

# Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen

Katja Boehme

Für ein friedliches Zusammenleben in einer religiös wie weltanschaulich heterogenen Zivilgesellschaft ist die Fähigkeit ihrer Bürger/-innen, durch Perspektivenwechsel „unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, religiöse Perspektiven einnehmen zu können, ohne das Gefühl und das Bewusstsein der eigenen Identität aufzugeben oder zu verlieren,“<sup>1</sup> ein unverzichtbares Bildungsgut.<sup>2</sup> Weil sich in der Schule als Mikrokosmos der Gesellschaft Heranwachsende mit verschiedener ethnischer, weltanschaulicher und religiöser Herkunft begegnen, wäre es unverzeihlich, die Schule als Lernort der Begegnung nicht für die Einübung von demokratischen Kompetenzen bildungspolitisch zu nutzen.

Im Unterschied zu der Aufgabe des *interkulturellen* Lernens, mit welcher alle Fächer in der öffentlichen Schule betraut sind,<sup>3</sup> ist aufgrund

seines Bildungsauftrags dem bekenntnisorientierten Religionsunterricht und seinem Alternativ- bzw. Ersatzfach das *interreligiöse* Lernen zugewiesen.

Wird *interreligiöses Lernen* als emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit Religionen, Bekenntnissen und säkularen Weltdeutungssystemen aus der Binnen- und/oder Außenperspektive des eigenen religiösen oder säkularen Bezugssystems verstanden, können auch Schüler/-innen des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts nicht vom interreligiösen Lernen dispensiert werden. Denn für eine plurale demokratische Gesellschaft ist es erforderlich, dass möglichst *alle* Schüler/-innen darin gebildet werden, sich die eigene, „das Handeln leitende Weltanschauung bewusst zu machen“<sup>4</sup> und Menschen anderer religiöser Bekenntnisse oder Weltdeutungssysteme anzuerkennen und zu verstehen zu versuchen.

In diesem Sinne sind der bekenntnisorientierte Religionsunterricht und sein Parallel- bzw. Ersatzfach dafür prädestiniert, durch fächerkooperierendes Interreligiöses Begeg-

1 Tautz, Monika: Perspektivenwechsel 2015. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/> (Stand: 01.06.2018).

2 Vgl. Nipkow, Karl E.: Interreligiöses Lernen. Interdisziplinäre Grundüberlegungen am Beispiel des Verhältnisses von Christentum und Islam. In: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.): *Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf*, Köln 2008, 251–261, 254.

3 Kirchliche Schulen, wie z.B. die „Drei-Religionen-Schule“ in Osnabrück, haben im Unterschied zu

staatlichen Schulen mehr Möglichkeiten, ihre Schule im Sinne der positiven Religionsfreiheit interreligiös auszugestalten; vgl. Sturm, Claudia: *Begegnungslernen im Jahreskreis*. In: *KatBl* 142 (2017) 189–194.

4 Tautz, Monika in diesem Heft.

nungslernen einen Beitrag zur friedlichen Kon-  
vinenz am Lernort Schule und somit in einer re-  
ligiös wie weltanschaulich pluralen Gesellschaft  
zu leisten:

- Begegnungen von Kindern und Jugendli-  
chen unterschiedlicher religiöser und säku-  
larer Orientierung können am Lernort Schule  
unter den Voraussetzungen einer differen-  
zierten Didaktik, Methodik und Organisati-  
on sowie zeitlich und räumlich abgesteckter  
Rahmenbedingungen und Regeln interreligi-  
öse Kompetenzen anbahnen und die aktuel-  
len Forderungen maßgeblicher katholischer  
und evangelischer Gremien einlösen,<sup>5</sup> in der  
Schule in einem „kooperativen Lernformat“<sup>6</sup>  
den „interreligiösen Dialog erlebbar“<sup>7</sup> zu ma-  
chen.
- Mit den seit 2002/03 mehrfach erprobten  
Schulprojekten und den seit 2011 in der Leh-  
rerbildung an der PH Heidelberg regelmäßig  
durchgeführten Hochschulprojekten liegt ein  
(z.T. evaluiertes) bewährtes didaktisches Kon-  
zept des fächerkooperierenden Interreligiö-  
sen Begegnungslernens vor, das unter den  
geltenden verfassungs- und schulrechtlichen

Rahmenbedingungen mit den jeweils lokalen  
Fächerangeboten der Schulen realisiert wer-  
den kann.

