

Religion und religiöse Vielfalt in der Religionspädagogik

–

eine kommentierte Zusammenstellung bisheriger Konzepte

von

Andreas Obermann

I. Quantitative Entwicklungen eröffnen neue Optionen dialogischen Lernens – Vorbemerkungen

Der folgende Kommentar zu den bisherigen Entwürfen einer die religiöse Vielfalt in unserer Gesellschaft beachtende Religionspädagogik greift verweisend auf die in der Literatur schon dargestellten Charakterisierungen einzelner Werke zurück.¹ Dabei setzen die Überlegungen an bei einer grundsätzlichen Entwicklung zur Realisierung interreligiöser Lernprozesse, denn über ein interreligiöses Lernen in Deutschland wird intensiver seit gut 20 Jahren diskutiert: Ging es anfangs verstärkt um die Frage der Option authentischer Begegnungen im Religionsunterricht (vgl. Sajak 2018, 24f.), so hat sich diese Frage heute insofern überholt, sofern es seit mehreren Jahren kaum noch Schulformen in Deutschland gibt, die nicht durch eine religiöse Pluralität auch der Lerngruppen geprägt sind, aus der heraus sich authentische Begegnungen gewissermaßen automatisch ergeben. So ist die religiöse Pluralität vor Ort beispielsweise auch längst an Gymnasien angekommen, die früher gegenüber den religiös heterogenen Lerngruppen in Hauptschulen und in berufsbildenden Schulen noch weitgehend religionshomogene Lerngruppen bildeten und im Religionsunterricht fast ausschließlich mit einem hohen Prozentsatz nur evangelische und katholische Lerngruppen aufwiesen.²

¹ Entsprechende ausführliche Darstellungen finden sich ausführlich bei Schambeck 2013, 58-110, bei Schweitzer, Interreligiöse Bildung 45-125 oder neuer bei Sajak, Interreligiöses Lernen 23-33.

² So bewerben sich z.B. beim NRW-Schulversuch „Talentschulen“ (<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Talentschulen/index.html>), durch den Schulen mit besonderen auch durch Migrationsprozesse hervorgerufenen sozialen Herausforderungen unterstützt werden

Dieser Befund hat die Situation des interreligiösen Lernens nachhaltig verändert, sofern mit der durchgängigen Option authentischer Begegnungen nunmehr auch der Dialog selbst nicht nur in anderer Intensität zum Einsatz gebracht (operationalisiert) werden kann, sondern die Art und Weise seiner Operationalisierung selbst ein Kriterium liefert für die Art der jeweils angestrebten interreligiösen Lehr-Lern-Prozesse. Das bedeutet für die hiesige Darstellung: Das Ziel dieses Beitrags ist eine kriteriengeleitete systematische Beschreibung und Charakterisierung von Entwicklungen innerhalb der Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum unter der Fragestellung, inwieweit die einzelnen Konzeptionen einen religionspädagogischen Lehr-Lern-Prozess vorsehen, in dem eine authentisch-dialogische Begegnung von Vertreter*innen der Religionsgemeinschaften eröffnet wird, die zugleich theologisch wie auch pädagogisch die Option einschließt bzw. zu einer im Lernprozess vorgesehenen selbstreflexiven Metakognitionen aktiviert, so dass ein Reflexionsprozess in Gang kommt, der auch Veränderungen im eigenen religiösen Selbstverständnis der Lernenden vorsieht und inkludiert. Die Darlegung der hier vorausgesetzten Kriterien für die systematische Darstellung erfolgt im ersten Kapitel, während die eigentliche Darstellung im zweiten Kapitel entfaltet wird. Das dritte Kapitel schließt mit einer Kommentierung des Befundes und einem perspektivischen Ausblick.

II. Der Dialog als Gradmesser von Konzeptionen interreligiösen Lernens – Versuch der Erfassung übergeordneter Kriterien

Im Blick auf die vor diesem Hintergrund darzustellenden Konzeptionen gilt es zunächst kurz die leitenden Kriterien offen zu legen, nach denen eine die religiöse Vielfalt aufnehmende Religionspädagogik hier charakterisiert und bemessen werden soll: Wegweisend sind hier die Begriffe 'Interreligiöses Lernen' und 'Dialog' sowie deren konfessionelle Offenheit gegenüber fremden Religionsgemeinschaften.

Die religiöse Vielfalt in der Religionspädagogik wird heute (1.) – sachlich angemessen und unstrittig – unter dem Begriff des „Interreligiösen Lernens“ bezeichnet. Interreligiosität rekuriert hier auf die gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland

sollen, von drei Wuppertaler Schulen zwei Gymnasien – darunter das einzige altsprachliche Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium –, was zeigt, dass auch Gymnasien in besonderer Weise durch einen überdurchschnittlichen Anteil von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte herausgefordert sind (vgl. hierzu auch die Westdeutsche Zeitung vom 19.12.2018, S. 20).

und bezieht sich auf die hiesige religiöse und weltanschauliche Pluralität. Das heißt das Stichwort „interreligiös“ beschreibt primär den Kontext des Lernens und stellt im Blick auf menschliche Lernprozesse selbst kein spezifisches Parameter dar, das neue oder veränderte Weisen des eigentlichen Lern- und Memorierprozesses an sich evozieren oder bedingen würde: Das Lernverständnis und der Lernbegriff werden zwar in interreligiösen Kontexten mit spezifischen Inhalten, Fragen, Problemen, Kontexten und Settings konfrontiert und herausgefordert, bleiben als anthropologische Gegebenheit jedoch an sich unberührt von dem jeweiligen Kontexten. Die Antwort auf die Frage nach den leitenden Kriterien für das Wesen „interreligiösen Lernens“ muss also im Feld der Interreligiosität gefunden werden: Der interreligiöse Kontext selbst, interreligiöse Lernsettings, interreligiöse Fragestellungen sowie transreligiöse Phänomene sind es demnach, die Lernprozesse erst und alleine zu interreligiösen Lernprozessen machen.

Eine religiöse Vielfalt in der Religionspädagogik setzt (2.) die Existenz mehrerer – mindestens zwei – Religionen oder Religionsgemeinschaften voraus. Vertreter*innen dieser Religionen treten konstitutiv in einen wie auch immer gearteten Austausch und führen damit einen Dialog: Der „Dialog als solcher“ ist damit neben dem Kontext der „Interreligiosität“ hier das zweite leitende Kriterium, mit dem Konzepte interreligiösen Lernens charakterisiert und bestimmt werden sollen. Dabei ergeben sich grundsätzlich unterschiedliche Weisen, wie der Dialog der Religionen bzw. das interreligiöse Lernen dialogisch gestaltet werden kann. Im folgenden werden mögliche Formen eines dialogischen Lernens in religiöser Vielfalt skizziert, die je eine eigene Plausibilität besitzen, in der Folge ihrer Darstellung aber auch Formen eines interreligiösen Lernens in einer pädagogischen Dynamik aufzeigen, die auch eine wachsende pluralistisch-theologische Tiefe inkludieren und damit – nach der Meinung des Verfassers – zugleich eine höhere Intensität und einen höheren Grad interreligiösen Lernens erreichen. Im Folgenden³ sollen fünf Begegnungsformen und die dabei implizierten Dialogverständnisse skizziert werden, die sich aus der Analyse der unterschiedlichen Dialogkonzepte in der Religionspädagogik ergeben. Die Charakterisierung kann als Orientierung für die Dialogverständnisse in der Religionspädagogik gelten, wobei es im realen Religionsunterricht Situationen geben kann, in denen eine distanzierte

³ Vgl. hierzu ausführlicher Andreas Obermann, Wahrheiten der Religionen gemeinsam kommunizieren. Überlegungen aus der "Werkstatt Berufsschulreligionsunterricht". In: Daniel Bauer / Thomas Klie / Martina Kumlehn / Andreas Obermann: Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen. Festschrift für Michael Meyer-Blanck, Berlin/Münster 2020, 351-366.

Beschäftigung mit einer religiösen Frage einer Fremdreigion pädagogisch gebotener ist als ein qualitativ stärker ausgeprägter Dialogstil. Für die Charakterisierung sind vier Kriterien leitend:⁴ (1.) die Beteiligung von authentischen Expert*innen und Insidern, (2.) der sachgemäße und offene Umgang mit Einstellungen und Wahrheiten, (3.) die ausgewogene und angemessene Wahrnehmung und Artikulation von Perspektivwechseln sowie (4.) die Anerkennung der Fremdheit des Anderen (inklusive „seiner“ Wahrheit) mit der Bereitschaft der Arbeit am Selbstkonzept im Lichte des Anderen.

- Der Austausch – ausgehend von einer exklusiven Positionalität mit einer hohen (auch inneren) Distanz und einer nur indirekten Begegnung – erfolgte in der sogenannten Religionenkunde bis in die 1970er Jahre hinein allein durch eine medial vermittelte Darstellung fremder Religionen. Bei dieser Weise der Beschäftigung mit anderen Religionen geht es weniger um einen Perspektivwechsel angesichts einer fremden Religion als vielmehr um die rudimentäre Aneignung von Wissen über andere Religionen und deren fundamentalen Inhalte. Diese Beschäftigung funktioniert ohne eine direkte Begegnung mit anderen Religionen bzw. deren Vertreter*innen.
- Die reine Wissensvermittlung hinter sich lassend wurde aus der theoretischen Beschäftigung durch unmittelbare Begegnungen mit einer anderen Religion ein Dialog. Die Wahrnehmung von Vertreter*innen fremder Religionen führt zu Fragen (und Problemen), die dialogisch bearbeitet werden können, ohne dass persönliche Begegnungen konstitutiv vorzuhalten sind. Lösungen im Dialog werden hier durch offizielle Texte und Statements der jeweiligen Institutionen gesucht: So kann beispielsweise die Frage nach muslimischen Friedhöfen in Deutschland zu einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Islam führen, ohne dass christliche Dialogpartner unmittelbar betroffen sind oder sie eine persönliche Begegnung suchen. Der Dialog findet hier auf einer kognitiven Ebene statt, möglicherweise ereignet sich auch ein Perspektivwechsel, aber die eigene Positionalität und das Wagnis des wahrheitsbezogenen Positionswechsels bleibt hier vor.
- Eine dritte Begegnungsform liegt vor, wenn der Austausch und die Problemlösung durch unmittelbare Begegnungen oder auch exemplarisch eingebrachte Stimmen

⁴ Vgl. hierzu Christiane Tietz, Dialogkonzepte in der Komparativen Theologie, in: Bernhardt, Reinhold / Stosch von, Klaus (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, Zürich 2009, 317-322.

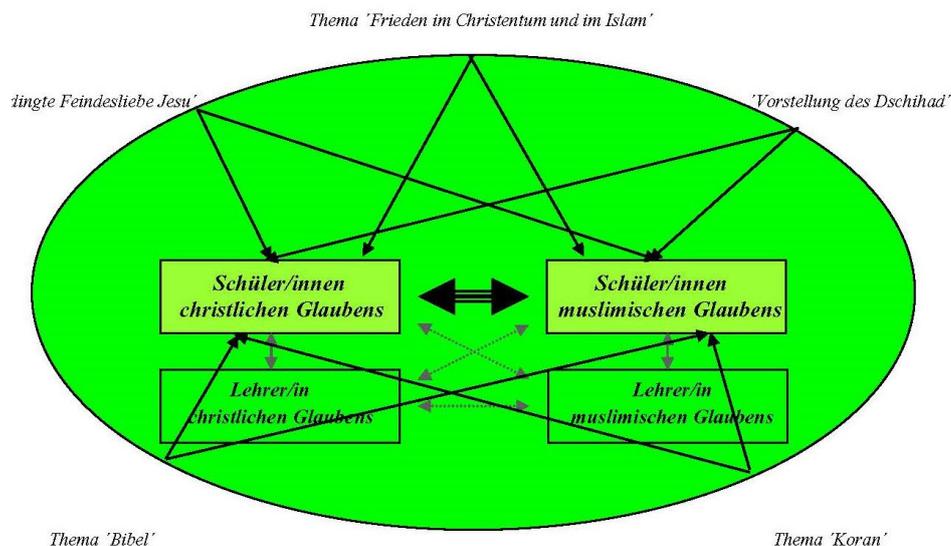
(z.B. in Schulbüchern) aus dem alltäglichen oder institutionalisierten Zusammenleben heraus vorgesehen werden, was sich auf Grund der gesellschaftlichen Entwicklungen immer mehr anbot. Bei dieser Form des Dialogs als einem Lernen durch Expertenwissen wird zwar die vermeintlich neutrale Darstellung der anderen Religion abgelöst, aber die Problemlösung bleibt noch bestimmend für die Initiative zum Gespräch und den Charakter des Dialogs.

- Fließend ist dann der Übergang zu einer vierten Form des Dialogs, bei der die Wahrnehmung der anderen Religion um ihrer selbst willen im Vordergrund steht. Obgleich hier noch Problemlösungen (auch mit präventiver Motivation) im Hintergrund stehen können, bildet nun die authentische Begegnung das Zentrum des Dialogs in seinen unterschiedlichen Ausprägungen (christlich-jüdisches Gespräch; christlich-islamische Foren; Abrahamitische Foren etc.) und entsprechend in religionspädagogischen Lehr-Lern-Arrangements. Ziel ist hier die unverstellte Wahrnehmung anderer Religionen in Lernprozessen aus dem Dialog heraus.
- Eine fünfte Dialogform ist erreicht, wenn der Dialog von Vertreter*innen unterschiedlicher Religionen weder der Wissensvermittlung noch der Problemlösung dient, sondern Ausdruck eines religiösen Selbstverständnisses ist, das sich selbst konstitutiv nur im Austausch mit anderen religiös (er)finden möchte. Der Dialog erscheint hier als Form eines Findungsprozesses eines interreligiösen wie auch intrareligiösen Selbstverständnisses, das um seiner selbst willen konstitutiv und vorbehaltlos auf den anderen bezogen ist, um dialogisch erst das eigene religiöse Selbstkonzept zu entwickeln und immer wieder neu kritisch reflektieren zu können. Der graduelle Unterschied zu allen bisherigen Dialogformen ist hier die existentielle Bereitschaft sowie die religionstheologische Offenheit, die eigene religiöse Positionalität prozessgeleitet entwickeln zu wollen. Erst diese Ebene des Dialogs nimmt damit im Grunde ernst, dass der Dialog nach Martin Buber wie auch nach Emmanuel Levinas im Dialoggeschehen selbst erst das „ich“ wie vice versa das „du“ werden lässt.

