

In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Eisenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, S. 453-464.

Dietlind Fischer

Interreligiöses Lernen in der Grundschule

Interreligiöses Lernen beginnt spätestens in der Grundschule. Konzeptionen und Ansätze einer Didaktik interreligiösen Lernens orientieren sich an den Grundsätzen einer Bildung für alle Kinder am Ort der Grundschule. Besondere Aufgaben stellen sich dort dem Religionsunterricht und dem Umgang mit Religion im Schulleben.

Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung

Die Grundschule in ihrer heutigen Gestalt als verpflichtende Schule für alle Kinder existiert erst seit 1920. Sie löste die bis dahin bestehenden Vorschulen für das niedere und das höhere Schulwesen ab. Vermutlich gab es zu Beginn der Weimarer Republik nur eine sehr kurze Zeit, in der eine undifferenzierte Einheitsschule für alle Kinder politisch durchsetzbar war. Der Weimarer Schulkompromiss konnte zu Stande kommen, weil die Sozialdemokraten Abstriche an ihrem umfassenderen Einheitsschulprogramm hinnahmen und dem Zentrum Zugeständnisse bezüglich der Einrichtung von Bekenntnisschulen machten. Eine Klausel in Artikel 146 der Weimarer Verfassung gab den Erziehungsberechtigten ein Antragsrecht zur Einrichtung von Bekenntnisschulen (vgl. Götz/Sandfuchs 2001). Die Grundschule wurde je nach der konfessionellen Zusammensetzung der Bevölkerung entweder als katholische, evangelische, jüdische oder als Simultanschule institutionalisiert. Die Auflösung der Vorschulen zog sich jedoch bis in die 1930er-Jahre hin und wurde erst endgültig 1939 vollzogen unter den Voraussetzungen der Diktatur.

Trotz der heftigen Widerstände gegen die einheitliche, vierjährige Grundschule für alle 6- bis 10-Jährigen (sechsjährige Grundschule in Berlin und Brandenburg) in der Gründungszeit entwickelte sich diese Schule zu einer allgemein akzeptierten Institution. Die Befürchtung ihrer Gegner, dass sich die soziale Zusammensetzung der Schüler an höheren Schulen ändern würde, trat nicht ein, die soziale Selektion blieb weitgehend erhalten, sodass es keinen Grund mehr für die Ablehnung gab. Ein weiterer Faktor für die breite Akzeptanz dieser Schulform war die reformpädagogische Prägung der Schule als Stätte grundlegender und kindgemäßer Bildung.

Die konfessionell geprägten Schulen wurden in den 1960er-Jahren – im Zuge der Landschulreformen und der Gliederung der Volksschulen in Grund- und Hauptschulen – abgeschafft, in Bayern ausdrücklich aus Kostengründen, weil die Kommunen die parallel geführten konfessionellen Schulen nicht mehr tragen konnten. Lediglich in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen blieben konfessionell geprägte Grundschulen erhalten. Ein plebiszitäres Element im Schulgesetz erlaubt es den Eltern, über den konfessionellen Charakter der Schule zu bestimmen. In den Simultan- bzw. Gemeinschaftsgrundschulen wird der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt erteilt.

Man muss sich diese historische Entwicklung vor Augen halten, um die Veränderungen zu verstehen, die durch die Mischung ehemals konfessionell homogener Milieus einsetzten und sich mit der Zuwanderung von Migranten mit nichtchristlichem Hintergrund fortsetzten. Die Grundschule hat von Anfang an mit heterogenen Lerngruppen in den Jahrgangsklassen rechnen müssen: die Heterogenität bezieht sich nicht nur auf kognitive oder sprachliche Leistungsunterschiede und Lernvoraussetzungen, sondern auch auf soziale und familiäre Merkmale (Roßbach 2001), und – seit den späten 1960er-Jahren – auf die ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Herkunft der Kinder. Während die Grundschule auf die leistungsbezogene, soziale, ethnische und geschlechtliche Heterogenität der Jahrgangsklassen mit pädagogischen Konzepten antwortet, die unterrichtsmethodisch differenzieren und individualisieren, beispielsweise durch Freiarbeit, Wochenplan- und Werkstattunterricht, ist die kulturelle, sprachliche und religiöse Heterogenität ein Problem geblieben, für das es erst in Ansätzen Lösungsvorschläge gibt.