- Wird fächerkooperierendes Interreligiöses  
Begegnungslernen ab der Grundschule mit  
dem geringen Mehraufwand der Organisa-  
tion eines interreligiösen Projekttags pro  
Schul(halb)jahr spiralcurricular und entwick-  
lungspsychologisch angemessen umgesetzt,  
werden nicht nur Kenntnisse vermittelt, son-  
dern die für eine plurale Gesellschaft bil-  
dungspolitisch grundlegenden Fähigkeiten  
des Perspektivenwechsels, der Ambiguitäts-  
toleranz u. a. m. nachhaltig erworben.
- Interreligiöses Begegnungslernen stellt ein  
Modell des Religionsunterrichts der Zukunft  
dar, das „eine optimierte Zweckerfüllung unter  
veränderten religionssoziologischen Verhält-  
nissen [...] gerade durch intelligente Mischung  
aus Elementen des klassischen konfessionellen  
Religionsunterrichts sowie projektbezogener  
interreligiöser Kooperation unter Einschluss  
eines Ersatzfaches Ethik/Religionskunde zu  
erreichen“<sup>8</sup> vermag.

---

5 Vgl. die Verlautbarungen der DBK und EKD, des ZdK  
und AKRK: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonfe-  
renz* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religi-  
onsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation  
des katholischen mit dem evangelischen Religions-  
unterricht (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016,  
30; *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.): Religiöse  
Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsun-  
terricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schu-  
le. Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014,  
85–88; *Zentralkomitee der deutschen Katholiken*: Für  
einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Konfes-  
sionell, kooperativ, dialogisch. Erklärung der Vollver-  
sammlung des ZdK 06.05.2017, 11; AKRK: Konfessi-  
onell, kooperativ, kontextuell. Weichenstellungen für  
einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Positi-  
onspapier 2016. In: [http://akrk.eu/positionspapier-  
damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zu-  
kunftsfahig-bleibt/](http://akrk.eu/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zu-<br/>kunftsfahig-bleibt/), 2 (Stand: 27.04.2018).

6 AKRK 2016 [Anm. 5].

7 *Zentralkomitee der deutschen Katholiken* 2017 [Anm.  
5].

## 1. Begegnung als anthropo- logische Grundkonstante

Die jüdisch-christliche Anthropologie betont  
– wie die islamische Anthropologie auf ihre  
Weise –,<sup>9</sup> dass der Mensch seit Anbeginn ein  
Beziehungswesen ist, aber auch, wie seine Be-

---

8 So die Forderung des Leiters des Kirchenrechtlichen  
Instituts der EKD, *Heinig, Hans M.*: Religionsunter-  
richt nach Art. 7.3 des Grundgesetzes. Rechtslage  
und Spielräume. In: *Schröder, Bernd* (Hg.): Religions-  
unterricht – wohin? Modelle seiner Organisation  
und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014,  
141–154, 152.

9 Vgl. *Sejdini, Zekirija/Kraml, Martina/Scharer, Matt-  
hias*: Mensch werden. Grundlagen einer interreligi-  
ösen Religionspädagogik und -didaktik aus musli-  
misch-christlicher Perspektive (Studien zur Interre-  
ligiösen Religionspädagogik), Stuttgart 2017, 51–53  
und 66–70.

ziehungsdimensionen gestört werden und scheitern können (Gen 1,26 und 2,4a–3,24; vgl. Sure 2,28–35). Allein aus dieser anthropologischen Begründung muss ‚Beziehung‘ als Leitbegriff der Religionspädagogik<sup>10</sup> „im Mittelpunkt der Reflektion und Praxis religiösen Lehrens und Lernens und religiöser Bildung bzw. Selbstbildung stehen“<sup>11</sup>. In diesem Sinne eröffnet fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen einen Beziehungsraum, in welchem Schüler/-innen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierungen in der Schule *mit-* und *voneinander* lernen.

