeit von Familie, Milieu und Bildungsinstitution berücksichtigen. Es hat sich deutlich gezeigt, dass alle untersuchten Konzeptionen interreligiösen Lernens schulstufenbezogen formuliert, nicht aber in der Unterscheidung von verschiedenen Schulformen sind. Auch das interreligiöse Lernen am Gymnasium wird in der Regel mit Blick auf die spezifische Form des Lehrens und Lernens in der Sekundarstufe II beschrieben, nicht aber mit Blick auf eine schulformbegründete spezifische Didaktik in der Sekundarstufe I. Die Berufsbildenden Schulen finden in den untersuchten Konzeptionen gar keine Erwähnung. Dies führt dazu, dass es auch im Bereich des interreligiösen Lernens eine klare Religionsdidaktik der Grundschule mit entsprechendem Methodenrepertoire gibt, eine Didaktik der Sekundarstufe I, die sich in ihren Voraussetzungsanalysen, didaktischen Zielen und Methoden vor allem an Menschen in der Adoleszenz wendet, und eine weitere Didaktik der Oberstufe, die vor allem auf junge Menschen zielt, die im Bereich von Bildung über die Berufsqualifikation hinaus in den Bereich der philosophischen und theologischen Propädeutik gehen wollen. Der Ein-

⁶⁵ Vgl. Sajak 2005, 287-289.

⁶⁶ Wermke 2011, 18.

druck, der im Rahmen der geschilderten Preisverleihung der Herbert Quandt Stiftung entstanden ist, ist also mit Blick auch auf die verschiedenen Konzepte und Modelle des interreligiösen Lernens im religionspädagogischen Diskurs entsprechend neu zu ordnen. Mit Ausnahme der Beruflichen Schulen, die mit Blick auf ihre ganz spezifische Schülerklientel eine eigene Kontur religionsdidaktischer Zugänge und Verfahren ausweist, ist eher eine stufenbezogene als eine schulformbezogene Entfaltung interreligiöser Lernkonzepte zu konstatieren.

Literatur

- Baur, Katja*: Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung, Stuttgart 2007.
- Biewald, Roland/Obermann, Andreas*: Die Religionsdidaktik an berufsbildenden Schulen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 142-165.
- Brüll, Christina/Ittmann, Norbert/Maschwitz, Rüdiger/Stoppig, Christine*: Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005.
- Bennett, Milton*: Intercultural Communication. A Current Perspective, in: *Ders.* (Hg.): Basic Concepts of Intercultural Communication, London 1998, 1-34.
- Fowler, James W.*: Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco 1995.
- Frisch, Hermann-Josef*: Felix reist zum Dach der Welt. Begegnung mit dem Hinduismus und Buddhismus, Düsseldorf 1998.
- Glöckner, Heidemarie*: Die Synagoge erkunden. Dem Judentum begegnen, in: *Haußmann, Werner/Lähmann, Johannes* (Hg.): Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 71-94.
- Gnilka, Joachim*: Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt, Freiburg i.Br. 2004.
- Gnilka, Joachim*: Die Nazarener und der Koran. Eine Spurensuche, Freiburg i.Br. 2007.
- Goldman, Ronald*: Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964.

- Grimmit, Michael/Grove, Julie/Hull, John M./Spencer, Louise*: A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, Hempstead 1991.
- Halbfas, Hubertus*: Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr, Düsseldorf 1989.
- Halbfas, Hubertus*: Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr, Düsseldorf 1990.
- Halbfas, Hubertus*: Religionsbuch für das 9./10. Schuljahr, Düsseldorf 1991.
- Hemel, Ulrich*: Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: *Angel, Hans-Ferdinand* (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz/Wien/Köln 2000, 63-76.
- Huber-Rudolf, Barbara*: Muslimische Kinder im Kindergarten. Eine Praxishilfe für alltägliche Begegnung, München 2002.
- Hugoth, Matthias*: Die Welt der Religion im Kindergarten. Grundlegung und Praxis interreligiöser Erziehung, Freiburg i.Br. 2001.
- Hugoth, Matthias*: Die Welt der Religionen in der Grundschule, in: Katechetische Blätter 127 (2002), 410-412.
- Hugoth, Matthias*: Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2003.
- Hull, John M.*: Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften Bd. 1, Berg am Irchel 2000.
- Kliemann, Peter*: Religiöse Bildung in der Sekundarstufe II, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 123-141.
- Krochmalnik, Daniel*: Im Garten der Schrift: Wie Juden die Bibel lesen, Augsburg 2006.
- Lähnemann, Johannes*: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Lähnemann, Johannes*: Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung, in: Katechetische Blätter 127 (2002), 397-401.
- Leggewie, Claus/Joost, Angela/Rech, Stefan*: Ein Weg zur Moschee – eine Handreichung für die Praxis, Bad Homburg a.d.H. 2002.
- Leimgruber, Stephan*: Interreligiöses Lernen. Neuauflage, München 2007.
- Leimgruber, Stephan/Wimmer, Jakob*: Von Adam bis Muhamad: Bibel und Koran im Vergleich, Stuttgart 2005.