Im Blick auf den Dialog in interreligiösen Kontexten gilt es analog wie oben schon zum „interreligiösen Lernen“ festzuhalten: Ein Dialog in interreligiösen Kontexten wird primär durch die Kontexte bestimmt und ist in seiner Intensität und Qualität von den äußeren (z.B. durch die Option authentischer Begegnungen) sowie inneren (z.B. die Bildung und Bereitschaft der einzelnen Dialogpartner) Gegebenheiten abhängig, sofern die Gegebenheiten die Intensität des Dialogs und seine Wirkmächtigkeit

bestimmen. Der Dialog selbst jedoch in seiner Dynamik als Form des Austausches und der Kommunikation, als Weise der Anregung zur Selbstreflexion und der Animation zu eigenen Lernprozessen im Sinne der Buber'schen Dialogbestimmung bleibt von den äußeren und inneren Gegebenheiten unberührt. Von daher kann es kein spezifisches interreligiöses Dialogverständnis geben. Der Dialog ist von daher pädagogisch in interreligiösen Kontexten allein daraufhin zu reflektieren, ob und inwieweit sich in dem jeweiligen spezifischen Kontext seine Wirkungen realisieren lassen – aber nicht, ob es in unterschiedlichen Kontexten je andere Dialogwirkungen gäbe oder geben könne.

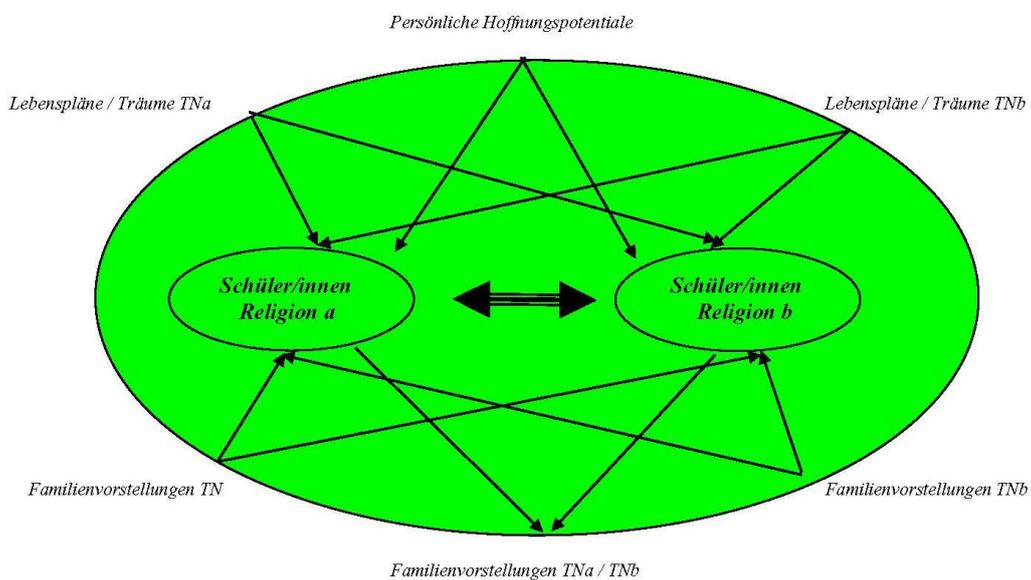
Die pädagogische Dynamik des Dialogs – der positionelle Diskurs auf Augenhöhe – und die für das Kernanliegen des Dialogs wesentliche existentielle Wirkmächtigkeit gerade auch für das Selbstverständnis der Dialogpartner*innen – die Konstruktion des je eigenen Selbstkonzepts aller Teilnehmer aus der Begegnung heraus – können nach wie vor gut durch die Figur der Ellipse gekennzeichnet werden, wie dies der Verfasser zuvor schon ausführlicher als „Beziehungsellipse“ im Blick auf den inhaltlichen Diskurs dargelegt hat, sofern in dem folgenden Schema die Themen in ihrer Wechselwirkung hinsichtlich der beteiligten Dialogpartner ansichtig werden:⁵



Gleichermaßen kann ein erweitertes Verstehen des Schemas auch die existentielle Dimension abbilden in ihren Auswirkungen auf die Ausbildung des eigenen Selbstkonzepts, sofern die Ellipse ein Beziehungsgeflecht darstellt, in dem alle Beteiligte eingebunden sind. Authentische Begegnungen auf Augenhöhe lassen persönliche Beziehungen untereinander entstehen, die dann auch die Kommunikation

⁵ Vgl. hierzu Andreas Obermann, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett, Münster 2006, bes. 188-195, wo dies für den inhaltlichen Aspekt im Rahmen eines dialogischen Religionsunterrichts entfaltet ist.

existentieller persönlicher Fragen und Probleme mit sich bringen, und das nicht nur in religiöser Hinsicht: Ein Dialog als Beziehungsgeschehen führt dann unweigerlich von der Ebene der Inhalte und mittelbaren Begegnungen zu einer persönlicheren Ebene, auf der dann die Diskursinhalte eine unmittelbare Begegnung und damit auch transreligiöse Beziehung eröffnen. Wesentlich ist dabei, dass jeder Impuls eines Dialogpartners unmittelbare Einflüsse auf das Gegenüber hat, so dass deutlich wird, dass es in einem Dialog als einem Beziehungsgeschehen keine objektiven Zuschauer und Unbeteiligte geben kann (dabei ist auch das scheinbare Unbeteiligtsein als eine Art der Beteiligung zu verstehen!), sondern der Dialog alle Beteiligten in einen Beziehungsprozess einbindet.



Sofern dieser Prozess unterschiedliche Grade der Beteiligung und der Intensität bei einzelnen Dialogpartnern aufweisen kann, ist logischerweise evident, weshalb die oben skizzierten Formen dialogischer Intensität ein Kriterium sind, um im Folgenden die unterschiedlichen Konzepte des Umgangs mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht darzustellen und zu bewerten.

III. Konzeptionen interreligiösen Lernens – eine systematisch-religionspädagogische Darstellung

Anfänge der Diskussion interreligiöser Lernprozesse finden sich zum Beginn der 1990er-Jahre und sind ohne spezifische religionspädagogische Note mit den Namen

Hans Küng (1992) und **Karl-Josef Kuschel** (1994) sowie sachlich mit dem Projekt Weltethos verbunden. Religionspädagogisch brachte vor allem Hans-Georg Ziebertz das Thema aus katholischer und kurz darauf Wolfram Weiße, Horst Gloy und Thorsten Knauth auf evangelischer Seite in die religionspädagogische Diskussion ein: Nach **Hans-Georg Ziebertz** (1994, S. 8) ist die „*monoreligiöse*“ Orientierung im schulischen Unterricht an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit gekommen“, sofern die kulturelle Heterogenität in der Gesellschaft – und insbesondere in der Schule – „geradezu nach einem gegenseitigen Austausch“ (Ziebertz 1991, 316) rufe. Schon früh thematisierte Ziebertz 1991 damit ausdrücklich die Notwendigkeit eines Dialogs der Religionen im Religionsunterricht, was für ihn auch die theologische Implikation zur Folge hatte, das Verhältnis der Religionen zu reflektieren: Ziebertz spricht hier vom notwendigen Wandel von einer christozentrischen hin zu einer stärker theozentrischen Theologie, da diese interreligiöse und dialogische Option eröffne: „Christen dürfen bekennen und bezeugen, daß Christus für sie *einzigartig* ist, aber sie brauchen nicht anzunehmen, daß diese Einzigartigkeit als Ausschließlichkeit verstanden werden muß“ (Ziebertz 1991, 322; Kursivierungen im Original). Entsprechend bzw. folgelogisch plädiert Ziebertz für ein selbstreflexives Dialogverständnis, sofern „ein Dialog zwischen Gesprächspartnern immer auch einen Dialog mit sich selbst impliziert“ (Ziebertz 1991, 326). Ziebertz nimmt ausdrücklich die Wirksamkeit des Dialogs in den Blick und will diese auch für das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht gewährt wissen: Es gibt „eine sozialisatorische Kraft des interreligiösen Lernens [...], weil der Dialog ein Handeln in Gang setzt, die Erfahrungen innerlich zu rekonstruieren, die durch christliche oder andere religiöse Traditionen hervorgebracht werden. Der *interreligiöse* Dialog ist immer zugleich auch ein *intrareligiöser* Dialog mit sich selbst“ (Ziebertz 1991, 326; Kursivierungen im Original). Ziebertz proklamiert für die Religionspädagogik sehr früh eine pluralistisch-theozentrische Offenheit und eine didaktisch einzuholende Wirkmächtigkeit des Dialogisierens, die seinen Aufsatz als epochemachend zu nennen verdient.

In seiner 1993 erschienenen Dissertation „Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit“ widmet sich **Werner Haußmann** ausführlich (Haußmann 1993, 64-123) dem Dialog als Kommunikationsform des interreligiösen Dialogs. Im Blick auf die Frage der konkurrierenden Absolutheitsansprüche der Religionen hält Haußmann wegweisend fest: „Die Alleinanspruchnahme einer letzten, absoluten Wahrheit läßt keinen

fruchtbaren Dialog zustandekommen. [...] Die dem Dialog angemessene Haltung gegenüber einer anderen Religion ist [...] eine bedingte Absolutheit der eigenen Religion, was dem Dialogpartner die Angst vor Identitätsverlust nehmen kann“ (81). Weiterhin bedinge ein so offen verstandener Dialog „auch eine immer neue Wahrheitssuche in der eigenen Religion“ (ebd., 82). Der Dialog ist nicht zu haben „ohne Verständnis für die Wahrheit des anderen und erfordert daher ‘gründliche geistige Mühe‘“ (ebd., 82). Die profunden – und im Grunde schon sehr früh für interreligiöse Lernprozesse wegweisenden – Ausführungen gipfeln in einem Kriterienkatalog für den Dialog, in dem Haußmann unter Nennung von 12 Stichworten den Dialog jeweils in einem Gegensatz charakterisiert (vgl. ebd. 107-111). Für unsere Fragestellung wesentlich sind zwei der 12 Gesichtspunkte, zum einen die „Konfessionalität: verwurzelte Offenheit – Rigorismus“ (ebd., 109): Gegenüber einem Absolutheitsanspruch plädiert Haußmann für eine Offenheit aus der eigenen Positionalität heraus. Zum anderen wäre hier die „Komplementarität: Bereicherungsbereitschaft – Veränderungsunwilligkeit“ (ebd., 110) zu nennen, wozu Haußmann ausführt, dass die „Bereitschaft gefordert [sei], sich durch gegenseitige Ergänzung verändern, im positiven Sinne bereichern zu lassen. Der andere wird als komplementär zu sich selbst gesehen“ (ebd., 111). Haußmann legt hiermit schon früh Dialogprinzipien vor, die den qualitativ offenen Dialog als konstitutiv für das interreligiöse Lernen ausweisen, aber bislang leider zu wenig rezipiert und als Qualitätskriterium für den Dialog angewandt worden sind. In dieser Linie vollzog sich dann in den 1990-er Jahren die Umorientierung vom religiösen zum interreligiösen Lernen“ (so später 1998 Gottwald und Rickers in einem Buchtitel – siehe dazu weiter unten): Folgerichtig erschien im Jahr 1994 die **EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“**, in der es um die Bestimmung der spannungsvollen Beziehung und Ausbildung von religiöser Identität und inter- wie auch intrareligiöser Verständigung geht. Aufgenommen ist hier von der EKD deutlich der gesellschaftliche Wandel und die Herausforderung, in Zeiten einer abnehmenden religiösen Sozialisation und dem kirchlichen Bildungsbemühen für eine religiöse Beheimatung Sorge zu tragen und zugleich eine zunehmende religiöse Pluralität und Heterogenität zu berücksichtigen (vgl. EKD 1994, 56), was den Dialog mit dem Ziel gegenseitiger Verständigung mit sich bringt. So sehr die EKD Mitte der 1990-er Jahre das Gespräch mit anderen Religionen in den Fokus nimmt und für den Religionsunterricht entfaltet, so sehr ist doch die Stärkung der konfessionellen Identität der evangelischen Schüler*innen – und damit eine binnenkirchliche Fokussierung – der

wesentliche Impuls dieser Schrift und nicht ein offen-authentischer Dialog nach Buber und Levinas, bei dem sich im Dialoggeschehen selbst erst das „ich“ wie vice versa das „du“ entwickeln (der Dialog im Sinne der EKD sucht alleine die Verständigung über Sachfragen). Entsprechend schlägt die EKD als konkrete Realisierung eines solchen auf Identität und Verständigung ausgelegten Religionsunterrichts eine Fächergruppe vor (vgl. EKD 1994, 73ff.), in der eben nicht der Dialog an erster Stelle steht, sondern parallel organisierte eigenständige Fächer, die in der Fächergruppe je nach Bedarf verbunden und vernetzt werden können.

