

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie

Interreligiöses Lernen im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts : konzeptionelle Überlegungen

Datum der Zweitveröffentlichung: 11.12.2024

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1054071

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie (2022): Interreligiöses Lernen im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts : konzeptionelle Überlegungen, in: Verkündigung und Forschung, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Jg. 67, Nr. 1, S. 33–47, doi: 10.14315/vf-2022-670105.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Interreligiöses Lernen im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts – konzeptionelle Überlegungen

Stefanie Lorenzen

Jochen Bauer, Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik (Religionspädagogik innovativ 30), W. Kohlhammer Stuttgart 2019, 486 S. – *Dialog und Transformation*. Auf dem Weg zu einer pluralistischen Religionspädagogik. Ein Diskussionspapier der Projektgruppe »Interreligiöse Religionspädagogik«, Bonn 2020, 52 S. – *Saskia Eisenhardt/Kathrin S. Kürzinger/Elisabeth Naurath/Uta Pohl-Patalong* (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2019, 336 S. – *Wlfrid Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Evangelische Verlagsanstalt Leipzig 2019, XX + 187 S. – *Georg Langenhorst*, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Herder Freiburg 2016, 432 S. – *Karlo Meyer*, Grundlagen interreligiösen Lernens, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2019, 448 S. – *Hinnerk Wißmann*, Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft, Mohr Siebeck Tübingen 2019, V + 141 S.

Weitere Literatur

Katja Böhme, Art. Interreligiöses Begegnungslernen: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, hg. von Mirjam Zimmermann/Heike Lindner, 2019, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/>. – *Mirjam Schambeck*, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Schule, Ausbildung und Beruf (UTB 3856), Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2013, 252 S. – *Mirjam Schambeck*, Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband: rpb 80 (2019) 33–44.

1. Zentrale Bezugspunkte des interreligiösen Lernens in ihrem Zusammenhang – eine Übersicht

Das interreligiöse Lernen hat sich mittlerweile nicht nur einen festen Platz im deutschen Religionsunterricht erobert, es ist dabei, sich zu einer Dimension des Religionsunterrichts zu entwickeln, die potenziell alle Themen betreffen kann. Für die Diskussion der letzten Jahrzehnte erweisen sich die folgenden Eckpunkte als zentral.

Die zunehmend auch im Alltag wahrnehmbare religiös-weltanschauliche Pluralisierung der Gesellschaft bildete von Beginn an ein *Movens* und einen Begründungszusammenhang für die Entwicklung des interreligiösen Lernens. Auch konfessionell gebundene religiöse Bildung sollte dazu beitragen, religiöse Vielfalt als bereichernde Herausforderung zu begreifen und zu gestalten. Dieser demographische Faktor hat sich seit den Anfängen des interreligiösen Lernens im ausgehenden 20. Jh. verstärkt und nimmt auf unterschiedliche Art und Weise Einfluss auf die religionsdidaktische Gestaltung: Zum einen wird dadurch die in Deutschland oftmals übliche Trennung der Lerngruppen nach Konfessionen in Frage gestellt, weil diese die faktisch vorfindliche Heterogenität im Klassenzimmer immer weniger abbildet und auch schulorganisatorisch an Grenzen führen kann. Zum anderen drängt sich auf inhaltlicher Ebene die pädagogische

Frage auf, ob interreligiöses Lernen in der direkten Begegnung mit anders-religiös orientierten Mitschülerinnen und Mitschülern der eigenen Klasse nicht viel authentischere Anregungen für interreligiöse Lernprozesse liefert. In Hamburg wirkten beide Argumentationslinien zusammen, sodass hier schon früh der »Religionsunterricht für alle« entwickelt wurde – ein Modell, in dem ein interreligiös ausgerichteter Religionsunterricht im Klassenverband stattfindet.

Entsprechende »Auflösungsprozesse« der gängigen Organisationsform des Religionsunterrichts lassen sich mittlerweile auch anderswo beobachten und betreffen besonders die Berufsschulen. Neben diesen informellen Entwicklungen hat die Frage nach der für interreligiöses Lernen adäquaten Organisationsform des Religionsunterrichts aber auch Eingang in konzeptionelle Überlegungen gefunden, zum Beispiel in Gestalt des von K. Boehme vertretenen Begegnungslernens, das ein phasenweises gemeinsames Unterrichten von religiös gemischten Lerngruppen vorsieht, oder gar als neuestens vom M. Schambeck erhobene Forderung, über einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband nachzudenken (Schambeck, Plädoyer).

Flankiert werden diese Entwicklungen spätestens seit den Anfängen des Hamburger »Religionsunterrichts für alle« von verfassungsrechtlichen Überlegungen, die die Konformität eines nicht-konfessionsspezifisch organisierten Religionsunterrichts mit Art. 7.3 GG betreffen. Die wenigen Urteile in diesem Zusammenhang betonen die Notwendigkeit eines auch inhaltlich deutlich erkennbaren Konfessionsbezugs – eine juristische Grenzmarkierung mit hoher Bedeutung für Konzepte des interreligiösen Lernens, aber auch darüber hinaus.

Schließlich verbindet sich mit dieser Rückbindung an die »Grundsätze[.] der Religionsgemeinschaften« (Art. 7.3 GG) auch die zentrale theologische Grundsatzfrage für das interreligiöse Lernen: Wie lässt sich die Beziehung der einzelnen Religionen zueinander, zum Beispiel im interreligiösen Dialog, verstehen und gestalten? Konkret: Welche Rolle spielen die jeweiligen, zum Teil konträren Geltungsansprüche im Blick auf bestimmte Inhalte des Glaubens? Und wie bildet sich die damit verbundene theologische Verhältnisbestimmung in den didaktischen Konzepten zum interreligiösen Lernen ab? Neben dem bekannten religionstheologischen Dreierschema, das zwischen Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus unterscheidet, haben sich mittlerweile differenzierende Weiterführungen und prozessorientierte Alternativen, nicht zuletzt in Gestalt der Komparativen Theologie, etabliert.

