

Dialog der Religionen im Religionsunterricht

Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung

von Klaus von Stosch

Es ist absehbar, dass der Dialog der Religionen in der Zukunft nicht nur für die Theologie immer wichtiger wird, sondern auch für den Religionsunterricht – nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Schülerschaft an unseren Schulen sich immer mehr multi-religiös zusammensetzt. In meinem vorliegenden Beitrag möchte ich zeigen, dass diese Situation eine Fortentwicklung des konfessionellen zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erforderlich macht (1.). Außerdem möchte ich Impulse seitens der Komparativen Theologie für diesen Religionsunterricht referieren (2.) und religionspädagogisch konkretisieren (3.). Abschließen will ich meine Überlegungen mit einem Ausblick darauf, wieso ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht zum Lernort der (komparativen) Theologie avancieren kann und avancieren sollte (4.).

1. Vom konfessionellen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Das zentrale Argument für die Notwendigkeit eines konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts auch im Kontext des interreligiösen Lernens liegt in einer sehr einfachen religionsphilosophischen Beobachtung begründet: Die Bedeutung religiöser Überzeugungen lässt sich nicht allein aus der Beobachterperspektive verstehen, sondern braucht das Mitspielen in religiösen Sprachspielen. Denn „allein aus der Beobachterperspektive – so das Argument – kann sich die Eigenart einer Religion und von Religionen nicht hinreichend erschließen“¹. Näherhin begründen lässt sich dieser Gedanke durch die Einsicht, dass religiöse Überzeugungen lebensorientierende und expressive Elemente haben, die sich durch eine allein kognitive Analyse nicht zureichend erschlie-

¹ Mette, Religionsunterricht (2010), 310f.

Ben.² Die für das Verständnis von Religion zentrale Weltbildbezogenheit religiöser Überzeugungen wird eben erst deutlich, wenn ich sehe, wie die jeweiligen religiösen Überzeugungen im Handeln und in spezifisch religiösen Sprachspielen verwurzelt sind. Von daher können Schülerinnen und Schüler nur dann einen sachangemessenen Zugang zu Religionen ausbilden, wenn sie Religionen nicht nur aus der Vogelperspektive betrachten, sondern gewissermaßen von innen lernen, wie Religionen funktionieren und Geltungsansprüche legitimieren. Religion kann nicht nur von außen und für alle unterrichtet werden, sondern braucht das konfessorische Hineingehen in religiöse Lebenswelten.

Diese religiösen Lebenswelten können aber nicht nur abstrakt in einer Außenbetrachtung vermittelt werden, sondern verlangen nach Verkörperung. An dieser Stelle braucht es an erster Stelle einen Religionslehrer oder eine Religionslehrerin, die transparent für eine bestimmte religiöse Orientierung eintritt und auf diese Weise die Chance bietet, „eine persönliche religiöse Überzeugung zu entwickeln und zu profilieren in der Begegnung und Auseinandersetzung mit einer personvermittelt authentischen, in konkreten Lebensformen und in sozialer Verbindlichkeit gelebten Religion“³. Nur wenn also beginnend bei der Lehrperson authentisch und transparent in religiöse Lebenswelten hineingeführt wird, kann religiöse Orientierung gelingen.

Bis zu diesem Punkt dürften sich zumindest alle Vertreter der katholischen Religionspädagogik einig sein. Dennoch ist jenseits dieser Einigkeit noch nicht hinreichend geklärt, welche Bedeutung die Perspektive des Anderen in der Ausbildung religiöser Identität hat. Klassischerweise wird an dieser Stelle gerne argumentiert, dass religiöse Identität nur gelingen kann, wenn erst einmal die Beheimatung in einer bestimmten Religion bzw. Konfession versucht wird. Erst wenn man die eigene Muttersprache erlernt habe, könne man Fremdsprachenkenntnisse erwerben.⁴ Nur wenn eigene Prägungen gesichert seien, könne die Begegnung mit dem Anderen zur Ausbildung religiöser Identität beitragen.⁵ Der beim interreligiösen Lernen geforderte „Perspektivenwechsel“ könne nur gelingen, wenn man eine gewisse Sicherheit in der eigenen Perspektive entwickelt habe.⁶ Die Basisaufgabe des Religionsunter-

² Vgl. *Stosch*, *Überzeugungen* (2003), 103–146.

