Europa-Universität Flensburg
Institut für Gesellschaftswissenschaften und Theologie
Seminar für evangelische Theologie

„Umgang mit religiöser Vielfalt in der Grundschule - Interreligiöses Lernen im Kontext schulischer Wirklichkeit in Schleswig-Holstein“

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.
am Seminar für evangelische Theologie
des Instituts für Gesellschaftswissenschaften
der Europa-Universität Flensburg

vorgelegt von
Stefanie Boll

Erstgutachter: Prof. Dr. Johannes Woyke, Europa-Universität Flensburg

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Inhaltsverzeichnis

0. Verzeichnisse 5

0.1. Abkürzungsverzeichnis 5
0.2. Abbildungsverzeichnis 7

I. Einleitung 10

II. Interreligiöses Lernen – 1970 bis heute 16

1. Hinführung 16

2. Interreligiöses Lernen als religionsdidaktischer Ansatz 16

2.1. Einleitung 16
2.2. Weltreligionendidaktik vs. Interreligiöses Lernen? 17
2.2.1. Inhaltliche sowie begriffliche Diskontinuität 18
2.2.2. Inhaltliche Kontinuität bei unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten .. 20
2.2.3. Hierarchisierung der Begriffe 26
2.2.4. Kontroversen in der Forschungsgeschichte zwischen Folkert Rickers und Johannes Lähnemann 29
2.2.4.1. Ab wann ist interreligiöses Lernen als Solches zu deklarieren? 29
2.2.4.2. Ist interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht möglich? 32
2.2.5. Innere Haltung: Eine Gleichberechtigung der Religionen im evangelischen Religionsunterricht? 36
2.3. Interreligiöses Lernen als „Modebegriff"? 41
2.4. Interreligiöses Lernen – ein religionsdidaktischer Ansatz oder Konzept? 42
2.5. Zwischenfazit: Was ist nun interreligiöses Lernen? 44

3. Religionsdidaktische Aspekte interreligiösen Lernens 46

3.1. Ziele interreligiösen Lernens 48
3.1.1. Wissen und neue Zugänge zu der fremden und der eigenen Religion 48
3.1.2. Unterstützung der Bildung religiöser Identität 50
3.1.3. Pluralitätsfähigkeit 54
3.1.4. Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander 56
3.1.5. Fähigkeit zum Perspektivwechsel 57
3.1.6. Interreligiöse Dialogkompetenz 59
3.1.7. Zusammenfassung der Ziele 62
3.2. Methodische Aspekte interreligiösen Lernens 63
3.2.1. Interreligiöses Lernen durch Begegnung 64
3.2.2. Performative Elemente 67
3.2.3. Schüler*innen als „Expert*innen" ihrer Religionen/Konfessionen 70
3.2.4. Orientierung an den Alltagserfahrungen der Schüler*innen 73
3.2.5. Zusammenfassung der methodischen Aspekte 74
3.3. Inhalte interreligiösen Lernens 75
3.4. Zusammenfassung der Aspekte interreligiösen Lernens 78

4. Interreligiöses Lernen in der Grundschule 79

4.1. Forschungsgeschichtliche Betrachtung 79
4.2. Exkurs: Entwicklungspsychologische Stufen im Grundschulalter 82

5. Zusammenfassung 85

III. Umgang mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein 89

1. Hinführung 89

2. Organisation des Religionsunterrichts in der Grundschule 90

3. Der politische und gesellschaftliche Rahmen der Diskussion um den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein 94

3.1. Der Religionsunterricht in der öffentlichen Diskussion in Schleswig-Holstein 94
3.2. Religiöse Vielfalt in der Gesellschaft 95
3.3. Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein 98
3.4. Der „Hamburger Weg" des Religionsunterrichts – ein Blick auf das Nachbarbundesland Hamburg 102
3.4.1. Die Form 102
3.4.2. Ziele und Umsetzung 105

4. Interreligiöses Lernen in den Denkschriften der Evangelischen Kirche Deutschland 107

4.1. „Identität und Verständigung" (1994) 107
4.2. „Religiöse Orientierung gewinnen" (2014) 109

5. Interreligiöses Lernen im Lehrplan für das Fach Evangelische Religion in der Grundschule Schleswig-Holsteins – eine Analyse 111

5.1. Hinführung 111
5.2. „Grundlagen" bzw. „Grundbildung" der Primarstufe 115
5.3. „Fachliche Konkretionen" für das Schulfach Evangelische Religion 117
5.3.1. „Der Beitrag des Faches „Evangelische Religion" zur grundlegenden Bildung, zur Auseinandersetzung mit den Kernproblemen und zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen" 118
5.3.2. „Leitthemen und fachspezifische Themen" 120
5.3.3. „Fachübersicht Evangelische Religion" 121
5.3.4. „Lernentwicklung und Leistungsbewertung" 124
5.4. Zwischenfazit 125
5.5. Seitenblick – Interreligiöses Lernen in den Lehrplänen anderer Bundesländer 126
5.6. Interkulturelles Lernen als Bildungsziel in der Grundschule in Schleswig-Holstein 132
*5.7. Sicht der Grundschullehrer*innen in Schleswig-Holstein auf den Lehrplan 138*
5.7.1. Bewertung des Lehrplans durch die Lehrkräfte 138
5.7.1.1. „Die nehmen ja schon auch Rücksicht auf Vielfalt" – Tendenziell positive Bewertung des Lehrplans 138
5.7.1.2. „Das Problem finde ich ja, ist immer noch der Lehrplan dann, der oben drüber schwebt" – Kritik an der konfessionellen Ausrichtung des Lehrplans 140
5.7.1.3. „Das Thema Weltreligionen ist ja auch in unserem Lehrplan drin" – Interreligiöses Lernen als Wissensvermittlung über Religionen? 144
5.7.2. Mögliche Themen des Lehrplans, die sich im Umgang mit religiöser Vielfalt umsetzen lassen 146
5.8. Konklusion 148

IV. Interreligiöses Lernen in den Grundschulen Schleswig-Holsteins – Eine Situationsanalyse 151

1. Das Forschungsdesign – der methodische Zugang 151

1.1. Qualitative Erhebung 152
1.1.1. Das Vorgehen: Auswahl der Interviewpartner*innen und Datenerhebung 152
1.1.2. Die Auswertung: „Kategorienbildung am Material" nach Christiane Schmidt 154
1.2. Quantitative Erhebung 155
1.3. Korrelation der vorliegenden Arbeit und der ReVikoR-Studie 156

2. Religionsdidaktische Aspekte interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins aus Sicht der Lehrkräfte – empirische Erkenntnisse 157

2.1. Ziele interreligiösen Lernens 159
2.1.1. „Vermittlung von Wissen über verschiedene Religionen, damit Toleranzfähigkeit entwickelt werden kann" – Der Erwerb von Wissen und neuen Zugängen zur eigenen und fremden Religion 159
2.1.2. Unterstützung religiöser Identitätsbildung 165
2.1.2.1. „Die Erziehung zur Religiosität versuche ich eigentlich schon anzusiedeln im Gegenüber" – Positiver Zusammenhang zwischen religiös heterogenen Lerngruppen und der Bildung religiöser Identität 168
2.1.2.2. „Ich glaube, es ist schon gut auch in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen einfach, um sich abzugrenzen, um zu wissen, was glaub ich eigentlich?" – Eingeschränkt positiver Einfluss der religiösen Heterogenität auf die Bildung religiöser Identität 171
2.1.2.3. „Es ist wichtig, dass man erst mal sich selber und seine Religion kennenlernt und dann über den Tellerrand guckt" – Negativer Zusammenhang zwischen religiöser Heterogenität und der Entwicklung religiöser Identität 173
2.1.2.4. Konklusion 177
2.1.3. „Die Kinder können gleich lernen, tolerant damit umzugehen und auch keine Ängste zu entwickeln" – Vermittlung von Werten 178
2.2. Methodische Aspekte interreligiösen Lernens 183
2.2.1. Lernen in und durch Begegnungen 183
2.2.1.1. „Da ist das dann auch manchmal, dass ein Kind seine Familie mitnimmt und die erzählen von ihrem Glauben" – Begegnungen im engeren Sinn 184
2.2.1.2. „Das direkte Kennenlernen eben auch der anderen Religion hat bei mir dazu beigetragen, dass ich mich gut vorbereitet fühle" – Begegnungen im weiteren Sinn ... 189
2.2.1.3. Konklusion 191
2.2.2. „Die meisten Kinder, die aus anderen Religionen kommen, nehmen auch an diesem Gottesdienst teil" – Einbezug performativer Elemente 192
2.2.3. „Ist ja viel schöner, wenn jemand da ist und wirklich aus seinem Leben erzählen kann" – Schüler*innen als Expert*innen ihrer Religion/Konfession 198
2.3. Zusammenfassung 203

3. Rahmenbedingungen interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins aus Sicht der Lehrkräfte 209

3.1. „Ich finde die religiöse Vielfalt ganz spannend, da muss man aber auch dann als Lehrer bisschen Hintergrundwissen haben" – Zur Ausbildung der Lehrkräfte 212
3.2. „Vielfältig, würd' ich mal sagen, ist übertrieben, aber es ist eine Vielfalt da" – Zur religiösen Vielfalt in den Lerngruppen 223

*3.3. „Im Alltag spielt die konfessionelle Zugehörigkeit überhaupt keine Rolle" – Zur religiösen Sozialisation der Schüler*innen der Grundschule 228*
3.4. „Von meinem Selbstverständnis her bin ich erst mal Beamter des Landes Schleswig- Holstein" – Zum Rollenverständnis der Lehrkräfte 237
3.5. Zusammenfassung 247

V. Chancen und Herausforderungen interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins – Diskussion der Ergebnisse und Ausblick..... 251

1. Perspektiven interreligiösen Lernens in der Primarstufe 251

1.1. Die Grundschule als Ort interreligiösen Lernens 251
1.2. Interreligiöses Lernen im Klassenverband 252
1.3. Impulse aus der Komparative Theologie 260
1.4. Geschichten als zentrales Element interreligiösen Lernens in der Grundschule .. 266
1.5. Religiöse Feste als zentrales Thema interreligiösen Lernens in der Grundschule 272
1.6. Zusammenfassung 275

2. Zusammenfassende Auswertung 276

VI. Literaturverzeichnis..... 288

VI.1. Sekundärliteratur 288
VI.2. Quellen 303

VII. Anhang

0. Verzeichnisse

0.1. Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
Bsp.	Beispiel
Bspw.	Beispielsweise
Bzw.	Beziehungsweise
DaF / DaZ	Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache
d. h.	das heißt
Ders.	Derselbe
Dies.	Dieselbe
Ebd.	Ebenda
EKD	Evangelische Kirche Deutschland
EKL	Evangelisches Kirchenlexikon
et al.	et alii
etc.	et cetera
f.	folgend
ff.	fortfolgend
GG	Grundgesetz
Ggfs.	Gegebenenfalls
GIR	Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg
Hg. / Hrsg.	Herausgeber*in(en)
IPN	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik
JUNITED	Junge islambezogene Themen in Deutschland
Kap.	Kapitel
LER	Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde
LThK	Lexikon für Theologie und Kirche
LexRP	Lexikon der Religionspädagogik
m. E.	meines Erachtens
N=	Stichprobengröße
o. ä.	Oder ähnliches
O. D.	Ohne Datum
O. J.	Ohne Jahr

O. S.	Ohne Seitenangabe
PTI	Pädagogisch-Theologisches Institut der Nordkirche
ReVikoR	Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht
RU	Religionsunterricht
Sek.	Sekundarstufe
sc.	scilicet
SchulG	Schulgesetz
Sic!	Sic erat scriptum
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten
SuS	Schülerinnen und Schüler
u. a.	unter anderem
U. v. m.	Und viele mehr
V. a.	Vor allem
Vgl.	Vergleiche
vs.	versus
WRV	Weimarer Reichsverfassung
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

0.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 (Frage 24: Lehrplan) 113
Abbildung 2 (Frage 25: Interreligiöses Lernen) 158
Abbildung 3 (Frage 33: Religionskundlicher RU) 160
Abbildung 4 (Frage 33: Religionskundlicher RU/Lehrkräfte ohne Facultas) 161
Abbildung 6 (Frage 9: Bildung religiöser Identität) 166
Abbildung 7 (Frage 10: Religiöse Identität nicht-christlicher SuS) 167
Abbildung 8 (Item 41c: Förderung von Respekt) 179
Abbildung 9 (Frage 15: Besuch sakraler Orte) 184
Abbildung 10 (Item 12e: Vertreter*innen als authentische Stimmen) 187
Abbildung 11 (Item 12b: Informationen von Vertreter*innen) 189
Abbildung 12 (Frage 22: Religiöse Praxiselemente) 192
Abbildung 13 (Frage 23: Religiöses Erleben) 193
Abbildung 14 (Item 41d: SuS erproben religiöse Praxis) 194
Abbildung 15 (Item 12d: SuS als Expert*innen) 199
Abbildung 16 (Item 49b: Geschlecht) 210
Abbildung 17 (Item 49a: Alter) 211
Abbildung 18 (Item 49c: Ausbildung) 213
Abbildung 19 (Frage 17: Vorbereitung durch Ausbildung) 216
Abbildung 20 (Frage 20: Fortbildungen) 220
Abbildung 21 (Item 20a: Vorbereitung durch Fortbildung) 222
Abbildung 22 (Frage 3: Religiös heterogene Lerngruppen) 223
Abbildung 23 (Frage 1: Religiöse Vielfalt im RU) 225
Abbildung 24 (Frage 2: Definition religiöser Vielfalt) 226
Abbildung 25 (Frage 8: Religiöse Sozialisation der SuS) 228
Abbildung 26 (Frage 43: Kenntnisse über die eigene Religion) 232
Abbildung 27 (Frage 42: Basiskenntniss/Erstbegegnung mit Religion) 233
Abbildung 28 (Frage 21: Zurücknahme evangelischer Inhalt) 235
Abbildung 29 (Frage 39: Rollenbilder) 238
Abbildung 30 (Frage 44: Glaubensvorstellungen der Lehrkraft) 242
Abbildung 31 (Frage 46: Kirchenzugehörigkeit) 243
Abbildung 32 (Frage 45: Thematisierung der eigenen Glaubensvorstellungen) 244
Abbildung 33 (Item 49f: Religionsklassen) 246
Abbildung 34 (Frage 4: Ideale Zusammensetzung der Lerngruppe) 253
Abbildung 35 (Frage 28: Trennung der Lerngruppe) 254
Abbildung 36 (Frage 5: Interessanter RU) 255
Abbildung 37 (Frage 35: Islamische RU als Schulfach) 255
Abbildung 38 (Frage 37: Teamteaching) 261
Abbildung 39 (Frage 38: Teamteaching mit Abwesenheit) 262
Abbildung 40 (Frage 18: Neuere didaktische Ansätze) 271
Abbildung 41 (Frage 13: Feste nicht-christlicher Religionen) 273
Abbildung 42 (Frage 14: Einbezug Feste nicht-chrstlicher Religionen) 273

Vorwort

Diese Arbeit ist im Kontext meiner Beschäftigung als wissenschaftliche Angestellte in der ReVikoR-Studie (**Re**ligiöse **Vi**elfalt im **ko**nfessionellen **R**eligionsunterricht) entstanden. In den vergangenen vier Jahren, in denen wir als Forschungsgruppe intensiv geforscht, diskutiert und gemeinsam gearbeitet haben, habe ich sowohl fachlich als auch persönlich eine Menge gelernt und bin sehr dankbar, ein Teil des ReVikoR-Teams zu sein. Daher gilt mein großer Dank zunächst dem Initiator der Studie OKR Thorsten Dittrich (Nordkirche), der wissenschaftlichen Leitung Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong, Kiel und Prof. Dr. Johannes Woyke, Flensburg und meinen Kolleginnen Dipl-Theol. Antonia Lüdtke (Kiel) und Pastorin Claudia Richter (Nordkirche). Ich wünsche Euch für die Zukunft alles erdenklich Gute und hoffe sehr, dass sich unsere Wege noch das eine oder andere Mal kreuzen werden!

Besonders für die Betreuung dieser Arbeit, den kritischen Diskussionen und fachlichen Anregungen danke ich darüber hinaus Prof. Dr. Johannes Woyke sowie für die stets engagierte und hilfreiche Begleitung der Arbeit und Erstellung des Zweitgutachtens Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong sehr herzlich.
Für die Korrektur und das Probelesen dieser Arbeit möchte ich herzlich Johanna Neitzel, Svenja Bendixen und Hanna Maack danken sowie allen studentischen Hilfskräften der EUF und der CAU, die im Rahmen der ReVikoR-Studie zu Literaturrecherchen, Transkriptionen und Korrekturen beigetragen haben und mir daher auch mit dieser Arbeit sehr geholfen haben.
Für die stets sehr aktuelle Literatur danke ich vor allem dem Bibliothek- und Medienzentrum der Nordkirche Hamburg. Doch all' die Literatur wäre nichts ohne die authentischen Stimmen aus der Praxis – Herzlichen Dank an alle Lehrkräfte und Schulleitungen in Schleswig-Holstein, die durch die engagierte Teilnahme an der ReVikoR-Studie erheblich zum Gelingen dieses Buches beigetragen haben!

Und zuletzt: Liebsten Dank an alle, die mich in den letzten Jahren begleitet, unterstützt, ermuntert und motiviert haben!

Hamburg im Frühling 2017
Stefanie Boll

I. Einleitung

Anlass und Einordnung der Arbeit

„Start ins Schuljahr 2016/17“: Mit 400 Schüler*innen mehr als im Vorjahr sind am 05.09.2016 23.000 Kinder in Schleswig-Holstein eingeschult worden – die generelle Steigerung von Grundschüler*innen[1] um 3,4 % auf 100.600 Kinder ist durch den Zuzug vieler Flüchtlingskinder begründet.[2]

Mit der aktuellen höheren Zahl an eingeschulten Kindern als in den Jahren zuvor durch die Schüler*innen aus Flüchtlingsgebieten geht auch eine Steigerung des Migrationsanteils einher, der für die Grundschüler*innen wohl mit der Zeit zum Normalfall werden wird bzw. bereits geworden ist und der wiederum (auch) eine religiöse Vielfalt mit sich bringt. Eine solche, ohnehin bereits vorhandene und durch die Kinder aus Kriegsgebieten lediglich verstärkte, religiöse Pluralität im Klassenzimmer führt zu der Frage des Umgangs miteinander – im Alltag, im Schulleben, aber besonders auch im evangelischen Religionsunterricht. Dieser ist der Evangelischen Kirche Deutschland (EKD) nach grundsätzlich für alle Schüler*innen offen, sodass neben den evangelischen Kindern auch nicht-christliche Schüler*innen und solche ohne eine religiöse Sozialisation bzw. Prägung daran teilnehmen (können). Hier soll u. a. ein toleranter Umgang miteinander gelernt werden, der dem Religionsunterricht eine anspruchsvolle und verantwortungsvolle Rolle zukommen lässt, indem er auf drängende gesellschaftspolitische Themen reagieren und den Schüler*innen Orientierung geben soll.

Differenz, Heterogenität und Diversität haben heutzutage eine zunehmend größere gesellschaftliche Relevanz und sind Themen der bildungspolitischen Debatten und Beschlüsse. Religiöse Heterogenität wird in diesen Diskussionen nicht immer primär genannt, stellt jedoch einen entscheidenden Aspekt im Umgang mit Vielfalt der gegenwärtigen Schule dar. Die Grundschule ist eine besondere Schulform, da sie die erste Institution ist, die alle Kinder besuchen müssen, in der sie lernen, zu lernen – und in der sie mit jeglicher Form von Heterogenität konfrontiert werden. Die Grundschule weist in vielerlei Hinsicht eine heterogene Schülerschaft auf, auf die die Lehrkraft angemessen reagieren muss. Eine inklusive Pädagogik ist daher eines der brennenden bildungspolitischen Topoi der heutigen Zeit. Im Kontext einer „Pädagogik der Vielfalt“[3] ist auch die religiöse Vielfalt ernst zu nehmen, nicht nur im (evangelischen) Religionsunterricht.

Das Bundesland Schleswig-Holstein, auf welches als Flächenland in der vorliegenden Arbeit fokussiert werden soll, ist weitgehend evangelisch geprägt und

[1] Es wird im Folgenden stets diese Form, wie bspw. in den Begriffen „Schüler*innen“, „Lehrer*innen“, „Expert*innen“, o. ä. verwendet; das Gender-Sternchen verweist auf alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten jenseits eines ausschließlich binären Geschlechtssystems.

[2] Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein, Start ins Schuljahr 2016/17, Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/_startseite/Artikel/160901_schulstart.html [zuletzt aufgerufen am 14.09.2016].

[3] Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Schule und Gesellschaft, Wiesbaden^{3}2006.

weist, besonders im Gegensatz zum Nachbarbundesland Hamburg, eine eher geringe religiöse Vielfalt auf, wobei diese daher nicht weniger ernst genommen werden sollte, was folgende zwei Aussagen von Grundschullehrkräften aus der qualitativen Erhebung verdeutlichen:

> „Ich glaube, unsere Schüler kommen aus sechzehn verschiedenen Ländern. Das heißt sechzehn verschiedene Kulturen und viele verschiedene Religionen..., das ist ein wichtiges Thema." (Bernd 2, 4-6)

> „Also dass das [religiöse Vielfalt, sc.] ja grundsätzlich im Moment ein intensiv diskutiertes Thema ist für ganz Deutschland oder [...] in den Nachrichten, in den Medien, wo auch immer. Witziger Weise trifft es meine Situation in dieser Dorfschule nicht, weil wir hier fast nur deutsche Kinder haben und wenige Kinder mit Migrationshintergrund und dadurch auch keine religiöse Vielfalt haben." (Anna-Lena, 1, 12-15)

Unabhängig der konkreten religiösen Zusammensetzung der jeweiligen Religionslerngruppen wird der Umgang mit religiöser Heterogenität als hochaktuell und relevant für den Schulalltag und den evangelischen Religionsunterricht im nördlichsten Bundesland der Republik beschrieben. Dass Schleswig-Holstein grundsätzlich besonders auf Minderheiten achtet und deren Integration sehr ernst nimmt, findet nicht nur in der Verfassung des Bundeslandes seinen Niederschlag[4] – auch das schleswig-holsteinische Schulgesetz nimmt regionale Minderheiten, wie beispielsweise die der friesischen Volksgruppe, der dänischen Minderheit sowie der Sinti und Roma, ernst und schreibt daher der Schule besonders die Aufgabe zu,

> „das Verständnis für die Bedeutung der Heimat, den Beitrag der nationalen Minderheiten und Volksgruppen zur kulturellen Vielfalt des Landes sowie den Respekt vor der Minderheit der Sinti und Roma [zu fördern]. Zum Bildungsauftrag der Schule gehört die Anleitung des jungen Menschen zur freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender, zum politischen und sozialen Handeln und zur Beteiligung an der Gestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung."[5] (§5 Abs. 6 SchulG)

Die Forschungsgruppe JUNITED (Junge islambezogene Themen in Deutschland) stellt in ihrer Studie zur Einstellung der Bevölkerung Schleswig-Holsteins zu Muslim*innen daher fest, dass Schleswig-Holstein über einen vorbildlichen Schutz gegenüber Minderheiten verfügt[6], welcher m. E. hinsichtlich religiöser Minoritä-

[4] Vgl. Schleswig-Holsteinischer Landtag. Die Minderheitenpolitik des Schleswig-Holsteinischen Landtages, Online verfügbar unter https://www.landtag.ltsh.de/parlament/minderheitenpolitik/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016] oder Minderheiten in Schleswig-Holstein – Geschichte, Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/M/minderheiten/minderheiten_geschichte.html [zuletzt aufgerufen am 14.09.2016].

[5] Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. 2007. §5 Abs. 6 SchulG. GVOBI. 2007, 39, ber. S. 276., Online verfügbar unter http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true [zuletzt abgerufen am 15.06.2016].

[6] Vgl. Naika Foroutan, Canan Coskun, Benjamin Schwarze, Steffen Beigang, Dorina Kalkum (Hrsg.), Schleswig-Holstein postmigrantisch. Einstellungen der Bevölkerung Schleswig-Holsteins zu Musliminnen und Muslimen in Deutschland, Berlin 2016, 29ff.

ten und religiöser Heterogenität als positiver Impuls für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichtes in Schleswig-Holstein genutzt werden kann.

Fragestellung und Zielsetzung

Hier setzt die vorliegende Arbeit an und untersucht unter dem Titel „Umgang mit religiöser Vielfalt in der Grundschule – Interreligiöses Lernen im Kontext schulischer Wirklichkeit in Schleswig-Holstein" ob und inwiefern interreligiöses Lernen als religionsdidaktischer Ansatz im evangelischen Religionsunterricht der Primarstufe des nördlichsten Bundeslandes der Republik Deutschland vorkommt. Mit der Arbeit, die im Rahmen des Forschungsprojekts „ReVikoR" (**Re**ligiöse **Vi**elfalt **i**m **ko**nfessionellen **R**eligionsunterricht in Schleswig-Holstein) entstanden ist[7], fokussiere ich mich spezifisch auf die Frage nach dem Umgang mit religiöser Heterogenität in der Grundschule. Es soll untersucht werden, ob das interreligiöse Lernen im evangelischen Religionsunterricht verankert ist und wenn ja, wie sich die Umsetzung dessen konkret darstellt. Wird der religionsdidaktische Ansatz hingegen in der schulischen Realität derzeit (noch) zu wenig bedacht, soll aufgezeigt werden, inwiefern Reflexionsbedarf besteht. Das Ziel der Arbeit ist es, einerseits den Istzustand hinsichtlich des interreligiösen Lernens in der Grundschule zu beschreiben, andererseits aber auch Chancen und Herausforderungen für den religionsdidaktischen Umgang mit religiöser Heterogenität in der Primarstufe Schleswig-Holsteins zu benennen.

Der Fokus auf die Grundschule ist damit begründet, dass dargestellt werden soll, dass der Umgang mit religiöser Vielfalt von der ersten Klassenstufe an eine relevante Rolle spielt und interreligiöses Lernen nicht erst mit fortgeschrittenem Alter der Schüler*innen initiiert werden kann bzw. soll. Bereits von der Primarstufe an ist ein religiös plurales Klassenzimmer in weiten Teilen Schleswig-Holsteins Realität. Interreligiöses Lernen für die Grundschule ist konzeptionell und empirisch bislang jedoch sehr wenig bedacht. Lediglich eine Studie aus dem Kontext der Kindertagesstätte von Eva Hoffmann aus dem Jahr 2001 geht der Frage nach, inwiefern interreligiöses Lernen im Kindergarten möglich sei.[8] Sie befragt die Kinder zwischen 4 und 6 Jahren jedoch selbst, während sich die vorliegende Arbeit auf die Grundschullehrkräfte und deren Wahrnehmungen sowie Einschätzungen fokussiert. Die Schüler*innen werden somit nicht konkret nach ihren Erfahrungen mit Aspekten interreligiösen Lernens sowie ihrer Wahrnehmung und ihrem Umgang mit religiöser Vielfalt gefragt. Da das interreligiöse Lernen jedoch ein religionsdidaktischer Ansatz ist, den im Idealfall die Lehrer*innen (beispielsweise von ihrer Ausbildung her) kennen und daher umsetzen können, liegt es nahe, erst einmal die Gruppe der „Ausführenden" zu befragen und erst in einem denkbaren zweiten Schritt eine Schüler*innen-Befragung anzuschließen.

[7] Ausführlicher zu der von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland initiierten und finanzierten empirischen Studie vgl. Kap. III.3.

[8] Eva Hoffmann, Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod. Schriften aus dem Comenius-Institut Bd. 21, Berlin/Münster/Wien/Zürich/London 2001.

Aufbau und Methodik der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile I. – V., von denen das Kapitel I. die Einleitung und das Kapitel V. eine abschließende Diskussion der Ergebnisse und einen Ausblick darstellt. Die drei großen Kapitel II., III. und IV. bilden den inhaltlichen Hauptteil der Arbeit:

Das Kapitel II. stellt die übergeordnete theoretische Grundlage des religionsdidaktischen Ansatzes des interreligiösen Lernens dar. Einen Schwerpunkt der Untersuchung sollen die Begrifflichkeiten einer „Weltreligionendidakik" bzw. einer „Didaktik der Weltreligionen" und die des „Interreligiösen Lernens" bilden. Diese verschiedenen Begriffe werden von mir als eine kontinuierliche Weiterentwicklung *eines* langjährig beschriebenen religionsdidaktischen Ansatzes dargestellt, den ich mit dem Label „interreligiöses Lernen" bezeichne. Aufgezeigt werden soll ferner, dass es differente Ansätze interreligiösen Lernens aus verschiedenen Perspektiven mit jeweils unterschiedlichen Gewichtungen gibt. Verwiesen wird vor allem auf Johannes Lähnemann und Folkert Rickers auf evangelischer sowie Stephan Leimgruber auf katholischer Seite und Udo Tworuschka als Religionswissenschaftler, die das interreligiöse Lernen divergierend definieren und je unterschiedliche und prägende Aspekte in die Debatte um das interreligiöse Lernen eingebracht haben – und diesen Ansatz z. T. noch immer weiterentwickeln (Kap. 2.). Neben ferner grundsätzlich unterschiedlichen Definitionen des interreligiösen Lernens werden dann religionsdidaktische Aspekte, nämlich Zielsetzungen und methodische Aspekte sowie Inhalte interreligiösen Lernens, aus der Perspektive verschiedener Theologen skizziert und diskutiert (Kap. 3.). Beendet wird das Kapitel II. mit einer knappen forschungsgeschichtlichen Darstellung des interreligiösen Lernens in der Grundschule sowie einem Exkurs zu den entwicklungspsychologischen Stufen im Grundschulalter und der Frage, ob Kinder in dem Alter von der Entwicklung her überhaupt in der Lage sind, interreligiös zu lernen (Kap. 4.). Die Darstellung des Kapitels II. wird im Kapitel IV. z. T. aufgegriffen, da die religionsdidaktischen Aspekte, die hier theoretisch aufgezeigt werden, anschließend empirisch auf ihren Stellenwert im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule in Schleswig-Holstein untersucht werden. Das Kapitel II. bildet insofern einerseits eine wichtige theoretische Grundlage durch die Darstellung unterschiedlicher Ansätze interreligiösen Lernens und deren Hinterfragung bzw. Diskussion, andererseits dient ein Teil des Kapitels (nämlich Kap. II.3.) auch zur vertieften Orientierung und Einordnung der nachfolgenden empirischen Erkenntnisse.

Das Kapitel III. bildet eine weitere theoretische Grundlage für die sich anschließende empirische Untersuchung, indem der Beweggrund der vierjährigen ReVikoR-Studie, die seit April 2013 (bis voraussichtlich März 2017) läuft und im Kontext derer die vorliegende Arbeit entstanden ist, dargestellt wird. Die Dissertation ist insofern in das Forschungsprojekt eingebunden, als auf dieselben empirischen Daten zugegriffen wird, die im Rahmen der ReVikoR-Studie mit der Forschungsgruppe gemeinsam erhoben wurden. Diese qualitativen und quantitati-

ven Daten werden so unter verschiedenen Fragestellungen mehrfach genutzt.[9] Die ReVikoR-Studie ist für die vorliegende Arbeit also insofern relevant, als das Forschungsdesign dasselbe ist, darüber hinaus aber auch der Anlass und somit der gesellschaftliche und besonders politische Diskurs im Kern identisch sind. So wird in Kapitel III.2. zunächst die Organisation des Religionsunterrichts in der Grundschule Schleswig-Holsteins herausgestellt; dieser Fokus tangiert nur die vorliegende Dissertation. Das Kapitel III.3. stellt daraufhin den politischen und gesellschaftlichen Rahmen der Diskussion um den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein dar, der die ReVikoR-Studie und die vorliegende Arbeit gleichermaßen betrifft. Für den bundesweiten Diskurs um den evangelischen Religionsunterricht im Kontext einer religiös pluralen Gesellschaft sind ferner die Denkschriften der Evangelischen Kirche Deutschland (EKD) aus den Jahren 1994 und 2014 richtungsweisend, die in Kapitel III.4. skizziert werden und auf die einerseits in der theoretischen Diskussion, andererseits auch in der Auswertung der empirischen Untersuchung in Kapitel IV. Bezug genommen wird. Das Kapitel III. endet schließlich mit einer ausführlichen Analyse des Lehrplans für das Fach Evangelische Religion in der Grundschule Schleswig-Holsteins)Kap. III.5.). Der Lehrplan bildet für die Lehrkräfte das Gerüst für die Gestaltung des Unterrichts, sodass dieser als weitere theoretische Grundlage verstanden wird, der einen Einfluss auf den Umgang mit religiöser Heterogenität im evangelischen Religionsunterricht hat. Untersucht wird er unter der Fragestellung, ob der religionsdidaktische Ansatz des interreligiösen Lernens in diesem Dokument seinen Niederschlag findet. Das Kapitel III. bildet insofern neben dem Kapitel II. eine weitere theoretische Basis für die empirische Erhebung, die in Kapitel IV. folgt. Der Unterschied der beiden Kapitel ist der, dass das Kapitel II. den Ansatz des interreligiösen Lernens aus religionspädagogischer Sicht darstellt und insofern übergeordnet für die Diskussion um das interreligiöse Lernen in der Grundschule verstanden werden kann. Das Kapitel III. geht hingegen konkreter auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, nämlich den evangelischen Religionsunterricht der Primarstufe in Schleswig-Holstein, ein. Die Denkschriften der EKD passen in beide Kapitel gleichermaßen, werden jedoch im Kapitel III. angesiedelt, da sie dezidiert zur derzeitigen Diskussion zwischen der Kirche, der Politik und der Wissenschaft in Schleswig-Holstein zu einer Weiterentwicklung bzw. Veränderung des evangelischen Religionsunterrichts im Kontext der ReVikoR-Studie beitragen und somit von mir spezifischer für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule Schleswig-Holsteins wahrgenommen werden, als die Darstellung in Kapitel II. es ermöglicht.

Das Kapitel IV. stellt schließlich die empirische Erhebung in Form einer Situationsanalyse des interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins dar. Begonnen wird das Kapitel mit dem methodischen Zugang zu den empirischen Daten (Kap. IV.1.). Diese sind in der ReVikoR-Forschungsgruppe, bestehend aus Prof. Dr. Johannes Woyke (Europa-Universität Flensburg), Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel), OKR Thorsten Dittrich

[9] So entstehen neben der vorliegenden Arbeit noch drei weitere Dissertationen im Kontext der ReVikoR-Studie, die jeweils noch andere Fragestellungen und Perspektiven mithilfe derselben Datengrundlage untersuchen.

(Nordkirche), Antonia Elisa Lüdtke (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) und mir, Stefanie Boll (Europa-Universität Flensburg), gemeinsam erhoben und ausgewertet worden. Für den Einsatz, die Zusammenarbeit und die Expertise der anderen Projektmitglieder bedanke ich mich an dieser Stelle ganz herzlich. Für die qualitative Auswertung wurde der von Christiane Schmidt erarbeitete Ansatz der „Kategorienbildung am Material“ genutzt und von der ReVikoR-Gruppe für deren Zwecke ein wenig durch die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring sowie der „Grounded Theory“ nach Glaser/Strauss angereichert. Die ReVikoR-Studie bezieht sich in ihrer Darstellung auf die qualitativen wie quantitativen Daten der Lehrkräfteerhebung aller Schulformen, während ich mich in der vorliegenden Arbeit vorrangig auf die empirischen Daten der Grundschullehrkräfte – und lediglich in Abgrenzung zu diesen auch auf Ergebnisse der Lehrer*innen der Sekundarstufe – konzentriere. Ferner nimmt die ReVikoR-Studie grundsätzliche Fragen zur Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein auf, während in dieser Arbeit das interreligiöse Lernen in der Grundschule im Fokus steht. Zunächst wird im Kapitel IV.2. daher untersucht, ob die in Kapitel II.3. aufgeführten didaktischen Aspekte interreligiösen Lernens in der Grundschule tatsächlich einen Niederschlag finden und wenn ja, wie sich diese darstellen. Anschließend werden im Kapitel IV.3. Rahmenbedingungen interreligiösen Lernens, die mitunter spezifisch für das Bundesland Schleswig-Holstein, zum Teil aber wahrscheinlich allgemeingültig für den Religionsunterricht der Grundschule sind, beschrieben. So wird der Charakter des evangelischen Religionsunterrichts der Primarstufe in Schleswig-Holstein deutlich, auf den das interreligiöse Lernen trifft bzw. treffen soll. Für die Aufbereitung der empirischen Erkenntnisse spielt demnach einerseits die Darstellung des religionsdidaktischen Ansatzes des interreligiösen Lernens in Kapitel II. eine inhaltliche wie auch systematische Rolle, andererseits hilft die ReVikoR-Studie und deren Kontext in Kapitel III. zur besseren Einordnung der empirischen Ergebnisse und ermöglicht es, die Daten der Grundschullehrkräfte mitunter von Erkenntnissen der weiterführenden Schulformen abzugrenzen. Die in den Kapiteln II. und III. dargestellten Grundlagen haben demzufolge jeweils ihre eigene Funktion für die empirische Situationsanalyse des interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins in Kapitel IV.

Die Arbeit endet schließlich mit dem Kapitel V., in welchem einerseits Chancen und Herausforderungen als Perspektiven interreligiösen Lernens in der Grundschule benannt werden, und andererseits die in Kapitel IV. dargestellten Ergebnisse abschließend diskutiert werden.

II. Interreligiöses Lernen – 1970 bis heute

1. Hinführung

Zunächst soll der Blick also auf das interreligiöse Lernen als Topos der wissenschaftlichen Debatte um den Religionsunterricht gerichtet werden. Als theoretische Basis der anschließenden empirischen Untersuchung, ob und wie interreligiöses Lernen in der Primarstufe in Schleswig-Holstein vorkommt und umgesetzt wird, wird ebendieser religionsdidaktische Ansatz[10] zunächst aus verschiedenen Perspektiven dargestellt. Der Fokus liegt auf einer begrifflichen und somit auch definitorischen Differenzierung von Ansätzen interreligiösen Lernens, die in den vergangenen vierzig Jahren Formen interreligiösen Lernens beschreiben (Kap. 2.). Nachdem ich für die vorliegende Arbeit eine Definition des Ansatzes formuliere (Kap. 2.5.), werden religionsdidaktische Aspekte, nämlich Zielsetzungen und methodische Elemente sowie Inhalte interreligiösen Lernens aus verschiedenen Perspektiven skizziert (Kap. 3.). Wie interreligiöses Lernen für die Grundschule in der Forschung diskutiert wurde und diskutiert wird, bildet mit einem Exkurs zu den entwicklungspsychologischen Stufen der Grundschulkinder den letzten Teil der theoretischen Einordnung (Kap. 4.). Abgeschlossen wird das Kapitel II. mit einer Zusammenfassung.

2. Interreligiöses Lernen als religionsdidaktischer Ansatz

2.1. Einleitung

Der Diskurs um das interreligiöse Lernen als religionsdidaktischer Ansatz, der in erster Linie das Lernen unterschiedlicher Religionen *voneinander* – statt übereinander – beschreibt, erfolgt seit nunmehr rund vierzig Jahren. Zwar tauchte die Begrifflichkeit des „Interreligiösen Lernens“ erst um die 1990er Jahre für ebendiesen Ansatz auf und etablierte sich rasch, doch unter anderen Begrifflichkeiten wie beispielsweise der „Didaktik der Religionen“ oder der „Weltreligionendidaktik“ wurde bereits Anfang der 1970er Jahre der Grundstein für das, was heute unter dem Terminus technicus „Interreligiöses Lernen“ zu verstehen ist, gelegt.

Maßgeblich geprägt haben die religionspädagogische Diskussion in den vergangenen zwanzig Jahren, in denen interreligiösen Lernens eine deutlich verstärkte

[10] Ich nutze in der vorliegenden Arbeit die Begrifflichkeit des „religionsdidaktischen“ Ansatzes für das interreligiöse Lernen, da ich mich konkret auf den schulischen Religionsunterricht und den dort stattfindenden Lehr- und Lernprozesse beziehe. Denkbar wäre es auch, das interreligiöse Lernen als einen „religionspädagogischen“ Ansatz zu bezeichnen, womit jedoch eine größere Reichweite über die Schule hinaus intendiert ist, was für diese Arbeit nicht zutrifft. Ausführlicher zu der Unterscheidung der Begriffe vgl. Friedrich Schweitzer, Art. Religionspädagogik, WireLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100099/ [zuletzt abgerufen am 07.10.2016]

Aufmerksamkeit und Bedeutung zukam als in den Jahren zuvor, unter anderem auf katholischer Seite Stephan Leimgruber sowie auf evangelischer Seite Johannes Lähnemann (der sich aber bereits seit 1974 mit diesem Topos auseinandersetzt und seine Gedanken stetig weiterentwickelt, vgl. dazu die folgenden Kapitel), Karl Ernst Nipkow und Folkert Rickers, dann auch Folkert Doedens, Thorsten Knauth und Wolfram Weiße für den sogenannten Hamburger Weg.[11] Besonders die unterschiedlichen Ansätze zum interreligiösen Lernen von Stephan Leimgruber, Johannes Lähnemann und Folkert Rickers, die je eigene, und somit unterschiedliche Schwerpunkte und Fragestellungen in die Debatte einbringen, bilden die maßgebliche Diskussionsgrundlage der vorliegenden Arbeit.

2.2. Weltreligionendidaktik vs. Interreligiöses Lernen?

Neben einer inhaltlichen Kontinuität bzw. Diskontinuität der Überlegungen sowie Definitionen zum interreligiösen Lernen der vergangenen zwanzig bzw. vierzig Jahre fällt auf, dass es eine Fülle an unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten gibt, die für den Ansatz der Religionspädagogik genutzt werden, der ein Lernen *von* den Religionen bzw. *von* den religiösen Subjekten in den Vordergrund stellt. Solche Begriffe sind neben dem „interreligiösen Lernen" auch die „Weltreligionendidaktik" bzw. die „Didaktik der Weltreligionen" oder auch die „Didaktik der Religionen". Ferner ist beispielsweise auch von „interreligiöser Bildung" die Rede.[12] Diese Begriffe werden zum Teil voneinander abgrenzend, mitunter jedoch auch ohne scharfe Trennung voneinander nebeneinander genutzt. Besonders die Differenzierung einer „Weltreligionendidaktik" bzw. einer „Didaktik der (Welt-)Religionen" und des „interreligiösen Lernens" scheint in der Fachliteratur nicht eindeutig festgelegt.

Es lassen sich m. E. drei verschiedene Muster erkennen, wie der Diskurs um das interreligiöse Lernen in den vergangenen Jahrzehnten wahrgenommen und beti-

[11] Vgl. hierzu die je einschlägigen Werke Mitte der 1990er Jahre: Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 1995; Johannes Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998; Folkert Rickers/Eckart Gottwald (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neukirchen-Vluyn 1998. Einen ausführlichen Überblick zu den zentralen Werken diesen Topos sind u. a. zu finden in: Johannes Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik, 24-40. Sowie Georg Langenhorst, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg/Basel/Wien 2016, 23-36. Folkert Doedens/Wolfram Weiße (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997. Für einen Überblick zu dem Modell des sog. Hamburger Wegs u. a.: Thorsten Knauth: Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, WiReLex 2016, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016] sowie ausführlicher dazu vgl. Kap. III.2.4.

[12] Vgl. bspw. Karl Ernst Nipkow: „Interreligiöses und interkulturelles Lernen zielen auf eine situationsübergreifende und nachhaltige Bildungskompetenz. Der Zielbegriff der ‚interreligiösen Bildung' hat darum m. E. mehr Gewicht als der des ‚interreligiösen Lernens'.", Karl Ernst Nipkow, 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 (UTB) Köln u. a. 2008, 251-261, 254. Oder auch vgl. Friedrich Schweitzer, Interreligiöse Bildung. Religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

telt wird: eine Diskontinuität der Begrifflichkeiten und somit auch inhaltlichen Füllungen der Begriffe (2.2.1.), eine Kontinuität seit den 1970er Jahren, in denen mit unterschiedlichen Begriffen immer auf denselben Topos rekurriert wird (2.2.2.) sowie eine Art Hierarchie der Begrifflichkeiten, in der die „Didaktik der Religionen" den Oberbegriff des interreligiösen und interkulturellen Lernens darstellt (2.2.3.).

2.2.1. Inhaltliche sowie begriffliche Diskontinuität

So gibt es zum einen diejenigen Vertreter in der Religionspädagogik, die eine Diskontinuität der verwandten Begriffe und somit auch unterschiedliche Ansätze beschreiben, die durch einen Paradigmenwechsel Mitte der 1990er Jahre klar getrennt betrachtet werden. Folkert Rickers steht maßgeblich für diese Entgegensetzung: Er beschreibt das interreligiöse Lernen, welches er ab Mitte der 1990er Jahre als solches propagiert, als qualitativ hochwertiger und anspruchsvoller als die „traditionelle Behandlung von Weltreligionen im Religionsunterricht"[14], die in den Jahren zuvor den einzigen Modus in der Beschäftigung mit nicht-christlichen Religionen darstellt. Rickers benennt somit eine deutliche Zäsur, durch die das interreligiöse Lernen das „Thema Weltreligionen" ablöse:

> „In religionspädagogischer Hinsicht löst das Programm des Interreligiösen Lernens das Thema Weltreligionen im Religionsunterricht ab, ohne dass letzteres überflüssig würde; denn auch in einem schülerorientierten interreligiösen Lernprozess braucht man selbstverständlich Informationen, Anschauungsmaterial, Texte, Lehrvortrag."[15]

Er betont neben der Ablöse jedoch auch, dass das „Thema Weltreligionen" einen gewissen Stellenwert hinsichtlich interreligiösen Lernens behalten müsse, nämlich im Sinne religionskundlicher Wissensvermittlung. Ein solides Wissensfundament über verschiedene Religionen, hier Weltreligionen, sei nötig, um interreligiös lernen zu können. Dies schreibt er im Jahr 2001 und bezieht sich mit der „traditionelle[n] Behandlung der Weltreligionen" wie beispielsweise „der Islam als Thema des Religionsunterrichts"[16] auf die Zeit vor Mitte der 1990er Jahre – in denen aber, aus meiner Sicht, bereits sehr tief gehend, erfahrungs- und subjektbezogen, und nicht nur religionskundlich vermittelnd auf die Weltreligionen eingegangen wurde.[17] Ein solcher religionskundlich vermittelnder Umgang wird von Folkert Rickers jedoch augenscheinlich mit der „Thematik der Weltreligionen" verknüpft, sodass er einen radikalen Wandel beschreibt: In seiner Wahrnehmung wurden die Weltreligionen vor Mitte der 1990er Jahre lediglich wissensvermittelnd und somit kognitiv, also weniger bzw. gar nicht affektiv, ergo emotional und persönlich, gelehrt. Ferner grenzt sich Rickers von Johannes Lähnemann durch das Postulat ab, von interreligiösem Lernen könne nur dann gesprochen werden, wenn die Religionen gleichberechtigt wahrgenommen werden. Dies sei weder in Lähnemanns „Evangelischer Religionspädagogik in interreligiöser Per-

[14] Folkert Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1, Neuenkirchen-Vluyn 2001, 874-881, 875.
[15] A.a.O., 877.
[16] A.a.O., 875ff.
[17] Ausführlicher dazu vgl. Kap. 1.2.2.

spektive“ noch im Hamburger Weg des „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ der Fall.[18] Ebendiese Komponente stellt für ihn somit das weiterführende Moment des interreligiösen Lernens in Abgrenzung zur Weltreligionendidaktik (obwohl er diesen Begriff als solchen nie nutzt, sondern immer als eine „Thematisierung der Weltreligionen“ darstellt) dar. Der katholische Theologe Clauß Peter Sajak scheint Rickers zu folgen und stellt ebenso fest, dass das interreligiöse Lernen vor allem in der evangelischen Religionspädagogik durch eine Abgrenzung bzw. als eine Ablösung zur Weltreligionendidaktik definiert würde.[19] Auch Friedrich Schweitzer formuliert 2014 die Fokussierung der Weltreligionendidaktik auf das Lernen von Informationen über die grundlegenden Merkmale unterschiedlicher Religionen. Ein Paradigmenwechsel verfolgte vor allem das Ziel, um zwischen der „Überlieferungsgestalt einer Religion und den gelebten Formen dieser Religion“ deutlich zu unterscheiden.[20]

Der Religionswissenschaftler Udo Tworuschka, der sich bereits seit den 1970er Jahren ausführlich mit der Thematisierung der Weltreligionen beschäftigt, benennt – ähnlich wie Rickers – 1994 eine mit dem interreligiösen Lernen eingehende „neue Qualität im Umgang mit den Religionen“[21]. Infrage gestellt werden muss hier aber m. E., ob diese „neue Qualität“ nicht lediglich ein konsequentes Ergebnis jahrelanger Beschäftigung und Weiterentwicklung mit dem Thema – nun unter einem neuen Namen – darstellt und Tworuschka weniger trennscharf zwischen dem Thema Weltreligionen und ihrer Didaktik sowie dem interreligiösen Lernen unterscheidet. Karl Ernst Nipkow versteht das interreligiöse Lernen ferner als eine „‚Dimension’ des Unterrichts [...], die über den Ansatz der ‚Weltreligionendidaktik’ hinausgeht“[22], und beschreibt in diesem Zusammenhang ebenso einen „Paradigmenwechsel“[23]. Die Weltreligionendidaktik definiert Nipkow ähnlich wie Rickers als die religionskundliche Behandlung einzelner Unterrichtseinheiten über die Weltreligionen ohne eine affektive Komponente des Erlebens.[24] Andererseits weist er darauf hin, dass es 2005 bereits eine längere Forschungsgeschichte und somit Auseinandersetzung zu dem Thema Beschäftigung und Umgang mit (Welt-)Religionen gibt:

> „Pioniere unter den Religionspädagogen und Religionswissenschaftlern haben die Sache selbst unter etwas anderen Begriffen schon ein Jahrzehnt zuvor [Anm. d. Verf.: Er bezieht

[18] Ausführlicher zu der Kontroverse zwischen Rickers’ und Lähnemanns Ansätzen vgl. Kap. II.2.2.4.
[19] Vgl. Clauß Peter Sajak, Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hrsg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Religionspädagogik innovativ Bd. 1, Stuttgart 2012, 223-233, 225.
[20] Vgl. Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 66.
[21] Udo Tworuschka, Weltreligionen im Unterricht oder interkulturelles Lernen?, in: van der Ven, Johannes/Ziebertz, Hans-Georg, Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Weinheim 1994, 171-196, 171.
[22] Nipkow, Interreligiöses Lernen, in: Klöcker/Tworuschka, Praktische Religionswissenschaft, 256.
[23] Ders., Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker, Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 362-380, 362. Der Begriff „Paradigmenwechel“ in diesem Kontext scheint demzufolge eher von Nipkow als von Ricker geprägt, wobei sie beide auf dieselbe Aussage abzielen.
[24] Vgl. Ders., Interreligiöses Lernen, in: Klöcker/Tworuschka, Praktische Religionswissenschaft, 256.

> sich hier auf das Jahrzehnt, bevor die Begrifflichkeit Anfang der 90er Jahre aufkam, also auf die 1980er Jahre] entdeckt und Zielperspektiven entwickelt, die bereits einen ähnlichen Paradigmenwechsel anstreben, nämlich eine Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Religionen an Stelle nur einer Belehrung über sie."[25]

Nipkow äußert sich demnach nicht eindeutig bzw. ist keinem Muster eindeutig zuzuordnen – ein Phänomen, welches in dem Kontext der Weltreligionen und des interreligiösen Lernens öfter auftaucht und die Vermischung der einzelnen Begriffe und Ansätze an sich noch einmal mehr veranschaulicht. Einerseits spricht Karl Ernst Nipkow also von einem Paradigmenwechsel der Weltreligionendidaktik (er nutzt im Gegensatz zu Rickers tatsächlich diesen Begriff für die Zäsur bzw. den Wandel) zum interreligiösen Lernen Mitte der 1990er Jahre. Andererseits verweist er auf einen (weiteren oder früheren) Paradigmenwechsel, der bereits in den 1980er Jahren stattgefunden haben könne, und darauf, dass „Pioniere[n] unter den Religionspädagogen und Religionswissenschaftlern"[26] – er verweist hier m. E. beispielsweise auf den Religionspädagogen Johannes Lähnemann und den Religionswissenschaftler Udo Tworuschka – unter anderen Begrifflichkeiten bereits in den Jahren zuvor interreligiöses Lernen als ein Lernen durch Begegnung erarbeitet haben. Karl Ernst Nipkows unterschiedliche Positionen stellen somit die grundsätzliche Diskrepanz, die ich in der Forschungsgeschichte sehe, anschaulich dar.

2.2.2. Inhaltliche Kontinuität bei unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten

Wie zuvor deutlich wird, ist die Differenzierung der Begrifflichkeiten und dessen, was dahintersteht bzw. wie dies wiederum verstanden wird, innerhalb der Religionspädagogik diffus. Monika Tautz und Karlo Meyer verweisen im WiReLex-Artikel zum interreligiösen Lernen mit Martin Jäggle (2007) auf die Tatsache, dass es im religionspädagogischen Diskurs keine einschlägige Differenzierung zwischen den Begriffen „interreligiöses Lernen" und „Didaktik der Religionen" gibt und daher beide Begrifflichkeiten – von mir ergänzt durch die „Didaktik der (Welt-)Religionen" bzw. „Weltreligionendidaktik" – auf denselben Sachverhalt rekurrieren.[27] Diese Linie zeigt sich in der religionspädagogischen Forschungsgeschichte folgendermaßen:

So gibt es – entgegen der klaren Position von z. B. Folkert Rickers – etliche Religionspädagogen bzw. Theologen, die unterschiedliche Begriffe für ein und dieselbe

[25] Ders., Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch interreligiöses Lernen, 362. Beispielsweise aber auch bereits in Freimark, Peter/Grothaus, Hans/Kittel, Helmuth/Lederer, Einhart/Thyen, Dietrich (Hg.), Große fremde Religionen. Grundlagen für einen Dialog, Dortmund 1977. Im Vorwort wird darauf verwiesen, dass zwar mit Texten gearbeitet wird, diese sind aber nicht objektiv-religionskundlich, sondern es werden authentische Texte nichtchristlicher Religionen verwendet.

[26] Ders., Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch interreligiöses Lernen, 362.

[27] Karlo Meyer, Monika Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015. https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016]. Sie verweisen auf folgenden Aufsatz: Martin Jäggle, Interreligiöses Lernen – römisch, katholisch, in: Verkündigung und Forschung 52 (2007/1), 19-31, 20.

Sache nutzen und nicht zwischen den Worten „Interreligiöses Lernen“ und „Weltreligionendidaktik“ bzw. „Didaktik der (Welt-)Religionen“ differenzieren. So benennt beispielsweise Udo Tworuschka im Lexikon für Religionspädagogik im Artikel „Weltreligionen im Religionsunterricht“ eine klare inhaltliche Kontinuität: „Es wurden schon viel früher Probleme verhandelt und Lösungsangebote diskutiert, die auch heute (wieder) aktuell sind.“[28] In diesem Kontext lässt sich auch Tworuschkas Formulierung einer qualitativen Aufwertung des interreligiösen Lernens in Abgrenzung zu dem, was vor den 1990er Jahren publiziert wurde, einleuchtend interpretieren: Eine langjährige Beschäftigung mit dem Topos führt zu qualitativ hochwertigeren Ergebnissen und unterscheidet sich somit von Rickers' Aussage, dass der Ansatz des interreligiösen Lernens per se qualitativ wertiger sei als die Beschäftigung mit den Weltreligionen. Tworuschka bezeichnet die Thematisierung der Religionen bis Ende der 1960er Jahre als eine Behandlung der „Fremdreligionen“, die

> „meist unter bildungsmäßigen, apologetischen, kerygmatischen oder pastoralen Gesichtspunkten thematisiert [wurden]. Seit den späten 60er Jahren gerät die Wirklichkeit von Schüler/innen, Welt und Gesellschaft stärker in den Blick.“[29]

Johannes Lähnemann folgt dieser Begrifflichkeit in seinem Aufsatz aus dem Jahr 1974 im „Evangelischen Erzieher“, in dem er – aus heutiger Perspektive – Elemente interreligiösen Lernens wie den Begegnungsaspekt als Aspekt des „Fremdreligionen“-Unterrichts benennt:

> „Wesentlich ist, dass dies nicht nur intellektuell geleistet wird, sondern dass auf den verschiedensten Ebenen Begegnungsmöglichkeiten aufgespürt und entwickelt werden: im familiär-persönlichen, im gemeindlichen Bereich, auf der regionalen, der nationalen und der internationalen Ebene.“[30].

Auch das Ansetzen bei den subjektiven Erfahrungen und Lebenswelten der Schüler*innen[31] wird von Lähnemann unter dem auch von Tworuschka genannten Label „Fremdreligionsunterricht“[32] formuliert:

> „Es muss deutlich werden, dass die Religionsausübung den gesamten Lebensvollzug mit seinen Einstellungen und Handlungen beeinflusst und bestimmt. [...] Dabei soll möglichst bei den Erfahrungen der Schüler angeknüpft und auf Erlebnismöglichkeiten hingearbeitet werden“.[33]

---

[28] Udo Tworuschka, Art. Weltreligionen im Religionsunterricht, in: LexRP Bd. 2, 2203-2208, 2203.
[29] A.a.O., 2206f.
[30] Johannes Lähnemann, Jesus und Mohammed, Christoph und Ali. Zur Problematik des Fremdreligionsunterrichts am Beispiel des Islam, in: Der evangelische Erzieher. ZPT 6 (1974), 409-424, 415.
[31] Diesen Aspekt verfolgt auch Folkert Rickers ab Mitte der 1990er Jahre und stellt ihn als elementar für das interreligiöse Lernen dar.
[32] Lähnemann, Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, ZPT 6 (1974). So lautet bspw. der Titel des 1977 erschienenen Buches „Große fremde Religionen“, vgl. Freimark et.al. Große fremde Religionen. Udo Tworuschka und Dietrich Zielleßen titelten ihr Buch aus demselben Jahr jedoch bereits „Thema Weltreligionen“, vgl. Tworuschka, Udo/Zilleßen Dietrich (Hg.), Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a.M./München, 1977. In diesem Zeitraum scheint es also den Wechsel der Begrifflichkeiten gegeben zu haben.
[33] Ders., Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, ZPT 6 (1974), 415.

1977 entwickelt Lähnemann seine Gedanken von 1974 schließlich inhaltlich und konzeptionell weiter und stellt diese nicht mehr als einen „Fremdreligionsunterricht“, sondern als eine „Didaktik der Weltreligionen“ dar.[34] Der Begriff hat sich somit zum ersten Mal geändert, die inhaltliche Diskussion wurde jedoch nur weiterentwickelt und nicht von einem anderen Ansatz durch den anderen Begriff abgelöst. Im selben Jahr veröffentlichen auch Udo Tworuschka und Dietrich Zilleßen ein Buch, in dem sie eine neue grundsätzliche Tendenz hinsichtlich des Umgangs mit fremden Religionen zu bemerken scheinen, die sich im Gegensatz zu der dargestellten Behandlung der Fremdreligionen bis zu den 1960er Jahren weniger die Schülerschaft selbst im Blick hatte: „Das einstige akademische Bildungs-Interesse [sic!] ist zunehmend einem stärker situativen Begegnungs-Interesse gewichen.“[35] Deutlich wird also, dass bereits in den 1970er Jahren die Diskussion um einen „authentischen Begegnungsaspekt“ zwar unterschiedlich ausgeprägt, aber definitiv vorhanden ist und dies besonders von Lähnemann, Tworuschka und Zielleßen auch so wahrgenommen wird, da sie in ihren Werken regelmäßig aufeinander verweisen. Benannt wird dieser neue Fokus von ihnen als eine „Didaktik der Weltreligionen“. Unter diesem Begriff benennt auch Tworuschka im Lexikon für Religionspädagogik (2001) rückwirkend die Beschäftigung mit den nicht-christlichen Religionen in den Jahren zwischen 1970 und 1990, die sich „im Abseits der allgemeinen Religionspädagogik“ vollzogen habe und in diesen zwanzig Jahren maßgeblich nur von wenigen Autoren „konsequent weiter[geführt]“ wurde, nämlich von Hubertus Halbfas, Johannes Lähnemann, Jürgen Lott, Herbert Schultze, Werner Trutwin und Udo Tworuschka.[36] Darüber hinaus veröffentlichten Peter Freimark, Hans Grothaus, Helmut Kittel, Einhart Lederer und Dietrich Thyen (auch) im Jahr 1977 das Werk „Große Fremde Religionen. Grundlagen für einen Dialog“ für die Sekundarstufe II. Sie postulieren hier, dass sich verschiedene Religionen ohne Überlegenheitsanspruch begegnen und „von ihrem eigenen Selbstverständnis her erschlossen werden“[37] sollen. Auffällig ist aus heutiger Sicht das Fokussieren auf den Dialog zwischen den Religionen, in dem jede Religion

> „von ihrem Standpunkt aus zu Recht den Anspruch auf Wahrheit [vertritt]. Toleranz heißt, den anderen mit seiner Erfahrung der Offenbarung ernst zu nehmen. Solcher Dialog ermöglicht Gemeinschaft“[38],

kann jedoch auch Unterschiede hervorheben. Die Autoren schlagen vor, jede „Weltreligion“ zunächst einzeln zu studieren, um daraufhin systematische Vergleiche der Religionen zu erarbeiten. Aus der Thematik der „Fremdreligionen“

[34] Ders., Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt: Islam, Gütersloh 1977, 114ff.
[35] Tworuschka/Zilleßen, Thema Weltreligionen, 124.
[36] Vgl. Udo Tworuschka, Art. Weltreligionen im Religionsunterricht, in: LexRP Bd. 2, 2207. Johannes Lähnemann verweist u. a. auf folgende Werke: Schultze, Herbert/Trutwin, Werner (Hg.), Weltreligionen – Weltprobleme. Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht. Düsseldorf/Göttingen 1973.; Udo Tworuschka (unter Mitarbeit von Monika Tworuschka), Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium. Frankfurt a. M/München, 1982.
[37] Freimark et.al., Große Fremde Religionen, 3.
[38] Ebd.

wurden somit in den 1970er Jahren die sogenannten „Weltreligionen“ bzw. die „Didaktik der Weltreligionen“, deren Beschäftigung sich als Thema – wenn auch nur am Rande – der Religionspädagogik etablierte, aber bis heute hält und an Aktualität nicht einbüßt. Als einer der von Tworuschka genannten maßgeblichen Autoren veröffentlicht Johannes Lähnemann 1986 zwei weitere zusammenhängende Bände zur Thematisierung der Weltreligionen, die stark auf seine 1974 und 1977 veröffentlichten Aufsätze bzw. Bücher aufbauen. In seinem Vorwort zu Lähnemanns 2. Band (Islam) weist Klaus Goßmann vom Comenius-Institut darauf hin, dass sich „[i]n der Behandlung der Weltreligionen im Unterricht […] ein grundlegender Wandel“ vollzogen habe. Er stellt einen solchen Wandel dahin gehend fest, dass sich früher abstrakt mit den Weltreligionen auseinandergesetzt wurde, während heute [Stand 1986] ein Übergang „von einer religiös und kulturell geschlossenen Welt zu einer religiös und kulturell pluralen Welt“[39] vollzogen würde. Da nicht deutlich wird, wann „früher“ ist, kann angenommen werden, er meint ebenso die Zeit vor 1970, in der keine weiterführenden Arbeiten zur diesem Thema veröffentlich wurden. Bemerkenswerterweise formuliert Klaus Goßmann im Vorwort ferner „die Aufgabe eines interkulturellen und interreligiösen Lehrens und Lernens“[40]. Die Begrifflichkeit „interkulturelles und interreligiöses Lernen“ verwendet er neben dem „dialogbezogenen interreligiösen Lernen“ im Vorwort häufiger. Somit taucht der Begriff „interreligiöses Lernen“ bereits 1986 für den Sachverhalt, der vorher mit „Didaktik der Weltreligionen“ genannt wurde, (und nun zwar weiterentwickelt, im Kern jedoch dieselbe Intention verfolgt), auf – wobei Johannes Lähnemann im selben Werk (sowie im dazugehörigen ersten Band zu den fernöstlichen Religionen) diese Begrifflichkeit noch nicht gebraucht. Erst ab Anfang/Mitte der 1990er Jahre wurde der Begriff als Terminus technicus stark in den Sprachgebrauch integriert und in diesem Zusammenhang genutzt.[41] 1998 veröffentlicht Johannes Lähnemann schließlich sein Werk „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“ und nutzt hier auch die Begrifflichkeit des interreligiösen Lernens, wenn auch nicht oft. Er führt in diesem Buch besonders die Gedanken seiner Veröffentlichungen aus den Jahren 1974, 1977 und 1986 fort. Blickt man auf Lähnemanns Forschungsgeschichte, hat sich die Begrifflichkeit in der Forschung also erneut gewandelt, seine Werke bauen jedoch unter verschiedenen Etiketten aufeinander auf, sodass eine deutliche Kontinuität zu erkennen ist, die die Verwendung der Begrifflichkeiten zeitgeschichtlich zum einen erklärt, zum anderen aber auch weniger relevant macht.

Dass Lähnemann somit seit den 1970er Jahren interreligiöses Lernen beschreibt und betreibt, findet man auch in der religionspädagogischen Literatur an prominenten Stellen. So bemerkt beispielsweise Rainer Lachmann im Jahr 2010, dass Johannes Lähnemann sich bereits seit dreißig Jahren mit den Weltreligionen

[39] Klaus Goßmann, Weltreligionen und ökumenisches Lernen. Ein Vorwort von Klaus Goßmann (Comenius-Institut), in: Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil II Islam basierend auf dessen Habilitationsschrift von 1977.), Göttingen 1986, 9-16, 9.
[40] Ebd.
[41] Vgl. Clauß Peter Sajak, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010, 13ff.

beschäftigt und der Doppelband aus dem Jahr 1986 daher eine Weiterentwicklung der Werke aus den 1970er Jahren darstelle.[42] Diese Weiterentwicklung

> „kann nicht nur als eine reife Frucht der nach der religionspädagogischen Wende einsetzenden Neubeschäftigung mit den Weltreligionen im RU [sic!] gelten [...], sondern [trägt] bereits auch Elemente in sich [...], die für die neue interreligiös bestimmte Phase der Begegnung mit den Fremd-Religionen stehen."[43]

Er verweist ferner darauf, dass man zwischen einer „traditionellen Behandlung der Weltreligionen im Religionsunterricht" und interreligiösem Lernen nicht strikt trennen könne, denn:

> „Letzteres verdankt sich nicht nur in vieler Hinsicht der religionsunterrichtlichen Weltreligionen-Didaktik, sondern bleibt auch bis heute – über alle konzeptionellen Unterschiede hinweg – essenzieller Bezugspunkt allen religionspädagogischen Nachdenkens."[44]

Auch der katholische Religionspädagoge Stephan Leimgruber verweist auf Lähnemanns lange „Pionierarbeit" hinsichtlich des Umgangs mit fremden Religionen bzw. Weltreligionen im Religionsunterricht:

> „Das interreligiöse Lernen zwischen Christen und Muslimen ist [...] bis heute maßgeblich vom ev. Theologen Johannes Lähnemann didaktisch reflektiert und aufgearbeitet, und zwar sowohl für verschiedene Schulstufen als auch für die gemeindliche und universitäre Arbeit und hat eine erstaunliche realitätsnahe Konkretion erfahren."[45]

Mit Johannes Lähnemanns Arbeit als Grundlage versucht Leimgruber 1995 schließlich, ein interreligiöses Lernen aus katholischer Warte zu formulieren, was er 2007 noch einmal vollständig überarbeitet und anreichert. Mit Stephan Leimgruber wird demzufolge die Kontinuität in Lähnemanns Arbeit und damit auch des Ansatzes des interreligiösen Lernens unter verschiedenen Begrifflichkeiten aus katholischer sowie evangelischer Warte deutlich. [46]

Auffällig ist aber, wenn man in die 1990er Jahre blickt, dass Johannes Lähnemann den Begriff „interreligiöses Lernen" auch dann selten nutzt. Er wechselt in den Begrifflichkeiten bzw. legt sich bis heute nicht fest. Im Hinblick auf die vierzig Jahre, in denen er sich mit dieser Thematik beschäftigt, passt er die Begriffe oft der jeweiligen Zeit und dem jeweiligen Stand der Forschung an („Fremdreligionen" – „Weltreligionen" – „Didaktik der Weltreligionen" – „Interreligiöses Lernen"). Unterstrichen werden kann die Tatsache, dass Lähnemann die Begriffe

---

[42] Auf katholischer Seite veröffentlicht Stephan Leimgruber 1995 das erste Werk mit dem programmatischen Titel „Interreligiösen Lernen" und verweist dort wiederum darauf, dass das Lernfeld des interreligiösen Lernens bereits dreißig Jahre alt ist: „So ist in der Religionspädagogik in den vergangenen dreißig Jahren ein neues Lernfeld zugewachsen; genau besehen werden bereits früher vermittelte Inhalte in neuem Licht betrachtet und didaktisch anders angegangen. Neuartige, viel unmittelbarere Zugänge zu den Weltreligionen haben sich erschlossen.", Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 1995, 13.

[43] Rainer Lachmann, Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen, in: Lachmann, Rainer/Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.), Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich-theologisch-didaktisch, Göttingen 2010, 26-40, 35.

[44] A.a.O., 37.

[45] Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 1995.

[46] Und auch vgl. Lachmann, Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen, in: Lachmann/Rothgangel/Schröder, Christentum und Religionen elementar, 26-40.

nicht trennscharf voneinander abgrenzt bzw. nicht als gegensätzliche, sich ausschließende Ansätze oder Paradigmen empfindet, mit folgendem jüngst erschienenen (Anfang 2016) Artikel zum „Dialog der Religionen", in dem er die Weltreligionen (bzw. die „Thematik der Weltreligionen") und das interreligiöse Lernen ohne Abgrenzung voneinander in einem Satz benennt:

> Die „Thematik Weltreligionen und interreligiöses Lernen [ist, sc.] bis in die 90er Jahre ein Randthema in der Breite der religionspädagogischen Debatte [...] geblieben"[47].

Es scheint, als meine Lähnemann hier mit der Kombination „Thematik Weltreligionen und interreligiöses Lernen" ein und denselben Sachverhalt, nunmehr seit vierzig Jahren von ihm erforscht, konzipiert und weiterentwickelt.[48] Somit kann er zu Recht mit Verweis auf Stephan Leimgruber als einer derjenigen Religionspädagogen bezeichnet werden, der hinsichtlich interreligiösen Lernens Pionierarbeit leistet(e).[49] Einer ähnlichen Kontinuität durch die jahrelange Beschäftigung entspricht beispielsweise auch die religionswissenschaftliche Arbeit von Udo Tworuschka.[50]

Auch aus meiner Perspektive ist die „Didaktik der Religionen"[51] bzw. die Weltreligionendidaktik somit als eine Variante des interreligiösen Lernens unter einem anderen Namen zu verstehen, da Aspekte wie das Schaffen von Begegnungssituationen, das Lernen voneinander, der Dialog und die Orientierung am Alltag und den Lebenswelten der Schüler*innen – die heute als Aspekte interreligiösen Lernens gelten können[52] – bereits weit vor den 1990er Jahren thematisiert wurden. In diesem Sinne charakterisiert auch Tworuschka 2001 den für die damalige Zeit sehr weiten und bis heute einflussreichen Forschungsstand der 1970er bis 1990er Jahre durch folgende sechs Elemente: Authentizität, Personalisierung und Alltagsorientierung, die Behandlung der drei sogenannten abrahamitischen Reli-

---

[47] Johannes Lähnemann, Art. Dialog der Religionen: Entwicklung, Modelle, religionspädagogische Relevanz, WiReLex 2016 https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100183/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

[48] Ein weiteres Beispiel dafür ist eine der vier von ihm formulierten Thesen zu dem Thema „Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht": „These 4: Dialogisches Lernen ist vor allem ein Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung. Weltreligionendidaktik lebt – wie jeder gute Unterricht – von möglichst authentischer Begegnung. [...] Wo es einzurichten ist, sollte deshalb die religiöse Erziehung in Kontakt und Zusammenarbeit mit Vertretern verschiedener Glaubensgemeinschaften erfolgen." Johannes Lähnemann, Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen, in: Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde (TLL Thema), Göttingen 2005, 9-24, 20.

[49] Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 13. Ähnlich auch bspw. bei Karlo Meyer zu finden: „Johannes Lähnemann ist der Religionspädagoge, der sich wohl am längsten und intensivsten mit der Vermittlung der ‚Weltreligionen' im konfessionellen Religionsunterricht Deutschlands beschäftigt hat.", Karlo Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neuenkirchen-Vluyn 1999, 73.

[50] Meyer weist darauf hin, dass Johannes Lähnemann und Udo Tworuschka zu den wenigen Autoren gehören, die dem Thema „Weltreligionen" seit den 1970er Jahren durchgehend verbunden bleiben. Vgl. Meyer, Zeugnisse fremder Religionen, 41.

[51] Auch Monika Tautz und Karlo Meyer fassen im Artikel „Interreligiöses Lernen" im WiReLex zusammen, dass „[d]er Begriff einer Didaktik der Religionen wird im religionspädagogischen Diskurs heute vielfach durch den des interreligiösen Lernens ersetzt" wird. Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015.

[52] Ausführlicher dazu vgl. Kap. II.3. „Religionsdidaktische Aspekte interreligiösen Lernens"

gionen, narratives Lernen, die Thematisierung der verschiedenen Religionen bereits ab der Grundschule sowie eine dialogische Ausrichtung der Behandlung der Weltreligionen.[53] Diese sechs Aspekte stellen auch heutzutage noch wesentliche Elemente interreligiösen Lernens dar, weshalb in den zwanzig Jahren zwischen 1970 und 1990 durchaus prägende Grundlegungen für das heutige interreligiöse Lernen gelegt wurden und somit eine Kontinuität deutlich erkennbar ist.

2.2.3. Hierarchisierung der Begriffe

Noch einmal ganz anders werden die Begriffe (und deren inhaltliche Füllung) in Form einer hierarchischen Trennung der Begrifflichkeiten „Didaktik der (Welt-)Religionen" und dem interreligiösen Lernen skizziert. So ordnet besonders Stephan Leimgruber die Begriffe bereits 1995, aber vor allem weiterentwickelt in seiner 2. überarbeiteten Neuauflage des „Interreligiösen Lernens" aus dem Jahr 2007 dementsprechend an.[54] Beide Werke tragen den programmatischen Titel „Interreligiöses Lernen" und in beiden Werken wird von Leimgruber als Ziel des Buches formuliert, eine „Didaktik der Weltreligionen" skizzieren und formulieren zu wollen.[55] Eine solche „Didaktik der Weltreligionen" beschreibt er als „die Gesamtheit der einschlägigen interkulturellen und interreligiösen Bildungsvorgänge mit dem Fokus auf Schule, Religionsunterricht, Erwachsenbildung"[56]. Die „Didaktik der Weltreligionen" scheint er somit als den Oberbegriff für interkulturelles und interreligiöses Lernen darzustellen. Unterstrichen wird dies durch folgende Aussage Leimgrubers:

> „Dem direkten interreligiösen Lernen gebührt deshalb ein privilegierter Platz innerhalb einer Didaktik der Weltreligionen."[57]

So wird eine Diffusität deutlich, die den Eindruck verstärkt, zwischen den Begriffen nicht trennscharf differenzieren zu können.[58] Ferner ergibt sich durch Leimgrubers Anordnung die Frage, ob der Ansatz des interreligiösen Lernens über keine didaktischen Aspekte verfüge, sondern diese im Sinne einer „Didaktik der Religionen" dargestellt werden sollten. Dies würde das diffuse Verwenden der einzelnen Begriffe jedoch noch verstärken.

---

[53] Vgl. Tworuschka, Art. Weltreligionen im Religionsunterricht, in: LexRP Bd. 2, 2207f. Ausführlicher gehe ich auf all diese Aspekte im Kap. II.2. ein.

[54] Eine ähnliche hierarchische Anordnung findet man in der Literatur beispielsweise auch bei Klaus Goßmann vom Comenius Institut, der in Lähnemanns Werk aus dem Jahr 1986 im Vorwort deklariert, „dialogbezogenes interreligiöses Lernen" sei als „Konsequenz für die Behandlung der Weltreligionen im Unterricht" relevant. Vgl. Goßmann, Weltreligionen und ökumenisches Lernen, in: Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil II: Islam, 16.

[55] Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 1995, 15. Sowie Ders., Interreligiöses Lernen, 2007, 59ff.

[56] A.a.O., 23.

[57] A.a.O., 96. Das interreligiöse Lernen scheint demzufolge ein *Aspekt oder ein Element* der Didaktik der Weltreligionen zu sein, was etwas verwundert, da er regelmäßig auf Folkert Rickers und Johannes Lähnemann verweist – die die Begrifflichkeiten beide noch einmal unterschiedlich nutzen, wie zuvor dargestellt.

[58] Auch Karlo Meyer und Monika Tautz zufolge verweist Leimgruber auf die Tatsache, dass die Begriffe „Didaktik der Religionen" und „interreligiöses Lernen" inhaltlich nicht voneinander zu trennen sind. Sie scheinen Leimgrubers eigene Diktion daher nicht ernst zunehmen. Vgl. Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015.

Das interreligiöse Lernen ist nicht leicht vom interkulturellen Lernen zu unterscheiden, da die Ansätze ineinander übergehen, einander bedingen und aufeinander verweisen. Einig sind sich die Autoren jedoch alle darin, dass das interkulturelle und das interreligiöse Lernen in enger Korrelation zueinanderstehen. So konstatiert beispielsweise Folkert Rickers:

> „Denn wo interkulturelles Lernen stattfindet, sind immer schon religiöse Komponenten im Spiel. [...] Zugespitzt kann man sagen, dass interkulturelles Lernen ohne interreligiöses Lernen gar nicht stattfinden kann. Letzteres ist sogar maßgeblich."[59]

Da Leimguber die „Didaktik der Weltreligionen" als interreligiöses und interkulturelles Lernen beschreibt, ist auch ein Blick auf den zweiten Aspekt sinnvoll: Bevor das interreligiöse Lernen als solches unter ebendiesem Begriff aufkam, wurde das Thema des interkulturellen Lernens bereits diskutiert. In den 1960er Jahren kamen die ersten – in der Regel christlichen – Gastarbeiter vorrangig aus Italien und Griechenland nach Deutschland; doch erst mit den muslimischen türkischen Einwanderern, die in den 1980er Jahren der Arbeit wegen nach Deutschland kamen, begann die Gesellschaft nicht nur kulturell vielfältiger, sondern auch religiös heterogener zu werden. Mit der Zunahme an Einwanderern und damit zur Entwicklung Deutschlands als zunehmend multikulturelles und multireligiöses Land entwickelte sich in den ersten 1980er Jahren die sogenannte Ausländerpädagogik, die das Ziel hatte, die Kinder ebendieser Gastarbeitergeneration in der Schule zu integrieren.[60] Schließlich wurde das Konzept zu einer interkulturellen Erziehung, die zum einen die kulturelle Begegnung als Bereicherung versteht und ferner das Motiv der Konfliktbewältigung verfolgte. In Folge der Weiterentwicklung der interkulturellen Begegnungen wurde deutlich, dass auch religiöse Komponenten stets eine Rolle spielten und nicht ignoriert werden können, in der Theorie jedoch bislang nicht beachtet wurden. So begann die Religionspädagogik, sich mit einem neuen Ansatz, nämlich dem interreligiösen Lernen, auseinanderzusetzen.[61] Deutlich wird, dass interreligiöses Lernen eng mit dem interkulturellen Lernen verschränkt ist. Stephan Leimgruber differenziert die Ansätze wie folgt: Interkulturelles Lernen seien generell Lernvorgänge zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen, zu denen jedoch auch die verschiedenen Religionen mit ihren jeweiligen Riten, Praktiken, heiligen Schriften und sakralen Orten gehören:

> „Interkulturelles Lernen geschieht durch Kulturvergleiche; es intendiert persönliche Selbstwerdung angesichts der eigenen Herkunftskultur und ein Sich-Zurechtfinden in einer fremden Kultur. Interkulturell kompetent ist, wer mit einer gewissen Leichtigkeit von einer bestimmten Kultur zu einer anderen wechseln kann und sich dort auch zu verständigen weiß."[62]

---

[59] Folkert Rickers, Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: Rickers/Gottwald, Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, 119-137, 123.

[60] Vgl. Uta Pohl-Patalong, Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis (Elementar – Arbeitsfelder im Pfarramt), Göttingen 2013, 138f.

[61] Vgl. Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd. 1, 877f.

[62] Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 19f.

Er grenzt das interkulturelle Lernen schließlich einerseits von interkultureller Bildung und andererseits von interreligiösem Lernen ab: Interkulturelle Bildung ist der

> „selbstreflexive Vorgang des Sich-Bewusst-Werdens, in zwei verschiedenen Kulturen zu leben. Es geht um ein Kennenlernen, Sich-Aneignen und Sich-Einfühlen in zwei Kulturen, um die kritische Reflexion dieser doppelten Zugehörigkeit und um ein angemessenes Handeln im Horizont dieser Kulturen."[63]

Deutlich wird also, dass sich Leimgruber hier auf die spezifische Situation zu berufen scheint, in der sich Personen in zwei Kulturen gleichermaßen zurechtfinden müssen, da sie in beiden Kulturen leben. Vorstellen könnte ich mir an dieser Stelle einen längeren Auslandsaufenthalt, in dem Personen für einige Zeit in Ländern mit einer anderen Kultur leben, als der eigenen. Interkulturelle Bildung verstehe ich somit weniger als Element schulischen Unterrichts; lediglich die Sensibilisierung für solche außergewöhnlichen Situationen könnte man in der Schule thematisieren. Interkulturelles Lernen lässt sich hingegen durch die genannten Kulturvergleiche und das Lernen einer Verständigung in verschiedenen Kulturen als Aspekt schulischen Unterrichts verstehen. Interreligiöses Lernen definiert Leimgruber dann als ein

> „Lernen zwischen verschiedenen Religionen, beginnend mit achtsamen Wahrnehmungen von Personen, Dokumenten in Räumen, weitergeführt in Begegnungen, Gesprächen und Auseinandersetzungen, was zu korrigierten Einstellungen und Verhaltensweisen führen kann."[64]

Es kann somit festgehalten werden, dass Interkulturalität und Interreligiosität eng miteinander verknüpft sind: Jede Kultur ist immer auch im Zusammenhang ihrer Religion zu betrachten und zu verstehen, sodass „jede Kultur eine religiöse Dimension" aufweise; zugleich kann Religion auch „als Teilbereich einer Kultur verstanden werden"[65]. Warum interkulturelles Lernen und die Betrachtung unterschiedlicher Kulturen generell für das interreligiöse Lernen relevant sind, fasst Nipkow zusammen:

> „Alle Religionen sind eng mit dem jeweiligen kulturellen Umfeld verflochten: ‚Interreligiöses Lernen' ist deshalb intensiv mit ‚Interkulturellem Lernen' zu verschränken. Ohne die möglichst genaue Kenntnis der Wertewelt der Kulturen wie aktuell der Kultur des Nahen Ostens (Stolz, Ehre, Scham) wird eine friedenstiftende Kommunikation unmöglich."[66]

Besonders also für das Gelingen eines interreligiösen Dialogs bilden interkulturelle Hintergründe eine Gesprächsgrundlage sowie eine Art Anleitung für Verhaltensweisen.

[63] A.a.O., 20.
[64] Ebd.
[65] A.a.O., 19.
[66] Nipkow, Interreligiöses Lernen, in: Klöcker/Tworuschka, Praktische Religionswissenschaft, 254.

2.2.4. Kontroversen in der Forschungsgeschichte zwischen Folkert Rickers und Johannes Lähnemann

Auffällig ist in der Betrachtung der Forschungsgeschichte um das interreligiöse Lernen ferner besonders die Kontroverse zwischen Folkert Rickers und Johannes Lähnemann. Wie bereits in den Kapiteln 2.2.1. und 2.2.2. dargestellt wurde, wird deutlich, dass sie die Forschungsgeschichte um das interreligiöse Lernen sehr unterschiedlich wahrnehmen: Johannes Lähnemann ist einer der wenigen evangelischen Religionspädagogen, der sich seit nunmehr vierzig Jahren mit der Thematisierung, Behandlung sowie dem Einbezug nicht-christlicher Schüler*innen bzw. nicht-christlicher Religionen beschäftigt und somit den Grundstein für das heutige Verständnis interreligiösen Lernens maßgeblich gelegt und interreligiöses Lernen als Ansatz m. E. mit am stärksten und nachhaltigsten geprägt hat. Folkert Rickers wiederum nimmt einen klaren Paradigmenwechsel zwischen der kognitiven Wissensvermittlung über Weltreligionen vor den 1990er Jahren und einer stärker affektiven Beschäftigung mit anderen Religionen unter dem Namen „interreligiöses Lernen" ab Mitte der 1990er Jahre wahr. Die Kontroverse entzündet sich in meiner Wahrnehmung an zwei Fragestellungen: Ab wann kann man interreligiöses Lernen als Solches benennen und ist interreligiöses Lernen (auch) im konfessionellen Religionsunterricht möglich? Bedarf es ferner einer Standortgebundenheit der Lehrer*innen und Schüler*innen, die eine Gleichberechtigung der Religionen evoziert?

2.2.4.1. Ab wann ist interreligiöses Lernen als Solches zu deklarieren?

Neben der bereits dargestellten grundsätzlichen inhaltlichen Diskrepanz, die jedoch auch mit ihren sehr unterschiedlichen eigenen Forschungsgeschichten und Biografien einhergeht, ist der Vorwurf von Folkert Rickers frappant, Johannes Lähnemanns Arbeit verdiene das Label „interreligiöses Lernen" nicht. Signifikant für Rickers' Wahrnehmung der Forschungsgeschichte um das interreligiöse Lernen ist demnach die Tatsache, dass er Johannes Lähnemann das interreligiöse Lernen abspricht: Rickers' Verständnisses nach kann man nur von interreligiösem Lernen sprechen, wenn

> „andere Religionen als gleichberechtigte Partner im Dialog wirklich ernst [genommen werden, sc.], d.h. die eigene Wahrheit nicht vorgeben, sondern zur Disposition stellen. [...] Wesentliches Kriterium für interreligiöses Lernen ist die authentische Begegnung, in der jede Religion das ihr Eigene sagen und behaupten kann"[67]

Interreligiöses Lernen sei also nur gegeben, wenn der Lernprozess durch die Lernenden, also durch die Schüler*innen, bestimmt und nicht etwa durch eine Lehrkraft vorgegeben wird. Lehrer*innen sollen zudem selbst Lernende sein.[68] Rickers' größter Kritikpunkt an dem Ansatz Johannes Lähnemanns ist der, dass sich die Begegnung zwischen religiösen Traditionen bei Lähnemann auch „auf der Ebene von Unterrichtsstoffen" vollziehen kann; interreligiöses Lernen findet, in Rickers' Wahrnehmung, bei Lähnemann sogar „in erster Linie auf der Ebene von

[67] Rickers, Interreligiöses Lernen, in: Rickers/Gottwald, Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, 125ff.
[68] A.a.O., 127.

Lehrplänen und Unterrichtsinhalten statt[findet], die zudem der ev. Lehrer/die ev. Lehrerin vermittelt“[69]. So nennt er Lähnemanns Arbeit einen

> „optimal verbesserten traditionell stofforientierten Unterricht über Weltreligionen, versetzt mit Elementen interreligiösen Lernens, das allerdings so strengen Bedingungen unterliegt, dass man zweifeln muss, ob noch von interreligiösem Lernen gesprochen werden kann. [...] Bei Lähnemann liegen die Inhalte und Dialogstrukturen weitgehend fest, sodass hier kaum von „Dialogischem und Interreligiösem“ gesprochen werden kann.“[70]

Eine Entgegnung dieser scharfen – und, wie ich finde, nicht zutreffenden – Kritik Folkert Rickers’ an Johannes Lähnemanns langjähriger Arbeit zum interreligiösen Lernen habe ich von Lähnemann selbst in der Literatur nicht gefunden. Subtil reagiert er jedoch auf Rickers Vorwurf, in dem er wiederum in einem Artikel im WiReLex 2016 als grundlegende religionspädagogische Werke aus den 90er Jahren zum interreligiösen Lernen beide Auflagen des Werkes von Stephan Leimgruber „Interreligiöses Lernen“ (1995, 2007), seine eigene „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“ (1998) sowie Nipkows Werk „Bildung in einer pluralen Welt“ (1998) aufführt – aber Folkert Rickers als Autor zu diesem Topos nicht erwähnt.[71] Neben dieser subtilen „Spitze“ geht jedoch Karl Ernst Nipkow, der, wie zuvor dargestellt, einerseits einen Paradigmenwechsel, andererseits aber auch eine kontinuierliche Weiterentwicklung interreligiösen Lernens beschreibt, auf diese Kontroverse ein: Er stellt Rickers‘ Kritik an Lähnemanns Ansatz infrage, indem er darauf verweist, dass sich hinter der Kritik eine grundsätzliche, systematische Problematik verberge:

> „Der Streit würde dann nämlich fundamentaler Natur sein, wenn das zitierte Urteil [die Kritik, die auch ich kurz zuvor zitiert habe, vgl. Lex RP 880, Anm. d. Verf.] besagen sollte, dass eine ‚Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive’ [...] darum nicht oder kaum wirklich ‚didalogisch’ und ‚interreligiös’ sein könnte, weil der theoretische Bezugsrahmen von einer ‚evangelischen’ Theologie und Religionspädagogik bestimmt ist. Eine solche Annahme würde bedeuten, dass *grundsätzlich* auch keine jüdische, islamische, buddhistische Religionspädagogik dialogfähig, begegnungsfähig und interreligiös kommunikationsfähig sein könne.“[72]

Im Anschluss stellt Nipkow die Gegenfrage an Rickers, „welcher alternative Theorierahmen stattdessen in Frage kommen könnte“[73]. Nipkow rezipiert Rickers’ augenscheinliche Alternative zu Lähnemanns Konzept, nämlich den „Hamburger Religionsunterricht für alle“, in dem der Dialog als Strukturprinzip deklariert ist. Er interpretiert Rickers‘ große Zustimmung zum Hamburger Weg jedoch in der Tatsache, dass sich in Hamburg täglich Kinder und Jugendliche unterschiedlicher religiöser Traditionen begegnen, was vor allem der Tatsache geschuldet sei, dass

---

[69] Ders., Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd. 1, 880.
[70] Ebd.
[71] Auffallend ist, dass Johannes Lähnemann 2016 einen Artikel zum Dialog der Religionen veröffentlicht und Folkert Rickers nicht in die Liste der Wissenschaftler, die interreligiöses Lernen geprägt und vorangebracht haben, aufnimmt, vgl. Lähnemann, Art. Dialog der Religionen, WiReLex 2016.
[72] Nipkow, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch interreligiöses Lernen, 364. Hervorhebung im Original.
[73] Ebd.

es in Hamburg an den öffentlichen Schulen keinen katholischen Religionsunterricht gebe und Ethikunterricht erst ab der 9. Klasse angeboten würde. Nipkow verweist daraufhin jedoch auf Wolfram Weiße und Folkert Doedens – beide maßgeblich am Hamburger Weg des Religionsunterrichtes beteiligt –, die deutlich postulieren, dass dieses Modell nicht einfach allgemeingültig auf alle anderen Bundesländer übertragen werden sollte bzw. könne.[74] Der Hamburger Weg des Religionsunterrichtes stellt in Deutschland einen Sonderfall des konfessionellen Religionsunterrichtes dar, den Rickers zwar augenscheinlich Lähnemanns Ansatz gegenüberstellt und bevorzugt, was Rickers mit Verweis auf Nipkow jedoch nicht berechtigt zur Konsequenz führen kann, Johannes Lähnemann das interreligiöse Lernen abzusprechen. Betrachtet man darüber hinaus Johannes Lähnemanns lange Beschäftigung mit der Thematik der Fremd- bzw. Weltreligionen und dessen Didaktik und schätzt Lähnemanns Bemühungen, die bereits 1974 bzw. 1977 den Begegnungsaspekt zwischen religiösen Traditionen sowie den Dialog betont, scheint Rickers' – wie Leimgruber es formuliert[75] – „schroffe Kritik" etwas konstruiert und wenig konstruktiv.

In seiner überarbeiteten Auflage aus dem Jahr 2007 beschreibt Stephan Leimgruber wiederum Folkert Rickers' Aussagen als die „bisher luzidesten und reflektiertesten Beiträge zum interreligiösen Lernen." Rickers hebe auf „die Lebendigkeit und Selbstbestimmtheit der Lernprozesse ab", referiere „die bisherigen Konzeptionen kritisch" und betone vor allem „die Authentizität interreligiösen Lernens"[76]. Daher begründet Leimgruber seine Unterscheidung von „interreligiösem Lernen in einem engeren Sinn (als direktes, dialogisches und begegnungsorientiertes Lernen) und interreligiöses Lernen in einem weiteren, allgemeineren Sinn, [...] welche mediale Erfahrungen, Wissenserwerb aus Texten und weitere indirekte Erfahrungen einbezieht"[77]. Da dieses „interreligiöse Lernen im weiteren Sinne" alle „Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden"[78], einschließt, ginge eine solche Definition nicht mit Rickers zuvor dargestellter Definition interreligiösen Lernens einher. Stephan Leimgruber stellt demzufolge Rickers' Parameter interreligiösen Lernens als besonders reflektiert heraus, lässt diese im Sinne des „interreligiösen Lernens im engeren Sinne" jedoch nicht als einzige Zuschreibungen stehen, sondern nimmt augenscheinlich auch Lähnemanns Überlegungen im Sinne des „interreligiösen Lernens im weiteren Sinne" in seine eigene Definition mit auf. Er verbindet demnach die Kontroverse zu einem verbindenden Ergebnis zweier unterschiedlicher Sichtweisen und Definitionen, was mir sehr fruchtbar und sinnvoll erscheint.

[74] A.a.O., 365. Nipkow verweist auf Doedens/Weiße, Religionsunterricht für alle, 1997, 9.
[75] Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 61.
[76] Ebd.
[77] Leimgruber bezieht sich hier auf Folkert Rickers und Ulrich Kropac – obwohl diese beiden eine solche Unterscheidung selbst nicht vollziehen bzw. Rickers der Definition des weiteren, allgemeinbildenderen Sinns, die eher dem Ansatz Lähnemanns entspricht, wahrscheinlich das interreligiöse Lernen absprechen würde.
[78] Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 20.

2.2.4.2. Ist interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht möglich?

Offensichtlich liegt ein Grund für die Kritik Rickers' in der Tatsache begründet, dass Johannes Lähnemann Wege des interreligiösen Lernens für den evangelischen, also konfessionellen Religionsunterricht formuliert und die evangelische Perspektive, aus der das interreligiöse Lernen geschehen soll, stets betont. Rickers' Beschreibungen interreligiösen Lernens lassen darauf schließen, dass interreligiöses Lernen nicht im konfessionellen Religionsunterricht geschehen sollte bzw. geschehen könne. So kritisiert Rickers an Lähnemanns Ansatz unter anderem Folgendes:

> „Im Hinblick auf interreligiöses lernen ist der Entwurf Lähnemanns ein Grenzfall, insofern der Versuch unternommen wird, am Konzept eines konfessionellen Religionsunterrichts festzuhalten und diesen zugleich in interreligiöser Perspektive zu öffnen."[79]

Augenscheinlich ist es nach Rickers' Urteil ein Widerspruch, interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht zu initiieren. Eine Gleichberechtigung der Religionen, die ein Hauptanliegen in Rickers' Ansatz darstellt, geht – seiner Meinung nach – scheinbar nicht mit dem konfessionellen Religionsunterricht einher. Dieser stellt jedoch wiederum den Hauptaspekt Lähnemanns Ansatzes dar: Er bezeichnet seinen Ansatz selbst nicht konkret als „interreligiöses Lernen", sondern hat es sich zum Ziel gemacht, eine „Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive" zu formulieren, „weil die gesamte Breite der Erziehungsaufgaben im religiösen Feld den Rahmen dieser Arbeit bildet"[80]. Ökumenische wie interreligiöse Horizonte sollen bedacht und die Religionspädagogik vom Evangelium geprägt sein.[81] Der Ansatz interreligiösen Lernens nach der Beschreibung Lähnemanns vollzieht sich in der Öffnung des konfessionellen (evangelischen) Religionsunterrichtes für Schüler*innen nicht-christlicher Religionen. Interreligiöses Lernen soll ihm zufolge im Religionsunterricht durch den Dialog geschehen, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konfessions- und Religionszugehörigkeiten festgestellt und thematisiert werden. Aus einem dezidiert christlichen bzw. evangelischen Standpunkt soll die religiöse Vielfalt im Kontext interreligiösen Lernens wahrgenommen werden.[82] Spezifisch für Lähnemann ist zudem die Formulierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung.[83] Zwischen den Religionen gebe es diverse „Probleme", wie beispielsweise „Fremdheit, Nichtwissen, einseitige, fehlerhafte Informationen, falsche Vorurteile, Wahrheitsansprüche, die einander ausschließen, und schließlich geschichtliche Belastungen". Ebendiese Desiderate fordern „Grundlagenarbeit in den Religionen, eine Interpretation des Eigenen im Blick auf die Anderen, um dialogfähig zu werden"[84]. Er betont den-

[79] Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd. 1, 879.
[80] Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik, 37.
[81] Vgl. a.a.O., 9.
[82] Karlo Meyer kritisiert die „Theologie Lähnemanns", die er stark auf die ethischen Themen zugeschnitten wahrnimmt. Ausführlicher dazu vgl. Meyer, Zeugnisse fremder Religionen, 78.
[83] Lähnemann, Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht, in: Haußmann/Lähnemann, Dein Glaube – mein Glaube, 12. Karl Ernst Nipkow nutzt auch die Begriffe des „Selbstbildes" und des „Fremdbildes", vgl. Nipkow, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 371.
[84] Ders., Religionsunterricht und interreligiöses Lernen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008/2), 34-46, 37.

noch bereits 1977, dass der evangelische Religionsunterricht seinem Selbstverständnis nach auch für Schüler*innen anderer Konfessionen und Religionen geöffnet werden muss, um den gesellschaftlichen Auftrag interreligiösen Lernens nachkommen zu können.[85] Ziel einer evangelischen Religionspädagogik sei es ferner

> „die Schüler für eine Situation der Begegnung auszurüsten, die nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in der vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf beiden Seiten führt – was einschließt, dass nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des anderen, sondern auch des eigenen Glaubens gewonnen werden kann“[86].

Der Fokus Lähnemanns scheint demnach auf konkrete Lebenssituationen und Begegnungen abzuzielen, auf die der evangelische Religionsunterricht quasi vorbereiten könne. Rickers aber stellt ein „authentisches“ Lernen als Charakteristikum interreligiösen Lernens in den Vordergrund, was ihm zufolge bedeutet, dass Besuche in den jeweiligen anderen heiligen Orten oder eine phasenweise Öffnung des evangelischen Religionsunterrichtes für Schüler*innen nicht-christlicher Traditionen beispielsweise nicht ausreichten, um die jeweils andere Religion wirklich ergründen zu können. Es geht ihm darum,

> „Menschen vielmehr dazu an[zu]regen, stärker darüber nachzudenken, inwieweit religiöse (und religiös geprägte kulturelle) Faktoren die Beziehungen zwischen Menschen einander bereichern oder auch belasten können, die zur Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens aufeinander angewiesen sind.“[87]

Seiner Meinung nach sollten sich in einem interreligiösen Dialog und in der interreligiösen bzw. interkonfessionellen Begegnung überhaupt erst Themen und Inhalte finden lassen, die alle am Dialog Beteiligten interessieren und angehen und über die sie sich gerne austauschen möchten. Der Prozess der Begegnung ist gemäß Folkert Rickers somit das Entscheidende. Seiner Auffassung nach ist der Religionsunterricht philosophisch-pädagogisch begründet.[88] Zentrales Anliegen des Religionsunterrichtes ist es, den Blick darauf zu richten, welche Inhalte für die Schüler*innen lebensfördernd sind. Den Ausgangspunkt dafür sollen die authentischen Alltagsbegegnungen bilden. Auffällig ist in Rickers' Beschreibung interreligiösen Lernens, dass dies nicht auf den Religionsunterricht beschränkt sei, sondern genauso gut auch im Deutsch- oder Wirtschaft-/Politikunterricht geschehen könne – der geeignetste Ort sei aber die Schule generell.[89] Ferner beschreibt er als besonders günstige Themen interreligiösen Lernens (obwohl er keine Themen vorgeben will) ethische Topoi, neben denen auch besonders gesellschaftliche Aspekte eingebunden werden sollen. Theologische Inhalte scheinen für Rickers eher unerheblich. So postuliert er:

---

[85] Ders., Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 117.
[86] A.a.O., 114. oder Ders., Weltreligionen im Unterricht. Teil II: Islam, 163.
[87] Rickers, Interreligiöses Lernen, in: Rickers/Gottwald, Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, 120.
[88] Vgl. Ursula Sieg, Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 381-396, 393.
[89] Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd. 1, 875.

> „Der interreligiöse Dialog könnte sich am fruchtbarsten dort entfalten, wo allen Religionen in dieser Gesellschaft gemeinsame Aufgaben gestellt sind, in der kommunalen Arbeit, in Menschenrechtsorganisationen, [...]. Ethik und das gemeinsame politische Engagement könnten so zur didaktischen Drehscheibe werden."[90]

Charakteristisch für Rickers' Beschreibung des interreligiösen Lernens sind somit Aspekte, die nicht zwangsläufig im Religionsunterricht vorkommen bzw. eine breiter gefasste Aufgabe zu sein scheinen als das Lernen von unterschiedlichen Religionen *im Religionsunterricht* – und somit nicht dezidiert für den konfessionell-evangelischen Religionsunterricht maßgeblich sind.

Betrachtet man die unterschiedlichen Zuschreibungen, wird deutlich, warum Johannes Lähnemann (in Rickers' Wahrnehmung) vorrangig auch Lehrpläne, Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien mit in die Beschreibung seines Ansatzes aufnimmt und diesen einen hohen Stellenwert beimisst, und warum Rickers dies nicht macht und gar zurückweist. Lähnemann fokussiert sich auf das interreligiöse Lernen im evangelischen Religionsunterricht, beschreibt daher interreligiöses Lernen in einem sehr konkreten, festgelegten Setting. Folkert Rickers hingegen beschreibt Ziele und Aspekte interreligiösen Lernens, die auch in anderen Orten neben der Schule vorkommen können bzw. gar sollen. Interreligiöses Lernen kann seiner Auffassung nach nicht geplant oder „erzwungen" oder durch Lehrer*innen vorgegeben werden. Es soll sich vielmehr ergeben und dann individuell durch Interesse entwickeln – unabhängig davon, ob in der Schule im Religions-, Deutsch- oder Wirtschaft-/Politikunterricht oder aber in außerschulischen Institutionen wie beispielsweise in der „kommunalen Arbeit oder in Menschenrechtsorganisationen"[91]. Insofern wird recht deutlich, dass die Rahmenbedingungen für das interreligiöse Lernen von den beiden Autoren schon so unterschiedlich beschrieben und wahrgenommen werden, dass ein Vergleich der beiden Ansätze schlicht nicht gänzlich möglich ist. Somit scheint es auch in der Sache unangemessen und unnötig, dass Folkert Rickers Johannes Lähnemanns Ansatz das Label „interreligiöses Lernen" abspricht. Beide Ansätze betonen m. E. jedoch den sozialen, gesellschaftsrelevanten Aspekt, sodass sie eigentlich doch sehr ähnliche Intentionen verfolgen.

Da in Schleswig-Holstein das Modell des Religionsunterrichts „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" (Art. 7 Abs. 3 GG) den Rahmen vorgibt, in dem die Arbeit geschrieben wird, liegt es nahe, Lähnemanns Ansatz mit dem Label „interreligiöses Lernen" ernst und für wichtig zu nehmen, Rickers' Kritik somit nicht zu unterstützen – seine mitunter sehr weiterführenden und fruchtbaren Gedanken zum interreligiösen Lernen aber als ergänzende Aspekte und Perspektiven aufzunehmen. Es stellt sich besonders die Frage, in welchem Verhältnis der konfessionell-evangelische Religionsunterricht zum interreligiösen Lernen steht. Dieses Verhältnis lässt sich beispielsweise an der Frage nach Themen und Inhalten des Religionsunterrichtes festmachen: Gibt es bestimmte Topoi, die rechtfertigen, dass man sie nur aus konfessioneller, also evangelischer Perspektive behandelt, oder lassen sich alle Themen, die im evan-

[90] A.a.O., 881.
[91] Ebd.

gelischen Grundschulreligionsunterricht behandelt werden sollen, immer aus interreligiöser Perspektive betrachten? Fraglich ist hier auch, ob es überhaupt das Ziel interreligiösen Lernens in der Schule ist bzw. sein kann, eine interreligiöse Perspektive immer herstellen zu wollen, wobei Johannes Lähnemann bereits 1977 fordert:

> „Die Beschäftigung mit den Weltreligionen müsste von einer solchen Randerscheinung zu einem Themengebiet werden, das im Überschneidungsbereich von bibelorientiertem, problemorientierten und fächerübergreifenden Unterricht steht."[92]

Lähnemann unterscheidet ferner seit 1998 zwischen der grundsätzlichen evangelischen *Standortgebundenheit* des Religionsunterrichtes und Themen, die in interreligiöser *Perspektive* behandelt werden können bzw. sollten.[93] Versucht man, die Fragen zu beantworten, kommt man schnell zu dem Schluss, dass (auch) die Begrifflichkeit des „konfessionellen Religionsunterrichts" nicht eindeutig definiert ist. Bedeutet dies, dass die Lehrkraft konfessionell sein muss, oder, dass im Religionsunterricht „konfessionelle Themen" behandelt werden sollten? – Wobei dies erneut die Frage aufwirft, was „genuin konfessionelle Themen" sein könnten.[94] Wie sieht es beispielsweise mit der Korrelation klassisch dogmatischer Themen und interreligiösem Lernen aus?[95] Dass aber interessanterweise unter anderem auch eine (ebenso wie auch immer definierte) Pluralitätskompetenz als Faktor von konfessionellem Religionsunterricht gelten kann, wird in der ReVikoR-Studie deutlich.[96]

Die Frage nach dem Verhältnis von interreligiösem Lernen und konfessionellem Religionsunterricht lässt sich demzufolge nicht einfach beantworten.[97] Wichtig erscheint es mir, mit Lähnemann argumentiert, dass ein konfessioneller Religionsunterricht interreligiöses Lernen nicht ausschließt und somit selbstverständlich im evangelischen Religionsunterricht seinen Platz finden sollte. Ob jedes Thema schließlich auch aus interreligiöser Perspektive thematisiert werden soll, oder ob es einige Topoi gibt, bei denen dies nicht möglich ist, bleibt zu klären.

---

[92] Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 119.

[93] Vgl. bereits der Titel seines Werkes „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive". Ferner auch dargestellt in: Hans-Martin Barth, Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen, Gütersloh 2008.

[94] Zudem gibt es „typisch christliche" Themen, die aus evangelischer Warte deutlich anders konstruiert sind als aus katholischer, bspw. das Thema „Sündenlehre".

[95] In der Literatur werden i. d. R. ethische Themen als Inhalte interreligiösen Lernens vorgeschlagen, vgl. ausführlicher zu Inhalten interreligiösen Lernens, Kap. II.3.3.

[96] Vgl. ReVikoR-Studie Kapitel 16 „Was verstehen Lehrkräfte unter konfessionellem Religionsunterricht?", Uta Pohl-Patalong, Johannes Woyke, Stefanie Boll, Thorsten Dittrich, Antonia Lüdtke, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, 229-253. Ausführlich dazu, inwiefern die vorliegende Arbeit mit dem Forschungsprojekt zusammenhängt vgl. Kap. III.

[97] So wird auch in der EKD-Denkschrift aus dem Jahr 2014 die Kontroverse deutlich: „Die für den evangelischen Religionsunterricht maßgebliche konfessionelle Bindung wird heute weithin als Gegensatz zu den Anforderungen dialogischer Offenheit im Verhältnis zu anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen wahrgenommen. Eine solche Wahrnehmung steht jedoch in deutlichem Widerspruch zum evangelischen Selbstverständnis, dem zufolge die evangelische Konfessionalität die dialogische Offenheit befördert. Konfessionalität in diesem Sinn zeichnet sich programmatisch durch Offenheit und Interesse im Blick auf unterschiedliche Glaubenshaltungen aus." EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 46.

Zudem sollte hinterfragt werden, ob es überhaupt Sinn und vorrangiges Anliegen interreligiösen Lernens der Zukunft sein sollte, *immer,* in jedem Thema präsent zu sein – oder ob dies für den konfessionellen Religionsunterricht der Grundschule nicht etwas zu hoch gegriffen ist bzw. wie dies mit einer Vermittlung christlicher Basiskenntnisse einhergeht.[98] Stephan Leimgruber postuliert 2007 zudem, dass noch nicht hinreichend geklärt sei, ob interreligiöses Lernen an eine bestimmte Unterrichtskonzeption oder an bestimmte Zusammensetzungen der Klassen und Kurse gekoppelt ist.[99] Ist interreligiöses Lernen somit ggfs. besser in einem konfessionell-kooperativen Rahmen des Religionsunterrichts wie beispielsweise in Baden-Württemberg möglich als in einem konfessionellen Modell wie in Schleswig-Holstein?[100] Oder braucht es ganz andere Settings, wie zum Beispiel das Hamburger Modell des Religionsunterrichtes, in dem alle Schüler*innen – mit Ausnahme der katholischen Schülerschaft – immer an einem gemeinsamen Unterricht (im Klassenverband) teilnehmen?

Festzuhalten ist, dass Konfessionalität und interreligiöses Lernen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen, dessen einzelne Gewichtung und Verhältnisbestimmung jedoch nicht eindeutig festgelegt ist und vielleicht auch gar nicht festgelegt werden kann. Grundsätzlich kommt es schlussendlich darauf an, was man unter einem „konfessionellen Religionsunterricht" als möglichen Rahmen für das interreligiöse Lernen versteht.

2.2.5. Innere Haltung: Eine Gleichberechtigung der Religionen im evangelischen Religionsunterricht?

Blickt man auf Johannes Lähnemann, Folkert Rickers und Stephan Leimgruber und deren unterschiedlichen Darstellungen interreligiösen Lernens, lässt sich u. a. pointiert hervorheben, dass sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf diesen religionsdidaktischen Ansatz schauen und aus diesen Perspektiven ihren jeweiligen Ansatz interreligiösen Lernens formulieren. Die religionstheologische Debatte und die im Kontext der Religionspädagogik einhergehende Diskussion um das interreligiöse Lernen sind in den vergangenen Jahren stark von der Theologie der Religionen geprägt. Im Fokus ist die Frage, wie sich Wahrheitsansprüche und Toleranzforderungen der unterschiedlichen Religionen zueinander verhalten. Herausfordernd ist hier vor allem die Janusköpfigkeit: Es geht auf der einen Seite darum, andere Religionen wertzuschätzen, was im Christentum schon durch das Gebot der Nächstenliebe verankert ist, und gleichzeitig auf der anderen Seite darum, die eigenen Geltungsansprüche trotz der Würdigung des Anderen nicht aufzugeben. Darüber ist die Wahrnehmung anderer Religionen aus der eigenen

[98] Ausführlicher zum Verhältnis einer christlichen Alphabetisierung und interreligiösem Lernen vgl. Kapitel 6 der ReVikoR-Studie „Wie gehen Lehrkräfte mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht um?", in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 79-99.

[99] Vgl. Leimguber, Interreligiöses Lernen, 2007, 15.

[100] An dieser Stelle sei jedoch bereits auf den Kooperations-Erlass aus dem Jahr 2002 verwiesen, in dem eine zeitweise konfessionelle Kooperation der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie sowie deren Voraussetzungen benannt sind. Ausführlicher dazu vgl. Kap III.3.3.

religiösen Perspektive im Blick und damit verbunden auch der potenzielle Einfluss ebendieser fremden Religionen auf das eigene religiöse Selbstverständnis.[101] Zusammengefasst lautet die Kernfrage der Theologie der Religionen: Wie kann der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens zur Geltung kommen und der Wahrheitsanspruch der nicht-christlichen Religion gleichermaßen toleriert werden?

Die katholische Perspektive Stephan Leimgrubers konstituiert sich aus der Erklärung des 2. Vatikanischen Konzils (1962-1965) und ist somit klassisch inklusivistisch. Die katholische Kirche legte dort ihr Verhältnis zu den nicht-christlichen Religionen dar und konstatiert u. a.: „Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heiligt ist." Ferner heißt es, dass sie auch in anderen, nicht-christlichen Religionen einen „Strahl der Wahrheit" erkennen können, der „alle Menschen erleuchtet"[102]. Die nicht-katholischen Konfessionen und die nicht-christlichen Religionen werden demzufolge – erstmals – positiv gewürdigt und als zwiebelschalenförmig um die Kirche Christi angeordnet wahrgenommen.[103] Ebendieses Zwiebelschalenprinzip, welches die Heiligkeit nach Abstufungen gliedert, beschreibt maßgeblich die Beziehungsbestimmungen der römisch-katholischen Kirche zu anderen christlichen Konfessionen und nicht-christlichen Religionen, die sich in konzentrischen Kreisen um die Heiligkeit, die der römisch-katholischen Kirche zukommt, anordnen und entsprechend nah bzw. weiter entfernt von ihr sind.[104] So änderte das Zweite Vatikanische Konzil das Selbstverständnis der römisch-katholischen Kirche dahin gehend, dass sie sich fortan nicht mehr als eine „vollkommene Gesellschaft (societas perfecta)" und nicht mehr als eine „exklusive Heilsvermittlerin (nulla salus extra ecclesiam) [...] und einfach identisch mit der Kirche Christi" verstand, sondern als katholische Kirche, die in „Christi verwirklicht [ist] (subsistit) (Lumen gentium, Nr. 8)"[105]. In der Weise, wie die nicht-katholischen Religionen auf die Kirche hin geordnet sind, nehmen auch sie an Christus' Heil teil.[106] Ebendiese inklusivistische Perspektive besagt, dass der eigenen Religion Heil und Wahrheit zu Teil werden, wobei hier auch anderen – nicht-christlichen – Religionen Zugang zum Heil, wahre Gotteserkenntnis und Wahrheit zugeschrieben werden können. Anderen Religionen wird in diesem Ansatz somit eine Wertschätzung entgegengebracht. Ebendiese Wertschätzung ist jedoch nur insofern möglich, als dass „das Fremde als defizitäre Form des Eigenen verstanden wird"[107]. Heil und Wahrheit werden

[101] Vgl. Klaus von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012, 17f.
[102] Horst Bürkle. Art. Theologie. Theologie der Religionen. Begriff, in: EKL^3 3 (1996), 749-752, 751.
[103] Vgl. Stephan Leimgruber, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 126-133, 129.
[104] Vgl. Reinhold Bernhardt, Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion. Beiträge zu einer Theologie der Religionen Bd.2, Zürich 2005, 32.
[105] Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 1995, 27.
[106] Vgl. Ders., Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 131.
[107] Klaus von Stosch, Komparative Theologie – ein Ausweg aus dem Grunddilemma jeder Theologie der Religionen?, PDF-Dokument, https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/kath-theolo-

explizit mit der Verbindung Jesu Christi beschrieben. Denkbar ist in diesem Ansatz jedoch, dass es Menschen gibt, die das Evangelium nicht kennen und trotzdem durch die Liebe Gottes zu einer Glaubensbeziehung und somit zum Heil geführt werden könnten.[108] Diese Menschen werden von Karl Rahner als „anonyme Christinnen und Christen" bezeichnet. Er denkt „die Pluralität der Weltanschauungen und Religionen und den Geltungsanspruch des Christentums zusammen [...], indem die durch Christus erwirkte Gnade Gottes als eine Gnade gedacht ist, an der jeder Mensch unbewusst partizipiert"[109]. Auf diese Weise können auch Nichtchristen am Absolutheitsanspruch des Christentums teilhaben.[110] Stephan Leimgruber formuliert aufgrund seiner Zugehörigkeit zur katholischen Kirche seinen Ansatz interreligiösen Lernens aus inklusivistischer Perspektive.[111]

Folkert Rickers und Johannes Lähnemann, beide evangelisch, argumentieren hingegen aus einer Form des Pluralismus heraus. Die pluralistische Religionstheologie, die Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewann und maßgeblich von Paul Knitter, John Hick[112] und für den deutschsprachigen Raum Perry Schmidt-Leukel[113] geprägt wurde, beschreibt, dass Heil und Wahrheit in allen Religionen in verschiedenen Wegen als gleichwertig erkannt und vermittelt gelten.[114] Allen Religionen wird in diesem Modell somit die gleichwertige Möglichkeit des Heils zu Teil.[115] Im Rahmen der pluralistischen Religionstheologie gibt es zwei unterschiedliche Arten des Zugangs: Zum einen durch die Erkenntnis, dass jede Religion wahre Gotteserkenntnis und Wege zum Heil hat und sich somit das eine Göttliche in vielfältiger Weise in unterschiedlichen Religionen offenbart[116]; zum anderen durch die Erkenntnis, dass es das *eine* Göttliche nicht gibt und somit die Fremdheit des je anderen Gottes und des je anderen Glaubens zu respektieren und zu achten ist. Diese zweite Auffassung verfolgt u. a. Paul Knitter. Charakteristisch für seinen Ansatz ist die Zusammenschau des

---

gie/Systematische_Theologie/Prof._Dr._Klaus_von_Stosch/Publikationen/3._Artikel_Articles/4._Komparative_Theologie.pdf [zuletzt abgerufen am 02.09.2016]

[108] Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen. Pluralität von Werten und Normen: Problem und Herausforderung, in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 436-439, 436.

[109] Gwen Bryde, Janina Mandel, Karl Rahner. Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen, in: Dehn, Ulrich (Hg.), Handbuch Dialog der Religionen. Christliche Quellen zur Religionstheologie und zum interreligiösen Dialog, Frankfurt a. M. 2008, 75-96, 75.

[110] Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 33.

[111] Vgl. Ders., Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 126-133.

[112] Der britische Religionstheologe John Hick postulierte (auch), dass es Religionen geben kann, die dem Christentum gleichberechtigt sind.

[113] Vgl. z. B. Perry Schmidt-Leukel, Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005.

[114] Vgl. Leimgruber, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 130.

[115] Vgl. Ders., Interreligiöses Lernen, 2007, 51.

[116] Vgl. John Hicks Vergleich mit einer kopernikanischen Wende: „Wahrheit ist stets kontextgebunden und folglich wesenhaft plural.", in: Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 1995, 33f. sowie durch die Annahme eines gemeinsamen „Wesens der Religion" wie in der Theologie bei Schleiermacher), vgl. Bernhardt, Ende des Dialogs?.

Dialogs der pluralistischen Religionstheologie und der Befreiungstheologie.[117] Der Bezugspunkt seines Denkens ist der „des gesellschaftlichen Leidens für alle Religionen“ sowie die gesellschaftliche Krise. Er denkt demnach „aus einem gemeinsamen Thema der Weltverantwortung“[118]. Ihm zufolge gibt es – anders als bei Hick – kein gemeinsames Wesen aller Religionen. Für John Hick, der einen „analogen Grundvorgang in den Religionen“[119] und ein gemeinsames Wesen der Religionen annimmt, ist der Vergleich mit der kopernikanischen Wende charakteristisch: Ihm zufolge soll statt des Christentums, oder statt der Offenbarung Gottes in Jesus Christus „Gott allein im Zentrum des religiösen Kosmos stehen“. Religiöse Traditionen haben diesem Gedanken nach „einen gemeinsamen letzten Bezugspunkt“ und sind „als unterschiedliche Konzeptualisierungen der Erfahrung des einen Absoluten zu deuten“[120]. Die Pluralität in Hicks Ansatz beruht auf der Annahme, dass „die menschliche Erfahrung keinen unmittelbaren Zugang zur göttlichen Realität hat“[121] und die unterschiedlichen Religionen „kultur- und gesellschaftsbedingte relative Ausdrucksformen“[122] eines gemeinsamen absoluten Bezugspunktes (das Absolute, Reale) seien.

Folkert Rickers vertritt eine Form von (klassischem) Pluralismus, in der niemand mehr Position zu beziehen scheint bzw. beziehen muss: Alle Religionen werden als gleichberechtigt angesehen.[123] Aus ebendieser Warte konstituiert sich ein Dialog. Die Teilnehmenden des interreligiösen Dialoges werden in seinem Ansatz als gleichberechtigte Partner beschrieben, die ihre eigene Wahrheit nicht vorgeben, sondern zur Disposition stellen. Kern dieses Ansatzes ist es, nicht aufhebbare Differenzen zwischen den einzelnen Religionen gemeinsam wahrzunehmen, sich jedoch nicht um Wahrheitsansprüche zu streiten: „Unter dem Anspruch interreligiösen Lernens vollzieht sich nämlich eine qualitative Veränderung von der Behauptung des Absolutheitsanspruches einer Religion hin zum Dialog“.[124] Rickers’ Auffassung nach muss der Religionsunterricht seine einseitige christlich-religiöse Standortgebundenheit aufgeben und diese durch eine allen Religionen gleichstellende Standortgebundenheit ersetzen:

> „Denn zum ersten Mal in ihrer Geschichte wird hier der Versuch gemacht, jedenfalls im theoretischen Anspruch, andere Religionen *als gleichberechtigte Partner im Dialog* wirk-

[117] Vgl. Bernhardt, Ende des Dialogs?, 181. Ausführlicher auch bspw. in: Paul F. Knitter, Befreiungstheologie der Religionen (1987), zitiert nach: Ulrich Dehn, Gwen Bryde, Paul F. Knitter. Befreiungstheologie der Religionen (1987), in: Dehn, Handbuch Dialog der Religionen, 297-329.

[118] Ulrich Dehn, Einleitung: Brauchen wir für den interreligiösen Dialog eine Theologie der Religionen?, in: Dehn, Handbuch Dialog der Religionen, 13-27, 22f.

[119] Bernhardt, Ende des Dialogs?, 25.

[120] A.a.O., 74f.

[121] Anja Frank, John Hick. Auf dem Weg zu einer Philosophie des religiösen Pluralismus, in: Dehn, Handbuch Dialog der Religionen, 203-230, 208.

[122] Horst Bürkle. Art. Theologie der Religionen, in: LThK ^{3} 9 (2000), 1444-1447, 1447.

[123] Auch der Hamburger Weg des Religionsunterrichtes um Folkert Doedens, Thorsten Knauth und Wolfram Weiße ist pluralistisch begründet. Da dieses Konzept des Religionsunterrichts auf dem Strukturprinzip des Dialogs aufbaut, werden auch Theologie und Religionspädagogik dialogisch miteinander verbunden und das Heil Gottes allen Menschen gleichsam zugebilligt.

[124] Folkert Rickers, Eckhart Gottwald, Einführung, in: Rickers/Gottwald, Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, 7-10, 10.

lich ernst zu nehmen, d. h. die eigene Wahrheit nicht vorzugeben, sondern zur Disposition zu stellen."[125]

Zu hinterfragen ist, ob es eine Gleichberechtigung der Religionen ohne den eigenen Standpunkt überhaupt geben kann? Kann man ohne einen Standpunkt überhaupt in den Dialog gehen?

Johannes Lähnemann ist m. E. einer der neueren Formen des Pluralismus, nämlich dem Positionellen Pluralismus[126] oder dem Mutualen Inklusivismus[127] zuzuordnen. Beide Formen haben das Ziel, die inklusivistischen und pluralistischen Ansätze miteinander zu verbinden und die strikte Gegenüberstellung dieser zwei Modelle abzuschwächen, um so zu einer Lösung des Dilemmas zu gelangen. Es geht in diesen beiden Modellen nicht darum, welche Religion wahrer ist als die andere, sondern um dialogischen Austausch aus hermeneutischer Perspektive, um einen dialogisch-vergleichenden Streit um Wahrheit.[128] Da Johannes Lähnemann in seinem Ansatz und in seinem Verständnis von Dialog vom Evangelium als Ausgangspunkt ausgeht, lässt sich eine inklusivistische Tendenz erahnen. Ferner öffnet er aber den konfessionell-evangelischen Religionsunterricht für den Dialog mit nicht-christlichen Religionen, um vor allem – im Sinne des Küngschen Weltethos – in interreligiösen Begegnungen Respekt und Toleranz zu lernen. Zu erkennen ist mit Christoph Schwöbel eine „Toleranz durch Glauben", die Wilfried Härle zufolge aus der Position des christlichen Glaubens konzipiert ist. Das Christusbekenntnis ist in diesem Modell die Perspektive, aus der die interreligiöse Begegnung gedacht und vollzogen wird. Lähnemann postuliert, „[d]en Andersgläubigen offen und in Achtung vor ihrer Person und ihren Werten her zu begegnen, ist somit vom Weg Jesu selbst – einschließlich der tiefen Erfahrung, die Kreuzigung und Ostern beinhalten – her begründet."[129] Fraglich ist, ob ein Religionsunterricht, der von einem religiösen/konfessionellen Standpunkt ausgeht, wie beispielsweise in Lähnemanns Ansatz, nicht auch eine Gleichberechtigung der Religionen (wie von Rickers gefordert) anstrebt bzw. dies sogar ohnehin einschließt? Ist es nicht vielleicht gar im Art 7. Abs. 3 GG impliziert?

Ursula Sieg weist im „Handbuch interreligiöses Lernen" des Comenius Instituts darauf hin, dass die Theologie einer der potenziellen Bezugswissenschaften – neben den Religionswissenschaften – für die konkrete Umsetzung interreligiösen Lernens im Religionsunterricht bildet. Sie stellt dazu folgende Fragen, die es sich m. E. zu vergegenwärtigen lohnt:

---

[125] Ders., Interreligiöses Lernen, in: Ders./Gottwald, Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, 125. Hervorhebung im Original.

[126] Der Positionelle Pluralismus geht auf Wilfried Härle zurück und wird bspw. auch von Christoph Schwöbel vertreten. Vgl. bspw. Wilfried Härle, Spurensuche nach Gott: Studien zur Fundamentaltheologie und Gotteslehre, Berlin 2008 und vgl. Christoph Schwöbel, Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur, Tübingen 2003.

[127] Der Mutuale Inklusivismus wird maßgeblich von Reinhold Bernhardt vertreten. Vgl. bspw. Bernhardt, Ende des Dialogs?, 2008.

[128] Dies wird als eine der Hauptkriterien der Komparativen Theologie verstanden, vgl. Reinhold Bernhardt, Klaus von Stosch. Einleitung, in: Bernhardt, Reinhold/von Stosch, Klaus (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheorie, Zürich 2009, 7-14, 7.

[129] Lähnemann, Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht, in: Haußmann/Lähnemann, Dein Glaube – mein Glaube, 9- 24, 20.

> „Von wo aus werden Religionen dargestellt? Von außen anhand allgemeiner Strukturmerkmale oder von ihrer Verortung in der Religionsgeschichte? Von innen als persönliches Zeugnis oder auf Grund qualifizierter Ausbildung und einer institutionalisierten Position? [...] Ist die religiöse Bewältigung des Alltags relevant oder die Systematik einer Religion an sich?“[130]

Festzuhalten ist demnach, dass religionspädagogische Entscheidungen mit religionswissenschaftlichen Fragen zusammenhängen (können). Alle drei von mir fokussierten Theologen beschreiben interreligiöses Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven. Für den konkreten Religionsunterricht stellt sich somit auch die Frage: Spielen diese Positionierungen und Perspektiven im schulischen evangelischen Religionsunterricht eine Rolle? Ist es somit wichtig, dass auch die jeweilige Lehrkraft sich dessen bewusst ist, aus welcher Perspektive sie interreligiöses Lernen betreibt?[131]

2.3. Interreligiöses Lernen als „Modebegriff“?

Darin, dass die Begrifflichkeit „Interreligiöses Lernen“ Anfang bzw. Mitte der 1990er Jahre als *Wort* bzw. *Begriff* aufkam[132], scheinen sich alle an der Debatte beteiligten Theologen einig zu sein: So beginnt beispielsweise Folkert Rickers den Artikel zum interreligiösen Lernen im Lexikon für Religionspädagogik wie folgt:

> „Interreligiöses Lernen ist eine neue Begriffsbildung. Sie ist gut zehn Jahre im Gebrauch und hat in dieser Zeit eine überraschend hohe Akzeptanz erfahren.“[133]

Eine solche neue Begriffsbildung fasst Stephan Leimgruber im Jahr 2009 mit dem Schlagwort „Modebegriff“ zusammen:

> „Interreligiöses lernen ist mehr ein Modebegriff, der seit gut zwanzig Jahren in der Religionspädagogik und im allgemeinen Sprachschatz Konjunktur hat.“[134],

was mit der Aussage Joachim Willems übereinstimmt:

> Der „gängige Begriff des interreligiösen Lernens ist noch ohne lange Geschichte; er wurde in den 1990er Jahren populär“[135].

---

[130] Sieg, Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 383f.

[131] Empirisch wird dieser Frage in Kap. IV.3.4. nachgegangen.

[132] Wobei erneut zu bemerken ist, dass Klaus Goßmann diesen Begriff bereits 1986 mehrfach nutzt.

[133] Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd. 1, 874.

[134] Stephan Leimgruber, Neue Wege interreligiösen Lernens, in: Kuld, Lothar/Schmidt, Bruno (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion, Münster 2009, 71-86, 74. Ähnlich auch: Peter Lehmann, Matthias Hahn, Interkulturelles und interreligiöses Lernen – Modethemen westdeutscher Religionspädagogik? in: Führing, Gisela (Hrsg.), Lernen in weltweitem Horizont. Schulische Erfahrungen in Ostdeutschland. Zwischenbilanz der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts, Münster/New York/München/Berlin 1998, 36-42, 37. Dort heißt es u. a.: Mit dem „Modebegriff vom interkulturellen und interreligiösen Lernen [erhält] ein langer praktizierter Lernweg nur einen neuen Namen.“

[135] Joachim Willems, Art. Interreligiöse Kompetenz, WiReLex 2015 https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100070/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016]; ähnlich auch Nipkow: „Aus Sicht der Pädagogik und der evangelischen Theologie wird mit dem

Für die 1970er Jahre von „interreligiösem Lernen“ zu sprechen ist begrifflich somit ein Anachronismus, wenn auch nicht in der Sache. Diese These betätigt vor allem die breit gelagerte und lange Beschäftigung und Arbeit Johannes Lähnemanns, der sich eigentlich seit den 1970er Jahren mit dem interreligiösen Lernen auseinandersetzt, seinen Ansatz kontinuierlich weiterentwickelt und ihn schließlich erst 1998 begrifflich als „interreligiöses Lernen“ benennt (in „Evangelischer Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive“) sowie die langjährige Auseinandersetzung mit diesem Topos von Udo Tworuschka. Dass jedoch Mitte der 1990er Jahre eine inhaltliche bzw. programmatische Zäsur stattgefunden habe und die Beschäftigung mit den Weltreligionen von da an anders aufbereitet würde, wie man es Folkert Rickers' Forderung eines Paradigmenwechsels entnimmt, wird durch die Wortneuschöpfung „interreligiöses Lernen“ und dessen inflationäre Verbreitung und rasche Nutzung zu Beginn der 1990er Jahre widerlegt.

Ich gehe somit in dieser Arbeit von einer Kontinuität des interreligiösen Lernens der vergangenen 40 Jahre, also seit den 1970er Jahren aus, so wie Johannes Lähnemann den Umgang mit nicht-christlichen Religionen in all diesen Jahren stets weiterentwickelt und immer wieder umbenannt hat, inhaltlich jedoch 1970 bereits für die damalige Zeit sehr pointiert und reflektiert den Begegnungsaspekt zwischen Angehörigen verschiedener Religionen als wichtiges Element herausgestellt hat. Ich differenziere somit nicht zwischen einer „Weltreligionendidaktik“ bzw. „Didaktik der (Welt-)Religionen“ und dem interreligiösen Lernen, bzw. wenn ich diese Unterscheidung vornehme, bezieht sie sich konkret auf die Wahrnehmung und Darstellung Folkert Rickers'.

2.4. Interreligiöses Lernen – ein religionsdidaktischer Ansatz oder Konzept?

Neben dem unterschiedlichen Gebrauch der Begriffe „Interreligiöses Lernen“ und „Weltreligionendidaktik“ bzw. „Didaktik der (Welt-)Religionen“, wird in der religionspädagogischen Fachliteratur ferner deutlich, dass das interreligiöse Lernen nicht immer als ein *Ansatz* – wie ich das interreligiöse Lernen im Folgenden bezeichnen werde – verstanden wird: Folkert Rickers zum Beispiel bezeichnet das interreligiöse Lernen im Lexikon für Religionspädagogik zunächst als einen *Lernprozess*[142] zwischen Angehörigen unterschiedlicher religiöser Traditionen. Im Weiteren führt er aus, dass das interreligiöse Lernen keinesfalls eine neue religionspädagogische Unterrichts*konzeption*, sondern vielmehr eine *Lerndimension* sei.[143] Er gliedert die Ansätze Leimgrubers, Lähnemanns sowie den Hamburger

---

Interreligiösen Lernen eine relativ junge Entwicklung in der religionspädagogischen Theorie und Praxis der Bundesrepublik erörtert.“, Nipkow, Interreligiöses Lernen, in: Klöcker/Tworuschka, Praktische Religionswissenschaft, 251. Sowie „Der Begriff des ‚interreligiösen Lernens' hat sich seit Anfang der 90er Jahre durchgesetzt.“, Ders., Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch interreligiöses Lernen, 362.

[142] Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd.1, 874.

[143] A.a.O., 875. Als eine Lerndimension ist das interreligiöse Lernen Rickers zufolge nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern kann auch in anderen Schulfächern vollzogen werden. Nipkow formuliert sogar, dass mit Rickers 2001 darüber Einigkeit herrsche, dass interreligiöses Lernen eine Lerndimension sei, vgl. Nipkow, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch interreligiöses Lernen, 363.

Weg und die Arbeitsstelle AiL Duisburg[144] daraufhin aber als unterschiedliche *Konzepte* interreligiösen Lernens[145]. Darüber hinaus besteht er jedoch auf die Begrifflichkeit des interreligiösen *Lernens* – und nicht, wie etwa Nipkow, einer interreligiösen *Erziehung* – da interreligiöses Lernen Rickers' Auffassung nach nicht gelehrt bzw. unterrichtet werden könne, sondern sich zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen *vollziehe.*[146] Folkert Rickers wiederum betont, dass „es dabei um selbstbestimmtes Lernen geht"[147] und man daher nicht von interreligiöser oder interkultureller Erziehung sprechen solle:

> „Erziehung ist pädagogische Einwirkung auf die jüngere Generation. Interreligiöses Lernen aber hängt daran, ob es zu einem dauerhaften und sich stabilisierenden Austausch zwischen Menschen [...] verschiedener religiöser Gemeinschaften kommen kann."[148]

Festzuhalten ist aber mit Joachim Willems – und dies liegt allen Beschreibungen zugrunde –, dass das Adjektiv „interreligiös" „auf ein zunehmendes Bewusstsein für religiöse Pluralität, die als pädagogische und theologische Herausforderung wahrgenommen wird"[149], verweist. Monika Tautz rezipiert Michael H. Grimmit und Peter Schreiner in der Unterscheidung der Präfixe „multi", „inter" und „trans" und hält mit ihnen fest, dass das Präfix „inter", welches im Begriff des interreligiösen Lernens vorkommt, stets auf einen Austausch zwischen Menschen verweise.[150] Clauß Peter Sajak bemerkt schließlich – und diesem Resümee schließe ich mich an – dass die Verwendung wie auch die Bedeutung der Begrifflichkeit „interreligiöses Lernen" vielfältig und vieldeutig sei und stets von pädagogischer, theologischer und konfessioneller Perspektive abhänge.[151]

Allen Begrifflichkeiten und Positionen gemeinsam bleiben die Postulate, dass eine reine Wissensvermittlung über unterschiedliche Konfessionen und Religionen für den Religionsunterricht nicht ausreiche und interreligiöses Lernen somit darüber hinausgeht und die religiösen Traditionen bzw. religiösen Menschen als Subjekte in den Vordergrund stellt, die voneinander lernen sollen bzw. können.[152] Das zentrale Element des interreligiösen Lernens ist die Begegnung ebendieser Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten und der Dialog zwischen ihnen.[153]

---

[144] AiL= Arbeitsstelle interreligiöses Lernen Duisburg; dessen Leiter ist Thorsten Knauth.
[145] Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd.1, 878ff.
[146] Alle Hervorhebungen der Verfasserin
[147] Rickers, Interreligiöses Lernen, in: Rickers/Gottwald, Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, 127.
[148] Ebd.
[149] Joachim Willems, Art. Interreligiöse Kompetenz, WireLex 2015.
[150] Monika Tautz, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007, 36f. Ähnlich auch bspw. vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 19.
[151] Vgl. Sajak, Kippa, Kelch, Koran, 13.
[152] Udo Tworuschka weist u. a. in diesem Zusammenhang 1986 auf die Vorurteilsforschung hin, deren eine Erkennis es ist, „dass bloßes Informieren, also reine Religionskunde nicht ausreicht, um Vorurteile abzubauen"., Udo Tworuschka, Perspektiven einer neuen Islam-Didaktik – vor dem Hintergrund bisheriger Behandlung des Islam in Schulbüchern und Unterrichtsmodellen, in: Lähnemann, Johannes (Hrsg.), Kulturbegegnungen in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen, ein Symposium, Hamburg 1983, 39-55, 54.
[153] Dazu ausführlicher vgl. Kap. II.3.1.6. und II.3.2.1.

