

Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht?

(Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religion)

„An klugen Beschreibungen der Situation herrscht kein Mangel, wohl aber – nach wie vor – an einer integrativen Theorie christlich verantworteter religiöser Lernprozesse“¹, resümierte jüngst Ulrich Hemel an exponierter Stelle. Mit Blick auf die zu integrierenden Felder einer solchen Theorie nannte Hemel an erster Stelle das interreligiöse Lernen: „Angesichts von 3 Millionen Muslim/innen in Deutschland stellt sich auch für die Religionspädagogik die ökumenische Frage anders als zuvor, nämlich im Sinne des interreligiösen Dialogs“². Bisher sind wichtige Impulse für das interreligiöse Lernen im Rahmen des christlichen Religionsunterrichts zumeist im Rahmen evangelischer Ansätze projiziert worden, indem vor allem angelsächsische Konzepte aus dem Bereich der Multi-Faith Religious Education auf ihre Übertragbarkeit geprüft wurden.³ Ansätze im Bereich der katholischen Religionspädagogik haben von diesen Überlegungen bereits profitieren können.⁴ Eine katholische Didaktik der Religion, in welcher der interreligiöse Dialog einen integralen Bestandteil religiösen Lernens darstellt, gilt es aber noch zu entfalten.

1. Begründungszusammenhänge: Interreligiöses Lernen im katholischen Religionsunterricht

Dabei ist der durch Migration verursachte demographische Wandel der bundesdeutschen Gesellschaft nur einer von vielen Begründungszusammenhängen, die den Hintergrund für Überlegungen zu einer katholischen Didaktik der Religion bilden. Eine Auseinandersetzung mit fremden Religionen und den mit ihnen verbunden kulturellen Mustern, Werten und Vorstellungen verlangt bereits jene grundsätzliche Haltung, die in der jüdisch-christlichen Tradition aus der eigenen Erfahrung des Fremdseins gewachsen ist: ‘Den Fremden sollst du lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde gewesen’ heißt es bereits in der Tora (Lev 19,34). Auch die ersten Christen in der Nachfolge Jesu erfahren sich in der hellenistisch-römischen Umwelt als Fremde, deren wirkliche „Heimat der Himmel“, also die eschatologische Gemeinschaft mit Gott ist (Phil 3,20). „Führt, so lange ihr in der Fremde seid, ein Leben in Gottesfurcht“ heißt es in 1 Petr 1,17 als Mahnung an die christlichen Gemeinden in Kleinasien. Der griechische Begriff der *παροιμία* für Fremde, aus dem sich der christliche Gemeindebegriff entwickelt hat, verweist darauf, dass auch wir Christen heute in der Fremde leben, nämlich in der

¹ Ulrich Hemel, Religionspädagogik 2.1. Katholische Religionspädagogik, in: LexRP, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1721-1728, hier 1728.

² Ebd., 1726.

³ Vgl. Johannes Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998; Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 448-494; Karlo Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

⁴ Vgl. Stephan Leimgruber, Lernprozess Christentum – Islam im Religionsunterricht, in: MThZ 52 (2001) 74-83; Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 433-442.

Fremde einer säkularisierten, materialistischen Welt. In diesem Sinne sind Muslime wie Christen Fremde in unserer Gesellschaft und müssten sich so eigentlich verbunden fühlen.

Mit Blick auf den Wahrheitsanspruch der christlichen Religion ist diese Grundhaltung leider in den vergangenen Jahrhunderten zu oft vergessen worden. Erst das II. Vatikanum hat die Notwendigkeit von Dialog und Verständigung mit den anderen Weltreligionen wieder aufgedeckt. Zwar hatte nach Zwangstaufe und Kreuzzugsbewegung bereits das Konzil von Trient eine neue Verhältnisbestimmung zu den Ungetauften gesucht – Menschen, die ohne eigenes Verschulden in Unwissenheit außerhalb der Kirche lebten, sollten im Falle eines inneren Strebens und Verlangens nach Erlösung zu dieser finden können –, doch erst das Konzil des 20. Jahrhunderts veränderte grundsätzlich die Haltung der Kirche gegenüber den anderen, nichtchristlichen Religionen.⁵ Jetzt erst verwandelte sich die negative, kritische Sicht auf den religiösen Pluralismus der Welt in eine positive, wertschätzende Perspektive. So formulierten die Konzilsväter: „Die Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet.“⁶ Entsprechend verlangte das Konzil in den verschiedenen Dekreten, welche die Ausbildung der Priester, Missionare und Laien umreißen, eine gründliche Auseinandersetzung mit den Traditionen und Praktiken der nichtchristlichen Religionen.⁷ So heißt es im Dekret zur Priesterausbildung: „Auch in die Kenntnis der anderen Religionen [...] führe man sie ein, auf daß sie besser das, was sie nach Gottes Fügung an Gutem und Wahrem haben, anerkennen, Irrtümer zurückweisen lernen und das volle Licht der Wahrheit denen, die es nicht haben, mitzuteilen vermögen.“⁸ Verbindet man diese Forderungen mit den allgemeinen Bildungszielen der christlichen Anthropologie, wie sie in der Erklärung zur christlichen Erziehung formuliert worden sind⁹, so wird deutlich, dass gerade in einer durch Migration und Globalisierung enger zusammenrückenden Welt interreligiöses Lehren und Lernen einen zentralen Ort in der katholischen Religionsdidaktik einnehmen muss.

Religion, fremde Religionen und interreligiöser Dialog haben seit den furchtbaren Ereignissen des 11. September 2001 auch im gesellschaftlichen Kontext ein neues Gewicht bekommen. Es geht nun nicht mehr nur um die von Hemel angeführte Integration von 3 Millionen Muslimen in die durch die christliche Tradition geprägte bundesdeutsche Gesellschaft. Nun stellt sich vielmehr die grundsätzliche Frage, wie sich im ‘Global Village’ das Verhältnis von Religion und Säkularisierung sowohl innerhalb einer Gesellschaft, z.B. in der Bundesrepublik Deutschland, als auch *zwischen* verschiedenen Zivilisationen, z.B. dem muslimisch geprägten arabischen Kulturkreis und dem säkularisier-

⁵ Vgl. Ovey N. Mohammed, Multiculturalism and Religious Education, in: Religious Education 87 (1992) 62-73.