Eine weitere wichtige Komponente, die sich mit der theologischen Grundierung verbindet, stellt schließlich die Frage nach den Zielen des interreligiösen Lernens dar, insbesondere im Blick auf die religiöse Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler. Mit der Kompetenzorientierung hat diese Zieldimension neue Impulse erfahren, das zeigt beispielsweise die Monographie von M. Schambeck zum Thema »Interreligiöse Kompetenz«: Die Fähigkeit, zwischen Eigenem und Fremdem zu unterscheiden und davon ausgehend das Fremde auf das Eigene zu beziehen, wird von ihr als eine grundlegende Kompetenz herausgearbeitet und auf drei Niveaus bezogen: Wahrnehmung, kognitive Auseinandersetzung

und Transformation der eigenen Haltung. Davon ausgehend, kann man die Frage nach einer genaueren Bestimmung des anvisierten »Eigenen« als einen weiteren aktuellen Diskussionspunkt definieren.

2. Zur Diskussion

a) Verfassungsrechtliche und theologische Rahmenbedingungen – ihre Auswirkungen auf konzeptionelle Überlegungen

Es mag auf den ersten Blick erstaunen, dass konzeptionelle Überlegungen zum interreligiösen Lernen sich auch mit verfassungsrechtlichen Fragestellungen verbinden. Schließlich könnte man versucht sein, diese juristische Ebene als irrelevanten »Fremddiskurs« zu behandeln. Tatsächlich aber zeigen insbesondere zwei Neuerscheinungen, dass die verfassungsrechtliche Verankerung des Religionsunterrichts in Deutschland erhebliche Folgen für die konzeptionelle Gestaltung (nicht nur!) interreligiösen Lernens zeitigt. Beide Publikationen beziehen sich auf den »Religionsunterricht für alle« (abgekürzt im Folgenden: Rufa) in Hamburg, an dem sich die Frage der Verfassungskonformität seit Jahren in hervorgehobener Weise kristallisiert. Wurde dieses multireligiöse Setting bis vor Kurzem noch allein von der evangelischen Nordkirche verantwortet, gibt es nun mit dem Rufa 2.0, also einer »Neuaufgabe« des »Religionsunterrichts für alle«, die Möglichkeit, dass evangelische, muslimische, alevitische und jüdische Religionsgemeinschaften den Religionsunterricht auch formal gemeinsam tragen. Im Zusammenhang mit dieser gewichtigen, auch außerhalb Hamburgs viel beachteten Transformation wurden von der Nordkirche zwei Gutachten in Auftrag gegeben, die mittlerweile beide veröffentlicht sind: Ausgelotet werden sollten der religionsverfassungsrechtliche Spielraum für diese Option einerseits, die damit verbundenen systematisch-theologischen Fragestellungen andererseits.

Das schmale Büchlein des auf Religionsverfassungsrecht spezialisierten Münsteraner Professors *H. Wißmann* mit dem fragenden Titel »Religionsunterricht für alle?« enthält in seinem Hauptteil das 2017 für die Nordkirche angefertigte juristische Orientierungsgutachten. Der Gutachtentext wird vom Autor um ein vorangestelltes Kapitel ergänzt, das die gegenwärtige »Lage des Religionsverfassungsrechts« (1–28) im gesellschaftlichen Kontext des Pluralismus umreißt und so die Notwendigkeit von Veränderungen, auch im Blick auf den Religionsunterricht, plausibel machen soll.

Das darauf folgende Gutachten reagiert auf die seitens der Nordkirche gestellte Aufgabe, »die Funktion des Religionsunterrichts nach Art. 7. Abs. 3 GG zu reformulieren und daraus *Kriterien* abzuleiten, die [...] als Grenzmarken bei der Etablierung und Durchführung eines religionsübergreifenden und [...] trägerpluralen Religionsunterrichts zu beachten sind.« (36, kursiv ebd.) Hier

wird also bereits deutlich, dass das Gutachten diese Unterrichtsform nicht von vornherein skeptisch beurteilt, sondern konstruktiv nach Wegen sucht, wie dieses Vorhaben innerhalb des rechtlichen Rahmens umgesetzt werden könnte.

Dabei sind es nach Wißmann vor allem zwei Momente, die für die Verfassungskonformität eine Rolle spielen: Zum einen gehe es auf inhaltlicher Ebene um die Frage, ob und wie in einem solchen Unterricht gewährleistet werden könne, dass er »mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft in Übereinstimmung« stehe; zum anderen müsse auf *formaler* Ebene sichergestellt werden, welche Formen der Unterrichtsorganisation dafür in Frage kommen (36). Beide Problembereiche behandelt Wißmann in zwei Durchgängen. Das Ergebnis des ersten Durchgangs (38–60) sei hier nur kurz benannt: Die Rechtslage »nach überkommenem Maßstab« (38) biete keine Möglichkeit, Rufa 2.0 rechtskonform zu etablieren.

Die Pointe des Gutachtens besteht nun darin, in einem zweiten Durchgang (61–83) die Möglichkeit einer »bewusste[n] Weiterentwicklung des geltenden Religionsverfassungsrechts« (61) zu prüfen. Im Gegensatz zur ersten Variante bezieht man sich hierbei nicht auf die Tradition der bisherigen Rechtsprechung, sondern nimmt die Möglichkeit der aktiven »Rechtsgestaltung im Verfassungsstaat« (61) für sich in Anspruch.

Daher ist für diesen Weg die Klärung des oben genannten inhaltlichen Kriteriums zentral: Wie Wißmann unter Bezug auf die bisherige Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts erläutert, geht es hierbei nicht nur um das »Dass« der Präsentation von »Grundsätzen« (Art. 7.3 GG) als »»Glaubenssätze«« (72, kursiv ebd.), wie sie auch in einem religionskundlichen Unterricht erfolgen könnte. Stattdessen regelt die Rechtsprechung auch den Modus: Die »»Glaubenssätze«« seien im Unterricht »als bestehende Wahrheiten« (72, kursiv ebd.) zu vermitteln. Eben dies gilt als »»konfessionelle Positivität und Gebundenheit«« (72). Nur dieses Merkmal garantiert, dass dem verfassungsrechtlichen Sonderstatus des Religionsunterrichts in Deutschland entsprochen wird, denn über religiöse Glaubenswahrheiten kann der religiös-weltanschaulich neutrale Staat nicht urteilen. Sie liegen gewissermaßen vor seiner Zuständigkeit (72f.).