Ich beschreibe das interreligiöse Lernen im Folgenden mit dem Verweis auf die „Religionspädagogik“ von Uta Pohl-Patalong als einen religionsdidaktischen *Ansatz* – vor allem in der Abgrenzung zu den religionspädagogischen *Konzeptionen* des 20. Jahrhunderts, wie beispielsweise der „Evangelischen Unterweisung“ oder dem „Problemorientierten Religionsunterricht“, die bestimmte Phasen markieren und „die Ziele und den Charakter religionspädagogischen Arbeitens, seine Inhalte und seine Gestalt für die Gegenwart durchgehend oder gar verbindlich prägen“[154]. Religionspädagogische (bzw. religionsdidaktische, wie ich das interreligiöse Lernen in dieser Arbeit bezeichne) Ansätze haben Pohl-Patalong zufolge hingegen „eine geringere konzeptionelle Reichweite und zielen nicht darauf, das gesamte religionspädagogische Arbeiten zu prägen“[155]. Somit kann der Religionsunterricht auf verschiedene Ansätze gleichermaßen zurückgreifen, ohne sich auf einen einzigen festlegen zu müssen. Trotzdem die Übergänge zwischen Konzeptionen, Ansätzen und Methoden des Religionsunterrichts fließend sind und Entwürfe nicht immer eindeutig zugeordnet werden können, definiert sie religionspädagogische *Ansätze* wie folgt: Sie beruhen „auf bestimmten hermeneutischen Voraussetzungen“, haben „didaktische Konsequenzen“, verändern die Rolle der Religionslehrer*in und haben somit eine größere theoretische Reichweite als das Anwenden verschiedener Methoden im Religionsunterricht – aber eine geringere theoretische Reichweite als Konzeptionen des Religionsunterrichts.[156]

Ich übernehme in der Arbeit diese Definition von Uta Pohl-Patalong und beschreibe das interreligiöse Lernen somit als einen religionsdidaktischen *Ansatz*.[157] Obwohl es, wie dargestellt, sehr unterschiedliche Ansätze interreligiösen Lernens gibt, die von verschiedenen Theologen mit je unterschiedliche Gewichtungen definiert werden, spreche ich in der vorliegenden Arbeit von *dem* religionspädagogischen Ansatz des interreligiösen Lernens im Singular, den ich als eine Kombination der einzelnen vorgestellten Ansätze verstehe.

2.5. Zwischenfazit: Was ist nun interreligiöses Lernen?

Da das interreligiöse Lernen weit vor den 1990er Jahren seinen Ursprung hat und bereits vor ca. vierzig Jahren sehr dezidiert und weit für die damalige Zeit beschrieben und konzipiert wurde, messe ich dieser Tatsache einen hohen Stellenwert zu und stelle das interreligiöse Lernen somit als einen vierzig Jahre alten,

[154] Pohl-Patalong, Religionspädagogik, 9. Uta Pohl-Patalong nutzt hier, anders als ich in der vorliegenden Arbeit, die Begrifflichkeit des „religionspädagogischen“ Ansatzes, der eine größere Reichweite hat als der Begriff des „religionsdidaktischen“ Ansatzes. Der Begriff des religionspädagogischen Ansatzes wird über die Schule hinaus beschrieben und auch mit einer weiteren Perspektive im Blick auf soziokulturelle und entwicklungspsychologische Voraussetzungen genutzt, während sich der Begriff eines „religionsdidaktischen Ansatzes“ eindeutig auf den schulischen Kontext bezieht und daher für die vorliegende Arbeit für das interreligiöse Lernen gewählt wird.

[155] A.a.O., 10.

[156] Vgl. ebd.

[157] Sie selbst schreibt allerdings, das interreligiöse Lernen könne theoretisch auch als Konzeption bzw. Konzept verstanden werden, da die Grenzen fließend seien, vgl. ebd. Als weitere Ansätze beschreibt Pohl-Patalong beispielsweise die Kinder- und Jugendtheologie, die Kreative Bibeldidaktik, den Bibliolog, die Performative Religionsdidaktik, die Kirchenpädagogik, die Genderbewusste Religionspädagogik, usw.

sich stetig weiterentwickelten religionsdidaktischen Ansatz dar. Eine strikte Abgrenzung zur „Weltreligionendidaktik“ evoziert m. E. eine eher negative Konnotation, die all den Bemühungen, die vor den 1990er Jahren gemacht wurden und dem Unterrichten von Fremdreligionen bzw. Weltreligionen vor den 1990er Jahren jedoch nicht gerecht wird. Daher soll eine „Weltreligionendidaktik“ bzw. eine „Didaktik der (Welt-)Religionen“ nicht auf eine religionskundliche Wissensvermittlung reduziert und somit eher kritisiert und infrage gestellt werden. Ich trenne demnach nicht nach den Bemühungen vor den 1990er und nach den 1990er Jahren, sondern beschreibe mit dem Begriff „interreligiöses Lernen“ einen kontinuierlichen und sich der Zeit und den gesellschaftlichen Gegebenheiten anpassenden religionsdidaktischen Ansatz. Den Begriff „Weltreligionendidaktik“ bzw. „Didaktik der (Welt-)Religionen“ nutze ich im Folgenden nicht, da er aus meiner Sicht überholt und durch das Label „Interreligiöses Lernen“ substituiert ist. Der Ansatz „interreligiöses Lernen“ kann je nach Blickwinkel und Interessen des Autors auf unterschiedlich gelagerte Aspekte rekurrieren und diese verschieden werten.

Als wesentliche Unterscheidungen und Kontroversen in der religionspädagogischen Literatur stelle ich mit dem Fokus auf Leimgruber, Lähnemann und Rickers vor allem Folgende fest:

> (1) Eine rein kognitive *religionskundliche* Wissensvermittlung vs. ein kognitiv-affektiv orientiertes *Begegnungslernen*
>
> (2) Eine *textbasierte* Auseinandersetzung mit authentischen Vertreter*innen anderer Religionen vs. Unmittelbare und alltägliche *zwischenmenschliche* interreligiöse Begegnungen
>
> (3) Interreligiöses Lernen von einem spezifischen konfessionellen oder r*eligiösen Standpunkt* aus vs. *gleichberechtigtes* interreligiöses Lernen

Wichtige und weiterführende Beiträge sehe ich bei Folkert Rickers v. a. in der Frage nach der Gleichberechtigung der Religionen und damit einhergehend der Frage, ob interreligiöses Lernen nur dort stattfinden kann, wo alle Religionen gleichberechtigt sind und ob es interreligiöses Lernen in diesem Sinne überhaupt im evangelischen Religionsunterricht geben kann. Wesentlich hat Johannes Lähnemanns die Debatte um das interreligiöse Lernen geprägt, indem er das interreligiöse Lernen aus konfessionell-evangelischer Perspektive betrachtet und somit klar eine Standortgebundenheit benennt. Die Perspektive(n) interreligiösen Lernens in den evangelischen Religionsunterricht zu integrieren, ist meiner Meinung nach, das wichtigste Postulat Lähnemanns, welches auch grundlegend für die Frage ist, wie interreligiöses Lernen im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule in Schleswig-Holstein vorkommt bzw. was diesbezüglich möglich wäre. In den Diskurs als gewinnbringend eingebracht empfinde ich darüber hinaus besonders die von Stephan Leimgruber formulierte Differenzierung zwischen interreligiösem Lernen in engeren und weiteren Sinn. Dieser wichtige Aspekt löst m. E. einerseits den Konflikt von Rickers und Lähnemann dahingehend auf, dass interreligiöses Lernen nicht nur an die persönliche Begegnung und Auseinandersetzung mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten gebunden ist (Rickers), sondern auch durch mediale Hilfsmittel geschehen kann (Lähnemann).

Ferner ist eine solche Differenzierung besonders für die Frage der vorliegenden Arbeit weiterführend und hilfreich, ob und wie interreligiöses Lernen in der Grundschule möglich ist, da der Ansatz so flexibel auf verschiedene Lerngruppen mit unterschiedlichen Gegebenheiten übertragbar ist.

Ich folge somit der mir sehr sinnvoll erscheinenden Distinktion Stephan Leimgrubers in ein interreligiöses Lernen im engeren und ein interreligiöses Lernen im weiteren Sinne. Im engeren Sinne beschreibe ich interreligiöses Lernen für all jene Situationen, die persönliche Begegnungen zwischen Vertreter*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten einschließen. Ein interreligiöses Lernen im weiteren Sinne beinhaltet den Einbezug von medialen Hilfsmitteln, was jedoch nicht mit einer Abwertung des interreligiösen Lernens einhergeht. In beiden Fällen steht die gelebte, alltägliche Religion – sofern vorhanden – im Vordergrund: im engeren Sinne durch das Einbeziehen und Ernstnehmen von den Schüler*innen und deren Erzählungen selbst sowie beispielsweise durch den Dialog mit offiziellen religiösen Vertreter*innen oder auch Eltern. Im weiteren Sinne kann die gelebte Alltagsreligion durch literarische Texte, Reportagen und das Internet in den Religionsunterricht geholt werden. Grundsätzlich spielt auch eine religionskundliche Wissensvermittlung, die wiederum nicht irreführenderweise „Weltreligionendidaktik“ genannt werden sollte, eine elementare Rolle, da für interreligiöses Lernen immer auch Grundlagenwissen über verschiedene Religionen nötig ist; ferner dürfen auch interkulturelle Aspekte nicht außer Acht gelassen werden, da Kultur und Religion immer unmittelbar miteinander verbunden sind.

3. Religionsdidaktische Aspekte interreligiösen Lernens

Die Religionsdidaktik beschreibt die theoretischen Ziele, Inhalte und die Methodik für den praktischen Umgang im Religionsunterricht. Hans-Georg Ziebertz und Stephan Leimgruber formulieren, dass die Inhaltsbestimmung und die Methodik (d. h., wie das interreligiöse Lernen konkret konzipiert und umgesetzt werden soll) zwei sich einander bedingende Aufgaben der Didaktik seien. Die Didaktik umfasse „die Analyse der Wirklichkeit der Schüler*innen, ihrer sozialen Lebenswelt, ihrer entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, ihrer Lerngeschichte usw. und bestimmt dann die Inhalte des Lernprozesses“[158]. Nachdem zunächst unterschiedliche Ansätze interreligiösen Lernens mit dem Fokus auf Lähnemann, Leimgruber und Rickers auf ihre Begrifflichkeiten und Forschungsgeschichten hin untersucht und dargestellt wurden, wird der religionsdidaktische Ansatz des interreligiösen Lernens nun noch einmal aus der Perspektive verschiedener Theologen nach systematischen Gesichtspunkten differenziert analysiert.

[158]Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik als Wissenschaft, in: Hilger/Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik, 29-41, 40.

Der evangelische Theologe Karlo Meyer nimmt die derzeitig konkrete Umsetzung interreligiösen Lernens als eher religionskundlich wahr, wie auch Lehrwerke und Lehrbücher, seiner Auffassung nach, vornehmlich religionskundlich gestaltet seien. Interreligiöses Lernen würde meist in Projekten oder im Besuch heiliger religiöser Orte, wie beispielsweise der Moschee oder Synagoge, erfolgen.[159] Er plädiert daher für eine „didaktische[n] Trias"[160], die sich aus folgenden drei Perspektiven konstituiert:

- Der Fokussierung auf eine religionswissenschaftliche Perspektive, d. h. es sollen Sachthemen behandelt werden sowie der „sachlich reflektierende Blick[s]" und die „Erarbeitung von unterschiedlichen Herangehensweisen an Religion" geschult werden. Dies findet sich in meiner Darstellung unter dem Ziel der Wissensvermittlung über die eigene und fremde Religion wieder, vgl. Kap. 3.1.1.
- Ferner spiele die sozial orientierte Perspektive eine Rolle, der er u. a. die Kooperation und den Dialog mit unterschiedlichen religiösen Traditionen sowie gesellschaftsrelevante Themen, wie beispielsweise die von Küng initiierte und von Lähnemann vertretene religionspolitische Aufgabe im Sinne des Weltethos zuordnet. Die von Meyer geforderte Dialogkompetenz sowie die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander beschreibe ich jeweils als ein Ziel interreligiösen Lernens, vgl. Kap. 3.1.4. bzw. 3.1.5.
- Die dritte Perspektive seiner formulierten didaktischen Trias ist die existenziell-theologische, die die Schüler*innen auf der Suche und bei der Entwicklung ihrer persönlichen religiösen Standorte begleitet, die durch religionsübergreifende und für die Schülerschaft existenzielle Impulse ermöglicht wird.[161] Eine so verstandene Orientierung an den Lebenswelten der Schüler*innen findet sich als methodischer Aspekt in Kapitel 3.2.4. wieder.

Ergänzt habe ich die von Meyer dargestellten didaktischen Perspektiven[162] durch die Ziele der Unterstützung der religiösen Identität (3.1.2.), der Ausbildung einer Pluralitätsfähigkeit (3.1.3.) sowie der Unterstützung eines Perspektivwechsels (3.1.6) und den methodischen Aspekten des Begegnungslernens (3.2.1.), dem Lernen mithilfe von performativen Elementen (3.2.2.) und dem Wahrnehmen der Schüler*innen als sogenannte Expert*innen ihrer jeweiligen Religionen (3.2.3.). Mögliche Inhalte werden daraufhin auch als Aspekt interreligiösen Lernens dargestellt (3.3.).

[159] Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015.
[160] Ebd.
[161] Ebd.
[162] Reinhold Boschki wiederum nennt als didaktische Prinzipien interreligiösen Lernens folgende fünf Schritte: „fremde Personen und fremde Zeugnisse wahrnehmen lernen", „religiöse (konfessionelle) Phänomene deuten", „durch Begegnung lernen", „die bleibende Fremdheit respektieren", „in eine existentielle Auseinandersetzung verwickeln". Reinhold Boschki, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008, 143. Somit wird deutlich, dass es keine einheitlichen didaktischen Aspekte interreligiösen Lernens gibt bzw. diese von unterschiedlichen Autoren verschieden gewichtet werden.

3.1. Ziele interreligiösen Lernens

Die Ziele des interreligiösen Lernens werden in der Theorie vielfältig beschrieben und lassen einerseits ein großes Potenzial interreligiösen Lernens in der Schule erkennen, was sie andererseits auch als abstrakt empfinden lassen können. Mitunter wird gar wahrgenommen, dass die Zielsetzungen je nach Verständnis des Ansatzes interreligiösen Lernens gegeneinander abgewogen werden, da sie immer auch in bestimmte Modelle des Religionsunterrichts eingebettet werden müssen bzw. in diesen Modellen realisierbar sein müssen, vgl. die Verhältnisbestimmung von konfessionellem Religionsunterricht und interreligiösem Lernen (Kap. 2.2.4.2.).[163] Oft ergeben die Zielsetzungen zudem kein vollständiges Bild des interreligiösen Lernens, sondern stellen lediglich Aspekte dar.[164] Reinhold Boschki formuliert die Ziele interreligiösen Lernens in Form von Kompetenzen, die erworben werden sollen, nämlich der Förderung von Wahrnehmungskompetenz, Handlungskompetenz sowie einer Differenzkompetenz, die sich besonders durch Begegnungen konstituieren.[165]

Folkert Doedens fasst die Zielsetzungen für den Hamburger Weg zusammen als Unterstützung der Schüler*innen

> „beim Erwerb eines religiös-kulturellen Orientierungswissens, bei der Klärung von Fragen ethischen Verhaltens und politischen Handelns sowie bei der Entwicklung von eigenverantwortlicher religiös-weltanschaulicher Daseinsvergewisserung und Identitätsbildung“[166].

Ähnliche Ziele, nämlich eine Form des Wissenserwerbs, die Behandlung ethischer und gesellschaftspolitischer Fragen sowie der Unterstützung der religiösen Identitätsbildung lassen sich in der Literatur auch bei anderen Autoren finden. So fokussiere ich mich auf die Zielsetzungen einer Wissensvermittlung über die eigene und die fremde Religion, der Unterstützung von Bildung religiöser Identität, dem Erwerb einer Pluralitätskompetenz, der Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander, einer interreligiösen Dialogkompetenz sowie der Fähigkeit zum Perspektivwechsel.

3.1.1. Wissen und neue Zugänge zu der fremden und der eigenen Religion

In der EKD-Denkschrift aus dem Jahr 2014 wird formuliert, dass die Schüler*innen im Kontext interreligiösen Lernens Wissen erwerben sollten, welches fachlich fundiert über unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen in-

[163] Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 22.
[164] Vgl. Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 60.
[165] Vgl. Boschki, Religionspädagogik, 143.
[166] Folkert Doedens, Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit. Der Hamburger Weg eines interreligiös strukturierten Religionsunterrichts, Pädagogisch Theologisches Institut, Hamburg, PDF-Dokument, https://www.pti.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/hauptbereich1/PTI/doedens_RU-fuer-alle-in-Ev-Verant.pdf [zuletzt aufgerufen am 03.09.2016]

formiert.[167] Auch in der Betrachtung der verschiedenen Aspekte interreligiösen Lernens wird deutlich, dass interreligiöses Lernen nicht ohne Wissen *über* verschiedene Religionen stattfinden kann – auch wenn sich interreligiöses Lernen besonders mit dem Wissen *voneinander* definiert.

Eine Form religionskundlicher Wissensvermittlung für interreligiöses Lernen ist beispielsweise Rickers' zufolge unabdingbar, da man auch „in einem schülerorientierten interreligiösen Lernprozess [...] selbstverständlich Informationen, Anschauungsmaterial, Texte, Lehrvortrag"[168] braucht. Ein von ihm postuliertes Ziel interreligiösen Lernens sei es, das Zentrale einer fremden Religion besser zu verstehen und zu respektieren sowie auch das eigene Religiöse neu und auch kritisch wahrzunehmen.[169] Hierzu bedarf es Lähnemann zufolge einer „sensible[n] Neugier" sowie des „Wille[ns], sich differenziert zu informieren, hinzuhören und wahrzunehmen, was Menschen in verschiedenen Religionstraditionen wichtig und ‚heilig' ist", und dies „ohne dogmatische Scheuklappen zu tun"[170]. Damit interreligiöses Lernen und der damit eingehende Dialog in der Begegnung gelingt, ist Wissen über Charakteristika der unterschiedlichen Religionen elementar. Auch Clauß Peter Sajak betont, dass das interreligiöse Lernen im „engeren Sinne" ohne das vorbereitende Lernen im „weiteren Sinne", welches wiederum mit Elementen religionskundlicher Wissensvermittlung kombiniert werden müsse, nicht fruchtbar umsetzbar sei: Begegnung und Dialog müssten somit vorbereitet werden.[171] Nur unter der Prämisse, dass Wissen übereinander vorhanden ist, kann die Begegnung mit Angehörigen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen einen positiven Einfluss auch auf die eigene Religiosität haben.[172]

Betrachtet man eine Wissensvermittlung über Religionen somit als ein in das interreligiöse Lernen integriertes Element, können Wissensaspekte, neben einer eher religionskundlich kognitiven Vermittlung, auch über subjektive Erfahrungen und Erzählungen der Schüler*innen vermittelt werden, wobei sich hier die Frage stellt, inwieweit überprüfbar ist, ob die Schüler*innen die Sachverhalte korrekt darstellen[173], – und wer die maßgebliche Instanz ist, dies zu entscheiden und zu bewerten. Die Lehrkraft kann zudem über Bücher und Medien, oder aber über

[167] Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014, 70.

[168] Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd. 1, 877. Friedrich Schweitzer zufolge können grundlegende Informationen über fremde Religionen beispielsweise die Glaubensüberzeugungen, Feste und Riten sowie ethische Maßstäbe darstellen, vgl. Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 56.

[169] Vgl. Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil II: Islam, 163.

[170] Ders., Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 409-420, 414.

[171] Sajak, Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme/Lenhard/Pirner, Religionsunterricht neu denken, 227.

[172] Leimgruber spricht in diesem Zusammenhang von den eigenen (religiösen) Wurzeln, die im Dialog (wieder-) entdeckt werden können: „Von interreligiösen Treffen sind Impulse aufzunehmen für unser Handeln. So werden nicht unbedingt Konversionen nötig, sondern das Zurück zu den eigenen Wurzeln. Und diese Wurzeln geben Nahrung, Halt und Kraft für das Leben, womit eine fundamentale Bedeutung der Religion eingeholt wird." Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 1995, 38.

[173] Vgl. ausführlicher dazu vgl. Kap. II.3.2.3.

Vertreter*innen verschiedener Religionszugehörigkeiten Informationen vermitteln (lassen).[174] Eine so verstandene Wissensvermittlung entspricht dem, was Johannes Lähnemann durch den Einsatz von Büchern und Medien im evangelischen Religionsunterricht beschreibt und kann auch in (beispielsweise ländlichen) Gegenden eingesetzt werden, wo keine Schüler*innen nicht-christlicher Religionen zur Schule gehen, wie es in Schleswig-Holstein in einigen Regionen der Fall ist.[175] Für die Grundschule eignen sich hierfür beispielsweise das von Monika und Udo Tworuschka sowie Rüdiger Pfeffer herausgegebene und bunt illustrierte Buch „Die Weltreligionen Kindern erklärt“[176] sowie neuere Bücher aus der Reihe „Interreligiös-Dialogisch Lernen“ aus Hamburg.[177]

Eine Wissensvermittlung über unterschiedliche Religionen und Konfessionen ist m. E. kein *Hauptziel* interreligiösen Lernens, dennoch bildet es eine unabdingbare Grundlage des religionspädagogischen Ansatzes und ermöglicht erst weitere Elemente interreligiösen Lernens (beispielsweise dem Erwerb einer religiösen Dialogkompetenz oder dem interreligiösen Lernen in der Begegnung). Zusammenfassend gilt also, dass interreligiöses Lernen immer auch mit einer Wissensvermittlung einhergeht, und ohne diese weiteren Aspekte interreligiösen Lernens nicht funktionieren könnten. Der Erwerb von Wissen über verschiedene Religionen ist für christliche wie nicht-christliche Schüler*innen gleichermaßen zentral.

3.1.2. Unterstützung der Bildung religiöser Identität

Angesichts zunehmender religiöser Vielfalt in der Gesellschaft stellt sich die Frage, ob und vor allem inwiefern der evangelische Religionsunterricht dazu beitragen kann, die religiöse Identität der Schüler*innen (mit) zu konstituieren[178] und wie dies gelingen kann, wenn gleichzeitig auch die interreligiöse Dialogfähigkeit als (Haupt-)Aspekt des interreligiösen Religionsunterrichtes gilt. Der Begriff der Identität ist ein „Containerbegriff“ diverser Fachdisziplinen[179], der u. a. „Abgren-

[174] Ausführlicher zu der Diskussion, was Authentizität in diesem Zusammenhang bedeutet und ob diese im und für den Religionsunterricht überhaupt gefordert sein sollte bzw. gefordert werden kann, vgl. Kap. II.3.2.1.

[175] Ausführlicher dazu vgl. Kap. III.3.2.

[176] Monika und Udo Tworuschka, Wie andere leben – was andere glauben. Die Weltreligionen Kindern erklärt, Gütersloh ^{4}2001.

[177] Von Braunmühl, Susanne/Kuß, Britta/Müller, Rabeya/Petersen, Oliver/Rochidi, Amin/Yildiz, Melek (Hrsg.), Wer bin ich? Wer bist du? Unterrichtsmaterialien für die Grundschule, München 2014.

[178] Auch Viera Pirker fragt, ob die Bildung von Identität eine religionspädagogische Aufgabe sei und wie der Identität die religiöse Identität zugeordnet werden könne – ist sie „ein Grundmuster der Persönlichkeit oder ein Teilaspekt unter vielen? Bildet der Glauben das Zentrum religiöser Identität? Kann ein solches Zentrum überhaupt pädagogisch erreicht werden?“ Ihrer Meinung seien „[T]heologische, pädagogische und anthropologische Unterscheidungen [sind] an der Zeit, um handlungs-, zukunfts-, und entwicklungsorientierte Felder der Identitätsbegleitung religionspädagogisch fruchtbringend bearbeiten zu können.“, Viera Pirker, Identität, in: Purzelt, Burkhard/Schimmel, Alexander (Hrsg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Kempten 2015, 38-42, 42.

[179] Beispielsweise in der Philosophie, Psychologie, Soziologie, Theologie, Pädagogik usw., vgl. a.a.O., 38.

zung und Zugehörigkeit, innere Vielfalt und äußere Kohärenz, im Blick auf Entwicklung, Geschlecht, Ethnizität, Religion, Nation“[180] beschreibt. Mit Verweis auf Erik H. Erikson und Heiner Keupp beschreibt Viera Pirker, dass sich Identität stets einerseits individuell, andererseits in Gruppen und in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen konstruiert[181]; die Bildung von Identität sei daher „in hohem Maße interaktionell abhängig“[182]. Im Kontext des Diskurses um die Bildung religiöser Identität wird ferner darüber diskutiert, dass Schüler*innen sich eine sogenannte Patchwork-Identität aneignen könnten und aus diversen Religionen diejenigen Elemente, die ihnen gefallen, für sich zusammenstellen. Tatjana Schnell verweist mit Wolfgang Welsch auf den Begriff der „internen Pluralität“, die zur Konstitution ebendieser Patchwork-Identität führe.[183] Dies geschehe u. a. aufgrund der immer weiter zurückgehenden Identifikation mit den kirchlichen Grundsätzen sowie der zunehmend fehlenden religiösen Sozialisation.[184]

Martin Rothgangel und Petra Freudenberger-Lötz formulieren im Lexikon der Religionspädagogik drei unterschiedliche Positionen zur Diskussion der Bildung religiöser Identität in der Schule: Die erste Position beschreibt eine „Grundlegende Beheimatung“, in der sich die religiöse Identität im geschützten konfessionellen Rahmen bildet und auf die erst in einem zweiten Schritt eine dialogische Kompetenz folgen sollte. So formulieren Rothgangel und Freudenberger-Lötz: „Wenn sich die christliche Identität im Rahmen der eigenen Konfession herausbildet, wird das Kind im eigenen Glauben sicher und kann so Dialogfähigkeit ausbauen.“[185] Diese Position gilt heute weitestgehend als nicht mehr überzeugend.[186] Die zweite Position hat eine dazu konträre Intention, nämlich die, dass von Beginn an eine Begegnung und der Dialog mit Menschen anderer religiöser Traditionen zur Entwicklung und Festigung eines eigenen Standpunktes und auch zur Entwicklung einer eigenen religiösen Identität führt, wie es beispielsweise im Hamburger Weg des Religionsunterrichts beschrieben ist.[187] Die dritte Position

[180] Ebd.

[181] Weiterführend zur „Konstruktivistischen Theorie des Interkulturellen und Interreligiösen“ vgl. Joachim Willems, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011, 27-96.

[182] Pirker, Identität, in: Purzelt/Schimmel, Strukturbegriffe, 39.

[183] Tatjana Schnell, Religiosität und Identität, in: Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry (Hrsg.), Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen. Beiträge zu einer Theologie der Religionen Bd. 5, Zürich 2008, 163-186, 164.

[184] A.a.O., 166f.

[185] Martin Rothgangel/Petra Freudenberger-Lötz, Art. Religionsunterricht in Deutschland. Religionspädagogische Positionen und Perspektiven, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): LexRP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001,1792-1794, 1793.

[186] Vgl. z. B. Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 116ff.

[187] So geht zum Beispiel der Hamburger Weg davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler über keine feste und reflektierte eigene religiöse Position verfügen, wenn sie am Hamburger Religionsunterricht teilnehmen. Es wird stattdessen als Ziel formuliert, dass allen Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden soll, in der Auseinandersetzung mit ihren Mitschülerinnen und –schülern eine eigene Position entwickeln, vertiefen oder verändern zu können. Vgl. Thorsten Knauth/Wolfram Weiße, Art. Dialogischer RU, in: LexRP Bd.1, 332-335, 332f. Auch der Hamburger Theologe Horst Gloy postuliert, dass die Schule nicht der Ort dafür sei, den Schülerinnen und Schülern eine religiöse Identität zu stiften und zu privilegieren, sondern solle ihnen nur anbieten, zu entdecken, dass die Religion etwas mit ihnen selbst zu tun hat, vgl. Horst Gloy, Art. Hamburg, in: LexRP Bd.1, 784-786, 785.

ist eine Kombination aus den beiden ersten Positionen, die einerseits die Entwicklung einer religiösen Identität im konfessionellen Religionsunterricht sieht, zugleich aber auch eine Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts für den Dialog und Austausch mit Menschen anderer Religionszugehörigkeiten für richtig und wichtig hält. Auf diese Position möchte ich ausführlicher eingehen: So formuliert die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung", der Religionsunterricht ermögliche Identifikation und somit Identitätsbildung und schaffe andererseits durch eine Öffnung Voraussetzungen für einen Dialog und das Verstehen andersreligiöser Menschen.[188] Die Position beschreibt die Struktur eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wie er beispielsweise in Baden-Württemberg durchgeführt wird. Auch die Denkschrift der EKD aus dem Jahr 2014 zum Umgang mit Pluralität betont, dass einerseits die Identitätsentwicklung der Schüler*innen zu begleiten und andererseits die Orientierungsfähigkeit zu stärken sei: „Orientierung in der Pluralität setzt religiöses Wissen und religiöse Bildung voraus, kann aber nicht einfach von außen vermittelt werden. Stattdessen geht es um die Unterstützung und Ausbildung der Fähigkeit, selbst Orientierung zu gewinnen."[189] Friedrich Schweitzer postuliert jedoch, dass die Bildung und Entwicklung religiöser Identität aus pädagogischer und theologischer Sicht kein Lernziel des Religionsunterrichts sein kann. Der Religionsunterricht könne aber einen Beitrag zur Entwicklung religiöser Identität leisten und diese unterstützen.[190] Auch der evangelische Religionspädagoge Karlo Meyer tendiert zu ebendieser Position und bezeichnet das Wechselspiel zwischen der religiösen Identitätssuche in der eigenen religiösen Tradition und der Dialogbereitschaft und -fähigkeit mit Menschen anderer religiöser Orientierungen einen „verantwortlichen pädagogischen Umgang"[191] mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht. Nach Schweitzer ist ein solches dynamisches Wechselspiel zwischen der eigenen und der fremden religiösen Tradition „ein gleichsam riskantes, aber notwendiges, weil nicht zu vermeidendes Moment im Bildungsprozess [...], das freilich keineswegs als Endprodukt oder abschließendes Ziel aufgefasst werden darf"[192]. Die pädagogische Aufgabe der Lehrkraft sei es, diese dynamischen Entwicklungen der Identitätsbildung bzw. Selbstwerdung der Schüler*innen kritisch zu begleiten.

Dass Identität – und gleichwohl auch religiöse Identität – kein feststehendes Gerüst ist, sondern sich ständig weiterentwickelt und daher ein dynamischer Prozess ist, ist breit diskutiert.[193] Es besteht Konsens darüber, dass sich Identität stets im Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen (weiter-)entwickelt. So formt sich Reinhold Boschki zufolge auch eine religiöse Identität in religiösen Beziehungen. Seiner Auffassung nach sind – neben den Mitschüler*innen – in dem Kontext des Religionsunterrichts auch die Lehrenden „Beziehungspartner", die mit den Schüler*innen am „gemeinsamen Suchprozess" teilnehmen. So pos-

[188] Vgl. Rothgangel/Lötz, Religionspädagogische Positionen, in: LexRP Bd. 2, 1793.
[189] EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 25.
[190] Vgl. a.a.O., 42f.
[191] Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015.
[192] Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 118.
[193] Die Bildung von Identität sei daher „sowohl durch innere (psychische) als auch äußere (soziale) Faktoren bedingt." Vgl. Norbert Mette, Art. Identität, in: LexRP Bd. 1, 847-854, 849f.

tuliert er, dass Lehrer*innen im Religionsunterricht eine wichtige Rolle in der Begleitung der Entwicklung religiöser Identität der Schüler*innen zukommt, denn „wenn Lehrende als religiös kompetente Personen in Erscheinung treten, könnten sie für Lernende zu ‚signifikanten Anderen' werden"[194]. Auch Hans-Georg Ziebertz betont, dass die Bildung religiöser Identität nicht nur mit Begrifflichkeiten wie „Einheit, Ganzheit und Geschlossenheit" konnotiert werden dürfe, sondern im Kontext der „Zerrissenheit, Fragmentierung und Widersprüchlichkeit des ‚wirklichen Lebens'" verstanden werden müsse, um den Schüler*innen im Religionsunterricht als ein dynamischer Suchprozess Möglichkeiten zu bieten, den eigenen religiösen Standort zu finden, zu überdenken, weiterzuentwickeln und zu festigen.[195]

Hinterfragt werden muss m. E., ob die Bildung religiöser Identität überhaupt als legitimes Bildungsziel des Religionsunterrichts generell und vor allem des interreligiösen Lernens gelten kann und wenn ja, ob es auf einen konfessionellen Religionsunterricht beschränkt ist oder auch in einer konfessionell-gemischten Religionslerngruppe, die jedoch auf evangelischer Seite durch die programmatische Zweierhomogenität keine sich ausschließende Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht bildet, als Ziel beschrieben werden sollte. Da die Religionszugehörigkeit von Schüler*innen generell abnimmt und etliche von ihnen sich kaum als religiös bezeichnen würden, sollte zudem differenziert werden zwischen *religiös sein* und *über ihre Religion Bescheid wissen*. So stellt sich die Frage, ob eine Wissensvermittlung über die eigene Religion nicht deutlicher im Vordergrund stehen sollte als die Unterstützung religiöser Identitätsbildung – oder ob beides ineinandergreift – und wie dies wiederum mit dem interreligiösen Lernen zu kombinieren ist.

Mit Lähnemann, der bereits 1977 als erste Grundintention interreligiösen Lernens die „Entgrenzung (und Bereicherung) der eigenen religiösen Vorstellungswelt und Erlebnisbereiche" sowie als zweite Grundintention die „[b]ewusstere und verantwortetere Wahrnehmung und Praxis des eigenen (christlichen) Glaubens und der eigenen sozio-kulturellen Tradition"[196] nennt, lassen sich einige der Fragen beantworten: Die Unterstützung religiöser Identitätsbildung ist nicht auf einen konfessionellen Religionsunterricht beschränkt, sondern eine „Bereicherung der Lebenshorizonte"[197] kann ebenso gut in nicht konfessionell getrennten Lerngruppen, wie es die EKD durchaus unterstützt[198], geschehen und schließt m.

[194] Boschki, Religionspädagogik, 72.

[195] Hans-Georg Ziebertz, Religiöse Bildung und Erziehung an Lernort Schule. Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: Hilger/Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik, 123-133, 133. Viera Pirker beschreibt die Formung von Identität als „fließend und zerbrechlich, in einem beständigen Akt des Aushandelns, als eine Grenz- und Entwicklungslinie zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen außen und innen, personal und sozial, impulsiv und reflexiv, zwischen bewusst und unbewusst." Pirker, Identität, in: Purzelt/Schimmel, Strukturbegriffe, 39.

[196] Lähnemann, Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, ZPT 6 (1974), 415.

[197] Ders., Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 114.

[198] Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. These 8, 2006, 5. Dort heißt es: „Der evangelische Religionsunterricht steht allen Schülerinnen und Schülern offen. Er wird häufig in ökumenischer Kooperation und zum Teil im Dialog mit dem Ethikunterricht erteilt. In Zukunft könnten auch Formen der Zusam-

E. bereits Schüler*innen, die nicht religiös sozialisiert oder religiös unkenntlich sind, mit ein. Ferner ist religiöse Identitätsbildung im konstruktivistischen Sinne ein legitimes Ziel interreligiösen Lernens, wenn es einschließt, „dass nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des anderen, sondern auch des eigenen Glaubens gewonnen werden kann“[199]. Die Zielsetzung, religiöse Identitätsbildung im Kontext interreligiösen Lernens unterstützen zu wollen (d. h. nicht zu erzwingen), halte ich daher für durchaus plausibel, wenngleich es – ebenso wie die zuvor dargestellte Wissensvermittlung – nicht das Hauptanliegen interreligiösen Lernens ist und sein kann.

3.1.3. Pluralitätsfähigkeit

Ferner lässt sich im Kontext interreligiösen Lernens das Ziel einer „Pluralitätskompetenz“ festmachen. Mit dieser Kompetenz beschreibt Friedrich Schweitzer die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren zu können sowie ebendieser religiösen Vielfalt respektvoll und wertschätzend zu begegnen. Voraussetzungen für eine solche Pluralitätskompetenz können Offenheit, Interesse und Respekt sein. Nach Schweitzer ist vor allem die Auffassung grundlegend, dass es Unterschiede zwischen den Religionen gibt und diese auch bestehen bleiben dürfen.[200] Er definiert das Bildungsziel einer Pluralitätsfähigkeit als „eine positive Wahrnehmung von Pluralismus als eine auch dem Christentum angemessene Form des Umgangs mit Pluralität“[201]. Die EKD formuliert eine Pluralitätsfähigkeit dahingehend, dass zum einen Unterschiede zwischen verschiedenen Religionen, Konfessionen und religiösen Weltanschauungen thematisiert und tolerant wahrgenommen sowie auch Gemeinsamkeiten und Verbindungen zwischen diesen Größen bemerkt und gestärkt werden sollen. Ebendiese „doppelte Orientierung“ führe schließlich dazu, sich konstruktiv mit religiöser Vielfalt auseinandersetzen zu können.[202] Die Basis für eine solche Pluralitätskompetenz bildet der Denkschrift aus dem Jahr 2014 zufolge die (eigene) religiöse Orientierung, die sich u. a. aus der Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Tradition sowie den ethischen Konsequenzen konstituiert.[203] Eine solche Pluralitätsfähigkeit sei erziehungswissenschaftlich[204], bil-

---

menarbeit mit nichtchristlichem Religionsunterricht erprobt werden.“, PDF-Dokument, https://www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf [zuletzt abgerufen am 13.06.2016]. Außerdem formulierte die EKD 1994 bereits: „In den evangelischen Religionsunterricht sind andererseits jedoch auch Schüler anderer Konfessionen (und Konfessionslose) einzuladen, wie umgekehrt evangelischen Schülern aus dem gleichen Grund der größtmöglichen Transparenz und Kompetenz eine pädagogische Begegnung mit anderen Positionen offenstehen sollte.“ EKD, Identität und Verständigung, 64.

[199] Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 114.

[200] Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 30f.

[201] A.a.O., 134. Er unterscheidet Pluralität und Pluralismus wie folgt: „Pluralität verweist auf die Gegebenheit (religiöser) Vielfalt einer Tatsache, während Pluralismus im normativen Sinne einen reflektierten Umgang mit der Pluralität bezeichnet.“

[202] EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 11f.

[203] Vgl. a.a.O., 55.

[204] Nämlich im Sinne einer „Erziehung oder Bildung für Frieden und Toleranz“, a.a.O., 56.

dungspolitisch[205] und auch theologisch[206] begründet. Mit der Pluralitätsfähigkeit gehen auch die Perspektivübernahme sowie die religiöse Urteilsfähigkeit einher, die im Kontext interreligiösen Lernens gestärkt werden können. Reinhold Boschki verweist auf Rudolf Englert, der sagt, dass religiöse Pluralität nicht „diffus und indifferent" bleiben dürfe, sondern „markant" werden müsse.[207] Den Schüler*innen müsse seiner Meinung nach deutlich gemacht werden, dass religiöse Überzeugungen auch sie unbedingt etwas angehen und für ihr Leben entscheidend sind bzw. sein können. Daher hat die Religionspädagogik Boschki zufolge die Aufgabe, „die diffuse, unterscheidungsschwache religiöse Pluralität in markante und profilierte Pluralität weiterzuentwickeln." Nur so können die Schüler*innen eigene, klare religiöse Standpunkte (weiter-)entwickeln und sich schließlich „in gegenseitigem Respekt begegnen [zu] können"[208]. In diesem Sinne betont die neuere EKD-Denkschrift den Bezug vom Religionsunterricht zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule:

> „Ein Religionsunterricht, der dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit dient, sollte gleichzeitig als Ort verstanden und ausgestaltet werden, an dem die in der eigenen Schule vorhandene sowie mehr oder weniger bewusst gelebte Vielfalt reflexiv aufgenommen und eingeholt werden kann. [...] Damit bezieht sich der Religionsunterricht auf eine Lebenspraxis, die in ihren religiösen und weltanschaulichen Hintergründen in der Schule sonst kaum einmal thematisch wird. Durch die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Pluralität trägt der Religionsunterricht auch in dieser Hinsicht zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule bei."[209]

Der Erwerb einer Pluralitätsfähigkeit ist somit kein spezifisches Ziel interreligiösen Lernens. Vielmehr soll generell im Religionsunterricht der Bezug zur Lebenspraxis und dem Lebensalltag der Schüler*innen betont werden (vgl. Kap. 3.2.4.), sodass diese im Alltag mit religiöser Vielfalt selbstverständlich und respektvoll umgehen (können). Eine Auseinandersetzung mit Pluralität soll gefördert und gelebt werden, sodass interreligiöses Lernen vielmehr als ein Setting fungiert, in dem eine solche pluralitätsfähige Handlungskompetenz erlernt und erlebt werden kann, was nicht ausschließt, auch in nicht interreligiösen Phasen oder Unterrichtsmodellen eine solche Pluralitätsfähigkeit als Ziel zu definieren. In Kontext

---

[205] Werte wie „Freiheit, Anerkennung und Respekt" seien „allgemeine Regulative für das Bildungsverständnis", ebd. Auch Friedrich Schweitzer versteht Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel: „Nur in dem Maße, in dem die Individuen selbst fähig werden, sich in wechselnden, stets pluralen Situationen erfolgreich zu bewegen, kommt solche Bildung an ihr Ziel. In diesem Sinne ist Pluralitätsfähigkeit ein vom Individuum her begründetes Bildungsziel", Friedrich Schweitzer, Was heißt pluralitätsfähige Religionspädagogik?, in: Knauth, Thorsten/Pohl-Patalong, Uta, Religiöse Pluralität in der Schule, Zeitschrift für Praxis in der Kirche 3 (2007), 206-210, 208.

[206] Die evangelische Kirche Deutschland verweist auf die Vorstellung, dass die Gesellschaft heutzutage nicht mehr einheitlich religiös geprägt ist und daher 2008 vom Rat der EKD in „Das Wort zur rechten Zeit" ausdrücklich festgehalten wurde, dass eine Pluralitätskompetenz zu bejahen sei und dass eine pluralistische Gesellschaft „nicht zu einem Verlust des evangelischen Profils" führen muss. „Vielmehr wird ein evangelisches Profil als Voraussetzung von Pluralitätsfähigkeit zur Geltung gebracht." EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 57f. bzw. a.a.O., 74.

[207] Vgl. Schlagwort: „Markanter Pluralismus", in: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Bd. 1, Gütersloh 2002.

[208] Boschki, Religionspädagogik, 91.

[209] EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 103f.

interreligiösen Lernens ist die Förderung einer pluralitätsfähigen Handlungskompetenz der Schüler*innen aber naheliegend und elementar. Auch, oder gerade wenn in den jeweiligen Lerngruppen keine Schüler*innen anderer Konfessionen und Religionen teilnehmen, stellt eine Pluralitätsfähigkeit eine wichtige theoretische Grundlage für ein respektvolles Zusammenleben in einer religiös heterogenen Gesellschaft dar, die m. E. auch als ein übergeordnetes Ziel interreligiösen Lernens festgehalten werden kann, unter dem sich die anderen aufgeführten Zielaspekte subsumieren.

3.1.4. Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander

Beim interreligiösen Lernen geht es verstärkt um eine positive „Wahrnehmung des Anderen, die von Toleranz, Respekt und Anerkennung gekennzeichnet ist“[210]. Die Schule als Institution bietet sich besonders für das Erlernen und Einüben von Werten wie Toleranz und Respekt an.[211] Der Religionsunterricht, vor allem, wenn er in einer religiös heterogenen Lerngruppe stattfindet, bietet eine besondere Chance, die Achtung unterschiedlicher religiöser Traditionen und Weltanschauungen zu thematisieren und zu lernen. Grundlagen für Werte, die für ein friedliches Zusammenleben konstituierend sind, sind der EKD zufolge eng mit der o. g. Pluralitätsfähigkeit verknüpft. So können aus der dort dargestellten doppelten Orientierung auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Religionen einerseits sowie auf den eigenen und fremden religiösen Standort andererseits im Idealfall Werte und Verhaltensweisen gelernt und verstärkt werden, wie beispielsweise eine gemeinsame Verantwortung, Respekt, Achtung, Toleranz und gegenseitige Anerkennung.[212] Die EKD betont daher, dass die „kompetente und kritische, zugleich aber verständigungsbereite Bearbeitung religiöser Wertevorstellungen [ist] daher aus pädagogischen Gründen unausweichlich“[213] sei. Damit geht auch die Thematisierung und Vermeidung von Klischees und der Abbau von Vorurteilen in religiös vielfältigen Kontexten einher. Auch dem Hamburger Weg des Religionsunterrichtes werden Themen zugesprochen, die u. a. auf dem Konziliaren Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Schöpfung gründen.[214] Johannes

[210] Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 35 bzw. a.a.O., 132.

[211] Johannes Lähnemann verweist auf das Projekt Weltethos, welches „Lebensachtung und Gewaltfreiheit, Solidarität und Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Toleranz, Partnerschaft und Gleichberechtigung“ fordert. Diese Werte, die schließlich ethisches Urteilen und Handeln zum Ziel haben, spielen auch in der Schule eine wesentliche Rolle. Vgl. Ders., Art. Weltethos, WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100079/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016]. Auch Leimgruber beschreibt die ebensolche Werte als leitend für das interreligiöse Lernen, da „alle Menschen mit göttlicher Würde, Freiheit und eigenem Willen ausgestattet [sind, sc.]. Toleranz gegenüber anderen Glaubensauffassungen ist auch dann zu wahren, wenn diese direkt mit christlichen Auffassungen kollidieren.“ Leimgruber, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 131. Dennoch verweist Bernhard Dressler darauf, dass Werte wie Toleranz usw. pädagogisch nicht erzeugbar sind, auch nicht, „wenn sich religiöse Bildung den sozialen Frieden zum Projekt macht.“ (Er verweist hier auf das von Lähnemann fokussierte Projekt Weltethos von Hans Küng.), Bernhard Dressler, Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen?, ZPT 55 (2003), 120.

[212] EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 56.

[213] A.a.O., 22; ähnlich auch vgl. a.a.O., 108.

[214] Vgl. Knauth/Weiße, Art. Dialogischer Religionsunterricht, in: LexRP Bd. 1, 334.

Lähnemann rekurriert in diesem Zusammenhang u. a. auf das „Projekt Weltethos“ von Hans Küng mit den Zielen eines Weltfriedens und auf ein gemeinsames ethisches Handeln durch den interreligiösen Dialog. Ferner beschreibt er die Ziele, dass die Menschen unterschiedlicher Konfessions- wie Religionszugehörigkeiten Unterschiede und Gemeinsamkeiten ihrer religiösen Traditionen wahrnehmen und gerecht werden sollen, Vorurteile abbauen und voneinander und miteinander lernen sollen.[215] Eine Toleranz und Akzeptanz der jeweiligen anderen Religionen wird auch von Folkert Rickers als Ziel interreligiösen Lernens beschrieben. Dies geschehe vorrangig dadurch, dass Menschen sich trotz unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten und verschiedener religiöser Traditionen im Dialog gegenseitig dieselbe Würde zusprechen. Interreligiöses Lernen könne somit einen bewusstseinsbildenden Einfluss haben.[216] Der Erwerb und die Thematisierung von Werten für ein friedliches Zusammenleben in einer religiös wie kulturell heterogenen Gesellschaft werden als Ziel interreligiösen Lernens deutlich. Wichtig ist ein respektvoller Umgang mit anderen Menschen sowie deren Achtung und Toleranz in jedem Schulfach bzw. im Schulleben allgemein, doch der Religionsunterricht – hier mit dem Fokus auf dem interreligiösen Lernen – bietet sich zur Thematisierung ebensolcher Werte in besonderer Weise an. Unabhängig davon, wie religiös vielfältig die einzelnen Lerngruppen sind, stellt der Fokus auf eine Wertevermittlung, mit der ein Abbau von Vorurteilen und Stereotypen einhergeht, ein elementares Ziel interreligiösen Lernens dar.

3.1.5. Fähigkeit zum Perspektivwechsel

Die grundlegenden Kenntnisse über und die Wahrnehmung fremder und eigener religiöser Traditionen und Glaubensvorstellungen ermöglichen im Idealfall einen Perspektivwechsel bei den Lernenden, also ein „Hin- und Hergleiten zwischen Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und fremden Religion“[219]. Ein solcher Perspektivwechsel kann als Ziel interreligiösen Begegnungen aufgefasst werden, welches zu einer Veränderung des eigenen religiösen Standpunktes führe.[220] Dies bedeutet nicht, dass die eigene religiöse Meinung und Tradition gänzlich aufgelöst oder abgelöst wird, sondern beispielsweise bereichernd ergänzt und profiliert wird, wobei die Differenz der unterschiedlichen religiösen Standor-

[215] Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil II: Islam, 163. Ähnlich auch bereits in: Ders., Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 114. Oder vgl. Ders., Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 420.

[216] Vgl. Rickers, Interreligiöses Lernen, in Rickers/Gottwald, Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, 120.

[219] Hans Mendl, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 269. Mendl verweist in diesem Kontext auf die Chance performativer Elemente, die einen solchen Perspektivwechsel initiieren und begleiten können. Ausführlicher dazu Kapitel II.2.6.2. „Performative Elemente“ als mögliche methodische Aspekte interreligiösen Lernens.

[220] „Reflexives interreligiöses Lernen setzt einen eigenen religiösen Standpunkt wie auch theologische Kompetenz und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel voraus.“ Leimgruber, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 128. Vgl. ähnlich auch EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 81.

te dennoch als fruchtbar wahrgenommen wird und bestehen bleibt.[221] Der Perspektivwechsel[222] wird auch im Sinne der Schulung von Selbst- und Fremdwahrnehmung religiöser Traditionen beschrieben. Der Hamburger Weg des Religionsunterrichtes bezeichnet den Perspektivwechsel beispielsweise als „didaktisches Strukturprinzip in der Bearbeitung von Themen“[223], dessen Definition ich folgen werde. Ein solcher Perspektivwechsel ist für Wolfram Weiße und Thorsten Knauth die Fähigkeit, einen Sachverhalt aus unterschiedlichen religiösen Perspektiven betrachten zu können.[224] Im Zuge des Perspektivwechsels lernen die Schüler*innen, Thomas Heller, David Käbisch und Michael Wermke zufolge, im Idealfall neben Gemeinsamkeiten auch Differenzen kennen, die im Dialog nicht neutralisiert, sondern durch die Unterschiede im positiven Sinne gelernt werden sollten. Eine solche, (auch) an Differenzen orientierte Perspektivübernahme ist eine grundlegende Fähigkeit, mit religiöser Vielfalt umgehen zu können. Doch auch das Wiedererkennen des Eigenen im Anderen ist ein weiterer wichtiger und für Schüler*innen ggfs. auch spannender und lehrreicher Aspekt der Perspektivübernahme. Daher sollten die Selbst- und Fremdwahrnehmungen und damit verbunden das Hineindenken in die je anderen Sichtweisen der Schüler*innen in interreligiösen Kontexten besonders geschult werden.[225] Die EKD verweist darauf, dass eine solche Perspektivübernahme auch auf Wissensbeständen[226] beruhen muss, da Empathie[227] allein nicht für einen Perspektivwechsel reiche. Religiöses Wissen „als Grundlage der Vertrautheit mit den Bezügen und Bezugssystemen des anderen“[228] sei daher notwendige Bedingung einer Perspektivübernahme. Monika Tautz weist darauf hin, dass es jedoch nicht möglich sei, sich in

[221] Vgl. Uta Pohl-Patalong, Interreligiöse Bildung, in: Lämmermann, Gowdwin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 100-106, 103. Ähnlich auch vgl. Heller,Thomas/Käbisch, David/Wermke, Michael (Hrsg.), Repetitorium Religionspädagogik, Tübingen 2001, 183. Dort wird eine Perspektivübernahme als Ziel interreligiöser Begegnung gesehen. Sie verknüpfend die Perspektivübernahme mit dem übergeordneten und nicht eindeutig definierten Ziels der Einübung von Toleranz und Respekt: „Die in den Schulgesetzen etc. angestrebte Erziehung zu religiöser Toleranz könnte nun insbesondere zwei Ziele beinhalten: erstens bei den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für die eigene Lebensorientierung zu entwickeln; und zweitens bei ihnen – u. a. mittels der kontinuierlichen Entwicklung einer Fähigkeit zur (wechselseitigen) Perspektivübernahme- eine tolerante Einstellung im Sinne eines anerkennenden, emphatischen Respekts gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen zu wecken.“

[222] Friedrich Schweitzer formuliert die Perspektivübernahme „als Fähigkeit, die Wirklichkeit sowohl aus der eigenen Perspektive als auch aus der Perspektive anderer wahrnehmen zu können“. Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 154. Monika Tautz beschreibt den Anlass des Perspektivenwechsels wie folgt: „In einer pluralen und globalisierten Welt sind Menschen darauf angewiesen, unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, religiöse Perspektiven einnehmen zu können, ohne das Gefühl und Bewusstsein der eigenen Identität aufzugeben oder zu verlieren.“ Monika Tautz, Art. Perspektivenwechsel, WiReLex 2015 https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

[223] Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram, Religion unterrichten in Hamburg, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), 50-67, 51.

[224] Vgl. ebd.

[225] Vgl. Pohl-Patalong, Interreligiöse Bildung, in: Lämmermann/Naurath/Pohl-Patalong, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 104.

[226] Vgl. Kap. II.3.1.1.

[227] Vgl. Kap. II.3.1.4.

[228] EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 68.

den Islam oder in *das* Judentum hineinzuversetzen. Statt eines solchen abstrakten Perspektivwechsels sollte in der Schule geübt werden, sich beispielsweise von der eigenen christlichen Perspektive in die Perspektive eines muslimischen Mitschülers bzw. einer muslimischen Mitschülerin hineinzudenken – und auch umgekehrt.[229] Ulrike Baumann formuliert ergänzend, dass in diesem Zusammenhang auch deutlich gemacht werden müsse, dass Fremdes und Anderes durchaus auch „fremd und verschlossen bleiben"[230] können. Für die methodische Umsetzung des Erlernens eines Perspektivwechsels schlägt Tautz zum Beispiel die Inszenierung von Begegnungen durch Rollenspiele vor. Ferner können unterschiedliche Perspektiven durch das (Vor-)Lesen von Geschichten eingenommen werden, die aus verschiedenen Blickwinkeln erzählt werden.[231]

3.1.6. Interreligiöse Dialogkompetenz

Eine Dialogkompetenz, die mit „Achtung und Toleranz, Gesprächsbereitschaft und –fähigkeit gegenüber dem Andersgläubigen" einhergeht, wird bereits 1977 von Dietrich Zilleßen als „eine wichtige Einsicht der letzten Jahre"[232] beschrieben, die bis heute als maßgeblicher Aspekt interreligiösen Lernens gilt. Karlo Meyer weist 1999 darauf hin, dass die Begrifflichkeit des „Dialogs" im Kontext interreligiösen Lernens „sehr beliebt" sei, jedoch „uneinheitlich verwendet" würde. Er unterscheidet zwischen einem „Dialog der Experten", einem „Dialog des Christentums mit anderen Religionen", einer „Rezeption von *Ergebnissen* des ‚Dialogs der Religionen' durch die Schülerinnen und Schüler" sowie der „Dialogfähigkeit" als Lernziel.[233] An dieser Stelle soll es vorrangig um die zuletzt genannte Verwendung des Begriffs als didaktischer Aspekt gehen, auch wenn die anderen drei Interpretationen nicht scharf davon zu trennen sind. Meyer zufolge bleibt zudem in der Literatur zumeist offen, wie eine Dialogfähigkeit der Schüler*innen im Religionsunterricht durch Methoden zu erreichen ist sowie wie das „pädagogische Verhältnis eines Dialogs in der Klasse" sich konkret darstellt.[234]

Ein Dialog[235] im interreligiösen Kontext wird beispielsweise als „das direkte Lernen *zwischen* den Religionen, basierend auf Zusammenleben, Austausch und

---

[229] Vgl. Tautz, Art. Perspektivenwechsel, WiReLex 2015.

[230] Ulrike Baumann, Akteure interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 397-408, 405. Ähnlich auch vgl. Tautz, Art. Perspektivenwechsel, WiReLex 2015.

[231] Vgl. a.a.O.

[232] Dietrich Zilleßen, Vorschläge zur Analyse von Unterrichtsmodellen, in: Tworuschka/Zilleßen, Thema Weltreligionen, 179-190, 188.

[233] Karlo Meyer, Zeugnisse fremder Religionen, 54. Hervorhebung im Original. Auch Ulrich Dehn stellt fest: „Interreligiöser Dialog ist nicht ein festgefügter oder terminologisch festgelegter Modus der Begegnung von Religionsvertretern, etwa im Sinne eines Gesprächs mandatierter Repräsentanten, sondern er wird hier verstanden als jede mögliche Kommunikation von Menschen unterschiedlichen Glaubens." Ulrich Dehn, Interreligiöser Dialog. Grundüberlegungen, in: Klöcker/Tworuschka, Praktische Religionswissenschaft, 238-250, 240f. Eine ausführliche Analyse des Dialogbegriffs findet man u. a. in: Georg Langenhorst, Trialogische Religionspädagogik, 37-49.

[234] Meyer, Zeugnisse fremder Religionen, 53f.

[235] Eine gelungene Definition von Dialogfähigkeit, der ich mich gerne anschließe, findet sich in der Vorbemerkung zu Johannes Lähnemanns Doppelwerk „Weltreligionen im Unterricht" aus dem Jahr 1986 durch Klaus Goßmann: „Dialogfähigkeit ist deshalb in einem doppelten Bezug zu sehen.

gegenseitiger Verständigung“[236] beschrieben. Karlo Meyer stellt heraus, dass interreligiöse Dialogfähigkeit für den bzw. im Religionsunterricht didaktisch aufbereitet und eingeübt werden müsse, beispielsweise am Vergleich für die Schüler*innen relevanter Themen der unterschiedlichen Religionen. Unerlässlich ist demzufolge neben elementarem Wissen über religiöse Traditionen auch die Berücksichtigung einer religiösen Sprachfähigkeit der Schülerschaft.[237] „Dialogisch zu sein“ heißt Georg Langenhorst zufolge „sich mit der Welt von heute auseinanderzusetzen“[238]. Der (interreligiöse) Dialog bzw. die Dialogkompetenz ist, wie oben bereits dargestellt, bereits seit 1977 eine der zentralen Zuschreibungen des interreligiösen Lernens und dementsprechend auch ein Impuls, den alle unterschiedlichen Ansätze interreligiösen Lernens gemeinsam haben. Ein interreligiöser Dialog als wiederkehrendes Element des interreligiösen Lernens stellt sich im Sinne einer Verständigung von Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen und Glaubensüberzeugungen dar. Die Gesprächspartner sollen versuchen, „den anderen so zu verstehen, wie er selbst verstanden werden möchte“[239]. Ferner geht es beispielsweise Lähnemann auch darum, im Dialog „Unvereinbares zu erkennen und Fremdes wahrzunehmen und auszuhalten“[240]. Das Projekt Weltethos, auf das Lähnemann oft rekurriert, strebt eine Dialogfähigkeit an, um schließlich „Konfliktbewältigung und Versöhnung“ sowie die Überwindung falscher Vorurteile zu erreichen.[241] Hier wird eine enge Verknüpfung mit den zuvor herausgestellten Zielen der Pluralitätsfähigkeit sowie der Vermittlung von Werten deutlich. Diese konstituieren quasi den interreligiösen Dialog. Der interreligiöse Dialog, der mit einer Begegnungssituation Angehöriger unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten einhergeht, ist m. E. der markanteste und zentralste didaktische Aspekt des interreligiösen Lernens.

Darüber, dass interreligiöses Lernen im Dialog und in der Begegnung geschehen sollte, sind sie sich demnach alle einig[242]; das interreligiöse Lernen wird so als

---

Es ist einerseits die Fähigkeit, den anderen in seiner religiösen Prägung zu verstehen und sich mit seiner Sicht letztgültiger Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Das schließt Wissen um den Dialog-Partner und um die eigenen Voraussetzungen wie auch den verstehenden Umgang mit diesem Wissen ein. Dialogfähigkeit ist zugleich die Fähigkeit und Bereitschaft, dem anderen seinen Glauben zu bezeugen, sich ihm in der persönlichen Glaubensüberzeugung auszusetzen und sich selbst im Spiegel seiner Sicht und auch seiner Kritik neu zu sehen.“ Vgl. Goßmann, Weltreligionen und ökumenisches Lernen, in: Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil II: Islam, 16.

[236] Langenhorst, Dialog, in: Purzelt/Schimmel, Strukturbegriffe, 92-97, 95. Hervorhebung im Original.

[237] Vgl. Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015.

[238] Langenhorst, Dialog, in: Purzelt/Schimmel, Strukturbegriffe, 96. Er stellt jedoch pointiert heraus, dass das Wort „Dialog“ in der Religionspädagogik inflationär gebraucht wird, und beispielsweise nicht mit den Begriffen „Begegnung“ und „Austausch“ gleichgesetzt werden kann. Er fordert daher eine kritische Reflexion und Wahrnehmung des Begriffs „Dialog“ sowie eine Weiterentwicklung des „dialog*ische[n]* Grundzug[s] von Religionspädagogik als Wissenschaft.“ A.a.O., 97.

[239] Johannes Lähnemann, Religionsunterricht und interreligiöses Lernen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008/2), 34-46, 39.

[240] Ebd.

[241] Vgl. Lähnemann, Art. Weltethos, WiReLex 2015.

[242] Eine katholische Variante des interreligiösen Dialogs stellt das sog. „Trialogische Lernen“ oder „Trialogische Modell“, maßgeblich von Clauß Peter Sajak geprägt, dar: Sajak bezieht sich auf die drei religionsgeschichtlich verwandten monotheistischen Religionen Christentum, Judentum und

produktiver und nachhaltiger empfunden als eine reine Wissensvermittlung. Dies ist jedoch – Schweitzer zufolge – noch nicht empirisch bewiesen.[243] Wie dieser Dialog schließlich in der Grundschule etabliert und gelernt werden kann, ob er inszeniert werden darf (bzw. inszeniert werden sollte), oder nur in reellen Lebenssituationen stattfinden sollte, wird wiederum unterschiedlich gefasst. Dieser didaktische Aspekt interreligiösen Lernens sollte m. E. als Chance und als Zielsetzung interreligiösen Lernens wahrgenommen und ernstgenommen werden, der Schülerschaft nahezulegen, zwar einerseits offen, rücksichtvoll und sensibel miteinander ins Gespräch zu kommen, andererseits aber auch kontrovers diskutieren zu dürfen. Im Idealfall tragen Dialogkompetenzen, die in einem schulischen Setting erworben werden können, dazu bei, generell für (religiöse) Vielfalt zu sensibilisieren, Toleranz und Respekt einzuüben, Ängste abzubauen und aber auch friedfertig streiten und diskutieren zu können.[244] Eher schwierig kann im interreligiösen Dialog (generell, aber auch in der Schule) sein, dass das Unausgesprochene oft das Gespräch und die Argumente bestimmt und leitet. Als eine wichtige Dialogkompetenz sollte darauf geachtet werden (können), was zwischen den Zeilen gesagt wird. Dies kann Missverständnissen und Un-Verständnissen vorbeugen, die es zwangsläufig immer wieder gibt. Die EKD-Denkschrift fordert daher eine „prinzipielle Dialogoffenheit", in der auch kritische Meinungen und differierende Ansichten durchaus ihren Raum haben sollen.[245]

Einen augenscheinlich hohen Stellenwert hat der interreligiöse Dialog beispielsweise im Hamburger Weg des Religionsunterrichtes, wo er als Strukturprinzip für das gesamte Konzept steht und somit fest im Lehrplan verankert ist. Grundlage für die dialogische Ausrichtung in Hamburg ist das Ergebnis einer empirischen Untersuchung, welches ergeben hat, dass die Schüler*innen ein hohes Interesse am Religionsunterricht und an religiösen Themen haben, wenn diese dialogisch aufbereitet sind.[246] Auch die Komparative Theologie nach Klaus von Stosch stellt

---

Islam und ein gemeinsames Gespräch, den Trialog. Ein solcher Trialog solle Verstehen, Respekt und Wertschätzung lehren. Das Konzept des trialogischen Lernens baut auf Theo Sundermeiers Begriff der Konvivenz (1996) auf, womit Sajak nach Sundermeier die „Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden" beschreibt. Clauß Peter Sajak skizziert im Rahmen des trialogischen Lernens eine Didaktik bis hin zur Oberstufe, mit dem er ausdrücklich an das von Johannes Lähnemann formulierten „aufbauenden Lernens", das aus verschiedenen Lernphasen einer jeden Schullaufbahn besteht, anschließt. Je nach Alter der Schülerinnen und Schüler müssten daher unterschiedliche Methoden angewandt werden. Vgl. bspw. Sajak, Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme/Lenhard/Pirner, Religionsunterricht neu denken, 223-233. Und Clauß Peter Sajak (Hrsg.), Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze-Velber 2010. Ursprünglich war es ein vom Robert-Quandt-Institut 1996 ins Leben gerufener „Trialog der Kulturen", der schließlich 2005/2006 den Schulwettbewerb „Schulen im Trialog – Europäische Identität und kultureller Pluralismus" ausschrieb. 2010 veröffentlichte Sajak besonders gelungene Schulprojekte des Wettbewerbs als „Trialogisches Lernen". Aktuell dazu z. B. auch: Georg Langenhorst, Trialogische Religionspädagogik, 2016.

[243] Vgl. Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 142.

[244] Uta Pohl-Patalong fasst zusammen, dass Denkverbote „kontraproduktiv, Irritationen hingegen [können] im Sinne kritischer Bildung als produktiv gelten" können, vgl. Pohl-Patalong, Interreligiöse Bildung, in: Lämmermann/Naurath/Pohl-Patalong, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 103.

[245] Vgl. EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 49.

[246] Vgl. Knauth/Weiße, Art. Dialogischer Religionsunterricht, in: LexRP Bd. 1, 332.

den Dialog insofern als maßgeblich heraus, da sie sich als eine *Variante des interreligiösen Dialogs* versteht, die sich vor allem „aus dem Dialog heraus“[247] – anstelle *für* den Dialog – konstituiere. Barbara Asbrand stellt allerdings in ihrer Forschung in den Grundschulen Hamburgs allerdings fest, dass sie keine Situation wahrgenommen hat, die sie als interreligiösen Dialog erkennen und interpretieren konnte, nämlich „als Austausch zwischen religiösen Menschen, Repräsentantinnen unterschiedlicher Religionen“[248]. Zu hinterfragen ist grundsätzlich, ob der Dialog (von der Lehrkraft) als Strukturprinzip (Hamburger Weg), als Methodik und/oder als Lernziel verstanden wird – und was die jeweiligen Differenzierungen sind. In einem weiteren Schritt stellt sich die Frage, wie die Religionslehrkraft einen interreligiösen Dialog im Religionsunterricht verwirklichen bzw. beeinflussen und einüben (lassen) kann – besonders in der Grundschule. Wenn sie sich als authentische Vertreterin ihres christlichen Glaubens versteht, kann sie von dieser Warte aus den Dialog moderieren – doch wie gelingt dies, wenn sie ihre Religionszugehörigkeit im Religionsunterricht nicht preisgeben möchte bzw. befürchtet, sie könne (im negativen, alltagssprachlich gebrauchten Sinn) missionieren und den Kindern eine Meinung aufzwängen? Darüber, dass der Dialog *das* herausragende Moment des interreligiösen Lernens ist, herrscht große Einigkeit. Wie aber kann der Dialog mit den oben genannten offenen Fragen der Authentizität und der zunehmenden fehlenden religiösen Sozialisation einhergehen und dennoch fruchtbare und konstruktive interreligiöse Bildung ermöglichen? Wie kann zudem interreligiöser Dialog dort gelernt werden, wo die Schülerschaft nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht erhält, wie in Schleswig-Holstein? Sind darüber hinaus Schüler*innen im Grundschulalter bereits in der Lage, ihre religiösen Ansichten so zu präsentieren und zu begründen, dass ein fruchtbarer interreligiöser Dialog, der im besten Fall die religiöse Identitätsentwicklung unterstützt, den Perspektivwechsel schult und Wissen und Werte vermittelt, entstehen kann?

3.1.7. Zusammenfassung der Ziele

Die sechs aufgeführten Ziele (Wissenserwerb, Unterstützung religiöser Identität, Pluralitätskompetenz, Vermittlung von Werten, Pluralitätsfähigkeit sowie Interreligiöse Dialogkompetenz) sind, wie bereits deutlich wurde, keine spezifischen Aspekte, die nur im Kontext interreligiösen Lernens eine Rolle spielen oder angestrebt werden (können). Dies zeigt einerseits, wie wichtig und selbstverständlich interreligiöses Lernen für den Religionsunterricht sein sollte; andererseits aber auch, wie abstrakt und unvollständig (wie eingangs dargestellt) diese Ziele wirken können. Da sie kein vollständiges Bild zu ergeben scheinen, und auch in anderen religionspädagogischen Ansätzen vorkommen und eine Rolle spielen, sind sie nicht leicht zu definieren und unter Umständen auch von den Lehrkräften nicht einfach zu verfolgen. Die Ziele leuchten alle ein, sind schlüssig und geben

[247] Von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 27.

[248] Barbara Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a. M. 1999, 171. Die von ihr ausgeführten „Prinzipien des Dialogparadigmas: Identitätsbildung im Dialog, Perspektivwechsel und Interreligiöses Lernen als Dialog religiöser Menschen“ im Religionsunterricht beschreibt sie anschließend.

m. E. die Intentionen des interreligiösen Lernens wieder – wenngleich in verschiedenen Abstufungen:

So definiere ich beispielsweise die Zielsetzung des Wissenserwerbs auch als eine *Bedingung* interreligiösen Lernens, führe sie jedoch unter *Zielen* auf, da auch dies zutrifft und die kognitive Wissensvermittlung auch ein Ziel interreligiösen Lernens ist, wenngleich nicht das Wichtigste. Ebenso lege ich die Bildung religiöser Identität als kein festes Ziel interreligiösen Lernens fest; das *Angebot* zur Unterstützung einer solchen Identität soll interreligiöses Lernen aber bereitstellen. Als Hauptziele formuliere ich somit den Erwerb einer Pluralitätskompetenz als eine Form übergeordneten Ziels, welches mit der Betonung und dem Lernen von Werten für ein friedliches Miteinander sowie der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und einer interreligiösen Dialogkompetenz einhergeht. Diese drei – in meiner Wahrnehmung – prägnantesten Ziele bedingen einander und ergänzen sich gegenseitig. Die Schüler*innen mit den Kompetenzen auszustatten, in einer religiös wie kulturell vielfältigen Gesellschaft respektvoll sowie verantwortungsbewusst zu handeln sowie einander ebenso tolerant im Dialog begegnen zu können, ist m. E. das anzuvisierende Kernziel interreligiösen Lernens, was aus theoretischer Perspektive bereits in der Grundschule (zumindest in den Grundlagen, spielerisch und kreativ) angegangen werden kann und auch sollte – jedoch erst in weiterführenden Schulformen dezidierter in den Fokus geraten kann. Besonders aber das Einüben eines (interreligiösen) Dialoges scheint mir für die Grundschulkinder sehr abstrakt und schwer; das Erlernen von Kommunikationsstrukturen und in (religiösen) Diskussionen angemessen antworten und reagieren zu können und die Bildung eines eigenen Standpunktes zu entwickeln, sollte jedoch bereits in der Grundschule durchaus hin und wieder zum Thema gemacht und somit für das interreligiöse Lernen in der Sekundarstufe angebahnt werden.

3.2. Methodische Aspekte interreligiösen Lernens

Methodische Aspekte beschreiben Lernwege, um die je anvisierten Lernziele zu erreichen. Ausschlaggebend für diese Lernwege sind zum einen die Schüler*innen der Lerngruppe(n) und die Inhalte des, in diesem Falle, Religionsunterrichts bzw. des interreligiösen Lernens.[287] Mögliche Methoden des Religionsunterrichtes generell sind zum Beispiel Freiarbeit, Stationsarbeit oder Textarbeit. Vielfältige Methoden ermöglichen multiperspektivische Zugänge zu religiösen Themen und sind somit wichtig für die Gestaltung des Religionsunterrichts. Den Schüler*innen soll mittels unterschiedlicher Methoden die Möglichkeit gegeben werden, interreligiöse Erfahrungen zu machen sowie sich Wissen anzueignen. Sie sollen alles hinterfragen und fühlen dürfen, wofür Raum geschaffen werden sollte. Besonders in der Grundschule ist ein abwechslungsreiches Methodenrepertoire von Nöten, um den jüngeren Schüler*innen unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu den jeweiligen Themen zu ermöglichen und das Interesse und die

[287] Vgl. Boschki, Religionspädagogik, 91-135.

Aufmerksamkeit möglichst hochzuhalten sowie verschiedene Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Themen zu offerieren.[288]

Für das interreligiöse Lernen gibt es wegen des offenen Begegnungscharakters jedoch keine spezifische Methodik. Aus diesem Grund werden im Folgenden *mögliche methodische Aspekte* aufgeführt.[289] So schlägt zum Beispiel Dietlind Fischer folgendes Methodenspektrum vor: Sie nennt einerseits die Auseinandersetzung mit Religionen und Konfessionen anhand von Erzählungen, Texten und Darstellungen, die durch das Erkunden und Erforschen von religiösen (fremden) Orten wie beispielsweise Moscheen und Synagogen und andererseits durch konkrete Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen ergänzt werden kann/soll.[290] Dies entspricht der Unterscheidung Leimgrubers in interreligiösen Lernen im engeren bzw. weiteren Sinne.

Ich fokussiere nun auf vier methodische Aspekte interreligiösen Lernens, die m. E. alle in der Grundschule gefördert werden sollten und könnten: dem Lernen durch Begegnung (3.2.1.), dem Einsatz performativer Elemente (3.2.2.) sowie das Agieren der Schüler*innen als sogenannte „Expert*innen" ihrer Religionen/Konfessionen (3.2.3) und die Orientierung an Alltagserfahrungen der Schülerschaft (3.2.4.).

3.2.1. Interreligiöses Lernen durch Begegnung

Begegnungen mit Angehörigen unterschiedlicher religiöser Traditionen im Sinne eines Begegnungslernens bzw. Dialogs finden sich in allen – neueren wie älteren – Ansätzen interreligiösen Lernens als ein maßgeblicher Aspekt wieder; Stephan Leimgruber bezeichnet die Begegnung gar als „Königsweg"[291] interreligiösen Lernens. Auch Johannes Lähnemann formuliert bereits 1977, dass

> „eine nur intellektuell-distanzierte Beschäftigung mit nicht-christlicher Religiosität den Notwendigkeiten religiösen Zusammenlebens [...] nicht Genüge tun kann. Es werden vielmehr ins Emotionale hineinreichende Verstehensprozesse in Gang gesetzt, Begegnungsmöglichkeiten erkundet und genutzt, Kooperationsebenen entdeckt werden müssen."[292]

Vorgeschlagen werden von ihm der Besuch einer Moschee, das Gespräch mit dem Imam, der dann die Aufgabe hat, „Missverständnisse abzubauen und eine erste Gesprächsoffenheit zu erschließen"[293], das Einladen eines „Glaubensexperten" aus einer anderen Religion, der von seiner religiösen Tradition erzählt sowie in seinen späteren Werken auch bestimmte Unterrichtsphasen, in denen bei-

[288] Vgl. Dietlind Fischer, Interreligiöses Lernen und Schulkultur. Zum Umgang mit religiöser Pluralität in der Schule, in: Knauth/Pohl-Patalong, Religiöse Pluralität in der Schule, 167-173, 170.
[289] Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik, 135. Sie gliedert diese methodischen Aspekte beispielsweise in folgende Kategorien: ästhetischer, dialogischer, emotionaler, inhaltlicher, handlungsbezogener Aspekt, vgl. ebd.
[290] Vgl. Fischer, Interreligiöses Lernen und Schulkultur, in: Knauth/Pohl-Patalong, Religiöse Pluralität in der Schule, 170f.
[291] Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 101.
[292] Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 14f.
[293] A.a.O. 112.

spielsweise islamische Schüler*innen eingeladen sind, von ihren religiösen Traditionen zu erzählen.[294] Er beschreibt den „Unterricht in der Begegnung" somit als einen „Unterricht in Kooperationen", nämlich in einer Kooperationen zwischen dem evangelischen Religionsunterricht und beispielsweise dem katholischen oder islamischen Religionsunterricht sowie Philosophie oder Ethik.[295] Er plädiert für eine „ganzheitliche Begegnung", d. h. einer Beteiligung „von Kopf (Interesse, Wissbegier, Lernen) – bis Fuß: Hingehen zum anderen". Als aufeinanderfolgende Schritte einer Begegnung skizziert er: „Sich gegenseitig kennen – sich gegenseitig verstehen – sich gegenseitig achten – voneinander lernen – füreinander eintreten".[296] Dies charakterisiert er mit der Chiffre „Beieinander zu Gast sein"[297].

Folkert Rickers' Verständnis von authentischen Begegnungen nach kann sich interreligiöses Lernen hingegen nur im Gespräch bzw. in der konkreten Begegnung mit Menschen, die ihre Religionszugehörigkeit authentisch leben und ihre religiöse Identität bewusst wahrnehmen, vollziehen. Diese Menschen lassen sich zum einen in sakralen Orten wie Kirchen, Moscheen und Synagogen antreffen (vgl. auch die Darstellung Lähnemanns). Rickers' Vorstellungen von interreligiösen Begegnungen gehen jedoch darüber hinaus: Um die andere, fremde Religion wirklich ergründen zu können, sollten die Menschen unterschiedlicher Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeiten sich im Alltag, in ihrer „täglichen Lebenspraxis" begegnen, um sich in ihren konkreten eigenen religiösen Erfahrungen auszutauschen. Ebendiese authentischen Begegnungen können seiner Meinung nach nicht inszeniert, wie er es beispielsweise bei Lähnemann wahrnimmt, werden.[299] Rickers' Beschreibungen von religiöser Authentizität und dem daraus resultierenden Dialog gehen weit über das, was im schulischen Religionsunterricht möglich ist, hinaus. Er beschreibt diese Authentizität der Begegnungen als Prämisse interreligiösen Lernens, nämlich als alltägliche Situationen, in denen sich Schüler*innen verschiedener Religionen einander begegnen. Rickers' Vorstellungen von Themen, die sich in authentischen, alltäglichen Begegnungen der Schüler*innen ergeben, sind m. E., besonders für die Grundschule, nicht realistisch und grenzen das interreligiöse Lernen als religionspädagogischen Aspekt zu sehr und unnötig ein. So findet interreligiöses Lernen auch in außerschulischen Institutionen wie Menschenrechtsorganisationen statt, wo Rickers' Definition von

[294] Ders., Evangelische Religionspädagogik, 330.

[295] Vgl. Lähnemann, Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht, in: Haußmann/Lähnemann, Dein Glaube – mein Glaube, 23. Ausführlicher zum kooperativen Modell des Religionsunterrichts vgl. die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung", Kap. III.5.1.

[296] Ders. Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 418.

[297] Vgl. Ders., Evangelische Religionspädagogik, 325.

[299] Diese Wahrnehmung ist jedoch nicht ganz zutreffend, da Johannes Lähnemann bereits 1977 hervorhebt, wie wichtig es sei auch „Begegnungsmöglichkeiten im Nachbarschafts- und familiären Bergreich aufzuspüren". Dieser verweist wiederum auf Udo Kelch, der 1972 in Berlin ein Projekt durchgeführt hat, in dem sich in Westberlin eine christliche und eine muslimische Familie gegenseitig zum Weihnachts- und zum Beiramfest eingeladen haben, was „gegenseitiges Verständnis für die Glaubenswelt der Anderen hervorrufen kann". Da eine solche Begegnung augenscheinlich nicht im Religionsunterricht stattfindet bzw. stattfinden kann, ist es die Aufgabe des Religionsunterrichtes (und u. a. auch der jeweiligen Kirchengemeinde), „ein Gesamtklima gegenseitigen Verstehens vorzubereiten". Ders, Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 113.

religiöser Authentizität eher sinnvoll erscheint. Auch Bernhard Dressler hat die von Folkert Rickers geforderte Voraussetzung der „Authentizität" für das interreligiöse Lernen infrage gestellt. Er bezeichnet eine solche „Authentizität" als einen „pädagogischen Mythos". Schulischer Unterricht sei ihm zufolge ein „artifizieller Lernraum", der mit der Realität nicht identisch ist und nicht sein kann, weshalb „Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar"[300] sei. Werner Haußmann wiederum verweist darauf, dass interreligiöse Lernprozesse dort, wo eine direkte authentische Begegnung nicht stattfinden kann, durch „Personalisierung"[301] initiiert werden können: Eine fiktive Person, beispielsweise in Büchern oder anderen Medien, fungiert als prototypischer Glaubender einer Religion und schafft so eine Begegnung. Diese Begegnung ist inszeniert und ersetzt keinesfalls eine reale authentische Begegnung. Dennoch wird der Fokus weg von den Schüler*innen hin zur Wahrnehmung einer Religion gelegt, was sich, Ursula Sieg zufolge, in vielen Unterrichtsmaterialien wiederfindet.[302] Dies geht dann wiederum mit Johannes Lähnemanns Verständnis interreligiösen Lernens durch authentische Begegnungen (auch durch Medien) einher. Er beschreibt nämlich eine Form der Begegnung selbst durch den Einsatz von Medien, besonders im Umgang mit fernöstlichen Religionen, deren Angehörige seltener in Deutschland im realen Leben anzutreffen sind. Der Einsatz von Medien gehört für Lähnemann als Möglichkeit, Inhalte zu vermitteln sowie im Sinne einer Begegnung Distanz zu überbrücken und Verständnis zu fördern zur Beschäftigung mit den Weltreligionen, also einem interreligiösen Lernen, selbstverständlich dazu und verhelfe dem Religionsunterricht dazu, „eine passiv-kognitive Rezeption von Wissen über Religionen zu überwinden"[303]. Ebensolche Medien können möglicherweise besonders in Zusammenarbeit mit authentischen Vertreter*innen der betreffenden Religion entwickelt werden.[304]

Begegnungen jeglicher Form stellen somit einen wesentlichen methodischen Aspekt interreligiösen Lernens dar, der aber wiederum einige Fragen und Diskussionspunkte aufwirft: Die von Folkert Rickers geforderte Authentizität hinsichtlich der Begegnung unterschiedlicher religiöser Traditionen und Anschauungen scheint im konkreten konfessionellen Religionsunterricht, in dem durch die Vielzahl an Religionen nicht immer eine religiös heterogene Lerngruppe gegeben ist, schwer umzusetzen zu sein, wie m. E. Bernhard Dressler treffend kritisiert.[305] Seiner Meinung nach sei Religionsunterricht bzw. Schule insgesamt mit dem All-

[300] Bernhard Dressler, Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen?, ZPT 55 (2003), 121.

[301] Werner Haußmann, „...in den Schuhen eines anderen gehen"?!, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992, 295-302, 295f.

[302] Sieg, Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 392. Ferner klingt es an in: Lähnemann, Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht, in: Haußmann/Lähnemann, Dein Glaube – mein Glaube, 23.

[303] Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil II Islam, 149.

[304] Vgl. a.a.O., 149f.

[305] Auch Ulrike Baumann postuliert im Handbuch interreligiöses Lernen, dass es unmöglich sei, Authentizität pädagogisch herbeizuführen. Vgl. Baumann, Akteure interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Interreligiöses Lernen, 403.

tag nicht kompatibel, weshalb jegliche Authentizität ohnehin inszeniert sei.[306] Fraglich ist demnach, wie sich authentische Begegnungen unterschiedlicher religiöser Traditionen im Rahmen des Religionsunterrichtes darstellen können, wenn sie nicht in der Lerngruppe gegeben sind und ferner, wie authentisch solche Begegnungen überhaupt sein können – oder, ob Folkert Rickers das echte subjektive Erleben der Schüler*innen in den Vordergrund stellen möchte und die Debatte sich vielmehr an der *Begrifflichkeit* der Authentizität entfacht und von den Autoren eigentlich doch Ähnliches gefordert wird. Authentische Begegnungen – so wie ich sie konnotiere, und so verstehe ich auch Dresslers Kritik – außerhalb des Religionsunterrichtes, wie beispielsweise im Rahmen des Schulalltags allgemein oder im Privat- bzw. Sozialleben der Schüler*innen, sind für mich schwer als interreligiöse „Lernprozesse" (Rickers) zu deuten, da sie in der Regel – besonders bei Grundschüler*innen – nicht von einer erwachsenen Person wie der Religionslehrkraft begleitet werden. Mit einer Orientierung an den subjektiven religiösen Alltagserfahrungen der Schüler*innen, die Rickers ggf. mit der Authentizität meint, gehe ich hingegen konform und stelle sie in Kap. 3.2.4. als einen eigenen methodischen und wichtigen Aspekt interreligiösen Lernens dar.

3.2.2. Performative Elemente

Auch Elemente der performativen Religionsdidaktik können für interreligiöses Lernen fruchtbare Impulse liefern, da sie spezifisch auf das probeweise religiöse Handeln abzielen. Der religionspädagogische Ansatz der performativen Religionsdidaktik ist ein relativ Neuer, welches die Einsicht zur Grundlage hat, dass Religion nicht (nur) kognitiv erfasst, sondern in Gebrauchszusammenhängen (kennen-)gelernt werden soll. So können im Religionsunterricht gewisse Formen von Religion bzw. religiöse Handlungen inszeniert und somit – freiwillig und probehalber[307] – von den Schüler*innen vollzogen und erlebt und im Anschluss reflektierend besprochen werden. Wichtig sei Boschki zufolge, „das Nach-Denken [sic!] des Inszenierten und Erlebten, womit nach der szenischen die intellektuelle Aneignung ermöglicht wird"[308]. Performative Religionsdidaktik geht u. a. auf evangelischer Seite auf Bernhard Dressler, Thomas Klie, Silke Leonhard und Ingrid Schoberth sowie auf katholischer Seite auf Hans Mendl und Rudolf Englert zurück. Der Ansatz basiert auf der Annahme, dass die Schüler*innen heutzutage zunehmend weniger religiös sozialisiert sind und Religion nicht nur kognitiv, sondern vor allem praktisch kennenlernen sollen; er nimmt sie als lernende Subjekte ernst. Die performative Religionsdidaktik betrifft ein großes Spektrum, welches

[306] Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik, 146.

[307] Kritisiert wird daran u. a., dass die Schüler*innen nur auf Probe und somit ohne persönliche Konsequenz und mit „fehlender Aufrichtigkeit" handeln würden. „Performativer Religionsunterricht scheint demnach vor einem Dilemma zu stehen, das sich am Begriff des ‚Probehandelns' aufzeigen lässt. ‚Probe' impliziert mangelnde Ernsthaftigkeit und damit – religiös gesprochen – die Gefahr der Profanisierung, ‚Handeln' impliziert Ernsthaftigkeit und damit die Gefahr der Missionierung." Hanna Roose, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3 (2006), 110-115, 112.

[308] Boschki, Religionspädagogik, 146.

von liturgischem Lernen bis hin zu der Wahrnehmung von Kirchenräumen reicht.[309]

Für das interreligiöse Lernen kann es bedeuten, dass den Schüler*innen Begegnungen mit Religion(en) ermöglicht werden, die sie nicht nur kognitiv wahrnehmen und kennenlernen. So ergibt sich beispielsweise die Möglichkeit, Situationen zu schaffen, in denen Handlungsvollzüge unterschiedlicher Religionen probeweise nachvollzogen und ggfs. ausprobiert werden können, was wiederum auch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel (vgl. Kap.3.1.5.) fördert.[310] Heller, Käbisch und Wermke weisen ferner darauf hin, dass eine anschließende Reflexion didaktisch auch den „Wechsel zwischen einer teilnehmenden Innen- und einer reflektierenden Außenperspektive“[311] schulen könne. Für das interreligiöse (Begegnungs-)lernen bieten sich im Rahmen des Religionsunterrichtes beispielsweise Exkursionen in sarkale Orte, wie Kirchen, Moscheen, Bibelzentren oder Synagogen an, in denen die fremden Kirchenräume affektiv wahrgenommen werden können. Hans Mendl beschreibt, dass besonders dort die Wahrnehmung auf sinnlich-ästhetischer Ebene angesprochen wird, z. B. durch die „Raumgestaltung, Sprache, Einrichtungsgegenstände, Riten, Gerüche, Personenwahrnehmung“. Eine solche Wahrnehmung geschehe jedoch aufgrund der eigenen Vorstellung von „Ästhetik, Leben und Glauben“ wertend und nicht neutral. Ferner ergeben sich an ebensolchen Orten Möglichkeiten eines Gesprächs sowie beobachtende Teilnahmen an religiösen Vollzügen und Riten.[312]

Im Schulalltag stellen auch unterschiedliche religiöse Feste eine besondere mögliche performative Handlungsform des interreligiösen Lernens dar. Nach Johannes Lähnemann lassen sich folgende Arten von religiösen Festen in der Schule unterscheiden:

- Eine „liturgische Gastfreundschaft“ entsteht beispielsweise, wenn Vertreter*innen einer Religion Angehörige einer anderen Religion zur Feier des eigenen Gottesdienstes einladen und es eine klare Unterscheidung zwischen Gastgebern („Akteuren“) und Gästen gibt.
- Der Vollzug von „Multireligiöse[n] Feiern[n]“ bedeutet, dass Angehörige unterschiedlicher Religionen im Festakt gleichberechtigt zu Wort kommen, nebeneinander beten und die Gemeinsamkeiten und Unterscheidungen religiöser Zugehörigkeiten deutlich werden bzw. bleiben.
- Multireligiöse Feste in diesem Sinne unterscheiden sich wiederum von „Interreligiöse[n] Feiern“, in denen das Gemeinsame verschiedener Religionen in Liedern, Gebeten und Lesungen ausgedrückt wird, mit denselben Worten gebetet wird und Differenzen bewusst ausgeklammert werden.

[309] Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik, 86ff. oder vgl. Bernhard Dressler, Art. Performative Religionsdidaktik, WiReLex 2015. https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016]

[310] Nach Bernhard Dressler liegt der Zusammenhang von performativer Religionsdidaktik und Perspektivwechsel „auf der Hand“. Vgl. Dressler, Art. Performative Religionsdidaktik, WiReLex 2015.

[311] Heller/Käbisch/Wermke, Repetitorium Religionspädagogik, 148.

[312] Mendl, Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, 275.

- Eine letzte Variante von religiösen Festen verschiedener Religionen kann eine „Feier für alle mit religiösen Inhalten“ darstellen, in der „Menschen aller Weltanschauungen und Religionen [...] in einem allgemeinen religiösen Rahmen bzw. bei öffentlichen Anlässen wie Einschulungen und Schulentlassungen etc., an neutralen Orten wie der Schule, ihre Fragen und Hoffnungen mit unterschiedlichen Texten zum Ausdruck bringen, und auch Menschen ohne Religionszugehörigkeiten als gleichberechtigte Teilnehmende partizipieren (dürfen)“[313].

Besonders die letzte dargestellte Form von Festen lässt erahnen, wie Schüler*innen unterschiedlicher Religionen und Kulturen im Schulalltag ihre Erfahrungen und Traditionen miteinbringen und die Feier so mitgestalten können – dies sei ein „besonders wirksamer Weg der Begegnung. Je mehr dabei die Familien der Kinder und (religiöse) Gemeinden beteiligt werden, desto lebensvoller sind Schulanfang, Schulfeste, religiöse und ‚weltliche’ Feiern einzubeziehen.“[314] Lähnemann stellt also ein breites Spektrum unterschiedlicher Formen des Vollzugs religiöser Feste im Schulalltag bzw. im Religionsunterricht vor, in denen verschiedene religiöse Traditionen und Anschauungen ernst genommen werden. Das Feiern religiöser Feste im Kontext religiöser Vielfalt kann demnach gut performativ im Religionsunterricht ausprobiert werden. Dem gegenüber steht jedoch die Position, dass religiöse Feste nicht ohne eine religiöse Überzeugung und/oder Bindung gefeiert werden können.[315] Diese Kontroverse ähnelt der Debatte, inwieweit religiöse Authentizität im Religionsunterricht gegeben sein kann und inwieweit diese inszeniert würde.[316] Könnte bzw. sollte man religiöse Feste nur feiern, wenn alle Teilnehmenden sich zu einer religiösen Tradition bekennen, wäre dies im Rahmen des Religionsunterrichtes bzw. im Kontext von Schule nicht möglich, da die Anzahl der Schüler*innen ohne religiöse Sozialisation und mit indifferenter Haltung zu Religion stetig zunimmt.[317] Der performative Ansatz holt die Schüler*innen doch genau an dieser Stelle ab: Ausgegangen wird von der Tatsache, dass die religiöse Sozialisation der Schülerschaft abnimmt und gerade aus diesem Grund ein affektives Probehandeln ermöglicht werden soll, welches dem reinen kognitiven Lernen über Religion gegenübersteht. So entspricht es dem performativen Ansatz, religiöse Feste im Religionsunterricht bzw. in der Schule anzubieten und zu feiern, gerade weil viele Schüler*innen keine religiöse Überzeugung haben. Besonders Lähnemanns „Feier für alle mit religiösen Inhalten“ schließt die Menschen ohne religiöse Bindung explizit mit ein. Dem performativen Ansatz folgend lassen sich aber auch Multireligiöse oder interreligiöse

[313] Johannes Lähnemann, Multireligiöse Schulfeiern – Thesen und Anregungen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012/1), 100-105, 101f.; ähnlich auch: Mendl, Religion erleben, 279.
[314] Ders., Evangelische Religionspädagogik, 323.
[315] Vgl. Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 146.
[316] Vgl. Kap. II.3.2.1.
[317] Vgl. bspw. Bernhard Dressler, Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: ZPT 56 (2004), 3-17, 7. Dressler verweist im Zusammenhang des sog. Traditionsabbruchs darauf, dass immer weniger Schüler*innen über Erfahrungen mit gelebter Religion verfügen. In Schleswig-Holstein nimmt der Schüler*innen ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft mit derzeit rund 34% zu. Vgl. ReVikoR-Studie Kap. 0 „Einleitung“, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 10.

Feiern im Kontext Schule, der immer auch mit religiös indifferenten und nicht sozialisierten Schüler*innen einhergeht, feiern. Wichtig ist, dass die Religionsfreiheit beachtet wird.

Eine grundsätzliche Kritik am performativen Ansatz ist die Kontroverse, dass einerseits der Respekt vor (fremden) Heiligem im Religionsunterricht stark betont werde, gleichzeitig aber „dieses Heilige im Klassengeschehen pädagogischen Interessen untergeordnet, gewissermaßen auf Lernziele und Kompetenzen hin ‚verzweckt' werde"[318]. Auch an dieser generellen Kritik wird deutlich, dass Authentizität gegenüber einer Form von Inszenierung abgewogen werden muss. Dem performativen Ansatz geht es Dressler zufolge jedoch nicht um Authentizität:

> „Im Religionsunterricht geht es gar nicht darum – weder ‚authentisch' noch ‚probeweise' – zu *glauben*, sondern darum, den Modus religiösen Weltzugangs zu *verstehen*, also auch darum, dass die konstitutive semantische Bedeutung kommunikativer Vollzüge nicht nur aus didaktischen, sondern auch aus sachlichen Gründen des Gegenstandsbezugs bei religiösen Lernprozessen berücksichtigt werden muss."[319]

Michael Domsgen fasst schließlich zusammen, dass man in der Schule generell nicht nicht inszenieren könne.[320] Dies entspricht meinem vorher genannten Ergebnis, dass auch Authentizität (auch für ein Lernen in der Begegnung) im Rahmen schulischen Lernens nicht als Maßstab interreligiösen Lernens gemacht werden kann. Somit muss auch performativer Vollzug angeboten und (nach Meyers Kritik) „verzweckt" werden, um das „pädagogische Interesse", nämlich der freiwillige, probehafte Vollzug und das Ausprobieren religiösen Handelns und religiöser Elemente erreichen zu können. Meiner Meinung nach ist die Diskussion um Inszenierung und Authentizität im Kontext einer heterogenen Schullandschaft, heterogener Schulklassen und schließlich heterogener Schülerschaften mit heterogenen religiösen Sozialisationen und Traditionen nicht zielführend, sondern vergibt die Chance, die der performative Ansatz im Rahmen interreligiösen Lernens bietet. So betont auch Friedrich Schweitzer trotz seiner Kritik am Feiern religiöser Feste ohne religiöse Bindung, dass „das eigene Erleben, etwa in der Begegnung mit religiösen Vollzügen anderer Religionen, […] ein bleibend wichtiges Element"[321] für interreligiöse Bildung sei. So bewerte ich auch den performativen Ansatz als wichtigen methodischen Aspekt des Methodenspektrums interreligiösen Lernens.

3.2.3. Schüler*innen als „Expert*innen" ihrer Religionen/Konfessionen

Das Schlagwort, Schüler*innen als „Expert*innen" ihrer Religionen fungieren zu lassen und dies als methodischen Aspekt interreligiösen Lernens wahrzunehmen, ist in der Literatur weit verbreitet – woher die Begrifflichkeit in diesem Kontext ihren Ursprung hat, bleibt (zumindest in meiner Wahrnehmung) hingegen of-

[318] Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015.
[319] Dressler, Art. Performativer Religionsunterricht, WiReLex 2015. Hervorhebung im Original.
[320] Vgl. Michael Domsgen, Performanz, in: Porzelt/Schimmel, Strukturbegriffe der Religionspädagogik, 211-216, 214.
[321] Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 146.

fen.[322] Im Rahmen interreligiösen Lernens ist der Begriff des „Expert*innentums“ jedoch ein Schillernder: So wird er einerseits damit konnotiert, die Schüler*innen zu bitten, Wissenslücken über ihnen fremde(re) Religionen zu füllen, andererseits werden Schüler*innen durch das Halten von Referaten über bestimmte Aspekte ihrer Religion zum „Experten“/zur „Expertin“. Eine dritte Möglichkeit, die Schüler*innen als „Expert*innen“ ihrer Religionen im Religionsunterricht zu Wort kommen zu lassen, ist, sie von ihren (religiösen) Alltagserfahrungen erzählen zu lassen. Ich verwende im Folgenden alle drei Aspekte subsummiert unter dem Begriff des „Expert*innentums“, wobei für die Grundschule besonders die dritte Definition plausibel erscheint. Diesem Verständnis zufolge ist das Erzählen von religiösen Erfahrungen und Momenten aus dem Alltag, wie beispielsweise das Feiern gewisser religiöser Feste, für die Grundschüler*innen interessant. Wenn Schüler*innen von ihren religiösen Erfahrungen im Alltag berichten, ist es für den Religionsunterricht den Vorteil, insofern fremde Religionen weniger abstrakt sind und somit anschaulicher dargestellt werden können. Voraussetzung für das authentische Berichten sind zum einen selbstverständlich die Bereitschaft der/des Schüler*in, von ihrer Religion und deren Praktiken und Ritualen berichten zu wollen und zum anderen das notwendige Fundament an Kenntnissen über ebendiese Religion. Darüber hinaus sollte der „Experte“/die „Expertin“ sich natürlich der Religion – nicht nur formal – zugehörig fühlen, was ein entsprechendes Identitätsgefühl unabdingbar macht.[323] Dass dies nicht so einfach ist, zeigt ein Blick auf kritische Stimmen zu diesem methodischen Aspekt:

So ist es generell nicht frei von Risiken, Schüler*innen als Expert*innen einzusetzen, da sie möglicherweise von der Aufgabe überfordert sind und/oder aufgrund mangelnder Kenntnisse Halbwahrheiten von ihrer Religion berichten. Zu hinterfragen ist, ob die formale Zugehörigkeit zu einer Religion (bzw. Konfession) dann automatisch schon bedeutet, *ein Fachmann/eine Fachfrau* für ebendiese Religion zu sein, unabhängig davon, wie man die religiöse Zugehörigkeit selbst empfindet? Es bedarf eines fundierten Wissens der Lehrkraft, um der Darstellung des Schülers unter Umständen Einhalt zu gebieten oder diese zu korrigieren. Auch sollte die Lehrkraft informiert sein, welche religiösen Erfahrungen die Schüler*innen mitbringen und wie Religion in den einzelnen Familien praktiziert wird und welche Traditionen gelebt werden, bevor sie die Schüler*innen fragt, ob diese ihren Mitschüler*innen etwas von ihrer Religion berichten möchten. Wenn auf diese Aspekte von vornherein eingegangen wird und die Lehrkraft geschult

[322] In der Pädagogik wird die Begrifflichkeit der „Expert*innen“ in verschiedenen Kontexten genannt, bspw. in dem methodischen Aspekt des „Gruppenpuzzles“, in dem es sogenannte „Forscher und Experten“ gibt, die sich gegenseitig Sachverhalte erklären müssen oder etwa im jahrgangsübergreifenden Unterricht der Grundschule, in der zumeist die jüngere der zwei Klassenstufen (auch hier) „Forscher“ und die jeweils ältere Klasse „Experten“ genannt werden: Die älteren Schüler*innen unterstützen dann als „Expert*innen“ die jüngeren Schüler*innen. Auch im sog. Werkstattunterricht ist jeweils ein/e Schüler*in Expert*in für je eins der Werkstattangebote mit dem Ziel, die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu fördern. Wenn die Mitschüler*innen Fragen zu dem jeweiligen Angebot haben, fragen sie den zuständigen „Expert*in“ an Stelle der Lehrkraft. Vgl. Online verfügbar unter http://methodenpool.uni-koeln.de/unterricht/beispiel.html [zuletzt abgerufen am 16.09.2016] mit dem Verweis auf Falko Peschel, Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxisnahes Konzept zur Diskussion. Teil I und II. Baltmannsweiler 2000.

[323] Vgl. Pohl-Patalong: Religionspädagogik, 144f.

und aufmerksam den Berichten der Schüler*innen folgt, kann sich der Einsatz von Schüler*innen als Experte*innen als sehr fruchtbar für das interreligiöse Lernen erweisen, da das „Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion“[324] stets konstruktiv für den Religionsunterricht ist. Dennoch gibt es (zunehmend) etliche Meinungen, die besagen, dass Expert*innen vor allem bzw. nur von erwachsenen Vertreter*innen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften dargestellt werden sollten, bzw. Meinungen, die konstatieren, Schüler*innen können kein Expert*innenentum mimen, da sie in der Regel mit den religiösen Traditionen, Bräuchen und Hintergründen nicht ausreichend vertraut sind. Zudem sei eine eigene religiöse Position bzw. Identität von Nöten, über die die Schüler*innen nicht unbedingt verfügen. Ursula Sieg schreibt, dass mittlerweile gar Konsens darüber bestünde, Schüler*innen nicht in die Expert*innenrolle zu bringen und dass daher „Information und Begegnung durch Medien und Personen von außen erfolgen sollte“[325]. Dies stellt auch Barbara Asbrand, die in Hamburger Grundschulen im Religionsunterricht zum interreligiösen Lernen im Klassenverband geforscht hat, für die Grundschule fest: Sie nimmt die Grundschulkinder als überfordert wahr, wenn diese als Repräsentant*innen von ihren religiösen Traditionen erzählen sollen. Asbrand beobachtet, dass beispielsweise häufig muslimische Schüler*innen als Expert*innen agieren sollen, weil sie durch ihre religiöse Identität über eventuelle Sachkenntnisse verfügen könnten. Eine solche Sonderrolle kommt den Kindern demnach über ihre religiöse Identität zu, was, Asbrand zufolge, zu einer Überforderung der (in diesem Beispiel) muslimischen Schülerschaft führen kann – was aber gleichzeitig in einem Religionsunterricht, an dem Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten gemeinsam teilnehmen, nicht bzw. nur schwer vermieden werden kann. So beobachtete Asbrand zum einen, dass sich die (in diesem Beispiel) muslimischen Kinder hinsichtlich religiöser Praxis, die sie selbst ausführen, zwar auskennen, jedoch nicht um deren theologischen Hintergründe wüssten. Zum anderen führe das Hervorheben der muslimischen Expert*innen in der Situation zu einer gewissen Benachteiligung aller nicht-muslimischen Schüler*innen wenn sie keine explizite Aufgabe (z. B. Fragen an die muslimischen Kinder überlegen, spezifische Beobachtungsaufträge, usw.) erhalten.[326]

Die religionspädagogische Literatur beschreibt das Expert*innentum im Kontext interreligiösen Lernens somit zum Teil als schwierig und überfordernd. Fraglich

[324] Baumann, Akteure interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 400.

[325] Sieg, Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 388. Auch Ulrike Baumann vertritt im Handbuch Interreligiöses Lernen die Meinung, dass Experten und Expertinnen v.a. durch erwachsene Vertreter unterschiedlicher Religionen im Religionsunterricht zur Sprache kommen sollen, vgl. Baumann, Akteure interreligiösen Lernens, in: a.a.O., 403.

[326] Vgl. a.a.O., 178ff. Auch Dietlind Fischer formuliert im Handbuch interreligiöses Lernen, dass es auf der Hand liege, dass „Kinder in der Grundschule nicht den Dialog führen und dann jeweils als Experten ihrer eigenen Religion diskursiv-argumentative Auseinandersetzungen um Wahrheitsansprüche führen [...]. Was eine erwachsene Gesellschaft nicht leistet, kann sie nicht der Schule als zu lösende Aufgabe stellen.“, Fischer, Interreligiöses Lernen in der Grundschule, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 460. Ähnlich auch vgl. Dressler, Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen?, ZPT 55 (2003), 115f.

bleibt zudem die Begrifflichkeit des „Expertens“ bzw. der „Expertin“. Schüler*innen (v. a. der Grundschule) eine solche Rolle zuzuschreiben, entspricht nicht dem pädagogischen Ziel, welches verfolgt wird, wenn die Kinder von ihren religiösen Alltagserfahrungen erzählen sollen bzw. dürfen. Sie sind in dem Fall keine „Expert*innen“, sondern vielmehr als Subjekte oder „Repräsentant*innen“ (vgl. Asbrand) religiöser Erfahrungen ernst zu nehmen und m. E. auch als diese zu benennen.[327] Selbst wenn die Kinder der Lehrkraft fachliche Hilfestellungen oder Unterstützungen geben, in dem sie möglicherweise ein Wort auf einer anderen Sprache (z. B. arabisch) benennen oder eine Sure aus dem Koran vorlesen, sind sie keine „Expert*innen“ dieser Religion, sondern Menschen, die dieser Religion angehören und in der sie trotzdem ggfs. gar nicht stark sozialisiert sind – so, wie es auch bei vielen evangelischen Schüler*innen der Fall ist.[328] Nimmt man die Schüler*innen als Kinder mit unterschiedlichen religiösen Erfahrungen ernst, kann es für das interreligiöse Lernen jedoch sehr fruchtbar und interessant sein, sie von ebensolchen Alltagsmomenten wie von unterschiedlichen religiösen Feste, erzählen zu lassen.

3.2.4. Orientierung an den Alltagserfahrungen der Schüler*innen

Der spezielle Charakter interreligiösen Lernens in der Schule besteht aus Themen und Fragen, die aus den konkreten Lebenswelten der Schüler*innen, die zunehmend religiös vielfältiger sind, stammen.[329] Der Hamburger Weg des Religionsunterrichtes wird von Weiße und Knauth zum Beispiel als „lebensweltlich, erfahrungsorientiert und themenbezogen“[330] beschrieben; er orientiert sich somit an den konkreten Lebenswelten der Schüler*innen, an deren Fragen und Erfahrungen. Die Orientierung an Alltagserfahrungen der Schüler*innen mit anderen Religionen, wird bereits 1983 von Udo Tworuschka gefordert, der die Erfahrungen, die die Lehrkräfte und Schüler*innen in ihrem täglichen Leben mit dem Islam machen, in den Vordergrund rückt. Tworuschka betont ferner die Thematisierung der gemeinsamen Grundüberzeugungen verschiedener Religionen und Weltanschauungen als Ausgangspunkt für den Umgang mit den Weltreligionen

[327] So sagt bspw. Georg Langenhorst: „Wenn schon, dann können Kinder und Jugendliche als Experten für ihren Alltag fungieren, der religiös mitgeprägt sein kann. Von ihm können sie erzählen, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede austauschen, auch Hintergründe der unterschiedlichen Praxis erforschen.“, Georg Langenhorst, Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung, in: Ritta Burrichter, Georg Langenhorst, Klaus von Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, 89-112, 105.

[328] Bspw. postuliert Dietlind Fischer, „[e]ine christlich-religiöse Erziehung findet in den Familien nur noch ausnahmsweise oder bei einem kleinen Teil der Grundschulkinder statt. Der Religionsunterricht leistet die Aufgaben, die einer ‚religiösen Alphabetisierung’ gleichkommen. [...] Kinder wachsen zunehmend in bi-konfessionellen oder gemischt-religiösen Familien und multireligiösen Nachbarschaften auf.“ Fischer, Interreligiöses Lernen in der Grundschule, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 455.

[329] Vgl. Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015., oder auch vgl. Mirjam Schambeck, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (UTB), Göttingen 2013, 16. Bereits 1974 benannte Lähnemann dies jedoch als Hauptaspekt: Es soll „bei den Erfahrungen der Schüler angeknüpft und auf Erlebnismöglichkeiten hingearbeitet werden“. Lähnemann, Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, ZPT 6 (1974), 415.

[330] Vgl. Knauth/Weiße, Art. Dialogischer Religionsunterricht, in: LexRP Bd. 1, 334.

im Religionsunterricht zu nehmen.[331] Friedrich Schweitzer fordert jedoch für eine Weitentwicklung interreligiöser Bildung, diese noch dezidierter aus der Perspektive der Schüler*innen her zu konzipieren, diese als bildende Subjekte im Blick zu haben und damit stets auf deren Lebens- und Erfahrungswelt zu rekurrieren. Interreligiöse Bildung müsse der „Selbstwerdung" der Schüler*innen dienen. Dazu bedarf es, seiner Meinung nach, der gleichmäßigen Berücksichtigung von kognitiven, affektiven und erfahrungsmäßigen bzw. handlungsbezogenen Aspekten.[332] Er ergänzt die Subjektorientierung durch den Verweis auf Elementarisierung, d. h. der wechselseitigen Erschließung von Person und Sache. Neben „religiösen Orientierungen und Ausdrucksformen" der Lebenswelt der Schüler*innen seien daher auch „Erfahrungshintergründe in der Entstehungszeit einer Überlieferung" zu berücksichtigen. Seiner Meinung nach sei dies besonders mit den Ansätzen der Kinder- und Jugendtheologie zu verbinden.[333] Karlo Meyer argumentiert ebenfalls in diese Richtung, indem er sich für die „bewusste Personalisierung" von Material für interreligiöses Lernen ausspricht. Seiner Auffassung nach werden die Schüler*innen so „in dialogischen Prozessen zu Protagonisten, die nicht einfach für ‚den' Islam oder ‚das' Judentum stehen, sondern deren Individualität gewahrt wird, um so Raum für andere Sichtweisen derselben Religion, aber auch Anknüpfungs- und Reibungspunkte für die Schüler*innen zu geben"[334]. Dass im Kontext interreligiösen Lernens bei den Erfahrungen und Lebenswelten der Schüler*innen angesetzt werden soll, betont Johannes Lähnemann bereits 1974.[335] Seither werden die Alltagserfahrungen und Alltagsbegegnungen ins Zentrum interreligiösen Lernens gerückt. Diese Fokussierung fördert den interreligiösen Dialog und stellt vor allem Themen, die die Schüler*innen interessieren und beschäftigen, in den Mittelpunkt des interreligiösen Lernens.

3.2.5. Zusammenfassung der methodischen Aspekte

Die dargestellten methodischen Aspekte werden in der Literatur von den Autoren zwar unterschiedlich bewertet, konstituieren jedoch zusammen das interreligiöse Lernen. Allen Aspekten gemeinsam ist der Bezug zu einer vermeintlichen „Authentizität" – und die Frage, inwiefern diese in der Grundschule überhaupt vorhanden ist und sein kann. Versteht man diese als eine generelle Orientierung

[331] Vgl. Udo Tworuschka, Perspektiven einer neuen Islam-Didaktik in: Lähnemann, Kulturbegegnungen, 52f.
[332] Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 36f. bzw. a.a.O., 129. oder a.a.O., 133.
[333] Vgl. a.a.O., 144f. Ausführlicher dazu vgl. Kap. V.1.4.
[334] Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015. Joachim Willems weist ferner darauf hin, dass sich auch das Material zum interreligiösen Lernen an den individuellen Lebenswelten der Schüler*innen orientieren sollte, was zunächst empirisch erhoben werden müsste. Willems, Interreligiöse Kompetenz, 255: „Konzipiert man eine interreligiöse Didaktik ausgehend von interreligiösen Überschneidungssituationen, so muss die empirische Forschung intensiviert werden, welche interreligiösen Überschneidungssituationen Schülerinnen und Schüler tatsächlich oder potentiell erleben und inwiefern diese Situationen jeweils für andere Situationen typisch sind. Dazu gehört auch zu erheben, wie sich die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer und religiöser Herkunft und ihre jeweiligen Deutungen interreligiöser Überschneidungssituationen unterscheiden. Von solchen Erhebungen ausgehend müssten dann Materialien mit Bezug zur Lebenswelt der Lernenden gestaltet werden."
[335] Vgl. Lähnemann, Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, ZPT 6 (1974), 415.

an den Schüler*innen, deren Lebenswelten und ihren Fragen, wird deutlich, dass diese in allen genannten methodischen Aspekten im Fokus steht: Die Schüler*innen begegnen einander sowie Vertreter*innen verschiedener Religionszugehörigkeiten (3.2.1.), sie dürfen verschiedene religiöse Handlungen ausprobieren (3.2.2.) und können sich im Rahmen interreligiösen Lernens gegenseitig von religiösen Alltagserfahrungen erzählen (3.2.3.). Diese drei Aspekte führen alle zu dem Punkt der Orientierung an den Schüler*innen als Subjekte interreligiösen Lernens (3.2.4.). Die dargestellten methodischen Elemente insgesamt ermöglichen und unterstützen dann die zuvor dargestellten Ziele interreligiösen Lernens: Sie fördern einen interreligiösen Dialog, lehren Achtung und Respekt, schulen die religiöse Sprachfähigkeit und unterstützen die Bildung religiöser Identität, kurz: Sie bilden Wege zur Erreichung der in Kap. II.3.1. anvisierten Ziele interreligiösen Lernens. Dass sie jedoch nicht vollständig das interreligiöse Lernen abbilden und es nicht *die* methodischen Aspekte interreligiösen Lernens gibt, wurde ferner deutlich.

3.3. Inhalte interreligiösen Lernens

Die Themen und Inhalte interreligiösen Lernens können ein breites Spektrum abdecken und daher nicht als spezifisch „interreligiöse Themen" deklariert werden. Ursula Sieg zufolge kann „[a]lles, was Glaubensinhalt und Lebensäußerung von Religionen bzw. ihrer Gläubigen ist, [kann] auch Inhalt interreligiösen Lernens sein"[336]. So können sie gleichermaßen in einer religiös homogenen wie religiös heterogenen Lerngruppe unterrichtet werden, was das Spezifische an den Inhalten interreligiösen Lernens ausmacht, sind – ihr zufolge – hingegen die Zielsetzungen:

> „Für die Themenfindung relevant sind die Zugangsweisen zu Religion, die Bestimmung des Verhältnisses der Religionen zueinander, die Lernenden als Subjekte des Lernens und ihrer Identitätsentwicklung, der Kontext des Lernens und die Zielsetzung. Sie bestimmen die Auswahl wie auch die Art und Weise der Thematisierung."[337]

So kann fast jedes Thema, welches (ohnehin) im konfessionellen Religionsunterricht unterrichtet wird, auch „mehrperspektivisch interreligiös geöffnet werden"[338]. Im Kontext des interreligiösen Lernens des Hamburger Weges werden Doedens zufolge die „Fragen nach Gott, Glaube und Sinn, nach Anfang und Ende

---

[336] Sieg, Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 381.
[337] Ebd.
[338] Vgl. Dies., Feste der Religionen, Düsseldorf 2003. Und vgl. Ursula Sieg, Beten und was dabei hilft, in: Grundschule 36 (2004/4), 16-18. Ähnliches sagt auch Friedrich Schweitzer. Er verweist zum einen darauf, dass von interreligiöse Bildung „als einer allgemeinen Dimension der Religionspädagogik in Praxis und Theorie ausgegangen werden" müsse. Ferner gebe es kaum noch Themen, die nicht aus interreligiöser Warte betrachtet werden müssten. Er führt aus: „So ist etwa der Glaube an Jesus Christus ohne Zweifel an erster Stelle ein Thema für Christen. Doch nehmen auch schon Kinder und Jugendliche wahr, dass Juden oder Muslime in Jesus Christus nicht den Sohn Gottes und Messias sehen. Eine Behandlung nur des Christusglaubens im christlichen Sinne, wie sie in der Vergangenheit üblich war, reicht deshalb nicht mehr aus. Sie würde den Kindern und Jugendlichen keine Unterstützung im Blick auf ihre alltäglichen Erfahrungen bieten.", Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 65.

des Lebens“ thematisiert und im Dialog über die Überzeugungen der Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten „im Blick auf Wahrheit und Gerechtigkeit, Frieden und Zukunft“[339] gesprochen. Dazu kommt eine besondere Beschäftigung mit der biblischen Überlieferung und Aussagen und Geschichten des christlichen Glaubens.[340] Johannes Lähnemann betont vor allem religiöse Feste sowie sakrale Orte als zentrale Inhalte.[341] In der Praxis[342] verknüpft er Fragen zu den Weltreligionen, indem er unterschiedliche Religionen als Ganze betrachtet, mit dialogischen Begegnungen und Beziehungen zueinander.[343] Die Basis für seinen Ansatz und seine Konzeptionen bildet das Evangelium, das er als eindeutige, anerkannte und vor allem auslegungsfähige Quelle für ein interreligiöses (Begegnungs-)lernen beschreibt. Dennoch schlägt er eine offene curriculare Arbeit vor, die sich auch an den jeweiligen Fachkonferenzen sowie einzelnen Lehrkräften und deren Schülergruppen orientieren soll.[344] Karlo Meyer meint hingegen besonders eine gesellschaftliche Komponente in Lähnemanns Beschäftigung mit nicht-christlichen Religionen auszumachen. So verweist er u. a. auf den Aufsatz aus dem Jahr 1974, in dem „zwar das Wissen um religiöse Inhalte und die soziale Frage gleichgewichtig nebeneinander [stehen]“, wo aber im Folgenden deutlich wird, dass die gesellschaftliche Situation (hier ist es das Thema der „islamischen Familie in Deutschland“) in den Vordergrund gerückt wird.[345] Folkert Rickers zufolge sind klassisch dogmatische Themen interreligiösen Lernens hingegen nicht zentral für das interreligiöse Lernen und somit nicht durch die Lehrkraft oder den Lehrplan vorgegeben, sondern werden im Lernprozess authentischer Begegnung erst gemeinsam gefunden und gehen zumeist aus (religiösen) Alltagserfahrungen der Schüler*innen hervor.[346] Zentrale Topoi sind ihm zufolge „Leid“ sowie ethische Themen generell, die auch einen gesellschaftspolitischen Zweck haben. Auch Stephan Leimgruber bezeichnet die Inhalte als eher sekundär und bezieht das interreligiöse Lernen primär auf „subjektgeleiteter Aneignung und Verarbeiten von Begegnungserfahrungen“[347] – er fokussiert sich jedoch nicht auf die ethischen Themen, die Rickers ins Zentrum stellt. Der zentrale Unterschied liegt, wie zuvor bereits dargestellt, darin, dass Rickers das interreligiöse Lernen nicht auf das Schulfach „Religion“ beschränkt, sondern auch den

[339] Folkert Doedens, Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit, O. J., O.S.
[340] Vgl. ebd.
[341] Vgl. Lähnemann, Begegnung mit dem Islam – eine „Nachbarreligion“ mit Fremdheit und Nähe, in: Haußmann/Lähnemann, Dein Glaube – mein Glaube, 50-71, 58ff. Oder auch vgl. Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik, 332ff.
[342] So beispielsweise „[m]it der Initiierung des Nürnberger Forums und Projekten internationaler Schulbuchforschung, mit Engagement in der internationalen Dialogorganisation Religions for Peace (RfP), im interdisziplinären Zentrum für islamische Religionslehre, im Erlanger Religionsdialog und bei der Errichtung islamischen Religionsunterrichts (in NRW wie in Bayern)“, Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015.
[343] Vgl. Meyer/Tautz, Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015. Johannes Lähnemann nennt es ein „Gegenseitig-zu-Gast-Sein“, vgl. Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik, 38.
[344] Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 127. Was Lähnemann für die Grundschule vorschlägt, wird in Kap. II.4.1. aufgeführt.
[345] Vgl. Meyer, Zeugnisse fremder Religionen, 73.
[346] Vgl. Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP Bd. 1, 875.
[347] Leimgruber, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 128.

Deutsch- und Wirtschaft/Politik-Unterricht in Betracht zieht, während sich Lähnemann und Leimgruber auf den evangelischen bzw. katholischen – in jedem Falle aber konfessionellen – Religionsunterricht beziehen.

Für die Grundschule stellt Ursula Sieg im Handbuch für interreligiöses Lernen des Comenius-Instituts fest, dass grundlegende Themen, wie beispielsweise der Koran, Mohammed oder die fünf Säulen für den Islam und für das Judentum sowie den Buddhismus oft Feste und Heilige Orte häufig in den Lehrplänen vorkämen[348], sodass sie religiöse Feste, heilige Orte und grundlegende Traditionen der Religionen als eine Art „‚Kanon' interreligiösen Lernens"[349] skizziert. Darüber hinaus werden in interreligiösen Lerngruppen oftmals lebensweltliche Themen (wie beispielsweise ethische Themen oder aber der Umgang mit Konflikten) behandelt, zum Teil auch (diverse) religiöse Praktiken oder aber gemeinsame Themen der unterschiedlichen Religionen besprochen, wie beispielsweise die Figur Abraham.[350] Diese Themen sind konkrete Topoi des Religionsunterrichts, die mitunter auch als Exkurs in anderen Fächern angesprochen werden können, deren Fokus aber – wie auch bei Lähnemann und Leimgruber sowie in der vorliegenden Arbeit – auf dem konfessionellen Religionsunterricht liegt. Zu diskutieren ist, inwieweit bestimmte Themen nur aus konfessioneller und nicht aus interreligiöser Perspektive behandelt werden sollen und in was für einem Verhältnis die beiden Perspektiven zueinanderstehen. Der Schlüssel für diese Frage scheint in dem bereits genannten Blickwinkel Lähnemanns zu liegen: Ein evangelischer Religionsunterricht, der somit den religiösen Standort bildet, und Themen in interreligiöser Perspektive betrachtet, vereint die beiden Standpunkte.

Karlo Meyer unterscheidet 1999 drei Wege, wie in der religionspädagogischen Fachliteratur mit den Themen „Gesellschaft, Soziales und religiöse Traditionen" umgegangen wird, wobei er eine verstärkte Hinrichtung zu den sozialen und gesellschaftsrelevanten Topoi bemerkt. Diese werden entweder handlungsorientiert, d. h. im Abbau von Vorurteilen, im Miteinander Leben, analytisch, d. h. gesellschafts- und religionskritisch sowie sachkundlich-kognitiv im Sinne einer Wissensvermittlung unterrichtet.[351] Auch wenn die Intentionen der jeweiligen Autoren unterschiedlich gelagert sind, finde ich doch diese drei Aspekte in allen Ansätzen wieder. Folkert Rickers betont gleichermaßen den handlungsorientierten Aspekt (durch Alltagsbegegnungen etc.), den religionskritischen Aspekt sowie den sachkundlich-kognitiven Aspekt, da Wissen über die verschiedenen Religionen eine unabdingbare Voraussetzung für interreligiöses Lernen ist, wie auch Lähnemann den handlungsorientierten Aspekt (vgl. bereits 1974: „Sie sollen Menschen aus anderen Religionen und Kulturen in ihrer Andersartigkeit verstehen und akzeptieren."[352]), den religionskritischen Aspekt (Die Schüler*innen „sollen fähig sein zur Einordnung, zum Vergleich und ggfs. zur Kritik der verschiedenen religiöser Anschauungen"[353]) sowie der sachkundlich-kognitive Aspekte der

[348] Zum Lehrplan des Landes Schleswig-Holstein vgl. Kap. III.5.
[349] Sieg, Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 387.
[350] Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik, 134.
[351] Vgl. Meyer, Zeugnisse fremder Religionen, 69ff.
[352] Lähnemann, Jesus und Mohammed, Christoph und Ali, ZPT 6 (1974), 416.
[353] Ebd.

Inhalte interreligiösen Lernens (Schüler*innen „sollen Lehren und Lebensformen anderer Religionen und ihre geschichtlichen Hintergründe kennen“[354]). Die Inhalte interreligiösen Lernens spielen somit sowohl textorientiert als auch erfahrungsorientiert eine wichtige Rolle.

3.4. Zusammenfassung der Aspekte interreligiösen Lernens

Zusammenfassend wird deutlich, wie die verschiedenen didaktischen Aspekte der Zielsetzungen und der Methodik interreligiösen Lernens zusammenhängen: Einerseits bedingen bereits die in Kap. II.3.1. dargestellten Ziele einander, in dem der Wissenserwerb (3.1.1.) und die Unterstützung der Bildung religiöser Identität (3.1.2.) auch als Bedingungen interreligiösen Lernens verstanden werden können sowie eine Pluralitätsfähigkeit (3.1.3.) als ein übergeordneter Begriff der Ziele des Perspektivwechsels (3.1.4.) und des interreligiösen Dialogs (3.1.5.) wahrgenommen werden kann. Es gibt nicht *die* Ziele interreligiösen Lernens, sodass die vorgestellten Ziele lediglich als (Ziel-)Aspekte zu verstehen sind.

Gemeinsam mit den methodischen Aspekten der Begegnung (3.2.1.), dem Einbezug performativer Elemente (3.2.2.), dem Einbezug der Schüler*innen als Repräsentant*innen ihrer Religionen (3.2.3.) und der Orientierung am Alltag der Schüler*innen (3.2.4.) wird ein insgesamt breites didaktisches Spektrum des Ansatzes des interreligiösen Lernens sichtbar, der sich aus verschiedenen Perspektiven different gestalten lässt.

Für das interreligiöse Lernen werden keine spezifischen Themen festgelegt, die Spannbreite reicht von der Präferenz eher ethischer Themen über religiöse Feste und heilige Orte verschiedener religiöser Traditionen bis hin zu Aufnahme biblischer Figuren. Die Inhalte scheinen generell nicht im Fokus des Ansatzes zu stehen, sodass festgehalten werden kann, dass es mehr um den *Weg* des interreligiösen Lernens als um festgeschriebene Topoi geht, die im Kontext des religionsdidaktischen Ansatzes thematisiert werden. Welche Themen in diesem Zusammenhang unterrichtet werden, ist den Lehrkräften daher augenscheinlich relativ freigestellt.

Der religionspädagogische Ansatz des interreligiösen Lernens lässt sich somit nicht für *einen* Ansatz interreligiösen Lernens charakterisieren, die Intentionen, die in den Ansätzen ähnlich oder zum Teil gar dieselben sind, werden durch die vorgestellten Aspekte jedoch deutlich. Diese sollten meiner Meinung nach auch in der Grundschule umgesetzt, oder zumindest angebahnt werden (können). Wie und ob dies in der Forschungsgeschichte bislang diskutiert wird, soll das folgende Kapitel zeigen.

[354] Ebd.

4. Interreligiöses Lernen in der Grundschule

4.1. Forschungsgeschichtliche Betrachtung

Dass das interreligiöse Lernen für die Grundschule seit Jahrzehnten diskutiert wird, zeigt Udo Tworuschka bereits im Jahr 1977, indem er auf ein 1972 in West-Berlin durchgeführtes Projekt zur Behandlung des Islams in einer Grundschule durch Udo Kelch verweist. Als Hauptmerkmale dieses Projekts führt Tworuschka „Situationsbezogenheit, Konkretisierung, Personalisierung (d. h. Reduzierung der Religion auf ihre einzelnen Glaubensvertreter) sowie Vorbereitung einer konkreten Begegnungssituation“[355] an. Schon 1977 bemerkt Tworuschka ferner einen entscheidenden Wandel in der Altersfrage hinsichtlich interreligiösen Lernens, der dadurch begründet ist, dass auch Grundschüler*innen bereits in Begegnung mit Menschen nicht-christlicher Religionen kommen und daher in der Primarstufe Grundlagen für ebensolche Begegnungen und Verständigungen gelegt werden sollten. Mit Verweis auf die englische Religionspädagogik tritt er dafür ein, junge Kinder mit der Denkwelt fremder, auch fernösterlicher Religionen, zu konfrontieren.[356] Eine solche Forderung ist – neben dem Verweis auf die englische Religionspädagogik[357] – auch in Lähnemanns im selben Jahr erschienenen Werk zu finden: Bereits in der Grundschule sollten Sitten, Gebote, Feste usw. nicht-christlicher Religionen behandelt werden – auch, wenn in der Klasse oder dem Kurs keine nicht-christlichen Schüler*innen teilnehmen.[358] Anbieten würde sich hierzu vor allem das Erzählen von Geschichten über fremde Religionen, wobei diese „den Glauben der Anderen wirklich erhellen [sollen] und nicht nur als spannende Mirakelgeschichten vorgeführt werden“[359]. Wenn aber nicht-christliche Schüler*innen im Religionsunterricht teilnehmen und somit Fragen auftauchen, die nicht gewohntes Verhalten (z. B. kein Schweinefleisch essen usw.) betreffen, sollten diese als Anstoß für ein Gespräch genutzt werden, in dem den nicht-christlichen Schüler*innen „der Grund christlichen Glaubens anhand von biblischen Erzählungen, christlichen Bräuchen, Festen und Handlungsanleitungen erläutert wird“[360]. Es wird hier somit eine umgekehrte Variante des „Expert*innentums“ deutlich, in der nicht die muslimischen Schüler*innen von ihren Bräuchen und Traditionen erzählen, sondern ihnen von den christlichen Bräuchen durch die christlichen bzw. evangelischen Schüler*innen berichtet wird. 1977 schlägt er eine weitere konkrete Umsetzung interreligiösen Lernens in der Grundschule vor: Während es in den ersten zwei Jahrgangsstufen schwer möglich sei, festzulegen, wie auf die Weltreligionen eingegangen werden kann, soll sich vorrangig an der jeweiligen Klassensituation orientiert werden. In den 3. und 4. Klassenstufen sollte bzw. könnte aber auf den Islam eingegangen werden, beispielsweise durch die Hinzunahme von Geschichten über den Islam, sofern in der Klassengemeinschaft muslimische Schüler*innen sind oder es andere Begegnungsmöglichkeiten für die Kinder gibt. Die Kinder sollen in den letzten zwei

[355] Tworuschka/Zilleßen, Thema Weltreligionen, 125.
[356] Vgl. a.a.O., 131f.
[357] Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt: Islam, 130.
[358] A.a.O., 130ff.
[359] A.a.O., 132.
[360] A.a.O., 131f.

Grundschuljahren gefördert werden, „Probleme wahrzunehmen, die über ihren engeren Lebenskreis hinausgehen“ sowie „die Bezüge, in denen sie selbst leben, differenzierter wahrzunehmen“[361]. Als Lernziele führt Johannes Lähnemann anschließend eine Verständnisbereitschaft, Offenheit und Toleranz auf sowie Kenntnisse und Lernbereitschaft über nicht-christliche Religionen.[362] Als thematische Vorschläge nennt er

> 1. „Die Andersartigkeit moslemischer [sic!] Schüler und ihre Ursachen: Sprachschwierigkeiten, Differenzen in Sitte und Religion, [...]
> 2. Die Heimat moslemischer Mitschüler und ihre Ursachen: das Leben im Verband der Großfamilie, mit Festen, Bräuchen ...
> 3. Die Ursachen für die Umsiedlung nach Deutschland [...]
> 4. Vergleiche: Weihnachten/Ostern – Beiramfest (Fastenzeit – Ramadan); christlicher Gottesdienst – moslemischer Gottesdienst (wenn möglich: Besuch einer Moschee).“[363]

Weiterentwickelt werden die Gedanken von 1974 und 1977 im Jahr 1986: Johannes Lähnemann geht noch konkreter von einer „kulturell plurale[n] Situation“ aus, die besonders durch die muslimischen Mitbürger*innen entstanden ist, was für ihn die Konsequenz mit sich bringt, dass in der Grundschule Begegnungslernen und „die Vorbereitung zu gegenseitigem Verstehen“[364] einen Platz haben müssen. Neben Büchern und audiovisuellen Medien stellt er auch hier eine „Direktbegegnung“ als fruchtbarstes Element interreligiösen Lernens heraus: Der Besuch einer Moschee, das Einladen muslimischer Schüler*innen höherer Klassen, die von ihrer Religion erzählen können und ggfs. einen Koran oder einen Gebetsteppich zur Veranschaulichung mitbringen können sowie die Einladung, an einem religiösen Fest teilnehmen zu dürfen, sind Lähnemann zufolge Elemente einer solchen Begegnung, die man im Grundschulreligionsunterricht nutzen könne.[365] Neben den schon 1977 formulierten Intentionen, die hier wieder aufgenommen werden, wird eine Betonung der Erlangung eines Zugangs zum Glaubensleben der anderen Religion deutlich.[366] Die Ziele, die 1977 formuliert wurden, optimiert Lähnemann 1986, indem er nicht mehr verstärkt die Ursachen für Unterschiede in den Vordergrund stellt, sondern die oben aufgeführten Topoi ohne den Zusatz „und ihre Ursachen“ als thematische Konkretionen vorstellt, in denen auch die Umsiedlung als Gastarbeiter aus der Türkei nach Deutschland keine große Bedeutung mehr zukommt. So bleiben die Themen 1 („Die Andersartigkeit moslemischer Mitschüler“) und 4 (Vergleiche von Festen und Gottesdienst/muslimischer Gebetspraxis; auch hier wieder mit dem Hinweis auf den Besuch einer Moschee) gleich, während das 2. Thema weniger auf Stereotype (Großfamilie) und mehr auf persönliche, subjektive Erfahrungen aufbaut. So heißt es nun:

[361] A.a.O., 132.
[362] Vgl. a.a.O.,133.
[363] Ebd.
[364] Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil II: Islam, 175f.
[365] Vgl. a.a.O., 181f.
[366] Vgl. a.a.O., 182.

2. „Das Leben in einer moslemischen Familie: die Gebete; die Waschungen; das Fasten; die Feste ... (ein Mitschüler erzählt)."

Das 3. Thema, welches die Ursachen der Umsiedlung nach Deutschland beschrieb, ist gelöscht und ersetzt durch das neue Thema

3. „Aus dem Leben des Propheten Mohammed: Waisenkind, Kaufmann, Gesandter Gottes, Leiter der moslemischen Gemeinde"[367].

Deutlich wird, dass Lähnemann seine Arbeit konsequent weiter- bzw. überdenkt und Begegnungsmöglichkeiten, wie den Besuch einer Moschee oder das Erzählen-Lassen von muslimischen Schüler*innen als religiöse Subjekte, (auch) für die Grundschule in den Vordergrund rückt. Anders gestaltet es sich bei den fernöstlichen Religionen, die in Deutschland – anders als der Islam – eher selten vorkommen und es daher selten zu konkreten Begegnungen zwischen Angehörigen des Christentums und etwa des Buddhismus oder Hinduismus kommt. Aus diesem Grund stellt Lähnemann visuelle Medien als ein wichtiges Hilfsmittel dar, eine Form von Begegnung mit diesen Religionen zu schaffen: „Hier wird veranschaulicht, dass die Medien die Präsenz und Kompetenz des Lehrers keineswegs ersetzen, sondern umgekehrt in besonderem Maße erforderlich machen."[368] Diese Gedanken scheinen einleuchtend, und es ist daher besonders bedauerlich, dass Lähnemann sich hinsichtlich der fernöstlichen Religionen nur auf die Sekundarstufe I und II beschränkt. Deutlich wird jedoch, dass die methodischen Aspekte des Begegnungslernens, des Expert*innentums und durch das gemeinsame Erleben religiöser Feste auch die performativen Elemente bereits vor den 1990er Jahren Elemente der Diskussion um das interreligiöse Lernen darstellen. Didaktische Aspekte wie der Erwerb einer Dialogkompetenz, der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und besonders die Orientierung an Alltagsthemen und -fragen der Schüler*innen werden somit von Johannes Lähnemann dezidiert für die Grundschule dargestellt. Interreligiöses Lernen ist von ihm demzufolge immer, also seit ca. vierzig Jahren, auch für die Grundschule mitgedacht und –konzipiert worden, vor allem mit Blick auf die sogenannten abrahamitischen Religionen und somit die Fokussierung auf den Islam und das Judentum (neben dem Christentum).

In den Jahren nach 1990 äußert sich – neben Lähnemann, der seine Arbeit konsequent fortsetzt – auch Stephan Leimgruber[369] zum interreligiösen Lernen in der

[367] Ebd. Ebendiese vier thematischen Vorschläge führt er 1998 als „Intentionen" auf: „1. Die Schüler sollen Menschen anderer Konfession und Religion mit Verständnisbereitschaft entgegentreten können; sie sollen in der Lage sein, mit andersgläubigen Schülern offen – ohne Überheblichkeit, Angst und Vorurteile – umzugehen. 2. Ihnen sollen dazu erste Kenntnisse über die Hintergründe fremder Verhaltensweisen bei Kindern und Erwachsenen, die nicht ihrer Konfession angehören, vermittelt werden. 3. Sie sollen – im Blick auf den Islam – eine erste Vorstellung vom Leben Mohammeds haben und Verständnis entwickeln für die Hauptpflichten eines frommen Moslem. 4. Sie sollen am Beispiel großer Feste (Weihnachten/Ostern einerseits, Ramadan/Beiram andererseits) und der Frömmigkeitspraxis (christlicher Gottesdienst einerseits, moslemischer Gebete andererseits) erste Vergleiche zwischen Christentum und Islam ziehen können und einen Zugang zum Glaubensleben der anderen gewinnen.", Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik, 329.

[368] Ders., Weltreligionen im Unterricht. Teil II: Islam, 13.

[369] Darüber hinaus bspw. vgl. Dietlind Fischer (Hg.), Religion lernen in der Grundschule. Ein Lesebuch, Münster 2001, hier besonders 119-210. Sowie Fischer, interreligiöses Lernen in der Grundschule, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 453-464.

Grundschule und beschreibt hierzu, dass bereits in den Kindergärten das interreligiöse sowie das interkulturelle Lernen als Schlüsselkompetenzen gelten:

> „Aus der Perspektive der Kinder ist es vorrangig, dass sie *erleben* (sic!) können. (...) Deshalb gehören situationsspezifische Aufarbeitungen von Kinderfragen zur interreligiösen Erziehung im Kindergarten. Die verschiedenen religiösen Traditionen können den Kindern Einblicke in ihre Praxis und in ihr Selbstverständnis geben."[370]

Für die Grundschule bescheinigt Leimgruber den Kindern eine „Fragfähigkeit, das achtsame Beobachten und ein anfanghaftes Verstehen des Fremden und anderen". Diese Fertigkeiten würden durch das interreligiöse Lernen unterstützt, und somit „das von vielen Kindern selbstverständlich praktizierte Miteinander des Verschiedenen gestärkt"[371]. Als Ziel interreligiösen Lernens in der Grundschule formuliert er „die Sensibilisierung für Fremde und deren Wertschätzung, kurz die Entwicklung von ethischen und religiösen Grundfähigkeiten"[372]. Interreligiöses Lernen in der Grundschule ist somit seit etlichen Jahren Teil der Diskussion und damit immer schon für die Primarstufe mitgedacht und –entwickelt, besonders mit dem Fokus auf die nicht-christlichen Religionen des Islams und Judentums.

