

Interreligiöse Freundschaften und bekenntnisorientierter Religionsunterricht

Eine religionsdidaktische Perspektive

Eva Stögbauer-Elsner^{1,*}

¹ Universität Regensburg

* Kontakt: Universität Regensburg,
Fakultät für Katholische Theologie,

Lehrstuhl Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts,
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg
eva.stoegbauer-elsner@ur.de

Zusammenfassung: Der Beitrag bilanziert auf Basis religionsdidaktischer Sekundärliteratur (insbesondere zum interreligiösen Lernen) die Frage nach religiös heterogenen Freundschaften, um ausgehend von den Bedingungen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts – der derzeit in zwölf Bundesländern den Regelfall religiösen Lernens und Lehrens an der öffentlichen Schule bildet – einerseits Potenzial und Fördermöglichkeiten für interreligiöse Freundschaften im Unterricht zu identifizieren (z.B. Prinzip der Personalisierung, interreligiöse Anforderungssituationen), andererseits aber auch Grenzen und Hemmnisse zu markieren und zu bedenken.

Schlagwörter: Religionsunterricht; interreligiöses Lernen; Othinging; Personalisierung; Begegnung



1 Einleitung

In religionsdidaktischen Lexika, Handbüchern oder Überblickswerken ist die anthropologische Grunderfahrung der Freundschaft kein gängiges Lemma und auch kaum Stichwort in entsprechenden Sachregistern (vgl. bspw. Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe oder WiReLex, das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet); ebenso wenig sind die Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen, die den Religionsunterricht besuchen, ein spezifischer Gegenstandsbereich religionsdidaktischer (empirischer) Forschung.¹ Obwohl Freundschaft ein wesentlicher Lernbereich für Kinder und Jugendliche ist, in dem sie frei gewählt als gleichgestellte Gegenüber in informeller Weise lernen, solidarisch miteinander umzugehen, Bedürfnisse auszuhandeln und gemeinsame Werthaltungen zu realisieren (vgl. Walser, 2022, S. 89f.), wurde ihre Entwicklung und Förderung im Kontext religiöser Lern- und Bildungsprozesse bislang kaum untersucht. Freundschaft – verstanden als intensive zwischenmenschliche Beziehung, die auf gegenseitiger Zuneigung, Anerkennung, Wertschätzung und Unterstützung beruht – kommt religionsdidaktisch in erster Linie als curriculares Thema in den Blick, insofern Freundschaft auch vielfältige Verbindungen mit dem Phänomen Religion aufweist (Gruppenbindung, Ideale und Werte, Rituale und Feiern) und sich Freundschaft mitunter in religiöser Sprache („ewige“ Freundschaft) artikuliert; ebenso bedienen sich Bibel, christliche Tradition und Theologie der Sprache der Freundschaft, wenn sie die Gemeinschaft der Gläubigen lebenspraktisch solcherart umschreiben, auf spiritueller Ebene von einer Gottesfreundschaft sprechen oder Jesus als Freund titulieren (vgl. von Reibnitz, 1999, S. 413). Und schließlich erzählen Bibel und Christentumsgeschichte von besonderen Freundschaften zwischen Menschen im Horizont des Gottesglaubens.² Wenn Freundschaft im Religionsunterricht zum Thema wird, kommen dabei natürlich auch Wertorientierungen und Haltungen zur Sprache, die für Freundschaften kennzeichnend und existenziell sind. Insofern können sich Lernende ihrer persönlichen Wertsetzungen in Freundschaften bewusst werden und sich in der gleichaltrigen Lerngruppe darüber verständigen.

Der vorliegende Artikel unternimmt den Versuch, die Frage nach interreligiösen Freundschaften im Kontext der Religionsdidaktik zu verorten und anschließend zu bedenken, welche Möglichkeiten ein (bekenntnisorientierter) Religionsunterricht bietet, solcherart Freundschaften zu fördern bzw. produktive Rahmenbedingungen zu deren Entstehung und Entwicklung zu schaffen. Den maßgeblichen religionsdidaktischen Referenzrahmen hierfür stellt das Prinzip eines interreligiösen Lernens, das in der deutschsprachigen Religionspädagogik konzeptionell seit den 1990er-Jahren diskutiert wird und welches das respektvolle Zusammenleben der verschiedenen Religionen als Zielhorizont religiöser Bildung forciert. Für die schulbezogene Religionsdidaktik als wissenschaftliche Reflexion religiösen Lernens und Lehrens (vgl. Ziebertz, 2010, S. 17–20) gilt, was Margit Stein und Veronika Zimmer für die Gesellschafts- und Humanwissenschaften konstatieren, nämlich dass insgesamt „wenige Forschungen zum Konzept der interreligiösen Freundschaft“ (Stein & Zimmer, 2019, S. 202) vorliegen. Ausgehend von diesem Befund wird nachfolgend eine erste Bestandsaufnahme geleistet sowie nach möglichen Anknüpfungspunkten zu diesem Forschungsfeld in der Religionsdidaktik gesucht.

¹ Den wissenschaftlichen Bezugsrahmen des vorliegenden Artikels bildet die deutschsprachige Religionspädagogik evangelischer und katholischer Provenienz.

² Dass Freundschaft ein wichtiges Thema für Kinder und Jugendliche am Lernort Schule im Allgemeinen und im Religionsunterricht im Besonderen ist, zeigen aktuell – eventuell auch verstärkt durch Einschränkungen der Corona-Pandemie – gleich zwei Themenhefte religionsdidaktischer Zeitschriften, nämlich *Grundschule Religion* (Nr. 74/2021) und *Katechetische Blätter* (Nr. 2/2022).

2 Bekenntnisorientierter Religionsunterricht und interreligiöse Freundschaften

2.1 Bekenntnisorientierter Unterricht: (k)ein Raum für interreligiöse Kontakte?

Laut Grundgesetz ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland „ordentliches Lehrfach“ und wird „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (Art. 7 Abs. 3 GG). Diese grundgesetzliche Regelung führt in der Mehrzahl der Bundesländer dazu, dass Religionsunterricht an den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen nach Bekenntnissen getrennt erteilt wird; inhaltlich (mit-)verantwortlich dafür ist die jeweils zuständige Religionsgemeinschaft. Aktuell ist dies in zwölf Bundesländern der Fall, nämlich in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen³, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.⁴ In Berlin, Brandenburg, Bremen und Hamburg finden sich aufgrund rechtlicher Geltungsansprüche andere Regelungen. Berlin und Brandenburg bieten Ethik bzw. L-E-R (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) als verbindliches Fach für alle Schüler*innen an, das mit der Teilnahme am Religionsunterricht ergänzt bzw. durch diese ersetzt werden kann (vgl. Schröder, 2018, S. 355). In Bremen steht das Fach „Biblische Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ auf der Stundentafel, in Hamburg ein Religionsunterricht für alle, der von der evangelischen Kirche und weiteren Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird.

In der Form eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts wird aus der Perspektive und ausgehend vom Standpunkt einer bestimmten religiösen Tradition gelehrt, wobei „die Überzeugungen einer Religionsgemeinschaft den Ausgangspunkt und den Bezugspunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung [definieren]“ (Riegel, 2021, S. 111). Angesichts einer religiös pluralen und heterogenen Gesellschaft, in der das Individuum frei über Religion verfügt und sich Religion selbsttätig angeeignet oder sich davon distanziert, wird das primäre Bildungsziel eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts nicht darin gesehen, die Heranwachsenden in einem bestimmten Glauben zu beheimaten, sondern Orientierung in der religiösen Pluralität zu gewinnen, einen begründeten Standpunkt in religiösen und weltanschaulichen Fragen einzunehmen und so dialogfähig zu werden (vgl. Riegel, 2021, S. 111).