Wißmann gewinnt hieraus einen zentralen argumentativen Eckpfeiler, der auf einen möglichen Begründungspfad für Rufa 2.0 weist: Für den positiven Bezug auf Glaubenswahrheiten sei demnach »nicht die Abgrenzung und Trennung von Religionsgemeinschaften im Unterricht entscheidend, sondern ihre (gemeinsame) Staatsferne« (73). Unter der Voraussetzung nun, dass die Religionsgemeinschaften »nachweisen« können, wie sie »Glaubenswahrheit bei gerade unterschiedlichen Glaubenswahrheiten der Beteiligten vermitteln« wollen, sei die Organisation des Unterrichts sekundär und also auch das »Trennungsmodell« nicht zwangsläufig (74, 82) – mit anderen Worten: ein trägerplurales Modell im Prinzip möglich.

Zwar kann man, wie im Folgenden deutlich wird, die Frage stellen, ob es angesichts der von Wißmann selbst konzidierten theologischen und religionsdidaktischen Schwierigkeiten (82f.) juristisch überhaupt geraten ist, Rufa 2.0 im Rahmen der Rechtsgestaltung zu empfehlen; nichtsdestotrotz ist das Gutachten ein hilfreicher Wegweiser, weil es die juristischen Argumentationsmöglichkeiten weitestge-

hend ausdehnt, deren Grenzen offenlegt und damit die theologischen Aufgaben herausstellt, die für eine Weiterentwicklung angegangen werden müssten.

Die von Wißmann als theologisch qualifizierte Frage, ob und inwiefern das Nebeneinander verschiedener Glaubenswahrheiten von den Religionsgemeinschaften selbst als Teil ihrer Grundsätze angesehen werden könne, nahm die Nordkirche 2018 zum Anlass, um ein systematisch-theologisches Gutachten zum »Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen« bei dem emeritierten Professor für Systematische Theologie *W. Härle* in Auftrag zu geben (11f.). Das Gutachten prüft allerdings nicht nur die spezifisch theologischen Bedingungen für eine Weiterentwicklung des Hamburger Modells im umfangreichsten fünften Kapitel, sondern rekapituliert in Kapitel 3 auch nochmals den rechtlichen Rahmen. Härle kommt dabei zu einer kritischen Einschätzung des Wißmann'schen Gutachtens, weil dieser trotz des von ihm selbst geltend gemachten theologischen Vorbehalts eine positive Einschätzung des trägerpluralen Modells vornehme und dabei die Möglichkeiten der Kooperation religionspezifisch verantworteter Religionsunterrichte innerhalb der bestehenden Rechtsauslegung vorschnell ausblende (36–44).

Wichtig für Härles Argumentation ist auch das vierte Kapitel, in dem ein Pluralismusverständnis propagiert wird, das die Gegensätze zwischen den Religionen nicht harmonisiert, sondern die damit einhergehenden Auseinandersetzungen konstruktiv – und das heißt vor allem: in gegenseitigem Respekt – aufnehme. Dementsprechend könne es auch im Religionsunterricht nicht darum gehen, diese konflikthafter Gegensätzlichkeiten zu unterschlagen oder die Dialogaufgabe an die einzelnen Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe zu delegieren (58f.). Dieser Pluralismusbegriff bestimmt schließlich auch die theologisch favorisierte Position im fünften Kapitel: Als dritte Option neben Exklusivismus und Relativismus erläutert Härle das Modell eines »positionellen Pluralismus« (80, XII f.), in dem die Geltungsansprüche der eigenen religiösen Tradition nicht relativiert, sondern bezeugt werden sollen, gleichzeitig aber eben dieses Recht auch anderen zugestanden wird (76–80). Daraus werden am Ende Folgerungen für die Akteurs-ebene gezogen, und zwar im Blick auf die »Erziehungsberechtigten und Schüler« (121–127) sowie die »Religionslehrkräfte« (129–140). Für Erstere strebt Härle eine stärkere Mitwirkung an: Ihnen sollte die Entscheidung über Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an allen angebotenen Religionsunterrichten ermöglicht und außerdem ein Mitspracherecht über mögliche Kooperationsformen eingeräumt werden (124f.). Die Lehrkräfte hingegen sollten in ihrer Funktion als »Zeugen« und »Bürgen« einerseits eine reflektierte Spielart der »eigenen« religiösen Tradition vertreten, andererseits »eine empathische und respektvolle Dialogkultur« repräsentieren (135). Auf dieser Linie des positionellen Pluralismus liegt es dann auch, dass berufene Religionslehrkräfte nach Härle immer nur Religionsunterricht in ihrer »eigenen« Religion erteilen sollten (XIII), während er für die Auseinandersetzung mit fremden Religionen Kooperationen empfiehlt (137f.).

In einem abschließenden Fazit plädiert er für eine inhaltlich konturierte, klar konfessionsbezogene Ausrichtung des Religionsunterrichts mit einführendem

Charakter (142), der sich auf die »*Einübung des respektvollen Umgangs* mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen« konzentriert (142, kursiv ebd.). Begrifflich fasst er dieses Modell als »*Pluralismus- und kooperations-offenen Religionsunterricht*« (4), der den bisherigen Namen »Religionsunterricht für alle« ersetzen sollte. Im Blick auf mögliche Organisationsformen bedeutet das die Favorisierung konfessionell-kooperativer oder interreligiös-kooperativer Modelle bzw. die Beibehaltung der gängigen Trennung nach Konfessionen (143).

Härles streitbares Plädoyer ist Ausdruck eines konfessionell profilierten Pluralismusverständnisses, für das ein gleich gültiges Nebeneinander von Glaubenswahrheiten theologisch nicht möglich und daher auch in einem konfessionell gebundenen Religionsunterricht didaktisch nicht abbildbar ist. Zu fragen ist allerdings, ob mit der theologisch-systematisch ausgerichteten Begründung schon alle organisatorischen und didaktischen Möglichkeiten für die Gestaltung eines trägerpluralen Modells ausgeschöpft sind.

Gerade deshalb verdient das von *J. Bauer* vorgelegte Konzept einer »multi-theologische[n] Fachdidaktik« für den »Religionsunterricht für alle« besondere Beachtung: Bereits der Untertitel der Dissertation macht deutlich, dass Bauer eine theologische Fundierung des Rufa 2.0 anstrebt, die aber nicht länger »nur« eine Theologie betrifft, sondern mehrere Theologien (9, 69).