4.2. Exkurs: Entwicklungspsychologische Stufen im Grundschulalter

Stephan Leimgruber untersucht unter der übergeordneten Fragestellung „Können Kinder interreligiös lernen?" im Jahr 2005 einige ausgewählte Aspekte interreligiösen Lernens auf die entwicklungspsychologischen Stufen[373] der Grundschulkinder, nämlich der Auseinandersetzung mit der religiösen Identität, der Perspektivwechsel, der Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in verschiedenen Religionen, dem Erlernen von Werten wie Toleranz und – von mir im Rahmen diesen Kapitels nicht eigens aufgeführt – der „Motivation zur Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität"[374]. Für die Untersuchung, die ich im Folgenden rezipieren werde, orientiert er sich an der Darstellung der Stu-

[370] Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 97.
[371] Ebd.
[372] Ebd.
[373] Kritisiert wird an solchen entwicklungspsychologischen Modellen generell bspw., dass solche strikten Schemata den Kindern und Jugendlichen kaum Raum lassen, „eigenaktiv Beziehungen zu gestalten, lässt Um- und Mitwelt eher als Randphänomene eines Prozesses erscheinen, der sich quasi naturgemäß, gegebenenfalls biologisch oder genetisch programmiert abspielt." Eine so abgebildete Entwicklung sei ein linearer Prozess, der zu kritisieren ist. Vgl. Boschki, Religionspädagogik, 63.
[374] Stephan Leimgruber, Können Kinder interreligiös lernen? Der Beitrag interreligiösen Lernens zur Subjektwerdung der Kinder, in: Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 156-167, 158. Ähnlich auch zu finden in: Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik, 302ff.

fenmodelle an Untersuchungen von Englert, Schweitzer und Grom[375]. Ich wiederum lehne mich an Stephan Leimgrubers Darstellung an.[376]

Zunächst blickt Leimguber auf Jean Piaget, der die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen untersuchte.[377] Dieser beschreibt die Erkenntnisstufe der Kinder im Grundschulalter, also vor dem 12. Lebensjahr, als „konkret-operationale Entwicklungsstufe (7.-11. Lebensjahr)“[378], was Leimgruber zufolge bedeutet, dass „zwar ein Staunen und Wahrnehmen, ein Erahnen und Ertasten von Phänomenen fremder Religiosität bei Kindern gegeben, vor dem 12. Altersjahr aber keine einordnende, sich auseinandersetzende interreligiöse Kompetenz“[379] vorhanden ist. Ferner konkludiert er:

> „Es gibt nach seinen [Piaget, sc.] Untersuchungen in der Grundschule kaum ein kritisches Erkennen und Beurteilen. Das Kind konzentriert sich nach seiner Beobachtung auf die unmittelbare eigene Wahrnehmung. Es kann noch nicht zwischen Ich und der äußeren Umwelt unterscheiden, d.h. die subjektive und objektive Welt bilden noch eine Einheit und werden nicht als andersartig wahrgenommen.“[380]

Piaget unterscheidet darüber hinaus verschiedene Stufen der moralischen Entwicklung, in der die Grundschulzeit noch nicht in die Phase hineinkomme, in der Leimguber zufolge, interreligiöses Lernen im Sinne einer Reflexion der eigenen und fremden (hier religiösen) Überzeugungen, möglich sei.[381] Im Weiteren geht Leimgruber auf die religiösen Entwicklungsstufen von Fritz Oser und Paul Gmünder[382] ein, die insgesamt sechs Stufen religiösen Bewusstseins bzw. Urteils festmachen.[383] Stephan Leimgruber versucht, festzulegen, auf welcher der Stufen interreligiöses Lernen möglich sei und postuliert, dass dies erst ab Stufe fünf der Fall sei:

> „Hier kommt Gott inmitten der Kommunikation der Menschen vor. Es wird möglich, im *Anders*-Glaubenden auch den Anders-*Glaubenden* zu entdecken. Letztlich gibt Gott dem Dialog mit Andersglaubenden Sinn und Ziel. In den früheren Stufen 1 bis 4 ist indessen

---

[375] Nämlich: Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 219-279. Sowie Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh [4]1999. Und Bernhard Grom, Religionspädagogische Psychologie, Düsseldorf [5]2000.

[376] Leimgrubers Darstellung ist die einzige in dieser Form, die ich in der Literatur gefunden habe, die sich in der Betrachtung entwicklungspsychologischer Stufen konkret auf interreligiöses Lernen in der Grundschule bezieht. Da sie zudem kompakt dargestellt und von mir gut nachzuvollziehen ist, übernehme ich seine Untersuchung.

[377] Einschlägig dazu vgl. Jean Piaget, Die Entwicklung des Erkennens III. Ges. Werke 10 (Studienausgabe), Stuttgart 1975.

[378] Boschki, Religionspädagogik, 62.

[379] Leimgruber, Können Kinder interreligiös lernen?, in: Bahr/Kropac/Schambeck, Subjektwerdung und religiöses Lernen, 159.

[380] Ebd.

[381] Ebd.

[382] Einschlägig dazu vgl. Oser, Fritz/Gmünder, Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh [2]1998.

[383] Nämlich: „0. vorreligiöse Stufe“, „1. Sicht einseitiger Macht und Autorität“, „2. Sicht der Beeinflussbarkeit Gottes“, „3. Autonomie der Person durch Abtrennung Gottes vom genuin humanen Bereich“, „4. Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen“, „5. Sicht einer kommunikativ-religiösen Praxis“, „6. Postulat: Grundsätzliche Annahme des Menschen durch Gott ist Voraussetzung allen menschlichen Handelns“ Boschki, Religionspädagogik, 68.

> noch kaum eine Öffnung auf die Vertreter der Weltreligionen in dem Sinne möglich, als deren Bezug zu Gott ins Bewusstsein tritt und gleichzeitig der eigene Gottesbezug hinterfragt wird."[384]

James Fowler wiederum entwirft sechs „Stufen des Glaubens"[385] die er auch an unterschiedlichen Altersstufen festmacht. Für die Grundschulzeit gilt diesem Modell zufolge die zweite Stufe „Mythisch-wörtlicher Glaube", in der der Glauben der Kinder stark auf Geschichten aufbaut, die nicht kritisch hinterfragt werden und somit wörtlich genommen werden.[386] Diesem Schema folgend ist interreligiöses Lernen Leimgruber zufolge erst im Erwachsenenalter möglich, wo der Glaube anderer Menschen wahrgenommen, hinterfragt und zum eigenen Glauben in Bezug gesetzt werden kann.[387] Stephan Leimgruber kommt in seiner gesamten Analyse schließlich zu dem Ergebnis, dass eine „Vollform" interreligiösen Lernens Kinder im Grundschulalter überfordern und in ihren kognitiven wie moralischen Entwicklungen übersehen würde. Dennoch wertet er,

> „dass bei Kindern ein erfahrungsorientiertes interreligiöses Zusammensein durchaus gegeben ist, aber diese Erfahrungen werden noch nicht kritisch reflektiert, eingeordnet und verarbeitet. Auch ein Perspektivenwechsel geschieht eher unbewusst und ein eigener Glaubensstandpunkt kann nicht hinterfragt werden. Doch bilden erste positive Erfahrungen im Zusammenleben mit Kindern anderer Religionen eine äußerst gute Grundlage für spätere Reflexion, für das Entstehen positiver Einstellungen gegenüber Fremden und für das künftige multikulturelle und religiös-plurale Zusammenleben von je anderen originellen Individuen."[388]

Ebendiese Eigenschaften und Fähigkeiten seien Bausteine interreligiösen Lernens und bilden somit die Basis für interreligiöse Lernprozesse im fortgeschrittenen Alter. Auch Johannes Lähnemann kommt zu dem Schluss, dass „im Grundschulalter mit bestimmten Lernmöglichkeiten, aber auch Lerngrenzen zu rechnen ist, die nicht außer acht gelassen werden dürfen, wenn man sich nicht illusionären Zielen hingeben will"[389]. So betont er, dass methodisch „der Weg über die Anschaulichkeit, das ‚Begreifen', das Tun wichtig [sei]. Malen, Gestalten, Darstellen, auch musische Ausdrucksformen können hilfreich sein."[390]

---

[384] Leimgruber, Können Kinder interreligiös lernen?, in: Bahr/Kropac/Schambeck, Subjektwerdung und religiöses Lernen, 163.

[385] Nämlich: „0. erster Glaube", „1. Intuitiv-projektiver Glaube", „2. Mythisch-wörtlicher Glaube", „3. Synthetisch-konventioneller Glaube", „4. Individuierend-reflektierter Glaube", „5. Verbindender Glaube", „6. Universalisierender Glaube". Kritisiert wird, wie auch an dem Modell von Oser/Gmünder, dass das Schema suggeriert, eine höhere Stufe sei gleichgesetzt mit einem besseren Glauben bzw. einer besseren Religiosität. „Aus theologischer Sicht muss einer solchen Sichtweise energisch widersprochen werden. Denn theologisch gesehen ist jeder Mensch Gott in gleicher Weise nahe, egal welche Entwicklungsstufe er erreicht hat." Boschki, Religionspädagogik, 68f. Einschlägig dazu: James W. Fowler, Stufen des Glaubens: die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

[386] Vgl. Leimgruber, Können Kinder interreligiös lernen?, in: Bahr/Kropac/Schambeck, Subjektwerdung und religiöses Lernen, 163.

[387] Vgl. a.a.O., 164.

[388] A.a.O., 165.

[389] Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik, 304.

[390] Ebd.

Interreligiöses Lernen in der Grundschule ist Stephan Leimgruber – mit Einbezug der vorhergegangenen Analyse – zufolge insofern möglich und sinnvoll, dass das bildhafte Denken der Kinder berücksichtigt wird. So bieten sich Besuche von sakralen Orten wie Moscheen und Synagogen in der Grundschule an, in denen die Lehrer*innen besonders „zu verlangsamtem Beobachten anleiten sowie das Fragen-Stellen lehren und verstärken [sollen]. In der Grundschule darf interreligiöses Lernen zum Staunen, Anschauen und Nachdenken anleiten.“[391] Schüler*innen als Subjekte ihrer Religionszugehörigkeiten einzuladen, vom Alltag oder Riten der Religion zu berichten, schlägt Leimgruber erst ab der Sekundarstufe („evtl. auch früher“[392]) vor. Die Förderung von Toleranz in der Lerngruppe sowie eine Beschäftigung mit dem eigenen Glauben können auf einem dem Alter angemessenen Niveau geschehen, ebenso könne ein Perspektivwechsel durchaus beispielsweise durch Rollenspiele ausprobiert werden. So könne interreligiöses Lernen, Leimgruber zufolge, initiiert und in die Wege geleitet, jedoch nicht in vollster Form in der Grundschule geschehen.[393] Clauß Peter Sajak hält darüber hinaus für die Grundschule (und die Unterstufe) die Ziele fest, dass die „Erfahrungen der Kinder mit fremden Religionen aufgegriffen und reflektiert werden, um Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken und Verständnis von andersgläubigen Mitschüler/innen zu gewinnen. Interreligiöses Lernen dient also der Orientierung und der Angstbewältigung.“[394]

Leimgruber und Sajak folgend konkludiere ich, dass interreligiöses Lernen somit durchaus berechtigt ist und nicht erst mit fortgeschrittenem Alter initiiert werden sollte. Grundschulkinder sind als Subjekte interreligiösen Lernens besonders in ihren Fragen und ihrer Neugierde ernst zu nehmen, sodass Aspekte interreligiösen Lernens Teil des evangelischen Religionsunterrichts in der Grundschule sein können und sollten.

5. Zusammenfassung

In der Beschäftigung mit unterschiedlichen Ansätzen und langjährigen Weiterentwicklungen des interreligiösen Lernens wird deutlich, dass u. a. mit Johannes Lähnemann, Udo Tworuschka, Karl Ernst Nipkow, Folkert Rickers und den Initiatoren des Hamburger Weges (Wolfram Weiße, Thorsten Knauth, Folkert Doedens) für die evangelische Perspektive und vor allem Stephan Leimgruber für die katholische Seite etliche maßgebliche Impulse, kritische Fragen und Ansätze

[391] Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 165.
[392] Ebd.
[393] Vgl. a.a.O., 166.
[394] Clauß Peter Sajak, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Theologische Grundlagen. Didaktische Überlegungen. Methoden und Medien. Arbeitshilfe für Religionsunterricht Nr. 2. Vorgelegt vom Referat Pädagogische Grundsatzfragen im Dezernat Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz, Mainz 2005, 14.

formuliert wurden. Allen Ansätzen gemeinsam ist vor allem die Ansicht, dass allgemeine religionskundlich aufbereitete Informationen über Religionen nicht ausreichen, und somit die religiösen Menschen – und nicht die Religionen an sich – im Vordergrund stehen und vor allem durch Begegnungen gelernt werden soll.

Im ersten Abschnitt wird deutlich, dass der religionsdidaktische Ansatz des interreligiösen Lernens bereits eine lange Forschungsgeschichte vorweist. Zwar existiert der Begriff des Interreligiösen Lernens als solcher erst seit etwa zwanzig Jahren und wird als Terminus technicus genutzt, doch unter anderen Labeln wird bereits in den zwanzig Jahren zuvor dasselbe proklamiert. Interreligiöses Lernen hat ferner im konfessionellen Religionsunterricht eine durchaus wichtige und plausible Daseinsberechtigung und kann bzw. sollte somit nicht als Gegensatz zum konfessionellen Religionsunterricht wahrgenommen werden. Interreligiöses Lernen geht zudem immer auch mit einer religionskundlichen Wissensvermittlung *über* Religionen einher, auch wenn der Fokus auf der Beschäftigung *mit* Religionen bzw. Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten liegen soll. Religionskundliches Wissen ermöglicht aber die religionsdidaktischen Aspekte interreligiösen Lernens und stellt somit eine Basis für ebendiesen Ansatz dar.

Die religionsdidaktischen Aspekte interreligiösen Lernens des zweiten Abschnitts sind multiperspektivisch und nicht eindeutig festgelegt. Ich habe sechs relevante Ziele festgelegt:

- Die Vermittlung kognitiven Wissens, welches als Basis interreligiösen Lernens unabdingbar ist
- Die Unterstützung religiöser Identität, die sich im Kontext interreligiösen Lernens besonders im Dialog mit Menschen anderer Konfessions- und/oder Religionszugehörigkeiten bilden und entwickeln kann
- Die Entwicklung einer Pluralitätsfähigkeit, also der Fähigkeit, im Kontext religiöser Heterogenität angemessen agieren zu können, die ein übergeordnetes Ziel der folgenden drei Ziele darstellt. Diese sind:
- die Unterstützung von Werten für ein friedliches Miteinander, also Respekt, Achtung, Toleranz usw. einhergeht
- die Förderung der Fähigkeit eines Perspektivwechsels sowie
- die Entwicklung und Unterstützung interreligiöser Dialogkompetenz

Als methodische Aspekte halte ich für besonders bedeutsam:

- Das Lernen in und durch Begegnung, also in sakralen Orten, in schulischen Feiern, in klassen- und jahrgangsübergreifenden Treffen oder einfach auch innerhalb einer Schulklasse bzw. Religionslerngruppe
- Die Nutzung performativer Elemente, die ein probehalbes Ausprobieren religiöser Vollzüge ermöglicht
- Die Schüler*innen als Repräsentant*innen oder einfach Subjekte ihrer Religionszugehörigkeiten ernst nehmen und um Informationen oder Geschichten aus ihren (religiösen) Alltagssituationen zu bitten
- Die Orientierungen an religiösen Fragen und Erfahrungen aus dem Alltag der Schüler*innen für den Religionsunterricht und das interreligiöse Lernen ernst zu nehmen

Es gibt darüber hinaus keine spezifischen Themen und Inhalte interreligiösen Lernens. Grundsätzlich könnte jedes Thema des Religionsunterrichts mehrperspektivisch, also aus Sicht unterschiedlicher religiöser Perspektiven betrachtet werden, oft werden hierfür (besonders für die Grundschule) soziale Themen genutzt.

Mit Blick auf die Forschungsgeschichte zum interreligiösen Lernen in der Grundschule sowie auf die entwicklungspsychologischen Stufen im vierten Abschnitt wird deutlich, dass dieser religionsdidaktische Ansatz in der Primarstufe durchaus berechtigt ist und bereits lange Zeit (auch) in ebendiesem Kontext für praktikabel gehalten und diskutiert wird. Dass in der Sekundarstufe Schwerpunkte anders gelegt werden und die Schüler*innen kognitiv weiter sind als Kinder der Grundschule ist naheliegend und bedarf keiner Vertiefung. Die in Kapitel 3 dargestellten religionsdidaktischen Aspekte interreligiösen Lernens werden auch als für die Grundschule wichtige Elemente dargestellt: So wird vor allem das Lernen in der Begegnung sowie bzw. durch den Besuch sakraler Orte (quasi als interreligiöses Lernen „im engeren Sinne“) als ein zentraler Aspekt interreligiösen Lernens in der Grundschule beschrieben. Als elementar erscheinen mir zudem die Orientierung und die Arbeit an und mit Geschichten, die für die Grundschulzeit maßgeblich ist. Auf diese Weise lässt sich besonders interreligiöses Lernen „im weiteren Sinne“ sehr gut umsetzen. Auf eine interreligiöse Dialogfähigkeit blicke ich in diesem Zusammenhang skeptisch, da die Schüler*innen in dem Alter einige grundsätzliche Kommunikationsregeln und Verhaltensweisen erst erlernen. Auch das erzählen lassen von religiösen Alltagserfahrungen und Riten und Bräuchen der Religionen könnte schwierig werden, wenn die Schüler*innen sich selbst über einiges nicht im Klaren sind und eher Halbwissen preisgeben, als fundierte Informationen. Grundsätzlich aber komme ich zu dem Schluss, dass interreligiöses Lernen in der Grundschule möglich, und auch dringend gefordert ist und es eine Fülle an theoretischen Vorschlägen und Debatten zu diesem Thema gibt – und auch eher schwierige Aspekte (wie eine Dialogfähigkeit) auch in der Grundschule schon initiiert werden sollten, am besten spielerisch und kreativ.

Für den Umgang mit religiöser Vielfalt im konfessionellen evangelischen Religionsunterricht lässt sich somit aus theoretischer Perspektive feststellen, dass interreligiöses Lernen sinnvoll und unbedingt gefordert ist. Mir scheint der Ansatz von Johannes Lähnemann einerseits der dezidierteste und langjährigste, gleichzeitig aber auch der zukunftsfähigste der vorliegenden Beschäftigungen mit dem Topos zu sein. Die Öffnung des konfessionell-evangelischen Religionsunterrichtes für gemeinsame Phasen mit Schüler*innen anderer Religionen, wie beispielsweise dem Islam, scheint zudem der konkreten Verteilung der Religionen für das weitestgehend evangelisch geprägte Bundesland Schleswig-Holstein am ehesten umzusetzen zu sein.[400] Wie und ob dieser religionsdidaktische Ansatz jedoch in der Praxis etabliert ist und wie eine Umsetzung konkret aussehen kann, soll in der Grundschule in Schleswig-Holstein untersucht werden, nämlich anhand der erarbeiteten religionsdidaktischen Aspekte interreligiösen Lernens.

[400] Ausführlicher dazu vgl. Kap. III.3.2.

Besonders zu hinterfragen ist, inwieweit die dargestellten didaktischen Aspekte interreligiösen Lernens in der tatsächlichen Schulpraxis vorkommen – haben sie alle denselben Stellenwert oder gibt es Aspekte, die für die Grundschule sinnvoller und praktikabler sind, als andere? Existieren ferner Aspekte, die in der Theorie elementar sind, in der Praxis jedoch überholt sind oder schlicht nicht funktionieren? Wo besteht Reflexions- und wo Weiterentwicklungsbedarf? Kann man auf interreligiöses Lernen auch in religiös eher homogenen Lerngruppen in der Grundschule fokussieren und wenn ja, wie machen die Lehrer*innen dies in Schleswig-Holstein? Ebensolchen Fragen versuche ich, im Folgenden anhand ausgewählter empirischer Ergebnisse der ReVikoR-Studie nachzugehen.

III. Umgang mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein

1. Hinführung

Die vorliegende Arbeit ist im Kontext der ReVikoR-Studie („**Re**ligiöse **Vi**elfalt im **ko**nfessionellen **R**eligionsunterricht“) entstanden.[401] Bevor im Weiteren empirisch untersucht wird, wie sich die Bedingungen für interreligiöses Lernen im Religionsunterricht der Grundschule in Schleswig-Holstein darstellen und ob Potenzial zum interreligiösen Lernen in der Primarstufe vorhanden ist bzw. inwiefern dieses genutzt wird, sollen daher zunächst spezifische Hintergrundinformationen und Grundlagen zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein dargelegt werden. Diese bestehen einerseits aus dem Anlass der ReVikoR-Studie, andererseits werden sie spezifisch als politischer und gesellschaftlicher Kontext beschrieben, in dem diese Arbeit geschrieben wird. So wird als Erstes auf die Organisation des Religionsunterrichts in der Grundschule geblickt (Kap. 2.), da diese Schulstufe in der empirischen Darstellung in Kap. IV. im Fokus stehen soll. Anschließend wird auf den politischen und gesellschaftlichen Kontext des evangelischen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein geschaut, der die Forschungsgruppe im Jahr 2013 zur Initiierung der ReVikoR-Studie veranlasst hat (Kap. 3.). Dieser gesellschaftliche und politische Kontext konstituiert sich aus der Diskussion um eine Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein (3.1.), der religiösen Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland und darüber hinaus spezifisch im Bundesland Schleswig-Holstein (3.2.), den rechtlichen Grundlagen zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein (3.3.) sowie einem Seitenblick auf das Modell des Religionsunterrichtes des Nachbarbundeslandes Hamburg (3.4.). Da die ReVikoR-Studie und die vorliegende Arbeit ferner im Kontext der beiden Denkschriften der Evangelischen Kirche Deutschland (EKD) zum Religionsunterricht aus den Jahren 1994 und 2014 entstand, wird der Gehalt beider Denkschriften hinsichtlich interreligiösen Lernens in Kap. 4. knapp wiedergegeben. Diese Skizzierungen sollen als weiteres theoretisches Gerüst für das interreligiöse Lernen in der Primarstufe in Schleswig-Holstein dienen und darüber hinaus darlegen, in welchem Diskurs (besonders von der Evangelischen Kirche ausgehend) die ReVikoR-Studie und damit einhergehend auch diese vorliegende Arbeit entstanden sind. Obwohl die Denkschriften in der Darstellung interreligiösen Lernens in Kap. II. bereits an einigen Stellen ihren Niederschlag finden, sollen sie an hier noch einmal prominent herausgestellt werden als zwei Schriften, die die Diskussion um den evangelischen Religionsunterricht in einerseits bundesweit, andererseits in Schleswig-Holstein sehr konkret prägen. Beendet wird das Kapitel mit einer ausführlichen systemati-

[401] Die Studie ist ein von der Nordkirche finanziertes Kooperationsprojekt der Europa-Universität Flensburg (EUF) und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU). Die wissenschaftliche Leitung liegt bei Prof. Dr. Johannes Woyke (EUF) und Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong (CAU). Durchgeführt wird es von Antonia Lüdtke (CAU), Thorsten Dittrich (Nordkirche), mittlerweile Claudia Richter (Nordkirche) und mir, Stefanie Boll (EUF). Wie genau die vorliegende Arbeit methodisch in den Kontext der ReVikoR-Studie eingebettet ist, vgl. Kap. IV.1.

schen Analyse des aktuellen Lehrplans für das Fach Evangelische Religion in der Grundschule hinsichtlich interreligiösen Lernens (Kap. 5.). Der Lehrplan, der das organisatorische und inhaltliche Gerüst des Religionsunterrichtes darstellt, wird daraufhin untersucht, ob Aspekte interreligiösen Lernens, wie sie in Kap. II. aufgeführt wurden, vorkommen bzw. theoretisch hätten vorkommen können – und, dem Kapitel IV. etwas vorgegriffen, wie die Grundschullehrkräfte diesen bewerten. Das Kapitel III. bildet also insgesamt neben dem Kapitel II. eine weite theoretische Basis, auf die die empirische Untersuchung in Kap. IV. schließlich treffen soll, wobei der Fokus in Kap. III. konkret(er) auf dem Untersuchungsgegenstand der empirischen Erhebung, nämlich dem evangelischen Religionsunterricht in den Grundschulen des Bundeslands Schleswig-Holstein, liegt als in Kap. II., in dem das interreligiöse Lernen als religionsdidaktischer Ansatz generell dargestellt wird.

2. Organisation des Religionsunterrichts in der Grundschule

Das Fach Evangelische Religion ist gemäß der Kontingentstundentafel in der Grundschule dem natur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachbereich zugeordnet. Die Kontingentstundentafel legt darüber hinaus fest, dass in der Grundschulzeit, die sich von der 1. bis zur 4. Jahrgangsstufe erstreckt, insgesamt mindestens 6 Stunden Religionsunterricht erteilt werden müssen.[402] Dies wird gemäß des Staatskirchenvertrags vom Land Schleswig-Holstein mit den Religionsgemeinschaften festgelegt, da sich die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden auf die Inhalte und somit auch auf die Qualität des Religionsunterrichts auswirkt.

Die Grundschulzeit beträgt in Schleswig-Holstein vier Schuljahre. Wenn die Kinder eingeschult werden, sind sie in der Regel 6 oder 7 Jahre alt. Die Grundschule ist als erste Schule einer jeden Schullaufbahn eine prägende Institution für die Schüler*innen: Es ist der erste Ort, an dem sie mit dem Lernen konfrontiert werden.[403] Sie sollen dort „grundlegende Sozialerfahrungen, Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, die ihre Lern- und Leistungsbereitschaft entwickeln und stabilisieren“[404]. Spiele – besonders kombinierende, erfindende, kommunikative, darstellende und kreative – stellen einen zentralen Schwerpunkt in der Grundschule dar, da so der soziale Umgang der Schüler*innen untereinander

[402] Vgl. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Glauben – Denken – Handeln, 2011.

[403] Anzumerken ist hier jedoch, dass heutzutage bereits oft in Kindertagesstätten und Vorschulen eine Form von „Lernen“ etabliert ist und die Kinder dort bspw. erste Kenntnisse in Englisch o. ä. erwerben (können).

[404] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Lehrpläne für die Primarstufe. Grundlagen, 1997, 10. Online verfügbar unter http://www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=4 [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

sowie die Kommunikation und der Umgang mit Spannungen geschult werden. Zudem soll in der Grundschule ganzheitlich gelernt werden, sodass alle Sinne angesprochen werden. Gerade durch die in vielfältiger Weise heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft einer jeden Klasse wird binnendifferenziert unterrichtet, sodass integrative Pädagogik und niveaudifferenzierte Förderung stets korrelieren. Das didaktische Prinzip des „Lernen[s] in Zusammenhängen" beschreibt darüber hinaus, dass zu behandelnde Themen einen Lebensweltbezug zu den Wirklichkeiten der Kinder, einen Bezug zu den Aufgaben der Grundbildung und einen fachlichen Bezug aufweisen sollen.[405]

In der Grundschule ist das gemeinsame Lernen im Klassenverband aller Schüler*innen selbstverständliches Unterrichtsprinzip, was einer empirischen Untersuchung des Hamburger Religionsunterrichts von Barbara Asbrand aus dem Jahr 1999 nach zu der Konklusion führt, dass auch der Religionsunterricht im Klassenverband und nicht nach Konfessionen getrennt erteilt werden sollte.[406] Sie begründet dies überwiegend aus pädagogischer Perspektive, indem sie die These vertritt, dass ein nach Konfessionen getrennter Religionsunterricht bestimmte Schüler*innen aus dem Klassenverband ausgrenze. Dies widerspreche einerseits dem Bildungsauftrag der Schule und sei ferner gegensätzlich zum „Konzept der Grundschule als Lebens- und Lernort", in dem das gemeinsame Lernen aller Schüler*innen als Unterrichtsprinzip gelte.[407] Darüber hinaus stellt Asbrand fest, dass religiöse Themen oftmals keine selbstverständlichen Elemente des Grundschulalltags (z. B. Morgenkreis, Wochenplan, usw.) seien und es dem Religionsunterricht daher in der Grundschule zum Teil an Plausibilität fehle. Sie fordert daher didaktische Konzeptionen, wie in den Grundschulen im Klassenverband Religionsunterricht „im multikulturellen Kontext" gestaltet würde.[408]

Die Grundschule ist eine besondere Schulart, da sie zwangsläufig jedes Kind besucht und hier noch nicht nach Leistung selektiert wird – aus diesem Grund kommt ihr eine spezielle „Integrationsfunktion" zu.[409] So wird in der Grundschule

[405] Vgl. Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 10ff.

[406] Vgl. Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, 15. Ausführlicher zu den Chancen interreligiösen Lernens im Klassenverband der Grundschule vgl. Kap. V.1.2.

[407] Ähnlich auch vgl. Gabriele Faust-Siehl, Ariane Garlichs, Jörg Ramseger, Hermann Schwarz, Ute Warm, Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes. Arbeitskreis Grundschule. Der Grundschulverband e.V. Hamburg 1996, 102f.

[408] Vgl. Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, 13ff. Auch die EKD hebt den Klassenverband als prägend für die Grundschulkinder hervor: „Für die jüngeren Kinder (etwa in den ersten beiden Grundschuljahren) sind konfessionelle Unterschiede *noch nicht* oder nur eingeschränkt verständlich, obwohl sie erlebt werden. [...] In der Grundschule ist den Kindern daran gelegen, dass sie mit den anderen im Klassenverband zusammen sind und zusammenwachsen, was nicht ausschließt, dass konfessionelle Besonderheiten schrittweise bewusst werden." EKD, Identität und Verständigung, 85. Hervorhebung im Original.

[409] Zudem ist die Grundschule „die erste gesellschaftliche Institution, in der Menschen aus allen Gruppen und Schichten ohne Ansehen ihres Geschlechtes, ihrer Herkunft, Sprache, Religion oder ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse von Staats wegen unter einer gemeinsamen Aufgabe zusammengeführt werden." Gabriele Faust-Siehl, et. al., Die Zukunft beginnt in der Grundschule, 21.

besonders das Ziel der Bildungsgerechtigkeit deutlich, die wiederum einen elementaren Handlungsbedarf erfordert.[410] Sie

> „hat zunächst den Auftrag, die Kinder über die Festlegungen der jeweiligen Herkunft hinaus zum produktiven Umgang miteinander und mit anderen zu befähigen und sie zum gemeinsamen Lernen, Handeln und Gestalten zu ermutigen. Die Grundschule soll die Individualität der Kinder achten und ihren Gemeinsinn entwickeln. Sie soll Geborgenheit und Herausforderung bieten, das Heimischwerden in der eigenen Kultur unterstützen und Offenheit für fremde Menschen, Erfahrungen und Kulturen fördern und ausbilden. Das ist der erzieherische Auftrag der Grundschule."[411]

Ferner ist der Religionsunterricht für viele Kinder der erste Kontakt mit Religion generell.[412] Im Kontext religiöser Vielfalt und besonders mit dem Ziel interreligiösen Lernens wird der Religionsunterricht der Grundschule so vor weitere Herausforderungen gestellt, die er im Sinne der Bildungsgerechtigkeit zu berücksichtigen hat. Die Schule ist diejenige Institution in Deutschland, in der sich die religiöse und kulturelle Pluralität auf kleinstem Raum konzentriert – das plurale Klassenzimmer ist längst zur Selbstverständlichkeit geworden; die einheitlich konfessionell geprägte Lerngruppe bildet im evangelischen Religionsunterricht eher die Ausnahme als die Regel. Auch wenn der Religionsunterricht in vielen Bundesländern der Republik – zumindest in der Theorie –konfessionell gestaltet wird, wie beispielsweise in Schleswig-Holstein[413], befinden sich in einer Lerngruppe christlich konfessionell geprägte Schüler*innen zum Teil genau so wie Kinder ohne Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit und Schüler*innen nicht-christlicher Traditionen, wie beispielsweise dem Islam oder dem Judentum. Die EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen" (2014) beschreibt, dass von den Grundschüler*innen in Deutschland beinahe ein Drittel einen Migrationshintergrund hat und besonders der Anteil der muslimischen Schülerschaft zunimmt.[414] Aber auch innerhalb der einzelnen Religionen wie Konfessionen gibt es ein breites Spektrum an Intensitäten des Zugehörigkeitsgefühls und Bekenntnisses, sodass weiter postuliert wird:

---

[410] Bildungsgerechtigkeit definiert Norbert Brieden wie folgt: „Was ‚Bildungsgerechtigkeit' meint, kann am Leitbild inklusiver Bildung deutlich werden. Im Zusammenspiel von solidarischer Verteilungs-, nachhaltiger Chancen-, subsidiärer Beteiligungs-, personaler Anerkennungs- und gemeinwohlorientierter Leistungsgerechtigkeit konkretisiert sich Bildungsgerechtigkeit als Kriterium zur Beurteilung des inklusiven bzw. exklusiven Charakters von Bildungssystemen. [...] Der Religionsunterricht kann auf dem Weg zur Anbahnung ‚inklusiver' und damit ‚gerechter' Bildungsprozesse eine Vorreiterrolle einnehmen." Norbert Brieden, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Interdisziplinäre Sondierungen, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas, Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialethische Orientierungen. Religionspädagogik innovativ Bd. 11, Stuttgart 2016, 42-62, 42f.

[411] A.a.O., 14.

[412] Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 27. Ausführlicher zur religiösen Sozialisation der Schüler*innen vgl. Kap. IV.3.3.

[413] Zu rechtlichen Grundlage des Religionsunterrichtes ausführlicher vgl. Kap. III.3.3.

[414] EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 8 bzw. a.a.O., 19. „Auch wenn die Rede vom ‚Migrationshintergrund' zu Recht als zu wenig differenziert in Frage gestellt wird, machen solche Befunde deutlich, dass der Umgang mit migrationsbedingter kultureller, aber auch religiöser Vielfalt heute zu den Grundvoraussetzungen schulischer Arbeit gezählt werden muss." A.a.O., 16.

> „In diesem Horizont treten die konfessionellen Differenzen zwischen den christlichen Kirchen zurück, während die Notwendigkeit wächst, sich im Dialog mit islamischen Glaubensüberzeugungen zu verständigen und mit atheistisch geprägten Haltungen auseinanderzusetzen."[415]

In der Schule begegnen sich Schüler*innen und Lehrer*innen tagtäglich und durch das zunehmende Angebot an Ganztagsschulen wird die Schule immer mehr zu einem „zentralen Lebensort"[416]. Sie lernen zusammen, verbringen Teile des Alltages miteinander, feiern gemeinsam Feste, Geburtstage, sie verreisen mitunter oder machen Ausflüge. „Wie sonst nur an wenigen Orten in der Gesellschaft verbringen in der Schule Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Hintergründen große Teile ihres Alltagslebens miteinander."[417] In der Schule sind die Lehrenden und Lernenden auf ein friedliches und respektvolles Miteinander angewiesen – unabhängig ihrer religiösen Zugehörigkeiten. Umso wichtiger ist es hier, das interreligiöse Lernen und die interreligiösen Begegnungen selbstverständlich in den Schul- und Lernalltag zu integrieren, um beispielsweise Respekt und Toleranz zu fördern, vor allem aber auch, um Integration und Vielfalt zu leben.[418] Das Klassenzimmer als kleines Abbild der Gesellschaft allein ist Anlass genug, auf interreligiöses Lernen heutzutage einen besonderen Fokus zu legen. So fasst Rita Burrichter zusammen:

> „Als schulbezogener Reflexionsort religiöser und weltanschaulicher Pluralität übernimmt der Religionsunterricht [...] bewusst Mitverantwortung für die Gestaltung der Schule und der in ihr gelebten Beziehungen zwischen Menschen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit oder auch ohne eine solche Zugehörigkeit."[419]

Und weiter: „Kein Beitrag zu aktuellen Bildungsfragen kommt ohne den Hinweis darauf aus, dass der Umgang mit Heterogenität *die* Herausforderung schulischer Bildung und Erziehung in der Gegenwart ist."[420] Die religiöse Pluralität in den Schulen ist demnach der wichtigste Grund für interreligiöses Lernen als Bildungsauftrag – auch schon in der Grundschule.

---

[415] A.a.O., 8.
[416] A.a.O., 27.
[417] A.a.O., 17.
[418] So hält Eckhart Gottwald fest: „Interreligiöses Lernen im RU [sic!] dient der *Integration* der offenen Gesellschaft: Es fördert die Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und unterstützt ihre Fähigkeit, anderen Menschen mit Gemeinsinn, Respekt und Toleranz zu begegnen. Die doppelte Fokussierung des Lernens auf die eigene Religiosität und auf fremde Religionen schließt ein, dass beide als generell gleichwertige und gleichberechtigte Glaubenssysteme behandelt und geprüft werden können." Eckhart Gottwald, Integrität und Integration – Der Religionsunterricht auf dem Weg zur Interreligiosität, in: Gottwald, Eckhart/Mette, Norbert, Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neuenkirchen-Vluyn 2003, 124-142, 136f.
[419] Rita Burrichter, Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 141-158, 104f.
[420] A.a.O., 141. Hervorhebung im Original.

3. Der politische und gesellschaftliche Rahmen der Diskussion um den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein

Die ReVikoR-Studie läuft seit 2013 und ist ein Kooperationsprojekt der Europa-Universität Flensburg, der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel und dem Landeskirchenamt der Nordkirche. Sie geht der Fragestellung nach, wie religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen Schleswig-Holsteins wahrgenommen und wie mit ihr umgegangen wird. Im Folgenden wird der Anlass der ReVikoR-Studie, der aus den gesellschaftlichen Strukturen Schleswig-Holsteins und einer Forderung der aktuellen Landesregierung besteht, skizziert.

3.1. Der Religionsunterricht in der öffentlichen Diskussion in Schleswig-Holstein

Inspiriert und initiiert wurde das Forschungsprojekt durch folgende Zeilen des Koalitionsvertrages Schleswig-Holsteins:

> *„Wir wollen den konfessionsgebundenen Religionsunterricht in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften zu einem konfessionsübergreifenden Religionsunterricht umwandeln, in dem alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden."*[421]

Dieses Postulat des Koalitionsvertrags von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und dem SSW des Jahres 2012 veranlasste die Forschungsgruppe dazu, empirisch zu erheben, wie im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein mit religiöser Vielfalt umgegangen wird, wie also die Lehrkräfte des evangelischen Religionsunterrichts gegenwärtig mit religiös heterogenen Lerngruppen umgehen und wie sie diese wahrnehmen.[422] Der evangelische Religionsunterricht trifft in Schleswig-Holstein auf die Situation, dass die Lerngruppen auf verschiedene Weisen heterogen sind: Es nehmen Schüler*innen, die nicht-christlichen Religionsgemeinschaften angehören gleichermaßen daran teil wie Schüler*innen ohne eine Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft.[423] In den Lerngruppen unter-

[421] Bündnis für den Norden. Horizonte für Schleswig-Holstein Koalitionsvertrag 2012- 2017 von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und SSW, Zeilen 704-707, Online verfügbar unter https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/_documents/koalitionsvertrag2012_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

[422] Ausführlich zum Forschungsdesign und der Erhebung vgl. Kap. IV.1.

[423] Im Rahmen der ReVikoR-Studie wurde erhoben, dass nach Angaben der Schulleitungen in Schleswig-Holstein ca. 4% der Schüler*innen dem Islam angehören und durchschnittlich zwei bis drei Schüler*innen pro Lerngruppe muslimisch sind. Ferner geben die Lehrer*innen an, dass durchschnittlich fünf bis sechs Schüler*innen pro Lerngruppe keine Religionszugehörigkeit haben,

scheiden sich ferner die Glaubensinhalte der formal evangelischen Schüler*innen. Ferner ließen auch die muslimischen Verbände den Wunsch verlauten, an möglichen Weiterentwicklungen des Religionsunterrichts mitzuwirken und ihre Religion in die öffentliche Schule zu integrieren, was von der evangelischen und katholischen Kirche positiv aufgenommen wurde.[424] Vermutlich orientiert am Modell des Religionsunterrichtes des Nachbarbundeslandes Hamburg (der sog. Hamburger Weg[425]), plädiert die Landesregierung mit den Zeilen des Koalitionsvertrags zu einer Weiterentwicklung des konfessionellen zu einem konfessionsübergreifenden Religionsunterricht. Dieser Vorschlag und die damit einhergehenden Debatten können jedoch ohne eine pointierte Darstellung der realen Umsetzung des aktuellen konfessionsgebundenen evangelischen Religionsunterrichtes nicht hinreichend geführt werden, sodass die Diskussion um eine mögliche Veränderung bzw. Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts im nördlichsten Bundesland durch die empirischen Daten der ReVikoR-Studie unterstützt werden soll. Im Rahmen dieser empirischen Erhebung entstand die vorliegende Arbeit zum interreligiösen Lernen in der Grundschule Schleswig-Holsteins, als ein weiterer Aspekt, mit religiöser Heterogenität im evangelischen Religionsunterricht umzugehen.

3.2. Religiöse Vielfalt in der Gesellschaft

Spätestens seit dem Terroranschlag auf das World Trade Center in New York durch die al-Qaida am 11.09.2001 ist die religiös plurale Gesellschaft ein Thema, dem weltweit gesellschaftliche Aufmerksamkeit zukommt. Einander fremde Religionen, das Verhältnis und das Miteinander unterschiedlicher Religionen in einem Land, auf einem Kontinent und die Notwendigkeit eines konstruktiven interreligiösen Dialogs haben spätestens an diesem Tag ein neues Gewicht bekommen. Das Gelingen einer friedlichen Koexistenz von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten ist seither oft und von unterschiedlichen Menschen aus verschiedenen Perspektiven hinterfragt und diskutiert und scheint aktueller denn je.

Deutschland ist ein multikulturelles und multireligiöses Land: Rund 20 % der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland hat laut des Statistischen Bundesamtes (Destatis) einen Migrationshintergrund, was rund 16,4 Millionen Menschen (Stand 2014) entspricht.[426] Die meisten Menschen mit Migrationshintergrund kommen aus der Türkei (2,9 Millionen Menschen), gefolgt von Polen (1,6 Millio-

---

vgl. ReVikoR Kap. 0.1. „Die Hintergründe – der Weg zum ReVikoR-Projekt“, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 15ff.

[424] Vgl. Uta Pohl-Patalong, Antonia Lüdtke, „Wie wird mit religiöser Pluralität im konfessionellen Religionsunterricht umgegangen?“. Empirische Wahrnehmungen der ReVikoR-Studie in Schleswig-Holstein, in: Praktische Theologie 51 (2016), 166-177.

[425] Ausführlicher zum Hamburger Weg vgl. Kap. III.3.4.

[426] Statistisches Bundesamt, Migration und Integration. Pressemitteilung Nr. 277 vom 03.08.2015. Zahl der Zuwanderer in Deutschland so hoch wie nie, Wiesbaden 2015, Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/08/PD15_277_122.html [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

nen Menschen).[427] Im Jahr 2015 kamen zudem rund eine Million Schutzsuchende aus Kriegsgebieten, wie beispielsweise Syrien hinzu, die in der Erhebung noch nicht erfasst wurden. Durch diese Gruppe wird die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund noch einmal stark erhöht.[428] Im Zensus wird ferner festgehalten, dass derzeit (Stand 2014) jeder fünfte Mensch in Deutschland seine Wurzeln im Ausland hat und diese Bevölkerungsgruppe sehr jung ist und noch weiter wachsen wird.

Die größten religiösen Gruppen der Bevölkerung der Bundesrepublik machen die Mitglieder der Römisch-Katholischen Kirche (rund 30 %) und der Evangelischen Kirche (rund 29 %) sowie Menschen ohne Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit (rund 33 %) aus. In der Bundesrepublik leben derzeit etwa 4 Millionen Muslime[429], was je nach Datenlage rund 5 % der Gesamtbevölkerung ausmacht. Orthodoxe, Freikirchen, Buddhisten, Juden, Hindus und Anhänger anderer christlicher Kirchen (0,04 %) kommen in Deutschland in der Regel eher wenig vor[430], ergänzen jedoch das multikulturelle Gesellschaftsbild, welches längst zur Normalität geworden ist. Kinder und Jugendliche wachsen demzufolge heutzutage zunehmend in einem religiös heterogenen Umfeld oder gar einer religiös oder konfessionell gemischten Familie auf. Religiöse Pluralität ist für die meisten Heranwachsenden daher normal. Trotzdem oder gerade deshalb benötigen sie Unterstützung und Vorbilder, um mit auftretenden religiösen Differenzen umgehen und ebendiese religiöse Pluralität und religiöse Integration auch in Zukunft friedlich leben zu können.

Das Bundesland Schleswig-Holstein mit rund 2,8 Millionen Einwohnern und ca. 363.000 Menschen mit Migrationshintergrund[431] weist im Vergleich zum benachbarten Bundesland Hamburg eine eher geringe religiöse Vielfalt auf: Dem Zensus zufolge gehören die meisten Menschen im nördlichsten Bundesland der Republik formell der evangelischen Kirche an (56 %). Damit ist Schleswig-Holstein relativ betrachtet bundesweit das Bundesland mit den meisten Mitgliedern der evangelischen Kirche. Der katholischen Kirche gehören in Schleswig-Holstein lediglich 6 % der Bevölkerung an. Die zweitgrößte Gruppe der Bevölkerung ist jene ohne Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeiten (34 %). Die übrigen knapp 3 %

[427] Gunter Brückner, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, in: Statistisches Bundesamt (Destatis), Sozialstruktur und soziale Lagen. Auszug aus dem Datenreport 2016, 218-235, 225. PDF-Dokument, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016Kap7.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

[428] Vgl. a.a.O., 235.

[429] Deutsche Islamkonferenz, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015, Online verfügbar unter http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/Magazin/Lebenswelten/ZahlMLD/zahl-mld-node.html [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

[430] Bundeszentrale für politische Bildung, Die soziale Situation in Deutschland. Religionszugehörigkeit, 27.09.2012, Bonn, Online verfügbar unter http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religionszugehoerigkeit [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

[431] 363.000 Menschen mit Migrationshintergrund machen ca. 13 % der Bevölkerung Schlewig-Holsteins aus, vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. Statistik informiert ... Nr. 18/2014. Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Schleswig-Holstein 2012, PDF-Dokument https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Presseinformationen/SI14_018.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

machen dem Zensus zufolge, evangelische Freikirchen, orthodoxe Kirchen, jüdische Gemeinden und „Sonstige“ aus.[432] Die Zugehörigkeit zum Islam wurde 2011 im Zensus nicht erhoben bzw. basierte auf freiwilligen Angaben. Die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ (MLD) erhob jedoch, dass in Schleswig-Holstein ca. 85.000 Menschen dem Islam angehören.[433] Zudem leben, laut Angaben der Alevitischen Gemeinde Kiel, 20.000 Aleviten in Schleswig-Holstein.[434] Besonders die Verteilung der religiösen Heterogenität stellt sich in dem Flächenland Schleswig-Holstein sehr ungleichmäßig dar: Zu vermuten ist, dass die religiöse Pluralität aufgrund der Menschen mit Migrationshintergrund in den größeren Städten Kiel, Lübeck, Flensburg, Neumünster, Elmshorn, Rendsburg und Pinneberg am größten ist.[435] In den ländlichen Gebieten wie beispielsweise Dithmarschen und Nordfriesland ist die Pluralität deutlich geringer und damit sind die Lerngruppen gleichermaßen homogener, zumindest in den nominellen Religionszugehörigkeiten. Geändert hat sich die Situation mit der Zunahme an geflüchteten Menschen aus Kriegsgebieten wie Syrien insofern im Jahr 2015 rund

[432] Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.), Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit, Dezember 2013, Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Zensus/ZensusBuLa5121101119004.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

[433] MLD, Haug et. al. 2009, zitiert nach: Naik Foroutan, Coskun Canan, Benjamin Schwarze, Steffen Beigang, Dorina Kalkum (Hrsg.), Schleswig-Holstein postmigrantisch. Einstellungen der Bevölkerung Schleswig-Holsteins zu Musliminnen und Muslimen in Deutschland, Berlin 2016, 24. Online verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/schleswig-holstein-postmigrantisch/ [16.09.2016].

[434] Ebd.

[435] Insgesamt lebten im Jahr 2014 – dem Statistischen Bundesamt zufolge – 2.819.000 Menschen, von denen ca. 357.000 Menschen einen Migrationshintergrund (im engeren Sinne) hatten. Vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis), Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Bevölkerung 2014 nach Migrationshintergrund und Ländern, Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundLaender.html [zuletzt abgerufen am 14.09.2016]. Das Statistische Bundesamt beruft sich in diesen Angaben auf den Mikrozensus. Konkretere Zahlen zur Pluralität liegen nicht vor.
In Kiel leben 2015 beispielsweise 246.269 Menschen, von denen 20% einen Migrationshintergrund und 10% keine deutsche Staatsbürgerschaft haben. Es gibt zudem Stadtteile, wie beispielsweise Kiel Gaarden-Ost, mit einem deutlich höheren Migrationshintergrund bzw. ohne deutsche Staatsbürgerschaft (In Kiel Gaarden-Ost leben bspw. von 18.314 Menschen 30% ohne deutsche Staatsbürgerschaft.) Vgl. Bürger- und Ordnungsamt der Landeshauptstadt Kiel, PDF-Dokument, https://kiel.de/rathaus/statistik/_dokumente/2._Bevoelkerung.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016]. In Lübeck leben im Jahr 2015 218.523 Menschen, von denen 21,7% einen Migrationshintergrund und 9,3% der Menschen keine deutsche Staatsbürgerschaft haben. Zu vermuten ist daher auch, dass auch die religiöse Vielfalt in den beiden größten Städten des Bundeslandes relativ hoch ist. Vgl. Statistisches Jahrbuch der Hansestadt Lübeck 2015, PDF-Dokument, http://www.luebeck.de/stadt_politik/statistiken/files/PDF/225.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016]. Im ländlichen Kreis Nordfriesland lässt sich (Stand 2013) ein eher unterdurchschnittlicher Migrationsanteil festmachen, von 63.915 Menschen im Kreis Nordfriesland haben 4,2% keine deutsche Staatsbürgerschaft. Der Migrationsanteil lässt sich nicht eindeutig festmachen, wahrscheinlich liegt er aber über diesen 4,2%. So lässt sich auch vermuten, dass die religiöse Vielfalt dort nicht sehr hoch ist. Vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis): Sozialstruktur und soziale Lagen. Auszug aus dem Datenreport 2016, PDF-Dokument, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016Kap7.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

55.000 Menschen nach Schleswig-Holstein kamen, um dort Zuflucht zu suchen. Die syrische Bevölkerung besteht aus überwiegend sunnitischen Muslimen[436], sodass die Quote der in Schleswig-Holstein lebenden Muslime durch die geflüchteten Menschen ansteigt. Es ist jedoch (derzeit) nicht bekannt, welcher Religion die meisten Flüchtlinge angehören; unter Umständen sind es auch Menschen religiöser Minderheiten, wie Aleviten, Jesiden, Christen und Juden, die geflohen sind. Festzuhalten ist dennoch, dass die aktuelle „Flüchtlingssituation" die Bevölkerungsstruktur (temporär oder dauerhaft) verändert – so auch in Schleswig-Holstein.

3.3. Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein

Der Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland ist gemäß Art. 7 Abs. 3 GG in Verbindung mit Art. 4 Abs. 1 und 2 GG („Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.") und §7 Abs. 1 Satz 1 SchulG ein ordentliches Lehrfach[437], was bedeutet, dass die Schüler*innen, die der jeweiligen Religion bzw. Konfession angehören, in dem Schulfach benotet werden und es somit versetzungsrelevant ist.[438] Der für den Religionsunterricht zentrale rechtliche Artikel 7 Abs. 1-3 GG, der 1949 in Kraft trat, besagt Folgendes:

> (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
>
> (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
>
> (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemein-

[436] Auswärtiges Amt, Syrien, Religion (Stand September 2015), Online verfügbar unter http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Syrien_node.html [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

[437] „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach. Er ist unbeschadet der Rechte der Schulaufsichtsbehörden in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen." Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie auf einen Blick. Glauben – Denken – Handeln, 2011, O.S.

[438] Ausnahmen bilden der sogenannten Bremer Klausel (Art. 141 GG: „Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.") zufolge die Bundesländer Bremen, Berlin und Brandenburg. In Bremen heißt der Religionsunterricht „Biblische Geschichte" bzw. in höheren Klassenstufen „Religionskunde". Er ist nicht konfessionell, d.h. es wird keine religiöse Zugehörigkeit der Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt; er ist versetzungsrelevant. In Berlin heißt der Unterricht „Religions- und Weltanschauungsunterricht" und ist freiwillig, erscheint nicht auf dem Zeugnis und ist somit nicht versetzungsrelevant. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich hierfür explizit anmelden; „automatisch" nimmt niemand daran teil. In Brandenburg gibt es das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde" (LER), welches religiös-weltanschaulich neutral ist. Vgl. Jürgen Lott/Anita Schröder-Klein, Religion unterrichten in Bremen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2006/1), 68-79.; Ulrike Häusler, Religion unterrichten in Berlin, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007/1), 25-49.

schaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.[439]

Der Religionsunterricht ist somit als einziges der Schulfächer grundgesetzlich verankert und steht unter staatlicher Aufsicht. Hieraus ergibt sich eine Doppelbestimmung des Religionsunterrichts und der Religionsunterricht wird zu einer sogenannten res mixta (lat.: gemeinsame Angelegenheit) zwischen Staat und Religionsgemeinschaft: Der Staat verfügt über das Aufsichtsrecht des Schulfaches Religion, zugleich muss der konfessionelle Religionsunterricht mit den Glaubensgrundsätzen der Kirchen übereinstimmen. Den Religionsgemeinschaften wird das Gestaltungsrecht eingeräumt, sodass die Wahrung der weltanschaulichen Neutralität des Staates gegeben ist.[440] Der Religionsunterricht unterliegt somit der staatlichen Schulaufsicht, die Kirchen aber haben das Recht auf Einsichtnahme. Darüber hinaus ist der Religionsunterricht in den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule eingebunden und muss von diesem aus begründet werden. Dieser ist nach § 4 Abs. 2 SchulG „an den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten, den sie begründenden christlichen und humanistischen Wertvorstellungen und an den Ideen der demokratischen, sozialen und liberalen Freiheitsbewegungen“[441] ausgerichtet.

Die Trennung von Staat und Kirche ist die Voraussetzung für den heutigen Religionsunterricht in Deutschland. Während zu Zeiten der Weimarer Republik der Kaiser noch die Spitze der Evangelischen Kirche bildete, gilt bis heute der Artikel 137 Abs. 1 („Es besteht keine Staatskirche.“) der Weimarer Reichsverfassung, der im Jahr 1948 in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen wurde. Ferner heißt es dort:

> „Jede Religionsgesellschaft ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbständig innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes.“ (Artikel 137 Abs. 3 WRV)

Folglich wurde festgelegt, dass der Staat sich nicht in innere Angelegenheiten der Kirche einmischen darf. Der Religionsunterricht ist dennoch gemeinsame Aufgabe von Staat und Kirche: Der Staat schafft die Rahmenbedingungen, ist für die Ausbildung von Religionslehrkräften verantwortlich, sichert beispielsweise die pädagogischen Standards, das wissenschaftliche Niveau, übernimmt die generelle Organisation und trägt die Kosten des Religionsunterrichtes. Die Religionsge-

[439] In der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ heißt es: „Nach Art. 7. 3 GG ist der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Damit sind Ordnung und Durchführung des Religionsunterrichts staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Er ist dem staatlichen Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen; seine Einrichtung als Pflichtfach ist für die Schulträger obligatorisch. Zugleich gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Sie entscheiden nach Maßgabe ihrer Grundsätze über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion, sofern dabei die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt bleiben sowie Struktur und Organisation der jeweiligen Schulart beachtet werden.“ EKD, Identität und Verständigung, 87.

[440] „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“ (Art. 4 GG).

[441] Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Glauben – Denken – Handeln, 2011.

meinschaften wiederum gestalten ebendiese Rahmenbedingungen nach ihren Grundsätzen aus. Staat und Kirche entwickeln in Kooperation beispielsweise die Lehrpläne und Schulbücher. Je nach Bundesland ist der Einfluss der Kirchen unterschiedlich stark und der Religionsunterricht verschieden organisiert und gestaltet. Aus diesem Grund sind beispielsweise der Religionsunterricht in Schleswig-Holstein und der seines Nachbarlandes Hamburg trotz der regionalen Nähe und der gemeinsamen Landeskirche (mit Mecklenburg-Vorpommern[442]) überaus unterschiedlich organisiert.

Die konfessionellen Grundsätze sind für den Religionsunterricht maßgeblich. Den Schüler*innen wird durch die Verankerung im Grundgesetz ein Religionsunterricht zugesichert, der die Glaubensinhalte ihrer jeweiligen Konfession bzw. Religion so vermittelt, dass sie für wahr gehalten werden können – aber nicht müssen. Der Religionsunterricht hat „der ‚Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen' zu dienen, dem einzelnen Kind und Jugendlichen. Sie sollen sich frei und selbstständig religiös orientieren können."[443] Dieses Grundrecht auf religiöse Bildung der Schüler*innen kann nur mithilfe der Religionsgemeinschaften umgesetzt werden. Entsprechend der Denkschrift „Identität und Verständigung" der EKD aus dem Jahr 1994 sind alle Schüler*innen, auch diejenigen, die konfessionell nicht gebunden sind oder nicht der Evangelischen Kirche angehören, explizit eingeladen, am evangelischen Religionsunterricht teilzunehmen.[444] Ebendiese Einladung bekräftigt für Schleswig-Holstein auch der § 4 Abs. 1 des Religionsunterrichtserlasses von 2010. Ab dem 14. Lebensjahr können sich die Schüler*innen aufgrund der Religions- und Gewissensfreiheit vom Religionsunterricht abmelden. Bis zu ihrem 14. Lebensjahr haben die Eltern das Recht, sie vom Religionsunterricht abzumelden. Die abgemeldeten Schüler*innen bekommen dann einen Ersatzunterricht.[445] In Schleswig-Holstein ist dieser Ersatzunterricht das

[442] Die „Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland" ist im Jahr 2012 gegründet worden und vereint die frühere Nordelbische Kirche mit der Landeskirche Mecklenburgs und der Pommerschen Kirche. Sie umfasst demnach die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Schleswig-Holstein mit insgesamt ca. 2,2 Millionen Mitgliedern. Vgl. Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland, Online verfügbar unter https://www.nordkirche.de [zuletzt abgerufen am 15.09.2015].

[443] EKD, Identität und Verständigung, 11. Dieses Recht der Schüler*innen wird bereits 1971 von der EKD „unmissverständlich klargestellt", ebd.

[444] Vgl. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Glauben – Denken – Handeln, 2011.

[445] Es heißt dort in §4 Abs. 1-2 „(1) Soweit für eine Konfession Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach gem. §7 Abs. 1 Satz 1 SchulG erteilt wird, nehmen die Schülerinnen und Schüler dieser Konfession daran teil. Konfessionell nicht gebundene oder einer anderen Religionsgesellschaft angehörige Schülerinnen und Schüler können auf Antrag am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen. (2) Eltern können konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler, die noch nicht religionsmündig sind, vom Religionsunterricht abmelden. Vom Religionsunterricht abgemeldete und konfessionell nicht gebundene Schülerinnen und Schüler erhalten anderen Unterricht (§7 Abs. 2 Satz 3 SchulG) in einem Pflichtfach, das zum Religionsunterricht thematisch vergleichbare Erziehungs- und Bildungsziele verfolgt." Runderlaß der Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport vom 21. Februar 1995-II I 310-343.30 (NBI.MWFK/MFBWS.Schl.-H.1995) Geändert durch Erlass vom 3. Juni 2010, Online verfügbar unter www.schulrecht-sh.de/texte/r/religionsunterrricht.htm [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

Fach Philosophie.[446] Es wird angeboten, wenn eine pädagogisch sinnvolle Gruppe aus mindestens 12 Schülern und Schülerinnen zustande kommt; auch klassen- und jahrgangsübergreifende Lerngruppen sind möglich. Darüber hinaus müssen selbstverständlich Fachlehrkräfte zur Verfügung stehen. Wenn es nicht ausreichend Lehrkräfte mit einem Hochschulabschluss im Fach Philosophie gibt, sollen sich gemäß des Ministeriums für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein an jeder Schule Lehrer finden, die sich in dieses Schulfach einarbeiten.[447]

1997 trat in Schleswig-Holstein zudem der Kooperationserlass in Kraft, der eine Zusammenarbeit des evangelischen und katholischen Religionsunterrichtes sowie dem Schulfach Philosophie ermöglichen und fördern soll.[448] Begründet wird dies damit, dass ein starres Festhalten am Konfessionalitätsprinzip heutzutage „weder angebracht noch möglich“[449] sei. Für eine solche Kooperation gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie beispielsweise Teamteaching, gemeinsames Erstellen von Unterrichtsmaterialien, Einladen einer Lehrkraft der anderen Konfession in den Religionsunterricht, Unterrichten einer Klassengemeinschaft oder Durchführen gemeinsamer Projekte. Als Voraussetzungen für eine solche Kooperation gelten zum einen die Interessenwahrung der Schüler*innen sowie das Einverständnis der Eltern und Lehrkräfte. Zum anderen solle eine Zusammenarbeit der Konfessionen nicht aus unterrichtsorganisatorischen Gründen eingeführt werden, sondern um die Dialogbereitschaft, die Toleranz und das Verständnis unter den Konfessionen zu fördern.[450] So formuliert die EKD-Denkschrift aus dem Jahr 2014: „Der evangelische Religionsunterricht versteht sich jedoch als ein dialogisch offenes pädagogisches Angebot und strebt ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an.“[451] Dass dies in der Praxis doch eher selten geschieht, liegt in der hohen Anzahl nicht ausgebildeter Philosophielehrkräfte begründet; vielerorts wird Philosophie entweder von einer fachfremden Lehrkraft erteilt oder existiert als solches Ersatzfach gar nicht.[452]

Der ReVikoR-Studie zufolge wird in Schleswig-Holstein derzeit an 85 % aller Schulen evangelischer und an 60 % aller Schulen katholischer Religionsunterricht erteilt. Im Rahmen der Studie wurde darüber hinaus statistisch erhoben, dass es derzeit [Erhebung für das Schuljahr 2014/2015] 8.700 Lerngruppen gibt, die

[446] Vgl. Erlass des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 25. Juli 2011 - III 401 – 3024, Fahrlehrplan Philosophie in der Grundschule, Online verfügbar unter http://www.schulrecht-sh.de/texte/p/philosophie.htm [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

[447] Vgl. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Glauben – Denken – Handeln, 2011.

[448] Vgl. Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie. Runderlaß des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 7. Mai 1997-II I 310-343.30-1-(NBI.MBWFK.Schl.-H. 1997, S. 259, Online verfügbar unter www.schulrecht-sh.de/texte/r/religionsunterrricht.htm [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

[449] Ebd.

[450] Vgl. ebd.

[451] EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 13.

[452] So gaben in der ReVikoR-Studie, in der auch Schulleiter*innen quantitativ nach einigen Daten gefragt wurden, 94,7 % der Schulleitungen der Grundschulen an, *keine* Kooperationen der Fächergruppe Evangelische, Katholische Religion und Philosophie nach dem Kooperationserlass anzubieten. In den anderen Schularten liegen die Verneinungen auch zwischen 88,9 % (Berufliche Schule) und 95,6 % (Gemeinschaftsschule), vgl. Frage 6 der Schulleiter*innen-Befragung.

evangelischen Religionsunterricht erhalten. 700 Lerngruppen nehmen an einem katholischen Religionsunterricht teil, während für 1.530 Lerngruppen der Religionsunterricht evangelisch-katholisch ausgerichtet ist. Ferner gibt es 2.570 Lerngruppen Philosophie.[453] Darüber hinaus wird derzeit an 13 Grundschulen in Schleswig-Holstein sogenannter Islamkundeunterricht angeboten. Dieser wird jedoch nicht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes organisiert, sodass er nicht in Übereinstimmung mit den muslimischen Religionsgemeinschaften erteilt werden muss. Ebendieser Islamunterricht wird daher auch vom Land Schleswig-Holstein verantwortet und stellt ein Unterrichtsangebot für die muslimische Schülerschaft dar, die so die Möglichkeit erhält, sich in der Schule mit ihrer religiösen Identität religionskundlich auseinanderzusetzen.[454]

3.4. Der „Hamburger Weg" des Religionsunterrichts – ein Blick auf das Nachbarbundesland Hamburg

Das Hamburger Modell des Religionsunterrichtes wird in Deutschland oftmals als eine Sonderform des Religionsunterrichtes nach Art. 7 Abs. 3 GG bezeichnet. Da Hamburg das unmittelbare Nachbarbundesland Schleswig-Holsteins ist und dieselbe Landeskirche den Evangelischen Religionsunterricht sowohl in Hamburg als auch in Schleswig-Holstein inhaltlich verantwortet, wird es hier einzeln herausgestellt und im Folgenden skizziert.

3.4.1. Die Form

Der Hamburger Weg[455] des Religionsunterrichtes, der sogenannte „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung", um Wolfram Weiße, Thorsten Knauth und Folkert Doedens, hat die Diskussion um das interreligiöse Lernen in den 1990er Jahren maßgeblich mit vorangetrieben und wurde vor allem rasch konzeptionell umgesetzt. Seither wird in dem Bundesland ein Religionsunterricht erteilt, der den Dialog als „Strukturprinzip" versteht und in dem alle Schüler*innen unterschiedlicher Religions- wie Konfessionszugehörigkeiten im Klassenverband gemeinsam unterrichtet werden. Die Abmeldemöglichkeit ist jedoch

[453] Vgl. Uta Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 13.

[454] Vgl. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Glauben – Denken – Handeln, 2011. Dieser Islamunterricht wird vom Staat und nicht von den Religionsgemeinschaften verantwortet, wird jedoch ausschließlich von sich als muslimisch verstehenden Lehrkräften unterrichten. Eine ausführlichere Analyse dieses Erprobungsfaches auf das interreligiöse Lernen hin, sprengt an dieser Stelle jedoch den Rahmen, sodass lediglich aufgeführt werden soll, dass dieses Unterrichtangebot für muslimische Schüler*innen an ausgewählten Schulen ausprobiert wird.

[455] Das Hamburger Modell des Religionsunterrichts wird auch als „Hamburger Weg" bezeichnet, da es kein abgeschlossenes Modell ist, sondern stets weiterentwickelt wird, vgl. Wolfram Weiße, Dialogischer und ökumenischer Religionsunterricht, in: Weiße, Wolfram (Hrsg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster/New York/München/Berlin 2002, 121-144, 122. Ferner stellt der Hamburger Weg eine Sonderform des Religionsunterrichtes nach Art. 7. Abs. 3 GG dar, aber kein dazu alternatives Modell wie beispielsweise LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) in Brandenburg.

selbstverständlich gegeben. „Rechtlich gesehen muss er auch bei einer Schülerschaft, die keine gemeinsame Konfessions- oder Religionszugehörigkeit aufweist, zumindest ein ‚Mindestmaß' an ‚evangelischem' Profil bzw. eine zumindest ‚gewisse Schwerpunktsetzung bei dem, was evangelisch ist' (Christoph Link), aufweisen."[456]

Der Religionsunterricht in Hamburg ist interreligiös geprägt, in ökumenischer Perspektive und steht auf einem konfessionellen Fundament: Er wird von der Evangelischen Kirche verantwortet und moderiert. Dennoch wird betont, dass es sich beim Hamburger Modell nicht um einen religionskundlich-neutralen Religionsunterricht handele.[457] Das Hamburger Modell grenzt sich somit klar vom brandenburgischen Schulfach „LER" (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) ab und der Inhalt wird in enger Abstimmung mit anderen Religionsgemeinschaften realisiert.

Der Religionsunterricht ist aus den gesellschaftlichen, religiösen und schulischen Gegebenheiten der Freien und Hansestadt Hamburg entstanden: In Hamburg gab es bis zum Jahr 2006 anstelle des Staatskirchenvertrages die im Jahr 1964 formulierte „Ordnung des Religionsunterrichts auf Hamburger Staatsgebiet – Gemeinsame Erklärung der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg und der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche auf Hamburger Staatsgebiet zur Ordnung des Religionsunterrichts"[458]. Geschlossen wurde diese Erklärung der Stadt Hamburg mit der Nordkirche (damals Nordelbische Evangelisch-Lutherische Kirche, kurz NEK). Seit 2001 werden Schüler*innen aller Religionen, mit Ausnahme der katholischen Schülerschaft (s. u.) in ebendiesen gemeinsamen Religionsunterricht eingeladen. 2005 wurde der Staatskirchenvertrag der Stadt Hamburg mit der Evangelischen Kirche geschlossen und 2006 schließlich in der Hamburger Bürgerschaft verabschiedet.[459] 2014 haben auch die muslimischen Verbände mit dem Hamburger Senat Staatsverträge abgeschlossen, sodass die – bisherige evangelische – Verantwortung des Religionsunterrichts in dem Bundesland neu beraten werden muss, da die muslimischen Verbände, die das Grundkonzept des Hamburger Weges weiterhin favorisieren, nun aber eine gleichlautende Verantwortung für sich beanspruchen. Eine Konsequenz besteht aktuell darin, auch muslimische, alevitische und jüdische Lehrkräfte für den Religionsunterricht auszubilden, um die erweiterte Verantwortung deutlich zu ma-

[456] Christoph Link, Rechtsgutachten. Über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung" mit Art. 7 Abs. 3 GG, 2001, zitiert nach: EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 86f.

[457] Vgl. Weiße, Dialogischer und ökumenischer Religionsunterricht, in: Weiße (Hrsg.), Wahrheit und Dialog, 124.

[458] Folkert Doedens, Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle, PTI Hamburg. PDF-Dokument,
https://pti.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/hauptbereich1/PTI/doedens_gemeinsame-grundsaetze.pdf [zuletzt abgerufen am 29.08.2014]

[459] Vgl. Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland, Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Nordelbisch Evangelisch-Lutherischen Kirche vom 29. November 2005. GVOBl. 2006 S. 181. Online verfügbar unter http://www.kirchenrecht-nordkirche.de/document/25006 [zuletzt abgerufen am 02.09.2016]

chen und praktisch umzusetzen.[460] Wie die Forderung nach gleichlautender Verantwortung eines von mehreren Religionsgemeinschaften gemeinsam getragenen Religionsunterrichts verfassungsrechtlich und schulpraktisch zu gestalten ist, wird derzeit im Rahmen eines fünfjährigen Modellprojekts zum Hamburger Weg eruiert.

Die Katholische Kirche ging in Hamburg indes bisher ihren ganz eigenen Weg. Da die katholische Religionszugehörigkeit nach 1945 in Hamburg lediglich 5 % betrug, etablierten sich in der Hansestadt katholische Privatschulen. An der Erteilung katholischen Religionsunterrichts – und somit an der Umsetzung des grundgesetzlich garantierten Rechts auf ebendiesen – an den staatlichen Schulen hatte die katholische Kirche bislang kein Interesse.[461] In Hamburg gab es daher nie die Situation, dass evangelischer und katholischer Religionsunterricht parallel an einer Schule angeboten wurden. 2006 schloss schließlich aber auch die katholische Kirche Staatsverträge mit der Stadt Hamburg ab und machte deutlich, auch – zumindest teilweise – an staatlichen Schulen katholischen Religionsunterricht anbieten zu wollen. Dieser hat sich jedoch bis heute nicht durchgesetzt. Nur wenige Schüler*innen erheben einen Anspruch auf Erteilung eines solchen Unterrichts. Infolgedessen hat auch die katholische Kirche starkes Interesse an der Partizipation des „Religionsunterrichtes für alle“ angemeldet. Sie nimmt zur Zeit einen Beobachterstatus ein und begleitet die weitere Entwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ durch Teilnahme an den Planungs- und Reflexionssitzungen verschiedener Arbeitsgruppen.[462]

Getragen wird der Religionsunterricht in Hamburg vom 1995 gegründeten „Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg“ (GIR), dem Mitglieder der evangelischen Kirchen, Buddhisten, Juden, Muslime, Aleviten und Bahài angehören. Der GIR trägt dafür Sorge, dass die Mitgestaltung und Mitverantwortung des Religionsunterrichtes durch ebendiese unterschiedlichen Religionsgemeinschaften institutionell abgesichert ist. Gemeinsam beschlossen sie 1997 einvernehmlich Empfehlungen für einen dialogischen Religionsunterricht für alle Schüler*innen in Hamburg. Die erfolgreiche Partizipation und Mitverantwortung der verschiedenen Religionen an der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts erwies sich somit als fruchtbar.

Vom Hamburger Religionsunterricht melden sich in der Grundschule und Sekundarstufe kaum Schüler*innen ab; in der Grundschule lag die Abmeldequote im Jahr 2011 bei lediglich 0,8 %.[463] Das hohe Interesse und die hohe Akzeptanz der Öffentlichkeit und Bevölkerung dieser Form des Religionsunterrichts liegen u. a. darin begründet, dass der Stadtstaat Hamburg eine hohe religiöse Vielfalt aufweist, die sich signifikant von Schleswig-Holstein unterscheidet: 2007 lebten

[460] Vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Online verfügbar unter http://li.hamburg.de/religion/material/4419346/art-einleitung/ [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

[461] Vgl. Doedens /Weiße, Religion unterrichten in Hamburg, 50.

[462] Gespräch mit dem für Religionsunterricht zuständigen Referenten des Landeskirchenamtes der Nordkirche in Kiel, Oberkirchenrat Thorsten Dittrich, am 26.8.2016.

[463] Vgl. Hans-Ulrich Keßler, Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neuenkirchen-Vluyn 2014, 45-56, 51.

247.000 Migranten aus 185 verschiedenen Ländern in Hamburg; es wurden 106 verschiedene Religionsgemeinschaften ausgemacht, und von den Hamburger Schüler*innen haben circa 46 % einen Migrationshintergrund. In den Schulen werden etwa 100 verschiedene Sprachen gesprochen und die Kinder wachsen vermehrt in Familien mit Mitgliedern unterschiedlicher Nationen, Sprachen, Ethnien oder religiöser Herkunft auf. 40 % der Bevölkerung geben Doedens und Weiße zufolge an, sich keiner Religion zugehörig zu fühlen.[464] Neben der größten religiösen Gemeinschaft, dem Christentum, stellt der Islam die größte nichtchristliche Religionsgemeinschaft mit rund 10% der Gesamtbevölkerung dar. Diese Zahlen, die Bevölkerungsstruktur und der gesellschaftliche Hintergrund begründen plausibel, warum sich die Formen der Religionsunterrichte in Schleswig-Holstein und Hamburg so stark unterscheiden und weshalb ein einheitliches Konzept oder eine Eins-zu-Eins-Übernahme des Hamburger Wegs in Schleswig-Holstein nicht sinnvoll ist.

3.4.2. Ziele und Umsetzung

Das Hamburger Modell geht grundsätzlich davon aus, dass die Schüler*innen in ihren religiösen Einstellungen offen aufeinander zugehen und in dem Religionsunterricht die Möglichkeit für einen Austausch und eine Begegnung mit ihren Mitschüler*innen mit jeweils unterschiedlichen religiösen Traditionen und Positionen sehen.[465] Der aktuelle Rahmenplan für die Grundschule wurde im Jahr 2011 verabschiedet; seit 1995 werden Aspekte des interreligiösen Lernens in die Rahmenplanentwicklungen generell einbezogen.[466] Grundsätzlich stellt der Lehrplan für die Primarstufe das Ziel heraus, sich mit religiösen, weltanschaulichen und politischen Zielen auseinanderzusetzen. Religionen sollen hinsichtlich der je eigenen Grunderzählungen, der jeweiligen ethischen und moralischen Werte und Verhaltensmuster sowie der jeweiligen Feste und Riten thematisiert und nachvollzogen werden können. Diese Thematisierung bedarf zweier Haltungen der Schüler*innen: Sie sollen „sich auf die Rede von Gott und Transzendenz einlassen“ sowie „sich für Vielfalt und den Reichtum der Religionen und Kulturen öffnen“[467].

Der Hamburger Religionsunterricht stellt für die Grundschule fünf fachliche Kompetenzbereiche heraus, die die Schüler*innen erwerben sollten. Diese sind die Wahrnehmungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz und Darstellungs- und Gestaltungskompetenz. Besonders die Dialogkompetenz als Ziel interreligiösen Lernens rekurriert auf weitere in Kap. II. dargestellte Ziele, wie beispielsweise die Förderung von Respekt, Wertschätzung und der Bereitschaft zur Verständigung sowie der Kompetenz, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen wahrzunehmen sowie mit diesen umgehen zu können. Auch die Per-

[464] Vgl. Doedens/Weiße, Religion unterrichten in Hamburg, 54.
[465] Vgl. Knauth/Weiße, LexRP. Bd. 1, Art. Dialogischer Religionsunterricht, 332f.
[466] Vgl. Doedens/Weiße, Religion unterrichten in Hamburg, 50.
[467] Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.), Bildungsplan Grundschule Religion, Hamburg 2011, 10f.

spektivübernahme und die sensible Begegnung mit religiöser Vielfalt zählen im Rahmen des Lehrplans zur Dialogkompetenz.[468] Als didaktische Umsetzungen für den Religionsunterricht werden die Schüler- und Lebensweltorientierung, die Traditionsorientierung, die Dialogorientierung, die Authentizität sowie die Wissenschaftsorientierung aufgeführt. Diese didaktischen Grundsätze lassen sich mit den in Kap. II. vorgestellten didaktischen und methodischen Aspekten der interreligiösen Ansätze verbinden und werden m. E. im Hamburger Rahmenplan konkret umgesetzt, was sich auch in den Inhalten zeigt: Es wird sehr deutlich, dass in allen verbindlichen *Themenbereichen* und den darunter gefassten *Inhalten* der Bezug zu verschiedenen religiösen Traditionen und Anschauungen gegeben und vor allem gewollt ist.[469]

Der Gesprächskreis (GIR) aus dem Jahr 1997, in dem der dialogische Religionsunterricht einvernehmlich verabschiedet wurde, formuliert unter anderem,

> „dass die Schülerinnen und Schüler eigene Beurteilungen zur Bedeutung und zu den Ansprüchen von Religionen im Dialog mit Mitschülerinnen und Mitschülern klären und ihre eigene Meinung einbringen sollen; der Reichtum und die Weisheit der Religionen sollen kennengelernt werden; gegen Beliebigkeit soll die Verständigung und der Streit über das, was dem Leben dient, gesucht werden; eigene religiöse und weltanschaulich geprägte Überzeugungen und Hoffnungen sollen in Begegnung und Dialog, in Übereinstimmung und Dissens mit anderen gestärkt werden; Engagement für Wohlergehen und Freiheit soll – auf der Grundlage einer Orientierung an den in den Grund- und Menschenrechten enthaltenen Prinzipien aufgeklärter Humanität – mit Widerstand gegen Unrecht und Unterdrückung gekoppelt werden.“[470]

Dieses Postulat spiegelt sich auch im Lehrplan wieder: Der Religionsunterricht eröffnet die Chance, religiöse und kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und zu thematisieren. Dies geschieht in Hamburg in einer Form, „die nicht von einer Trennung ausgeht, [...] in dem Minderheitspositionen nicht vor die Tür geschickt werden“[471], sondern in dem alle Schüler*innen ungeachtet ihrer Religion, Konfession und Kultur selbstverständlich gemeinsam lernen.

Schlussendlich ist das Hamburger Modell eine Sonderform des konfessionellen Religionsunterrichtes in Deutschland und nicht ohne weiteres mit anderen Bundesländern, wie beispielsweise Schleswig-Holstein, kompatibel. Interreligiös-dialogisches Lernen scheint in der Betrachtung des Hamburger Wegs besonders an religionssoziologische Gegebenheiten gekoppelt, die in Schleswig-Holstein jedoch so nur in bestimmten Regionen gegeben sind. Dass interreligiöses Lernen jedoch gerade *nicht* (nur) von solchen konkreten religionssoziologischen Zusammensetzungen der Lerngruppen abhängig ist, und auch in einem Flächenland wie

[468] Vgl. a.a.O., 13f.
[469] A.a.O., 121ff.
[470] Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg, Empfehlungen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hamburg, in: Doedens/Weiße, Religionsunterricht für alle, 40.
[471] Wolfram Weiße, Religion und Religionsunterricht in der Großstadt – mit besonderer Beachtung Hamburgs, in: Knauth, Thorsten/Leutner-Ramme, Sibylla/Weiße, Wolfram (Hrsg.), Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster/New York/München/Berlin 2000, 147-164, 162.

Schleswig-Holstein mit sehr religiös heterogenen Regionen möglich und relevant ist, soll mit der vorliegenden Arbeit für die Grundschule dargestellt werden.

4. Interreligiöses Lernen in den Denkschriften der Evangelischen Kirche Deutschland

Als das ReVikoR-Projekt im Jahr 2013 gestartet wurde, war die bis zu diesem Zeitpunkt maßgebliche Denkschrift der Evangelischen Kirche für den Religionsunterricht „Identität und Verständigung. Standorte und Perspektiven des Religionsunterrichtes in der Pluralität“ aus dem Jahr 1994. Während der empirischen Erhebung wurde der Dialog um den Umgang mit religiöser Pluralität von der Politik und der Nordkirche in Schleswig-Holstein (vgl. Koalitionsvertrag, Kap. III.3.1.) sowie bundesweit auch von der EKD weiter geöffnet: Im Jahr 2014 erschien die EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht „Religiöse Orientierung gewinnen“ mit dem primären Ziel einer Förderung religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz. Die Gesprächsgrundlage über den Umgang mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht und damit einhergehend auch über das interreligiöse Lernen wurde von der EKD also erweitert, so auch für die ReVikoR-Studie und die vorliegende Arbeit. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, den Gehalt der beiden Denkschriften knapp zu skizzieren, auch, um deren Relevanz in der Diskussion um eine Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein zu betonen. Die vorrangige Perspektive der folgenden Skizzierung ist die des interreligiösen Lernens.

4.1. „Identität und Verständigung“ (1994)

Die Denkschrift „Identität und Verständigung“ der EKD aus dem Jahr 1994 macht es sich zur Aufgabe, den Standort des Religionsunterrichts, nämlich „in der Pluralität“ herauszustellen und zu diskutieren. Die plurale Gesellschaft wurde somit auch vor gut zwanzig Jahren bereits als eine Herausforderung des evangelischen Religionsunterrichts benannt. Dem Titel der Denkschrift entsprechend wird festgehalten, dass das Wechselspiel von der Entwicklung der eigenen religiösen Identität und der Verständigung in der pluralen Gesellschaft fokussiert werden müsse: *„Die Menschen in unserer enger werdenden ‚Einen Welt‘ brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit.“*[472] Betont wird jedoch, dass die Grundlagen des Christentums als Kulturgut nicht zu vernachlässigen seien. Schule wird in der Denkschrift als *„ein Ort der individuellen Bildung und Erziehung“* sowie als *„Lebensraum“*[473] dargestellt. Im Religionsunterricht soll daher das Kulturgut des Christentums thema-

[472] EKD, Identität und Verständigung, 82. Hervorhebung im Original.
[473] A.a.O., 83. Hervorhebung im Original.

tisiert, aber auch das Miteinander zwischen Menschen verschiedener Religionen, Kulturen, Weltanschauungen und Länder gefördert werden, und zwar vom Schuleintritt der Kinder in der Primarstufe an:

> *„Schon von der Grundschule an können erste Schritte getan werden, damit Kinder unterschiedlicher Herkunft einander in Offenheit und Aufgeschlossenheit begegnen und lernen, mit dem umzugehen, was in ihrer Lebenswelt fremd erscheint.“*[474]

Der evangelische Religionsunterricht wird ferner in dieser Denkschrift (und seither offiziell) als offen für alle Schüler*innen beschrieben, unabhängig der jeweiligen Religionszugehörigkeiten:

> „Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie müssen nicht der evangelischen Konfession angehören.“[475]

sowie

> „In den evangelischen Religionsunterricht sind andererseits jedoch auch Schüler anderer Konfessionen (und Konfessionslose) einzuladen, wie umgekehrt evangelischen Schülern aus dem gleichen Grund der größtmöglichen Transparenz und Kompetenz eine pädagogische Begegnung mit anderen Positionen offenstehen sollte.“[476]

Es wird für den zukünftigen Religionsunterricht in der Denkschrift vorgeschlagen, einen „konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“ zu etablieren, um die eingangs genannten Ziele (Förderung der religiösen Identität und Orientierung in der pluralen Gesellschaft) zu erreichen: „Weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch lässt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte.“[477] Ziel einer solchen Kooperation sei es, im Religionsunterricht „das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen ökumenisch-interdisziplinär anzugehen“[478]. Herausgestellt wird jedoch auch, dass ein solches Modell des Religionsunterrichtes nicht in allen Schulstufen gleichermaßen umgesetzt werden kann. In der Grundschule seien die Schüler*innen beispielsweise nur eingeschränkt bzw. gar nicht in der Lage, konfessionelle Unterschiede zu erkennen und zu benennen. Ferner gilt es, regionale und lokale Faktoren wahrzunehmen, da je nach Region verschiedene Minderheits- und Mehrheitsverhältnisse der dort vertretenen Konfessionen bestehen, die es im Zuge eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes zu beachten gilt.[479]

Betont wird in der EKD-Denkschrift schließlich der Vorteil des Zusammenschlusses der Fächer Evangelische Religion, Katholische Religion sowie Ethik- bzw. Phi-

[474] Ebd. Hervorhebung im Original.
[475] A.a.O., 88.
[476] A.a.O., 64
[477] A.a.O., 65
[478] A.a.O., 88. „Das Leitmodell dieser Denkschrift verfolgt eine doppelte Bildungsaufgabe: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule die möglichen *Gemeinsamkeiten* zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen im Spannungsfeld klar erkennbarer *Unterschiede* und Gegensätze kennenlernen.“ A.a.O., 73. Hervorhebung im Original.
[479] Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 70f.

losophieunterricht zu einer Fächergruppe, „für die der Staat Verantwortung trägt, im Falle des Religionsunterrichts laut Grundgesetz unter Mitwirkung der Religionsgemeinschaften, im Falle des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts gemäß den jeweils erlassenen Schulgesetzen“[480]. Für eine solche Fächergruppe spräche einerseits, dass die einzelnen Unterrichtsfächer so an mehr Gewichtung gewinnen würden; ferner wird „die pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung der hier zusammengeschlossenen Bildungsaufgaben [wird] unmissverständlich klar“[481]. Es wird im Kontext dieser Fächergruppe schließlich darauf hingewiesen, dass durch den Zusammenschluss der Fächer

> „eine bessere institutionelle Voraussetzung für die in Zukunft noch zunehmende Aufgabe interreligiösen Lernens geschaffen [würde]. [...] Nicht zuletzt geht es quer zu diesen interkonfessionellen und interreligiösen Linien um einen Dialog, der auch die atheistischen Einstellungen ernst nimmt.“[482]

Als zukünftige Aufgabe der Schule und Gesellschaft wird schließlich formuliert, „*das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*“[483]. Es wird in der Denkschrift aus dem Jahr 1994 also bereits konkret Bezug genommen zum interreligiösen Lernen. Die religionspädagogische Debatte um den Ansatz des interreligiösen Lernens wird aufgenommen und für die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts als wichtige Aufgabe skizziert.

4.2. „Religiöse Orientierung gewinnen“ (2014)

Die Denkschrift der Evangelischen Kirche „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ aus dem Jahr 2014, die zwanzig Jahre nach „Identität und Verständigung“ erschienen ist, verfolgt noch konkreter das Ziel, „die veränderten Bedingungen und Herausforderungen religiös-weltanschaulicher Pluralität in der Schule“ zu benennen und Perspektiven für den zukünftigen Religionsunterricht aufzuzeigen.[484] Als zentrales Ziel des gegenwärtigen und zukünftigen konfessionellen Religionsunterrichts wird die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und von Pluralitätskompetenz beschrieben. Der heutige Religionsunterricht trifft auf die Situation, dass die Lerngruppen zunehmend religiös heterogen sind, wobei sich diese Pluralität noch einmal sehr heterogen in sich darstellt[485], und besonders die christlichen Schüler*innen zunehmend weniger religiös sozialisiert sind. Aus diesen Parametern erwachsen für den künftigen Religionsunterricht neue Aufgaben:

Das in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ vorgeschlagene Modell eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes wurde in den vergangenen zwanzig Jahren nur bedingt umgesetzt:

---

[480] A.a.O., 90.
[481] Ebd.
[482] A.a.O., 90f.
[483] A.a.O., 65. Hervorhebung im Original.
[484] Vgl. EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 8.
[485] Vgl. Kap. IV.3.2.

> „Die Schulpraxis zeigt, dass in vielen Bundesländern Religionsgruppen unabhängig von der Konfessions- und Religionszugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen einfach gemeinsam unterrichtet werden – ohne die gebotene Zustimmung der Kirchen und häufig so, dass weitreichende dialogische Zielsetzungen nicht erreicht werden.“[486]

Auch in der Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ wird jedoch formuliert, dass das Modell eines kooperativen Religionsunterrichts zwischen verschiedenen Religionsgemeinschaften zwar aufwendig, aber weiterhin die sinnvollste Form für den Religionsunterricht der Zukunft sei. So sollten unterschiedliche Religionsgemeinschaften zwar je ihren eigenen Religionsunterricht erhalten, durch verbindende Angebote sollen dann aber Kooperationen zwischen ihnen hergestellt werden.[487]

Mit dem anvisierten Bildungsziel der Ausbildung und Förderung einer Pluralitätsfähigkeit wird zum einen beschrieben, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen und diese zu reflektieren, zum anderen aber auch einen respektvollen und toleranten Umgang mit solchen Unterschieden und religiös anders sozialisierten Menschen zu fördern.[488] „Zu den Aufgaben eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichts muss es deshalb gehören, die Wurzeln von Pluralitätsfähigkeit, Toleranz, Respekt und Anerkennung für den anderen in der eigenen Tradition zu identifizieren und auf diese Weise als Orientierungsressource verfügbar zu machen.“[489] Pluralitätsfähigkeit wird von der EKD als eine Kompetenz beschrieben[490], die wiederum in Teilkompetenzen gegliedert werden kann, nämlich eine Wissensvermittlung über Religionen und Weltanschauungen, „die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Orientierungen und Verhaltensweisen kontextuell zu deuten und zu verstehen“, die Fähigkeit einer Perspektivenübernahme, die Annahme von Werten wie Toleranz, Empathie, Respekt und Offenheit, „das Bewusstsein eigener Orientierungen, im Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Orientierungen anderer“ und der Kompetenz einer religiösen Urteilsfähigkeit. „Diese Teilkompetenzen sind die Voraussetzung für eine *Handlungs-* sowie *Partizipationskompetenz,* die als *religiöse Dialogkompetenz* ihre spezifische Zuspitzung erhält“.[491] Sie können und sollen aufgrund der folgenden fünf Aspekte gefördert werden: „wachsende Heterogenität der Schülerschaft, konfessionelle Kooperation, interreligiöses Lernen, Zusammenarbeit mit dem Ethikunterricht, fächerübergreifende Themen und fächerübergreifender Unterricht“[492]. Weitere Bemühungen, die Pluralitätskompetenz im Evangelischen Religionsunterricht zu fördern und zu stärken sind jedoch unabdingbar, so sollten beispielsweise die angehenden Lehrkräfte fundierter in Basiskenntnissen über nicht-christliche Traditionen ausgebildet werden.[493]

---

[486] EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 29.
[487] Vgl. a.a.O., 30.
[488] Vgl. a.a.O., 64.
[489] A.a.O., 67.
[490] Vgl. a.a.O., 69.
[491] A.a.O., 70. Hervorhebung im Original.
[492] A.a.O., 90.
[493] Vgl. a.a.O., 122. Ausführlich dazu vgl. Kap. IV.3.1.

Dem interreligiösen Lernen mit besonderem Fokus auf die religionsdidaktischen Aspekte der Pluralitätsfähigkeit, der Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander und einer Dialogkompetenz kommt in dieser Denkschrift somit eine sehr zentrale Stellung zu, deren Relevanz für die kommenden Jahre noch steigen wird.

5. Interreligiöses Lernen im Lehrplan für das Fach Evangelische Religion in der Grundschule Schleswig-Holsteins – eine Analyse

Abschließend soll nun auf den Lehrplan des Bundeslandes Schleswig-Holstein für das Schulfach Evangelische Religion in der Grundschule geblickt werden, der für die Lehrkräfte eine wichtige Orientierungshilfe darstellt bzw. darstellen sollte. Untersucht wird der derzeitige Lehrplan auf das Vorkommen des religionsdidaktischen Ansatzes des interreligiösen Lernens, wie er in in Kap. II. besprochen wurde. Die systematische Darstellung der Analyse des Lehrplans wird zum Teil bereits mit einigen Ergebnissen aus der empirischen Erhebung angereichert. Da die ausführliche empirische Betrachtung interreligiösen Lernens im Religionsunterricht jedoch erst in Kap. IV. folgt, wird erst dort (vgl. Kap. IV.1.) das Forschungsdesign dargestellt und in diesem Kapitel somit vereinzelt auf qualitative und quantitative Daten der Erhebung, die den Lehrplan für das Fach Evangelische Religion betreffen, vorgegriffen.

5.1. Hinführung

Der Lehrplan für das Fach Evangelische Religion für die Grundschule wurde mit dem Erlass zum 30.04.1997 zum Schuljahr 1997/1998 in Kraft gesetzt. Er ist in zwei auf einander bezogene Teile gegliedert: Die Grundsätze bzw. „Grundlagen" gelten für das Lernen in der Grundschule (unabhängig von den Schulfächern) generell:

> „Das Lernen in der Schule bildet ein vielfältiges Beziehungsgeflecht, das die verschiedenen Fächer miteinander verbindet. Im Mittelpunkt dieses Teils stehen daher das Konzept der gemeinsamen Grundbildung und die aus ihm folgenden Grundsätze der Unterrichtsgestaltung."[494]

Darauf folgen im Lehrplan für die Primarstufe die sogenannten „Fachlichen Konkretionen", welche die fachspezifischen Aufgaben für das jeweilige Schulfach, hier das Fach Evangelische Religion, formulieren:

> „Im Mittelpunkt dieses Teils stehen die fachspezifischen Aufgaben, die sich für den Fach-

[494] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 3.

unterricht aus dem Konzept der Grundbildung ergeben."[495]

Das Geflecht von „Grundlagen" und „Fachlichen Konkretionen" gibt den verbindlichen Rahmen für den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein vor. Jede Schule bzw. Lehrkraft soll, gemäß diesen Dokumenten, die Freiheiten haben, den Lehrplan initiativ zu interpretieren und umzusetzen. Begründet wird diese Offenheit[496] des Lehrplans mit der generellen Heterogenität der Schülerschaft und der daraus resultierenden Forderung, auf diese pädagogisch gezielt eingehen zu können:

> „Innerhalb dieses Rahmens eröffnet der Lehrplan allen an der Schule Beteiligten vielfältige Möglichkeiten zur pädagogischen Gestaltung und Weiterentwicklung ihrer Schule. Er schafft Freiräume für eigene Initiativen und selbstverantwortete Wege, für kollegiale Zusammenarbeit und erweiterte Mitwirkung. Diese Freiräume sind auch notwendig, um auf die Situation der jeweiligen Schülerinnen und Schüler und die besonderen Gegebenheiten der einzelnen Schule gezielt eingehen sowie entsprechende Umsetzungsprozesse in Gang bringen zu können. Der angemessene Umgang mit dem Lehrplan schließt auch die Freiheit für die Lehrkräfte ein, sein Konzept in eigener pädagogischer Verantwortung auszugestalten, es erprobend weiterzuführen und für künftige Erfordernisse offenzuhalten."[497]

Lehrer*innen werden in der Einführung des Lehrplans somit dazu aufgefordert, die Freiheit des Rahmens pädagogisch verantwortungsvoll zu nutzen und ihn schülerorientiert auszugestalten und weiterzuführen.[498] Wie dieser Lehrplan für die Grundschule hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt gestaltet ist, und was das für die Situation in den Schulen Schleswig-Holsteins bedeutet, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

Zunächst wird ein Blick auf die grundsätzliche Bewertung des Lehrplans hinsichtlich religiöser Vielfalt gerichtet: Im Rahmen der ReVikoR-Studie wurden die Lehrkräfte gefragt, ob der Lehrplan für das Fach Evangelische Religion grundsätzlich als hilfreich hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt empfunden wird:

[495] Ebd.
[496] Auf die Offenheit verweisen auch Lehrkräfte in der ReVikoR-Studie, vgl. Kap. 13 „Wie kommt das Thema ‚religiöse Vielfalt' im Lehrplan und im Fachcurriculum vor?", in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 201-212.
[497] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 3.
[498] Vgl. ebd.

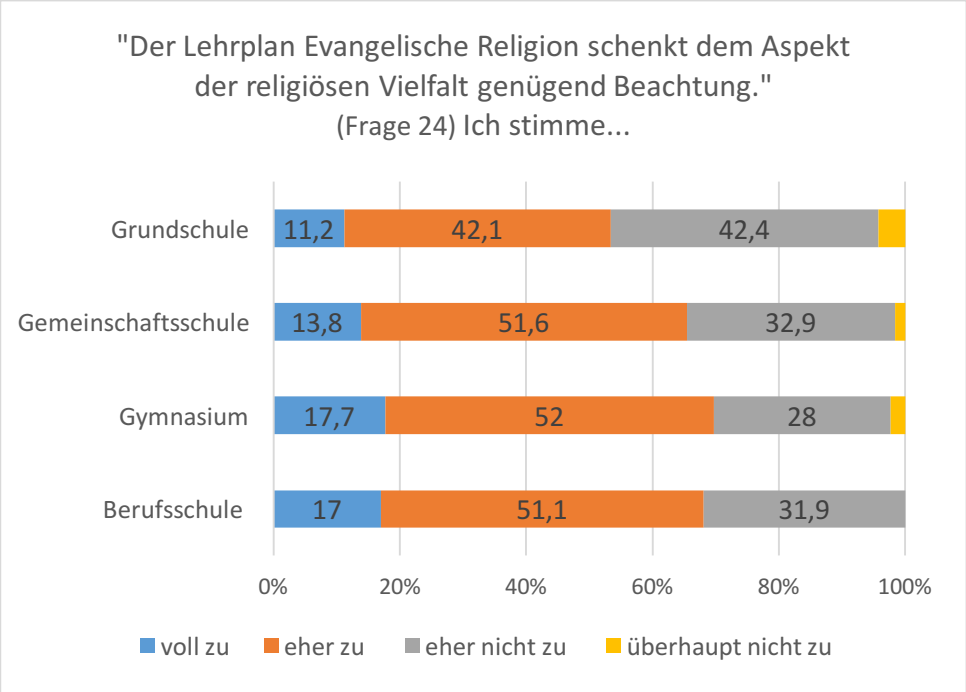

Abbildung 1 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 641)[499]

Im quantitativen Sample wird der Grafik zufolge deutlich, dass die Lehrpläne aller Schularten *eher* mittelmäßig für den Umgang mit religiöser Heterogenität bewertet werden, die Grundschullehrkräfte den ihrigen Lehrplan jedoch im Vergleich am schlechtesten bewerten. Mit 42,1 % der Befragten gibt fast die Hälfte der Grundschullehrer*innen an, der Lehrplan schenke dem Aspekt der religiösen Vielfalt *eher* genügend Beachtung, während weitere 42,4 %, also knapp die andere Hälfte, dieser Aussage *eher nicht* zustimmt. Ein Grund dafür kann der sein, dass der Lehrplan nicht regelmäßig von den Lehrer*innen angesehen, und vor allem nicht oft konkret auf den Umgang mit religiöser Vielfalt hin reflektiert wird, wie im qualitativen Sample bemerkt wird:

> „Das hab' ich mal, aber das ist lange her, muss ich gestehen [...]. Da kann ich nichts zu sagen, das weiß ich nicht." (Ute 5,30-32)

Auch ein anderer Lehrer zeigt deutlich, dass er diese Reflexion als schwer zu beantworten empfindet:

> I: „Sind Sie mit dem Lehrplan zufrieden für Evangelische Religion, also unter dem Aspekt religiöser Vielfalt?"
>
> W: (Pause)
>
> I: „Hilft er Ihnen oder eher nicht?"
>
> W: „Das (Pause), was heißt zufrieden? Also, man könnte da noch ein bisschen mehr religiöse [Vielfalt, sc.], vor allem in den jüngeren Jahren...". (Wolf 6,31-7,2)

[499] N= 641 bedeutet, dass 641 Grundschullehrkräfte diese Frage beantwortet haben. Der Rücklauf des quantitativen Fragebogens für die Primarstufe lag insgesamt bei 677 Grundschullehrer*innen. Ausführlicher dazu vgl. Kap. IV.1.2. In allen folgenden Abbildungen werden die Abschnitte der Balken, die jeweils unter 5 % liegen, nicht beschriftet, wie in dieser Abbildung der gelbe Block zur Antwortoption „Ich stimme überhaupt nicht zu".

Deutlich wird in dieser zögernden Antwort, dass es dem Lehrer schwerfällt, den Lehrplan auf diesen Sachverhalt hin zu bewerten, und dass er ihn unter Umständen unter diesem Aspekt (noch) nicht gelesen hat. Neben dieser eher zurückhaltenden Bewertung des Lehrplans bemerkt er jedoch schließlich, dass man die religiöse Vielfalt besonders in den unteren Klassenstufen noch mehr betonen könne.

Ein Grund für diese zurückhaltenden Statements zum Lehrplan könnte die Tatsache sein, dass die Grundschullehrkräfte, die ihren Lehrplan im Vergleich am negativsten hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt bewerten, wie die Lehrkräfte der Sekundarstufe I auf den ältesten der Lehrpläne zurückgreifen müssen: Da die Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe I 1997/98 in Kraft getreten sind, sind sie knapp 20 Jahre alt, während die Lehrpläne der Sekundarstufe II nach der Jahrtausendwende[500] in Kraft traten. Wie die Unentschiedenheit und eher vage Positionierungen darüber hinaus begründet sein können, wird in der vertieften Betrachtung des Lehrplans deutlich. Diese weitere Interpretation beruht auf folgenden Dokumenten:

- den „Grundlagen“ für die Primarstufe, die unabhängig voneinander für alle Schulfächer der Grundschule gelten
- den „Fachlichen Konkretionen“ für das Fach Evangelische Religion, die sich noch einmal unterteilen lassen in
    - die in dem Fach Evangelische Religion zu erwerbenden Schlüsselqualifikationen
    - sog. Leitthemen, die in fächerübergreifenden Kooperationen gelehrt werden können
    - die Darstellung der fachrelevanten Themen bzw. Themenbereiche, die (nur) für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule gelten, und deren vorgesehener Zeitpunkt im Verlauf der Grundschulzeit sowie
- einer unabhängig von der evangelischen Religion entstandenen und auch für alle Schulfächer und alle Schulstufen (also auch Sek. I und II) geltenden Broschüre zum interkulturellen Lernen, die jedoch aus germanistischer (bzw. DaF/DaZ[501]) Perspektive entstanden ist.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Lehrplans im Jahr 1997/98 bzw. dessen Inkraftsetzung erlebte der Ansatz des interreligiösen Lernens durch die Veröffentlichung relevanter Werke eine hohe Aufmerksamkeit: Johannes Lähnemanns Doppelwerk zum interreligiösen Lernen („Weltreligionen im Unterricht“ in zwei Bänden: Fernöstliche Religionen und Islam, 1986) war bereits seit 20 Jahren veröffentlicht, 1998 publizierte er sein Folgewerk „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“, Folkert Rickers veröffentlichte sein Buch (gemeinsam mit Eckart Gottwald): „Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung“ (1998) und auf katholischer Seite hatte Stephan Leim-

[500] Sek II: Gymnasium/ Gesamtschule 2002/2003, Berufsfachschule 2013/2014 und Berufliches Gymnasium 2008/2009. Die neuen „Fachanforderungen“ werden sukzessive in den nächsten Jahren erscheinen.
[501] Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache

gruber die 1. Auflage des „Interreligiösen Lernens“ erst einige wenige Jahre (1995) zuvor publiziert. Elemente des interreligiösen Lernens wie beispielsweise die Betonung eines interreligiösen Dialogs, das Aufsuchen sakraler Orte, die Begegnung mit Angehörigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten sowie die Hervorhebung von Toleranz und Respekt waren somit durch u. a. Lähnemanns in den zwanzig Jahren vor 1998 publizierte Werke sowie Leimgrubers 1. Auflage des „Interreligiösen Lernens“ im Diskurs. Der Lehrplan hätte in seiner Konzeption daher theoretisch auf die Ansätze, Erkenntnisse und Werke zum interreligiösen Lernen eingehen können und sollen – wenngleich die für die evangelische Seite relevanten Werke von Johannes Lähnemann und Folkert Rickers (gemeinsam mit Eckart Gottwald) sowie die vollständig überarbeitete Version Stephan Leimgrubers Buch zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des Lehrplans, ab dem der Terminus technicus „interreligiöses Lernen“ verstärkt genutzt wurde, noch nicht erschienen waren. Dennoch haben die Ansätze des interreligiösen Lernens im Jahr 1997, wie in Kapitel II. aufgezeigt wurde, bereits eine lange Historie mit diversen Weiterentwicklungen und Überarbeitungen erlebt. Wie und ob das interreligiöse Lernen im Lehrplan für das Fach Evangelische Religion der Grundschule in Schleswig-Holstein vorkommt, soll im Folgenden untersucht werden. Die Leitfrage ebendieser Betrachtung des Lehrplans ist schließlich folgende: Was ist im Lehrplan für das Fach Evangelische Religion der Grundschule in Schleswig-Holstein 1997/1998 hinsichtlich interreligiösen Lernens realisiert worden?

5.2. „Grundlagen“ bzw. „Grundbildung“ der Primarstufe

Beschreibung

In den „Grundlagen“ (bzw. in der „Grundbildung“, unabhängig der einzelnen Schulfächer) für den Primarstufenunterricht in Schleswig-Holstein wird beschrieben, dass die 1997 aktuelle Schülerschaft ihre Lebenswelt im Kontext unterschiedlicher Kulturen und Religionen wahrnimmt:

> „Kinder und Jugendliche wachsen heran in einer Welt unterschiedlicher Lebensformen und Wertorientierungen. Sie nehmen diese Welt wahr im Licht verschiedener kultureller und religiöser Deutungen, wissenschaftlicher Bestimmungen, politischer Interessen.“[502]

Diese offene und plurale Gesellschaft, die sich dem Lehrplan zufolge aus kultureller wie religiöser Vielfalt sowie verschiedener Lebensformen und Werteorientierungen, aber auch verschiedenen wissenschaftlichen Bestimmungen und politischen Interessen manifestiert, wird, gemäß dieser Formulierung, bereits vielerorts als selbstverständlich und bereichernd angesehen. Ferner könne sie jedoch eine „Verunsicherung und Bedrohung“[503] darstellen. Da die Schüler*innen im 21. Jahrhundert in einer mediengesteuerten Welt aufwachsen, haben sie zudem einen breiten Zugriff auf Informationen, was einerseits sehr bereichernd sein könne, andererseits auch dazu führen könne, dass sie nicht mehr lernten, die Welt aus ihrem eigenen Blickwinkel zu betrachten und sich zu positionieren.[504]

[502] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 7.
[503] Ebd.
[504] Ebd.

Ziele der „Grundbildung“ für die Primarstufe sind dem Dokument zufolge daher unter anderem, die vielfältige Gesellschaft differenziert wahrzunehmen und beurteilen zu lernen, die Wertschätzung und Anerkennung des Anderen und der Austausch über die gegenseitige Andersheit sowie mit Informationen verantwortungsvoll und kritisch umgehen zu können, sich ausdrücken zu können und Lernen als Teil des Lebens und als Teil der Persönlichkeitsentwicklung anzusehen.[505] Diese Ziele sollen „handlungsorientiert, lebensweltgebunden und erkenntnisgeleitet“[506] erreicht werden. Das Konzept der „Grundbildung“ formuliert ferner sogenannte „Kernprobleme“, die in der Grundschule generell behandelt werden sollen, wie beispielsweise das Zusammenleben der Menschen mit Blick auf den „Frieden, die Menschenrechte, das Zusammenleben in der einen Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen“[507]. Als weiteres Bildungs- und Erziehungsziel wird in den „Grundlagen“ unter anderem neben dem Bereich „Eine Welt“ schließlich das interkulturelle Lernen aufgeführt. Ein Einbezug außerschulischer Lernorte ergänze schließlich das Schulleben und bereichere den Unterricht, wobei hier nicht auf *religiöse* Orte, sondern generell auf außerschulische Lernorte rekurriert wird, die „zum Erfahrungs- und Handlungsfeld der Schülerinnen und Schüler“ werden.[508] Das Ziel solcher Besuche sei es, „die im Unterricht erworbenen Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im realen Anwendungsfeld“[509] auszuprobieren.

Bewertung

Deutlich wird in der Betrachtung der „Grundlagen“ für die Primarstufe, dass religiöse Vielfalt in der Gesellschaft 1997 durchaus im Blick war und dass darauf deutlich eingegangen wird. Die religiöse Pluralität stellt jedoch in der Formulierung nur *einen* Aspekt der „pluralen Gesellschaft“ dar, sodass deren Relevanz, einzeln betrachtet, nicht deutlich wird. Dass aber (unter anderem) religiöse Heterogenität sowohl Chancen als auch Schwierigkeiten mit sich bringt, wird als Grund gesehen, auf diese „plurale Gesellschaft“ einzugehen bzw. diese in der Grundschule zu thematisieren. Im „Grundlagen“-Rahmenplan für die Grundschule ist damit der Grund für interreligiöses Lernen gelegt, der nun von den „Fachlichen Konkretionen“ für das Fach Evangelische Religion entfaltet werden muss.

Die dargestellten Ziele der „Grundbildung“, die in allen Schulfächern gleichermaßen (und somit nicht spezifisch im evangelischen Religionsunterricht) erreicht werden sollen, gleichen denen des interreligiösen Lernens: Auch der Ansatz des interreligiösen Lernens benennt beispielsweise die Dialog- bzw. Diskursfähigkeit, die Vermittlung von Werten wie Anerkennung, Wertschätzung und Respekt sowie das Wissen über die eigene und fremde Religion und den reflektierte Umgang damit als Ziele des interreligiösen Lernens. Ein weiterer in der Religionspä-

[505] Vgl. ebd.
[506] Ebd.
[507] A.a.O., 8. Dieses formulierte Kernproblem steht in enger Korrelation zur ReVikoR zugrundeliegenden Forschungsfrage, wie mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht umgegangen wird – und somit auch in enger Korrelation zum interreligiösen Lernen.
[508] Vgl. Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 15f.
[509] A.a.O., 16.

dagogik beschriebener Weg, mit religiöser Vielfalt umzugehen und Erfahrungen mit anderen Religionen im Sinne interreligiösen Lernens zu ermöglichen, ist der Besuch außerschulischer, religiöser Orte. Dieser stellt einen Weg des Begegnungslernens dar, der als Aspekt des interreligiösen Lernens von (beinahe) allen Autoren im Diskurs hervorgehoben wird. Das, was in den „Grundlagen" der Primarstufe als Besuch außerschulischer Orte formuliert ist, ist zwar nicht das übergeordnete Ziel des Besuchs religiöser Orte im Sinne interreligiösen Lernens, aber dessen Zielsetzung, nämlich eine authentische Begegnung mit Vertreter*innen nichtchristlicher Religionen, lässt sich hiermit dennoch verfolgen.

Grundsätzlich werden in den „Grundlagen" für die Grundschule Schleswig-Holsteins somit einige für das interreligiöse Lernen relevante Aspekte benannt bzw. können in diese Richtung interpretiert werden. Religiöse Vielfalt spielt demnach in der „Grundbildung" der Grundschule eine Rolle, auf die – in verschiedenen Schulfächern – didaktisch und methodisch eingegangen werden soll. Dies ist insofern bemerkenswert, als damit deutlich wird, dass das interreligiöse Lernen auch im Lehrplan für das Fach Evangelische Religion Beachtung hätte finden können. Ob also ähnliche Zielsetzungen auch in der fachspezifischen Betrachtung des Lehrplans für die evangelische Religion auftauchen und/oder auf einen direkten Bezug zwischen den formulierten „Grundlagen" und den „Fachlichen Konkretionen" verwiesen wird, soll nun vertiefend betrachtet werden.

5.3. „Fachliche Konkretionen" für das Schulfach Evangelische Religion

Die eingangs genannten sogenannten „Fachlichen Konkretionen" für das Fach Evangelische Religion, die neben den „Grundlagen" den zweiten von zwei Teilen des Lehrplans ausmachen, sind dort in vier Unterkapitel gegliedert, an die ich mich in meiner Betrachtung – der Übersichtlichkeit halber – halte:

- Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen (fächerübergreifend für die Grundschule; hier Kap. 5.3.1.)
- die Aufschlüsselung in interdisziplinäre Themen (fächerübergreifend für die Grundschule; hier Kap. 5.3.2.)
- die Übersicht über eigene Themen für das Schulfach Evangelische Religion (und somit schulfachspezifisch; hier Kap. 5.3.3.) sowie
- die Lernentwicklung und Leistungsbewertung in ebendiesem Fach (und somit auch schulfachspezifisch; hier Kap. 5.3.4.)

Alle vier Kapitel sind eingebettet in den Kontext des evangelischen Religionsunterrichtes, auch, wenn sie interdisziplinäre Perspektiven formulieren. Da alle vier Unterkapitel somit zum zweiten großen Teil des Lehrplans (neben den „Grundlagen" als erster großer Teil) gehören, werden sie unabhängig davon, ob sie schulartspezifisch oder fächerübergreifend adressiert werden, betrachtet, wobei den schulfachunabhängigen Kapiteln (5.3.2. und 5.3.4.) von mir eine geringere Aufmerksamkeit zukommt, als den Kapiteln, die sich konkret an das Schulfach Evangelische Religion wenden.

5.3.1. „Der Beitrag des Faches „Evangelische Religion“ zur grundlegenden Bildung, zur Auseinandersetzung mit den Kernproblemen und zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen“

Beschreibung

Im ersten Kapitel der „Fachlichen Konkretionen“ für das Fach Evangelische Religion wird neben der Beschäftigung mit dem Christentum als das prägende Element unserer Kultur[510] auch der Fokus formuliert, dass der Religionsunterricht die Schüler*innen in fremde Religionen, Kulturen und Weltanschauungen einführen soll, mit dem Ziel, zu Toleranz und Dialogbereitschaft zu erziehen. Es wird konstatiert, dass viele gesellschaftliche Konflikte daraus resultieren, dass die Menschen „sich zu wenig kennen, achten und zu wenig miteinander reden“[511]. Die Betonung auf die plurale Gesellschaft, der Umgang mit Vielfalt und der Erwerb von Werten für ein friedliches Miteinander haben hier augenscheinlich einen relativ hohen Stellenwert, da sie direkt unter dem Ziel der Einführung in das Christentum stehen und als zwei zentrale Elemente des evangelischen Religionsunterrichts vorgestellt werden. Es wird ferner auf den Umstand verwiesen, dass es vermehrt religionsferne bzw. religiös nicht sozialisierte Schüler*innen im evangelischen Religionsunterricht gibt, die an diesem Unterricht ebenso teilnehmen. Auch auf diese Schülerschaft müsse der Unterricht somit reagieren. Für den Religionsunterricht werden unter anderem folgende *Schlüsselqualifikationen* aufgezeigt, die von den Schülern*innen erworben werden sollten, und die ich dem Topos der religiösen Vielfalt zuordne:

- Nach Gerechtigkeit streben, Gleichwertigkeit anerkennen, widerstandsfähig sein
- Lebenszusammenhänge begreifen – Glaube als Orientierungshilfe verstehen
- Sich auf neue Wege offen, neugierig, mutig und freudig begeben
- Tolerant miteinander umgehen; gemeinsam zielgerichtet handeln
- Aufeinander hören, miteinander reden, den anderen wahrnehmen[512]

Diese Schlüsselqualifikationen verweisen ferner auf den Bildungsauftrag der Schule (§ 4 Abs. 2 SchulG):

> „Es ist die Aufgabe der Schule, die kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten des jungen Menschen unter Wahrung des Gleichgerechtigkeitsge-

[510] „In der Beschäftigung mit der eigenen Überlieferung wird auch deutlich, wie das Christentum unsere Kultur geprägt hat und warum es zur allgemeinen Bildung gehört. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Zeugnisse des Niederdeutschen hingewiesen, die sich z. B. auf Kanzeln, Grabmalen und Gedenksteinen finden und sich mit den Elementen niederdeutscher Verkündigung auseinandersetzen, die auch im heutigen christlichen Leben noch lebendig sind.“, Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 24.

[511] Ebd.

[512] Weitere, nicht von mir genannte Schlüsselqualifikationen sind: „Schönheit der Schöpfung und der Menschenwelt wahrnehmen und wertschätzen“, „Sich in der Mitwelt gewissenhaft verhalten, die Folgen des eigenen Tuns abwägen“, „Zusammenhänge begreifen – Glaube als Orientierungshilfe verstehen“ und „In der Gegenwart leben – mit den Erfahrungen in der Vergangenheit und im Bewusstsein der Endlichkeit“. Ebd.

> bots zu entwickeln. Der Bildungsauftrag der Schule basiert auf den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten, den sie begründenden christlichen und humanistischen Wertvorstellungen und auf den Ideen der demokratischen, sozialen und liberalen Freiheitsbewegungen."[513]

Den Schüler*innen sollen im Religionsunterricht demzufolge Orientierungshilfen zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltanschauungen mitgegeben werden. So soll der Religionsunterricht den Auftrag des Grundgesetzes wahrnehmen und „den Schülerinnen und Schülern zur freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit [zu] verhelfen und sie [dazu, sc.] befähigen, ihre Religionsfreiheit wahrzunehmen"[514]. Ferner wird in der Bezugnahme auf das Schulgesetz im Lehrplan auf den Umstand verwiesen, dass der Religionsunterricht an „einer pluralistischen Schule" stattfindet, sich an den Schüler*innen orientiert und „sein Fundament im kritischen Rückbezug auf das Evangelium und die reformatorischen Bekenntnisse"[515] finde. Das Schulgesetz und das Recht auf Religionsfreiheit werden hier also direkt mit der pluralen Gesellschaft in Verbindung gebracht: Der konfessionelle Religionsunterricht soll sich an seinen Schüler*innen orientieren und zugleich reflektieren, dass er an einer „pluralistischen Schule" stattfindet.[516]

Bewertung

Die Darstellung der sogenannten Schlüsselqualifikationen für das Fach Evangelische Religion ähneln Elementen des interreligiösen Lernens, wie beispielsweise dem Erwerb von Dialogfähigkeit sowie Diskursfähigkeit und das Lernen in der Begegnung (als Schlüsselqualifikation: „Aufeinander hören, miteinander reden, den anderen wahrnehmen" oder „Sich auf neue Wege offen, neugierig, mutig und freudig begeben") sowie dem Erlernen von Werten wie Toleranz, Wertschätzung und Achtung (als Schlüsselqualifikation: „Tolerant miteinander umgehen; gemeinsam zielgerichtet handeln" oder „Nach Gerechtigkeit streben, Gleichwertigkeit anerkennen, widerstandsfähig sein"). Die in der Grundschule anvisierten Schlüsselqualifikationen korrelieren somit sowohl mit Aspekten des interreligiösen Lernens[517] als auch den übergeordneten Zielen der Grundbildung für die Primarstufe[518], wie die vielfältige Gesellschaft differenziert wahrzunehmen und beurteilen zu lernen, die Wertschätzung und Anerkennung des Anderen und der Austausch über die gegenseitige Fremdheit.

Somit lässt sich festhalten, dass die Schlüsselqualifikationen sich in Hinblick auf den Umgang mit religiöser Pluralität interpretieren und vielfältig umsetzen lassen. Ferner wird auch hier, wie bereits in den „Grundlagen", auf die „pluralistische Schule" verwiesen, im Kontext derer der evangelische Religionsunterricht zu verstehen ist. Die Schlüsselqualifikationen unterstützen demnach das interreligi-

[513] Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz 2007. GVOBI. 2007, 39, ber. S. 276.
[514] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 24.
[515] Ebd.
[516] Mit der „Pluralistischen Schule" wird vermutlich wieder auf kulturelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt verwiesen sowie unterschiedliche politische Einstellungen.
[517] Vgl. Kap. II.3.
[518] Vgl. Kap. III.5.2.

öse Lernen im evangelischen Religionsunterricht. Fraglich ist aber, wie präsent die Schlüsselqualifikationen den Lehrkräften sind bzw. wie eingehend sie diese hinsichtlich der zu behandelnden Themen (vgl. Kap. 5.3.3.) reflektieren. Dennoch: Die Chance, interreligiöses Lernen als Aspekte in den Schlüsselqualifikationen zu finden, ist da.

5.3.2. „Leitthemen und fachspezifische Themen"

Der Lehrplan stellt im zweiten Unterkapitel der „Fachlichen Konkretionen" für das Fach Evangelische Religion zunächst eine knappe Übersicht von 14 *Leitthemen,* die für alle Schulfächer gelten, vor, die zum fächerübergreifenden Arbeiten[519] in den vier Grundschuljahren anregen sollen.[520] Die „Auswahl ist ein Angebot, das sich je nach Unterrichts- und Klassensituation verändern lässt"[521]. Somit können diese Leitthemen (mit ihren fachspezifischen Themenvorschlägen für das Fach Evangelische Religion) auch einer religiös heterogenen Lerngruppe für das interreligiöse Lernen nutzen. Folgende der Leitthemen, die stark an der kindlichen Lebenswelt orientiert sein sollen, bieten sich m. E. besonders dafür an:

- Sich selbst finden – mit anderen leben (Leitthema 2; mit dem fachspezifischen Thema „Ich und wir, Wir und ich: Menschen finden in der Gemeinschaft ihren eigenen Platz")
- Lebensräume und Zeit gestalten (Leitthema 4; mit dem fachspezifischen Thema „Abraham: Ein Mensch vertraut sich Gottes Fürsorge an")
- Wünschen und träumen (Leitthema 6; mit dem fachspezifischen Thema „Joseph: Ein Mensch macht gute Erfahrungen mit Gott")
- Menschen verschiedener Länder und Kulturen kennenlernen und verstehen (Leitthema 8; mit dem fachspezifischen Thema „Menschen begegnen dem/den Fremden und lernen sich dadurch selbst besser kennen")
- Schule gestalten – miteinander feiern (Leitthema 10; mit dem fachspezifischen Thema „Feste im Jahresrhythmus prägen menschliches Leben")[522]

Es werden zu ebendiesen *Leitthemen* somit auch fachspezifische Themen vorgestellt, sodass bereits ein Bezug zwischen den Leitthemen und den einzelnen Themenbereichen, die konkret *nur* für das Fach Evangelische Religion gelten sollen, hergestellt wird. Diese fachspezifischen Themen (-vorschläge) sind ebenso verbindliche Themen der „Fachübersicht" (vgl. Kap. 5.3.3.), sodass hier ein deutlicher Zusammenhang zwischen den fachspezifischen und den interdisziplinären Topoi gegeben ist.

---

[519] Auch die EKD Denkschrift „Identität und Verständigung" weist auf fächerübergreifendes Lernen mit dem Religionsunterricht hin, „denn wegen der Verschränkung von Religion und Leben, Glaube und Alltag, Kirche und Gesellschaft überschneiden sich seine eigenen Unterrichtsgegenstände längst bereits mit denen anderer Fächer". EKD, Identität und Verständigung, 26.

[520] Diese kommen auch im Dokument zum interkulturellen Lernen vor, vgl. Kap. III.5.6. Weiterführend zum fächerübergreifenden Lernen im Religionsunterricht bspw. Martin Rothgangel et. al. (Hrsg.), Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Theo-Web, 7 (2008).

[521] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 25.

[522] Vgl. a.a.O., 14.

Exemplarisch für das interreligiöse Lernen eignen sich m. E. die Leitthemen „Sich selbst finden – mit anderen leben“ (2) mit dem fachspezifischen Thema „Ich und Wir, Wir und Ich: Menschen finden in der Gemeinschaft ihren eigenen Platz“ sowie „Menschen verschiedener Länder und Kulturen kennenlernen und verstehen“ (8) mit dem fachspezifischen Thema „Menschen begegnen dem/den Fremden und lernen sich dadurch selbst besser kennen“. Beide Themen fokussieren sich bereits programmatisch auf religiöse wie kulturelle Vielfalt und ermöglichen somit Aspekte interreligiösen Lernens in unterschiedlichen Schulfächern. Ferner bietet sich zum Beispiel das Leitthema „Schule gestalten – miteinander feiern“ (10) für fächerübergreifenden Unterricht, der Rücksicht auf religiöse Heterogenität nimmt, in besonderer Weise an.[523] Hier können Elemente religiöser Feste verschiedener Religionen probehalber ausprobiert, gemeinsam gefeiert oder thematisiert werden.[524] Doch auch die anderen Leitthemen lassen sich zum Teil gut auf religiöse Vielfalt beziehen und/oder sich mit ihr verbinden, sodass zumindest ein Exkurs zur religiösen Vielfalt (fast) immer möglich ist.

5.3.3. „Fachübersicht Evangelische Religion“

Für die einzelnen Schulfächer der Primarstufe in Schleswig-Holstein werden unterrichtsspezifische Bereiche unterschiedlich benannt. Die jeweilige Terminologie folgt der „gängigen didaktischen Begriffsbildung im jeweiligen Fach“. So stehen für das Schulfach Deutsch beispielsweise *Gegenstandsfelder* und für das Fach Mathematik *Arbeitsfelder* fest. Für die evangelische Religion werden fünf sogenannte *Themenbereiche* festgelegt[525]:

- Menschen vor Gott[526]
- Feste[527]
- Schöpfung/Leben[528]
- Frieden[529]
- Sich selbst in der Gemeinschaft erfahren[530]

[523] Vgl. a.a.O., 25.
[524] Vgl. Kap. II.3.2.2. bzw. Kap. II.3.1.1.
[525] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 26.
[526] Mit den Themen: „Noah: Ein Mensch erfährt Gottes Hilfe in einer Zeit großer Not“, „Abraham: Ein Mensch vertraut sich Gottes Fürsorge an“, „Joseph: Ein Mensch macht gute Erfahrungen mit Gott“, „Jesus: Ein Mensch steht in einmaliger Nähe zu Gott“, „Jesus: Ein Mensch lebt unter den Bedingungen seiner Mitwelt sein besonderes Leben mit Gott“ und „Die Bibel: Menschen schreiben ihre Erfahrungen mit Gott auf – eine Schriftensammlung wird zur Heiligen Schrift“.
[527] Mit den Themen: „Christen feiern Feste – sie loben und danken in der Gemeinschaft: Weihnachten, Ostern, Passion/Ostern, Oster/Pfingsten“, „Feste im Jahresrhythmus prägen menschliches Leben“ und „Evangelische Christen erinnern sich an Ursprung und Auswirkungen der Reformation“.
[528] Mit den Themen: „Den Menschen ist Gottes Schöpfung anvertraut: Leben/Lebensraum“, „Menschen können mit der verführerischen Macht des Geldes verantwortungsvoll umgehen“ und „Menschen deuten Anfang und Ende ihres Lebens als Gottes Willen“.
[529] Mit den Themen: „Menschen erfahren Gewalt und müssen sich mit ihr auseinandersetzen“, „Vorbilder ermutigen zu christlichem Handeln“, „Menschen in der Diakonie tragen durch liebendes Helfen zum sozialen Frieden bei“ und „Menschen begegnen dem/den Fremden und lernen sich dadurch selbst besser kennen“.

Begründet werden die fünf übergeordneten Themenbereiche im Lehrplan mit der Tatsache, dass Kinder 1997 oftmals in der Schule den ersten Kontakt mit Religion generell und mit dem Christentum speziell haben und im Religionsunterricht ein Gefühl der Vertrautheit und des angenommen Seins erleben können und sollen und gleichzeitig erste Erfahrungen mit christlichen Inhalten machen können.[531] All diese Themenbereiche gliedern sich wiederum in insgesamt 21 sogenannte „Themen", die entweder verbindlich oder fakultativ in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen durchgenommen werden sollen/können. Dies ist in Form einer Tabelle im Lehrplan verankert.[532] Zum Teil kommen die Themen dort mehrfach, ergo in verschiedenen Jahrgangsstufen im Sinne eines Spiralcurriculums vor, damit sie eingehend und vertiefend behandelt werden (können). So soll das Thema „Jesus: Ein Mensch lebt unter den Bedingungen seiner Mitwelt sein besonderes Leben bei Gott" beispielsweise in allen vier Klassenstufen thematisiert werden.[533] Auch „Weihnachten" als christliches Fest und „Den Menschen ist Gottes Schöpfung anvertraut: Leben/Lebensraum" kommen dem Lehrplan zufolge als Thema in jeder Klasse dran.[534]

Bewertung

Weder in der Begründung noch in der inhaltlichen Beschreibung ebendieser Themenbereiche kommt der Sachverhalt der religiös heterogenen Gesellschaft – der in den „Grundlagen" sowie den „Schlüsselqualifikationen" durchaus dargestellt wurde – vor, sodass auch nicht beschrieben wird, dass Schüler*innen in der Schule auch in die Situation kommen können, Kinder (bzw. Menschen generell) anderer Religionen kennenzulernen. Hier ist demnach erkennbar, dass die „Grundlagen" und die „Schlüsselqualifikationen", die sich auf alle Schulfächer der Grundschule konzentrieren, deutlich auf die „plurale Gesellschaft" rekurrieren, und die „Fachübersicht" für den evangelischen Religionsunterricht dies hingegen nicht tut. Gemeinsam mit dem Kapitel der zu erwerbenden „Schlüsselqualifikationen" hat die „Fachübersicht" hingegen den Verweis auf die zurückgehende religiöse Bindung der Kinder, mit der im evangelischen Religionsunterricht umgegangen werden müsse. Dieser Sachverhalt scheint demzufolge eine eher wichtiger und spezifischerer für den evangelischen Religionsunterricht zu sein, während die religiös plurale Gesellschaft eher fächerübergreifend (daher auch in den „Grundlagen" und „Schlüsselqualifikationen" verankert) fokussiert wird.

---

[530] Mit den Themen: „Ich und Wir, Wir und Ich: Menschen finden in der Gemeinschaft ihren eigenen Platz", „Menschen erleben Angst und können sich trotzdem geborgen fühlen", „Menschen werden schuldig und erfahren in der Vergebung einen Neuanfang" und „Menschen leben mit Abschied, Schmerz und Trauer".

[531] Vgl. Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 23. Dieses Postulat der immer weniger religiös sozialisierten Schüler*innen wird auch, wie oben dargestellt, in den Schlüsselqualifikationen (vgl. Kap. III.5.3.1.) sowie in den Ergebnissen der ReVikoR-Studie (vgl. bspw. Kap. 6.7. „Religionsunterricht als religiöse Alphabetisierung" und Kap. 11.2. „Vermittlung religiösen Grundwissens") deutlich, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 92-95 bzw. a.a.O., 170f. Ferner scheint es eine implizite Bezugnahme auf die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung" zu sein, vgl. Kap. III.4.1.

[532] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 28f.

[533] In Klasse 1 fakultativ, in Klasse 2-4 verbindlich.

[534] In allen vier Klassenstufen verbindlich.

Da der Lehrplan in die zwei großen Kapitel „Grundlagen“ und „Fachliche Konkretionen“ gegliedert ist, die sich wiederum in vier Unterkapitel sortiert, bildet das Gesamtgefüge die Anhaltspunkte für den evangelischen Religionsunterricht. Geht man aber davon aus, dass besonders dieser „Fachübersicht“, also der Tabelle mit den zu unterrichtenden Themen, große Aufmerksamkeit seitens der Lehrkräfte zukommt, geht der vorgestellte Verweis auf die plurale Gesellschaft und den damit verbundenen Zielen und Aspekten interreligiösen Lernens unter. Weder kommen nicht-christliche Religionen als zu vermittelndes Thema im Sinne einer kognitiven Wissensvermittlung vor, die für das interreligiöse Lernen eine unabdingbare Grundlage bildet und daher unbedingt ein Aspekt des evangelischen Religionsunterrichts – auch der Primarstufe – sein muss; noch kommen Themen in der „Fachübersicht“ vor, die interreligiöse affektive Lernprozesse ermöglichen: Es wird kein Thema aufgeführt, welches die interreligiöse Dialogkompetenz fördern kann, wie die Behandlung der Feste und Rituale in unterschiedlichen Religionen, oder aber eine Begegnung mit Angehörigen verschiedener Religionszugehörigkeiten ermöglicht, wie die Thematisierung unterschiedlicher heiliger religiöser Orte. Ferner wird nicht optional wenigstens dargestellt, Themen multiperspektivisch, also nicht nur aus evangelischer Sicht, betrachten zu können. Die Chance, interreligiöses Lernen durch die Vorgabe bzw. durch Vorschläge konkreter Themen möglich zu machen, ist hier vergeben.

Deutlich wird in der Betrachtung der „Fachübersicht“ ferner, dass einige Themen (Jesus, Weihnachten und Schöpfung) besonders häufig (spiralcurricular) aufgeführt werden. Besonders bei diesen Themen könnte man interreligiöses Lernen ansetzen: „Jesus“ und „Schöpfung“ bieten sich als religionsverbindende Themen – besonders des Islams und des Christentums an –, in denen Unterschiede und Gemeinsamkeiten besprochen werden können. Weihnachten als Aspekt des Themas religiöser Feste kann ebenso zur Thematisierung der verschiedenen Feste in unterschiedlichen Religionen führen, besonders, wenn in der Schule ein Weihnachtsgottesdienst o. ä. gefeiert wird. Hier könnten zudem performative Elemente zum Tragen kommen. Dies betont einerseits die *theoretische* Möglichkeit, interreligiöse Elemente und Perspektiven unterschiedlicher Religionen (und Konfessionen) in die christlichen Themen zu integrieren. Andererseits gibt der Lehrplan den Lehrkräften in diesen vagen Formulierungen keine Hilfestellungen für konkretes interreligiöses Lernen an die Hand. Weder werden didaktische noch methodische Aspekte genannt; elementarer ist jedoch, dass kein Thema explizit auf eine multiperspektivische Betrachtung aus dem Blickwinkel verschiedener Religionen hinweist und auch die „Weltreligionen“ *an sich* kein zu behandelndes Thema darstellen. Betrachtet man die „Fachübersicht“ also unvoreingenommen, d. h. ohne den Fokus auf interreligiöses Lernen, gibt diese keinerlei Hilfestellung für ebensolche interreligiösen Lernprozesse vor. Vielmehr scheint die Betonung auf der christlich-evangelischen Perspektive zu liegen und diese drei Themen (Jesus, Weihnachten und Schöpfung) als besonders elementare christliche Topoi besonders herauszustellen, die daher in jedem Schuljahr wieder behandelt werden sollen. Der in den „Grundlagen“ betonte „Freiraum“ der Lehrkräfte, die Themen proaktiv auszugestalten, betont zu wenig die Option, verschiedene Themen multiperspektivisch zu behandeln. Vielmehr wird die Möglichkeit „zur individuellen Gestaltung und Schwerpunktsetzung“ der Themen

hervorgehoben, „je nach der besonderen Situation, in der sich Grundschülerinnen und Grundschüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und schulisches Umfeld befinden“[535]. Die thematische Übersicht für das Fach Evangelische Religion bietet daher isoliert betrachtet (d. h. ohne den Rückbezug auf die „Grundlagen“ und „Schlüsselqualifikationen“) zwar Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten für das interreligiöse Lernen, stellt diese jedoch kaum explizit heraus. Es mangelt zudem an der konkreten Benennung nicht-christlicher Religionen, wie dem Islam und dem Judentum, als zu behandelnde Themen bzw. Perspektiven.[536] Betrachtet man die Themen der Fachübersicht integriert mit den „Grundlagen“ und „Schlüsselqualifikationen“, wird zwar deutlicher, dass die Themen (auch) innerhalb einer religiös heterogenen Lerngruppe gelehrt werden sollen/können, dennoch wird ein Bezug der zuvor dargestellten interreligiösen Elemente, die sich in den „Grundlagen“ und „Schlüsselqualifikationen“ finden lassen, in der Fachübersicht für die evangelische Religion nicht klar dargestellt. Der gegenseitige Bezug der einzelnen Kapitel muss proaktiv von dem/der Betrachter*in wahrgenommen und umgesetzt werden.

5.3.4. „Lernentwicklung und Leistungsbewertung“

In dem darauffolgenden und abschließenden kurzen Kapitel des Lehrplans zur „Lernentwicklung und Leistungsbewertung“ wird klar herausgestellt, dass das Fach Evangelische Religion nicht als alleiniges Ziel Wissen, welches getestet bzw. abgefragt werden soll, verfolgt. Wichtig sei vor allem, „die religiöse Entwicklung, den religiösen Bewusstwerdungsprozess und dabei auch das religiöse Wissen und Verhalten der Kinder zu fördern“[537]. Die kurze Darstellung der zu erlernenden Fertigkeiten und Fähigkeiten gliedert sich dort in drei Bereiche:

- den des „Wissens und Verstehens“,
- den der „Einstellungen und des Verhaltens“ und
- den der „Fertigkeiten und des Könnens“.