Heranwachsende, die nominell einem bestimmten religiösen Bekenntnis angehören, sind in der Regel mit Schulbeginn zur Teilnahme am Religionsunterricht ihrer Konfession verpflichtet – sofern dieser an der jeweiligen Schule eingerichtet ist (ein rechtlicher Anspruch besteht, wenn mindestens zwölf Schüler*innen desselben Bekenntnisses an einer Schule eine Lerngruppe bilden können) und entsprechende Fachlehrkräfte zur Verfügung stehen. Aufgrund der grundgesetzlich verankerten Religions- bzw. Bekenntnisfreiheit (Art. 4,1 und Art. 4,2 GG) haben die Erziehungsberechtigten bzw. die Jugendlichen ab vollendetem 14. oder 18. Lebensjahr⁵ die Möglichkeit, sich von der Teilnahme

³ In Niedersachsen beschreiten die evangelische und die katholische Kirche gerade einen neuen Weg: Sie wollen einen gemeinsamen christlichen Religionsunterricht in ökumenischer Gesinnung entwickeln, der ab dem Schuljahr 2023/24 möglich werden soll.

⁴ Zahl und Angebot eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts wechseln von Bundesland zu Bundesland. Nordrhein-Westfalen bietet bspw. nach eigener Auskunft einen Religionsunterricht in acht Bekenntnissen an, nämlich: evangelisch, katholisch, syrisch-orthodox, orthodox, jüdisch, islamisch, alevitisch (im Rahmen eines Schulversuchs) und nach den Grundsätzen der mennonitischen Brüdergemeinden in Nordrhein-Westfalen (im Rahmen eines Schulversuchs); vgl. dazu: <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulsystem/unterricht/lernbereiche-und-unterrichtsfacher/religionsunterricht>

⁵ „Nach dem Gesetz über die religiöse Kindererziehung aus dem Jahr 1921 verfügen Kinder zwar ab dem Alter von 14 Jahren über die volle Religionsmündigkeit (§ 5 KErzG) und dürfen folglich über das eigene religiöse Bekenntnis entscheiden. In Bayern und im Saarland können sie aber erst ab dem vollendeten 18. Lebensjahr selbstständig über die Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden.“ (Mendl, 2021, S. 97)

am Religionsunterricht abzumelden. Vom Religionsunterricht abgemeldete Schüler*innen sind entsprechend der jeweiligen Länderregelung verpflichtet, an einem Ersatz- oder Alternativfach⁶ (Ethik- oder Philosophie-Unterricht) teilzunehmen, ebenso wie diejenigen Schüler*innen, die keiner Religion zugehören oder für die kein Unterricht in ihrer Konfession eingerichtet ist.

De facto lernen in der Mehrzahl der Bundesländer in der Regelform des Religionsunterrichts also Schüler*innen miteinander, die nominell einem Bekenntnis angehören, wobei Heranwachsende eines anderen Bekenntnisses oder ohne Konfession auf Antrag am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen können. Schüler*innen anderer Religionszugehörigkeit besuchen parallel einen Unterricht entsprechend ihres (formalen) Bekenntnisses oder werden zusammen mit konfessionslosen Kindern und Jugendlichen in Ethik/Philosophie unterrichtet. So nimmt bspw. von den geschätzt mindestens 580.000 Schüler*innen muslimischen Glaubens die Mehrheit aufgrund des Fehlens eines islamischen Religionsunterrichts (oder eines Faches Islamkunde) an einem Ethikunterricht teil (vgl. AIWG, 2020, S. 2): Laut Statistik des Sekretariats der Ständigen Kommission der Kultusminister der Länder besuchten im Schuljahr 2019/20 etwa 88.000 Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe I einen islamischen Religionsunterricht oder das Fach Islamkunde (vgl. KMK, 2021, S. 7f.).

In der Regel zwei Schulstunden pro Woche verbringen Schüler*innen also nicht in ihrer angestammten, sondern in neu formierten Sozial- und Lerngruppen, deren Zuteilungskriterium und damit Differenzlinie die nominelle Religionszugehörigkeit bildet. Sie lernen im Fach Religionslehre – formal betrachtet – in mehrheitlich monoreligiösen Gruppen, wobei diese natürlich in sich wiederum sehr heterogen sind, was das eigene religiöse (oder nicht-religiöse) Selbstverständnis, die individuellen Glaubensvorstellungen, die religionsbezogenen Einstellungen und vor allem die gelebte religiöse Praxis betrifft. Rein quantitativ betrachtet trifft die größere religiöse Vielfalt im Ethik- bzw. Philosophieunterricht zusammen,⁷ wo aber der religiöse Weltzugang einen deutlich anderen Stellenwert einnimmt als im Religionsunterricht. Denn der Religionsunterricht betrachtet die „Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“ (Baumert, 2002, S. 107) grundlegend unter der Perspektive bzw. Prämisse eines Ultimatens, eines letztgültigen Sinnhorizonts, der in vielen Religionen der Welt als Gott bezeichnet, geglaubt und verehrt wird. Jedoch bietet der bekenntnisorientierte Religionsunterricht einen nur sehr eingeschränkten Raum für direkte Begegnungen zwischen Gleichaltrigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Somit verwundert es nicht, dass die Anfragen an einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht in einer religiös pluralen und größtenteils säkularisierten Gesellschaft größer und die Frage nach einem Religionsunterricht als Bildungsfach für alle lauter wird (vgl. bspw. Porzelt, 2020).

Somit ist zu konstatieren: Im Kontaktraum Schule kommen Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Religionen zusammen, deren persönliche Glaubensvorstellungen und individuelle religiöse Praxen sehr verschiedene sind. Im schulisch institutionalisierten Religionsunterricht können sie sich kontinuierlich über mehrere Jahre hinweg über religiöse Fragen, Vorstellungen, Einstellungen und Wahrheitsansprüche austauschen. Dadurch, dass die Lerngruppen im Regelfall konfessionell getrennt sind, bestehen aber

⁶ Ersatzfach und Alternativfach sind schulrechtliche Termini: „Wo das jeweilige Schulgesetz Ethikunterricht als Alternativfach versteht, besteht für die Schülerinnen und Schüler Wahlpflicht, wo er als Ersatzfach gilt, sind Schülerinnen und Schüler, die einer Religionsgemeinschaft angehören, die Religionsunterricht mitverantwortet, zur Teilnahme an dem ihrer Konfession entsprechenden Religionsunterricht verpflichtet“ (Schröder, 2018, S. 359).