Bauer entwickelt ein komplexes, aber grafisch anschaulich präsentiertes Strukturmodell (8, Abb. 1), das auch die Systematik der Arbeit und wesentliche Punkte ihres Aufbaus spiegelt (83f.): Ausgehend von der Metapher des »didaktischen Raum[s]« (85), behandelt Bauer zunächst dessen konstitutive Begrenzungen, also die rechtliche, politische, schülerbezogene, fachliche, schulische und Unterrichtsseite des Rufa 2.0 (85–172). Mit den »didaktischen Dimensionen« (173) sind die konstitutiven Lernbewegungen innerhalb dieses Raums gemeint (83): Zentral seien hier die Inhalts-, Identitäts- und Wahrheitsdimension (179–286), die jeweils mit Hilfe der »didaktischen Orientierungen«, von Bauer auch mit »didaktische Prinzipien« übersetzt (287), gestaltet werden müssen. Abschließende Konsequenzen betreffen vor allem die Rolle der Lehrkräfte (403–437).

Insgesamt gelingt es Bauer auf diese Weise, ein Modell zu plausibilisieren, das die oben als verfassungsmäßig wesentlich ausgewiesenen Kriterien einer gekennzeichneten Verantwortungsstruktur einerseits (97–108, 113f.), der inhaltlichen Ausrichtung auf positive Identitätsstärkung bzw. »Bekennnishaftigkeit« andererseits (109–114) explizit ausweist und unterrichtspraktisch mit einer Form der Binnendifferenzierung kombiniert (241, 246). Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass Bauer die Möglichkeit der positiv-gebundenen Inhaltsorientierung und Identitätsbildung deutlich herausstreicht: »Auch ein gemeinsamer Religionsunterricht ist für alle Schülerinnen und Schüler ein bekenntnisorientierter.« (102) Dabei grenzt Bauer sich deutlich von einem »selbstbezüglichen Subjektivismus« (58, 114) ab, den er u.a. mit dem sog. Dialogischen Religionsunterricht verbindet, wie er beispielsweise von Th. Knauth im Kontext des Rufa vertreten wird (29 Anm. 72, 34 Anm. 88, 57f. Anm. 180): Hierbei werde »das Orientie-

rungspotenzial von Religion(en)« (58) zu wenig beachtet. Daher plädiert Bauer für eine deutliche Berücksichtigung des Objektbezugs, also für die Einspielung religionsspezifischer Inhalte und Wahrheiten (70, 297).

Für die Identitätsdimension ist nach Bauer das Moment der Zugehörigkeit bzw. des Belonging ausschlaggebend: Der Ausgangspunkt für die phasenweise Aufteilung der Lernenden im Rufa 2.0 sollte demnach das von ihnen selbst zum Ausdruck gebrachte »belonging« – im Sinne einer formalen Religionszugehörigkeit – sein (347f., 417). Interessant ist dabei, dass dieses »belonging« auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler geltend gemacht wird, die sich nicht als religiös verstehen, und zwar, »weil sich solche Distanzierungen auf bestimmte Religionen beziehen. Das Bildungspotenzial des Religionsunterrichts liegt nun in der Auseinandersetzung mit der Religion, vor deren Hintergrund eine Schülerin bzw. ein Schüler (in einem wie auch immer vagen Sinn) sozialisiert wurde [...]« (233) Diese mehr oder weniger offene Form des belonging soll im Laufe des Lernprozesses gefestigt werden, ohne dabei ein »believing« aufzuzwingen bzw. von vornherein von einem bestimmten belief auszugehen (346–360). Wie dies allerdings für religionsferne Schülerinnen und Schüler aussehen könnte, lässt Bauer offen.

Theologisch grenzt sich Bauer von den bekannten religionstheologischen Modellen ab (260–269) und setzt neben einem differenzhermeneutischen Zugang (269–273) auf die Komparative Theologie (72, 78, 273–280): Sie sei dafür zuständig, die Ergebnisse und Prozesse des interreligiösen Dialogs in bestimmten Themenbereichen wissenschaftlich so aufzubereiten, dass sie eine geeignete fachdidaktische Grundlage für den Rufa 2.0 bieten könnten (281–284). Damit weist Bauer dieser noch recht jungen Disziplin allerdings eine Schlüsselstellung zu, von der sich wohl erst noch zeigen wird, ob und wie sie sie zu füllen vermag.

Die Dissertation ist auch deshalb wegweisend und dürfte über Hamburg hinaus hohe Beachtung erfahren, weil sie den favorisierten Ansatz bis in die organisatorische Umsetzung hinein ausbuchstabiert, auch wenn konkrete Beispiele zur unterrichtlichen Umsetzung fehlen: Relevant ist hier vor allem Bauers Vorschlag, das Curriculum durch einen Wechsel von systematischen und thematischen Modulen zu gestalten, also entweder die interne Systematik einer spezifischen Religion oder ein Thema im Religionenvergleich zu behandeln. Diese Module sollen teilweise von allen, teilweise primär von denjenigen Schülerinnen und Schülern absolviert werden, die den jeweiligen Religionsgemeinschaften angehören (354f.).

Es liegt auf der Hand, dass dieses Format mit erheblichen Anforderungen an die Lehrkräfte verbunden ist. Anders als in religionskooperativen Modellen scheint Bauer davon auszugehen, dass die Module prinzipiell auch von *einer* Lehrperson in binnendifferenzierender Arbeit unterrichtet werden können. Die Lehrkraft sollte hierbei in ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion deutlich erkennbar sein. Zwar kann sie so nicht allen Lernenden in direkter Art und Weise als Orientierung dienen, doch zeigt sie den Schülerinnen und Schülern in exemplarischer und damit indirekter Form, wie sich die subjektive Relationierung zu einer »objektiven«, als »eigen« betrachteten religiösen Tradition gestalten kann. Im Blick auf für sie fremde

religiöse Traditionen kann die Lehrperson hingegen »nur« das Prinzip der »Objektauthentizität« verfolgen, indem sie sich möglichst umfassend über die theologische Diskussion – inklusive des Dialogs im Rahmen der Komparativen Theologie – informiert und diese transparent zur Darstellung bringt (428–435).

Eben diese hohen Anforderungen lassen abschließend fragen, ob der bewundernswert breit angelegte theoretische Entwurf sich auch in der Praxis bewähren wird. In jedem Fall setzt er starke konzeptionelle Impulse, die zukünftig weiterverfolgt und insbesondere sorgfältig empirisch erforscht werden sollten.