Deutlich wird auch hier in allen Bereichen, dass weder das Wissen über nichtchristliche Religionen noch der affektive Umgang bzw. ein Erleben mit Mitschüler*innen anderer Konfessionen oder Religionen direkt vorkommt. Es könnten m. E. aber im Bereich „Wissen und Verstehen“ das Ziel, „Geschichten auf eigene Lebenssituation [zu] beziehen“ sowie „in eigenen Erlebnissen religiöse Erfahrungen [zu] beschreiben“ hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt gedeutet

[535] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 26.
[536] Diese kommen hingegen in der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ mehrfach konkret benannt vor: „Am deutlichsten tritt der *religiöse Pluralismus* hervor. Nicht nur stehen nichtreligiöse Begründungen für ethische Einstellungen neben religiösen; auch nichtchristliche Religionen sind in unserer Gesellschaft in Gestalt des Islams oder ostasiatischer Spiritualität neben dem herkömmlichen Einfluss des Christentums präsent.“, EKD, Identität und Verständigung, 15. Ferner bspw. „Zugleich stehen im weltanschaulich-religiösen Bereich verschiedene Angebote als Ausdruck der Pluralisierung nebeneinander. Dies erschwert es, sich zu orientieren. Die Entwicklung fordert alle Religionen heraus, besonders neben dem Christentum auch das Judentum und den Islam.“, A.a.O., 3ff.
[537] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 30.

werden: So könnte man dies mit dem interreligiösen Aspekt vergleichen, Schüler*innen als Subjekte ihrer religiösen Erfahrungen ernst zu nehmen und von diesen erzählen zu lassen.[538] Im Bereich der „Einstellungen und des Verhaltens" kann man die Fähigkeit, „bei Gesprächen, Feiern, Festen und Projekten Rücksichtnahme auf die Mitschülerinnen und Mitschüler zu nehmen und mit ihnen zu kooperieren"[539] als einen toleranten und respektvollen Umgang mit Schüler*innen unterschiedlicher religiöser (und kultureller) Herkunft interpretieren. Eine so mit Achtung und Respekt verstandene „Rücksichtnahme" entspricht einem wichtigen Ziel interreligiösen Lernens[540]; kann aber gleichermaßen auch als eine Rücksichtnahme auf individuelle Charakteristika und Eigenschaften wie die soziale Herkunft, das Aussehen und Geschlecht, Lernvoraussetzungen etc. interpretiert werden, was auch mit der Förderung von Respekt und Toleranz einhergeht, jedoch nicht auf interreligiöses Lernen beschränkt ist. Im Bereich der „Fertigkeiten und des Könnens" könnte man den Umgang mit religiöser Vielfalt in der folgenden zu erlernenden Fähigkeit verordnen: „Beobachtungen im schulischen Umfeld zu machen und in den Unterricht einzubringen". So lässt sich diese Fähigkeit der Orientierung am Lebensalltag der Schüler*innen zuordnen, die einen Aspekt interreligiösen Lernens darstellt, der von vielen Autoren maßgeblich hervorgehoben wird.[541] Diese von mir zugeordneten Ziele, die im Religionsunterricht von den Schüler*innen im Zuge einer Lernentwicklung erreicht werden sollen, können demzufolge (mit viel Interpretation und auch Wohlwollen hinsichtlich interreligiösen Lernens) auf den Umgang mit religiöser Vielfalt verweisen. Interreligiöses Lernen, wie es aus religionspädagogischer Sicht intendiert ist, wird hier (auch) jedoch kaum sichtbar.

5.4. Zwischenfazit

Deutlich wird in der Analyse, dass dem interreligiösen Lernen im Lehrplan (d. h. mit all den dargestellten vier Unterkapiteln) eine geringe Bedeutung zukommt. Die genannte Interpretationsfreiheit, den Lehrplan auch aus der Perspektive interreligiösen Lernens zu lesen, ist m. E. untergeordnet und findet daher kaum Aufmerksamkeit. Dieser Mangel wird durch die Tatsache unterstrichen, dass Johannes Lähnemann bereits 1977 den 1972 in Kraft getretenen Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen analysiert und herausstellt, dass dort sehr viel konkreter auf die Behandlung von nicht-christlichen Religionen eingegangen wird:

> „Für das erste Schuljahr erscheint als Teilaspekt des Themas ‚Lebensstile – Lebensprogramme' die Überschrift ‚Moslems, die keinen Alkohol trinken' mit dem Lernziel ‚Verständnis gewinnen für Lebensgewohnheiten, die Ausdruck einer religiösen Überzeugung sind'. Im 2.-4. Schuljahr werden ‚Andere Konfessionen und Religionen' bereits gesondert thematisiert, und für das dritte Schuljahr ist dabei eine Einheit ‚Moslems in un-

[538] Vgl. Kap. II.3.2.3.
[539] Auch hier ist ein Bezug zur EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung" erkennbar, vgl. Kap. III.4.1.
[540] Vgl. Kap. II.3.1.4.
[541] Vgl. Kap. II.3.2.4.

serer Klasse' vorgesehen mit dem Ziel ‚Verständnis gewinnen für Menschen, die einer anderen Religion angehören'."[542]

Deutlich werden 1972 bereits Themen aufgeführt, die zunächst die nichtchristlichen Religionen (zumindest den Islam) konkret benennen und die ferner an den alltäglichen Erfahrungen und Erlebnissen der Grundschüler*innen anknüpfen können, ganz im Sinne interreligiösen Lernens. Der Fokus auf die in der Lerngruppe vorhandenen muslimischen Schüler*innen ermöglicht einen interreligiösen Dialog, den Erwerb von Werten für ein friedliches Miteinander, die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden u. v. m. Durch diese konkrete Benennung der Themen, die Impulse zu interreligiösem Lernen zulassen, in einem Lehrplan von vor beinahe 45 Jahren, wirken die herausgearbeiteten Interpretationsmöglichkeiten zum interreligiösen Lernen des schleswig-holsteinischen Lehrplans nichtig. M. E. wird durch diesen Vergleich sehr deutlich, dass der Lehrplan aus dem Jahr 1997/1998 nicht hinreichend auf interreligiöses Lernen aufmerksam macht und entscheidende Themen(-optionen) nicht abbildet.

Dass es im Jahr 1997/98 doch auch in Schleswig-Holstein bereits möglich war, religiöse Vielfalt bzw. das interreligiöse Lernen im Lehrplan klar zu benennen, zeigt ein Blick auf den Lehrplan für das Fach Katholische Religion aus demselben Jahr. Dort wird in der Bezugnahme des Faches zu den Kernproblemen (die in den „Grundlagen" benannt sind und somit auch für die evangelische Religion gelten, vgl. Kap. 5.2.), im ersten Absatz genannt:

„Indem der Religionsunterricht Toleranz und Achtung einübt, Grundwerte der Gesellschaft thematisiert, die im Pluralismus ethischer Grundüberzeugungen gemeinsame Maßstäbe für das Gelingen menschlichen Zusammenlebens darstellen, trägt er zur Förderung der Integrationsbereitschaft und des Wertebewusstseins in Staat und Gesellschaft bei. Er motiviert so zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung, schafft Voraussetzungen für ethische Urteilsfähigkeit, leistet einen Beitrag zur kulturellen und **interreligiösen** Verständigung und dient dem Frieden."[543]

Um dieses Problem bekräftigen zu können, scheint daher neben den Stellungnahmen der Grundschullehrer*innen zu diesem Thema (5.7.) und einer ergänzenden Betrachtung des interkulturellen Lernens in Schleswig-Holstein (5.6.) zunächst ein Seitenblick auf die Lehrpläne anderer ausgewählter Bundesländer (5.5.) sinnvoll. Werden sie dem interreligiösen Lernen im evangelischen Religionsunterricht besser gerecht?

5.5. Seitenblick – Interreligiöses Lernen in den Lehrplänen anderer Bundesländer

Der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein trat 1997/1998 in Kraft. Zu ähnlichen Zeitpunkten entstanden, bzw. drei Jahre vorher/drei Jahre später, sind solche Lehrpläne der Bundesländer Hessen (1995)

[542] Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Schwerpunkt: Islam, 125.

[543] Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Katholische Religion, 1997, 33. Online verfügbar unter http://www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=155 [zuletzt abgerufen am 07.06.2016]. Hervorhebung der Verfasserin.

und Bayern (2000). Im aktuellen Lehrplan kommt das interreligiöse Lernen in Schleswig-Holstein, wie zuvor dargestellt, kaum vor, bietet jedoch einige Interpretationsmöglichkeiten und somit Freiheiten, sodass interreligiöse Lernprozesse zumindest *theoretisch* möglich sind. Die Reflexionen zum interreligiösen Lernen haben aber einen sehr geringen bis kaum wahrnehmbaren Einfluss auf den Lehrplan. Zu überlegen ist, ob dies dem Entstehungszeitraum geschuldet sein kann, in dem die Ansätze interreligiösen Lernens ggfs. noch nicht in die Praxis übertragen worden sind, oder aber, ob der kaum vorhandene Bezug zum interreligiösen Lernen bzw. zum Umgang mit religiöser Heterogenität generell, mit der Struktur des hiesigen konfessionell-evangelischen Religionsunterrichts zusammenhängt? Um diesen Fragen nachzugehen, bedarf es eines (exemplarischen) Seitenblicks auf die Lehrpläne anderer Bundesländer. Wie sieht es beispielsweise in Bundesländern aus, in denen der Lehrplan zu einem ähnlichen Zeitpunkt wie der Schleswig-Holsteinische veröffentlicht worden ist?

Der 1995 in Kraft getretene Rahmenlernplan des Bundeslandes Hessen stellt vier „Inhalte" für den Religionsunterricht vor, von denen eins den Inhalt „Kirchliche Feste" darstellt.[544] In dessen Beschreibung wird konstatiert, die Grundschule biete sich besonders dazu an, den Kindern die Feste des christlichen Kirchenjahres zu vermitteln, sodass sie diese aus ihren je eigenen Perspektiven erleben können. Ferner heißt es: „Diese verstehende und gestaltende Teilhabe ist Voraussetzung für eine verstehende Begegnung mit anderen Kulturen, Religionen und Gesellschaftsordnungen."[545] So wird hier ein konkreter Bezug zum interreligiösen Lernen gezogen, indem die mögliche Begegnung mit anderen Religionen durch die Vermittlung von Basiskenntnissen in der eigenen Religion (zumindest im Teilaspekt der Feste) ermöglicht wird. Für die einzelnen Schuljahre werden ferner sog. Lernfelder formuliert. Besonders das für das 3./4. Schuljahr benannte Lernfeld „Andere Menschen glauben anders" stellt einen sehr expliziten Bezug zum interreligiösen Lernen dar. Es benennt vor allem konkret die muslimischen Mitmenschen und rückt diese in den Fokus:

> „Das Thema soll Verständnis für Menschen anderer religiöser Kultur vermitteln. Dazu werden vorrangig Situationen der Klasse aufgegriffen. Da in den meisten Klassen muslimische Kinder sind, soll diese Situation zum Ausgangspunkt genommen werden. (Fehl-)Informationen und (Vor-)Urteile kommen zur Sprache. Wichtig ist der Hinweis auf Traditionen, die Juden, Christen und Muslime gemeinsam haben. Es ist wünschenswert, bei der Bearbeitung dieses Themas muslimische Kinder in den Religionsunterricht einzuladen (eine vorherige Absprache muss erfolgt sein). Auch erwachsene Muslime können aus erster Hand über ihren Glauben erzählen. In ähnlicher Weise können auch andere Religionen je nach Klassensituation thematisiert werden."[546]

Der hessische Lehrplan beschreibt in diesem Absatz etliche Aspekte interreligiösen Lernens: Er orientiert sich am Alltag der Schüler*innen, die in den betreffenden Klassen unterrichtet werden, und bezieht deren religiöse Erfahrungen ein. Zudem schlägt er Möglichkeiten zur Begegnung zwischen unterschiedlichen Reli-

[544] Die anderen drei sind: „Erfahrungsbereiche", „Erzählzyklen" und „Übergreifende Themen", vgl. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), Rahmenplan Grundschule, 1995, 38ff.
[545] Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Grundschule, 40.
[546] A.a.O., 51.

gionen vor, entweder durch etwa muslimische Schüler*innen selbst oder durch muslimische Erwachsene, die den Religionsunterricht als authentische Vertreter*innen besuchen können. Eine solche Begegnung fördert auch die interreligiöse Dialogkompetenz und ermöglicht die Chance zu einem Perspektivwechsel. Betont wird ferner die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander und der Abbau von Vorurteilen und falschen Informationen über gewisse Religionen. Besonders betont werden sollen die verbindenden Elemente der drei großen Religionen Judentum, Christentum und dem Islam.[547] Neben diesem sehr ausführlichen Bezug zum interreligiösen Lernen soll in einem anderen Lernfeld („Fremde bei uns"), das Verständnis für Menschen, die „aus Not zu uns kommen"[548] thematisiert werden. Geflüchtete Menschen tragen zu einer pluralen Gesellschaft bei, weshalb dieses Lernfeld auch auf religiöse Heterogenität bezogen einen großen Stellenwert einnimmt und zum interreligiösen Lernen einlädt.[549]

Der hessische Lehrplan zeigt demzufolge ganz deutlich, was 1995, also zwei Jahre vor Inkrafttreten des schleswig-holsteinischen Lehrplans, hinsichtlich interreligiösen Lernens möglich war. Die dort verankerten Formulierungen gehen über das, was im schleswig-holsteinischen Lehrplan von 1997 festgelegt ist, deutlich hinaus: Zunächst einmal werden die nicht-christlichen Religionen, wie der Islam und das Judentum, deutlich und konkret benannt und als in Deutschland vorkommende und lebende Religionsgemeinschaften einer pluralen Gesellschaft thematisiert. Das, was ich am schleswig-holsteinischen Lehrplan vermisse bzw. zu unkonkret benannt finde, wird in Hessen also umgesetzt. Ferner rekurriert der Lehrplan auf das zentrale Element interreligiösen Lernens, nämlich einer persönlichen Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten, die u. a. mit einem interreligiösen Dialog einhergeht sowie mit den Vorurteilen, die abgebaut werden sollen. Dem interreligiösen Lernen wird der Lehrplan aus dem Bundesland Hessen somit deutlich mehr gerecht als der für Schleswig-Holstein, welcher jedoch drei Jahre später in Kraft trat. Demzufolge liegt es nicht an der religionspädagogischen Debatte, die das interreligiöse Lernen als solches erst ab Mitte der 1990er Jahre unter diesem Begriff benennt und dem Ansatz eine höhere Aufmerksamkeit zukommen lässt, dass der schleswig-holsteinische Lehrplan sehr vage, offen und unkonkret auf interreligiöses Lernen rekurriert. Der Lehrplan aus Hessen scheint sich demzufolge an den Werken über interreli-

[547] Vgl. bspw. Clauß Peter Sajak (Hg.), Trialogisches Lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit oder Bernd Schröder, Gespräch zwischen Christen, Juden und Muslimen – religionspädagogische Motive und Perspektiven, Bd. 1 in: Schröder, Bernd/Behr, Harry/Krochmalnik, Daniel (Hg.) Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen. Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 1, Berlin 2009, 27-53.

[548] Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Grundschule, 51.

[549] Und auch derzeit hochaktuell ist, vgl. Kap. III.3.2., in dem ich auf die aktuelle Situation der aus Kriegsgebieten geflohenen Schutzsuchenden verweise. Zusätzlich zu dem Rahmenlehrplan erschien 2007 ein Bildungs- und Erziehungsplan, der zusätzlich herausstellt, verschiedenen Religionen offen zu begegnen, religiöse Werte und Religionsfreiheit zu achten, Unterschiede wahrzunehmen und Grundwissen über zentrale Elemente der christlich-abendländlichen Kulturen zu erwerben, vgl. Hessisches Ministerium für Schule und Integration, Bildungs- und Erziehungsplan, ^{6}2007, 80.

giöses Lernen vor den 1990er Jahren zu orientieren, wie beispielsweise an dem Doppelwerk von Johannes Lähnemann aus dem Jahr 1986. Alle zuvor dargestellten Aspekte interreligiösen Lernens waren zu diesem Zeitpunkt schon im Diskurs (z. T. schon beinahe zwanzig Jahre lang mit unterschiedlichen Gewichtungen) und wurden in diesem Lehrplan augenscheinlich aufgegriffen. Umso mehr wundert es, dass Schleswig-Holstein diese Chance drei Jahre später gar nicht aufgenommen hat.

Auch im Lehrplan des Bundeslandes Bayern aus dem Jahr 2000, der also drei Jahre nach dem schleswig-holsteinischen in Kraft trat, kommt dem interreligiösen Lernen eine hohe Bedeutung zu: Dem Lehrplan zufolge ist in der dritten Klasse ein zu behandelndes Leitthema. „Christen in aller Welt kennenlernen", in dem es besonders um das Lernziel der Offenheit und Toleranz von (christlichen) Menschen in anderen Ländern geht sowie die „Gemeinsamkeiten zwischen Juden und Christen", wo besonders thematisiert werden soll, was diese beiden Religionen gemeinsam haben, „in Geschichten, z. B. von Noah, Abraham, Jakob und Josef wird von Gottes Handeln mit Menschen erzählt."[550] In der vierten Klasse wiederum wird ein Fokus auf den Islam bzw. das Kennenlernen und Verstehen der Lebensweisen der Muslime (Thema „Muslimen begegnen – ihre Lebensweisen verstehen") gelegt:

> „Die Kinder begegnen in ihrem Umfeld muslimischen Mitschülern und erleben deren Lebensgewohnheiten zunächst noch unreflektiert mit. Im Religionsunterricht sollen sie [die Kinder] Grundelemente des Islams kennenlernen und erfahren, wie Muslime ihren Glauben leben. In Begegnung mit den anderen Religionen sollen sie entdecken, dass es Gemeinsamkeiten zwischen Muslimen und Christen gibt, über Vorurteile nachdenken und zu Achtung, Verständnis und tolerantem Verhalten muslimischen Mitbürgern gegenüber gelangen."[551]

Unterteilt wird dieses Lernfeld in zwei Aspekte: „Muslime und ihr Glaube" sowie „Gemeinsame Verantwortung". Im ersten Aspekt sollen die Schüler*innen zum Beispiel lernen, was den Muslimen an ihrem Glauben besonders wichtig ist (z. B. werden hier aufgeführt: Ihr Gott Allah, die Heilige Schrift Koran oder die täglichen Gebete). Es geht hier um die Vermittlung von Wissen über den Islam, besonders deren Riten und Traditionen. Im Fokus steht in diesem Teilaspekt somit ein eher kognitiver Zugang zu dem Islam. Ferner sollen die Schüler*innen im zweiten Aspekt darauf aufmerksam gemacht werden, was Muslime und Christen miteinander verbindet, unter anderem die gemeinsame Verantwortung für die Erhaltung der Schöpfung. Dieses Thema wird auch im schleswig-holsteinischen Lehrplan aufgeführt, jedoch ohne einen verbindenden Verweis dieser zwei Religionen. Das Kennenlernen und die Betrachtung einer Moschee sollen gemäß dem Lehrplan Bayerns durch Medien (Bilder und Filme) in den Religionsunterricht gebracht werden, was dem interreligiösen Lernen im weiteren Sinne nach Leimgruber und auch Johannes Lähenmanns Intentionen, Begegnungen auch durch den Einsatz von Medien zu ermöglichen, entspricht. Um ferner einen Ein-

[550] Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Lehrplan für die bayrische Grundschule, 2000, 164. PDF-Dokument, http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/LP-GS_2000_EvRel.pdf [zuletzt abgerufen am 19.09.2016]
[551] A.a.O., 235.

druck des Lebensalltags der muslimischen Mitschüler*innen zu bekommen, haben die Schüler*innen dem Lehrplan zufolge den dezidierten Auftrag, ein Interview mit muslimischen Mitschüler*innen vorzubereiten und durchzuführen sowie diese „als Experten in den Religionsunterricht einzuladen“[552]. In diesen konkreten dialogischen Situationen könne dann beispielsweise thematisiert werden, wie muslimische Familien bestimmte Feste wie das Zuckerfest feiern oder welche Bedeutung der Koran für den Islam und die jeweiligen Schüler*innen hat.[553] Hier werden somit auch etliche affektive Aspekte des interreligiösen Lernens in den Lehrplan integriert: Die „authentische“ wie auch „inszenierte“ bzw. durch Medien ermöglichte Begegnung, ein interreligiöser Dialog, das Orientieren an dem gelebten Glaubens- und Lebensalltag der Schüler*innen, der Perspektivwechsel und das „Expert*innentum“ werden hier konkret für den evangelischen Religionsunterricht vorgegeben. Das interreligiöse Lernen wird im Lehrplan Bayerns besonders auf den Islam bezogen und ist sehr konkret und handlungs- wie praxisbezogen dargestellt. Mit den methodisch konkret benannten affektiven Elementen werden interreligiöse Aspekte sehr deutlich.

Diese beiden Beispiele machen (neben der Analyse eines Lehrplans aus NRW aus dem Jahr 1972 durch Johannes Lähnemann, vgl. Kap. III.5.4.) deutlich, dass es in den 1990er Jahren durchaus möglich war, die verschiedenen Aspekte interreligiösen Lernens konstruktiv umzusetzen und sehr konkret und handlungsorientiert in die Erstellung der Lehrpläne mit einfließen zu lassen. Schleswig-Holstein hat diese Chance folglich nicht hinreichend wahrgenommen und nicht konkret umgesetzt, was demzufolge nicht an der Entstehungszeit Mitte der 1990er Jahre des Lehrplans liegen kann. Doch auch die Tatsache, dass der Religionsunterricht in Schleswig-Holstein im Rahmen eines konfessionellen Modells stattfindet, begründet nicht, dass interreligiöses Lernen als Ansatz in dem Lehrplan nicht aufgegriffen wird: So sind beispielsweise in den Lehrplänen der Bundesländer Niedersachsen (2006) und Saarland (2014)[554], in denen auch das Modell des konfessionellen Religionsunterrichts gilt, Elemente interreligiösen Lernens verankert:

Der niedersächsische Lehrplan widmet einer von sechs dargestellten Leitfragen den Fokus der nicht-christlichen Religionen: In der 6. Leitfrage: „Nach Religionen fragen“ werden für die 1. und 2. Klassenstufe die Inhalte „Verschiedene Religionen in der Klassengemeinschaft [...]“ und „Gotteshäuser der Juden, Christen und Muslime; Feste und deren Bräuche“ vorgeschlagen und für die 3. und 4. Jahrgangsstufe die Inhalte „Bekannte und unbekannte Religionen und Weltanschauungen“, „Merkmale des gelebten Glaubens: z. B. Lebensgewohnheiten, Feste, Fasten, Riten, heilige Bücher, heilige Orte“ sowie „Speisen und Speisegebote, Kleidung; Begegnung mit Menschen anderer Religionen“[555]. Mit dieser detaillier-

[552] Ebd.
[553] Vgl. ebd.
[554] Die Bundesländer Saarland und Niedersachsen sind frei gewählt aus den Ländern mit dem Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts.
[555] Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Evangelische Religion, Hannover 2006. PDF-Dokument, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_evrel_nib.pdf [zuletzt abgerufen am 19.09.2016]

ten Darstellung von Inhalten werden Elemente interreligiösen Lernens deutlich: Es sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen (besonders des Islams, Christentums und Judentums) entdeckt und thematisiert werden; mit dem Fokus auf Themen wie „Speisen“ und „Kleidung“ sowie „Festen“ wird sich an der Lebenswelt der Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten orientiert und ein Perspektivwechsel ermöglicht; das Lernen voneinander in der (interreligiösen) Begegnung und die damit einhergehende Dialogkompetenz wird dargestellt, die auch zur Förderung von Akzeptanz und Toleranz führen. Auffällig finde ich, besonders in Abgrenzung zum Lehrplan aus Schleswig-Holstein, wie konkret die Inhalte sind und wie dezidiert die Aspekte interreligiösen Lernens ohne Interpretationsarbeit durch die Lehrer*innen deutlich werden.

Auch im saarländischen Lehrplan kommt interreligiöses Lernen konkret vor und spricht somit nicht gegen interreligiöses Lernen im konfessionell-evangelischen Religionsunterricht: Im fünften von fünf Lernbereichen („Christliche Kirche und Religionen“) trägt einer von zwei Aspekten den Namen „Religiöse Vielfalt bei uns“. In der dazugehörigen Einleitung heißt es u. a.:

> „Den angestrebten Kompetenzen des interreligiösen Lernens entspricht der Verzicht darauf, das, Ganze’ der anderen Religion zu vermitteln. In der Grundschule kann die Entdeckung einer fremden Religion nur ein erstes Kennenlernen, der Blick auf Gemeinsames und Trennendes nur ein punktuelles Entdecken sein. Der Kernlehrplan sieht den jüdischen und den muslimischen Glauben als Beispiele für die religiöse Vielfalt unserer Welt vor. [...] Didaktisch wichtig ist, dass die Religionen authentisch und lebensecht vermittelt werden. [...] Nach Möglichkeit wird die Perspektive der Kinder eingenommen, z. B., indem die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie Gleichaltrige das Passahfest feiern. Wo Begegnungen mit Muslimen und Juden möglich sind, soll diese Chance genutzt werden. Muslimische und jüdische Kinder sollten dabei aber nicht überfordert werden, wenn sie der Klasse die religiösen Traditionen ihrer Familie erläutern. Interreligiöses Lernen findet in der Grundschule exemplarisch statt und durchzieht auch andere Lernbereiche und Inhalte. Es kann beispielsweise dadurch angeleitet werden, dass der christliche Festkalender durch einen weiteren Kreis mit muslimischen und jüdischen Festen erweitert wird.“[556]

Neben dieser sehr ausführlichen Einleitung kommen viele Aspekte interreligiösen Lernens (auch als dieses benannt) vor, wie etwa das Lernen in der Begegnung, das (nicht überfordernde) Einsetzen der Schüler*innen als Expert*innen oder die Orientierung und das Ernstnehmen der Schüler*innen als religiöse Subjekte ihrer jeweiligen Religion, die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, dem damit einhergehenden Perspektivwechsel und dem Fokus auf die Feste der unterschiedlichen Religionen. Als verbindliche Inhalte, all diese Aspekte umzusetzen, gibt der Lehrplan u. a. die Themen „Islamischer Glaube und islamisches

[556] Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (Hg.), Lehrplan Evangelische Religion Grundschule, 2014, 39. PDF-Dokument, http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_ER_GS_Juli_2014.pdf [zuletzt abgerufen am 07.06.2016]

Leben bei uns“, „Jüdischer Glaube und jüdisches Leben“ sowie „Schalom, Salam und Frieden“ vor.[557]

Auch wenn die Lehrpläne aus Niedersachsen und dem Saarland gut zehn bis 20 Jahre nach dem in Schleswig-Holstein erschienen und damit nicht zwingend miteinander vergleichbar sind, wird in der Nebeneinanderstellung deutlich, dass interreligiöses Lernen einem konfessionellen Modell des Religionsunterrichtes und dessen zugehörigem Lehrplan nicht widerspricht. Somit hätte der Grundschullehrplan aus Schleswig-Holstein einerseits vom Zeitpunkt der Entstehung Mitte der 1990er Jahre mit Blick auf die bereits sehr breite religionspädagogische Forschungsgeschichte und andererseits vom strukturellen Rahmen des konfessionellen Modells her durchaus sehr viel dezidierter auf das interreligiöse Lernen eingehen können. Im Vergleich mit den vier vorgestellten Lehrplänen aus unterschiedlichen Jahren wird m. E. besonders deutlich, wie vage und einseitig der Lehrplan aus Schleswig-Holstein konzipiert ist und dass die Chance, interreligiöses Lernen mit einfließen zu lassen, schlicht nicht genutzt wurde.

5.6. Interkulturelles Lernen als Bildungsziel in der Grundschule in Schleswig-Holstein

Auch das interkulturelle Lernen, das in der Theorie wie Praxis eng mit dem interreligiösen Lernen verzahnt ist und oftmals nicht trennscharf unterschieden wird (vgl. Kap. II.2.2.3.), ist als wesentlicher Teil des Erziehungsauftrags der Schule für das Land Schleswig-Holstein 1990 im schleswig-holsteinischen Schulgesetz formuliert (§ 4 Abs. 4 SchulG)[558]:

> „Die Schule soll die Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt, den Willen zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit fördern. [...]“[559]

Im Jahr 1996 wurde der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ veröffentlicht. Dieser Beschluss beschreibt Aufgaben, Ziele und pädagogische Grundsätze für die interkulturelle Arbeit in der Schule, welche als gemeinsamer Orientierungsrahmen der Bundesländer gelten soll.[560] Zum Schuljahr 1997/1998 wurde der Beschluss vom Kultusministerium in Schleswig-Holstein schließlich durch eine Art Lehrplan in Kraft gesetzt. Der mittlerweile nahezu 20 Jahre alte Beschluss der Kultusministerkonferenz beschreibt die kulturelle Vielfalt in den Schulen Deutschlands als Realität bzw. „dass kulturelle, weltanschauliche und religiöse Werte, Normen und Lebensformen in Bewegung sind“[561], die in der Schule thematisiert und umgesetzt werden müssen. Die dazu gehörige Handreichung soll die Lehrkräfte anregen, die jeweiligen schulfachspezifischen Lehrpläne unter dem Gesichtspunkt der Inter-

[557] Vgl. a.a.O., 41.
[558] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht, Glückstadt 1997, 16.
[559] Im Schulgesetz aus dem Jahr 2007 ist es § 4 Abs. 6.
[560] Vgl. Schleswig-Holstein, Interkulturelles Lernen, 5.
[561] A.a.O., 3.

kulturalität zu betrachten und zu nutzen.[562] Die interkulturelle Bildung soll demzufolge als sogenannte Schlüsselqualifikation in das Konzept der Grundbildung (vgl. Kap. 5.2.) eingeordnet verstanden werden. Das betreffende Dokument dazu ist jedoch auf der Homepage des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft weder nahe des Dokuments „Grundlagen" (wobei es ja augenscheinlich zum Konzept der „Grundbildung" verstanden werden soll), noch unter dem Reiter „Primarstufe" (oder gar „Evangelischer Religion", was – zumindest aus religionspädagogischer Betrachtung – thematisch naheliegen würde) aufgeführt, sondern ist unter dem Reiter „Lehrpläne für allgemeinbildende Schulen" und ferner „Veröffentlichungen zu den Lehrplänen" neben einem Dokument zum „Darstellenden Spiel", „Friedenserziehung" sowie „Niederdeutsch" zu finden. Da „Darstellendes Spiel" und „Niederdeutsch" eher als Arbeitsgemeinschaften denn als Schulfächer verstanden werden und somit eher fakultativ als verbindlich zu belegen sind, scheint auch dem interkulturellen Lernen ein eher zweitrangiger Status zugeordnet. „Friedenserziehung" als eigenes Dokument soll neben dem „Interkulturellen Lernen" auch ein fächerübergreifendes und ergänzendes Dokument zu den Lehrplänen aller Schularten sein.[563] Es ist daher zu vermuten, dass das Dokument zum interkulturellen Lernen bzw. zur interkulturellen Bildung von den Religionslehrkräften eher selten gefunden und (für den Religionsunterricht und/oder auf interreligiöses Lernen hin) gelesen wird, sofern diese nicht explizit danach suchen und/oder um dessen Existenz wissen.

Zunächst sind die Zielsetzungen interkulturellen Lernens zu klären: Das interkulturelle Lernen wird „als Schlüsselqualifikation verstanden, die zur privaten und beruflichen Lebensplanung beiträgt und hilft, die Lebenschancen der nachfolgenden Generationen zu sichern"[564]. Interkulturelles Lernen soll dazu befähigen, eigene Standpunkte im Kontext von Interkulturalität zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Kulturen wahrzunehmen und sich diesen gegenüber solidarisch verhalten zu wissen.[565] Demzufolge wird dem interkulturellen Lernen ein sehr hoher Stellenwert für die zukünftige Gesellschaft eingeräumt und dies entsprechend als sehr relevant für die Schüler*innen eingestuft. Neben der Ausgangslage, die vor allem die zunehmende Globalisierung als wesentliches Merkmal der damaligen (wie auch heutigen) Zeit beschreibt, werden Ziele und mögliche Umsetzungen von interkulturellem Lernen in der Schule vorgestellt. Diese sind im allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule verankert:

> „Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie

[562] Es steht dort: „Die vorliegende Broschüre möchte mit Ihren Vorschlägen und Hilfen für die pädagogische Praxis dazu anregen, die Lehrpläne auch unter interkulturellen Gesichtspunkten zu nutzen und nach eigenen unterrichtlichen Lösungen in diesem Aufgabenfeld zu suchen.", Ebd.
[563] Es benennt „Friedenserziehung" als eine Handreichung, unter anderem Toleranz und Weltoffenheit zu lehren bzw. zu lernen. Da dies m. E. jedoch nicht über das interkulturelle Lernen hinausgeht bzw. keine weiterführenden Aspekte hinsichtlich religiöser Vielfalt beschreibt, gehe ich nicht weiter darauf ein.
[564] Vgl. Schleswig-Holstein, Interkulturelles Lernen, 3.
[565] Vgl. a.a.O., Vorwort, O.S.

und Toleranz verpflichtet sind."[566]

Als Ziele der interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule werden in dem Dokument folgende aufgeführt:

- Bewusstmachung der jeweiligen kulturellen Situation und Lebenszusammenhängen
- Kenntnis über andere Kulturen
- Neugier, Offenheit und Verständnis gegenüber anderen Kulturen
- Vorurteile wahr- und ernst nehmen
- Sich mit anderen Kulturen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten lernen
- Anderssein respektieren
- Reflexion des eigenen und Akzeptanz des anderen Standpunktes
- Ethnisch, kulturell und religiös bedingte Konflikte friedlich austragen und
- beilegen können[567]

Darüber hinaus wird besonders die Fähigkeit des Perspektivwechsels hervorgehoben, der zur Stärkung der eigenen Identität beitragen könne – beides sind auch elementare Aspekte interreligiösen Lernens.[568] Kulturelle Vielfalt soll bestenfalls als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung empfunden werden. Interkulturelle Bildung als wesentlicher Teil der allgemeinen Persönlichkeitsbildung in der Schule sei als eine Querschnittsaufgabe zu verstehen, die nicht nur in einzelnen Schulfächern oder Themenbereichen einen Platz haben sollte, sondern stets mit einbezogen werden kann.[569] Ferner wird betont, dass nicht die Existenz unterschiedlicher Kulturen das interkulturelle Lernen erst in Gang setzt, sondern dass alle Schüler*innen ungeachtet ihrer Kultur und des Vorhandenseins der kulturellen Vielfalt an der jeweiligen Schule interkulturelle Kompetenzen erwerben und Vielfalt als allgemeine Lebensform sehen und schätzen sollen:

> „Interkulturelles Lernen setzt nicht die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern ethnischer Minderheiten voraus, vielmehr geht es bei interkulturellem Lernen *für alle* darum, Vielfalt und Unterschiede als allgemeine Lebensformen sehen und schätzen zu lernen, und zwar ohne die Verbundenheit mit der eigenen Lebenswelt zu ignorieren."[570]

Interkulturelles Lernen ist somit an jede/n Schüler*in adressiert, da es als lebens- und persönlichkeitsfördernde Erziehung verstanden wird, die zu einer toleranten pluralen Gesellschaft führen soll. Liest man diese Ziele mit der Brille interreligiösen Lernens, werden viele Parallelen zum interreligiösen Lernen deutlich: Die Fähigkeit eines Perspektivwechsels, Wissen, Interesse, Neugier und Respekt anderer Religionen gegenüber, Diskurs- wie Dialogfähigkeit, friedfertig streiten bzw. diskutieren können und auch Spannungen unterschiedlicher religiöser Anschauungen aushalten lernen – all dies sind maßgebliche Aspekte interreligiösen

[566] „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule", Empfehlung der Kultusministerkonferenz 1996, zitiert nach: a.a.O., 9.
[567] Vgl. ebd.
[568] Vgl. Kap. II.3.1.5. sowie II.3.1.2.
[569] Vgl. Schleswig-Holstein, Interkulturelles Lernen, 9f.
[570] A.a.O., 17. Hervorhebung im Original.

Lernens und verfolgen daher ähnliche Intentionen wie das interkulturelle Lernen.[571] Als didaktische und methodische Hinweise schlägt die Broschüre für den „Religions- oder Ethikunterricht“ der Grundschulen im Folgenden „die Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Weltreligionen“ als thematischen Beitrag zum interkulturellen Lernen vor.[572] Es wird jedoch nicht darauf verwiesen, dass diese Thematisierung im Lehrplan für den Religionsunterricht der Grundschule gar nicht vorgesehen ist. Hier scheint das Dokument dem Lehrplan für das Fach Evangelische Religion also voraus zu sein. Allein die Tatsache, dass „Weltreligionen“ als solche (bzw. gar als Begrifflichkeit) vorkommen, der im gesamten Lehrplan (samt „Grundlagen“, „Schlüsselqualifikationen“ usw.) keine Bedeutung zukommen, macht deutlich, dass die Verantwortlichen für das Fach Evangelische Religion die Chance, die es augenscheinlich in der Religionspädagogik gab, Weltreligionen und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren, nicht wahrgenommen haben; die Verantwortlichen für das „interkulturelle Lernen“ in Schleswig-Holstein hingegen schon.

Im Weiteren werden schließlich mögliche Themenbereiche vorgestellt, welche in einem sogenannten „Leitfach“ unterrichtet werden können; dazu werden verschiedene Fächer aufgeführt, die sich an dem jeweiligen Thema beteiligen können. Für das Schulfach Evangelische Religion in der Grundschule wird das Thema „Sich selbst finden – mit anderen Leben“ (vgl. Themenbereich 1) vorgeschlagen. Beteiligte Fächer können Sport, Heimat- und Sachunterricht, Deutsch, Musik und Kunst sein. Dieses Thema weise dem Dokument zufolge einen engen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler*innen auf und schule darüber hinaus die Toleranz, das gemeinsame Handeln im Klassenverband, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit.[573] Themen, an denen sich die evangelische Religion in der Grundschule weiterhin beteiligen kann, sollen „Früher und heute erforschen“ (Leitfach Deutsch) und „Wasser erforschen“ (Leitfach Musik) sein. Die Beiträge der evangelischen Religion zum Thema „Früher und heute erforschen“ sollen „Menschen deuten Anfang und Ende ihres Lebens als Gottes Willen“ sowie „Religiöse Feste früher und heute“ sein – besonders die Betrachtung der Feste kann m. E. gut aus interkultureller bzw. eher interreligiöser Perspektive geschehen. Es ist jedoch auf den ersten Blick weniger plausibel, wie genau mit dem Thema „Wasser erforschen“ eine Brücke zum interkulturellen Lernen im Religionsunterricht geschlagen werden soll. Die Beiträge, die dem Fach Evangelische Religion zu diesem Thema hinsichtlich interkulturellen Lernens zugeordnet werden, sind: „Wasser als Symbol in verschiedenen Religionen (Taufe, rituelle Waschungen), „Wasser als Strafe Gottes“, Bewahrung der Schöpfung“ und „Wundergeschichten (Stillung des Seesturmes)“. Diese Beiträge könnten jedoch – mit Interpretation und Kreativität – eine Umsetzung interkulturellen bzw. interreligiösen Lernens marginal unterstützen, m. E. jedoch nicht hinreichend umsetzen. Bemerkenswerterweise taucht das Fach Evangelische Religion bei dem Thema „Menschen ande-

[571] Dies deckt sich mit den Formulierungen der EKD Denkschrift „Identität und Verständigung“. Dort heißt es unter anderem: „In einer demokratischen Gesellschaft nimmt die Schule ihren Auftrag nur wahr, wenn sie die nachwachsende Generation befähigt, Positionen einzunehmen und im Meinungsstreit auszutragen.“ EKD, Identität und Verständigung, 25.
[572] Schleswig-Holstein, Interkulturelles Lernen, 13.
[573] Vgl. a.a.O., 31.

rer Länder und Kulturen kennenlernen und verstehen“ (Leitfach Heimat-, Welt- und Sachunterricht) *nicht* auf. Dies ist besonders auffallend, da in der dazugehörigen Beschreibung auf das Einüben eines Perspektivwechsels hingewiesen wird, was einem didaktischen Aspekt interreligiösem Lernen gleicht – und auch hervorragend zu dem Themenbereich „Sich selbst in der Gemeinschaft erfahren“ passt.[574] Interkulturelles, aber auch interreligiöses Lernen bieten sich hier geradezu an. Ferner wird Bezug zu religiösen (oder durch unterschiedliche Nationen begründeten) Vorurteilen genommen. Dass evangelische Religion hier also nicht als Leitfach, oder zumindest als ergänzendes Schulfach aufgeführt wird, verwundert sehr. Eine große Chance, einen konkreten und elementaren Bezug zwischen interkulturellen und interreligiösen Lernen herzustellen, wird an dieser Stelle vertan.

Blickt man weiter auf die die Sekundarstufe I, wird das Fach Evangelische Religion für kein Thema als Leitfach – sondern lediglich als ergänzendes Fach – aufgeführt. Als ebensolches ergänzendes Schulfach wird es für die Themen „Wie Menschen leben – vom Umgang mit Informationen “ (Leitfach Deutsch), „Aufbruch in die neue Welt“ (Leitfach Geschichte), „Frieden beginnt im Kleinen“ (Leitfach Wirtschaft/Politik) sowie „Umgang mit dem Fremden“ (Leitfach Katholische Religion) vorgeschlagen. Dass das letzte Thema sich für den katholischen Religionsunterricht besser eignen soll als für den evangelischen, wird nicht plausibel dargestellt, da die einzelnen Beiträge der beiden Fächer zu dem Thema sehr ähnlich sind und beide auf eine Gemeinschaft/das Zusammenleben von Menschen abzielen. Aus interreligiöser Perspektive ist das Thema „Frieden beginnt im Kleinen” mit Wirtschaft/Politik für den evangelischen Religionsunterricht am spannendsten: Dort soll der evangelische Religionsunterricht besonders das Aufeinandertreffen verschiedener Religionen, beispielsweise das Judentum, das Christentum und den Islam, thematisieren. Grundsätzlich leuchten die Themen der Sekundarstufe für interkulturelles und auch interreligiöses Lernen im evangelischen Religionsunterricht mehr ein, als die in der Grundschule verorteten Topoi. Dies mag sicherlich am fortgeschrittenen Alter, und damit auch erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Informationen bzw. Wissen der Schüler*innen der Sekundarstufe I liegen, wird dem Potenzial interreligiösen Lernens in der Grundschule aber m. E. nicht gerecht bzw. verkennt die Situation. Dass dazu auch das elementarste und sich am besten geeignete Thema „Menschen anderer Länder und Kulturen kennenlernen und verstehen“ im Grundschulbereich nicht mit dem Fach Evangelische Religion verknüpft wird, zeigt einen Reflexionsbedarf des interreligiösen (und interkulturellen Lernens) in der Primarstufe auf.

Zu beachten ist schließlich, dass der Lehrplan für die evangelische Religion nicht auf diese Broschüre zum interkulturellen Lernen verweist (anders herum schon, jedoch auch auf alle anderen in der Grundschule gelehrten Fächer) – und sie somit zwei voneinander getrennt zu betrachtende Dokumente sind. Da sie auch nicht einander zugeordnet im Internet zu finden sind, lässt vermuten, dass nicht viele Grundschullehrkräfte *beide* Dokumente lesen (und diese auch noch proaktiv kombiniert betrachtet und Erkenntnisse aus beiden Dokumenten in den Religionsunterricht einbringen). Die im Dokument zum „interkulturellen Lernen“

[574] Vgl. Themenbereich 5 der „Fachlichen Konkretionen“

vorgeschlagenen Themen – auch diejenigen, die für die das Fach Evangelische Religion nicht vorgeschlagen sind – lassen sich vielfältig hinsichtlich interreligiösen Lernens interpretieren und umsetzen. Mit den dort verankerten Zielen lässt sich zudem ein Bezug zu den „Grundlagen" und „Schlüsselqualifikationen" für die Grundschule herstellen, sodass auch hier festzuhalten ist: Interreligiöses Lernen (bzw. interkulturelles Lernen oder eine „Mischung" aus beidem) ist in der Grundschule *theoretisch* durchaus möglich und auch in den Dokumenten des IQSH[575] und des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft zu finden – m. E. jedoch nicht im richtigen Kontext.

Warum die Dokumente auf der Homepage jedoch nicht aufeinander verweisen, bzw. irgendwie logisch miteinander verknüpft werden, verwundert zunächst, könnte aber verschiedene mögliche Gründe haben: Eine Überlegung ist die, dass die Verantwortlichen Doppelungen in beiden Broschüren vermeiden wollten. Da die Handreichung zum interkulturellen Lernen sich jedoch auf *alle* Schulfächer bezieht und die Dopplungen mit der evangelischen Religion daher nur marginal wären, ist dies vermutlich nicht der vorrangige Grund. Zudem sind es mit Andreas Ahrends und Werner Nowitzki[576], beide im Bereich des Unterrichts von Kindern nichtdeutscher Muttersprache und interkultureller Erziehung tätig, keine Religionspädagogen bzw. Religionslehrkräfte und nicht dieselben Autoren der Broschüre zum interkulturellen Lernen, wie die des Lehrplans für evangelische Religion. Ob und inwiefern dort überhaupt eine Kooperation stattfand, ist nicht zu erkennen. Eine weitere Vermutung wäre eine gewisse Unentschlossenheit hinsichtlich der Umsetzung interreligiöser bzw. interkultureller Erziehung. Wenn beide Dokumente parallel zueinander erarbeitet wurden und es keine Kooperation gab, waren die am interkulturellen Lernen arbeitenden Autoren zeitgemäßer als die des Lehrplans für das Fach Evangelische Religion. Aspekte interreligiösen Lernens, die gleichermaßen Aspekte interkulturellen Lernens sind, fließen in die Broschüre zum interkulturellen Lernen ein – in das des Lehrplans für evangelische Religion jedoch eher nicht. Zuletzt ist es jedoch auch möglich, dass die kulturelle Vielfalt, die sich aus der Perspektive der Autoren sicherlich vor allem sprachlich in den Schulen darstellt, als größere Herausforderung angesehen wurde, der begegnet werden sollte. Mittlerweile gibt es im ganzen Bundesland in allen Kreisen sogenannte DaZ-Zentren, Mitte der 1990er Jahre waren diese noch neu.[577] Die Perspektive der Germanisten, die sich aus diesem Blickwinkel der kulturellen (und somit auch religiösen) Vielfalt nähern, hatten die religiöse Hete-

[575] Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

[576] Andreas Ahrends war zum Zeitpunkt der Veröffentlichung regionaler Beauftragter des Landesinstituts Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule für den Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache und Fragen interkultureller Erziehung; Werner Nowitzki hingegen Landesbeauftragter des Landesinstituts Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule für den Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache und Fragen interkultureller Erziehung. Der Schwerpunkt der beiden Autoren ist demzufolge Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache und somit v.a. auch eine Perspektive der Germanistik.

[577] Das interkulturelle Lernen wird in der Broschüre abgrenzend zur früheren „Ausländerpädagogik" beschrieben, „deren Maßnahmen ausschließlich auf Integration und Assimilation, auf Ausgleich angeblicher Defizite ausländischer Schülerinnen und Schüler gerichtet war". Interkulturelles Lernen sieht das Ziel in der Wahrnehmung und Respektierung von „Vielfalt und Unterschiede[n] als allgemeine Lebensformen". Schleswig-Holstein, Interkulturelles Lernen, 17.

rogenität ggfs. gar nicht spezifisch im Blick und/oder fokussierten sich daher auf die *eigene* Herausforderung, die sich u. a. in den nicht-deutschsprechenden Schüler*innen in der Grundschule manifestiert(e).

5.7. Sicht der Grundschullehrer*innen in Schleswig-Holstein auf den Lehrplan

Wie eingangs dargestellt, wurden die Lehrkräfte im quantitativen Sample der ReVikoR–Studie gefragt, ob der Lehrplan ihrer Meinung nach hilfreich für den Umgang mit religiöser Vielfalt sei. Dort geben 42,1 % der Grundschullehrkräfte an, der Lehrplan helfe diesbezüglich *eher* und weitere 42,4 % geben an, der Lehrplan helfe *eher nicht.*[578] Wie begründen sie diese konträren quantitativen Zahlen im qualitativen Sample?

5.7.1. Bewertung des Lehrplans durch die Lehrkräfte

Unter der Leitfrage, wie die Grundschullehrkräfte den Lehrplan für das Fach Evangelische Religion im Umgang mit religiöser Vielfalt empfinden, werden die im qualitativen Sample der ReVikoR-Studie getätigten Aussagen der Lehrer*innen auf Aussagen über Möglichkeiten und Schwierigkeiten interreligiösen Lernens untersucht, wobei die Lehrer*innen danach im Rahmen der Erhebung nicht konkret gefragt wurden.[579] Es ist m. E. denkbar, dass die Lehrkräfte sich in ihren Aussagen über den Lehrplan besonders auf die „Fachübersicht“ und weniger auf die zu erwerbenden „Schlüsselqualifikationen“ bzw. „fächerübergreifenden Leitthemen“ oder gar „Grundlagen“ beziehen. Die jeweilige „Fachübersicht“ mit den zu behandelnden Themen und deren Zeitpunkt in den vier Grundschuljahren ist für die Lehrkräfte vermutlich die präsenteste Orientierungshilfe in der Unterrichtsplanung.

5.7.1.1. „Die nehmen ja schon auch Rücksicht auf Vielfalt“ – Tendenziell positive Bewertung des Lehrplans[580]

Der Lehrplan wird hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt von einer Gruppe der Grundschullehrkräfte als (eher) positiv bewertet, da er einerseits auf (wie auch immer geartete) Vielfalt eingehe:

> „[U]nd natürlich auch die fachbezogenen, die Lehrpläne, die find’ ich, die nehmen ja schon auch Rücksicht auf Vielfalt.“ (Bernd, 2,7-9)

[578] Vgl. Kap. III.5.1.: 11,2 % stimmen der These, der Lehrplan sei hilfreich für den Umgang mit religiöser Vielfalt voll zu und 4,2% stimmen dem überhaupt nicht zu.

[579] Weiterführend dazu vgl. Kap. 13 der ReVikoR-Studie: „Wie kommt das Thema ‚religiöse Vielfalt’ im Lehrplan und im Fachcurriculum vor?“, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 201-212.

[580] Die Überschriften derjenigen Kapitel, in denen empirische Ergebnisse dargestellt werden, sind mit einem möglichst treffenden Zitat aus der empirischen Erhebung versehen, um prägnant in das jeweilige Thema einzuführen. Dieses Schema habe ich aus der ReVikoR-Studie so übernommen, vgl. a.a.O., 28.

und den Lehrkräften gleichermaßen Freiheiten in den jeweiligen Umsetzungen der Themen lasse:

> „Klar gibt's 'nen Lehrplan, aber man ist ja auch relativ frei. Also von dem wie, wie lange man etwas macht und wie oft man das macht und so, ... und das, was eben gerade anliegt." (Wolf 5,7-9)

Als Beispiel für diese freie Umsetzung nennt „Wolf" das islamische Fest Ramadan und dass er dies gerne thematisiert, wenn es im Jahresverlauf anliegt (vgl. Wolf 5,9-12). Die Feste nicht-christlicher Religionen kommen im Lehrplan nicht vor (vgl. die vorhergegangene Analyse des Lehrplans), dennoch nennt er dieses Thema, welches sich augenscheinlich auf den konkreten gelebten Alltag seiner (muslimischen) Schüler*innen bezieht. Er nimmt also den Aspekt der Orientierung an der Lebenswelt der Kinder auf und thematisiert proaktiv mit dem Topos nicht-christlicher Feste auch ein religionsvergleichendes Thema, zu welchem die Schüler*innen von familiären Traditionen und Erfahrungen erzählen können. Der Verweis auf die Freiheit des Lehrplans wird somit (unbewusst) als Möglichkeit gesehen, Themen im Sinne interreligiösen Lernens durchzunehmen, die nicht im Lehrplan stehen.

Eine solche Initiative wird auch in einer anderen Stimme deutlich: Eine Lehrkraft empfindet den Lehrplan für das Fach Evangelische Religion insofern als hilfreich im Umgang mit religiöser Vielfalt, als die Vorgaben des Lehrplans proaktiv umgesetzt und somit interreligiöse Lernprozesse initiiert werden können, beispielsweise durch den Besuch von Moscheen und Synagogen.[581] Auch sie stellt somit einen konkreten Bezug zum interreligiösen Lernen her, der so im Lehrplan nicht gegeben und daher aktiv von den Lehrkräften zu leisten ist:

> „Ja, [...] ich denke schon [..., dass der Lehrplan bezogen auf Umgang mit religiöser Vielfalt hilft, sc.], da wird doch ziemlich genau gesagt, was von den anderen Religionen dann auch gesagt werden muss, und dann muss man sich aber erkundigen, also allein geht das auch nicht. Ich finde schon, [...] da muss man sich auf den Weg auch machen, aber es gibt ja auch die Möglichkeit zum Beispiel, Moscheen zu besuchen oder 'ne Synagoge oder sowas und dann einfach auch zu gucken, ja auch da ist schon die große Trennung da und da ist schon ein großer Unterschied." (Britt-Marta 13,27-32)

Augenscheinlich verfolgt sie mit dem Besuch religiöser Orte jedoch keine authentischen Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten, wie es die Ansätze interreligiösen Lernens intendieren, sondern vor allem die Absicht, den Schüler*innen Unterschiede zwischen verschiedenen Religionen aufzuzeigen. Doch auch dies geht weit über die Vorgaben und Vorschläge des Lehrplans hinaus und betont die individuelle Schwerpunktlegung der Lehrkräfte einerseits und andererseits den scheinbar weiten Horizont der Lehrer*innen, das Lernen von und mit unterschiedlichen Religionen im Religionsunterricht aufzunehmen. Der Lehrplan wird somit zwar als hilfreich hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Heterogenität wahrgenommen und bietet Optionen zum interreligiösen Lernen; dennoch wird auf den Umstand verwiesen, dass sich die Lehrer*in selbst erkundigen und interessieren muss – „also allein geht das auch nicht"

[581] Dies machten in der Praxis lediglich 7,4 % der Grundschullehrkräfte im Kalenderjahr 2014 (und somit 92,6 % nicht), vgl. Item 15. Ausführlicher dazu vgl. Kap. IV.2.2.1.

(Britt-Marta 13,29). Der Lehrplan gibt demzufolge einen Rahmen vor, umgesetzt und gefüllt werden muss er durch die Initiative der jeweiligen Lehrkräfte. Diese Stellungnahme aus der Praxis bestätigt die zuvor vorgenommene Konklusion der Analyse des Lehrplans. Verwundernd ist aber die Aussage, dass im Lehrplan abzulesen ist, inwieweit nicht-christliche Religionen thematisiert werden sollen („was von den anderen Religionen dann auch gesagt werden muss", Britt-Marta 13,27-28). Dies ist in der vorhergegangenen Analyse des Lehrplans nicht erkennbar, sodass hier ggfs. eher auf einen schulinternen Lehrplan rekurriert wird. Zusammenfassend wird deutlich, dass der Lehrplan keine deutlichen Anreize und Möglichkeiten zum interreligiösen Lernen liefert, einige Lehrer*innen sich diese aber entweder selbst suchen oder dem Lehrplan ergänzend hinzufügen, und so interreligiöses Lernen durchaus praktizieren. Vermutlich geschieht dies häufiger, wenn in den betreffenden Lerngruppen Schüler*innen nicht-christlicher Religionszugehörigkeiten teilnehmen, so wie es in den Beispielen von „Wolf" (vgl. Wolf 1,8-26) und „Britt-Marta" (vgl. Britt-Marta 1,38-41) der Fall ist.

5.7.1.2. „Das Problem finde ich ja, ist immer noch der Lehrplan dann, der oben drüber schwebt" – Kritik an der konfessionellen Ausrichtung des Lehrplans

Die zuvor genannte Offenheit des Lehrplans wird in einer anderen Linie auch positiv gewertet, da dieser nur selten eine konfessionelle Gebundenheit der Themen vorgebe:

> „Der Lehrplan Evangelische Religion ist sehr brauchbar und selbst der verlangt eigentlich nur in wichtigen Punkten einen konfessionsgebundenen Unterricht". (Bernd 6,15-17)

Der Lehrer begründet diese positive Offenheit des Lehrplans damit, dass er selten konfessionsgebunden erteilt werden müsse. „Bernd" ist demzufolge der Ansicht, sofern Themen nicht konfessionsgebunden unterrichtet werden müssen, sei der Lehrplan hinsichtlich religiöser Heterogenität nützlich und umsetzbar. Hier scheint der Umgang mit religiöser Vielfalt mit einer Zurücknahme des konfessionellen Profils einherzugehen, was sich auch im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt.[582] Das „Konfessionelle" an seinem Religionsunterricht „flammt eigentlich immer nur dreimal im Jahr auf, nämlich zum Reformationstag, zu Weihnachten [...] und Ostern" (Bernd 6,20-22). Für ihn stellt somit das Konstrukt des konfessionell-evangelischen Religionsunterrichts, womit er v. a. die Zusammensetzung der Lerngruppen meint, die größere „Schwierigkeit" dar als die inhaltliche Umsetzung[583], in der er nur in drei Themen den konfessionellen Aspekt hervorhebt. Aus dieser Perspektive beschreibt er den Lehrplan als wenig konfessionell gebunden und daher hilfreich für den Umgang mit religiöser Vielfalt. Dass er den Lehrplan dennoch als wichtigen Orientierungspunkt für seinen Unterricht sieht, wird in der Aussage deutlich, dass er sich gut vorbereitet fühlt, eine religiös

[582] So wünscht sich „Bernd" bspw. zum Abschluss des Gesprächs eine „andere Regelung", nämlich „weg aus der konfessionellen Gebundenheit, damit ich möglichst im Klassenverband alle Schüler erreiche". (Bernd 15,22-23)

[583] „Inhaltlich ist es für mich keine Schwierigkeit, sagte ich ja schon." (Bernd 7,2-3)

heterogene Lerngruppe zu unterrichten, denn „wenn man unseren Lehrplan ernst nimmt und dann ´nenn Stück weit Unterrichtserfahrung hat, dann ist das, denke ich, problemlos“ (Bernd 8,28-29). Deutlich wird in dieser Argumentationslinie, dass der Lehrplan nur hilfreich im Umgang mit religiöser Vielfalt ist, sofern er als nicht-konfessionell interpretiert wird. Dass interreligiöses Lernen jedoch auch im konfessionellen Religionsunterricht unverzichtbar ist und auch mit „rein evangelischen“ Themen, die multiperspektivisch betrachtet werden können, einhergehen darf und kann[584], reflektiert „Bernd“ nicht. Es wird demzufolge zwischen einem konfessionell geprägten Religionsunterricht unterschieden, der sich besonders aus der Behandlung „konfessionell-evangelischer“ Themen konstituiert, und einem Religionsunterricht, in dem auf allgemeingültigere Themen fokussiert wird, die sich auch im Lehrplan finden lassen und die das Unterrichten von Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten mithilfe des Ansatzes des interreligiösen Lernens ermöglichen. Eine Verbindung dieser beiden Perspektiven schließt sich in dieser Darstellung aus.

Eine weitere Gruppe der Grundschullehrkräfte versteht den Lehrplan auch als stark konfessionell geprägt und kritisiert ihn in dem Zusammenhang – konkreter als „Bernd“ zuvor – für in religiös heterogenen Lerngruppen schlecht anwendbar. Vermutlich bezieht sich diese Gruppe auf Zeilen des Lehrplans wie die folgende:

> „Am Ende der zweiten Klasse sollten einige wichtige Jesusgeschichten, das Anliegen der beiden christlichen Hauptfeste sowie die zentralen Aussagen des christlichen Schöpfungsglaubens den Kindern bekannt sein und in den weiteren Klassenstufen vertieft werden. Am Ende der vierten Klasse sollten darüber hinaus die biblischen Gestalten des ersten Themenbereichs [Noah, Abraham, Joseph, Mose, Jesus, Anm. d. Verf.] und das Grundanliegen der Reformation bekannt sein.“[585]

Die Zielsetzungen für die zweite und vierte Klasse lesen sich als eindeutig christliche Ziele, die auch so benannt werden – religiös heterogene Perspektiven sind nicht zu finden, sofern sie nicht interpretiert und von den Lehrkräften ergänzt werden. M. E. müssten die Lehrkräfte interreligiöses Lernen wirklich im Religionsunterricht initiieren wollen, um solche Zeilen also produktiv für das interreligiöse Lernen zu verstehen. Der Bezug zu nicht-christlichen Religionen und deren inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie zu affektiven Elementen ist deutlich zu wenig gegeben, weshalb die Kritik, der Lehrplan fokussiere sich zu stark auf evangelische bzw. christliche Themen, nachvollziehbar ist, wenn davon auszugehen ist, dass die Ansätze interreligiösen Lernens und dessen Umsetzungsmöglichkeiten auch im konfessionellen Religionsunterricht zu wenig bzw. nicht gegeben sind. Diese Kritik an der Orientierung primär konfessioneller Themen manifestiert sich in der empirischen Erhebung beispielsweise in der Aussage, der „biblische“ Bezug der Themen würde theoretisch besonders für eine nicht religiös homogene Schülerschaft schwer zu vermitteln sein:

> „Ja, das Problem finde ich ja [...] ist immer noch der Lehrplan dann, der oben drüber schwebt und wo einfach drinsteht, diese Themen aus der Bibel müssen besprochen werden. ... Und ja, es sind nun mal viele Themen, wirklich, die halt in der Bibel verortet sind,

[584] Vgl. Kap. II.2.2.2.4. sowie die Lehrpläne aus Niedersachsen und dem Saarland.
[585] Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 26.

> und ja, das ist nun mal Christentum dann und das ist dann natürlich schwierig, wenn die Kinder sich da verweigern irgendwie, da nichts drüber hören wollen und auch keine Lust dazu haben, irgendwie was damit zu arbeiten." (Franziska 4,27-32; ähnlich auch Dies. 7,15-18)

„Franziska", die das Fach Religion als Neigungsfach unterrichtet und ferner keine nicht-christlichen Schüler*innen unterrichtet, stellt sich also nicht-evangelische Schüler*innen als nicht interessiert am Christentum vor, die keine Lust haben, diese Themen zu behandeln und diese sogar verweigern könnten. Dieser Gedanke ist jedoch theoretisch und spiegelt in keiner Weise ihren realen Religionsunterricht oder die realen religiösen und sozialen Gegebenheiten an der dörflichen Grundschule, an der sie lehrt, wieder. Prägnant in ihrer Aussage ist jedoch, dass der Lehrplan „oben drüber schwebt", was negativ gedeutet als eine Art nicht zu widerrufende Vorgabe verstanden wird, die nicht zu ändern und insofern auch in religiös heterogenen Lerngruppen nicht zu nutzen ist. Sie verweist auf „viele Themen, wirklich" des Lehrplans, die „biblischen" Ursprungs sind, weshalb das Christentum als Thema dem Unterrichten von religiös heterogenen Lerngruppen im Weg stünde. Ihrer Meinung nach liege dem Widerspruch von konfessionellen Themen und religiöser Vielfalt der aktuelle Lehrplan zugrunde, der somit erneuert werden müsse:

> „Denn müsste man einen ganz anderen Lehrplan schreiben und dann müsste man ganz andere Themen auch verorten und das [...] ein bisschen mehr auf Ethik [...] beziehen, so auf soziale Themen. Weil so ist es natürlich aufs Christentum bezogen, das ist ganz klar." (Franziska 5,26-29)

Sie wünscht sich hinsichtlich religiöser Heterogenität einen Lehrplan, der sich mehr auf ethische und soziale Themen bezieht, die augenscheinlich als Topoi verstanden werden, die sich in religiös heterogenen Lerngruppen – im Gegensatz zu konfessionellen Themen – gut behandeln lassen. Unter Umständen fehlt „Franziska" die religionspädagogische Brille, die vorgegebenen Themen auch auf interreligiöses Lernen hin lesen zu können. Deutet man ihre Aussage jedoch hinsichtlich interreligiösen Lernens (wofür ihr selbst der wissenschaftliche Hintergrund fehlt), ist sie eher Folkert Rickers Konzept interreligiösen Lernens zuzuordnen, das interreligiöses Lernen (bzw. besonders interreligiöse Begegnungen) ohne eine konfessionelle Standortgebundenheit intendiert.[586] Da sie jedoch nicht selbst von dem für Rickers maßgeblichen Aspekt des „authentischen Begegnungslernens" spricht, ist dies eine rein interpretierte Zuordnung bzw. eine Abgrenzung zu der von Johannes Lähnemann formulierten Intention, interreligiöses Lernen solle aus einem dezidiert christlichen (bzw. evangelischen) Standort geschehen. Der von „Franziska" genannte Fokus auf gesellschaftsrelevante, ethische Themen im Kontext interreligiösen Lernens findet sich ebenfalls bei Folkert Rickers wieder, der sich gegen das interreligiöse Lernen im konfessionellen Religionsunterricht ausspricht und somit auch in der Kritik an der zu starken konfessionellen Ausrichtung des Lehrplans wiederzufinden ist.

Ein anderer Grundschullehrer sieht auch eine eher konfessionelle Ausrichtung

[586] Ausführlicher dazu vgl. ReVikoR-Studie, Kap. 13.3. „Konzentration der Lehrpläne auf christliche Inhalte", in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 209.

des Lehrplans, sodass in den ersten drei Schuljahren seiner Meinung nach kein Bezug zum Umgang mit religiöser Heterogenität hergestellt werde und die Themen eher „einseitig“ seien:

> „Also in Klasse 4. ist es ja eindeutig vorhanden. In den jüngeren Jahren ist es eher sehr einseitig fixiert natürlich. [...] wobei auch in jedem Jahr testamentarische Geschichten drin sind und sowas. Das ist ja sowieso die Basis für alle. Ansonsten zufrieden? Naja, Gott, ich halt mich dran, also möglichst. [...] Und ja klar, wenn das Thema dran ist, Klasse vier „verschiedene Religionen“, ist ja logisch, ´ne?“ (Wolf 7,4-16)

Diese Lehrkraft betont zwar, dass in den ersten drei Jahrgangsstufen der Grundschule der Fokus stärker auf die religiöse Heterogenität im Lehrplan gelegt werden müsse, gleichzeitig jedoch auch die Möglichkeit bestehe, Themen (hier die „testamentarischen Geschichten“) multiperspektivisch aufzubereiten, da sie für verschiedene Religionen eine gemeinsame Grundlage („Basis“) bilden.

Interessanterweise bestätigt sich in der quantitativen Auswertung die Annahme, die Lehrkräfte ohne Facultas bewerteten den Lehrplan hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt eher negativ und diejenigen Lehrkräfte mit Facultas könnten diesen fachlich fundierter auf die jeweiligen religiös heterogenen Lerngruppen und auch hinsichtlich interreligiösen Lernens anwenden, *nicht*: Die Kreuzauswertung[587] der Ausbildung und der Bewertung des Lehrplans hinsichtlich des Aspekts der religiösen Vielfalt zeigt, dass die Tendenz bei allen Lehrkräften gleich ist, und dass diejenigen Lehrer*innen, die über eine Facultas verfügen oder einen Weiterbildungskurs für die evangelische Religion absolviert haben, der Aussage „Der Lehrplan Evangelische Religion schenkt dem Aspekt der religiösen Vielfalt genügend Beachtung“ mit 5,3 % (Facultas) und 6,9 % (Weiterbildung) öfter *überhaupt nicht* zustimmen, als diejenigen, die das Fach als Dritt- oder Neigungsfach unterrichten – hier liegt die Verteilung, die der These *überhaupt nicht* zustimmt bei 3,6 % (Drittfach) und 1,9 % (Neigungsfach). Dennoch stimmen der o. g. These 16,9 % der Lehrer*innen mit Facultas *voll* zu, was bei den Lehrkräften nur 6,8 % ausmacht. Addiert stimmen der Aussage, der Lehrplan helfe im Umgang mit religiöser Vielfalt mehr als die Hälfte der Lehrer*innen mit Facultas wie ohne Facultas, die das Fach als Neigungsfach unterrichten, *voll* bzw. *eher* zu, während es von den Lehrkräften, die evangelische Religion als Drittfach unterrichten oder einen Weiterbildungskurs absolviert haben, jeweils etwas weniger als die Hälfte sind.[588] Die vorhandene Ausbildung und die Bewertung des Lehrplans auf den Umgang mit religiöser Vielfalt stehen somit nicht in dem Zusammenhang, dass die jeweilige Bewertung desto besser ausfällt, je fundierter die Lehrkraft im Fach Evangelische Religion ausgebildet ist. Die Ausbildung hat demnach keinen signifi-

[587] Die Kreuzauswertungen der quantitativen Erhebung wurden mir freundlicherweise von Herrn Dr. Jan Marten Ihme des IPN (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik) Kiel aufbereitet und zur Verfügung gestellt, für dessen Hilfe ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte.

[588] Von den Lehrkräften mit Facultas stimmen 54,9 % und von denjenigen, die das Fach als Neigungsfach unterrichten 52,8 % der These voll bzw. eher zu, während es von denjenigen, die einen Weiterbildungskurs absolvier haben, 44,8 % und von denen, die Evangelische Religion als Drittfach unterrichten, 49,1 % sind.

kanten Einfluss auf die Kompetenz, den Lehrplan im Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen nutzen zu können.

5.7.1.3. „Das Thema Weltreligionen ist ja auch in unserem Lehrplan drin" – Interreligiöses Lernen als Wissensvermittlung über Religionen?

In der zuvor dargestellten Aussage, dass der Lehrplan für die ersten drei Klassenstufen sehr einseitig auf der evangelischen Perspektive läge und hier Optimierungsbedarf hinsichtlich religiöser Vielfalt besteht, verwundert der Verweis

> „Und ja klar, wenn das Thema dran ist, Klasse vier „verschiedene Religionen" (Wolf 7,15-16),

dass in der 4. Klassenstufe ein eindeutiger Bezug zur religiösen Vielfalt gegeben sei – und vor allem, die Selbstverständlichkeit, mit der dies gesagt wird („und ja klar", „ist ja logisch, ne?"). Mit dieser Aussage ist „Wolf" nicht allein, denn neben „Xenia" (6,1-2)[589] benennt auch „Veronika", dass in der 4. Klasse das Thema „Islam" thematisiert werden *könnte,* wenn am Ende des jeweiligen Schuljahres noch Zeit dafür bestünde:

> „In der 4. Klasse, kommt immer darauf an, wie viel man da noch schafft. Da machen wir manchmal noch so, hab' ich schon über den Islam was gemacht. Also Katholizismus im Unterschied zur evangelischen Kirche, das machen wir immer. Wie gesagt, Islam, je nachdem, ist auch nicht so ganz einfach, das zu verstehen. Hab' ich aber schon gemacht und ist manchmal ein Thema. Ist, glaub ich, eher ein Thema der 5.Klasse oder weiter. Weil, wie gesagt, ich denke mal, es ist erst mal wichtig, dass man erst mal (lacht) sich selber und seine Religion kennenlernt und dann über den Tellerrand guckt." (Veronika 7,13-19)

Ihrer Auffassung nach könne die Thematisierung des Islams (und auch des Katholizismus) die Schüler*innen jedoch auch verwirren und überfordern und sei unter Umständen in den weiterführenden Schulen besser aufgehoben. Sie betont aber den Wissenserwerb der Schülerschaft über die je eigene (in ihrem Beispiel aber schlossfolgernd christlich-evangelische) Religion zu festigen[590], bevor man sich mit anderen Religionen beschäftigen kann. Das Wechselspiel von kognitivem Wissenserwerb über Religionen und der stärker betonten affektiven Komponente im Lernen mit anderen Religionen macht diesen Aussagen zufolge interreligiöses Lernen aus. Die von einigen Lehrern*innen vorgestellte (z. T. optionale) Thematisierung des Islams lässt sich somit eher wie eine inhaltliche Vorbereitung auf Aspekte interreligiösen Lernens wie die Begegnung und der Dialog mit anderen Religionen verstehen, die trotz dieser eher vagen Betonung interreligiösen Ler-

[589] „Im Religionsunterricht wird da, also auch in der vierten Klasse auf jeden Fall ‚andere Religionen' durchgenommen". (Xenia 6,1-2)

[590] Ausführlicher zur Wahrnehmung der Bedeutung von Konfessionalität bzw. Religiosität für die Schüler*innen vgl. Kap. 3. der ReVikoR-Studie: „Wie schätzen die Lehrkräfte die Bedeutung von Religion für ihre Schüler*innen ein?", in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 45-54. Weiterführend zum Reflexionsdesiderat des Konzepts „Konfessionalität" das Dissertationsprojekt von der im ReVikoR-Projekt wissenschaftlichen Angestellten Antonia Elisa Lüdtke, CAU Kiel.

nens über das hinausgeht, was im Lehrplan vorgegeben ist. Dass ein solcher Wissenserwerb über nicht-christliche Religionen auch in der Grundschule schon wichtig und vor allem durchführbar ist, zeigen die Lehrpläne der Bundesländer Bayern und Hessen (vgl. Kap. III.5.5.). Ferner ist eine solch kognitive Wissensvermittlung als Teilaspekt interreligiösen Lernens zu verstehen, dem den Aussagen zufolge jedoch ausschließlich in der 4. Klasse zum Ende der Grundschulzeit Aufmerksamkeit zukommt.

Während einige Lehrkräfte die (dritte bzw.) vierte Klasse als Jahrgang benennen, in dem der Bezug zu religiöser Vielfalt gegeben sei bzw. der Islam als Thema unterrichtet werden könne, verweist „Bernd“ auf das Thema Weltreligionen:

> "Aber ich könnte mir vorstellen, dass ich meinen Unterricht in ähnlicher Form auch in heterogenen Gruppen mache [...], weil nicht nur die sozialbezogenen Themen, die ja auch im Lehrplan Evangelische Religion ihren Platz haben, sind natürlich für alle Kinder von Bedeutung, auch das Thema Weltreligionen ist ja auch in unserem Lehrplan drin“ (Bernd 5,29-33).

Die Thematisierung der Weltreligionen stellt für diesen Lehrer ein Thema dar, welches sich in einer religiös heterogenen Lerngruppe gut behandeln lässt, da es alle Kinder betreffe. Da es neben sozialen und ethischen Themen genannt wird, macht er erneut (s. o.) eine Abgrenzung zu „konfessionellen Themen“ deutlich, die sich wiederum in religiös heterogenen Lerngruppen nicht leicht unterrichten lassen. Ein weiterer Lehrer, der Schulleiter einer Grund- und Gemeinschaftsschule ist, betont das Thema religiöser Heterogenität im schulinternen Fachcurriculum:

> „Bei uns in der Schule ja, [...] dass also bei uns Weltreligionen, andere Religionen also in verschiedenen Fächern sich wiederfinden.“ (Ingo 13,16-17)

Er verweist explizit darauf, dass nicht nur im Fach Evangelische Religion die Präsenz verschiedener Religionen thematisiert werden (sollen). Er betont hier das fächerübergreifende Lernen, was in den „Fachlichen Konkretionen“ des Lehrplans im Unterkapitel „Leitthemen und fachspezifische Themen“ deutlich wurde. Zu vermuten ist, dass auch die anderen Lehrkräfte, die die Themen „Islam“ und „Weltreligionen“ im Lehrplan erwähnen, sich auf ähnlich schulinterne Fachcurricula beziehen.

Konkludierend kann festgehalten werden, dass die Thematisierung nicht-christlicher Religionen in diesen Beispielen aber fixiert bzw. vorgegeben worden ist, sei es „eindeutig“ (Wolf, ähnlich auch Bernd) bzw. „auf jeden Fall“ (Xenia) oder fakultativ „kommt immer drauf an“ (Veronika) sowie fächerübergreifend (Ingo), zeigt, dass es von den Schulen (bzw. Schulleitern, Fachleitern und/oder Lehrkräften) für relevant erachtet wird, die Weltreligionen bzw. den Islam – ergänzend zum Lehrplan – zu unterrichten. Das Unterrichten *über* verschiedene Religionen scheint demzufolge aber im schulinternen Lehrplan, Fachcurriculum o. ä. einen höheren Stellenwert zu haben, als das Unterrichten in interreligiösen Begegnungen und im interreligiösen Dialog, da auf solche affektiven, emotionalen Aspekte im Kontext des Lehrplans nicht explizit rekurriert wird.

5.7.2. Mögliche Themen des Lehrplans, die sich im Umgang mit religiöser Vielfalt umsetzen lassen

Den zuvor dargestellten Aussagen der Grundschullehrkräfte, dass der Lehrplan nur sehr unkonkret auf die religiöse Vielfalt und somit (von mir interpretiert) das interreligiöse Lernen eingeht, ist m. E. Recht zu geben. Deutlich wurde im Kapitel zuvor bereits, dass die Lehrer*innen aus dem eher mangelhaften Lehrplan das Beste zu machen versuchen und dass sie neben dem Lehrplan weitere Richtlinien, wie ein schulinternes Fachcurriculum und/oder einen schulinternen Lehrplan zur Gestaltung des Religionsunterrichtes hinzuziehen. Der Lehrplan alleine gibt keine Ideen oder Anreize, die Themen multiperspektivisch und affektiv im Sinne interreligiösen Lernens aufzugreifen.

In der ReVikoR-Studie wurden die Lehrkräfte neben der Bewertung des Lehrplans hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt auch gefragt, welche Themen sich ihrer Meinung nach gut in solch religiös heterogenen Lerngruppen thematisieren lassen. Trotz der nicht vorhandenen Verweise auf religiöse Vielfalt bzw. eine „plurale Gesellschaft“ oder „pluralistische Schule“ in der „Fachübersicht Evangelische Religion“ lassen sich die jeweiligen Beschreibungen der dort vorgestellten fünf Themenbereiche m. E. mit entsprechender religionspädagogischer Brille auf religiöse Heterogenität lesen und interpretieren – was die Lehrer*innen jedoch selbst nicht in dieser Weise tun. Ich sehe dennoch eine Bestätigung der in der Analyse erarbeiteten Interpretationsmöglichkeit und -freiheit des Lehrplans und des theoretischen Potenzials der „Fachübersicht“, die dort verankerten Themen auch multiperspektivisch – also über das, was im Lehrplan verankert ist – hinaus zu thematisieren:

Der Themenbereich 1 „Mensch vor Gott“ beispielsweise soll den Schüler*innen der Fachübersicht zufolge Identifikationsmöglichkeiten anbieten sowie in wichtige biblische Personen einführen, wie Jesus und Abraham. Diese Unterstützung der Bildung religiöser Identität kann als Zielaspekt interreligiösen Lernens verstanden werden, die besonders in religiös heterogenen Lerngruppen im Austausch und Dialog gefestigt werden kann.[591] Der Thematisierung biblischer Gestalten in einer religiös heterogenen Lerngruppe wird in den qualitativen Interviews besonders durch das Thema „Abraham“ Rechnung getragen:

> „Also es findet sich ja in vielen Themen wieder, wenn wir [...] zum Beispiel an die Abrahams-Geschichten denken, da kann man ja sehr, sehr schnell – das ist ja [...] ein Gebiet, auf dem doch sehr viele Religionen etwas zu sagen können und das man dann auch gut beleuchten kann“. (Britt-Marta 6,10-13)

Begründet wird dies mit der gemeinsamen Wurzel des Glaubens. Abraham ist demnach ein Thema, welches in unterschiedlichen Religionen vorkommt, aber gleichermaßen ein vorgegebener Unterrichtsinhalt für den evangelischen Religi-

[591] Ausführlicher zur Bildung religiöser Identität vgl. II.3.2.1 sowie in der ReVikoR- Studie Kap. 7.5. „Förderung der Entwicklung religiöser Identitäten“ als Chance, vgl. Uta Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 111-116. und Kap. 8.3. „Erschwerung religiöser Identitätsbildung“ als Schwierigkeit religiös heterogener Lerngruppen, a.a.O., 121-125.

onsunterricht der Grundschule ist.[592] „Veronika“ nennt ferner Joseph als Thema, ohne näher darauf einzugehen (Veronika 7,13). „Joseph, ein Mensch macht gute Erfahrungen mit Gott“ ist aber ein Thema, welches zu diesem Themenbereich gehört, sodass sie sich in dieser Feststellung auch augenscheinlich konkret auf den Lehrplan bezieht.

Der Themenbereich 2 „Feste“ wird in den „Fachlichen Konkretionen“ lediglich auf die christlichen Feste (Weihnachten, Ostern/Passion, Pfingsten) bezogen. Darüber hinaus lassen sich aus meiner Sicht jedoch religiöse Feste anderer Religionen gut in den Themenbereich integrieren. Darauf wird in den Interviews u. a. so verwiesen, dass das Fest Ramadan thematisiert wird, wenn muslimische Schüler*innen am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen und das Fest im Jahresverlauf stattfindet (vgl. Wolf 5,9-12).

Auch der Themenbereich 3 „Schöpfung/Leben“ lässt sich multiperspektivisch interpretieren, wenn man die Schöpfung als Ursprung des gemeinsamen Lebens aller Menschen ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeiten betrachtet und die Bewahrung der Schöpfung als gemeinsame Aufgabe aller Nationen, Völker und Menschen. Dies wird auch durch Aussagen einer Lehrkraft deutlich:

> „Schöpfung beispielsweise ist auch wieder so eine Thematik, die für beide Religionen, also, wenn ich jetzt mal nur Christentum und Islam angehe, dann wieder sehr viele verbindende Elemente wiederum hat.“ (Ingo 9,19-22)

„Ingo“ verweist hier besonders auf Gemeinsamkeiten des Islams und des Christentums, die sich anhand des Themas „Schöpfung“ thematisieren lassen. Das Thematisieren der Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede verschiedener Religionen ist ein Element, welches sich besonders im interreligiösen Dialog, einhergehend mit einem Perspektivwechsel verdeutlichen lässt.

„Frieden“ als Themenbereich 4 lässt sich gut mit der religiösen Heterogenität verknüpfen und geht im Sinne des Erwerbs von Toleranz, Respekt und Achtung mit den Zielen interreligiösen Lernens einher. Heterogene Lerngruppen ermöglichen die Chance, religiösen Frieden nicht nur zu thematisieren, sondern ihn auch im Klassenzimmer zu leben. Dieser Themenbereich geht mit dem Blick auf interreligiöses Lernen mit dem fünften Themenbereich „Sich selbst in der Gemeinschaft erfahren“ einher: Der Religionsunterricht stellt eine in sich geschlossene Gemeinschaft bestehend aus einer heterogenen Schülerschaft mit einem besonderen Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen dar, in der sich jeder Schüler/jede Schülerin angenommen, ernst genommen und wohlfühlen soll.[593] In den Interviews wird darauf besonders hinsichtlich sozialer Komponenten verwiesen, die in einer religiös vielfältigen Lerngruppe eine Rolle spielen sollten:

> „Also gerade bei sozialen Themen kann das [religiöse Vielfalt, sc.] ja auch immer mal wieder zur Sprache kommen, ne? Weil Sachen wie Toleranz oder so, was man ja auch

[592] Auch Lehrkräfte der weiterführenden Schulen nennen Abraham als Thema, vgl. dazu Kapitel 6.1. der ReVikoR-Studie „Verstärkte Berücksichtigung religionsverbindender Themen“, a.a.O., 82-84. Weiterführend dazu vgl. Christfried Böttrich/Beate Ego/ Friedemann Eißler: Abraham in Judentum, Christentum und Islam, Göttingen 2009.

[593] Vgl. Schleswig-Holstein, Lehrplan Grundschule, 23.

> durchaus mal als Thema macht, dass man denn auch solche Sachen anspricht, [...] also, dass man in verschiedenen Sachen irgendwie verschieden sein kann. Also in der Religion oder, was weiß ich, auch in der Einstellung und so weiter." (Franziska 4,42-5,4)

Die Förderung von Werten für ein friedliches Miteinander wie Toleranz, Respekt und Achtung verbindet somit die zwei Themenbereiche mit einem der Ziele interreligiösen Lernens.

Schlussendlich lassen sich somit alle der fünf in den „Fachübersicht" verankerten verbindlichen Themenbereiche mit ihren jeweiligen Themen, von denen allerdings keines gemäß des Lehrplans *explizit* auf Pluralität rekurriert, je nach Situation der Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern und des schulischen Umfelds als interreligiöses Lernen umsetzen; auch Schwerpunkte können von der Lehrkraft unterschiedlich gelegt werden.[594] Trotz dessen also eine Korrelation zwischen der „Fachübersicht" und dem interreligiösen Lernen gefunden werden kann, ist sie zu gering, als interreligiöses Lernen anhand dieser Themenvorgaben ein hoher Stellenwert im evangelischen Religionsunterricht zugesichert werden kann. Die Kritik der Grundschullehrkräfte ist somit berechtigt, jedoch sollte m. E. die Konsequenz daraus nicht sein, das konfessionelle Profil der Themen zu minimieren, sondern vielmehr die Möglichkeiten, Mehrperspektivität in die bislang evangelisch ausgerichteten Themen zu integrieren, zu verstärken.

5.8. Konklusion

Die Haltungen zum Lehrplan durch die Grundschullehrer*innen in der ReVikoR-Studie sind heterogen: Einerseits wird der Lehrplan in seiner Offenheit und Interpretationsfreiheit als positiv und oder zumindest nicht hinderlich im Umgang mit religiöser Vielfalt wahrgenommen – andere Lehrer*innen empfinden eine wahrgenommene „konfessionelle" Ausrichtung wiederum als zu starr, um auf interreligiöses Lernen zu fokussieren. Auf den Leitfaden zum interkulturellen Lernen, der zeitgleich mit dem Lehrplan für die Grundschulen in Schleswig-Holstein erschienen ist und viele Aspekte interreligiösen Lernens vereint, rekurriert im qualitativen Sample jedoch keine Lehrkraft. Dies lässt darauf schließen, dass die beiden Dokumente entweder nicht in einen Kontext gebracht und als einander bereichernd angesehen werden oder aber die Existenz des Dokuments zum interkulturellen Lernen den Lehrkräften nicht geläufig ist. Die eigentlich sehr hilfreichen Vorschläge zum interkulturellen (und somit z. T. auch interreligiösen Lernen) bleiben somit wirkungslos. Da der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht jedoch selbst nicht auf das interkulturelle Lernen verweist (andersherum hingegen schon), ist dies nicht verwunderlich.

Aus der Perspektive des schulpraktischen Alltags in Schleswig-Holstein wird demnach eine eher bescheidene und zurückhaltende Meinung zum Lehrplan sichtbar, die somit als Desiderat wahrgenommen wird: Der Bezug zu religiöser Vielfalt und der Hinweis zum interreligiösen Lernen müssen im Lehrplan für das Fach Evangelische Religion stärker und konkreter fokussiert werden. Gewürdigt werden sollte dennoch, dass einige Grundschullehrkräfte diesbezüglich keinen

[594] Vgl. a.a.O., 26.

Handlungsbedarf sehen und den Lehrplan in der quantitativen Erhebung immerhin mit 11,2 % als hilfreich auf religiöse Heterogenität bezogen empfinden (bzw. der These *voll* zustimmen), was fast drei Mal so viel ausmacht wie diejenigen 4,2 %, die der These *überhaupt nicht* zustimmen und den Lehrplan demnach als gar nicht hilfreich für den Umgang mit religiöser Vielfalt empfinden.

Ein ebenso durchwachsenes Bild wie in der Beschreibung und Bewertung durch die Lehrer*innen der Grundschule spiegelt sich auch in meiner Analyse des Lehrplans für die evangelische Religion wieder: Die „Fachlichen Konkretionen" für dieses Schulfach (in allen vier Kapiteln) mit seinen Ergänzungen (dem ersten Kapitel des Lehrplans „Grundlagen" und dem zusätzlichen Dokument „Interkulturelles Lernen") lädt die Lehrkräfte zwar vage ein, interreligiöses Lernen zu etablieren und Themen multiperspektivisch und affektiv im Religionsunterricht umzusetzen, gibt jedoch kaum konkrete Anhaltspunkte, wann und vor allem, wie das geschehen kann. Zwar stimmen einige Aspekte in den jeweiligen Dokumenten („Grundlagen", „Interkulturelles Lernen") bzw. Kapiteln („Schlüsselqualifikationen") mit denen des interreligiösen Ansatzes überein, was für eine Umsetzung im Religionsunterricht der Grundschule als Grundlage interreligiösen Lernens verstanden werden kann – methodisch und didaktisch hatten die damals aktuellen religionspädagogischen Werke und deren Erkenntnisse bzw. Impulse jedoch vermutlich eher keinen Einfluss auf die Erstellung des Lehrplans. Dass dies in der Theorie anders umsetzbar ist, zeigt der Blick auf die Lehrpläne von Hessen (1993) und Bayern (2000) sowie des Saarlandes (2014) und Niedersachsen (2006) als weitere Beispiele eines konfessionellen Religionsunterrichtes. Dass es im Jahr 1997/98 doch auch in Schleswig-Holstein bereits möglich war, religiöse Vielfalt bzw. das interreligiöse Lernen im Lehrplan klar zu benennen, zeigt zudem ein Blick auf den Lehrplan für das Fach Katholische Religion aus demselben Jahr. Da mit Stephan Leimgruber (1995) katholischerseits die begriffliche Fokussierung auf das „interreligiöse Lernen" der Begriffsverwendung auf der evangelischen Seite in der religionspädagogischen Diskussion voranging, kann man es als konsequent bezeichnen, dass im katholischen Lehrplan auch darauf verwiesen wird. Mit Folkert Rickers und Johannes Lähnemann folgt eine derartige Begriffsverwendung auf evangelischer Seite erst einige wenige Jahre später (1998)[595] und somit auch nach Inkrafttreten des Lehrplans für den Religionsunterricht der Grundschule in Schleswig-Holstein.

Bei der gemeinsamen Betrachtung aller Kapitel für das Fach Evangelische Religion wird deutlich, dass das interreligiöse Lernen (in Kombination mit dem interkulturellen Lernen bzw. der interkulturellen Erziehung) in den Jahren 1997/1998 – also *vor* dem Erscheinen der maßgeblichen Werke von Rickers, Lähnemann, dem Comenius-Institut und der überarbeiteten Auflage Leimgrubers Buch zum interreligiösen Lernen – auf die Tatsache der religiösen Vielfalt in der Gesellschaft bzw. einer „pluralistischen Schule" (mehr als in den einzelnen Lerngruppen/Schulklassen) eingeht. Betrachtet man jedoch das interreligiöse Lernen unter den vorhergegangenen Begrifflichkeiten (Didaktik der (Welt-)Religionen,

[595] Wenngleich Johannes Lähnemann zu diesem Zeitpunkt bereits seit über zwanzig Jahren interreligiöses Lernen beschreibt und weiterentwickelt, vgl. Kap. II. Der Begriff des „interreligiösen Lernens" wird in der religionspädagogischen Diskussion erst ab den 1990er verstärkt genutzt.

Fremdreligionendidaktik usw.) und die langjährige Beschäftigung mit den verschiedenen Religionen im Religionsunterricht, wird deutlich, dass der Lehrplan diesen Diskurs nicht weiter aufnimmt.

Als Konsequenzen, die sich aus der nicht hinreichenden Beachtung interreligiösen Lernens im Lehrplan Schleswig-Holsteins ergeben, schlage ich vor, konkreter zu benennen, in welcher Klassenstufe, inwiefern und im Kontext welcher möglichen Themen sich interreligiöses Lernen anbietet, bzw. wie dies gar als roter Faden durch alle Themen umgesetzt werden kann. Helfen würde zunächst das Benennen der nicht-christlichen Religionen, wie der Islam und das Judentum zum einen als Themen, über die Wissen vermittelt werden soll. Ferner sollten diese Religionen als Dialogpartner im Lehrplan zu verschiedenen – oder gar allen, wobei das für die Grundschule ggfs. zu ambitioniert und überfordernd sein könnte – Themen dargestellt werden. Der affektive Umgang mit Differenzen und Gemeinsamkeiten, mit Aspekten aus dem Lebensalltag der Schüler*innen und Themen, die Kinder im Grundschulalter interessieren, sollte multiperspektivisch angeboten werden. Elementar scheint es für die Grundschule in Schleswig-Holstein zudem, einen Weg zu finden, jede Lehrkraft, auch diejenigen ohne Facultas[596], für den Umgang mit religiöser Vielfalt zu erreichen und zu sensibilisieren und somit ganz konkrete thematische aber ggfs. auch methodische und didaktische Vorschläge zu unterbreiten. So könnten auch religionspädagogische Erkenntnisse und Reflexionen zum interreligiösen Lernen einen deutlich größeren Einfluss auf den Lehrplan haben. Es bedarf derzeit einer gründlichen Reflexion und Beschäftigung der Lehrkräfte mit dem Lehrplan, die über eine Betrachtung der tabellarischen Vorgaben, in welcher Klassenstufe welches Thema unterrichtet werden sollte, hinausgeht, wenn interreligiöses Lernen praktisch umgesetzt werden soll. Der Schlüssel dafür ist, wie zuvor dargestellt, einerseits die Initiative und andererseits auch Expertise der jeweiligen Lehrkraft.

[596] Ausführlich dazu vgl. Kap. IV.3.1.

IV. Interreligiöses Lernen in den Grundschulen Schleswig-Holsteins – Eine Situationsanalyse

Das Kapitel IV. bildet schließlich mithilfe empirischer Daten den Ist-Zustand des Grundschulreligionsunterrichts in Schleswig-Holstein hinsichtlich des religionsdidaktischen Ansatzes des interreligiösen Lernens ab. Zunächst wird der methodische Zugang zur ReVikoR-Studie und somit auch zur vorliegenden Arbeit dargestellt. Da für diese Untersuchung zum interreligiösen Lernen dieselben Daten genutzt werden wie für die ReVikoR-Studie, ist das Kapitel stark an das Kap. 0.2. „Das Forschungsdesign – die methodischen Wege der ReVikoR-Studie" angelehnt.

1. Das Forschungsdesign – der methodische Zugang[597]

Die empirischen Daten, die in den folgenden Kapiteln Möglichkeiten und Grenzen des interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins belegen, wurden im Rahmen der ReVikoR-Studie erhoben. Die Darstellung des methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit ist somit eng an das Forschungsdesign der ReVikoR-Studie angelehnt, da es sich in beiden Studien um dieselbe Datenerhebung handelt; die Daten jedoch auf unterschiedliche Fragestellungen hin untersucht wurden.[598]

Empirische Forschung generell hat die Aufgabe, „Hypothesen über die Praxis zu liefern, um über diese aufzuklären, nicht im Sinne unmittelbarer Anwendung, jedoch in der Bereitstellung von Wissen über Praxis"[599]. Erhoben wurden im Forschungsprojekt sowohl qualitative (durch Interviews gewonnene[600]) als auch quantitative (durch standardisierte Fragebögen gewonnene) Daten im Sinne des

[597] Vgl. zur Methodologie der ReVikoR-Studie ausführlicher ReVikoR-Studie, Kap. 0.2. „Das Forschungsdesign – die methodischen Wege der ReVikoR-Studie", in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 15-28.

[598] In der ReVikoR-Studie wurde mithilfe der übergeordneten Frage „Wie wird mit religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht umgegangen" auf folgende Fragestellung zugespitzt: „Ist ein konfessionelles Modell fähig, mit der wachsenden religiösen Pluralität umzugehen und ihr gerecht zu werden?", vgl. a.a.O., 14.

[599] Stefan Heil, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 14-36, 26.

[600] Qualitative Interviews dienen unter anderem der Erhebung und der Analyse von subjektiven Perspektiven der Befragten, vgl. Christel Hopf, Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg ^{6}2008, 349-360, 349.

Forschungsansatzes „Mixed-Methods“.[601] Beide Datenarten werden in der Auswertung aufeinander bezogen und ermöglichen so die Beantwortung der Forschungsfrage. Die Datenerhebung erfolgt somit sowohl induktiv als auch deduktiv: Induktiv wird das Forschungsfeld, nämlich der Evangelische Religionsunterricht in Schleswig-Holstein hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt, mithilfe von qualitativen Leitfadeninterviews erkundet. Deduktiv werden in einem zweiten Schritt die im qualitativen Sample gewonnenen Einsichten bzw. gebildeten Hypothesen mithilfe standardisierter Fragebögen auf ihre Allgemeingültigkeit überprüft.[602] Die qualitativen und quantitativen Daten entstanden „zirkulär“, das heißt „der Kreislauf von Datenerhebung, Datensicherung und Datenanalyse wurde [...] mehrmals durchlaufen“[603].

1.1. Qualitative Erhebung

Die qualitative Datenerhebung erfolgte in Form von Leitfadeninterviews, die folgendermaßen charakterisiert sind:

> „Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht. Dennoch lässt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenkonzeption nicht antizipiert wurden.“[604]

Mithilfe dieser „halbstrukturierten“ Interviews ist es möglich gewesen, vor allem auf „die subjektiven Wahrnehmungen, Konstruktionen und Handlungsstrategien der Religionslehrkräfte“[605] eingehen zu können und diese so zu untersuchen.

1.1.1. Das Vorgehen: Auswahl der Interviewpartner*innen und Datenerhebung

Insgesamt wurden 30 Lehrkräfte zum Umgang mit und zum Erleben religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein befragt. Die einzelnen Interviews dauerten zwischen 30 und 120 Minuten und wurden von Antonia Lüdtke, Thorsten Dittrich und Stefanie Boll durchgeführt und anschließend von ihnen oder von studentischen Hilfskräften transkribiert. Daraufhin wurden die transkribierten Interviews kodiert und in der Forschungsgruppe diskutiert und ausgewertet. Da bei den Daten der qualitativen Erhebung nicht das Erzielen einer Repräsentativität im Fokus steht, sondern typische Fälle unter-

[601] Vgl. dazu bspw. John Creswell, A Concise Introduction to Mixed Methods Research, Thousand Oaks 2015, 2. Ausführlich dazu vgl. Uta Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 18.
[602] Die empirische Erhebung erfüllt daher beide Hauptaufgaben der empirischen Forschung, nämlich der Erkundung und Überprüfung von Hypothesen, vgl. Jürgen Bortz, Nicola Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg [4]2006, 30f.
[603] Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 20.
[604] Bortz/Döring, Forschungsmethoden, 314.
[605] Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt,21.

sucht werden sollen, wurden die Interviewpartner*innen nach festgelegten Kriterien ausgewählt:

- *„Alter*: Zwei Altersgruppen wurden eingegrenzt („25-40 Jahre“ und „41-65 Jahre“), welche etwa gleichmäßig vertreten sein sollten.
- *Geschlecht*: Frauen und Männer sollten etwa gleichmäßig vorkommen. Befragt wurden insgesamt 18 Frauen und 12 Männer (da vor allem im Grundschulbereich der Religionsunterricht eher aus weiblicher Perspektive erteilt wird).
- *Ausbildung*: In der Praxis wird der evangelische Religionsunterricht in Schleswig-Holstein zu einem großen Teil von Lehrkräften erteilt, welche keine „grundständige Ausbildung“ haben, also weder einen für das Fach evangelische Religion qualifizierenden Universitätsabschluss (Facultas) noch eine kirchliche Lehrerlaubnis (Vocatio) besitzen. Im Sample der ReVikoR-Studie sollten beide Perspektiven einbezogen werden und so wurden schließlich 22 Lehrkräfte mit Facultas/Vocatio befragt und 8 Lehrkräfte, die „fachfremd“ unterrichten.
- *Schulform*: Es wurden alle vorhandenen staatlichen Schulformen in Schleswig-Holstein befragt: Grundschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium, Berufsbildende Schulen und auch Förderzentren.
- *Schullage*: Da Schleswig-Holstein als Flächenland regional sehr unterschiedlich strukturiert ist, wurde darauf geachtet, dass sowohl Lehrkräfte aus eher städtischen Kontexten als auch aus eher ländlichen Regionen befragt wurden. Zudem wurde auf eine gleichmäßige regionale Verteilung Wert gelegt, um die Spanne zwischen „Gaarden (Kiel) und Garding (Nordfriesland)“ abzubilden.
- *Gegenwärtige Form des Religionsunterrichtes*: Der Religionsunterricht ist in Schleswig-Holstein faktisch unterschiedlich organisiert. Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen wurde darauf geachtet, dass sowohl Lehrkräfte, die im Klassenverband unterrichten, als auch solche, die separate Religionskurse haben, befragt wurden.
- *Die prozentuale Verteilung der Schüler*innen*: Auf der Grundlage der prozentualen Verteilung der Schüler*innen auf die jeweiligen Schulformen wurde berechnet, wie viele Lehrkräfte welcher Schulform befragt werden müssen, um die Schulrealität bestmöglich abzubilden.“[606] So wurden von insgesamt 30 Interviews 10 Interviews mit Grundschullehrer*innen geführt, die für die vorliegende Arbeit die qualitative Datengrundlage bilden.[607]

[606] Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 22. Der Kontakt zu den Lehrkräften kam auf verschiedenen Wegen zustande, u. a. durch das Pädagogisch-Theologische Institut der Nordkirche (PTI) oder durch Lehrer*innenverbände.

[607] Darüber hinaus wurden sechs Interviews an Gemeinschaftsschulen, sieben Interviews an Gymnasien, fünf Interviews an Beruflichen Schulen und zwei Interviews an Förderzentren geführt.

1.1.2. Die Auswertung: „Kategorienbildung am Material“ nach Christiane Schmidt

Ausgewertet wurden die qualitativen Interviews mithilfe des Ansatzes der „Kategorienbildung am Material“[608], der von der ReVikoR-Forschungsgruppe ein wenig modifiziert wurde.[609] „Dieser bewegt sich zwischen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring[610]) und der Grounded Theory (Glaser/Strauss[611]) und ist damit weder so starr wie der eine noch so frei wie der andere (vgl. „Mixed Methods“).“[612] Mithilfe dieses Auswertungsansatzes ist es möglich, das theoretische Vorverständnis über das zu untersuchende Feld mit dem erhobenen Material zu verknüpfen und diese beiden Elemente wechselseitig aufeinander zu beziehen.[613] Der Ansatz nach Christiane Schmidt erfolgt in fünf Schritten:

- *(1) Materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien:* In diesem ersten Arbeitsschritt wurde das Material, also die transkribierten Interviews, in Auswertungskategorien sortiert, die während des Erhebens, wiederholten Lesens und Auswertens der Interviews entstanden sind.
- *(2) Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden:* Diese Auswertungskategorien bildeten dann einen sogenannten Codierleitfaden[614],
- der dann wiederum auf das gesamte Datenmaterial angewendet wurde *((3) Codierung des Materials)*.[615] „Dabei wurden zunächst alle Textstellen identifiziert, die sich einer formulierten Kategorie zuordnen lassen, unabhängig davon, ob die befragte Person damit auf eine im Interviewleitfa-

[608] Vgl. Christiane Schmidt: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, 544-568 und Dies: Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines, Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek ^{6}2008, 447-456.

[609] So schreibt Christiane Schmidt selbst in ihrem Aufsatz: „Die am forschungspraktischen Ablauf orientierte Darstellung soll dazu ermutigen, eigene, passende Wege zu finden.“ Schmidt, Analyse von Leitfadeninterviews, 448. Ausführlich zur Modifizierung dieses Ansatzes und deren Einordnung in die qualitative Forschung vgl. Uta Pohl-Patalong, Gottesdienst erleben. Empirische Einsichten zum evangelischen Gottesdienst, Stuttgart 2011, 55-80.

[610] Vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel ^{11}2010

[611] Vgl. Barney Glaser, Anselm Strauss, Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern 1998.

[612] Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 22.

[613] Vgl. Schmidt, Analyse von Leitfadeninterviews, 448: „Leitprinzip dieser Auswertungsstrategie ist der Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis. Dieser Austauschprozess beginnt nicht erst dann, wenn die Daten in transkribierter Form vorliegen, sondern schon zu Beginn der Erhebung: als eine Art Wechselspiel zwischen theoretischen Überlegungen auf der Basis von Auseinandersetzungen mit Literatur und Theorietraditionen auf der einen Seite, Erfahrungen und Beobachtungen bei der Erkundung des Forschungsfeldes auf der anderen Seite. Im Verlauf dieses Austauschprozesses können auch die theoretischen Vorannahmen ausdifferenziert, in Frage gestellt und verändert werden.“

[614] Der Codierleitfaden „enthält ausführliche Beschreibungen zu den einzelnen Kategorien, dabei werden zu jeder Kategorie verschiedene Ausprägungen formuliert.“ Schmidt, Analyse von Leitfadeninterviews, 451.

[615] „Die Auswertungskategorien, die im vorangegangenen Auswertungsschritt *aus* dem Material heraus gebildet worden sind, werden jetzt also *auf* das Material angewendet.“ Schmidt, Analyse von Leitfadeninterviews, 452f. Hervorhebung im Original.

den formulierte Frage geantwortet hat, von sich aus das Thema ansprach oder von einer ganz anderen Frage aus auf das Thema zu sprechen kam. Anschließend wurden für jede Kategorie inhaltliche Ausprägungen gefunden, die die eher formalen Kategorien inhaltlich füllen."[616] Diese entstanden zum einen aus dem quantitativen Datensatz, da die qualitativen und quantitativen Daten in Korrelation zueinanderstehen, zum anderen aus Mustern, die sich aus dem qualitativen Datensatz ergaben. Daraus resultierte ein „ausformulierter Kodierleitfaden, welcher die Auswertungskategorien inhaltlich genau definiert, durch Ankerbeispiele illustriert und Kodierregeln fixiert"[617], der dann zu der verschriftlichen Auswertung und Formulierung der ReVikoR-Studie führte.

- *(4) Quantifizierende Materialübersichten*: Im vierten Auswertungsschritt lassen sich Fallübersichten erstellen,
- die im letzten Schritt *((5) Vertiefende Fallinterpretationen)* verschriftlicht werden. „Durch die vertiefte Analyse eines einzelnen Interviews bzw. einzelner Interviewpassagen können u. a. neue Hypothesen gefunden, Hypothesen am Einzelfall überprüft und begriffliche Konzepte ausdifferenziert werden."[618] Dieser Arbeitsschritt war besonders für die vorliegende Arbeit relevant, da das vorhandene Datenmaterial und die vorhandenen Kategorien, hauptsächlich die der Grundschullehrkräfte, mit ihren Ausprägungen nun noch einmal anders, nämlich für eine „vertiefende Analyse" des interreligiösen Lernens in der Grundschule genutzt wurden, wie es der Ansatz von Christiane Schmidt ermöglicht: „Die ausgewählten Transkripte werden unter einer bestimmten Fragestellung mehrmals genau gelesen und interpretiert."[619] So war es möglich, in einem Datensatz verschiedenen Fragestellungen nachzugehen und die erarbeiteten Kategorien mehrfach zu nutzen.

1.2. Quantitative Erhebung

Neben der qualitativen Erhebung durch Leitfadeninterviews wurden alle in Schleswig-Holstein Religionsunterricht erteilenden Lehrkräfte (unabhängig davon, ob sie über eine Facultas oder Vocatio verfügen oder nicht) auch mithilfe eines schriftlichen, standardisierten[620] Fragebogens befragt:

---

[616] Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 28. „Dieses Vorgehen entspricht nicht strikt dem Ansatz von Schmidt, sondern macht Anleihen bei der von Philipp Mayring entwickelten Qualitativen Inhaltsanalyse (auf die Schmidt selbst verweist). So wird die Form des fixierten Kodierleitfadens, also Definition der Kategorie, Ankerbeispiele und Kodierregeln, nicht bei Schmidt selbst, sondern bei Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 105-109 beschrieben." Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 23.

[617] A.a.O., 24.

[618] Ebd.

[619] Schmidt, Analyse von Leitfadeninterviews, 456.

[620] Die Reihenfolge der Fragen und deren genauer Wortlaut sowie die möglichen alternativen Antwortoptionen waren genau festgelegt.

„Unter einem Fragebogen wird die Sammlung von Fragen, die für eine systematische Befragung von Personen konzipiert sind, verstanden. Anstelle von Fragen können Fragebögen auch Aussagen oder lediglich einzelne Begriffe beinhalten, die von den Befragten einzuschätzen sind."[621]

Mithilfe dieses Fragebogens war es uns möglich, Hypothesen zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, die wir im Zuge der qualitativen Forschung formuliert hatten. „Die Formulierung der einzelnen Fragen gestaltete sich als komplexer Prozess, welcher durch einen beständigen Dialog zwischen den qualitativen Daten, themen- und methodenspezifischer Literatur[622] und der Beratung durch Sozialwissenschaftler*innen geprägt war."[623]

Der Fragebogen wurde an alle Schulen Schleswig-Holsteins sowohl postalisch als auch computergestützt versandt.[624] Mit einer weiteren „kleinen Vollerhebung" der Schulleitungen war es der Forschungsgruppe zudem möglich, die Grundgesamtheit der Religionslehrer*innen in Schleswig-Holstein zu bestimmen: Ca. 4.300 Lehrkräfte sind es, die den Fragebogen alle erhalten haben. Knapp über 32% von ihnen sind Grundschullehrer*innen. Insgesamt wurden die Fragebögen von 1283 Lehrkräften (aller Schulformen) beantwortet, was mit einer Quote von 33,9 % einer sehr guten Beteiligung entspricht. 677 Grundschullehrer*innen beantworteten den Fragebogen, was mehr als der Hälfte aller zurückgesandten Bögen entspricht. Diese 677 von den Grundschullehrkräften beantworteten Fragebögen bilden die Grundlage der quantitativen Daten der vorliegenden Arbeit.

1.3. Korrelation der vorliegenden Arbeit und der ReVikoR-Studie

Die vorliegende Arbeit entsteht insofern im Kontext der ReVikoR-Studie, als dass auf denselben Satz an empirischen Daten zurückgegriffen wird. Dieses Datenmaterial wurde, wie zuvor dargestellt, von der engeren ReVikoR-Forschungsgruppe[625] erhoben und gemeinsam mit der wissenschaftlichen Leitung[626] ausgewertet und verschriftlicht.

Ich greife mit der Untersuchung zum interreligiösen Lernen vorrangig auf die qualitativen wie quantitativen Daten der Grundschullehrer*innen zurück, die ich

[621] Beatrice Rammstedt, Fragebogen, in: Petermann, Franz/Eid, Michael (Hg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik (Handbuch der Psychologie), Göttingen 2006, 109-117, 109.

[622] Vgl. z. B. den Leitfaden zur Formulierung allgemein verständlicher Items bei: Rolf Porst: Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen (ZUMA How-To-Reihe 2), Mannheim 2000.

[623] „So arbeitete die Forschungsgruppe während der Konzeption des Fragebogens und vor allem während der Durchführung und computergestützten Auswertung der quantitativen Erhebung in enger Kooperation mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität in Kiel zusammen (IPN)." Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 25.

[624] „Über das Ministerium für Schule und Berufliche Bildung des Landes Schleswig-Holstein wurden die Fragebögen via „Hauspost" an die Schulen gesendet, mit der Bitte diese an alle Lehrkräfte, die Religion unterrichten zu verteilen. Den Lehrkräften stand es frei, die Bögen ausgefüllt zurückzusenden, oder dem angegebenen Link zu folgen und an der Befragung online teilzunehmen." A.a.O.

[625] Diese besteht aus Thorsten Dittrich, Antonia Lüdtke und mir, Stefanie Boll

[626] Diese liegt bei Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong und Prof. Dr. Johannes Woyke

mitunter in Abgrenzung zu Daten derjenigen Lehrkräfte betrachte und auswerte, die in der Sekundarstufe I und II tätig sind. Da es *ein* Datenpool ist, der in beiden empirischen Erhebungen genutzt wird, und da die beiden Fragestellungen[627] sich einander unweigerlich berühren und somit nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind, sind einige Interpretationen und knappe Darstellungen der vorliegenden Arbeit einigen Passagen der ReVikoR-Studie sehr ähnlich. Wenn Interpretationen einander gleichen, wird dies daher in den betreffenden Fußnoten gekennzeichnet.

Ich betrachte die empirischen Daten als Möglichkeit, die theoretische Debatte um das interreligiöse Lernen (vgl. Kap. II.) erfahrungsgesättigter und schärfer wahrnehmen und beschreiben zu können. Durch die empirische Betrachtung ist es mir möglich, die Theorie um das interreligiöse Lernen zum einen spezifisch auf die Grundschule hin zu betrachten, zum anderen aber auch spezifisch für das Bundesland Schleswig-Holstein zu reflektieren. Ferner können so Anstöße für Überlegungen zu einem künftigen evangelischen Religionsunterricht formuliert werden, die das interreligiöse Lernen für den Grundschulreligionsunterricht stärker in den Fokus rücken. Da ich mich in der Betrachtung und Auswertung der empirischen Daten in Kap. IV. stark an die dargestellte Theorie des interreligiösen Lernens in Kap. II. anlehne, ist es ferner möglich, die Aspekte aus dem Kap. II., die im empirischen Material in Kap. IV. nicht vorkommen, als Defizite zu formulieren. Es wird also deutlich, in welchen Aspekten die Theorie zu hinterfragen ist und welche Perspektiven und Elemente der Theorie interreligiösen Lernens ggfs. für die Primarstufe überarbeitet werden sollten.

2. Religionsdidaktische Aspekte interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins aus Sicht der Lehrkräfte – empirische Erkenntnisse

Der religionsdidaktische Ansatz des interreligiösen Lernens wurde in Kapitel II.3. in verschiedene Aspekte gegliedert: Zum einen wurden die Zielsetzungen „Wissen und neue Zugänge zu der fremden und der eigenen Religion (3.1.1.)“, „Unterstützung der Bildung religiöser Identität (3.1.2.)“, „Pluralitätsfähigkeit (3.1.3.)“, „Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander (3.1.4.)“, „Fähigkeit zum Perspektivwechsel (3.1.5.)“ sowie „Interreligiöse Dialogkompetenz (3.1.6.)“ genannt; zum anderen wurden folgende methodische Aspekte interreligiösen Lernens aufgeführt: „Interreligiöses Lernen durch Begegnung (3.2.1.)“, „Performative Elemente (3.2.2.)“, „Schülerinnen und Schüler als ‚Expertinnen und Experten’ ihrer Religionen (3.2.3.)“ und „Orientierung an den Alltagserfahrungen der Schüler*innen“ (3.2.4.)“. Diese religionsdidaktischen Aspekte sollen

[627] „Wie wird mit religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht umgegangen?“ und „Welchen Stellenwert spielt interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht der Grundschule in Schleswig-Holstein?“

nun mithilfe der empirischen Daten für das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht der Primarstufe in Schleswig-Holstein untersucht werden. Zunächst wurden die Lehrkräfte im quantitativen Sample jedoch ganz allgemein gefragt, ob der Ansatz des interreligiösen Lernens für sie im Umgang mit religiöser Heterogenität hilfreich sei:

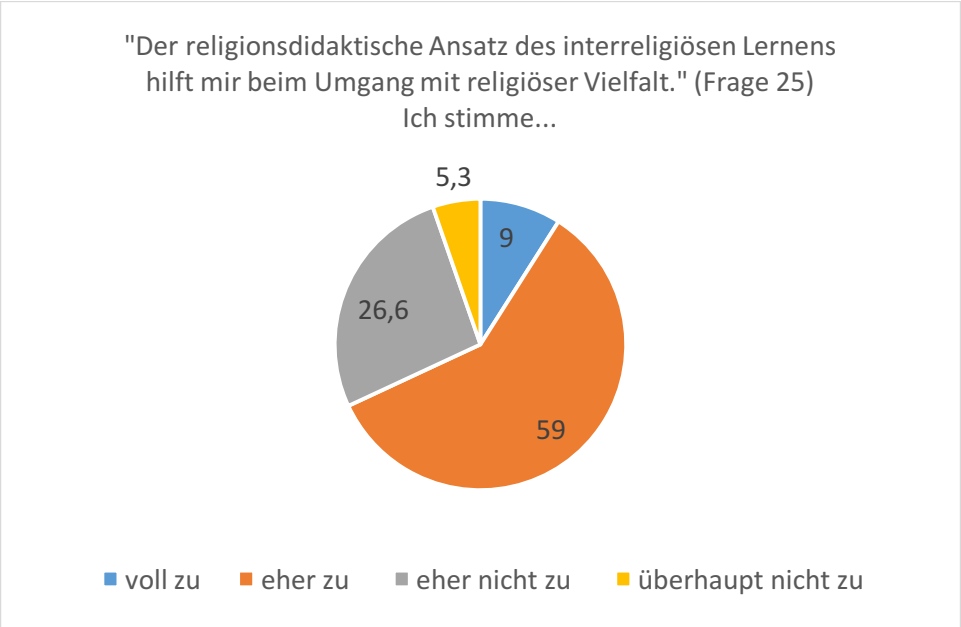

Abbildung 2 (Daten für die Grundschule; N= 586)

Der Grafik zufolge stimmen zwar nur 9 % der Grundschullehrkräfte der Aussage, der Ansatz des interreligiösen Lernens helfe ihnen im Umgang mit religiöser Vielfalt, *voll* zu, mit 59 % stimmt ebendieser These jedoch mehr als die Hälfte der Lehrer*innen *eher zu.* Dennoch sind es mit 26,6 % mehr als ein Viertel der Befragten, die dieser Aussage *eher nicht* zustimmen. Diejenigen 5,3 %, die der These wiederum *überhaupt nicht* zustimmen, sind aber wiederum nur die Hälfte derer, die der These *voll* zustimmen. Festzuhalten ist somit, dass mit 68 % knapp zwei Drittel der Grundschullehrer*innen das interreligiöse Lernen für (eher) hilfreich im Umgang mit religiöser Vielfalt halten, und mit 32 % knapp ein Drittel dieser Aussage (eher) nicht zustimmt – die beiden mittleren Positionen (*eher* und *eher nicht*) aber die meisten Zustimmungen haben (59 % und 26,6 %). Auffällig ist, dass von insgesamt N= 677 Grundschullehrkräften, die den quantitativen Fragebogen ausgefüllt und zurückgeschickt haben, jede Frage weit über 600Lehrkräfte beantwortet haben.[628] Diese Frage 25 zum interreligiösen Lernen allerdings haben nur 586 Grundschullehrer*innen überhaupt beantwortet, was

[628] In der Regel haben jede Frage mind. 640 Lehrkräfte und mehr beantwortet. Die Frage 25 nach dem religionsdidaktischen Ansatz des interreligiösen Lernens hat mit 586 Antworten mit Abstand die wenigsten Reaktionen erhalten. Die Frage, die mit 604 Kreuzen am zweitwenigsten beantwortet wurde, ist Frage 18: „Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Beim didaktischen Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht helfen mir neuere religionsdidaktische Ansätze wie beispielsweise Kinder- und Jugendtheologie, Bibliolog oder Performative Religionsdidaktik.“ Ausführlicher zu den Antworten zu dieser Frage vgl. Kap. V.1. Auffällig ist insgesamt, dass die beiden Fragen zu bestimmten Ansätzen des Religionsunterrichts mit Abstand am wenigsten beantwortet wurden. Eine Vermutung dafür ist, dass die Grundschullehrkräfte die genannten religionsdidaktischen Ansätze nicht kennen und diese Fragen daher in der Beantwortung ausgelassen haben.

beinahe eine Zahl von 100 Grundschullehrkräften ausmacht, die auf die Frage danach, ob das interreligiöse Lernen ihnen im Umgang mit religiöser Vielfalt helfe, *nicht* reagiert haben. Diese Tatsache evoziert die Annahme, dass einige Lehrkräfte mit dieser Frage nichts anfangen konnten, da sie beispielsweise das interreligiöse Lernen als religionsdidaktischen Ansatz nicht kennen und/oder nichts über ihn wissen und sich somit nicht dazu äußern können.[629] Wie sich die ansonsten dennoch eher positive Positionierung zum religionsdidaktischen Ansatz des interreligiösen Lernens in den einzelnen in Kap. II. vorgestellten Aspekten darstellt, soll nun untersucht werden.[630]

2.1. Ziele interreligiösen Lernens

2.1.1. „Vermittlung von Wissen über verschiedene Religionen, damit Toleranzfähigkeit entwickelt werden kann" – Der Erwerb von Wissen und neuen Zugängen zur eigenen und fremden Religion

Wie in Kapitel II.3.1.1. dargestellt, ist interreligiöses Lernen ohne eine kognitive Vermittlung von Faktenwissen über unterschiedliche Religionen und/oder Konfessionen als Basis des religionsdidaktischen Ansatzes nicht möglich. So ist es neben der Vermittlung von Wissen über das Christentum wichtig, im evangelischen Religionsunterricht auch Riten, Traditionen, Hintergründe u. v. m. über nicht-christliche Religionen zu lehren, zum Beispiel über den Islam und das Judentum.[631] Die Lehrkräfte wurden daher im quantitativen Sample zunächst gefragt, ob eine religionskundliche Wissensvermittlung der in ihren Augen sinnvollste Weg sei, mit religiöser Heterogenität in den Lerngruppen umzugehen:

[629] Da wir in der Fragestellung eine determinierte Formulierung im Singular („*der* Ansatz des Interreligiösen Lernens") nutzen, suggerierten wir ggfs. aber auch eine Eindeutigkeit, die die Lehrkräfte so nicht wahrnehmen. Möglicherweise fokussieren die Lehrer*innen eher auf konkreten Aspekten als auf einem abstrakten Ansatz.

[630] In der Darstellung wird sich nahe am Kap. II. angelehnt, sodass zunächst Zielaspekte interreligiösen Lernens und daraufhin methodische Aspekte interreligiösen Lernens untersucht werden.

[631] Johannes Lähnemann schlägt die Thematisierung fernöstlicher Religionen vorrangig ab der Sekundarstufe I vor, vgl. Kap. II.4.1.

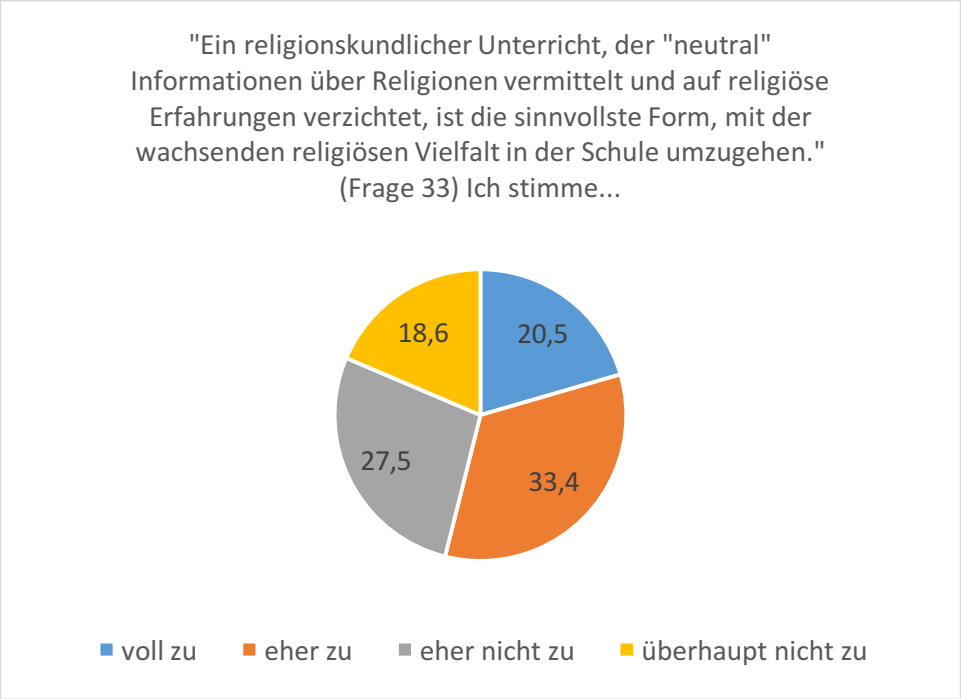

Abbildung 3 (Daten für die Grundschule; N= 665)

Die Grundschullehrkräfte haben zu dieser These offenbar keine klare Haltung, denn die beiden mittleren Positionierungen (ich stimme *eher zu;* ich stimme *eher nicht zu*) haben zwar den höchsten Zuspruch, konstituieren sich jedoch mit 33,4 % bzw. 27,5 % aus einem Drittel bzw. einem Viertel der Befragten. Mit 20,5 % stimmen ferner etwas mehr Lehrer*innen der These *voll zu*, als diejenigen, die mit 18,6 % der These *überhaupt nicht zustimmen*.[632] Insgesamt bestätigen die Aussage mit 53,9 % in etwa so viele Lehrkräfte (eher), wie sie mit 46, 1 % (eher) abgelehnt wird.[633] Betrachtet man die Aussagen der Grundschullehrkräfte darüber hinaus noch einmal differenzierter, wird in einer Kreuzauswertung mit der Ausbildung der Lehrkräfte deutlich, dass besonders diejenigen Lehrer*innen, die den Religionsunterricht fachfremd erteilen[634], überdurchschnittlich häufig für einen neutralen religionskundlichen Unterricht im Kontext religiöser Heterogenität votieren:

[632] Dies ist in allen drei weiterführenden Schularten andersherum: In der Gemeinschaftsschule stimmen der These 19% *voll* und 20,2 % *überhaupt nicht zu;* im Gymnasium sind es 12,8 %, die der These *voll* und 33,7 %, die der These *überhaupt nicht* zustimmen, ähnlich wie in der Beruflichen Schule: Dort sind es 12,2 % und 32,7 %. Die Grundschullehrkräfte sind somit die einzigen, die der These eher *voll* zustimmen als sie abzulehnen, wenngleich die Angaben der Gemeinschaftsschule nur minimal anders sind.

[633] Vgl. auch ReVikoR Kap. 17.6. „... dass es sehr ethisch angehaucht ist." – Ethisch religionskundlicher Unterricht, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 273-278.

[634] Ausführlich vgl. Kap. IV.3.1.

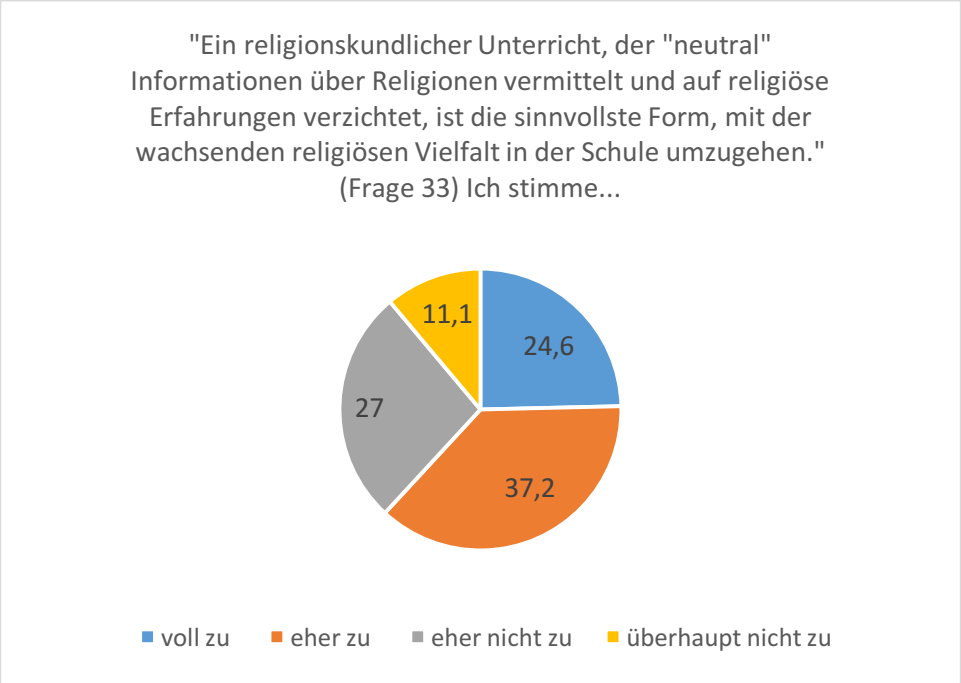

Abbildung 4 (Daten für die Grundschulllehrkräfte ohne Facultas; N= k. A.)

Mit 24,6 % der fachfremd unterrichtenden Religionslehrkräfte, die der These *voll* und weiteren 37,2 %, die der These *eher* zustimmen, positionieren sich addiert 61,8 % positiv zu der Aussage; d. h. etwas weniger als zwei Drittel dieser Gruppe der Grundschullehrkräfte sind der Auffassung, ein neutraler religionskundlicher Unterricht sei die sinnvollste Form, mit religiöser Vielfalt in der Schule umzugehen. Dies ist die Mehrheit derjenigen, die Religion als Neigungsfach unterrichten, die mit 61, 8 % jedoch keine sehr große Majorität darstellt. Ein Blick in die qualitativen Interviews zeigt, wie eine solche Haltung beispielsweise begründet sein kann. Ein Grundschullehrer erklärt die Präferenz eines religionskundlich neutralen Unterrichts wie folgt:

> „Also, [...] ich bin da ja relativ radikal. Also, ich würde sie grundsätzlich immer gemeinsam unterrichten. Und wie ich das nenne, also dieses Fach nenne, ist dann auch egal. Das kann ... gerne meinetwegen Religion heißen [...]. Ich finde diese Vielfalt einfach wirklich gut, weil [...] unsere Gesellschaft ist nun mal ein bisschen multikulturell und wir müssen, müssen über den Tellerrand gucken und die Kinder, [...] die wir im Religionsunterricht haben, sind sowieso… mehr als die Hälfte haben überhaupt gar nichts mit Religion zu tun zu Hause, gar nicht, nicht? Und die lernen das alles kennen, nicht? Und ... insofern ist es dann für diejenigen eine Form des Sachunterrichts, [...] biblische Geschichten kennenzulernen und so weiter.“ (Wolf 6,11-20)

Er hebt besonders den Aspekt der neutralen Wissensvermittlung im Sinne eines „Sachunterrichtes“ als elementar hervor und begründet dies mit der zurückgehenden religiösen Sozialisierung der Schüler*innen[635], wegen derer er der sachlichen, kognitiven Vermittlung von Basiskenntnissen im Religionsunterricht einen hohen Stellenwert zukommen lässt. Darüber hinaus führt er die religiöse Vielfalt der Schülerschaft bzw. die „multikulturelle“ Gesellschaft generell als Begründung für einen religionskundlichen Unterricht auf. Er bezeichnet sich im Verlauf des

[635] Vgl. Kap. IV.3.3.

Interviews ferner als „Wissensvermittler“ (Wolf 10,20), der Inhalte des Religionsunterrichts neutral vermittelt und dessen Rolle als Lehrkraft sich daher nicht von denen anderer Schulfächer unterscheidet.[636] Deutlich wird in dieser Argumentation, dass eine religionskundliche Wissensvermittlung über unterschiedliche Religionen präferiert und somit nicht abgelehnt wird. Dass er im Zuge solcher Wissensvermittlung aber auch die Schüler*innen als Expert*innen ihrer religiösen Zugehörigkeiten einbezieht, wird an einer anderen Stelle deutlich:

> „Ich sehe mich, glaub ich, im Religionsunterricht, also so wie in den meisten anderen Fächern auch, schon […] als Wissensvermittler, nicht? […] Also, Vermittler auch insofern, als jetzt durchaus Wissen auch von Kindern kommen kann, nicht? […] als jemand, der [...], dass sie halt ihren Horizont erweitern“. (Wolf 10,18-22)

Der Lehrer, der über keine Facultas verfügt und Religionsunterricht somit fachfremd erteilt, beschreibt die Wissensvermittlung in Form eines Sachunterrichts – wahrscheinlich unbewusst – auch mithilfe eines Aspekts interreligiösen Lernens und somit auch einer affektiven, und nicht nur sachlich-neutralen, Komponente. Eine Wissensvermittlung im Kontext interreligiösen Lernens gründet somit auch auf affektiven Aspekten und wird in interreligiöses Lernen eingebettet beschrieben.

Mit Blick auf das Kapitel III.5.7.2., in dem ich die Aussagen der Lehrkräfte den Themen des Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule zuordne, manifestiert sich das Ergebnis, dass die Lehrer*innen zumindest in der Praxis Themen des evangelischen Lehrplans wie „Abraham“, „Schöpfung“, „Feste“ oder „Frieden“ in religiös heterogenen Lerngruppen gut lehren können und diese Themen entsprechend positiv auch im Kontext religiöser Heterogenität werten. Dass sie sich mitunter aber auch in der Behandlung evangelischer Inhalte zurücknehmen, wenn die Schülerschaft religiös heterogen ist, und sich eher auf ethische Inhalte konzentrieren, wird darüber hinaus deutlich:

> „Und ja, dann mach ich das halt so, dass ich immer so’n bisschen wechsle, also so’n bisschen Ethik reinbringe und dann mach ich mal wieder halt’n sehr religiöses Thema aus der Bibel halt, dass es immer so’n bisschen abwechselnd ist, dass halt auch die Kinder sich angesprochen fühlen von dem Unterricht, die nun so wirklich gar keinen Bezug zur Bibel haben, die gibt’s ja durchaus auch.“ (Franziska 8,14-18, ähnlich auch Dies., 10,1-3)

Verwiesen wird in dieser Aussage nicht primär auf eine religiös heterogene Schülerschaft, sondern auf Schüler*innen, die „keinen Bezug zur Bibel haben“ und – „Franziskas“ Statements an anderen Stellen im Interview zufolge – die Schüler*innen ohne religiöse Bindung und/oder Sozialisation darstellen. Ebendiese religionsfernen und/oder religiös indifferenten Schüler*innen werden von den Lehrkräften gemäß der ReVikoR-Erhebung als selbstverständlicher Aspekt religiöser Heterogenität im Religionsunterricht in Schleswig-Holstein verstanden und ernst genommen.[637] Damit auch diese Gruppe an Schüler*innen einbezogen wird, wird hier betont, zwischen konfessionell-evangelischen („sehr religiösen“)

[636] Ausführlicher zu den Rollenbeschreibungen der Lehrkräfte vgl. Kap. IV.3.4.

[637] Vgl. ReVikoR-Studie Kap. 2. „Wie nehmen Lehrkräfte religiöse Vielfalt in ihren Lerngruppen wahr?“, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 39-45.

Themen, die die Lehrerin an der Bibel festmacht[638], und ethischen Themen abzuwechseln. Dementsprechend scheint es durchaus Topoi zu geben, die sie zwar in ihren Lerngruppen durchnimmt, von denen sie jedoch ausgeht, dass die nichtreligiösen bzw. nicht-christlichen Schüler*innen sich nicht angesprochen fühlen. Evangelische Inhalte zurückzunehmen und ethische Themen in den Vordergrund zu rücken, ist demzufolge ein Weg, mit religiöser Vielfalt umzugehen – interreligiöses Lernen berührt er, insofern ethische Themen „Frieden", aber in der Grundschule auch „Glück" oder „Freundschaft" sein können. Diese ethischen Topoi könnten somit mehrperspektivisch betrachtet auch verschiedene Religionen einbeziehen. Erneut ist hier die Eigeninitiative der Lehrkraft gefragt. Ethische Themen aus unterschiedlichen religiösen Blickwinkeln zu behandeln, kann als Wissensgrundlage über verschiedene Religionen und/oder Konfessionen fungieren und somit als ein Aspekt der Zielsetzungen interreligiösen Lernens gelten.[639]

Wie darüber hinaus in Kap. III.5.3.3. herausgestellt wurde, kommen die nichtchristlichen Religionen und deren dezidierte Thematisierung im Lehrplan für die Primarstufe in Schleswig-Holstein nicht vor; diese Religionen werden dort nicht einmal erwähnt. Deutlich wurde im Kap. III.5.7.1.3. jedoch, dass einige Lehrkräfte die Weltreligionen bzw. besonders den Islam in der vierten Jahrgangsstufe durchaus mit den Schüler*innen besprechen.[640] Die Lehrkräfte, die angeben, dies zu tun, verweisen zum Teil auf einen Lehrplan, welcher jedoch vermutlich eine schulinterne Vorgabe sein muss, da der fakultative Lehrplan des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur nicht auf nicht-christliche (Welt-)Religionen rekurriert. Begründet wird die Thematisierung der (Welt-)Religionen und deren Relevanz zum Beispiel mit dem Abbau von Vorurteilen und Stereotypen[641]:

> „Toleranzfähigkeit auch auf jeden Fall, auch den anderen Religionen gegenüber, und deswegen auch Vermittlung von Wissen über verschiedene Religionen, damit halt diese Toleranzfähigkeit erst entwickelt werden kann, weil ich halt auch merke, [...] da sind teilweise Sachen in den Köpfen, gerade auch über den Islam, das glaubt man ja manchmal nicht. Die denken denn: Islam, ja die haben immer nur Krieg, und die Frau läuft immer nur in schwarzer Burka rum und die dürfen da gar nichts und ja, das sind natürlich so

[638] Die Lehrkraft aus dem vorherigen Zitat (Wolf 6,18-21; Ders. 4,24-26) verbindet, wie dargestellt, biblische Themen mit neutralem Sachunterricht. Diese Lehrkraft verbindet die Bibel mit konfessionellem Unterricht und grenzt diesen von Phasen mit ethischen Themen ab. Es wird also deutlich, dass es hinsichtlich der Vermittlung von Wissen über Religionen auch auf die Haltung der Lehrkräfte ankommt, die sich dann auch in Zielen und Methoden ausdrücken – und nicht auf die Inhalte als solche. Ausführlicher zum Rollenverständnis der Lehrkräfte vgl. Kap. IV.3.4.

[639] Die EKD beschreibt die Thematisierung ethischer Topoi jedoch als unvollständig: „Ein übergreifendes Kriterium für interreligiöses Lernen ist darin zu sehen, dass die Selbstinterpretation der Religionen und also auch die jeweilige Glaubensüberzeugung konstitutive Berücksichtigung findet. Eine Beschäftigung mit den Religionen allein unter dem Aspekt der Ethik bleibt unzureichend." EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 87.

[640] So zum Beispiel Xenia 6,1-2 oder Bernd 5,32-6,2.

[641] Diese Haltung taucht auch unter Lehrkräften anderer Schularten auf, vgl. bspw. Rolf „Dafür spricht, dass sie ganz viele Klischees im Kopf haben, die dadurch abgebaut werden. Vorurteile, die so nicht existent sind." (Rolf 5,33-34, Berufliche Schule), ähnlich Olaf 6,10-15 (Berufliche Schule) oder Tanja 3,28-30 (Gymnasium). Der Abbau von Vorurteilen trägt auch zur Toleranzförderung und gegenseitigem Respekt bei, was unter Kap. IV.2.1.3. „Vermittlung von Werten" als weiterer Zielaspekt interreligiösen Lernens ausführlicher dargestellt wird.

> Sachen, die aus den Medien auch so'n bisschen kommen, 'ne? Und teilweise, wie gesagt, in der 4. Klasse, die kriegen dann sowas auch schon mal mit und das ist dann wirklich in den Köpfen und ja, das sind dann so diese Vorurteile, die sie gegenüber dem Islam haben." (Franziska 8,33-41)

Die Lehrkraft betont hier, dass sie Vorurteilen, besonders dem Islam gegenüber, entgegenwirken möchte und diese vor allem durch die Medien generiert sind. Die Thematisierung des – in diesem Falle – Islams würde zum einen eine Aufklärung, zum anderen die Bildung von Toleranz fördern. Es wird hier sehr deutlich, wie die Wissensvermittlung über verschiedene Religionen als eine der Zielsetzungen interreligiösen Lernens dargestellt wird. Ferner wird in dieser Argumentation ein weiterer Zielaspekt interreligiösen Lernens, nämlich die Vermittlung von Werten, miteinbezogen. Wie in Kap. II.3. bereits konkludiert, können die einzelnen Aspekte interreligiösen Lernens nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern konstituieren gemeinsam das interreligiöse Lernen, was hier erneut deutlich wird.