Damit das Potenzial der Begegnungen von Schülerinnen und Schülern für interreligiöses Lernen genutzt werden kann, bedarf es differenzierter Schritte einer religionspädagogisch fundierten, wohlreflektierten Didaktik,<sup>12</sup> die jedoch nicht als erweiterte Didaktik aus der konfessionellen Kooperation entwickelt werden kann,<sup>13</sup> da

„prinzipielle Differenzen“<sup>14</sup> sie scheiden. Denn allein die Organisationsform des Lehrerwechsels im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht<sup>15</sup> kann sowohl aus epistemischen<sup>16</sup> als auch verfassungsrechtlichen Gründen kaum interreligiös erweitert werden.<sup>17</sup> Zudem werden mit einem solchen ‚Religionsunterricht für alle‘ die Schüler/-innen des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts nicht erreicht.

Die konzeptionellen Möglichkeiten, die sich für ein interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern in der staatlichen Schule bieten, liegen in einem „Lernbereich in Form einer Fächergruppe [...], in dem die Fächer Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik (bzw. Philosophie oder Werte und Normen) und – je nach den regionalen Gegebenheiten – auch Orthodoxer, Jüdischer und gegebenenfalls Islamischer Religionsunterricht in eine bestimmte, geregelte Beziehung zueinander treten. Die geltende rechtliche Stellung und Zuordnung der Fächer in der Fächergruppe bleibt davon unberührt.“<sup>18</sup>

10 Vgl. den gleichnamigen Titel von *Boschki, Reinhold*: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

11 Ebd., 407; kursiv im Original.

12 Prominente aktuelle Beispiele der religiösen Diskriminierung, wie z.B. die eines jüdischen Schülers durch Mitschüler einer Berliner Schule, die sich dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ angeschlossen hatte, widerlegen die sog. Kontakthypothese, dass Begegnungen in der Schule *per se* zu Kompetenzen des Perspektivenwechsels und zu mehr Respekt und Toleranz führen würden; vgl. F.A.Z. vom 3. April 2017, Nr. 79, 4. Zu ähnlichen Ergebnissen ist Barbara Asbrand für den Hamburger ‚Religionsunterricht für alle‘ aufgrund ihrer empirischen Untersuchungen im multireligiösen Unterricht an dortigen Grundschulen gekommen; vgl. *Asbrand, Barbara*: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt a.M. 2000, 240 u.a.

13 Vgl. jedoch *Schambeck, Mirjam*: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft. In: RpB 74/2016, 93–104, 99.

14 Vgl. *Pemsel-Maier, Sabine*: Differentielle Unterschiede. Zum Unterschied zwischen konfessionell-kooperativem und interreligiösem Lernen. In: RpB 76/2017, 63–72, 69.

15 Vgl. z.B. für Baden-Württemberg: [www.irp-freiburg.de/html/konfessionelle\\_kooperation745.html](http://www.irp-freiburg.de/html/konfessionelle_kooperation745.html) (Stand: 13.04.2018).

16 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 5], 30.

17 Das Rechtsgutachten für den Hamburger Religionsunterricht, der seit 2012 einen solchen Lehrkraftwechsel vorsieht, benennt dafür bestimmte Voraussetzungen, vgl. *Wißmann, Hinnerk*: Verfassungsrechtliches Orientierungsgutachten zur Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ vom 20.7.2017.

18 *Evangelische Kirche in Deutschland*: Religiöse Bildung in der Schule. Beschluss zum Religionsunterricht der 9. Synode der EKD (23.–25. Mai 1997, Friedrichroda) 1997. Zur Genese und Geschichte der Kooperierenden Fächergruppe, die bereits 1969 unter Anregung von Karl Ernst Nipkow in die religionspädagogische Debatte eingebracht wurde, vgl. *Boehme, Katja*: Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In: *Schröder* 2014 [Anm. 8], 31–44.