Religion in der Grundschule

Der Religionsunterricht in der Grundschule ist nach dem Grundgesetz ordentliches Lehrfach und wird nach Konfessionen getrennt erteilt. Lediglich in Berlin und Brandenburg wird der Religionsunterricht in Schulen von den Kirchen verantwortet, und in Bremen ist er als Fach »Biblische Geschichte« konfessionell nicht gebunden. »Evangelisch« ist der Religionsunterricht, wenn die Lehrerin und die Inhalte evangelisch gebunden sind; »katholisch« ist der Religionsunterricht, wenn die Lehrkraft, die Inhalte und die Schüler sich diesem Bekenntnis zuordnen. In einigen Regionen gibt es staatlich geförderten griechisch-orthodoxen und jüdischen Religionsunterricht. Islamischer Religionsunterricht ist Teil des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes (in NRW), wird als Unterricht in Verantwortung islamischer Glaubensgemeinschaften erteilt (in Berlin) oder als Pilotprojekte »Schulversuch: Islamische Unterweisung in deutscher Sprache« erprobt (in NRW, Bayern und

Niedersachsen). Niedersachsen will als erstes Bundesland flächendeckend Islamunterricht einführen (ab 2005).

Die Konstitutionsbedingungen der Unterrichtsfächer Evangelische und Katholische Religionslehre gelten in weiten Teilen der schulischen Realität uningeschränkt, allerdings mit erheblichen regionalen und auch lokalen Varianten. Im Zuge der Abschwächung milieubedingter religiöser Prägungen wird es nicht allein organisatorisch, sondern vor allem pädagogisch-didaktisch als zunehmend problematisch angesehen, den Religionsunterricht durch Formen der äußeren Differenzierung (»Streaming«) in parallele Lerngruppen an Stelle der inneren Differenzierung (»Setting«) innerhalb einer Schulklasse zu erteilen. In der Begründung werden unterschiedliche Akzente gesetzt:

- Eine christlich-religiöse Erziehung findet in den Familien nur noch ausnahmsweise oder bei einem kleinen Teil der Grundschul Kinder statt. Der Religionsunterricht leistet Aufgaben, die einer »religiösen Alphabetisierung« gleichkommen. Diese Einführung in grundlegendes religiöses und biblisches Wissen und in Formen von Ritus und Spiritualität kann nicht gleichzeitig auch eine konfessionelle Differenzierung leisten.
- Zu den Aufgaben grundlegender Bildung gehört in der Grundschule auch die Integration in eine Lerngruppe, die von vielfältigen und sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen geprägt ist. Eine frühzeitige Trennung der Lerngruppe nach konfessioneller Zugehörigkeit steht in Spannung zur Aufgabe der sozialen Integration.
- Kinder wachsen zunehmend in bi-konfessionellen oder gemischt-religiösen Familien und multireligiösen Nachbarschaften auf. Ihnen begegnen religiöse Differenzen in ihrem Alltag, und sie brauchen Anleitung und Unterstützung zur Unterscheidung. Unterscheiden zwischen Konfessionen und Religionen kann man nur, wenn man beide/mehrere kennt.
- Die religiöse Orientierung darf weder gänzlich tabuisiert noch sollte sie völlig privatisiert werden. Es braucht deshalb in der Schule einen Ort, an dem eine Auseinandersetzung mit differenten religiösen Phänomenen kontinuierlich geführt werden kann, und zwar nicht nur innerhalb der eigenen Religion, sondern auch mit der Religion der anderen.
- Das Zusammensein in religiös heterogenen Lerngruppen erfordert Formen des Verstehens und der Verständigung über das Gemeinsame und das Unterscheidende. Es muss eingeübt werden, dass und wie sich Menschen in ihrer religiösen Herkunft unterscheiden.