Angesichts dieses offensiven Bemühens, einen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht inhaltlich im Sinne eines konfessionellen Religionsunterrichts zu konzipieren, wird mit der folgenden Publikation ein deutlich anderer Zugang verfolgt. Eine vom Bonner Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (bibor) initiierte, interreligiös zusammengesetzte Projektgruppe »Interreligiöse Religionspädagogik« hat ein Positionspapier mit dem Titel »Dialog und Transformation« veröffentlicht, in dem ein interreligiös verantworteter Religionsunterricht auf der Grundlage einer pluralistischen Religionstheologie gefordert wird (5). Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von den meisten anderen Konzepten interreligiösen Lernens, die sich gegenüber der pluralistischen Religionstheologie eher reserviert verhalten.

Im programmatischen Auftaktkapitel, ebenso wie die anderen religionspädagogischen Abschnitte verfasst von G. Fermor, R. Möller, A. Obermann und T. Knauth, wird der Bezug zur pluralistischen Religionstheologie explizit herausgestellt. Fokus einer solchen Ausrichtung sei nicht die Differenz zwischen den Religionen, sondern ein »neues Wir« (7): Angesichts der »Annahme eines gemeinsamen transzendenten Grundes« (9) konstituiere sich eine »Partnerschaft der Suche« (10). Die einzelnen religiösen Traditionen werden als je spezifische Antworten oder Ausgestaltungen universaler existenzieller Fragen und Erfahrungen aufgefasst, im Sinne eines »vortheologischen Existenzvollzug[s]«, der eine partikulare Ausgestaltung erfahren habe (8f.). Metaphorisch verbindet sich mit der Vorstellung vom »Grund« der von A. Heschel geprägte Begriff der »Tiefentheologie« (8).

Die theologiespezifischen Begründungen der pluralistischen Option, die für die jüdische, christliche und islamische Tradition von E. Meir, P. Schmidt-Leukel und M. Khorchide (11–38) herausgearbeitet werden, lassen verschiedene Motive hervortreten: Verwiesen sei hier nur auf den »Dialog« (E. Meir, M. Khorchide) und die Repräsentation Christi als »Symbol« (P. Schmidt-Leukel).

Begründet wird die Notwendigkeit einer pluralistischen Religionspädagogik in Kapitel 3 zum einen mit einem eher pragmatischen Argument, das die Gefahr einer »beziehungslose[n] Verinselung« und »Fragmentierung« (39) von getrennt organisierten religiösen Bildungsangeboten betrifft. Angesichts dessen plädieren die Autoren für eine »gemeinsam geteilte Verantwortung« des Religionsunterrichts (39) – eine Formulierung, die dem Hamburger Modell recht nahe kommt. Das andere Argument ist stark individualisierungstheoretisch unterlegt und geht davon aus, dass institutionelle Religion und individuelle Religiosität auch

im Blick auf den Religionsunterricht zu unterscheiden seien und oftmals stark differierten. Im Blick auf die Konfessionalität des Religionsunterrichts (45–50) heißt dies, dass die Differenzierung der Schülerinnen und Schüler nicht – wie etwa bei J. Bauer vorgesehen – über ihre formale Religionszugehörigkeit zu erfolgen hätte, sondern über ihre Religiositätsausprägungen (45f.). Angesichts dessen solle es im Religionsunterricht auch nicht »um die Vermittlung materialer Glaubensdogmen oder die Einübung jüdischer, christlicher oder muslimischer Traditionen an sich« gehen, sondern um das Erkennen, Reflektieren und ggf. auch Erfahren der »existentiellen Orientierungskraft« der Religionen für das Leben der Schülerinnen und Schüler (48). Konfessionalität wird also im Sinne einer offenen, nicht institutionell behafteten, individuellen Positionalität ausgelegt, die Lehrkräfte und Lernende betrifft.

Die Publikation, zu der für das Jahr 2022 ein ausführlicherer Sammelband angekündigt ist, hält ein, was der Titel verspricht: Es handelt sich um ein »Diskussionspapier«, das eine programmatische Richtung formuliert, ohne bereits bis ins Detail ausgearbeitet zu wirken. Das betrifft zum Beispiel die stark individualistisch und zum Teil pauschal institutionskritisch orientierte Ausrichtung, für die Zugehörigkeiten keine Rolle mehr spielen sollen. Relevant ist der Entwurf vor allem deswegen, weil er eine bisher ins Abseits gestellte theologische Option für die Grundierung interreligiösen Lernens neu ins Spiel bringt.

b) Didaktische Konzeptionen innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen

Die folgenden Publikationen stellen die gegebenen Rahmenbedingungen konfessionsbezogener Lernsettings nicht grundlegend in Frage, sondern bewegen sich innerhalb derselben. Dementsprechend geht es hier stärker um die konkrete didaktische Entfaltung von Konzepten interreligiösen Lernens.

Unter dem programmatischen Titel »Triologische Religionspädagogik« stellt G. Langenhorst seine Idee vom »Interreligiösen Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam« vor. Er plädiert dafür, sich im interreligiösen Lernen auf das Verhältnis der abrahamischen Religionen zu konzentrieren und erst von dort aus eine Ausweitung auf andere Religionen anzustreben – in diesem Sinne ist auch der Ausblick des Buches unter der Überschrift »Der noachidische Bund« (397–405) zu verstehen.

Ausgehend von der triologischen Idee einer »Begegnung mit dem *nahen Fremden*« (18, kursiv ebd.) greift Langenhorst hermeneutisch auf das Prinzip zurück, »Verbindendes *und* Trennendes« (18, kursiv ebd.) der drei Religionen herauszuarbeiten, und zwar von einem klar christlichen bzw. römisch-katholischen Standpunkt, der gleichwohl die anderen Sichtweisen als Fremdperspektiven berücksichtigt.

Nach einer kritischen Sichtung und Ingebrauchnahme des Dialogbegriffs als einer Grundfigur der interreligiösen Beziehungsgestaltung (37–50) nimmt Langenhorst

eine Verortung innerhalb der religionstheologischen Modelle vor – nicht ohne das Fehlen einer solch expliziten Positionierung auf evangelischer Seite zu monieren (79, 82). Dabei kommt er zu einer theoretisch (!) wohlwollenden Beurteilung des pluralistischen Ansatzes (74). Er selbst übernimmt diese Grundlage aber nicht, und zwar vor allem aus pragmatischen Überlegungen bzw. aus Gründen des Status Quo heraus (75, 88) – eine Argumentationsweise, die sich in der Monographie häufiger findet. Stattdessen orientiert der Autor sich in kritischer Auseinandersetzung an dem von der römisch-katholischen Kirche vertretenen inklusivistischen Modell.