⁶ Nostra aetate 2.

⁷ Vgl. Optatum totius 16; Gravissimum educationis 1; Ad gentes 11.

⁸ Optatum totius 16.

⁹ Vgl. Gravissimum educationis 1.

ten Westeuropa, weiterdenken lässt.¹⁰ Exemplarisch hat Jürgen Habermas in seiner Friedenspreisrede ausgeführt, dass es von fundamentaler Bedeutung für die Zukunft unserer Gesellschaft sein wird, die fortschreitende Säkularisierung in eine Richtung zu steuern, in der eine 'Übersetzung' der religiösen Traditionen und Werte in den rationalen Diskurs der offenen Gesellschaft noch möglich ist.¹¹ Gerade die Religionspädagogik leistet diese Transformation religiöser Inhalte in die Sprache und Sphäre der gesellschaftlichen Öffentlichkeit¹² bereits seit Jahrzehnten, nämlich seit der Aufgabe der Katechese in der Schule und der Etablierung eines korrelativen Unterrichtsverfahrens. Entsprechend scheint es von entscheidender Bedeutung für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu sein, interreligiöse Lernprozesse zu integrieren und somit auch die Traditionen und Positionen anderer Religionen in das gesellschaftliche Gespräch mit einzubringen.

Ein weiterer Begründungszusammenhang ergibt sich aus der Position des Religionsunterrichts im Lernfeld 'Schule'. In der Schule als sozialem Mikrokosmos erleben Schülerinnen und Schüler besonders intensiv die faktische Multikulturalität unserer Gesellschaft mit all ihren Problemen und Spannungen. So öffnet sich gerade in der Schule die Kluft zwischen den im Kontext von Individualisierung und Pluralisierung ihrer Religion entfremdeten jugendlichen Christen auf der einen und stark orthopraktischen, in ihrer Religion verwurzelten Muslimen auf der anderen Seite.¹³ Bildungspolitikern versuchen deshalb verstärkt, im schulischen Rahmen Aufgaben- und Problemstellungen im Kontext von Multireligiosität und kultureller Pluralität zu bearbeiten, sei es durch entsprechende Lernzielkataloge¹⁴ oder durch die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts unter staatlicher Aufsicht¹⁵. Gerade vom konfessionellen Religionsunterricht wird in diesen Zusammenhängen ein spezifischer Beitrag für das interreligiöse und damit auch interkulturelle Lernen erwartet.

Schließlich zeigt sich mit Blick auf das Geschehen im Religionsunterricht selbst ein weiterer komplexer Begründungszusammenhang: In der Bundesrepublik Deutschland wird der schulische Religionsunterricht nach Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes in gemeinsamer Verantwortung von Religionsgemeinschaften und Staat ausgerichtet. Er ist folglich konfessionell – in unserem Fall 'katholisch' – und diese Katholizität erweist sich in der konfessionellen Identität von Adressaten, Lehrenden und Inhalten. Die jüngste Verlautbarung der deutschen Bischöfe zur Konfessionalität des katholischen Religionsunter-

¹⁰ Vgl. Samuel Huntington, *Kampf der Kulturen*, München – Wien 1996; Martin Riesebrodt, *Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der 'Kampf der Kulturen'*, München 2000.

¹¹ Vgl. Jürgen Habermas, *Glauben und Wissen* [Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14.10.2001], in: FAZ vom 15.10.2001, 9.

¹² Vgl. Hans Joas, *Eine Rose im Kreuz der Vernunft*, in: DIE ZEIT vom 7.02.2002, 32.

¹³ Vgl. Werner Fuchs-Heinritz, *Religion*, in: Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie. Bd. 1, Opladen 2000, 157-180, hier 180.

¹⁴ Vgl. z.B. die Betonung interkultureller Kompetenz im neuen „Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums in Baden-Württemberg“, in: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart. Lehrplanheft 3/2001, 11-14.55-57.

¹⁵ Vgl. Achim Battke / Thilo Fitzner / Rainer Isak / Ulrich Lochman, (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg/Br. u.a. 2002.

richts hat dieses noch einmal bestätigt.¹⁶ Praktiker wie Praxeologen wissen allerdings schon seit längerem, dass das katholische Verständnis der Weltreligionen zwar im Rahmen der Lehrpläne als Inhalt festgeschrieben ist, die persönliche Religionstheologie von Lehrenden und Lernenden aber eine ganz andere ist: Während das katholische Lehramt in der Tradition von 'Nostra aetate' weiterhin einen religionstheologischen Inklusivismus vertritt, huldigen Adressaten und Unterrichtende schon seit längerem einem Pluralismus, der sich von den herkömmlichen Modellen des Exklusivismus und Inklusivismus unthematisiert distanziert. Stattdessen werden die großen Weltreligionen als gleichberechtigte Heilswege anerkannt. Dieser Pluralismus ist im angloamerikanischen Raum durch Theologen wie John Hick, Paul F. Knitter und Leonard Swidler forciert worden und erfreut sich auch in Deutschland wachsender Beliebtheit. Dass die Jugendlichen qua ihrer eigenen 'natürlichen Theologie' gar keinen anderen Weg als den pluralistischen akzeptieren wollen, verwundert weniger, schließlich sind diese Jugendlichen der MTV- und Internet-Generation Bürgerinnen und Bürger eines 'Global Village', in dem die Naturreligion der australischen Aborigines oft größere Popularität genießt als der eigene christliche Glaube. Erstaunlich ist dagegen, dass auch eine große Zahl der Religion Unterrichtenden durchaus pluralistische Vorstellungen vertritt und sich folglich auch nicht als Lehrer 'in' katholischer Religion versteht, sondern einen Unterricht präferiert, der 'über' das Christentum bzw. 'über' Religionen überhaupt informiert.¹⁷ Religionslehrerinnen und -lehrer verstehen sich selbst folglich eher als Moderatoren eines religionskundlichen Lernprozesses denn als Katecheten oder Glaubenszeugen. Die interreligiöse Unterrichtskonzeption ist also bereits 'durch die Hintertür' in den konfessionellen Religionsunterricht eingetreten und spielt *hier* eine wichtige Rolle im Schulalltag – und dies nicht nur in den Lehrpläneinheiten über die Weltreligionen. Nimmt man die „große Herausforderung“¹⁸ dieses neuen Modells an, muss interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht auf jeden Fall neu konzipiert werden.