⁷ Den konfessionell evangelischen und katholischen Religionsunterricht besuchte im Schuljahr 2019/20 noch die Mehrheit der Schüler*innen in Deutschland (evangelisch 32,5 % und katholisch 28,3 %). Am Unterricht in Ethik (21,6 %) oder Philosophie (5,1 %) nahm über ein Viertel der Schüler*innen des Primar- und Sekundarbereichs I der allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft teil. Gut 6 Prozent der Schüler*innen besuchte einen Religionsunterricht anderer Religion bzw. Konfession (orthodox, jüdisch, muslimisch etc.), und ebenso viele nahmen weder an einem Religions- noch an einem Ersatzunterricht teil (vgl. KMK, 2021, S. 7f.).

nur sehr wenige Möglichkeiten, gemeinsam über (inter-)religiöse Fragen und Unsicherheiten zu sprechen, zu diskutieren und ggf. auch produktiv zu streiten. Mit Dan-Paul Jozsa gesprochen zeigt sich gerade hier

„eine dem konfessionellen Modell von Religionsunterricht inhärente Schwäche: Es verhindert eine direkte und persönliche Auseinandersetzung mit Auffassungen über Religion oder Weltanschauungen, welche von der eigenen [...] deutlich abweichen oder die in der jeweiligen konfessionellen Gruppe unüblich sind“ (Jozsa, 2009, S. 383).

2.2 Bekenntnisorientierter Unterricht: Religion als Differenzmerkmal?

Freundschaften werden Forschungsergebnissen zufolge aufgrund von wahrgenommenen oder vermuteten Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten geschlossen (z.B. Alter, Geschlecht, Ethnie, Religionsgemeinschaft, Bildung, Schulbesuch, Interessen und Werthaltungen) und zeigen dadurch eine Tendenz zur Homogenität, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung (vgl. Stein & Zimmer, 2019, S. 201f.; Strohmeier et al., 2006, S. 22–24) – wobei anscheinend „monoreligiöse Freundschaften wahrscheinlicher [sind] als [...] interreligiöse Freundschaften“ (Stein & Zimmer, 2019, S. 202). Ausgehend von den obigen Überlegungen stellt sich die Frage, ob Religion bzw. die Religionszugehörigkeit in der Schule zu einem Differenzmerkmal wird, das die ursprünglich altershomogenen, interreligiösen Klassengemeinschaften nachträglich auseinanderdividiert.

Aus entwicklungspsychologischer und religionssoziologischer Sicht ergeben sich erste Hinweise (vgl. dazu Büttner, 2018), wie Kinder und Jugendliche religiöse Heterogenität wahrnehmen und verstehen, auch wenn hier – ähnlich wie beim interreligiösen Lernen (vgl. Kap. 3.3) – nur wenige Einzelstudien vorliegen: Unterschiede in Bezug auf Religion, insbesondere auf religiöse Überzeugungen und Praxis, werden demnach bereits im Kindergartenalter wahrgenommen, ohne dabei in besonderer Weise zu Distanzierung oder Abgrenzung zu führen. Im Grundschulalter bestimmen Kinder dann „ihre religiöse Zugehörigkeit vorrangig über die Gruppe, in der sie Religionsunterricht erhalten“ (Büttner, 2018, S. 79). Hier ist interessant, dass der bekenntnisorientierte Religionsunterricht anscheinend ein Denken in (homogenen) Gruppen und das Konzept einer konfessionsgebundenen Gruppenzugehörigkeit unterstützt, das sich über konkret fassbare Unterschiede in der gelehrten und gelebten Religion definiert. Inwiefern dies Prozesse einer religionsbezogenen Distanzierung, Abgrenzung oder Fremdheit begünstigt, wäre zu untersuchen, zumal es Kindern auf der anderen Seite grundsätzlich schwerfällt, die eigene Konfessionszugehörigkeit überhaupt zu konzeptualisieren; diese wird als Entscheidung der Eltern oder der Schule begründet, sodass man bei evangelischen und katholischen Schüler*innen von einer „konfessionsbezogenen Unbestimmtheit und Ungebundenheit“ (Simojoki, 2019, S. 307) sprechen kann.

Jugendliche sind religiöser Heterogenität gegenüber durchaus positiv eingestellt (vgl. Streib, 2017, S. 43), betonen die individuelle Wahlmöglichkeit von Religion und messen der Konfessionszugehörigkeit eine (sehr) geringe Bedeutung bei (vgl. Simojoki, 2019, S. 306f.). Mit Blick auf den gegebenen Plural der Religionen tendieren sie zum Erklärungskonzept einer Wesensgleichheit, das mit einer gewissen Relativität der Religionen einhergeht: „religions are relative, they have comparable goals and claims, but no religion is superior or inferior to another“ (Ziebertz, 2006, S. 73). Allerdings finden sich bei Schüler*innen in unterschiedlicher Ausprägung auch religionsbezogene Stereotype, Vorurteile und Abgrenzungstendenzen, die u.a. mit Gruppenzuordnungen („Christen – Muslime“), fehlenden interreligiösen Kontakten im privaten Bereich oder einer Absolutsetzung der eigenen religiösen Lehre und deren exklusivem Wahrheitsanspruch einhergehen (vgl. Jozsa, 2009, S. 385f.; Knauth & Vieregge, 2018, S. 533; Streib, 2017, S. 41–49). Religiöse Vorstellungen und Einstellungen können sowohl inkludierende als auch exkludierende Wirkungen entfalten, wie Heinz Streib in Rekurs auf Gordon Allport, *The Nature of Prejudice* (1954), betont: Religion nimmt eine ambivalente Rolle ein, insofern diese Vorurteile schaffen wie beseitigen kann (vgl. Streib, 2017, S. 42, 47). Im Kontext

des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts wäre also noch intensiver zu erforschen, welche Rolle(n) das Differenzmerkmal Religion/Religionszugehörigkeit dort einnimmt, wie Schüler*innen die schulisch induzierte Differenzierung von Religionen wahrnehmen und welche Effekte sich in Bezug auf den Ab- oder Aufbau von Vorurteilen gegenüber „anderen“ Religionen beobachten lassen. Die religionspädagogische, empirische (Unterrichts-)Forschung steht hier aber erst am Anfang (vgl. Unser, 2018, S. 283f.).

3 Ansatzpunkte zur Förderung religiös heterogener Freundschaften im Religionsunterricht

3.1 Interreligiöses Lernen in einem bekenntnisorientierten Unterricht

Konzeptionell wird in der deutschsprachigen Religionspädagogik seit den 1990er-Jahren ein interreligiöses Lernen forciert (vgl. bspw. Lähnemann, 1998; Leimgruber, 1995; Rickers & Gottwald, 1998). Im bekenntnisorientierten Unterricht der 1970er- und 1980er-Jahre bezog sich die Thematisierung der sogenannten nicht-christlichen Religionen vorwiegend auf deren religiöse Lehren, die meist in enzyklopädischer und verallgemeinernder Weise dargestellt wurden (vgl. Knauth & Vieregge, 2018, S. 531). In den Überlegungen zum interreligiösen Lernen wurde hingegen zunehmend gefordert, die „anderen“ Religionen nicht bloß als System von Lehrsätzen und Handlungsmaximen aus systematischer oder historischer Perspektive darzustellen, sondern die Innenperspektiven der Gläubigen selbst zugänglich werden zu lassen, ihre vielfältigen religiösen Praxen im Hier und Jetzt zu zeigen und so die innere Pluralität einer religiösen Tradition aufzuweisen (vgl. Tworuschka, 1994, S. 176). Zugleich stellte sich die Frage nach der *inter*-religiösen und damit nach der dialogischen Dimension in einem Religionsunterricht, der getrennt nach Religion bzw. Konfession erfolgt (vgl. Knauth & Vieregge, 2018, S. 531). Wird *inter*-religiöses Lernen in einem engeren Sinne verstanden, dann erfordert es die direkte Begegnung und das Gespräch (über den Glauben) zwischen Angehörigen verschiedener Religionen in der Praxis (vgl. Kropač, 2006, S. 483; Leimgruber & Ziebertz, 2010, S. 463), das dementsprechend im Unterricht zu realisieren bzw. zu arrangieren wäre. In einem weiteren Sinne wird interreligiöses Lernen als medial vermittelte Begegnung zwischen verschiedenen Religionen im Kontext des Unterrichts aufgefasst: Über verschiedene Zeugnisse (z.B. Artefakte, Erzählungen, religiöse Stätten) und mittels (auto-)biografischer Medien (z.B. Statements, Fotos, Filme, in denen Menschen einer bestimmten Religion zu Wort kommen, von ihrem Glauben erzählen und ihre religiöse Praxis zeigen) kommen Lernende unterrichtlich inszeniert in Kontakt mit anderen Religionen.