Für die Ausarbeitung des trialogischen Konzepts greift Langenhorst auf den Diskurs um die »abrahamische Ökumene« (106–143) zurück, die sich auf die Funktion Abrahams als gemeinsamer Stammvater der drei Religionen stützt. Als Antwort auf kritische Stimmen, die diesem Ansatz eine vorschnelle Relativierung der religiösen Unterschiede vorwerfen, setzt er ein Verständnis, das eine bewusste »Relecture« in einer »zeitgenössische[n] Perspektive« (124, kursiv ebd.) favorisiert. Für den christlichen Religionsunterricht kommt er von hier aus zu der Forderung einer trialogischen Lerndimension, also einer durchgehenden Berücksichtigung des trialogischen Aspekts in möglichst allen Themenfeldern (158f, 173, 357).

Ganz eigene Akzente setzt der Band mit dem Einbezug von Gegenwartsliteratur deutsch-jüdischer sowie deutsch-muslimischer Provenienz sowie einem Kapitel zu Kindertora und Kinderkoran. Zu ersterem finden sich Analysen sowie allgemeine Hinweise auf Lernchancen (240–244). In Bezug auf Kindertora und Kinderkoran informiert Langenhorst über die neuesten Ausgaben und verweist auf die noch unentdeckten Möglichkeiten komparativer Arbeit im Unterricht (253). Insgesamt handelt es sich hier also eher um informative Überblicke zum Bestand, weniger um Ausarbeitungen auf einer didaktischen Ebene.

Diese folgen im letzten Teil des Buches und betreffen den systematisch-theologischen Bereich des Glaubens, die Ethik sowie die Spiritualität. Exemplarisch sei hier das Kapitel zum Glauben näher beschrieben: Hier gelingt es Langenhorst in kondensierter Form, sowohl zentrale Gemeinsamkeiten wie Differenzen verständlich darzustellen – nach dem Motto: »gemeinsame Wurzeln – getrennte Deutungen« (254). Die Differenzen arbeitet er an vier »Konfliktfällen« exemplarisch auf: der »Bedeutung des Koran« (263f.), der »Bedeutung Mohammeds« (290–296), »Jesus Christus« (309f.) und der »Trinität« (317–319). Dabei bleibt er innerhalb des inklusivistischen Deutungsansatzes, insofern er keine grundsätzliche Anerkennungsmöglichkeit von abweichenden Geltungsansprüchen fremder Religionen als didaktische Option für den christlichen Religionsunterricht sieht. Dennoch werden in der Diskussion durchaus Spielräume für feinere Differenzierungen deutlich (271f., 296, 308f. u.ö.).

Insgesamt ist nach der Lektüre anschaulich, wie das Bild der gemeinsamen Wurzeln und getrennten Wege dazu beiträgt, ein trialogisches Lernen innerhalb des interreligiösen Lernens zu profilieren und dieses als durchgängige Lerndimension zu etablieren. Der den Band durchziehende »Realismus« hinsichtlich didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten kann die akademische Diskussion vor Höhenflügen und Überforderungen bewahren, andererseits besteht die Gefahr,

mit diesem Argument grundsätzlichere Veränderungen vorschnell auszublenden. Innovativ ist der Einbezug literarischer Texte, auch wenn man sich hier angesichts des anspruchsvollen Niveaus noch konkretere Beispiele für Umsetzungen in der Sekundarstufe 1 oder gar der Primarstufe wünschen würde.

Im Vergleich zu Langenhorsts Entwurf zeigt die Monographie *K. Meyers* zu »Grundlagen interreligiösen Lernens« eine deutlich andere, stärker schülerbezogen-kompetenzorientierte Akzentuierung: Ausgehend von einer »zielführende[n] Utopie« (17f) entwirft Meyer in der thematischen Hinführung das Idealbild von Schülerinnen und Schülern als konstruktiven Akteuren, die sich in Situationen, die im Überschneidungsbereich religiöser Traditionen liegen, kompetent verhalten können. Dabei hat er vier Bereiche im Blick, in denen sich diese Kompetenzen ausweisen sollten: erstens in der selbständigen Erforschung religiöser Traditionen; zweitens in der Positionierung zu existentiellen Fragen, die durch religiöse Traditionen ausgelöst werden; drittens in der Mediation religiös konflikthafter Situationen und viertens im globalen Engagement. Dieses Idealprofil, das Herzstück der Arbeit, wird im dritten Teil ausgearbeitet und dient als strukturgebender Referenzpunkt, mithilfe dessen sich zentrale Fragestellungen des interreligiösen Lernens innovativ erschließen und auf die unterrichtliche Ebene beziehen lassen.

Vor der ausführlichen Entwicklung dieses »Strukturmodell[s] interreligiösen Lernens« arbeitet Meyer zentrale Prämissen heraus: Im Blick auf die Hermeneutik religiöser Traditionen geht es ihm vor allem um die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion auf eigene Vorverständnisse, insbesondere auf pauschalisierende Sichtweisen anderer Religionen (64f.). Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen religionstheologischen Positionen und ihren kritischen Weiterführungen und Alternativen, unter anderem durch Wrogemann, bringt ihn zu einer Betonung der Prozessorientierung im interreligiösen Dialoggeschehen (104–107).

Im Zuge einer weiteren Pointierung seines »Strukturmodell[s]« benennt Meyer vier Idealtypen, die dem Konstrukt ein Gesicht geben: die religionswissenschaftliche Forscherin, der existentielle Denker, die globale Akteurin und der Brückenmanager. Die Typologie soll in erster Linie zur Strukturierung von interreligiösen Lernprozessen im Unterricht dienen und dabei helfen, diese stärker zu differenzieren und dadurch besser ausrichten zu können. Im Blick auf die theoretische Diskussion erweist sich das Modell aber ebenfalls als produktiv, indem es zu einigen Differenzierungen bislang gängiger fachdidaktischer Zugänge anregt. Insbesondere der Vorschlag zur Modifizierung des Tübinger Elementarisierungsansatzes für den Bereich des interreligiösen Lernens sei hier genannt: Alternativ zum dort vertretenen Begriff der »elementaren Wahrheiten« schlägt Meyer den Ausdruck »elementares existenzielles Potenzial« vor, um so eine stärkere Öffnung und Flexibilisierung zu erreichen.