Einen Schritt weiter geht der katholische Religionspädagoge **Stephan Leimgruber**, der in seiner 1995 erschienenen Monographie „Interreligiöses Lernen“ den Dialog – u.a. entwickelt nach Buber und Levinas – an exponierter Stelle als „Elemente einer Didaktik der Religionen“ (1995, 5, 39 u.ö.) bezeichnet: Diese Didaktik, deren Ziel ein gegenseitiges Verstehen und ein – bei allen Differenzen – gegenseitiger Respekt (vgl. 67) ist, „geht von der multikulturellen, religiös-pluralen, gesamtgesellschaftlichen Situation aus und lädt dazu ein, Begegnungs- und Dialogerfahrungen mit Angehörigen anderer Religionen aus dem Glauben heraus zu verstehen. [...] Sie beachtet sowohl die objektive wie die existentielle Hierarchie der Wahrheiten und schätzt den *‘Dialog des Lebens’* höher ein als den *‘Dialog der Worte’*“ (1995, 67/68; Kursivierungen im Original; vgl. auch 2007, 42,47 u.ö.). In seinem Ausblick wird nochmals sehr deutlich, dass die dialogischen Begegnungen für Leimgruber konstitutiv sind, sofern er von einer „Entgrenzung der Horizonte“ (1995, 130 u.ö.) spricht, durch die es im Dialog auch zu einem anderen und neuen (besseren, vgl. 134f.) Verstehen der eigenen religiösen Positionalität kommt. Leimgruber ist damit der erste Religionspädagoge, der den Dialog als konstitutive Mitte interreligiösen Lernens beschreibt und optional festhält, dass sich alle Partner im Dialog verändern können bzw. nur dann ein Dialog in der tiefe seiner Wirkfähigkeit stattfindet. In der Neuauflage seines Werkes im Jahr 2007 bezeichnet er dann auch die Begegnung und den Dialog als den „Königsweg“ interreligiösen Lernens“ (vgl. Leimgruber 2007, 101-104).

Auf Grund seiner besonderen Umstände – eine seit langem heterogene und plurale Religiosität der Stadtgesellschaft sowie eine Vielzahl von katholischen Privatschulen, die den Bedarf an katholischem Religionsunterricht abgedeckt haben – bildete sich in Hamburg der **„Religionsunterricht für alle“**: Unter der Verantwortung und Federführung der evangelischen Kirche wurde der evangelische Religionsunterricht prinzipiell für alle Schüler*innen unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit geöffnet. Mit

anderen Religionsgemeinschaften gemeinsam erarbeitete Lehrpläne machte diesen Religionsunterricht zu einem im wahrsten Sinne des Wortes dialogischen Unterricht, sofern der Religionsunterricht zwar unter evangelischer Verantwortung im Klassenverband stattfand, aber dort durch Unterrichtsgänge, Besuche und religionsfremde Lehrkräfte ein authentischer Dialog in der Lerngruppe in interreligiöser Weite organisiert wurde. Namentlich stehen für diesen – spezifisch lokalen Voraussetzungen – religionspädagogischen Ansatz, der allgemein das „Hamburger Modell“ oder „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) genannt wird, **Wolfram Weiße, Horst Gloy, Folkert Doedens** und **Thorsten Knauth** (vgl. hierzu auch die Literaturliste). Beispielhaft soll an dieser Stelle **Thorsten Knauth** beigezogen werden, der sich programmatisch mit der Bedeutung des Dialogs (von Buber ausgehend und die Theologie der Religionen einschließend) für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in Deutschland – vor dem Hintergrund der Hamburger Konzeption – beschäftigt hat. Dabei geht es ihm um einen Religionsunterricht, „der das Lernen am Gegenstand Religion für alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer religiösen und kulturellen Herkunft als eine sinnvolle Möglichkeit zur Entwicklung von Handlungsoptionen und Lebensperspektiven“ (Knauth 1996, 1/2) anbietet. Knauth kommt es auf einen Wandel des bisherigen konfessionellen Religionsunterrichts hin zu einem dialogorientierten Religionsunterricht im Klassenverband an, der konstitutiv interreligiöse und interkulturelle Lernprozesse in der Schule eröffnet (vgl. Knauth 1996, 2). Im Blick auf die Wertigkeit des Dialogs und die pädagogische Fokussierung, dass dialogische Lernprozesse bei allen Dialogteilnehmer*innen auch religiöse Erkenntnis- und Einstellungsprozesse bewirken können und sollen, vertreten das „Hamburger Modell“ bzw. seine Protagonist*innen sowohl in der Praxis wie auch in der Theorie das weiteste Dialogverständnis: dialogisches Lernen bei vorausgesetzter Anerkennung aller religiösen Wahrheitsansprüche als authentische Wahrheitssuche.

Auf evangelischer Seite gibt es eine Reihe von Publikationen zum Ende des letzten Jahrhunderts⁶, die die Vielfalt der Religionen für den Religionsunterricht reflektieren.

⁶ Mit dem Phänomen des Pluralismus beschäftigt sich 1997 **Reinhard Wunderlich**, jedoch ohne eine pluralistische ‚Theologie der Religionen‘ im Sinne einer Ökumene der Religionen zu thematisieren bzw. einen dialogischen Religionsunterricht zu entfalten: Ziel seiner Arbeit „Pluralität als religionspädagogische Herausforderung [...]“, 1997, ist es, die – christliche – religionspädagogische Theoriebildung daraufhin zu reflektieren und zu prüfen, ob und inwieweit sie das Phänomen der Pluralität wahrgenommen und konzeptionell integriert hat (vgl. *Wunderlich* a.a.O. 17). Dabei sieht er die Pluralität nicht nur – als ein zu akzeptierendes Übel – als Herausforderung, sondern als Chance, die es in der „christlich-religiöse[n] Erziehung charmant zu praktizieren“ (*Wunderlich* a.a.O. 43.) gilt. *Wunderlich* sieht den christlichen Religionsunterricht primär unter dem Aspekt der Erziehung (vgl. dazu insgesamt vor allem

Der Publikationszeitpunkt zeigt an, dass die Frage der religiösen Vielfalt zuvor, das heißt in den 1990er Jahren, wahrgenommen, diskutiert und schließlich schriftlich fixiert wurden: Was waren die Prägemomente, dass diese Diskussion in diesem Zeitraum begann? Ein Impuls war mit Sicherheit die sogenannte Wiedervereinigung, sofern in Folge dieser zum einen die religiös-weltanschauliche Heterogenität in Deutschland durch den hohen Anteil der Konfessionslosen aus der ehemaligen DDR – wahrnehmbar für die gesamte Republik – rapide zunahm, was dann insbesondere für die „alten“ Bundesländer eine neue Dimension war. Zum anderen wurde in Folge der Wiedervereinigung der Religionsunterricht und seine zukünftige juristische wie auch pädagogische Gestaltung neu diskutiert, wobei die Entwicklung der religiösen Sozialisation seit den 1950er Jahren an auch eine Rolle spielte: denn die beiden großen Kirchen waren schon lange nicht mehr alleine die einzigen gesellschaftsrelevanten Subjekte, was die religiöse Bildung in Deutschland anging.

Einen Meilenstein stellt dabei das voluminöse zweibändige Werk „Bildung in einer pluralen Welt“ von **Karl-Ernst Nipkow** (1998) dar, in dem er in seinem ersten Band den religiösen, wertebezogenen, gesellschaftlichen und politischen Pluralismus erörtert. Im zweiten Band entfaltet Nipkow in bildungstheoretischer, verfassungsrechtlicher und religionssoziologischer Perspektive weitsichtig eine Vielzahl jener Fragekomplexe und unterrichtlichen Optionen, die seit dieser Zeit tatsächlich immer wieder diskutiert wurden, z.B. religionspädagogische Konzepte im ökumenischen, christlich-jüdischen und christlich-muslimischen Gespräch oder Modelle wie den Hamburger „Religionsunterricht für alle“ (1998, Bd. II S. 479-486). Wenn auch Nipkow nicht direkt das Dialogverständnis eines Religionsunterrichts in der Pluralität diskutiert und erörtert, widmet er sich doch dezidiert den theologischen Grundlagen und Voraussetzungen eines dialogischen Religionsunterrichts, sofern er den Religionsunterricht in Deutschland in Beziehung setzt zu religionstheologischen Ansätzen, d.h. nach seiner Sicht zu religionstheologischen Konstrukten, die er kritisch theologisch und religionspädagogisch analysiert und bewertet (siehe bes. 1998 Kp. 12 Bd. II, S. 495-539): Nipkow liegt es am Herzen, dass religiöse Bildung in der Pluralität sich in der

a.a.O. 379-386). Insgesamt kommt er zu dem Ergebnis, dass sich ein christlicher Religionsunterricht – dessen Berechtigung und bleibende Gültigkeit *Wunderlich* nicht zugunsten eines interreligiösen Religionsunterrichtes in Frage stellt – in einem Kontext der Pluralität entfalten könne und solle: „Durch Selbstbegrenzung an der Fülle des Lebens partizipieren – mit dieser programmatischen Grundvision bleibt Pluralität nicht mehr eine problemgeladene religionspädagogische Herausforderung, sondern wird zur echten Chance eines erziehenden und charmanten christlichen Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule“ (*Wunderlich* a.a.O. 391; Kursivierungen im Original; vgl. zu *Wunderlich* schon Obermann 2006, 210f.).

Begegnung vollzieht und dabei theologische Dimensionen – auch die Dimension theologischer Wahrheit – nicht ausklammert. Nipkow schwebt im Religionsunterricht eine Begegnung der Religionen vor, in der sie sich in „analoger Selbstbegrenzung“ (a.a.O. 1998, 517) darstellen und sich nahekomen: „Das pädagogische Prinzip der ‚Nähe‘ in konkreten ‚Begegnungen‘ hat axiomatische pädagogische Bedeutung. In der Schule lernen die Kinder und Jugendlichen am eindrücklichsten, wenn sie ähnliche Lebensfragen haben und unbeschadet der unterschiedlichen Antworten der Konfessionen und Religionen einander verstehen, mithin die Pluralität nicht >glattgebügelt< wird. *Pluralität ist als Differenz auszuhalten* (517; Kursivierung im Original). Religiöse Vielfalt sollte nach Nipkow also nicht alleine in ethischer Weise im Religionsunterricht thematisiert werden, sondern auch die theologischen Differenzen kommunizieren. Inwieweit in der Begegnung bei Nipkow die Option gesehen wird, dass sich in der Begegnung – im Dialog – die eigene theologische Selbsteinschätzung und Selbstkonstruktion ändern kann und darf (so hatten wir oben die 5. Form des Dialogverständnisses markiert), bleibt bei Nipkow offen, weil er den Dialog als eigenes Thema weder in der Theorie noch in seiner religionspädagogischen Funktion im Religionsunterricht erörtert. Uneingeschränkt wegweisend bleiben Nipkows Ausführungen für unsere Frage dennoch, weil er wie kein anderer Religionspädagoge vor ihm (und lange nach ihm!) die Bedeutung der Religionstheologie für die Religionspädagogik entfaltet. Ob sein eigenes Urteil, nämlich letztlich die Ablehnung der Relevanz der Religionstheologie wegen ihrer Ethiklastigkeit in ihrem Metasystem, religions theologisch haltbar ist, wird an anderer Stelle zu diskutieren sein.

Neben Nipkow war es in dieser Zeit vor allem **Johannes Lähnemann** (und Mitarbeiter*innen seines Lehrstuhls), der die religiöse Vielfalt als interreligiöses Lernen auf evangelischer Seite thematisierte und seine ersten Ergebnisse 1998 in der Studie "Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive" vorgelegt hat. Lähnemann geht dabei systematisierend anhand den von Wolfgang Klafki eingebrachten Schlüsselproblemen vor (vgl. Lähnemann 1998 289f.) und weitet die Problemorientierung interreligiös. Lähnemanns Ausführungen bleiben dabei einer christlichen Religionspädagogik verpflichtet, sofern er zum einen vom Evangelium her Orientierungsperspektiven in pluralen Kontexten aufzeigt (Kp. 4) und zum anderen schul- und altersspezifische Lernoptionen in „Lebenszusammenhängen des Glaubens“ erläutert. Insgesamt sind Lähnemanns Erörterungen – zeitbedingt – noch geprägt durch allgemeine Plausibilisierungsdiskurse, z.B. die Relevanz interreligiöser Lernprozesse auf

Grund der religiösen Heterogenität von Lerngruppen (vgl. 1998 z.B. 331ff.). Der Dialog – Lähnemann spricht in diesem Zusammenhang auch von Begegnungssituationen – als Form unterrichtlicher Kommunikation ist für Lähnemann als Grundstruktur interreligiösen Lernens bedeutsam (z.B. in einem Unterrichtsentwurf von Werner Haußmann, 352f.) und wird besonders im Blick auf die „Erörterung des Spannungsfeldes von Wahrheitsanspruch und Toleranz“ (ebd. 1998, 385) thematisiert. Es zeichnet das Werk Lähnemanns aus, dass er den Dialog sucht mit bisherigen Vertreter*innen von Wegen religiösen Lernens in der Vielfalt und diese darstellend miteinander in den Dialog bringt. Wenn auch bei ihm der Dialog als Weg der Wissensvermittlung und des Kennenlernens – zeitgeschichtlich bedingt sehr verständlich – fungiert, stellt der Schlusssatz seines Werkes die zukünftige Bedeutung des Dialogs eindrucksvoll heraus: Als „Anwälte des Evangeliums“ für ihre Schüler*innen können die Religionslehrer*innen, denen eine „Schlüsselstellung für eine Evangelische Religionspädagogik im Kontext lebender Religionen“ zukommt, „offen sein für Begegnung und Dialog mit Menschen und Traditionen anderen Herkommens, deren Präsenz in unserem Bildungssystem ausdrücklich zu begrüßen ist“ (ebd. 1998, 440). Die Weite des interreligiösen Lernen wird auch in Lähnemanns Lebenserinnerungen (2017) greifbar, wenn er es im „Zusammenleben mit der ganzen uns anvertrauten Welt“ (2017, 291).

