

Interreligiöses Lernen – aber wie?

Gedanken zur Zukunftsfrage des schulischen Religionsunterrichts

Clauß Peter Sajak

1. *Geschichte: ein neues Forschungsfeld und seine Ausdifferenzierung*

Wenn diese ganz besondere Ausgabe der „Religionspädagogischen Beiträge“ erschienen ist, liegt es ziemlich genau 25 Jahre zurück, dass Stephan Leimgruber mit seinem Büchlein „Interreligiöses Lernen“¹ ein Thema in die katholische Religionspädagogik hineinrug, das bis dahin eher eine wenig beachtete Teildisziplin der Schulbuchentwicklung gewesen war.² In dieser kleinen, aber wirkmächtigen Monografie widmete sich Leimgruber der Frage, wie in Zukunft die nicht-christlichen Religionen im Kontext von Religionsunterricht, Gemeinde und Erwachsenenbildung vorkommen und erschlossen werden sollten. Damit beschrieb der Religionspädagoge ein im Katholischen neues Forschungsfeld, das sich in den nächsten Jahren mit großer Dynamik immer weiter entfalten sollte. Im evangelischen Bereich hatte der Diskurs – wie so oft – schon zwei Jahrzehnte früher begonnen. Damals hatte Johannes Lähnemann seine zweibändige Habilitationsschrift vorgelegt, die sich mit den „Nichtchristliche[n] Reli-

gionen im Unterricht“³ beschäftigte. Drei Jahre nach Stephan Leimgruber veröffentlichte Lähnemann dann ein weiteres Grundlagenwerk, nämlich die „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“⁴, die nicht nur für die Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik grundlegend werden sollte. Ein Jahr später folgte Karlo Meyers Dissertationsschrift „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. ‚Weltreligionen‘ im deutschen und englischen Religionsunterricht“⁵, in der dieser den Diskurs über das interreligiöse Lernen international beschrieb und dabei vor allem die Diskussionen in Großbritannien aufarbeitete und reflektierte. Damit waren die Markierungen für eine neue Teildisziplin der Religionspädagogik gesetzt, in der sich christliche Theologinnen und Theologen auf der einen Seite mit den nicht-christlichen Religionen aus religionswissenschaftlicher und religionskundlicher Perspektive auseinandersetzen wollten, auf der anderen Seite aber

1 Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 1995.

2 Vgl. zur Geschichte Sajak, Clauß P.: Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018, 53–81.

3 Lähnemann, Johannes: Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt Islam, Gütersloh 1977.

4 Ders.: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.

5 Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

die konfessionelle Ausrichtung und die damit verbundenen Strukturen des deutschen Religionsunterrichts als organisatorischen Kontext als Setting integrieren mussten. Zu diesem Zweck wurden Formen des multireligiösen oder interreligiösen Religionsunterrichts in anderen europäischen Ländern, vor allem in Großbritannien und Skandinavien, in den Blick genommen.⁶

Es ist hier nicht der Ort, um die Fülle der Literatur darzustellen, die in den vergangenen 25 Jahren entstanden ist. Wichtig scheint mir allerdings, darauf hinzuweisen, dass die Publikationen im Forschungsfeld „Interreligiöses Lernen“ im zweiten Jahrzehnt der 2000er-Jahre einen neuen Akzent erhielten: Nun wurde vor allem das Paradigma der im Kontext von Schule normativen Kompetenzorientierung mit dem interreligiösen Lernen verbunden, sodass die Frage nach der „Interreligiösen Kompetenz“ gleich zweimal zum Titel von einschlägigen Publikationen im Bereich der Religionspädagogik avancierte.⁷ Die vergangenen Jahre haben eine dritte Facette von Forschungsinteressen und Ansätzen in den Diskurs des Themenfeldes „Interreligiöses Lernen“ eingetragen: Inzwischen wird vor allem mit Hilfe von empirischen Forschungsprojekten nach einer evidenzbasierten Neuausrichtung für gelingende, d. h. wirksame und nachhaltige interreligiöse Lernsettings und -arrangements geforscht.⁸

Auch in Deutschland sind verschiedene nichtchristliche Religionen vertreten. Die andere Religion schlechthin ist hier allerdings der