Der Zielhorizont interreligiösen Lernens im engeren wie im weiteren Sinne ist aus (religions-)pädagogischer Sicht die „Konvivenz“ (lat. *convivere*: zusammenleben), ein von Theo Sundermeier geprägter Begriff. „Konvivenz“ bezeichnet eine Form des Zusammenlebens im Nahbereich, bei der Menschen voneinander lernen, einander helfen und miteinander feiern, sich gegenseitig in ihren Unterschieden respektierend (vgl. Sundermeier, 1996, S. 190f.). Schüler*innen sollen also kompetent werden im Umgang mit Religionen und in der Begegnung mit (anders-)gläubigen Menschen. Dazu gehören neben der Aneignung religionskundlichen Wissens ebenso das Verstehen der spezifischen Weltansichten unterschiedlicher Religionen sowie die Fähigkeit, Welt und Leben aus der Perspektive von Menschen zu antizipieren, die einer anderen religiösen Tradition angehören – in reflexiver Distanz zum eigenen religiösen oder nicht-religiösen Standpunkt (vgl. Porzelt & Stögbauer-Elsner, 2021, S. 216f.). Zugleich besteht die Zielsetzung, dass Kinder und Jugendliche in der (unterrichtlich inszenierten) Begegnung mit Religionen und Menschen nicht-christlichen Glaubens in ihrer individuellen kognitiven, affektiven, ethischen, sozialen und spirituellen Entwicklung profitieren (vgl. Hull, 2000, S. 153): Religionen zeigen Schüler*innen vielfältige Antwortmöglichkeiten auf existenzielle Fragen des Menschseins (z.B. Wer bin ich? Woher kommt die Welt? Was ist gut

und gerecht? Was darf ich hoffen? Gibt es Gott?). Sie regen also zum Philosophieren an, lassen über den eigenen Glauben (oder Nicht-Glauben) nachdenken und stellen religiöse Wahrheitsansprüche auf den Prüfstand.

Bildungstheoretisch steht die Auseinandersetzung zwischen Subjekt und „Sache“ im Mittelpunkt, die es didaktisch verantwortet zu arrangieren gilt. Die (realen) Freundschaften zwischen Schüler*innen unterschiedlicher religiöser Herkunft stehen religionsdidaktisch allerdings so gut wie kaum im Fokus des Interesses, selbst wenn das Motiv der „freundschaftlichen“ Begegnung und des wertschätzenden Dialogs zwischen Heranwachsenden unterschiedlicher Religionen als Zielhorizont angesehen und als ein Kriterium für Unterrichtsmedien bzw. -materialien gefordert wird. Die nachfolgenden Ausführungen markieren innerhalb des oben skizzierten konzeptionellen Rahmens interreligiösen Lernens Herausforderungen sowie Potenziale und loten zugleich unterrichtliche Möglichkeiten aus, die produktive Rahmenbedingungen für religiös heterogene Freundschaften in einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht setzen könnten.

3.2 Ein Schwachpunkt im Fokus: Unterricht über die Religion „der Anderen“

Nicht-christliche Religionen sind seit den 1970er-Jahren fester curricularer Bestandteil des Religionsunterrichts, wobei in der Regel vier nicht-christliche Religionen, nämlich Judentum und Islam, Hindu-Religionen und Buddhismus, in den Lehrplänen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht zu finden sind. Die Darstellung „anderer“ Religionen im Unterricht sollte sich an religionswissenschaftlichen Kriterien orientieren, um einerseits deren Selbstverständnis gerecht zu werden und um andererseits Verzerrungen durch eine christliche Brille entgegenzuwirken (vgl. Porzelt & Stögbauer, 2021, S. 219–221). Nichtsdestotrotz hat sich der bekenntnisorientierte Religionsunterricht mit Blick auf den Abbau von Vorurteilen und der Förderung interreligiöser Freundschaften der Herausforderung zu stellen, wie dort (medial und in der Unterrichtskommunikation) nicht-christliche Religionen dargestellt werden, wie über den Glauben „anderer“ Menschen gesprochen wird und welche (binären) Gegenüberstellungen zum christlichen Verständnis dabei möglicherweise vorgenommen werden.

In diesem Kontext wird in der Religionspädagogik die Frage aufgeworfen, inwieweit beim interreligiösen Lernen Otheringprozesse zu beobachten sind (vgl. hierzu Freuding, 2022, im Erscheinen; Grümme, 2018; Mecheril & Thomas-Olalde, 2011; Willems, 2020c). Als Begriff aus der postkolonialen Theorie (u.a. in Rekurs auf die Arbeiten von Edward W. Said und Gayatri C. Spivak) bezeichnet „Othering“ den Prozess, Personen und Gruppen in gesellschaftlichen Praxen und Diskursen zu „Anderen“ zu machen und sie von der „eigenen“ Wir-Gruppe als „fremd“ abzugrenzen, um das positive Selbstbild der „eigenen“ Gruppe zu stärken, zu normieren und auf diese Weise Dominanz zu beanspruchen (vgl. Cheema, 2017, S. 23f.; Willems, 2020c, S. 153). Prozesse des „Othering“ können sich auf Geschlecht, Kultur, Religion, Ethnie, Nation u.a. beziehen, wobei oftmals essenzialistische Zuschreibungen getroffen werden, sodass Denken, Sprechen und Handeln als biologisch, kulturell oder religiös etc. determiniert erscheinen.

Im Bereich Religion begegnen Otheringprozesse dort, wo generalisierend und homogenisierend über Angehörige einer Religion gesprochen wird („die Hindus“ oder „die Muslime“), Menschen aufgrund ihrer vermeintlichen Religionszugehörigkeit bestimmte Identitätsmerkmale als wesentlich sowie wesentlich zugeschrieben wird (z.B. Erklärung konflikthafter Momente mithilfe des „Muslim-*Seins*“; vgl. Cheema, 2017, S. 24) und sie dabei einer Wir-Gruppe (z.B. der christlichen oder nicht-religiösen Mehrheitsgesellschaft) binär gegenübergestellt werden. Religion erscheint in diesen Zuschreibungen dann als schicksalhaftes und quasi unverrückbares Identitätsmerkmal; Menschen werden dabei auf ihre Religionszugehörigkeit fixiert und reduziert; es kommt zu einer „Religiösierung der Anderen“ (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 40–45, 56).