Auf universitärer Ebene ist weiterhin **Folkert Rickers** – und die mit seinem Namen verbundene „Arbeitsstelle interreligiöses Lernen“ (AiL) der Universität Duisburg (heute Duisburg-Essen) – zu nennen, der sich auch schon Ende des letzten Jahrhunderts mit interreligiösen Lernprozessen im Religionsunterricht beschäftigte: Ausgehend von einer Problemorientierung (vgl. z.B. Rickers 1998 135ff. und 2002 insgesamt) steht bei Rickers insbesondere die authentische Begegnung in der Praxis zentral und konstitutiv im Mittelpunkt (so Rickers 1998 120), um in Zeiten der Globalisierung die dadurch anstehenden Probleme gemeinsam, d.h. interreligiös erörtern und lösen zu können. Wie schon erwähnt liegt bei Rickers der Fokus des interreligiösen Lernens als Form des interreligiösen Dialogs nicht allein in theologischen und existentiellen Klärungsprozessen, sondern primär im ethischen Bereich.

Interessant zu erwähnen ist eine immer wieder erwähnte Diskussion aus dieser Zeit, ob bzw. inwiefern nämlich authentische Begegnungen von Schüler*innen unterschiedlicher Religionen im Unterricht zum einen konstitutiv und zum anderen überhaupt operationalisierbar seien (paradigmatisch für diese Diskussion ist ein Beitrag von *Bernhard Dressler*, der pointiert anfragt, ob das zu dieser Zeit sich entwickelnde ‚Interreligiöse Lernen‘ auf Grund seiner Problemorientierung nicht „Alter Wein in neuen Schläuchen?“ sei und zudem die Voraussetzung einer authentischen

Begegnung nicht durch den „Mythos der Authentizität“ (Dressler 2003, 117; vgl. insgesamt ebd.) belastet sei (aufgenommen ist diese Diskussion jüngst bei Sajak 2018, 25). Neben der theoretischen Frage dürfte der Hintergrund dieser Diskussion sein, dass zu diesem Zeitpunkt multireligiöse Lerngruppen, die die Infragestellung von authentischen Dialogoptionen für die Praxis als unrelevant erwiesen hätte, bis auf berufliche Schulen nicht flächendeckend vorhanden waren. Die heutige Situation in Schulen weist dem Dialog als innerschulischer Kommunikationsform eine bedeutende Rolle und Funktion bei interreligiösen Lernprozessen zu (weshalb auch das Urteil von Schweitzer (2014, 142) sachlich verwundert, dass nämlich authentische außerschulische Begegnungen für den Unterricht beigezogen werden könnten und nicht erst (künstlich) in der Schule herbeigeführt werden müssten).

Für den berufsbildenden Bereich, in dem der Religionsunterricht im Klassenverband vornehmlich im „Dualen System“ schon seit Jahren selbstverständlich und fast normal ist, hat 1996 **Andreas Obermann** ein dialogisches Konzept für einen Religionsunterricht „zwischen Kirchturm und Minarett“ vorgeschlagen: Interreligiöses Lernen wurde hier als religiöse Bildung im Klassenverband entfaltet, in dem im Idealfall auch auf Seiten der Lehrkräfte die verschiedenen Religionsgemeinschaften vertreten sein sollten, um einen umfassenden Dialog auf Augenhöhe operationalisieren zu können. Denn erst ein solches Team-Teaching eröffnet die Option, dass nicht nur alle Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten jeweils „ihre“ Bezugsperson auf der Lehrkraftseite finden, in deren Positionalität sie ihre je eigene religiöse Sozialisation entdecken und/oder sichern können. Darüber hinaus eröffnet das Team-Teaching erst einen – im Buber’schen Sinne – wahrhaften Dialog auf Augenhöhe, d.h. einen Dialog ohne hierarchisches Gefälle (was eben auftritt, wenn eine Lehrkraft alleine im Klassenverband auch ihr fremde Religionen unterrichtlich vertreten muss). Sofern ein Team-Teaching im wahrsten Sinne des Wortes utopisch sein und bleiben wird, hat der Autor auch eine modifizierte Form der EKD-Fächergruppe vorgeschlagen als organisatorisch realistisches Modell, in dem sowohl religionsidentische wie auch interreligiöse Phasen des Religionsunterrichts nach GG 7,3 vorstellbar sein würden, um möglichst wirksame Dialoge zwischen den Schüler*innen für deren religiöse Identitätsbildung ermöglichen zu können.

Im Jahr 2009 veröffentlichte die „**Arbeitsgemeinschaft Religion & Integration**“ (ARI)⁷ in enger Vernetzung mit den Überlegungen zum interreligiösen Lernen in Hamburg für NRW einen „*Appell zur Diskussion um die Ausgestaltung der Kooperation zwischen den Fächern der religiösen und ethischen Bildung in den Schulen*“

⁷ Quelle: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/evangelischetheologie/knauth/ari-appell.pdf> (abgerufen am 12.1.2019).

Nordrhein-Westfalens.“ Dieser Appell, damals eine bedeutende Wegmarke von Engagierten zum Interreligiösen Lernen in NRW und darüber hinaus, hatte das Anliegen und Ziel, „die zunehmende Vielfalt in der Gesellschaft angemessen in die schulische Bildung einzubeziehen und die gemeinsame Verantwortung der Religionsgemeinschaften und der Schulaufsicht für die religiöse Bildung und Werteerziehung aller Schülerinnen und Schüler zu stärken.“ Zudem sollten auch „kleineren Religionsgemeinschaften auf der Grundlage der Verfassung die Mitwirkung an der schulischen Bildung nach den Grundsätzen ihres jeweiligen Bekenntnisses“ ermöglicht werden, um in gemeinsamer Verantwortung „die religiöse Bildung und Werteerziehung der jungen Menschen in der Vielfalt der Bekenntnisse zu stärken“, was durch eine „systematische Weiterentwicklung der ‘Fächergruppe religiöse und philosophisch-ethische Bildung’ in den öffentlichen Schulen geschehen“ sollte. Dieser bedauerlicherweise nur wenig rezipierte Appell⁸ hat seine bleibende Bedeutung zum einen darin, dass in ihm vorausschauend die religiöse zusammen mit der philosophischen Bildung gesehen wird und der dialogische Charakter des Religionsunterrichts pointiert eingefordert wird.⁹ Des weiteren zeigt der Appell durch seine Unterzeichner*innen, die aus den Bereichen Wissenschaft, Schule und Regierung kommen, wie breit der Konsens unter Religionspädagog*innen fortgeschritten ist, alleine einen konsequent dialogischen Religionsunterricht als für die Zukunft angemessenen zu erachten.

In den 2010er-Jahre entwickelte sich der „Religionsunterricht für alle“ weiter, als der Stadtstaat Hamburg Gespräche mit der Nordelbischen Kirche, den muslimischen Verbänden und der alevitischen Gemeinde führte, weil (1.) die Heterogenität der Gesellschaft weiter zugenommen hatte, (2.) nichtchristliche Religionsgemeinschaften analog zu den Kirchen einen eigenen Religionsunterricht anbieten und verantworten konnten sowie wollten und deshalb (3.) der RUfa unter evangelischer Verantwortung

⁸ Ein Grund dafür kann auch in dem tragischen Tod der beiden mit hauptverantwortlichen Verfassern des Appells, Jörgen Nieland und Klaus Lefringhausen, liegen, was auch die Dynamik von ARI bedeutend schwächte.

⁹ „Das überkommene System religiöser und philosophischer Bildung in den Schulen genügt deshalb mehrheitlich nicht den Anforderungen, die heute und morgen an eine dialogfördernde und integrationswirksame religiöse und philosophische Bildung und Erziehung im öffentlichen Bildungssystem gestellt werden müssen“ (Seite 8). Weiter heißt es dort: Nur in der gemeinsamen Verantwortung können die Fächer allen Schülerinnen und Schülern eine religiöse Bildung vermitteln, die gleichermaßen konfessionelle Identität fördert und deren spannungsvolles Verhältnis zu religiöser und weltanschaulicher Vielfalt klärt. Nur in Auseinandersetzung mit dem *spannungsvollen Verhältnis von Konfessionalität und Pluralität* können die Schülerinnen und Schüler auch die erforderlichen Orientierungs- und Dialogkompetenzen erwerben, um sich bewusst konfessionell zu binden und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen“ (Seite 10).

nicht mehr als zeitgemäß angesehen wurde: Wesentlich wurden drei Aspekte erarbeitet, die beim sogenannten „**RUfa 2.0**“ den dialogischen Charakter des Religionsunterrichts weiterhin gewähren sollen, nämlich die Schwerpunktsetzung bei der „Entwicklung der individuellen Religiosität und Weltanschauungen“ der Schüler*innen, die Orientierung am Begriff der „Quellenorientierung“ an Stelle der bisherigen Traditionsorientierung sowie die Erweiterung der Dialogorientierung im Unterricht um religionspezifisch Phasen (vgl. Kuhlmann 2017, 37). Durch die nun größere Zahl von Religionsgemeinschaften, die verantwortlich den einen RUfa 2.0 gestalten und durchführen wollen, ergeben sich – neben den zu klärenden juristischen und hoheitlichen Fragen – andere didaktische und organisatorische Fragen, deren Lösung nun schwieriger sind als zu den Zeiten, als der Religionsunterricht unter evangelischer Verantwortung geregelt werden konnte. Auch kommen nun andere Fragen, wie z.B. die Organisation von religionspezifischen Phasen (s.o.), neu ins Blickfeld, deren Lösung auch immer in Wechselwirkung zur Dialogizität stehen. Jedenfalls dürften die Hamburger Lösungen für RUfa 2.0 in didaktischer wie auch organisatorischer Hinsicht – und damit auch im Blick auf die Dialogizität des Religionsunterrichts – eine Vorreiterrolle auch für Flächenländer in Deutschland bekommen.

Ein weiterer bedeutender Protagonist interreligiösen Lernens ist **Karlo Meyer**, dessen Dissertation – „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. ‚Weltreligionen‘ im deutschen und englischen Religionsunterricht“ (1999) – programmatisch seine Vision religiöser Bildung in der Vielfalt zum Ausdruck bringt: Wie sind „fremde religiöse Zeugnisse“ (Meyer 1999 12 u.ö.) im Religionsunterricht angemessen didaktisch und operational zu integrieren? Es geht Meyer also grundlegend in seinen theoretischen wie auch praktischen Arbeiten um die Frage, wie die unterschiedlichen Religionen angemessen authentisch in ‚fremden‘ Religionsunterricht dargestellt und für die Schüler*innen ansprechend operationalisiert werden können. Es geht Meyer um die Darstellung der Wege, wie „fremde religiöse Traditionen in Deutschland und in England behandelt werden“ (Meyer 1999, 15). In Anlehnung an „Identität und Verständigung“ (EKD) sieht Meyer den deutschen Religionsunterricht angesiedelt zwischen dem Prinzip der konfessionellen Orientierung einerseits und des dialogischen Umgangs miteinander andererseits (vgl. Meyer 1999, 18). Wie der Titel der Dissertation schon anzeigt geht es Meyer – nach dem Vorbild religiöser Bildung in England – um ein Lernen anhand fremder Zeugnisse, wobei er die Weltreligionen insgesamt im

Blick hat.¹⁰ Da eine umfassende Wahrnehmung einer fremden Religion nicht möglich ist und Meyer diese Grenze wahrnehmen will, ist ihm neben der individuellen Aufnahmefähigkeit seiner Schüler*innen auch die Fragmentarität jedes fremden Zeugnisses wichtig, weshalb Meyer, gewissermaßen als ein Signum seiner praktischen Arbeiten, jeweils mit echten oder fiktiven Zeugen eine Weltreligion darstellzustellen versucht und literarische Begegnungen mit den Schüler*innen erzeugen möchte (vgl. schon Meyer 1999 18f.; sichtbar wird das auch in den zahlreichen von Meyer veröffentlichten Praxisbänden). Von England lernend möchte Meyer erreichen, dass im deutschen Religionsunterricht die Schüler*innen „einen Sinn für religiöse Zeugnisse entwickeln können“ (Meyer 1999, 35). Durch die personale Präsentation fremder religiöser Zeugnisse will Meyer Begegnungen initiieren und zielt auf eine Dialogfähigkeit durch fremde Zeugnisse: *„Ein offenes Gespräch mit einem religiösen Text, oder einem Vertreter der Religionen setzt m.E. zunächst nichts weiter voraus, als bereit zu sein, zuzuhören, zu dem Gespräch beizutragen und nach eigenen (!) Sicht- und Ausdrucksweisen zu suchen, um auf diese Weise, vielleicht nur mit Fragen, vielleicht auch mit vorläufigen Antworten zu einem Gespräch beizutragen. Gerade durch offene Gespräche können Schülerinnen und Schüler eigene Standpunkte gewinnen, sei es auch durch eine Anfrage. Meiner Ansicht wird nur so, vom Ausgang des eigenen Denkens, und nicht vom Ausgang des Denkens derer, die in einem „System“ verwurzelt sind, „Dialogfähigkeit“ eingeübt“* (Meyer 1999, 59/60; Kursivierungen im Original). Durch auch medial eingeführte fremde Positionen sucht Meyer Dialoge zu initiieren, die auch existentielle Dimensionen betreffen.¹¹ In „Grundlagen interreligiösen Lernens“ (2019) vertieft Meyer dies grundlegend theoretisch durch die wegweisende Erarbeitung von vier „Modi der Religionenerschließung“ (2019, 162-267), durch die er die Komplexität interreligiösen Lernens erschließt und unterrichtlich im Blick auf das „Ambiguitätserleben“ (2019, 270 u.ö.) und den Perspektivenwechsel didaktisch entfaltet. Meyer sieht die Bedeutung des Dialogs als Basis interreligiösen

¹⁰ Vgl. hierzu auch unter Meyers zahlreichen Unterrichtsmaterialien „Weltreligionen: Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I“ (Göttingen 2015), wo er alle Religionen behandelt (vgl. auch Karlo Meyer: *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich – muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6*, Göttingen 2006; oder: *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7*, Göttingen 2008).