2. Internationale Perspektiven: Ansätze in Großbritannien und den USA

2.1 John Hull und der Ansatz „A Gift to the Child“

Wie gehen andere im Christentum verwurzelte Gesellschaften unseres Kulturkreises mit den Herausforderungen eines kulturellen wie religiösen Pluralismus um? Es ist eingangs bereits erwähnt worden, dass die deutsche Religionspädagogik vornehmlich englische Konzepte interreligiösen Lernens rezipiert und variiert hat. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass der Religionsunterricht in England bereits seit Jahrzehnten multireligiös und nicht konfessionell ist. Bis 1870 wurde das gesamte Schulwesen von der anglikanischen Staatskirche, der katholischen Kirche und den sogenannten 'nonkonformistischen Kirchen', also von Methodisten, Baptisten, Presbyterianern und anderen kleineren christlichen Gemeinschaften, getragen. Der Elementary Education Act von

¹⁶ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, Bonn 1996, 50-60.

¹⁷ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim 1994, 131-140.

¹⁸ Ziebertz / Leimgruber 2001 [Anm. 4], 436.

1870 begründete nun ein staatliches Schulsystem und übertrug die Sorge für den Religionsunterricht an den staatlichen Community Schools regionalen Schulausschüssen, den Local Education Authorities.¹⁹ Entscheidend für den weiteren Verlauf der Diskussion um einen schulischen Religionsunterricht war das sogenannte „Cowper Temple Amendment“, eine Formel, die in das Gesetz aufgenommen wurde, um Schülerinnen und Schülern aller Konfessionen, anglikanischer wie nonkonformistischer Denomination, gerecht zu werden: „No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in school.“²⁰ Entsprechend dieser Bestimmung ist Ausrichtung wie Selbstverständnis des englischen Religionsunterrichts von Anfang an christlich, aber überkonfessionell gewesen. Dies erklärt auch die spätere Öffnung für die grundsätzlich interreligiöse Konzeption von Religious Education.

In den 60er und 70er Jahren des folgenden Jahrhunderts wuchs der Anteil von Migranten- und Minderheitenkindern aus den ehemaligen britischen Kolonien enorm, sodass die englische Religionspädagogik vor der Aufgabe stand, ein Modell für einen Religionsunterricht zu projektieren, der auch Muslimen, Sikhs, Hindus und Buddhisten gerecht werden musste. Erster bedeutender Meilenstein auf dem Weg zu einem multireligiösen Religionsunterricht ist der Birmingham Agreed Syllabus von 1975 gewesen. Der führende englische Religionspädagoge John Hull hat diesen im Rückblick als „major breakthrough in statutory religious education“²¹ bezeichnet. In diesem verbindlichen Lehrplan für den Schulbezirk Birmingham, einer mittelenglischen Großstadt mit hohem Immigrantanteil, wurde erstmals der Schritt von einem christlichen, aber überkonfessionellen Religionsunterricht – in der englischen Terminologie immer noch „Religious Instruction“ (religiöse Unterweisung) oder „Christian Nurture“ (christliche Erziehung) genannt – hin zu einem multireligiösem Religionsunterricht – in der Regel als „Multi-Faith Religious Education“ bezeichnet – vollzogen. Der Syllabus verpflichtet alle Religion Lehrenden zum Verzicht auf jede Form von Verkündigung und Glaubensunterweisung in jeder behandelten bzw. repräsentierten Religion und verlangt die strikte Neutralität gegenüber allen Religionen, sowohl gegenüber jenen, die behandelt werden, als auch gegenüber solchen, die im Klassenzimmer vertreten sind. Die fundamentale Bedeutung des Christentums für die Geschichte der britischen Gesellschaft wird aber anerkannt und eine entsprechende Behandlung dieser Religion im Unterricht gefordert.

Die englische Religionspädagogik stand nun vor der Herausforderung, Unterrichtskonzepte für die Lehreraus- wie -fortbildung zu entwickeln, die zum einen der Anforderung an die Unterrichtenden, den eigenen Glauben zurückzustellen und dafür den Glauben anderer vorzustellen („[...] he was at least teaching nothing but what he does not believe. Now he is teaching what he does not believe“²²) gerecht wurden, zum anderen aber den geforderten narrativen bzw. praktischen Zugang zu den wichtigsten Weltreligionen vor allem in der Primarstufe zu ermöglichen. Hier ist kein Raum, um den langen Weg der englischen Religionspädagogik bei dem Versuch aufzuzeigen, diesem anspruchsvol-

¹⁹ Vgl. Robert Jackson, England and Wales, in: LexRP, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 406-411.

²⁰ Elementary Education Act 1870, Sec. 14, 2.

²¹ John Hull, From Christian Nurture to Religious Education. The British Experience, in: Religious Education 73 (1978) 124-143, hier 127.

²² Ebd., 129.

len bildungs-theoretischen Konzept auf didaktisch-methodischer Ebene gerecht zu werden.²³ Aus der Fülle der Ansätze und Projekte²⁴ soll hier John Hulls Konzept „A Gift to the Child“ vorgestellt werden. Es bietet die Möglichkeit, interreligiöse Lernprozesse auch im evangelischen²⁵ bzw. katholischen²⁶ Religionsunterricht zu initiieren.