Joachim Willems konstatiert, solche Zuschreibungen würden „in der religionspädagogischen Fachdiskussion und der schulischen Praxis weitgehend ausgeblendet“, ebenso, „dass interreligiöse Lernprozesse unter den Bedingungen von Dominanzstrukturen stattfinden“ (Willems, 2020c, S. 149, 158). Nun handelt es sich durchaus um eine fluide Grenze, wann die Bezeichnung einer „anderen“ Religion nicht mehr alleine eine religionskundliche Beschreibungskategorie ist, sondern eine essenzialistische Zuschreibung als Religion der „Anderen“ (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 46), die als homogene Gruppe aufgefasst, mit bestimmten Wesenszügen konstruiert, deren Sprechen und Verhalten insbesondere in konflikthafter Situationen quasi deterministisch durch die Religionszugehörigkeit erklärt und als religiös rückständiger oder weniger aufgeklärt attribuiert wird. Die in Curricula angelegten und in zahlreichen Unterrichtsmaterialien konkretisierten Vergleiche zwischen Religionen können solche Zuschreibungen durchaus begünstigen, vor allem wenn „die Muslime“ „den Christen“ in ihrer Unterschiedlichkeit direkt gegenübergestellt werden. Ebenso sind generalisierende und verabsolutierende Informationstexte, die ein vermeintlich „objektiv“ gesichertes Wissen über „die religiös Anderen“ bieten (z.B. „die Muslime beten fünfmal am Tag und gehen jeden Freitag zum Gebet in die Moschee“), kritisch zu betrachten, da sie ebenfalls stereotype und essenzialistische Zuschreibungen produzieren. Auf Anwendungs- und Konfliktsituationen basierende Unterrichtseinheiten und -materialien in Religion (z.B. Kopftuchdebatte) sollten mit Blick auf Otheringprozesse ebenfalls kritisch gegengelesen und reflektiert im Unterricht eingesetzt werden, damit dort die „Religion der Anderen“ nicht zum maßgeblichen (Problem-)Faktor stilisiert wird.

Insofern bestünde eine wichtige religionspädagogische Aufgabe darin, reflektiert auf religionsbezogene Zu- und Festschreibungen im Unterricht zu achten, die Lehrkräfte, Materialien oder Schüler*innen vornehmen: Wann ist „Religion“ eine Differenzlinie, die zwei Gruppen in binärer Weise markiert und voneinander abgrenzt („bei uns“/„bei ihnen“: vgl. Riegel, 2011, S. 325)? Wann werden diesen mittels Religionszugehörigkeit separierten Gruppen unterschiedliche Wertorientierungen und Handlungsnormen zugewiesen? Wo findet eine solche Abgrenzungspraxis statt? Wann wird eine Dominanzposition beansprucht? Bildungsprozesse sind folglich

„daraufhin zu analysieren, wo in ihnen Schülerinnen und Schüler zu Juden, Christen oder Muslimen ‚gemacht‘ und damit auch sozial positioniert werden, wie religionsbezogene Zuschreibungen tradiert und damit Diskriminierungen ermöglicht oder vollzogen werden.“ (Willems, 2020a, S. 12)

Dies erfordert ein genaues Beobachten im Unterricht selbst, Phasen der distanzierten Unterrichtsreflexion sowie das kritische Gegenlesen von Unterrichtsmaterialien insbesondere durch fachkundige Personen aus den jeweiligen Religionen (vgl. Meyer, 2020, S. 230), um stereotype Zuschreibungen und Abgrenzungspraxen zu durchbrechen.

3.3 Impulse für den Unterricht

Auch wenn im bekenntnisorientierten Religionsunterricht im überwiegenden Fall Kinder bzw. Jugendliche einer bestimmten religiösen Tradition miteinander lernen (der sie sich aber in sehr unterschiedlichen Graden zugehörig oder nicht-zugehörig fühlen), ist dieser im Sozialraum Schule der spezifische Ort, an dem der religiöse Weltzugang expliziert und verschiedene Religionen thematisiert werden. Dem Religionsunterricht wird zuge-
traut, dass er zum Perspektivenwechsel befähigen, Vorurteile gegenüber Religionen abbauen, Toleranz fördern, produktive Impulse für interreligiöse Begegnungssituationen schaffen und damit letztlich auch zur Entwicklung religiös heterogener Freundschaften beitragen könne (vgl. u.a. Stein & Zimmer, 2019, S. 218). Die bislang vorliegenden empirischen Einzelbefunde zu den Effekten interreligiösen Lernens vermitteln in dieser Hinsicht jedoch eine gewisse Zurückhaltung: Während ein Zuwachs an Wissen über nicht-christliche Religionen und ein Verstehen ihrer religiösen Konzepte als Lerneffekte

vorläufig durchaus zu konstatieren sind, zeigen sich bei der Perspektivübernahme, dem Abbau von Vorurteilen und dem Aufbau von Toleranz nur geringe bis keine Effekte. Summa summarum liegen bislang zum interreligiösen Lernen allerdings nur sehr wenige Einzelstudien mit disparaten Ergebnissen vor; die empirische Forschung wäre hier deutlich zu intensivieren (vgl. Unser, 2018, S. 277–281). Auf empirischer Basis können folglich kaum Handlungsempfehlungen zu Inhalten, Medien, Lernwegen/Methoden und Interaktionsformen formuliert werden. Nichtsdestotrotz legen sich aber mit einem gewissen theoretischen Sättigungsgrad bestimmte Aspekte der Unterrichtsgestaltung nahe, die den Abbau von Vorurteilen und die Offenheit für religiös heterogene Freundschaften begünstigen können.

3.3.1 Prinzip der Personalisierung: Personen aus dem Hier und Jetzt als medialer Ankerpunkt

Auf medialer Ebene ermöglicht das Prinzip der Personalisierung den Schüler*innen, Kindern und Jugendlichen aus anderen Religionen indirekt zu begegnen (zum folgenden Abschnitt vgl. Stögbauer-Elsner, 2022, Kap. 1.2). Dieses Prinzip bezeichnet im Kontext des interreligiösen Lernens die exemplarische Auseinandersetzung mit einzelnen Personen, die gleichzeitig Repräsentant*innen einer bestimmten Religion und Glaubenstradition sind (vgl. Meyer, 2019, S. 362). Über medial vermittelte Personen werden die gläubige Innenperspektive und die individuelle religiöse Praxis von Menschen, die sich einer bestimmten Religion, Konfession oder Denomination zugehörig fühlen, im Unterricht zugänglich. Die mediale Darstellung der subjektiven Aneignung einer bestimmten religiösen Tradition kann mittels biographischer Erzählungen, Fotostorys, Filmen und Statements in Interview- oder Reportage-Form erfolgen; ebenso sind fiktive (literarische) Personalisierungen in Erzähl-, Bild- oder Comicform möglich, die als „idealtypische“ Gestalten (vgl. Haußmann, 1992, S. 295) für unterrichtliche Zwecke konstruiert werden. Ziel dieses Prinzips ist, das Verstehen anders-religiöser Bekenntnisse, Vorstellungen und Vollzüge und zugleich das (existenzielle) Nachdenken über das Eigene im Wechselspiel von Nähe und Distanz zu fördern. Die medial dargestellten Personen sollten idealerweise eine große Nähe zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen (Alter, Wohnort, Lebensumstände, Alltag) und sich nicht in einer religiösen Sonderwelt bewegen.