Islam, der nach jüngsten Statistiken die zweitgrößte Religionsgemeinschaft nach dem in Kirchen organisierten Christentum in Deutschland ausmacht.⁹ Entsprechend zieht sich von Johannes Lähnemanns Habilitationsschrift bis zu den jüngsten empirischen Studien zum interreligiösen Lernen vor allem ein Motiv durch die Debatten, nämlich die Frage nach einer angemessenen religionspädagogischen Auseinandersetzung mit dem Islam und nach Wegen und Perspektiven für einen christlich-islamischen Dialog in Schule und Universität. Da in Deutschland mit Blick auf die Verantwortung für die Geschichte des 20. Jahrhunderts gerade auch das Judentum eine besondere Rolle spielt, ist dieser Lernprozess Christentum-Islam zu einem Diskurs ausgeweitet worden, der auch die jüdische Religion als dritte und älteste monotheistische Religion miteinbezieht. Entsprechend ist neben die Frage nach der interreligiösen Kompetenz auch die Frage nach der Legitimität und Praktikabilität des sog. dialogischen Lernens getreten, also des gemeinsamen Bemühens von Menschen aus Judentum, Christentum und Islam, an verschiedenen Lernorten in ein konstruktives Gespräch zu treten, das zu Verstehen, Respekt und gegenseitiger Wertschätzung führen soll.¹⁰ Es liegt auf der Hand, dass gerade die religionsgeschichtliche Verwandtschaft dieser drei Offenbarungsreligionen, ihre unbestreitbare religionstheologische Kongruenz im Monotheismus und ihre gemeinsame Verwobenheit in die Geschichte Europas und damit auch Deutschlands zu dem in unserer Zeit höchst notwendigen Großprojekt einer Zivilisierung von Religion samt ihres Konflikt- und Gewaltpotenzials in unserer Gesellschaft führen

6 Einen Überblick gibt *Schweitzer, Friedrich*: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, 45–69.

7 *Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013; *Willems, Jochen*: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.

8 Einen Überblick gibt *Unser, Alexander*: Social inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks, Wien 2019.

9 Vgl. *fowid*: Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2017, Berlin 2018; online: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2017> [Stand: 29.03.2020].

10 Vgl. *Langenhorst, Georg*: Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i. Br. 2016.

muss. Entsprechend geht es dem dialogischen Lernen um die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugen und Zeugnissen der jeweils anderen Religion, da ja gerade Juden, Christen und Muslime eine Fülle von Gemeinsamkeiten in Glaube, Ethos, Kult und Kultur kennen.¹¹

Gerade das dialogische Lernen ist durch den Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung, in dem zehn Jahre lang zwischen 2005 und 2015 über 30.000 Schüler/-innen aus über 200 Schulen sich in klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekten dem dialogischen Lernen widmeten, ein gelungenes Beispiel dafür, wie interreligiöses Lernen von Juden, Christen und Muslimen in der Schule organisiert werden kann.¹² Zugleich macht die mit Blick auf die Zahl der deutschen Schulen und den Zehnjahreszeitraum noch insgesamt ernüchternd kleine Zahl von 200 Schulen deutlich, dass ein solches interreligiöses Projektlernen zwar ein aus schul- und religionspädagogischer Sicht höchst sinnvolles und erfolgreiches Arrangement sein kann, aber kaum eine Option für die Organisation von interreligiöser Bildung in der Schule der Zukunft überhaupt ist. Damit bin ich bei der Fragestellung angelangt, mit der dieser Beitrag überschrieben ist, nämlich der Frage, wie im Raum von Schule in einer zukunftsfähigen Weise interreligiöse Bildung organisiert, durchgeführt und weiterentwickelt werden kann. Es geht also um die Formen des interreligiösen Lehrens und Lernens, mit denen Schüler/-innen für die Herausforderungen der multikulturellen und zunehmend auch multireligiösen Gesellschaft heute gerüstet werden können.

Im Folgenden sollen deshalb die Modelle, Konzeptionen und Wege interreligiösen Lernens, wie sie bisher praktiziert worden sind, vorgestellt und auf ihre Zukunftsfähigkeit hin befragt werden (2. Gegenwart). Im Anschluss daran soll in Thesenform eine Prognose zur Form des interreligiösen Lernens in der Schule von morgen gewagt werden (3. Zukunft).