³ *Simon*, *Religionsunterricht* (2002), 366. Die Bedeutung von Identifikationsfiguren beim religiösen Lernen betont auch *Schweitzer*, *Identitätsbildung* (2005), 301.

⁴ Vgl. *Langenhorst*, *Zeugnisse* (2011).

⁵ Vgl. *Schweitzer*, *Identitätsbildung* (2005), 301.

⁶ Vgl. *Langenhorst*, *Lernen* (2003), 103.

richts (und gerade auch des interreligiös ausgerichteten Religionsunterrichts) sei es deshalb, „eine Ich-Perspektive zu entwickeln“⁷. Um dies zu erreichen, brauche es – so ist oft zu hören – eben das Hineinnehmen in einen ganz bestimmten konfessionellen Zusammenhang, der sich an Lehrperson und Lerngruppe festmache. Eine „permanent multireligiöse Klassenzusammensetzung“ sei dagegen „weitgehend eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler“⁸.

Diese Analyse ist insofern richtig, als sie überzeugende Argumente dafür bereit hält, an der grundsätzlichen konfessionellen Prägung des Religionsunterrichts festzuhalten. Auf der anderen Seite wird aber auch konzediert, dass Religionsunterricht zentral die Aufgabe hat, auch die Religion und das Weltbild des Anderen zu vermitteln. Nicht nur Stephan Leimgruber spricht an dieser Stelle von der Notwendigkeit einer Xenosophie⁹, also eines wertschätzenden Umgangs mit Fremdheit. Es liegt nahe, dem Anderen in dieser Konzeption das Recht zuzubilligen, mir seine eigene Ich-Perspektive vorzutragen. Wenn das für den konfessionellen Unterricht immer ins Feld geführte Argument beachtet wird, dass religiöses Lernen nur gelingen kann, wenn die jeweilige Binnenperspektive bei einer authentischen Lehrperson nachvollzogen wird, muss dies auch für interreligiöse Zusammenhänge gelten.

Also braucht es im Kontext interreligiösen Lernens eine Weiterentwicklung des konfessionellen zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Der religiös und konfessionell Andere muss die Gelegenheit erhalten, sich den Schülerinnen und Schülern in seiner Eigenperspektive zu präsentieren. Der konfessionelle Religionsunterricht muss Räume schaffen, in denen die Lehrperson der anderen Religion oder Konfession ihre Perspektive authentisch in den Lernprozess hineingeben kann. In sonst selten anzutreffender Deutlichkeit macht deshalb beispielsweise auch Friedrich Schweitzer klar, dass „ein kooperativer Religionsunterricht eine unerlässliche Voraussetzung für die erfolgreiche Verwirklichung interreligiösen Lernens in der Schule“¹⁰ darstellt. Und auch Monika Tautz plädiert in ihrer Dissertation für einen interreligiös ausgerichteten, konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.¹¹

⁷ Tautz, *Lernen* (2007), 74.

⁸ Leimgruber, *Lernen* (2007), 111.

⁹ Ebd., 82ff., u. a. mit Verweis auf Levinas, der Leimgruber zu dem Spitzensatz veranlasst, dass es gelte, den Anderen höher einzuschätzen als sich selbst (88) – eine Forderung von Levinas, die für Leimgrubers Festhalten am Inklusivismus eigentlich nicht förderlich sein kann.

¹⁰ Schweitzer, *Religionsunterricht* (2003), 97.