In einer weiteren Linie wird die Wissensvermittlung als Grundlage beschrieben, Fragen und Gedanken formulieren zu können:

> „Also, ich möchte ihn [den Schüler, sc.] eigentlich zum religiösen, mündigen Bürger erziehen, das ist mein Anliegen. Und ich glaube, dass das einfach nur geht mit Wissen vermitteln oder auch sozusagen Gedanken zu initiieren, dass [...] Kinder lernen sollen ihre Gedanken zu formulieren, ihre Fragen zu formulieren, dass sie sich Gedanken machen." (Anna-Lena 11,41-12,3)

Dargelegt wird hier, dass die Kinder in den Austausch treten können sollen, dass sie über religiöse Anliegen nachdenken, sie vielleicht hinterfragen und ihren eigenen Standpunkt entwickeln lernen sollen und dass all dies nicht ohne eine Basis an Wissen über die eigene und die fremde Religion funktioniere. Insofern ist die Wissensvermittlung zwar als Fundament wichtig, relevant wird hier vor allem aber die Möglichkeit beschrieben, diese Basis für sich selbst zu nutzen, indem das Wissen reflektiert wird.

Wie und ob eine Wissensvermittlung über christliche wie nicht-christliche Religionen den Zugang auch zur eigenen Religion unterstützt, wie ich es in Kap. II.3. als weiteres Teilziel interreligiösen Lernens dargestellt habe, wird in den qualitativen Interviews darüber hinaus nicht deutlich. Hier ist m. E. ohnehin zu hinterfragen, inwieweit Grundschüler*innen als Subjekte ihrer Religionen bereits in der Primarstufe ernst genommen werden können bzw. wie sehr sich ihre Religiosität bereits herausgebildet hat, und ob somit überhaupt ein „neuer Zugang" zu ebendieser geebnet werden kann – oder ob eine solche Zielformulierung eher auf die Schülerschaft der weiterführenden Schule zuzutreffen vermag. Einen *neuen* Zugang zu Religionen schafft die Wissensvermittlung über ebendiese Religionen wahrscheinlich eher als zur eigenen als zur fremden, bzw. es wird ein *erster* Zugang zu unterschiedlichen Religionen, u. a. durch die Wissensvermittlung, in der Primarstufe geschaffen. Dies soll dem interreligiösen Lernen zufolge, wie in Kap. II.3.1.1. deutlich wurde, mit weiteren interreligiösen Aspekten ineinandergreifend geschehen. Dass die in Kap. II.3. dargestellten Aspekte interreligiö-

sen Lernens ohnehin nicht separat voneinander zu betrachten sind, wird in diesem Unterkapitel bereits deutlich:

Die Wissensvermittlung geht mit der Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander sowie dem Abbau von Vorurteilen einher, stellt die Kinder als religiöse Subjekte in den Vordergrund und ist somit auch mit der Unterstützung von Bildung religiöser Identität zusammen zu betrachten. Die Wissensvermittlung über nicht-christliche Religionen als Basis interreligiösen Lernens sollte, wie bereits in Kap. IV.2.1. dargestellt, jedoch einen verstärkten Fokus bekommen und nicht erst fakultativ in der vierten Klassenstufe unterrichtet werden (bzw. dort unterrichtet werden dürfen). Dass ein Wissensbestand über Religionen mehr als nur das neutrale religionskundliche Lehren von Faktenwissen bedeutet, wird m. E. besonders mit dem einhergehenden Abbau von Vorurteilen und der Stärkung von Respekt und Toleranz einher. Allein aus diesem Grund bedarf die Wissensvermittlung über nicht-christliche Religionen auch in der Primarstufe – oder besonders in der Primarstufe – eines stärkeren Fokus'. Dass einige Grundschullehrkräfte diese bereits unterrichten, auch wenn sie nicht im offiziellen Lehrplan vorkommen, unterstreicht diese Aussage und den hohen Stellenwert, den auch die Lehrer*innen in Schleswig-Holstein der Vermittlung von Wissen über verschiedene Religionen beimessen. [642]

2.1.2. Unterstützung religiöser Identitätsbildung

In Kap. II.3.1.2. diskutierte ich, ob und inwiefern der evangelische Religionsunterricht dazu beitragen kann, die religiöse Identität der Schüler*innen in ihrer Entstehung zu unterstützen, ob dies generell überhaupt ein Ziel des Religionsunterrichts sein kann und darf – und wenn ja, wie dieses Ziel mit dem interreligiösen Lernen in Beziehung gesetzt werden kann. Konkludierend kam ich zu der Einschätzung, dass religiöse Identitätsbildung im Kontext interreligiösen Lernens durchaus unterstützt werden kann, wenngleich dies nicht das Hauptanliegen interreligiösen Lernens darstellen und dieses auch nicht leisten kann. Auch im quantitativen Sample wurden die Grundschullehrkräfte gefragt, welchen Einfluss die religiöse Heterogenität in einer Lerngruppe auf die religiöse Identität der Schüler*innen habe:

[642] So zum Beispiel Bernd 5,25-34 oder auch Ingo 13,16-17.

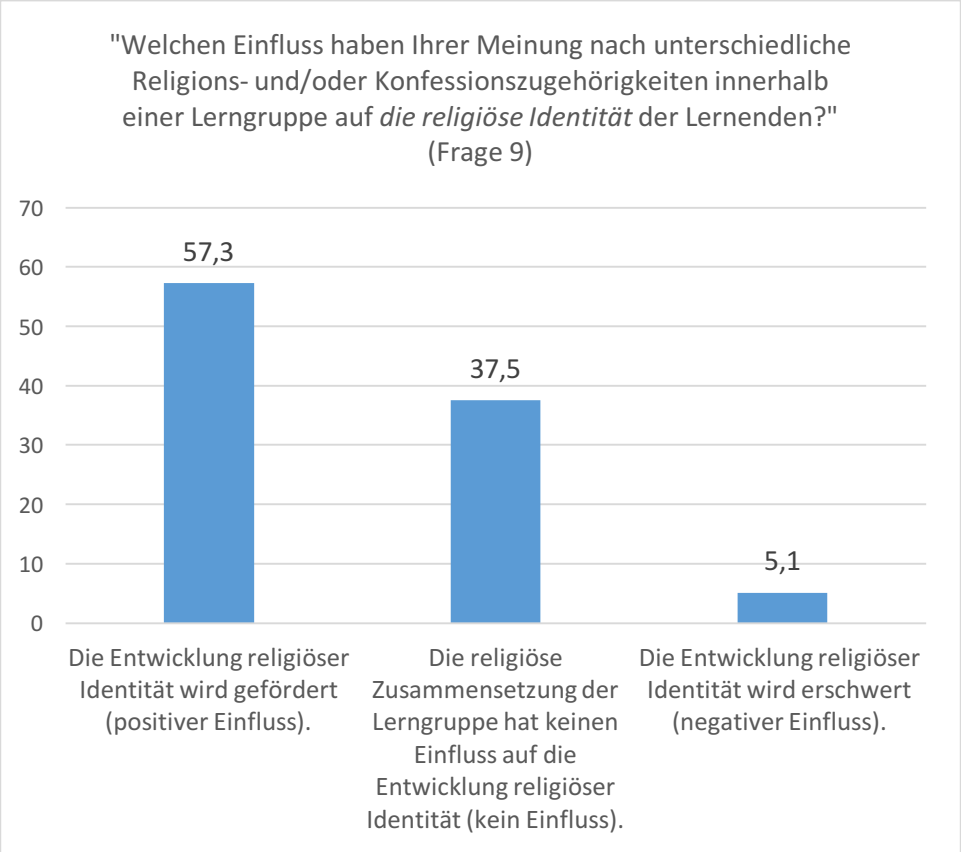

Abbildung 5 (Daten für die Grundschule; N= 628)

Signifikante 57,3 %, also mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte, sind demzufolge der Ansicht, eine religiös heterogene Lerngruppe habe einen *positiven* Einfluss auf die Entwicklung religiöser Identität der Schülerschaft und fördere diese im Religionsunterricht.[643] Weitere 37,5 % der Grundschullehrer*innen nehmen keinen Einfluss der religiösen Vielfalt auf die religiöse Identität der Kinder wahr und sind somit der Meinung, die religiöse Zusammensetzung der Lerngruppe habe generell *keinen* Einfluss auf die Entwicklung religiöser Identität. Nur wenige 5,1 % sind ferner der Ansicht, die Entwicklung religiöser Identität sei durch eine religiös heterogene Lerngruppe *negativ* beeinflusst.[644] Die Frage, ob die Bildung religiöser Identität überhaupt mit interreligiösem Lernen einherge-

[643] Auch in der PTI-Studie aus dem Jahr 2008 wird der Zielaspekt, „den SchülerInnen angesichts religiöser Vielfalt persönliche Orientierung und Identitätsbildung zu ermöglichen“ von den Grundschullehrkräften als sehr relevant beschrieben. Vgl. Folkert Doedens, Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen in allen Schularten und Schulstufen, Hamburg/Kiel 2008, 83. Die Untersuchung des Pädagogisch-Theologischen Instituts (PTI) der Nordkirche wurde im Jahr 2007 mit dem Ziel durchgeführt, einen differenzierten Einblick in die Situation des Faches Evangelische Religion in Schleswig-Holstein zu erhalten. Die Untersuchung ist in folgende vier Themenfelder gegliedert: 1. Fragen zur Person der Unterrichtenden, 2. Fragen zur schulischen Situation des Religionsunterrichts, 3. Fragen zu Konzeptionen, Inhalten und Zielen des Fachs, 4. Fragen zur Fortbildung der Lehrkräfte. Auf diese Studie greife ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit regelmäßig zu, da in der Untersuchung einige Daten erhoben wurden, die in der ReVikoR-Studie wiederum nicht erfragt worden sind. Ferner lassen sich die Daten einiger Aspekte vergleichen.

[644] Eine ähnliche Verteilung findet sich auch in den weiterführenden Schulen wieder: Die Mehrheit aller Lehrkräfte ist der Ansicht, die Entwicklung religiöser Identität wird in religiös heterogenen Lerngruppen gefördert (Gemeinschaftsschule: 57 %, Gymnasium: 71 %, Berufliche Schule: 76 %).

hen kann, die ich in Kap. II.3.1.2. stellte, wird von den Lehrkräften in Schleswig-Holstein im quantitativen Sample somit eindeutig beantwortet: Lediglich signifikante 5,1 % der Grundschullehrer*innen sehen eine negative Korrelation. Dass ein weiteres Drittel (bzw. etwas mehr) der Grundschullehrer*innen der Ansicht ist, die religiöse Zusammensetzung der Lerngruppe und die Bildung religiöser Identität stehen in keinem Zusammenhang zueinander und beeinflussen einander nicht, überrascht weiterhin[645] – ebenso wie der hohe positiv wahrgenommene Zusammenhang zwischen religiöser Identität der Kinder und einer religiös heterogenen Lerngruppe.

Gefragt wurden die Lehrkräfte im quantitativen Sample dann auch, ob sie der Meinung sind, eine Lehrkraft für den evangelischen Religionsunterricht könne nur die religiöse Identitätsentwicklung der *christlichen* Schüler*innen fördern – nicht aber die der nicht-christlichen Schülerschaft:

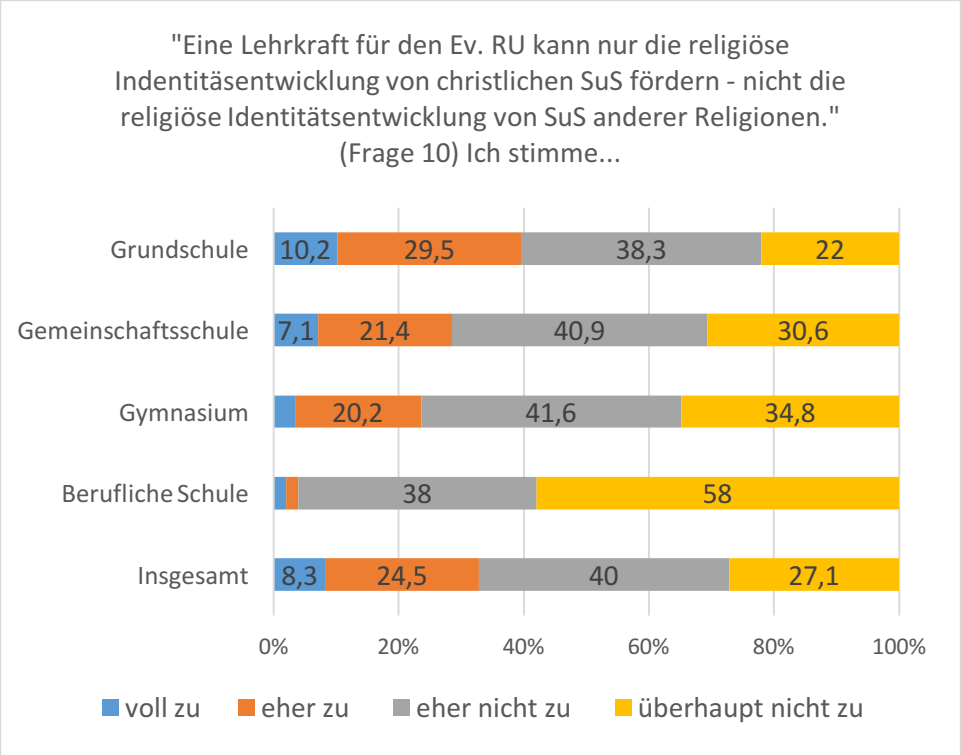

Abbildung 6 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 668)[646]

Die überraschende Mehrheit aller Religionslehrkräfte in Schleswig-Holstein sieht die Förderung und Unterstützung religiöser Identität *nicht* auf christliche Schüler*innen beschränkt und ist somit der Ansicht, auch die religiöse Identitätsentwicklung der nicht-christlichen Schülerschaft unterstützen zu können. Die Anga-

[645] Vgl. ReVikoR-Studie: „Der bereits im Zusammenhang mit dem Umgang mit Differenz angesprochene Aspekt, dass die Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen' auch eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem ‚Eigenen' befördert, wird in einer fünften Linie eigens thematisiert und als Förderung religiöser Identitätsbildung deutlich. Dies mag zunächst überraschen, da in den Diskursen um die Zukunft des Religionsunterrichts häufig die Förderung religiöser Identitätsbildung für das Modell konfessionell getrennter Lerngruppen angeführt wird (und manche der befragten Lehrkräfte diese Position auch teilen).", Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 111.

[646] In den Abbildungen ist die Abkürzung „SuS" für Schüler*innen gewählt.

ben der Grundschullehrkräfte weichen jedoch leicht von denjenigen der Lehrer*innen der weiterführenden Schulen ab: Der These, dass eine evangelische Religionslehrkraft im evangelischen Religionsunterricht nur die Bildung religiöser Identität der christlichen Schüler*innen fördern könne, stimmen immerhin 10,5 % *voll* und weitere 29,5 % *eher zu.* Addiert kommt man so auf 40 % der Grundschullehrer*innen, die der Ansicht sind, als evangelische Lehrkraft die religiöse Identität der nicht-christlichen Schüler*innen *nicht* fördern zu können. Mit zusammengerechneten 60 %, sind dennoch mehr als die Hälfte der Grundschullehrer*innen der Meinung, sie können auch die religiöse Identität derjenigen Schüler*innen fördern, die nicht derselben Religion bzw. Konfession angehören wie sie selbst. Einer solchen Auffassung sind hingegen signifikante 96 % der Lehrkräfte der Beruflichen Schulen und immerhin 71,5 % der Gemeinschaftsschul- und 76,4 % der Gymnasiallehrkräfte. Es wird hier also eine Abstufung zwischen den Schularten deutlich: Je jünger die Schüler*innen sind, desto eher sind die Lehrkräfte der Meinung, sie können im evangelischen Religionsunterricht nur die religiöse Identität der christlichen Schülerschaft unterstützen und fördern; in der Gemeinschaftsschule und im Gymnasium sind weniger Lehrer*innen dieser Auffassung und in der Beruflichen Schule wird diese Haltung in Schleswig-Holstein mit geringen (addierten) 4 % kaum vertreten.

Konkludierend wird somit in der quantitativen Erhebung ein zweierlei interessantes und überraschendes Ergebnis deutlich:

- Die Mehrheit der Grundschullehrkräfte ist der Ansicht, eine religiös heterogene Lerngruppe habe einen positiven Einfluss auf die Bildung religiöser Identität der Schüler*innen – oder aber gar keinen Einfluss auf die Förderung religiöser Identität der Kinder.
- Ferner sind mit 60 % zwar weniger Lehrkräfte als in den weiterführenden Schulformen, aber immerhin mehr als die Hälfte der Grundschullehrer*innen (eher) der Ansicht, als Religionslehrkraft für den evangelischen Religionsunterricht auch die religiöse Identität der nicht-christlichen Schüler*innen fördern zu können.

Ob sich solche Haltungen auch in den Interviews zeigen, und wie sie dort begründet werden, zeigt der Blick in das qualitative Sample.

2.1.2.1. „Die Erziehung zur Religiosität versuche ich eigentlich schon anzusiedeln im Gegenüber" – Positiver Zusammenhang zwischen religiös heterogenen Lerngruppen und der Bildung religiöser Identität

Eine Gruppe der Grundschullehrkräfte tendiert auch in der qualitativen Erhebung zu der Position, eine religiös heterogene Lerngruppe könne einen positiven Einfluss auf die Bildung religiöser Identität der Schüler*innen haben.[647] Auf die Frage, ob sich religiöse Identität eher im geschützten konfessionellen Raum oder in der aktiven Auseinandersetzung und im Dialog mit Vertreter*innen anderer Reli-

[647] Vgl. ReVikoR-Studie Kap. 7.5. „Dass [man] sich durch die Auseinandersetzung mit den anderen auf das Eigene besinnt" – Förderung der Entwicklung religiöser Identitäten, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 111-116.

gionen bilde[648], wird von einer Lehrkraft klar zur zweiten Position votiert, jedoch mit einer nicht-religiösen Begründung:

> „Zum Zweiten. Ja, das ist auch ... so Realität ... im Unterricht. Ich hab' mich auch zum ersten Mal als Europäer gefühlt, als ich in Neuseeland Spanier getroffen hab'." (Bernd 5,20-22)[649]

Beschrieben wird hier eher allgemein, dass sich Identität immer in Auseinandersetzung mit anderen Menschen (und in anderen Umgebungen) bildet, wie auch in Kap. II.3.1.2. dargestellt wurde. Auf die konkrete Förderung religiöser Identität im Religionsunterricht wird in dieser Argumentation nicht eingegangen, sie kann jedoch in die Richtung interpretiert werden, dass eine (religiös) heterogene Lerngruppe einen positiven Einfluss auf die (religiöse) Identitätsentwicklung haben kann und eine Auseinandersetzung von Schüler*innen verschiedener Konfessions- und/oder Religionszugehörigkeiten würde präferiert.

In einer weiteren Linie, die ebenso einen positiven Zusammenhang zwischen religiöser Heterogenität und der Förderung religiöser Identität sieht, werden bestimmte Voraussetzungen für eine solche positive Korrelation beschrieben:

> „Ich kann mir religiöse Grundbildung nur vorstellen, indem ich überhaupt aktiv mich damit auseinandersetze, und das muss kein geschützter Raum sein, sondern das muss ein Raum sein, der das zulässt. Das ist noch ein Unterschied, ob ich das klammheimlich mache oder so, oder ob ich einen vertrauensvollen Raum habe, der aber offen ist auch für andere, für neue Besuchende oder so." (Ingo 8,4-8)

Wenn eine religiös vielfältige Lerngruppe einen positiven Einfluss auf die Bildung religiöser Identität haben soll, muss demzufolge die jeweilige Lehrkraft dafür sorgen, dass eine offene und einladende Atmosphäre im Religionsunterricht herrscht, in der die Schüler*innen ein Vertrauen und gegenseitigen Respekt genießen und zudem auch Input von außerhalb[650] ermöglicht wird. Eine religiöse Identität bildet sich in dieser Linie durch Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten, ob mit Vertreter*innen verschiedener Religionen, die den Unterricht besuchen, oder aber mit den Mitschüler*innen und ihren unterschiedlichen religiösen bzw. konfessionellen Zugehörigkeiten, Ansichten oder Traditionen. Als Voraussetzung für die Bildung religiöser Identität in solchen Begegnungen wird ein Umgang mit Respekt, Wertschätzung und ge-

[648] Vgl. Leitfrage 6: „In der aktuellen Diskussion um die Bildung religiöser Identität gib es zwei ganz entgegengesetzte Positionen: Zum einen wird beschrieben, dass Kinder bzw. Heranwachsende eine religiöse Identität nur in einem geschützten (konfessionellen) Raum bilden können, indem sie erst einmal ihre eigene Religion entdecken müssen. Zum anderen wird postuliert, dass sich religiöse Identität nur in der aktiven Auseinandersetzung bzw. im echten Dialog mit anderen Religionen bilden kann. Wo würden Sie sich eher verorten?"

[649] Mit demselben Beispiel begründet Klaus von Stosch die Tatsache, dass „religiöse Überzeugungen in Weltbildern verwurzelt sind und in ihrer Bedeutung erst in einer konkreten Sprachspielpraxis deutlich werden [...]. Für Schülerinnen und Schüler wird diese Einsicht etwa erfahrbar, wenn sie ein Auslandsjahr in ihre Schullaufbahn einbauen und auf einmal an vielen Stellen merken, was in ihrer eigenen familiären, kulturellen und religiösen Prägung alles als selbstverständlich vorausgesetzt wurde. Erst indem ich mich dem Fremden aussetze, wird das Eigene bewusst und kann damit Gegenstand einer Wahl werden." Von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser, 332.

[650] Vgl. Kap. II.3.2.1. und Kap. IV.2.2.1.

genseitiger Achtung beschrieben, in denen die Schüler*innen ihre Meinungen offen darstellen dürfen und Fragen zugelassen werden.[651]

Eine konkret benannte positive Korrelation zwischen der Bildung religiöser Identität der Schüler*innen und einer religiös heterogenen Lerngruppe wird im qualitativen Sample somit grundsätzlich weniger deutlich als die hohe Zustimmung des quantitativen Samples vermuten lässt. Vielmehr wird Bezug genommen zur Entwicklung einer (religiösen) Identität in und durch Begegnungen generell, welche m. E. wiederum in den Kontext interreligiösen Lernens gesehen werden können: Wenn im Religionsunterricht interreligiöses Lernen in der Begegnung – im engeren, aber auch im weiteren Sinne – ermöglicht wird, kann dies einen positiven Einfluss auf die Förderung religiöser Identität haben. Dass dies jedoch nicht automatisch miteinander einhergeht und von der Lehrkraft ein feinfühliges verantwortetes Setting bedarf, wird in den Aussagen deutlich.

In einer anderen Linie beschreibt eine weitere Grundschullehrkraft die Unterstützung religiöser Identitäten als in der Auseinandersetzung mit Angehörigen anderer Religionen bzw. Konfessionen geschehend, betont aber, dass diese Auseinandersetzung klar im konfessionell-evangelischen Religionsunterricht stattfände:

> „Für mich ist ganz wichtig, dass ich evangelisch-lutherischen Religionsunterricht mache, also ich mache auch nicht eine Sozialerziehung oder sonst irgendwas. [...] ich komme schon vom Evangelisch-Lutherischen, von der evangelisch-lutherischen Konfession, aber es ausbilden bei den Kindern und die Erziehung zur Religiosität, doch, die versuche ich eigentlich, glaub ich, schon anzusiedeln im Gegenüber, auch in der Toleranz schon gleichzeitig der anderen Religionen.“ (Anna-Lena 8,8-13)

Die Lehrerin hebt sich hier von potenziellen Lehrkräften ab, die im Religionsunterricht vorzugsweise sozial-ethische Themen behandeln, und beschreibt in der Aussage pointiert, dass ihr Religionsunterricht ein deutlich konfessioneller sei und dass sie auf diese Zuschreibung großen Wert legt. Im Rahmen dieses konfessionellen Religionsunterrichts versucht sie aber, die religiöse Identität der Kinder besonders in der Auseinandersetzung zu stärken und in diesem Zusammenhang Werte wie Respekt und Toleranz einzuüben.[652]

Die auch in der Literatur mittlerweile weit verbreitete Annahme, religiöse Identität bilde sich besonders im Dialog und im Austausch mit religiös anders sozialisierten Menschen[653], wird im qualitativen Sample von einigen Grundschullehrkräften für den Religionsunterricht somit eher vage begründet und an Bedingungen eines offenen, respektvollen Umgangs untereinander mit besonderer Verantwortung für die Lehrkraft gebunden – aber grundsätzlich befürwortet. Dass jedoch kaum auf konkrete Episoden des Religionsunterrichtes eingegangen wird,

[651] In der ReVikoR-Studie wird hier der Zusammenhang zum Konzepts des „The classroom as a safe space“ genannt, vgl. Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 115.

[652] Vgl. Kap. II.3.1.4. und Kap. IV.2.1.2. Hier wird erneut deutlich, dass die einzelnen Aspekte (und hier Ziele) interreligiösen Lernens alle miteinander verknüpft sind und einander bedingen, wie in Kap. II. dargestellt.

[653] Bspw. vgl. EKD, Religiöse Orientierung gewinnen.

verstärkt die Annahme, eine positive Korrelation zwischen religiöser Vielfalt und der Bildung religiöser Identität wird von einigen Lehrkräften eher in der Theorie gesehen und befürwortet – ob diese Position jedoch auf den tatsächlichen Religionsunterricht der Grundschule zutrifft, wird weniger deutlich. Unter Umständen begründet diese Annahme auch die sehr hohe (und überraschende) Zustimmung im quantitativen Sample zu der These, religiöse Heterogenität habe einen positiven Einfluss auf die Förderung religiöser Identität der Kinder. Dass diese These nämlich im evangelischen Religionsunterricht der Primarstufe in Schleswig-Holstein Wirklichkeit ist, wird im qualitativen Sample eher nicht sichtbar.

2.1.2.2. „Ich glaube, es ist schon gut auch in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen einfach, um sich abzugrenzen, um zu wissen, was glaub ich eigentlich?" – Eingeschränkt positiver Einfluss der religiösen Heterogenität auf die Bildung religiöser Identität

Während einige der Grundschullehrkräfte im qualitativen Sample begründen, inwieweit eine religiös heterogene Lerngruppe und die Bildung religiöser Identität der Schüler*innen einander positiv oder negativ bedingen, äußern sich einige Lehrer*innen mit indifferenten Argumentationen. Ein grundsätzlich positiver Einfluss religiöser Vielfalt auf die Förderung religiöser Identität der Kinder wird beispielsweise mit der Einschränkung gesehen, dass Kinder im Grundschulalter gar nicht unbedingt in der Lage sind, eigene Haltungen in Abgrenzung zu anderen Kindern zu entwickeln:

> „Ich glaube, es ist immer gut, [...] wenn man von außen auch noch andere Ideen bekommt und Eindrücke bekommt. Ich glaube aber auch, dass es wichtig ist, also jetzt für unser Alter, was wir hier auch haben, so erste, zweite Klasse bei mir, da wird ja auch noch ganz viel von zu Hause geprägt (Pause) und da läuft eben ganz viel über dieses .. Gespräch. ... Und die lassen sich ja schon noch sehr viel auch einreden, sozusagen, [...] die werden ja auch schnell zu so Mitläufern in dem Alter". (Ute 4,12-18)

Ein genereller Input von außen, also von einer anderen Religion bzw. Konfession, wird als prägend und elementar für die Bildung religiöser Identität gesehen, jedoch für die ersten zwei Grundschulklassen unrealistisch. Kinder in dem Alter können mit einem solchen Input jedoch nicht angemessen umgehen und die neu gewonnenen, anderen Informationen gar nicht ins richtige Verhältnis zur eigenen religiösen Identität setzen. Betont wird hier, dass die jungen Schüler*innen Meinungen und Haltungen oft von Eltern und Mitschüler*innen übernehmen, ohne diese zu reflektieren oder zu hinterfragen. Eine Auseinandersetzung mit Menschen (bzw. Mitschüler*innen) anderer Konfessionen und Religionen könne sie demnach überfordern und nicht etwa die eigene religiöse Identität fördern und stärken. Ähnlich argumentiert auch eine andere Lehrkraft, indem sie einerseits die Auseinandersetzung mit Menschen anderer Religionen als wichtig erachtet, diese andererseits aber auch für die Grundschule nicht realistisch – und auch nicht wichtig – hält:

> „Ich würde also eine [...] Mischform bevorzugen. Also, ich glaube, es ist schon gut auch in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen einfach, um sich abzugrenzen, um zu

wissen, was glaub ich eigentlich? Das gibt mir auch ´ne Chance, an der Unterschiedlichkeit [...] mich zu finden. Und andersherum: Religiosität ist ja auch immer so'n bisschen schwierig, sind solche Dinge wie: Was machen wir eigentlich, wenn wir mal abends beten? – Dann, glaube ich, ist es auch gut, einfach mal gemeinsam, nicht bewertend in einer Gruppe zu sein, das tut auch gut. Das glaub ich schon. Was aber in der Schule nicht auftaucht, eigentlich. Also für schulisch ist das nicht so, jedenfalls nicht in der Grundschule. Also das kann, glaub ich, ganz bestimmt nachher an den weiterführenden Schulen sein, Gymnasium oder so, aber hier an der Grundschule ist unser Thema ja auch gar nicht oft konfessionsgebunden. Unsere Themen sind ja eher so Wertschätzung und solche Dinge, und da ist [...] die Abgrenzung gar nicht so erforderlich." (Gudrun 4,12-25)

Generell wird eine Auseinandersetzung mit Angehörigen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen also befürwortet und als wichtig beschrieben, besonders auch hinsichtlich der Förderung einer religiösen Identität. Durch einen Dialog und eine Begegnung mit Menschen anderer religiöser Traditionen können in einer Auseinandersetzung Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrgenommen werden, die wiederum die eigene religiöse Identität stärken. Dennoch wird auch hier dieses Argument für die positive Korrelation religiös heterogener Lerngruppen und der Förderung religiöser Identität eher für ältere Schüler*innen beschrieben, und nicht als für die Grundschule konstitutiv. Begründet wird diese Einschätzung damit, dass im Religionsunterricht der Primarstufe eher keine konfessionsgebundenen Themen behandelt werden, sondern vorrangig sozialethische Themen, bei denen eine Abgrenzung keine Rolle spiele. Dass jedoch besonders auch bei der Behandlung sozial-ethischer Themen Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Religionen und Konfessionen thematisiert werden können, und eine Auseinandersetzung verschiedener Meinungen hier sehr wohl zum Tragen kommen kann, wird von der Lehrkraft nicht gesehen und beschrieben. Die Förderung religiöser Identität geht somit in dieser Linie mit der Behandlung konfessionsgebundener Themen einher. Daraus ergibt sich die Annahme, dass die Lehrkraft nur die religiöse Identität derjenigen Schüler*innen unterstützen kann, die derselben Konfession angehören wie sie selbst (vgl. Frage 10) und dass eine religiös heterogene Lerngruppe die Förderung religiöser Identität zumindest nicht positiv unterstützt, sondern wahrscheinlich am ehesten keinen Einfluss auf sie hat (vgl. Frage 9).

Somit wird von Grundschullehrkräften auch die Meinung vertreten, eine Auseinandersetzung mit Menschen bzw. Mitschüler*innen anderer Konfessionen und/oder Religionen sei zwar hilfreich für die Förderung der religiösen Identität, aber zum einen in der Grundschule nicht möglich, da die Kinder nicht in der Lage sind, einen solchen Input angemessen zu reflektieren, und zum anderen in der Grundschule nicht relevant, da in der Primarstufe vorrangig ethische Themen behandelt werden, im Zuge derer es zu keiner persönlichen Auseinandersetzung komme. Diese Haltungen entsprechen zum einen der zuvor dargestellten Annahme, *theoretisch* würde ein positiver Zusammenhang zwischen religiös heterogenen Lerngruppen und der Förderung religiöser Identität der Kinder gesehen – durch Beispiele aus der Praxis jedoch kaum gestützt, und zum anderen der in Kap. II.3.1.2. aufgeführten dritten Position, die dargestellt wurde als eine Kombination aus einer negativen und einer positiven Korrelation religiöser Vielfalt und

der Entwicklung religiöser Identität: Einerseits wird eine solche Entwicklung religiöser Identität eher im konfessionellen Religionsunterricht gesehen, gleichermaßen wird aber auch eine Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts für den Dialog und Austausch mit Menschen anderer Religionszugehörigkeiten für richtig und wichtig gehalten.

2.1.2.3. „Es ist wichtig, dass man erst mal sich selber und seine Religion kennenlernt und dann über den Tellerrand guckt" – Negativer Zusammenhang zwischen religiöser Heterogenität und der Entwicklung religiöser Identität

Auch wenn auf der anderen Seite mit nur 5,1 % der Grundschullehrkräfte ein geringer Prozentsatz im quantitativen Sample der Meinung ist, eine religiös heterogene Lerngruppe habe einen negativen Einfluss auf die Bildung religiöser Identität, wird eine solche Aussage auch im qualitativen Sample der Grundschullehrkräfte deutlich.[654] Eine Lehrkraft positioniert sich klar zu einer religiösen Identitätsbildung, die zunächst – nämlich im Grundschulalter – im konfessionellen geschützten Raum verantwortet sein muss:

> „[Ich] hab […] festgestellt, dass man da sehr wohl mit Altersgruppen hantieren muss, dass in der Grundschule ein konfessioneller Unterricht [sc. notwendig ist], den ich verantworte und wo ich dann auch gut als Lehrkraft […] Bescheid weiß und wo sie dann eben auch sehen ‚Aha, unsere Lehrkraft ist das und glaubt das' und sich daran orientieren und auch nicht damit umgehen können, wenn man ihnen verschiedene Sachen anbietet. Das ist ja aber auch wissenschaftlich festgestellt, dass diese Entscheidungen die Kinder noch überhaupt gar nicht treffen können, wenn zu viel da, wenn der Gemischtwarenladen zu groß ist." (Britt-Marta 3,37-4,2)

In dieser Argumentation wird die Lehrkraft als ein religiöses Vorbild beschrieben, an dem sich die Kinder orientieren können.[655] Ferner wird entwicklungspsychologisch damit argumentiert, dass die jüngeren Schüler*innen für die Bildung ihrer religiösen Identität klare konfessionelle Strukturen und Inhalte brauchen, und diese daher zunächst nur im konfessionellen Religionsunterricht und nicht in Auseinandersetzung zu nicht-christlichen Schüler*innen bzw. Menschen geschehen soll.[656] Im Folgenden sagt die Lehrkraft, ältere Schüler*innen könnten ihre religiöse Identität auch in Auseinandersetzung mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten weiterentwickeln, jedoch sieht sie auch dann die Gefahr eines synkretistischen Umgangs mit Religion:

---

[654] Vgl. ReVikoR-Studie, Kapitel 8.3. „Dass man erst etwas Eigenes haben muss, um in einen vernünftigen Dialog zu treten" – Erschwerung der religiösen Identitätsbildung, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 121-125.

[655] Ausführlicher zum Rollenselbstverständnis der Lehrkräfte vgl. Kap. IV.3.4.

[656] Auch eine Lehrkraft für die Berufliche Schule ist der Meinung, dass Kinder zunächst klare konfessionelle Strukturen brauchen sowie Orientierung, die beispielsweise durch eine religiös verortete Lehrkraft als Bezugsperson dargestellt sein kann. In einem solchen geschützten Raum sollen Kinder in ihren religiösen Identitäten zunächst wachsen können, bevor sie die religiöse Identität in Abgrenzung zu anderen Schüler*innen festigen können: „Wie wachsen Kinder? Sie brauchen erst mal ein Bezugssystem, Orientierung, Grenzen, klare Strukturen, in denen sie wachsen können, wo Identität passiert, in Abgrenzung und Identifikation mit etwas. Nichts Anderes ist ja so diese Dynamik des Identitätsprozesses". (Jana 6,16-19)

„Bei den älteren Jugendlichen denke ich schon, dass die in der Lage sind, da zu gucken und da zu trennen und sich da etwas zu suchen. Ich glaube auch, dass einerseits das natürlich sehr, sehr verführerisch ist, sich seinen eigenen Warenkorb in Religion zusammenzustellen, dass es aber auch gleichzeitig eine große Gefahr ist". (Britt-Marta 4,2-7)

Diese Lehrkraft scheint somit grundsätzlich eher der Meinung zu sein, religiöse Identität bilde sich im geschützten konfessionellen Raum und weniger im Dialog und in der Auseinandersetzung mit Angehörigen verschiedener Religionen und Konfessionen. Diese Haltung weicht sie für ältere Jugendliche etwas auf, für die Grundschule bezieht sie aber deutlich Position, dass die Kinder einen konfessionellen Religionsunterricht brauchen, in dem die evangelische Lehrkraft die Entwicklung religiöser Identität fördern kann. Auch ein Gymnasiallehrer vermutet, dass die religiöse Vielfalt in einer Lerngruppe die einzelnen Schüler*innen in der Primarstufe in ihren religiösen Identitäten verunsichert:

„Je jünger die sind, desto konfliktreicher kann es für Kinder sein, mit anderen religiös erzogenen Kindern zusammen zu kommen, Unterricht zu haben, weil in den frühen Jahren die elterliche Prägung noch sehr stark ist, und […] gegen die können wir gar nicht und möchte ich eigentlich auch gar nicht anunterrichten und das ist für manche Kinder dann plötzlich ein Konflikt, nicht? Wenn da, das hab' ich auch schon mal in Ansätzen erlebt, ohne dass das jetzt Konfessionsunterschiede waren, sondern einfach Glaubensunterschiede, also wo da jemand natürlich mit seiner Vorstellung kommt – ‚Gibt's aber alles gar nicht' – und der andere ist da viel stärker drin verankert gewesen […] und war dann verunsichert und natürlich sind die verunsichert, weil da elterliche Prägungen aufeinanderprallen, nech?. Und das ist, je jünger, je ungeschützter die Kinder sind, desto schwieriger, da würde ich sagen: ‚Vorsichtig', nach wie vor. Ich halte das für falsch, von vornherein zu sagen, weil das heutzutage wichtig ist und sowieso wir alle zusammenleben sollen, wir alle zusammen da … So weit sind wir noch nicht- [...] so weit sind die Elternhäuser auch noch nicht und […] das fände ich schwierig. Es wird dann interessant und fruchtbar und sinnvoll zusammenzubauen, wenn man auch schon eine gewisse Vorbereitung hat, und da würde ich sagen, nicht in der Orientierungsstufe damit anfangen, sondern in der späten Mittelstufe und erst recht in der Oberstufe, wo wirklich Schüler und Schülerinnen sitzen, die sich artikulieren können, die 'ne Reflexionsfähigkeit in Ansätzen haben und jetzt nicht von dieser elterlichen Belastung sofort verunsichert sind. Da [können, sc.] der Austausch und der Diskurs ja hoch interessant sein, nech?" (Chris-Martin 6,27-7,4, Gymnasium)

In dieser Argumentationslinie wird sichtbar, dass besonders jüngere Schüler*innen in einen inneren Konflikt geraten könnten, wenn die konfessionelle religiöse Prägung aus dem Elternhaus einer religiös heterogenen Lerngruppe gegenübersteht. Diese Diskrepanz könnte unter Umständen zu einer Verunsicherung der Kinder führen.[657] Mit älteren Schüler*innen aber, die in ihrer religiösen Identität gefestigter sind und sich besser reflektieren können, werden jedoch keine Probleme gesehen, einen konfessions- und religionsübergreifenden Religionsunterricht zu gestalten, da ältere Schüler*innen weniger von den Ansichten der Eltern geprägt sind als Grundschüler*innen und somit weniger verunsichert

[657] „Chris-Martin" spricht vermutlich nicht von Kindern in der Grundschule, sondern von solchen in der Orientierungsstufe des Gymnasiums. Das lässt Rückschlüsse auf die Grundschule zu, die er jedoch so nicht benennt.

werden können (vgl. Chris-Martin 6,26-7,7). Vermutet wird somit, dass eine religiös heterogene Lerngruppe die religiöse Identität von Grundschulkindern erschweren und diese überfordern würde. Kinder im Grundschulalter brauchen daher auch in dieser Abgrenzung zu Schüler*innen der Sekundarstufe einen klaren konfessionellen Religionsunterricht mit einer in dieser Konfession verankerten Lehrkraft als religiöses Vorbild, um sich an ihr orientieren zu können.

Eine solche Auffassung geht auch mit der Begründung einher, dass die Schüler*innen zunehmend weniger religiös sozialisiert sind und besonders Grundschulkinder über kaum Wissen über ihre Konfession (bzw. Religion) verfügen:

> „Eigentlich muss man erst mal in der eigenen Religion zu Hause sein, würd' ich jetzt sagen. [...] Also, das ist ja das Schwierige, aber leider ist das natürlich nicht so, dass die meisten Kinder das gar nicht [wissen, sc.]. Man kann sich ja auch ganz schwer mit anderen vergleichen, wenn man gar nichts weiß. Ich sag' ja, bei Martin Luther ist das immer so in der Kirche, wenn man nicht weiß, was überhaupt ein Altar ist, ja [...], das ist schwierig, überhaupt drüber zu reden." (Veronika 5,22-27)

> „Ich denke mal, es ist wichtig, dass man erst mal sich selber und seine Religion kennenlernt und dann über den Tellerrand guckt. [...] Ich finde schon, dass das irgendwie ja unsere Religion ist, die wir erst [...] den Kindern erklären sollen und [...] ich denk mir immer, dass die Kinder erst einmal erfahren, was ist überhaupt ein Gebet? Und wie, wie bewegen [wir uns, sc.], was macht man dabei?". (Dies. 7,18-32)

Die Bildung religiöser Identität wird hier von einem Wissensstand über die jeweilige Konfession bzw. Religion abhängig gemacht: Wissen die Kinder kaum etwas über ihre eigene Konfession (bzw. Religion), kann man gar nicht von einer religiösen Identität der Kinder ausgehen. Die Lehrkraft argumentiert daher so, dass die Kinder erst einmal in ihrer eigenen Konfession bzw. Religion beheimatet werden sollten, was auch heißt, dass sie Wissen über diese Konfession erwerben und sich in dieser auskennen. Erst, wenn dies der Fall ist, können sie in den Dialog und in die Auseinandersetzung mit Kindern anderer Religionen bzw. Konfessionen treten und Vergleiche anstellen. Durch ebensolche Vergleiche würde eine religiöse Identität der Schüler*innen dann gestärkt werden können. Die Entwicklung oder Förderung religiöser Identität ist aber aufgrund des geringen Wissensstandes der Kinder in den Grundschulen nicht möglich, weshalb sich die religiöse Identität zunächst im konfessionellen Religionsunterricht bilden sollte – unter der Prämisse, dass die Kinder dort erst einmal die Grundlagen der eigenen christlichen Religion bzw. evangelischen Konfession erwerben.[658] Den elementaren Wissenserwerb über die eigene Religion bzw. Konfession betont auch ein anderer Lehrer, jedoch mit der Ansicht, religiöse Identität bilde sich generell eher außerhalb des Religionsunterrichtes:

> „Also, als Grundschullehrer eher da im ersten Bereich. [...] also in der Grundschule ist es, glaube ich, wenn sie sich verorten, also, wenn sie sich wirklich religiös prägen wollen, dann machen sie das in [...] dieser Gruppe, Familie oder wo auch immer, wo das eben gelebt wird. Das ist später, glaub ich, wenn sie älter sind, anders ne? Nichtsdestotrotz ist es wichtig, dass sie die unterschiedlichen Dinge kennenlernen. Aber das heißt ja kennenler-

[658] Vgl. Kap. IV.3.3. sowie Kap. II.3.1.1. bzw. Kap. IV.2.1.1.

nen im Sinne von Sachunterricht, ne? [...] Diesen Dialog, [...] das, würde ich eher sagen, ist dann Sekundarstufe." (Wolf 4,21-32)

Es wird in dieser Linie ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Schule für Grundschulkinder kein Ort der Genese religiöser Identität sei[659] und die Schüler*innen, sofern sie sich denn „religiös prägen wollen", dies dort machen können, wo Religion gelebt wird, also beispielsweise in den eigenen Familien. Der Religionsunterricht ist in dieser Argumentation, wie bereits in Kap. IV.2.1.1. deutlich wurde, dazu da, Sachinformationen über Religionen und Konfessionen zu vermitteln, aber nicht, um die Kinder in ihren religiösen Identitäten zu fördern und zu unterstützen. Auch hier wird jedoch eingeräumt, dass ältere Schüler*innen durchaus ihre religiöse Identität im schulischen Religionsunterricht und im Dialog weiterentwickeln und festigen könnten.

Insgesamt wird eine (eher) negative Korrelation zwischen einer religiös heterogenen Lerngruppe und der Förderung religiöser Identitäten der Schüler*innen zum einen mit einer vorrangigen Beheimatung in der eigenen Konfession begründet; in diesem Kontext soll die Lehrkraft als religiöses Vorbild agieren und den Kindern so religiöse Orientierungen ermöglichen. Eine Beheimatung in der eigenen Konfession wird von einigen Lehrkräften ferner mit dem Erwerb eines religiösen Grundwissens beschrieben, sodass dem konfessionellen Religionsunterricht in dieser Argumentation das vorrangige Ziel des Wissenserwerbs zugeschrieben wird. Eine solche Wissensgrundlage wird dann als Basis für eine Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen (bzw. religiösen) Positionen beschrieben, die jedoch erst ab der Sekundarstufe als sinnvoll und realistisch genannt wird. Die Haltung, religiöse Identität entwickle sich zunächst in der Stärkung der eigenen religiösen Zugehörigkeit im geschützten Raum und würde erst in einem zweiten Schritt durch den Dialog mit Menschen anderer religiöser Zugehörigkeiten unterstützt, wurde auch in Kap. II.3.1.2. durch die Beschreibung der 1. Position deutlich und dort als weitgehend nicht mehr überzeugend dargestellt. In der empirischen Betrachtung scheint die Position, die auch 1994 in der EKD-Denkschrift formuliert wurde[660], dennoch, besonders für die Grundschule, eine Option darzustellen – auch wenn die Evangelische Kirche Deutschland in der Denkschrift aus dem Jahr 2014 postuliert, eine solche Position entspräche nicht (mehr) der Realität.[661]

[659] Ähnlich auch vgl. „Franziska": „Religiöse Identität finde ich noch zu früh in der Grundschule einfach. Ich denk, das [...] kommt dann erst später und ist auch nicht unbedingt was, was nur an der Schule passiert, sondern auch noch so in der normalen Welt." (Franziska 9,9-12)

[660] „Ein heranwachsender Mensch müsse erst einmal in einer eigenen Tradition beheimatet und durch sie geprägt sein, um eigene Haltungen aufbauen zu können"., EKD, Identität und Verständigung, 26. In der EKD Denkschrift aus dem Jahr 2014 wird eine solche Abfolge jedoch als gescheitert beschrieben.

[661] Deshalb gibt es keine Alternative dazu, beide Aufgaben zugleich wahrzunehmen, die Unterstützung von Identitätsbildung und von Pluralitätsfähigkeit", EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 45.

2.1.2.4. Konklusion

Was die Bildung, Entwicklung und Förderung religiöser Identität der Grundschulkinder im Kontext interreligiösen Lernens angeht, werden quantitativ und qualitativ keine übereinstimmenden Haltungen der Lehrkräfte deutlich:

Quantitativ stimmt mit 57,3 % die Majorität der Grundschullehrer*innen der Aussage zu, eine religiös heterogene Lerngruppe habe einen positiven Einfluss auf die Bildung religiöser Identität der Schüler*innen. Mit weiteren 37,5 % gibt aber etwas mehr als ein Drittel der Befragten an, religiöse Vielfalt habe keinen Einfluss auf die Bildung religiöser Identität. Ein verschwindend geringer Prozentsatz ebendieser Lehrkräfte gibt an, religiöse Vielfalt habe einen negativen Einfluss auf die Förderung religiöser Identität.

Qualitativ wird eine ebenso deutliche positive Bewertung der Entwicklung religiöser Heterogenität im Kontext interreligiösen Lernens jedoch nicht deutlich. Während einige Lehrkräfte mit der in Kap. II.3.1.2. vorgebrachten generellen Annahme übereinstimmen, Identität sei ein dynamischer Prozess, der sich durch Auseinandersetzung mit anderen Positionen entwickelt, wird diese Übereinstimmung in den Argumentationen eher selten mit dem konkreten Religionsunterricht verknüpft. Vielmehr wird eine solche Haltung mit einer Einschränkung gesehen: (Religiöse) Identität würde in Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Traditionen gefördert, allerdings sei dies in der Grundschule aufgrund der entwicklungspsychologischer Stadien der Schüler*innen noch nicht möglich – und auch noch nicht so relevant. Solche Einschränkungen führen bei einigen Lehrer*innen wiederum zu der Annahme, die Kinder müssten erst einmal in einem konfessionell geschützten Raum in ihrer Religion bzw. Konfession beheimatet werden, in dem sie sich an ihrer Lehrkraft als religiöse Figur orientieren können. Für die Grundschule wird also religiöse Sozialisation als primäre Aufgabe beschrieben, die durch den Erwerb von Wissen geschehen soll. Erst wenn sich die Kinder besser mit ihrer Konfession bzw. Religion auskennen, können sie in die Auseinandersetzung und den Dialog mit Mitschüler*innen anderer Konfessionen bzw. Religionen treten und die eigene religiöse Identität weiterentwickeln. Ein solcher Dialog wird dann jedoch erst ab der Sekundarstufe als sinnvoll beschrieben.

Im quantitativen Sample sind ferner mit 60 % mehr als die Hälfte der Grundschullehrer*innen (eher) der Ansicht, als Religionslehrkraft für den evangelischen Religionsunterricht auch die religiöse Identität der nicht-christlichen Schüler*innen fördern zu können. Qualitativ wird dies jedoch nicht angesprochen. Da im Interview nicht eigens danach gefragt wurde, rekurriert keine Lehrkraft von sich aus auf die Förderung religiöser Identität nicht-christlicher Schüler*innen. Umso überraschender ist die hohe quantitative Positionierung.

In Kap. II.3.1.2. stellte ich konkludierend die Frage, ob die Bildung religiöser Identität überhaupt ein legitimes Bildungsziel im Rahmen interreligiösen Lernens sein kann – und, ob das Ziel einer Wissensvermittlung über die eigene Religion (und auch die anderen Religionen) nicht vorrangig verfolgt werden sollte. Ich kam zu dem Ergebnis, dass religiöse Identität auch im Kontext interreligiösen Lernens durchaus unterstützt werden kann, auch, indem ein besseres Verständnis über

den eigenen – aber auch den anderen – Glauben gewonnen werden kann.[662] Deutlich wird hier, dass die Bildung religiöser Identität mit dem Erwerb von Wissen einhergehen kann, wie es auch in den empirischen Aussagen erkennbar wurde. Mit Blick auf die Primarstufe in Schleswig-Holstein wird die Förderung religiöser Identität jedoch nicht als Hauptanliegen im Hinblick auf religiöse Vielfalt beschrieben. Dass also im Kontext interreligiösen Lernens die eigene religiöse Identität der Kinder durch die Auseinandersetzung mit Menschen anderer Religionen und Konfessionen besonders gefördert wird, wird für die Grundschule in den empirischen Daten nicht deutlich. Die hohe quantitative Zustimmung, die auch überraschend wirkt, kann daher als eher theoretische Annahme bewertet werden, die jedoch auf den schulpraktischen Umgang im Religionsunterricht der Grundschule eher wenig zutrifft. Diese hohe theoretische positive Positionierung kann dann aber als Chance genutzt werden, interreligiöses Lernen starkzumachen und auch für die Unterstützung religiöser Identität der nicht-christlichen Schüler*innen zu verstehen.

2.1.3. „Die Kinder können gleich lernen, tolerant damit umzugehen und auch keine Ängste zu entwickeln" – Vermittlung von Werten

Dass die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander ein elementares Ziel interreligiösen Lernens ist, welches auch für die Grundschule sehr relevant und praktikabel umsetzbar ist, wurde in Kap. II.3.1.4. dargestellt. Auch im quantitativen Sample der ReViko-Studie wird die hohe Bedeutung, die dem Vermitteln und Leben von Werten wie Toleranz, Respekt und Achtung zukommt, deutlich:

[662] Klaus von Stosch vermutet, dass der Austausch mit Kindern anderer religiöser Traditionen zunächst alleine schon das Interesse schürt, sodass religiöse Fragen geformt werden und somit auch der Weg zur eigenen religiösen Identität geebnet werden kann. Seiner Auffassung nach sprechen die zurückgehende religiöse Sozialisation und die diffusen religiösen Identitäten besonders *für* die Förderung religiöser Identität durch Austausch, Begegnung – und „komparativ theologisch orientier[ten] Lernprozessen". Identität bildet, formt und entwickelt sich so in dialogischen Settings, vgl. Klaus von Stosch, Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 279-301, 284.

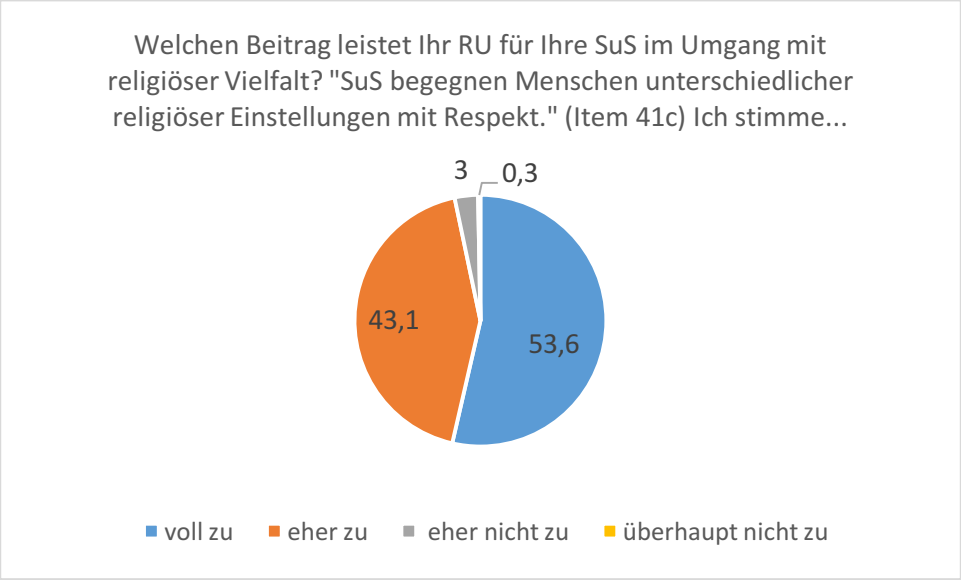

Abbildung 7 (Daten für die Grundschule; N= 659)

Mit signifikanten 53,6 % stimmt mehr als die Hälfte aller Grundschullehrer*innen der These *voll* zu, religiöse Vielfalt im Religionsunterricht fördere den Respekt der Schüler*innen im Umgang mit Menschen unterschiedlicher religiöser Einstellungen. Weitere 43,1 % stimmen dieser These *eher zu*, sodass mit insgesamt 96,7 % beinahe alle der befragten Lehrkräfte der Meinung sind, die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander würde durch eine religiös heterogene Schülerschaft positiv beeinflusst.[663] Dieser Aspekt scheint somit ein elementarer für das interreligiöse Lernen zu sein.[664]

Auch in der qualitativen Erhebung wird die Vermittlung von Werten im Kontext interreligiösen Lernens starkgemacht. So wird es als ein besonders elementares Ziel des Religionsunterrichts in der Grundschule beschrieben, dass die Schüler*innen angesichts religiöser Heterogenität Werte für ein friedliches Miteinander in der Lerngruppe oder in der Klassengemeinschaft lernen und leben. Anvisiert wird, dass die Schüler*innen Toleranz, Respekt und Wertschätzung im direkten Umgang mit Mitschüler*innen anderer Religionszugehörigkeiten lernen – und solche Werte auch lernen *sollen*:

> „Also, der wichtigste Punkt ist eben, dass man dadurch ja Toleranz lernt und, das wissen wir ja, das ist eine der wichtigsten Sachen, die wir heutzutage auch mit vermitteln müssen." (Xenia 5,27-29)

[663] Eine ebenso hohe bzw. noch höhere Zustimmung findet sich auch in den anderen Schularten: 96,4 % der Gemeinschaftsschullehrkräfte, 98,8 % der Gymnasiallehrkräfte und 97,9 % der Lehrkräfte der Beruflichen Schulen stimmen der o. g. These *voll* bzw. *eher zu.*

[664] Auch in der PTI-Studie aus dem Jahr 2008 wird die Zielsetzung des Religionsunterrichts, „allgemeine Wertvorstellungen für ein menschliches Zusammenleben zu vermitteln" von den Grundschullehrkräften am relevantesten beurteilt. Vgl. Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 83. Weiterführend hierzu auch: Evelyn Krimmer, Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus, Göttingen 2013. Evelyn Krimmer stellt hier u. a. heraus, dass besonders der evangelische Religionsunterricht in Rückbezug auf die reformatorische Tradition das Potenzial birgt, einen großen Beitrag zur Toleranzförderung im Kontext von Pluralität zu leisten. A.a.O., 347.

Der Toleranzbegriff wurde von der ReVikoR-Forschungsgruppe im Vorfeld nicht weiter definiert, um den Lehrer*innen Interpretationsspielräume und freie Antworten zu ermöglichen. Die Lehrkräfte beschreiben in den qualitativen Interviews der Regel nicht näher, ob sie den Toleranzbegriff dahin gehend eher enger gefasst verstehen, dass es auch andere Ansichten und Überzeugungen gibt als die eigenen, oder ob sie von einem weiteren Toleranzbegriff ausgehen, der Toleranz mit Akzeptanz gleichsetzt, und davon ausgeht, dass andere Überzeugungen gleichberechtigt anerkannt werden.[665] Beide Sichtweisen können daher in den Aussagen auftauchen. Ungeachtet der Tatsache, welches individuelle Verständnis von Toleranz die Lehrkräfte haben, wird besonders in der Grundschule die große Chance einer Toleranzförderung gesehen:

> „Also ich glaube, in dem Alter, in dem wir die jetzt bekommen, so klein, als Grundschüler, sind die ja noch ganz offen. Ich glaube, die Kinder können gleich lernen, tolerant damit umzugehen und auch keine Ängste zu entwickeln. Das wäre für mich so ganz wichtig, dass man eine Toleranz entwickelt, und zwar, dass gar nicht erst über die Unkenntnis ´ne Unsicherheit entsteht und damit ´ne Ablehnung [...] Ich glaub, darin liegt ne große Chance." (Anna-Lena 10,12-17)

Es wird hier betont, dass in der Grundschule als das erste schulische Bildungsinstitut der Grundstein dafür gelegt werden könne, den Schüler*innen zu vermitteln, tolerant und angstfrei miteinander und mit Unterschieden umzugehen. Betont wird in dieser Linie, dass die Vermittlung von Toleranz mit einer kognitiven Wissensvermittlung über die eigene die fremde Religion einhergeht.[666] Nur durch einen Wissensbestand insbesondere über die andere(n) Religion(en) kann eine Unkenntnis vermieden werden, die wiederum zu einer Ablehnung ebendieser unbekannten Religionszugehörigkeit führen könnte. Wenn im Religionsunterricht einer solchen Ablehnung durch die Vermittlung von Wissen über Religion vorgebeugt wird, können Achtung und Akzeptanz gleichermaßen mit Toleranz bereits in der Grundschule gelernt werden. Deutlich wird hier also, dass die in Kap. II.3.1.1 und II.3.1.4. dargestellten Ziele interreligiösen Lernens (die Vermittlung von Wissen sowie die Vermittlung von Werten) miteinander verknüpft werden. Es wird gar eine sukzessive Abhängigkeit beschrieben: Nur durch die Vermittlung von Wissen kann die Vermittlung von Werten greifen und fruchtbar werden. Dieses Zusammenspiel wird in der Linie besonders für die Grundschule als große Chance beschrieben, da sie einen toleranten Umgang miteinander „*gleich* ler-

[665] Karl Ernst Nipkow unterscheidet zwischen einem „starken" und einem „schwachen" Toleranzbegriff: Ein „schwacher" Toleranzbegriff beschreibt eine Toleranz, „für die entweder andere Positionen gleichgültig sind oder die diese nur unwillig duldet." Ein „starker" Toleranzbegriff meint eine Toleranz, „die einem starken Pluralismusbild gemäß die tragfähige Verständigung durch das Differente hindurch sucht". Karl Ernst Nipkow, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 3: Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche, Gütersloh 2012, 312f. Zu einer stärkeren Form von Toleranz bspw. auch: „Pluralität erleben und annehmen ist für alle eine beachtliche Integrationsleistung, denn es bedeutet, Vielfalt nicht nur unter den eigenen Vorgaben wahrzunehmen, sondern die Andersartigkeit der anderen gleichberechtigt neben der eigenen zu akzeptieren." Rabeya Müller, Islam im Plural. Der Beitrag islamischen Religionsunterrichts zu einer Schule der Pluralität, in: Knauth/Pohl-Patalong, Religiöse Pluralität in der Schule, 192-199, 199. Einem solchen Toleranzbegriff würde das Verständnis interreligiösen Lernens nach Folkert Rickers entsprechen, vgl. Kap. II.3.1.4.

[666] Vgl. Kap. IV.2.1.1. und Kap. II.3.1.1.

nen“ können, also von Beginn ihrer Schullaufbahn ab der ersten Grundschulklasse an.[667]

Ein toleranter Umgang kann unter Schüler*innen konkret dadurch entstehen und gefestigt werden, dass Gemeinsamkeiten zwischen den religiösen und konfessionellen Zugehörigkeiten im Religionsunterricht realisiert werden:

> „Also dafür spricht natürlich, dass man sich toleriert und dass man auch Gemeinsamkeiten entdeckt.“ (Veronika 7,6-8)

Die Wahrnehmung und Thematisierung von Gemeinsamkeiten (und auch Unterschieden) verschiedener Religionen wird, wie in Kap. II.3.1.3. dargestellt, von der EKD mit dem Ziel einer Pluralitätsfähigkeit verknüpft. Die Realisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden führe demzufolge im Idealfall dazu, dass Werte wie Verantwortung, Achtung oder Anerkennung gestärkt und Verhaltensweisen untereinander reflektiert werden. Dies bringt somit einen positiven, offenen Charakter in den Religionsunterricht, der fehlen würde, wäre die Lerngruppe religiös homogen:

> „Wenn man nicht diese Vielfalt hat, [...] also dann lebt man ja mehr in so seinem [...] kleinen Raum und ist nicht offen für anderes, so weltoffen“. (Ute 5,23-25)

Die Lerngruppe fungiert in dieser Argumentationslinie als ein kleines Abbild der Gesellschaft und Toleranz als ein wichtiges gesellschaftliches Bildungsziel. Besonders angesichts gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen ist es wichtig, Werte wie Toleranz, Achtung, Wertschätzung und Respekt zu lernen, die zu einem friedlichen Miteinander beitragen. Eine andere Lehrkraft beschreibt die Wichtigkeit von Toleranzförderung indes durch den Lehr- und Erziehungsauftrag der Lehrkräfte durch das Schulgesetz:

> „Wir haben ja auch ein, da steht ja drin, dass wir nicht nur einen Lehr-, sondern auch einen Erziehungsauftrag haben und der Erziehungsauftrag ist ja ganz deutlich so formuliert, dass wir zu Toleranz, [...] zum Umgang mit kultureller Vielfalt zum Beispiel erziehen sollen und das kann man sehr gut mit diesem Unterricht auch wahrnehmen und lehren und erfahren vor allen Dingen, das ist so.“ (Bernd 6,1-6)

Rekurriert wird hier also auf das Schulgesetz, welches auf die Unterstützung und Förderung eines toleranten Umgangs in interkulturellen Lerngruppen verweist. Diese Ergänzung des Lehrplans zum interkulturellen Lernen in der Grundschule nennt „Bernd“ in diesem Zusammenhang jedoch nicht, was die dort vertretene These unterstreicht, dass die Broschüre leider nicht wahrgenommen und die dort so anschaulich dargestellten Impulse zum interkulturellen Lernen (und z. T. auch zum interreligiösen Lernen) die Schulrealität nicht erreichen. Dennoch beschreibt er in diesem Zusammenhang die hohe Bedeutung der Toleranzförderung als ein pädagogisches Ziel der Schule generell, welches über den Religionsunterricht hinausgeht, und interreligiöses Lernen somit nicht nur auf dieses eine Schulfach bezieht. Dies entspricht der These Folkert Rickers’, der interreligiöses Lernen zum einen auch nicht auf den Religionsunterricht beschränkt und zum anderen besonders die Thematisierung ethischer Fragestellungen, die das Zusammenleben der Menschen betreffen, als für das interreligiöse Lernen konstitutiv sieht.

[667] Hervorhebung der Verfasserin

Demzufolge ist die Toleranzförderung als Element zu verstehen, welches in allen Schulfächern – und somit auch im Religionsunterricht – sowie im Alltag der Schüler*innen eine wichtige Rolle spielt. Es wird deutlich, dass die Förderung von Toleranz im Religionsunterricht in hohem Maße dem schulischen Bildungsauftrag entspricht.[668] Spezifisch für den Grundschulunterricht fasst eine Lehrerin daher zusammen:

> „In der Grundschule ist es ein, wir leben ein Miteinander und das heißt einfach: Toleranz, Wertschätzung, Achtung." (Gudrun 5,39-40)

Der zuvor dargestellte Bildungsauftrag wird hier als konstitutiv für die Grundschule und den Umgang untereinander in ebendieser Schulform beschrieben. Ferner wird in dieser Aussage der hohe Wert herausgestellt, den die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander auch im (schulpraktischen) Alltag ausmacht. Ohne konkret auf religiöse Heterogenität einzugehen, verweist eine andere Lehrkraft auf Toleranzförderung als generellen schulischen Bildungsauftrag heutzutage und beschreibt einen inklusiven und diversitygerechten[669] Unterricht als Aufgabe der Lehrkraft, auch für den Religionsunterricht:

> „Also, ohne, dass ich sozusagen die religiöse Vielfalt meine, sondern überhaupt eine Vielfalt von Menschen von unterschiedlichen Charakteren, von unterschiedlichen Lernbegabungen, also von unterschiedlichen körperlichen Merkmalen, das ist ohnehin wichtig, ´ne Toleranz zu leben und zu akzeptieren, dass [...] die Welt bunt ist, aber dass man eigentlich gut damit leben kann, weil Spaghetti aus Italien alle gerne essen inzwischen, und Pizza gerne essen [...]." (Anna-Lena 11,27-31)

Es wird hier auf die Zielsetzungen von inklusivem Unterricht verwiesen. Mit der konkreten Benennung von „unterschiedlichen Lernbegabungen" sowie „unterschiedlichen körperlichen Merkmalen" und Beeinträchtigungen geht diese Lehrkraft von einem weiten Inklusionsbegriff aus, der sich auf Teilhabe aller Menschen, ganz gleich welche diversen Merkmale, Geschlecht, Interessen, Biografien und Eigenschaften die Schüler*innen haben, bezieht.[670] In diesem Kontext spielt

---

[668] Vgl. dazu auch Kap. 7.2. der ReVikoR-Studie „Dass wir zu Toleranz und zum Umgang mit kultureller Vielfalt erziehen sollen" – Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 102-106.

[669] Ausführlicher dazu z. B. vgl. Christin Haude/Sabrina Volk, Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, Weinheim 2015 oder speziell auf die Grundschule fokussiert: Martine Wiltzius, Diversity Management an Grundschulen? Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld – ein modellhafter Vergleich zwischen Bremen und Luxemburg, Münster/New York 2011.

[670] Eine Inklusion, die das Ziel beschreibt, dass jedem Menschen die Teilhabe an Bildung zukommen soll und die Vermeidung jeglicher Diskriminierung und Exklusion fordert, ist derzeit in der Gesellschaft wie in der Politik ein Topos, der auch interreligiöses wie auch interkulturelles Lernen bzw. Heterogenität einschließt. Für die zukünftige Schule wird daher der Umgang mit heterogenen Lerngruppen noch stärker in den Fokus rücken und die didaktischen Gestaltungen der Schulstunden – ggfs. auch noch stärker fächerübergreifend – beeinflussen. Schlagwörter wie Inklusion, Differenzierung und Heterogenität sind somit gesellschaftliche wie politische Felder, die in der Schule zunehmend eine besondere Rolle spielen und somit prominent zu berücksichtigen sind. Religiöse Heterogenität ist als ein Teilaspekt des großen Topos Diversity zu verstehen. Ausführlicher dazu vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Schleswig-Holstein, Inklusion. Leitorientierung der Politik für Menschen mit Behinderung in Schleswig-Holstein, 2010, Online verfügbar unter http://www.alle-inklusive.de [zuletzt abgerufen am 14.09.2016]. Weiter-

einerseits religiöse Vielfalt eine Rolle, da sie einen weiteren Aspekt – neben vielen – von Diversität darstellt und andererseits wird deutlich, dass der Umgang mit Heterogenität generell, also unabhängig von religiöser Vielfalt, den Lehrkräften ein wichtiges Anliegen ist[671], die das Bildungsziel der Vermittlung von Werten wie Toleranz und Respekt verfolgt.

Die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander stellt demzufolge auch in der Realität in den Grundschulen Schleswig-Holsteins einen wichtigen Aspekt des Religionsunterrichts dar. Diesem Zielaspekt interreligiösen Lernens kommt von den Lehrer*innen eine hohe Bedeutung zu, die unterschiedlich begründet wird, aber durchaus sehr starkgemacht wird, was auch quantitativ zu erkennen ist. Im Kontext einer Wissensvermittlung über verschiedene Religionen wurde ferner deutlich, dass mit dem Lehren von Informationen mitunter besonders das Ziel verfolgt wird, Vorurteile abzubauen bzw. diesen entgegenzuwirken. Der Abbau von Klischees und Vorurteilen wiederum begünstigt und fördert einen toleranten und respektvollen Umgang miteinander. Die Zielaspekte der Vermittlung von Wissen und der Vermittlung von Werten sind somit auch in der Kombination besonders fruchtbar für das interreligiöse Lernen.

2.2. Methodische Aspekte interreligiösen Lernens

2.2.1. Lernen in und durch Begegnungen

Der katholische Religionspädagoge Stephan Leimgruber beschreibt 2007 ein Lernen in der Begegnung als den „Königsweg interreligiösen Lernens“[672]. Er unterscheidet, wie in Kap. II.2.2.3. dargestellt, ein interreligiöses Lernen im engeren Sinne, welches durch die konkrete persönliche Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten geschieht, von einem interreligiösen Lernen im weiteren Sinne, was durch Begegnungen mithilfe von Medien charakterisiert ist. In Kap II.2.5. habe ich eine solche Differenzierung besonders für den Religionsunterricht in der Grundschule als sinnvoll bewertet und schließe mich daher dieser Unterscheidung in der Betrachtung und Bewertung der empirischen Ergebnisse an.

---

führend zu einer Pädagogik, die jegliche Form von Heterogenität positiv wahrnimmt und fördert: Prengel, Pädagogik der Vielfalt,[3]2006.

[671] Rita Burrichter bezeichnet den Umgang mit Heterogenität als „*die* [sic.] Herausforderung schulischer Bildung und Erziehung der Gegenwart [...]. Das spiegelt sich nicht zuletzt auch in der Berücksichtigung der damit verbundenen Fragestellungen innerhalb neuer professionsbezogener erziehungswissenschaftlicher Grundlagen- und Nachschlagewerke, die insbesondere die Bereiche Leistungsheterogenität, Gender und kulturelle Heterogenität als Herausforderungen von Bildungsgerechtigkeit markieren, zugleich aber die produktiven Chancen einer Auseinandersetzung mit Vielfalt für die Entwicklung und Bildung von Schülerinnen und Schülern aufzeigen.“ Burrichter, Umgang mit Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht? in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 141.

[672] Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 2007, 101.

2.2.1.1. „Da ist das dann auch manchmal, dass ein Kind seine Familie mitnimmt und die erzählen von ihrem Glauben" – Begegnungen im engeren Sinn

Wie in Kap. II.3.2.1. dargestellt, lässt sich eine Begegnung mit Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen und Zugehörigkeiten im Religionsunterricht beispielsweise durch das Einladen von Vertreter*innen verschiedener Religionszugehörigkeiten initiieren, aber auch durch den Besuch sakraler Orte unterschiedlicher Religionsgemeinschaften. Beides entspricht einem von Leimgruber geprägten interreligiösen Lernen im engeren Sinne. Ebensolches interreligiöse Lernen durch das Besuchen nicht-christlicher sakraler Orte findet jedoch in allen Schularten in Schleswig-Holstein eher selten statt, wie die folgende Grafik zur Frage 15 des quantitativen Samples zeigt:

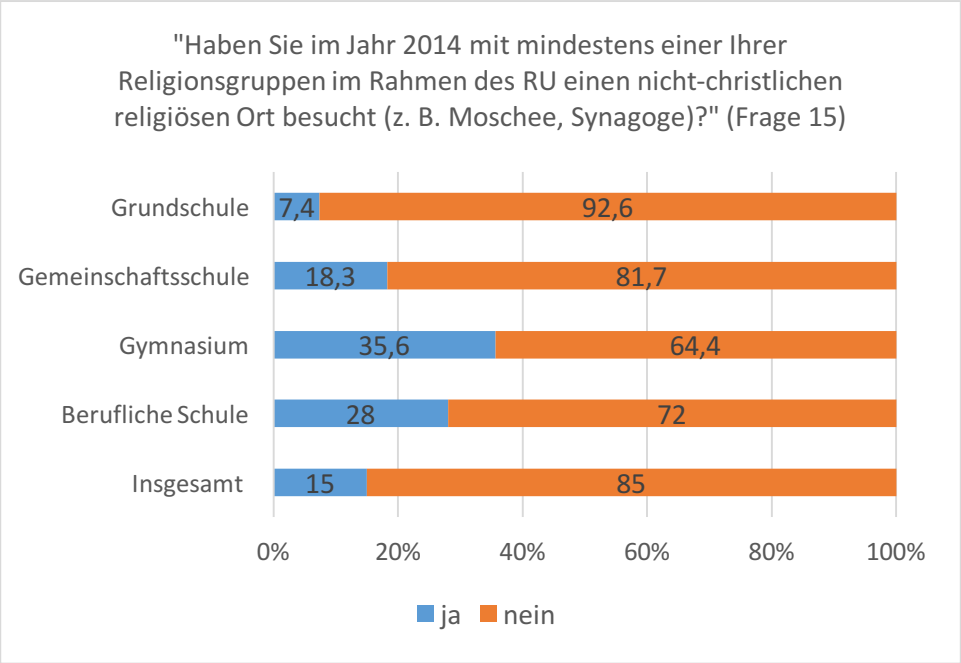

Abbildung 8 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 663)

Deutlich wird hier, dass die Lehrkräfte der Grundschulen mit Abstand am seltensten nicht-christliche religiöse Orte im Religionsunterricht besuchen: Lediglich 7,4 % der Lehrer*innen geben an, dies mit ihren Lerngruppen im Kalenderjahr 2014 gemacht zu haben. Signifikante 92,6 % der Befragten haben eine Begegnung in sakralen Orten nicht-christlicher Religionen somit in einem gesamten Kalenderjahr nicht angeboten. Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen organisieren solche Begegnungsmöglichkeiten häufiger: Zumindest etwas mehr als ein Drittel der Gymnasiallehrkräfte (35,6 %) hat mit Lerngruppen im Jahr 2014 einen sakralen Ort einer nicht-christlichen Religion besucht; dasselbe geben ferner etwas mehr als ein Viertel der Lehrkräfte der Berufsschulen (28 %) an und mit 18,3 % der Gemeinschaftsschullehrer*innen immerhin mehr als doppelt so viel Prozent wie die der Grundschullehrkräfte. Ob es Begründungen für das geringe Angebot von Begegnungen in sakralen Orten in den Grundschulen Schleswig-Holsteins gibt, und ob andere Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen im engeren Sinne initiiert werden, wird mit Blick auf die qualitativen Interviews deutlich:

Grundsätzlich wird in der qualitativen Erhebung erkennbar, dass keiner der Grundschullehrkräfte in den Interviews davon berichtet, mit den Lerngruppen nicht-christliche sakrale Orte wie beispielsweise Moscheen und Synagogen, zu besuchen. Begründet wird dies mit dem hohen organisatorischen Aufwand und der fehlenden Infrastruktur für solche Begegnungen: Wenn beispielsweise die nächste Moschee zu weit weg liegt (vgl. z. B. Franziska 7,1-6), ist ein solcher Besuch sakraler Orte organisatorisch im straffen Schulalltag nicht ohne weiteres machbar:

> „Ich selber hab's jetzt noch nie gemacht, weil das natürlich immer, ja, also, wenn man Fachlehrerin ist, muss man sich natürlich immer schon überlegen, mach ich jetzt noch was, also mit der fremden Klasse dann auch noch ´nen Ausflug, wo wir echt schon immer viele Ausflüge machen, so hier in der Schule. [...] Ich selber hab's noch nie, leider noch nicht gemacht. Wär' schöner, wenn das näher liegen würde so." (Franziska 6,40-7,6)

Die Begründung, dass der Besuch eines sakralen Ortes einer nicht-christlichen Religion einen zu hohen Organisationsaufwand bedeute, wird hier von einer Lehrkraft vorgebracht, die in einer ländlich gelegenen Schule tätig ist. Es ist charakteristisch für das Flächenland Schleswig-Holstein, dass denjenigen Lehrkräften, die an (eher) ländlichen Schulen tätig sind, die Möglichkeit verwehrt bleibt, solche Begegnungen ohne weiteres möglich zu machen. Die Tatsache, dass sakrale nicht-christliche Orte im Rahmen des Religionsunterrichts nicht besucht werden, wird hier ferner mit der Fülle an Ausflügen generell und dem hohen Aufwand, diese zu organisieren und durchzuführen, begründet; nicht aber mit einer möglichen Verwirrung der Kinder, wie es eine weitere Grundschullehrkraft im Kontext des Besuchens einer katholischen Kirche wahrnimmt:

> „Also wir [...] haben schon mal eine katholische Kirche besucht, in ´ner anderen Gruppe, nicht in meiner, und ja, die wussten nachher ´ne ganze Menge, brachten es dann aber auch durcheinander." (Veronika 4,5-8)

Diese Lehrerin erzählt, dass sie im Religionsunterricht auch katholische Kirchen besucht (vgl. Veronika 11,5-8), was ihrer Erfahrung nach jedoch auch dazu führen könne, dass die Kinder das Wissen um die Konfessionen zu vermischen beginnen und diese nicht mehr auseinanderhalten können. Möglicherweise schüren solche (eher negativen) intrakonfessionellen Erfahrungen auch Bedenken, sakrale nicht-christliche Orte wie eine Moschee zu besuchen, die die Schüler*innen noch mehr verunsichern und durcheinanderbringen würden. Befürchtet wird in dieser Linie, dass die Kinder das Wissen über die jeweilige Konfession (oder Religion), welches sie im Religionsunterricht erworben haben, durch eine solche Begegnung verwechseln und durcheinanderbringen könnten, was sie wiederum persönlich verunsichern könnte. Man könnte an dieser Stelle jedoch auch vermuten, dass die Grundschulkinder möglicherweise eher die beiden christlichen Kirchen und deren eigene Kirchenräume durcheinanderbringen würden, als eine Kirche mit einer Moschee zu verwechseln und damit das Christentum mit dem Islam zu vermischen. Dennoch stellt die Befürchtung, die Schüler*innen würden inhaltlich mit dem Besuch sakraler nicht-evangelischer Orte durcheinanderkommen, eine weitere Begründung dar, diese im Religionsunterricht nicht aufzusuchen. „Veronika" unterstreicht die zuvor dargestellte Aussage mit dem Alter der Grundschulkinder:

„Nee, sonst andere Sachen haben wir noch nicht besucht, also Moschee oder irgendwie so, Synagoge. Ist auch einfach [...] schwierig. [...] Sind die noch zu klein zu, auch in der 4. Klasse.“ (Veronika 11,7-12)

Ein Besuch sakraler Orte nicht-christlicher Religionen wird somit als nicht angemessen für das Grundschulalter, hier explizit für die 4. Klassenstufe, beschrieben. Eine weitere Begründung, sakrale nicht-christliche Orte im Rahmen des Religionsunterrichts nicht zu besuchen, stellt die geringe finanzielle Möglichkeit dar:

I: Machen Sie das manchmal mit Schülerinnen und Schülern, Besuch unterschiedlicher religiöser Orte?

BM: Ja, im Moment nicht, weil das auch einen ganz einfachen Grund hat: Die Finanzen sind zu knapp. Wir [...] müssen weit fahren von unserem Ort eben aus, ehe wir auf eine Moschee oder Synagoge treffen und dann ist es aus Kostengründen nicht machbar. Ich würde es aber jedem raten, ich find das sehr beeindruckend.“ (Britt-Marta 13,37-40)

In dieser Linie wird erneut deutlich, dass der Weg zu einer Moschee oder Synagoge weit sei und der organisatorische Aufwand somit hoch, wie ich es zuvor für das Flächenland Schleswig-Holstein als charakteristisch beschrieb; zugleich wird hier deutlich, dass solche Begegnungen aus Kostengründen nicht realisiert werden können.

Die Grundschullehrkräfte ermöglichen der qualitativen Untersuchung zufolge somit kaum bzw. keine Begegnungen zwischen den Religionen in sakralen nicht-christlichen Orten und begründen dies weniger inhaltlich, sondern vielmehr organisatorisch. Auch in der quantitativen Erhebung geben nur 7,4 % der Grundschullehrkräfte an, im Jahr 2014 einen sakralen nicht-christlichen Ort besucht zu haben (vgl. Frage 15). Grundsätzlich scheint der Besuch von Moscheen oder etwa Synagogen demzufolge keinen allzu hohen Stellenwert im Religionsunterricht zu haben, sodass authentische Begegnungen mit Angehörigen in Räumlichkeiten nicht-christlicher Religionen in dieser Form interreligiöses Lernen nicht stark begünstigen und unterstützen – in der Grundschule hat dieser Aspekt interreligiösen Lernens jedoch einen deutlich geringeren Stellenwert als in den weiterführenden Schulen. Die Aussagen zu diesem Topos sind in den qualitativen Interviews mit den Grundschullehrer*innen allesamt relativ eindimensional. Die genannten Begründungen für die nicht unternommenen Besuche in nicht-christliche Orte sind zum einen das junge Alter der Grundschülerinnen und Grundschüler ist, was neben schlechter Infrastruktur, dem höheren Organisationsaufwand und zum anderen eine möglichen fehlenden Motivation der Lehrkraft – die in den Interviews nicht selbstkritisch von den Lehrer*innen benannt wurde und von mir an dieser Stelle ergänzt wird –, vielleicht die elementarste Begründung darstellt. Hinzu kommt möglicherweise auch eine Angst vor dem Unbekannten seitens der Lehrkräfte. Zu hinterfragen ist demnach, wie ein Besuch und eine damit einhergehende Begegnung in sakralen Orten auch in der Grundschule möglich und attraktiver gemacht werden können.

Eine weitere Form „engeren“ interreligiösen Lernens stellt die Möglichkeit dar, erwachsene Vertreter*innen nicht-christlicher Religionen (und ggfs. Konfessionen) als Gäste in den Religionsunterricht einzuladen und sie zu bitten, von ihren

Religionszugehörigkeiten und alltäglichen Riten und Traditionen zu erzählen. Auch diese Variante wurde im quantitativen Sample abgefragt:

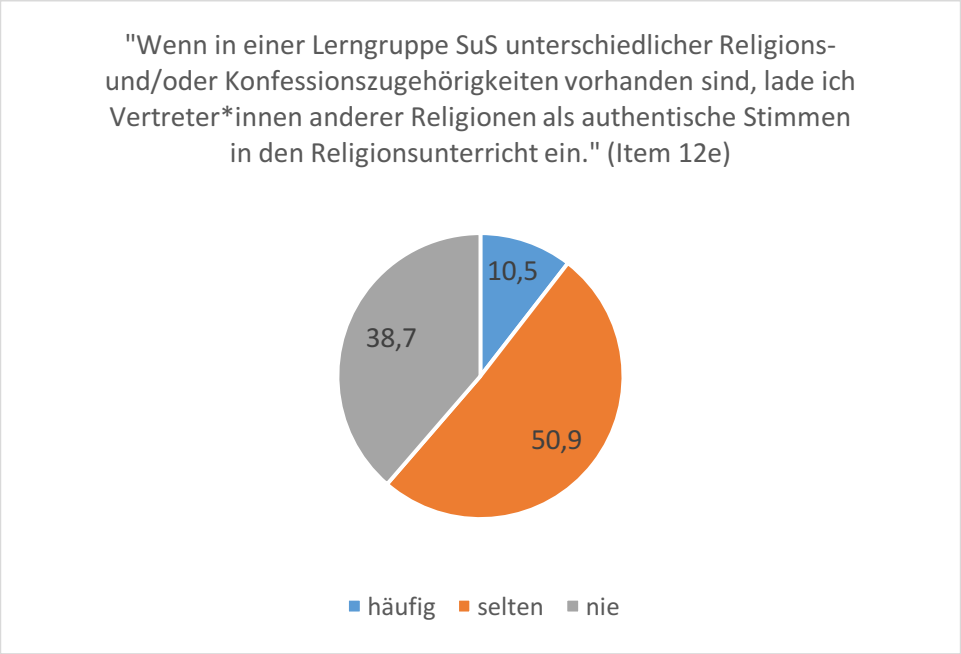

Abbildung 9 (Daten für die Grundschule; N= 639)

Im quantitativen Sample wird deutlich, dass mit 50,9 % der Befragten rund die Hälfte der Grundschullehrer*innen diese Möglichkeit *selten* wahrnimmt: Nur 10,5 % laden „authentische Stimmen" *häufig* in den Religionsunterricht ein und weitere 38,7 % nutzen diese Variante interreligiösen Lernens *nie*. Die 10,5 % der Grundschullehrkräfte, die dies *häufig* tun, sind zwar wenige, dennoch sind es minimal mehr Lehrer*innen als diejenigen, die nicht-christliche sakrale Orte besuchen (nämlich 7,4 %, vgl. Frage 15). Dennoch scheint beiden Begegnungsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Religionen keine hohe Bedeutung für den Religionsunterricht in der Grundschule zuzukommen.

Auch im qualitativen Sample wird ein ähnlich zurückhaltendes Bild deutlich: Eine Lehrerin führt auf, dass an besonderen Projekttagen mitunter Eltern nicht-christlicher Religionszugehörigkeiten als deren Vertreter*innen in den Religionsunterricht kommen und von ihren Religionszugehörigkeiten berichten:

> „Oder wir machen regelmäßig Präsentationstage und da ist das dann auch manchmal, dass ein Kind seine Familie mitnimmt und die erzählen von ihrem Glauben oder so [...]. aber genau so finden sie es manchmal ganz spannend, wenn die Eltern in die Klasse kommen und von ihrem Glauben erzählen." (Gudrun 15,25-41)

Die Begegnung mit einer nicht-christlichen Religion im Klassenzimmer scheint in dieser Variante jedoch vom jeweiligen Kind und nicht von der Lehrkraft initiiert. Dennoch ist es eine Möglichkeit, den Mitschüler*innen eine Begegnung interreligiösen Lernens anzubieten. Da dies jedoch im Rahmen von Projekttagen geschieht und nicht etwa im Religionsunterricht, stellt dieses Beispiel eine Ausnahme dar, die nicht aus religionsdidaktischen Gründen mit dem Ziel interreligiösen Lernens initiiert wird. Weitere Beispiele, vor allem solche, die sich direkt auf den konkreten Religionsunterricht beziehen, werden im qualitativen Sample

nicht sichtbar, was schließlich bedeutet, den Begegnungen mit authentischen Vertreter*innen nicht-christlicher Religionen kommen im Religionsunterricht (auch) eine sehr geringe Bedeutung zu, obwohl in der quantitativen Erhebung mit 38,7 % „nur“ ein Drittel der Grundschullehrer*innen angibt, diese Variante der Begegnung *nie* zu initiieren. Diese Einschätzung spiegelt sich in den qualitativen Interviews jedoch so nicht wieder.

Konkludierend wird in den quantitativen Angaben sowie in den qualitativen Aussagen zum interreligiösen Lernen durch Begegnungen im engeren Sinne deutlich, dass den Schüler*innen in den Grundschulen kaum Möglichkeiten zu realen Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten geschaffen werden. Kaum eine Lehrkraft nutzt die Möglichkeit zur authentischen Begegnung und Auseinandersetzung mit beispielsweise dem Islam, indem er oder sie mit der Lerngruppe Moscheen besucht oder Vertreter*innen in den Religionsunterricht einlädt. So bleibt interreligiöses Lernen fremd und theoretisch und eine wichtige Chance zum interreligiösen Lernen und zum Begegnungslernen, welches seit den anfänglichen wissenschaftlichen Beschäftigungen zum Umgang mit anderen Religionen vor ca. 40 Jahren eine elementare Rolle spielt, wird vertan. Dass dies jedoch nicht mit dem jungen Alter der Grundschüler*innen und deren kognitiven wie emotionalen Kapazitäten begründet wird, sondern durchaus in den Religionsunterricht der Primarstufe integriert werden kann, zeigt ein Blick auf die Lehrpläne der Bundesländer Bayern, Saarland, Niedersachsen und Hessen.[673]

Es muss m. E. hinterfragt werden, ob in Schleswig-Holstein (oder aber auch bundesweit und somit grundsätzlich in Deutschland) ein defizitäres religionspädagogisches Angebot authentischer Vertreter*innen verschiedener Religionszugehörigkeiten dazu führt, dass diese selten in den Religionsunterricht der Primarstufe eingeladen werden und/oder diese sehr selten in sakralen Orten besucht werden. Werden ebensolche Begegnungen ermöglicht, ist es für die betreffenden Religionslehrkräfte mitunter ungewiss, wer mit den Kindern in eine interreligiöse Begegnungssituation tritt und wie bzw. ob diese Person religionspädagogisch angemessen, d. h. nicht zu überfordernd, nicht vereinnahmend oder nicht religiös überzeugen wollend, agiert. Damit einher geht die Frage, ob die authentischen Vertreter*innen[674] sprachlich in der Lage sind, auf einem angemessenen Niveau mit den Schüler*innen zu sprechen, d. h. erneut nicht zu überfordernd, sondern eine sach- und vor allem kindgerechte Sprache zu nutzen. Da in Schleswig-Holstein bislang keine muslimischen Lehrkräfte ausgebildet sind und (außer in den Pilotklassen[675]) kein Islamunterricht erteilt wird, spielt neben einem höhe-

[673] Vgl. Kap. III.5.5.

[674] Ausführlicher zu der Frage, was jemanden zu einem/r „authentischen Vertreter*in“ einer Religion macht vgl. Kap. II. „Interreligiöses Lernen als religionspädagogischer Ansatz“

[675] Derzeit wird an 13 Grundschulen in Schleswig-Holstein Islamunterricht für muslimische Schüler*innen in deutscher Sprache angeboten. Dieser Unterricht beruht auf einem Lehrplan, der eigens für den Islamunterricht erarbeitet wurde und die Lehrkräfte nehmen an einer zweijährigen Weiterbildung teil. Ein solcher Islamunterricht wird als Pilotprojekt in sechs Kieler Grundschulen, zwei Grundschulen in Flensburg sowie zwei in Neumünster, zwei in Lübeck und einer in Büchen erteilt. Vgl. Landesportal Schleswig-Holstein, Allgemeine Informationen über die Grundschule. Islamunterricht. Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/allgemeine_info_grundschule.html [zuletzt abgerufen am 14.09.2016]. Vgl. dazu Kap. Der Islamunterricht, der derzeit in einigen Grundschulen erprobt

ren organisatorischen Aufwand die Ungewissheit und Unsicherheit, auf wen die Kinder treffen werden, für die Lehrer*innen (und Eltern?) unter Umständen eine Rolle und führt dazu, dass diese Aspekte interreligiösen Lernens nicht oft genutzt und somit keine authentischen Begegnungen initiiert werden. Hier bedarf es einer offenen Gesprächskultur und einer Vernetzung von Schulen und Moscheen, Synagogen, Imamen und weiteren authentischen Vertreter*innen, sodass vertrauensvolle Kooperationen (auch für die Grundschule) ermöglicht werden können.

2.2.1.2. „Das direkte Kennenlernen eben auch der anderen Religion hat bei mir dazu beigetragen, dass ich mich gut vorbereitet fühle" – Begegnungen im weiteren Sinn

Interreligiöses Begegnungslernen im weiteren Sinn wiederum kann durch mediale Hilfen wie beispielsweise Filme, Bücher, Geschichten, Figuren u. ä. im Religionsunterricht initiiert werden und Begegnungen im engeren Sinne (s. o.) entweder anbahnen oder diese ersetzen, wenn die Möglichkeit zu authentischen Begegnungen aufgrund der gegebenen Infrastruktur o. ä. nicht gegeben ist. Eine weitere Möglichkeit stellt zudem das Einholen von Informationen bei Angehörigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten dar; diese Informationen pflegt die Lehrkraft anschließend in den Religionsunterricht ein. Die Begegnung geschieht hier somit auf zwei Ebenen: Die Lehrkraft begegnet einem Vertreter/einer Vertreterin einer Konfession oder Religion und gibt diese Begegnung und das in der Begegnung Erfahrene an die Schüler*innen weiter. Quantitativ wurden die Lehrer*innen auch nach dieser speziellen Variante des Begegnungslernens gefragt:

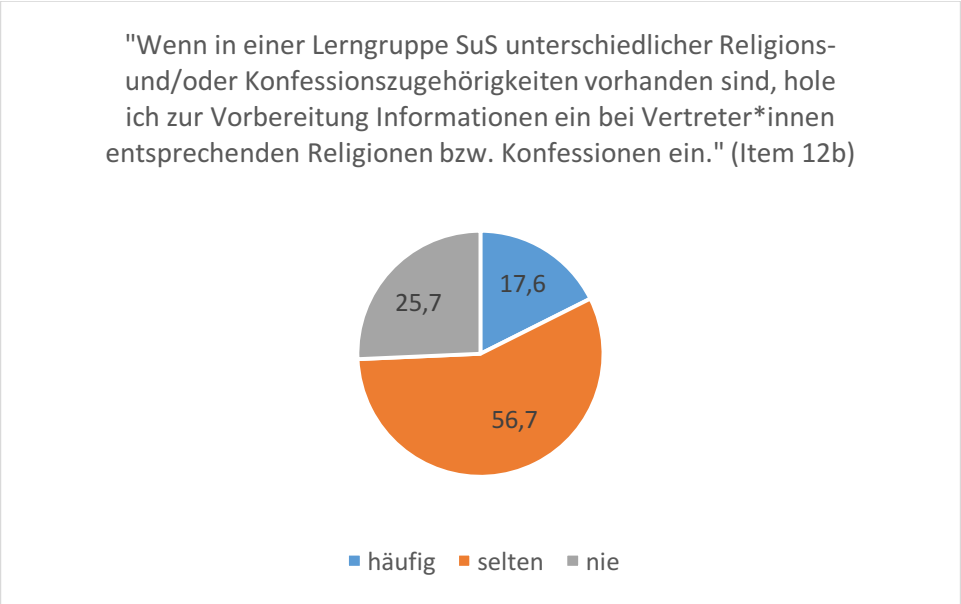

Abbildung 10 (Daten für die Grundschule; N= 668)

wird, ist allerdings ein staatlich verantworteter und kein Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG.

Zu erkennen ist, dass mit 56,7 % der Grundschullehrkräfte etwas mehr als die Hälfte diese Möglichkeit des Begegnungslernens im weiten Sinne *selten* nutzt.[676] Weitere 17,6 % der Lehrer*innen gibt an, *häufig* Informationen bei Vertreter*innen unterschiedlicher Konfessionen und Religionen einzuholen; mit 25,7 % nimmt jedoch auch ein Viertel der Befragten diese Variante *nie* wahr. Dennoch wird dieser Aspekt interreligiösen Lernens im weiten Sinne häufiger für ein Begegnungslernen genutzt als das Lernen in der Begegnung im engeren Sinne, wie beispielsweise durch das Einladen von Vertreter*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten in den Religionsunterricht oder das Besuchen sakraler nichtchristliche Orte. Da auch das Einholen von Informationen aus dem persönlichen Bekanntenkreis der jeweiligen Lehrer*in explizit in der Frage erwähnt wird, liegt die Vermutung nahe, dass das Einholen von Informationen deutlich weniger Aufwand bedeutet als die eben genannten zwei anderen Aspekte im engeren Sinne, und es aus diesem Grund zwar häufiger initiiert wird, generell aber auch eher selten (bzw. eher nie als häufig) vorkommt.

Qualitativ wird ebenso deutlich, dass die Lehrer*innen sich eher selten Informationen von Vertreter*innen unterschiedlicher Religionen einholen.[677] Eine Grundschullehrerin verweist auf hier auf private Kontakte:

> „Also meine Schwester hat einen Moslem geheiratet […] und auch dieser Kontakt da und das […] direkte Kennenlernen eben auch der anderen Religion […] hat bei mir dazu beigetragen, dass ich mich gut vorbereitet fühle“ (Britt-Marta 13,15-17).

Die Lehrkraft betont, dass sie sich somit gut vorbereitet fühlt, religiös heterogene Lerngruppen zu unterrichten und die familiäre Bindung als Chance für ihren Religionsunterricht sieht. Aktiv den Kontakt zu nicht-bekannten Vertreter*innen nicht-christlicher Religionen sucht sie jedoch nicht. Dem Begegnungslernen im weiteren Sinnen durch das Einholen von Informationen kommt demzufolge auch eine eher untergeordnete Rolle zu.

Wie in Kap. II.3.2.1. darüber hinaus deutlich wurde, plädiert Johannes Lähnemann auch für ein Begegnungslernen durch und mit Medien, besonders bei denjenigen Religionen, deren Vertreter*innen in Deutschland kaum oder gar nicht leben. Er schlägt die Begegnung durch Medien vor allem für die fernöstlichen Religionen vor, vorrangig jedoch für die Schüler*innen der Sekundarstufe. In der

[676] Auf die Frage in der PTI-Studie, welche Fortbildungswünsche die Lehrkräfte der einzelnen Schulen haben, wird von den Grundschullehrkräften die Thematik „Begegnungen mit VertreterInnen der Weltreligionen“ ebenso wie die Topoi „Religionenvielfalt vor Ort“ und „Einführung in die Theologie der Weltreligionen“ weder als wichtig noch als unwichtig gewertet – sondern als teilweise wichtig. Alle Aspekte, die mit religiöser Vielfalt und interreligiösem Lernen zusammenhängen, werden von den Grundschullehrkräften somit eher mittelmäßig oft als Themen von Fortbildungen gewünscht. Vgl. Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 99.

[677] Bspw. berichtet ein Lehrer der Beruflichen Schule, dass er sich Informationen z. B. in der Moschee holt/holen kann: „Meinetwegen hier vor Ort die Moscheen oder die Kirchen, mit offenen Armen nehmen sie einen auf – das liegt an einem selber, da hab‘ ich keine, das würde an mir liegen, nicht an einer Institution“ (Olaf 9,26-28). Eine Gymnasiallehrkraft erzählt wiederum, dass sie regelmäßig auf Fortbildungen die Möglichkeit hat, auf Vertreter*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten zu treffen und die dortigen Diskussionsrunden mitzuerleben. Dies überträgt sie auf ihren Religionsunterricht, indem sie Vertrauen gefasst hat, solche Gesprächsmoderationen auch im Religionsunterricht anzuwenden und ihren Schüler*innen nahezubringen, vgl. Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 198.

Praxis wird auch diese Möglichkeit in der Grundschule Schleswig-Holsteins sehr selten genutzt, was jedoch verwundert, da viele Grundschullehrer*innen die Relevanz von Geschichten in der Primarstufe betonen.[678] Es wird insgesamt im qualitativen Sample deutlich, dass die Lehrer*innen Begegnungsmöglichkeiten im weiteren Sinne kaum initiieren und nutzen – oder die Hinzunahme von Medien und Geschichten über nicht-christliche Religionen in den Interviews, da nicht direkt danach gefragt wurde, nicht präsent war und demzufolge nicht erwähnt wurde. Interreligiöses Lernen im Sinne von Begegnungen wird im weiteren Sinne und mit dem Ziel des Perspektivwechsels somit kaum bzw. gar nicht ermöglicht.

2.2.1.3. Konklusion

Quantitativ scheint das Lernen in der Begegnung im weiteren Sinne minimal häufiger vorzukommen als das Lernen in der Begegnung im engeren Sinne: Einen sakralen nicht-christlichen Ort besuchen beispielsweise nur 7,4 % der Grundschullehrkräfte *häufig,* während 10,5 % Vertreter*innen unterschiedlicher Religionen *häufig* in ihren Religionsunterricht einladen und sich 17,6 % *häufig* Informationen von solchen authentischen Vertreter*innen einholen, um die Inhalte im Religionsunterricht zu lehren.

Qualitativ wird hingegen deutlich, dass das Einholen solcher Informationen eher mit persönlichen bzw. familiären Kontakten zusammenzuhängen scheint als mit der Initiative der Lehrkraft, aktiv auf einen Vertreter bzw. eine Vertreterin einer nicht-christlichen Religion zuzugehen – eine Proaktivität, wie sie m. E. auch vom Lehrplan gefordert wird, wird augenscheinlich selten entwickelt. Das Aufgreifen familiärer Kontakte spielt auch eine zentrale Rolle in der Frage, Vertreter*innen verschiedener Religionen in den Religionsunterricht einzuladen und sie bitten, von ihren Religionszugehörigkeiten zu berichten. Dass Lehrkräfte erwachsene authentische Vertreter*innen einladen, die nicht familiäre Bindungen zu den Kindern haben, kommt im qualitativen Sample nicht vor. Zudem wird deutlich, dass aus verschiedenen strukturellen oder inhaltlichen Gründen sakrale nicht-christliche Orte nicht oder kaum aufgesucht werden. In der qualitativen Erhebung werden somit keine Unterschiede zwischen den Begegnungsmöglichkeiten deutlich; keine der beiden Varianten des Begegnungslernens scheint in der Grundschule eine wichtige Rolle zu spielen.

Grundsätzlich wird m. E. die Chance des Begegnungslernens durch mangelnde Initiative vertan – denn all diese aufgeführten Varianten verlangen von den Lehrkräften überdurchschnittliches Engagement: Das Zugehen auf Menschen unterschiedlicher Religionen, die Bildung von Kooperationen, das Einlassen auf Fremde(s), Unerwartetes; auch das Vertrauen, ihre Schüler*innen ggfs. überfordernden Situationen und Inhalten zu überlassen. Meiner Meinung nach wird besonders im Rahmen interreligiösen Lernens im weiteren Sinne eine für die Grundschule wertvolle Variante des Begegnungslernens nicht genutzt. Durch den Einbezug von medialen Hilfsmitteln und einer indirekten Begegnung mit der Lehrkraft als zwischen die Schüler*innen und die entsprechenden authentischen Ver-

[678] Vgl. Kap. V.1.4.

treter*innen geschaltete Person, die eine Begegnung erlebt und dann an ihre Schülerschaft weitergibt, kann auch in Regionen in Schleswig-Holstein eine Form interreligiösen Lernens etabliert werden, in denen die religiöse Vielfalt weniger ausgeprägt ist und es somit generell seltener zu Begegnungen im engeren Sinne interreligiösen Lernens kommt.

2.2.2. „Die meisten Kinder, die aus anderen Religionen kommen, nehmen auch an diesem Gottesdienst teil" – Einbezug performativer Elemente

Im Rahmen interreligiösen Lernens kann der Einbezug performativer Elemente einen Aspekt darstellen, indem probehalber religiöses Erleben von der Lehrkraft angeboten und von den Schüler*innen vollzogen werden kann. Wie in Kap. II.3.2.2. dargestellt wurde, ist dies nicht frei von Konflikten und wird kontrovers diskutiert, vor allem, inwiefern man ein solches religiöse Erleben *inszenieren* kann und vor allem darf. Das performative Lernen kann im Zusammenhang des interreligiösen Lernens durch das probehafte Ausprobieren christlicher Praktiken, aber auch religiöser Elemente nicht-christlicher Religionen geschehen. Nach beiden Varianten wurden die Lehrer*innen im quantitativen Sample konkret befragt:

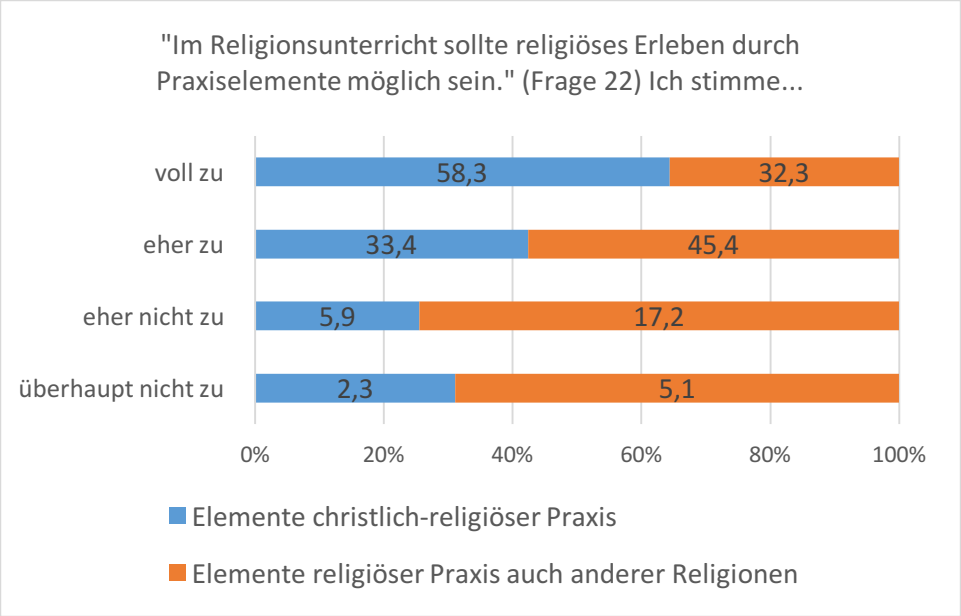

Abbildung 11 (Daten für die Grundschule; N= 643 bzw. N= 647)

Grundsätzlich, also nicht explizit auf religiös heterogene Lerngruppen und auch nicht auf interreligiöses Lernen bezogen, stimmen mit 58,3 % mehr als die Hälfte aller Grundschullehrer*innen der These *voll zu*, dass das Erleben christlich-religiöser Praxis im Religionsunterricht möglich sein sollte. Demgegenüber stehen 32,3 %, also ein Drittel der Befragten, die der These *voll zustimmen*, dass auch das Erleben von Elemente religiöser Praxis anderer, also nicht-christlicher Religionen im Religionsunterricht möglich sein sollte.[679] Mit den Stimmen zu-

[679] Diese Zahlen weichen von denen der weiterführenden Schularten ab: Die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen stimmen der These, religiöses Erleben sollte durch christliche Praxiselemente

sammen, die der genannten These *eher zustimmen,* ergeben sich signifikante 91,7 % der Grundschullehrer*innen, die der Meinung sind, religiöses Erleben durch christliche Praxiselemente sollte im Religionsunterricht (eher) möglich sein und mit 77,7 % aussagekräftige drei Viertel aller in den Grundschulen Befragten, die auch dem religiösen Erleben durch nicht-christliche Praxiselemente (eher) zustimmen. Der Einbezug performativer Elemente hat in dem quantitativen Sample somit einen hohen Stellenwert in der Grundschule und ist nicht auf christliche Praxiselemente beschränkt, sondern wird auch hinsichtlich nicht-christlicher Praxiselemente befürwortet. Gefragt wurden die Lehrer*innen im quantitativen Sample ferner, ob eine religiös heterogene Lerngruppe die Möglichkeit des religiösen Erlebens im Religionsunterricht möglicherweise einschränke:

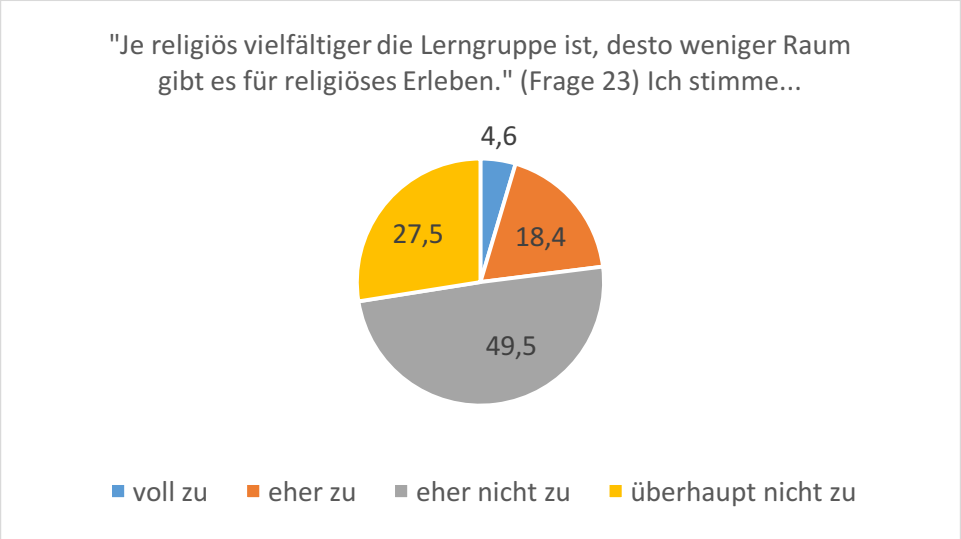

Abbildung 12 (Daten für die Grundschule; N= 657)

Mit lediglich 4,6 % der Grundschullehrkräfte, die der These *voll* und weiteren 18,4 %, die der These *eher* zustimmen, ist nur knapp ein Viertel der Befragten (eher) der Ansicht, je religiös vielfältiger die Lerngruppe sei, desto weniger Raum gebe es für religiöses Erleben. Die Hälfte (49,5 %) der Grundschullehrer*innen stimmt der These *eher nicht* und knapp mehr als ein Viertel (27,5 %) *überhaupt nicht* zu. Demzufolge scheint der hohe Stellenwert, der dem religiösen Erleben in Frage 23 beigemessen wird, von einer religiös heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppe *nicht* negativ beeinflusst.

---

möglich sein, mit 47,3 % voll zu; zu 38,7 % stimmen sie auch dem religiösen Erleben durch nicht-christliche Praxiselemente voll zu. Die Zustimmung zu den christlichen Praxiselementen ist unter den Gymnasiallehrkräften mit 36,8 % ähnlich; mit 24,6 % stimmen ein Viertel dieser Lehrer*innen der These voll zu, religiöses Erleben soll auch durch Elemente nicht-christlicher Praxiselemente möglich sein. Die Lehrer*innen der Beruflichen Schule geben wiederum mit je 33,3 % gleichermaßen an, Elemente christlich-religiöser Praxis wie auch Elemente religiöser Praxis anderer Religionen sollten im Religionsunterricht möglich sein. Die Zustimmung zu den christlichen Praxiselementen ist bei den Grundschullehrkräften mit 58,3 % somit signifikant hoch; die Zustimmung zu den nicht-christlichen Praxiselementen liegt mit 32,3 % nahe an den Ergebnissen der Beruflichen Schule sowie der Gemeinschaftsschule. Hier weichen die Angaben der Gymnasiallehrkräfte signifikant, wenngleich nicht so stark wie die Grundschullehrer*innen hinsichtlich der christlichen Elemente, ab.

Noch einmal anders, und dieses Mal dezidiert nach dem Erleben nicht-christlicher Praxiselemente, wurde die Lehrkräfte in einem weiteren Item gefragt:

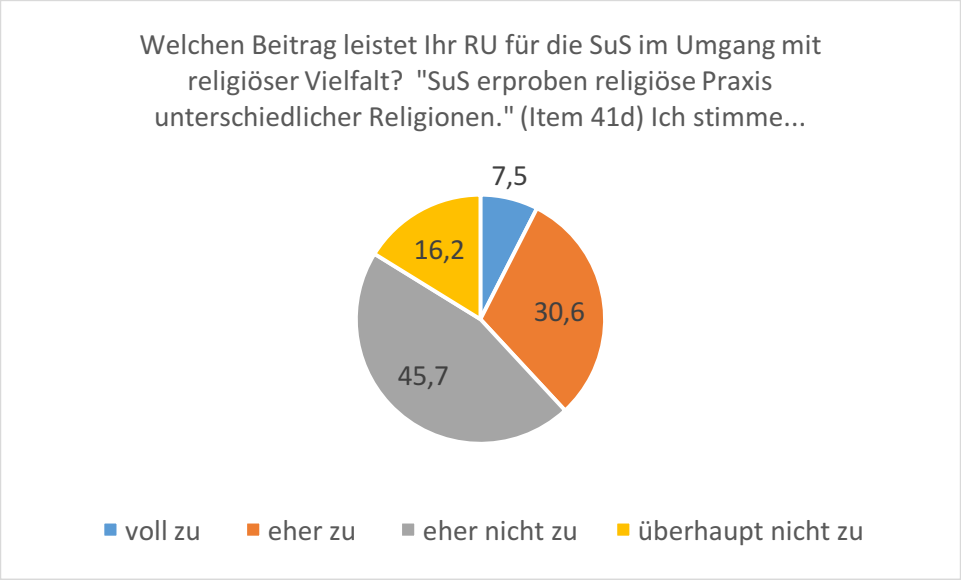

Abbildung 13 (Daten für die Grundschule; N= 650)

Der Aussage, dass der Religionsunterricht im Umgang mit religiöser Vielfalt einen besonderen Beitrag leiste, indem die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, religiösen Praktiken verschiedener, und somit auch nicht-christlicher, Religionen auszuprobieren, stimmen nur 7,5 % der Grundschullehrer*innen *voll* und 30,6 % *eher* zu. Somit ist etwas mehr als ein Drittel der Befragten der Meinung, mithilfe performativer Elemente unterschiedlicher Religionen einen Beitrag zum Umgang mit religiöser Heterogenität im Religionsunterricht zu leisten; ca. drei Viertel stimmen dem hingegen *eher nicht* oder *überhaupt nicht* zu. Mit, einzeln betrachtet, 16,2 %, der Grundschullehrer*innen, die der Aussage *überhaupt nicht zustimmen,* was mehr als doppelt so viele Lehrkräfte ausmacht, wie die, die der These *voll zustimmen*, wird unterstrichen, dass performative Elemente verschiedener Religionen im Religionsunterricht jedoch nicht als relevanter Aspekt interreligiösen Lernens verstanden wird. Dieses Ergebnis widerspricht den beiden zuvor so positiven Einschätzungen zum performativen Lernen. Die quantitative Erhebung ergibt somit Folgendes:

- Frage 22: Ganze 91,7 % der Grundschullehrer*innen sind (entweder *voll* oder *eher)* der Meinung, religiöses Erleben durch christliche Praxiselemente sollte im Religionsunterricht möglich sein. Mit 77,7 % stimmen weitere drei Viertel der Befragten (*voll* oder *eher*) der Aussage zu, religiöses Erleben durch nicht-christliche Praxiselemente zu ermöglichen. Beides wird also signifikant positiv bewertet, wenngleich der Einbezug nicht-christlicher Praxiselemente etwas weniger Zustimmung erhält als der Einbezug christlicher Praxiselemente.
- Frage 23: Der Aussage, je religiös heterogener die Lerngruppe ist, desto weniger lasse sich religiöses Erleben ermöglichen, stimmt mit 49,5 % die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte *eher nicht* und mit 27,5 %

knapp mehr als ein Viertel *überhaupt nicht zu.* Demzufolge scheint die zuvor deutlich gewordene starke Befürwortung performativer Elemente nicht von einer religiös heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppe beeinflusst.

- Item 14d: Etwas anders sieht es in einem weiteren Item aus, welches in einem anderen Fragekontext auftaucht: Auf die übergeordnete Frage 14, was der eigene Religionsunterricht im Kontext religiöser Vielfalt leiste, antwortet nur etwas mehr als ein Drittel, nämlich 38,1 %[680] im Item d, die Schüler*innen die religiöse Praxis unterschiedlicher Religionen (eher) ausprobieren zu lassen.

Performative Elemente spielen somit dem quantitativen Sample folgend in der Theorie (vgl. Fragen 22 und 23) im Religionsunterricht der Grundschule eine wichtige Rolle – auf die konkrete Frage (vgl. Item 14d) hin, ob der Einbezug performativer Elemente einen Beitrag zum Umgang mit religiöser Heterogenität und, ich ergänze, zum interreligiösen Lernen leiste, bleiben die Zustimmungen eher verhalten. Interpretiert werden kann dies so, dass performative Elemente (christlicher wie nicht-christlicher Religionen) zwar eine Rolle spielen *sollten*[681] und daher in den beiden Fragen 22 und 23 eine hohe Zustimmung erzielen, diese in der Praxis jedoch eine eher untergeordnete Rolle spielen. Ob und wie sich dieses Ergebnis qualitativ widerspiegelt, zeigt ein Blick in die Interviews:

Im Zuge der dreizehnten Leitfrage[682] wurden die Lehrkräfte im qualitativen Sample gefragt, ob und inwieweit religiöse bzw. interreligiöse Praxis im Religionsunterricht eine Rolle spielt und solche performativen Elemente im Religionsunterricht eingesetzt werden. Rituale scheinen generell – nicht nur im Religionsunterricht, und v. a. nicht nur im Zusammenhang interreligiösen Lernens – in der Grundschule eine wichtige Rolle zu spielen. Die Grundschullehrkräfte befürworten das Praktizieren (inter-)religiöser Elemente und nutzen diese häufig. Es werden in den Interviews Rituale genannt wie das Singen (religiöser) Lieder oder Stilleübungen, die ich jedoch nicht als performative Elemente werte, da sie kein religiöses Ausprobieren darstellen und somit auf kein Probehandeln abzielen, sondern eher methodisch im Religionsunterricht genutzt werden, um Ruhe in die Klasse zu bringen oder beispielsweise durch ein Lied die Religionsstunde zu be-

[680] Es sind 7,5 %, die der Aussage *voll* und 30,6 %, die der Aussage *eher zustimmen.*

[681] Den hohen Wert des Einbezugs performativer Elemente stellt bspw. auch Barbara Asbrand für den Religionsunterricht der Grundschule in religiöser Vielfalt heraus: „Im handlungs- und projektorientierten Religionsunterricht können Kinder religiöse Feste, Orte religiöser Praxis wie Kirche und Moschee, Gebete, Gottesdienst, Fasten, heilige Bücher und Gegenstände, aber auch die vielfältigen Aktivitäten einer Kirchengemeinde oder eines Moscheevereins erkunden. Vielfältige Zugangsweisen und Methoden im handlungsorientierten Religionsunterricht bieten den Kindern mit religiös heterogenen Lernvoraussetzungen Partizipationsmöglichkeiten, religiöse und nicht religiöse Kinder können sich neugierig, staunend, entdeckend und forschend religiösen Phänomenen nähern.“ Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, 243.

[682] Vgl. 13. Leitfrage: „Wir sind auch sehr daran interessiert, inwieweit religiöse Praxis in Ihrem Religionsunterricht eine Rolle spielt. Gibt es Rituale in Ihrem Religionsunterricht? (z. B. eine Kerze anzünden) – Wird bei Ihnen im Unterricht gebetet? (Wenn ja, wie?). Integrieren Sie Stilleübungen oder Meditationen in Ihren Unterricht? – Werden bei Ihnen im Unterricht religiöse Lieder gesungen? (Wenn ja, welche?) – [...] Besuchen Sie mit der Klasse religiöse Orte, also z. B. Kirchen, Moscheen, Synagogen, buddhistische Zentren, ...?“

ginnen und/oder abzuschließen.[683] (Religiöse) Rituale sind in dieser Argumentationslinie auch zur Strukturierung für die Kinder da und besonders für den Religionsunterricht in der Grundschule – wie auch für die meisten anderen Schulfächer der Primarstufe konstitutiv.[684]

Ein spezifisches Beispiel performativen Lernens kann der Einbezug von Gebetshaltungen in den Religionsunterricht sein. Dieser performative Einsatz von Gebeten als religiöser Praxisvollzug im Religionsunterricht scheint generell jedoch eher die Ausnahme als die Regel zu sein: Wenn Gebete allerdings doch Raum im Religionsunterricht finden, so wird dies von den Lehrer*innen thematisch (mit dem Hinweis auf „Erntedank" oder das „Vater Unser") begründet (vgl. Ute 7,27-31 oder Franziska 6,18-20). Eine andere Lehrkraft spricht im Religionsunterricht zwar *über* Gebete, aber ein regelmäßiges Beten könne ihrer Meinung nach dazu führen, dass das Gebet als Solches nicht ernst genommen wird:

> „[Ü]ber das Gebet spreche ich zwar, aber zum Beispiel jetzt zu Beginn jeder Stunde das Vater Unser beten oder so etwas, das würde mir dann widersprechen, weil die Gefahr besteht, dass Kinder das leiern, oder das nicht ernst nehmen und wenn wir über die religiöse Vielfalt sprechen, kann ich es auch von keinem verlangen, von keinem Muslimen, dass er das Vaterunser spricht. Das wäre, finde ich, dann auch wieder eine Ausgrenzung, da könnte er nicht dabei sein ... das fände ich dann auch nicht in Ordnung." (Britt-Marta 12,19-24)

Diese Lehrerin ist der Ansicht, die vorhandene religiöse Vielfalt der Lerngruppe erschwere das Beten im Religionsunterricht, da sie von keinem nicht-christlichen Kind verlangen könne, beispielsweise das Vater-Unser zu sprechen. Dies würde wiederum zu einer Ausgrenzung der nicht-christlichen Schüler*innen führen, die sie nicht evozieren möchte. Aus diesen Gründen betet sie nicht im Religionsunterricht. Darüber hinaus begründet sie das Weglassen von Gebeten in ihrem Religionsunterricht regional,

> „dass zum Beispiel in den südlichen Ländern das Gebet fester Bestandteil des Religionsunterrichtes ist. Da hab' ich ... als Norddeutsche meine Schwierigkeiten." (Britt-Marta 12,14-16)

Der Linie, niemanden zum Beten verpflichten zu können, folgt auch eine weitere Grundschullehrerin, die das Beten eher freiwillig in der Kirche sieht als verpflichtend im Religionsunterricht.[685] Beten kommt somit als performatives Praxiselement in der Grundschule nicht infrage.

In Kapitel II.3.2.2. beschrieb ich den Einbezug performativer Elemente im Rahmen interreligiösen Lernens, beispielsweise durch das gemeinsame Feiern von

---

[683] Vgl. z. B.: „Regelmäßiges Beten, regelmäßig in den Stille-Raum gehen, regelmäßig ein Lied singen, regelmäßig ne Kerze anzünden – ja, könnte ich fortführen." (Gudrun 7,25-32)

[684] „Aber Rituale sind, ich denke auch gerade in dieser Welt, die so beliebig ist – für Kinder erscheint ja alles heutzutage sehr beliebig – und da sind gerade Rituale etwas ganz Wichtiges, nicht nur im Religionsunterricht. Das macht man ja mittlerweile überall." (Britt-Marta 12,27-29)

[685] Vgl. Veronika 10,11-14: „Also da bin ich gegen, weil ich mir denke [...], da kann man niemanden zu verpflichten. Also, grundsätzlich find ich Gebete super, aber ich denke, das wäre was, was ich in der Kirche machen würde. Da sind die Leute, die da freiwillig hinkommen. Hier kommen die ja nicht ganz freiwillig."

Schulgottesdiensten, und unterschied mit Johannes Lähnemann verschiedene Formen: Neben der „liturgischen Gastfreundschaft“, „Multireligiösen Feiern“ und „Interreligiösen Festen“ hielt ich besonders eine „Feier für alle mit religiösen Inhalten“ für interreligiöses Lernen in der Grundschule für fruchtbar: Schüler*innen unterschiedlicher Konfessions- und Religionszugehörigkeiten sowie diejenigen ohne eine religiöse Zugehörigkeit feiern gemeinsam Feste und Anlässe wie die Einschulung oder Schulentlassung und bringen ihre Fragen und Gedanken gleichberechtigt mit ein und begegnen sich auf diese Weise. Auch eine Gruppe der Grundschullehrkräfte rekurriert auf eine solche Form von Schulgottesdiensten:

> „[W]as wir allerdings tun, das sind zwei schöne Rituale. Wir begrüßen die Kinder immer mit einem Schulgottesdienst, die eingeschult werden und [...] das ist auch interessant, da, würd’ ich mal sagen, gehen 85 % unserer Erstklässler hin. Das heißt, die meisten Kinder, die aus anderen [...] Religionen kommen, nehmen auch an diesem Gottesdienst teil und das ist eigentlich ´ne schöne Geschichte... Genauso wie wir jetzt, das ist ja diese Woche der letzte Schultag vor Weihnachten, macht unsere ganze Grundschule..., gestaltet selber einen Gottesdienst in der Kirche. Der letzte Schultag bei uns ist nur für die Kinder in der Kirche. Klassenstufe eins und zwei macht einen Gottesdienst, Klassenstufe drei/vier macht einen zweiten Gottesdienst [...] Und so gehen wir dann in die Weihnachtsferien, ... ja, und das ist ein schönes Ritual“. (Bernd 7,18-30)

Die Teilnahme am Schulgottesdienst ist in dieser Linie frei, wie der Aussage entnommen wird, jedoch nehmen mit 85 % fast alle Schüler*innen teil, egal welcher religiösen oder konfessionellen Zugehörigkeit sie sind. An einer anderen Grundschule wird einmal im Monat ein gemeinsamer Gottesdienst gefeiert. Auch dort ist es den Grundschülern freigestellt, ob sie an diesem Gottesdienst teilnehmen möchten.

> „Immer am ersten Donnerstag im Monat haben wir hier einen Schulgottesdienst durchgeführt, regelmäßig. Dieser Schulgottesdienst war eine Veranstaltung der Schule, das heißt, also, die Schule hat also auch die Verantwortung, didaktisch und pädagogisch darüber gehabt, im Endeffekt also ich als Schulleiter, aber immer in Kooperation mit den beiden Pastoren, die im Ort X die beiden, die Pfarrbezirke dann auch haben. [...] Und da haben wir also ganz, ganz viel von diesen Erfahrungen gemeinsam mitgemacht, mit gemeinsam Singen, mit gemeinsamem Tun, [...] zum Teil sogar meditative Phasen dabei, mit klar, es kamen nun auch Gebete mit zum Zuge, Fürbitten, die für andere aufgeschrieben worden sind, [...] und als Blätter am Baum befestigt wurden und all solche Dinge. So, und mit solchen aktiven Formen, da kann ich mir religiöses Erleben vorstellen.“ (Ingo 8,12-31, ähnlich auch Xenia 11,4-10)

Für den Schulleiter „Ingo“ stellt ein solcher Schulgottesdienst die beste Möglichkeit dar, im Schulalltag religiöses Erleben zu ermöglichen. Es wird jedoch nicht deutlich, wer in der Regel an diesen Gottesdiensten teilnimmt, ob auch beispielsweise muslimische Schüler*innen in diese Gottesdienste gehen, wie diese insgesamt, aber speziell von den nicht-christlichen Schüler*innen wahrgenommen werden, und ob die nicht-christlichen Religionen generell beachtet und einbezogen werden. Ob nicht-christliche Schüler*innen an diesen Gottesdiensten teilnehmen und wenn ja, ob diese dann anders gestaltet und gefeiert werden, bleibt unklar, ist aber denkbar, da die Schulgottesdienste sich in der Regel an alle

Schüler*innen einer Schule richten, gleich, welcher Religion oder Konfession die Kinder angehören. Religiöses Erleben wird in dieser Linie durch Schulgottesdienste und/oder Schulfeiern ermöglicht, und zwar allen Schüler*innen gleichermaßen, gleichwohl welcher Religion oder Konfession sie angehören. Ein solches Angebot wird, wenn es in der Schule etabliert ist, regelmäßig genutzt.[686]

Der Einbezug performativer Elemente, wie er in Kap. II.3.2.2. theoretisch beschrieben wird, findet demzufolge im schulpraktischen Alltag eine verschwindend geringe Rolle, obwohl er quantitativ große Zustimmung erhält, wenn hypothetisch danach gefragt wird (vgl. Frage 22 oder 23). Wird konkret auf den jeweiligen Religionsunterricht Bezug genommen, ist die Zustimmung zum performativen Lernen im Kontext religiöser Heterogenität geringer. Performative Elemente sind somit in der Praxis nicht direkt mit interreligiösem Lernen verknüpft und werden einander ergänzend eher wenig genutzt, besonders die (beobachtende) Teilnahme an religiösen – nicht-christlichen – Vollzügen und Riten. Das performative Lernen in sakralen Orten nicht-christlicher Religionen wiederum, welches in Kap. II.3.2.2. auch als eine Möglichkeit des Einsatzes performativer Elemente im Kontext interreligiösen Lernens beschrieben wird, wird in Kap. IV.2.2.1. als Begegnungsaspekt interreligiösen Lernens dargestellt – und ebenso kaum im Religionsunterricht realisiert.

2.2.3. „Ist ja viel schöner, wenn jemand da ist und wirklich aus seinem Leben erzählen kann“ – Schüler*innen als Expert*innen ihrer Religion/Konfession

Wie in Kapitel II.3.2.3. deutlich wurde, ist das Einsetzen der Schüler*innen als „Expert*innen“ bzw. als Subjekte ihrer Religions- oder Konfessionszugehörigkeiten als methodischer Aspekt interreligiösen Lernens nicht unumstritten, wird dem quantitativen Sample zufolge in den Grundschulen in Schleswig-Holstein jedoch sehr oft gemacht:

[686] Dass das interreligiöse Lernen durch den Einbezug religiöser Schulfeiern nicht frei von Kritik ist, wird durch Friedrich Schweizer deutlich: „Inzwischen ist freilich bewusst geworden, dass sich religiöse Feste nicht unabhängig von den eigenen religiösen Überzeugungen feiern lassen. Der angebliche Königsweg für interreligiöses Lernen als gemeinsames Feiern erwies sich zumindest teilweise als Holzweg. Insofern passt der performative Ansatz tatsächlich kaum zum interreligiösen Lernen.“ Schweitzer, Interreligiöse Bildung, 146.

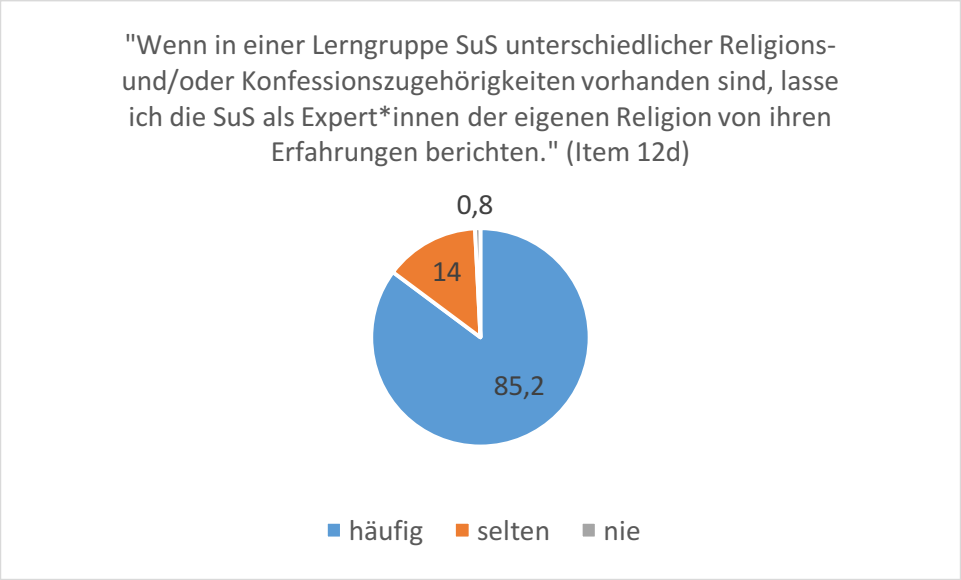

Abbildung 14 (Daten für die Grundschule; N= 655)

Mit signifikanten 85,2 % gibt ein deutlicher Großteil der Grundschullehrer*innen an, ihre Schüler*innen *häufig* als Subjekte ihrer Religionen bzw. Konfessionen von Alltagserfahrungen berichten zu lassen. Weniger als ein Prozent der Grundschullehrkräfte nutzt dieses methodische Element *nie.* Dies sieht in den weiterführenden Schulformen nicht anders aus: Auch die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen und Berufsschulen geben je mit beinahe 90 % und auch die der Gymnasien mit 84% deutlich an, dass sie ihre Schüler*innen als „Expert*innen" ihrer Religionen einsetzen.

In Kap. II.3.2.3. beschrieb ich drei Weisen des Wahrnehmens der Schüler*innen als „Expert*innen" ihrer Religionen: Zum einen werden Schüler*innen gebeten, vorhandene Wissenslücken der Lehrer*innen über nicht-christliche Religionen zu füllen, zum anderen werden die Schüler*innen gebeten, Referate oder ähnliche Vorträge über verschiedene Religionen zu halten und zuletzt werden die Schüler*innen gebeten, von religiösen Alltagserfahrungen zu berichten. M. E. konstituiert sich dieser Aspekt interreligiösen Lernens aus der Kombination aller drei Möglichkeiten, mit besonderem Fokus auf den letzten Gesichtspunkt. Dieser methodische Aspekt interreligiösen Lernens sticht somit unter den vorgestellten Aspekten quantitativ betrachtet frappant hervor; wie und wieso er so häufig umgesetzt wird, wird mithilfe der qualitativen Erhebung klarer:

So lässt eine Gruppe der Grundschullehrer*innen auf der Ebene verschiedener Konfessionen ihre katholischen Schüler*innen von ihren Alltagserfahrungen erzählen:

> „Also wenn ich Katholiken drin hab, natürlich versuche ich, die dann einzubeziehen bisschen. Und die dann auch mehr erzählen zu lassen". (Franziska 4,11-12)

Besonders, wenn es um Traditionen und Bräuche geht, bietet sich dieser methodische Aspekt interreligiösen bzw. hier intrakonfessionellen Lernens an:

> „Wenn ich zum Beispiel an Sankt Martin denke, an die schönen Bräuche und so weiter auch, dann ist es oft auch gut, wenn Kinder dann da berichten und dann richte ich meinen Religionsunterricht dann auch von den Themen her auch schon so ein, dass die, zum

> Beispiel die Katholiken, dann Gelegenheit haben, ihre spezifische Geschichte darzulegen und zu erzählen. Das stärkt einmal die Kinder und zum anderen, denke ich, ist es auch für die anderen Kinder gut zu hören, dass jemand durchaus auch andere Bereiche hat, die lobenswert sind, sich anzuhören und mit denen man sich auseinandersetzen darf.“ (Britt-Marta 4,29-36)

Der Mehrwert, der hier gesehen wird, ist zum einen die mentale Stärkung derjenigen Kinder, die in diesen Sequenzen ihren Mitschüler*innen von spezifisch katholischen Bräuchen und deren Geschichten erzählen können und von den anderen Schüler*innen angehört werden. Die Zuhörenden profitieren zum anderen in der Weise, als sie lernen, sich auch mit anderen Bräuchen, Traditionen und Hintergründen auseinanderzusetzen und diese zu akzeptieren und wertzuschätzen. Somit wird ein großes Potenzial sichtbar, Schüler*innen von ihren religiösen bzw. konfessionellen Alltagssituationen berichten zu lassen.

Eine weitere Gruppe der Grundschullehrkräfte bezieht sich neben den unterschiedlichen Konfessionen auch auf verschiedene Religionszugehörigkeiten der Schüler*innen, auf Basis derer vorstellbar ist, dass das Einsetzen der Schüler*innen als Expert*innen ihrer Religion und der damit einhergehende Dialog auch die Nachhaltigkeit des Lernprozesses fördere:

> „Das bleibt dann auch viel mehr hängen“. (Franziska 4,22-23).

Ferner wird sich vorgestellt, dass eine religiös heterogene Lerngruppe den Unterricht dahingehend erleichtern könne, dass die Lehrkraft selbst lediglich über angelesenes Wissen über unterschiedliche Religionen verfügt und das Berichten von Schüler*innen, die nicht-christlichen Religionen angehören, daher als ergänzend und bereichernd vorgestellt wird:

> „Also, dafür spricht auf jeden Fall, dass man sich dann viel erzählen lassen kann. Das ist ja viel besser, als wenn ich vorne stehe und irgendwas erzähle [...] ist ja viel schöner, wenn jemand da ist und wirklich aus seinem Leben erzählen kann. [...] und ja, natürlich weiß man selber auch immer nur das, was man gelesen hat und nicht das, was jetzt vielleicht sogar der Realität entspricht, wenn jemand jetzt als Muslime [sic] hier lebt. Sind ja natürlich auch immer nur Einzelfälle, ist ja nicht jeder gleich irgendwie stark gläubig, aber dennoch ist das dann immer schön, wenn man da so’n bisschen überschwenken kann.“ (Franziska 4,19-27)

Betont wird besonders der Bezug zum Alltag, wenn Schüler*innen „aus seinem [bzw. ihren, sc.] Leben erzählen“ können. Die Lehrkraft kann in diesen Situationen somit auch Mitlernende und „Fragende“ sein:

> „Ach, dann würde ich mir eigentlich schon wünschen, dass [...] ich vielleicht auch von den Eltern das Vertrauen bekommen würde, dass ich Kinder, die nicht evangelisch-lutherisch sind, in meinem Unterricht haben dürfte und betreuen dürfte, unterrichten dürfte, sodass wir einfach mehr Informationen sammeln können, dass das schon auch ´ne Vielfalt wiedergibt in der Lerngruppe. Weil ich glaube, das tut gut, das gleich mitzuerleben und gleich mit abzudecken und auch Fragen zuzulassen oder dass ich auch Fragende sein kann so. Oder dass wir das miteinbeziehen können, dass wir gleich das Wissen haben und es uns nicht mühsam aneignen müssen.“ (Anna-Lena 2,34-41)

Argumentiert wird hier pragmatisch, insofern als die Lehrkraft sich Wissen über verschiedene Religionen nicht (nur) anlesen und aneignen muss, sondern ebenso wie die Schüler*innen inhaltlich davon profitiert, wenn nicht-christliche Schüler*innen von ihrer Religion erzählen und vor allem Fragen – auch von der Lehrkraft – dazu beantworten können. Diese Variante des Expert*innentums stellte ich in Kap. II.3.2.3. auch als einen Teilaspekt vor.[687] Zu hinterfragen ist, wie sinnvoll und wie ertragreich es ist, die Schüler*innen der Klasse etwas erzählen zu lassen, von dem die Lehrkraft nicht sicher weiß, ob dies den Tatsachen entspricht. Kann den Grundschüler*innen überhaupt zugetraut werden, den Raum als „Subjekt der betreffenden Religion" so zu nutzen, dass selbst die Lehrkraft bei nichtzutreffenden Aussagen nicht Einhalt gebieten kann und selbst Lernende und Fragende ist? Oder ist damit den Grundschüler*innen zu viel zugetraut, sodass die Lehrer*innen nur um Erzählungen bitten sollten in Bereichen, in denen sie sich sicher genug fühlen, ggfs. eingreifen und korrigieren zu können?