„A Gift to the Child“ (in der deutschen Literatur inzwischen als „Die Gabe an das Kind“ zitiert) ist eine Methode für den multireligiösen Religionsunterricht in England, die John Hull zusammen mit seinem Kollegen Michael Grimmit an der School of Education der University of Birmingham entwickelt hat. Im Rahmen zweier Forschungsprojekte – Religious Education in the Early Years (1987-1992) und Religion in the Service of the Child (1989-1992) – versuchten Grimmit und Hull gemeinsam mit einem Team von Lehrerinnen und Lehrern, eine Konzeption für interreligiöses Lernen im Religionsunterricht zu finden, die sowohl dem thematischen Ansatz bzw. inhaltlichen Anspruch der Weltreligionen als auch der Erfahrungswelt gerade jüngerer Schülerinnen und Schüler im Vorschul- und Primarbereich gerecht wird. Hull macht in der Einleitung seines programmatischen Aufsatzes „A Gift to the Child – A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children“²⁷ darauf aufmerksam, dass in der Praxis des Religionsunterrichts die phänomenologische Methode in ihren verschiedenen Variationen vor allem in hohen Jahrgangsstufen bei älteren Schülern zur Geltung gelange – schließlich setzt das Erfassen, Reflektieren und Vergleichen verschiedener ‘Religionssysteme’ Abstraktionsvermögen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel voraus –, während in den unteren Jahrgangsstufen vornehmlich der erfahrungsorientierte Ansatz mit seinen verschiedenen Modellen zum Zuge komme.²⁸ „A Gift to the Child“ will in gewisser Weise die beiden Ansätze, den deskriptiven wie existentiellen Zugang, verbinden. Zum einen leistet die neue Methode „eine vertiefte und ausführliche Begegnung mit einem Aspekt oder Gegensatz religiösen Glaubens, der wegen seiner Bedeutsamkeit und Heiligkeit ausgewählt wurde.“²⁹ Zum anderen berücksichtigt die Methode auch in spezifischer Form die Erfahrungsdimension von Schülerinnen und Schülern: „Der Ansatz der ‘Gabe’ regt die Erfahrung des Schülers an, ohne etwas vorauszusetzen. Er geht den Weg von der Religion zur Erfahrung, nicht umgekehrt.“³⁰ Damit leistet „Die Gabe an das Kind“ einen wichtigen Beitrag zu einer entwicklungspsychologisch reflektierten interreligiösen Didaktik, in der „die Begegnung mit religiösen Items eine Anregung und Bereicherung für

²³ Vgl. Andrew Wright, Religionsunterricht in pluraler Gesellschaft: England und Wales, in: KBl 124 (1999) 306-311.

²⁴ Vgl. Jochen Bauer, Zwischen Religionskunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionsdidaktische Konzeptionen in England, in: Wolfgang Weiße (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster 1996, 41-161.

²⁵ Vgl. Meyer 1999 [Anm. 3].

²⁶ Vgl. Leimgruber 2001 [Anm. 4].

²⁷ John Hull, A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children, in: Religious Education 91 (1996) 172-188. Dieser Aufsatz liegt inzwischen auch in deutscher Übersetzung vor, in: John Hull, Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften. Bd. 1, Berg am Kirchel 2000, 141-164.

²⁸ Vgl. Hull 2000 [Anm. 27], 142-144.

²⁹ Ebd., 155.

³⁰ Ebd., 158.

die soziale, persönliche, moralische, spirituelle und geistige Entwicklung des Kindes darstellt.³¹

„A Gift to the Child“ ist von Grimmit und Hull im Rahmen ihrer Forschungsprojekte ausführlich erprobt, reflektiert und verändert worden. Inzwischen gibt es ein umfangreiches Lehrerhandbuch, insgesamt vierzehn Bilderbücher für Kinder und eine Begleitskassette für den Unterricht.³²

Der Grundgedanke dieses Ansatzes ist es, eine Religion mittels eines Items (Karlo Meyer spricht von „Zeug-nis“) den Schülerinnen und Schülern vorzustellen und so einen Lernprozess zu initiieren. Ein solches Item, in Anlehnung an Rudolf Otto auch „Numen“ genannt, kann ein Wort („Halleluja“), ein Klang (der Gebetsruf des Muezzin), eine Geschichte (Jona und der Wal), eine Statue (Ganesha, der Elefantengott), ein Aspekt spiritueller Realität (ein Engel) oder eine Person (ein buddhistischer Mönch) sein. Wichtig ist, dass dieses Item exemplarisch für Leben und Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft ist und dass es eine numinose Aura besitzt, die ein Gefühl von Heiligkeit hervorruft. Zudem sollte das Item bedeutsam für die Entwicklung und den Lernprozess des Kindes sein.³³ Es ist klar, dass ein solches Item nur in einem ständigen Prozess des Experimentierens gefunden werden kann. Die in den Publikationen vorgestellten Items sind das Ergebnis einer langen Versuchsreihe im Rahmen der Forschungsprojekte.

Wie läuft nun der Unterrichtsprozess gemäß der Methode ab? Hull nennt vier Phasen, in denen die Begegnung mit dem Item vollzogen wird³⁴:

(1) Die Phase der inneren Beteiligung (The Engagement Stage)

Der Klasse wird das Item so vorgestellt, dass die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lerngruppe geweckt werden. Die Wirkung des Items soll Schülerinnen und Schüler auch in ihrem Inneren beteiligen und nicht gleichgültig lassen. Hull nennt als Beispiel die Einführung des Elefantengottes Ganesha in einer Grundschulklasse: Die vielköpfige Statue des Gottes wurde schrittweise enthüllt, während die Kinder aufgefordert waren, ihre Beobachtungen zu nennen. Gefesselt und engagiert wetteiferten die Schülerinnen und Schüler darum, die verschiedenen Skulpturteile – Ratte, Schlange und schließlich der Elefantenkopf – zu benennen, bis sie sich schließlich von der Gesamtgestalt überrascht zeigten. „Die ‘innere Beteiligung’ entstand ganz einfach während der Enthüllung der Statue.“³⁵

(2) Die Phase der Exploration (The Exploration Stage)

In dieser zweiten Phase wurden die Kinder nun aufgefordert, das Item genauer zu untersuchen. Die Statue wird in allen Details von allen Seiten gezeigt, eine Geschichte wird nun komplett vorgelesen, ein Musikstück vollständig abgespielt. Hier ereignet sich nun die konkrete Begegnung mit dem Item, das, was in der traditionellen Didaktik ‘An-

³¹ Ebd., 152.