## 2. Zu Konzept und Didaktik des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens

Das bereits in mehreren Schulprojekten erprobte und an der PH Heidelberg als fakultatives Angebot der Lehrerbildung implementierte Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens sieht in einer ersten Phase vor, dass die Schüler/-innen sich in ihrem jeweiligen Religions- oder Ethikunterricht ein gemeinsam festgelegtes Thema eine Unterrichtseinheit lang aus der Perspektive ihres Faches erarbeiten.<sup>19</sup> Je nachdem, welche dieser Fächer an der Schule angeboten oder auch regional schulübergreifend erreichbar sind, können der Katholische, Evangelische, ggf. auch der Jüdische oder Islamische oder ein anderer bekenntnisorientierter Religionsunterricht einschließlich des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts eine Fächergruppe bilden, in die auch – je nach gewähltem Thema – weitere Schulfächer zur Kooperation eingeladen werden können. Fächerkooperierendes Begegnungslernen unter der Leitung des Religionsunterrichts oder seines Alternativ- bzw. Ersatzfaches setzt aber keinesfalls voraus, dass diese oder gar jedes dieser Fächer an einer Schule vorhanden sein müssen. Die gesellschaftsrelevanten Kompetenzen der Perspektivenübernahme und Ambiguitätstoleranz lassen sich beispielsweise auch in der Kooperation des Religionsunterrichts mit dem Biologieunterricht (z. B. zu Evolution – Schöpfung) anbahnen.

Die interreligiöse Begegnung findet im Anschluss an die Unterrichtseinheit an einem interreligiösen Projekttag statt, an welchem die Schüler/-innen das von ihnen erarbeitete Thema

aus der Perspektive ihres Faches präsentieren (Phase 2) und sich darüber vertiefend austauschen (Phase 3). Wie die bisher durchgeführten Schulprojekte zeigen,<sup>20</sup> hat die Praxiserfahrung gelehrt, dass Schüler/-innen den Austausch miteinander umso effektiver gestalten, je mehr diese beiden Begegnungsphasen didaktisch zu einer Phase miteinander verschränkt werden. Daher hat sich als Methode Stationenarbeit in fächergemischten Kleingruppen bewährt, die Schüler/-innen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierungen an verschiedenen, von ihren Lerngruppen jeweils vorbereiteten Stationen arbeiten lässt. Das kann – je nach entwicklungspsychologisch angemessen – mithilfe kreativer, spielerischer und anschaulicher Methoden geschehen.<sup>21</sup>

Die erprobten Schulprojekte haben zudem gezeigt, dass die Nachhaltigkeit des Konzepts besonders von den anschließenden Reflexionsmöglichkeiten (als 4. und letzte Phase) abhängt. Daher empfiehlt es sich, sowohl noch auf dem Begegnungstag die fächergemischten Kleingruppen altersgemäß dazu anzuregen, über ihre Zusammenarbeit zu reflektieren, als auch, wieder im getrennten Unterricht, die Teilnehmer/-innen sowohl individuell als auch gemeinschaftlich dazu anzuhalten, sich die Inhalte und die Äußerungsformen der Begeg-

---

19 Zwei der Schulprojekte vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=sZxeTaQfWlw> (Stand: 10.3.2015; 7. Klassenstufe) und: <https://www.youtube.com/watch?v=6V42wyft0mk> (Stand: 10.7.2013; 5. und 6. Klassenstufe).

---

20 Vgl. *Boehme, Katja*: Warum es zum Interreligiösen Begegnungslernen keine Alternative gibt. Eine kooperierende Fächergruppe bietet die Basis für den interreligiösen Dialog in der Schule. In: *KatBl* 142 (2017) 178–182.

21 Anregungen dazu sowie beispielhafte Unterrichtsmodule und -materialien sind publiziert in: *Boehme, Katja/Benzri, Susanne/Kalac, Canan* u.a.: Abraham unter dem Segen Gottes. Unterrichtsentwürfe zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 5/6. In: *IRP Freiburg* (Hg.): *begegnen – lernen – interreligiös*. I & M Sek I, Freiburg i. Br. 2015, 36–51; *Boehme, Katja/Elsaesser, Nicolas* (Hg.): „Wer ist der Mensch?“ Unterrichtsbauwerke zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 7/8. In: *Notizblock* 62 (2017) 24–41.

nung bewusst zu machen. Die Schulprojekte aus dem Raum Heidelberg/Mannheim in der Sekundarstufe I haben gezeigt, dass selbst bei einer nur einmaligen Durchführung dieser Phasen pro Schuljahr die Schüler/-innen von einem solchen Begegnungslernen solchermaßen profitieren, dass sie im nächsten Schuljahr bereits signifikant auf mehr Mitschüler/-innen anderer Unterrichtsgruppen zugehen.<sup>22</sup>