Personalisierungen eröffnen Schüler*innen ein Probedenken und -handeln, insofern sie in die religiöse Handlungs- und Vorstellungswelt einer (gleichaltrigen) Person eintauchen und zugleich in einen fiktiven Dialog mit ihr treten können. Die exemplarisch gewählte Person nimmt im didaktischen Setting zwei Rollen ein: Sie fungiert als authentische Darstellerin ihrer Religion und wird gleichzeitig zur (imaginären) Ansprechpartnerin der Lernenden (vgl. Haußmann, 1992, S. 301). Sie wird, mit Karlo Meyer gesprochen, zum „Türöffner“ (Meyer, 2019, S. 391f.) in eine andere religiöse Welt und Weltsicht. Das Prinzip der Personalisierung bietet „eine Alternative und [...] Ergänzung zu unmittelbaren Begegnungen im Unterricht“ (Meyer, 2019, S. 370): Es kompensiert in kreativer Weise fehlende Kontaktmöglichkeiten oder Gesprächspersonen vor Ort und bereitet auf reale Begegnungssituationen vor, indem es diese in einem geschützten Raum simuliert (vgl. Meyer, 2019, S. 371f.). Mittels Personalisierung werden Glaubensaussagen einer religiösen Tradition nicht objektivierend in den Raum gestellt, sondern verknüpft mit einer bestimmten Person in ihrem Bekenntnis- und individuellen Aneignungscharakter deutlich (vgl. Haußmann, 1992, S. 296). Damit wird das Subjektive, Biografische ebenso sichtbar wie die Vielfalt innerhalb einer Religion. Diese Aspekte wirken einem „Othering“ entgegen (vgl. Kap. 3.2). Kritisch zu betrachten sind hingegen „Lexikon-Kinder“, also am Schreibtisch konstruierte Figuren, die in erster Linie dazu dienen, religionskundliches Fachwissen über eine Religion zu referieren, dabei aber keine subjektive Aneignung der jeweiligen Religion erkennen lassen, sondern „stereotype Glaubensbiografien verkörpern“ (Porzelt & Stögbauer, 2021, S. 225).

Entwicklungspotenzial besitzt das Prinzip der Personalisierung, wenn es um die Thematisierung von (konflikthaften) Überscheidungssituationen mit religiöser Grundierung geht (vgl. Meyer, 2019, S. 232–250). Auch religiös heterogene Freundschaften können in Unterrichtsmedien, die dem Prinzip der Personalisierung verpflichtet sind, authentisch repräsentiert und thematisiert werden. Anregende Impulse hierfür finden sich in den Materialien von Karlo Meyer, der im deutschsprachigen Raum wesentlich zu einer theoretischen Durchdringung dieses Prinzips beigetragen (vgl. Meyer, 2019, S. 360–419) und in unterrichtspraktischen Materialien zur Geltung gebracht hat, in denen sich Kinder/Jugendliche unterschiedlicher Religionszugehörigkeit über ihre religiösen Vorstellungen und Vollzüge austauschen und verständigen (z.B. Meyer, 2006, 2008).

3.3.2 Modus des Begegnungslernens: Unterrichtlich inszenierte Kontaktsituationen

Nachdem der Religionsunterricht in Deutschland mehrheitlich in konfessionell getrennten Lerngruppen stattfindet, stellt sich die Frage, wie Begegnungen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit im Unterricht organisiert und arrangiert werden können (vgl. dazu auch Kap. 3.3.3). Während Stephan Leimgruber „die Begegnung von Angesicht zu Angesicht als ‚Königsweg‘ für interreligiöses Lernen“ (Leimgruber, 2007, S. 21) bezeichnete, bei dem die Lernenden mit Vertreter*innen einer anderen Religion im Rahmen von Einladungen und Exkursionen ins Gespräch kommen, werden mittlerweile das verunsichernde und möglicherweise auch konfliktvolle Potenzial unmittelbarer Begegnungen (vgl. Langenhorst, 2017, S. 183f.; Zimmermann, 2015, S. 43–45) sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten von interreligiösen Begegnungen überhaupt reflektiert. Katja Boehme unterscheidet in dieser Hinsicht drei Varianten für den Unterricht: Begegnung mittels Medien (vgl. Kap. 3.3.1),⁸ über fallbasiertes Lernen und zwischen Personen (vgl. Boehme, 2019, Kap. 2.1–2.3).

Beim fallbasierten Lernen, das Joachim Willems in Rekurs auf interkulturelle Trainings für das interreligiöse Lernen adaptiert und transformiert hat (vgl. dazu Willems, 2011, S. 229–244), bildet „eine interreligiöse Überscheidungssituation bzw. ein [...] *Critical Incident*“ (Willems, 2022, Kap. 2.3) wie der Streit um einen Gebetsraum an einem Berliner Gymnasium den unterrichtlichen Ausgangspunkt. Dabei werden reale (z.T. in verfremdeter Weise) Vorfälle, deren Fragen, Spannungen und Konflikte durch religiöse Heterogenität mit bedingt sein können bzw. bei denen religiöse Perspektiven und Interessen eine Rolle spielen, von den Schüler*innen analysiert, interpretiert und Handlungsoptionen abgewogen sowie die vorgenommenen Interpretationen beständig hinterfragt, um vorschnelle Zuschreibungen und eine möglicherweise gegebene „Religiösierung“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 56) aufzubrechen (vgl. Willems, 2014). Derartige Fallstudien können mithilfe analytischer und/oder spielorientierter Methoden (Rollenspiel, Simulation) bearbeitet werden (vgl. Willems, 2022, Kap. 2.3). Potenzial scheinen „critical incidents“ auch in Bezug auf das Thema Freundschaft unter Gleichaltrigen zu bieten.

Eine gewichtige Frage – gerade mit Blick auf die Förderung religiös heterogener Freundschaften – ist, wie Begegnungen zwischen Gleichaltrigen im Rahmen von schulischen Exkursionen und Einladungen sowie zwischen Mitschüler*innen im Kontext eines konfessionell bzw. nach Religionen getrennten Unterrichts angemessen und produktiv zu inszenieren sind. Diese Form des Begegnungslernens ist letztlich abhängig von dem zugrundeliegenden Dialogmodell: Zum einen können im Rückgriff auf Konzeption und Grundregeln des interreligiösen Dialogs Schüler*innen als (fachkundige) Vertreter*innen und damit als Expert*innen derjenigen Religion angesehen werden, der sie

⁸ Katja Boehme fasst unter dem Begegnungslernen mittels Medien neben den „authentischen oder biographisch nachgestalteten Erzählungen gleichaltriger Kinder und Jugendlicher“ (Boehme, 2019, Kap. 2.1), die dem Prinzip der Personalisierung entsprechen, auch das Lernen an religiösen Zeugnissen (Erzählungen, Artefakte, religiöse Stätten) und literarischen, künstlerischen, musikalischen Werken.

nominell angehören, und in einen gleichberechtigten, respektvollen und (selbst)kritischen Dialog über ihren Glauben mit anderen Religionsangehörigen treten. Zum anderen können Schüler*innen als Entdecker*innen gesehen werden, die sich in fragender, suchender, forschender Weise gemeinsam auf eine Reise durch die Welt der Religionen begeben mit jeweils unterschiedlichen religiösen und nicht-religiösen Erfahrungen, Vorstellungen, Einstellungen und Standpunkten im Gepäck (vgl. Graham, 2018, S. 249).