³² Vgl. Michael Grimmit / Julie Grove / John Hull / Louise Spencer, *A Gift to the Child. Religious Education in Primary School*, Hempstead 1991.

³³ Vgl. Hull 2000 [Anm. 27], 144f.

³⁴ Vgl. ebd., 145-150.

³⁵ Ebd., 142.

eignung' genannt wird. „Die Exploration geht mit der Aufforderung einher, sich ihm zu nähern und kraft der eigenen Fantasie in seine Welt einzutauchen.“³⁶

(3) Die Phase der Kontextualisierung (The Contextualization Stage)

Im nächsten Schritt wird den Kindern aufgezeigt, in welchen Zusammenhang das Item im religiösen Alltag steht: Die Statue des Elefantengottes wird mit Kerzen und Rosenblüten in einen Schrein gestellt, der Muezzin-Ruf wird in seiner Funktion vor dem Gebet gezeigt, der Engel wird in eine biblische Geschichte funktional eingebettet. Dadurch wird klar, welche Bedeutung dem Item in der religiösen Praxis der repräsentierten Gemeinschaft zukommt.

(4) Die Phase der Reflexion (The Reflection Stage)

Im letzten Schritt nun sollen die Kinder eine Verbindung zwischen dem Item und ihrem Leben herstellen. Sie erhalten von der Lehrerin oder dem Lehrer eine Aufgabe zum Item, z. B. den Auftrag, einen schriftlichen Beitrag zu verfassen. Im Falle der Begegnung mit dem Elefantengott Ganesha wurden die Kinder und Jugendlichen aufgefordert, zwischen verschiedenen Tiermasken zu wählen und eine dieser Masken aufzusetzen. Dabei sollten sie begründen, warum sie sich gerade für dieses Tier entschieden hatten. Im Rahmen der Begegnung mit dem Gebetsruf des Muezzin wurden die Kinder gebeten, sich vorzustellen, sie dürften auf einen hohen Turm steigen und etwas der ganzen Schulgemeinde zurufen.

Der methodische Duktus von innerer Beteiligung, Exploration, Kontextualisierung und Reflexion gewährleistet, dass sich die Kinder im Rahmen des Unterrichtsprozesses unbefangen mit dem Item *identifizieren* können, dann aber auch wieder – nach näherem Hinschauen – eine gewisse *Distanz* entwickeln. Die Identifikation findet folglich in der Regel während der Exploration statt, während die Distanzierung durch die Kontextualisierung, also die Einbettung des Items in die Praxis einer bestimmten Religionsgemeinschaft, geleistet wird. Identifizierung und Distanzierung sind von entscheidender Bedeutung, weil

- a) nur dieser Zwischenschritt sicher stellt, dass das Recht des Kindes eingelöst wird, eine Religion kennenzulernen wie auch sich von dieser zu distanzieren;
- b) so die Trennung von Information über eine Religion und die Instruktion in einer Religion gewahrt bleibt.

Mit Blick auf eine katholische Didaktik der Weltreligionen kann John Hulls Ansatz einen Ausweg aus dem Dilemma des traditionellen Religionsunterrichts weisen. „A Gift to the Child“ würde einer deskriptiven, oberflächlichen Behandlung der Weltreligionen, wie sie bisher im Rahmen der meisten Curricula vorgesehen ist, vorbeugen und auch jüngeren Schülerinnen und Schülern einen lebendigen Zugang zur Vorstellungswelt fremder Religionen ermöglichen. Auf der anderen Seite bleibt die konfessionelle Ausrichtung des Unterrichts gemäß den Vorstellungen der Würzburger Synode bewahrt, da Hulls Ansatz ja Annäherung wie Ablehnung, Empathie wie Distanzierung dem Adressaten überlässt. In jedem Fall bleibt nach einer Unterrichtseinheit mit einem Item fremder Religion die Erinnerung an eine fremde, andere Perspektive auf Gott und Welt, die nun als Anknüpfung für eine Vertiefung der eigenen, katholischen Vorstellungen aufge-

³⁶ Ebd., 148.

nommen werden kann. Gemeinsamkeiten der großen Religionen wie ihre spezifischen Differenzen können nun wesentlich konkreter und intensiver erhellt und entfaltet werden. Folglich gilt es, in einer zukünftigen Didaktik der Religionen den Zeugnissen fremder Religionen im Unterricht mehr Gewicht zukommen zu lassen, um das Verständnis für das Fremde und damit auch für das Eigene weiter zu fördern.