Diese praktischen Erfahrungen ließen zudem klar erkennen, dass die Qualität eines Interreligiösen Begegnungslernens von präzisen didaktischen und methodischen Entscheidungen bestimmt wird. So ist es für das Vertrauensverhältnis der Schüler/-innen untereinander, das die Güte des Austauschs zwischen Schülerinnen und Schülern maßgeblich entscheidet, unerlässlich, den themenzentrierten Austausch durch Sozialspele vorzubereiten und aufzulockern, die entsprechend altersspezifisch zu gestalten sind. Ebenso wäre bei der Organisation darauf zu achten, dass für Kooperationsprojekte im Folgejahr möglichst die gleichen Schülergruppen für die interreligiöse Begegnung zur Verfügung stehen. Auch ist ein gewinnbringender Austausch der Schüler/-innen untereinander nur zu erreichen, wenn diesen zuvor eine weitestgehend selbstständige Aneignung der Unterrichtsinhalte (und bestenfalls eine Mitbestimmung dieser) ermöglicht wird. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, die Schüler/-innen bei der Erarbeitung zu unterstützen und durch Rückfragen die Vertiefung des gestellten Themas zu ermöglichen.

In allen Schulstufen bis in die Hochschuldidaktik ist es insbesondere um der Einübung in eine den Inhalten entsprechende Sprachfähigkeit didaktisch sinnvoll, die gegenseitige Präsentation und den Austausch über Inhalte anhand konkreter Medien zu realisieren. Interreligiöses Lernen an Bildern, Texten, Artefakten

oder Erzählungen muss nicht als Alternative zum fächerkooperierenden Begegnungslernen gelten. Werden beide didaktischen Zugänge miteinander verschränkt, ergibt sich am Lernort Schule ein mehrdimensionales und dadurch nachhaltiges didaktisches Modell der Aneignung interreligiöser Kompetenzen.

### 3. *Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrer/-innenausbildung*

Dieses für die Schule entwickelte Modell des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens bietet das Institut für Philosophie und Theologie der PH Heidelberg seit 2011 fakultativ im Rahmen eines Zertifikatsstudiengangs in der Religions- und Ethiklehrer/-innenausbildung an.<sup>23</sup> Dabei kooperieren Lehrende und Studierende der drei Fächer des Instituts für Philosophie und Theologie der PH Heidelberg mit der Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg, und dem Institut für Islamische Theologie der PH Karlsruhe.<sup>24</sup> Lehrende der Alevitischen Religionslehre der PH Weingarten und des Zentrums für Islamische Theologie, Tübingen, haben sich dieser Kooperation mit ihren Studierenden bereits des Öfteren angeschlossen.<sup>25</sup>

22 Die Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse der von der DFG geförderten Projekte steht noch aus.

23 Für die Weiterbildung von Lehrkräften wird in der Reihe der „Religionspädagogischen Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen“ seit 2008 jährlich eine Fortbildungstagung unter der Leitung von Prof. Dr. Harry Harun Behr, Prof. Dr. Daniel Krochmalnik, Prof. Bernd Schröder und der Vf. angeboten, die 2019 am RPI Frankfurt stattfinden wird.

24 Mein Dank gilt v.a. Hochschulrabbiner Sauol Friberg, Prof. Dr. Dr. Daniel Krochmalnik, HfJS, Heidelberg, JProf. Dr. Imran Schröter und Amina Boumaaz M. A. (Institut für Islamische Theologie / Religionspädagogik, PH Karlsruhe) sowie den Kolleginnen und Kollegen an der PH Heidelberg, Prof. Dr. Heidrun Dierk, Prof. Dr. Martin Hailer und AOR Dr. Hans-Bernhard Petermann.

25 Unter der Leitung von Ismael Kaplan, PD Dr. Hüseyin Ağuçıenoğlu (Alevitische Religionslehre) und JProf. Dr. Fahimah Ulfat (ZIT, Tübingen).