¹¹ Vgl. Tautz, *Lernen* (2007), 155ff. Entsprechend kann ich auch Reinhard Göllner

Wegweisend für das Konzept des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist nach wie vor die Grundidee der Denkschrift der EKD mit dem Titel „Identität und Verständigung“, die in konsequenter Weise das Prinzip konfessioneller Bestimmtheit mit dem Prinzip dialogischer Kooperation zu verbinden sucht.¹² Programmatisch heißt es in dieser Denkschrift: „In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘.“¹³ Die Denkschrift plädiert dabei ebenso für gemeinsame Unterrichtsphasen im Klassenverband wie für differenzierende Phasen in konfessionell unterschiedenen Lerngruppen.¹⁴ Auf katholischer Seite kann man den Gedanken stark machen, dass bereits die Würzburger Synode „indirekt für das Modell eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts [votiert], wonach zwar grundsätzlich getrennt unterrichtet wird, die Konfessionen aber zusammenarbeiten (Lehrertausch; Team-teaching; Schüler, besonders der Sek. II, haben die Möglichkeit entweder alternativ oder epochal an den Kursen der anderen Konfession teilzunehmen).“¹⁵ Wie immer man die offizielle katholische Position zu dieser Möglichkeit der Fortentwicklung des Religionsunterrichts einschätzt, kann man gerade im Südwesten Deutschlands bereits auf eine Reihe von ermutigenden Erfahrungen mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zwischen evangelischen und katholischen Religionslehrkräften hinweisen.¹⁶ Wichtig zu seiner Akzeptanz auch bei den Kirchen dürfte sein, dass man hier nicht die vielerorts gerade an Primarschulen bereits durchgeführte, unreflektierte Praxis eines Religionsunterrichts für alle legitimiert, sondern wirklich im Dialog der Fachkräfte vor Ort ein gemeinsames Modell schafft, das nicht den konfessionellen

und Norbert Brieden nur zustimmen, wenn sie in diesem Band unter der Nummer 3.3 schreiben: „Die Beschäftigung mit Fremdreigionen im Religionsunterricht hat nach unserer Ansicht nur dann einen Sinn, wenn hier auch die Innenperspektive der anderen Religion zu Worte kommt.“

¹² Vgl. Identität und Verständigung (1995), 59.

¹³ Ebd., 65.

¹⁴ Vgl. ebd., 70.

¹⁵ Tautz, Lernen (2007), 120 mit Verweis auf Boehme, Fächergruppe (2002), 376, die auf die Korrelationsdidaktik der Würzburger Synode verweist und diese als Ausdruck eines dialogischen Religionsunterrichts wertet.

¹⁶ Vgl. zuletzt die knappe Auswertung eines Schulversuchs zum konfessionell-kooperativen RU in Baden Württemberg bei Kuld/Angele, Schulversuch (2010), 52–54. Sie ist „überwältigend positiv“ (ebd., 53), bezieht sich allerdings vor allem auf die Grundschule.

Religionsunterricht in Frage stellt, sondern durch kooperative Elemente erweitert.¹⁷

Solange der konfessionell-kooperative Religionsunterricht allerdings nur auf das Feld interkonfessionellen und interreligiösen Lernens bezogen wird, dürfte er keine spürbaren Veränderungen an der gegenwärtigen Gestalt des Religionsunterrichts zeitigen und auch nicht dabei helfen, die derzeit schwelende Legitimationskrise des Religionsunterrichts zu lösen. Ich will deswegen mein Argument für eine Ausweitung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts noch weiter zuspitzen, indem ich eine zentrale Einsicht der Komparativen Theologie zur Diskussion stelle.¹⁸