2.2 *Gabriel Morans Theorie zur „Religious Education Development“*

Während in den akademischen Diskursen unserer Breiten vor allem die Notwendigkeit des interreligiösen Lernens mit Blick auf die veränderte gesellschaftliche Situation in den Schulen die Diskussion bestimmt, ist in den USA die multireligiöse Gesellschaft apriorische und natürliche Voraussetzung allen religiösen Lernens und aller konfessionellen Identitätsbildung. Vor dem Hintergrund eines 'Competition of Religions' ist interreligiöse Begegnung zwischen Konfessionen und Religionen aber ganz anders motiviert als in Europa. Die überkonfessionelle, religionswissenschaftliche Anlage der Religious Studies oder Religious History Departments an den Universitäten bietet zudem beste Voraussetzung für einen interreligiösen Dialog.³⁷ Wie verhält es sich aber auf der Ebene des konkreten Lernens in Familie, Schule und Pfarrgemeinde? Hat auch hier ein friedfertiger Pluralismus Einzug gehalten? Wer mit der Situation in den USA vertraut ist, wird sich eher gegenteiliger Erfahrungen erinnern: An der Basis gilt noch stärker als in Europa das Prinzip der Bindung an und Verpflichtung auf die eigene Religionsgemeinschaft. „CCC: Creed – Community – Commitment!“ so pflegt der katholische Bischof von Lansing/Michigan den Firmlingen seiner Diözese das Wesentliche des Katholizismus zu erklären: Glaube in der Tradition der römisch-katholischen Kirche, Teilnahme am Gemeinschaftsleben der Kirchengemeinde, Verpflichtung auf ein Leben in der Nachfolge Jesu, aber natürlich im katholischen Sinne. In einer Gesellschaft, in der eine unüberschaubare Vielzahl von Kirchen und Religionsgemeinschaften konkurriert, sieht es jede Konfession und Religion als ihre erste Pflicht an, ihre Kinder und Jugendlichen mit den eigenen Glaubensüberlieferungen vertraut zu machen und in ihre Gemeinschaft zu initiieren. Da die in der amerikanischen Verfassung verankerte strikte Trennung von Kirche und Staat jede Form religiöser Unterweisung wie auch einen – sei es auch überkonfessionellen – Religionsunterricht verbietet, findet religiöses Lehren und Lernen vornehmlich in der Familie und in der Pfarrgemeinde statt.³⁸ Von der ersten bis zur achten Klasse besuchen katholische Kinder in den USA einmal in der Woche einen von der Pfarrgemeinde organisierten Religionsunterricht, CCD (Confraternity of Christian Doctrine) oder PSR (Parish School of Religion) genannt. Durch diese Form der katechetischen Unterweisung werden die Kinder und Jugendlichen in den eigenen Glauben eingeführt und auf die endgültige Aufnahme in die Glaubensgemeinschaft im Rahmen der Firmung vorbereitet. Für die Begegnung mit anderen Konfessionen oder Religionen ist hier kein Platz.

³⁷ Vgl. John Galvin, Zunehmende Polarisierung. Ein Überblick zur katholischen Theologie in den USA, in: HK 54 (2000) 576-581.

³⁸ Vgl. Gabriel Moran, Religious Pluralism. A U.S. and Roman Catholic View, in: Norma Thompson (Hg.), Religious Pluralism and Religious Education, Birmingham/Alabama 1988, 37-56; Gabriel Moran, Religious Education as a Second Language, Birmingham/Alabama 1989.

Trotz dieser für unsere Wahrnehmung merkwürdigen Kluft zwischen den wissenschaftlichen Entwürfen der Praktischen Theologie und der Praxis der kirchlichen Gemeinschaft gibt es in den letzten Jahren verschiedene Ansätze, interreligiöses Lehren und Lernen in die religiöse Unterweisung der Gemeinden wie auch der kirchlichen Schulen zu integrieren. So ist vornehmlich auf dem Feld der jüdisch-christlichen Begegnung ein wirklicher Dialog zwischen katholischen und jüdischen Religionspädagogen zustande gekommen. Zu erwähnen sind hier vor allem die in „Reshaping Religious Education“ dokumentierte Zusammenarbeit von Maria Harris, Gabriel Moran und Sherry Blumberg³⁹, das von Mary C. Boys und Sara S. Lee durchgeführte „Catholic-Jewish Colloquium“⁴⁰ und der seinem Lehrer Gabriel Moran verpflichtete Entwurf „The Education of Christians and the End of Antisemitism“ von Pardaic O'Hare⁴¹.

Es ist ohne Frage der New Yorker Religionspädagoge Gabriel Moran gewesen, der einem verstärkten interreligiösen Dialog auf dem Gebiet der Religious Education den Weg bereitet hat, indem er den interreligiösen Zugang als notwendigen Bestandteil jeder wirklichen 'religiösen' und nicht nur 'konfessionellen' Erziehung anmahnte.⁴² Gerade die religionspsychologischen Überlegungen Morans, die er in seinem entwicklungspsychologischen Grundlagenwerk *Religious Education Development* entfaltet hat, können einen wichtigen Beitrag zu einer Theorie interreligiösen Lernens leisten, die über die didaktischen Konzepte deutscher Religionspädagogik hinausführen.

Moran geht bei seinen Überlegungen von einem an James W. Fowler und Erik H. Erikson angelehnten sechsstufigen Modell religiöser Erziehung aus.⁴³ Bei der Erläuterung dieser Momente operationalisiert Moran stufenspezifische Erziehungsziele. Damit löst er seinen Anspruch ein, eine Theorie für Religionspädagogen („Theory for Religious Educators“) entwickeln zu wollen. Folgende Aufgaben sind nach Gabriel Morans Ansatz in den verschiedenen Entwicklungsstufen des Lernenden von Eltern, Erziehern und Theologen einzulösen, um eine gesunde religiöse – und nicht nur konfessionelle – Entwicklung zu ermöglichen:

1. Stufe: Simply Religious Education

1. Moment: Physical – In der Phase der frühen Kindheit sind die Pflege und Sorge um das körperliche Wohl des Säuglings und Kleinkindes die Grundaufgabe von Eltern und Erziehern. In dem Maße, in dem das Kind durch Liebe und Zuneigung Vertrauen und Wärme erfährt, entwickelt es das für die Glaubensentwicklung fundamental wichtige Urvertrauen. Entsprechend muss gesellschaftlich Sorge für die unverletzte und unbehinderte Entwicklung von Kindern getragen werden. In diesem Moment wird der Ein-

³⁹ Vgl. Gabriel Moran / Maria Harris, *Reshaping Religious Education. Conversations on Contemporary Practice*, Louisville/Kentucky 1998.

⁴⁰ Vgl. Mary C. Boys, *Jewish-Christian Dialogue. One Woman's Experience*, New York – Mahwah/New Jersey 1997.

⁴¹ Vgl. Pardaic O'Hare, *The Enduring Covenant. The Education of Christians and the End of Antisemitism*, Valley Forge/Pennsylvania 1997.

⁴² Vgl. Clauß Peter Sajak, *Religionspädagogik und jüdisch-christlicher Dialog in den USA*, in: *Freiburger Rundbrief. Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung* 9 (2002) 30-34.