Lehramtsstudierende der unterschiedlichen Fächer der Theologie oder der Philosophie erhalten so die Möglichkeit, fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen aus der Teilnehmerperspektive zu erfahren, wie sie es später in der gleichen Organisationsform in ihrer jeweiligen Schulart umsetzen können. Das Konzept respektiert die jeweilige Hermeneutik, Systematik und Didaktik der teilnehmenden Fächer, ergänzt das Theologie- bzw. Philosophiestudium um themenzentrierte religionskundliche Kenntnisse,<sup>26</sup> ermöglicht es, verschiedene Binnen- und Außenperspektiven einzunehmen und führt die angehenden Lehrkräfte sowohl zu einer Selbstvergewisserung der eigenen (religiösen oder säkularen) Identität<sup>27</sup> als auch zur Revision des autochthonen und allochthonen Selbst- und Fremdbildes.<sup>28</sup>

26 Vgl. die aus der Kooperation erwachsenen Beiträge in: *Boehme, Katja* (Hg.): „Wer ist der Mensch?“ Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 4), Berlin 2013; *Dies.* (Hg.): Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Impulse aus der Hochschuldidaktik, Heidelberg 2015.

27 Vgl. *Dies. / Brodhäcker, Sarah*: „Das Beste war, dass wir ins Gespräch gekommen sind ...“. Zu den Ergebnissen einer Evaluation der Kooperierenden Fächergruppe in der Lehrerausbildung. In: *Boehme* 2013 [Anm. 26], 255–275; *Boehme, Katja / Brodhäcker, Sarah*: „Im Gespräch ist es mir nochmal deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist ...“. Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrerausbildung. Konzept und Evaluationsergebnisse. In: *Boehme* 2015 [Anm. 26], 133–150.

28 Im 2017 durchgeführten und evaluierten Hochschulprojekt mit 109 Studierenden der Jüdischen Religionslehre (Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg), der Katholischen Theologie, Evangelischen Theologie und Philosophie/Ethik (PH Heidelberg) und Islamischen Theologie (der PH Karlsruhe und des Zentrums für Islamische Theologie, Tübingen) konnte z. B. eine statistisch signifikante Abnahme von Vorurteilen in allen teilnehmenden Studierendengruppen nachgewiesen werden. Diese und weitere Evaluationsergebnisse werden derzeit von Christian Ratzke in einer vom Avicenna-Studienwerk geförderten Dissertation an der PH Heidelberg ausgewertet.

Da das fächerkooperierende Interreligiöse Begegnungslernen innerhalb des curricularen Studienangebots realisiert wird, benötigt es überdies kein zusätzliches Lehrdeputat der Dozenten. Über ähnliche Ergebnisse berichten Hochschulprojekte des interreligiösen Begegnungslernens an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.<sup>29</sup> #

#### 4. Zum Gewinn eines fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens

Ein durch die Kooperation der genannten Fächer realisiertes Interreligiöses Begegnungslernen erbringt folgende Vorteile:

- Auf der *gesellschaftspolitischen Ebene* wird mit diesem Konzept das für ein friedliches Zusammenleben gesellschaftsrelevante Ziel, bereits im Mikrokosmos der Gesellschaft, der Schule, verschiedene Grundüberzeugungen und Weltansichten, Religionen und Bekenntnisse, Glaube und Atheismus reflektiert und systematisch miteinander ins Gespräch zu bringen, eingelöst.
- Auf *lerntheoretischer Ebene* können die Stefan Altmeyer zufolge für die religiöse Bildung zukünftig dringend auszubauende Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit sowie ein „Auskunft geben lernen“ und „Verstehen lernen“<sup>30</sup> im eigenen Fachunterricht einge-

29 Vgl. *Krobath, Thomas / Ritzer, Georg* (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 9), Wien – Berlin 2014. Ebenso beachtenswert: *Baur, Katja / Oesselmann, Dirk* (Hg.): Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen (Interreligiöses Lernen an Hochschulen 5), Berlin 2017.

30 Vgl. *Altmeyer, Stefan*: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114), Stuttgart 2011, 217f., kursiv im Original.

übt und in den Begegnungsphasen praktisch angewandt und vertieft werden.