Eine andere Linie argumentiert weniger mit der Möglichkeit, als Lehrkraft dazuzulernen, sondern betont, dass es besonders für die zuhörenden Schüler*innen interessant und lehrreich sei, ihren Mitschüler*innen zuzuhören und durch deren Alltagsschilderungen den eigenen Horizont zu erweitern:

> „Genauso ist das für die anderen ganz spannend, wenn man dann den Islam durchnimmt und die Kinder natürlich von Erfahrungen erzählen lässt [...]. Oder ich sag jetzt Zuckerfest, dass ich die, wenn ich weiß, da sind Kinder, die das Zuckerfest wirklich noch aktiv erleben und leben auch, dann muss ich das natürlich aufnehmen. [...] die sollen dann erzählen und wir gucken fachlich, was passt dazu." (Gudrun 4,36-5,1)

Neben dem inhaltlichen Mehrwert und der Möglichkeit für die rezipierende Schülerschaft, Fragen zu entwickeln und zu stellen, lässt das erzählen lassen der Schüler*innen eine besondere Atmosphäre im Religionsunterricht entstehen:

> „Ein Kind, das aus dem Koran vorliest und das kann das eigentlich gar nicht übersetzen, aber kann halt die Sprache lesen und was dann auch für ´ne Atmosphäre entsteht und dann auch die Fragen, die dann entstehen, wann soll ich es sonst tun? Also, für mich hat es einen wahnsinns-, einen riesen Raum, für die Kinder einfach auch und auch für die Eltern". (Gudrun 13,42-14,3)

Deutlich wird hier, dass es nicht zwingend um Inhalte gehen muss, denn *was* im Koran steht und der betreffende Schüler/die betreffende Schülerin auf Arabisch rezitiert, spielt in dieser Argumentation keine Rolle. Es geht vielmehr um Authentizität und um die Stimmung im Religionsunterricht, die durch diese Möglichkeiten geschaffen werden können.

Thematisch bietet sich das Einbeziehen der Schüler*innen als Repräsentant*innen ihrer Religionen besonders bei Festen und Riten an:

> „Also, ich hatte letztes Jahr [...] ´ne Gruppe in Klasse 4, da waren zwei muslimische Kinder drin, die zu der Zeit, als dann Ramadan gefeiert wurde, dann ganz viel dazu beitragen

[687] So werden die Schüler*innen mitunter gebeten, von ihrer Religion oder Konfession zu berichten, um vorhandene Wissenslücken der Lehrkräfte über fremde Religionen zu füllen bzw. diese zu kompensieren.

konnten und ... da konnte man immer wunderbar den Vergleich ziehen zwischen dem, was wir haben, was die haben". (Wolf 2,10-13)

Anhand des Ramadans werden hier Vergleiche zwischen den Religionen gezogen, wie zuvor intrakonfessionell deutlich wurde. Die muslimischen Schüler*innen werden besonders als Subjekte ihrer Religion in den Unterricht einbezogen, wenn das Fest, hier der Ramadan, gerade stattfindet und sich so der Gesprächsanlass ergibt. Ein solcher Gesprächsanlass über religiöse Feste und Rituale kann auch haptisch eingeleitet werden:

„Am allerbesten ist es eigentlich, wenn [...] man jemanden hat, der der anderen Religion angehört, der das mitbringen kann, [...] wo es richtig gelebt wird. Ich erinner' mich noch an eine Geschichte, da brachte eben die eine, die Tochter brachte Baklava mit zum Fastenbrechen und das gehört dazu und ... und das ist sehr eindrücklich für die Kinder auch." (Britt-Marta 14,8-13)

Das Mitbringen von typischem Gebäck, welches beispielsweise zum Fastenbrechen von den Muslimen gegessen wird, wird als sehr eindrücklich für die nichtmuslimischen Schüler*innen empfunden und bietet Gesprächsanlass über Feste und Riten verschiedener Religionen. Die betreffende Schülerin wird in diesem Beispiel zur Repräsentantin ihrer Religion und wird von der Lehrkraft als Subjekt ebendieser Religion ernst- und von den Mitschüler*innen wahrgenommen.

Fraglich bleibt im Kontext dieses methodischen Aspektes, ob die nichtchristlichen Schüler*innen im Religionsunterricht immer nur bei vermeintlich „fremden" oder „neuen" Topoi angesprochen werden und somit stigmatisiert werden. Sie bekommen durch das erzählen lassen von religiösen Alltagserfahrungen, aber auch durch das Vorlesen aus dem Koran auf Arabisch eine Sonderrolle in der Klassengemeinschaft, die zumindest pädagogisch reflektiert werden sollte.[688] In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob die Schüler*innen sich im Grundschulalter überhaupt als religiöse Wesen identifizieren können und somit ernsthaft als Subjekte dieser religiösen Zugehörigkeiten vor ihren Mitschüler*innen agieren können? In der Theorie ist der Einbezug der Schüler*innen als Subjekte ihrer Religionen, wie in Kap. II.3.2.3 dargestellt, nicht unumstritten. Es muss hinterfragt werden, ob die betreffenden Schüler*innen mit dieser Aufgabe nicht überfordert sind, und ob sie mit religiösen Ritualen, Festen und deren Hintergründen – also Sachinformationen über die entsprechenden Religionen – ausreichend vertraut sind.[689] Das Einsetzen von Schü-

[688] So warnt beispielsweise Tuba Isik, dass das Einsetzen der Schüler*innen als Expert*innen und der damit einhergehende Vergleich bzw. „komparative Zugang kann allerdings nur dann gelingen kann, wenn die Lehrkräfte der an der Kooperation beteiligten Religionen und Konfessionen der Methodologie mächtig sind und in dieser Arbeitsweise geschult sind". Tuba Isik, Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 263-278, 265.

[689] Georg Langenhorst stellt heraus: „Grundsätzlich bestehen erhebliche pädagogische Bedenken dahingehend, ob es sinnvoll ist, SchülerInnen als Fachleute in Sachen Religion zu funktionalisieren, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren. Sicherlich gibt es dazu in Einzelfällen positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man SchülerInnen der Gefahr aus, sich als ‚Experten in Sache Religion' in einem Kontext vor den MitschülerInnen zu profilieren, der für diese eher negativ besetzt ist. [...] Außerdem überfordert man SchülerInnen, wenn man ihnen die Rolle des Religi-

ler*innen als Subjekte ihrer Religionen, die aus ihrem religiösen Alltag erzählen, wird somit in der religionspädagogischen Literatur für den Religionsunterricht der Primarstufe mitunter sehr kritisch bewertet.

Sowohl qualitativ als auch quantitativ wird jedoch der hohe Stellenwert des Wahrnehmens der Schüler*innen als Subjekte ihrer Religionen in den Grundschulen Schleswig-Holsteins deutlich. Dass dieser methodische Aspekt im Gegensatz zu den authentischen Begegnungsmöglichkeiten den Lehrkräften so wichtig, und ferner einleuchtend und praktikabel ist, lässt sich vermutlich mit dem geringen Aufwand begründen, den diese Variante bedarf. Die Lehrkraft muss nicht außerschulisch zu erwachsenen Vertreter*innen Kontakt aufnehmen und Begegnungen organisieren, sondern kann kurzerhand, auch ungeplant, auf ihre Schüler*innen und deren Erfahrungen (und vermeintliches Wissen) zurückgreifen. Da dies ohnehin dem klassischen schulischen Duktus entspricht, geschieht es ggfs. nicht immer reflektiert. Dennoch ist dieser methodische Aspekt interreligiösen Lernens ernst zu nehmen, da er unlängst im Religionsunterricht in Schleswig-Holstein praktiziert wird.

2.3. Zusammenfassung

Die in Kap. II. dargestellten religionsdidaktischen Aspekte für das interreligiöse Lernen, gegliedert in Ziele und methodische Aspekte, wurden nun also mithilfe der qualitativen und quantitativen Daten der ReVikoR-Studie untersucht. In der theoretischen Betrachtung des interreligiösen Lernens in Kap. II. stellte ich sechs Ziele bzw. Zielaspekte vor, von denen ich mit Blick auf die Theorie folgende vier als die prägnantesten und elementarsten Ziele des interreligiösen Lernens wertete: Der Erwerb einer Pluralitätskompetenz, die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander, der Erwerb eines Perspektivwechsels sowie der Erwerb einer interreligiösen Dialogkompetenz. Die Ziele, Wissen über die eigene und die fremde Religion bzw. Konfession zu erwerben sowie die Unterstützung religiöser Identität stellte ich hingegen als weniger wichtige Ziele für das interreligiöse Lernen dar, und vielmehr als Bedingungen interreligiösen Lernens (Wissenserwerb) oder auch als Angebot (Förderung religiöser Identität) im Kontext religiöser Vielfalt. Wie und ob diese theoretische Wertung aber einem interreligiösen Lernen im Religionsunterricht der Primarstufe in Schleswig-Holstein entspricht, habe ich anhand der empirischen Daten untersucht. Es ergibt sich diesbezüglich folgendes Bild:

---

onsexperten überstülpt. Welche unserer AchtklässlerInnen würden wir uns als auskunftsfreudige und sachkompetente Repräsentanten ‚des Christentums' in einer jüdischen, muslimischen oder buddhistischen Gruppe wünschen? Warum also die umgekehrte Rollenerwartung an jüdische, muslimische oder buddhistische MitschülerInnen?" Dennoch ist Gerog Langenhorst der Ansicht: „Wenn schon, dann können Kinder und Jugendliche als *ExpertInnen für ihren ‚Alltag'* fungieren, der religiös mitgeprägt sein kann. Von ihm aus können sie erzählen, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede austauschen, auch Hintergründe der unterschiedlichen Praxis erforschen." Langenhorst, Religionspädagogik und Komparative Theologie, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 104f. Hervorhebung im Original.

Das Ziel der Vermittlung von Wissen über die eigene und die fremden Konfessionen bzw. Religionen wird in der empirischen Erhebung an mehreren Stellen deutlich. Quantitativ wird einerseits das ausgewogene Bild erkennbar, dass mit 53,9 % etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (eher) der Meinung sind, ein neutraler religionskundlicher Unterricht sei die sinnvollste Form, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen, von denen viele Lehrer*innen Religionsunterricht als Neigungsfach, d. h. ohne grundständige Ausbildung erteilen. Weitere 46,1 % der Befragten teilen diese Haltung (eher) nicht. Eine solche sachkundliche Vermittlung von Wissen geht als einzelnes Element aber auch mit interreligiösem Lernen einher, da auch ein „purer" Sachunterricht nicht ohne die entsprechenden Bildungsziele existiert und Fakten somit immer auch mit Zielen wie einer Toleranzförderung u. a. vermittelt werden. Der Aussage, umso weniger evangelische Inhalte zu lehren, je mehr sie auf die religiöse Vielfalt eingehen, stimmen ebenso ausgewogen 44,5 % der Grundschullehrer*innen (eher) zu, mit 55,4 % lehnen diese Haltung jedoch auch etwas mehr als die Hälfte dieser Lehrkräfte (eher) ab. In der Linie einer in das interreligiöse Lernen integrierten Wissensvermittlung werden von den Lehrer*innen im qualitativen Sample beispielsweise ethische Themen vorgebracht, die man multiperspektivisch aus den Blickwinkeln verschiedener Konfessionen bzw. Religionen betrachten kann sowie die Behandlung der Weltreligionen. Diese stehen als Topos nicht im Lehrplan für die Grundschule und werden somit von den Lehrkräften proaktiv gelehrt (vgl. Kap. III.5.), weshalb der kognitiven Wissensvermittlung im Rahmen interreligiösen Lernens ein hoher Stellenwert im Religionsunterricht der Primarstufe zugesprochen werden kann. In Kap. II.3.1.1. stellte ich eine Wissensvermittlung als nicht primäres Ziel interreligiösen Lernens dar, sondern mehr als eine Bedingung des religionsdidaktischen Ansatzes. Diese These wird durch die empirische Betrachtung gestützt: Eine kognitive, aber mehrperspektivische Behandlung verschiedener Topoi, beispielsweise ethischer Themen, im Religionsunterricht ist für das interreligiöse Lernen maßgeblich und kann als Grundlage weiterer Zielaspekte interreligiösen Lernens verstanden werden. Dass die Lehrkräfte in Schleswig-Holstein die Weltreligionen ferner ohne eine derartige Nennung im Lehrplan in der Primarstufe unterrichten, stärkt darüber hinaus den Stellenwert einer kognitiven Wissensvermittlung im Rahmen interreligiösen Lernens.

Eine solche Wissensvermittlung, vorrangig über die eigene Religion bzw. Konfession, wird von den Lehrkräften wiederum als Bedingung der Entwicklung religiöser Identitäten der Schüler*innen beschrieben. Der Zielaspekt, durch interreligiöses Lernen auch die Bildung ebensolcher religiösen Identitäten der Schüler*innen zu stärken, wird daher in der empirischen Betrachtung für die Grundschule eher zurückhaltend eingeschätzt. Dem überraschend hohen quantitativen Ergebnis (57,3 %), die Entwicklung religiöser Identität würde durch eine religiös heterogene Lerngruppe gefördert, steht das Ergebnis der qualitativen Ergebung gegenüber, in dem ein solch positiver Einfluss der religiösen Vielfalt auf die Entwicklung religiöser Identität der Schüler*innen für die Grundschule *nicht* deutlich wird. Die Lehrkräfte sind vielmehr der Ansicht, eine Auseinandersetzung mit Kindern anderer Konfessionen bzw. Religionen sei zwar grundsätzlich hilfreich für die Förderung der religiösen Identität, aber nicht in der Grundschule, da die Schüler*innen überfordert werden könnten und ebensolche Begegnungen noch

nicht für sich selbst reflektieren können. Präferiert wird in den qualitativen Interviews eher ein Religionsunterricht, der die Schülerschaft in ihrer Konfession beheimatet, indem sie Wissen über diese Konfession erwirbt, und in welchem sie sich an ihrer Lehrkraft als religiöse Figur orientieren können. Die Haltung, religiöse Identität entwickle sich zunächst in der Stärkung der eigenen religiösen Zugehörigkeit im geschützten konfessionellen Raum und würde erst in einem zweiten Schritt durch den Dialog mit Menschen anderer religiöser Zugehörigkeiten unterstützt, wird von den Grundschullehrer*innen eher vertreten als die Haltung, religiöse Identität bilde und entwickle sich vorrangig im Dialog und Austausch. Relevant für die Bildung religiöser Identität scheint somit der Erwerb von Wissen über die eigene Konfession bzw. Religion zu sein, besonders angesichts der zurückgehenden religiösen Sozialisierung.[690] Die überraschend hohe positive Positionierung zu der Annahme, eine religiös heterogene Lerngruppe habe einen positiven Einfluss auf die Entwicklung religiöser Identitäten (oder zu 37,5 % keinen Einfluss) sowie die weiterhin hohe positive Positionierung, dass 60 % der Grundschullehrer*innen (eher) der Meinung sind, auch die religiöse Identität der nicht-christlichen Schüler*innen zu fördern, kann als theoretische Chance interreligiösen Lernens gewertet werden.[691]

Die Zielaspekte der Vermittlung von Wissen und der Unterstützung religiöser Identität, die ich in Kap. II. als nicht die prägnantesten Ziele interreligiösen Lernens beschrieb, werden auch von den Grundschullehrkräften nicht unbedingt als Ziele interreligiösen Lernens dargestellt, ihre Relevanz für den Religionsunterricht und eine religiös heterogene Schülerschaft wird aber durchaus deutlich. Während ich in Kap. II. die Vermittlung von Wissen als Bedingung interreligiösen Lernens charakterisierte, beschreiben die Lehrkräfte eine solche Vermittlung von Wissen vorrangig als Bedingung für die Förderung religiöser Identität der Schülerschaft. Dem kognitiven Wissenserwerb kommt damit eine zentrale Rolle als Basis für das interreligiöse Lernen zu, weshalb die Tatsache, dass die nichtchristlichen Religionen *nicht* im Lehrplan für die Grundschule in Schleswig-Holstein vorkommen, verstärkt wird. Hier ist deutlicher Handlungsbedarf erkennbar. Während also die Vermittlung von Wissen als zweierlei Bedingung (für interreligiöses Lernen generell sowie für die Förderung religiöser Identität) festgehalten werden kann, stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis der religionsdidaktischen Ansatz des interreligiösen Lernens und die Förderung bzw. Entwicklung religiöser Identität zu sehen sind. Betrachtet man die quantitativen Tendenzen, ist zu vermuten, dass sich die beiden Größen zumindest nicht ausschließen und eine Korrelation positiv oder neutral gesehen wird, blickt man jedoch auf die qualitativen Daten, lässt sich diese Annahme nicht stützen.

Neben den Zielaspekten der Wissensvermittlung und der Unterstützung religiöser Identität wird vor allem das Ziel der Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander im Kontext interreligiösen Lernens deutlich: Mehr als die Hälfte (53,6 %) stimmen der These, durch eine religiös heterogene Schülerschaft lerne diese, Menschen unterschiedlicher religiöser Einstellungen mit Respekt zu be-

[690] Vgl. Kap. IV.3.3.
[691] Vgl. Kap. V.

gegnen, *voll* und weitere 43,1 % der Grundschullehrkräfte *eher zu.* Dem Ziel des Erwerbs von Werten für ein friedliches Miteinander im Rahmen interreligiösen Lernens stimmen somit 96,7 %, also fast alle Grundschullehrkräfte, (eher) zu. Dieses signifikante Ergebnis spiegelt sich auch in den qualitativen Interviews wieder: Der Erwerb von Toleranz, Respekt und Achtung sowie der Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und dem Abbau von Vorurteilen sind elementare Ziele des Religionsunterrichts in der Grundschule in Schleswig-Holstein und werden somit von den Grundschullehrer*innen für das interreligiöse Lernen als fruchtbar und relevant beschrieben.

Während ich ferner im Kapitel II. zum interreligiösen Lernen zwischen den weiteren Zielen der Pluralitätsfähigkeit (II.3.1.3.), der Fähigkeit zum Perspektivwechsel (II.3.1.5.) und dem Erwerb einer Dialogkompetenz (II.3.1.6.) unterschieden habe, wird mit Blick in die qualitativen Interviews deutlich, dass eine solche Differenzierung dem schulpraktischen Alltag der Grundschule in Schleswig-Holstein nicht entspricht und diese Ziele in der quantitativen Erhebung von der Forschungsgruppe nicht hinterfragt und in der qualitativen Erhebung von den Lehrkräften nicht eigeninitiativ genannt werden. So, wie diese Zielaspekte also in Kap. II. charakterisiert wurden, spielen sie für das interreligiöse Lernen in der Grundschule Schleswig-Holsteins demnach eine geringe (oder gar keine?) Rolle. Die Pluralitätsfähigkeit wurde in Kap. II.3.1.3. als ein angemessener Umgang mit religiöser Heterogenität definiert, der Unterschiede und Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Religionen und Konfessionen ernst nimmt und Toleranz und Respekt untereinander bewirkt sowie als übergeordnetes Ziel der anderen Zielaspekte. Im selben Kapitel verknüpfe ich bereits diese Pluralitätsfähigkeit mit einer Perspektivübernahme, die im Kapitel II.3.1.5. als ein Wechsel zwischen eigenen und fremden Traditionen und Glaubensvorstellungen beschrieben wird und mit Selbst- und Fremdwahrnehmung einhergeht. In ebendiesem Kapitel beschreibe ich des Weiteren, dass das Hineinversetzen in den jeweils Anderen als Zielsetzung und religionsdidaktischer Aspekt interreligiösen Lernens elementar sei, da wiederum ohne einen solchen Perspektivwechsel ein interreligiöser Dialog kaum möglich sei. Eine Dialogkompetenz, die in Kap. II.3.1.6. als ein Ziel interreligiösen Lernens angesehen wird, beschrieb ich abschließend als einen der prägnantesten Aspekte interreligiösen Lernens. Ein Dialog im Kontext interreligiösen Lernens ist ein Austausch und eine gegenseitige Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten – mit den Zielen des Abbaus von Vorurteilen und der Entstehung bzw. Unterstützung von Respekt und Toleranz. Konkludierend fasste ich daher in Kap. II.3.1.7. zusammen, dass die vier wichtigsten Ziele interreligiösen Lernens in meinen Augen der Erwerb einer Pluralitätskompetenz, die mit der Betonung und dem Lernen von Werten für ein friedliches Miteinander sowie der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und einer interreligiösen Dialogkompetenz einhergeht, sind – diese einander jedoch alle bedingen und ergänzen. Die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander, die bereits in Kap. IV.2.1.3. für den Grundschulunterricht in Schleswig-Holstein beschrieben wurde, außenvorlassend, fasse ich nun aber zusammen, dass die drei in der Theorie von mir am stärksten bewerteten Zielaspekte in der empirischen Untersuchung nicht auftauchen. Zu hinterfragen ist, ob solche Ziele für die Primarstufe (noch) zu hoch gegriffen sind, oder aber, ob für die Grundschule andere Zielaspekte formu-

liert werden können, die eine ähnliche Intention wie die der Pluralitätsfähigkeit, des Perspektivwechsels und der Dialogkompetenz haben. Dass das interreligiöse Lernen ohne diese drei Aspekte nicht gelingen kann, erklärt sich m. E. aus der ausführlichen theoretischen Betrachtung in Kap. II. Wie aber ähnliche Ziele für die Grundschule formuliert werden können, die ggfs. in der Sekundarstufe dann zu den hier dargestellten drei Zielaspekten (Pluralitätsfähigkeit, Perspektivwechsel, Dialogkompetenz) führen können, wird in Kap. V. ausgeführt.

Zusammenfassend kann somit zu den Zielen interreligiösen Lernens in der Grundschule vorerst gesagt werden, dass das Hauptanliegen die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander ist. Damit einher gehen die Wissensvermittlung über verschiedene Religionen und Konfessionen und der Abbau von Vorurteilen. Die religiöse Identität der Kinder im Rahmen interreligiösen Lernens zu fördern, wird wiederum von den Lehrkräften für die Primarstufe in Schleswig-Holstein im qualitativen Sample als zumeist (noch) nicht möglich bewertet. Für die Grundschulkinder sollte zunächst eine Beheimatung in der eigenen Konfession stattfinden, bevor sie sich mit anderen religiösen Anschauungen und Traditionen auseinandersetzen sollen. Quantitativ wird jedoch sichtbar, dass theoretisch auch vorstellbar ist, die religiösen Identitäten in Auseinandersetzungen zu stärken, was m. E. unbedingt als Chance interreligiösen Lernens in der Grundschule wahrgenommen werden sollte. Diese drei vorrangigen Ziele jenes Lernens bedingen einander und machen somit deutlich, dass interreligiöses Lernen in der Grundschule besonders als eine Art Vorstufe für ebensolches Lernen in der Sekundarstufe und dann weiterhin im Erwachsenenalter beschrieben werden kann. In der Grundschule kann also die Basis für interreligiöses Lernen geschaffen werden, weshalb die dargestellten Zielaspekte – auch in ihren Einschränkungen – ernst zu nehmen sind.

In Kap. II.3.2. stellte ich daraufhin mögliche methodische Aspekte interreligiösen Lernens dar, die ich nicht wie die Zielaspekte hierarchisiert, sondern als sich ergänzend nebeneinandergestellt habe. Zunächst wurde mit Blick auf das Lernen in und durch Begegnungen deutlich, dass dieser methodische Aspekt von den Grundschullehrkräften eher selten genutzt wird. Im quantitativen Sample geben nur 7,4 % der Grundschullehrer*innen an, *häufig* sakrale nicht-christliche Orte im Religionsunterricht aufzusuchen; weitere 10,5 % der Lehrkräfte geben ferner an, Vertreter*innen unterschiedlicher Religionen *häufig* in den Religionsunterricht einzuladen und 17,6 % geben schließlich an, *häufig* Informationen von solchen authentischen Vertreter*innen einholen, um diese an ihre Schüler*innen als eine Begegnung im weiteren Sinne weiterzugeben. In der qualitativen Erhebung werden dann keine signifikanten Unterschiede zwischen einer Begegnung im engeren Sinne (durch die konkrete Begegnung mit Menschen verschiedener Religionszugehörigkeiten) und einer Begegnung im weiteren Sinne (durch mediale Hilfsmittel beispielsweise oder eine indirekte Begegnung mit der Lehrkraft als zwischengeschaltete Person) deutlich; keine der Varianten des Begegnungslernens scheint in der Grundschule eine wichtige Rolle zu spielen. Da dieser methodische Aspekt stark von der jeweiligen Expertise sowie Initiative der jeweiligen

Lehrkraft abhängt, müsste besonders in der Aus- und Fortbildung[692] ein verstärkter Fokus auf das interreligiöse Lernen durch Begegnungen gelegt werden – derzeit wird in Schleswig-Holstein m. E. eine wichtige Chance vertan, da ich mich Stephan Leimgrubers Bewertung des Begegnungslernens „als Königsweg interreligiösen Lernens“ gerne anschließe bzw. anschließen würde, dieser jedoch in Schleswig-Holstein allem Anschein nach noch nicht ausreichend geebnet ist.

Performative Elemente christlich-religiöser Praxis erhalten von den Grundschullehrkräften im quantitativen Sample einen hohen Stellenwert und sind dort nicht auf christliche Praxiselemente beschränkt, sondern werden auch hinsichtlich nicht-christlicher Praxiselemente befürwortet. Der Einbezug performativer Elemente werde den quantitativen Angaben ferner nicht negativ von einer religiös heterogenen Lerngruppe beeinflusst. Auf die übergeordnete Frage, was der eigene Religionsunterricht im Kontext religiöser Vielfalt leiste, antworten aber dann nur etwas mehr als ein Drittel, nämlich 38,1 % der Lehrkräfte, dass sie ihre Schüler*innen die religiöse Praxis unterschiedlicher Religionen ausprobieren lassen. Es kann somit vermutet werden, dass performative Elemente (christlicher wie nicht-christlicher Religionen) den Meinungen der Lehrkräfte zufolge zwar theoretisch vorkommen *sollten,* diese im konkreten Religionsunterricht der Grundschule in Schleswig-Holstein jedoch tatsächlich eine eher untergeordnete Rolle spielen. Diese Annahme spiegelt sich auch in der qualitativen Erhebung wieder; performative Elemente und interreligiöses Lernen werden demzufolge nicht miteinander verknüpft und das probehalbe Ausprobieren religiöser Vollzüge spielt im Kontext religiöser Vielfalt in der Primarstufe kaum eine Rolle.

Während die methodischen Aspekte des Begegnungslernens und des Lernens mithilfe performativer Elemente also im Kontext interreligiösen Lernens in der Grundschule kaum genutzt werden, und hier m. E. Chancen und Möglichkeiten vertan werden, gibt mit 85,2 % ein signifikant hoher Prozentsatz der Grundschullehrkräfte an, Schüler*innen verschiedener Religionszugehörigkeiten *häufig* als „Expert*innen“ von ihren religiösen Erfahrungen berichten zu lassen. Dies wird in vielerlei Hinsicht als bereichernd beschrieben: Der Lernprozess sei nachhaltiger und die Lernatmosphäre sei besonders, die Schüler*innen profitieren voneinander – aber auch die Lehrkraft kann in solchen Episoden Mitlernende sein. Diesen methodischen Aspekt interreligiösen Lernens stellte ich in Kap. II. infrage, da nicht gesichert davon ausgegangen werden kann, dass Schüler*innen im Grundschulalter überhaupt in der Lage sind, reflektiert über ihren Glauben erzählen zu können. Er wird demgegenüber in der Praxis aber als sehr relevant, fruchtbar und praktikabel dargestellt – und muss somit für das interreligiöse Lernen in Schleswig-Holstein ernst genommen werden.

Als ein weiterer methodischer Aspekt interreligiösen Lernens wurde in Kap. II.3.2.4. abschließend beschrieben, sich im Kontext interreligiösen Lernens an den Lebenswelten der Schüler*innen mit ihren spezifischen Fragen und Erfahrungen zu orientieren. Die Orientierung an ebendiesen Erfahrungswelten der Kinder geht mit einer Alltagsbegegnung einher und stellt in diesen Begegnungen (im engeren sowie weiteren Sinne) vor allem die Themen in den Fokus, die die

[692] Ausführlicher dazu vgl. Kap. IV.3.1.

Schüler*innen interessieren und beschäftigen. Dieser methodische Aspekt kam in den qualitativen sowie quantitativen Daten nicht dezidiert vor, was ggfs. damit zu begründen ist, dass eine solche Subjektorientierung[693] ohnehin als pädagogischer Aspekt relevant ist und nicht auf den Religionsunterricht – und somit auch nicht auf das interreligiöse Lernen – beschränkt ist. Dass die Lehrkräfte sich in vielerlei Hinsicht an den Fragen und Wünschen ihrer Schüler*innen orientieren, wird in den qualitativen Interviews deutlich, jedoch nicht mit dem konkreten Bezug auf den Umgang mit religiöser Heterogenität im Kontext interreligiösen Lernens.

Konkludierend lässt sich festhalten, dass das interreligiöse Lernen in der Grundschule Schleswig-Holsteins vorrangig durch den Einbezug der nicht-christlichen Schüler*innen als Repräsentant*innen ihrer Religion bzw. Konfession mit den Zielen eines Wissenserwerbs über die anderen Religionen bzw. Konfessionen und damit einhergehend mit dem Erwerb von Werten wie Toleranz, Respekt und Wertschätzung geschieht. Geringere Beachtung finden die Ziele der Pluralitätskompetenz, des Perspektivwechsels und der Dialogkompetenz sowie die methodischen Aspekte der Begegnung (im engeren sowie weiteren Sinne), der Einbezug performativer Elemente (auch nicht-christlicher Religionen) und die Orientierung an den Alltagserfahrungen der Schüler*innen. Die Förderung und Entwicklung religiöser Identität der Schülerschaft soll zudem zunächst im konfessionellgeschützten Raum geschehen, wenngleich der Vorteil und die Relevanz von Auseinandersetzung mit Schüler*innen anderer Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeiten durchaus wahrgenommen und betont werden. Ob sich in den empirischen Daten ggfs. Begründungen für die Ablehnung bzw. Nichtbeachtung dreier in der Theorie dargestellten Zielaspekte sowie für drei weitere methodische Aspekte finden lassen, wird in Kap. V. untersucht. Abschließend werden Chancen interreligiösen Lernens für die Grundschule formuliert.

3. Rahmenbedingungen interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins aus Sicht der Lehrkräfte

Bevor in einem weiteren Kapitel V. darauf fokussiert wird, welche Chancen es für interreligiöses Lernen in der Grundschule Schleswig-Holsteins gibt, und wie auch religionsdidaktische Aspekte, die in der empirischen Analyse der Ergebnisse in Kap. IV.2. nicht vorkamen, für interreligiöses Lernen genutzt werden können, wird zunächst auf den Religionsunterricht und deren Lehrkräfte sowie Schüler*innen geblickt. Einige Fakten, Daten und Hintergründe über die Gegebenhei-

[693] So heißt es bspw. in der EKD-Denkschrift: „Schule und Unterricht sollten generell darauf angelegt sein, dass die Schüler und Schülerinnen Subjekte des Lernprozesses bleiben. [...] Vielmehr müssen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen und Denkansätzen, ihrem Fühlen und Wollen, ihren Wünschen und Zweifeln in den Blick und zu Wort kommen.“ EKD, Identität und Verständigung, 50.

ten in Schleswig-Holstein bieten Erklärungsversuche dafür, warum manche Aspekte interreligiösen Lernens eine größere Bedeutung haben als andere – und wie mithilfe dieser Hintergrundinformationen über das interreligiöse Lernen in Kap. V. Chancen, aber auch Herausforderungen klarer formuliert werden können. Die in der ReVikoR-Studie befragten Grundschullehrkräfte fallen nämlich in einiger Hinsicht auf: Zunächst einmal sind 92,2 % der Befragten weibliche Lehrerinnen – nur 7,8 % der in den Grundschulen erteilenden Religionslehrer sind männlich.[694] Diese überdurchschnittlich hohe Zahl an weiblichen Grundschullehrkräften für den evangelischen Religionsunterricht weicht signifikant von den anderen drei Schularten ab, wie in folgender Grafik zu sehen ist:

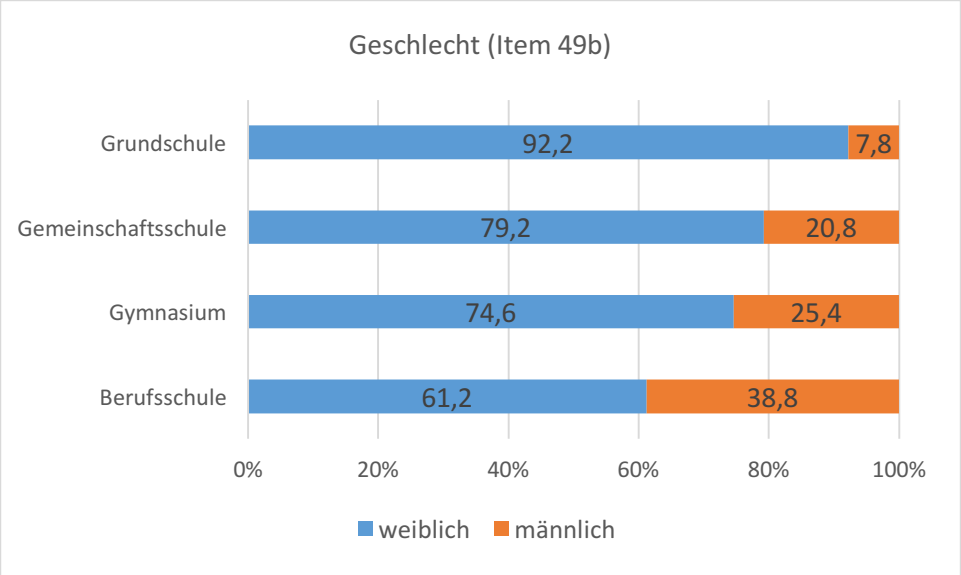

Abbildung 15 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 654)

Die Grafik macht zudem deutlich, dass die Anzahl an männlichen Religionslehrkräften mit der Zunahme der Schulart anzusteigen scheint: Erteilen in den Gemeinschaftsschulen rund 21 % und in den Gymnasien rund 25 % männliche Lehrkräfte Religionsunterricht, sind in den Berufsschulen rund 39 % männliche Religionslehrkräfte tätig – mehr als fünf Mal so viele wie in den Grundschulen.[695] Nicht schulartspezifisch abweichend, aber dennoch auffällig ist die Tatsache, dass die Religionslehrkräfte in Schleswig-Holstein tendenziell *eher älter* sind – so auch die Grundschullehrer*innen, die Religionsunterricht erteilen:

[694] Es ist zu hinterfragen, ob bzw. was diese Zahlen für Auswirkungen auf interreligiöses Lernen und den Umgang in religiös heterogene Lerngruppen haben. So stellen sich die Fragen, ob religiöse Themen, die besonders affektive Komponenten haben, als eher weiblich wahrgenommen werden und ob es beispielsweise für muslimische Schüler*innen aus kulturellen Gründen einfacher ist, männliche Religionslehrkräfte zu akzeptieren, oder ob die Geschlechter der Religionslehrkräfte keine Rolle spielen. Unabhängig davon ist es wünschenswert, dass aus den geringen 7,8 % der männlichen Religionslehrer zukünftig einige mehr werden, was jedoch sicher beinahe alle Schulfächer der Grundschule betrifft, die hauptsächlich von weiblichen Lehrkräften unterrichtet werden.

[695] Die Zahlen decken sich in etwa mit denen des PTI aus dem Jahr 2008. In der Erhebung sind 91 % der Grundschullehrkräfte weiblich und 9 % männlich. Auch die Verteilungen in den anderen Schularten stimmen grob überein. Vgl. Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 13.

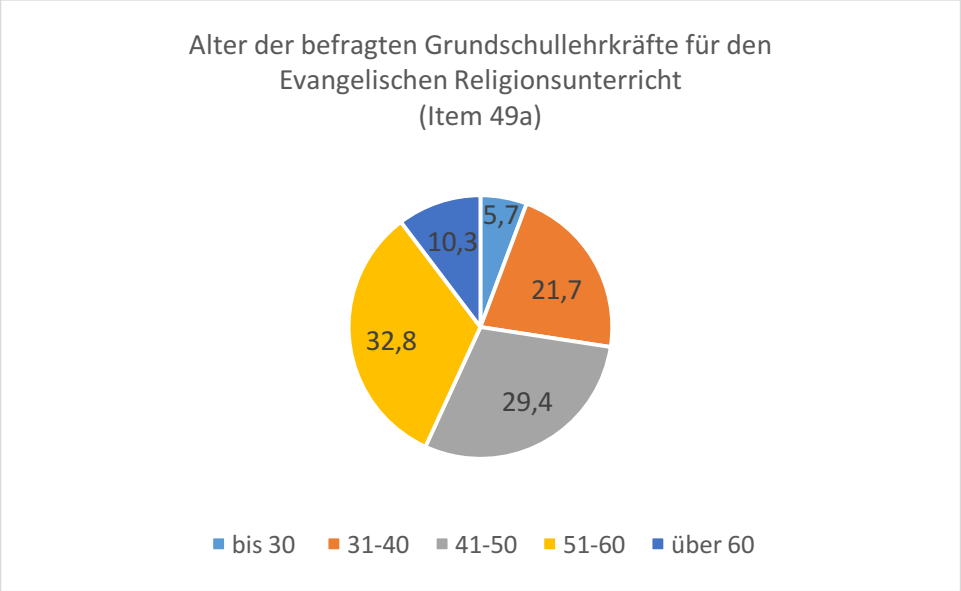

Abbildung 16 (Daten für die Grundschule; N= 667)

Die größte Gruppe der Religionsunterricht erteilenden Grundschullehrkräfte ist mit 32,8 % zwischen 51 und 60 Jahre alt – diese Gruppe macht ein Drittel der Befragten aus. Weitere 29,4 %, also etwas mehr als ein Viertel der Grundschullehrer*innen, ist zwischen 41 und 50 Jahre alt. Mit 43,1 % sind somit beinahe die Hälfte der Lehrkräfte über 50 Jahre alt.[696] Zu erkennen ist darüber hinaus, dass es in Schleswig-Holstein mit 10 % beinahe doppelt so viele Grundschullehrkräfte gibt, die älter als 60 Jahre alt sind, als mit 6 % solche, die unter 30 Jahren alt sind.[697] Das tendenziell höhere Alter der Religionslehrkräfte insgesamt scheint aber für das Bundesland Schleswig-Holstein charakteristisch.[698] Blickt man auf die Korrelationen zwischen dem Alter der Lehrkräfte (Item 49a) und der Frage, ob sie sich durch den religionsdidaktischen Ansatz des interreligiösen Lernens im Umgang mit religiöser Vielfalt unterstützt fühlen, wird deutlich, dass sich besonders diejenigen Lehrer*innen, die über 60 Jahre alt sind, den Ansatz als (eher) nicht hilfreich wahrnehmen: 11,7 % der über 60-jährigen stimmt der These, das interreligiöse Lernen helfe im Umgang mit religiöser Vielfalt *überhaupt nicht*

[696] In den anderen drei Schulformen sieht es ähnlich aus: Von den Gemeinschaftsschullehrkräften sind 39,6 % über 50 Jahre alt. Die Gemeinschaftsschullehrer*innen sind im Vergleich zu allen Schularten die jüngsten Lehrkräfte für das Fach Evangelische Religion. Mit 48 % der Gymnasiallehrkräfte ist beinahe die Hälfte dieser Gruppe über 50 Jahre alt, was den Angaben der Grundschullehrkräfte gleicht. Signifikante 58 % der Lehrer*innen der Beruflichen Schulen sind ferner über 50 Jahre alt.

[697] Auch von den Lehrer*innen der Beruflichen Schulen sind lediglich 6 % unter 30 Jahre alt, zugleich sind auch nur 6 % über 60 Jahre alt. Die Bei den Lehrkräften der Gemeinschaftsschulen und der Gymnasien ist die Verteilung andersherum: Mit 12,4 % bzw. 9,1 % sind mehr Lehrkräfte unter 30 Jahre alt als mit 10,4 % bzw. 6,9 % über 60 Jahre alt.

[698] Gemäß der PTI-Studie aus dem Jahr 2008 gibt es ähnliche Statistiken aus anderen Bundesländern: Die Studie verweist darauf, dass im Jahr 2000 erhoben wurde, dass in Kurhessen-Waldeck seien 62,5 % der Religionslehrer*innen älter als 46 Jahre, während das durchschnittliche Alter der Religionslehrkräfte bei 47 Jahren liege, was auch im Jahr 2000 erhoben wurde. Eine Hamburger Untersuchung zeige ferner auf, dass auch in dem benachbarten Bundesland 40 % der Religionslehrer*innen 51 Jahre und älter seien. Vgl. Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 20.

zu.[699] Mit insgesamt 38,4 % bewerten die Lehrer*innen über 60 Jahre das interreligiöse Lernen für (eher) nicht hilfreich am schlechtesten im Umgang mit religiöser Vielfalt; mit 35,4 %, die der These (eher) nicht zustimmen, bewerten die 41-50-jährigen Grundschullehrer*innen den religionsdidaktischen Ansatz als zweitschlechtesten. Am besten bewerten die Lehrer*innen bis 30 Jahre bzw. zwischen 31 und 40 Jahren das interreligiöse Lernen hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt: 72,1 % der Lehrkräfte unter 30 Jahren sowie 72 % der Lehrkräfte zwischen 31 und 40 Jahren stimmen der These, das interreligiöse Lernen helfe beim Umgang mit religiöser Vielfalt (voll bzw. eher) zu. Der religionsdidaktische Ansatz wird also beinahe mit dem ansteigenden Alter immer negativer bewertet, was die Kreuzauswertung der Frage 25 (Bewertung des interreligiösen Lernens) mit dem Item 49a (Alter) zeigt, was jedoch nicht überraschen sollte, da das interreligiöse Lernen und der Umgang mit Pluralität in den letzten Jahren verstärkten Einzug in die (universitäre) Ausbildung der Lehrkräfte erhalten hat. Zudem ist die Diskrepanz zwischen den jüngeren und den älteren Lehrer*innen nicht signifikant groß; die Tendenz ist jedoch ernst zu nehmen. So überrascht es auch nicht, dass sich die Lehrkräfte unter 30 Jahre tendenziell besser als alle anderen Gruppierungen[700] auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet fühlen und sich diejenigen Lehrkräfte über 60 Jahre schlechter vorbereitet fühlen: 36,9 % fühlen sich *überhaupt nicht* von der Ausbildung her auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet.[701] Zu hoffen ist also, dass die nächste(n) Generation(en) an Grundschullehrkräften für das Fach Evangelische Religion den religionsdidaktischen Ansatz des interreligiösen Lernens noch besser im Umgang mit religiöser Heterogenität bewerten und sich so mehr Lehrkräfte insgesamt sehr gut auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet fühlen.[702]

Fruchtbar für die Diskussion des interreligiösen Lernens in der Grundschule sind daher ausführlicher die Aspekte der Ausbildung der Lehrkräfte (3.1.), das Vorkommen religiöser Vielfalt in den einzelnen Lerngruppen (3.2.), die religiöse Sozialisation der Grundschüler*innen (3.3.) sowie das Rollenverständnis der Religionslehrer*innen der Primarstufe (3.4.), die nun dargestellt werden.

3.1. „Ich finde die religiöse Vielfalt ganz spannend, da muss man aber auch dann als Lehrer bisschen Hintergrundwissen haben“ – Zur Ausbildung der Lehrkräfte

Am deutlichsten unterscheiden sich die Grundschullehrkräfte von den Lehrer*innen der anderen drei Schularten in ihren Qualifikationen: Mit 43,7 % verfügen beinahe ebenso viele Lehrkräfte der Primarstufe über eine Facultas, also eine grundständige Ausbildung für das Fach Evangelische Religion, wie ebenso

[699] Der These stimmen von den Lehrkräften unter 30 Jahre und zwischen 41 und 50 Jahre 2,3 % bzw. 2,8 % *überhaupt nicht* zu. Von den Lehrer*innen zwischen 31 und 40 Jahre sowie zwischen 51 und 60 Jahre sind es 6,5 % bzw. 5,6 %.

[700] Deren Angaben, sich *sehr gut* vorbereitet zu fühlen, liegen zwischen 3,1 % (über 60 Jahren) und 5,9 % (41-50 Jahren).

[701] Die Angaben der anderen Lehrkräfte, sich *überhaupt nicht* vorbereitet zu fühlen, liegen zwischen 20,5 % (unter 30 Jahren) und 28,2 % (41-50 Jahren).

[702] Ausführlicher zur Ausbildung vgl. Kap. IV.3.1.

viele Lehrkräfte evangelischen Religionsunterricht *ohne* eine Aus- oder Weiterbildung unterrichten, nämlich 42,7 %. Es verfügt demnach in etwa die Hälfte der evangelischen Religionsunterricht erteilenden Lehrkräfte der Grundschule über keine grundständige Aus- bzw. anders geartete Weiterbildung für das Fach und erteilt den Religionsunterricht als sogenanntes Neigungsfach. Dass dies in den anderen Schularten bei Weitem nicht so ist, lässt sich in folgender Grafik nachvollziehen:

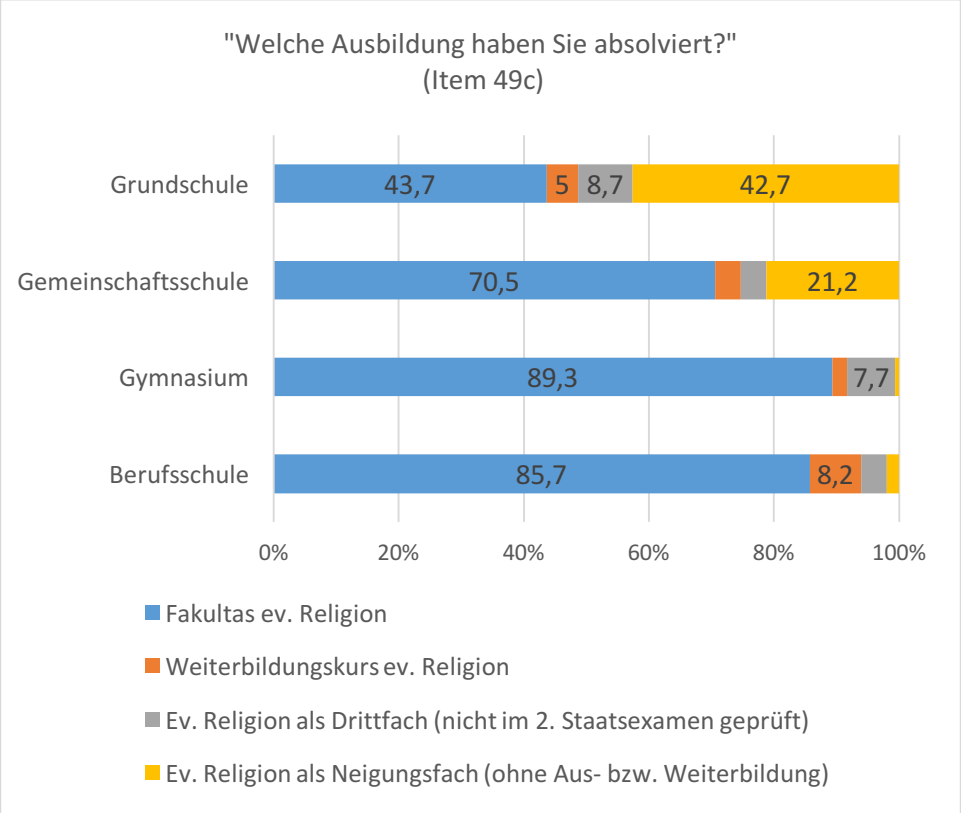

Abbildung 17 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 623)

Die Angaben zur Ausbildung der Grundschullehrkräfte weichen demzufolge signifikant von den Angaben der Lehrer*innen weiterführender Schulen ab: Den 70,5 % der Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule, den 89,3 % der Gymnasien und den 85,7 % der Beruflichen Schule, die über eine grundständige Ausbildung (Facultas) für den Religionsunterricht verfügen, stehen 43,7 % der Grundschullehrkräfte mit einer Facultas für das Fach Evangelische Religion gegenüber. Ferner scheint hier ein Anstieg nach Schulformen mit der Abnahme an „fachfremd erteilenden Lehrkräften“ einherzugehen: Während an den Grundschulen ganze 42,7 % und an den Gemeinschaftsschulen noch 21,2 % der Lehrkräfte ohne grundständige Ausbildung evangelischen Religionsunterricht erteilen, ist der Anteil derer an den Gymnasien und Berufsschulen mit 0,6 % bzw. 2 % verschwindend gering. Von den Grundschullehrkräften haben ferner 5 % einen Weiterbildungskurs für das Schulfach Evangelische Religion absolviert bzw. 8,7 % der Befragten haben Religion als Drittfach ohne eine Prüfung im 2. Staatsexamen studiert. Dies ist im Vergleich mit den anderen Schularten jeweils ein recht hoher Wert – und unterstreicht vor allem die Tatsache, dass lediglich 43,7 % der den evangelischen Religionsunterricht erteilenden Grundschullehrer*innen über eine Facultas in dem

Fach verfügen und somit evangelische Religion als Unterrichtsfach grundständig studiert haben. Ebendiese 43,7% machen lediglich die Hälfte derjenigen Lehrkräfte mit Facultas an den Gymnasien (89,3 %) und Berufsschulen (85,7 %) aus, die über eine grundständige Ausbildung im Fach Evangelische Religion verfügen. Diese Tatsache, dass es mehr Lehrkräfte ohne Facultas[703] als mit grundständiger Ausbildung für das Schulfach Evangelische Religion in den Grundschulen gibt und genauso viele Lehrerinnen und Lehrer das Fach als Neigungsfach erteilen wie mit Facultas, stellt daher eine unbedingt zu beachtende Größe dar, wenn der Umgang mit religiöser Vielfalt unter der Prämisse des interreligiösen Lernens in den Grundschulen betrachtet werden soll.[704]

Kreuzt man diese Angaben mit den Altersangaben der Lehrkräfte, wird deutlich, dass unter den 30-jährigen Lehrer*innen mit 59,6 % lediglich durchschnittlich viele über eine grundständige, also fachliche Ausbildung verfügen.[705] Mit 61,9 % verfügen hingegen überdurchschnittlich viele Lehrkräfte, die älter als 60 Jahre alt sind, über *keine* grundständige Ausbildung und erteilen das Schulfach als Neigungsfach. Nur 19 % der über 60-jährigen hat eine Facultas.

In den statistischen Angaben benennen ferner 81,5 % der Grundschullehrkräfte ihre Religionszugehörigkeit als zur evangelischen Landeskirche (Nordkirche) zugehörig.[706] Ganze 10,5 % geben aber auch an, keine Religionszugehörigkeit zu haben.[707] Wie in Kap. III.3.3. dargestellt, ist jedoch die religiöse Zugehörigkeit zur evangelischen Kirche – neben der Facultas – Voraussetzung dafür, evangelischen Religionsunterricht erteilen zu dürfen. Signifikante 20,7 % derjenigen Grundschullehrkräfte, die das Fach als Neigungsfach unterrichten, geben ferner an, keine Religionszugehörigkeit zu haben.[708] Die Lehrkräfte, die das Fach also ohnehin ohne jegliche Hilfestellung aus Ausbildung bzw. Fortbildungen unterrichten, sind dementsprechend besonders religions- bzw. kirchenfern, was sich qualitativ im Religionsunterricht bemerkbar machen dürfte – und wo dringend Handlungs-

[703] Nämlich die Lehrkräfte mit der Teilnahme an einem Weiterbildungskurs für Evangelische Religion (5 %), die Lehrkräfte mit Evangelische Religion als Drittfach und ohne 2. Staatsexamen (8,7 %) und die Lehrkräfte, die Evangelische Religion als Neigungsfach erteilen (42,7 %) zusammengerechnet mit 56,4 % der Grundschullehrkräfte.

[704] Auch im qualitativen Sample wird deutlich, dass von zehn befragten Grundschullehrkräften vier über keine grundständige Ausbildung verfügen, nämlich „Franziska“, „Ute“, „Wolf“ und „Xenia“.

[705] Mit 36,2 % unterrichten das Fach dennoch viele Lehrkräfte unter 30 Jahren als Neigungsfach. Diese Angaben erhält man in der Kreuzauswertung der Items 49a (Alter) und 49c (vorhandene Ausbildung).

[706] Von den Gemeinschaftsschullehrkräften geben mit 84,9 % ähnlich viele Lehrkräfte an, der evangelischen Landeskirche anzugehören. Demgegenüber sind es aber 96,6 % der Gymnasiallehrkräfte sowie 98 % der Lehrkräfte für die Beruflichen Schulen, die angeben, der evangelischen Landeskirche anzugehören.

[707] Ferner geben 2,7 % der Grundschullehr*innen an, zur evangelischen Freikirche zu gehören, 0,8 % zu anderen christlichen Kirchen, 0,2 % zu keinen christlichen Kirchen/Glaubensgemeinschaften/Religionen und ganze 4,4% der Evangelischen Religionsunterricht erteilenden Lehrer*innen in der Primarstufe gehören der katholischen Kirche an, vgl. Item 49e.

[708] Keine Religionszugehörigkeit zu haben geben im Gegensatz nur 2 % der Lehrer*innen mit Facultas sowie 3,3 % der Lehrer*innen mit Weiterbildungskursen und 1,8 % der Lehrkräfte, die das Fach als Drittfach unterrichten, an. Diese Daten erhält man, indem die Items 49e (Religionszugehörigkeit) und 49c (vorhandene Ausbildung) miteinander gekreuzt werden.

bedarf besteht. Wie sollen Lehrer*innen, die das Fach Evangelische Religion ohne Facultas oder eine Weiterbildung sowie ohne eine Kirchenzugehörigkeit das Christentum und dessen Grundlagen einerseits unterrichten, andererseits aber auf nicht-christliche Religionen in der Lerngruppe eingehen können und diese auch inhaltlich thematisieren können, wenn ohnehin eine Distanz zu Religion vorhanden ist? Hier ist dringender Reflexionsbedarf nötig.

Interessanterweise empfinden die Lehrkräfte, die einen Weiterbildungskurs für das Fach Evangelische Religion besucht haben, den religionsdidaktischen Ansatz des interreligiösen Lernens hilfreicher im Umgang mit religiöser Vielfalt als diejenigen Lehrer*innen, die über eine Facultas verfügen: 19,2 % derer, die eine Weiterbildung absolviert haben, stimmen der These *voll* zu, interreligiöses Lernen helfe im Umgang mit religiöser Heterogenität; von den Lehrer*innen mit grundständiger Ausbildung stimmen dieser These nur 10,3 % *voll* zu. Mit addierten 72,2 % bzw. 73 % stimmen der These aber ebenso viele Lehrkräfte mit Facultas (eher) zu wie ihr von den Lehrkräften mit Weiterbildungskurs (eher) zugestimmt wird. Überraschenderweise stimmen der These ganze (addierte) 78 % derjenigen Lehrkräfte (eher) zu, die das Fach Evangelische Religion als Drittfach studiert haben – was mehr sind als diejenigen mit Facultas bzw. Weiterbildungskurs.[709]

Wie sich die Lehrer*innen für die Primarstufe hinsichtlich ihrer (z. T. nicht vorhandenen) Ausbildung auf den Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht generell und auf interreligiöse Lernprozesse im Speziellen fühlen, und ob diese Faktoren einen Einfluss auf das interreligiöse Lernen haben, zeigt sich auch in der qualitativen Erhebung: Dort gibt keine der zehn interviewten Grundschullehrkräfte an, durch ihr Studium bzw. ihre Ausbildung hinreichend auf den Umgang mit religiöser Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht vorbereitet zu sein.[710] Auch im quantitativen Sample ist zu erkennen, dass sich die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte mit signifikanten 50,3 % *kaum* und weiteren 25,6 % *gar nicht* auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet fühlt:

[709] Diese Daten erhält man, wenn man die Daten der Frage 25 (Interreligiöses Lernen) mit dem Item 49c (vorhandene Ausbildung) kreuzt.

[710] Dies fragten wir mithilfe der 14. Leitfrage „Fühlen Sie sich gut vorbereitet dafür, eine religiös heterogene Gruppe zu unterrichten?“ mit folgender Unterfragen: „War religiöse Vielfalt in Ihrer Ausbildung bzw. in Fortbildungen ein Thema?“ sowie „Wo finden Sie Unterstützung bzw. wo wünschen Sie sich mehr Unterstützung für den Umgang mit religiöser Vielfalt?“

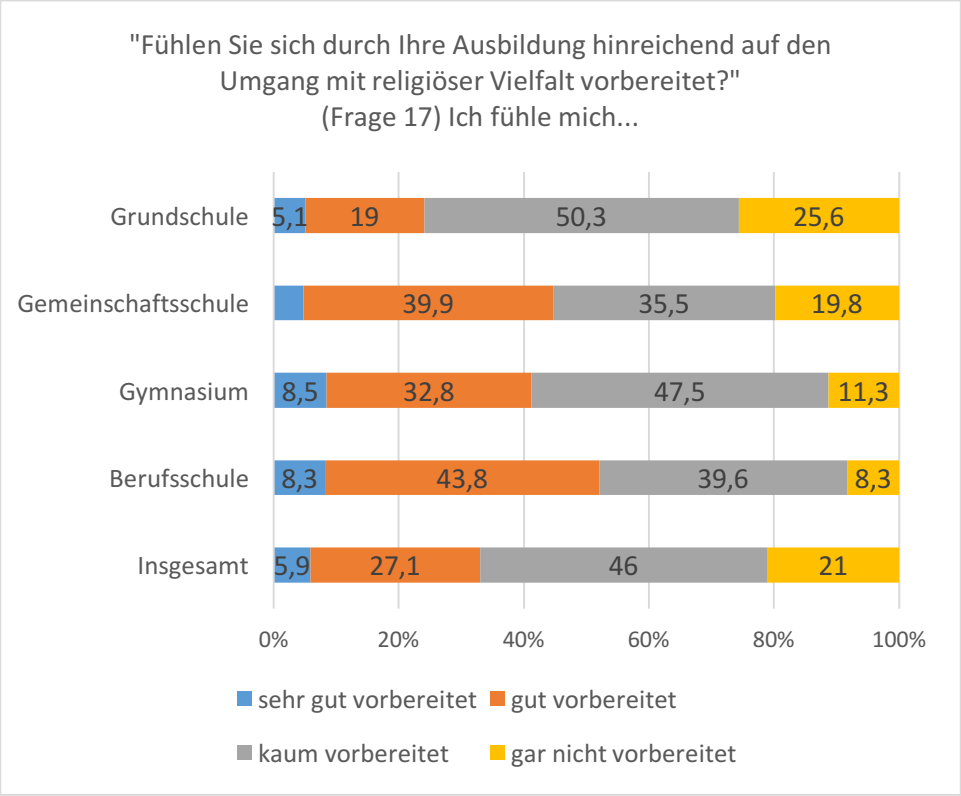

Abbildung 18 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 622)

Rechnet man diejenigen, die die Antwortoption *gar nicht* und diejenigen, die die Antwortoption *kaum* angekreuzt haben, zusammen, sind es mit 76 % signifikante drei Viertel der befragten Lehrer*innen der Grundschulen, die angeben, die Ausbildung helfe ihnen (eher) nicht im Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen und somit auch nicht hinsichtlich interreligiösen Lernens. Auffällig ist an dieser Stelle jedoch, dass diese Frage 17 mit N= 622 von fast allen der insgesamt 677 Grundschullehrkräften, die den quantitativen Fragebogen ausgefüllt zurückgesandt haben, beantwortet wurde. Das heißt, dass unter den 622 Antworten, die zu dieser Frage 17 gemacht wurden, auch eine große Anzahl derjenigen Lehrkräfte sein muss, die über *keine* grundständige Ausbildung für das Fach Evangelische Religion (vgl. Item 49c) verfügt. Dementsprechend sollten die eben genannten 76 % der Befragten, die sich durch ihre Ausbildung *kaum* bzw. *gar nicht* auf dem Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet fühlen, ein wenig revidiert werden bzw. mit Abstand betrachtet werden. Möglicherweise haben viele Lehrkräfte, die über keine Facultas oder eine Weiterbildung verfügen, in dieser Frage angegeben, die (in diesen Fällen nicht vorhandene) Ausbildung sei *nicht* hilfreich im Umgang mit religiöser Heterogenität. Diese Annahme würde die schlechte Bewertung der Ausbildung zur Religionslehrkraft erklären. Es sollten trotzdem die rund 75,9 % der Lehrkräfte, die sich *kaum* oder *gar nicht* auf die religiöse Heterogenität vorbereitet fühlen, ernst genommen werden, indem zu reflektieren ist, worin diesbezüglich Optimierungsbedarf besteht und wie dieser umgesetzt werden könnte. Denn auch bzw. besonders denjenigen Lehrer*innen, die ohne eine grundständige Ausbildung in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen, sollte eine Orientierungshilfe für den Umgang mit religiöser Vielfalt

möglichst zugänglich gemacht werden.[711] Ferner ist die Tatsache für eine mögliche Optimierung der Ausbildung hinsichtlich religiöser Vielfalt wichtig, dass sich lediglich 5% der befragten Lehrkräfte für die Grundschule *sehr gut* und weitere 19 % *gut* vorbereitet fühlen, mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht umzugehen.

Ernst zu nehmen sind die Angaben der Grundschullehrkräfte vor allem auch vor dem Hintergrund, dass diese erneut signifikant von denen der weiterführenden Schulen abweichen: Trotz derselben Tendenz wie bei Gemeinschaftsschul- sowie Gymnasiallehrkräften[712], sich mehrheitlich durch die Ausbildung *kaum* oder *gar nicht* auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet zu fühlen, stellen sich die Einschätzungen der Grundschullehrkräfte noch etwas anders dar: Während sich mit insgesamt 55,3 % der Gemeinschaftsschullehrkräfte und 58,8 % der Gymnasiallehrkräfte etwas mehr als die Hälfte durch ihre Ausbildung *kaum* bzw. *gar nicht* vorbereitet fühlt, mit religiöser Vielfalt umzugehen, sind es von den Grundschullehrer*innen ganze 75,9 %, also drei Viertel. Frappierend ist mit Blick auf eine Kreuzauswertung[713], dass sich signifikante 52,9 % derjenigen Grundschullehrkräfte, die über eine Facultas verfügen, hinsichtlich ebendieser Ausbildung *kaum* auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet fühlen. Nur 8,9 % dieser Lehrer*innen fühlt sich durch die Ausbildung *sehr gut* und weitere 26,5 % *gut* vorbereitet, mit religiös heterogenen Lerngruppen umzugehen – immerhin 11,7 % fühlen sich dadurch *gar nicht* auf religiöse Vielfalt vorbereitet. Diese Angaben unterscheiden sich kaum von denen derjenigen, die einen Weiterbildungskurs belegt haben[714], was einerseits *für* die Qualität des Weiterbildungskurses, aber deutlich *gegen* die Qualität hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt in der Ausbildung spricht.

Interessant ist – besonders hinsichtlich der signifikant vielen Lehrkräfte, die keine Kirchenzugehörigkeit hat, s.o. –, wie die vielen fachfremd Religionsunterricht erteilenden Lehrer*innen in der Grundschule mit religiöser Heterogenität umgehen, und ob sie (überhaupt) interreligiöses Lernen initiieren (können). Zu hinterfragen ist einerseits, ob Lehrkräfte, die fachfremd Religionsunterricht erteilen, mitunter eine Distanz zur Religion generell haben und das Fach beispielsweise nur unterrichten, weil es (in der Grundschule) zur Aufgabe der Klassenlehrer*in

[711] In der PTI-Studie aus dem Jahr 2008 kam man bereits zu folgender Konklusion: „Dass GrundschullehrerInnen in deutlich überdurchschnittlichem Maß ihren eigenen theologischen und religionswissenschaftlichen Ausbildungsstandard als hinderlich für das Gelingen ihres Religionsunterrichts werten, hängt zweifellos mit dem in dieser Schulart besonders hohen Prozentsatz der LehrerInnengruppe zusammen, die dieses Fach ohne grundständige Ausbildung unterrichtet. Dieser Befund unserer Untersuchung sollte Anlass für eine Fortbildungsoffensive in dieser Schulart sein. Staat und Kirche sind gemeinsam herausgefordert, denn eine solche Qualitätsoffensive kann nur bei Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen realisiert werden.“ Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 56.

[712] Mit Ausnahme der Beruflichen Schule geben alle Lehrkräfte an, sich *kaum* bzw. *gar nicht* auf die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht vorbereitet zu fühlen – lediglich die Lehrer*innen der Beruflichen Schulen fühlen sich mit addierten 52,1 % *sehr gut* bzw. *gut* vorbereitet, was ein bisschen als die Hälfte der in dieser Schulform befragten Lehrkräfte ausmacht.

[713] Kreuzauswertung der Frage 17 (Ausbildung hilfreich) und des Items 49c (vorhandene Ausbildung)

[714] Von dieser Gruppe geben 3,4 % an, sich durch die Ausbildung *sehr gut*, weitere 27,6 *gut* und 51,7 % *kaum* sowie 17,2 % *gar nicht auf* religiöse Vielfalt vorbereitet zu fühlen.

(meistens) dazugehört. Wenn dies mitunter der Fall ist, und es Grundschullehrkräfte gibt, die den für sie eher fremden Topos „Religion“ unterrichten müssen, entsteht angesichts religiöser Heterogenität unter Umständen ein doppelter Differenzeffekt: Zu einer Distanz und Fremdheit zur Religion insgesamt kommt die für sie weitere fremde Größe der nicht-christlichen Religionen hinzu, die sie einerseits auch lehren sollten (auch wenn sie nicht im Lehrplan vorkommen, vgl. Kap. III.5.), mit denen sie aber vielmehr konkret im Religionsunterricht angemessen – und im besten Fall für alle Schüler*innen gewinnbringend – umgehen müssen. Besteht eine solche theoretisch angenommene doppelte Differenz, ist interreligiöses Lernen für die Lehrkräfte ohne Facultas schwieriger als einen Religionsunterricht zu erteilen, in dem sie *nicht* auf unterschiedliche religiöse und konfessionelle Zugehörigkeiten der Schülerschaft eingeht. Unter Umständen sind sie ferner gar nicht in der Lage, wahrzunehmen bzw. richtig einzuschätzen, welcher Religion bzw. Konfession die einzelnen Schüler*innen einer Lerngruppe angehören, weil sie selbst als fachfremde Lehrkraft über keinen religiösen Hintergrund verfügen. Nimmt man weiter an, dass Lehrer*innen ohne grundständige Ausbildung nicht nur über fehlendes Wissen über nicht-christliche Religionen und keine didaktische und methodische Aspekte interreligiösen Lernens verfügen, sondern auch über keine angemessene religiöse Sprachfähigkeit im Umgang mit religiöser Vielfalt, wird das Problem der vielen fachfremd unterrichtenden Grundschullehrer*innen für das Fach Evangelische Religion in Schleswig-Holstein hinsichtlich interreligiösen Lernens noch signifikanter. Zu hinterfragen ist demzufolge, ob und wie eine solche religiöse Sprachfähigkeit – für die evangelische Konfession, aber auch hinsichtlich religiöser Vielfalt – geschult sowie der didaktische und methodische Zugang und eine Wissensvermittlung über Religionen in religiös heterogenen Lerngruppen fachfremden Lehrer*innen nahegelegt werden kann, und ob grundsätzlich jede Lehrkraft interreligiöses Lernen umsetzen „kann“. Brauchen Lehrkräfte für interreligiöses Lernen eine Autorisierung bzw. eine besondere Schulung?[715]

Dieser Frage stelle ich drei Aussagen des qualitativen Samples gegenüber: Eine Lehrkraft, die das Fach Evangelische Religion als Neigungsfach unterrichtet, sagt, ihre größte Herausforderung, in einer religiös heterogenen Lerngruppe Religionsunterricht zu erteilen, sei ihr mangelndes Fachwissen über nicht-christliche Religionen:

> „Ich finde das [die religiöse Vielfalt, sc.] ganz spannend, da muss man aber auch dann ... als Lehrer ... bisschen Hintergrundwissen haben, also da muss man sich schon dann auch selbst noch mit auseinandersetzen. Ich hab’s ja jetzt auch nicht studiert und da müsste ich schon auch selbst noch ein bisschen Gas geben, um da mithalten zu können, glaub ich.“ (Ute 5,13-17)

Sie sieht es jedoch als ihre eigene Aufgabe an, sich weiter fortzubilden:

[715] In der PTI-Studie wird angesichts der vielen fachfremd unterrichtenden Religionslehrkräfte diskutiert, ob eine Teilnahme an Fortbildungen besonders für diese Gruppe an Lehrer*innen nicht zur Voraussetzung gemacht werden sollte, vgl. Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 111. In diesem Kontext kann man die Frage anschließen, ob in solchen Fortbildungen das nötige Handwerkszeug und Hintergrundwissen für interreligiöses Lernen vermittelt werden kann, ohne das die Lehrkräfte interreligiöses Lernen nicht realisieren sollten.

„Also da würde es an mir liegen, mich da weiter fortzubilden“. (Ute 8,37)

Die Kompetenz, mit religiös heterogenen Lerngruppen im Religionsunterricht umgehen zu können, wird hier also mit Hintergrundwissen über die verschiedenen Religionen und Konfessionen verknüpft. Diese Haltung einer fachfremden Lehrkraft betont den hohen Stellenwert des Zielaspekts der Vermittlung von Wissen im Kontext interreligiösen Lernens (vgl. Kap. IV.2.1.1.). Als fachfremd unterrichtende Religionslehrkraft beschreibt sie solchen Wissenserwerb als eine Kompetenz, die sie eigeninitiativ erwerben müsse. Eine weitere Lehrkraft, die jedoch eine Facultas hat, berichtet im Zusammenhang ihrer Ausbildung und deren Auswirkung auf den Umgang mit religiöser Vielfalt, ihr Schwager sei Moslem, sodass sie sich durch diesen familiären Kontakt kompetent für den Religionsunterricht fühle – von der Ausbildung rührt diese Kompetenz jedoch nicht (vgl. Britt-Marta 13,14-22). Auch sie meint mit der Kompetenz durch den familiären Bezug eher Wissen über (in diesem Fall) den Islam und weniger religionsdidaktische Kompetenzen interreligiösen Lernens. Ein anderer Lehrer ist wiederum generell der Auffassung, es „gibt bestimmte Dinge, die lernt man eben am besten durch die Praxis, das ist einfach so“ (Bernd 9,12-13). Er empfindet die Fähigkeiten, eine religiös heterogene Lerngruppe zu unterrichten, daher als „erlernbar“ – und meint mit dieser entspannten Haltung wahrscheinlich weniger einen Wissensstand über verschiedene Religionen bzw. Konfessionen als eher den religionsdidaktischen Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen.

Mit Blick auf die zuvor gestellte Frage, ob jede*r Lehrer*in interreligiöses Lernen initiieren darf oder ob Lehrkräfte eine bestimmte Ausbildung oder Befugnis dazu brauchen, wird m. E. deutlich, dass sie selbst zunächst über Wissen über verschiedene Religionen und Konfessionen verfügen müssen, bevor sie religionsdidaktische Elemente interreligiösen Lernens anwenden können. Diese Annahme gleicht der Einschätzung, die die Lehrkräfte über ihre Schüler*innen in Kap. IV.2.1.1. treffen: Dort geben sie an, die Schüler*innen sollten über verschiedene, aber auch die eigene Konfession bzw. Religion Bescheid wissen, um so interreligiöse Lernprozesse annehmen zu können. Wenn aber beinahe die Hälfte aller Lehrkräfte über keine Facultas verfügt, ist zu fragen, wo und wie sie sich solches Wissen über Religionen und Konfessionen aneignen können, um es in einem zweiten Schritt an ihre Schüler*innen weiterzugeben – obwohl dies nicht im Lehrplan für den Religionsunterricht der Grundschule vorgeschrieben ist. Es wird hier also eine doppelte Initiative der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte deutlich, die als Basis für interreligiöses Lernen nötig ist. Dass dieser hohe Aufwand – der im Religionsunterricht zumindest interreligiöses Lernen *anbahnen* sollte – nicht in hohem Maße von den Lehrkräften betrieben wird, ist angesichts der wenigen Religionslehrstunden pro Woche[716], der zuvor dargestellten doppelten Differenz zur Religion und der nötigen Eigeninitiative nachzuvollziehen. Fast die Hälfte aller in der Grundschule Religionsunterricht erteilenden Lehrkräfte hat

[716] 32 % der Grundschullehrkräfte erteilt eine Wochenstunde Evangelische Religion, weitere 36,7 % erteilen zwei Stunden pro Woche (vgl. Item 49f). Mit 57, 3 % geben aber mehr als die Hälfte der Befragten an, nur in einer Klasse Religionsunterricht zu geben (vgl. Item 49g). Diese eine Klasse wird vermutlich in den meisten Fällen die eigene Klasse sein, in der die Lehrkraft auch Klassenlehrer*in ist.

keine grundständige Ausbildung; dass besonders diese Lehrer*innen Unterstützung für das interreligiöse Lernen brauchen, ist damit klar.

Eine andere Möglichkeit wäre es lediglich, diese Lehrer*innen grundsätzlich keinen Religionsunterricht mehr erteilen zu lassen, oder aber interreligiöses Lernen auf diejenigen Lehrkräfte zu beschränken, die über eine Facultas verfügen. Dass diese Lehrer*innen sich jedoch nicht zwingend durch Ausbildung eher in der Lage sehen, interreligiöses Lernen anzubahnen und mit religiöser Heterogenität im Religionsunterricht umzugehen, wird durch die signifikanten drei Viertel aller Lehrkräfte deutlich, die in Frage 17 angeben, sich durch ihre Ausbildung *kaum* oder *gar nicht* auf das Unterrichten von religiös vielfältigen Lerngruppen vorbereitet zu fühlen. Es ist hier ein grundsätzlicher Optimierungsbedarf nötig. Blickt man weiter auf mögliche Qualifizierungen der Lehrkräfte im Umgang mit religiöser Vielfalt und zum interreligiösen Lernen, erkennt man, dass auch Fortbildungen zum Thema „andere Religionen“ keinen hohen Stellenwert genießen:

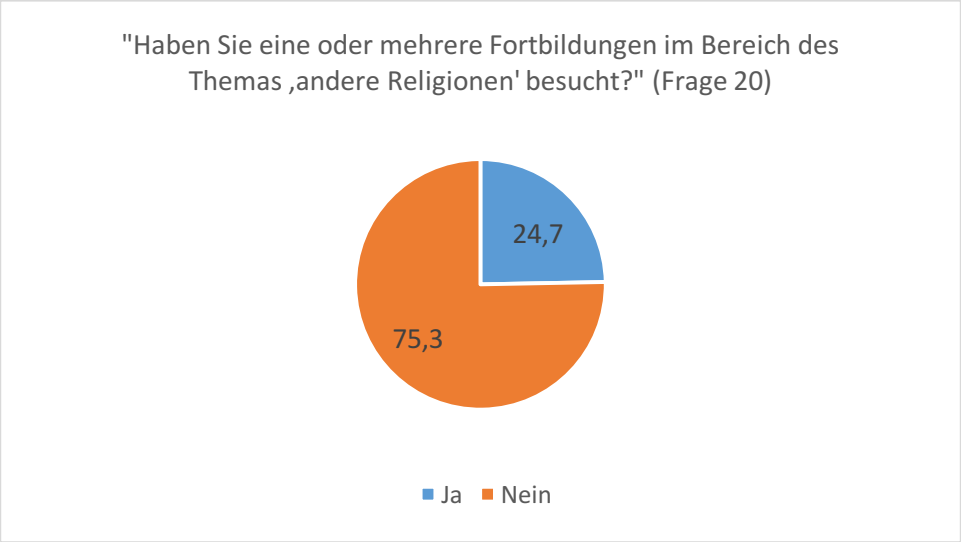

Abbildung 19 (Daten für die Grundschule; N= 664)

Lediglich ein Viertel aller befragten Grundschullehrer*innen gibt demzufolge an, schon einmal eine (oder mehrere) Fortbildungen für den Religionsunterricht zum Thema „andere Religionen“ besucht zu haben. 75,3 % der Grundschullehrkräfte verneint die Frage.[717] Kombiniert man dieses Ergebnis mit den Angaben zuvor, dass knapp die Hälfte der Grundschullehrkräfte Religionsunterricht ohne Facultas unterrichtet, überrascht diese geringe Zustimmung zunächst, verstärkt jedoch die These, dass viele Religionslehrkräfte der Primarstufe in Schleswig-Holstein gar nicht viel über interreligiöses Lernen wissen *können,* da nur knapp die Hälfte aller Religionsunterricht erteilenden Lehrer*innen über eine grundständige Ausbildung und nur ein Viertel aller Lehrerinnen Fortbildungen über den Umgang

[717] Die Angaben zur geringen Teilnahme an Fortbildungen für den Evangelischen Religionsunterricht vermutet die PTI-Studie wie folgt: „Die Arbeitsbelastung von LehrerInnen hat sich so erhöht, dass sie sich zunehmend weniger – allein schon aus Zeitgründen – in der Lage sehen, an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Die notwendige Prioritätensetzung der Lehrkräfte im Umgang mit ihrer Arbeits- und Freizeit geht primär zu Lasten des zeitlichen Engagements für die ‚kleinen' Fächer, die auch im schulischen Alltag weniger Aufmerksamkeit erfahren.“ Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 109.

mit religiöser Vielfalt besucht hat. Nimmt man mit Blick auf die PTI-Studie aus dem Jahr 2008 an, dass solche Fortbildungen nicht nur von fachfremd unterrichtenden, sondern auch (oder besonders?) von engagierten und interessierten Lehrkräften mit Facultas besucht werden, wird der Mangel noch deutlicher: In der PTI-Studie im Jahr 2008 wurde bereits erhoben, dass die Lehrkräfte ohne Facultas besonders selten an Fortbildungen teilnehmen.[718] Dieses Ergebnis stützt eine Kreuzauswertung: 90,5 % derjenigen Grundschullehrkräfte ohne Facultas, die das Fach Evangelische Religion als Neigungsfach unterrichten, geben in Frage 20 an, noch keine Fortbildung zu Thema „andere Religion" besucht zu haben. Demgegenüber stehen aber auch immerhin 62,6 % derjenigen Lehrer*innen mit Facultas, die solch eine Fortbildung zu dem Thema noch nie besucht haben. Fortbildungen zum interreligiösen Lernen (aber wahrscheinlich auch zu anderen Themen) müssten also, besonders für diejenigen Lehrer*innen ohne eine grundständige Ausbildung stärker beworben und gefördert werden, um nachhaltige Wirkungen erzielen zu können.

Ferner geben diejenigen Lehrkräfte, die in der Frage 20 das eine Viertel darstellen[719], welches bereits eine oder mehrere Fortbildungen zum Thema „andere Religionen" besucht hat, ein Statement zu der nachgesetzten Frage ab, ob sie sich durch den Besuch solcher Fortbildungen besser vorbereitet fühlen, mit religiöser Heterogenität umzugehen:

[718] Der Erhebung zufolge nehmen nur 29 % der Lehrkräfte ohne Facultas 1x jährlich und mehr an Fortbildungen zum Religionsunterricht teil. Ferner wird in diesem Zusammenhang dargestellt, dass besonders in den Grund- und Förderschulen, also in denjenigen Schulformen, in denen die meisten Lehrkräfte ohne Facultas unterrichten, besonders selten Fachkonferenzen stattfinden. Solche Fachkonferenzen für das Fach Evangelische Religion stellen jedoch durch die Möglichkeiten zum Austausch, zur Beratung und zu Absprachen besonders für fachfremd erteilende Religionslehrer*innen eine unabdingbare Voraussetzung dar, das Fach angemessen unterrichten zu können. Vgl. a.a.O., 110.

[719] Frage 20 beantworteten N= 664 Lehrer*innen. Ein Viertel dieser Lehrkräfte gibt an, Fortbildungen bzgl. religiöser Vielfalt zu besuchen, was 166 Lehrkräfte ausmacht. Item 20a beantworteten dann N= 199 Lehrer*innen, also etwas mehr als ein Viertel derjenigen, die Frage 20 positiv beantworteten. Diese 199 Lehrkräfte werte ich jedoch aufgerundet als dasjenige Viertel, welches in Frage 20 mit „Ja" antwortet.

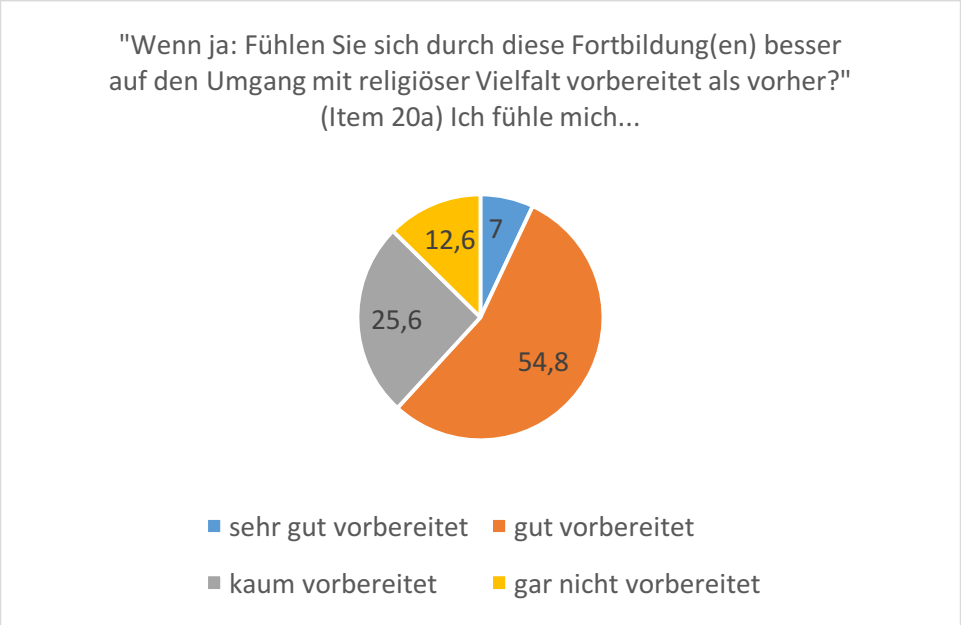

Abbildung 20 (Daten für die Grundschule; N= 199)

Mit 54,8 % gibt demzufolge mehr als die Hälfte der Lehrkräfte, die schon einmal eine oder mehrere Fortbildungen zum Thema „andere Religionen“ besucht hat, an, diese würden dazu führen, dass sie sich *gut vorbereitet* fühlen auf den Umgang mit religiöser Vielfalt in einer Lerngruppe. Es geben jedoch lediglich 7 % dieser Lehrer*innen an, durch die Fortbildung(en) *sehr gut vorbereitet* zu sein. Mit 25,6 % ist darüber hinaus immerhin ein Viertel der Befragten der Ansicht, solche Fortbildungen helfen *kaum* im Umgang mit religiös heterogenen Gruppen und die 12,6 %, die sich durch den Besuch von Fortbildungen *gar nicht* unterstützt fühlen, sind mehr, als die geringen 7 %, die sich *sehr gut* vorbereitet fühlen. Addiert sind aber mit 61,8 % beinahe zwei Drittel der Lehrkräfte, die Fortbildungen zum Thema „andere Religionen“ besuchen, der Ansicht, diese helfen ihnen *(sehr) gut* im Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen.

Dem Mangel, dass es immens viele Lehrkräfte gibt, die Religionsunterricht ohne Ausbildung erteilen, wird somit nicht viel entgegengewirkt, indem ebendiese Lehrer*innen an Fortbildungen zum Thema „andere Religionen“ teilnehmen. Somit ist die Tatsache, dass dem interreligiösen Lernen eine eher untergeordnete Rolle zukommt und interreligiöses Lernen am ehesten durch den Einbezug der Schüler*innen als Expert*innen ihrer Religionen bzw. Konfessionen geschieht[720], aus der Perspektive der Ausbildung nicht überraschend.

[720] Die Methode verlangt einerseits kaum Vorbereitung von den Lehrkräften, und die Lehrer*innen können andererseits ihre Wissenslücken kompensieren, indem sie ihre Schüler*innen Fakten über die Religion bzw. Konfession erzählen lassen. Dies ist nicht der vorrangige religionspädagogische Sinn, wird aber in der Praxis so beschrieben und durchgeführt, vgl. Kap. II.3.2.3. sowie Kap. IV.2.2.4.

3.2. „Vielfältig, würd' ich mal sagen, ist übertrieben, aber es ist eine Vielfalt da" – Zur religiösen Vielfalt in den Lerngruppen

In der theoretischen Charakterisierung interreligiösen Lernens im Religionsunterricht in Kap. II. sowie in der empirischen Untersuchung, ob interreligiöses Lernen im Religionsunterricht der Primarstufe in Schleswig-Holstein ein wichtiges Element ist (vgl. Kap. IV.2.), ging ich stets von einer, wie auch immer gearteten, religiösen Vielfalt in den Lerngruppen aus. Auch in der quantitativen Erhebung konkret danach gefragt, ob die Lehrkräfte diese Lerngruppe(n) als tendenziell religiös vielfältig bezeichnen würden, ergibt sich diesbezüglich ein klares Bild:

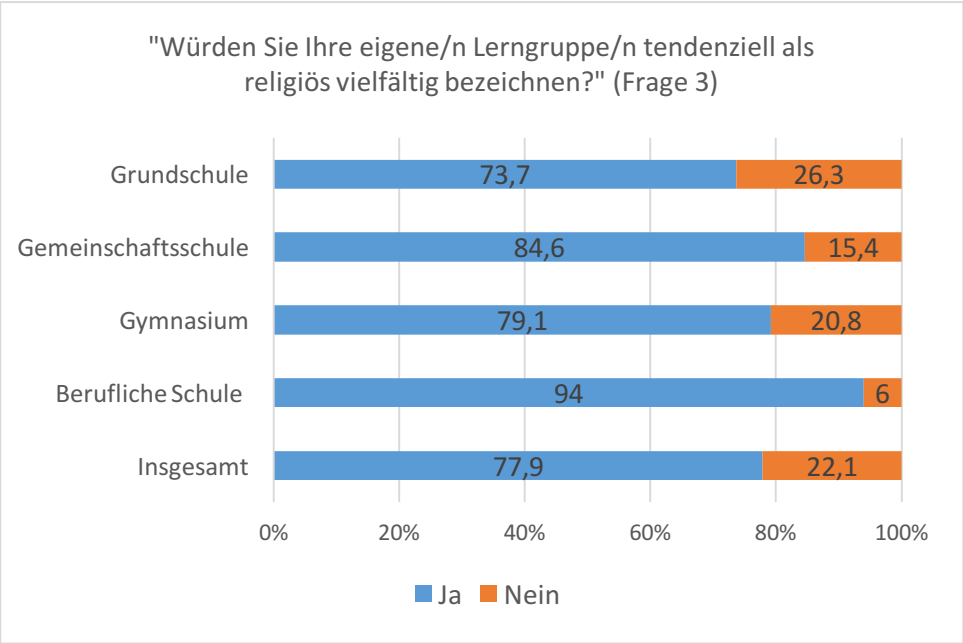

Abbildung 21 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 668)

In allen Schularten beschreibt die Majorität der Lehrer*innen ihre Religionslerngruppen als tendenziell religiös heterogen. Die Stimmen der Grundschullehrkräfte, die ihre Lerngruppen als religiös vielfältig bezeichnen, sind mit 73,7 % jedoch weniger als drei Viertel der Befragten und ferner auch weniger Stimmen, als diejenigen in den weiterführenden Schulformen. Von den beiden weiterführenden Schularten, in denen wahrscheinlich die religiös vielfältigste Schülerschaft ist, nämlich in den Gemeinschaftsschulen und Beruflichen Schulen, benennen 84,6 % bzw. ganze 94 % der Befragten ihre Lerngruppen als religiös heterogen, von den Gymnasiallehrkräften sagen dies mit 79,1 % immerhin 6 % mehr als Lehrkräfte der Grundschulen. Diese Angabe mag zunächst verwundern, da die Grundschule alle Kinder besuchen müssen und somit in der Schule generell eine signifikant hohe religiöse (und kulturelle) Vielfalt herrschen sollte – und es eher selten das Angebot eines katholischen Religions- oder eines Philosophieunterrichts gibt.[721] Dass die Lehrkräfte diese Annahme jedoch so nicht widerspiegeln, liegt vermutlich hauptsächlich an der gering ausgebildeten religiösen Sozialisation der Grund-

[721] Vgl. Kap. III.3.

schüler*innen[722] und ferner zum Teil an der durch mangelnde Ausbildung nicht dafür geschärften Brille der Grundschullehrer*innen.[723] Mit beinahe drei Viertel ist jedoch auch unter den Grundschullehrkräften die Mehrheit der Auffassung, die eigenen Lerngruppen seien tendenziell religiös vielfältig. Die Angabe, die Lerngruppen seien tendenziell religiös heterogen, wird von 83,3 % der Lehrkräfte getätigt, die an (eher) städtischen Schulen lehren, aber immerhin auch von 67,1 % der Lehrer*innen (eher) ländlicherer Schulen.[724] Religiöse Vielfalt wird somit sowohl in städtischen als auch ländlichen Regionen des Flächenlands Schleswig-Holstein in den Grundschulen wahrgenommen. Interessant ist in diesem Kontext, dass interreligiöses Lernen als religionsdidaktischer Ansatz in ländlichen wie auch in städtischen Schulen gleichermaßen als *eher* hilfreich im Umgang mit religiöser Vielfalt wahrgenommen wird. Unterschiede in der Bewertung gibt es keine.[725] Die Beschreibung religiöser Vielfalt in den eigenen Lerngruppen, die mit städtischen Schulen ein wenig mehr einhergeht als mit ländlicher gelegenen Schulen, führt somit nicht zu einer besseren Bewertung des interreligiösen Lernens.

Gefragt wurden die Lehrer*innen dann in einer weiteren Frage, was sie überhaupt unter religiöser Vielfalt verstehen. Diesbezüglich ergibt sich ein multiperspektivisches Bild von religiöser Heterogenität im Religionsunterricht:

[722] Ausführlich dazu vgl. Kap. IV.3.3.

[723] Die Lehrkräfte, die das Fach als Neigungsfach erteilen, beschreiben ihre Lerngruppen mit 70,7 % zwar etwas weniger religiös vielfältig als bspw. die Lehrer*innen mit Facultas (76,7 %), mit Weiterbildungskurs (74,2 %) oder diejenigen, die das Fach als Drittfach unterrichten (78,9 %), jedoch ist die Differenz nicht so signifikant groß, dass sie als Erklärung gelten kann, warum die Grundschullehrkräfte ihre Lerngruppen weniger als religiös heterogen beschreiben als Lehrer*innen anderer Schulformen, vgl. Kreuzauswertung der Frage 3 (Lerngruppe religiös vielfältig) und Item 49c (vorhandene Ausbildung). Ausführlicher zu den Ausbildungen der Lehrkräfte vgl. Kap. IV.3.1. „Ausbildung der Lehrkräfte“

[724] Kreuzauswertung der Frage 3 (Lerngruppe religiös vielfältig) und dem Item 49i (Lage der Schule)

[725] 9,2 % der Lehrkräfte ländlicher und 9,2 % der Lehrkräfte städtischer Schulen stimmen der Aussage *voll* zu, das interreligiöse Lernen helfe im Umgang mit religiöser Vielfalt. 58,9 % (ländliche Lage) und 58,4 % (städtische Lage) stimmen der These *eher* und 26 % (ländliche Lage) und 27,9 % (städtische Lage) *eher nicht* sowie 5,9 % (ländliche Lage) und 4,6 % (städtische Lage) *überhaupt nicht* zu, vgl. Kreuzauswertung Frage 25 (Interreligiöses Lernen) und Item 49i (Lage der Schule). Die Angaben sind somit sehr ausgewogen.

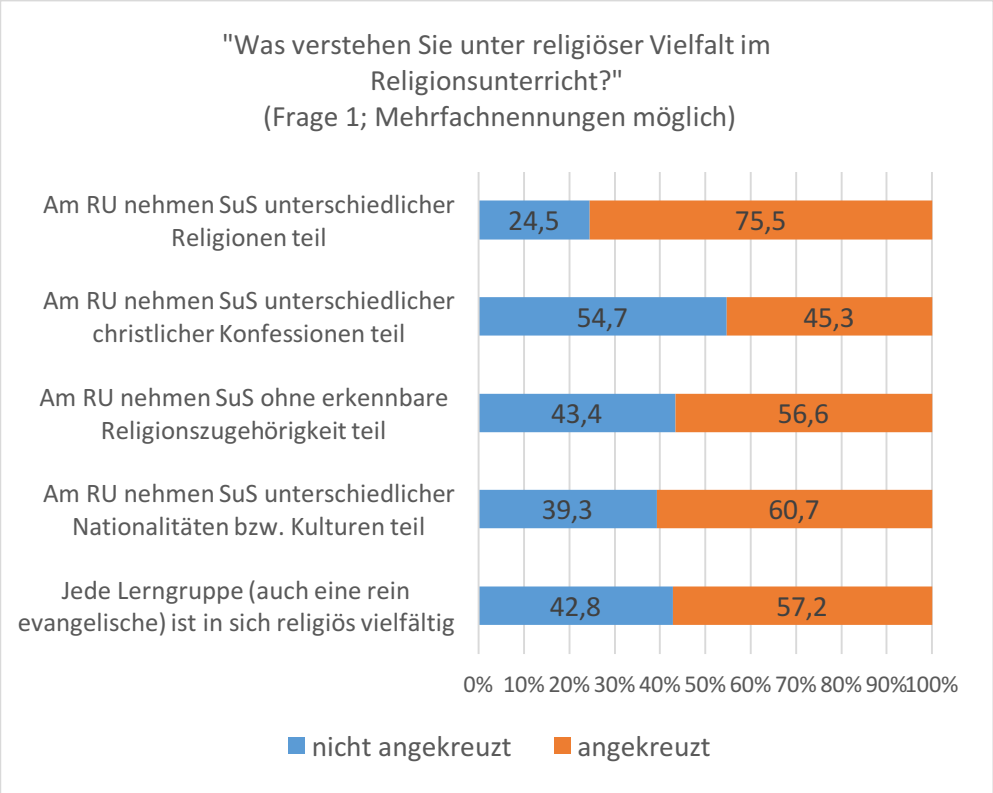

Abbildung 22 (Daten für Grundschule; N= 677)

Zu sehen ist, dass alle Antwortmöglichkeiten eine relativ hohe Zustimmung (in fast allen Fällen über 50 %) bekommen und unter religiöser Vielfalt mit 75,5 % am ehesten die naheliegende Option verstanden wird, dass am Religionsunterricht Schüler*innen unterschiedlicher Religionen teilnehmen.[726] Weitere 60,7 % sind darüber hinaus der Meinung, religiöse Vielfalt konstituiere sich auch aus Schüler*innen unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen.[727] Dass die Begriffe Religion und Kultur oft miteinander verbunden, mitunter sogar synonym genutzt werden, und dass interreligiöses und interkulturelles Lernen eng miteinander verknüpft sind, wurde bereits in Kap. II.2.2.3. und in Kap. IV.2.6. deutlich. Mit nur 3 % weniger Stimmen rangiert mit 57,2 % an dritter Stelle das Verständnis von religiöser Vielfalt im Religionsunterricht, dass jede Lerngruppe, d. h. auch jede rein evangelische Lerngruppe, *in sich selbst religiös* heterogen sei.[728] An vierter

[726] Diese Linie wird auch im qualitativen Sample deutlich: „Die verschiedenen Glaubensrichtungen. Also Islam, Hinduismus, ja Christentum natürlich, Zeugen Jehovas, das ist bei mir jetzt gerade aktuell in der Klasse ein Mädchen." (Xenia 1,12-13). Religiöse Vielfalt stellt sich in dieser Beschreibung als eine Lerngruppe mit nicht-evangelischen Schüler*innen dar.

[727] Im qualitativen Sample wird diese Annahme deutlich durch Aussagen wie folgende: „Weil wir hier fast nur deutsche Kinder haben und wenige Kinder mit Migrationshintergrund und dadurch auch keine religiöse Vielfalt haben." (Anna-Lena 1,14-15). Hier wird der Begriff der religiösen Vielfalt mit einem Migrationshintergrund gleichgesetzt. Damit ist der Begriff der religiösen Vielfalt für sie scheinbar interkulturell – und daher weniger. Eine andere Lehrerin zählt ferner auf, wie sich eine religiöse Heterogenität in ihrer Lerngruppe konkret darstellt: „Ich hab' chinesische Kinder, japanische, albanische, polnische, russische, ich hab' da ganz viel in meiner Klasse". (Ute 1,29-30) Den Transfer, welcher Religion die Kinder, die aus diesen Ländern stammen, angehören und wie sich die religiöse Vielfalt konkret darstellt, macht die Lehrkraft nicht. Es werden stattdessen Nationalitäten als Parameter religiöser Vielfalt aufgezählt.

[728] Die Beschreibung religiöser Vielfalt unabhängig verschiedener religiöser Zugehörigkeiten erhielt in der quantitativen Erhebung nur einige Stimmen weniger und wird auch im qualitativen

Stelle rangiert dann mit 56,6 % das Verständnis religiöser Vielfalt, dass auch Schüler*innen ohne erkennbare Religionszugehörigkeitam Religionsunterricht teilnehmen.[729] Darauf folgt mit 45,3 %, also etwas weniger als die Hälfte der Lehrkräfte, auf dem letzten Platz die Tatsache, dass am Religionsunterricht Schüler*innen unterschiedlicher christlicher Konfessionen teilnehmen.[730] Es wird somit insgesamt deutlich, dass die Lehrer*innen den Begriff der religiösen Vielfalt unterschiedlich verstehen – und verschieden auf ihre eigenen Lerngruppen übertragen. Auch dieses Ergebnis stellt sich quantitativ dar:

Abbildung 23 (Daten für die Grundschule; N= 646)

Mit 70,1 % ist demzufolge beinahe ein Viertel der Grundschullehrkräfte der Meinung, religiöse Vielfalt sei unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion. 15,9 % der Grundschullehrkräfte ist darüber hinaus der Meinung, religiöse Vielfalt im Religionsunterricht beginnt bereits, wenn schon *ein* Schüler

---

Sample deutlich: „In der Grundschule haben alle unterschiedliche Ansichten und Vorstellungen und so weiter und insofern ist religiöse Vielfalt immer, immer da“ (Wolf 1,22-23, ähnlich Gudrun 2,1). Religiöse Vielfalt stellt sich in dieser Linie als unterschiedliche Einstellungen und Ansichten dar, die in jeder Lerngruppe vorkommen.

[729] Qualitativ dargestellt durch Aussagen wie diese: „Naja, als erstes natürlich die, die an gar nichts glauben, die ja immer dabei sind – die Atheisten“. (Franziska 1,9-10)

[730] Die Beschreibung religiöser Vielfalt wird beispielsweise innerhalb des Christentums unterschieden zwischen getauften und nicht getauften Kindern deutlich: „Vielfältig würd’ ich mal sagen, ist übertrieben, aber es ist [...] eine Vielfalt da. Also ich hab’ in meiner [...] Klasse direkt ein muslimisches Kind. Ich weiß nicht, [...] das hab’ ich jetzt nicht ausgezählt, wie viele Getaufte und Nicht-Getaufte, aber ... und einen Katholiken.“ (Veronika 1,15-18)

oder *eine* Schülerin nicht evangelisch ist und weitere 11,3 % beschreibt religiöse Vielfalt, als eine Lerngruppe, in der *einige wenige* Schüler*innen nicht evangelisch sind. Mit nur 2,6 % ist ein verschwindend geringer Prozentsatz der Grundschullehrer*innen der Meinung, religiöse Vielfalt in einer Lerngruppe beginne erst, wenn *mehr als die Hälfte* der Schüler*innen nicht evangelisch sind.

Konkludierend kann mit Blick auf die quantitativen Daten zur religiösen Vielfalt in den Grundschullerngruppen des Religionsunterrichtes in Schleswig-Holstein also Folgendes festgehalten werden:

- Mit 73,7 % sind beinahe drei Viertel der Grundschullehrer*innen in Schleswig-Holstein der Ansicht, ihre Religionslerngruppen seien religiös vielfältig (Frage 3). Die Lehrkräfte der (eher) städtischen Schulen sind mit 83,3 % der Meinung, ihre Religionslerngruppen seien religiös heterogen, mit 67,1 % geben dieses Charakteristikum jedoch auch mehr als zwei Drittel der Lehrer*innen an, die an (eher) ländlich gelegenen Schulen unterrichten.
- Religiöse Vielfalt im Religionsunterricht wird mehrperspektivisch verstanden und am meisten mit unterschiedlichen Religionen sowie verschiedenen Kulturen bzw. Nationalitäten beschrieben. Dennoch sind auch mit 57,2 % mehr als die Hälfte der Lehrkräfte der Meinung, religiöse Vielfalt sei unabhängig von religiösen Zugehörigkeiten (Frage 1).
- Diese Annahme entspricht dem Ergebnis in Frage 2: Signifikante 70 % der Grundschullehrkräfte sind der Meinung, religiöse Vielfalt innerhalb einer Lerngruppe sei unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion.

Das Bild religiöser Heterogenität in der Primarstufe Schleswig-Holsteins ist somit ein vielfältiges, was auch die Studie des PTI aus dem Jahr 2008 bereits beschreibt. Dort wird postuliert, dass die Lerngruppen in Schleswig-Holstein von einer großen religiösen Heterogenität gekennzeichnet sind und sich der Begriff der religiösen Heterogenität selbst sehr vielfältig darstellt. Das PTI hält ferner fest, dass religiöse Vielfalt – im Vergleich zu religiöser Homogenität – in den Religionslerngruppen Schleswig-Holsteins daher als „Normalität" wahrgenommen werden sollte.[731] Dieses Ergebnis, welches mit dem Ergebnis der quantitativen Erhebung der ReVikoR-Studie übereinstimmt, ist auch in den Beschreibungen und Begründungen religiöser Vielfalt der Lehrkräfte im qualitativen Sample erkennbar: So kommen in den qualitativen Interviews Charakteristika religiöser Vielfalt, wie sie (anschließend) im quantitativen Sample in Frage 2 hinterfragt worden, vor. Religiöse Vielfalt wird somit im qualitativen wie im quantitativen Sample multiperspektivisch beschrieben. Religiöse Heterogenität spielt demzufolge im Religionsunterricht der Grundschule in Schleswig-Holstein eine Rolle, wenngleich eine geringere als in der Sekundarstufe. Dies mag, wie im nächsten Kapitel IV.3.3. dargestellt wird, an der vielfach nicht vorhandenen religiösen Sozialität der Schüler*innen liegen. Wenn das Verständnis religiös heterogener Lerngruppen jedoch so divergierend von den Lehrkräften wahrgenommen und

[731] Auch in der Studie des PTI wird die religiöse Vielfalt dargestellt als die Mitgliedschaft zu verschiedenen Religionsgemeinschaften, aber auch in der heterogenen Relevanz von Religion bzw. Konfessionen generell für die Schüler*innen, vgl. Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 52.

beschrieben wird, ist es vermutlich schwierig, überhaupt mit interreligiösem Lernen darauf zu reagieren und ferner aus theoretischer Sicht zu erwarten, dass interreligiösem Lernen in allen Lerngruppen durch unterschiedliche Lehrkräfte derselbe Stellenwert zukommt.

3.3. „Im Alltag spielt die konfessionelle Zugehörigkeit überhaupt keine Rolle“ – Zur religiösen Sozialisation der Schüler*innen der Grundschule

Entgegen der unterschiedlichen Beschreibung der religiösen Vielfalt in den Lerngruppen sind sich die Lehrkräfte aller Schularten darin einig, dass die Konfessionszugehörigkeit bzw. Religionszugehörigkeit der Schüler*innen für diese selbst im Alltag weitestgehend keine bzw. eine sehr geringe Rolle spielt.[732] Dies spiegelt sich auch in der quantitativen Erhebung wieder:

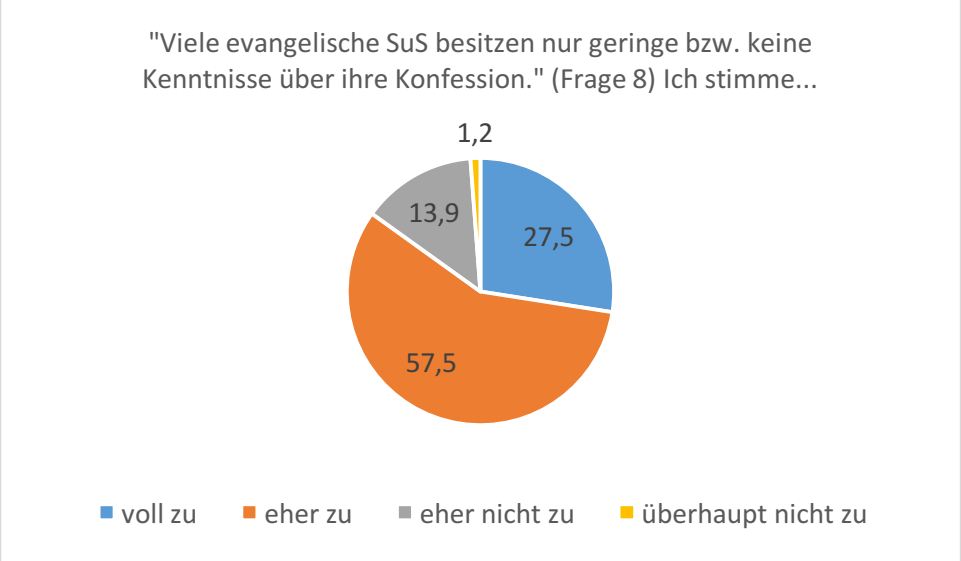

Abbildung 24 (Daten für die Grundschule; N= 670)

Mit 27,5 % stimmt mehr als ein Viertel aller Grundschullehrkräfte der These *voll zu,* dass viele ihrer evangelischen Schüler*innen nur eine geringe bzw. gar keine Kenntnis über ihre Konfessionszugehörigkeit besitzen. Weitere 57,5 %, also mehr als die Hälfte der Befragten, stimmt dieser These *eher* zu. Nur verschwindend geringe 1,2 % stimmen der Aussage *überhaupt nicht* zu. Insgesamt sind also signifikante 85 % der Lehrkräfte für die Grundschulen der Meinung, ihre Schüler*innen haben nur eine geringe bzw. keine Kenntnis über ihre eigene, evangeli-

[732] Dass die geringe religiöse Sozialisierung kein Phänomen ist, das vorrangig die Grundschulkinder betrifft, macht bspw. Klaus von Stosch deutlich: „Auch bei älteren Jugendlichen kann man immer seltener davon ausgehen, dass sie schon so in ihrem Glauben verankert sind, dass sie das erforderliche Rüstzeug für das interreligiöse Lernen mitbringen. Sie wissen allzu oft gar nicht, worin die Position der eigenen religiösen Tradition besteht, so dass sie diese nicht in den Kontext interreligiöser Verständigungsversuche einbringen können.“ Von Stosch, Komparative Theologie und Religionspädagogik, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 283.

sche Konfession.[733] Dieses Bild spiegelt sich auch deutlich in den qualitativen Interviews wieder:

Besonders für die Grundschüler*innen wird dort herausgestellt, dass es für sie im Alltag keinerlei Rolle spiele, welcher Konfession die Kinder angehören:

> „I: Ihrer Einschätzung nach spielt es für die Schülerinnen und Schüler im Alltag eine Rolle, welcher Konfession oder Religion sie angehören?
>
> BM: Also wenn ich an die Grundschule jetzt spezifisch denke, überhaupt nicht. Es ist ihnen herzlich egal, nach [...] meinem Erleben." (Britt-Marta 2,41-42)
>
> „Das spielt bei denen gar keine große Rolle zu Hause." (Ute 4,2-3)
>
> „Im Alltag spielt die konfessionelle Zugehörigkeit überhaupt keine Rolle. Das will ich also nochmal ganz klar sagen." (Ingo 5, 34-35)

Weiter wird vermutet, dass die Kinder ihre Konfessionszugehörigkeit nicht wissen und meistens erst einmal ihre Eltern fragen müssen, ob sie überhaupt einer Konfession angehören:

> „Bei mir in der Klasse jetzt nicht. Die meisten wissen das ehrlich gesagt gar nicht. Also, wenn das Thema dann das erste Mal aufkommt, so katholisch – evangelisch, dann ist das so, dass sie zu Hause manchmal sogar nachfragen müssen, was bin ich überhaupt? Bin ich überhaupt irgendwas? Und das wissen die bis zu dem Zeitpunkt meistens gar nicht, und ja. Also, ich glaub, ´ne wichtige Rolle spielt das für die nicht." (Franziska 3,4-8)

Es wird auch darauf verwiesen, dass die Schüler*innen in der Grundschule oftmals gar nicht wissen, ob sie getauft sind oder nicht:

> „Ich glaub´, ganz viele Kinder wissen auch gar nicht, ob sie getauft sind oder nicht." (Veronika 3,22, ähnlich auch Ute 4,19-22)

Die Schüler*innen im Grundschulalter bringen ferner kaum Grundwissen über das Christentum mit, wenn sie in die Schule kommen:

> „Also, bei den Schülern ist das so überhaupt kein Thema. Sie müssen das thematisieren und merken dann, auf wie wenig ... Grundwissen man da stößt. Man muss es wirklich unterrichten, damit sie überhaupt wissen, was das ist. Also nein, die kommen gar nicht mit diesem Bewusstsein [für Konfession, sc.] her, überhaupt nicht." (Bernd 4,27-30)

In der Thematisierung der christlichen Konfessionen als Unterrichtsgegenstand wird dann auch deutlich, dass das sehr geringe Grundwissen der Kinder mitunter darin begründet wird, dass auch deren Eltern zum Teil kaum über eine religiöse Sozialisation verfügen:

> „Also, das ist ja im Grunde genommen das, was ich eben schon angedeutet habe, dass so die Religiosität, wie regelmäßig in den Gottesdienst gehen oder ‚Was ist Ostern?', das

[733] Diese Tendenz spiegelt sich auch in allen weiterführenden Schulformen wieder: Insgesamt 88,6 % der Gemeinschaftsschullehrkräfte, 88,2 % der Gymnasiallehrkräfte und 92 % der Lehrer*innen der Beruflichen Schulen stimmen der These *voll* oder *eher zu* und geben somit an, ihre Schüler*innen haben nur eine geringe bzw. keine Kenntnisse über ihre Konfession. Weiterführend dazu vgl. Kap. 3.1. ReVikoR-Studie „Was bin ich überhaupt?" – Schüler*innen ohne Bewusstsein für ihre Konfession und Religion, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 49-50.

wissen ja die Eltern gar nicht, viele Eltern nicht. Also da würde ich sagen: Drei Viertel wissen das schon gar nicht mehr. So." (Gudrun 3,37-40)

Das kaum vorhandene Verständnis für die eigene Konfession ist ferner besonders im Vergleich zu katholischen Schüler*innen bei den evangelisch-lutherischen Schüler*innen festzustellen:

„Also auch gerade evangelisch-lutherische Kinder wissen das oft selber nicht [...]. Nee, würde ich nicht sagen, dass das so ausgeprägt schon ist. Hab' ich selten erlebt. Nee, hab' ich eigentlich..., [ich, sc.] müsste mal überlegen, ob ich das schon... Nee, das bildet sich eigentlich in der Grundschule raus, [...] was das bedeutet. [...] Eigentlich haben die das [...] nicht mitgebracht durch ein Elternhaus, nee." (Anna-Lena 6,40-7,4)

Es wird also bemerkt, dass die Kinder ohne Wissen über ihre Konfession in die Grundschule kommen und aus dem Elternhaus in der Regel nicht religiös (konfessionell) sozialisiert sind.[734] In dieser Linie wird jedoch gesagt, eine Relevanz der Konfessionszugehörigkeit und Wissen darüber wird im Laufe der Grundschule herausgebildet. Demgegenüber stehen jedoch Aussagen von Lehrkräften anderer Schulformen, die auch monieren, ihre Schülerschaft verfüge über kaum Wissen und über kaum Verständnis für die eigene Konfession.[735] Dass also dem Mangel, dass die eigene Konfessionszugehörigkeit für die Schüler*innen keine Rolle spielt, im Laufe der Grundschulzeit entgegengewirkt wird, wird von den Sekundarstufenlehrkräften nicht so empfunden.

Ausnahmen bilden, den Wahrnehmungen der Lehrer*innen zufolge, mitunter nicht-evangelische Schüler*innen[736], insofern die Konfessionszugehörigkeit für diese Kinder eine größere Rolle spiele:

„In diese Richtung Kommunion, nicht? Natürlich, [...] das ist ja jetzt das Alter, gerade in der 3. Klasse, dass die Katholiken sind jetzt dran, sozusagen und da merkt man es dann schon, nicht? ... Da spielt das schon ´ne Rolle. Sonst nicht." (Wolf 3,18-21)

[734] So dargestellt auch von der EKD mit dem Verweist, dass sich die religiöse Sozialisation zwischen muslimischen und christlichen Schüler*innen noch einmal deutlich unterscheidet: „Dabei ist vor allem bei muslimischen Kindern oft eine intensivere religiöse Sozialisation anzutreffen, auf die die christlichen Kinder, nach ihrem Verständnis von Gott oder Jesus Christus gefragt, oft sprachlich unsicher reagieren. In solchen Situationen zeigt sich die nachlassende religiöse bzw. kirchliche Sozialisation in christlichen Familien, woraus auch für den Religionsunterricht neue Aufgaben erwachsen." EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 23.

[735] Beispielsweise sagt ein Lehrer der Beruflichen Schule: „Das heißt, ich muss mit meinen Schülern hier auch erst mal wieder eine gewisse Basis finden. Und das, hab' ich das Gefühl, dass es in Schleswig-Holstein immer so ne Basisfindung ist. Und dann fängt man also immer bei der Basis an und dann, wenn's interessant wird, nämlich an Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu arbeiten, dann fehlt mir die Zeit, in die Tiefe zu gehen." (Rolf 4,21-25)

[736] Darüber, ob muslimische Schülerinnen und Schüler ein ausgeprägtes Bewusstsein für ihre Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit haben, und ob dies für sie im Alltag eine größere Rolle spielt, machen die Grundschullehrkräfte keinerlei Angaben. Lehrer*innen anderer Schularten weisen jedoch darauf hin: Vgl. bspw. „So wie ich die Region X hier wahrnehme, sind muslimische Schüler an meinem Religionsunterricht mehr interessiert als christliche Schüler, weil ihre Religiosität sie näher an ihrem Alltag auch hat, und auch von der Erziehung her." (Rolf 2,28-30, Berufliche Schule), aber auch vgl. Olaf 5,20-24 (Berufliche Schule) oder Tanja 2,21-22 (Gymnasium).

„Zum Beispiel die katholischen Kinder, wir haben ja wenige hier in Schleswig-Holstein, aber die, wenn die jetzt Kommunion feiern oder da in der Familie Kommunion gefeiert wird, das berichten die dann ja auch." (Anna-Lena 6,13-15)

Die höhere Relevanz von Konfession bei den katholischen Schüler*innen ist vor allem mit der Erstkommunion begründet, die während der Grundschulzeit stattfindet. Dass diese Annahme nicht auf alle katholischen Kinder zutrifft, wird jedoch auch deutlich:

„V: Deswegen weiß ich das überhaupt erst, dass der Katholik ist. Wusste ich gar nicht.

I: Und ist vorher gar nicht aufgefallen?

V: Nein. [...] Ich frag mich, ob er es überhaupt selber weiß." (Veronika 3,3-7)

Während die Lehrkraft in dieser Episode zufällig herausfindet, dass einer ihrer Schüler katholisch ist, ist sie sich nicht sicher, ob dieser Schüler selbst über seine Konfessionszugehörigkeit Bescheid weiß. Es wird zudem wahrgenommen, dass auch Schüler*innen, die beispielsweise aus einem freikirchlichen Kontext kommen oder Zeugen Jehovas sind, in ihrer Religiosität und auch im Bibelwissen gefestigter sind und somit über mehr Wissen über die eigene Konfession verfügen:

„Manche Kinder wissen natürlich mehr, die jetzt freikirchlich organisiert sind oder, die haben natürlich ein größeres Bibelwissen, kennen oft schon Geschichten". (Anna-Lena 3,29-30)

Auch hier wird, wie zuvor bei den evangelischen Schüler*innen, die Relevanz von Konfession an das Wissen über ebendiese Konfession geknüpft. Freikirchlich geprägte Kinder verfügen über mehr Bibelwissen, weshalb die Konfession für sie eine größere Rolle spielt. Schlussendlich stellt eine weitere Lehrkraft zusammenfassend fest, dass die Schüler*innen ihrer Beobachtung nach lediglich unterscheiden können, ob sie „an Gott glauben" oder, ob sie „nicht an Gott glauben":

„Wenn Sie die Kinder in einer vierten Klasse fragen: ‚Welcher Konfession gehörst du an?', wissen sie nicht, was es ist. Keine Ahnung, das wissen sie nicht. Wenn sie jetzt fragen, ja, ich sag jetzt einfach mal lutherisch und die Dinge, die wissen sie nicht. Ich sag jetzt, im Grunde genommen, ja gut, wissen sie vielleicht, dass sie keinen Koran zu Hause haben, sie wissen vielleicht, was sie glauben und viele Eltern reden auch zu Hause nicht über den Glauben. Das wissen viele Kinder nicht. Ich glaub, [...] die meisten würden sagen: ‚Ja, wir sind Christen.' – fertig. Nee, Christen würden sie auch gar nicht: ‚Wir glauben an Gott – oder wir glauben nicht an Gott', das würden sie sagen – Christen, glaub ich noch nicht mal." (Gudrun 3,22-30)

Begründet wird das geringe oder nicht vorhandene Verständnis von Konfession hier ebenso mit der zurückgehenden religiösen Sozialisation der Eltern. Da diese mit ihren Kindern nicht über Religion oder ihre Konfession sprechen, ist es den Schüler*innen kaum möglich, sich dort verortet zu wissen.

Zusammengefasst berichtet in den qualitativen Interviews keine Lehrkraft aus dem Grundschulbereich, dass die Konfessions- oder Religionszugehörigkeit für

die Grundschüler*innen im Alltag *eine große* Rolle spiele.[737] Dies deckt sich weitestgehend mit den Beobachtungen der Lehrkräfte aller anderen Schularten. Wichtig ist jedoch zu bedenken, dass die Schüler*innen nicht selbst zur Bedeutung ihrer Konfessions- wie Religionszugehörigkeit im Alltag befragt wurden. Die Aussagen stammen alle von Lehrer*innen, die dies über ihre Schüler*innen aus ihren Beobachtungen schlussfolgernd *vermuten.*[738] Betrachtet man den Wert dieser Aussagen, wird deutlicher, wieso die Grundschullehrkräfte – zumindest im qualitativen Sample – die Relevanz religiöser Identitätsbildung im konfessionellen Raum für die Grundschule als höher beschreiben als im Austausch mit Angehörigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten. Als Bedingung religiöser Identitätsbildung der Kinder wird in Kap. IV.2.1.1. ferner eine Wissensvermittlung über die Konfessionen (und Religionen) beschrieben. Religiöse Identitätsbildung wird an das Wissen über Religion bzw. Konfession gekoppelt, und in diesem Kapitel wird die religiöse Sozialisation bzw. das Verständnis für eine Konfession von den Lehrkräften ebenso an einen Wissensbestand über diese Konfession bzw. Religion sowie nicht-christliche Religionen gebunden:

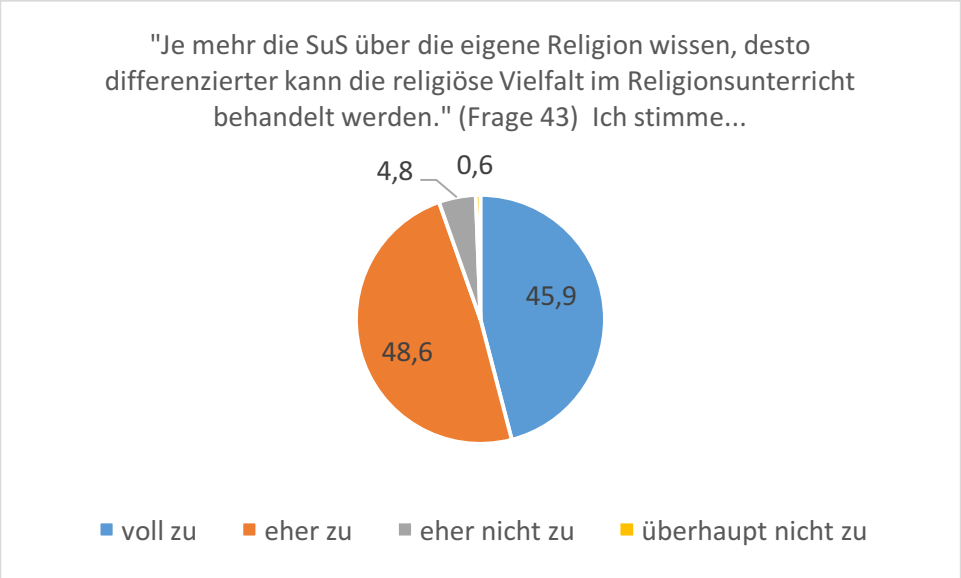

Abbildung 25 (Daten für die Grundschule; N= 666)

[737] Auch Barbara Asbrand weist in der empirischen Untersuchung zum Religionsunterricht der Grundschule in Hamburg darauf hin, dass der Unterschied zwischen Kindern, die religiös sozialisiert sind und denen, die keine religiöse Sozialisation erlebten, sehr groß sind und diese Diskrepanz mit dem Traditionsabbruch begründet ist, dass Kinder immer seltener gelebte Religion in ihren familiären Kontexten erleben. Der Religionsunterricht in der Grundschule müsse auf diese Prämisse angemessen reagieren. Vgl. Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, 242. Ausführlicher dazu, was die Lehrkräfte unter „konfessionellem Religionsunterricht" verstehen, auch vgl. Kap. 16 der ReVikoR-Studie „Was verstehen Lehrkräfte unter ‚konfessionellem Religionsunterricht'?", in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 229-254.

[738] Sie antworten mit diesen Behauptungen auf die fünfte Frage des Interviewleitfadens: „Ihrer Einschätzung nach – Spielt es für Ihre Schüler und Schülerinnen im Alltag eine Rolle, welcher Konfession sie angehören? – Wenn ja, welche Rolle?".

Einerseits wird mit Blick auf Frage 43 also deutlich, dass signifikante 45,9 % der Aussage *voll* zustimmen, die religiöse Vielfalt desto differenzierter behandeln zu können, je mehr die Schüler*innen über die eigene Religion bzw. Konfession wissen; weitere 48,6 % stimmen dieser Aussage *eher* zu. Insgesamt sind demzufolge mit 94,5 % beinahe alle Grundschullehrkräfte der Ansicht, die Thematisierung nicht-christlicher Religionen und die Behandlung religiöser Vielfalt sei an die religiöse Sozialisation und damit einhergehend an das Wissen über die eigene Konfession bzw. Religion der Schüler*innen gekoppelt.[739] Somit wird Folgendes deutlich: Wenn die Kinder kaum Wissen über ihre Religion bzw. Konfession besitzen und die religiöse Sozialisation so gering ist, dass die Konfessionszugehörigkeit kaum eine (bzw. gar keine) Rolle für sie spielt, kann diese in ihrer Entwicklung auch in der Grundschule nicht gefördert bzw. unterstützt werden, ohne dass eine Wissensgrundlage geschaffen wird und die Schüler*innen über ein Basiswissen – zumindest der eigenen Konfession – verfügen. Insofern überrascht es nicht, dass es auch eine überwiegende Mehrheit der Lehrer*innen (aller Schularten) als die größte Herausforderung des Religionsunterrichtes empfindet, religiöse Basiskenntnisse zu vermitteln bzw. der Erstbegegnung mit Religion überhaupt gerecht zu werden:

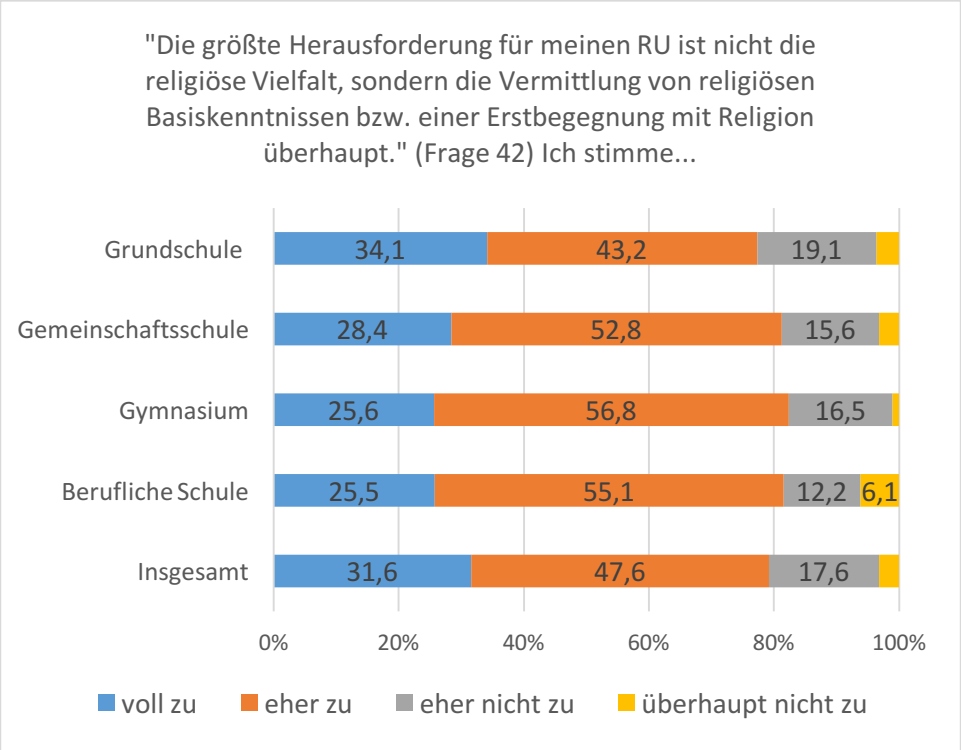

Abbildung 26 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 665)

Mit 34 % stimmt ein Drittel der befragten Grundschullehrkräfte der Aussage *voll zu*, die größte Herausforderung des Religionsunterrichtes sei *nicht* der Umgang

[739] Diese Tendenz spiegelt sich in allen Schularten wieder: 93,2 % der Gemeinschaftsschullehrkräfte, 98,3 % der Gymnasiallehrkräfte und 88 % der Lehrer*innen der Beruflichen Schulen sind (eher) der Meinung, sie können die religiöse Vielfalt differenzierter behandeln, je mehr die Schüler*innen über ihre eigene Konfession bzw. Religion wissen. Auffällig ist, dass die Gemeinschaftsschullehrkräfte der These mit 47 % und die Gymnasiallehrkräfte sogar mit 58,2 % *voll* zustimmen, was die Angaben der Grundschullehrkräfte übersteigt.

mit religiöser Vielfalt, sondern die Vermittlung von religiösen Basiskenntnissen bzw. einer Erstbegegnung mit Religion überhaupt. Weitere 43 % stimmen ebendieser These *eher zu.* Somit sind es 77 % der Grundschullehrer*innen, also beinahe zwei Drittel der Befragten, die meinen, die Vermittlung von religiösen Basiskenntnissen sei die größte Herausforderung des Religionsunterrichts in der Grundschule.

Diese Aussage hat jedoch auch von den Lehrkräften der weiterführenden Schularten eine sehr hohe Zustimmung bekommen. Diejenigen Lehrer*innen, die der These *voll* zustimmen, liegen bei 25 bis 30 %[740], sodass die Grundschullehrkräfte der These mit 34 % am meisten *voll* zustimmen. Die Angaben, der These *eher* zuzustimmen, liegen aber mit jeweils mehr als 50 % über der Prozentzahl der Grundschullehrkräfte mit 43 %.[741] Insgesamt stimmen der These, eine Vermittlung von Basiskenntnissen sei die größere Herausforderung des Religionsunterrichts als die, mit religiöser Vielfalt umzugehen, 81,2 % der Gemeinschaftsschul-, 82,4 % der Gymnasiallehrkräfte sowie 81,6 % der Lehrkräfte Beruflicher Schulen *voll* oder *eher* zu, was die 77 % der Grundschullehrkräfte übersteigt. Die eindeutige Tendenz, die Erstbegegnung mit Religion bzw. die Vermittlung von Basiskenntnissen spiele eine prominente Rolle im Religionsunterricht, zusätzlich beschrieben als primäre Herausforderung, ist in allen Schulformen in Schleswig-Holstein dieselbe.

In diesem Zusammenhang ist ein weiterer, nämlich schulartspezifischer Blick auf die Frage 21 sinnvoll, da dort die Majorität der Lehrkräfte der Aussage (eher) nicht zustimmt, dass man umso weniger evangelische Inhalte behandeln könne, je mehr man auf die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht eingehe:

[740] 28,4 % der Gemeinschaftsschullehrkräfte, 25,6 % der Gymnasiallehrkräfte und 26,5 % der Lehrer*innen der Beruflichen Schule stimmen dieser These voll zu.

[741] Mit 52,8 % der Gemeinschaftsschullehrkräfte, 56,8 % der Lehrkräfte der Gymnasien und 55,1 % der Lehrer*innen der Beruflichen Schulen liegen die Angaben alle über 50 %.

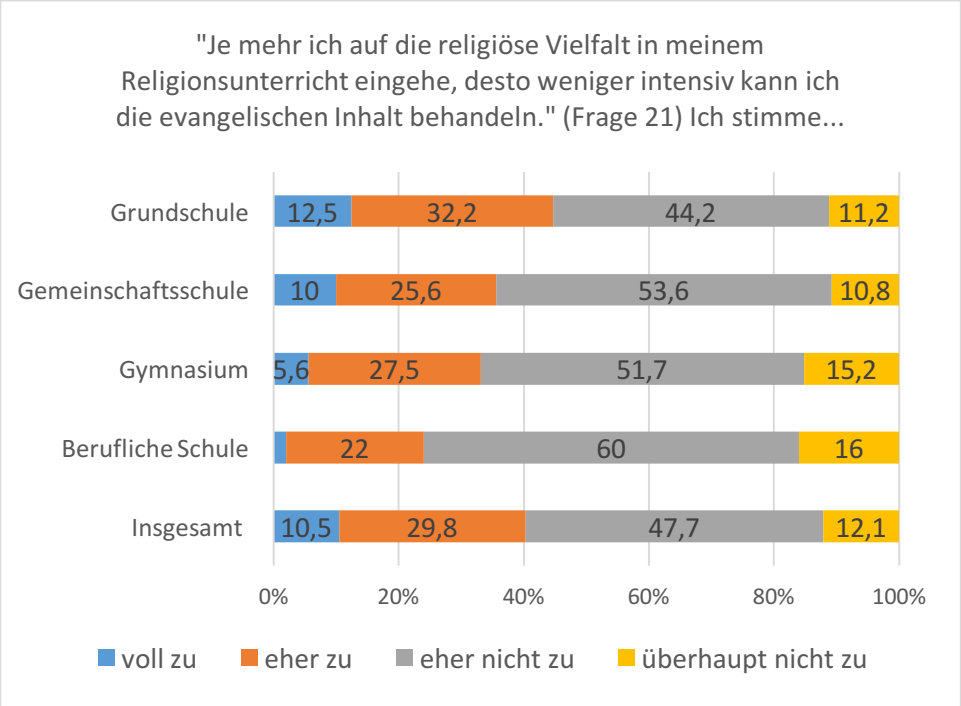

Abbildung 27 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 658)

Die Tendenz, dieser These (eher) nicht zuzustimmen und somit die Behandlung evangelischer Themen unabhängig von der religiös heterogenen Lerngruppe – und deren Thematisierung – zu betrachten, ist in allen Schularten dieselbe. Doch während dieser Aussage 64,4 % der Gemeinschaftsschul-, 66,9 % der Gymnasiallehrkräfte und ganze 76 % der Lehrkräfte der Beruflichen Schulen *eher* bzw. *überhaupt nicht* zustimmen – also in allen drei Schulformen mehr als zwei Drittel der Befragten, die nicht der Meinung sind, die religiöse Vielfalt schränke die Behandlung evangelischer Themen ein – sind es *nur* 55,4 % der Grundschullehrkräfte. Es sind somit 44,5 % der Grundschullehrer*innen (tendenziell) der Meinung, je mehr sie auf die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht eingehen, desto weniger können sie evangelische Inhalte behandeln.

Signifikante 53,6 % der Grundschullehrkräfte, die der These *voll* zustimmen, die größte Herausforderung sei nicht die religiöse Vielfalt, sondern die Vermittlung von religiösen Basiskenntnissen (Frage 42), stimmen auch der Aussage *voll* zu, je mehr sie auf religiöse Vielfalt eingingen, desto weniger könnten sie die evangelischen Inhalte behandeln (Frage 21).[742] Hier wird also besonders für die Grundschullehrkräfte, aber auch für die anderen Schulformen in Schleswig-Holstein eine doppelte Schwierigkeit deutlich: Die größte Herausforderung ist die Vermittlung von Basiskenntnissen über Konfessionen und Religionen, da die religiöse Sozialisierung der Grundschulkinder kaum oder gar nicht vorhanden ist. Diese Herausforderung, einen Erstkontakt mit Religion generell anzubahnen und Basiswissen zu vermitteln, wird als größere Herausforderung angesehen als mit religiöser Vielfalt umzugehen. Gleichermaßen ist beinahe die Hälfte der Grundschullehrkräfte der Meinung, je mehr sie auf die religiöse Vielfalt im Religionsun-

[742] Kreuzauswertung der Fragen 42 (Die Vermittlung von Basiskenntnissen als größere Herausforderung als der Umgang mit religiöser Vielfalt) und 21 (Je mehr auf die religiöse Vielfalt eingegangen wird, desto weniger intensiv können evangelische Inhalt behandelt werden).

terricht eingehen, desto weniger können sie evangelische Inhalte behandeln. Es vermittelt also den Eindruck – der durch die dargestellte Korrelation der Fragen 42 und 21 verdeutlicht wird – als hätten die Grundschullehrer*innen das Gefühl haben, sich entscheiden zu müssen: Entweder gehen sie im evangelischen Religionsunterricht primär auf evangelische Inhalte ein, unterstützen und fördern so die Bildung religiöser Identität der Kinder, indem sie dafür Sorge tragen, dass diese über Kenntnisse über diese Konfession verfügen; oder aber sie gehen auf die religiöse Vielfalt ein, können dann jedoch die evangelischen Inhalte weniger unterrichten und in der Schlussfolgerung die religiösen Identitäten weniger fördern. Da die größere Herausforderung schließlich in der Vermittlung von Basiskenntnissen gesehen wird, scheint darauf auch der Fokus der Grundschullehrkräfte gerichtet zu sein – und der Umgang mit religiöser Vielfalt wird entsprechend ein wenig vernachlässigt. Diese Annahmen werden mit Blick in die qualitativen Interviews bekräftigt:

Die Tatsache, dass die Lehrkräfte oftmals Basiskenntnisse über die evangelische Konfession lehren müssen, wird somit auch in den Interviews deutlich:

> „Ja, dass ich natürlich gucke, wo stehen die Kinder und dass ich dann natürlich dementsprechend anfange zu erklären, was überhaupt ein Gebet ist [...]. Also [...] da achte ich schon drauf. [...] aber dann guck ich mal so die Gruppe an, was wissen die schon, was wissen sie nicht und diese Gruppe weiß gar nichts, aber hab' ich auch die Erfahrung gemacht, es wird immer weniger, dass man eben immer ganz von vorne anfangen muss." (Veronika 5,32-6,4)

In dieser Linie wird, wie auch quantitativ zuvor erkannt wurde, die Aufgabe der Religionslehrkraft unter anderem als eine Art religiöse Alphabetisierung beschrieben. Orientiert wird sich an dem Wissensstand der jeweiligen Lerngruppe, wobei zunehmend die Erfahrung gemacht wird, ganz „von vorne" anfangen zu müssen und so beispielsweise zu thematisieren, „was überhaupt ein Gebet ist". Eine weitere Lehrkraft nennt die Reformation als ein Beispiel, an dem sich festmachen lässt, wie weit entfernt die Kinder zum Teil vom Konfessionsverständnis sind:

> „Das ist manchmal, ja, im Unterricht zu erfahren, wenn man also zum Beispiel ... redet über ... Reformation [...], wie weit weg das von unseren Kindern heute wirklich ist [...]. Das ist eine ganz andere Vorstellung als wie wir sie haben. [...] Sehr fragmentarisch nur noch vorhanden, ja [der Konfessionsbegriff, sc.]." (Bernd 4,16-20)

In dieser Linie wird betont, dass Kinder im Grundschulalter eine „ganz andere Vorstellung" von Religion und Konfession haben als Erwachsene. Auf die Frage nach potenziellen Zukunftswünschen äußert sich eine Grundschullehrkraft daher abschließend:

> „Ich würde mir wünschen, dass die Kinder noch mehr Wissen hätten schon von vornherein [...]. Also [...] das wäre so schön, wenn man sozusagen nicht ganz von vorne anfangen müsste". (Veronika 20,1-2)

Dass der Wunsch nach stärker religiös sozialisierten Schüler*innen jedoch nicht nur auf die Grundschule beschränkt ist, wird ebenso im qualitativen Sample

deutlich.[743] Die Grundschule ist dennoch die erste schulische Institution, in der die Kinder (selbstverständlich z. T. nach dem Besuch einer evangelischen Kindertagesstätte, der Kinderkirche o. ä.) mit Religion bzw. Religionsunterricht in Berührung kommen. Wenn aber auch die Schularten ab der Sekundarstufe die fehlende religiöse Basiskenntnis besonders beklagen, ist zu hinterfragen, ob dies an den Grundschulen verstärkt in den Fokus genommen werden kann – und, wenn ja, wie dies gelingen kann und zugleich auf religiöse Vielfalt stärker eingegangen werden kann. Zu klären ist ferner im Kontext interreligiösen Lernens, wie dieser religionsdidaktische Ansatz in der Grundschule realisiert werden soll, wenn unter den Schüler*innen kaum oder kein eigenes Bewusstsein über ihre eigene Konfession und/oder Religion generell besteht und die Lehrkräfte ferner eher das Gefühl haben, sich entscheiden zu müssen zwischen der Thematisierung evangelisch-konfessioneller Inhalte und dem Eingehen auf religiöse Vielfalt. Oder kann interreligiöses Lernen besonders dann eine Chance sein, wenn die Kinder auch kaum etwas über das Christentum wissen? Elementar zu sein scheint also eine solide Grundlagenarbeit konfessioneller Beheimatung im Religionsunterricht der Grundschule, die unverzichtbar ist und besonders aufgrund der geringen religiösen Sozialisation der Kinder als wichtige Aufgabe (weiterhin) verstanden werden muss. Wie aber kann man diese mit interreligiösem Lernen kombinieren?