2. *Gegenwart: eine Vielfalt von Lernformen und ihre Verwendung in der Praxis*

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Modelle und Formate entwickelt, in denen sich Religionspädagoginnen und -pädagogen bemühen, interreligiöse Lernprozesse anzuregen, zu begleiten und auszuwerten:

2.1 Interreligiöses Lernen als Religionskunde

Interreligiöses Lernen als Religionskunde wird in Deutschland vor allem in den staatlich verantworteten Religionsfächern in Bremen und Brandenburg praktiziert, analog dazu natürlich auch in den weltanschaulichen Ersatzfächern zum konfessionellen Religionsunterricht in den anderen Bundesländern (den Sonderfall Berlin nehme ich aus). In Religionskunde wird bekanntermaßen Wissen über Religion vermittelt. Dabei bringt der Stamm ‚-kunde‘ in diesem Kompositum zum Ausdruck, dass im schulischen Rahmen „gerade nicht hochspezialisiertes Wissen vermittelt werden [soll], sondern die Relevanz von Wissensgebieten für die Orientierung im Leben und in der Welt [...] im Vordergrund“¹³ steht. Allerdings gibt es auch im klassisch-konfessionellen Religionsunterricht Phasen des religionskundlichen Lernens, nämlich wenn nicht über die eigene christliche Konfession, sondern

11 Vgl. *Sajak, Clauß P.*: Art. Dialogisches Lernen. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016 [Stand: 29.03.2019], 1.

12 Vgl. *Ders.*: Dialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung – eine Bilanz, Freiburg i. Br. 2019.

13 *Kenngott, Eva*: Art. Religionskunde. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017 [Stand: 29.03.2019], 1.

über die in jedem Curriculum vorgesehenen sog. Weltreligionen unterrichtet wird. Der Wert des religionskundlichen Modus darf also nicht geringgeschätzt werden, etwa als Argument zur Verteidigung der Konfessionalität. Dies wäre auch widersinnig, wird doch das interreligiöse Lernpotenzial des konfessionellen Religionsunterrichts immer wieder betont – und tatsächlich ja auch empirisch bestätigt¹⁴ –, obwohl hier in der Regel religionskundlich gearbeitet werden muss. Allerdings sind in den letzten Jahren vielfach Elemente des Projektlernens in dieses konfessionelle Setting eingezogen.

2.2 Interreligiöses Lernen als Projektarbeit

Religionskundliches Lernen im konfessionellen Religionsunterricht ist im Rahmen der curricularen Vorgaben der Kernlehrpläne und Kerncurricula um eine knappe, elementare Einführung in die Systematik einer anderen Religion bemüht, in der Regel konzentriert auf zentrale Glaubenssysteme, auf die Entstehungsgeschichte und damit auch auf die Religionsstifter. Im Bereich der Grundschule und Unterstufe spielen dagegen rituelle Handlungen an Fast- und Feiertagen bzw. -zeiten eine große Rolle. Inzwischen ist es im Rahmen dieser Unterrichtseinheiten üblich, Vertreter/-innen nichtchristlicher Religionen einzuladen, damit diese in den Religionsunterricht kommen und für Fragen und Gespräche zur Verfügung stehen können. Dazu ist inzwischen die fächerverbindende Projektarbeit getreten, in deren Rahmen Thementage, Unterrichtsgänge und Exkursionen zu Moscheen, Synagogen, Gedenkstätten, Museen etc. durchgeführt werden. In der Auswertung des Schulenwettbewerbs der Herbert

Quandt-Stiftung wurde deutlich, dass gerade Exkursionen zu den verschiedenen Gotteshäusern häufig Bestandteil der Schulprojekte zum Dialog der Religionen waren. Des Weiteren „spielten die Zusammenarbeit bzw. der Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern der Religionen (41) und die Auseinandersetzung mit religiösen Festen und Feiertagen (37) eine zentrale Rolle. Doch auch die Behandlung dialogischer Themen – z.B. biblische Geschichten, Schöpfung, Gebote, Abraham, Gottesverständnis – nahm in 63 Projekten einen großen Stellenwert ein. Einen letzten wichtigen Bereich bildete die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion (z.B. den religiösen Wurzeln und dem eigenen Glauben) in 18 Projekten sowie der Austausch und die Begegnung mit anderen Schülerinnen und Schülern in 13 Projekten.“¹⁵ Der Quandt-Wettbewerb zeigt aber auch: Unabhängig von der Projektaktion ist interreligiöses Projektlernen immer mit einem hohen organisatorischen Aufwand und mit viel außerunterrichtlichem Engagement von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Schülerinnen und Schülern verbunden.