⁴³ Vgl. Gabriel Moran, *Religious Education Development. Images for the Future*, Minneapolis 1983, 196.

fluss Eriksons deutlich, in dessen sozialpsychologischer Entwicklungstheorie die Ausbildung eines Urvertrauens das positive Ergebnis des ersten grundlegenden Konfliktes zwischen Individuum und Gesellschaft ist.⁴⁴

2. *Moment: Visional/Mythical* – Als weiterer Schritt im frühen Kindheitsalter müssen nun Einbildungsgabe, Spieltrieb und Neugier der Kinder gefördert und unterstützt werden, damit sich die religiösen Dimensionen der menschlichen Existenz, die gerade von Kindern in diesem Alter erspürt und entdeckt werden, später weiterentwickeln können. Moran greift hier Bruno Bettelheims Theorie zur Bedeutung des Märchens für die kindliche Entwicklung auf.⁴⁵ Nach Bettelheim erlernen Kinder durch das Hören von zumeist dualistisch angelegten Märchen, die dunklen, bedrohlichen Seiten der Welt zu akzeptieren. Moran sieht in den biblischen Geschichten – exemplarisch für heilige Texte einer Glaubensgemeinschaft – ähnliche Möglichkeiten. Durch die Auseinandersetzung mit den Texten erhält das Kind einen ersten Zugang in die religiöse Tradition und erfährt erste Muster, mit denen die Welt gestaltet werden kann.⁴⁶

2. *Stufe: Christian (Jewish, Muslim) Education*

3. *Moment: Narrative* – Der Schritt von der ersten zur zweiten Entwicklungsstufe wird durch einen grundsätzlichen Perspektivwechsel des Heranwachsenden markiert. Hier findet die erste „conversion“ statt: Während auf der ersten Stufe religiöse Kräfte noch überall in der Wirklichkeit festgemacht werden – die Natur als Ort von Göttern, Geistern und Dämonen spielt hier eine herausragende Rolle –, wendet das Kind sich nun den Menschen als Trägern und Akteuren von Religion zu. Entsprechend muss es jetzt vertraut gemacht werden mit den eigenen Glaubensüberlieferungen und religiösen Praktiken. Hier findet jene Unterweisung in der eigenen Lehre und in die eigene Praxis statt, die man in der klassischen Tradition als Katechese bezeichnet.⁴⁷ Dabei sollte bereits hier darauf geachtet werden, dass bei der Aneignung der eigenen Religion keine Vorurteile oder Stereotypen gegenüber anderen Religionen vermittelt werden. „Narrative“ wird hier im weitesten Sinn verstanden: Moran bezeichnet mit diesem Begriff alle Formen der nicht-systematischen oder nicht-rationalen Unterweisung, also Erzählung, Spiel, liturgische Einübung, Gebetspraxis.⁴⁸ Der Schritt zur Theorie des Glaubens, die zweite „conversion“ hin zu rationaler Reflexion und Skepsis, markiert das Eintreten in das nächste Moment dieser Stufe.

4. *Moment: Systematic* – Nun muss der inzwischen Jugendliche angeleitet werden, das Überlieferte und Angeeignete rational zu durchdringen und zu reflektieren, d.h. er muss zu ersten Schritten philosophisch-theologischer Reflexion motiviert werden.⁴⁹ Dabei darf aber nicht die emotionale Dimension der pubertären Phase übersehen werden. Auf die affektiven Bedürfnisse der Heranwachsenden muss unbedingt Rücksicht genommen werden. Es gehört zur natürlichen kognitiven wie affektiven Entwicklung im Jugendal-

⁴⁴ Vgl. ebd., 196-198.

⁴⁵ Vgl. ebd., 199.

⁴⁶ Vgl. ebd., 198f.

⁴⁷ Vgl. ebd., 200f.

⁴⁸ Vgl. ebd., 200.

⁴⁹ Vgl. ebd., 202f.

ter, dass überlieferte Werte der Gesellschaft wie weltanschauliche Traditionen kritisch hinterfragt werden. Diese kritische „attitude“ erfüllt nach Moran eine wichtige Funktion der religiösen Entwicklung. Wenn der Jugendliche beginnt, die erworbenen und kritisch geprüften Elemente zu reorganisieren und zu synthetisieren, hat er bereits die dritte und letzte „conversion“ vollzogen und somit die Stufe des Erwachsenenalters erreicht.

3. Stufe: *Religiously Christian (Jewish, Muslim) Education*

5. *Moment: Journeying / Inquiry* – In der Pubertät hat eine ernsthafte Hinterfragung und Prüfung des auf Stufe 2 erworbenen Glaubenswissens und Glaubensgutes stattgefunden. Im Idealfall verfügt der junge Erwachsene nun über einen aus der Tradition gewachsenen, kritisch geprüften und durch andere Glaubensvorstellungen bereicherten Glauben. Jetzt fließen die erweiterten Erfahrungen des jungen Erwachsenenlebens wie auch die Begegnung mit neuen, bisher fremden Religionen in die weiterhin offene Religiosität ein.⁵⁰ Es ist eine fundamentale Erfahrung des Erwachsenenalters, dass es nicht *den Weg, die Wahrheit oder die Lösung* für die existentiellen Probleme der Lebensgestaltung gibt. Alltäglich muss der Mensch mit Problemen, Widersprüchen und Zweifeln leben. Entsprechend ist es eine natürliche Entwicklung, dass der junge Erwachsene versucht, die in den Stufen zuvor angeeigneten religiösen Vorstellungen und Konzepte auf seine persönliche Lebensgestaltung anzuwenden und diese somit auf ihre Tauglichkeit zu überprüfen. Dabei müssen auch Elemente aus anderen religiösen oder philosophischen Systemen aufgenommen und untersucht werden. Unabhängig von der Frage, welche Elemente konkret in das eigene Konzept integriert werden, bleibt als grundlegendes didaktisches Ziel dieser Phase die Erziehung zu Toleranz und Nächstenliebe – schon allein als Einlösung des fundamentalen Glaubenselements der zweiten Stufe. Moran stellt deshalb die dritte Stufe unter ein Motto von John Henry Newman: „I wish to deal not with controversialists but inquirers.“⁵¹ Die Suche, die Reise („Journeying“) geht weiter.