Aus der Perspektive der Kinder ist Religion in der Grundschule ein beliebtes und in der Regel positiv besetztes Fach. Anton Bucher (2000) fasst die Akzeptanz des Religionsunterrichts, die er in einer empirischen Studie an knapp 1.500 Grundschulern erfragt hatte, so zusammen:

- »Die SchülerInnen besuchen ihn mehrheitlich gerne und fühlen sich in ihm wohl.

- Sie attestieren ihm überwiegend, aktiv und tätig sein zu können.
- Mehrheitlich schätzen sie ihn als wichtig für ihr Leben ein.
- Religiöse Themen sind nicht randständig, im Gegenteil: Am häufigsten komme die Rede auf Gott und Jesus« (Bucher 2000, 53).

Mit ähnlicher Tendenz äußern sich Schüler/innen der Sekundarstufe II, die sich an ihre religionsunterrichtliche Geschichte erinnern. Der Religionsunterricht der Grundschule ist ihnen mit seinen Geschichten, Bildern, Frömmigkeitsritualen und anregungsreichen Arbeitsformen besonders positiv in Erinnerung geblieben (Fischer 2001).

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.

Interreligiöses Lernen in der Grundschule: Konzeptionen

Die Denkschrift der EKD formuliert als Leitmodell eine doppelte Bildungsaufgabe: »Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule die möglichen *Gemeinsamkeiten* zwischen den Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen im Spannungsfeld klar erkennbarer *Unterschiede* und Gegensätze kennen lernen.« (1994, 73; kursiv im Original) Das soll »durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen« (72) geschehen.

Die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht wird auch von der katholischen Kirche angestrebt. Im Anfangsunterricht des ersten Schuljahres ist in den ersten Wochen ein gemeinsamer Religionsunterricht für alle Kinder möglich; danach ist unter bestimmten Bedingungen eine konfessionelle Kooperation in unterschiedlicher Form erwünscht. Erfahrungen aus Niedersachsen mit förmlich beantragten Versuchen konfessioneller Kooperation zeigen: der RU wird thematisch deutlicher, positioneller, und konfessionelle Unterschiede treten stärker hervor als bei konfessioneller Trennung (Kampermann/Klöppel 2001). Darüber hinaus wird das didaktische Konzept der Elementarisierung als eine weiterführende Herausforderung interreligiösen Lernens verstanden (Froese 2003).

Sind die Versuche konfessioneller Kooperation als »Anfang« interreligiösen Lernens zu deuten? Friedrich Schweitzer, der die evangelisch-katholische Zusammenarbeit in einem Modellversuch mit konfessionell kooperativem Religionsunterricht wissenschaftlich begleitet hat (Schweitzer/Biesinger 2002), kommt zu dem Ergebnis, dass »ein kooperativer Religionsunterricht eine unerlässliche Voraussetzung für die erfolgreiche Verwirklichung interreligiösen Lernens in der Schule« darstellt (Schweitzer 2003, 97). Er formuliert vor diesem Hintergrund sechs Kriterien interreligiösen Lernens (98f.):

- Es sei »als Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung« zu entwickeln.
- Es setze »Wissen und Information über verschiedene Religionen« voraus, das vor allem durch persönliche Begegnung und gemeinsames Lernen unterstützt werden soll.
- Die »Selbstinterpretation der Religionen« aus der jeweils eigenen Perspektive sei eine unerlässliche Ergänzung zur Fremdperspektive und dem Wechsel zwischen beiden.
- Ein interreligiöses Lernen »an sich« gibt es nicht. Vielmehr ist es jeweils z.B. zwischen Christentum und Islam, Christentum und Judentum zu konkretisieren.
- Interreligiöses Lernen müsse sich orientieren an den tatsächlich gelebten Formen von Religion im Alltag der Kinder und Jugendlichen.
- Ebenso sei »ein kindgemäßer Zugang« zu fordern, der die entwicklungspsychologischen Verstehensmöglichkeiten der Kinder berücksichtigt.