2.3 Interreligiöses Lernen als Dialogischer Religionsunterricht

Seit der Mitte der 1990er-Jahre hat sich in Hamburg ein Format des interreligiösen Lernens etabliert, das inzwischen unter dem Titel ‚Dialogischer Religionsunterricht‘ bekannt ist: „Als Dialogischer Religionsunterricht wird eine in der Hansestadt Hamburg entwickelte Praxis des Religionsunterrichts verstanden, die angesichts einer religiös, kulturell und sozial heterogenen Schülerschaft religiöses Lernen unter mehrperspektivischer Berücksichtigung verschiedener religiöser Traditionen von der Grundschule bis in die Sekundarstufe II in einem gemeinsamen Schulfach dialogisch und interreligiös gestal-

14 Vgl. z.B. *Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Willems, Joachim* u.a. (Hg.): *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*, Paderborn 2011; *Ritzer, Georg*: *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien 2010.

15 *Sajak* 2019 [Anm. 12], 84.

tet“¹⁶. Diese religionspädagogische Konzeption hat ihren Ort im sog. „Religionsunterricht für alle“, der ab 1995 zum offiziellen weltanschaulichen Unterrichtsfach in Hamburgs Schulen wurde. In diesem Dialogischen Religionsunterricht geht es entsprechend nicht um die Einführung in den christlichen Glauben (konfessioneller Weg) oder um Informationen über das Christentum (religionskundlicher Weg), sondern um die Förderung des Dialogs untereinander mit dem Ziel des besseren Verständnisses der bzw. des Anderen und ihrer/seiner Religion. Der Fokus liegt auf der konkreten Situation der Kinder in ihrem kulturellen und religiösen Umfeld und nicht auf der religionskundlichen Darstellung der Religionen und Weltanschauungen. Vielmehr sollen in den Gesprächen und Diskussionen im Unterricht vor allem Fragen der eigenen Glaubensperspektive und der religiösen Identität angesprochen werden.

Der Dialogische Religionsunterricht hat immer schon polarisiert: Er wurde von vielen Hamburger Lehrerinnen und Lehrern begeistert vertreten und engagiert propagiert, außerhalb Hamburgs sahen viele in diesem Konzept ein Modell für die Zukunft des Religionsunterrichts auch in anderen Städten und Regionen Deutschlands. Innerevangelisch gab es von Anfang an scharfe Kritik an dieser Abkehr vom Konfessionalitätsprinzip, die katholische Kirche in Hamburg hatte sich an dieser Form religiöser Bildung in der Schule nicht beteiligt. Inzwischen hat aber auch der Stadtstaat Hamburg nach einem mehrjährigen Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozess gravierende Änderungen für den Religionsunterricht in der Stadt beschlossen. War der „Religionsunterricht für alle“ bei aller Weite und Offenheit immer

noch ein Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung, so ist der neue ‚Religionsunterricht für alle 2.0‘ nun ein religiöses Bildungsangebot in gemeinsamer Verantwortung von evangelischer Landeskirche, drei muslimischen Verbänden (DITIB, Schura und VIKZ), den Alevitin und der jüdischen Gemeinde Hamburg – und damit letztendlich eine Variante des religionskooperativen Unterrichts. Jochen Bauer, der vonseiten der Senatsverwaltung den Reformprozess maßgeblich mitgestaltet hat, ist optimistisch: „Die Vereinbarung von 2012 und die sich anschließende Weiterentwicklung zeigen, dass ein Religionsunterricht für alle auch unter Beteiligung mehrerer, zentraler Religionsgemeinschaften rechtlich und didaktisch möglich zu sein scheint.“¹⁷