Die Lernenden selbst zu Expert*innen einer religiösen Tradition zu machen wie im erstgenannten Modell, birgt gewichtige Probleme: Kinder und Jugendliche werden dadurch auf einen religiösen Sonderstatus fixiert, unter Umständen in einer minorisierten Position als „fremd“ herausgehoben und müssen sich eventuell vor dem Rest der Lerngruppe für „ihre“ Religion rechtfertigen oder diese verteidigen. Ein Teil der Schüler*innen ist zudem wenig vertraut mit Lehre und Praxis der „eigenen“ Religion und wäre als Experte oder Expertin in dieser Situation schlicht überfordert (vgl. Asbrand, 2000, S. 165–186; Graham, 2018, S. 251). Beim Begegnungslernen ist also darauf zu achten, die beteiligten Kinder und Jugendlichen nicht aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit auf eine Repräsentationsrolle festzuschreiben (vgl. Grümme, 2018, S. 9; Willems, 2020c, S. 157) und sie nicht in die Rolle von Expert*innen „ihrer“ religiösen Tradition zu drängen (vgl. Porzelt & Stögbauer-Elsner, 2021, S. 216). In dieser Hinsicht bietet das zweite Modell eine passendere Grundierung: Hier treten Schüler*innen mit unterschiedlichen religiösen Profilen und Weltanschauungen in einen Dialog über Fragen, Anliegen und Unsicherheiten, die sie selbst als Mitglieder einer religiös pluralen Welt bewegen und über welche es aus ihrer Sicht gemeinsam nachzudenken lohnt, ohne dass sie dabei als spezifische Repräsentant*innen einer Religion auftreten müssen. Wie ein solches interreligiöses Begegnungslernen zwischen Personen am Lernort Schule zu konkretisieren wäre, bedenkt der abschließende Abschnitt.

3.3.3 Organisation von Unterricht: Phasen und Formen gemeinsamen Lernens in Religion

Ausgehend von einem Begegnungslernen im Modus der Entdeckungsreise (vgl. Kap. 3.3.2) wären im konfessionell getrennten Unterricht Zeiten und Phasen zu planen, in denen Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit symmetrisch und gleichberechtigt miteinander lernen, ohne in Repräsentant*innen- oder Expert*innenrollen gedrängt zu werden. Solche Kooperationen zwischen den verschiedenen Religionsgruppen einer Schule können einzelne Stunden, eine Unterrichtseinheit, eine Projektphase und mehr umfassen. Für die Förderung religiös heterogener Freundschaften wäre es ideal, wenn dabei die bestehenden Lerngruppen aufgelöst und neue gebildet würden, z.B. nach thematischen Interessen. Weiterführend wäre außerdem zu überlegen, die Kooperation auf den Ethikunterricht auszuweiten (zu verschiedenen Kooperationsformen vgl. Schröder, 2018, S. 366f.; zu einem Konzept fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen vgl. Boehme, 2018).⁹

Inhaltlich könnte es sich anbieten, an den Fragen der Schüler*innen selbst anzuknüpfen und gemeinsam Themen zu konstituieren, die in einer religiös pluralen Gesellschaft und Schule von Bedeutung sind. Ebenso wäre denkbar, gemeinsam an religionskundlichen Fragestellungen zu arbeiten, die von den Lernenden in kleinen Forschungsgruppen in mehreren Schritten untersucht und abschließend präsentiert werden; neben der Beschäftigung mit Informationsquellen können dabei auch Expert*innen aus verschiedenen Religionen befragt werden. Eine dritte thematische Möglichkeit eröffnen existenzielle

⁹ Im Übrigen wird in der Religionspädagogik seit den 1990er-Jahren diskutiert, welche Konzepte und Organisationsformen von Religionsunterricht zu einer religiös heterogenen Schule passen und den Herausforderungen einer pluralistischen Gesellschaft gerecht werden. Dabei werden Modelle eines Religionsunterrichts für alle ebenso durchdacht wie solche, in denen bspw. die Wochenstunden in einen allgemeinen Unterricht über Religion und einen spezifischen nach Bekenntnis aufgeteilt werden (vgl. dazu Weiße, 2002).

Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu von Welt und Mensch, deren Antwortmöglichkeiten die Schüler*innen aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Religionen beleuchten (zum Modus des forschenden Lernens und existenziellen Suchens in interreligiösen Kontexten vgl. Meyer, 2019, S. 172–193; Meyer, 2018). Bei der Darstellung und vor allem beim Vergleich unterschiedlicher religiöser Traditionen sollte inhaltlich idealerweise von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden fortgeschritten werden, um auf der Basis des Verbindenden über das Trennende zu sprechen (vgl. Jozsa, 2009, S. 393). Eine andere Form der Zusammenarbeit am Lernort Schule bieten Arbeitsgruppen (AGs) und Wahlkurse zum Thema Religion. Hier schließen sich Schüler*innen freiwillig für ein oder mehrere Schuljahr(e) zusammen, um gemeinsam und weitgehend hierarchiefrei ausgewählte interreligiöse Themenstellungen zu bearbeiten (z.B. Religion in Kinder- und Jugendbüchern) oder Aktivitäten im Umfeld der Schule zu planen und durchzuführen, wie bspw. die Gestaltung eines gemeinsamen Raumes der Stille. Die Stärke solcher Formen liegt darin, „dass die Lernenden in bi- oder multireligiösen Kleingruppen zusammenarbeiten“ und „die Möglichkeit [besteht], Angehörige anderer Religionen näher kennen zu lernen und mit ihnen auf der gleichen Ebene zu kommunizieren“ (Willems, 2011, S. 249f.) und zwar außerhalb der bestehenden Fächer- und Stundentafeln. Teilt man Jürgen Baumerts Auffassung, dass Schule unter dem „Primat des Kognitiven“ (Baumert, 2002, S. 105) steht und die reflexive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensbereichen einen wesentlichen Bestandteil schulischer Bildung darstellt, wäre es darüber hinaus wichtig, solche Phasen und Formen gemeinsamen Lernens immer wieder aus distanziert-reflexiver Perspektive zu betrachten: Warum und wozu, was genau und auf welchen Wegen, mit welchen Erkenntnissen und Herausforderungen wurde gemeinsam über und von Religion(en) gelernt?

4 Fazit

Der vorliegende Aufsatz bietet eine erste, wenn auch eingeschränkte, Perspektive auf die Fragen nach interreligiösen Freundschaften im Forschungsbereich der Religionspädagogik und nach deren religionsdidaktisch verantworteten Fördermöglichkeiten in einem (bekenntnisorientierten) Religionsunterricht. Dieser Blickwinkel wäre nun durch weitere zu komplementieren: Ich denke hier insbesondere an die orthodoxe, die jüdische und die islamische Religionspädagogik, aber ebenso an eine Didaktik des Ethikunterrichts, um einen vielfältigen und damit facettenreicheren Zugang zu gewinnen. Darüber hinaus wäre der Blick zu weiten auf die Frage nach inter-weltanschaulichen bzw. inter-ideologischen Freundschaften, vor allem wenn man die größer werdende Gruppe der konfessionslosen Schüler*innen bedenkt sowie die zunehmend säkularen Orientierungen unter Heranwachsenden, die einen Bedeutungsschwund der Religionen für die persönliche Lebens- und Weltdeutung erkennen lassen, selbst wenn man nominell (noch) einer Religionsgemeinschaft angehört (vgl. u.a. Porzelt, 2021; Willems, 2020b).

Literatur und Internetquellen

- AIWG (Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft) (Hrsg.). (2020). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung*. Kettler. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2021/06/AIWG-IRU_10_final_CMYK_Hyperlinks_aktuell.pdf
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Asbrand, B. (2000). *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. IKO.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Suhrkamp.