¹¹ Vgl. hierzu auch Karlo Meyer, *Impulse zu existentiellen Fragen – durch fremde religiöse Traditionen. Ein hermeneutisch-pädagogisches Problem*. In: Rainer Möller / Claus-Peter Sajak / Mouhanad Khorchide (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2017, 13-27, vgl. bes. 13).

Lernens nicht als konstitutiv an. Sein „engeres“ Verständnis interreligiösen Lernens geht vielmehr davon aus, in pädagogischen Prozessen durch religiöse „Zeug-nisse“ Begegnungsräume zu eröffnen, durch die konstruktive Auseinandersetzungen initiiert und religiöse Kompetenzen weiterentwickelt werden können (so präzise 2019, 19/20; 65-72).

In seiner Habilitation aus dem Jahr 2011 „Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden“ stehen bei **Joachim Willems** „Überschneidungssituationen“ als geeignete Lernsituationen interreligiösen Lernens im Mittelpunkt, in denen – um beim Beispiel Schule zu bleiben – Schüler*innen im religiösen Kontext mit fremden Inhalten, Riten, Formen o.ä. konfrontiert werden, die sie noch nicht kennen und wo sich dann eigene und fremde Komponenten überschneiden. Überschneidungssituationen sind das Proprium interreligiösen Lernens, „in denen unterschiedliche konfessionelle bzw. religiöse/religionskulturelle Perspektiven in Kontakt miteinander kommen“ (257). Die Idee der pluralistischen Theologie der Religionen greift Willems insofern auf, als dass er die Theorie Hicks der Sache nach aufgreift, jedoch konstruktivistisch weiterführt: Da aus dieser Perspektive letztlich über Gott keine verbindlichen Aussagen zu treffen sind, inkludiert dies die Option, dass Teilnehmer im interreligiösen Dialog bzw. in interreligiösen Lernprozessen natürlich auch Änderungen in ihrer eigenen religiösen Positionalität erfahren können.¹² Weiterhin konzentriert sich Willems konsequent auf die Darlegung von Kompetenzen im Kontext interreligiöser Lernprozesse in der Pluralität in drei Perspektiven: einer individuellen, einer ´objektiven´ religionskulturellen und einer außerreligiösen (vgl. ausführlich Kapitel 7). In dieser Konzentration bleibt Willems seinem theoretischen Ansatz treu, weshalb seine Überlegungen zu methodischen Wegen interreligiösen Lernens nicht bei schulischen Erfahrungen einsetzen, sondern bei interreligiösen Trainingsmaßnahmen. Hier „werden vor allem Fallstudien (Analysen von interreligiös relevanten Fällen), religionskundliche Erkundungen und interreligiöse Lernprojekte“ (266/267) als geeignet identifiziert. Im Sinne unserer Deutung von Willems Anliegen im Blick auf den Dialog und seine Wirkoptionen schließt Willems seine Arbeit mit der zentralen Anforderung an den Religionsunterricht, der nämlich „die Bildung der ganzen Persönlichkeit ermöglichen und fördern soll“ (267).

¹² Obgleich Willems den Dialog als Kommunikationsform nicht näher thematisiert, dürfte er in unserer Skala ein weitergehendes Dialogverständnis vertreten.

Im Jahr 2013 kommt **Lucas Graßal** in seiner Dissertation – „Wie Religion(en) lehren? Religiöse Bildung in deutschen religionspädagogischen Konzeptionen im Licht der Pluralistischen Religionstheologie von John Hick“ – nach der Darstellung des Modells der konfessionellen Kooperation, von LER in Berlin-Brandenburg und des Hamburger Modells zu dem Schluss, dass eine „religionstheologische Grundbestimmung [vonnöten sei], die der vielfältigen Struktur der Religiosität ebenso gerecht wird wie dem Sachverhalt, dass die Religionsgemeinschaften nach wie vor als institutioneller Partner unverzichtbar sind und als Kristallisationspunkte des religiösen Diskurses angesehen werden können“ (Graßal 2013, 219). Vor dem Hintergrund des religionstheologischen Ansatzes von John Hick entwickelt Graßal ein Verständnis der Begriffe ‚Identität‘, ‚Religion‘ und ‚Wahrheit‘, die es ihm ermöglicht, diese Begriffe in Brechung in den Religionen wahrzunehmen und von da aus Perspektiven zu skizzieren, wie durch die pädagogische Reflektion dieser drei Leitbegriffe neue religiöse Gegenwartsdeutungen möglich sind bei einer gleichzeitigen „synkretistischen Erweiterung der Materialbasis“ (Graßal 2013, 353; der hier Dietrich Korsch zitiert), so dass sich hier für die Religionspädagogik Perspektiven interreligiösen Lernens ergeben: Dabei spielt auch der Dialog eine Rolle, wobei Graßal den Dialogcharakter nicht weiter im Blick auf praktische Vollzüge im Religionsunterricht entfaltet und von daher weitgehend in der religionstheologischen Theorie verhaftet bleibt.

Im Jahr 2013 erschien auch die Dissertation von **Max Bernlochner** „Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernen im Blick auf den Islam“, in der er von der Verwobenheit interkultureller und interreligiöser Komponenten ausgehend Lernprozesse im christlich-islamischen Kontext¹³ entfaltet: Bernlochner stellt dabei heraus, dass beide Lernprozesse von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen: Während das interkulturelle Lernen von einer kontextuell bedingten Relativität ausgehen muss, setzt das interreligiöse Lernen beim „Un-Bedingten“ (2013, 160; vgl. hierzu 158-163) an. Diese Aufgliederung in zwei Lebensdimensionen müsse sich analog auch in der Feststellung zu erzielender Kompetenzen niederschlagen, woraus sich eine zukünftige Aufgabe ergebe, sollte sich diese doppelte Perspektive als plausibel erweisen (vgl. dazu auch Langenhorst 2016, 36).¹⁴ Obgleich das interkulturell-interreligiöse Lernen natürlich einen dialogischen Charakter aufweist, geht doch Bernlochner von einer dezidierten je eigenen Positionierung der Religionsgemeinschaften als Basis des Dialogs aus, so dass der Dialog ein

¹³ Bernlochners Blick auf den Islam ist verständlich vor dem Hintergrund seines Wirkens: Er ist seit Jahren – zum Teil hauptamtlich – im christlich-islamischen Dialog, konkret im Christlich-Islamischen-Forum der Akademie der Diözese Rottenburg, engagiert und beruflich im Ministerium für Integration in Baden-Württemberg tätig.

¹⁴ Anzufragen wäre an dieser Stelle, inwieweit nicht auch das interreligiöse Lernen aus einer religionstheologisch-pluralistischen Perspektive von einem relativen Standpunkt aus zu betreiben wäre (und nicht die Unbestimmbarkeit Gottes oder des Göttlichen letztlich die Gründung in einem jeweils von den Religionsgemeinschaften konkret bestimmten ‚Un-Bedingten‘ verbietet).

Medium der Kommunikation ist und konstitutiv auch eine ethische Dimension (vgl. z.B. 2013, 308ff.) besitzt.¹⁵

Ebenfalls im Jahr 2013 veröffentlichte Mirjam Schambeck die Monographie „Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf“, die weit über Kompetenzbestimmungen hinausweist, sondern im Grunde ein Lehrbuch interreligiösen Lernens ist: Die theologische und religionspädagogische Grundfrage, die sich ihrem damaligen (und noch aktuellen) Forschungsstand nach stellt, ist die Frage „nach den Religionen, deren Zueinander und schließlich die Frage nach Differenz.“ Es müsse ein „Differenzdenken entwickelt werden [...], das sowohl eine Verhältnisbestimmung von Christentum und anderen Religionen erlaubt als auch die Wahrheitsfrage einbezieht“ (Schambeck 2013, 109). Schambeck schlägt als Lösung ein theologisches Differenzmodell vor, das sie mit „Liebe als Grund von Eigenem und Fremden“ betitelt (Schambeck 2013, 111). Für die religionspädagogische Arbeit unter Berücksichtigung der Vielfalt der Religionen müsse nach Schambeck ein Weg gefunden werden, der „das Eigene und das Fremde in ihren Eigenansprüchen zur Geltung bringt und dennoch nicht der Gefahr erliegt, Eigenes aus Kosten des Fremden zu verstehen und umgekehrt, oder lediglich beides beziehungslos nebeneinander zu denken“ (Schambeck 2013, 111). Schambeck entfaltet auf dieser Basis ihr Differenzmodell, in dem die „Liebe als Inbegriff und Ausdruck Gottes selbst, als Inbegriff gelingender Beziehung und Begegnung“ im Mittelpunkt steht und der Schlüssel ist, um Begegnungen der Religionen ohne Verengungen (z.B. der „Versuchung“ einer universellen Hermeneutik zu Lasten einer partikularen Einbringung von Religion in einen Dialog) zu führen und neue „Sicht und Lebensweisen zu begründen“ (Schambeck 2013, 112). Ausgehend von trinitätstheologischen Überlegungen Karl Rahners, sofern es nämlich Gott selbst ist, „der in sich einen Unterschied begründet“ (Schambeck 2013, 125), entfaltet Schambeck ein Differenzmodell, nach dem Eigenes und Anderes nicht „mehr als totale Differenz zu sehen“ seien, sondern dass das Andere im „Eigenen gegeben [ist], wie sich auch das Eigene im anderen wiederfindet“ (ebd.).

¹⁵ Bernlochner ist gegenüber einer pluralistischen Sichtweise skeptisch: So betont er im Blick auf den inklusivistischen Ansatz von *Nostra Aetate*, dass exklusivistische Modelle in der Schulrealität eine Rolle spielen würden, weshalb sie auch in der Theorie bedacht werden müssten. Auch pluralistische Modelle geben für ihn keine hinreichenden Antworten auf die Frage, wie mit den exklusiven Ansprüchen der verschiedenen Religionen umgegangen werden könnte. Denn es reiche nicht, sie durch weitergehende Modelle gewissermaßen aushebeln zu wollen, da man sonst die Realität – und damit die reale Dialogebene – aus den Augen verlieren würde (vgl. dazu ausführlicher 123-147; ähnlich auch Langenhorst 2016, 65). Eine Lösung sieht Bernlochner ansatzweise am ehesten in der Komparativen Theologie (vgl. hierzu 124f.).

Diese Differenzüberlegungen verknüpft mit der Liebe ergibt nun das Schambeck'sche Modell, das zwischen dem Buber'schen Dialogverständnis und Levinas' Andersheit des Anderen angesiedelt ist, sofern im „hermeneutischen Modell ´Die Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem´ [...] der andere vielmehr umso mehr in sein anderes gesetzt [wird], als er geliebt wird. Und auch das Eigene kommt umso mehr zu seiner Existenz, als es liebt“ (Schambeck 2013, 132). Insgesamt sieht Schambeck den Gewinn ihres Differenzmodells für den Dialog der Religionen in fünf Aspekten gegeben, sofern nämlich ihr Modell (1.) hilft, „konkrete Kommunikationsregeln im Dialog der Religionen zu vereinbaren“ und zugleich auch Inhalte des Dialogs vorgibt, so dass (2.) Gestalt und Gehalt des Dialogs nicht voneinander getrennt werden und Partikulares nicht im Universalen aufgeht. Weiterhin eröffne das Modell (3.) die Option Ansatzpunkte des Dialogs zu finden, indem z.B. versucht wird, „die anderen Religionen vom eigenen Standpunkt her auszusagen“ und sich diese dabei „in ihren Standpunkten gewahrt wissen“ (Schambeck 2013, 156) oder dass Veränderungen wahrgenommen werden, die sich „durch den Prozess der Begegnung von eigenem und Fremdem ergeben“ (ebd.). Darüber hinaus motiviert das Modell (4.) zur Bereitschaft, „sich dem Fremden auszusetzen“ und „Eigenes im Angesicht des Fremden zu (er)leben.“ Das Modell mache insofern bewusst, „dass der Dialog der Religionen, die Auseinandersetzung über Wahrheitsansprüche sowie die Suche nach einer eigenen, verantworteten Position in Bezug auf Religion zuerst Interaktion von Menschen meint und letztlich auch gelingende Interaktionen anzielt.“ Damit wird (5.) die Liebe – d.h. der in der Liebe eröffnete Freiheitsraum des Anderen und des Eigenen – in ihrer beschriebenen Auswirkung selbst zum Kriterium eines gelingenden und gelungenen Dialogs. In dieser Linie entfaltet Schambeck im Anschluss interreligiöse und religionspädagogische Perspektiven, „wie Eigenes und Fremdes, wie die Wahrheit des Christentums angesichts der Wahrheitsansprüche anderer Religionen formuliert werden kann“ und „wie die Differenz von Eigenem und Fremdem so gedacht werden kann, dass Differenz positiv ausgesagt wird“ (Schambeck 2013, 157): Bildungsprozesse müssten so konzipiert sein, „das eigenes und Fremdes angemessen zum Tragen kommen“ (ebd.).