2.4 Interreligiöses Lernen als religionskooperativer Unterricht

Der Begriff eines ‚religionskooperativen‘ Unterrichts ist von einem Terminus technicus abgeleitet, der für die Verhältnisbestimmung des konfessionell-christlichen Religionsunterrichts, konkret aus der Zusammenarbeit von katholischem und evangelischem Religionsunterricht verwendet wird. Wenn nun von einem religionskooperativen¹⁸ Unterricht die Rede ist, so kommt darin die Vorstellung zum Ausdruck, dass in einem solchen Format analog zur konfessionellen Kooperation Schüler/-innen einer Klasse, die unterschiedlichen Bekenntnissen angehören – in der Regel vor allem christliche und muslimische Kinder und Jugendliche –, gemeinsam den Religionsunterricht besuchen, der in einer bestimmten Ordnung abwechselnd von Lehrkräften der vertretenen Bekenntnisse gestaltet wird. Die Idee einer solchen Kooperation

16 Knauth, Thorsten: Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016 [Stand: 29.03.2019], 1.

17 Bauer, Jochen: Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart 2019, 45.

18 Vgl. Riegel, Ulrich: Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.

unterschiedlicher Religionsgemeinschaften geht auf den Vorschlag des evangelischen Religionspädagogen Karl Ernst Nipkow zurück, der in den 1990er-Jahren das Modell einer sog. Fächergruppe vorstellte, in dem verschiedene weltanschauliche Fächer wie die Religionslehren und der Ethik- bzw. Philosophieunterricht getrennt, aber auch phasenweise zusammen unterrichtet werden sollen. Dieses Modell ist u. a. von Katja Boehme zur sog. erweiterten Fächergruppe ausgebaut worden.¹⁹ Hier treten nun neben die katholischen, evangelischen und bekenntnislosen auch jüdische und muslimische Schüler/-innen, die eine eigene Lerngruppe bilden und entsprechend später in den unterschiedlichen Phasen des Vorhabens in die Gesamt- bzw. die gemischten Kleingruppen wechseln. Die Evangelische Kirche in Deutschland hat dieses Modell in ihrer jüngsten Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ 2014 erneut aufgegriffen.²⁰

Welche dieser Modelle haben nun das Potenzial, in Zukunft das interreligiöse Lernen im Kontext der öffentlichen Schule zu ermöglichen und zu befördern? Eine Abwägung der Chancen und Grenzen der vorgestellten Wege muss vor allem vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Entwicklung geschehen, in der das traditionelle Christentum in der Gestalt der Katholischen Kirche und der Evangelischen Kirche in Deutschland immer weiter an Mitgliedern, Bedeutung und Einfluss verlieren wird, auch im Raum von Schule. So haben jüngst Wissenschaftler einen Mitgliederschwund für beide Großkirchen in

Deutschland um 49% (!) auf 22,7 Millionen bis zum Jahr 2060 prognostiziert.²¹ Dagegen ist davon auszugehen, dass die Zahl der Musliminnen und Muslime sowie die Zahl der bekenntnisfreien Menschen signifikant zunehmen wird. So geht das Pew Research Center davon aus, dass „die deutsche Bevölkerung (6% muslimisch im Jahr 2016) im hohen Szenario bis 2050 voraussichtlich 20% muslimisch sein“²² wird.

3. *Zukunft: verschiedene Schulformen und eine Vielfalt interreligiöser Lernformen*

Wie kann in einer so veränderten Gesellschaft und hier im Rahmen der öffentlichen Schule interreligiöses Lernen organisiert werden? Ich fasse meine Prognose in drei knappen Thesen zusammen:

These 1:

Religiöse wie interreligiöse Bildung in der Schule wird in Zukunft noch stärker als bisher durch den regionalen Kontext geprägt sein.

Schon jetzt wird der Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland in sehr unterschiedlicher Weise organisiert und durchgeführt, obwohl er in 13 von 16 Bundesländern eigentlich als sog. konfessioneller Religionsunterricht und damit als res mixta von Religionsgemeinschaft und Staat organisiert sein sollte. Die schwindende Akzeptanz von Religion und Glaube, von Kirche und Islam zeigt sich unge-

19 Boehme, Katja: Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In: Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.