- Asymmetrien (etwa der jeweiligen Gruppengröße oder innerreligiöser Bekenntnisdifferenzierungen) werden als *alteritätstheoretische Lernchancen* für einen respektvollen Umgang miteinander genutzt.<sup>31</sup> Weil sich die Kooperation auf ein begrenztes Unterrichtsthema bezieht, können auch nicht religiös sozialisierte Schüler/-innen den gleichen Wissensstand wie ihre religiös beheimateten Mitschüler/-innen erreichen.
- Dies eingedenk kann auf der *konfessions- und religionstheologischen Ebene* auch ökumenisches und interreligiöses Lernen miteinander verschränkt werden, ohne dass beide ineinander aufgehen. Im Interreligiösen Begegnungslernen um einer vermeintlichen Vergleichbarkeit von Religionen oder einer Konsensökumene willen „anstelle von zwei unterschiedlich ausgerichteten konfessions-spezifischen Beiträgen [...] eine gemeinsame christliche Stimme [zu fordern], die die konfessionelle Binnendifferenzierung unter dem gemeinsamen christlichen Dach integriert“<sup>32</sup>, nivelliert Differenzhermeneutik und geht implizit von einer Homogenität (sowohl der konfessionellen als auch der christlichen ‚Stimme‘ aus), wo eine differenzierende Differenzkompetenz<sup>33</sup> angebahnt werden könnte, die sowohl die säkularen Perspektiven als auch die Formen individueller Religiosität der Teilnehmer/-innen berücksichtigt.
- Auf der *didaktischen Ebene* werden Schüler/-innen nicht dazu funktionalisiert, in einem ‚role-taking‘ ihre Religion bzw. Konfession als sogenannte Expertinnen oder Experten zu vertreten. Auch sprechen sie nicht über ‚das‘ Judentum, ‚das‘ Christentum, ‚den‘ Islam, die es in dieser Abstraktion ohnehin nicht gibt, sondern *miteinander* und zeigen sich dabei als Individuen, die sich mehr oder weniger in Nähe oder Distanz zu ihren Bekenntnissen befinden. Dass sie ein begrenztes Unterrichtsthema aus der Perspektive ihres bekenntnisorientierten oder philosophischen Faches präsentieren, erlaubt ihnen zugleich, sich individuell zu Inhalten ihrer (religiösen) Traditionen zu positionieren und sich untereinander als heterogene Gesprächspartner mit individueller Religiosität wahrzunehmen.
- Unterschiedliche ‚Perspektiven‘ werden auf der *konflikthermeneutischen Ebene* in diesem Konzept weder vorschnell harmonisiert noch verdrängt. Vielmehr bietet die zeitlich und räumlich begrenzte Begegnungsdidaktik Lernchancen im Sinne der ‚critical incidents‘,<sup>34</sup> welche didaktisch begleitet sowie vor- und nachbereitet werden. So können Schüler/-innen ihre Schule als einen geschützten Lernort erfahren, an welchem sie an Konflikten Lösungsstrategien im religiös und weltanschaulich pluralen Mikrokosmos der Schule erproben und einüben können.
- Neben konkreten Dialogregeln, die leicht schulstufenspezifisch aus den Prinzipien der Kommunikation der TZI abgeleitet<sup>35</sup> und den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden können, lernen Heranwachsende durch dieses Modell die *verfassungs- und schulrechtliche Ebene* praxisnah kennen,

31 Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft), Freiburg i. Br. – Basel – Wien u. a. 2007.

32 Pemsal-Maier 2017 [Anm. 14], 71.

33 Vgl. Klie, Thomas / Korsch, Dietrich / Wagner-Rau, Ulrike (Hg.): Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012.

34 Vgl. Willems, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011, 225.

35 Vgl. Sejdini / Kraml / Scharer 2017 [Anm. 9], 85–96.

den Raum der positiven Religionsfreiheit und der negativen Religionsfreiheit zu unterscheiden. Während ihnen im bekenntnisorientierten Religionsunterricht ermöglicht wird, die Wahrheitsfrage zu stellen und zu diskutieren, sollte ihnen in den Begegnungsphasen hingegen bewusst gemacht werden, dass sie in den Räumen der staatlichen Schule religiöse Themen zwar aus der Perspektive ihres Unterrichtsfaches präsentieren, aber keine Absolutheitsansprüche stellen dürfen.<sup>36</sup>