Das Schambeck'sche Modell ´Die Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem´ stellt einen theologisch begründeten Weg vor, wie die Vielfalt der Religionen in einem Religionsunterricht der Zukunft verantwortlich begründet und verantwortlich gestaltet werden kann. Wesentlich, auch für unsere Fragestellung, ist dabei der konstitutive

Anspruch des Modells, die Begegnung der Religionen konsequent dialogisch zu verstehen bis hin zu der Bereitschaft und Offenheit, im Dialog, d.h. in der authentisch-liebevollen Begegnung, das bisherige Verstehen des Eigenen wie des Fremden kritisch zu prüfen und dann zu verifizieren oder aber gegebenenfalls auch neu zu bestimmen. Damit liegt hier ein Modell vor, dass dem oben skizzierten Formen dialogischer Begegnung und dialogischen Lernens in seiner höchsten Form entspricht. Im Jahr 2014 veröffentlichte die EKD die Nachfolgedenkschrift von „Identität und Verständigung“, nämlich **„Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“**. Der Anlass zu einer Folgedenkschrift war zum einen der Fortgang der wissenschaftlichen Diskussion sowie zum anderen die Weiterentwicklung der deutschen Gesellschaft hin zu einer multikulturellen und multireligiösen. Entsprechend geht es der EKD nunmehr um eine „konfessionelle Bindung und dialogische Offenheit“ (EKD 2014, 45; vgl. 45-49). Dabei wird sehr deutlich, dass die EKD mitunter latent am Ziel der religiösen Beheimatung festhält („In der Theologie wird zu Recht darauf hingewiesen, dass eine gefestigte religiöse Identität die Voraussetzung für Dialogfähigkeit darstellt“ (ebd. 45)), sofern sie bei aller Verständigung „die Orientierung an Differenz“ (ebd. 44) betont, nunmehr die religionspädagogische Aufgabe von Identität und Verständigung als Prozess bezeichnet und das faktische Aufgeben der zeitlichen Vorrangstellung einer Herstellung von religiöser Beheimatung vor einem Dialog nicht pädagogisch, sondern als Tribut an die gesellschaftliche Entwicklung wertet (vgl. hierzu ebd. 2014, 45). Entsprechend folgelogisch bestimmt die EKD den Religionsunterricht – in der Spannung von Identität und Dialog – konsequent christologisch (vgl. bes. ebd. 46ff.) und gibt religionstheologischen Überlegungen eine klare Absage (vgl. ebd. bes. 49). Die Hauptintention der Denkschrift ist die Darlegung einer „Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel für Schule und Religionsunterricht“: „Das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit als zeitgemäße Konkretion religiöser Orientierung nach evangelischem Verständnis bezieht sich sowohl auf die Schule insgesamt als auch speziell auf den Religionsunterricht. In beiden Fällen geht es um die Stärkung von Gemeinsamkeit und zugleich um einen toleranten Umgang mit Differenz“ (je ebd., 54). Obgleich die EKD immer wieder von einer notwendigen „religiösen Dialogfähigkeit“ (vgl. ebd. z.B. 70, 72, 76; 45 oder 15 u.ö.) und von einer „dialogischen Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt“ (ebd., 106; siehe 106-125) spricht, ist der Dialog hier als eine geeignete Form der Kommunikation zum besseren Kennenlernen und Verstehen verwandt,

nicht aber als Prozess, der auch konstitutiv die eigene religiöse Positionalität zur Disposition stellt.

Ebenfalls erschien im Jahr 2014 von **Friedrich Schweitzer** die Monographie „Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance“, in der er bewusst von interreligiöser Bildung spricht, da die Relevanz der Klärung interreligiöser Fragen nicht hinter anderen Bildungszielen zurückstehen dürfe und der Bildungsbegriff inkludiere, „dass es bei Orientierungsaufgaben in interreligiöser Hinsicht immer auch um das eigene Selbst und dessen Bildung geht“ (Schweitzer 2014, 33; vgl. dazu insgesamt 33-36). Als Ziele interreligiöser Bildung nennt Schweitzer die Information über verschiedene Religionen (vgl. ebd. 56), die Förderung interreligiöser Anerkennung und Toleranz (vgl. ebd. 57f.), die Reflektion existentieller Fragen (vgl. 58ff.) sowie die Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen (vgl. ebd. 60). Interreligiöse Bildung ist nach Schweitzer „eine Dimension von Bildung, die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht, die auf wechselseitigem Verstehen beruhende dialogische Einstellungen anstrebt und zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben im Sinne von Frieden und Toleranz, Anerkennung des Anderen und Respekt voreinander befähigt“ (ebd.132). In Analogie zur EKD-Denkschrift aus dem gleichen Jahr betont Schweitzer die „Pluralitätsfähigkeit“ als ein wesentliches Bildungsziel (vgl. ebd. 129-141).¹⁶ Erörterungen zum Dialog und zu dessen Bedeutung für die interreligiöse Bildung finden sich bei Schweitzer nur am Rande. So kann er zwar sagen, dass interreligiöse Bildung auf „dialogische Einstellungen im Blick auf die verschiedenen Religionen [beruhe], die mit Hilfe von Bildung oder Lernen durchgesetzt und befestigt werden sollen“ (ebd.132). Der Dialog bzw. das Dialogische in interreligiösen Lehr-Lernprozessen wird hier verstanden im Kontext bzw. im Dienst der Pluralitätsfähigkeit als Form der Kommunikation, die ein Wissen vermittelt, die Orientierung stärkt oder die Wahrnehmungsfähigkeit schult. Interreligiöse Bildung ist nach Schweitzer nicht als ein dialogischer Religionsunterricht zu verstehen, in dem der Prozess des Dialogs auch die eigene religiöse Positionalität in Frage stellen soll und als offene Entwicklung anzusehen ist, an deren Ende auch eigene Existentialien anders aussehen können als zu Beginn des Prozesses (während der Dialog bei Schweitzer Inhalte durchsetzen und befestigen soll,

¹⁶ Weil für unsere Fragestellung weniger ergiebig sei an dieser Stelle nur angedeutet, dass Schweitzer von der dargelegten Basis ausgehend ausführlicher interreligiöse Kompetenzen (145-160) sowie im mehr praxisorientierten Teil die „Tübinger Elementarisierung“ auf das interreligiöse Lernen (179-219) erörtert.

s.o.).¹⁷ Insgesamt ist hier der das ganze Werk ausmachende bildungstheoretische Ansatz Schweitzers erkennbar, sofern er interreligiöses Lernen im weiteren wie auch im engeren Sinn klassisch entfaltet im Rahmen der herkömmlichen religionspädagogischen Theoriebildung.¹⁸

Im Jahr 2015 erschien **Mirjam Zimmermanns** Studie „Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen“, in der sie „narrative Formen interreligiösen Lernens“ (Zimmermann 2015, 9) vorstellen möchte: Das „Medium der Erzählung [wird hier] zum zentralen Ort des Lernens“ (ebd. 41). Ob allerdings die für das Judentum und das Christentum bedeutende Tradition des Erzählens, wie von Zimmermann profund dargestellt (vgl. ebd. 43-57), auch für den Islam und erst Recht für andere Religionen gleichermaßen gilt, ist fraglich und wird auch aus Zimmermanns Ausführungen nicht ersichtlich.¹⁹ Zimmermann konkretisiert ihr Konzept für die Jahrgangsstufen 5 und 6 anhand des Themas der Feste, womit die Tragweite des Narrativen als Weg interreligiösen Lernens auch hier eine Einschränkung bei Zimmermann selbst erfährt, sofern sie ihr Konzept beispielhaft anhand einer Unterrichtseinheit zu den Festen in den Religionen entfaltet: Im Blick auf unsere Frage nach der religionspädagogischen Wahrnehmung von religiöser Vielfalt im Religionsunterricht ist für Zimmermann zu konstatieren, dass sie mit ihrem narrativen Zugang auf der einen Seite für ihre Jahrgangzielgruppe einen angemessenen Zugang interreligiösen Lernens wählt, der dort seine Berechtigung hat. Allerdings bleibt dieser Ansatz in Zimmermanns Ausführungen letztlich sehr inhaltsbetont und wenig existentiell dialogisch. Das zeigt sich auch in ihren knappen Ausführungen zur Religionstheologie: Als Grundlage interreligiöser Lehr-Lernprozesse bezeichnet Zimmermann zwar den Pluralismus als das aktuell „politisch korrekte“ Modell, schränkt dies aber sofort wieder ein mit Hinweis auf eine Unvereinbarkeit mit dem Neuen Testament und der Schwierigkeit, „als überzeugter

¹⁷ Entsprechend deutlich fällt auch Schweitzers Absage an jede Form von Religionstheologie aus (vgl. 98ff.; 140 u.ö.).

¹⁸ Im Blick auf die festgestellte Nähe zur EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ – Schweitzer war dort Mitautor – könnte die Monographie Schweitzers als ausführliche theoretische Grundlegung derselben gesehen werden.

¹⁹ Der Islam kennt zwar auch eine breite Erzähltradition (neben den Hadithen ist z.B. auch an die Geschichten aus 1001 Nacht zu denken), die allerdings vom Koran her nicht die gleiche inhärente religionsdidaktische Struktur aufweist wie die Traditionen der Hebräischen Bibel, in der das Erzählen didaktisch verankert ist (zu denken ist hier insbesondere an die Pessachtradition), während die Oralität des Korans auf die Rezitation beim Gebet – und damit primär nicht didaktisch – ausgerichtet ist.

Christ bzw. als überzeugte Christin [...] alle Wege zum Heil als für mich persönlich gleichwertig anzusehen“ (so ebd. 31).²⁰

Im Jahr 2016 veröffentlichte **Georg Langenhorst** seine Studie „Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam“, in der er anfangs den Dialog (Langenhorst 2016, 37-59) und die Religionstheologie (ebd. 50-88) jeweils ausführlich erörtert, was schon zu Beginn deren Bedeutung für seine Studie anzeigt. So resümiert er: „Ein echtes, an den idealtypischen Anforderungen eines Dialogs orientiertes interreligiöses Lernen ist offenbar nur im Modell des pluralistischen Ansatzes möglich“ (ebd. 88). Diese idealtypischen bzw. theoretischen Überlegungen halten jedoch den Praxistest nicht stand (vgl. z.B. 74/75) und werden im Laufe der Erörterungen in doppelter Weise geerdet, sofern Dialogbegegnungen im Sinne Meyers (s.o.) auch medial vermittelt sein können (vgl. bes. 102f.) und die Religionstheologie durch eine vorherige Beheimatung in den jeweils beteiligten Religionen eingeschränkt wird (vgl. ebd. bes. 90/91). So hat das trialogische Lernen als „religionspädagogisches Prinzip“ (ebd. 158 u.ö.; vgl. insgesamt 158-179) genuin die drei monotheistischen Religionen im Visier und seinen Mittelpunkt in der christlichen Religionspädagogik: „*Trialogisches Lernen* wird hier verstanden als *eigenständige Dimension religionspädagogischer Theorie und Praxis*, entstanden, entwickelt und zielend zunächst auf den christlich geprägten (konfessionellen) Religionsunterricht, wengleich geöffnet und eingespannt in den allgemeinen Rahmen interreligiösen Austausches auf allen Ebenen von der Elementarpädagogik bis zur Erwachsenenbildung“ (ebd. 158; Kursivierungen im Original). Es geht für Langenhorst damit letztlich, was wiederum seine Fokussierung auf das Christentum zeigt, um ein „*Grundprinzip christlichen Denkens*“ (ebd. 173; Kursivierung im Original). Beim „trialogischen Lernen“ [geht es damit] um den auf Kenntnissen und Erfahrungen beruhenden Aufbau von Handlungs- sowie Partizipationskompetenzen im Umgang mit Judentum und Islam, um religiöse Dialogfähigkeit, sofern sich tatsächliche Begegnungen mit Juden und Muslimen ergeben, sowie um Ambiguitätstoleranz, die sich der bleibenden Unterschiede, Spannungen und Konflikte bewusst ist und diese aushält“ (ebd. 179). Nach einer Darstellung des trialogischen Lernens in unterschiedlichen Kontexten

²⁰ Allerdings ist anzumerken, dass es in einer pluralistischen Theologie nicht darum geht, für sich persönlich unterschiedliche und differente Heilsvorstellungen als gleichwertig anzusehen und anzuerkennen. Bei Zimmermann bleibt hier eine Spannung zwischen theoretischer Einsicht und existentieller Aneignung, was sich auch an dem von ihr eingebrachten Zitat von Doedens zeigt, das letztlich die oben formulierte Einschränkung bestätigt und die Spannung bei Zimmermann aufzeigt.

sowie der Erörterung von trialogischen Konkretionen weitet Langenhorst den Blick über die monotheistischen Religionen hinaus, indem er den noachitischen Bund – und damit alle Menschen und alle Religionen – in den Blick nimmt, so dass das trialogische Lernen nach Langenhorst offen ist für weitere „Religionen, Weltanschauungen, Themen, Formen und Zugänge [...] im Profil Noahs“ (ebd. 403). Obgleich Langenhorst auf theoretischer Ebene den Dialog sehr hoch und im Zusammenhang der Religionstheologie ansiedelt, bleibt er auf der praktischen Ebene deutlich in klassisch konfessionellen Mustern christlich-religionspädagogischer Ausrichtung beheimatet. Es ist Langenhorst Verdienst, diese theoretische Weite in den Diskurs eingebracht zu haben. In ihren Konsequenzen könnte seine trialogische Religionspädagogik, folgte er stärker seinem theoretischen Ansatz, noch weitaus relevanter für eine Religionspädagogik der Vielfalt werden, würden alle Religionen gleichermaßen aufgenommen – und damit der Dialog als religiöse Subjekte verändernde Potentialität ernstgenommen.