20 Vgl. *Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Hannover 2014, 95–100.

21 Forschungszentrum Generationenverträge: Langfristige Projektion der Kirchenmitglieder und des Kirchensteueraufkommens in Deutschland, Freiburg i.Br. 2019, (https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/dossiers_2019/Projektion-2060_FZG-Studie_Zahlen-katholische-Kirche.pdf [Stand: 29.03.2020]), 4–6.

22 *Pew Research Center: Religion & Public Life. Europas wachsende muslimische Bevölkerung*, Washington 2017 (<https://www.pewforum.org/2017/11/29/europas-wachsende-muslimische-bevolkerung/> [Stand: 29.03.2020]).

schminkt in der Art und Weise, wie die von Verfassung und Schulgesetz festgelegte Form des Religionsunterrichts an vielen Orten und in vielen Schulen der Bundesrepublik Deutschland unterlaufen oder sogar ignoriert wird. Schulpraktiker wie Schulverwalter wissen: Ein Religionsunterricht als gemeinsame Angelegenheit von Religionsgemeinschaft und Staat findet nur noch in bestimmten Regionen und unter spezifischen demografischen Bedingungen in der vorgesehenen konfessionellen Form statt. Mit Blick auf das skizzierte Portfolio von Modellen könnte das heißen: Die Bedeutung des religionskundlichen interreligiösen Lernens als Teil konfessioneller Bildung wird abnehmen, *dialogische und projektbezogene Formate* werden an Bedeutung gewinnen.

These 2:

Entscheidend für das Format religiöser wie interreligiöser Bildung wird noch mehr als bisher die Schulform und die hier herrschende religionsunterrichtliche Tradition sein.

Es ist weiterhin zu beobachten, dass in den *Grundschulen* der westdeutschen, konfessionell geprägten Bundesländer der Religionsunterricht in der Regel in ordentlicher Form stattfindet, allerdings dann als katholischer *oder* evangelischer Religionsunterricht, je nach religiöser Prägung der Region. Ein konfessioneller Religionsunterricht beider christlicher Konfessionen, oft in Kombination mit einem Ersatzfach, findet sich vor allem an einem Schultyp wieder: am *Gymnasium*. An diesem Schultyp scheint der Religionsunterricht in den meisten Regionen der Bundesrepublik Deutschland in geordneter konfessioneller Form stattzufinden, wohl auch, weil sich an diesem Schultyp Lehrer/-innen von ihrer theologischen Ausbildung her stärker als Theologinnen und Theologen sowie Fachlehrer/-innen verstehen. Während für Grundschullehrer/-innen in den meisten Bundesländern Religionslehre ein weiteres Fach neben Deutsch und Mathematik bzw. einem anderen Grund-

schulfach ist, haben Gymnasiallehrer/-innen in der Regel Evangelische oder Katholische Religionslehre als eines von zwei Fächern studiert. Sie sind entsprechend daran interessiert, dieses Fach in geordneter Form zu unterrichten. Dies zeigt sich auch im hohen Organisationsgrad der Lehrenden im Bundesverband katholischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Gymnasien e.V. (BKRGe), der eine einflussreiche Position im katholischen Verbandswesen besitzt und pflegt.

Ganz anders verhält es sich an der anderen großen Schulform in den Bundesländern nördlich des Mains, der *Gesamtschule*. Hier hat es von Anfang an zur Ideologie gehört, dass Religion nicht in konfessionellen Gruppen unterrichtet wird, sondern in der Regel als gemeinsamer Unterricht im Klassenverband organisiert wird.²³ Dies ist hier besonders ironisch, weil gerade die Gesamtschule in der Regel ja von einer äußerst komplexen Differenzierung in Lerngruppen, Leistungsstufen und Fachgruppen geprägt ist.

Wie es um den Religionsunterricht in *Haupt- und Realschule* bestellt ist, wird sicherlich auch sehr von der Region abhängen und ob diese Schule sich in einem großstädtischen oder in einem ländlichen Kontext befindet. Es ist anzunehmen: Je städtischer und damit multikultureller Schulstandorte sind, desto mehr wird man auf eine Trennung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Religionsgruppen verzichten und auf einen Unterricht im Klassenverband setzen. Dies kommt gerade an diesen Schulen auch dem Gedanken der Inklusion und Integration zupass, der an solchen Schulstandorten mit Blick auf die gesellschaftliche Funktion von Schule entsprechend großes Gewicht hat.