2. *Komparative Theologie als Lernort des Religionsunterrichts*

Eine der zentralen Einsichten Komparativer Theologie besteht nämlich darin, dass ich durch den Versuch, mich in das Weltbild des Anderen hineinzudenken, nicht nur den Anderen, sondern auch mich selbst besser verstehe.¹⁹ So ist Komparative Theologie etwa in den Augen eines ihrer wichtigsten amerikanischen Vertreter James Fredericks nichts anderes als der Versuch eines Neuverstehens des eigenen Glaubens im Licht fremder Traditionen und dient somit primär dem tieferen Verstehen der eigenen religiösen Tradition.²⁰ Ich brauche diesem Gedanken zufolge also das Licht der anderen Tradition – nicht in der durch mich vorgenommenen Filterung, sondern in deren jeweiligem Selbstverständnis –, um mich selbst allererst richtig verstehen zu können. Natürlich soll damit nicht der Andere zur Funktion meines Selbstverstehens degradiert werden. Deshalb erscheint mir die bei Fredericks vorgenommene Hierarchisierung auch als missverständlich. Es geht Komparativer Theologie natürlich auch bei ihm genauso basal um das zweckfreie Verstehen des Anderen. Bei genauerem Nachdenken lässt sich aber – und dies ist der zentrale Punkt, den man bei Fredericks lernen kann – einsehen, dass ich auch mich selbst

¹⁷ Vgl. Tautz, *Lernen* (2007), 121.

¹⁸ Vgl. zur Hinführung zum Projekt Komparativer Theologie Bernhardt/von Stosch, *Theologie* (2009). Sowie von Stosch, *Wahr* (2009), 9–23.

¹⁹ Vgl. die entsprechende Zielbestimmung bei von Stosch, *Theologie* (2008), 401–422; oder Fredericks, *Faith* (2004), 169.

²⁰ Vgl. ebd., 139f.: „Comparative theology is the attempt to understand the meaning of Christian faith by exploring it in the light of the teachings of other religious traditions. The purpose of comparative theology is to assist Christians in coming to a deeper understanding of their own religious tradition.“

erst verstehe, wenn ich die Sehgewohnheiten des Anderen an mich heranlasse und mir probeweise zu eigen mache.

Die Begründung für diese Überlegung kann man religionsphilosophisch dadurch rekonstruieren, dass man sich in Erinnerung ruft, dass religiöse Überzeugungen in Weltbildern verwurzelt sind und in ihrer Bedeutung erst in einer konkreten Sprachspielpraxis verständlich werden.²¹ Dadurch dass wir den leitenden Intuitionen unserer Weltbilder in der Regel blind folgen²², bleiben uns tragende Elemente des eigenen Weltzugangs versperrt, solange wir uns nicht einem ganz anderen Weltzugang öffnen. Für Schüler und Schülerinnen wird diese Einsicht etwa erfahrbar, wenn sie ein Auslandsjahr in ihre Schullaufbahn einbauen und auf einmal an vielen Stellen merken, was in ihrer eigenen familiären, kulturellen und religiösen Prägung alles als selbstverständlich vorausgesetzt wurde. Erst indem ich mich dem Fremden aussetze, wird das Eigene bewusst und kann damit Gegenstand einer Wahl werden.

Es greift also zu kurz, wenn man fordert, dass man erst das Eigene kennenlernen soll, um von ihm aus das Fremde kennenzulernen.²³ Denn Identitätsbildung und Fremdwahrnehmung sind eigentümlich miteinander verschränkt „Die Fähigkeiten, sich seines ‚Selbst‘ und des ‚Anderen‘ bewusst zu werden, sind *ko-evolutiv* entstanden. Das heißt, dass die Bildung einer sog. Identität und die Wahrnehmung von ‚Alterität‘ nicht als sich statisch gegenüber stehende und unbekannt bleibende Größen verstanden werden dürfen.“²⁴ Heimat ist eben wesentlich eine offene Struktur, die sich auf andere hin öffnet²⁵, sich aber auch durch die Auseinandersetzung mit Fremdem erst bilden kann. Oft hilft mir erst das Herumirren in der Fremde dabei, Heimat erkennen und wertschätzen zu können. Und oft hat die Heimat ein neues, vielleicht sogar einladenderes Gesicht, wenn ich sie mit den Erfahrungen der Fremde neu anschau.

²¹ Vgl. zur ausführlichen Begründung von Stosch, Glaubensverantwortung (2001).

²² Vgl. zum für diese Einsicht zentralen Wittgensteinschen Verständnis vom Regelfolgen ebd., 49–62.