- Auf der *entwicklungspsychologischen Ebene* bahnt ein fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen die Entfaltung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bereits ab der ersten Grundschulklasse an und ermöglicht Heranwachsenden altersgemäß, zwischen Binnen- und Außenperspektive zu wechseln und ihre Selbst- und Fremdbilder sowie ihre eigene (religiöse) Identität zu reflektieren.
- Auf der *organisatorischen Ebene* kann das Konzept flexibel auf die jeweiligen Fächerangebote an einer Schule angewendet werden und erreicht auf *schulkonzeptioneller Ebene* somit *alle* Schüler/-innen einer Schule, womit fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen einen wesentlichen Beitrag zum Schulprofil einer pluralitätsfähigen und religionssensiblen Schule leistet.

## 5. *Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen als zukunftsweisendes Modell*

Aus diesen genannten Gründen wäre es nicht nur wünschenswert, sondern bildungspolitisch von hoher Relevanz, Konzepte des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens sowohl in der Schule als auch in der Lehrer/-innenausbildung zu implementieren, damit Heranwachsende sowohl (inter-)religiöse Kenntnisse als auch die für ein friedliches Zusammenleben unverzichtbaren Dialogkompetenzen in einer religiös wie weltanschaulich pluralen Gesellschaft gewinnen.

Ein solches Bildungskonzept<sup>37</sup> ist zwar unmittelbar in den vorhandenen Rahmenbedingungen der Schule umsetzbar, aber nachhaltig und flächendeckend weder durch einzelne Leuchtturmprojekte noch durch das Engagement einzelner Lehrkräfte oder Lehrerausbildungsstätten, sondern nur durch den *gemeinsamen Einsatz der Religionsgemeinschaften und der bildungspolitischen Entscheidungsträger* zu erreichen. Politisch sollte dies zur Folge haben, dass sich das Engagement der Länder auf die flächendeckende Einrichtung des Ethikunterrichts ab der ersten Klasse erstreckt und das plurale Fächerangebot religiöser und philosophischer Bildung unabhängig von der Größenverteilung der Lerngruppen gefördert wird. In diesem Sinne gibt das Grußwort des Ministerpräsidenten Baden-Württembergs, Winfried Kretschmann, Anlass zur Hoffnung, das er anlässlich der Verleihung seiner Schirmherrschaft über die Projekte des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens 2013 verfasste:

„Mit Lehrerfortbildungen, Projekttagen für Studierende und spezifischen fächerverbindenden Lehrveranstaltungen sollen zukünftig Lehrerinnen

36 Weil Klaus von Stosch diese Unterscheidung zwischen diesen beiden Orten interreligiösen Lernens nicht vornimmt, geht er irrtümlicherweise davon aus, dass dieses Konzept im konfessionellen RU auf die Wahrheitsfrage verzichten sollte. Vgl. *Stosch, Klaus von: Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht.* In: *Burricher, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.): Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, 279–301, 288.

37 Die Grundlagen dieses Bildungskonzepts werden in Kürze von der Vf. in einer von der DFG geförderten Publikation veröffentlicht.

*und Lehrer der verschiedenen Konfessionen und der Ethik den Schülerinnen und Schülern nicht nur verstärkt Sachkenntnisse über die verschiedenen Religionen vermitteln, sondern mithilfe des interreligiösen Austauschs auch ein direktes Lernen mit und von Mitgliedern anderer Religionen befördern. Grundsätzliche Themen wie ‚Menschsein‘ oder ‚Umgang mit heiligen Schriften‘ können so nicht*

*nur aus der eigenen religiösen Perspektive, sondern auch aus einem je anderen Blickwinkel erfasst werden. Das führt zu einer reflektierten Perspektive der eigenen und der anderen Auffassung. Als langjähriger Lehrer bin ich überzeugt, dass dieses Projekt beispielhaft aufzeigt, wie Menschen verschiedener Herkunft und religiöser Prägung friedlich miteinander leben und voneinander lernen können.<sup>38</sup>*

**Dr. Katja Boehme**

*Professorin für Katholische Theologie/  
Religionspädagogik, Pädagogische  
Hochschule Heidelberg,  
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg*

---

38 Kretschmann, Winfried: Grußwort. In: Boehme 2013 [Anm. 26], 7f.