3.4. „Von meinem Selbstverständnis her bin ich erst mal Beamter des Landes Schleswig- Holstein“ – Zum Rollenverständnis der Lehrkräfte

Blickt man angesichts der zuvor dargestellten Komponenten des Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein weiter auf die Rollenbeschreibung[744], denen sich die Grundschullehrkräfte zuordnen, erhält man folgendes Bild:

[743] „Was natürlich totaler Traum wäre, wenn die Schüler einfach ein bisschen mehr Grundwissen mitbringen könnten. Wenn man einfach auf einer etwas höheren Ebene mal anfangen könnte“. (Maria 19,17-19, Gemeinschaftsschule)

[744] Vgl. auch Kap. 9. der ReVikoR-Studie: „Welches Selbstverständnis haben Lehrkräfte in der religiösen Vielfalt?“, in: Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 125-152.

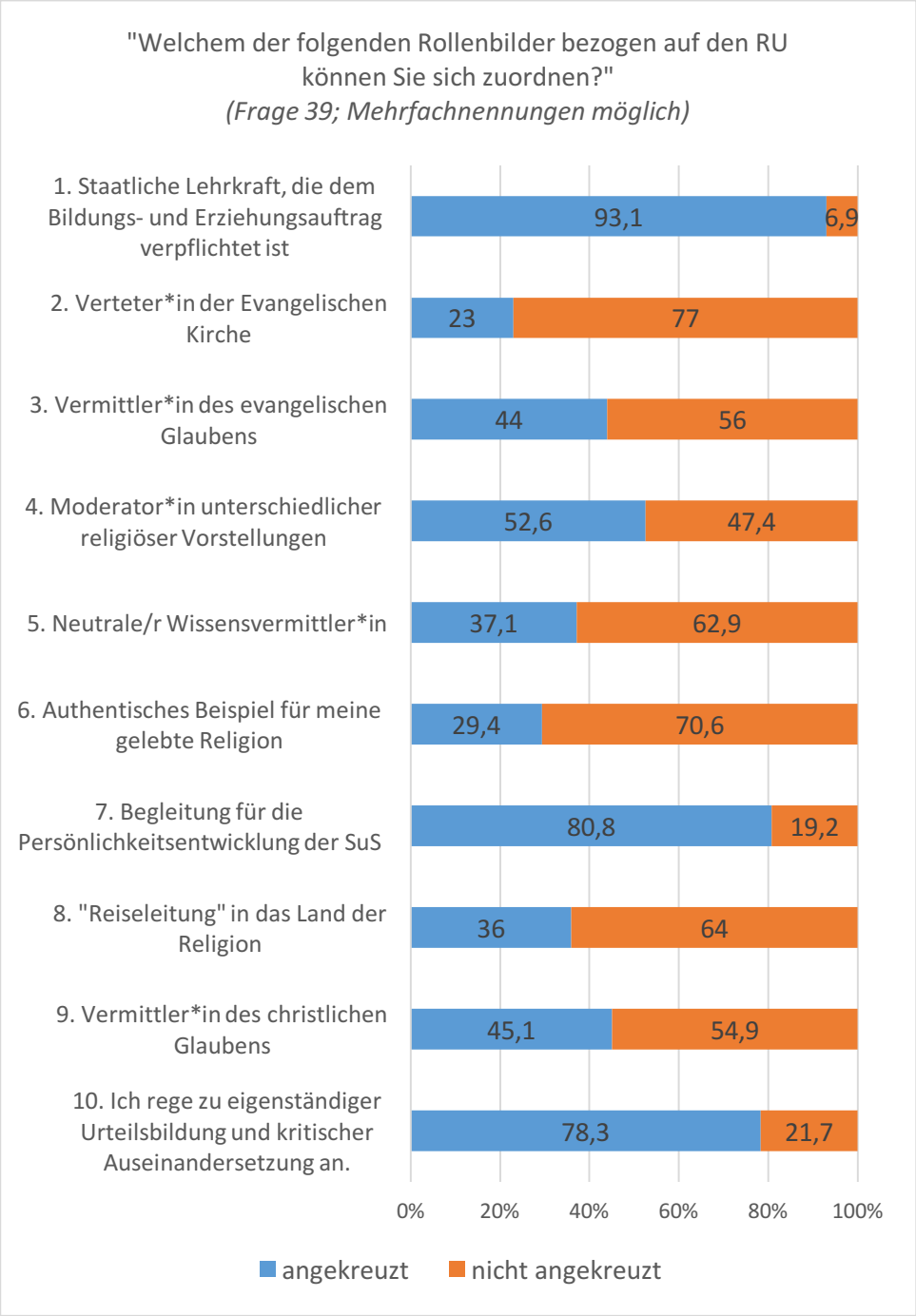

Abbildung 28 (Daten für die Grundschule; N liegt nicht vor)

Die Lehrkräfte, die in dieser Frage mehrere Optionen parallel ankreuzen durften, sehen ihre Rolle als evangelische Religionslehrkraft mit signifikanten 93,1 % primär als eine „staatliche Lehrkraft, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist“. Diese Rollenschreibung entspricht dem in Kap. III.3.3. dargestellten rechtlichen Kontext des Faches Religion als „ordentliches Lehrfach“ nach Art. 7 Abs 3 GG. Diese Antwortoption erhält in allen Schularten die höchste Zustimmung.[745]

[745] Von den Gemeinschaftsschullehrer*innen kreuzten diese Option 94,9 %, von den Gymnasiallehrkräften 99,4 % und von den Lehrer*innen der Beruflichen Schulen 96 % an. Im qualitativen Sample wird zum Beispiel deutlich, wie die Rolle als staatliche Lehrkraft begründet ist: „Von mei-

Die zweithöchste Zustimmung erzielt die Rolle als „Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen“[746] mit 80,8 % und auf dem dritten Platz rangiert mit 78,3 % die Rollenzuschreibung, „zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung“ anzuregen.[747] Dieses Ergebnis lässt sich so interpretieren, dass im Dialog und in der Auseinandersetzung miteinander die kritische und individuelle Urteilsbildung geschult werden soll. Dies muss jedoch einerseits nicht heißen, dass die Auseinandersetzung zwangsläufig mit Kindern unterschiedlicher Religionen und Konfessionen geschieht, und andererseits, dass nicht unbedingt die *religiöse* Urteilsbildung im Fokus steht, sondern die Mündigkeit und Urteilsbildung eher im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird. Diese Interpretation würde erklären, warum im qualitativen Sample die Dialogkompetenz von den Lehrkräften nicht erwähnt wird und das Ziel der Förderung einer interreligiösen Dialogkompetenz daher, wie in Kap. IV.2.3. dargestellt, kein (vorrangiger) Aspekt interreligiösen Lernens in der Grundschule zu sein scheint. Mit 52,6 % erhält ferner auch die Option, als „Moderator*in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen“ zu agieren, mehr als die Hälfte aller Stimmen der Grundschullehrkräfte, wobei auch hier nicht deutlich ist, ob nicht mehr die Moderation unterschiedlicher Vorstellungen generell im Vordergrund steht, da, wie zuvor deutlich wurde, ein Dialog, der etwa von den Lehrer*innen moderiert wird, im qualitativen Sample gar nicht vorkommt. Unter dieser Prämisse könnte man die bislang aufgeführten vier Rollenverständnisse allesamt eher allgemein pädagogisch und weniger religiös motiviert bzw. religiös fokussiert deuten (und ggfs. den daher jeweils hohen Stellenwert der Rollenbeschreibungen erklären?).

Den anderen sechs Optionen werden von je weniger als 50 % der Lehrkräfte zugestimmt; mit 45,1 % bzw. 44 % erhalten die Rollen „Vermittler*in des christlichen Glaubens“ bzw. „Vermittler*in des evangelischen Glaubens“ etwas weniger als die Hälfte aller Stimmen.[748] Interessanterweise sehen sich mehr Grundschul-

---

nem Selbstverständnis her […] bin ich erst mal Beamter des Landes Schleswig-Holstein. Das ist mein Auftrag. Und mein Auftrag definiert sich, wenn ich mal vom jetzigen Stand noch ausgehe, aus dem Schulgesetz § 4, wo der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule beschrieben wird. Und da sind dann humanistische Traditionen genannt, da sind auch christlich-abendländische Traditionen genannt. Das ist mein Auftrag, den ich überhaupt habe. Ich mache keinen Hehl daraus, das wissen auch alle, dass ich schon Mitglied der evangelisch-lutherischen Kirche bin, dass ich da auch ein paar Funktionen mit wahrnehme […]. Daraus mache ich, wie gesagt, kein Geheimnis, das wissen alle. Aber ich bin kein Verkündiger der evangelisch-lutherischen Kirche dort.“ (Ingo 9,27-35) Diese Lehrkraft beschreibt sich als Beamter des Landes Schleswig-Holstein, der den Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen hat. Zugleich stellt er heraus, dass er keinen Verkündigungsauftrag der evangelischen Kirche erfüllt.

[746] Die Persönlichkeitsentwicklung wird beispielsweise dadurch deutlich, dass die Lehrkraft merkt: „Ich hab’ sie ’nen […] Stück weiter gebracht für sich selbst.“ (Anna-Lena 16,34-35)

[747] Diese beiden Optionen rangieren auch in den anderen Schulformen auf dem zweiten bzw. dritten Platz. In der Beruflichen Schule sowie im Gymnasium ist der Stellenwert der Urteilsbildung etwas höher als der Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.

[748] Im qualitativen Sample stellt sich diese Linie vorrangig als Wissensvermittlung über die christlichen Konfessionen dar: „Aber es ist für mich auch wichtig, die Kirche, die Bibel und die Inhalte von biblischen Geschichten, denen das klar zu machen, sie darauf aufmerksam zu machen, dass es das gibt, weil das ja in der Schule ganz viele Kinder gar nicht kennen. […] Das sehe ich schon als meinen Auftrag, denen das auch zu vermitteln, auf jeden Fall.“ (Ute 10,15-24). Der hohe Stellenwert für die Grundschullehrkräfte, Basiswissen über die christlichen Konfessionen zu lehren,

lehrkräfte als Vermittler*in des *christlichen* als des *evangelischen* Glaubens. Ferner gibt es zu den anderen Schulformen auffällige Unterschiede: Die Gemeinschaftsschullehrkräfte sehen sich zu 40,8 % als Vermittler*in des evangelischen und zu 36,1 % des christlichen Glaubens; die Gymnasiallehrkräfte differenzieren dies noch eindeutiger: Sie verstehen sich zu 61,8 % als Vermittler*in des evangelischen Glaubens und zu 46,1 % als Vermittler*in des christlichen Glaubens. Die Lehrkräfte der Beruflichen Schulen sehen sich hingegen kaum in diesen Rollen: Mit jeweils geringen 20 % positionieren sie sich ebenso als Vertreter*in des evangelischen wie des christlichen Glaubens. In dieser Schulform liegen diese beiden Rollenbilder auf den letzten zwei Plätzen. Die Grundschullehrkräfte sind demzufolge auch mit 45,1 % bzw. 44 % im Durchschnitt derjenigen Lehrkräfte in Schleswig-Holstein, die sich im evangelischen Religionsunterricht als Vermittler*in des christlichen bzw. evangelischen Glaubens verstehen.

Dieses Rollenbild grenzt sich von der Rolle als neutrale Wissensvermittlerin ab, die auf dem siebten Platz direkt hinter der Rolle als Vermittler*in des evangelischen bzw. christlichen Glaubens rangiert.[749] Dieser Rollenbeschreibung als „Neutrale/r Wissensvermittler*in" ordnen sich immerhin 37,1 % zu; der Rolle einer „Reiseleitung[750] in das Land der Religion" kommt mit 36 % der 8. Platz zu.

---

wurde bereits in Kap. IV.3.4. sowie in Kap. IV.2.1.1. deutlich. Begründet wird dies, neben den in den beiden Kapiteln aufgeführten Argumenten, auch mit der Vermittlung des christlichen Kulturguts: „Auch für Kinder, die jetzt nicht zu unserer Konfession gehören, ist das hier eben auch, es ist Kulturgut". (Veronika 9,2-3) Es wird deutlich, dass eine solche Wissensvermittlung auch für nichtchristliche bzw. nicht-evangelische Kinder als elementar angesehen wird und die Lehrkraft in der Rolle als Vermittler*in der evangelischen Konfession bzw. christlichen Religion ihre Aufgabe darin sieht, allen Schüler*innen die Grundlagen des Christentums beizubringen.

[749] So versteht sich bspw. ein Lehrer primär als Wissensvermittler im Sinne eines Sachunterrichts (vgl. Wolf 4,21-26) vgl. Kap. IV.2.1.1. Er grenzt sich durch diese Haltung von einem Missionsverständnis als Überwältigung der Schüler*innen ab. Seiner Auffassung nach ist das Gegenteil des Überwältigen Wollens eine neutrale Wissensvermittlung: „Ich sehe mich, glaub ich, im Religionsunterricht, also so wie in den meisten anderen Fächern auch, schon […] als Wissensvermittler, nicht? […] Also, Vermittler auch insofern, als jetzt durchaus Wissen auch von Kindern kommen kann. […] Als jemand, der …, dass sie halt ihren Horizont erweitern. Aber … so Richtung […], ich weiß, früher, ich kenne ja selber Religionsunterricht aus der Kindheit, da waren natürlich noch ganz andere, also missionarische Tätigkeiten. Aber so etwas gibt es gar nicht. Also, da kenn ich auch niemanden, ehrlich gesagt. […] Wenn ich anhöre, wie die Kollegen Religionsunterricht machen, da gibt's, glaub ich, auch keinen, der so in diese Richtung missionarisch tätig ist." (Wolf 10,18-28) Die primäre Aufgabe der Lehrkraft in dieser Linie ist also die Vermittlung von Wissen ohne persönliche Auseinandersetzung mit Religion.

[750] In der ReVikoR-Studie wird dieses Schlagwort wie folgt beschrieben: „Gemeint ist damit, dass der Religionsunterricht Schüler*innen, die möglicherweise nicht-religiös sozialisiert sind, Religion in ihren vielfältigen Facetten (und vor allem auch in ihren Praxisformen) zeigt, Erkundungen dieses Bereichs initiiert und sie auf dieser „Entdeckungsreise" kundig begleitet. Die Religionslehrkraft ist in dieser Rolle einerseits inhaltlich versiert und kompetent, andererseits fördert und begleitet sie aufmerksam die inneren Prozesse der Kinder und Jugendlichen." Hingewiesen wird hier auf Ulrike Link-Wieczorek, die den Begriff „Reiseführer" benutzt: Ulrike Link-Wieczorek, Zwischen „Voll"-Theologie und theologischem Durchlauferhitzer. Zum Potenzial des Lehramtsstudienganges Theologie, in: Bedford-Strohm, Heinrich (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittfeld zwischen Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2003, 130-142, 132ff, zitiert nach Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 129. Sowie dies.: Glauben oder Beobachten? Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin, in: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? (JRP Bd.22), Neukirchen-Vluyn 2006, 124-135, 127, zi-

Besonders letztere Option wurde wahrscheinlich von den Lehrkräften nicht so verstanden, wie von der Forschungsgruppe intendiert, da sie ja in Kap. IV.3.4. angaben, die größte Herausforderung sei für sie die Erstbegegnung mit Religion bzw. die Vermittlung von religiösen Basiskenntnissen. Ebendies ist mit der Umschreibung „Reiseleitung in das Land der Religion" gemeint, wozu sich an dieser Stelle jedoch lediglich knapp mehr als ein Drittel der Befragten positionieren.

Auf den letzten zwei Plätzen der Rollenbilder rangieren die Optionen als „Authentisches Beispiel für meine gelebte Religion"[751] mit 29,4 % und als „Vertreter*in der Evangelischen Kirche" mit 23 %. Die Lehrkräfte verstehen sich somit grundsätzlich eher weniger als „religiöse Figuren", die als Personen ihre Religions- und Kirchenzugehörigkeiten den Schüler*innen gegenüber authentisch vertreten.[752] Dieses Bild spiegelt sich auch in weiteren quantitativen Daten wider:

---

tiert nach Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 129. Bernhard Dressler spricht ferner von dem „Fremdenführer", vgl. Dressler, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 204, zitiert nach Pohl-Patalong et. al., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 129.

[751] Eine Grundschullehrkraft begründet ihr Verhalten als religiöse Figur, an der sich die Schüler*innen orientieren können, wie folgt: „Und wo ich dann auch gut als Lehrkraft, auch das ist wichtig, als Lehrkraft Bescheid weiß und wo sie dann eben auch sehen: Aha, unsere Lehrkraft ist das und glaubt das, und sich daran orientieren". (Britt-Marta 3,38-40) Als noch einmal anders religiös authentisch beschreibt sich eine weitere Lehrkraft: „Natürlich ist das mein Glaube. Mein Glaube ist ganz präsent dann für die Kinder. Inwieweit sie ihn annehmen … Ich würde nie sagen, man betet abends. Ich kann ihnen nur ein Angebot machen, und wenn sie es wollen, wollen sie das, und wenn nicht, nicht. Und das ist auch unterschiedlich!" (Gudrun 14,34-37) Diese Lehrerin beschreibt sich als nicht von ihrem Glauben getrennt zu sehen, sodass das authentische Vertreten der eigenen Glaubenszugehörigkeit eine Rolle im Religionsunterricht spielt. So macht sie den Kindern „Glaubensangebote", zu denen sie sich verhalten und an denen sie sich orientieren können.

[752] Auch Klaus von Stosch konstatiert, das Problem des konfessionellen Religionsunterrichts heutzutage seien nicht primär die kaum religiös geprägten Schüler*innen: „Viel gravierender scheint mir, dass auch die Lehrkräfte immer weniger über ihre eigene Religion und Konfession wissen und sich immer weniger auf eine konfessionelle Haltung einlassen wollen." Von Stosch, Komparative Theologie und Religionspädagogik, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 298. Besonders die Kinder im Grundschulalter, die religiös kaum sozialisiert sind und mitunter nicht wissen, ob sie überhaupt selbst einer Konfession bzw. Religion angehören, brauchen aber ihre Lehrkräfte in Form von religiösen Figuren, da die Kinder die Welt mithilfe von „Beziehungsdimensionen" erschließen: „Zugehörigkeiten gehen mit Identifikationen einher. Lernen ohne Identifikationsmöglichkeiten ist im Kindesalter im religiösen Bereich nicht sinnvoll bzw. nicht zu realisieren." Lothar Kuld, Friedrich Schweitzer, Werner Tzscheetzsch, Joachim Weinhardt, Empfehlungen. Optimierungsvorschläge für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: Kuld/Schweitzer/Tzscheetzsch/Weinhardt, Im Religionsunterricht zusammenarbeiten, 221.

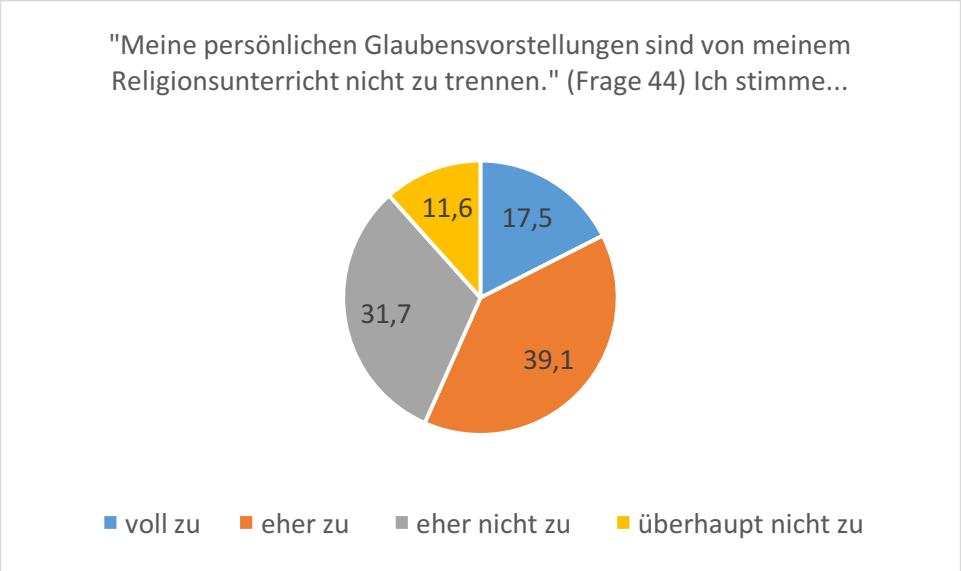

Abbildung 29 (Daten für die Grundschule; N= 662)

Mit nur 17,5 % der Grundschullehrkräfte stimmen der These, die persönlichen Glaubensvorstellungen seien vom Religionsunterricht nicht zu trennen, nur minimal weniger Lehrkräfte *voll* zu, als sie mit 11,6 % der Aussage *überhaupt nicht* zustimmen. Auch die Angabe, der These *eher* zuzustimmen, liegt mit 39,1 % nahe an denjenigen 31,7 %, die der These *eher nicht* zustimmen. Das Bild ist also recht ausgewogen – und somit nicht eindeutig beantwortet worden: Mit 56,6 % sind etwas mehr als die Hälfte der Grundschullehrer*innen der Meinung, ihre Glaubensvorstellungen seien von ihrem Religionsunterricht (eher) nicht zu trennen. Demgegenüber stehen jedoch 44 %, also etwas weniger als die Hälfte alle Grundschullehrer*innen, die der Aussage (eher) nicht zustimmen. Begründet wird das beispielsweise wie folgt:

> „Also, die haben da noch nie nachgefragt, wie das bei mir selber ist. ... Wir hatten jetzt halt dieses Thema evangelisch–katholisch, da war ich so ein bisschen am Zweifeln, was ich da jetzt so machen soll …, ob ich denen das sagen soll, dass ich katholisch bin halt. ... Ich hab's dann gemacht, hab denen auch so kurz erzählt, dass ich denn auch Kommunion hatte dann früher und so. Aber da haben sie auch nicht groß nachgefragt und auch nicht, ob ich zur Kirche geh regelmäßig und ob ich Weihnachten in der Kirche war […] Aber mir ist es schon wichtig, dass die irgendwie nicht wissen, dass ich da nicht zur Kirche geh […], das ist mir dann auch zu persönlich und auch, warum das so ist und so, [...] das muss halt jeder selber wissen. Also ich sag zu den Kindern immer, ‚Das müsst ihr selber wissen', ne? ‚Ob ihr daran nun glaubt oder nicht, das ist 'ne Sache, die entwickelt sich' [...]. Also ich sag denen nicht, dass das alles so stimmt und dass das alles, dass sie das jetzt glauben müssen und denken müssen". (Franziska 12,37-13,11)

Die katholische Lehrkraft, die ohne Facultas evangelischen Religionsunterricht erteilt, betont in dieser Aussage, dass sie ihre eigene Konfession im Unterricht nicht sichtbar macht und die Themen somit aus einer neutralen Warte unterrichtet. Das Benennen ihrer Kirchenzugehörigkeit und ihren Glaubensvorstellungen sei ihr zu „persönlich"; ferner möchte sie nicht, dass sich Kinder religiös überwältig fühlen, wenn sie im Religionsunterricht von ihrer Religionszugehörigkeit erzählt.

Weiter nachgefragt, ob die Lehrer*innen ihre formale Kirchenzugehörigkeit im Religionsunterricht kommunizieren, ergibt sich ein signifikantes Ergebnis:

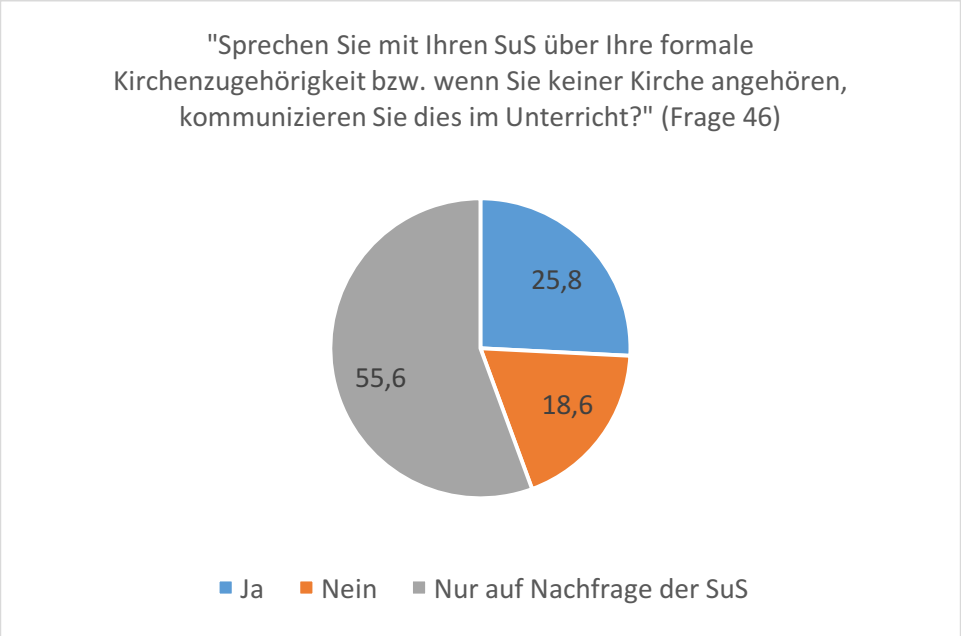

Abbildung 30 (Daten für die Grundschule; N= 667)

Mit 25,8 % spricht ca. ein Viertel der Grundschullehrkräfte im Religionsunterricht mit den Schüler*innen über die eigene formale Kirchenzugehörigkeit bzw. über die Tatsache, keiner Kirche anzugehören. Weitere 18,6 % der Lehrer*innen thematisieren die eigene Kirchenzugehörigkeit hingegen nicht. Mit 55,6 % gibt mehr als die Hälfte der Grundschullehrkräfte an, nur über die eigene Kirchenzugehörigkeit zu sprechen, wenn die Schüler*innen dies einfordern und die Lehrkraft danach fragen. Die Lehrkräfte verstehen sich somit nicht als religiöse Figuren, die die eigene Religions- bzw. Kirchenzugehörigkeit zum Thema machen und/oder diese im Religionsunterricht ausdrücken. Im Kontext einer religiös heterogenen Lerngruppe wird das Thematisieren der eigenen Glaubensvorstellungen noch einmal anders gesehen:

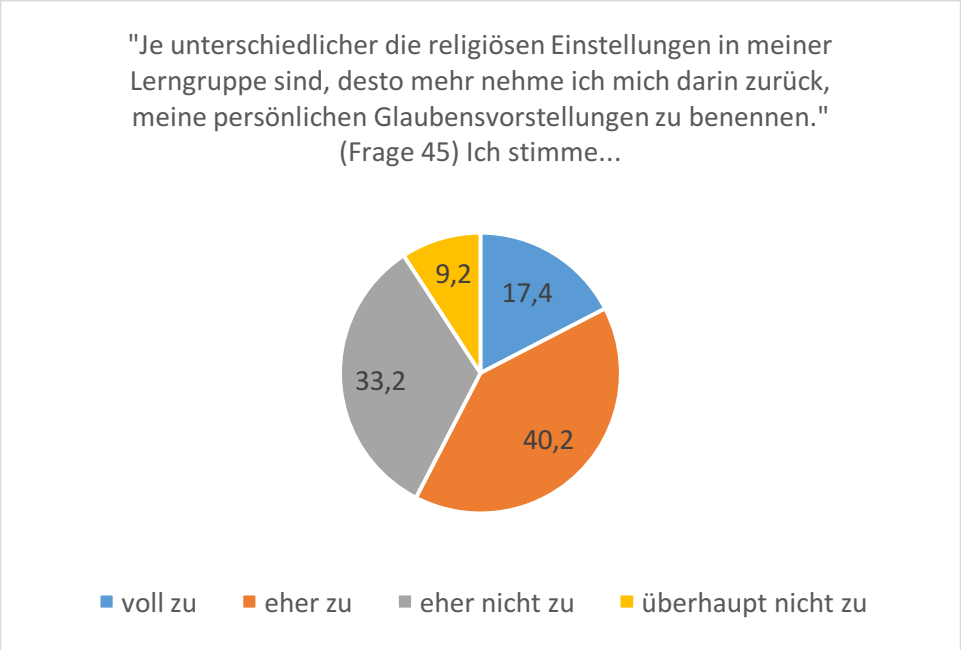

Abbildung 31 (Daten für die Grundschule; N= 654)

Mit 17,4 %, die der Aussage, je unterschiedlicher die religiösen Einstellungen in einer Lerngruppe sind, desto mehr nimmt man sich in der Benennung der persönlichen Glaubensvorstellungen zurück, *voll* und weiteren 40,2 %, die der These *eher* zustimmen, äußern sich 47,6 % der Grundschullehrkräfte dahingehend, dass die religiöse Vielfalt die Thematisierung der eigenen Glaubensvorstellungen negativ beeinflusst. Nur 9,2 % stimmen dieser Aussage *überhaupt nicht* zu.

Die geringe Zustimmung zur Rolle der Lehrkraft als religiöse Figur ist ggfs. mit der Tatsache zu erklären, dass knapp die Hälfte der Lehrkräfte ohne Facultas unterrichtet und entsprechend unsicher ist, inwiefern sie ihre Religiosität in den Religionsunterricht integrieren dürfen. M. E. widerspricht sich jedoch die Angabe, dass sich nur knapp ein Viertel als authentisches Beispiel ihrer gelebten Konfession sieht, jedoch mit dem Ziel, die Kinder in ihren religiösen Identitäten stärken und fördern zu wollen. In Kap. IV.2.1.2. gaben mehrere Lehrkräfte im qualitativen Interview an, die Kinder bräuchten im Grundschulalter Lehrkräfte als Subjekte ihrer Konfessionszugehörigkeiten (bzw. Religionszugehörigkeiten), um sich an ihnen orientieren zu können und sie als religiöse Vorbilder wahrzunehmen. Unter Umständen ist damit weniger die authentisch gelebte Religion der Lehrkräfte gemeint als vielmehr die Lehrkraft an sich als persönlicher Vorbildcharakter. Dies würde mit der hohen (80,8 %) Zustimmung zur Rolle als „Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen“ erklärt. Gleichermaßen käme dann jedoch der Entwicklung religiöser Identität in der Grundschule insgesamt eine eher geringe Rolle zu, da die Bildung religiöser Identität vielfach an einen Wissensbestand über die Konfession bzw. Religion gekoppelt wurde.

Mit Blick auf die geringe Prozentzahl der Grundschullehrkräfte, die zudem authentische Vertreter*innen nicht-christlicher Religionen in den Religionsunterricht einbezieht[753], wird ein grundsätzlich eher geringer Stellenwert von authentischen Begegnungen im Sinne interreligiösen Lernens sichtbar: Die Lehrer*innen

[753] Vgl. Kap. IV.2.2.1.

sehen sich lediglich zu 29,4 % als authentisches Beispiel ihrer, also (im Regelfall) der evangelisch-christlichen Konfession, und zudem sieht sich weniger als ein Viertel der Lehrer*innen als Vertreter*in der evangelischen Kirche. Wenn sie ferner kaum Menschen verschiedener Religionszugehörigkeiten in den Religionsunterricht als authentische Stimmen gelebter Religion einladen[754], wird den Schüler*innen im Religionsunterricht der Grundschule scheinbar selten die Möglichkeit zur Orientierung an (und Abgrenzung von) an authentischen religiösen Positionen gegeben.

In diesem Zusammenhang greife ich die in Kap. II.2.2.5. gestellte Frage auf, ob die theologischen Perspektiven der Theologie der Religionen im schulischen evangelischen Religionsunterricht eine Rolle spielt bzw. spielen sollten. Sind sich die Lehrkräfte ferner bewusst, aus welcher positionellen Perspektive sie interreligiöses Lernen betreiben bzw. hypothetisch betreiben würden? Mithilfe der quantitativen Daten zum Selbstverständnis der Lehrer*innen werden diese Fragen nicht klar beantwortet; Tendenzen lassen sich jedoch erkennen: Da sich 52,6 % der Grundschullehrkräfte als Moderator*in für unterschiedliche religiöse Vorstellungen versteht, kann man annehmen, dass diese Moderationen aus allen Religionen gleichberechtigt wahrgenommenen Perspektiven geschehen, wie sie auch Folkert Rickers vertritt. Da sich aber auch 44 % bzw. 45,1 % als Vertreter*in des evangelischen bzw. christlichen Glaubens verstehen, würde ich diese Gruppe in Johannes Lähnemanns zugeordneter neuerer Form des Pluralismus[755] einordnen. Dennoch wird das Selbstverständnis, als Vertreter*in des evangelischen bzw. christlichen Glaubens zu agieren, eher mit einer Wissensvermittlung über den evangelischen bzw. christlichen Glauben verstanden. Als religiöse Figur im Sinne eines authentischen Beispiels gelebter Religion und/oder als Vertreter*in der evangelischen Kirche versteht sich jeweils nur ca. ein Viertel der Grundschullehrkräfte. Vermutlich stellen sich die Lehrkräfte jedoch nicht die Frage, aus welcher Perspektive und aus welchem Selbstverständnis heraus sie interreligiöses Lernen betreiben bzw. mit religiöser Vielfalt umgehen.

Die im quantitativen Sample aufgeführten Optionen werden der Darstellung zufolge mehr oder weniger auch im qualitativen Sample begründet. Als relevant beschreibe ich vor allem – erneut – die Wissensvermittlung, die in diesem Kontext mit der Rolle als Vermittler*in des evangelischen bzw. christlichen Glaubens beschrieben wurde und der sich knapp die Hälfte der Grundschullehrer*innen zuordnen sowie die eher pädagogischen und übergeordneten, also nicht zwingend auf den Religiosität beschränkten Aspekte: Die Rolle, sich als staatliche Lehrkraft zu verstehen, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist sowie die Rollen als Anreger*in zur eigenständigen Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung und als Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen.[756]

[754] Vgl. Kap. IV.2.2.1. Dort geben nur 10,5 % der Grundschullehrkräfte an, sie laden Vertreter*innen anderer Religionen als authentische Stimmen in den Religionsunterricht ein (vgl. Item 12e).

[755] Nämlich dem Positionellen Pluralismus oder dem Mutualen Inklusivismus, vgl. Kap. II.2.2.5.

[756] Dieser Annahme entspricht das Ergebnis der PTI-Studie aus dem Jahr 2008, in der die Lehrkräfte gebeten wurden, Themen und Inhalte für das Fach Evangelische Religion zu gewichten. Für

Die Religionslehrkräfte der Grundschulen in Schleswig-Holstein haben darüber hinaus in vielen Fällen auch die Rolle der Klassenlehrer*in inne: Laut der PTI-Studie aus dem Jahr 2008 erteilen 36% der in Schleswig-Holstein tätigen Grundschullehrkräfte evangelischen Religionsunterricht *ausschließlich* als Klassenlehrer*in. 51 % fungieren als Klassen- sowie Fachlehrkraft und nur wenige 13 % erteilen evangelischen Religionsunterricht nur als Fachlehrer*in.[757] Diese Angaben lassen sich mit folgenden Daten der ReVikoR-Studie stützen:

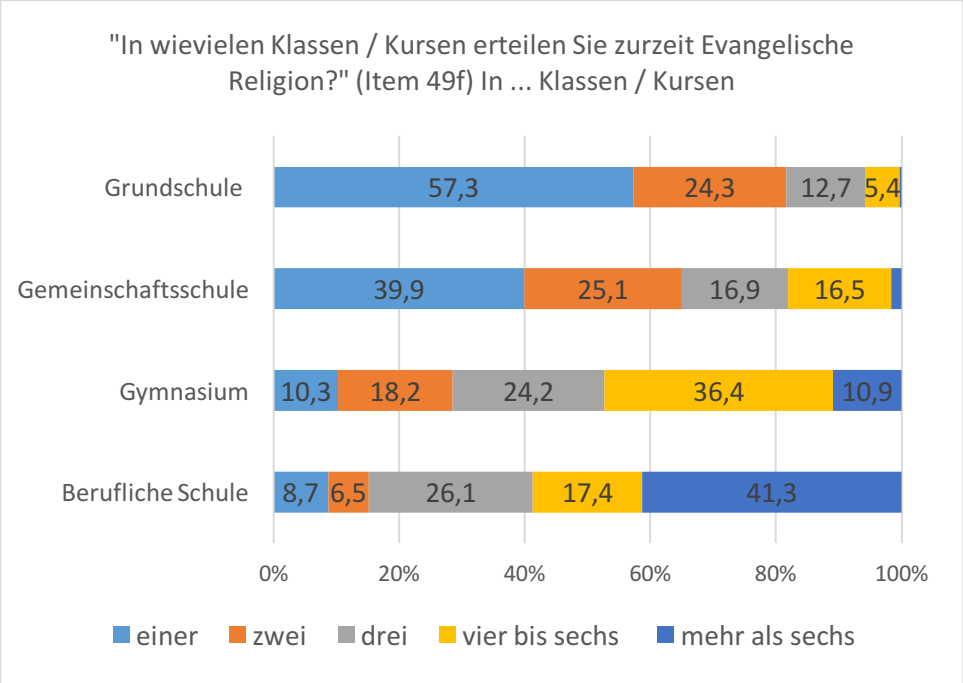

Abbildung 32 (Daten insgesamt; Grundschule: N= 667)

Mit 57,3 % der Grundschullehrkräfte unterrichtet mehr als die Hälfte dieser Lehrer*innen Religionsunterricht nur in einer Klasse, sodass anzunehmen ist, dass dies vielfach in der eigenen Klasse als Klassenlehrer*in der Fall ist. Ein Viertel der Lehrer*innen unterrichtet in zwei Klassen das Fach Religion und insgesamt nur 18,1 % in drei und mehr Klassen. Diese Angaben sind besonders im Vergleich zu denen der weiterführenden Schulen signifikant: Während in der Gemeinschafts-

---

die Grundschule ergab sich dort folgende Rangfolge: 1: Persönliche Fragen der SchülerInnen; 2: Konflikte in der Lerngruppe, soziale Erziehung, Werte; 3: Christlicher Glaube, Kirche und biblische Tradition; 4: Ethische Fragen und problemorientierte Themen; 5: Weltreligionen, Religionen vor Ort und ihre Traditionen; 6: Ergebnisse und Methoden der Theologie / Religionswissenschaft; 7: Neue Religionen, Sekten und Horoskope. Für die Fragestellung nach dem interreligiösen Lernen relevant ist ferner die Tatsache, dass der Themenbereich „Weltreligionen, Religionen vor Ort und ihre Traditionen" mit Aufsteigen der Schulstufe an Relevanz gewinnt: Ist er für die Grundschule auf dem 5. Platz, wird er von den Lehrkräften der Sekundarstufe 1 auf den 4. Platz und von denen der Sekundarstufe 2 auf den 3. Platz gewählt. Vgl. Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 67.

[757] In der Studie wird zudem deutlich, dass die Anzahl der Fachlehrkräfte mit Anstieg der Schulformen (über die Sekundarstufe 1 bis hin zur Sekundarstufe 2) zunimmt: So unterrichten in der Sekundarstufe 1 24 % und in der Sekundarstufe 2 63 % Lehrkräfte als Fachlehrkräfte, während die Anzahl der Klassenlehrkräfte abnimmt: In der Sekundarstufe 1 unterrichten 27 % der Lehrer*innen als Klassenlehrkräfte das Fach Religion, in der Sekundarstufe 2 sind es lediglich 6 %. Vgl. a.a.O., 16.

schule 39,9 % in einer und weitere 25,1 % in zwei Klassen Religionsunterricht erteilen, und somit mit 33,4 % ein Drittel mehr als in drei Klassen, sind es auf dem Gymnasium nur 28,5 % und in den Beruflichen Schulen geringe 15,2 %, die in *weniger* als drei Klassen (also in einer oder zwei) Religionsunterricht erteilen. Mit 36,4 % unterrichten die meisten Gymnasiallehrkräfte in vier bis sechs Kursen bzw. Klassen und die meisten Lehrer*innen der Beruflichen Schulen mit 41,3 % in mehr als sechs Kursen bzw. Klassen.

Die Grundschullehrkräfte, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sind somit vielfach auch Klassenlehrkräfte der Lerngruppen, die sie unterrichten, was für das interreligiöse Lernen als Chance gesehen werden kann, wie in Kap. V. dargestellt wird. Ferner sehen sich die Grundschullehrkräfte eher in allgemeinpädagogischen denn religiösen Rollenbildern und schreiben auch in diesem Kontext der Vermittlung von (Basis-)Wissen einen hohen Stellenwert zu.

3.5. Zusammenfassung

Durch die dargestellten Parameter des Religionsunterrichts in der Grundschule in Schleswig-Holstein, die auf den ersten Blick nicht konkret auf interreligiöses Lernen bezogen sind, auf einen zweiten Blick aber einige der in Kap. IV.2. dargestellten religionsdidaktischen Aspekte erklären oder aber hinterfragen, wird ein vielschichtiges Bild deutlich:

Die Grundschullehrkräfte, die das Fach Evangelische Religion unterrichten, sind überwiegend weiblich; diese Tendenz ist in allen Schularten dieselbe, dennoch weichen die 92,2 % signifikant von den Prozentzahlen der anderen drei Schulformen ab. Darüber hinaus sind die Religionslehrkräfte der Grundschulen tendenziell eher älter: Mit 43 % sind beinahe die Hälfte der Religionsunterricht erteilenden Lehrer*innen über 50 Jahre alt. Ferner sind mit 10 % mehr Lehrkräfte über 60 Jahre alt als mit 6 % unter 30 Jahre alt sind. Besonders die eher älteren Lehrkräfte bewerten den religionsdidaktischen Ansatz des interreligiösen Lernens als *weniger* hilfreich im Umgang mit religiöser Vielfalt; die jüngsten Lehrkräfte unter 30 Jahre bewerten ihn am positivsten. Dennoch ist die Diskrepanz der Bewertungen des interreligiösen Lernens für den Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen nicht sehr groß; die positive Bewertung unterscheidet sich um ca. 10 %: 72,1 % derjenigen Lehrkräfte unter 30 Jahre bewerten das interreligiöse Lernen als (eher) hilfreich im Umgang mit religiöser Vielfalt und 61,6 % der Lehrer*innen über 60 Jahre geben an, das interreligiöse Lernen helfe ihnen (eher) im Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen. Das Alter der Grundschullehrkräfte hat somit zwar einen geringen, aber keinen elementaren Einfluss auf die Bewertung des interreligiösen Lernens und den Umgang mit religiöser Heterogenität.

Signifikant auffällig unterscheiden sich die Grundschullehrkräfte von den Lehrer*innen der weiterführenden Schularten in ihren Qualifikationen für das Fach Evangelische Religion: Mit nur 43,7 % unterrichten dieses Schulfach weniger als die Hälfte der Grundschullehrer*innen mit einer Facultas, d. h. mit einer grundständigen Ausbildung, die als Voraussetzung für das Fach konstitutiv ist. Weitere 42,7 %, also beinahe ebenso viele Lehrkräfte unterrichten evangelische Religion

als sogenanntes Neigungsfach, d. h. ohne eine Aus- bzw. Weiterbildung. In den Sekundarstufen unterrichten im Gegensatz dazu weit mehr als drei Viertel mit einer Facultas, so wie es rechtlich vorgegeben ist. Darüber hinaus sind im Vergleich zu den weiterführenden Schulen mit 81,5 % der Grundschullehrkräfte die wenigsten Lehrer*innen der evangelischen Landeskirche zugehörig. Signifikante 20,7 % der fachfremd erteilenden Religionslehrkräfte geben ferner an, keiner Religion zuzugehören. Auch die Kirchenzugehörigkeit ist aber – neben der Facultas – Voraussetzung dafür, das Schulfach Evangelische Religion erteilen zu dürfen.

Ganze 76 % der Grundschullehrkräfte fühlen sich durch ihre Ausbildung aber nicht hinreichend auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet. Hier weichen die Angaben der Lehrkräfte über 60 Jahre von denen anderen Alters signifikant ab, da sich von ihnen 36,9 % von der Ausbildung her *überhaupt nicht* auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet fühlen. Aus dieser Gruppe haben aber auch 61,9 % keine grundständige Ausbildung für das Fach Evangelische Religion und erteilen es als Neigungsfach – nur 19 % der über 60-jährigen Lehrer*innen verfügen über eine Facultas. Aber auch 52,9 % aller Grundschullehrkräfte *mit* Facultas geben darüber hinaus an, sich durch ihre Ausbildung *kaum* auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet zu fühlen. Es ist somit ein Reflexions- und Optimierungsbedarf hinsichtlich der Ausbildung für die Religionslehrkräfte in Schleswig-Holstein zum Umgang mit religiöser Vielfalt (und dem interreligiösen Lernen) erkennbar.

Weitere 75 % aller Lehrkräfte haben darüber hinaus bislang keine Fortbildung zum Thema „Andere Religionen“ besucht. Von den 25 % der Lehrer*innen, die sich auf diese Weise weitergebildet haben, geben aber beinahe zwei Drittel an, sich (sehr) gut vorbereitet und geschult zu fühlen, mit religiöser Heterogenität umzugehen. Solche Fortbildungen besuchen jedoch eher die Religionslehrkräfte *mit* Facultas, wobei mit 62,6 % auch beinahe zwei Drittel derjenigen Lehrer*innen mit grundständiger Ausbildung angeben, bislang noch keine solche Fortbildung besucht zu haben. Dennoch stechen die 90,5 % der Lehrkräfte *ohne* Facultas signifikant hervor, die angeben, noch keine Fortbildung zum Thema „andere Religionen“ besucht zu haben.

Weitere drei Viertel der Grundschullehrkräfte bezeichnen ihre eigenen Lerngruppen als tendenziell religiös vielfältig. In städtischen Gebieten sind es mit 83,3 % etwas mehr als die immerhin 67,1 % der Lehrkräfte in ländlichen Regionen, die ihre Lerngruppen als religiös heterogen beschreiben. Religiöse Vielfalt wird somit in Schleswig-Holstein in ländlichen und städtischen Gegenden wahrgenommen und primär (und mit 75,5 % erneut von drei Viertel der Befragten) so verstanden, dass Schüler*innen unterschiedlicher Religionen am Religionsunterricht teilnehmen. Weitere 60,9 % setzten religiöse Vielfalt aber auch mit kultureller Vielfalt gleich, wie auch Schüler*innen ohne erkennbare religiöse Zugehörigkeit gleichermaßen mit unter dem Sammelbegriff einer religiös heterogenen Lerngruppe subsumiert werden. 57,2 % sind ferner der Meinung, jede Lerngruppe (auch eine rein evangelische) ist in sich religiös heterogen. Den letzten Platz in der Hierarchie belegt die Beschreibung, dass Schüler*innen unterschiedlicher christlicher Konfessionen am Religionsunterricht teilnehmen. In einer weiteren Frage sind

darüber hinaus 70 % der Grundschullehrkräfte der Meinung, religiöse Vielfalt sei unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion. Religiöse Vielfalt im Religionsunterricht wird demnach multiperspektivisch beschrieben und spielt in dieser Vielfalt eine wichtige Rolle im Religionsunterricht der Grundschule in Schleswig-Holstein – wenngleich diese Relevanz in der Sekundarstufe von den dort Unterricht erteilenden Lehrer*innen als noch höher gesehen wird.

Während die Grundschullehrkräfte also tendenziell eher älter, in überwiegender Anzahl weiblich und nur zu Hälfte durch eine Facultas dazu autorisiert sind, Religionsunterricht zu erteilen und somit sehr spezifisch zu charakterisieren sind, fallen auch die Grundschulkinder in einem Aspekt besonders auf: Die Lehrer*innen sind mit signifikanten 85 % der Meinung, ihre Schüler*innen haben nur eine geringe bzw. keine Kenntnis über ihre eigene Konfessionszugehörigkeit. Nur 1,2 % stimmen der These *überhaupt nicht zu*, dass ihre evangelischen Schüler*innen nur *geringe* bzw. *keine* Kenntnisse über ihre Konfession besitzen. Diese Einschätzung wird auch im qualitativen Sample deutlich. Somit empfindet es ferner die überwiegende Mehrheit der Grundschullehrkräfte mit 77 % als größte Herausforderung des Religionsunterrichtes, religiöse Basiskenntnisse zu vermitteln bzw. eine Erstbegegnung mit Religion überhaupt anzubahnen – und nicht, mit religiöser Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht umzugehen. Mit Blick auf eine weitere Frage wird dann deutlich, dass mit 44,5 % nur etwas weniger als die Hälfte der Lehrkräfte (tendenziell) der Meinung ist, je mehr sie auf die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht eingehen, desto weniger können sie die evangelischen Inhalte behandeln. Diese Daten können so interpretiert werden, dass die Lehrkräfte der Primarstufe der Meinung sind, sie müssten sich entscheiden zwischen einem evangelischen Religionsunterricht, in dem sie evangelische Inhalte lehren und die Identität der evangelischen Schüler*innen fördern einerseits und andererseits die evangelischen Inhalte zurücknehmen und sich mehr auf die religiöse Heterogenität fokussieren. Beides im Sinne interreligiösen Lernens zu kombinieren, fällt den Grundschullehrkräften augenscheinlich schwer, sodass sich viele Lehrkräfte auf die Wissensvermittlung über den christlichen Glauben beschränken.

Nach dem Selbstverständnis gefragt geben mit 93,1 % beinahe alle Grundschullehrer*innen an, sie seien als staatliche Lehrkraft tätig, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist. Weitere Rollenbilder, denen sich die Lehrer*innen häufig zuordnen, sind die der Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen sowie der Anreger*in zur eigenen Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung. Auf den mittleren Plätzen rangieren die Rollenverständnisse des/der Moderator*in zur eigenen Urteilsbildung sowie die Vermittler*in des evangelischen bzw. christlichen Glaubens – wobei die Vermittler*in des *christlichen* Glaubens minimal häufiger angekreuzt wird als die des *evangelischen* Glaubens. Die geringsten Zustimmungen erhalten die Selbstverständnisse eines authentischen Beispiels gelebter Religion sowie der Vertreter*in der Evangelischen Kirche. Somit verstehen sich die Lehrkräfte insgesamt weniger als religiöse Figuren, die ihren Schüler*innen ihre Glaubensvorstellungen bzw. ihre Kirchenzugehörigkeit authentisch repräsentieren, sondern vielmehr als pädagogische Vorbilder bzw. pädagogische Figuren. Darüber hinaus erteilen viele

Lehrkräfte Religionsunterricht ausschließlich in der Funktion der Klassenlehrkraft.

Wie diese Fakten in Korrelation zu den untersuchten religionsdidaktischen Aspekten interreligiösen Lernens stehen, wird in Kap. V. abschließend diskutiert. Zunächst wird aber dargestellt, welche Chancen es für das interreligiöse Lernen in der Grundschule Schleswig-Holsteins bestehen.

V. Chancen und Herausforderungen interreligiösen Lernens in der Grundschule Schleswig-Holsteins – Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

1. Perspektiven interreligiösen Lernens in der Primarstufe

1.1. Die Grundschule als Ort interreligiösen Lernens

Die Grundschule ist eine besondere Schulform, da noch nicht nach unterschiedlichen Schularten und Bildungsständen selektiert wird und somit alle Kinder diese Schule als erste schulische Institution gemeinsam besuchen (müssen).[758] So wird besonders für die Primarstufe Handlungsbedarf hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit deutlich:

> „Die Frage ist: Gelingt es, Kinder auf dem Weg durch die Grundschule sozial fähig zu machen, ihre Persönlichkeiten zu stärken, ihre Entdeckungsfreude und ihre Lernbereitschaft zu entwickeln, [...]? Hierzu müssten die Erfahrungen des Zusammenlebens und –lernens in Schule und Klasse, das Lernen in den verschiedenen Fächern und die Prägung durch die Lehrkraft beitragen. [...] Es kommen in der Grundschule Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, sozialen Erfahrungen und Begabungen zusammen, die es nicht leichtmachen, auf ein gemeinsames Ziel hinzuführen. In Klassen mit Kindern aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen stellt das eine besondere Problematik dar. Strukturell ist mit ganz unterschiedlichen Familienhintergründen zu rechnen. Die Zahl der Kinder Alleinerziehender, der Einzelkinder, der „Scheidungswaisen" hat stark zugenommen und stellt die soziale Integration vor besondere Herausforderungen."[759]

Interreligiöses Lernen mit dem Ziel der Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander, dem Abbau von Vorurteilen durch Wissensvermittlung über verschiedene Religionen und religiöse Traditionen kann zu einer solchen Bildungsgerechtigkeit beitragen. Dass dies relevant ist, wird an der in sich noch einmal vielfältigen Heterogenität der Schülerschaft deutlich (vgl. dazu auch Kap. IV.3.3.):

> „In der Grundschule haben alle unterschiedliche Ansichten und Vorstellungen und so weiter und insofern ist religiöse Vielfalt immer, immer da." (Wolf 1,22-23)

Da alle Kinder die Grundschule besuchen, ist eine Vielfalt an Meinungen, Gedanken und Anschauungen immer gegen, sodass die Grundschullehrkräfte in Schleswig-Holstein besonderen Handlungsbedarf, aber auch viele Chancen in der Schulform sehen. Diese manifestieren sich u. a. darin, dass die Zeit in der Primarstufe als prägend erlebt wird:

---

[758] „Die Grundschule leistet im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages einen wesentlichen Beitrag zur kindgemäßen Wirklichkeitserschließung und Weltorientierung, indem sie das Selbst- und Weltverständnis von Kindern fördert und fordert." Werner H. Ritter, Religiöses Lernen und religiöse Bildung in der Grundschule, in: Hilger, Georg/Rittter, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2006, 11-27, 12.

[759] Lähnemann, Evangelischer Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive, 299.

„Also Kinder haben ja ohnehin immer so ein eigenes Bild und eigentlich geht es eher darum, dieses Bild sozusagen weiter zu füllen und bunter zu machen. Kinder haben ja in dem Alter, in dem wir sie bekommen, oft so ein schwarz–weiß–Denken: Ja – nein, schwarz – weiß, gut – böse. Und eigentlich ist ja sozusagen die Grundschulzeit immer so prägend, dass sie lernen, differenzierter zu schauen und dass man sozusagen [...] neue Positionen dazu bringt oder neue Gedanken". (Anna-Lena 7,17-23)

Den Grundschülern können in der Schulstufe ein differenzierterer Blickwinkel und der Umgang mit unterschiedlichen Positionen nähergebracht werden, wie auch der tolerante Umgang miteinander und mit Unterschieden:

„Also ich glaube, in dem Alter, in dem wir die jetzt bekommen, so klein, als Grundschüler, sind die ja noch ganz offen. Ich glaube, die Kinder können gleich lernen, tolerant damit umzugehen und auch keine Ängste zu entwickeln. Das wäre für mich so ganz wichtig, dass man eine Toleranz entwickelt [...]. Ich glaub, darin liegt ´ne große Chance." (Anna-Lena 10,12-17)

Besonders durch die Offenheit, mit der viele Grundschüler*innen die Schule besuchen und auf Themen und Menschen zugehen, besteht die Chance, interreligiöses Lernen in der Grundschule anzubahnen und einen Fokus auf die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander zu legen. Wenn die Kinder von der ersten Schulklasse an lernen, mit (religiös) anderen Mitschüler*innen tolerant und respektvoll umzugehen und die Tatsache als normal empfinden, dass es Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen/Konfessionen gibt, kann in den weiterführenden Schulen auf diese Basis aufgebaut werden.

1.2. Interreligiöses Lernen im Klassenverband

Religionsunterricht wird in der Grundschule in Schleswig-Holstein oft im Klassenverband, und vielfach von der Klassenlehrkraft erteilt, da an nur wenigen Schulen Philosophieunterricht angeboten wird und ferner an nicht allen Schulen das Angebot eines katholischen Religionsunterrichts existiert.[760] Dass das Unterrichten im Klassenverband ohnehin von vielen Grundschullehrkräften befürwortet wird, zeigt sich in der empirischen Erhebung. Gefragt nach der ideal zusammengesetzten Lerngruppe für den evangelischen Religionsunterricht stimmt eine große Mehrheit der Grundschullehrer*innen für einen Religionsunterricht im Klassenverband:

[760] Vgl. Kap. III.3.3. Auch Christian Grethlein und Christhard Lück halten fest: „Nicht nur die einschlägige Fachdiskussion zeigt, dass die [...] konfessionelle Organisation des Religionsunterrichts nicht unbestritten ist; sondern auch ein Blick in die Klassenzimmer verrät, dass das Konfessionalitätsprinzip in den Grundschulen nicht mehr allgemein üblich ist." Christian Grethlein, Christhard Lück, Religion in der Grundschule. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 72.

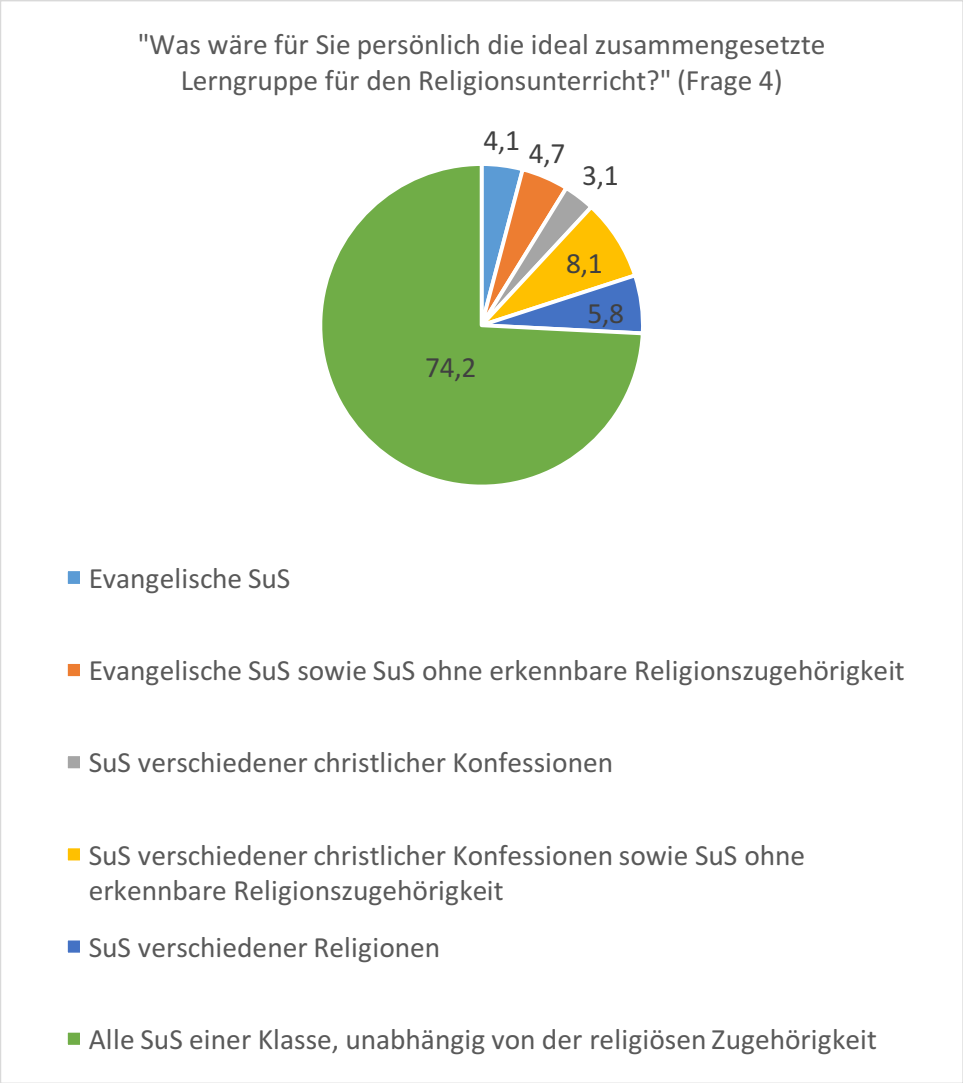

Abbildung 33 (Daten für die Grundschule; N= 654)

Mit 74,2 % geben drei Viertel der Grundschullehrer*innen an, die ideal zusammengesetzte Lerngruppe für den Religionsunterricht bestehe aus allen Schüler*innen einer Klasse, unabhängig von deren religiösen Zugehörigkeiten. Diese Antwortmöglichkeit findet auch in den weiterführenden Schulen eine ähnlich hohe Zustimmung.[761] Die anderen fünf Optionen erzielen alle ähnlich geringe Zustimmungen, die jedoch nur zwischen 3,1 % („Schüler*innen verschiedener christlicher Konfessionen“) und 8,1 % („Schüler*innen verschiedener christlicher Konfessionen sowie Schüler*innen ohne erkennbare Religionszugehörigkeit“) variieren. Diesem Ergebnis entsprechend lehnt eine signifikante Majorität der Grundschullehrkräfte eine Trennung ihrer Religionslerngruppen unter dem Aspekt der formalen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit ab:

[761] So empfinden 73 % der Gemeinschaftsschul- und 75,3 % der Gymnasiallehrkräfte und 77,6 % der Lehrer*innen der Beruflichen Schule eine Lerngruppe, die aus allen Schüler*innen einer Klasse besteht, als die ideal zusammengesetzte Lerngruppe für den Religionsunterricht.

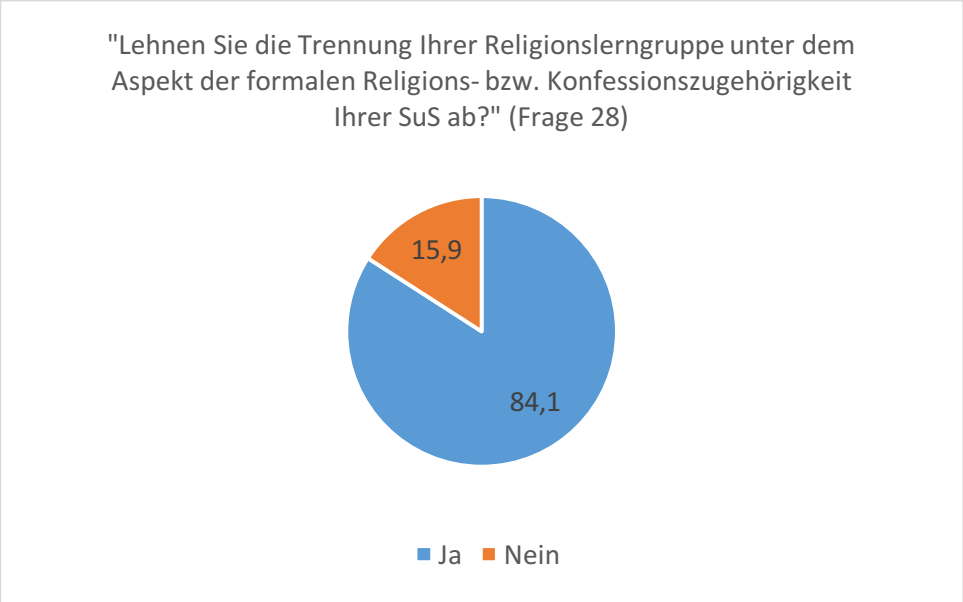

Abbildung 34 (Daten für die Grundschule; N= 642)

84,1 % der Grundschullehrer*innen sprechen sich somit *gegen* eine Trennung der Schüler*innen aufgrund ihrer religiösen bzw. konfessionellen Zugehörigkeiten aus, was eine deutliche Mehrheit der Grundschullehrkräfte in Schleswig-Holstein ausmacht. Dennoch ist die Ablehnung der Trennung der Religionslerngruppe nach ihren formalen religiösen Zugehörigkeiten in den weiterführenden Schulen noch etwas höher: 88,3 % der Gemeinschaftsschullehrkräfte, 89,5 % der Lehrer*innen der Gymnasien und ganze 94 % der Lehrkräfte der Beruflichen Schulen sprechen sich gegen eine solche Trennung aus. Die 84 % der Grundschullehrkräfte liegt also etwas darunter, dennoch ist die Ablehnung einer Trennung des Klassenverbandes signifikant hoch.[762] Ob eine Lerngruppe, die nicht nach religiösen bzw. konfessionellen Zugehörigkeiten getrennt ist, dann einen Einfluss darauf habe, ob der Religionsunterricht generell interessanter wird für die Schüler*innen, wurden die Lehrkräfte ferner gefragt:

[762] In den Hamburger Grundschulen liegt die Abmeldequote bei lediglich 0,8 %, was vorrangig damit begründet ist, dass Religionsunterricht im Klassenverband durch die Klassenlehrkraft unterrichtet wird: „Die Anwendung dieses Prinzips auf den RU fördert einerseits die intendierten religiösen Lernprozesse, weil die hohe Bindung der Schülerinnen und Schüler an ihre vertraute Lehrerin bzw. ihren vertrauten Lehrer in ihnen zum Zuge kommen kann. Andererseits stellt die genannte Quote vor nicht zu unterschätzende Aufgaben im Bereich der Qualitätsentwicklung, denen sich das Landesinstitut und das PTI zurzeit durch eine hohe Zahl an Fortbildungen sowie durch die Einrichtung von Weiterbildungskursen stellen.“ Hans-Ulrich Keßler, Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung, in: Schröder, Religionsunterricht – wohin?, 45-56, 51.

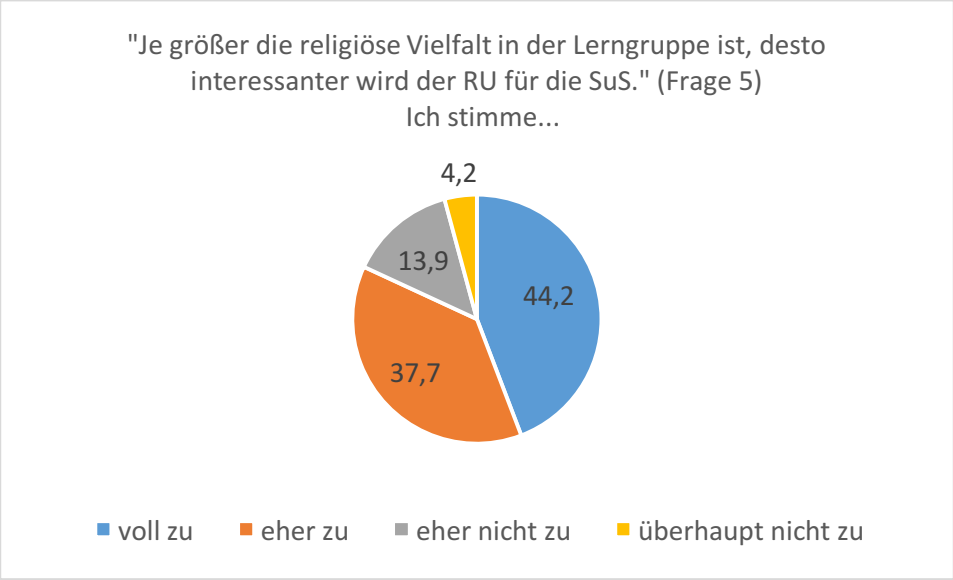

Abbildung 35 (Daten für die Grundschule; N= 669)

44,2 % der Grundschullehrer*innen stimmen der These, je größer die religiöse Vielfalt in der Lerngruppe ist, desto interessanter würde der Religionsunterricht für die Schülerschaft *voll* zu, weitere 37,7 % stimmen dieser Aussage *eher zu.* Insgesamt sind somit 81,9 % der Grundschullehrkräfte (eher) der Meinung, eine religiös heterogene Lerngruppe habe einen positiven Einfluss auf das Interesse der Schüler*innen am Religionsunterricht generell.[763] In diesem Zusammenhang überrascht es auch nicht, dass eine Mehrheit von 68,6 % der Grundschullehrkräfte die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes ablehnen:

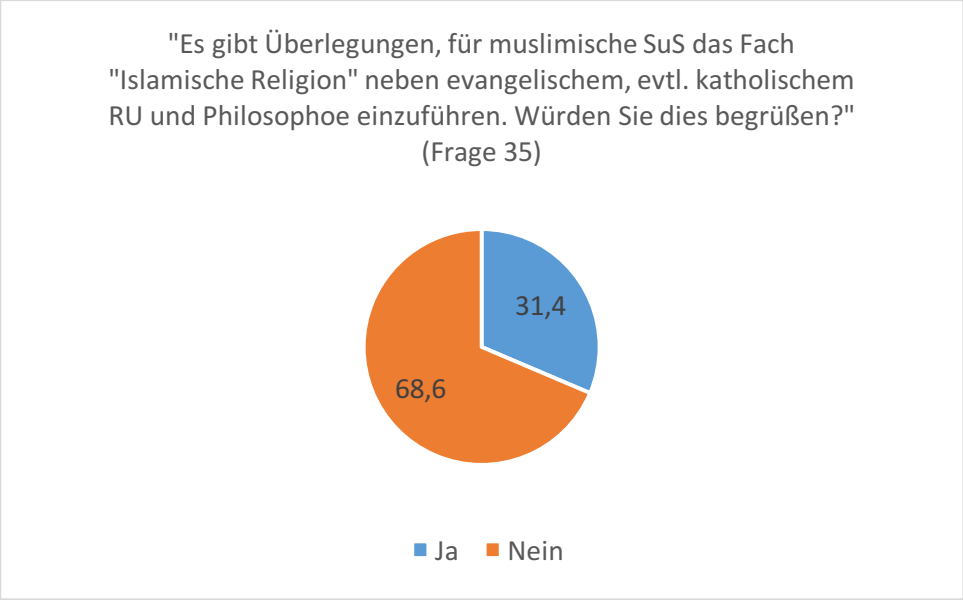

Abbildung 36 (Daten für die Grundschule; N= 640)

Ein Islamischer Religionsunterricht, wie er derzeit an 13 Grundschulen Schleswig-Holsteins probehalber unterrichtet wird, wird von 68,6 %, also zwei Drittel der

[763] Auch diese Tendenz ist den Antworten der Lehrkräfte der Sekundarstufe zu entnehmen: 89,1% der Gemeinschaftsschul- und 87,6% der Gymnasiallehrkräfte stimmen der These (eher) zu sowie 94% der Lehrkräfte der Beruflichen Schulen.

Grundschullehrer*innen nicht begrüßt. 31,4 % befürworten aber auch die Einführung eines solchen Schulfaches für die muslimischen Schüler*innen.[764] Diese Haltung überrascht vielleicht zunächst, unterstützt aber erneut die hohe Zustimmung des Religionsunterrichts im Klassenverband. Eine solche Präferenz stellt sich auch im qualitativen Sample dar: Auf die Frage nach einer Zusammensetzung ihrer potenziellen Wunschlerngruppe[765] wird zum einen der Wunsch nach religiöser Vielfalt geäußert, um voneinander lernen zu können[766], andererseits wird die Präferenz eines Religionsunterrichts im Klassenverband schulorganisatorisch[767] begründet. Da ein nach Konfessionen (und Religionen) getrennter Religionsunterricht einen erhöhten Organisationsaufwand mit sich bringen würde, wird an vielen Schulen Religionsunterricht im Klassenverband unterrichtet.[768]

[764] Diese Angaben ähneln denen der Gymnasiallehrkräfte: Von ihnen würden 35,7% einen Islamischen Religionsunterricht begrüßen, 64,3% lehnen diese Überlegung ab. Etwas anders sieht es an den Gemeinschaftsschulen und den Beruflichen Schulen aus: Von den Gemeinschaftsschullehrkräften würden 28,5% die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts begrüßen, von den Lehrer*innen der Beruflichen Schulen nur 14,3%. Die beiden Schularten, die (neben der Grundschule) die größte religiöse Vielfalt im Sinne der formalen Religionszugehörigkeiten, haben, lehnen die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts am striktesten ab.

[765] Vgl. Leitfrage 2: „Angenommen, Sie könnten sich die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppe aussuchen – mit welcher Gruppe würden Sie am liebsten arbeiten, worauf hätten Sie am meisten Lust?“. Auch an dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die religiöse Vielfalt, die einige Lehrkräfte in ihren Wunschlerngruppen präferieren, stets individuell verstanden wird und es nicht immer ersichtlich ist, was sich die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang *konkret* wünschen. Das Stichwort „Religiöse Vielfalt“ ist in den folgenden Aussagen zu den Wunschlerngruppen von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich gefüllt und von ihnen wird unterschiedlich verstanden.

[766] „Ich hab’ ja auch schon [...] Muslime in meinem Unterricht gehabt und Orthodoxe und eben die religiöse Vielfalt auch schon, das hat mir immer am besten gefallen, weil ich schon finde, dass wir voneinander gut lernen können [...]. Religiöse Vielfalt ist immer gut.“ (Britt-Marta 1, 38-42).

[767] „Wir haben [...] hier ja Zeiten gehabt, wo wir sehr, sehr konfessionsgebundenen Unterricht [hatten, sc.], das ist noch gar nicht so lange her, nicht? Da kam jemand, machte katholischen Religionsunterricht. Der kam einmal in der Woche, mittwochs, und hatte die zweite und dritte Stunde für uns Zeit. Das bedeutete aber, dass man alle Klassen 3 und 4, oder 1 und 2, jeweils parallel Religion legen musste. Das heißt, es muss auch jeder einen Religionslehrer haben. [...] Da haben wir noch mehr Schwierigkeiten gehabt, passende Leute zu finden und [...] für den Stundenplan war es also nahezu unmöglich. Das [ist, sc.] also ´ne ganz praktische Geschichte.“ (Wolf 11, 25-33)

[768] So charakterisiert Bernd Schröder das Modell des Religionsunterrichts im Klassenverband mit Verweis auf Uwe Böhm als ein Modell, was von „seinem informellen Charakter“ lebe: „Religionsunterricht im Klassenverband wird von einer konfessionell gebundenen Lehrkraft erteilt, allerdings in einer Lerngruppe mit multikonfessioneller bzw. in der Regel multireligiöser Schülerschaft unter Einschluss konfessionsloser Schülerinnen und Schüler. Als leitende Begründung dient in der Regel [...] das pädagogische Argument, demzufolge gemeinsames Lernen für das Stabilisieren der Klassengemeinschaft, das Einüben von Verständigung oder die Stimulanz daseins- und wertbezogener Lernprozesse durch Verschiedenheit geboten sei. Allerdings findet sich daneben [...] eine rein schulorganisatorische Begründung: Demnach erfordern Kapazitätsengpässe (was das Lehrpersonal oder die Räume angeht), organisatorische Notwendigkeiten oder die Marginalität des Faches eine Unterrichtung im Klassenverband. In dieser Gestalt ist es ein problematisches Phänomen, weil es einerseits die rechtliche Vorgabe inoffiziell unterläuft und andererseits weder didaktisch noch qualitativ profiliert wird.“ Bernd Schröder, Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestaltung des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, in: Schröder, Religionsunterricht – wohin?, 181-192, 183.

Dass das Unterrichten des Faches Evangelische Religion im Klassenverband aber besonders auch für die Schüler*innen von Bedeutung ist, wird ferner deutlich:

> „Wir haben das hier mal versucht mit ne Philosophiestunde anzubieten, parallel zum Religionsunterricht. Das ging komplett in die Hose. Das haben wir ein Jahr versucht, da haben sich etliche Schüler für angemeldet, viel zu Viele und da hatten wir gar nicht die Lehrer dafür und das war ein ganz großes Durcheinander und denn waren die Kinder traurig, aus der Klasse rausgezogen werden, die wollten lieber in ihrer Klassengemeinschaft bleiben und das war ein ganz großes Chaos, das haben wir ganz schnell wieder aufgegeben." (Ute 11,20-26).

Für die Grundschüler ist es dieser Argumentation nach nicht plausibel, den Religionsunterricht nicht in der Klassengemeinschaft erteilt zu bekommen, sondern „aus der Klasse rausgezogen [zu] werden"; sie reagieren darauf emotional und sind traurig. So stellt auch Dietlind Fischer heraus, dass die Zugehörigkeit zum Klassenverband als soziale Gruppierung für die Schüler*innen relevanter ist als die Unterscheidung zwischen religiöser bzw. konfessioneller Zugehörigkeiten:

> „Ob jüngere Kinder die multireligiöse Situation in einer Klasse als Problem oder als Herausforderung empfinden, ist bisher empirisch nicht erforscht. Vermutlich ist das Interesse an Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe erheblich stärker ausgeprägt als das Bedürfnis nach Unterscheidungen (vgl. Fischer 1993). In empirischen Studien wurden die Angehörigen religiöser Minderheiten in einzelnen Schulklassen bisher nicht befragt. Man kann jedoch annehmen, dass das soziale Klima einer Klasse oder einer Schule insgesamt für das individuelle Wohlbefinden weit bedeutsamer sind als das Wissen um religiöse Differenz."[769]

Betrachtet man die in Kap. IV.3.3. dargestellten Ergebnisse zur religiösen Sozialisierung der Schüler*innen der Primarstufe in Schleswig-Holstein, ist es nur plausibel, wieso das individuelle Wohlbefinden und die Zugehörigkeit zum Klassenverband für die Schüler*innen elementarer sind als deren theoretische religiöse/konfessionelle Zugehörigkeiten und sie somit auf einen nach Religionen bzw. Konfessionen getrennten Religionsunterricht emotional (traurig) reagieren und eine solche Trennung der Klassengemeinschaft nicht nachvollziehen können: Die religiöse Zugehörigkeit spielt für sie im Alltag kaum eine bzw. keine Rolle.[770]

Doch nicht nur für die Schüler*innen wird das Unterrichten im Klassenverband als der präferierte Weg des Religionsunterrichts wahrgenommen und affektiv begründet, auch die Lehrkräfte selbst stellen die Zeit im Religionsunterricht mit „ihren" Klassen als elementar heraus:

> „Ich bin oft ja [...], also oft ist bei mir Klassenlehrerunterricht. [...] Und dann ist auch sozusagen, dann lebt man ja auch immer mit den Kindern." (Anna-Lena 4,33-36)

---

[769] Fischer, Interreligiöses Lernen in der Grundschule, in: Schreiner/Sieg/Elsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen, 456.

[770] Andererseits könnte man überlegen, ob die religiöse bzw. konfessionelle Zugehörigkeit durch einen nach Konfessionen/Religionen getrennten Religionsunterricht nicht dazu führen könnte, dass die Schüler*innen einen besseren Zugang und eine Form von Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Konfession/Religion entwickeln.

Das Besondere am Grundschulreligionsunterricht, wenn dieser im Klassenverband erteilt wird, ist die Bindung der Lehrkraft zu den Schüler*innen und umgekehrt, und dass sie den Alltag gemeinsam (er-)leben. So können auch emotionalere und intimere Gedanken ausgesprochen werden:

> „Nun hab' ich Glück, dass ich Religionslehrerin nun auch in meiner eigenen Klasse bin, die, so sag ich jetzt mal, tief in der Seele sind. Die Dinge brauchen einfach Zeit, um rauszukommen, und das können sie eigentlich nur in den Religionsstunden." (Gudrun 13,38-41)

Elementare Themen, die in keinem anderen Schulfach auf diese Weise besprochen werden, haben im Religionsunterricht im Klassenverband einen besonderen Raum. In dieser Aussage beschreibt die Lehrkraft es sogar als „Glück", dass sie Religionsunterricht in ihrer eigenen Klasse unterrichtet und den Schüler*innen so nahe sein kann. Persönliche Themen offen besprechen zu können, würde in einem Religionsunterricht, der nach Religionen und Konfessionen getrennt ist, schwieriger:

> „Dieses vertraute Gespräch, wo man denn ja auch über personenbezogene und sozialbezogene und auch über Glaubensfragen reden kann, ist schwierig in einer Atmosphäre, wo man sich gar nicht kennt." (Bernd 1,7-9)

Besonders in einer Klassengemeinschaft kennen die Schüler*innen einander und die Thematisierung persönlicher und emotionaler Themen sowie das affektive Lernen sei einfacher. Darüber hinaus birgt der Religionsunterricht im Klassenverband die besondere Chance, die Klasse als Gruppe zu stärken und mehr als in einem nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht, soziale Themen aufzunehmen und nachhaltig zu verankern.

> „Und weil man halt gerade als [...] Klassenlehrerin das Fach unterrichtet [...], die Klassengemeinschaft dadurch ungemein stärken kann. Weil man ja auch diese sozialen Themen dann viel macht. Deswegen im Klassenverband würd' ich schon machen, auch um diese Themen dann aufgreifen zu können. Auch so Streitkultur und solche Sachen kommen auch durchaus mal vor, dass man sowas bespricht." (Franziska 9,34-39, ähnlich auch Dies. 11,10-11)

Das Unterrichten des Fachs Religion im Klassenverband wird somit an der Grundschule auf verschiedene Weisen begründet, verstärkt wird jedoch eine vertrauensvolle Atmosphäre als Grund genannt, eine solche Organisation zu präferieren. Auch die PTI-Studie stellt heraus, dass die Konzeption „Religionsunterricht im Klassenverband erteilt durch evangelische oder katholische Lehrkraft: Alle SchülerInnen der Klasse nehmen gemeinsam am RU teil" von den Grundschullehrkräften einerseits im Vergleich zu denjenigen der anderen Schularten die höchste Zustimmung erhält, andererseits von den Grundschullehrer*innen den anderen fünf vorgeschlagenen Konzeptionen bevorzugt wird.[771] Diese Tatsache ist für das

[771] Die anderen fünf Optionen sind absteigend nach Zustimmung der Grundschullehrkräfte: „Fächergruppe: Religionsunterricht und Philosophie als getrennte Fächer mit inhaltlichen und organisatorischen Kooperationsabsprachen", „Weltanschaulich neutrale und bekenntnisfreie Religionskunde; das Fach ist Pflichtfach für alle SchülerInnen", „Religionsunterricht im Klassenverband durch eine religiös gebundene Lehrkraft. Alle SchülerInnen der Klasse nehmen gemeinsam an dem Unterricht teil", „Nach Konfessionen und Religionen getrennter Religionsunterricht; erteilt durch LehrerInnen der jeweiligen Religion", „Religionsunterricht muss gar nicht als eigenes Fach

interreligiöse Lernen m. E. als Chance zu betrachten, sodass der Klassenverband genutzt und gestärkt werden sollte: Durch die Tatsache, dass auch zwei Drittel der Grundschullehrkräfte die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein ablehnen, wird deutlich, dass das Unterrichten im Klassenverband trotz unterschiedlicher religiöser bzw. konfessioneller Zugehörigkeiten bevorzugt wird – auch wenn sich, wie in Kap. IV.3.1. deutlich wurde, rund drei Viertel der Lehrkräfte im Umgang mit religiöser Vielfalt nicht sicher genug fühlen. Das Unterrichten einer Klassengemeinschaft, die vertraute und persönliche Atmosphäre und die Klasse nicht zu trennen, ist den Lehrkräften der Primarstufe somit wichtiger, als entsprechend ihrer (theoretisch geforderten) Ausbildung bzw. ihrer (theoretisch geforderten) eigenen religiösen Zugehörigkeit nur die evangelischen Kinder in evangelischer Religion zu unterrichten. Unter Umständen stellt das Unterrichten im Klassenverband auch besonders für die fachfremd unterrichtenden Lehrer*innen ein sichereres Setting dar, als wenn sie Religionslerngruppen unterrichten sollten, deren Kinder nur einer Konfession angehören und diese Gruppe dann ggfs. aus verschiedenen Klassen gebildet wird. Für das interreligiöse Lernen bietet sich das Unterrichten im Klassenverband zudem aufgrund der (eher) vorherrschenden religiösen Vielfalt an. Wenn Religionsunterricht im Klassenverband unterrichtet wird, wird diese gelebt und eher als Selbstverständlichkeit angesehen. Die Chance zur Auseinandersetzung und zum Lernen voneinander wird präsent. Das Unterrichten grundsätzlich entspräche ferner auch dem Erziehungsauftrag der Schule:

> „Also will der Unterricht, die Lehrpläne und das, was [...] die Schüler mit in die Schule bringen, ... das verlangt geradezu ´ne Öffnung von Unterricht und das ist auch (Pause), finde ich, sollte gewollt sein auch, weil es unserem Erziehungsauftrag am ehesten entspricht.“ (Bernd 7,5-7)

Begründet wird dieser Erziehungsauftrag mit den unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Schüler*innen in die Schule mitbringen. Ein inklusiver Religionsunterricht im Klassenverband ginge auf alle Schüler*innen, gleich welcher Religion/Konfession sie angehören, aber auch unabhängig sozialer oder kultureller Unterschiede gleich ein. Einen solchen inklusiven Charakter stellt auch der Hamburger Grundschulverband bereits 1996 heraus: „Aus Sicht der Grundschuldidaktik ist der konfessionsgebundene Unterricht grundsätzlich revisionsbedürftig, denn er widerspricht dem integrativen Selbstverständnis der Grundschule.“[772] Betrachtet man religiöse Heterogenität also als einen Aspekt vielschichtiger und multiperspektivischer Heterogenität, die die Schüler*innen immer mit in die Schule bringen, die aber in der Grundschule als erste schulische Bildungsinstitution einer jeden Schullaufbahn, besonders ausgeprägt ist, wird deutlich, dass ein inklusiver, integrativer Religionsunterricht im Klassenverband besonders zu Zielen interreligiösen Lernens, wie beispielsweise dem Erwerb von Werten wie Toleranz, Achtung und Respekt beitragen kann.

Zu klären bleiben in diesem Kontext allerdings die Fragen, ob ein konfessionellverantworteter Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3. GG im Klassenverband

---

erteilt werden; religiöse Inhalte werden in anderen Fächern bearbeitet“, Doedens, Evangelischer Religionsunterricht, 75.

[772] Gabriele Faust-Siehl, et. al., Die Zukunft beginnt in der Grundschule, 102.

erteilt werden darf, und wenn ja, unter welchen Bedingungen dies geschehen dürfe. Darüber hinaus sollte auch reflektiert werden, welche Herausforderungen damit verbunden sind. Unabhängig dessen ist jedoch darüber nachzudenken, ob zumindest phasenweise Religionsunterricht im Klassenverband erteilt wird und diese Phasen besonders für interreligiöses Lernen genutzt werden können.

1.3. Impulse aus der Komparative Theologie

Ein neuerer Aspekt des Umgangs mit religiöser Heterogenität ist der Ansatz der Komparativen Theologie, in Deutschland maßgeblich geprägt von dem katholischen systematischen Theologen Klaus von Stosch. Die Komparative Theologie verfolgt eine

> „theologische Beschäftigung mit der Welt der Religionen, die zeigt, wie man aus christlicher Sicht heraus religiöse Überzeugungen und Letztorientierungen von Personen außerhalb des Christentums würdigen und wertschätzen kann, ohne dabei die grundlegenden Grundpositionen der eigenen Religion zurückzunehmen."[773]

Mithilfe der Komparativen Theologie versucht von Stosch, „Kriterien interreligiöser Urteilsbildung"[774] zu formulieren und entwickelt in diesem Kontext auch Konsequenzen für den Religionsunterricht, den er in Form eines konfessionell-kooperativen Modells befürwortet:

> „Der religiös und konfessionell andere muss die Gelegenheit erhalten, sich den Schülerinnen und Schülern in seiner Eigenperspektive zu präsentieren. Der konfessionelle Religionsunterricht muss Räume schaffen, in denen die Lehrperson der anderen Religion oder Konfession ihre Perspektive authentisch in den Lernprozess hineingeben kann."[775]

Zentrales Anliegen der Komparativen Theologie ist es, nicht nur den religiös Anderen, sondern auch sich selbst durch den Dialog besser zu verstehen im Sinne „eines Neuverstehens des eigenen Glaubens im Licht fremder Traditionen"[776]. Für den Religionsunterricht bedeutet dies einerseits eine konfessionelle Beheimatung, in der Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler*innen angeboten werden,aber auch „Räume für Fremdperspektiven auf das Eigene zu lassen"[777], was durch die anvisierte konfessionelle Kooperation möglich sei. Dass das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein nicht möglich ist, erklärt sich durch die sehr ungleiche Verteilung von katholischen und evangelischen Schüler*innen in diesem Bundesland.[778] So schlägt Klaus von Stosch ferner vor, dass die Religionslehrkraft

---

[773] Von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 12.
[774] A.a.O., 315.
[775] A.a.O., 330. Von Stosch verweist hier u. a. auf die EKD Denkschrift „Identität und Verständigung", die ebenso das Modell eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes herausstellt vgl. Kap. III.4.1.
[776] Ders., Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 332.
[777] A.a.O., 333.
[778] Vgl. Kap. III.3.2. Einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gibt es beispielsweise in Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen, vgl. Schröder, Auf dem Weg zu einer zukünfti-

„einer anderen Religion den Unterricht der eigenen Gruppe übernimmt oder dadurch, dass im Klassenverband unterschiedliche Positionen zu Wort kommen und durch verschiedene Lehrpersonen im Team-Teaching dargestellt werden. Natürlich kann auch ohne eine solche strukturelle Öffnung des Religionsunterrichts versucht werden, im klassischen konfessionellen Religionsunterricht den anderen zu Wort kommen zu lassen – etwa indem ich mich Zeugnissen der Kunst oder Literatur der anderen Religion aussetze."[779]

Klaus von Stosch schlägt Komparative Theologie somit auch für ein Modell des Team-Teaching vor, welches auch im „klassisch konfessionellen Religionsunterricht" möglich sei, oder aber durch den Einbezug medialer Begegnungsformen, gleich dem Begegnungslernen im weiteren Sinne nach Stephan Leimgruber. In der ReVikoR-Studie gefragt nach einem Modell des Religionsunterrichts, welcher *überwiegend aus christlicher* und in *bestimmten Phasen aus muslimischer Perspektive* unterrichtet würde, lehnen dieses mit 52,9 % etwas mehr als die Hälfte aller Grundschullehrer*innen ab (Frage 36). 47,1 % würden eine solche Überlegung begrüßen.[780] Ferner wurden die Lehrkräfte in Frage 37 gefragt, ob sie sich eine Form des Team-Teaching mit nicht-christlichen Lehrkräften generell vorstellen könnten:

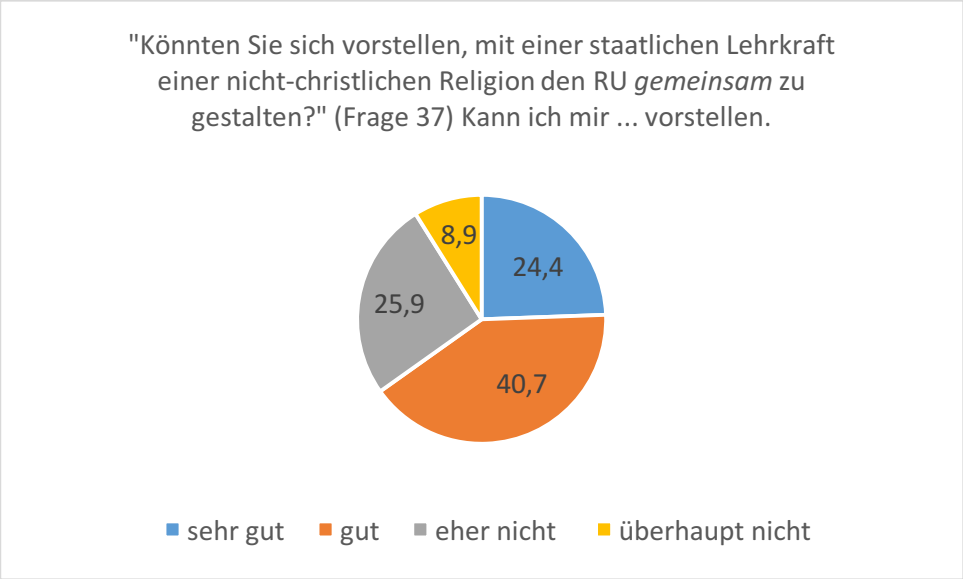

Abbildung 37 (Daten für die Grundschule; N= 671)[781]

gen Gestaltung des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, in: Schröder, Religionsunterricht – wohin?, 182.

[779] Von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 334. Er verweist hier auf die in Kap. II.3.2.1. dargestellte Möglichkeit einer Begegnung im weiteren Sinne, die ich für die Grundschule in Schleswig-Holstein als sehr sinnvoll und fruchtbar charakterisiert habe.

[780] Die Tendenz ist in allen Schularten ähnlich, wobei die Grundschullehrkräfte für diesen Vorschlag am ehesten offen sind, da sie die Überlegung mit 47,1 % begrüßen würden. Von den Gemeinschaftsschulehrer*innen sind es 44,3 %, von den Gymnasiallehrkräften 45,3 % und von den Lehrer*innen der Beruflichen Schulen 43,8 %, die ein solches Modell befürworten würden.

[781] In den Abbildungen wird für den Religionsunterricht die Abkürzung „RU" gewählt. Damit ist, sofern nicht anders beschrieben, der evangelische Religionsunterricht in Schleswig-Holstein gemeint.

Mit 24,4 % kann sich rund ein Viertel der Grundschullehrer*innen *sehr gut* vorstellen, den Religionsunterricht gemeinsam mit nicht-christlichen Lehrkräften zu gestalten. Weitere 40,7 % können sich ein solches Team-Teaching *gut* vorstellen. Insgesamt sprechen sich somit 65,1 % der Grundschullehrkräfte positiv für die Kooperation mit einer nicht-christlichen Lehrkraft, die staatlich ausgebildet ist, aus. Nur 8,9 % können sich eine solche Zusammenarbeit *überhaupt nicht* vorstellen. Weiter gefragt nach der Option, dass der Religionsunterricht phasenweise von einer nicht-christlichen Lehrkraft erteilt wird, ohne dass eine evangelische Lehrkraft anwesend ist, positionieren sich die Grundschullehrer*innen wie folgt:

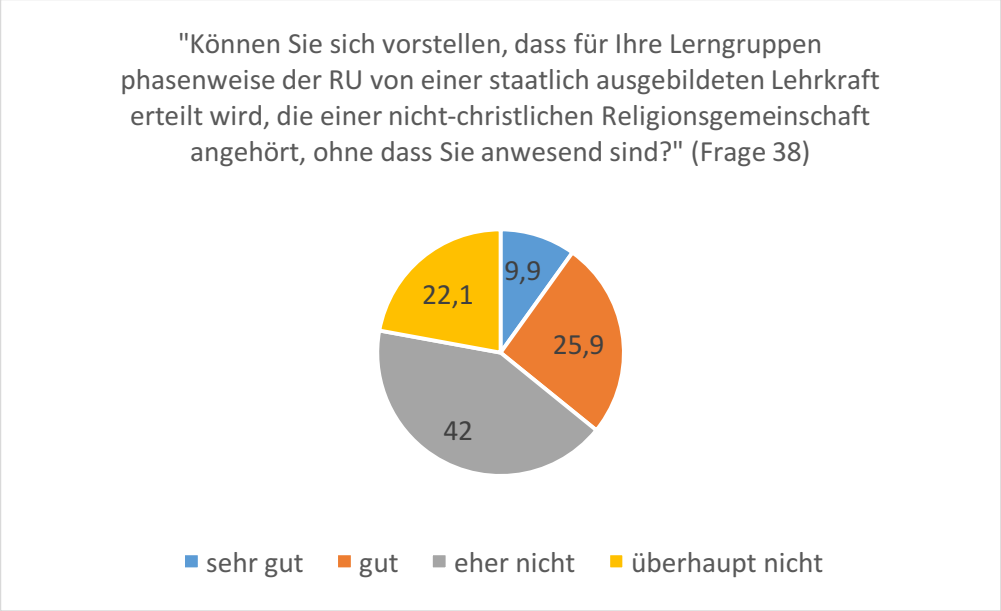

Abbildung 38 (Daten für die Grundschule; N= 664)

Nur 9,9 % können sich diese Variante *sehr gut,* weitere 25,9 % *gut vorstellen* – demgegenüber stehen aber ganze 42 %, die sich diese Form von Team-Teaching *eher nicht* sowie 22,1 % *überhaupt nicht* vorstellen. Rund ein Drittel ist also offen für ein solches Modell, rund zwei Drittel der Grundschullehrkräfte spricht sich dagegen aus. Die von Klaus von Stosch vorgeschlagene Möglichkeit, Komparative Theologie in Form eines Team-Teachings in den (konfessionellen) Religionsunterricht zu integrieren, findet somit grundsätzlich größere Zustimmung (Frage 37), dennoch sind die Grundschullehrer*innen insofern skeptisch, als dass sie nicht-christliche Lehrkräfte ungern ohne ihr Beisein Religionsunterricht erteilen lassen würden. So schlägt Klaus von Stosch auch die Begegnung mit anderen Religionen im „weiteren Sinne“, also durch Medien und Texte vor und gibt mit der Komparativen Theologie Impulse, wie mit Texten verschiedener Religionen bzw. Konfessionen gearbeitet werden kann. Es kann so ein Perspektivwechsel durch Medien als eine Begegnung im weiteren Sinne durchaus angebahnt und erlernt werden. Die Komparative Theologie geht von konkreten Fragestellungen der Menschen aus[782], sodass im Religionsunterricht Themen und Fragen der Schüler*innen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können, was dem Aspekt interre-

[782] Von Stosch, Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche, 22.

ligiösen Lernens einer Orientierung an den Schüler*innen, vgl. Kap. II.3.2.4., entspricht.

Konkret soll die Komparative Theologie als Impuls des Religionsunterrichts nach Klaus von Stosch so aussehen, dass Schüler*innen zunächst zu einem Thema[783] ihrer eigenen Konfession Zugang finden und anschließend zu diesem Thema „am Unterricht der je anderen Religion teilnehmen und in einer Situation des Team-Teachings an den Dialog der Religionen herangeführt werden“[784]. So soll sichergestellt werden, dass „interreligiöses Lernen nicht nur punktuell stattfindet“, sondern in den Religionsunterricht fest verankert ist. Da es deutlich weniger katholische Lerngruppen als Lerngruppen für das Fach Evangelische Religion in Schleswig-Holstein gibt, kann dieser Vorschlag nicht auf die Situation in den Grundschulen Schleswig-Holsteins übernommen werden. Der Impuls aber, an konkreten einzelnen exemplarischen Themen multiperspektivisch zu arbeiten, kann sich auch im konfessionell-evangelischen Religionsunterricht anbieten. Erforderlich ist dann jedoch, dass sich die Lehrkräfte zum einen natürlich in der evangelischen Theologie, darüber hinaus aber auch in anderen Religionen und Konfessionen so auskennen, dass sie Themen mehrperspektivisch unterrichten und betrachten können. Hier schließt erneut das Desiderat der vielen fachfremd unterrichtenden Religionslehrkräfte der Grundschulen in Schleswig-Holstein an: Wenn beinahe die Hälfte der Lehrer*innen das Fach ohne Facultas unterrichtet, wird es ihnen nicht leichtfallen und die Qualität wird nicht gesichert sein, auch andere Religionen bzw. Konfessionen zu unterrichten. Neben der Tatsache, dass viele Lehrkräfte weder in ihrer eigenen Konfession noch in anderen Konfessionen/Religionen ausgebildet sind und über die methodische Kompetenz einer komparativen Betrachtung wahrscheinlich noch weniger Lehrkräfte verfügen, sind auch die wenigsten Grundschüler*innen in der Lage, Themen komparativ und mehrperspektivisch zu verstehen und mit ihnen zu arbeiten, vor allem, wenn sie wiederum über kaum Kenntnisse der eigenen Konfession verfügen.[785] Der Impuls der Komparativen Theologie, an exemplarischen Themen mehrperspektivisch und dialogisch zu arbeiten, ist somit theoretisch gut, für die den praktischen Religionsunterricht der Primarstufe in Schleswig-Holstein müssten jedoch vorab einige Grundlagen überarbeitet werden.

Elisabeth Naurath und Kathrin Kürzinger sehen eine Stärke der Komparativen Theologie besonders auf der emotionalen Ebene, vorrangig in Bezug auf das Thema Freundschaft bzw. Mitgefühl.[786] Dass ethisch-soziale Themen auch von

[783] „Von daher kann Komparative Theologie nie zu einer allgemeinen Theorie über Religionen und ihre Wahrheitsgehalte führen. Vielmehr geht es ihr um eine behutsame Betrachtung ausgewählter Details in genau bestimmten Fällen.“ A.a.O., 20.

[784] Von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 335.

[785] Vgl. Kap. IV.3.3.

[786] Vgl. Kathrin Kürzinger/Elisabeth Naurath, Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonieren oder Abgrenzen? Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen Theologie lernen kann und umgekehrt, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 159-172, 167ff. Ferner zum Thema „Mitgefühl“ im Kontext der Kindertheologie: Caroline Teschmer, Mitgefühl durch biblische Geschichten entwickeln? Zugänge für Kinder im Elementarbereich, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin, „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“. Methoden der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 14, Stuttgart 2015, 166-172.

einigen Grundschullehrkräften besonders betont werden, wenn die Lerngruppen religiös heterogen sind, wurde bereits in Kap. III.5.7.1.2. deutlich. Die Chance, Themen wie Freundschaft multiperspektivisch zu betrachten, ist zum einen, dass die Kinder sich so eine komparative Lern- und Denkweise aneignen können, ferner aber auch, dass sie anhand solch konkreter Themen lernen, ihre eigenen Einstellungen zu formulieren:

> „Statt also eine feste Orientierung vorauszusetzen, muss es religiöser Bildung darum gehen, eine solche Orientierung entwickeln und begründet vollziehen zu können. Hierzu sind Erfahrungen der Begegnungen mit Andersglaubenden ein wichtiger Ansporn, um die eigene Position genauer zu durchdringen und zu begründen. [...] Gerade deshalb scheint es mir so wichtig zu sein, dass Begegnung im Unterricht thematisiert und reflektiert und dadurch auch gelernt wird. Sie wird dann dennoch Fragen aufwerfen und Irritationen hervorrufen. Aber gerade diese Fragen und Irritationen können auch als Ansporn genutzt werden, um die Wahrheitsfrage zu stellen und eigene Wertentscheidungen der Schülerinnen und Schüler zu begleiten."[787]

Komparative Theologie kann m. E. somit auch für die Grundschule Impulse für das interreligiöse Lernen liefern, dass an einzelnen Themen, wie beispielsweise Freundschaft, verschiedene (religiöse) Haltungen formuliert und hinterfragt werden und so voneinander gelernt werden kann. Klaus von Stosch beschreibt abschließend jedoch, dass der Impuls Komparativer Theologie nur unter bestimmten Voraussetzungen für den schulischen Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden kann: Das Stundenkontingent müsste ausgeweitet werden, Lehrkräfte müssten ferner anders ausgebildet werden, sodass dialogische Strukturen bereits in die universitäre Ausbildung integriert sind und die Fakultäten müssten sich neu ausrichten und sich religiösen Außenperspektiven stärker öffnen.[788] Diese Forderungen scheinen besonders für Schleswig-Holstein in weiter Ferne, da m. E. nicht nur der Fokus darauf gelegt werden solle, an den Universitäten *anders* auszubilden, sondern überhaupt dafür zu sorgen, dass mehr Lehrkräfte Religionsunterricht in der Grundschule mit Facultas unterrichten. Geschieht dies, ist eine Ausrichtung, die interreligiöses Lernen stärker fokussiert, wünschenswert.

Klaus von Stosch stellt ferner heraus, dass die Komparative Theologie und das Trialogische Lernen, welches primär durch den katholischen Theologen Clauß Peter Sajak geprägt ist, einige Gemeinsamkeiten haben, der größte Unterschied aber der sei, dass sich das Trialogische Lernen hauptsächlich auf die Gemeinsamkeiten der drei sogenannten Abrahamtischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam) konzentriere, die Komparative Theologie jedoch mindestens genauso so sehr auf deren Unterschiede einzugehen verfolgt.[789] Beides, der Fokus auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den religiösen und konfessionellen Zugehörigkeiten der Schüler*innen, wird auch von den Lehrkräften in der

[787] Von Stosch, Komparative Theologie und Religionspädagogik, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 287f.

[788] Vgl. Ders., Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche, 33.

[789] Vgl. Ders., Komparative Theologie und Religionspädagogik, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 293.

empirischen Erhebung als wichtiges Element einer interreligiösen Begegnung beschrieben:

> „Also ich kann jetzt von evangelisch und katholisch nur reden. [...] Und da war's schon. dass die [Schüler*innen, sc.] das interessant fanden auch, wie sieht denn so'ne katholische Kirche von Innen aus und dann haben die auch mal erzählt, wie ist das denn so bei der Kommunion, was macht man denn da alles so und ja, wie ist es da so in der Kirche, was sind die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und das finden die schon interessant, ja." (Franziska 2,35-40)

Für die Grundschüler*innen sei es interessant zu hören, wie sich die Konfessionen voneinander unterscheiden, aber auch, was sie, auch mit nicht-christlichen Religionen, gemeinsam haben:

> „Also dafür [Kinder verschiedener Religionszugehörigkeiten gemeinsam zu unterrichten, sc.] spricht natürlich, dass man sich toleriert und dass man auch Gemeinsamkeiten entdeckt, und vielleicht [...] ja auch entdeckt, dass auch Vieles ja eins ist, sozusagen der gleiche Gott ist, vielleicht nur andere Ausprägungen, das könnte so sein." (Veronika 7,1-3)

Das Lernen an Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen kann somit bereits in der Grundschule begonnen werden. So kann unter anderem Toleranz, aber auch Interesse an anderen Religionen und Konfessionen geschürt werden und die Basis für interreligiöses Lernen in der Sekundarstufe bilden. Clauß Peter Sajak folgt Johannes Lähnemann, indem er für die Grundschule besonders das interreligiöse Lernen in der Begegnung des Islams, Judentums und Christentums als relevant betont, eine Auseinandersetzung mit fernöstlichen Religionen, wie dem Buddhismus oder Hinduismus, jedoch erst für die Sekundarstufe vorschlägt.[790] Dieser Vorschlag entspricht in etwa den Aussagen der Lehrkräfte in der empirischen Erhebung, da in den meisten Fällen der Islam und mitunter das Judentum als Bezugsgrößen genannt werden.

Grundsätzlich wird deutlich, dass Impulse aus der Komparativen Theologie, wie etwa die multiperspektivische Arbeit an einzelnen Themen oder aber der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede für interreligiöses Lernen in der Grundschule Schleswig-Holsteins fruchtbar genutzt werden können. Allerdings sind für die Umsetzung dieses Paradigmas einige Voraussetzungen nötig, wie beispielsweise eine veränderte, aber auch breitere Ausbildung der Lehrkräfte. Ein Team-Teaching mit nicht-christlichen Lehrer*innen können sich ca. 75 % der Grundschullehrer*innen (eher) gut vorstellen, jedoch eher nicht ohne das eigene Beisein im Religionsunterricht: Zwei Drittel sprechen sich (eher) dagegen aus.

[790] Vgl. Sajak, Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme/Lenhard/Pirner, Religionsunterricht neu denken, 223.

1.4. Geschichten als zentrales Element interreligiösen Lernens in der Grundschule

Bereits in Kap. II.4.1. stellte ich dar, dass Johannes Lähnemann Geschichten und Erzählungen als geeignetes Medium zur Einübung eines Perspektivwechsels beschreibt. Als Perspektivwechsel verstehe ich nun die Fähigkeit, die Bereitschaft und die Kompetenz, andere Perspektiven einnehmen zu können. Dass dieser Aspekt interreligiösen Lernens jedoch kaum in der Grundschule Schleswig-Holsteins auftaucht, wurde in Kap. IV.2.3. deutlich. Geschichten als Element des Religionsunterrichts haben aber in der Schulpraxis der Primarstufe eine große Bedeutung, wie in Aussagen der qualitativen Interviews deutlich wird.[791] So hat das Zuhören von Geschichten einen höheren Stellenwert in der Grundschule, als beispielsweise Fakten über verschiedene Religionen/Konfessionen zu lernen:

> „Bei den Jüngeren ist das Interesse [mehr über die andere Religion/Konfession zu erfahren, sc.] nicht so [da, sc.]. Da stehen die Geschichten eigentlich so im Vordergrund noch." (Britt-Marta 2,20-21)

Ob in dieser Aussage nur Geschichten religiösen Inhalts gemeint sind oder Geschichten generell, wird nicht deutlich. Dennoch betont eine Lehrkraft, dass alle Schüler*innen, egal, welcher Konfession (oder Religion) sie angehören, Geschichten erzählt bekommen möchten.

> „Und für mich ist auch wichtig zu fragen: Was möchtet ihr als Themen mal haben? Und die Kinder möchten, egal, welcher Konfession sie angehören, sie möchten Geschichten hören. So ist das, und dann ist es egal, welche Geschichte das ist." (Gudrun 5,5-9)

Deutlich wird hier, dass die Orientierung an den Schüler*innen, die in anderen Zusammenhängen in den qualitativen Interviews kaum auftauchte und die ich in Kap. IV.2.3. als eher selbstverständlich für den Grundschulunterricht charakterisierte, eine zentrale Rolle spielt, insofern die Schüler*innen gefragt werden, über welches Thema sie im evangelischen Religionsunterricht etwas lernen möchten. In beiden Aussagen wird die Linie sichtbar, dass die einzelnen Inhalte hinter den Geschichten zurückstehen und es den Kindern somit wichtiger ist, überhaupt Geschichten zu hören, als ein bestimmtes Thema in den Fokus zu rücken. Konkret auf Bibelgeschichten rekurriert eine andere Gruppe der Grundschullehrkräfte:

> „Und sie hören auch total gerne diese Geschichten aus der Bibel und das mögen sie unheimlich gerne und sich dann darüber austauschen". (Xenia 16,36-37)

> „Diese Bibelgeschichten finden die ganz spannend. Den Zusammenhang mit unserer heutigen Zeit finden sie dann noch spannender". (Ute 12,32-33)

Besonders der Austausch über die Bibelgeschichten und die Verbindung zu aktuellen Themen, die die Schüler*innen selbst betreffen, sind demzufolge wichtig für die Kinder; die Lehrkräfte nehmen emotionale Reaktionen der Schüler*innen

[791] Vgl. zu diesem Ergebnis bspw. auch Grethlein/Lück, Religion in der Grundschule, 14 und a.a.O., 143ff. „Wenn man Grundschüler fragt, was ihnen am Religionsunterricht am besten gefällt, nennen sie oftmals das Erzählen von biblischen Geschichten. [...] Kinder brauchen Geschichten. Sie regen ihre Fantasie an, stellen Identifikationsfiguren und Deutungsmuster bereit, fördern Gemeinschaft, trösten und hinterfragen und stiften personale und soziale Identität.", A.a.O., 144.

wahr: Diese mögen „unheimlich gerne“ Geschichten hören und finden diese ganz „spannend“. Durch solchen affektiven Umgang mit Bibelgeschichten bzw. Geschichten generell kann ein Austausch der Kinder gelingen, die ihre Wahrnehmungen, Fragen[792] und Gefühle, die durch das Zuhören von Geschichten entstehen:

> „Wenn die Kinder aus diesen biblischen Geschichten heraus für sich etwas ziehen können und ihre Gefühle beschreiben können, was mit ihnen passiert, [...] wenn sie so [...] ihr Innerstes äußern können und das in Worte packen können, das find ich ganz schön.“ (Ute 10,3-9)

Eine zentrale Argumentation für den Einsatz von Geschichten ist der Mehrwert, den die Kinder daraus ziehen können. Im Idealfall nehmen sie aus den Erzählungen etwas für sich persönlich mit, was sie im anschließenden Gespräch formulieren können. So können auch nicht-christliche Schüler*innen vom Hören biblischer Geschichten profitieren:

> „Dass es immer so’n bisschen abwechselnd ist, dass halt auch die Kinder sich angesprochen fühlen von dem Unterricht, die nun so wirklich gar keinen Bezug zur Bibel haben, die gibt’s ja durchaus auch. Ja aber, dass die einfach Spaß dran haben und dass sie halt nicht sofort sagen, die Geschichten sind alle Humbug, sondern sich dann vielleicht selber auch was rausziehen können aus den Geschichten und so.“ (Franziska 8,16-21)

Geschichten aus der Bibel können somit auch Kinder, die nicht an Gott glauben, zum Nachdenken anregen, Fragen aufwerfen und diesen Schüler*innen Spaß bereiten. Dass besonders der anschließende Austausch über zentrale Aussagen der Geschichten sowie Fragen und Gedanken der Kinder, zum Teil besonders der nicht-christlichen oder nicht-religiösen Kinder, im Fokus steht, wird in einer weiteren Linie deutlich:

> „Und [...] diese Beiträge der Kinder, der Zweifler, oder derer, die sagen ‚Nein, das glaub ich nicht!’ sind ja auch sehr gut für den Unterricht, um die eigene Position der anderen Kinder zu stärken [...] und sich auch abzugrenzen, oder auch zu sagen ‚Ja!’, Das find ich dann auch.“ (Britt-Marta 5,5-8)

> „Wann ist er [der Religionsunterricht, sc.] für mich gelungen? [...] mir ist es gelungen, mit den Kindern mich auf Spuren zu begeben, die die Kinder gerne wollten und wo wir ganz intensive Gespräche geführt haben [...]. Manchmal ist es gut, wenn ich das Gefühl habe, sie haben es verstanden, manchmal hab’ ich das Gefühl, wir sind emotional ganz, ganz dicht bei den Kindern gewesen, da war ganz viel Wertschätzung untereinander oder sie

[792] „Ausgehend von den Fragen der Kinder ergeben sich zahlreiche anspruchsvolle Lerngelegenheiten. Beispiele: Die Bearbeitung der Fragen, warum manche Menschen in die Kirche gehen und andere nicht oder was die Koranschule ist, die manche Mitschüler am Nachmittag besuchen, führt zur Erläuterung verschiedener religiöser Praxen im Elternhaus oder im weiteren Umfeld der Kinder., Die Bearbeitung der Fragen, warum am Karfreitag schulfrei ist, was eigentlich ein ‚Zuckerfest’ ist oder warum sich die Eltern zur Beerdigung des Großvaters schwarz anziehen, kann den Kindern Wurzeln und Manifestationen der Kulturgeschichte erschließen. Die Beobachtung, dass manche Mitschüler nicht Weihnachten feiern, andere fasten, wiederum andere kein Schweinefleisch essen oder prinzipiell vegetarisch leben, gibt Anlass zur Erforschung von und reflektierten Begegnung mit Inhalten und Formen verschiedener Weltanschauungen.“ Faust-Siehl et. al., Die Zukunft beginnt in der Grundschule, 105.

haben sich gegenseitig was ganz Tolles erzählt oder sie haben aus einer Geschichte wirklich den Kern herausziehen können." (Gudrun 9,12-21)

Elementar ist somit am Religionsunterricht der Grundschule die affektive, emotionale Komponente, die durch intensive und persönliche Gespräche entsteht und die auch der Lehrkraft das Gefühl geben, „ganz, ganz dicht bei den Kindern gewesen" zu sein. Dieses Element wird als für die Grundschule noch einmal anders wichtig und auch unabhängig der konfessionellen Zugehörigkeiten der Schüler*innen als zentral beschrieben (vgl. Gudrun 5, 26-39). Als konkrete Anlässe für das Gespräch werden beispielsweise der Themenbereich „Sich selbst in der Gemeinschaft erfahren" (vgl. Kap. III.5.3.3.) des Lehrplans genannt sowie Bibelgeschichten oder die Arbeit mit Psalmen genannt:

„Auch für die Fragen, die wir vielleicht haben als kleine menschliche Wesen, Ängste, Sorgen, Schmerzen. Also, zum Beispiel, dass ich, wenn ich über Gefühle rede, oder dieses Thema ‚Ich und Wir' oder ‚Ich', dass ich dann die [...] Psalmenworte den Kindern an die Hand gebe und sage: ‚Wo ordnest Du Dich ein? Was ist für Dich wichtig? Welches ist für Dich gerade wichtig? Möchtest Du da auch eigene schreiben?'. So [...], also für mich ist dann schon Ausgangslage eigentlich die Bibel für Geschichten. Oder auch zum Beispiel, wenn man jetzt die Geschichten vom Neuen Testament nimmt, neue, neue Aspekte für das Kind mal zu bringen durch die Erzählungen von Jesus: ‚Was passiert da eigentlich? Wie hat er das gelöst? (Pause) Oder was können wir da auch mitnehmen?'." (Anna-Lena 12,21-31)

Der Rückschluss auf den Alltag der Schüler*innen und der daraus resultierende Mehrwert wird als besonders relevant beschrieben, weshalb dem Schulfach Religion eine besondere Stellung im Fächerkanon zukommt:

„Ich glaube ja, dass dieses Fach eine ganz große Berechtigkeit [...] und ´ne ganz große Notwendigkeit hat, [...] Dieser Unterricht bietet ja mal die Möglichkeit, über mich nachzudenken. Also, dass das Kind über sich nachdenken kann, auch mal Fragen formulieren kann, Ängste formulieren kann oder auch nochmal neue Perspektiven gezeigt bekommt. [...] also das halte ich für unglaublich wichtig." (Anna-Lena 19,31-38)

Durch den zuvor genannten Umgang mit Geschichten und Psalmen wird den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, Gedanken, Fragen und Sorgen zu formulieren, zugleich können ihnen auch neue Blickwinkel und Perspektiven eröffnet werden, die sie prägen und an denen sie wachsen können.[793] Eine Lehrkraft fasst diese Chance unter dem religionsdidaktischen Ansatz des Theologisierens mit Kindern zusammen:

„Ich denke auch, [dass, sc.] durch viele Konzepte für den Religionsunterricht ja auch, auch Möglichkeiten geboten werden, nicht nur frontal da irgendwelche netten Geschichten zu erzählen, sondern einfach auch die Kinder dazu anzuregen: ‚Was glaub' ich eigentlich, wie glaub ich, und was gibt es?' und darüber nachzudenken. Also nicht umsonst ist ja jetzt auch das Stichwort ‚Theologisieren mit Kindern' wieder ganz im Vordergrund.

[793] „Kinder machen sich – unabhängig davon, ob eine religiöse Erziehung stattgefunden hat – schon frühzeitig auf die Suche nach dem Sinn des Lebens. Sie fragen z. B. beharrlich danach, woher sie kommen, warum Menschen leiden und wohin Verstorbene gehen. Viele Kinder legen sich hierzu selbst Erklärungen zurecht und konstruieren nach und nach ihr Welt- und Gottesbild." Grethlein/Lück, Religion in der Grundschule, 39.

> Und das find ich schon einen sehr hohen Anspruch nebenbei. Und das ist auch das, was Kinder wollen, [...] die machen sich ja doch stark Gedanken: ‚Wer hat uns eigentlich geschaffen? Wo kommen wir her? Wo gehen wir hin? Warum stirbt mein Opa oder meine Oma? Und warum ist Mama krank? Oder Papa hat uns verlassen?' Oder wie auch immer. Das sind ja ganz existenzielle Fragen, die die Kinder haben und da habe ich wohltuend wahrgenommen, dass der Religionsunterricht da eine Plattform bietet, sich damit zu beschäftigen, auseinanderzusetzen. [...] Es ist eben etwas Anderes, wenn ich mich da unterhalten kann mit anderen Kindern, darüber diskutieren kann, das ist einfach besser, auch für die eigene Ich-Stärkung. [...] Wenn ich mit Kindern theologisieren, könnte ich nicht immer ein fassbares Ergebnis schreiben und will das ja auch gar nicht und die Kinder haben eben auch die Möglichkeit zu sehen: Ja, der glaubt so, das ist aber nicht falsch [...] und insofern denk ich, ist das ... einfach wichtig für Kinder." (Britt-Marta 5,24-6,4)

Die Kindertheologie soll die Schüler*innen dazu anregen, sich eigene Gedanken zu machen, Fragen zu formulieren und mit den Mitschüler*innen in einen Austausch zu gelangen.[794] Zentral für den religionsdidaktischen Ansatz ist das offene Ergebnis des Dialogs. Nach Gerhard Büttner findet ein Theologisieren mit Kindern in der Grundschule vorrangig dadurch statt, dass der Religionsunterricht „in seiner Planung und Durchführung Raum lässt, auftauchende oder bewusst irritierende Fragen gemeinsam zu erörtern"[795]. Auch in der Aussage von „Britt-Marta" wird das Konzept als sehr fruchtbar für den Religionsunterricht beschrieben, da existenzielle Themen und Fragen von den Schüler*innen formuliert werden (können) und der Schluss, dass es kein richtiges oder falsches, sondern ein offenes Ergebnis eines solchen Austausches gibt und jedes Kind seine Gedanken frei äußern soll und darf, betont wird. Dass das Theologisieren mit Kindern aber für die Lehrkraft nicht einfach sei, und „schon einen sehr hohen Anspruch" habe, wird dadurch bekräftigt, dass eine Fachausbildung dazu nötig sei:

> „Ich hatte ja schon gesagt, dieses an' s Eingemachte gehen, die Fragen, die ansonsten nicht, zu denen man sonst auch keine Zeit hat, da muss man sich ja auch nichts vormachen. Und ich denke auch, Theologisieren mit Kindern erfordert schon eine hohe Kompe-

[794] Das Konzept des „Theologisierens mit Kindern" ist maßgeblich von Anton Bucher geprägt, der auch das „Jahrbuch für Kindertheologie" herausgibt, bspw. Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, Martin Schreiner (Hrsg.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 8, Stuttgart 2009 sowie weitere Bände. Weiterführend bspw. auch Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002. Miriam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu ..., Neukichen-Vluyn 2010 oder Grethlein/Lück, Religion in der Grundschule, 49ff. Der Begriff der Kindertheologie ist nicht unumstritten, da einerseits nicht deutlich ist, was in diesem Kontext „theologisieren" bedeutet bzw. ob Kinder überhaupt in der Lage sind, zu theologisieren sowie was der Maßstab dessen ist, dass ein Text oder Thema so verstanden wird, dass es als „Theologie" gilt. So wird auch zwischen einer „Theologie *für* Kinder und einer Theologie *der* Kinder" unterschieden, vgl. Anton A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Ders. et. al. (Hrsg.), „Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1, Stuttgart 2002, 9-27.

[795] Gerhard Büttner, Grenzen der Kindertheologie, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin, „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen". Methoden der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 14, Stuttgart 2015, 47-55, 48.

tenz, das kann nicht die Deutschkollegin mal machen oder der Mathematiklehrer oder wer auch immer". (Britt-Marta 11,10-14)

Verwiesen wird an dieser Stelle darauf, dass fachfremd erteilende Religionslehrkräfte eher nicht in der Lage seien, mit Kindern zu theologisieren, da dazu eine hohe fachliche Kompetenz von Nöten sei.[796] Darüber hinaus sollten die Religionslehrkräfte über Wissen verfügen, um das Konzept der Kindertheologie und damit einhergehend das vertiefte, persönliche und emotionale Begleiten der Kinder in ihren Fragen und Gedanken im Religionsunterricht anwenden zu können:

„Und deswegen kann ich jedem nur raten, das ist ganz, ganz wichtig, ein ganz profundes Wissen zu haben, um einfach auch auf die Fragen der Kinder eingehen zu können und sich nicht so sklavisch an die Bücher zu halten". (Britt-Marta 15,11-13)

Das, was „Britt-Marta" als Theologisieren mit Kindern bezeichnet und besonders für fachlich ausgebildete Religionslehrkräfte als zentrales Element des Unterrichts beschreibt, wird von den anderen Lehrkräften nicht unter dem Ansatz der Kindertheologie subsumiert und ferner auch von Lehrer*innen ohne Facultas als besonderer Aspekt des Religionsunterrichts beschrieben, mitunter durch den Verweis auf Geschichten, Psalmen und Gedichte. Allen Aussagen gemeinsam ist der Mehrwert, den die Kinder aus der vertieften Beschäftigung mit (vorrangig) biblischen bzw. religiösen Geschichten ziehen können, der ihre Persönlichkeit stärkt und sie prägt. Eine solche emotionale Komponente, die einen wichtigen Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen hat, wird in anderen Schulfächern nicht deutlich, sodass dem Religionsunterricht eine besondere Stellung im Fächerkanon, aber auch im Schulalltag zukommt. Ebendieses Alleinstellungsmerkmal kann, ohne dass dies von den Lehrkräften selbst benannt wird, für interreligiöses Lernen fruchtbar genutzt werden: Durch das Hören von Geschichten und dem Orientieren an einzelnen Figuren kann den Schüler*innen beispielsweise ein Perspektivwechsel nähergebracht werden, indem sie sich in einzelne Charaktere hineinversetzen können. Dies kann auch spielerisch geschehen, als dass einzelne Szenen der Geschichten nachgestellt bzw. nachgespielt werden und auch weitergedacht werden können. Besonders ein spielerischer Umgang fördert die Kreativität und das Nachdenken über Inhalte der Kinder, sodass sie eigene Gedanken formulieren und Ideen entwickeln können. Hinsichtlich religiöser Vielfalt kann so verdeutlicht werden, dass es unterschiedliche Wege mit Gott gibt und nicht nur eine einzige „richtige" Perspektive. Zentral ist hier eine respektvolle Kommunikation auf Augenhöhe, die von der Lehrkraft angeleitet und fokussiert werden sollte.

In den qualitativen Aussagen wird entweder von Geschichten generell oder aber von biblischen Geschichten gesprochen. Erzählungen nicht-christlicher Religionen werden nicht genannt, bieten sich aber durchaus auch in der Grundschule an. So können neben Kinderbibeln[797] beispielsweise auch Geschichten aus einem

[796] Auch Gerhard Büttner stellt fest, dass es zum Theologisieren mit Kindern „einer überdurchschnittlichen Gesprächsführungskompetenz auf Seiten der Lehrkräfte" bedarf, die sich aber „im Prinzip durch Übung" angeeignet werden könne, vgl. a.a.O., 47.

[797] Bspw. Rainer Oberthür, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998.

Kinderkoran[798] oder einer Kinderthora[799] Erzählungen liefern, die gemeinsam gelesen bzw. gehört und anschließend besprochen werden. Es bietet sich an, in Lerngruppen, die aus Kindern unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten bestehen, allen Kindern je eigene und fremde Geschichten zu erzählen, die sie zum Nachdenken und zum Austauschen anregen. Zu hinterfragen ist jedoch, inwieweit die Schüler*innen durch die verschiedenen Perspektiven der Geschichten verwirrt und überfordert werden können und inwiefern sie in der Lage sind, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Erzählungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Das Integrieren von Geschichten aus verschiedenen religiösen Perspektiven schult im Idealfall den Perspektivwechsel der Schüler*innen und bietet zudem die Möglichkeit einer Begegnung im weiteren Sinne. Ferner lernen die Kinder durch das Hören von Erzählungen hinzu, sodass sie Wissenszuwachs über die eigene, aber auch die anderen Religionen erlangen. Die Tatsache, dass die Schüler*innen der Grundschule den Lehrkräften zufolge großes Interesse und viel Spaß am Hören von Geschichten haben, sollte demnach für interreligiöses Lernen vielfältig genutzt werden.

Grundsätzlich aber haben aktuelle religionsdidaktische Ansätze einen eher geringen Einfluss auf den Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen in der Grundschule, wie in der empirischen Erhebung deutlich wird:

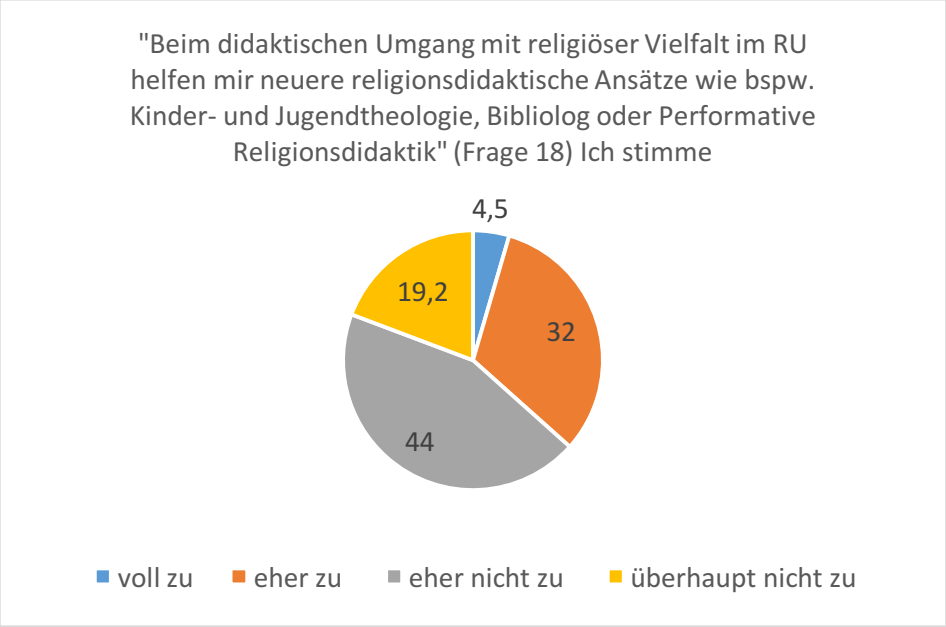

Abbildung 39 (Daten für die Grundschule; N= 604)

Neuere religionsdidaktische Ansätze empfinden nur 4,5 % der Lehrer*innen als sehr hilfreich und stimmen der These *voll* zu. Ganze 19,2 % stimmen der These, Ansätze wie die Kinder- und Jugendtheologie, der Bibliolog oder die Performative Religionsdidaktik helfen im Umgang mit religiöser Vielfalt, *überhaupt nicht* zu

[798] Bspw. Hamideh Mohagheghi, Dietrich Steinwede, Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache, München 2010.
[799] Bspw. Bruno E. Landthaler (Hg.), Erzähl es deinen Kindern. Die Thora in fünf Bänden, Berlin 2014.

und signifikante 44 % stimmen ebendieser These *eher nicht* zu. Insgesamt äußern sich demnach beinahe zwei Drittel der Grundschullehrkräfte (eher) negativ zu den religionsdidaktischen Ansätzen, sodass anzunehmen ist, dass sie über geringes Wissen verfügen und/oder diese Ansätze nicht kennen bzw. diese nicht umsetzen können.[800] Diese These entspricht der zuvor dargestellten Haltung von „Britt-Marta", dass eine grundständige Ausbildung von Nöten sei, um Ansätze wie die Kindertheologie im Religionsunterricht einsetzen zu können. Erneut wird deutlich, was für einen Einfluss die vielen Lehrkräfte ohne Facultas auf den Religionsunterricht haben und das hier dringender Reflexionsbedarf von Nöten ist. So sollte den neueren religionsdidaktischen Ansätzen eine größere Bedeutung im Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen zukommen, die in der Ausbildung bzw. in Fortbildungen geschult werden; dann können auch Impulse aus der Kindertheologie o. ä. für den Umgang mit religiöser Vielfalt fruchtbar gemacht werden.

1.5. Religiöse Feste als zentrales Thema interreligiösen Lernens in der Grundschule

In Kap. II.3.2.2. stellte ich im Kontext Performativen Lernens den Einbezug religiöser Feste als gewinnbringend für das interreligiöse Lernen dar. Neben dem (probehalben) Feiern solcher Feste, eignen sich diese auch als Topos des Religionsunterrichts, der jedoch im Lehrplan für die Grundschule nur auf die christlich-evangelischen Feste bezogen ist. Dass im schleswig-holsteinischem Lehrplan der Bezug zu nicht-christlichen Festen gänzlich fehlt, stellte ich in Kap. IV.2. als Desiderat dar. Somit ist nicht überraschend, dass die Majorität der Grundschullehrkräfte nicht-christliche Feste eher selten im evangelischen Religionsunterricht berücksichtigt:

[800] So hält auch die EKD fest: „Die Religionsdidaktik hat deshalb ein ganzes Spektrum an Möglichkeiten beispielsweise eines erfahrungsbezogenen, elementarisierenden, performativen oder konstruktivistischen Religionsunterrichts entwickelt, die auf die veränderte Situation eingehen. Diese Ansätze müssen in Zukunft aber noch stärker auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft im Religionsunterricht ausgerichtet werden, beispielsweise auch mit Hilfe individualisierter Lernangebote und innerer Differenzierung sowie unter Annahme unterschiedlicher Vorverständnisse und Zugangsweisen." EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 92f.

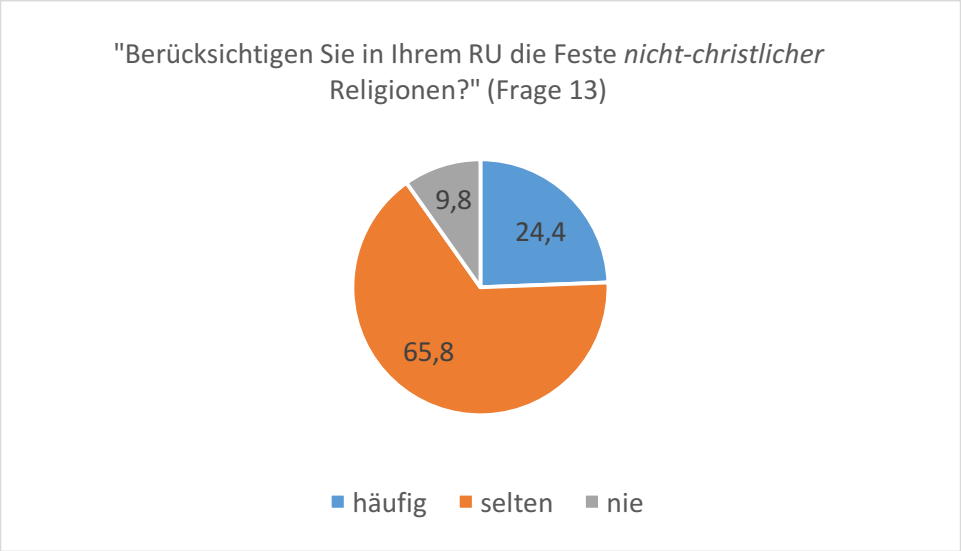

Abbildung 40 (Daten für die Grundschule, N= 664)

Während immerhin ein Viertel der Lehrer*innen die Feste nicht-christlicher Religionen *häufig* thematisiert bzw. berücksichtigt, obwohl dies nicht im Lehrplan vorgesehen ist, geben mit 65,8 % zwei Drittel der Grundschullehrkräfte an, nicht-christliche Feste *selten* zu berücksichtigen. Ganze 9,8 % geben zudem an, diese *nie* einzubeziehen. Auffällig ist, dass die Grundschullehrkräfte diese Feste seltener berücksichtigen als die Lehrer*innen der anderen Schulformen: 43,3 % der Gemeinschaftsschul-, 48,3 % der Gymanisallehrkräfte sowie 48,9 % der Lehrer*innen der Beruflichen Schulen geben an, nicht-christliche Feste *häufig* zu berücksichtigen. Weiter gefragt, inwiefern die Grundschullehrkräfte nicht-christliche Feste einbeziehen bzw. wie sie dies machen würden, zeigt sich folgendes Bild:

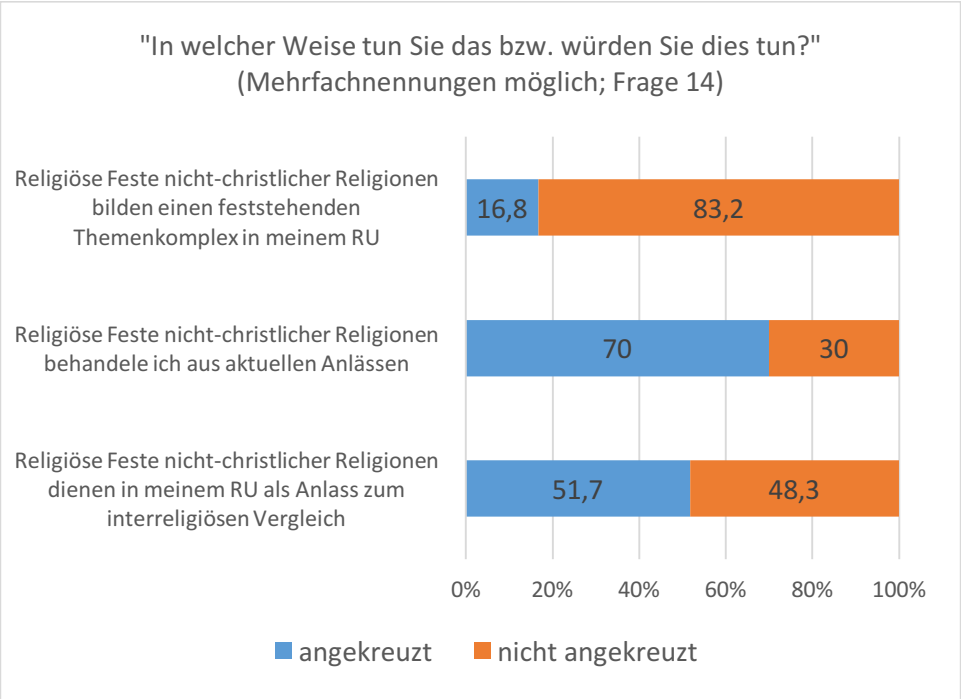

Abbildung 41 (Daten für die Grundschule; N= 677)

Während nur 16,8 % der Grundschullehrkräfte angeben, nicht-christliche Feste bildeten einen feststehenden Themenkomplex, geben ganze 70 % an, solche Feste aus aktuellen Anlässen zu behandeln. Mit 51,7 % nutzen ein wenig mehr als die Hälfte der Grundschullehrer*innen Feste nicht-christlicher Religionen als Anlass zum interreligiösen Vergleich. Die Chance, religiöse Feste christlicher wie nicht-christlicher Religionen für das interreligiöse Lernen wahrzunehmen, ist also gegeben, auch wenn die nicht-christlichen Feste keinen Bestandteil des Lehrplans bilden und somit proaktiv von den Lehrer*innen eingebracht werden müssen. Naheliegend sind die 70 %, die angeben, diese Feste aus aktuellen Anlässen zu thematisieren, vermutlich besonders dann, wenn nicht-christliche Schüler*innen am Religionsunterricht teilnehmen und dann aus ihrem Alltag berichten.