Insgesamt zeigt sich in diesen Kriterien ein deutlich erweitertes Verständnis religiöser Bildung: es geht nicht mehr nur um ein einführendes Verstehen einer christlichen Konfession, sondern zugleich um den Umgang mit Differenz auf mehreren Ebenen.

Als Zielsetzung religiöser Bildung formulieren Lähnemann/Hausmann: »dass Schülerinnen und Schüler für eine Situation der Begegnung ausgerüstet werden, die nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in der vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Horizonte auf beiden Seiten führt. Dabei sollen nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des anderen, sondern auch gerade des eigenen Glaubens gewonnen werden bzw. Orientierungshilfen zur Gewinnung einer religiösen Identität angeboten werden.« (2002, 269)

In welcher Weise ist interreligiöses Lernen bisher schon in der Grundschule und im Religionsunterricht konkretisiert worden? Welche Möglichkeiten und Grenzen zeigen sich in den unterschiedlichen Ansätzen interreligiösen Lernens?

Es sind vor allem institutionelle, organisatorische, thematische und didaktische Aspekte, unter denen interreligiöses Lernen konkret und praktisch entwickelt wird.

(1) Dem Hamburger Konzept eines »Religionsunterrichts für alle« Kinder einer Grundschulklasse geht ein kontinuierlicher Diskurs in einem repräsentativ zusammengesetzten interreligiösen Gesprächskreis voraus und die Zustimmung der darin beteiligten religiösen Gruppen zu einem Lehrplan, der religiöse Themen aus unterschiedlichen Perspektiven aufgreift (Doedens/Weiße 1997; Weiße 2004). Der Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung ist interreligiös geöffnet und thematisch differenziert. Die Begegnung mit den Religionen der Kinder einer Klasse und mit der im Stadtteil gelebten Religion steht im Mittelpunkt. Die Kinder haben die Chance, Grundfragen religiöser Orientierung und Traditionen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und zu erörtern (Sieg 1997).

Der empirischen Untersuchung von Barbara Asbrand (2000) liegen qualitative Mikroanalysen von Unterrichtsverläufen in vier verschiedenen Schulklassen zu Grunde, unter anderem auch von Hamburger Grundschulklassen, in denen erstmalig interreligiöses Lernen erprobt wird. Sie kommt am Ende zu einer kritischen Einschätzung des zu Grunde liegenden Dialogparadigmas, insbesondere dann, wenn Schüler/innen als Repräsentanten/innen ihrer Religion angesprochen werden. Diese Studie wird häufig als Beleg dafür genommen, dass interreligiöses Lernen im Klassenverband generell problematisch sei und seine Ziele nicht erreiche. Ich halte diese Rezeption für weit überzogen. Asbrand macht deutlich auf praktische Realisierungsprobleme interreligiös orientierten Unterrichts aufmerksam, die in einer frühen Entwicklungsphase geradezu unvermeidlich sind. Darüber hinaus ist diese Studie jedoch ein weitgehend neuartiger Ansatz, das konkrete »Binnengeschehen« (Bucher) des RU zu untersuchen. Seit den Mainzer Studien von G. Stachel u.a. aus den 1970er-Jahren und den Tübinger Studien Mitte der 1990er-Jahre gibt es bisher keine relevanten Ansätze der empirischen Erforschung konkreter religionsunterrichtlicher Lernprozesse. Dass vergleichbare »Schwächen« der dialogischen Strukturierung auch in jedem ganz normalen konfessionell homogenen Religionsunterricht vorkommen, macht schon eine einzelne Fallanalyse deutlich (Fischer 2003). Es ist unfair, dem »Neuen« etwas vorzuwerfen, was man im »Alten« deshalb nicht wahrnimmt, weil es dort empirisch nicht erforscht wird. Ganz anders die niederländische empirische Studie zum Interreligiösen Lernen (Sterkens 2001). Sterkens prüft die Wirksamkeit eines interreligiösen Curriculums in 27 Schulklassen mit dem Ergebnis unter anderen, dass Kinder mit christlichem Hintergrund von diesem auf dialogische Struktur angelegten Curriculum am meisten profitieren.