²³ Übrigens greift dieser Gedanke auch theologisch zu kurz. Religiöse Identität ist aus theologischer Sicht weder pädagogisch herstellbar noch menschlich verfügbar, weil sie aus dem durch Gott geschenkten Glauben herrührt (vgl. Schweitzer, Identitätsbildung [2005], 300.). Wenn Gott aber der immer Größere und Andere ist, dürfte Beheimatung unter Ignorierung des Fremden keine erfolversprechende Strategie für religiöse Sozialisation sein.

²⁴ Nipkow, Pädagogik (2005), 383.

²⁵ Vgl. Nipkow, Bildung (1998), 358.

Wenn man also will, dass Religionsunterricht in die Freiheit führt und ein eigenständiges Bekenntnis zum Glauben ermöglicht, muss man ihn nicht nur konfessionell ausrichten und den Schülern und Schülerinnen damit geeignete Identifikationsmöglichkeiten anbieten. Genauso zentral wichtig ist es, Räume für Fremdperspektiven auf das Eigene zu lassen, die erst angemessen verwirklicht werden können, wenn der konfessionelle zu einem konfessionell-kooperativen Unterricht erweitert wird.

Zwar ist es richtig, dass eine Fremdwahrnehmung auf das Eigene auch im konfessionellen Religionsunterricht vermittelt werden kann, etwa wenn dieser religionskundliches Wissen einbezieht. Und natürlich findet bereits in der Gegenwart in erheblichem Maße eine derart vermittelte Außenbetrachtung von Religion auch im konfessionellen Religionsunterricht statt.²⁶ Aber die Außenbetrachtung bleibt hier doch immer eine durch die Lehrperson gefilterte, die zumindest in der Selektion des Materials greifbar wird. Die Gefahr besteht, dass man so den Anderen nur in inklusivistischer Zähmung an sich heranlässt.²⁷ Für einen erfolgreichen Lern- und Identitätsbildungsprozess fehlt so allzu oft das Sich-Aussetzen dem Fremden gegenüber, wie er sich selber sieht.

Dies kann etwa dadurch geschehen, dass der Religionslehrer oder die Religionslehrerin einer anderen Religion den Unterricht der eigenen Gruppe übernimmt oder dadurch, dass im Klassenverband unterschiedliche Positionen zu Wort kommen und durch verschiedene Lehrpersonen im Team-Teaching dargestellt werden.²⁸ Natürlich kann auch ohne eine solche strukturelle Öffnung des Religionsunterrichts versucht werden, im klassischen konfessionellen Religionsunterricht den Anderen zu Wort kommen zu

²⁶ Vgl. *Mette*, Religionsunterricht (2010), 310, der völlig zu Recht darauf hinweist, dass „jeder Religionsunterricht ... unweigerlich religionskundliche Anteile“ hat.

²⁷ Hier liegt auch die Gefahr, wenn sich die Religionspädagogik religionstheologisch auf das Modell eines Inklusivismus festlegt, der es per definitionem ausschließt, das Eigene im Fremden neu und anders zu entdecken und der sich aus methodischen Gründen weigert, sich in die Perspektive des Anderen hineinzuwenden. Vgl. etwa die vorschnelle Festlegung auf den Inklusivismus bei *Leimgruber*, Perspektiven (2005), 126–133.

²⁸ Ein solches Team-Teaching muss nicht einmal Mehrkosten für den Staat verursachen. Viele Schulen sind dreizügig, müssen dann aber (beispielsweise in NRW) in absehbarer Zeit mindestens vier verschiedene Kurse pro Jahrgang anbieten: Katholischer, Evangelischer und Islamischer RU sowie Praktische Philosophie. Da könnte man ohne Mehrkosten nur drei Kurse anbieten und einen im Team-Teaching in einer gemischten Zusammensetzung laufen lassen – natürlich nur epochenweise und im Wechsel. Jedenfalls wären einige Innovationen im Prinzip bereits zum Nulltarif zu haben, wenn man die verschiedenen Elemente klug aufeinander abstimmt.