In Teil IV dient das »Strukturmodell« dazu, zwei für das interreligiöse Lernen zentrale Fähigkeiten zu fokussieren: den Umgang mit Ambiguität und den Perspektivenwechsel.

Das Buch endet mit einem Kapitel, in dem unter dem Stichwort »doppelter Individuenrekurs« methodische Konsequenzen aus dem Vorhergehenden gezogen werden. Mit der Wortschöpfung ist ein Prinzip der Materialgestaltung gemeint, in dem die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen als Begegnung von Individuen – meist von Peers – gestaltet wird. Meyer zeigt abschließend auf, wie sich die vorher erarbeiteten »Grundlagen interreligiösen Lernens« an solch personalisiertem Material konkretisieren – und damit: medial inszenieren – lassen.

Insgesamt erweist sich die mit dem Strukturmodell entwickelte Matrix also als sehr hilfreiches Instrument, um interreligiöse Lernprozesse im Unterricht theoretisch fundiert zu beschreiben, besser als bisher zu differenzieren und auf diese Weise zu orientieren. Das Buch hat – nicht zuletzt durch die durchgehende Veranschaulichung der Theorie an konkreten Unterrichtssituationen und Unterrichtsmaterial – das Potenzial, nicht nur akademisch, sondern auch im Bereich der Ausbildung oder Berufspraxis rezipiert zu werden.

Der von *S. Eisenhardt/K. Kürzinger/E. Naurath/U. Pohl-Patalong* herausgegebene Sammelband »Religion unterrichten in Vielfalt« ist nicht explizit auf das interreligiöse Lernen bezogen, nimmt aber die religiös-weltanschauliche Heterogenität der Schülerschaft *innerhalb* der gegebenen organisatorischen Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht in Deutschland auf. Das betrifft auch den Umgang mit anderen Religionen. Das Buch ist »an der Grenze zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und schulischer Praxis« situiert und richtet sich daher vor allem an Lehrkräfte, um angesichts dieser Herausforderungen Orientierungshilfen zu geben (15). Dementsprechend folgen auf einen ersten Teil zu den »Rahmenbedingungen religiöser Bildung in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt« (19–83) und auf einen zweiten, kürzeren Abschnitt zum Religionsunterricht mit konfessionell differierenden, religiös heterogenen oder religiös-weltanschaulich unterschiedlichen Lerngruppen (85–124) ein dritter (125–264) und vierter Teil (265–333), in denen das Thema auf aktuelle religionsdidaktische Konzepte bezogen und schließlich anhand von Best-Practice-Beispielen konkretisiert wird. Die Beiträge des dritten Teils werden durch eine einheitliche Gliederung bestimmt, die jeweils den Ansatz vorstellt, ihn dann auf die Situation religiös heterogener Lerngruppen bezieht und schließlich nach Potenzialen und Grenzen fragt. Die 41 Texte sind im Umfang knapp gehalten, sodass man sich eine Rezeption unter von Zeitnot geplagten Lehrkräften gut vorstellen kann. Zudem wird immer wieder Bezug genommen auf konkrete didaktische Szenarien.

Im Blick auf das hier in Frage stehende interreligiöse Lernen sind die Beiträge also insofern interessant, als sie das Lernen »zwischen« den Religionen nicht vorrangig auf der Ebene der Unterrichtsgegenstände, sondern aus der Perspektive der im Klassenzimmer versammelten Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen – es geht also gerade um die »Spannung zwischen konzeptioneller Konfessionalität und faktischer Vielfalt« (20).

Der Band überzeugt vor allem durch das Ensemble der versammelten Beiträge, die einen recht konkreten Eindruck davon vermitteln können, wie religiöser He-

terogenität im etablierten Setting des Religionsunterrichts nicht nur Rechnung getragen, sondern wie diese Vielfalt als Bereicherung des Unterrichts erfahren werden kann.

3. Ausblick

Eine vergleichende Betrachtung der vorgestellten Publikationen ermöglicht die Erfassung aktueller Dynamiken, die sich, ähnlich wie zu Anfang angesprochen, an vier Punkten festmachen lassen. Zur Debatte stehen die Organisationsform interreligiösen Lernens, seine theologische Grundierung, die Positionierungsfähigkeit der Lernenden sowie die Anforderungen an die Religionslehrkräfte.

a) Organisationsformen des interreligiösen Lernens: zwischen Schärfung und Ausweitung des konfessionellen Profils

Insbesondere die Neuerscheinungen im Kontext des Rufa zeigen, unter welchen Bedingungen ein trägerplural ausgerichteter Religionsunterricht theoretisch vorstellbar wäre. Dabei fällt auf, dass die Auflösung der äußeren Trennung von Lerngruppen entgegen möglicher Erwartungen inhaltlich mit einer starken Betonung der Konfessionalität einhergehen kann – das macht vor allem der Vorschlag Bauers deutlich, der inhaltlich den Forderungen Härles nahesteht, im Blick auf eine mögliche Trägerpluralität aber zu anderen Schlüssen kommt: Gerade weil der trägerplurale Unterricht sich verfassungsrechtlich im Blick auf seine Konfessionalität legitimieren muss, werden religiöse Identitätsbildung, Differenz und Partikularität hier viel stärker betont, als dies beim »Normalmodell« des konfessionellen Unterrichts meist der Fall ist. Das zeigt zum Beispiel der Vergleich mit dem trialogischen Modell von Langenhorst und dem zugehörigen abrahamischen Paradigma oder der Sammelband von Eisenhardt, Kürzinger, Naurath und Pohl-Patalong, in dem Heterogenität innerhalb des »konfessionellen« Modells oftmals zu viel weniger eindeutigen Trennlinien führt.

b) Theologische Grundierungen interreligiösen Lernens: zwischen konfessionell-perspektivischer und pluralistisch-konvergierender Orientierung

Die Frage nach möglichen theologischen Grundlagen des interreligiösen Lernens scheint in Bewegung, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Einerseits wird das bekannte religionstheologische Schema mit Hilfe von stärker prozessorientierten, mikrologisch angelegten Ansätzen wie der Komparativen Theologie, aber auch des konfessionsbezogenen positionellen Pluralismus kritisch unterlegt; andererseits erhält auch die pluralistische Option mittlerweile offenen Zuspruch,

und zwar nicht nur von christlicher, sondern auch von mindestens einzelnen Anhängern muslimischer und jüdischer Seite.