(2) Ein interreligiös geöffneter (evangelischer oder katholischer) Religionsunterricht greift religionskundlich bedeutsame Themen und Aspekte auf. Dabei handelt es sich in der Grundschule nicht um systematisches Wissen über Weltreligionen. Vielmehr steht einerseits die Wahrnehmung und Erkundung von *Orten der gelebten Religionen* im unmittelbaren Erfahrungsraum der Kinder im Mittelpunkt: Kirchen und Moscheen, Synagogen und Sozialstationen, Friedhöfe und karitative Einrichtungen werden von den Kindern erkundet. Andererseits werden die *Feste der Religionen* als Ausdruck der gelebten Religion thematisiert: Ostern und Weihnachten, Ramadan und Opfer-

fest, Chanukka und Laubhüttenfest (vgl. Themenhefte der Zeitschrift *Grundschule Religion*). Für beide Ansätze gibt es inzwischen vielfältige didaktisch-methodisch arrangierte Materialien und Arbeitsmittel, von denen einige im Hamburger Zusammenhang entwickelt und publiziert wurden, einige auch unter Verwendung niederländischer Erfahrungen.

Einen besonderen Bereich stellt die Praxis *interreligiöser Einschulungsfeiern* dar, die an nordrhein-westfälischen Grundschulen entwickelt wurden. Die Lehrkräfte bereiten diese Feiern gemeinsam mit dem evangelischen, katholischen und islamischen Geistlichen vor; jeder bekommt einen Anteil an der Gestaltung, und es wird darauf geachtet, dass das Trennende der Religionen – beispielsweise der dreieinige Gott der Christen – nicht im Vordergrund steht (vgl. Krauss/Radtke 1995; Schulz 2003).

(3) Das Modell der niederländischen Basisschool Juliana van Stolberg in Ede ist auch in den Niederlanden nicht an andere Schulen transferiert worden und hat sich mit der zunehmenden Abwanderung christlicher Schüler/innen von dieser Schule in der Substanz verändert. Es soll hier jedoch noch einmal ausdrücklich genannt werden, weil es als ein weiteres, realisierungsfähiges Modell Interreligiösen Lernens die Prinzipien von Begegnung und dialogischem Austausch zwischen Religionen in den Mittelpunkt stellt. Das gleiche Thema (z.B. Gottesverständnis, Propheten, Gebote) wird als niveau-gestuftes Curriculum in allen Jahrgängen und jeweils parallel in einer christlichen und einer islamischen Lerngruppe unterrichtet. Zusätzlich gibt es eine weitere Religionsstunde, die »Herkenningsles« genannt wird und in der sich die Lerngruppen begegnen und wieder erkennen, was in der eigenen und der anderen Religion zum Thema Bedeutung gewonnen hat. Die Herkenningsles kann auch der Morgenkreis zu Beginn der Unterrichtswoche oder die gemeinsame Abschlussveranstaltung am Ende einer Schulwoche sein (vgl. Fischer u.a. 1996; ten Broek 2001; Rickers/Siedler 2001).

(4) Der englische Ansatz »A Gift to the Child« (Grimmitt 1991; Hull 1995) für Kinder im Alter von 5 bis 10 Jahren, bearbeitet das jeweilige Thema didaktisch so, dass sich in den Köpfen der Kinder nicht die Religionen vermischen, sondern schrittweise differenzieren (siehe Dommel in diesem Band). Das Problem, wie die Kinder ein zusammenhängendes Wissen von der eigenen Religion oder der fremden erwerben können, ist bei diesem thematisch fokussierten Vorgehen noch nicht gelöst.

Didaktik interreligiösen Lernens in der Grundschule

Die Notwendigkeit und Forderung nach interreligiösem Lernen stößt inzwischen in der Religionspädagogik auf keinen Widerstand mehr (vgl. EKD 1999; Schweitzer 2003). Die konkrete unterrichtliche Praxis jedoch, wie inter-

religiös gelehrt und gelernt werden kann, ist noch zu entwickeln und vor allem zu erproben, auch mit empirischer Kontrolle.