lassen – etwa indem ich mich Zeugnissen der Kunst oder Literatur aus der anderen Religion aussetze.²⁹ Aber nur wenn sich die Schülerinnen und Schüler wirklich der Gesamtdeutung fremder Religionen in deren eigener Perspektive aussetzen, ist gewährleistet, dass eine Auseinandersetzung mit dem jeweils fremden Weltbild als ganzem stattfindet. Und nur eine derartige authentische Auseinandersetzung kann Grundlage einer redlich verantworteten Entscheidung sein. „Nur wenn die Theologie sich von anderen Perspektiven anfragen lässt und sich mit ihnen redlich auseinandersetzt, ihre Wahrheitsgehalte prüft und gegebenenfalls von ihnen für sich dazulernt, kann sie die Relevanz der Lebens- und Weltbedeutung der von ihr vertretenen Religion – oder besser: des ihr zugrunde liegenden Glaubens – plausibel ausweisen“³⁰. Wenn es gelingt, diese Plausibilisierung des Eigenen ohne diskriminierende Abwertung des Fremden zu erreichen und wenn Schüler und Schülerinnen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht lernen, die wechselseitigen Perspektiven so einander zuzuordnen, dass sich jeder in seiner Eigenheit erkannt fühlt, kann eine Form von Konfliktbearbeitung an der Schule eingeübt werden, die für unsere Gesellschaft wegweisend werden könnte.

3. Religionspädagogische Konkretisierungen

Wie bereits weiter oben erläutert setzt der hier vertretene Ansatz beim konfessionellen Unterricht an und regt an, diesen zum interreligiös erweiterten konfessionell-kooperativen Unterricht fortzuentwickeln. In der Tat wäre es eine Überforderung für die Schüler und Schülerinnen, wenn sie alle an ihrer Schule vertretenen Standpunkte genauso ausführlich kennenlernen müssten.³¹ Es ist völlig legitim, erst einmal mit dem eigenen Bekenntnis bzw. dem der eigenen Eltern zu beginnen und auch immer wieder zur Identitätsvergewisserung zu diesem zurückzukehren. Ein großer Teil des Religionsunterrichts sollte also auch nach meinem Vorschlag ganz klassisch katholischer, evangelischer, muslimischer, jüdischer,

²⁹ Vgl. etwa die Hinweise von *Gärtner*, *Begegnungslernen* (2010), 158; zur Kunst als eigenständigem Ort interreligiösen Lernens sowie die Überlegungen von *Langenhorst*, *Lernen* (2011) zur Literatur. Vgl. auch *Leimgrubers* Hinweise zum ästhetischen Lernen innerhalb einer Sakralraumpädagogik (in ders., *Lernen* (2007), 78ff.)

³⁰ *Mette*, *Religionsunterricht* (2010), 308.

³¹ Vgl. die entsprechenden berechtigten Bedenken aus entwicklungspsychologischer Perspektive bei *Langenhorst*, *Lernen* (2003), 103, der diese zu Recht gegen eine pluralistisch motivierte Form des Religionsunterrichts ins Feld führt.

buddhistischer oder eben humanistischer³² Unterricht sein. Die Auswahl der zu berücksichtigenden Religionen und Konfessionen hat sich dabei allein an der Anzahl der jeweils vorhandenen Schüler und Schülerinnen zu orientieren.

Neben dem konfessionellen Religionsunterricht der eigenen Religion sollten die Schülerinnen und Schüler gezielt zu bestimmten Themen am Unterricht der je anderen Religion teilnehmen und in einer Situation des Team-Teachings an den Dialog der Religionen herangeführt werden. Die Teilnahme am Religionsunterricht der anderen Konfession und Religion kann einerseits helfen, den Anderen tiefer und besser zu verstehen und ihm Raum im eigenen Denken zu geben. Andererseits kann er dazu beitragen, einen neuen Zugang zur eigenen Tiefengrammatik zu gewinnen. Die hier vorausgesetzte wechselseitige Gastfreundschaft könnte Voraussetzung dafür sein, dass interreligiöses Begegnungslernen nicht nur punktuell stattfindet, sondern an zentraler Stelle in der Struktur des Religionsunterrichts verankert wird. Nicht umsonst wird das Begegnungslernen ja immer wieder als Königsweg des interreligiösen Lernens gepriesen.³³