In seiner 2016 erschienen Dissertation „Fremde(,) Schwestern und Brüder. Kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ gründet Stephan Pruchniewicz das Projekt „Verschiedenheit stärken – Gemeinschaft stärken“ der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach²¹ aus katholischer Perspektive theoretisch. In dem Projekt wird – in Analogie zum Hamburger RUfa – unter christlicher Verantwortung (evangelisch / katholisch) der Religionsunterricht in größtmöglicher dialogischer Offenheit und Weite projektmäßig konzipiert und gestaltet unter Einbeziehung nichtchristlicher Religionslehrkräfte in Form des Team-Teaching. Wegweisend und überzeugend begründet Pruchniewicz für den katholischen Religionsunterricht in Theorie und Praxis eine konfessionell-kooperative wie auch interreligiöse Weitung desselben als notwendigen Schritt hin zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht. Allerdings bleibt er damit in letzter Konsequenz innerhalb der katholischen Tradition verhaftet – und eine Weitung hin auf eine religiöse Bildung in der Vielfalt in der Form eines konsequent dialogischen Religionsunterrichts von und für alle Religionen wäre der nächste Schritt.

Im Jahr 2018²² erschien von Clauß Peter Sajak das Lehrbuch „Interreligiöses Lernen“, welches einen kompakten Überblick über die gesamtchristliche

²¹ Zum Projekt und seinen Auszeichnungen siehe auch <https://ths.schulen-offenbach.de/unsere-schule/auszeichnungen/> sowie https://ths.schulen-offenbach.de/wp-content/uploads/2018/07/Abraham_2_Vernunft.pdf.

²² Jüngst publizierten im Jahr 2018 auch Thomas Schlag und Jasmine Suhner die kleine Schrift „Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule. Eine theologisch-religionspädagogische Annäherung“, in der die schweizerische Perspektive religiöser Bildung im öffentlichen Raum reflektiert wird vor dem Hintergrund des dortigen Faches „Ethik – Religionen – Gemeinschaft“ (ERG), womit hier kein klassischer Religionsunterricht, z.B. nach deutschem Muster nach dem GG 7,3, vorliegt. Entsprechend geht es Schlag und Suhner um eine theologische Begründung und Verortung des (Teil-)Fachbereiches Religion im Kontext des Gesamtfaches wie auch der schweizerischen Fächerlandschaft insgesamt sowie um eine bildungstheoretische Bestimmung der Voraussetzungen (z.B. globale Veränderungen) und der Ziele (z.B. Kompetenzen) von ERG. Folgerichtig müssen in der Schweiz im Rahmen

Religionspädagogik im Blick auf das interreligiöse Lernen geben möchte: Entsprechend fasst Sajak in knapper aber zugleich umfassender Weise die Historie interreligiösen Lernens zusammen, beschreibt und erörtert Voraussetzungen, Erfahrungen und Perspektiven und benennt dabei jeweils in sachlicher Weise Positionen, Entwicklungen und die Vielzahl von unterschiedlichen Forschungsansätzen, Diskussionen und vermeintliche Standards. Entsprechend dem Genus eines Lehrbuches ist das Werk Sajaks sehr neutral verfasst und gibt kaum Einblicke in sein eigenes positionelles Denken. Vor dem Hintergrund seiner Dissertation ist allerdings für Sajak „Interreligiöses Lernen als Zeugnislernen“ (vgl. ebd. 61ff.) als eigener Standort zu diagnostizieren: Sajak selbst favorisiert also eine Form interreligiösen Lernens als Weise des Zeugnislernens, durch das Menschen befähigt werden, „Religionen in ihrer Fremdheit zu akzeptieren und in der Begegnung mit ihnen zu einem besseren Verständnis dieser zu gelangen. Dabei sollen die Lernenden eigene Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und einen reflektierten Umgang in Sachen Religion einnehmen können“ (ebd. 89). Aus dieser allgemein gehaltenen Zusammenfassung ist für Sajak selbst die latente Tendenz zu entnehmen, nach der interreligiöses Lernen zum einen wissensorientiert (kognitiv) ausgerichtet sein soll und zum anderen im Blick in einer mehr ethischen Perspektive auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt bzw. das Zusammenleben abzielt. Dass Sajak interreligiöse Lernprozesse weniger im Kontext einer pluralistischen Religionstheologie ansiedelt als vielmehr beim religionspädagogischen Umgang mit religiöser Vielfalt eine Form der Beheimatung präferiert, zeigt seine Einschätzung zur interreligiösen Kompetenz: „Es geht also um Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler sich das Wissen um und über den eigenen Glauben, die eigene Religion, aber eben auch die Glaubensvorstellungen und Lebenspraktiken von Menschen anderer Religionen erschließen und aneignen können“ (ebd. 30).

In seiner Dissertation „Religionsunterricht für alle“ entfaltet **Jochen Bauer** (2019) als Fachreferent für Religion in der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung eine religionspädagogische Theorie des in den letzten Jahren neu konzipierten

dieses Unterrichts die Formate und Leitlinien interreligiöser Lehr-Lernprozesse bildungstheoretischen Charakter haben und können nicht streng positional (konfessorisch) konzipiert sein, weshalb beispielsweise der Charakter des Dialogs einerseits im Kontext der Begegnungen, des Kennenlernens und der Wissensvermittlung verortet wird (vgl. z.B. 54), es jedoch andererseits in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen auch vorkommen kann, das eigene Positionen bestätigt, negiert, überprüft oder weiterentwickelt werden können (vgl. 54; (eine Theologie der Religionen als mögliche Matrix interreligiösen Lernens wird nicht thematisiert)).

Hamburger Modells RUfa (siehe dazu ausführlicher oben). Nach der Erörterung der Geschichte des RUfa in Hamburg liegt der Schwerpunkt Bauers in der theoretischen Darlegung, wobei neben dem Inhalt und dem Individuum die Wahrheit die dritte Dimension ist, die für Bauer konstitutiv für den Religionsunterricht ist. Ihm geht es dabei letztlich um „die Selbstklärung im differenzierenden Vergleich“ (Bauer 2019, 272) und eine religionstheologische Begründung der Subjektwerdung: „Die Begegnung mit der fremden Religion ist keine sekundäre Aufgabe, sondern konstituiert die religiöse Identitätsbildung. Damit sind Beheimatungsansätze zurückzuweisen, die interreligiöse Begegnung erst nach der Bildung einer festen Identität für möglich und sinnvoll erachten“ (a.a.O., 272/273). Bauer protegiert damit einen differenzhermeneutischen Ansatz (vgl. pointiert a.a.O. 273), dessen Stärke für ihn darin liegt, dass die Begegnung der Religionen in den Blick komme und ein Prozess in Gang komme, „der individuelle und kollektive Selbstkonstituierung und Selbstkritik ermöglicht“ (a.a.O. 273). Das führt Bauer zu einer Ausarbeitung der didaktischer Potentiale der Komparativen Theologie in der Ausrichtung von Klaus von Stosch – gegenüber einem pluralistischen Ansatz, der nach Bauer leicht ins „religiös Beliebige oder ins Monoreligiöse kippen“ (a.a.O. 268) könne. Insgesamt ist es das Verdienst von Bauers Arbeit, das didaktische Potential des RUfa als dialogischem Religionsunterricht eindrucksvoll darzustellen, insbesondere die uns interessierende didaktische Fokussierung auf religionstheologische Aspekte und die positionelle Selbstfindung als ein wesentliches Ziel eines dialogischen Religionsunterrichts im Klassenverband für alle in der Pluralität.

Carolin Simon Winter stellt im Jahr 2020 das mittlerweile sogenannte „Offenbacher Modell“ – „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – aus evangelischer Sicht dar (aus katholischer Sicht siehe oben Pruchniewicz 2016), wobei sie die erprobte Unterrichtspraxis anhand der Abrahamsgeschichte in den Schriften der drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam entfaltet. In der folgenden theoretischen Fundierung erörtert sie die Idee des komplementären Lernprozesses (Simon-Winter 2020, 104-115) und setzt diese in Bezug zu den praktischen Unterrichtsteilen, die auch für nichtreligiöse SchülerInnen konzipiert sind. Nach Simon-Winter geht in der religiösen Bildung um eine dynamische Aktivität (Beweglichkeit), die allein aus einer reflektierten Positionalität heraus möglich ist und in dieser Positionalität findet (Standhaftigkeit). Bei Simon-Winter zielt diese Dynamik auf einen Dialog, der auch zu einer Veränderung der Dialogteilnehmer*innen führen kann, d.h. eine Neupositionierung des religiösen Selbstverständnisses inkludiert. Damit wird in diesem Projekt ein Dialogverständnis vorausgesetzt, das die weitreichendste Offenheit vorsieht, nämlich die offene Haltung, dass sich auch das religiöse Selbstkonzept erst in der Begegnung mit dem religiös anders Glaubenden wahrhaft entwickeln und

erschließen kann. Simon-Winters Arbeit zeichnet sich durch diese Offenheit aus – sei es im Dialogverständnis wie auch in der Inklusion nichtreligiöser SchülerInnen.

IV. Konturen einer zukünftigen dialogisch-interreligiösen Religionspädagogik – kommentierte Perspektiven

Interreligiöses Lernen ist angekommen in der Breite der religionspädagogischen Diskussion. Waren es anfangs nur Generalist*innen oder Spezialist*innen, die sich im letzten Jahrzehnt des letzten Jahrhunderts sowie zu Beginn des neuen Jahrtausends mit diesem Thema beschäftigten, ist es mittlerweile aus keinem Grundlagenwerk mehr wegzudenken. Waren es anfangs grundlegende theoretische Fragen wie z.B. bei Nipkow und bei Küng oder Erfahrungen in Ballungsräumen wie Duisburg/Essen, die z.B. Rickers motivierten sich mit dem Thema zu beschäftigen, gab es anschließend eine gedrosselte theoretische Schaffenskraft, während die praktisch orientierten Arbeiten weiter florierten.²³

Der Grund für diesen Rückgang dürfte die in dieser Zeit auftretende Skepsis in landeskirchlichen und kirchenleitenden Gremien gegenüber dem christlich-islamischen Dialog gewesen sein. Für diese Skepsis, die Anfang bis Mitte des ersten Jahrzehnts auf evangelischer Seite aufkam, steht in der EKD symptomatisch die Handreichung des Rates der EKD „Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland“, die auch als Reflex auf die Ereignisse des Jahres 2001 zu sehen ist. Als jedoch die Wogen geglättet waren, viele Landeskirchen neue Wege des Dialogs beschritten und auch praxisorientierte Projekte veröffentlichungsreif waren, gab es auch wieder grundlegende Arbeiten zum Interreligiösen Lernen. Mittlerweile ist es überall angekommen und zudem auch hinlänglich auf Grund der gesellschaftlichen Entwicklung deutlich geworden, dass über die konfessionellen Kooperationen hinaus von der Schulwirklichkeit her interreligiöse Perspektiven mehr als notwendig sind.

Heute kann „Interreligiöses Lernen“ getrost als Querschnittsthema und -aufgabe der evangelischen, der katholischen und mittlerweile auch der islamischen Religionspädagogik bezeichnet werden.²⁴ Kombinierbar ist das Interreligiöse Lernen mittlerweile auch mit allen anderen Konzepten der Religionspädagogik, sei es bei der Symboldidaktik, der Frage religiöser Symbole in den Religionen (z.B. Interreligiöses Lernen als Zeugnislernen), bei der Frage nach Kompetenzen in interreligiöser Perspektive, beim

²³ Damit gab es auf evangelischer Seite auch keine Pause oder Leerstelle in der interreligiösen Diskussion, wie es Schweitzer vermutete (vgl. Schweitzer 2014, 32f.).

²⁴ Ein Zeichen ist hierfür die interreligiöse Herausgeberschaft des Buches „Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive“, Münster 2017, das auf das gleichfalls interreligiös getragene und verantwortete „Christlich-Islamische Form Religionspädagogik“ (CIFR; Quelle: <https://www.uni-muenster.de/ZIT/Projekte/CIFR/index.html>) zurückgeht.

didaktischen Programm der Elementarisierung oder bei der Idee interreligiöses Lernen narrativ zu konzipieren.²⁵

Von der Praxis her dürfte der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) das am weitesten ausgereifte Modell sein, das von daher getrost auch als „Praxisvollversion“ interreligiösen Lernens bezeichnet werden könnte, sofern dort in Theorie und Praxis religiöse Bildung in der Vielfalt am profiliertesten und, was den Dialog und die authentische Begegnungskultur im realen Religionsunterricht angeht, auch am weitreichendsten entwickelt und durch eine interreligiöse Verantwortung und Beteiligung realisiert worden ist. Diese als RUfa 1.0 bezeichnete Form eines dialogischen und konsequent subjektorientierten Religionsunterrichts stellt aber auch in seiner administrativ bedingten Weiterentwicklung einen Fortschritt dar: Denn bei RUfa 2.0 wird auf staatlicher Seite in Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften ein Weg gesucht, wie ein RUfa bei einer Trägerschaft von mehreren Religionen und in der Verantwortlichkeit von mehreren Religionsgemeinschaften so ausgeprägt wie möglich dialogisch realisiert werden kann. Auf Grund der gestiegenen Komplexität in der Verantwortlichkeit des RUfa mögen erste Konkretionen leicht als Rückschritt empfunden werden, da sich die größere Komplexität folgerichtig auch in der Praxis niederschlagen muss. Aber gerade darin ist RUfa 2.0 auch wieder ein Vorreiter, da die dort zu bewältigende religiöse Vielfalt und die daraus entstehende Komplexität bei den in die Verantwortung einzubindenden Religionsgemeinschaften auch überall sonst in Deutschland zu berücksichtigen sein wird, wenn es darum geht, einen Religionsunterricht in interreligiöser Vielfalt zu konzipieren, der den gesellschaftlichen wie auch religiösen Entwicklungen unserer Gesellschaft gerecht zu werden vermag.