Die *Ziele* interreligiösen Lernens in der Grundschule werden in der Regel als vorbereitende, anbahnende oder tendenziell zu erreichende formuliert: als Beitrag zur Toleranz, zur Friedenserziehung, zur Begegnung mit dem anderen, zum vergleichenden Austausch zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zum Dialog und zur Konvivenz der Religionen. Dies sind vor allem legitimierende Begründungen. Die zu erreichenden Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen bei den SchülerInnen wurden bisher nur sehr zurückhaltend formuliert. Hier besteht noch ein erheblicher Nachhol- und Entwicklungsbedarf.

Dass Kinder in der Grundschule nicht den »Dialog der Religionen« führen und dann jeweils als Experten ihrer eigenen Religion diskursiv-argumentative Auseinandersetzungen um Wahrheitsansprüche führen, liegt auf der Hand. Was eine erwachsene Gesellschaft nicht leistet, kann sie nicht der Schule als zu lösende Aufgabe stellen. Stattdessen können Kinder jedoch durchaus lernen, die sie umgebenden religiös relevanten Phänomene differenzierend wahrzunehmen und ihre Bedeutung – auch vergleichend – kennen zu lernen. Das setzt voraus, dass ein »bloß religionskundlicher« Unterricht nicht länger diffamiert wird, sondern definierbare und erlernbare Wissensbestände und Bedeutsamkeiten für die verschiedenen Altersstufen deutlich formuliert werden. Respekt und Toleranz gegenüber einer anderen religiösen Überzeugung gibt es nicht losgelöst von inhaltlichem Wissen, Erfahrungen und konkreten Begegnungen mit Menschen, die diese Religion leben. Wer nichts weiß von Ramadan und Fasten, von Gebetspraxen und Fronleichnamsprozessionen, von Kreuzwegen und Bilderverboten, der kann dieses auch nicht würdigen, respektieren oder tolerieren.

Es ist deshalb von besonderer Bedeutung, die Zielsetzungen religiösen Lernens in der pluralen Schule perspektivisch anzureichern. Rudolf Englert macht dazu Vorschläge (Englert 2002, 93 ff.). Darin sind perspektivisch auch die Lernpotenziale und Lernchancen enthalten, die für das interreligiöse Lernen in der Grundschule gelten sollten: Es geht um das Wahrnehmen, Kennenlernen und Aneignen von Wissen über Religion in unterschiedlichen Erscheinungsformen, wobei an die gelebte und erlebbare Religion anzuknüpfen ist. Aus der Erfahrung mit Phänomenen und aus der Begegnung mit Personen der verschiedenen Konfessionen und Religionen können die Kinder lernen, mit religiöser Differenz im Alltag umzugehen, sich in Verständigung und Deutung zu üben und Bedeutsamkeiten der religiösen Orientierung zu begreifen.

Die *Inhalte und Themen*, an denen Wahrnehmung, Erfahrung, Auseinandersetzung und Wissenserwerb ermöglicht werden, sind insbesondere die Feste der Religionen, die Religionsstifter Moses – Jesus – Mohammed, die Vätergeschichten von Abraham/Ibrahim, der Umgang mit Sterben und Tod, die Erkundung von Kirche, Moschee, Synagoge, die Heiligen Schriften Tora – Bibel – Koran, Schöpfungsmythen (siehe Sieg in diesem Band).

In der Grundschule muss das *methodische Arrangement* besonders anregungsreich, erfahrungsnah und vielseitig sein und unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zum Thema sowie differenzierende Formen der Auseinandersetzung eröffnen. Das werden dann nicht nur die »großen Erzählungen« aus der Perspektive der jeweiligen Religion sein (Tworuschka 1988) oder aus dem Blickwinkel von Kindern (Tworuschka 1997), sondern auch Formen eigenständigen und didaktisch strukturierten Erkundens und Erforschens von Orten gelebter Religion, originale Begegnung mit Menschen unterschiedlicher Konfession und Religion, Gestaltung und Teilhabe an Festen und Feiern, meditative Rituale mit Gesang und Bewegung und die Präsentation von Ergebnissen des Lernens und der Auseinandersetzung. Es kommt vor allem auch im Unterricht darauf an, selbstständiges Lernen zu ermöglichen, die Kinder an der Gestaltung der Unterrichtsprozessen, aktiv zu beteiligen und ihnen durch das Angebot von Wahlmöglichkeiten einen Raum für Distanzierung und Nähe zu überlassen. Das Lernen an Stationen, Formen der Freiarbeit und projektförmiges Lernen sind methodische Arrangements, in denen Wissen eigenaktiv in wechselnden sozialen Situationen erworben und angewandt wird und in denen zugleich fachlich relevante Werthaltungen und Einstellungen im Umgang miteinander zu erwerben sind.