23 Vgl. die programmatische Publikation *Lehmann, Christine/Schmidt-Kortenbusch, Martin: Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht. Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme*, Göttingen 2016.

Der Religionsunterricht am *Berufskolleg* ist dagegen schon seit vielen Jahren ein Zukunftslabor in dem Sinne, dass sich hier in der Regel die Religionsgruppe um eine Theologin bzw. einen Theologen einer Konfession bzw. Religion sammelt und entsprechend der Religionsunterricht dann von dieser Lehrkraft konfessionell durchgeführt wird, obwohl sich letztendlich die Schüler/-innen ihrer bzw. seiner Gruppe in der Regel aus den unterschiedlichsten Religionen und Glaubensrichtungen zusammensetzen. Da sich Religionslehrer/-innen an Berufsschulen bzw. am Berufskolleg immer schon als Vorreiter schulpolitischer Entwicklungen und Modelle verstehen, wundert es nicht, dass sie sich den Religionsunterricht der Zukunft so vorstellen, wie sie ihn persönlich schon lange erleben.

Zusammengefasst gesagt: Die Vielfalt des Religionsunterrichts an den verschiedenen Schulformen wird immer auch zu einer Vielfalt von Konzepten interreligiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule führen. Dabei wird deutlich, warum sich der Hamburger Weg eines Dialogischen Religionsunterrichts vielerorts so großer Beliebtheit erfreut: Viele Lehrer/-innen an Haupt-, Gesamt- und Berufsschulen unterrichten faktisch jetzt schon einen *Dialogischen Religionsunterricht* mit Schülerinnen und Schülern aller Weltanschauungen in einer Klasse / einem Kurs. An Grundschulen und Gymnasien wird man dagegen sicher über lange Zeit noch interreligiöse Lernprozesse als *Religionskunde ergänzt durch Elemente des Projektlernens* gestalten, unabhängig davon, ob die christlichen Kinder alle gemeinsam unterrichtet werden (Grundschule) oder ein konfessioneller Grundkurs (Gymnasium) zum Islam oder Buddhismus arbeitet.

These 3:

Hybride Modelle und Organisationsformen wie der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der Religionsunterricht für alle 2.0 oder der religionskooperative Religionsunterricht haben aufgrund ihrer organisatorischen Komplexität in Zukunft wenig Chancen.

Zwar wird die von den beiden christlichen Kirchen forcierte konfessionelle Kooperation im Allgemeinen als ein fälliger Schritt begrüßt, doch scheint dieses Modell an manchen Standorten schon jetzt wieder überholt. Von vielen Seiten wird deshalb ein religionskooperativer Religionsunterricht gefordert, in dem zum einen die christlichen Schüler/-innen eine Lerngruppe bilden, zum anderen vor allem die muslimischen Schüler/-innen ihren eigenen Religionsunterricht entsprechend angeboten bekommen.²⁴ Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern ohne Bekenntnis, wie sie in der Regel ja in einem Ersatzfach namens Ethik, Philosophie oder Werte und Normen gesammelt werden, sollen diese Schüler/-innen dann in Phasen wieder in den Klassenverband zurückkehren, um ihre in den verschiedenen Religionsgruppen gewonnenen Erkenntnisse dann in einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler/-innen einer Klasse einzuspeisen. Auch wenn es an verschiedenen Standorten gerade ermutigende Schulversuche zu einem solchen religionskooperativen Unterricht gibt²⁵ und die Hamburger Schulverwaltung zuversichtlich auf ihren „Rufa 2.0“ schaut, so muss doch der Blick

24 Vgl. ausführlich Riegel 2018 [Anm. 18].

25 Z. B. Konsek, Lukas/Kamcili-Yildiz, Naciye: Authentisches Begegnungslernen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts. Religionskooperativer Religionsunterricht am Stadtgymnasium in Dortmund. In: Schulinformationen Paderborn 54 (2019) 25–27; Pruchniewicz, Stephan: Fremde (,) Schwestern und Brüder. Kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Berlin 2016.