6. *Moment – Centering / Detachment*: Durch die Überschrift zeigt Moran an, dass es zwei unterschiedliche Zielsetzungen für das letzte Moment religiöser Entwicklung gibt: *Centering*, das Finden eines eigenen Zentrums, der eigenen religiösen Mitte, und *Detachment*, die Loslösung von Vorgegebenem und damit die Einnahme eines eigenen abgeklärten Standpunktes. Der religiöse christliche / jüdische / muslimische Mensch soll folglich nach außen hin sich von bisherigen Einflüssen und Vorbildern lösen, nach innen dagegen soll er seinen eigenen Weg zu sich selbst finden, um so zu der Ausgeglichenheit und Seelenruhe zu gelangen, die ein Leben nach den interreligiösen Maximen Friede, Gerechtigkeit und Liebe möglich macht. Voraussetzung für beide Fähigkeiten sind Neudenken und Zusammensetzen des durch die Befragung und Reflektion analysierten Glaubenswissens einschließlich der Integration von Elementen anderer Religionen. Es versteht sich von selbst, dass sich dieser anspruchsvolle Weg zu Gott wie zu sich selbst über ein ganzes Erwachsenenleben erstrecken kann, ja von vielen Menschen erst in ihrem letzten Lebensabschnitt erreicht wird. Ziel wirklicher religiöser Erziehung muss es sein, den Menschen auf diesem anspruchsvollen Weg zu begleiten.

⁵⁰ Vgl. ebd., 204-207.

⁵¹ Ebd., 206.

Die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen und Traditionen anderer Religionen ist im Modell von Moran Voraussetzung für eine gesunde und vollständige religiöse Entwicklung. Folglich verlangt jedes Konzept religiöser Erziehung sowohl eine 'katechetische' Phase der Glaubensaneignung im Rahmen der eigenen Gemeinschaft als auch eine 'religionskundliche' Phase im Rahmen eines weiterführenden Religionsunterrichts. Moran vergleicht religiöses Lernen und religiöse Erziehung mit dem Spracherwerb des Kindes: Wie ein Kind in der Regel ohne besonderen Unterricht oder speziell ausgerichtete Erziehung, nur durch den Umgang mit Eltern und Geschwistern scheinbar mühelos seine Muttersprache aufnimmt und erlernt, so wächst der junge Mensch durch den Sprach- und Erfahrungserwerb in seine 'Mutterreligion', also in das religiöse Milieu und in die religiöse Sozialisation durch seine Bezugspersonen hinein. Religiöses Lernen verläuft analog zum Spracherwerb, es wird aber auch durch diesen bedingt⁵²: Ab einer bestimmten Stufe seiner jugendliche Entwicklung – frühestens auf der zweiten Stufe des gezeigten Modells (Systematic Moment), spätestens aber zu Beginn der dritten Stufe (Moment of Journeying) – hinterfragt der Mensch die ihm vermittelten Traditionen und begegnet nun anderen Religionen und Konfessionen, er hört – um im Bild zu bleiben – nun auch andere Sprachen um sich herum. Wie der junge Mensch sich deshalb in der Schule eine Fremdsprache – im Englischen als 'Second Language' bezeichnet – aneignet, so soll er auch die Grammatik und die Vokabeln anderer Religionen lernen. Er bedarf nun einer religiösen Erziehung, die ihn über seine eigene Konfession und Religion hinaus mit den wesentlichen Vorstellungen und Bräuchen der anderen Religionen vertraut macht. Religious Education ist im Verständnis von Gabriel Moran also immer „Interreligious Education“ und niemals nur „Catholic“ oder „Jewish Education“.⁵³

3. Ausblick: Konturen einer künftigen Didaktik der Religion

Was lässt sich aus diesen internationalen Erfahrungen im Umgang mit Multikulturalität und religiösem Pluralismus lernen? Folgt man Gabriel Morans Theorie der religiösen Erziehung, dann ist interreligiöses Lernen ein notwendiger und integraler Bestandteil der religiösen Entwicklung jedes Menschen. Deshalb müssen die Inhalte einer interreligiösen Didaktik entwicklungspsychologisch reflektiert und kompiliert werden. Dabei kommt der Katechese im Rahmen von Familie und Gemeinde eine neue 'alte' Aufgabe zu, nämlich in den Glauben der eigenen Gemeinschaft einzuführen, während die Begegnung mit den anderen Religionen ihren festen Platz als Bestandteil von 'Bildungsreligion' im schulischen Unterricht zugewiesen bekommt. Diese Aufgabenteilung ist bereits mit anderer Zielsetzung auf der Würzburger Synode im Rahmen des sogenannten 'Konvergenzmodells' entwickelt worden.⁵⁴ Ein Fehlschluss wäre es allerdings, deshalb den schulischen Religionsunterricht aus seiner konfessionellen Verortung zu lösen, wie es auf evangelischer Seite bereits an verschiedenen Orten praktiziert wird.⁵⁵ Vielmehr bietet der kirchlich verantwortete Religionsunterricht in der Schule die Möglichkeit, in

⁵² Vgl. Moran 1989 [Anm. 38], 23.

⁵³ Vgl. ebd., 25.

⁵⁴ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs, in: KBI 116 (1991) 316-327.

⁵⁵ Vgl. Folkert Rickers, Interreligiöses Lernen, in: LexRP, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 874-881.

einer Zeit fortschreitender Säkularisierung die Einführung in die eigene Konfession zu gewährleisten und darauf aufbauend eine Begegnung mit den Weltreligionen im Rahmen des Unterrichts zu initiieren und zu begleiten. Dabei kann im Idealfall *interreligiöses* Lernen in den Religionen der Welt immer auch zu einem *intrareligiösen* Lernen in der eigenen Religion anleiten.⁵⁶ Im multireligiösen Kontext erprobte Methoden wie John Hulls „A Gift to the Child“ können hier einen wichtigen Beitrag auf der unterrichtspraktischen Ebene beisteuern. Folglich kann die internationale Perspektive erhellende und faszinierende Erkenntnisse liefern, die es mit Blick auf die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen in einer zukunftsfähigen katholischen Didaktik der Religion zu verbinden gilt.

⁵⁶ Vgl. Ziebertz 1991 [Anm. 54], 326.