Je nachdem, welche Grundlage dominiert, führt das im Unterricht zu einem Spektrum, das von einer Betonung der konfessionellen bzw. religiösen Perspektivität bis hin zu einer Ausrichtung auf das allen gemeinsame Zentrum des Transzendenten reicht. Dazwischen liegen Ansätze wie die »Trialogische Religionspädagogik«, deren inklusivistische Grundierung den Fokus auf Überschneidungen, aber auch Trennendes der »nah-fernen« »Geschwisterreligionen« legt. Von daher ist es auch folgerichtig, dass didaktisch bei Langenhorst die Inhaltsdimension im Vordergrund steht. Demgegenüber sind Differenz und Fremdheit bei Meyer stärker lebensweltlich auf Phänomene wie Ambiguitätserfahrungen und Perspektivwechsel, also auf eine andere Ebene, bezogen. Trotz der Situierung im konfessionellen Setting wird die Frage nach der »elementaren Wahrheit« und dem damit verbundenen »Eigenen« der Schülerinnen und Schüler bewusst nicht konfessionell eng gefasst, sondern auf allgemein-existenzielle Fragestellungen hin geweitet.

c) Identitätsbildung und Positionierung im interreligiösen Lernen: zwischen religiösem belonging und religionsbezogenem believing

Mit den obigen Punkten hängt noch ein weiteres Diskursfeld zusammen. In Frage steht, auf welche Weise das interreligiöse Lernen zur Identitätsbildung der Lernenden beitragen soll. Stärker auf die Ebene der Unterrichtspraxis und die zu erwerbenden Kompetenzen bezogen, kann man auch von der Positionierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sprechen. Hier lässt sich eine deutliche Trennlinie ziehen zwischen denjenigen Ansätzen, die eine Festigung des religiösen belonging und believing, also der formalen und inhaltlichen Identifikation der Lernenden mit »ihrer« Religionsgemeinschaft, im Blick haben – hierzu zählen die Entwürfe Härles, Bauers und, weniger explizit, Langenhorsts –, und solchen, die auch eine religiöse Identitätsbildung jenseits der Institutionen miteinkalkulieren. Dies ist besonders prominent im Positionspapier der »Projektgruppe Interreligiöse Religionspädagogik« der Fall. Hier könnte man vom Zielhorizont eines religionsbezogenen believing ohne notwendiges religiöses belonging sprechen.

Eine nicht ganz eindeutige Mittelstellung nimmt die Publikation von Meyer sowie der Sammelband zur religiösen Vielfalt ein: Hier wird innerhalb eines konfessionellen Settings berücksichtigt, dass es sowohl um ein religiöses belonging samt believing gehen kann, was sozusagen den formalen Normalfall darstellt, als auch um ein religionsbezogenes believing, ohne eine tiefere Bindung an eine bestimmte Religionsgemeinschaft anzustreben.

Dieses angedeutete Spektrum spiegelt eine grundsätzliche Herausforderung: Angesichts der großen Bedeutung von Gemeinschafts- und Zugehörigkeitserfahrungen für die religiöse Identitätsbildung erscheint es einerseits unzureichend, auf die Dimension des belonging völlig zu verzichten. Andererseits verlangt die zunehmende

Tendenz zu diffusen, nicht explizit-religiös ausgerichteten Religiositätsausprägungen nach einem Bildungsangebot, das auch diese Formen akzeptiert und fördert. Es wird also darauf ankommen, hier die richtige Balance zwischen transparent-positioneller Verankerung und allgemein-existentieller Ausweitung zu finden.

d) Anforderungen an die Lehrkräfte im interreligiösen Lernen: zwischen Zeugenschaft und spirituellem Life-Coaching

Das oben gezeichnete Muster lässt sich nun auch auf die Rolle der Lehrkräfte im interreligiösen Lernen übertragen. Die meisten der hier besprochenen Publikationen, die sich auf ein Setting außerhalb des konfessionellen Standardmodells beziehen, betonen die hohen Anforderungen, die sich aus einem trägerplural angelegten Unterricht für die Lehrpersonen ergeben. Dabei kommt es zu einer Intensivierung bereits zuvor wahrgenommener Spannungen. War die Frage nach dem Zeugenstatus von Religionslehrerinnen und -lehrern schon innerhalb des konfessionellen Modells nicht gänzlich unumstritten, verschärft sich die Rollenproblematik noch, wenn es nicht nur um die Verortung innerhalb dieses vorgegeben konfessionellen Rahmens geht, sondern die Relationierung zu anderen religiösen Traditionen konstitutiv hinzukommt. Das Problem liegt vermutlich weniger auf der rein theoretischen Dialogebene, sondern darin, dass die Angehörigen der anderen religiösen Traditionen sich nun nicht mehr in anderen Klassenzimmern befinden, sondern im selben Raum als »eigene« Schülerinnen und Schüler anwesend sind, die eigentlich alle in einem formal »gleichen« Verhältnis zur Lehrkraft stehen sollten. Die Lehrkraft aber soll sich selbst als Angehörige einer bestimmten religiösen Tradition ausweisen, die nur mit einem Teil der Schülerschaft übereinstimmt. Gleichzeitig soll sie die anderen Schülerinnen und Schüler nicht durch Othering-Prozesse ausschließen und sich auch nicht auf die neutrale Moderationsfunktion zurückziehen. Am ehesten wäre dies wohl im Rahmen eines pluralistisch grundierten Unterrichts möglich, in dem die gemeinsame religiös-spirituelle Suche ins Zentrum rückte – mit der Lehrkraft als einer Art spirituellem Life-Coach. Nicht nur dieses Rollenbild, auch die theologisch-didaktischen Voraussetzungen sind derzeit aber wohl kaum konsensfähig. Von daher scheint die Option des gemischt-religiösen Team-Teachings zumindest auf theoretischer Ebene wohl am aussichtsreichsten, wenn dem auch in der Praxis einige Hürden entgegenstehen dürften.

In jedem Fall ergeben sich hier Anforderungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die die betroffenen Universitäten und Fakultäten möglichst bald angehen sollten, wenn sie für die in Zukunft zunehmende Bedeutung interreligiösen Lernens rechtzeitig gerüstet sein wollen. Die Forderung, interreligiöses Lernen nicht nur als Bereichsdidaktik, sondern als Dimension religiöser Bildung insgesamt zu betrachten, betrifft also nicht nur das schulische Lernen, sondern auch die Hochschulbildung angehender Religionslehrkräfte.