Wenn der Fokus jedoch noch stärker auf religiöse Feste, auch im Sinne einer Wissensvermittlung, gelegt werden würde, könnten diese einen zentralen Topos interreligiösen Lernens der Grundschule darstellen, da sie einerseits kognitiv, andererseits aber auch affektiv und performativ gelernt und erlebt werden können. Ferner beziehen sie sich i. d. R. auf die konkreten Lebenswelten der Schüler*innen und schüren im Idealfall Interesse an den Religionen bzw. Konfessionen der Mitschüler*innen. Den hohen Stellenwert religiöser Feste in der Primarstufe stellen auch Grethlein und Lück heraus:

> „Auch gelegentlich *Feste und liturgische Feiern* als ‚Höhepunkte gemeinsamen Lebens und Lernens' sind didaktisch besonders wertvoll. Denn sie ermöglichen Kindern religiöse Praxis und lassen sie wichtige Inhalte christlichen Glaubens mit allen Sinnen erfahren. Feste vorzubereiten und zu feiern (z. B. Weihnachten, Ostern, Schöpfungsfest) gehört zu den Lieblingstätigkeiten von Schüler/innen im Grundschulalter."[801]

Dass nicht nur das Vorbereiten und Feiern von religiösen Festen die Grundschulkinder begeistert und interessiert, wird in der qualitativen Erhebung deutlich, in der ein Schulleiter betont, einen interkulturellen Festkalender auf der Schulhomepage zu veröffentlichen und dass die Schüler*innen einander von religiösen Festen berichten:

> „Deshalb machen wir es zum Beispiel so, dass wir auf unserer Homepage auch Termine des interkulturellen Kalenders veröffentlich, sodass es dann auch klar ist: Wann ist denn Ramadan? Wann ist denn das buddhistische Neujahrsfest? [...] und solche Dinge. Die, in Anführungszeichen, christlichen Schüler und Schülerinnen kriegen ja auch mit, wann ist Zuckerfest, wann sind dann die anderen Kinder und Jugendlichen beurlaubt. Die erzählen dann eben, was bei ihnen zu Hause los gewesen ist, genauso, wie unsere natürlich erzählen, was hat's denn zu Weihnachten gegeben". (Ingo 3,37-4,2)

Besonders Fragen, die nah am Alltag und an den Interessen der Kinder liegen, wie die Frage nach den Weihnachtsgeschenken, zeigen die Relevanz und das Potenzial des Topos religiöser Feste im Kontext interreligiösen Lernens auf. Würde diesem Thema auch vom Lehrplan her ein höherer Stellenwert zukommen, können „Religiöse Feste" m. E. zum zentralen Thema des religionsdidaktischen Ansatzes in der Grundschule werden.

[801] Grethlein/Lück, Religion in der Grundschule, 135. Hervorhebung im Original.

1.6. Zusammenfassung

Das interreligiöse Lernen kann für die Grundschule als besonders fruchtbar beschrieben werden, wenn der Religionsunterricht im Klassenverband organisiert ist und die Schüler*innen nicht nach Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeiten getrennt werden. So spricht sich mit 85 % eine deutliche Majorität der Grundschullehrkräfte für einen Religionsunterricht im Klassenverband aus, auch wenn fraglich ist, ob dieses Modell nach Art. 7 Art. 3 GG rechtens ist. Aus einerseits organisatorischen Gründen, andererseits aber auch in mehreren Hinsichten emotional begründet, ist ein Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule die von den Lehrkräften präferierte Form, die für interreligiöses Lernen insofern fruchtbar genutzt werden kann, dass die religiöse Vielfalt als Normalität wahrgenommen und als Anreiz und Plausibilität genutzt werden kann, über verschiedene und mit Schüler*innen anderer Konfessionen und Religionen zu lernen.

Genutzt werden für interreligiöses Lernen können ferner Impulse aus der Komparativen Theologie (bzw. dem Trialogischen Lernen) und der Kindertheologie, wenngleich in der empirischen Erhebung deutlich wurde, dass die Lehrkräfte für den Umgang mit religiöser Heterogenität nicht viele Möglichkeiten und Anregungen aus neueren religionsdidaktischen Ansätzen wie der Kindertheologie, dem Bibliolog oder der Performativen Didaktik nutzen und diese ggfs. gar nicht kennen. Dennoch könnten für die Zukunft vermehrt neuere Ansätze in die Ausbildung bzw. in Fortbildungen integriert werden und besonders für den Umgang mit religiös heterogenen Lerngruppen fruchtbar gemacht werden. Aus der Komparativen Theologie biete sich beispielsweise der Impuls an, einzelne Themen aus verschiedenen religiösen/konfessionellen Perspektiven zu betrachten und zu hinterfragen.

Der Umgang mit (biblischen) Geschichten und das Ernstnehmen und Fördern der Gedanken und Fragen der Schüler*innen kann besonders in einer religiös heterogenen Lerngruppe gewinnbringend sein. Die Kinder können ihre Gedanken aus verschiedenen (religiösen/konfessionellen) Blickwinkeln formulieren und sich im Sinne der Kindertheologie austauschen und einander zum Nachdenken anregen. Geschichten auch aus nicht-christlichen Büchern, wie beispielsweise aus einem Kinderkoran oder einer Kinderthora können ferner einen Perspektivwechsel anbahnen und weitere Fragen und Gedanken entstehen lassen.

Ein zentrales Thema, welches bislang zu wenig Niederschlag im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein findet, sind die nicht-christlichen Feste. Da diese auch im Lehrplan nicht vorkommen, liegt es an den Lehrkräften, dieses Thema proaktiv zu unterrichten, was hauptsächlich geschieht, wenn nicht-christliche Feste im Kalenderjahr anstehen und in den jeweiligen Lerngruppen Schüler*innen sind, die ebendiese Feste feiern. Das Thema als festen Themenkomplex stärker in den Religionsunterricht zu integrieren, würde Chancen für interreligiöses Lernen bieten, da die Feste, wenn sie gefeiert werden, ein zentrales Element der Lebenswirklichkeiten der Schüler*innen sind, von dem sie gerne erzählen, zu dem aber auch die Kinder anderer Konfessionen bzw. Religionen Fragen stellen und an dem sie somit Interesse zeigen können. Würden nicht-christliche Feste regelmäßig thematisiert und auch verstärkt zu interreligiösen

Vergleichen genutzt, könnte sich eine Haltung von Akzeptanz und Toleranz unter den Schüler*innen etablieren und religiöse Differenz würde, zumindest in diesem Punkt, als Normalität gelten – gleichermaßen aber würden die Schüler*innen über die Religion der Mitschüler*innen etwas lebensrelevantes lernen; angenommen natürlich, dass die Feste auch tatsächlich in den nicht-christlichen Familien gefeiert werden.

2. Zusammenfassende Auswertung

Die zuvor ausführlich dargestellten Ergebnisse lassen ein vielfältiges Bild vom Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, in dem interreligiöses Lernen initiiert wird bzw. werden soll, entstehen. Ausgewählte Aspekte sollen an dieser Stelle noch einmal abschließend zusammengefasst und diskutiert werden, wobei die Darstellung keine Rangordnung der einzelnen Gesichtspunkte darstellt.

Ausbildung

Einer der am nachhaltigsten dargestellten Aspekte des Religionsunterrichts der Grundschulen in Schleswig-Holstein ist die Tatsache, dass beinahe ebenso viele Lehrer*innen das Fach ohne eine grundständige Ausbildung unterrichten wie es Lehrkräfte mit Facultas unterrichten. Das Desiderat und die damit verbundenen Forderungen an die Ausbildung der Lehrkräfte führen zu einer weiteren deutlich gewordenen Fragestellung hinsichtlich des interreligiösen Lernens in der Grundschule in Schleswig-Holstein: Wie sollen alle, besonders aber die fachfremd unterrichtenden Religionslehrkräfte in der Lage sein, interreligiöses Lernen zu fördern, wenn sie unter Umständen nicht wissen, was dieser religionspädagogische Aspekt bedeutet und beinhaltet, und sie darüber hinaus mitunter selbst hinsichtlich des Christentums – aber eben auch über nicht-christliche Religionen – über nicht ausreichendes Wissen verfügen, als dass sie das Fach angemessen unterrichten können? Da die Lehrkräfte ohne Facultas in der Primarstufe in Schleswig-Holstein ca. die Hälfte aller Grundschullehrer*innen ausmachen, stellen sich diese Überlegungen als zentral für das interreligiöse Lernen in Schleswig-Holstein dar. Es wird in der empirischen Betrachtung ebenso deutlich, dass jedoch auch diejenigen Lehrkräfte, die über eine grundständige Ausbildung für das Schulfach verfügen, nicht zwingend über genug Expertise verfügen, wie sie mit religiös heterogenen Lerngruppen umgehen sollten bzw. könnten, sowie darüber, wie sich interreligiöses Lernen darstellt. Der religionsdidaktische Ansatz des interreligiösen Lernens trifft in Schleswig-Holstein also auf eine hinsichtlich des interreligiösen Lernens eher unzureichend ausgebildete Gruppe von Lehrer*innen, deren primärer Fokus die Vermittlung von Basiskenntnissen über das Christentum ist, mithilfe derer die religiösen Identitäten der Schüler*innen unterstützt und gefördert werden können. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass

sich die Grundschullehrkräfte angesichts der vielen fachfremd unterrichtenden Lehrer*innen insgesamt *verhältnismäßig* gut vorbereitet fühlen, um mit religiöser Vielfalt umzugehen.

Fachfremd unterrichtende Religionslehrkräfte

Diejenigen Grundschullehrkräfte, die über keine Facultas für das Fach Evangelische Religion verfügen, haben zu überdurchschnittlich hohen Anteilen ferner keine Religions- bzw. Kirchenzugehörigkeit, die neben einer Facultas Voraussetzung dafür ist, Religionsunterricht zu erteilen. Besonders diese Gruppe an Lehrer*innen besucht darüber hinaus mit signifikant hohen 90 % *keine* Fortbildungen zum Thema „andere Religionen" – wie die Teilnahme an Fortbildungen zu anderen Themenschwerpunkten des Religionsunterrichts aussieht, dürfte zu klären sein. Das PTI hat zudem herausgestellt, dass in den Grundschulen (und Förderschulen) am seltensten Fachkonferenzen für das Fach Evangelische Religion stattfinden und somit wenig fachlicher Austausch unter den Lehrer*innen angeboten wird. Festzuhalten ist also insgesamt, dass besonders diejenigen Lehrkräfte, die das Fach Evangelische Religion als Neigungsfach, d. h. fachfremd – und in der Grundschule meistens in der Funktion als Klassenlehrer*in – unterrichten, kaum Input und Austausch unter Kolleg*innen zum interreligiösen Lernen und zum Umgang mit religiöser Vielfalt haben und darüber hinaus zu Religion grundsätzlich eine größere Distanz haben als diejenigen Lehrkräfte mit Facultas. So kann ein doppelter Differenzeffekt entstehen, da die Lehrer*innen nicht nur eine Distanz zu Religion und Kirche insgesamt und somit auch zur eigenen (nicht vorhandenen) Religionszugehörigkeit haben, sondern in einem weiteren Schritt auch zu nicht-christlichen Religionen und religiöser Vielfalt. Da die Gruppe der fachfremd unterrichtenden Religionslehrer*innen beinahe die Hälfte aller Grundschullehrkräfte, die das Fach erteilen, ausmacht, wird die Frage deutlich – und dringlich! –, wie sie interreligiöses Lernen ohne Handwerkzeug, ohne Hintergrundwissen, ohne (großen) kollegialen fachlichen Austausch und zum Teil ohne eine Nähe zur Kirche bzw. Religion insgesamt, aber auch zu nicht-christlichen Religionen, in der Schule umsetzen sollen bzw. können – und wie diesem Problem entgegengewirkt werden kann.

Wahrnehmung religiöser Vielfalt

Insgesamt wird in der empirischen Untersuchung ein vielschichtiges und multiperspektivisches Bild von religiöser Heterogenität in den Lerngruppen deutlich. Diese divergierenden Beschreibungen können einerseits als Chance interreligiösen Lernens wahrgenommen werden, da die Lehrkräfte ihre Lerngruppen tendenziell als religiös heterogen beschreiben und daher entsprechend mit religiöser Vielfalt bereits intuitiv umgehen (lernen müssen). Religiöse Vielfalt gilt somit in weiten Teilen Schleswig-Holsteins als Selbstverständlichkeit des Religionsunterrichts, auch, wenn sich diese unterschiedlich darstellt, und sie von den Lehrer*innen unterschiedlich wahrgenommen wird. Andererseits ist die Präsenz religiöser Heterogenität auch als eine große Herausforderung zu verstehen. Besonders die große Anzahl der Lehrkräfte, die Religionsunterricht als Neigungsfach

unterrichten, könnte die religiöse Vielfalt in den Lerngruppen überfordern. Ferner fehlt ihnen neben den didaktischen und methodischen Umgangsformen mit religiös vielfältigen Lerngruppen unter Umständen auch ein religiöser Hintergrund, der es möglich macht, auf alle Kinder angemessen eingehen zu können und darüber hinaus interreligiöse Lernprozesse zu initiieren.

Im Fokus: Wissensvermittlung

In mehreren Kontexten wird die Fokussierung der Lehrkräfte auf eine kognitive Wissensvermittlung primär über die eigene Religionszugehörigkeit, mitunter aber auch über fremde Konfessionen und Religionen, deutlich. Dieser Aspekt ist in Form einer Vermittlung von Basiskenntnissen elementar, da er zum einen ein Teilziel des Religionsunterrichts darstellt, der ferner als Bedingung interreligiösen Lernens, aber auch als Bedingung der Förderung religiöser Identität verstanden wird, sowie zum anderen angesichts der Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Grundschulkinder über keine religiöse Sozialisation verfügt. Dem Aspekt der kognitiven Wissensvermittlung über die eigene Konfession wird daher von den Lehrkräften ein hoher Stellenwert eingeräumt, der mitunter als Vermittlung von „Sachwissen“ oder aber eines „christlichen Kulturguts“ beschrieben wird. Die Relevanz einer Wissensvermittlung über die nicht-christlichen Religionen kommt in den Beschreibungen und Prioritäten der Lehrkräfte weniger vor als eine Wissensvermittlung über die christlichen Konfessionen, was sich aber dadurch erklärt, dass die Thematisierung nicht-christlicher Religionen im Lehrplan der Grundschule Schleswig-Holsteins für den Religionsunterricht nicht vorgegeben ist. Ferner ist die kognitive Wissensvermittlung, die ich als Grundlage interreligiösen Lernens verstehe, nicht im (primären) Fokus der Grundschullehrkräfte, da sie vorrangig mit der eben genannten Vermittlung von Basiskenntnissen bzw. einer Erstbegegnung mit Religion überhaupt beschäftigt sind. Hier ist also hinsichtlich des interreligiösen Lernens Handlungsbedarf nötig: Wenn diesem religionsdidaktischen Ansatz größere Bedeutung zukommen soll, sollten auch mehr Kenntnisse über nicht-christliche Religionen vermittelt werden, und dies nicht nur durch das Einbeziehen von Schüler*innen anderer Religionen als religiöse Subjekte, sondern fundiert durch die jeweilige (dafür ausgebildete) Lehrkraft. Dieses Ergebnis führt weiter zu der Konklusion, dass einerseits die nicht-christlichen Religionen im Lehrplan für das Fach Evangelische Religion vorkommen müssen und ferner die Lehrer*innen über Wissen über verschiedene Konfessionen und Religionen verfügen sollten. Zu hinterfragen ist in diesem Kontext auch, ob neben den christlichen Konfessionen auch konfessionelle Unterschiede im Islam thematisiert werden sollten, einerseits, da auch muslimische Schüler*innen über immer weniger Kenntnisse über ihre Konfession bzw. Religion verfügen, andererseits aber auch, um den Religionen gleichberechtigt(er) zu begegnen. Ob diese Differenzierung jedoch in der Grundschule bereits geschehen sollte bzw. geschehen kann, wenn der Islam als solches noch nicht einmal immer thematisiert wird, und ob konfessionelle Unterschiede in anderen Religionen sinnvollerweise unterrichtet werden sollen, wenn selbst konfessionelle Unterschiede in der *eigenen* Religion nicht wahrgenommen werden bzw. bekannt sind, ist zu hinterfragen. Auffällig ist darüber hinaus der Eindruck, dass viele Lehrkräfte eher das Element inter-

religiösen Lernens nutzen, Schüler*innen als „Expert*innen“ ihrer Religionszugehörigkeiten von ihren religiösen Alltagserfahrungen berichten zu lassen, als selbst Wissen über nicht-christliche Religionen (kognitiv) zu vermitteln. Sie nutzen demnach den Aspekt des interreligiösen Lernens vorrangig zur Kompensierung ihrer eigenen rudimentären Expertise über verschiedene Religionen. Das Wissen über nicht-christliche Religionen sollten demnach zunächst die Lehrkräfte in deren Ausbildungen (bzw. Fortbildungen) lernen, um dieses Wissen dann an ihre Schüler*innen weiterzugeben, wobei hier erneut der Mangel und die Frage nach einem angemessenen Umgang mit der großen Anzahl an Lehrkräften ohne Facultas deutlich wird.

Ziele interreligiösen Lernens

Die Zielsetzungen interreligiösen Lernen über eine Wissensvermittlung hinaus beschränken sich tendenziell auf die Vermittlung von Werten für ein friedliches Miteinander sowie auf die Unterstützung der Entwicklung religiöser Identitäten, wobei diesbezüglich eine große Diskrepanz zwischen den quantitativen und qualitativen Daten deutlich wurde: Im quantitativen Sample gibt eine Majorität an, religiöse Heterogenität in der Lerngruppe würde die Förderung religiöser Identitäten der Schüler*innen positiv beeinflussen, zudem sind immerhin 40 % der Grundschullehrkräfte der Meinung, dass sie als evangelische Lehrer*innen auch die religiöse Identität nicht-christlicher Schüler*innen fördern können. Eine solche positive Korrelation zwischen der Entwicklung und Förderung religiöser Identitäten und einer religiös heterogenen Lerngruppe wird in den qualitativen Daten hingegen nicht erkennbar und es wird nicht deutlich, wie dies überhaupt gelingen könnte. Vielmehr wird die Haltung deutlich, in der Grundschule solle eher eine solide Grundlagenarbeit geschehen, indem den Kindern eine konfessionelle Beheimatung ermöglicht wird. Die Förderung religiöser Identitäten wird im qualitativen Sample primär im geschützten konfessionellen Raum gesehen. Wie diese Diskrepanz zu erklären ist, und was diese divergierenden Haltungen hinsichtlich interreligiösen Lernens bedeuten, kann an dieser Stelle nur vermutet werden: Voraussichtlich beziehen die Lehrkräfte ihre Aussagen in den qualitativen Interviews auf den konkreten derzeitigen Religionsunterricht und denken stärker an bestimmte Episoden aus dem Unterricht, während die quantitativen Daten mitunter eher hypothetisch beantwortet und ggfs. weniger kritisch hinterfragt werden. Dass so viele Lehrer*innen die Förderung religiöser Identität im Kontext einer religiös heterogenen Lerngruppe (hypothetisch) positiv bewerten, sollte m. E. als große Chance interreligiösen Lernens verstanden werden: Die Grundschullehrkräfte können sich theoretisch vorstellen, die religiösen Identitäten der christlichen Kinder in religiös heterogenen Lerngruppen zu fördern, darüber hinaus können sie sich hypothetisch vorstellen, auch die religiösen Identitäten der nicht-christlichen Kinder in ihren Entwicklungen zu unterstützen. Möglicherweise fehlen ihnen aber das Handwerkszeug und das Know-how, die religiösen Identitäten aller Kinder fördern zu können. Würde den Lehrkräften in dieser Frage mehr Unterstützung zukommen, besonders auch in religiös heterogenen Lerngruppen, könnten die hypothetischen Angaben mehr auf den konkreten Religionsunterricht übertragen werden. Problematisch ist jedoch vor allem der Zu-

sammenhang einer Förderung religiöser Identitäten der Kinder und die große Zahl fachfremd unterrichtender Lehrkräfte, die dazu angibt, keiner Kirche anzugehören. Dass diese Gruppe an Lehrkräften mehrheitlich nicht in der Lage sein kann, die religiösen Identitäten der Schüler*innen zu begleiten und zu unterstützen, liegt auf der Hand. Hier wäre m. E. jedoch vorrangig zu hinterfragen, ob es angemessen ist, dass so viele fachfremde Lehrkräfte evangelischen Religionsunterricht als Neigungsfach lehren, um dann in einem zweiten Schritt zu klären, wie (und ob) diese Gruppe von Lehrer*innen die Identitäten der Schüler*innen, besonders in religiös heterogenen Lerngruppen, überhaupt fördern sollen und können.

Nachholbedarf: Neuere religionsdidaktische Ansätze generell

Es stellt sich heraus, dass die Grundschullehrkräfte nicht nur den religionsdidaktischen Ansatz des interreligiösen Lernens kaum für das Lernen von und mit anderen Religionszugehörigkeiten nutzen, sondern auch weitere neuere Ansätze der Religionspädagogik nicht in den Religionsunterricht einbeziehen. Zu hinterfragen ist, ob die Lehrer*innen demnach Ansätze wie den des Bibliologs, der Performativen Religionsdidaktik oder etwa der Kinder- und Jugendtheologie überhaupt kennen und in einem zweiten Schritt damit in der Praxis umgehen können. Es ist daher nicht allein ein Nachholbedarf hinsichtlich des interreligiösen Lernens erforderlich, sondern auch weiterer religionsdidaktischer Ansätze, die ebenso einen wichtigen Beitrag zum Umgang mit religiöser Pluralität leisten können, vor allem auch in Kombination.

Desiderat: Lehrplan

Wie bereits deutlich wurde, benötigt der Lehrplan für das Fach Evangelische Religion der Primarstufe in Schleswig-Holstein eine dringende Optimierung, die jedoch bereits vom Ministerium für Schule und Berufsbildung angegangen wird.[802] Da bereits die Denkschrift der EKD aus dem Jahr 1994 auf interreligiöses Lernen verweist, was jedoch im Lehrplan keinen Niederschlag findet, ist es wünschenswert, dass die neuere Denkschrift aus dem Jahr 2014 verstärkt in die Erstellung der neuen Rahmenpläne einbezogen wird. Neben den nicht-christlichen Religionen als Topos, über die Wissen vermittelt werden soll, ist es hinsichtlich des interreligiösen Lernens denkbar, bestimmte Themen, wie beispielsweise „Ein Gott – viele Namen“, ethische Topoi oder aber auch bestimmte Themen des Alten und Neuen Testaments, multiperspektivisch betrachten zu lassen, also aus unterschiedlichen religiös geprägten Blickwinkeln. Ferner sollten Begegnungen – im engeren wie auch im weiteren Sinne – im Lehrplan vorgegeben und mit konkreten Beispielen veranschaulicht werden. So, wie der Lehrplan derzeit gelesen und interpretiert werden kann, spielt interreligiöses Lernen für den Religionsunterricht der Grundschule keine Rolle.

[802] Die sogenannten neuen Fachanforderungen für das Schulfach Evangelische Religion werden für die Grundschule in den kommenden Jahren entwickelt.

Nötig: Mehr Zeit

Es drängt sich ferner die Frage auf, wie man interreligiöses Lernen und die Vermittlung von Basiswissen über die evangelische Konfession in der Grundschule gleichzeitig forcieren kann, wenn mehr als zwei Drittel der Lehrer*innen nur eine oder zwei Wochenstunden evangelischen Religionsunterricht erteilen. Die empirische Untersuchung erweckt den Eindruck, dass die Zeit, die den Religionslehrkräften zur Verfügung steht, schon für eine Grundlegung in der evangelischen Konfession kaum oder nicht ausreicht. Der evangelische Religionsunterricht dient generell den allgemeinen Bildungszielen der Völkerverständigung und der interkulturellen wie interreligiösen Kompetenz. Wenn aber das interreligiöse Lernen präsenter werden soll, brauchen die Grundschullehrer*innen dafür mehr Zeit. Da das Schulfach Evangelische (bzw. auch Katholische) Religion darüber hinaus besonders in der heutigen Zeit hohe gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Ansprüche und Aufgaben hat – die im Übrigen wieder in Diskrepanz zu den vielen Lehrkräften ohne grundständige Ausbildung für das Fach Evangelische Religion stehen –, ist es ein sehr komplexes Fach, was, der Kontingentstundentafel folgend, mehr als 6 Stunden in der Grundschulzeit, also in allen vier Jahren, gelehrt werden sollte. Nur durch mehr Wochenstunden kann das Fach den gesellschaftlichen Bedingungen sowie einer konfessionellen Beheimatung und gleichsam Elementen interreligiösen Lernens gerecht werden.

Positionelle Haltung: eher irrelevant

In Kapitel II. stellte ich zur Diskussion, ob Lehrkräfte über eine innere bzw. positionelle Haltung verfügen sollten, wenn sie ihre Schüler*innen zum interreligiösen Lernen anregen. Sollten Lehrer*innen also ihren religiösen Standort sichtbar machen, um den Schüler*innen Orientierung, aber auch Möglichkeiten zur Abgrenzung und Auseinandersetzung bieten zu können? In der empirischen Betrachtung ist deutlich geworden, dass eine solche positionelle Haltung bzw. ein religiöser Standort bei den meisten Lehrer*innen keine Priorität hat und sie sich eher als dem Staat verpflichtete Lehrkräfte sehen, die vorrangig pädagogische Ziele wie die Persönlichkeitsbegleitung und –entwicklung verfolgen. Viele Grundschullehrkräfte lassen ihre Glaubensvorstellungen und Kirchenzugehörigkeiten im Religionsunterricht nicht sichtbar werden und thematisieren diese nicht. Begründet wird dies beispielsweise mit dem Vorbehalt, die Kinder religiös zu überwältigen, wenn die Lehrkraft als religiös authentische Person ihre religiöse Haltung präsent macht. Eine religiöse Positionierung wird demnach nicht als (primäre) Grundhaltung des konfessionell-evangelischen Religionsunterrichts der Grundschulen in Schleswig-Holstein gesehen. Stehen die Lehrkräfte also überwiegend nicht als religiöse Figuren im Religionsunterricht vor ihren Schüler*innen, so können sich diese kaum orientieren, abgrenzen oder in ihren religiösen Identitäten weiterentwickeln – außer in der nun bereits vielfach dargestellten Wissensvermittlung über das Christentum bzw. die evangelische Konfession. Die Konfessionszugehörigkeit, die bei den Schüler*innen selbst kaum wahrgenommen wird, wird entsprechend selten von den Lehrer*innen vorgelebt. Nimmt man ein theoretisches Teamteachingmodell mit Lehrkräften verschiedener Konfessionen (oder aber Religionen) an, würde also eher nicht deutlich werden, dass durch mehrere reli-

giöse bzw. positionelle Haltungen auch eine religiöse bzw. konfessionelle Vielfalt unter den Lehrkräften sichtbar wird. Vermutlich würden die Schüler*innen lediglich eine (menschliche) Kooperation erkennen, jedoch keine überkonfessionelle. Dass die Lehrkräfte jedoch auch nicht überwiegend neutralen Religionsunterricht erteilen wollen, sieht man an dem einem Drittel der Lehrkräfte, die sich als „Neutrale/r Wissensvermittler*in" verstehen sowie an den 44 % bzw. 45,1 %, die sich als Vermittler*in des evangelischen bzw. christlichen Glaubens verstehen, wobei hier wahrscheinlich auf die Wissensvermittlung über das Christentum rekurriert wird. Der Frage im Kontext der Theologie der Religionen, ob Religionslehrer*innen einen religiösen Standort sichtbar machen sollten, kann zumindest dahingehend geantwortet werden, dass sie ihre religiöse Haltung eher nicht im Religionsunterricht in Schleswig-Holstein kommunizieren und auch eine positionelle Haltung eher als weniger relevant erachtet wird; so vermutlich auch kaum auf interreligiöses Lernen bezogen.

Homogene Lerngruppe

Drei Viertel der Grundschullehrkräfte beschreiben die eigene Lerngruppe als religiös heterogen; bleibt demnach ein Viertel, welches die eigene Lerngruppe eher als *religiös homogen* charakterisiert. Interreligiöses Lernen ist in diesen Gruppen aber ebenso elementar, da die Kinder in vermehrt religiös homogenen Lerngruppen – die ich in diesem Kontext als Lerngruppen, in denen keine Schüler*innen nicht-christlicher Religionen teilnehmen beschreibe – eher keinen Kontakt zu nicht-christlichen Kindern haben und sich dennoch mit der gesellschaftlich relevanten religiösen Heterogenität auseinandersetzen sollten. In solchen Zusammensetzungen bietet sich m. E. besonders das Begegnungslernen mithilfe von Medien an, also durch Bücher, Texte oder audiovisuelle Medien. Hierzu bedarf es aber einem gut aufbereiteten, pädagogisch, inhaltlich und sprachlich angemessenen Pool an Materialien, die sich zum Begegnungslernen im Sinne interreligiösen Lernens anbieten und auf die jede Lehrkraft zugreifen können sollte. Ferner sollen mit solchen Begegnungen im weiteren Sinne nicht die Begegnungen im engeren Sinne vollständig kompensiert und somit subsumiert werden – die Begegnung mit Menschen, die eine „fremde" Religion leben, sollte gerade auch in religiös tendenziell homogenen Grundschullerngruppen einen hohen Stellenwert haben. Dass solche Begegnungen jedoch in regionalen Gegenden, in denen die Lehrer*innen ihre Lerngruppen als eher religiös homogen beschreiben, eher schwierig zu organisieren sind, ist mit Blick auf das Flächenland Schleswig-Holstein naheliegend. Besonders für ländliche Regionen, die primär evangelisch geprägt sind, und in denen kaum Menschen nicht-christlicher Religionen leben, ist daher Reflexionsbedarf hinsichtlich authentischer Begegnungen nötig, damit die Schüler*innen religiöse Vielfalt in der Gesellschaft auch als „normal" empfinden und sich in dieser Gesellschaft orientieren können und Menschen anderer Religionen bzw. Konfessionen mit Achtung und Toleranz begegnen. Eine religiös homogene Lerngruppe ist somit kein Grund, kein interreligiöses Lernen im Religionsunterricht anzubieten.

Fazit

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte, besonders angesichts der vielen Kolleg*innen ohne Facultas, mit religiösen Vielfalt umzugehen versuchen, ihnen jedoch wahrscheinlich (denjenigen Lehrkräften mit Facultas ebenso wie denen ohne Facultas) einige Handreichungen, Inspirationen, Anleitungen und Beispiele zum interreligiösen Lernen fehlen. Insgesamt wird der Eindruck erkennbar, dass die religiöse Heterogenität nur *ein* Aspekt einer vielschichtigen Vielfalt ist, mit der die Lehrkräfte in der Grundschule umgehen müssen und dass die religiöse Heterogenität daher nicht das Hauptaugenmerk der Lehrer*innen ist.

Der methodische Aspekt interreligiösen Lernens, der der Erhebung nach im evangelischen Religionsunterricht am häufigsten vorzukommen scheint, ist, Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten als Subjekte dieser Religionen bzw. Konfessionen von ihrem religiösen Alltag oder von ihren Religionszugehörigkeiten allgemein erzählen zu lassen. Dass gerade dieser methodische Aspekt so hohe Zustimmung erzielt, überrascht angesichts der vielen fachfremd unterrichtenden Lehrer*innen nicht, da sie so unter Umständen vorhandene inhaltliche Defizite ausgleichen können. Dieser Umgang mit religiöser Vielfalt ist jedoch umstritten und pädagogisch nicht zwingend wertvoll, da besonders die Grundschulkinder – auch die nicht-christlichen – nicht immer ausreichend theoretischen Hintergrund über ihre Religionszugehörigkeit haben, um diese angemessen referieren zu können. Dass Kinder von ihren Religionszugehörigkeiten erzählen und die Lehrkräfte diese Erzählungen nicht inhaltlich begleiten, lenken und ggfs. korrigieren können, halte ich für sehr fahrlässig. Fokussiert werden sollte sich m. E. dann eher auf Alltagserfahrungen, also gelebte und gefeierte Feste sowie Fragen, die den Alltag betreffen bzw. aus dem Alltag entstammen. Ein Beispiel dafür könnte dafür eine Fußballmannschaft sein, in der ein muslimisches Kind teilnimmt, der zur Fastenzeit nichts isst und trinkt und sich die anderen Kinder nach dem (religiösen) Grund dafür fragen. Das Kind könnte dann vom Fasten generell erzählen, die Lehrkraft sollte jedoch sicherstellen (können), dass der Inhalt der Erzählung korrekt ist, sodass sie (erneut) auch über Wissen über die nicht-christlichen Religionen, in diesem Beispiel über den Islam, verfügen muss.

Die Theorie zum interreligiösen Lernen, die in Kap. II. ausführlich dargestellt wurde, wird insgesamt – zumindest auf die Grundschule in Schleswig-Holstein bezogen – nur in einzelnen Aspekten in der empirischen Untersuchung sichtbar, was sicherlich damit begründet ist, dass die Lehrer*innen kaum Kenntnisse zu den religionsdidaktischen Ansätzen des interreligiösen Lernens haben. Die in Kap. II. skizzierten Zielsetzungen der Pluralitätskompetenz, des Perspektivenwechsels und der Dialogkompetenz haben im Religionsunterricht der Primarstufe in den empirischen Daten kaum bzw. keinen Niederschlag. Die Orientierung an den Alltagserfahrungen der Schüler*innen ist darüber hinaus nicht klar zu trennen vom Einbezug der Schüler*innen als „Expert*innen ihrer Religionen“, da in beiden Aspekten die religiöse Alltagserfahrung im Fokus steht. Während die Lehrer*innen ihre Schüler*innen häufig bitten, von ihren Religionszugehörigkeiten und den damit verbundenen Alltagserfahrungen zu erzählen, taucht die Orientie-

rung an den Alltagserfahrungen von den Lehrer*innen benannt kaum auf. Vermutlich orientieren sich viele Lehrkräfte aber ohnehin immer an den Alltagserfahrungen und Lebenswelten der einzelnen Schüler*innen, sodass die *religiösen* Alltagserfahrungen nicht im Zentrum stehen bzw. nicht eigens erwähnt werden. Zu fragen ist bei diesen einzelnen Aspekten, die sich in der empirischen Untersuchung nicht haben finden lassen, aber, ob die Theorie zum interreligiösen Lernen hinsichtlich dieser Elemente revidiert werden sollte. Die Zielaspekte der „Pluralitätskompetenz", des „Perspektivenwechsels" sowie einer „Dialogkompetenz" klingen programmatisch und tauchen in dieser Form in der qualitativen Erhebung nicht auf. Dass sie einerseits jedoch auch in der Grundschule schon zumindest angebahnt werden können, wenn der Anspruch, der in Kap. II. dargestellt wurde, etwas heruntergeschraubt wird, wurde dargestellt. Fokussiert werden sollte für die Grundschule grundsätzlich eine spielerische und kreative Komponente; bildhaftes Denken sollte durch Geschichten gefördert werden und ein Perspektivenwechsel beispielsweise durch Erzählungen oder Rollenspiele angebahnt werden. Besonders das Beobachten und Fragen stellen lassen kann in der Primarstufe den religionsdidaktischen Aspekt des interreligiösen Lernens in die Wege leiten und den Kindern die Möglichkeit eines Austausches, der mit der Zeit zu einer interreligiösen Dialogkompetenz führen könnte, geben.

Für das Bundesland Schleswig-Holstein stellt sich die auffällige Herausforderung der vielen fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte dar, für die solche Zielsetzungen unter Umständen nicht greifbar und realisierbar sind. Damit verbunden ist erneut die Frage, ob jede Lehrkraft zum interreligiösen Lernen autorisiert ist, oder ob besondere Fertigkeiten dazu erforderlich sind und zum Beispiel nur Lehrer*innen mit Facultas interreligiöses Lernen initiieren sollten. Ferner wurde nachdrücklich deutlich, dass interreligiöses Lernen und der Umgang mit religiöser Vielfalt vielfach nicht im Zentrum des evangelischen Religionsunterrichts stehen und somit auch von den Lehrkräften weniger Beachtung und weniger Engagement zugeschrieben werden. Insofern komme ich zu dem Schluss, dass die Theorie zum interreligiösen Lernen nicht grundsätzlich abgewandelt werden muss, sondern, dass die Theorie schlichtweg nicht auf alle Lerngruppen in Deutschland gleichermaßen passt und je nach regionalen Gegebenheiten und Besonderheiten optimiert werden muss. Signifikant für das Bundesland Schleswig-Holstein sind dann die vielen fachfremden Grundschullehrkräfte für das Fach Evangelische Religion – auf die in fast jedem Aspekt rekurriert wird – sowie die eher heterogene Verteilung und Wahrnehmung von Pluralität im Flächenland. Beide Charakteristika gilt es – neben weiteren, die jedoch auch für andere Bundesländer konstitutiv sind, wie beispielsweise die geringe religiöse Sozialisation evangelischer Grundschulkinder – zu beachten, wenn auf interreligiöses Lernen im Religionsunterricht geblickt wird. Dass die Grundschulen in Schleswig-Holstein jedoch auch Potenzial zum interreligiösen Lernen bieten, wurde deutlich.

Ausblick

Dass interreligiöses Lernen in der Grundschule auch in einem Bundesland wie Schleswig-Holstein, welches eine eher geringe religiöse Heterogenität aufweist, relevant und möglich ist, wurde dargestellt. Zu hinterfragen ist für die Primarstu-

fe einerseits, ob interreligiöses Lernen für diese Schulstufe noch einmal anders formuliert und definiert werden müsse als für weiterführende Schulformen und andererseits, wie die Schüler*innen den religionsdidaktischen Ansatz selbst wahrnehmen. Hier könnte eine empirische Schüler*innen-Erhebung anschließen, wie sie von der ReVikoR-Forschungsgruppe für die Sekundarstufe I und II derzeit sowohl qualitativ als auch quantitativ durchgeführt wird. Um angemessen und ergebnisorientiert an die Grundschulkinder herantreten zu können, bedarf es für diese Schulstufe jedoch einer anderen Herangehensweise als bei Schüler*innen der Sekundarstufe I und II, sodass eine Grundschule in der Schüler*innen-Befragung im ReVikoR-Projekt keinen Niederschlag findet. Eine gesonderte, eigens für diese Schulart konzipierte Studie würde sich sicherlich lohnen und die Schüler*innen als Adressat*innen des interreligiösen Lernens ernst nehmen. Im Interesse einer solchen Erhebung würde ich zum einen die Wahrnehmung religiöser Pluralität in Lerngruppen, aber auch die Bewertung und das Interesse der im evangelischen Religionsunterricht gelehrten Themen durch die Schülerschaft sehen: Sind die Grundschüler*innen motiviert und wissbegierig, etwas über nicht-christliche Religionen zu erfahren? Oder interessieren sie sich vielmehr für andere Themen, beispielsweise sozial-ethische Topoi? Nehmen sie religiöse Differenzen ferner überhaupt wahr, sodass an und mit solchen Unterschieden (und entsprechend auch Gemeinsamkeiten) interreligiös gelernt werden kann, oder sind sie gar nicht in der Lage, den Mitschüler*innen verschiedene Religions- und Konfessionszugehörigkeiten zuzuschreiben? Wie nehmen Sie die Lehrkraft ferner wahr, besonders hinsichtlich deren Umgang mit religiöser Heterogenität? Die Konklusion einer solchen Grundschüler*innenbefragung in Korrelation mit den vorliegenden Ergebnissen würde dann einen breiten Aufschluss darüber geben können, wie interreligiöses Lernen derzeit praktiziert und wie dieser religionsdidaktische Ansatz für die Primarstufe optimiert werden könnte. In diesem Zuge bietet es sich ferner an, zu untersuchen, wie Lehrkräfte weitere religionsdidaktische Ansätze neben dem interreligiösen Lernen, wie beispielsweise die Kindertheologie, der Bibliolog oder die Performative Religionsdidaktik im Kontext religiöser Vielfalt einbeziehen, und so schließlich einzelne Elemente unterschiedlicher Ansätze zu kombinieren und für den Umgang mit religiös heterogenen Grundschullerngruppen stark machen.

Ein Alleinstellungsmerkmal der Grundschullehrkräfte in Schleswig-Holstein ist die hohe Anzahl derjenigen Lehrkräfte, die ohne eine grundständige Ausbildung evangelischen Religionsunterricht erteilen. Zuvor stellte ich einen doppelten Differenzeffekt dar, insofern diese Gruppe an Lehrer*innen unter Umständen einerseits kaum Bezug zur Religion generell hat und dieses Fach unterrichten soll bzw. unterrichtet, andererseits aber zudem keinen Bezug zu nicht-christlichen Religionen hat und somit zu beiden Größen eine Differenz beschreibt. Interessant wäre es jedoch, besonders diese Lehrer*innen näher in Augenschein zu nehmen und empirisch zu erheben, ob es einen solchen doppelten Differenzeffekt tatsächlich gibt oder aber, ob die fachfremd unterrichtenden Religionslehrkräfte nicht ggfs. einen engeren Bezug und ein größeres Interesse an nicht-christlichen Religionen haben als zum Christentum. Denkbar wäre, dass ein so beschriebener Differenzeffekt zugunsten religiöser Heterogenität gar nicht existiert und besonders die Lehrkräfte ohne Facultas die sogenannten Weltreligionen interessanter finden

und lieber unterrichten (würden), als die (theoretische) eigene Konfession bzw. Religion. Da es in keinem anderen Bundesland und auch in keiner anderen Schulstufe in Schleswig-Holstein so viele Lehrkräfte gibt, die evangelischen Religionsunterricht ohne eine grundständige Ausbildung erteilen, wäre eine solche empirische Erhebung spezifisch für das Flächenland Schleswig-Holstein insofern interessant, als sich augenscheinlich auch diejenigen Lehrer*innen mit Facultas (zumindest in Schleswig-Holstein für die Primarstufe) ebenso nicht hinreichend in der Lage fühlen, mit religiöser Vielfalt umzugehen und interreligiöses Lernen zu initiieren. Lehrer*innen wiederum, die dann kaum einen Bezug zur evangelischen Konfession haben, können unter Umständen als Chance für interreligiöses Lernen verstanden werden, dadurch, dass sie sich mehr für religiöse Vielfalt und weniger für die evangelisch-christliche Konfession interessieren und in dieser Hinsicht möglicherweise eher motiviert und lernbereit sind. Ob dies den Tatsachen entspricht und ob sich daraus ein Mehrwert für das interreligiöse Lernen in Schleswig-Holstein ableiten ließe, müsste jedoch empirisch erhoben werden.

Schließlich bleibt festzuhalten, dass in der Grundschule der Grundstein für Vieles, so auch für das interreligiöse Lernen, gelegt wird und die Grundschulkinder als Subjekte interreligiösen Lernens daher unbedingt ernst genommen werden sollten. Die so wichtigen, klugen, offenen und ehrlichen Fragen und Gedanken der Grundschüler*innen sollten somit als Anreiz und Chance gesehen werden, interreligiöse Lernprozesse von der Primarstufe an zu fördern und so dem interreligiösen Lernen der Sekundarstufe als Basis zu dienen. Da es maßgeblich auf die Initiative und Bemühungen der Lehrkräfte ankommt, sollte die Bildungsaufgabe, ein Problembewusstsein für interreligiöses Lernen und den Umgang mit religiöser Heterogenität zu schärfen, bereits in der universitären Ausbildung sehr ernst genommen werden und dem interreligiösen Lernen ein höherer Stellenwert zukommen, als es derzeit der Fall ist.

VI. Literaturverzeichnis

VI.1. Sekundärliteratur

- Asbrand, Barbara: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a.M. 1999.
- Barth, Hans-Martin: Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen. Ein Lehrbuch, Gütersloh ^{3}2008.
- Baumann, Ulrike: Akteure interreligiösen Lernens, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker: Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 397-408.
- Bedford-Strohm, Heinrich (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittfeld zwischen Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Bernhardt, Reinhard: Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion. Beiträge zu einer Theologie der Religionen (Bd. 2), Zürich 2005.
- Ders./von Stosch, Klaus: Einleitung, in: Bernhardt, Reinhold/von Stosch, Klaus (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheorie, Zürich 2009, 7-14.
- Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? (JRP Bd. 22), Neukirchen-Vluyn 2006.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg ^{4}2006.
- Boschki, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008.
- Böttrich, Christfried/Ego, Beate/Eißler, Friedemann: Abraham in Judentum, Christentum und Islam, Göttingen 2009.
- Brieden, Norbert: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Interdisziplinäre Sondierungen, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas: Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialethische Orientierungen. Religionspädagogik innovativ (Bd. 11), Stuttgart 2016, 42-62.

- Bryde, Gwen/Mandel, Janina: Karl Rahner. Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen, in: Dehn, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Dialog der Religionen. Christliche Quellen zur Religionstheologie und zum interreligiösen Dialog, Frankfurt a.M. 2008, 75-96.
- Bucher, Anton A.: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Ders. et. al. (Hrsg.), „Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie (Bd. 1), Stuttgart 2002, 9-27.
- Ders. et. al. (Hrsg.): „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Jahrbuch für Kindertheologie (Bd. 8), Stuttgart 2009.
- Bürkle, Horst: Art. Theologie der Religionen, Begriff, in: EKL^3 3 (1996), 749-752.
- Ders.: Art. Theologie der Religionen, in: LThK^3 9 (2000), 1444-1447.
- Burrichter, Rita: Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld, in: Dies./Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Beiträge zur komparativen Theologie (Bd. 20), Paderborn 2015, 141-158.
- Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.): Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002.
- Ders.: Grenzen der Kindertheologie, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin, „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen". Methoden der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie (Bd. 14), Stuttgart 2015, 47-55.
- Creswell, John: A Concise Introduction to Mixed Methods Research, Thousand Oaks 2015.
- Dehn, Ulrich: Einleitung: Brauchen wir für den interreligiösen Dialog eine Theologie der Religionen?, in: Ders. (Hrsg.): Handbuch Dialog der Religionen. Christliche Quellen zur Religionstheologie und zum interreligiösen Dialog, Frankfurt a.M. 2008, 13-27.
- Ders.: Interreligiöser Dialog. Grundüberlegungen, in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hrsg.): Praktische Religionswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2008, 238-250.
- Ders./Bryde, Gwen: Paul F. Knitter. Befreiungstheologie der Religionen (1987), in: Ders. (Hrsg.): Handbuch Dialog der Religionen. Christliche Quellen zur Religionstheologie und zum interreligiösen Dialog, Frankfurt a.M. 2008, 297-329.

- Doedens, Folkert: Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit. Der Hamburger Weg eines interreligiös strukturierten Religionsunterrichts, Pädagogisch Theologisches Institut, Hamburg, PDF-Dokument, https://pti.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/hauptbereich1/PTI/doedens_RU-fuer-alle-in-Ev-Verant.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Ders./Weiße, Wolfram (Hrsg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997.
- Ders./Weiße, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), 50-67.
- Ders.: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen in allen Schularten und Schulstufen, Hamburg/Kiel 2008.
- Domsgen, Michael: Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005.
- Ders.: Performanz, in: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander: Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Kempten 2015, 211-216.
- Dressler, Bernhard: Interreligiöses Lernen - Alter Wein in neuen Schläuchen?, in: ZPT 55 (2003), 113-124.
- Ders.: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: ZPT 56 (2004), 3-17.
- Ders.: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.
- Ders.: Art. Performative Religionsdidaktik, WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Englert, Rudolf: Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.
- Faust-Siehl, Gabriele et. al. (Hg.): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes Arbeitskreis Grundschule. Der Grundschulverband e. V. unter Mitarbeit von Klaus Klemm, Reinbek bei Hamburg 1996.
- Fischer, Dietlind (Hrsg.): Religion lernen in der Grundschule. Ein Lesebuch, Münster 2001.
- Dies./Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003.

- Dies.: Interreligiöses Lernen und Schulkultur. Zum Umgang mit religiöser Pluralität in der Schule, in: Knauth, Thorsten/Pohl-Patalong, Uta: Religiöse Pluralität in der Schule, Zeitschrift für Praxis in der Kirche 3 (2007), 167-173.
- Dies.: Interreligiöses Lernen in der Grundschule, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker: Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 453-464.
- Foroutan, Naika/Coskun, Canan/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (Hrsg.): Schleswig-Holstein postmigrantisch. Einstellungen der Bevölkerung Schleswig-Holsteins zu Musliminnen und Muslimen in Deutschland, Berlin 2016, Online verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/schleswig-holstein-postmigrantisch/ [zuletzt abgerufen am 16.09.2016].
- Fowler, James W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.
- Frank, Anja: John Hick. Auf dem Weg zu einer Philosophie des religiösen Pluralismus, in: Dehn, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Dialog der Religionen. Christliche Quellen zur Religionstheologie und zum interreligiösen Dialog, Frankfurt a.M. 2008, 203-230.
- Freimark, Peter/Grothaus, Hans/Kittels, Helmuth/Lederer, Einhart/Thyen, Dietrich (Hrsg.): Große fremde Religionen. Grundlagen für einen Dialog, Dortmund 1977.
- Gloy, Horst: Art. Hamburg, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 1) Neuenkirchen-Vluyn 2001, 784-786.
- Gottwald, Eckhart: Integrität und Integration – Der Religionsunterricht auf dem Weg zur Interreligiosität, in: Ders./Mette, Norbert: Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neuenkirchen-Vluyn 2003, 124-142.
- Goßmann, Klaus: Weltreligionen und ökumenisches Lernen. Ein Vorwort von Klaus Goßmann (Comenius-Institut), in: Lähnemann, Johannes: Weltreligionen im Unterricht. Teil II Islam, Göttingen 1986, 9-16.
- Grethlein, Christian/Lück, Christhard: Religion in der Grundschule. Ein Kompendium, Göttingen 2006.
- Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie, Düsseldorf ^{5}2000.
- Grümme, Bernhard/Lenhard, Helmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ (Bd. 1), Stuttgart 2012.

- Ders./Schlag, Thomas: Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialethische Orientierungen. Religionspädagogik innovativ (Bd. 11), Stuttgart 2016.
- Hahn, Matthias: Interkulturelles und interreligiöses Lernen – Modethemen westdeutscher Religionspädagogik?, in: Führing, Gisela (Hrsg.): Lernen in weltweitem Horizont. Schulische Erfahrungen in Ostdeutschland. Zwischenbilanz der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts, Münster/New York /München/Berlin 1998, 36-42.
- Haude, Christin/Volk, Sabrina: Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, Weinheim 2015
- Häusler, Ulrike: Religion unterrichten in Berlin, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), 25-49.
- Haußmann, Werner: „...in den Schuhen eines anderen gehen“?, in: Lähnemann, Johannes (Hrsg.): Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992, 295-302.
- Ders./Lähnemann, Johannes: Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde (TLL Thema), Göttingen 2005.
- Heil, Stefan: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 14-36.
- Heller, Thomas/Käbisch, David/Wermke, Michael (Hrsg.): Repetitorium Religionspädagogik, Tübingen 2011.
- Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.
- Ders./Rittter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2006.
- Hoffmann, Eva: Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussion mit Kindern zum Thema Tod. Schriften aus dem Comenius-Institut herausgegeben von Volker Elsenbast (Bd. 21), Berlin/Münster/Wien/Zürich/London 2009.
- Hopf, Christel: Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg ^{6}2008, 349-360.

- Härle, Wilfred: Spurensuche nach Gott: Studien zur Fundamentaltheologie und Gotteslehre, Berlin 2008.
- Isik, Tuba: Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht, in: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Beiträge zur komparativen Theologie Bd. 20, Paderborn 2015, 263-278.
- Jäggle, Martin: Interreligiöses Lernen – römisch, katholisch, in: Verkündigung und Forschung 52 (2007), 19-31.
- Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche Deutschland, Gütersloh 1994.
- Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.
- Keßler, Hans-Ulrich: Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neuenkirchen-Vluyn 2014, 45-56.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2006, PDF-Dokument, https://www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf [zuletzt abgerufen am 13.06.2016].
- Keupp, Heiner et. al.: Textur-Bildung. Religionspädagogische Überlegungen zur Identitätsentwicklung im Kulturwandel, Ostfildern 2006.
- Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hrsg.): Praktische Religionswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2008.
- Knauth, Thorsten/Leutner-Ramme, Sibylla/Weiße, Wolfram (Hrsg.): Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster/New York/München/Berlin 2000.
- Ders.: Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, WiReLex 2016, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/ [zuletzt abgerufen am 19.06.2016].

- Ders.: Lernen in der Vielfalt – aber wie? Modelle religiöser Pluralität in der Schule, in: Knauth, Thorsten/Pohl-Patalong, Uta: Religiöse Pluralität in der Schule, Zeitschrift für Praxis in der Kirche 3 (2007), 174-180.
- Ders./Weiße, Wolfram: Art. Dialogischer Religionsunterricht, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 1), Neuenkirchen-Vluyn 2001, 332-335.
- Krimmer, Evelyn: Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus. Arbeiten zur Religionspädagogik (Bd. 54), Göttingen 2013.
- Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim (Hrsg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.
- Kürzinger, Kathrin/Naurath, Elisabeth: Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonieren oder Abgrenzen? Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen Theologie lernen kann und umgekehrt, in: Burrichter/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik, 159-172.
- Lachmann, Rainer: Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen, in: Lachmann, Rainer/Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, Göttingen 2010, 26-40.
- Landthaler, Bruno E. (Hg.): Erzähl es deinen Kindern. Die Thora in fünf Bänden, Berlin 2014.
- Langenhorst, Georg: Dialog, in: Purzelt, Burkhardt/ Schimmel, Alexander (Hrsg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Kempten 2015, 92-97.
- Ders.: Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung, in: Burrichter, Ritta/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hrsg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, 89-112.
- Ders.: Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg/Basel/Wien 2016.

- Lehmann, Peter/Hahn, Matthias: Interkulturelles und interreligiöses Lernen – Modethemen westdeutscher Religionspädagogik?, in: Führing, Gisela (Hrsg.), Lernen in weltweitem Horizont. Schulische Erfahrungen in Ostdeutschland. Zwischenbilanz der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts, Münster/New York/München/Berlin 1998, 36-42.
- Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 1995.
- Ders.: Können Kinder interreligiös lernen? Der Beitrag interreligiösen Lernens zur Subjektwerdung der Kinder, in: Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hrsg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 156-167.
- Ders.: Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker: Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 126-133.
- Ders.: Interreligiöses Lernen, München ^{2}2007.
- Ders.: Neue Wege interreligiösen Lernens, in: Kuld, Lothar/Schmidt, Bruno (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion, Münster 2009, 71-86.
- Ders./Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik als Wissenschaft, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 29-41.
- Lähnemann, Johannes: Jesus und Mohammed, Christoph und Ali. Zur Problematik des Fremdreligionsunterrichts am Beispiel des Islam, in: Der evangelische Erzieher. ZPT 6 (1974), Frankfurt a.M./Berlin/München, 409-424.
- Ders. Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt: Islam, Gütersloh 1977.
- Ders. (Hrsg.): Kulturbegegnungen in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen, ein Symposium, Hamburg 1983.
- Ders.: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde Teil II: Islam, Göttingen 1986.
- Ders. (Hrsg.): Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992.
- Ders.: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.

- Ders.: Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen, in: Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.): Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 9-24.
- Ders.: Begegnung mit dem Islam – eine „Nachbarreligion" mit Fremdheit und Nähe, in: Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.): Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 50-71.
- Ders.: Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker, Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 409-420.
- Ders.: Religionsunterricht und interreligiöses Lernen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), 34-46.
- Ders.: Multireligiöse Schulfeiern – Thesen und Anregungen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), 100-105.
- Ders.: Art. Weltethos, WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100079/ [zuletzt abgerufen am 16.09.2016].
- Ders.: Art. Dialog der Religionen: Entwicklung, Modelle, religionspädagogische Relevanz, WiReLex 2016, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100183/ [zuletzt abgerufen am 19.06.2016].
- Lämmermann, Gowdwin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta: Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005.
- Link-Wieczorek, Ulrike: Zwischen „Voll"-Theologie und theologischem Durchlauferhitzer. Zum Potenzial des Lehramtsstudienganges Theologie, in: Bedford-Strohm, Heinrich (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittfeld zwischen Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2003, 130-142.
- Dies.: Glauben oder Beobachten? Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin, in: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? (JRP Bd. 22), Neukirchen-Vluyn 2006, 124-135.
- Lott, Jürgen/Schröder-Klein, Anita: Religion unterrichten in Bremen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2006), 68-79.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel ^{11}2010.
- Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008.

- Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 1 und 2) Neuenkirchen-Vluyn 2001.
- Ders.: Art. Identität, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 1), Neuenkirchen-Vluyn 2001, 847-854.
- Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neuenkirchen-Vluyn 1999.
- Ders./Tautz, Monika: Art. Interreligiöses Lernen, WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie auf einen Blick. Glauben – Denken – Handeln, 2011.
- Mohagheghi, Hamideh/Steinwede, Dietrich: Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache, München 2010.
- Müller, Rabeya: Islam im Plural. Der Beitrag islamischen Religionsunterrichts zu einer Schule der Pluralität, in: Knauth, Thorsten/Pohl-Patalong, Uta: Religiöse Pluralität in der Schule, Zeitschrift für Praxis in der Kirche 3 (2007), 192-199.
- Nipkow, Karl Ernst: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker, Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 362-380.
- Ders.: 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 (UTB) Köln u. a. 2008, 251-261.
- Ders.: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 3: Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche, Gütersloh 2012.
- Oberthür, Rainer: Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh ^{2}1998.
- Pierker, Vera: Identität, in: Purzelt, Burckhard/Schimmel, Alexander (Hrsg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Kempten 2015, 38-42.
- Piaget, Jean: Die Entwicklung des Erkennens III. Ges. Werke 10 (Studienausgabe), Stuttgart 1975.

- Pohl-Patalong, Uta: Interreligiöse Bildung, in: Lämmermann, Gowdwin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta: Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 100-106.
- Dies.: Gottesdienst erleben. Empirische Einsichten zum evangelischen Gottesdienst, Stuttgart 2011.
- Dies.: Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis (Elementar – Arbeitsfelder im Pfarramt), Göttingen 2013.
- Dies./Woyke, Johannes/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.
- Dies./Lüdtke, Antonia: „Wie wird mir religiöser Pluralität im konfessionellen Religionsunterricht umgegangen?“. Empirische Wahrnehmungen der ReVikoR-Studie in Schleswig-Holstein, in: Praktische Theologie 51 (2016), 166-177.
- Porst, Rolf: Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen (ZUMA How-To-Reihe 2), Mannheim 2000.
- Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Schule und Gesellschaft, Wiesbaden ^{3}2006.
- Purzelt, Burckhard/Schimmel, Alexander (Hrsg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Kempten 2015.
- Rammstedt, Beatrice: Fragebogen, in: Petermann, Franz/Eid, Michael (Hg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik (Handbuch der Psychologie), Göttingen 2006, 109-117.
- Rickers, Folkert: Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: Ders./Gottwald, Eckhart (Hrsg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neuenkirchen-Vluyn 1998, 119-137.
- Ders.: Art. Interreligiöses Lernen, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 1), Neuenkirchen-Vluyn 2001, 874-881.
- Ritter, Werner H.: Religiöses Lernen und religiöse Bildung in der Grundschule, in: Hilger, Georg/Rittter, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2006, 11-27.

- Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3 (2006), 110-115.
- Rothgangel, Martin et. al. (Hrsg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Theo-Web 7 (2008).
- Rothengangel, Martin/Freudenberger-Lötz, Petra: Art. Religionsunterricht in Deutschland. Religionspädagogische Positionen und Perspektiven, in: Mette, Norbert/ Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 2) Neuenkirchen-Vluyn 2001, 1792-1794.
- Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph Th.: Bildung und Gemeindeentwicklung. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit, Stuttgart 2007.
- Sajak, Clauß Peter: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Theologische Grundlagen. Didaktische Überlegungen. Methoden und Medien. Arbeitshilfe für Religionsunterricht Nr.2. Vorgelegt vom Referat Pädagogische Grundsatzfragen im Dezernat Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz 2005.
- Ders. (Hrsg.): Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze-Velber 2010.
- Ders.: Kippa Kelch Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010.
- Ders.: Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/ Pirner, Manfred L. (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. Religionspädagogik innovativ (Bd. 1), Stuttgart 2012, 223-233.
- Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (UTB), Göttingen 2013.
- Schmidt, Christiane: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, 544-568.
- Dies.: Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines, Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek ^{6}2008, 447-456.
- Sieg, Ursula: Feste der Religionen, Düsseldorf 2003.
- Dies.: Beten und was dabei hilft, in: Grundschule 36 (2004), 16-18.

- Dies.: Inhalte interreligiösen Lernens, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker, Handbuch interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh 2005, 381-396.
- Schmidt-Leukel, Perry: Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005.
- Schnell, Tatjana: Religiosität und Identität, in: Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry (Hrsg.): Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen. Beiträge zu einer Theologie der Religionen (Bd. 5), Zürich 2008, 163-186.
- Schultze, Herbert/Trutwin, Werner (Hg.): Weltreligionen – Weltprobleme. Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht, Düsseldorf/Göttingen 1973.
- Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh 2005.
- Schröder, Bernd: Gespräch zwischen Christen, Juden und Muslimen – religionspädagogische Motive und Perspektiven, in: Ders./Behr, Harry/Krochmalnik, Daniel (Hrsg.): Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen. Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen (Bd. 1), Berlin 2009, 27-53.
- Ders.: Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestaltung des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, in: Ders. (Hg.), Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neuenkirchen-Vluyn 2014, 181-192.
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh ^{4}1999.
- Ders./Englert, Rudolf/ Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (Bd. 1), Gütersloh 2002.
- Ders.: Was heißt pluralitätsfähige Religionspädagogik?, in: Knauth, Thorsten/Pohl-Patalong, Uta: Religiöse Pluralität in der Schule, Zeitschrift für Praxis in der Kirche 3 (2007), 206-210.
- Ders.: Interreligiöse Bildung. Religionspädagogische Herausforderung und Chance (Karl Ernst Nipkow zum 85. Geburtstag), Gütersloh 2014.
- Ders.: Art. Religionspädagogik, WireLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100099/ [zuletzt abgerufen am 07.10.2016]

- Schwöbel, Christoph: Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur, Tübingen 2003.
- Tautz, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007.
- Dies.: Art. Perspektivenwechsel, WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Teschmer, Caroline: Mitgefühl durch biblische Geschichten entwickeln? Zugänge für Kinder im Elementarbereich, in: Kalloch, Christina/Schreiner, Martin, „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen". Methoden der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie (Bd. 14), Stuttgart 2015, 166-172.
- Tworuschka, Udo/Zilleßen, Dietrich (Hrsg.): Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a.M./München 1977.
- Ders. (unter Mitarbeit von Monika Tworuschka): Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium, Frankfurt a.M/München, 1982.
- Ders.: Perspektiven einer neuen Islam-Didaktik – vor dem Hintergrund bisheriger Behandlung des Islam in Schulbüchern und Unterrichtsmodellen, in: Lähnemann, Johannes (Hrsg.): Kulturbegegnungen in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen, ein Symposium, Hamburg 1983, 39-55.
- Ders.: Art. Weltreligionen im Religionsunterricht, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 2), Neuenkirchen-Vluyn 2001, 2203-2008.
- Ders.: Weltreligionen im Unterricht oder interkulturelles Lernen?, in: van der Ven, Johannes/ Ziebertz, Hans-Georg: Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Weinheim 1994, 171-196.
- Tworuschka, Monika/Tworuschka, Udo: Wie andere leben – was andere glauben. Die Weltreligionen Kindern erklärt, Gütersloh ^{4}2001.
- Piaget, Jean: Die Entwicklung des Erkennens III. Ges. Werke 10 (Studienausgabe), Stuttgart 1975.
- Von Braunmühl, Susanne et. al. (Hrsg.): Wer bin ich? Wer bist du? Unterrichtsmaterialien für die Grundschule, München 2014.
- Von Stosch, Klaus: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012.

- Ders.: Komparative Theologie - ein Ausweg aus dem Grunddilemma jeder Theologie der Religionen?, o. D., PDF-Dokument, https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/kath-theologie/Systematische_Theologie/Prof._Dr._Klaus_von_Stosch/Publikationen/3._Artikel_Articles/4._Komparative_Theologie.pdf [zuletzt abgerufen am 14.09.2016]
- Ders.: Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht, in: Burrichter, Rita/Langenhorst/von Stosch, Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Beiträge zur Komparativen Theologie (Bd. 20), Paderborn 2015, 279-301.
- Weiße, Wolfram: Religion und Religionsunterricht in der Großstadt – mit besonderer Beachtung Hamburgs, in: Knauth, Thorsten/Leutner-Ramme, Sibylla/Weiße, Wolfram (Hrsg.), Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster/New York/München/Berlin 2000, 147-164.
- Ders.: Dialogischer und ökumenischer Religionsunterricht, in: Ders. (Hrsg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster/New York/München/Berlin 2002, 121-144.
- Willems, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.
- Ders.: Art. Interreligiöse Kompetenz, WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100070/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Wiltzius, Martine: Diversity Management an Grundschulen? Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld – ein modellhafter Vergleich zwischen Bremen und Luxemburg, Münster/New York 2011.
- Ziebertz, Hans-Georg: Ethisches Lernen. Pluralität von Werten und Normen: Problem und Herausforderung, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 436-439.
- Ders.: Religiöse Bildung und Erziehung am Lernort Schule. Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 123-133.

- Zilleßen, Dietrich: Vorschläge zur Analyse von Unterrichtsmodellen, in: Tworuschka, Udo/Zilleßen, Dietrich (Hrsg.): Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a.M./München 1977, 179-190.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu ..., Neukichen-Vluyn 2010.

VI.2. Quellen

- Auswärtiges Amt: Syrien, Religio, Online verfügbar unter http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Syrien_node.html [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayrische Grundschule, 2000. PDF-Dokument, http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/LP-GS_2000_EvRel.pdf [zuletzt abgerufen am 19.09.2016]
- Bundeszentrale für politische Bildung: Die soziale Situation in Deutschland. Religionszugehörigkeit, 27.09.2012, Bonn, Online verfügbar unter http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religionszugehoerigkeit [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Bündnis für den Norden. Horizonte für Schleswig-Holstein. Koalitionsvertrag 2012-2017 von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und SSW, Online verfügbar unter https://www.schleswig-hol-stein.de/DE/Landesregierung/_documents/koalitionsvertrag2012_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Bürger- und Ordnungsamt der Landeshauptstadt Kiel: Bevölkerung. Kieler Zahlen 2015, PDF-Dokument, https://kiel.de/rathaus/statistik/_dokumente/2._Bevoelkerung.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

- Deutsche Islamkonferenz, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015, Online verfügbar unter http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/Magazin/Lebenswelten/ZahlMLD/zahl-mld-node.html [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Erlass des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 25. Juli 2011 - III 401 – 3024, Fahrlehrplan Philosophie in der Grundschule, Online verfügbar unter http://www.schulrecht-sh.de/texte/p/philosophie.htm [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland, Online verfügbar unter https://www.nordkirche.de [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Dies.: Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Nordelbisch Evangelisch-Lutherischen Kirche vom 29. November 2005. GVOBl. 2006 S. 181, Online verfügbar unter http://www.kirchenrecht-nordkirche.de [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.), Bildungsplan Grundschule Religion, Hamburg 2011, Online verfügbar unter http://www.hamburg.de/contentblob/2482202/data/religion-gs.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016]
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule, Wiesbaden 1995, Online verfügbar unter http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016]
- Hessisches Ministerium für Schule und Integration: Bildungs- und Erziehungsplan, Wiesbaden ^{6}2007, Online verfügbar unter https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/09_04_2014_bildungspl_2014_internet_2.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016]
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung: Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Online verfügbar unter http://li.hamburg.de/religion/material/4419346/art-einleitung/ [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

- Landesportal Schleswig-Holstein: Allgemeine Informationen über die Grundschule. Islamunterricht, Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/allgemeine_info_grundschule.html;jsessionid=B8C2B59A389CCDC65BD295B6F78CF984#doc1836122bodyText6 [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Landesregierung Schleswig-Holstein (Hrsg.): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz 2007, Online verfügbar unter http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Methodelpool Köln, http://methodenpool.uni-koeln.de/unterricht/beispiel.html [zuletzt abgerufen am 16.09.2016].
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Schleswig-Holstein: Inklusion. Leitorientierung der Politik für Menschen mit Behinderung in Schleswig-Holstein, 2010, Online verfügbar unter http://www.alle-inklusive.de [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (Hrsg.): Lehrplan Evangelische Religion Grundschule, Saarbrücken 2014, PDF-Dokument, http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_ER_GS_Juli_2014.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht, Glückstadt 1997. http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=287 [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplan Evangelische Religion Grundschule, 1997, Online verfügbar unter http://www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=4 [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplan Katholische Religion Grundschule, 1997, Online verfügbar unter http://www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=155 [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].

- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein: Start ins Schuljahr 2016/17, Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/_startseite/Artikel/160901_schulstart.html [zuletzt aufgerufen am 14.09.2016].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Evangelische Religion, Hannover 2006. PDF-Dokument, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_evrel_nib.pdf [zuletzt abgerufen am 19.09.2016]
- Runderlaß der Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport vom 21. Februar 1995-II I 310-343.30 (NBI.MWFK/MFBWS.Schl.-H.1995) Geändert durch Erlass vom 3. Juni 2010, Online verfügbar unter www.schulrecht-sh.de/texte/r/religionsunterrricht.htm [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Runderlaß des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 7. Mai 1997-II I 310-343.30-1-(NBI.MBWFK.Schl.-H. 1997, S. 259), Online verfügbar unter www.schulrecht-sh.de/texte/r/religionsunterrricht.htm [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Schleswig-Holsteinischer Landtag: Die Minderheitenpolitik des Schleswig-Holsteinischen Landtages, Online verfügbar unter https://www.landtag.ltsh.de/parlament/minderheitenpolitik/ [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Schleswig-Holsteinischer Landtag: Minderheiten in Schleswig-Holstein – Geschichte, Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/M/minderheiten/minderheiten_geschichte.html [zuletzt aufgerufen am 14.09.2016].
- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Pädagogische Ziele, 2007. §5 Abs. 6 SchulG. GVOBI. 2007, 39, ber. S. 276, Online verfügbar unter http://www.gesetze-rechtspre-chung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz 2007, GVOBI.2007, 39, ber. S. 276, Online verfügbar unter http://www.gesetze-rechtspre-chung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: Statistik informiert ... Nr. 18/2014. Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Schleswig-Holstein 2012, Online verfügbar unter: https://www.statistik-nord.de/daten/anzeige/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund-in-schleswig-holstein-2012-2/ [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit, Dezember 2013, Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Zensus/ZensusBuLa5121101119004.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Statistisches Bundesamt (Destatis): Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Bevölkerung 2014 nach Migrationshintergrund und Ländern, Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundLaender.html [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Statistisches Bundesamt (Destatis): Migration und Integration. Pressemitteilung Nr. 277 vom 03.08.2015. Zahl der Zuwanderer in Deutschland so hoch wie nie, Wiesbaden 2015, Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/08/PD15_277_122.html [zuletzt abgerufen am 14.09.2016].
- Statistisches Bundesamt (Destatis): Sozialstruktur und soziale Lagen. Auszug aus dem Datenreport 2016, PDF-Dokument, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016Kap7.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].
- Statistisches Jahrbuch der Hansestadt Lübeck 2015, PDF-Dokument, http://www.luebeck.de/stadt_politik/statistiken/files/PDF/225.pdf [zuletzt abgerufen am 15.09.2016].

Eidesstattliche Erklärung

Eidesstattliche Erklärung zur Dissertationsschrift mit dem Titel:
„Umgang mit religiöser Vielfalt in der Grundschule –
Interreligiöses Lernen im Kontext schulischer Wirklichkeit in Schleswig-Holstein“

Ich erkläre hiermit Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommene Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberater*innen in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwertige Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Flensburg, den 17.10.2016
Stefanie Boll

VII. Anhang

A 1: Interviewleitfaden

Eröffnende Frage / Erzählimpuls:

- „Unser Thema ist ja die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht. Wenn Sie dieses Stichwort hören, was fällt Ihnen dazu (als erstes) ein?“

Falls es zu allgemein bleibt, kann nachgefragt werden:

- „Vielleicht können Sie sich ja an eine Unterrichtsepisode erinnern, in der religiöse Vielfalt in irgendeiner Weise eine besondere Rolle gespielt hat. Erzählen Sie dann doch bitte einmal von Ihren Erfahrungen oder Beobachtungen!

Die Interviewpartner*innen leiten dann bestenfalls durch diesen ersten Erzählimpuls in die weiteren Themenfelder über:

Themenfeld A: Lerngruppe

- 1.) Leitfrage: „Religiöse Vielfalt kann man ja unterschiedlich verstehen. Was verstehen Sie persönlich unter religiöser Vielfalt?“
  - „Wie würden Sie religiöse Vielfalt inhaltlich beschreiben?“
  - „Gibt es eine Zahl, an der Sie religiöse Vielfalt festmachen?“
  - „Sind Ihre eigenen Lerngruppen hier an der Schule Ihrer Meinung nach religiös heterogen?“ bzw. „Inwiefern trifft das, was sie hier gesagt haben, auf Ihre Lerngruppen zu?“

- 2.) Leitfrage: „Angenommen Sie könnten sich nun die Zusammensetzung Ihrer Lerngruppe aussuchen – mit welcher Gruppe würden Sie am liebsten arbeiten, worauf hätten Sie am meisten Lust?

- 3.) Leitfrage: „Spielt die religiöse Vielfalt für Ihre Schüler und Schülerinnen eine Rolle im Unterrichtsgeschehen?“ – „Wenn ja, welche Rolle?“
  - „Gibt es signifikante Unterschiede in der Beteiligung am Religionsunterricht?“
  - „Sind die Schüler und Schülerinnen an den (anderen) Religionen ihrer Mitschüler*innen interessiert?“
  - „Haben Sie die religiöse Vielfalt ihrer Schüler und Schülerinnen schon einmal als Konfliktpotential im Unterricht wahrgenommen?“

- 4.) Leitfrage: Hat die religiöse Vielfalt Einfluss auf das soziale Miteinander Ihrer Schülerinnen und Schüler?
  - „Sortieren sich Freundschaften nach Religionszugehörigkeiten?“
  - „Gibt es Konflikte auf dem Schulhof, die aufgrund unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten entstehen?“

- 5.) Leitfrage: „Ihrer Einschätzung nach – Spielt es für Ihre Schüler und Schülerinnen im Alltag eine Rolle, welcher Konfession sie angehören?“ – Wenn ja, welche Rolle?“
    - „Haben Ihre Schülerinnen und Schüler überhaupt eine Vorstellung von bzw. ein Verständnis für ihre Konfession?“
    - „Welche Bedeutung hat die Konfessionszugehörigkeit für das alltägliche Leben ihrer Schüler und Schülerinnen – Ihrer Wahrnehmung nach?“
    - „Es gibt Vermutungen, dass sich klare konfessionelle Orientierungen heutzutage aufgelöst haben. In diesem Sinne formt jeder Mensch seine eigene Religiosität, indem er diejenigen Elemente in seinem Glauben integriert, die für ihn persönlich am wichtigsten sind – dabei können auch verschiedene Religionen gemischt werden, sozusagen eine „Patchworkreligiosität“. Können Sie eine solche auch bei Ihren Schülerinnen und Schülern feststellen?

- 6.) Leitfrage: „In der aktuellen Diskussion um die Bildung religiöser Identität gibt es zwei ganz entgegengesetzte Positionen:

  Zum einen wird beschrieben, dass Kinder bzw. Heranwachsende eine religiöse Identität nur in einem geschützten (konfessionellen) Raum bilden können, indem sie erst einmal ihre eigene Religion entdecken müssen.
  Zum anderen wird postuliert, dass sich religiöse Identität nur in der aktiven Auseinandersetzung bzw. im echten Dialog mit anderen Religionen bilden kann.
  Wo würden Sie sich eher verorten?

Themenfeld B: Unterrichtspraxis

- 7.) Leitfrage: „Schauen wir nun einmal etwas genauer auf die Unterrichtspraxis. Welchen Einfluss hat die religiöse Zusammensetzung Ihrer Lerngruppe auf Ihren Unterricht?“
    - „Verändert die religiöse Zusammensetzung Ihrer Lerngruppe Ihre Unterrichtsvorbereitung?“
    - „Nehmen Sie auf bestimmte Schülerinnen und Schüler besondere Rücksicht im Unterricht?“
    - „Erschwert eine religiös heterogene Lerngruppe die Benotung von Schüler*innen?“
    - „Verändert religiöse Vielfalt in der Klasse Ihr Verhalten im Unterricht – also nehmen Sie sich z.B. mehr zurück?“

- 8.) Leitfrage: „Was spricht Ihrer Meinung nach *dafür*, Schüler und Schülerinnen verschiedener Religionszugehörigkeiten im Fach Religion gemeinsam zu unterrichten? Und was spricht *dagegen*?“

- 9.) Leitfrage: „Bei welchen Themen kommt religiöse Vielfalt bei Ihnen im Religionsunterricht vor?“
    - „Behandeln Sie religiöse Vielfalt anhand expliziter Themenbeispiele? – Wenn ja, anhand welcher Themen?“
    - „Haben Sie schon einmal den Lehrplan unter dem Gesichtspunkt der religiösen Vielfalt betrachtet? – Wenn ja, ist der Lehrplan in dieser Hinsicht hilfreich?“

- 10.) Leitfrage: „Maßgeblich für den Rahmen des Religionsunterrichtes sind die evangelischen Grundsätze. Nehmen Sie diese eher als Chance, oder eher als Schwierigkeit wahr?“

- 11.) Leitfrage: „Inwiefern würden Sie Ihren Religionsunterricht als konfessionell bezeichnen? Bzw. Was ist das Konfessionelle in Ihrem RU?“
    - „Gibt es spezifische „konfessionelle Elemente“ in Ihrem Religionsunterricht? – Wenn ja, welche sind dies?“
    - „Würden Sie Ihren Religionsunterricht als bekenntnisorientiert bezeichnen? – Wenn Nein, was stört Sie an dieser Bezeichnung?“
    - „Nehmen Sie die religiöse Vielfalt als einen Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichtes wahr?“

- 12.) Leitfrage: „Momentan trägt Ihr Unterrichtsfach den Namen ‚Evangelischer Religionsunterricht’. Sind Sie mit dieser Namensgebung zufrieden – oder hätten Sie einen anderen Vorschlag?“

- 13.) Leitfrage: „Wir sind auch sehr daran interessiert, inwieweit religiöse Praxis in Ihrem Religionsunterricht eine Rolle spielt. Also, …“
    - „Gibt es Rituale in Ihrem Religionsunterricht? (z.B. Kerze anzünden)
    - „Wird bei Ihnen im Unterricht gebetet? (Wenn ja, wie?)
    - „Integrieren Sie Stilleübungen oder Meditationen in Ihren Unterricht?“
    - „Werden bei Ihnen im Unterricht religiöse Lieder gesungen?“ (Welche?)
    - „Welche Bedeutung hat das Kirchenjahr für Ihren Religionsunterricht?“
    - „Inwieweit kommt der religiöse Festkalender verschiedener Religionen bei Ihnen im Unterricht vor?“
    - „Besuche Sie mit der Klasse religiöse Orte, also z.B. Kirchen, Moscheen, Synagogen, buddhistischen Zentren…?“

- 14.) Leitfrage: „Fühlen Sie sich gut vorbereitet dafür, eine religiös heterogene Gruppe zu unterrichten?
    - „Wo finden Sie Unterstützung bzw. wo wünschen Sie sich mehr Unterstützung für den Umgang mit religiöser Vielfalt?“
    - „Ist der Lehrplan, unter dem Gesichtspunkt der religiösen Vielfalt betrachtet, für Sie hilfreich?“
    - „Liefern die Lehrbücher ausreichend Material im Hinblick auf religiöse Vielfalt?“
    - „War religiöse Vielfalt in Ihrer Ausbildung bzw. in Fortbildungen ein Thema?“

- 15.) Leitfrage: „Wann ist eigentlich Religionsunterricht für Sie persönlich gelungen?“ (Generell oder konkret)

- 16.) Leitfrage: „Von Ihrem Selbstverständnis her - In welchem Auftrag stehen Sie als Lehrkraft für Religionsunterricht vorne, vor Ihrer Klasse?“

Themenfeld C: Konzeptionen (Form und Zielsetzungen des Religionsunterrichts)

- 17.) Leitfrage: „Wenn Sie jetzt noch einmal an mögliche Zielsetzungen für den Religionsunterricht denken – da gibt es ja wirklich viele verschiedene Zielvorstellungen für den Religionsunterricht. Welche sind da für Sie persönlich am wichtigsten? Vielleicht können Sie drei Ziele benennen?“

- 18.) Leitfrage: „Jetzt habe ich Ihnen einmal eine Stimme aus der Politik mitgebracht. Diese Formulierung findet man im aktuellen Koalitionsvertrag der rot-grünen Regierung in Schleswig-Holstein. Ich bitte Sie nun, sich die folgende Aussage einmal durchzulesen. (Politische Zielsetzung zum Lesen geben) – Wie klingt das für Sie?“

    - „Wie würden Sie sich das schulorganisatorisch vorstellen?“
    - „Welche Konsequenzen hätte das für Ihren eigenen Religionsunterricht?“
    - „Hätten Sie vielleicht eine Idee, wie z.B. die Rolle der muslimischen Religionsgemeinschaften im Hinblick auf diese Formulierung der Politik aussehen könnte?“
    - „Könnten Sie vorstellen, mit einer Lehrkraft einer anderen Religionsgemeinschaft den Unterricht gemeinsam zu gestalten?“
    - „Könnten Sie sich auch vorstellen, dass Ihre Lerngruppe phasenweise von einer Lehrkraft einer anderen Religion unterrichtet wird, *ohne* dass Sie selbst anwesend sind?“

- 19.) Leitfrage: „Was würde Ihrer Meinung nach fehlen, wenn es den Religionsunterricht nicht gäbe?“

- 20.) Leitfrage: „Was glauben Sie, welche Bedeutung hat der Religionsunterricht für Ihre Schüler und Schülerinnen?“

Themenfeld D: Religiosität der Lehrkräfte

- 21.) Leitfrage: „Wie wirkt sich Ihre eigene Religiosität auf Ihren Religionsunterricht aus?“
    - „Was heißt „Evangelisch-Sein“ für Sie?“
    - „Wie würden Sie Ihre Beziehung zur evangelischen Kirche beschreiben?“

- 22.) Leitfrage: „Kommunizieren Sie Ihre Religiosität offen im Unterricht?“
    - „Kriegen Ihre Schüler*innen etwas von ihrer religiösen Praxis bzw. Haltung mit? Ist Ihnen das wichtig?“

Themenfeld E: „Harte Fakten“

- 23.) Leitfrage: „Wird die Existenz unterschiedlicher Religionen an Ihrer Schule bedacht?“
    - „Ist religiöse Vielfalt im Fachcurriculum ein Thema?“
    - „Finden sich in Ihrer Schulkultur Spuren religiöser Vielfalt (z.B. Feste, Projektwochen, Thementage, Exkursionen…)?“

- Alter / Geschlecht
- Studiengang / Weiterbildung / Studienorte
- Fächerkombi
- Zusatzfrage für Fachfremde: Wie Sind sie dazu gekommen RU zu unterrichten?
- Wie viele bzw. welche Lerngruppen?
- Wochenstunden
- Wie lange schon als RU-Lehrkraft tätig?
- Schulart
- Schullage
- Anzahl SuS / Lehrer / RU-Lehrer
- Alternativangebote (Philo, kathol. RU, etc.)
- Welche Klassenstufen haben RU? (Umsetzung der Kontingentstundentafel)

Abschluss:

24.) Leitfrage: „Nun noch etwas Schönes zum Schluss - Stellen Sie sich einmal vor, die berühmte gute Fee käme zu Ihnen zu Besuch und würde Ihnen drei Wünsche erfüllen für den zukünftigen Religionsunterricht. Wie würden Ihre drei Wünsche lauten?“

A 2: Kärtchen „Ziele“ für das Themenfeld C des Leitfadens

Entwicklung religiöser Identität	**Vermittlung Evangelischer Grundsätze**	**Vermittlung von Wissen über die eigene und fremde Religionen**
Toleranz fähigkeit	**Religiöse Sprachfähigkeit**	**Dialogfähigkeit**

Interesse an anderen Religionen	**Begleitung bei der Persönlichkeits-entwicklung**	**Religions-unterricht als wertungs-freies Feld religiösen Handelns**
Religions-kundliches Wissen		

A 3: Kärtchen „Form des RU“ für das Themenfeld C des Leitfadens

Mit Abmelde-möglichkeit	**Ohne Abmelde-möglichkeit**	**Im Klassenverband**
In Kooperation mit Philosophie	**Auswahl-möglichkeit Religion/ Ethik / Philosophie /...**	**In Kooperation mit anderen Religions-gemeinschaften**

Konfessions-übergreifend	**Religions-kundlich**	**In christlicher Verantwortung**
Lehrkraft ist konfessionell gebunden	**Pflichtfach**	**Wahlfach**

In evangelischer Verantwortung	**LER (Lebens-gestaltung, Ethik, Religionskunde)**	

A 4. Zeilen aus dem Koalitionsvertrag

Das folgende Zitat stammt aus dem folgenden Koalitionsvertrag:

„Bündnis für den Norden. Neue Horizonte für Schleswig-Holstein.
Koalitionsvertrag 2012 bis 2017
zwischen
der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Landesverband Schleswig-Holstein
Bündnis 90/Die Grünen, Landesverband Schleswig-Holstein
dem Südschleswigschen Wählerverband, Landesverband

und wurde im qualitativen Interview im Rahmen der 18. Leitfrage vorgelegt.

„Wir wollen den konfessionsgebundenen Religionsunterricht in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften zu einem konfessionsübergreifenden Religionsunterricht umwandeln, in dem alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden.“
(Zeilen 704-707)

Diese Variante im Leitfadeninterview wurde von der ReVikoR-Forschungsgruppe nach etwa der Hälfte aller geführten Interviews genutzt und hat die Variante, dass sich die Lehrkräfte ihre wichtigsten Ziele und Konzeptionen des Religionsunterrichts aussuchen dürfen (vgl. A 2 und A 3), abgelöst, da diese Methode für die ReVikoR-Forschunsgfrage nicht ertragreich war.
Für die vorliegende Arbeit wurden die Zeilen des Koalitionsvertrags in folgenden Interviews genutzt: „Anna-Lena“, „Britt-Marta“, „Chris-Martin“, „Rolf“, „Tanja“, „Ute“, „Wolf“ und „Xenia“.

A 5: Liste der interviewten Lehrkräfte

Die folgenden Lehrkräfte wurden im Rahmen der ReVikoR-Studie interviewt. Für die vorliegende Dissertation wurden diejenigen Interviews genutzt, in der Tabelle **fett** markiert sind, nämlich die Interviews aller zehn Grundschullehrer*innen sowie zur Abgrenzung die Interviews einer Gemeinschaftsschullehrkraft, zweier Gymnasiallehrkräfte und dreier Lehrer*innen der Beruflichen Schule.

Name	Alter	Facultas	Schulform
Andrea	k. A.	Ja	Gemeinschaftsschule
Anna-Lena	**47**	**Ja**	**Grundschule**
Bernd	**56**	**Ja**	**Grundschule**
Britt-Marta	**61**	**Ja**	**Grundschule**
Chris-Martin	**60**	**Nein**	**Gymnasium**
Cornelia	48	Nein	Gemeinschaftsschule
Dirk-Michael	32	Ja	Gymnasium
Dora	52	Ja	Gymnasium
Erik	28	Nein	Gemeinschaftsschule
Franziska	**29**	**Nein**	**Grundschule**
Gudrun	**52**	**Ja**	**Grundschule**
Henning	32	Ja	Gemeinschaftsschule
Ingo	**61**	**Ja**	**Grundschule**
Jana	**33**	**Ja**	**Berufliche Schule**
Karla	51	Ja	Berufliche Schule
Lutz	52	Nein	Berufliche Schule
Maria	**42**	**Ja**	**Gemeinschaftsschule**
Nora	57	Ja	Gymnasium
Olaf	**45**	**Ja**	**Berufliche Schule**
Peter	53	Ja	Gymnasium
Quadrilla	53	Ja	Gymnasium
Rolf	**33**	**Ja**	**Berufliche Schule**
Sabrina	28	Ja (kath.)	Gemeinschaftsschule
Tanja	**29**	**Ja**	**Gymnasium**
Ute	**42**	**Nein**	**Grundschule**
Veronika	**44**	**Ja**	**Grundschule**
Wolf	**41**	**Nein**	**Grundschule**
Xenia	**43**	**Nein**	**Grundschule**
Yvonne	42	Ja	Förderzentrum
Zacharias	43	Ja	Förderzentrum

A 6: Transkriptionsregeln

- Alle inhaltlichen und persönlichen Daten werden anonymisiert.
- Zur Veröffentlichung der Transkripte wird die Erlaubnis der interviewten Person eingeholt.
- Die Interviewerin wird mit I. abgekürzt, der interviewten Person einen fiktiven Namen gegeben.
- Die Tonbandaufnahme wird wörtlich transkribiert, d. h. auch Wiederholungen oder abgebrochene Sätze werden aufgenommen.
- Die Impulsfragen, Kommentare und Nachfragen des/der Interviewer*in werden aufgenommen, sofern sie mehr als ein Wort enthalten und/oder inhaltlich in das Gespräch eingreifen (d. h. „mhm“ und „ja“ wird i. d. R. nicht aufgenommen).
- Genannte Personen und Orte werden mit (Name) und Ort X bezeichnet.
- Schwer verständliche Äußerungen, bei denen die Transkription den Sinn nicht sicher erfasst hat, werden mit ?? markiert.
- Kleine Sprechpausen werden mit ... markiert, längere als eine Sekunde mit (Pause).
- Nonverbale Ereignisse werden in i. d. R. nicht aufgeführt.
- „Ähms“ und ähnliche Füllwörter werden i. d. R. nicht aufgenommen.

A 7. Kodierleitfaden

Kodierleitfaden der ReVikoR-Studie

1. Assoziativer Zugang zum Stichwort „religiöse Vielfalt“
2. Wahrnehmung religiöser Heterogenität in der eigenen Lerngruppe
3. SuS ohne (erkennbare) Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit im RU
4. Subjektive Definition von religiöser Vielfalt
5. Religiöse Zusammensetzung einer fiktiven Wunschlerngruppe
6. Annahmen zur Haltung der Eltern zur religiösen Vielfalt im RU
7. Einfluss religiöser Vielfalt auf die Unterrichtsbeteiligung
8. Umgang der SuS mit religiöser Vielfalt
9. Themen des RU und religiöse Vielfalt
10. Unterrichtspraktischer Umgang der Lehrkraft mit religiöser Vielfalt
11. Relevanz des RU für die SuS
12. Die Rolle von Religion im Alltag bzw. die religiöse Prägung der SuS
13. Konfessionalität im RU
14. Die Bildung religiöser Identität
15. Das Rollenverständnis der Lehrkraft im RU
16. Die religiöse Prägung der Lehrkräfte
17. Potentielle Chancen religiöser Vielfalt für den RU
18. Potentielle Schwierigkeiten religiöser Vielfalt für den RU
19. Reflexionen zur Bezeichnung des Unterrichtsfaches Evangelische Religion
20. Elemente religiöser bzw. interreligiöser Praxis im RU
21. Die Rolle der Pluralitätskompetenz in der Ausbildung der Lehrkräfte
22. Die Relevanz des Kirchenjahres bzw. anderer religiöser Festkalender für den RU
23. Haltung gegenüber den Plänen der Landesregierung zur Weiterentwicklung des RU in Schleswig-Holstein (Quelle: Koalitionsvertrag 2012)
24. Religiöse Vielfalt im Lehrplan bzw. Fachcurriculum Evangelische Religion
25. Stellenwert religiöser Vielfalt im vorhandenen Unterrichtsmaterial
26. Aspekte eines gelungenen RU
27. Die Relevanz von RU bzw. Religion in der Gesellschaft
28. Zukunftswünsche für den RU

Die vorliegende Arbeit hat diesen Kodierleitfaden der ReVikoR-Studie, der von Christiane Schmidt als zweiter von fünf Schritten zur Auswertung des Materials vorgeschlagen wird, genutzt und in einer vertieften Analyse (vierter und fünfter Schritt der Auswertungsmethode) für die Fragestellung der Dissertation genutzt. Ausführlicher dazu vgl. Kap. IV.1.1.2.

A 8. Anschreiben für den quantitativen Fragebogen

Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein

Liebe Religionslehrerin, lieber Religionslehrer,

herzlichen Dank dafür, dass Sie an unserer Befragung zum Thema „Religiöse Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein“ teilnehmen. Sie tragen dazu bei, dass die Erfahrungen aus der Praxis in die künftige Gestalt des Religionsunterrichtes einfließen.

Einerseits wird immer wieder diskutiert, welche Form der Religionsunterricht der heutigen Zeit angemessen ist – andererseits haben wir keinen Überblick darüber, wie er im Moment in der Realität eigentlich gestaltet wird. Bevor Entscheidungen getroffen werden, ist es jedoch wichtig zu wissen: „Wie nehmen Sie religiöse Vielfalt in Ihrem Religionsunterricht wahr?“ und „Wie gehen Sie mit religiöser Vielfalt in Ihrem Unterricht um?“.

Um den Antworten auf diese Fragen auf die Spur zu kommen, hat die ReVikoR-Forschungsgruppe den vorliegenden Fragebogen entwickelt. Er beruht u.a. auf über 30 Interviews mit Religionslehrkräften aus ganz Schleswig-Holstein, die wir im letzten Jahr geführt haben. Zum anderen befindet sich das ReVikoR-Projekt mit unterschiedlichen Institutionen im Dialog: Mit der Nordkirche, mit dem Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche (PTI), mit den Fachverbänden Bund evangelischer Lehrerinnen und Lehrer in Schleswig-Holstein (BEL) und Schleswig-Holsteinischer ReligionslehrerInnenverband (SHRV) und schließlich auch mit dem Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein. Zudem haben wir ebenfalls produktive Gespräche mit Vertretern der großen muslimischen Verbände in Schleswig-Holstein geführt.

Nun möchten wir Sie sehr herzlich darum bitten, sich die Zeit zu nehmen und die folgenden Fragen zu beantworten. Länger als **20 Minuten** brauchen Sie dafür nicht. Dieser Fragebogen richtet sich an **alle Lehrkräfte in Schleswig-Holstein, die Religion unterrichten** (unabhängig von ihrer Ausbildung, ihrer Erfahrung oder ihrer Religions- bzw. Kirchenzugehörigkeit). **Bitte beantworten Sie jede Frage** – im Zweifelsfall kreuzen Sie einfach an, was Ihnen am ehesten entspricht. Selbstverständlich ist dieser Fragebogen völlig wertfrei. Wir können und wollen nicht kontrollieren ob Religionsunterricht „ordnungsgemäß“ stattfindet. Wir erwarten keine bestimmten Antworten. Vielmehr sind wir in aller Offenheit an Ihren Meinungen und Erfahrungen zur religiösen Vielfalt im Religionsunterricht

interessiert. Die Vorschriften des Landesdatenschutzgesetzes sind beachtet. Die Ergebnisse der Erhebung werden ausschließlich in anonymisierter Form dargestellt. Der von Ihnen ausgefüllte Fragebogen kann weder Ihrer Person noch Ihrer Schule zugeordnet werden.
Sprechen Sie gerne auch Ihre Religionskolleginnen und -kollegen auf diese Befragungsaktion an. Je mehr Rückmeldungen wir bekommen, desto fundierter sind die Ergebnisse.
Die Ergebnisse und Konsequenzen der Befragung können Sie selbstverständlich bekommen. Wir bieten an, Ihnen eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie via Email zuzusenden. Wenn Sie dies wünschen, schicken Sie bitte eine Nachricht an folgende E-Mail-Adresse: ReVikoR@gmx.de

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit!

A 9a. Quantitative Ergebnisse aller Lehrkräfte aller Schulformen

Fragebogen zur religiösen Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht
N= 1283

1.) Was verstehen Sie unter religiöser Vielfalt im Religionsunterricht? (Mehrfachnennungen möglich)

	N	nicht angekreuzt	angekreuzt
Am Religionsunterricht nehmen SuS *unterschiedlicher Religionen* teil	1283	23.5%	76.5%
Am Religionsunterricht nehmen SuS *unterschiedlicher christlicher Konfessionen* teil	1283	54.7%	45.3%
Am Religionsunterricht nehmen SuS *ohne erkennbare Religionszugehörigkeit* teil	1283	43.4%	56.6%
Am Religionsunterricht nehmen SuS *unterschiedlicher Nationalitäten bzw. Kulturen* teil	1283	39.1%	60.9%
Jede Lerngruppe (auch eine rein evangelische) ist *in sich religiös vielfältig*.	1283	42.6%	57.4%

2.) Ab wann würden Sie von religiöser Vielfalt im Religionsunterricht sprechen? Religiöse Vielfalt beginnt, wenn… N=1279

…wenn *schon ein* Schüler/eine Schülerin nicht evangelisch ist	15.6%
…wenn *einige wenige* Schülerinnen/Schüler nicht evangelisch sind	11.2%
…wenn *mehr als die Hälfte* der SuS nicht evangelisch sind	1.8%
Religiöse Vielfalt ist *unabhängig* von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion	71.8%

3.) Würden Sie Ihre eigene/n Religionslerngruppe/n tendenziell als religiös vielfältig bezeichnen? N=1264

ja	nein
77.9%	22.1%

4.) Was wäre für Sie persönlich die ideal zusammengesetzte Lerngruppe für den Religionsunterricht? N=1232

Evangelische SuS	3.4%
Evangelische SuS sowie SuS ohne erkennbare Religionszugehörigkeit	3.7%
SuS verschiedener christlicher Konfessionen	3.2%
SuS verschiedener christlicher Konfessionen sowie SuS ohne erkennbare Religionszugehörigkeit	6.7%
SuS verschiedener Religionen	8.8%
Alle SuS einer Klasse, unabhängig von der religiösen Zugehörigkeit	74.2%

5.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je größer die religiöse Vielfalt in der Lerngruppe ist, desto interessanter wird der Religionsunterricht für die SuS. N=1268

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
46.1%	38.3%	12%	3.5%

6.) Wie nehmen Sie das Interesse Ihrer SuS an religiöser Vielfalt in der Lerngruppe im Religionsunterricht wahr?

6a.) Das Interesse an den Religionen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nehme ich wahr als N=1267

hoch	mittel	gering	nicht vorhanden	Ich habe keine SuS nicht-christlicher Religionszugehörigkeit.
24.1%	43.3%	17.4%	2.1%	13.3%

6b.) Das Interesse an den christlichen Konfessionen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nehme ich wahr als N=1264

hoch	mittel	gering	nicht vorhanden	Ich habe keine SuS nicht-evangelischer Konfessionszugehörigkeit.
13.1%	44.2%	30.1%	5.1%	7.6%

6c.) Das Interesse an *unterschiedlichen persönlichen religiösen Einstellungen* der Mitschülerinnen und Mitschüler nehme ich wahr als N=1263

hoch	mittel	gering	nicht vorhanden
22.0%	50.9%	23.4%	3.70%

7.) Gibt es in Ihrem Religionsunterricht Konflikte aufgrund unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten Ihrer SuS? N=1271

häufig	selten	nie
1.4%	27.9%	70.7%

8.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Viele *evangelische SuS* besitzen nur *geringe bzw. keine Kenntnisse* über ihre Konfession. N=1272

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
31.2%	55.1%	12.8%	0.9%

9.) Welchen Einfluss haben Ihrer Meinung nach unterschiedliche Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten innerhalb einer Lerngruppe auf *die religiöse Identität* der Lernenden? N=1215

Die Entwicklung religiöser Identität wird gefördert (positiver Einfluss).	60.7
Die religiöse Zusammensetzung der Lerngruppe hat keinen Einfluss auf die Entwicklung religiöser Identität (kein Einfluss).	29,5
Die Entwicklung religiöser Identität wird erschwert (negativer Einfluss).	4.8

10.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Eine Lehrkraft für evangelischen Religionsunterricht kann nur die religiöse Identitätsentwicklung von *christlichen SuS fördern* – nicht die religiöse Identitätsentwicklung von SuS anderer Religionen. N=1271

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
8.3%	24.5%	40.0%	27.1%

11.) Verändert eine Lerngruppe mit SuS unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten Ihre Unterrichtsvorbereitung? N=1264

ja	nein
75.1%	24.9%

12.) Wenn in einer Lerngruppe SuS unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten vorhanden sind, …

	N	häufig	selten	nie
a) … eigne ich mir Wissen durch Literatur und Medien über die in meiner Lerngruppe vorfindlichen Religionen bzw. Konfessionen an.	1255	77.4%	21.4%	1.2%
b) … hole ich zur Vorbereitung Informationen ein bei Vertreter/innen entsprechenden Religionen bzw. Konfessionen (auch aus dem persönlichen Bekanntenkreis).	1234	19.0%	56.5%	24.6%
c) … biete ich religionsspezifisch differenziertes Unterrichtsmaterial an.	1216	14.6%	42.4%	43.0%
d) … lasse ich die SuS als Expert/innen der eigenen Religion und von ihren Erfahrungen berichten.	1250	86.4%	12.2%	1.4%
e) … lade ich Vertreter/innen anderer Religionen als authentische Stimmen in den Religionsunterricht ein.	1225	10.9%	53.5%	35.7%
f) … greife ich auf Materialien und Erfahrungen aus meiner Ausbildung zurück.	1208	33.5%	33.3%	33.2%
g) … greife ich auf Materialien und Erfahrungen aus Fortbildungen zurück.	1227	40.0%	41.7%	18.3%

13.) Berücksichtigen Sie in Ihrem Religionsunterricht die Feste *nicht-christlicher* Religionen? N=1251

häufig	selten	nie
33.4%	58.9%	7.7%

14.) In welcher Weise tun Sie das bzw. würden Sie dies tun? (Mehrfachnennungen möglich)

	N	nicht angekreuzt	angekreuzt
Religiöse Feste nicht christlicher Religionen bilden einen feststehenden Themenkomplex in meinem Religionsunterricht	1283	73.0%	27.0%
Religiöse Feste nicht christlicher Religionen behandele ich aus aktuellen Anlässen	1283	34.4%	65.6%
Religiöse Feste nicht christlicher Religionen dienen in meinem Religionsunterricht als Anlass zum interreligiösen Vergleich	1283	41.3%	58.7%

15.) Haben Sie im Jahr 2014 mit mindestens einer Ihrer Religionsgruppen im Rahmen des Religionsunterrichts einen *nicht-christlichen* religiösen Ort besucht (z.B. Moschee, Synagoge)? N=1264

ja	nein
15.0%	**85.0%**

16.) Gegenwärtig wird ja viel diskutiert, welchen Charakter der Religionsunterricht hat und wie man ihn nennen soll. Wie ist es bei Ihnen: Würden Sie Ihren Religionsunterricht als *evangelisch* bezeichnen? N=1238

ja	nein
59.3%	**40.7%**

17.) Fühlen Sie sich durch Ihre Ausbildung hinreichend auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet? N=1207

Ich fühle mich

sehr gut vorbereitet	gut vorbereitet	kaum vorbereitet	gar nicht vorbereitet
5.9%	27.1%	46.0%	21.0%

18.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Beim didaktischen Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht helfen mir neuere religionsdidaktische Ansätze wie beispielsweise Kinder- und Jugendtheologie, Bibliolog oder Performative Religionsdidaktik. N=1178

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
5.2%	32.3%	43.4%	19.2%

19.) Ist das für Sie zugängliche Lehrmaterial Ihrer Meinung nach hilfreich im Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht? N=1221

ja	nein
67.4%	32.6%

20.) Haben Sie eine oder mehrere Fortbildungen im Bereich des Themas „andere Religionen“ besucht? N=1263

ja	Nein
36.7%	63.3%

20.a.) Wenn ja: Fühlen Sie sich durch diese Fortbildung(en) besser auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet als vorher? N=517

Ich fühle mich

sehr gut vorbereitet	gut vorbereitet	kaum vorbereitet	gar nicht vorbereitet
5.6%	63.2%	23.2%	7.9%

21.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je mehr ich auf die religiöse Vielfalt in meinem Religionsunterricht eingehe, desto *weniger* intensiv kann ich die evangelischen Inhalte behandeln. N=1259

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
10.5%	29.8%	47.7%	12.1%

22.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Im Religionsunterricht sollte religiöses Erleben durch Praxiselemente möglich sein.

Ich stimme…	N	…voll zu	…eher zu	…nicht zu	…überhaupt nicht zu
a) Elemente *christlich*-religiöser Praxis:	1220	52.1%	35.3%	8.9%	3.7%
b) Elemente religiöser Praxis *auch anderer* Religionen:	1231	32.8%	43.6%	17.5%	6.0%

23.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je religiös vielfältiger die Lerngruppe ist, desto *weniger* Raum gibt es für religiöses Erleben. N=1249

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
4.6%	17.9%	48.6%	28.9%

24.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Der Lehrplan Evangelische Religion schenkt dem Aspekt der religiösen Vielfalt genügend Beachtung. N=1219

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
13.1%	45.6%	38.0%	3.3%

25.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Der religionsdidaktische Ansatz des interreligiösen Lernens hilft mir beim Umgang mit religiöser Vielfalt. N=1143

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
10.3%	59.5%	25.2%	5.0%

26.) Würden Sie Ihren Religionsunterricht als bekenntnisorientiert bezeichnen? N=1220

ja	nein
37.3%	62.7%

27.) Wodurch wird für Sie die Konfessionalität des evangelischen Religionsunterrichts deutlich? (Mehrfachnennungen möglich) N=1285

	N	nicht angekreuzt	angekreuzt
1. durch die Zugehörigkeit der *Lehrkraft* zur Evangelischen Kirche	1283	50%	50%
2. durch die Zugehörigkeit *der Mehrheit der SuS* zur Evangelischen Kirche	1283	62.7%	37.3%
3.dadurch, dass SuS gefördert werden, mit Pluralität konstruktiv umzugehen	1283	53.3%	46.7%
4.durch die Behandlung spezifisch konfessioneller Themen (z.B. Reformation) im Unterricht	1283	24.7%	75.3%
5.durch die Bindung an Bibel und Bekenntnisschriften	1283	60.7%	39.3%

28.) Lehnen Sie die Trennung Ihrer Religionslerngruppe unter dem Aspekt der formalen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeiten Ihrer SuS ab? N=1209

	ja	nein
Ja, ich lehne eine Trennung der Religionslerngruppe ab. / Nein, ich empfinde eine Trennung der Religionslerngruppe als sinnvoll.	87.1%	12.9%

29.) Was halten Sie von dem Vorschlag, den evangelischen Religionsunterricht in Zukunft in einen *christlichen Religionsunterricht* aller Konfessionen umzuwandeln? N=1255

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
36.4%	34.3%	17.9%	11.3%

30.) Wo würden Sie „Konfessionalität" eher verorten? (Bitte bringen Sie den Begriff „Konfessionalität" spontan mit den Wortpaaren in Verbindung. *Kreuzen Sie in jeder Zeile das Kästchen* an, das aufgrund Ihrer ersten Assoziationen am ehesten zu „Konfessionalität" passt. Folgen Sie dabei Ihren ersten Impulsen.)

N		Konfessionalität							
1187	vertraut	23.7%	32.6%	20.4%	12.0%	5.4%	4.5%	1.4%	fremd
1176	Freiheit	10.6%	12.1%	11.3%	18.8%	18.3%	20.7%	8.2%	Bindung
1111	unversehrt	8.4%	15.1%	17.9%	39.0%	11.3%	6.2%	2.1%	beschädigt
1165	zukunftsweisend	7.8%	13.2%	13.7%	30.8%	15.4%	13.0%	6.0%	rückwärtsgewandt
1172	relevant	12.7%	21.2%	17.3%	21.1%	11.0%	10.5%	6.1%	irrelevant
1166	reflektiert	11.2%	16.6%	15.4%	23.8%	12.8%	14.8%	5.4%	gefühlt
1162	weit	9.6%	16.4%	14.6%	22.7%	16.5%	13.5%	6.7%	eng
1169	Vertrauen	19.8%	29.0%	18.2%	19.6%	7.4%	3.8%	2.1%	Misstrauen
1181	flexibel	10.0%	14.4%	16.7%	23.8%	14.7%	14.2%	6.2%	starr
1150	hell	18.3%	21.5%	17.0%	29.7%	6.8%	4.4%	2.3%	dunkel

31.) Nehmen Sie die wachsende religiöse Vielfalt unter SuS als einen Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichts wahr? N=1245

ja	nein
32.2%	67.8%

32.) Sollte Ihrer Meinung nach der Religionsunterricht weiterhin evangelisch bleiben? N=1224

ja	nein
51.5%	48.5%

33.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Ein religions*kundlicher* Unterricht, der „neutral" Informationen über Religionen vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet, ist die sinnvollste Form, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen. N=1249

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
18.4%	31.2%	27.8%	22.6%

34.) Würden Sie Ihren Religionsunterricht als konfessionell bezeichnen? N=1226

ja	Nein
54.8%	45.2%

35.) Es gibt Überlegungen, für muslimische SuS das Fach „Islamische Religion" neben evangelischem, evtl. katholischem Religionsunterricht und Philosophie einzuführen. Würden Sie dies begrüßen? N=1216

ja	nein
30.3%	69.7%

36.) Es gibt auch Überlegungen, statt einer Trennung der Lerngruppen den Religionsunterricht *überwiegend christlich* und in *bestimmten Phasen aus muslimischer Perspektive* (von staatlich ausgebildeten muslimischen Religionslehrkräften) unterrichten zu lassen. Würden Sie dies begrüßen? N=1232

ja	nein
46.1%	53.9%

37.) Könnten Sie sich vorstellen, mit einer staatlichen Lehrkraft einer nicht-christlichen Religion den Religionsunterricht *gemeinsam* zu gestalten? N=1267

Kann ich mir …vorstellen

sehr gut	gut	eher nicht	überhaupt nicht
28.8%	39.2%	23.4%	8.5%

38.) Könnten Sie sich vorstellen, dass für Ihre Lerngruppe phasenweise der Religionsunterricht von einer staatlich ausgebildeten Lehrkraft erteilt wird, die einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft angehört, ohne dass Sie selbst anwesend sind? N=1258

Kann ich mir …vorstellen

sehr gut	gut	eher nicht	überhaupt nicht
11.3%	27.0%	40.5%	21.2%

39.) Welchem der folgenden Rollenbilder bezogen auf den Religionsunterricht können Sie sich zuordnen? (Mehrfachnennungen möglich) N=1283

	nicht angekreuzt	angekreuzt
1. Ich verstehe mich als staatliche Lehrkraft, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist.	5.8%	94.2%
2. Ich verstehe mich als Vertreter/in der Evangelischen Kirche.	74.8%	25.2%
3. Ich verstehe mich als Vermittler/in des evangelischen Glaubens.	57.9%	42.1%
4. Ich verstehe mich als Moderator/Moderatorin unterschiedlicher religiöser Vorstellungen.	41.1%	58.9%
5. Ich verstehe mich als neutrale(r) Wissensvermittler/in.	65.5%	34.5%
6. Ich verstehe mich als authentisches Beispiel für meine gelebte Religion.	65.2%	34.8%
7. Ich verstehe mich als Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der SuS.	18.2%	81.8%
8. Ich verstehe mich als „Reiseleitung“ in das Land der Religion.	62.6%	37.4%
9. Ich verstehe mich als Vermittler/in des christlichen Glaubens.	57.2%	42.8%
10. Ich rege zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung an.	17.1%	82.9%

40.) Wo würden Sie „Interreligiöses Lernen“ eher verorten? (Bitte bringen Sie den Begriff „Interreligiöses Lernen“ spontan mit den Wortpaaren in Verbindung. *Kreuzen Sie in jeder Zeile das Kästchen* an, das aufgrund Ihrer ersten Assoziationen am ehesten zum „Interreligiösen Lernen“ passt. Folgen Sie dabei Ihren ersten Impulsen.)

N				Interreligiöses Lernen					
1193	praxisnah	13.2%	27.0%	21.0%	16.2%	9.1%	9.2%	4.3%	theoretisch
1190	aktuell	23.4%	34.3%	16.4%	15.2%	3.0%	4.1%	3.5%	zeitlos
1181	gehaltvoll	16.6%	27.9%	20.2%	19.3%	8.0%	5.6%	2.5%	oberflächlich
1190	so früh wie möglich	18.9%	22.4%	17.1%	18.7%	9.2%	8.7%	5.0%	lieber später
1161	authentisch	19.2%	27.7%	21.6%	21.4%	5.4%	3.1%	1.6%	unglaubwürdig
1180	anspruchsvoll	27.2%	30.1%	16.9%	16.9%	4.5%	3.1%	1.2%	einfach
1178	realitätsnah	26.3%	34.0%	18.8%	12.8%	3.1%	3.1%	1.8%	realitätsfern
1172	positiv	29.4%	30.3%	18.2%	17.8%	1.9%	1.3%	1.1%	negativ
1170	Freude	21.3%	27.9%	21.4%	20.4%	4.4%	2.7%	2.0%	Last
1167	natürlich	20.7%	27.9%	20.8%	17.3%	6.5%	3.9%	2.8%	künstlich
1147	Chance	27.3%	24.4%	12.0%	20.8%	5.1%	5.8%	4.4%	Herausforderung

41.) Welchen Beitrag leistet Ihr Religionsunterricht für Ihre SuS im Umgang mit religiöser Vielfalt?

	Ich stimme…	**N=**	…voll zu	…eher zu	…nicht zu	…überhaupt nicht zu
a)	SuS lernen im Religionsunterricht, *ihre eigenen Glaubensvorstellungen* zu artikulieren.	1248	44.2%	50.0%	5.3%	0.6%
b)	SuS setzen sich im Religionsunterricht mit unterschiedlichen Glaubensvorstellungen konstruktiv auseinander.	1249	41.0%	49.6%	8.6%	0.8%
c)	SuS begegnen Menschen unterschiedlicher religiöser Einstellungen mit Respekt.	1250	55.1%	41.9%	2.8%	0.2%
d)	SuS erproben religiöse Praxis unterschiedlicher Religionen.	1231	7.7%	30.9%	46.0%	15.4%

42.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Die größte Herausforderung für meinen Religionsunterricht ist nicht die religiöse Vielfalt, sondern die Vermittlung von religiösen Basiskenntnissen bzw. einer Erstbegegnung mit Religion überhaupt. N=1255

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
31.6%	47.6%	17.6%	3.2%

43.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je mehr die SuS über die eigene Religion wissen, desto differenzierter kann die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht behandelt werden. N=1255

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
47.6%	46.5%	5.3%	0.6%

44.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Meine persönlichen Glaubensvorstellungen sind von meinem Religionsunterricht nicht zu trennen. N=1248

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
18.4%	39.3%	30.7%	11.5%

45.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je unterschiedlicher die religiösen Einstellungen meiner Lerngruppe sind, desto mehr nehme ich mich darin zurück, meine persönlichen Glaubensvorstellungen zu benennen. N=1233

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
14.7%	38.2%	35.8%	11.4%

46.) Sprechen Sie mit Ihren SuS über Ihre formale Kirchenzugehörigkeit bzw., wenn Sie keiner Kirche angehören, kommunizieren Sie dies im Unterricht? N=1246

ja	nein	nur auf Nachfrage der SuS
30.9%	14.9%	54.2%

47.) Würden Sie sich selbst als religiös bezeichnen? N=1220

ja	nein
84.3%	15.7%

48) Wie nahe stehen Sie der evangelischen Kirche? N=1241

sehr nahe	nahe	wenig nahe	gar nicht nahe
19.4%	54.6%	22.6%	3.5%

49= Bitte beantworten Sie abschließend folgende persönliche Fragen für die statistische Auswertung:

a) Wie alt sind Sie? N=1239

bis 30	31-40	41-50	51-60	über 60
8.1%	21.1%	27.4%	33.9%	9.5%

b) Geschlecht N**=1215**

weiblich	männlich
84.9%	15.1%

c) Welche Ausbildung haben Sie absolviert? N=1168

Fakultas evangelische Religion	58.9%
Weiterbildungskurs evangelische Religion	4.5%
Evangelische Religion als Drittfach (nicht im 2. Staatsexamen geprüft)	7.4%
Evangelische Religion als Neigungsfach (ohne Aus- bzw. Weiterbildung)	29.3%

d) Seit wie vielen Jahren erteilen Sie bereits evangelischen Religionsunterricht? N=1241

ein bis drei Jahre	vier bis sechs Jahre	sieben bis 12 Jahre	mehr als 12 Jahre
13.8%	12.4%	20.6%	53.2%

e) Wie lautet Ihre Religionszugehörigkeit? N=1229

evangelische Landeskirche (z.B. Nordkirche) 85.5%	evangelische Freikirche 2.5%	katholische Kirche 4.1%
andere christliche Kirche 0.7%	nicht christliche Kirche/Glaubensgemeinschaft/Religion 0.2%	Keine Religionszugehörigkeit 7.4%

f) In wie vielen Klassen/ Kursen erteilen Sie zurzeit evangelische Religion? N=1214

eine	zwei	drei	vier bis sechs	mehr als sechs
44.9%	22.4%	15.7%	13.0%	4.0%

g) Wie viele Wochenstunden evangelische Religion erteilen Sie aktuell? N=1220

eine	zwei	drei	vier bis sechs	mehr als sechs
24.8%	28.7%	8.9%	25.4%	12.2%

h) k. A.

i) Zu welcher Schulart/ welchen Schularten zählt Ihre Schule? N=1285

Grundschule	Gemeinschaftsschule	Gymnasium
52.7%	19.8%	13.9%
Berufsbildende Schule	Förderzentrum	andere:
3.9%	2.8%	0.3%

j) Wie bezeichnen Sie die Lage der Schule? N=1241

eher ländlich	eher städtisch
53.7%	**46.3%**

Herzlichen Dank, für Ihre Bereitschaft an der ReVikoR-Studie teilzunehmen!

A 9b. Quantitative Ergebnisse der Grundschullehrkräfte

Fragebogen zur religiösen Vielfalt im evangelischen Religionsunterricht N= 677

1.) Was verstehen Sie unter religiöser Vielfalt im Religionsunterricht? (Mehrfachnennungen möglich)

	N	nicht angekreuzt	angekreuzt
Am Religionsunterricht nehmen SuS *unterschiedlicher Religionen* teil	677	24.5%	75.5%
Am Religionsunterricht nehmen SuS *unterschiedlicher christlicher Konfessionen* teil	677	54.7%	45.3%
Am Religionsunterricht nehmen SuS *ohne erkennbare Religionszugehörigkeit* teil	677	43.4%	56.6%
Am Religionsunterricht nehmen SuS *unterschiedlicher Nationalitäten bzw. Kulturen* teil	677	39.3%	60.7%
Jede Lerngruppe (auch eine rein evangelische) ist *in sich religiös vielfältig*.	677	42.8%	57.2%

2.) Ab wann würden Sie von religiöser Vielfalt im Religionsunterricht sprechen? Religiöse Vielfalt beginnt, wenn… N= 646

…wenn *schon ein* Schüler/eine Schülerin nicht evangelisch ist	15.9%
…wenn *einige wenige* Schülerinnen/Schüler nicht evangelisch sind	11.3%
…wenn *mehr als die Hälfte* der SuS nicht evangelisch sind	2.6%
Religiöse Vielfalt ist *unabhängig* von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion	70.1%

3.) Würden Sie Ihre eigene/n Religionslerngruppe/n tendenziell als religiös vielfältig bezeichnen? N= 668

ja	nein
73.7%	26.3%

4.) Was wäre für Sie persönlich die ideal zusammengesetzte Lerngruppe für den Religionsunterricht? N= 654

Evangelische SuS	4.1%
Evangelische SuS sowie SuS ohne erkennbare Religionszugehörigkeit	4.7%
SuS verschiedener christlicher Konfessionen	3.1%
SuS verschiedener christlicher Konfessionen sowie SuS ohne erkennbare Religionszugehörigkeit	8.1%
SuS verschiedener Religionen	5.8%
Alle SuS einer Klasse, unabhängig von der religiösen Zugehörigkeit	74.2%

5.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je größer die religiöse Vielfalt in der Lerngruppe ist, desto interessanter wird der Religionsunterricht für die SuS. N=6 69

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
44.2%	37.7%	13.9%	4.2%

6.) Wie nehmen Sie das Interesse Ihrer SuS an religiöser Vielfalt in der Lerngruppe im Religionsunterricht wahr?

6a.) Das Interesse an den Religionen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nehme ich wahr als N= 668

hoch	mittel	gering	nicht vorhanden	Ich habe keine SuS nicht-christlicher Religionszugehörigkeit.
20.1%	41.6%	17.7%	2.5%	18.1%

6b.) Das Interesse an den christlichen Konfessionen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nehme ich wahr als N= 667

hoch	mittel	gering	nicht vorhanden	Ich habe keine SuS nicht-evangelischer Konfessionszugehörigkeit.
15.1%	44.2%	25.2%	5.7%	9.7%

6c.) Das Interesse an *unterschiedlichen persönlichen religiösen Einstellungen* der Mitschülerinnen und Mitschüler nehme ich wahr als N= 665

hoch	mittel	gering	nicht vorhanden
17.6%	49.0%	27.7%	5.7%

7.) Gibt es in Ihrem Religionsunterricht Konflikte aufgrund unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten Ihrer SuS? N= 668

häufig	selten	nie
1.0%	20.2%	78.7%

8.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Viele *evangelische SuS* besitzen nur *geringe bzw. keine Kenntnisse* über ihre Konfession. N= 670

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
27.5%	57.5%	13.9%	1.2%

9.) Welchen Einfluss haben Ihrer Meinung nach unterschiedliche Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten innerhalb einer Lerngruppe auf *die religiöse Identität* der Lernenden? N= 628

Die Entwicklung religiöser Identität wird gefördert (positiver Einfluss).	57.3%
Die religiöse Zusammensetzung der Lerngruppe hat keinen Einfluss auf die Entwicklung religiöser Identität (kein Einfluss).	37,5%
Die Entwicklung religiöser Identität wird erschwert (negativer Einfluss).	5.1%

10.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Eine Lehrkraft für evangelischen Religionsunterricht kann nur die religiöse Identitätsentwicklung von *christlichen SuS fördern* – nicht die religiöse Identitätsentwicklung von SuS anderer Religionen. N= 668

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
10.2%	29.5%	38.3%	22.0%

11.) Verändert eine Lerngruppe mit SuS unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten Ihre Unterrichtsvorbereitung? N= 667

ja	nein
72.7%	27.3%

12.) Wenn in einer Lerngruppe SuS unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten vorhanden sind, …

	N	häufig	selten	nie
a) … eigne ich mir Wissen durch Literatur und Medien über die in meiner Lerngruppe vorfindlichen Religionen bzw. Konfessionen an.	663	75.0%	23.8%	1.2%
b) … hole ich zur Vorbereitung Informationen ein bei Vertreter/innen entsprechenden Religionen bzw. Konfessionen (auch aus dem persönlichen Bekanntenkreis).	647	17.6%	56.7%	25.7%
c) … biete ich religionsspezifisch differenziertes Unterrichtsmaterial an.	640	14.2%	45.6%	40.2%
d) … lasse ich die SuS als Expert/innen der eigenen Religion und von ihren Erfahrungen berichten.	655	10.5%	50.9%	38.7%
e) … lade ich Vertreter/innen anderer Religionen als authentische Stimmen in den Religionsunterricht ein.	639	10.5%	50.9%	38.7%
f) … greife ich auf Materialien und Erfahrungen aus meiner Ausbildung zurück.	626	30.2%	31.8%	38.0%
g) … greife ich auf Materialien und Erfahrungen aus Fortbildungen zurück.	638	40.3%	41.1%	18.7%

13.) Berücksichtigen Sie in Ihrem Religionsunterricht die Feste *nicht-christlicher* Religionen? N= 664

häufig	selten	nie
24.4%	65.8%	9.8%

14.) In welcher Weise tun Sie das bzw. würden Sie dies tun? (Mehrfachnennungen möglich)

	N	nicht angekreuzt	angekreuzt
Religiöse Feste nicht christlicher Religionen bilden einen feststehenden Themenkomplex in meinem Religionsunterricht	677	83.2%	16.8%
Religiöse Feste nicht christlicher Religionen behandele ich aus aktuellen Anlässen	677	30.0%	70.0%
Religiöse Feste nicht christlicher Religionen dienen in meinem Religionsunterricht als Anlass zum interreligiösen Vergleich	677	48.3%	51.7%

15.) Haben Sie im Jahr 2014 mit mindestens einer Ihrer Religionsgruppen im Rahmen des Religionsunterrichts einen *nicht-christlichen* religiösen Ort besucht (z.B. Moschee, Synagoge)? N= 663

ja	nein
7.4%	92.6%

16.) Gegenwärtig wird ja viel diskutiert, welchen Charakter der Religionsunterricht hat und wie man ihn nennen soll. Wie ist es bei Ihnen: Würden Sie Ihren Religionsunterricht als *evangelisch* bezeichnen? N= 651

ja	nein
63.7%	36.3%

17.) Fühlen Sie sich durch Ihre Ausbildung hinreichend auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet? N= 622

Ich fühle mich

sehr gut vorbereitet	gut vorbereitet	kaum vorbereitet	gar nicht vorbereitet
5.1%	19.0%	50.3%	25.6%

18.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Beim didaktischen Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht helfen mir neuere religionsdidaktische Ansätze wie beispielsweise Kinder- und Jugendtheologie, Bibliolog oder Performative Religionsdidaktik. N= 604

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
4.5%	32.0%	44.4%	19.2%

19.) Ist das für Sie zugängliche Lehrmaterial Ihrer Meinung nach hilfreich im Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht? N= 637

ja	nein
64.8%	35.2%

20.) Haben Sie eine oder mehrere Fortbildungen im Bereich des Themas „andere Religionen" besucht? N= 664

ja	Nein
24.7%	75.3%

20.a.) Wenn ja: Fühlen Sie sich durch diese Fortbildung(en) besser auf den Umgang mit religiöser Vielfalt vorbereitet als vorher? N= 199

Ich fühle mich

sehr gut vorbereitet	gut vorbereitet	kaum vorbereitet	gar nicht vorbereitet
7.0%	54.8%	25.6%	12.6%

21.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je mehr ich auf die religiöse Vielfalt in meinem Religionsunterricht eingehe, desto *weniger* intensiv kann ich die evangelischen Inhalte behandeln. N= 658

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
12.3%	32.2%	44.2%	11.2%

22.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Im Religionsunterricht sollte religiöses Erleben durch Praxiselemente möglich sein.

Ich stimme…	N	…voll zu	…eher zu	…nicht zu	…überhaupt nicht zu
a Elemente *christlich*-religiöser Praxis:	643	58.3%	33.4%	5.9%	2.3%
b Elemente religiöser Praxis *auch anderer*) Religionen:	647	32.3%	45.4%	17.2%	5.1%

23.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je religiös vielfältiger die Lerngruppe ist, desto *weniger* Raum gibt es für religiöses Erleben. N= 657

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
4.6%	18.4%	49.5%	27.5%

24.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Der Lehrplan Evangelische Religion schenkt dem Aspekt der religiösen Vielfalt genügend Beachtung. N= 641

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
11.2%	42.1%	42.4%	4.2%

25.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Der religionsdidaktische Ansatz des interreligiösen Lernens hilft mir beim Umgang mit religiöser Vielfalt. N= 586

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
9.0%	59.0%	26.6%	5.3%

26.) Würden Sie Ihren Religionsunterricht als bekenntnisorientiert bezeichnen? N= 641

ja	nein
38.4%	61.6%

27.) Wodurch wird für Sie die Konfessionalität des evangelischen Religionsunterrichts deutlich? (Mehrfachnennungen möglich) N= 661

	N	nicht angekreuzt	angekreuzt
1. durch die Zugehörigkeit der *Lehrkraft* zur Evangelischen Kirche	677	56.0%	44.0%
2. durch die Zugehörigkeit *der Mehrheit der SuS* zur Evangelischen Kirche	677	58.1%	41.9%
3.dadurch, dass SuS gefördert werden, mit Pluralität konstruktiv umzugehen	677	57.9%	42.1%
4.durch die Behandlung spezifisch konfessioneller Themen (z.B. Reformation) im Unterricht	677	20.2%	79.8%
5.durch die Bindung an Bibel und Bekenntnisschriften	677	58.6%	41.4%

28.) Lehnen Sie die Trennung Ihrer Religionslerngruppe unter dem Aspekt der formalen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeiten Ihrer SuS ab? N= 642

	ja	nein
Ja, ich lehne eine Trennung der Religionslerngruppe ab.	84.1%	15.9%
Nein, ich empfinde eine Trennung der Religionslerngruppe als sinnvoll.		

29.) Was halten Sie von dem Vorschlag, den evangelischen Religionsunterricht in Zukunft in einen *christlichen Religionsunterricht* aller Konfessionen umzuwandeln? N= 667

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
37.2%	34.8%	17.8%	10.2%

30.) Wo würden Sie „Konfessionalität“ eher verorten? (Bitte bringen Sie den Begriff „Konfessionalität“ spontan mit den Wortpaaren in Verbindung. *Kreuzen Sie in jeder Zeile das Kästchen* an, das aufgrund Ihrer ersten Assoziationen am ehesten zu „Konfessionalität“ passt. Folgen Sie dabei Ihren ersten Impulsen.)

N		Konfessionalität							
624	vertraut	26.1%	31.4%	19.4%	14.3%	4.8%	3.2%	0.8%	fremd
618	Freiheit	10.8%	10.8%	10.8%	21.0%	19.6%	18.6%	8.3%	Bindung
581	unversehrt	9.8%	16.7%	17.0%	39.9%	9.0%	5.9%	1.7%	beschädigt
611	zukunftsweisend	9.3%	13.3%	13.6%	32.7%	14.4%	11.1%	5.6%	rückwärtsgewandt
619	relevant	12.6%	19.5%	18.1%	23.1%	11.1%	10.3%	5.2%	irrelevant
609	reflektiert	9.5%	13.0%	14.0%	27.1%	14.3%	1.56%	6.6.%	gefühlt
606	weit	10.4%	16.5%	13.0%	26.7%	15.7%	11.6%	6.1%	eng
613	Vertrauen	24.0%	28.4%	16.8%	21.0%	5.9%	2.4%	1.5%	Misstrauen
617	flexibel	11.2%	15.6%	15.9%	26.1%	13.8%	11.8%	5.7%	starr
600	hell	20.5%	21.3%	16.3%	32.0%	4.5%	3.7%	1.7%	dunkel

31.) Nehmen Sie die wachsende religiöse Vielfalt unter SuS als einen Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichts wahr? N= 658

ja	nein
30.2%	69.8%

32.) Sollte Ihrer Meinung nach der Religionsunterricht weiterhin evangelisch bleiben? N= 645

ja	nein
51.8%	48.2%

33.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Ein religions*kundlicher* Unterricht, der „neutral" Informationen über Religionen vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet, ist die sinnvollste Form, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen. N= 665

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
20.5%	33.4%	27.5%	18.6%

34.) Würden Sie Ihren Religionsunterricht als konfessionell bezeichnen? N= 651

ja	Nein
58.2%	41.8%

35.) Es gibt Überlegungen, für muslimische SuS das Fach „Islamische Religion" neben evangelischem, evtl. katholischem Religionsunterricht und Philosophie einzuführen. Würden Sie dies begrüßen? N= 640

ja	nein
31.4%	68.6%

36.) Es gibt auch Überlegungen, statt einer Trennung der Lerngruppen den Religionsunterricht *überwiegend christlich* und in *bestimmten Phasen aus muslimischer Perspektive* (von staatlich ausgebildeten muslimischen Religionslehrkräften) unterrichten zu lassen. Würden Sie dies begrüßen? N= 650

ja	nein
47.1%	52.9%

37.) Könnten Sie sich vorstellen, mit einer staatlichen Lehrkraft einer nicht-christlichen Religion den Religionsunterricht *gemeinsam* zu gestalten? N= 671

Kann ich mir …vorstellen

sehr gut	gut	eher nicht	überhaupt nicht
24.4%	40.7%	25.9%	8.9%

38.) Könnten Sie sich vorstellen, dass für Ihre Lerngruppe phasenweise der Religionsunterricht von einer staatlich ausgebildeten Lehrkraft erteilt wird, die einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft angehört, ohne dass Sie selbst anwesend sind? N= 664

Kann ich mir …vorstellen

sehr gut	gut	eher nicht	überhaupt nicht
9.9%	25.9%	42.0%	22.1%

39.) Welchem der folgenden Rollenbilder bezogen auf den Religionsunterricht können Sie sich zuordnen? (Mehrfachnennungen möglich) N= k. A.

	nicht angekreuzt	angekreuzt
1. Ich verstehe mich als staatliche Lehrkraft, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist.	6.9%	93.1%
2. Ich verstehe mich als Vertreter/in der Evangelischen Kirche.	77.0%	23.0%
3. Ich verstehe mich als Vermittler/in des evangelischen Glaubens.	56.0%	44.0%
4. Ich verstehe mich als Moderator/Moderatorin unterschiedlicher religiöser Vorstellungen.	47.4%	52.6%
5. Ich verstehe mich als neutrale(r) Wissensvermittler/in.	62.9%	37.1%
6. Ich verstehe mich als authentisches Beispiel für meine gelebte Religion.	70.6%	29.4%
7. Ich verstehe mich als Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der SuS.	19.2%	80.8%
8. Ich verstehe mich als „Reiseleitung“ in das Land der Religion.	64.0%	36.0%
9. Ich verstehe mich als Vermittler/in des christlichen Glaubens.	54.9%	45.1%
10. Ich rege zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung an.	21.7%	78.3%

40.) Wo würden Sie „Interreligiöses Lernen“ eher verorten? (Bitte bringen Sie den Begriff „Interreligiöses Lernen“ spontan mit den Wortpaaren in Verbindung. *Kreuzen Sie in jeder Zeile das Kästchen* an, das aufgrund Ihrer ersten Assoziationen am ehesten zum „Interreligiösen Lernen“ passt. Folgen Sie dabei Ihren ersten Impulsen.)

N	Interreligiöses Lernen								
624	praxisnah	11.7%	23.7%	22.1%	19.2%	8.2%	10.1%	5.0%	theoretisch
623	aktuell	21.7%	34.3%	17.8%	17.2%	1.6%	3.7%	3.7%	zeitlos
617	gehaltvoll	15.1%	27.9%	19.3%	22.0%	7.8%	6.2%	1.8%	oberflächlich
627	so früh wie möglich	16.9%	22.0%	16.6%	21.4%	7.3%	9.3%	6.5%	lieber später
608	authentisch	16.8%	28.3%	21.2%	24.0%	4.8%	3.6%	1.3%	unglaubwürdig
617	anspruchsvoll	26.3%	28.2%	16.0%	19.0%	5.7%	3.7%	1.3%	einfach
613	realitätsnah	24.5%	33.0%	18.4%	16.0%	3.3%	3.3%	1.6%	realitätsfern
617	positiv	26.6%	18.4%	19.9%	20.1%	1.9%	1.6%	1.5%	negativ
609	Freude	18.7%	26.9%	21.3%	21.7%	5.3%	3.4%	2.6%	Last
612	natürlich	19.9%	28.1%	21.2%	17.3%	6.2%	4.4.%	2.8%	künstlich
598	Chance	23.9%	21.6%	13.5%	25.3%	4.3%	5.9%	5.5.%	Herausforderung

41.) Welchen Beitrag leistet Ihr Religionsunterricht für Ihre SuS im Umgang mit religiöser Vielfalt?

	Ich stimme…	**N=**	…voll zu	…eher zu	…nicht zu	…überhaupt nicht zu
a)	SuS lernen im Religionsunterricht, *ihre eigenen Glaubensvorstellungen* zu artikulieren.	656	42.2%	52.0%	4.7%	1.1%
b)	SuS setzen sich im Religionsunterricht mit unterschiedlichen Glaubensvorstellungen konstruktiv auseinander.	657	31.2%	55.1%	12.3%	1.4%
c)	SuS begegnen Menschen unterschiedlicher religiöser Einstellungen mit Respekt.	659	53.6%	43.1%	3.0%	0.3%
d)	SuS erproben religiöse Praxis unterschiedlicher Religionen.	650	7.5%	30.6%	45.7%	16.2%

42.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Die größte Herausforderung für meinen Religionsunterricht ist nicht die religiöse Vielfalt, sondern die Vermittlung von religiösen Basiskenntnissen bzw. einer Erstbegegnung mit Religion überhaupt. N= 665

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
34.1%	43.2%	19.1%	3.6%

43.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je mehr die SuS über die eigene Religion wissen, desto differenzierter kann die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht behandelt werden. N= 666

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
45.9%	48.6%	4.8%	0.6%

44.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Meine persönlichen Glaubensvorstellungen sind von meinem Religionsunterricht nicht zu trennen. N= 662

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
17.5%	39.1%	31.7%	11.6%

45.) Äußern Sie sich bitte zu folgender These: Je unterschiedlicher die religiösen Einstellungen meiner Lerngruppe sind, desto mehr nehme ich mich darin zurück, meine persönlichen Glaubensvorstellungen zu benennen. N= 654

Ich stimme

voll zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu
17.4%	40.2%	33.2%	9.2%

46.) Sprechen Sie mit Ihren SuS über Ihre formale Kirchenzugehörigkeit bzw., wenn Sie keiner Kirche angehören, kommunizieren Sie dies im Unterricht? N= 667

ja	nein	nur auf Nachfrage der SuS
25.8%	18.6%	55.6%

47.) Würden Sie sich selbst als religiös bezeichnen? N= 643

ja	nein
79.9%	20.1%

48) Wie nahe stehen Sie der evangelischen Kirche? N= 656

sehr nahe	nahe	wenig nahe	gar nicht nahe
17.8%	53.4%	24.8%	4.0%

49) Bitte beantworten Sie abschließend folgende persönliche Fragen für die statistische Auswertung:

a) Wie alt sind Sie? N= 667

bis 30	31-40	41-50	51-60	über 60
5.7%	21.7%	29.4%	32.8%	10.3%

b) Geschlecht N**= 654**

weiblich	männlich
92.2%	7.8%

c) Welche Ausbildung haben Sie absolviert? N= 623

Fakultas evangelische Religion	43.7%
Weiterbildungskurs evangelische Religion	5.0%
Evangelische Religion als Drittfach (nicht im 2. Staatsexamen geprüft)	8.7%
Evangelische Religion als Neigungsfach (ohne Aus- bzw. Weiterbildung)	42.7%

d) Seit wie vielen Jahren erteilen Sie bereits evangelischen Religionsunterricht? N= 667

ein bis drei Jahre	vier bis sechs Jahre	sieben bis 12 Jahre	mehr als 12 Jahre
12.4%	11.2%	22.6%	53.7%

e) Wie lautet Ihre Religionszugehörigkeit? N= 659

evangelische Landeskirche (z.B. Nordkirche) 81.5%	evangelische Freikirche 2.7%	katholische Kirche 4.4%
andere christliche Kirche 0.8%	nicht christliche Kirche/Glaubensgemeinschaft/Religion 0.2%	Keine Religionszugehörigkeit 10.5%

f) In wie vielen Klassen/ Kursen erteilen Sie zurzeit evangelische Religion? N= 667

eine	zwei	drei	vier bis sechs	mehr als sechs
57.3%	24.3%	12.7%	5.4%	0.3%

g) Wie viele Wochenstunden evangelische Religion erteilen Sie aktuell? N= 668

eine	zwei	drei	vier bis sechs	mehr als sechs
32.0%	36.7%	10.8%	18.4%	2.1%

h). k. A.

i) Zu welcher Schulart/ welchen Schularten zählt Ihre Schule? N= 677

Grundschule	Gemeinschaftsschule	Gymnasium
100%	%	%
Berufsbildende Schule	Förderzentrum	andere:
%	%	%

j) Wie bezeichnen Sie die Lage der Schule? N= 672

eher ländlich	eher städtisch
57.6%	42.4%

Herzlichen Dank, für Ihre Bereitschaft an der ReVikoR-Studie teilzunehmen!