Dies kann sicher nicht der Normalfall des Religionsunterrichts sein und wird von der je eigenen konfessionellen Perspektive gut begleitet werden müssen.³⁴ Eben deshalb ist ein ausführliches Element des Team-Teachings Voraussetzung für eine fruchtbare Umsetzung des Modells wechselseitiger Gastfreundschaft. Team-Teaching und Lernen beim religiös Anderen können also sicher nicht die Regel sein, müssten aber systematisch in die Lehrpläne für den Religionsunterricht aller Religionen inseriert werden. Dabei könnten auch Beiträge zu einem „Religionsunterricht für

³² In dem Moment in dem sich Theologien der nichtchristlichen Religionen in Deutschland ausdifferenzieren und einen entsprechenden Religionsunterricht ermöglichen, könnte auch ein Alternativfach wie Praktische Philosophie stärker aus seiner scheinbaren Neutralität gelöst und für eine atheistisch- oder agnostisch-humanistische Werteorientierung geöffnet werden.

³³ Vgl. etwa *Leimgruber*, Lernen (2007), 101. Deshalb will er mit seinem Buch „direktes interreligiöses Lernen im Zeichen der Begegnung und des Dialogs mit Angehörigen anderer Religionen anregen“ (ebd., 112).

³⁴ Bei aller Begeisterung für die Möglichkeit des Begegnungslernens darf man nicht vergessen, dass aus interkultureller Begegnung allein noch kein Lernerfolg wird, so dass diese Begegnungen genau begleitet werden müssen. Es braucht entsprechende Kompetenzen, die helfen, die Begegnung zu verarbeiten. Eine wichtige entsprechende Kompetenz ist etwa die zur Perspektivenübernahme, die altersmäßig sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, so dass hier insgesamt stufenspezifische Konzepte entwickelt werden müssen; vgl. *Gärtner*, Begegnungslernen (2010), 155. Dabei wäre allerdings zu prüfen, ob solche Kompetenzen nicht auch in einem Religionsunterricht für alle erworben werden könnten.

alle“ aus der Perspektive der jeweiligen Religionen eingebaut werden.

Wenn es beim interkulturellen und interreligiösen Lernen um Lernprozesse geht, „die sich im Hin und Her zwischen zwei Kulturen ereignen“³⁵, muss man den Schülern und Schülerinnen Räume eröffnen, in denen dieses Hin- und Hergehen tatsächlich stattfinden kann. Dabei würden die Schülerinnen und Schüler überfordert werden, wenn man ihnen ständig derartige Fremderfahrungen mit allen nur denkbaren Weltbildern zumuten würde. „Interreligiöses Lernen kann, ja muss, wie jedes Lernen exemplarischer Art sein.“³⁶ Aber exemplarisch sollte wirklich in die Tiefe gegangen werden, so dass eine epochale Auseinandersetzung mit mindestens einer anderen Weltreligion, der je anderen großen Konfession und einer humanistischen Außensicht auf Religion in jedem Religionsunterricht vorgesehen sein sollte. Damit die Religionslehrerinnen und Religionslehrer dazu in der Lage sind, derartige Epochen sinnvoll zu begleiten und sich kompetent im Team-Teaching einzubringen, wäre auch das Theologiestudium so neu zu justieren, dass jeweils das Lernen in der nichtchristlichen und anderskonfessionellen Theologie ins Curriculum der jeweiligen Theologie eingebaut wird. Wenigstens die Auseinandersetzung mit Islam oder Judentum sollte in jedem christlichen Theologiestudium Pflicht werden, so dass christliche Theologie schon für das Gelingen des eigenen Betriebs daran interessiert sein sollte, dass Lehrstühle für islamische und jüdische Theologie bzw. islamische und jüdische Studien in Deutschland entstehen. Jedenfalls ist im Blick auf die Religionslehrerausbildung Monika Tautz zuzustimmen, wenn sie sagt: „Für die Religionslehrer bedeutet dies, sich intensiv und gezielt mit einer oder zwei der nichtchristlichen Religionen vertraut zu machen, denn nur so können die interreligiösen Lernprozesse vom Selbstverständnis der jeweiligen Religionen ausgehend nach den handlungsleitenden Impulsen für ein miteinander forschen, aber auch dazu verhelfen, die für die einzelnen Schüler sperrigen, ja widerständigen Glaubensüberzeugungen und Glaubenshaltungen als solche anzuerkennen.“³⁷ Genauso würde dann umgekehrt gelten, dass Lehrkräfte anderer Religionen oder auch Lehrkräfte aus dem Bereich einer atheistisch oder agnostisch