auf die Fläche und die Situation des Religionsunterrichts in den verschiedenen Regionen und Schulformen skeptisch stimmen.²⁶ Der weiterhin rapide verlaufende Bedeutungsschwund von Religion in Politik und Gesellschaft, die Selbstdemontage der Katholischen Kirche durch sexuelle Gewalt und Machtmissbrauch, der brutale Traditionsabbruch, der längst auch die jüngeren Generationen von Religionslehrerinnen und -lehrern prägt, alle diese Entwicklungen werden in den Schulen dazu führen, dass jedes Modell abgelehnt und unterlaufen werden wird, das komplexe schulorganisatorische Verfahren und Wege wie ein besonderes Engagement von Lehrerinnen und Lehrern verlangt. Es setzt nämlich einigen Goodwill und viel Sympathie für das Thema Religion voraus, wenn eine Schulleitung ein solches religionskooperatives Modell als Regelform des Religionsunterrichts in ihrer Schule ansiedeln und pflegen wollte.

4. Fazit: Lehrer/-innen als Schlüssel für interreligiöse Bildung in der Schule der Zukunft

Welche Konsequenzen können sich aus den drei Thesen zur Zukunft des Religionsunterrichts und damit auch zu den Möglichkeiten des interreligiösen Lernens ergeben? Nun, offensichtlich wird der Schlüssel für gelingende interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse nicht in einer bestimmten Form der Organisation von Unterricht oder Projekten liegen, sondern im Kontext der zu erwartenden Vielfalt von Wegen und Formaten interreligiösen Lernens vor allem in den *Religionslehrerinnen und Religionslehrern*. Denn unabhängig

von der Frage der Organisationsform ist eines evident: Es wird keine religionsensible Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern in ihren verschiedensten Kontexten und Bekenntnissen geben und schon gar keine entsprechend ausdifferenzierten Lernprozesse, wenn Religionslehrer/-innen nicht ein Bewusstsein für die religiöse Pluralität und Heterogenität ihrer Schüler/-innen entwickeln und es ihnen zugleich ein Anliegen ist, diese Vielfalt der Weltanschauungen und Bekenntnisse entsprechend für religiöse Lernprozesse zu nutzen und damit auch zu einer interreligiösen Bildung mit dem Ziel eines gelingenden gesellschaftlichen Zusammenlebens beizutragen. Alles dies kann in einem *konfessionellen Unterricht*, der sicher in Zukunft nicht nur in der Grundschule immer mehr *im Klassenverband* organisiert wird, genauso stattfinden wie *in einem Projektformat* oder aber einem dezidiert *dialogischen bzw. religionskooperativen Unterricht*. Damit Religionslehrer/-innen aber ihre Kinder und Jugendlichen in dieser Weise wahrnehmen und ihren Unterricht entsprechend gestalten, braucht es umfangreiche Kenntnisse, verschiedene Kompetenzen und ausgeprägte Haltungen und Einstellungen. Dazu zählen religionskundliches Basiswissen, die Kompetenz, Perspektivwechsel zu vollziehen wie zu begleiten, sowie die Bereitschaft, in Sachen Religion und Glaube eine gewisse Musikalität und einen persönlichen Standort zu entwickeln. Dass Religionslehrer/-innen sich dessen bewusst sind, zeigen viele empirische Studien aus dem Bereich der Professionskunde. Zugleich artikulieren Lehrer/-innen in diesen Studien allerdings auch ihre Sorge darum, dass sie für solche Aufgaben in der Schule der Zukunft wenig ausgebildet und gerüstet

26 Eher vorsichtig äußert sich deshalb *Härle, Wilfried*: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig 2019, 143.

sind.²⁷ Es liegt an der wissenschaftlichen Religionspädagogik an den pädagogischen Hochschulen und Universitäten, dazu beizutragen, dass künftige Generationen von Religionslehrerinnen und -lehrern besser gerüstet sind für dieses zentrale Anliegen religiöser Bildung in der Schule der Zukunft.

Dr. Clauß Peter Sajak

*Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts an
der Katholisch-Theologischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster, Robert-Koch-Str. 40,
48149 Münster*

27 Vgl. Gennerich, Carsten / Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2016, 150–155.