Zusammenfassung und Perspektiven

Es ist inzwischen weithin unbestritten, dass die gesellschaftliche Pluralität von Religionen und das Zusammenleben der verschiedenen einer pädagogischen Berücksichtigung und Gestaltung in der Schule bedürfen. Unklar und auch strittig sind die Formen, in denen eine pluralitätsfähige Religionspädagogik zu entwickeln ist. Zwar gibt es Ansätze einer interreligiösen Thematik und Praxis des Unterrichts (s. o.), aber deren Verbreitung bleibt eine Aufgabe künftiger Entwicklungen. Die gegenwärtige Realität schulischen Religionsunterrichts ist nach wie vor, dass zwar die Schülerschaft einer Klasse konfessionell und religiös gemischt ist, dass der Unterricht jedoch – sei es evangelische oder katholische Religionslehre – darauf nicht einzugehen vermag oder will. Die drei muslimischen Mädchen und der eine Hindu-Junge bleiben in der Regel so etwas wie Zaungäste in einem evangelisch-christlichen oder katholisch-christlichen Religionsunterricht. Es ist noch nicht hinreichend erforscht, welchen Beitrag der Religionsunterricht in der einen oder anderen Form zur Identitätsbildung leistet (Ziebertz 2002b).

Die größte Schwierigkeit interreligiösen Lernens besteht gegenwärtig noch darin, dass Lehrende sich bisher interreligiöse Kompetenzen meist nicht in systematischer Aus- und Fortbildung haben erwerben können, sondern auf autodidaktisch erworbene Kenntnisse angewiesen sind.

Auch theoretisch ist noch nicht hinreichend ausgearbeitet, welcher Art die zu erwerbende hermeneutische Kompetenz sein muss, die beim interreligiösen Lernen von Bedeutung ist und die es zu vermitteln gilt (Ziebertz 2002a, 74).

Eine weiterführende, Praxis entwickelnde und grundlegende Forschung religionspädagogischer interreligiöser Schul- und Unterrichtspraxis bleibt ein dringend zu bearbeitendes Desiderat, auch und gerade im Interesse der Kirchen, die über die Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule mitbefinden.

Zum Weiterlesen

- Englert, Rudolf, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Schweitzer, Friedrich u.a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u.a. 2002, 89-120.
- Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.), Religionsunterricht Interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Schulz, Doris, Der eine Gott, der uns begleitet, in: Grundschule Religion o.Jg. (2003), H. 5, 22-23.

Literatur

- Asbrand, Barbara, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a.M. 2000.
- Broek, Bart ten, Die interkulturelle und interreligiöse Juliana van Stolbergsschule in Ede in den Niederlanden, in: Rickers, Folkert/Siedler, Dirk C. (Hg.), Interreligiöses Lernen in den Niederlanden. Ein Beitrag zur Vergleichenden Religionspädagogik, Berlin 2001, 11-19.
- Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000.
- Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997.
- Englert, Rudolf, Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer, Friedrich u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u.a. 2002, 17-74.
- Englert, Rudolf, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Schweitzer, Friedrich u.a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u.a. 2002, 89-120.

- EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.
- EKD-Kirchenamt (Hg.), Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler, Hannover 1999. (Nachdruck in: Schreiner, Peter/Wulff, Karen (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch, Münster: Comenius-Institut 2001, 57-60.)
- Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter/Doyé, Götz/Scheilke, Christoph Th., Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster 1996.
- Fischer, Dietlind, Kinder und Konfession. Zur Aneignung von Religion beim Aufwachsen in einem konfessionell gemischten Milieu, in: ru 23 (1993), H. 3, 104-107.
- Fischer, Dietlind, »... mehrheitlich von positiven Elementen geprägt«. Rückblicke auf Religionsunterricht in der Grundschule, in: Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.), Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 9-20.
- Fischer, Dietlind, Eine Religionsunterrichts-Stunde – sequenzanalytisch untersucht, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 120-142.
- Froese, Regine, Mehr als nur Kinderfasching: Elementarisierung als Herausforderung für interreligiöses Lernen in der Grundschule, in: Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen Perspektiven Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, 147-159.
- Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.), Religionsunterricht Interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Götz, Margarete/Sandfuchs, Uwe, Geschichte der Grundschule, in: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn 2001, 13-30.
- Grimmitt, Michael u.a., A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, London: Hemel Hempstead 1991.
- Hull, John, How can we make children sensitive to the values of other religions through religious education?, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Das Projekt Weltethos in der Erziehung, Hamburg 1995, 301-314.
- Kampermann, Ernst/Klöppel, Walter, Vierter Bericht kirchlicher Schulreferenten: zu ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen RU, in: Loccumer Pelikan o.J. (2001), H. 1, 38-40.
- Krauß, Angelika/Radtke, Sybille, Unsere islamisch-christliche Einschulungsfeier, in: Die Grundschulzeitschrift 9 (1995), H. 90, 16-17.
- Lähnemann, Johannes/Hausmann, Werner, Lernprozesse Christen-Muslims im Evangelischen Religionsunterricht, in: Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan (Hg.), Lernprozess Christen Muslims, Münster 2002, 265-273.
- Rickers, Folkert/Siedler, Dirk (Hg.), Interreligiöses Lernen in den Niederlanden. Ein Beitrag zur Vergleichenden Religionspädagogik, Berlin 2001.
- Roßbach, Hans-Günther, Heterogene Lerngruppen in der Grundschule, in: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn 2001, 143-148.

- Scheilke, Christoph Th., Interreligiöses Lernen in der Schule, in: *Praktische Theologie* 38 (2003), H. 2, 105-116.
- Scheilke, Christoph Th., »Weil ein Gespräch wir sind ...«. Elemente interreligiösen Lernens im Dialog – auch in der Grundschule, in: Rupp, Hartmut u.a. (Hg.), *Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus*, Stuttgart 2002, 194-209.
- Schulz, Doris, Der eine Gott, der uns begleitet, in: *Grundschule Religion* o.Jg. (2003), H. 5, 22-23.
- Schweitzer, Friedrich, Christus und die Welt der Religionen – Aufgaben interreligiösen Lernens, in: Biehl, Peter u.a.(Hg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik* 15, Neukirchen-Vluyn 1999, 159-172.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert u.a., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg u.a. 2002.
- Schweitzer, Friedrich, Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens?, in: Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.), *Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers*. Neukirchen-Vluyn 2003, 97-108.
- Sieg, Ursula, Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg, in: Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.), *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Hamburg 1997, 124-129.
- Sterkens, Carl, *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden/Boston/Köln: Brill 2001.
- Tworuschka, Monika/Tworuschka, Udo (Hg.), *Vorlesebuch fremde Religionen*. Bd. 1: Judentum/Islam. Bd. 2: Hinduismus/Buddhismus, Lahr 1988.
- Tworuschka, Monika/Tworuschka, Udo (Hg.), *Die Weltreligionen. Kinder erzählen. Wie andere leben – was andere glauben*, Gütersloh 1997.
- Weiße, Wolfram, Dialogischer Religionsunterricht für alle, in: *Grundschule* 36 (2004), H. 4, 13-15.
- Ziebertz, Hans-Georg, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer, Friedrich u.a., *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh u.a. 2002a, 51-74.
- Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: Schweitzer, Friedrich u.a., *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh u.a. 2002b, 121-143.