- Boehme, K. (2018). Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen. *Religionspädagogische Beiträge*, (79), 15–23.
- Boehme, K. (2019). Interreligiöses Begegnungslernen. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (S. 1–22). https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343
- Büttner, G. (2018). Entwicklungspsychologische Grundlagen des Verständnisses von religiöser und weltanschaulicher Heterogenität. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 76–83). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666770258.76>
- Cheema, S.-N. (2017). Othering und Muslimsein. Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen. *Außerschulische Bildung*, 48 (2), 23–28. https://www.adb.de/download/publikationen/AB_2-2017_Beitrags_Cheema.pdf
- Freuding, J. (2022, im Erscheinen). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460436>
- GG (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland). (1949). Hrsg. von BfJ (Bundesamt für Justiz) & BMJ (Bundesministerium der Justiz). <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Graham, D. (2018). Schüler*innen als Expert*innen im Religionsunterricht. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 249–254). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666770258.249>
- Grümme, B. (2018). Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik. Perspektiven einer aufgeklärten Heterogenität. *Religionspädagogische Beiträge*, (79), 5–13.
- Haußmann, W. (1992). „... in den Schuhen eines anderen gehen“?! Möglichkeiten und Grenzen der Öffnung für andere Religionen im konfessionellen Religionsunterricht am Beispiel Islam. In J. Lähnemann (Hrsg.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus* (S. 287–302). EB.
- Hull, J.M. (2000). *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften 1*. KiK.
- Jozsa, D.-P. (2009). Interreligiöser Dialog im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts. In D.-P. Jozsa, T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (S. 374–397). Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2021). *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf
- Knauth, T. & Vieregge, D. (2018). Religion und interreligiöser Unterricht. In I. Gogolin, V.B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 530–533). Klinkhardt.
- Kropač, U. (2006). Religiöse Pluralität als religionspädagogische Herausforderung. Perspektiven interreligiösen Lernens. In C. Böttigheimer & H. Filser (Hrsg.), *Kirchen-einheit und Weltverantwortung. Festschrift für Peter Neuner* (S. 471–486). Pustet.
- Lähnemann, J. (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langenhorst, G. (2017). Begegnung als „Königsweg interreligiösen Lernens“? Ein skeptischer Einwurf. *Katechetische Blätter*, 142 (3), 183–184.
- Leimgruber, S. (1995). *Interreligiöses Lernen*. Kösel.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen* (Neuausgabe). Kösel.

- Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2010). Interkulturelles und interreligiöses Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfa- den für Studium, Ausbildung und Beruf* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 462–471). Kösel.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion der Anderen. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummerich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Reli- gion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 33–66). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-33>
- Mendl, H. (2021). Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG im Spiegel kirchlicher Do- kumente. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 95–106). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Meyer, K. (2006). *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2008). *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Re- ligion in den Klassen 5 bis 7*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2018). Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionen. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 102–113). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666770258.102>
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666720062>
- Meyer, K. (2020). Judentum und Islam unterrichten – ein systematisierender Blick auf exemplarische Medien und Materialien in der Sekundarstufe I. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Ju- dentum und Islam unterrichten* (Jahrbuch Religionspädagogik, Bd. 36) (S. 222–234). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702976.222>
- Porzelt, B. (2020). Ein Bildungsfach für alle?! Erwägungen zum Religionsunterricht der Zukunft. *Religionspädagogische Beiträge*, (83), 52–60.
- Porzelt, B. (2021). Säkulare Deutungen von Welt. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 227–234). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Porzelt, B. & Stögbauer-Elsner, E. (2021). Religionen. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 214–226). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Rickers, F. & Gottwald, E. (Hrsg.). (1998). *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*. Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Riegel, C. (2011). Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Diffe- renz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummerich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migra- tion und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 319–342). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-319>
- Riegel, U. (2021). Plurale Formen des Religionsunterrichts. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 95–115). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Schröder, B. (2018). Religions- und Ethikunterricht – eine Fächergruppe? Ein Plädoyer. In B. Schröder & M. Emmelmann (Hrsg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 355–376). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788733100.355>
- Simojoki, H. (2019). Ökumene. In M. Rothgangel, H. Simojoki & U.H.J. Körtner (Hrsg.), *Theologische Schlüsselbegriffe: subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch* (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 1) (6., kompl. neu erarb.

- Aufl.) (S. 306–317). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702846.306>
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web*, 18 (1), 200–224.
- Stögbauer-Elsner, E. (2022). Personalisierung. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (S. 1–11). <https://doi.org/10.23768/wirelex.Personalisierung.201011>
- Streib, H. (2017). *Religiöse Orientierungen, spirituelle Konstruktionen und Formen religiöser Vergemeinschaftung bei Jugendlichen*. Hrsg. von der Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht. Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_Streib_25_04_17zu.pdf
- Strohmeier, D., Nestler, D. & Spiel, C. (2006). Interkulturelle Beziehungen im Lebensumfeld Schule: Freundschaftsmuster und aggressives Verhalten in multikulturellen Schulklassen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 21–37.
- Sundermeier, T. (1996). *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tworuschka, U. (1994). Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen? Versuch einer vorläufigen Bilanzierung. In J.A. van der Ven & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen* (S. 171–196). Kok.
- Unser, A. (2018). Interreligiöses Lernen. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 270–285). Herder.
- von Reibnitz, B. (1999). Freundschaft. In C. Auffarth, J. Bernard & H. Mohr (Hrsg.), *Metzler Lexikon Religion, Band 1* (S. 413–423). Metzler. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-00091-0_152
- Walser, A. (2022). Freundschaft als Lernwerkstatt für Moralität. *Katechetische Blätter*, 147 (2), 89–92.
- Weiß, W. (Hrsg.). (2002). *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*. Waxmann.
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5>
- Willems, J. (2014). Interreligiöse Kompetenz fördern. Lernen an einer interreligiösen Begegnungssituation. *ZeitspRÜng*, 2, 4–6. <https://narrt.de/wp-content/uploads/2021/12/Willems-Interreligioese-Kompetenz-foerdern-ZeitspRÜng-2014.pdf>
- Willems, J. (2020a). Einleitung. Religion in der Schule – Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 10–21). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453551>
- Willems, J. (2020b). Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen? In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 387–402). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453551-022>
- Willems, J. (2020c). Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im Religionsunterricht. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Judentum und Islam unterrichten* (Jahrbuch Religionspädagogik, Bd. 36) (S. 149–161). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702976.149>
- Willems, J. (2022). Interkulturelle Trainings, interreligiös. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (S. 1–20). https://doi.org/10.23768/wirelex.Interkulturelle_Trainings_interreligis.201050

- Ziebertz, H.-G. (2006). Germany: Belief in the Idea of a Higher Reality. In H.-G. Ziebertz & W.K. Kay (Hrsg.), *Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity* (S. 58–80). LIT.
- Ziebertz, H.-G. (2010). Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. 2001) (S. 17–28). Kösel.
- Zimmermann, M. (2015). *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702099>

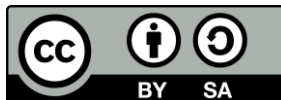
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stögbauer-Elsner, E. (2022). Interreligiöse Freundschaften und bekenntnisorientierter Religionsunterricht. Eine religionsdidaktische Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 228–243. <https://doi.org/10.11576/pflb-5937>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>