- Lindner, Heike/Baumann, Ulrike*: Gymnasium: Sekundarstufe I, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 103–122.
- Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008.
- Meyer, Hilbert*: Was sind Unterrichtsmethoden, in: Pädagogik 56 (2004), H. 4, 12-15.
- Meyer, Karlo*: Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5 bis 7, Göttingen 2008.
- Moran, Gabriel*: Religious Education Development. Images for the Future, Minneapolis 1983.
- Muth, Ann-Kathrin*: Methodencurriculum für das trialogische Lernen, in: *Sajak, Clauß Peter* (Hg.): Trialogisch lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010, 175-254.
- Oser, Fritz/Bucher, Anton*: Religion – Entwicklung – Jugend, in: *Oerter, Rolf/Montada, Leo* (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim 1955, 1045-1055.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul*: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1984.
- Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan*: Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster 2002.
- Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan*: Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet, München 2004.
- Sajak, Clauß Peter*: Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005.
- Sajak, Clauß Peter* (Hg.): Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010.
- Sajak, Clauß Peter* (Hg.): Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten. Erarbeitet von Dorothee Herborn, Clauß Peter Sajak, Nils-Holger Schneider und Bernadette Schwarz-Boenneke (Lernen im Trialog. Bausteine für interreligiöse und interkulturelle Lernprojekte), Paderborn 2012.
- Schwikart, Georg*: Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen, Düsseldorf 1995.

- Sieg, Ursula*: Feste der Religionen. Werkbuch für Schulen und Gemeinden, Düsseldorf 2003.
- Straß, Susanne/Haußmann, Werner*: „auf weichem Teppich sitze ich mittendrin“. Erfahrungsbericht einer „unvorbereiteten“ Moschee-Erkundung, in: Jahrbuch für Kindertheologie 4 (2005), 157-162.
- Träger, Karl-Wolfgang*: Bibel und Koran. Was sie verbindet und was sie unterscheidet, Stuttgart 2008.
- Trutwin, Werner/Breuning, Klaus/Mensing, Roman*: Zeit der Freude, Düsseldorf 1987 [= 1987a].
- Trutwin, Werner/Breuning, Klaus/Mensing, Roman*: Wege des Glaubens, Düsseldorf 1987 [= 1987b].
- Trutwin, Werner/Breuning, Klaus/Mensing, Roman*: Zeichen der Hoffnung, Düsseldorf 1987 [= 1987c].
- Tworuschka, Monika/Tworuschka, Udo*: Vorlesebuch. Fremde Religionen. Für Kinder von 8-14. Band 1: Judentum – Islam, Düsseldorf 1988 [= 1988a].
- Tworuschka, Monika/Tworuschka, Udo*: Vorlesebuch. Fremde Religionen. Für Kinder von 8-14. Band 2: Buddhismus – Hinduismus, Düsseldorf 1988 [= 1988b].
- Tworuschka, Udo*: Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium, Frankfurt a.M./München 1982.
- Tworuschka, Udo*: Heilige Schriften. Eine Einführung, Frankfurt a.M./Leipzig 2008.
- Wagemann, Getrud*: Feste der Religionen. Begegnung der Kulturen, München 2002.
- Wermke, Michael*: Schulformspezifische Religionsdidaktik?! – eine Bestandsaufnahme, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 2, 13-24.
- Willems, Joachim*: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierung – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.