Den Dialog hatten wir zu Beginn als wesentlichen Marker der Qualität interreligiösen Lernens herausgestellt. Im Folgenden soll nun zum Schluss die Entwicklung interreligiösen Lernens in den letzten 30 Jahren unter diesem Aspekt skizziert werden: Die Bedeutung des Dialogs als die wesentliche und konstitutive Kommunikationsform interreligiöser Lernprozesse ist auch schon zu Beginn des Diskurses immer wieder zum Thema geworden: So haben Ziebertz – in Theorie und Praxis –, Nipkow – weitgehend auf theoretischer Ebene – sowie früh wegweisend Haußmann schon deutlich die Bedeutung der Religionstheologie herausgestellt (Ziebertz wohlwollender als

²⁵ Ein Beispiel hierfür bietet jüngst das 2019 erschienene Sammelwerk *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich*, in dem im dritten Hauptteil das religiöse Lernen in religiöser Vielfalt in gängigen religionsdidaktischen Ansätzen (z.B. Bibliodrama, Bibliolog oder Diakonisches Lernen) vorgestellt wird.

Nipkow, Haußmann am ausführlichsten und weitgehendsten), die eine grundlegende Voraussetzung für die je zugestandene Bedeutung des Dialogs darstellt. Für die Folgezeit waren damit zwei wesentliche Themenfelder des Diskurses vorgegeben, wobei der dialogische Charakter interreligiösen Lernens – im Gegensatz zur Relevanz einer pluralistischen Religionstheologie – nie in Frage gestellt wurde. Allein die Intensität variierte deutlich, wie ja auch die Darstellung ergab (vgl. dazu oben Abschnitt II. des Beitrags): Die erste Phase der theoretischen Auseinandersetzung mit interreligiösen Lernsettings im Religionsunterricht auf Grund der steigenden Zahl muslimischer Schüler*innen erfolgte im Schatten des christlich-jüdischen Dialogs, der nicht nur in der Evangelischen Kirche im Rheinland mit Verve vorangetrieben wurde und damals einen Großteil der Aufmerksamkeit auf sich zog. Neben den genannten theoretischen Arbeiten entstanden hier dialogische Modelle aus der Praxis heraus (vgl. z.B. RUfA oder Obermann), deren Aufnahme in der Theoriediskussion jedoch schwieriger wurden, als sich das Klima zwischen den Kirchen und den muslimischen Verbänden verschlechterte und offizielle Kirchenverlautbarungen weniger dialogisch als vielmehr konfessionell argumentierten. Erst in den letzten Jahren nahm die Diskussion um einen dialogischen Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive auch außerhalb von Hamburg wieder an Fahrt auf. Gegenwärtig sind es zwei kirchliche Verlautbarungen, die einen deutlichen Schritt auf die muslimischen Mitbürger*innen zugehen und somit auch neue offizielle Perspektiven für einen offiziell dialogischen Religionsunterricht in religiöser Vielfalt eröffnen: So bekannte sich die Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland 2018 im Positionspapier „Für die Begegnung mit Muslimen“²⁶ zu einer Absage an eine Mission unter Muslimen, was eine Voraussetzung für einen authentischen Dialog auf Augenhöhe sowie eine Öffnung hin zu einer pluralistischen Sicht der Religionen darstellt.²⁷ Weiter geht gegenwärtig die Evangelische Kirche in Baden, die im Jahr 2018 einen Konsultationsprozess in ihrer Landeskirche initiiert hat, in dem das 63 Seiten starke Gesprächspapier „Christen und Muslime. Gesprächspapier zu einer theologischen Wegbestimmung der Evangelischen Landeskirche in Baden“ diskutiert werden soll.²⁸ In diesem werden explizit religionstheologische Perspektiven – hervortretend der „reziproke Inklusivismus“ – als theologisch wie

²⁶ Quelle: <https://www.ekir.de/www/downloads/P14-Muslime.pdf> (abgerufen am 2.7.2019).

²⁷ Siehe hierzu: <https://www.ekir.de/www/ueber-uns/fuer-die-begegnung-mit-muslimen29634.php> (aufgerufen am 28. Januar 2019).

²⁸ Siehe hierzu: https://www.ekiba.de/html/aktuell/aktuell_u.html?m=27502&artikel=16751&default=true&stichwortsuche=Gespr%C3%A4chspapier (Zugriff am 28.1.2019).

auch kirchlich geboten benannt (vgl. bes. S. 13), womit der Weg für einen dialogischen Religionsunterricht in größtmöglicher Freiheit geebnet ist. Damit liegen aus zwei Landeskirchen aktuelle Positionen vor, die einen Weg zu einem dialogischen Religionsunterricht bereiten, der in dialogischer Weise und religionstheologischer Weite der religiösen Vielfalt gerecht werden und zu einer allseitigen „Pluralitätsfähigkeit“ (EKD 2014) beitragen könnte. Auf eine entsprechende Reaktion auf diese Impulse auf Seiten der Wissenschaft und der Schulpraxis²⁹ wird man gespannt sein dürfen.

²⁹ Wegweisen dürfte auch hier die Position der Evangelischen Kirche in Baden werden (Vgl. hierzu innovativ die Arbeitshilfe der EKiBa „Religiöse Feiern im multireligiösen Kontext der Schule“ (https://www.ekiba.de/html/content/religionspaedagogisches_institut_rpi.html; Zugriff am 28.1.2019)).

Literatur (dem Darstellungsprinzip des Beitrags entsprechend chronologisch geordnet)

- 1990 *Küng, Hans*: Projekt Weltethos, München 1990 (4¹⁹⁹²)
- 1990 *Nipkow, Karl Ernst*: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990
- 1991 *Ziebertz, Hans-Georg*: Interreligiöses Lernen. Herausforderungen durch die Theologien des Interreligiösen Dialogs. In: Katechetische Blätter 116 (1991) 5, 316-327
- 1993 *Haußmann, Werner*, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 13), hg. von Johannes Lähnemann, Hamburg 1993
- 1993 *Kuschel, Karl-Josef*, Das Parlament der Weltreligionen 1893/1993, in: Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen, hg. von Hans Küng und Karl-Josef Kuschel, München 1993, 89-123
- 1994 *Identität und Verständigung*. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994
- 1994 *Kuschel, Karl-Josef*, Christologie und interreligiöser Dialog. Zum Problem der Einzigartigkeit Christi im Gespräch mit den Weltreligionen, in: Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie & Empirie 22), hg. von Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz, Weinheim 1994, 89-112
- 1994 *Ziebertz, Hans-Georg*, Mono-, multi-, interreligiös? Religionen als religionspädagogische Herausforderung, in: EvErz 46 (1994), 328-337
- 1994 *Ziebertz, Hans-Georg*, Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein, in: Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie & Empirie 22), hg. von Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz, Weinheim 1994, 233-275
- 1995 *Leimgruber, Stephan*, Interreligiöses Lernen, München 1995 (Neuaufgabe München 2007)
- 1996 *Knauth, Thorsten*: Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung (Jugend – Religion - Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik Bd. 2), Münster/New York/München/Berlin 1996
- 1996 *Knauth, Thorsten*: Dialog und kritische Religionspädagogik, in: Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik (Jugend - Religion - Unterricht Bd. 1), hg. von Wolfram Weiße, Münster/New York 1996, 59-76
- 1996 *Kuschel, Karl-Josef*: Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt- und was sie eint, München 1996

- 1996 *Weißer, Wolfram (Hg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik (Jugend - Religion- Unterricht I)*, Münster/New York 1996, 77-96
- 1996 *Weißer, Wolfram, Ökumenisch-interkulturelles Lernen und interreligiöse Dialogerfahrungen*, in: *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik (Jugend - Religion- Unterricht I)*, hg. von Wolfram Weißer, Münster/New York 1996, 77-96
- 1996 *Weißer, Wolfram: Ökumenisch-interkulturelles Lernen und interreligiöse Dialogerfahrungen*, in: *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik (Jugend - Religion- Unterricht I)*, hg. von Wolfram Weißer, Münster/New York 1996, 77-96
- 1997 *Doedens, Folkert: Interreligiöses Lernen im 'Religionsunterricht für alle'. Vielfalt in Gemeinsamkeiten lernen*. In: *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft Bd. 1)*, hg. von Folkert Doedens / Wolfram Weißer, Münster/New York/München/Berlin 1997, 55-81
- 1997 *Gloy, Horst: Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft*, in: *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. In: *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft Bd. 1)*, hg. von Folkert Doedens / Wolfram Weißer, Münster/New York/München/Berlin 1997, 82-103
- 1997 *Wunderlich, Reinhard: Pluralität als religionspädagogische Herausforderung (Arbeiten zur Religionspädagogik 14)*, Göttingen 1997
- 1998 *Kuschel, Karl-Josef: Vom Streit zum Wettstreit der Religionen. Lessing und die Herausforderungen des Islam (Weltreligionen und Literatur I)*, Düsseldorf 1998
- 1998 *Lähnemann, Johannes, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998
- Lähnemann, Johannes, Lernen in der Begegnung. Ein Leben auf dem Weg zur Interreligiosität*, Göttingen 2017
- 1998 *Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Bd I: Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998
- 1998 *Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Bd.2: Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998
- 1998 *Rickers, Folkert / Gottwald, Eckart (Hg.): Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, hg. von Folkert Rickers / Eckart Gottwald, Neukirchen-Vluyn 1998
- 1998 *Rickers, Folkert, Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit*, in: *Vom Religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, hg. von Folkert Rickers / Eckart Gottwald, Neukirchen-Vluyn 1998, 119-139

- 1999 *Küng, Hans*, Spurensuche. Die Weltreligionen auf dem Weg, München / Zürich 1999
- 1999 *Meyer, Karlo*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. ´Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999 (2. Auflage 2012 in Göttingen)
- 2000 *Meyer, Karlo*, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen, 2019
- 2000 *Goßmann, Klaus*, Interreligiöser Dialog und christliche Identität, in: Interreligiöse Begegnungen. Ein Lernbuch für Schule und Gemeinde, hg. von Hans-Christoph Goßmann / Andre Ritter (Studien zum interreligiösen Dialog Bd. 4), Hamburg 2000, 19-29
- 2000 *Roebben, Bert*, Interreligiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts. Eine praktisch-theologische Erkundung. In: Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz (Forum Religionspädagogik interkulturell Bd. 2), hg. von Thomas Schreijäck, Münster/Hamburg/London 2000, 231-249
- 2001 *Hellmann, Christian*, Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne, Marburg 2001
- 2001 *Kuschel, Karl-Josef*, Zur theologischen Grundlegung eines Miteinander von Juden, Christen und Muslimen, in: Islamischer Religionsunterricht Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, hg. von Urs Baumann, Frankfurt/M. 2001, 33-65
- 2002 *Gottwald, Eckart / Rickers, Folkert* (Hg.): www.geld-hoimmeloder-hölle.de. Die Macht des Geldes und die Religionen. Anstöße zum interreligiösen Lernprozess im Zuge der Globalisierung, Neukirchen-Vluyn 2001
- 2002 *Biesinger, Albert / Friedrich Schweitzer / Boschki, Reinhold* (u. a.): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2002
- 2003 *Dressler, Bernhard*, Interreligiöses Lernen - Alter Wein in neuen Schläuchen?, in: ZPT 2 (2003), 113-124
- 2003 *Gottwald, Eckart / Mette, Norbert* (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2003
- 2004 *Gottwald, Eckart / Rickers, Folkert*, Die Zukunft des Religionsunterrichts im Horizont von Globalisierung und Multikulturalität, Nordhausen 2004
- 2005 Handbuch Interreligiöses Lernen, hg. von Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast, Gütersloh 2005
- 2006 *Obermann, Andreas*, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen (Christentum und Islam im Dialog Bd. 8), Münster, 2006

- 2009 APPELL zur Weiterentwicklung der religiösen und ethischen Bildung in den Schulen Nordrhein-Westfalens durch die Ausgestaltung der Fächergruppe religiöse und philosophisch-ethische Bildung zur angemessenen Einbeziehung der religiösen Vielfalt in die schulische Bildung und zur Stärkung der gemeinsamen Verantwortung von Schulaufsicht und Religionsgemeinschaften für die religiöse Bildung und Werteerziehung aller Schülerinnen und Schüler
- 2011 *Willems, Joachim*, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011
- 2013 *Bernlochner, Max*, Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernen im Blick auf den Islam, Paderborn 2013
- 2013 *Graßal, Lucas*, Wie Religion(en) lehren? Religiöse Bildung in deutschen religionspädagogischen Konzeptionen im Licht der Pluralistischen Religionstheologie von John Hick (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 30), Berlin 2013
- 2013 *Schambeck, Mirjam*, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013
- 2014 *Religiöse Orientierung gewinnen*. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2014
- 2014 *Schweitzer, Friedrich*, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014
- 2015 *Zimmermann, Mirjam*, Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015
- 2016 *Langenhorst, Georg*, Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg / Basel / Wien, 2016
- 2016 *Pruchniewicz, Stephan*, Fremde(,) Schwestern und Brüder. Kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (RbB 9), Münster, 2016
- 2017 *Kuhlmann, Birgit*, Religionsunterricht für alle in Hamburg 2.0. Didaktische Grundsätze und der aktuelle Stand der Weiterentwicklung. In: BRU-Magazin 68 (2017), 36-43
- 2018 *Sajak, Clauß Peter*, Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018
- 2018 *Schlag, Thomas / Suhner, Jasmine*, Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule. Eine theologisch-religionspädagogische Annäherung (ThSt 13), Zürich 2018
- 2019 Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich, hg. von Eisenhardt, Saskia / Kürzinger, Kathrin S. / Naurath, Elisabeth / Pohl-Patalong, Uta, Göttingen
- 2019 *Bauer, Jochen*, Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik (Religionspädagogik innovativ Bd. 30), Stuttgart

2020

Simon-Winter, Carolin, Standhafte Beweglichkeit. Chancen eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts mit ausgeführtem Praxisbeispiel „Von Abraham zu Habermas (RbB 10), Münster