³⁵ *Leimgruber*, Lernen (2007), 19.

³⁶ *Tautz*, Lernen (2007), 415. Entsprechend wird man auch das Hamburger Modell eines durchweg dialogischen Religionsunterrichts, in dem der Dialog als Strukturprinzip des gesamten Religionsunterrichts verstanden wird, als Überforderung zurückweisen müssen (gegen *Weiß*, Religionsunterricht [1999], 6).

³⁷ *Tautz*, Lernen (2007), 415.

humanistischen Weltansicht sich auch mit christlicher Theologie auseinandersetzen müssten – eine Vision, die natürlich nur dann in der Ausbildung der jeweiligen Lehrkräfte verankert werden kann, wenn die entsprechenden Professoren und Professorinnen selbst Kompetenzen im Gespräch mit anderen Religionen und Weltbildern erwerben und in der Lehre miteinander kooperieren.

Als Konsequenz dieser Neugewichtung wären die theologischen Fakultäten so umzustrukturieren, dass an ihnen die Theologien anderer Religionen und Letztorientierungen Heimat finden und zusammenarbeiten. An der Schule müsste sich diese Zusammenarbeit in einer Fächergruppe widerspiegeln, wie sie etwa in der oben erwähnten EKD-Denkschrift angeregt wird.³⁸ Auf diese Weise kann von vornherein verhindert werden, dass an der Schule oder Universität voneinander abgedichtete partikularistische Eigenwelten entstehen, „die wegen mangelnder Kenntnisse der Anderen in Konfliktlagen verständigungsunfähig sind“³⁹.

4. Epilog: Religionsunterricht als Lernort Komparativer Theologie

Ein Religionsunterricht, in dem der religiös Andere authentisch zu Wort kommt und religiöse Verständigungsbemühungen erfolgreich moderiert werden, kann schließlich auch ein wichtiger Lernort für die Komparative Theologie werden. Ich hatte bereits weiter oben darauf hingewiesen, dass die Bedeutung religiöser Überzeugungen ständig im Fluss ist und in der Sprachspielpraxis der Gläubigen je neu modifiziert wird. Von daher kann durch die Begegnung von Lehrenden und Lernenden an der Schule – im gemeinsamen Nachdenken, im Feiern von religiösen Festen, in den entstehenden Freundschaften und nicht zuletzt dem gemeinsamen Beten – eine Form kommunikativen Handelns entstehen, das es erlaubt, die Verständigungsmöglichkeiten zwischen den Religionen neu zu bestimmen. Komparative Theologie braucht eben nicht nur das Gespräch der Experten, die in jahrelangem Studium, die je andere Religion zu durchdringen versuchen, sondern genauso das unbefangene Gespräch der einfachen Gläubigen, die in ihrer Identitätssuche manchmal viel mutiger und prophetischer aufeinander zugehen können. Diese Weise des Aufeinanderzugehens kann in der Tat auch für die wissenschaftliche Theologie aufschlussreich sein und zum Lernort werden – zumindest dann, wenn sie fachkundig unterstützt und

³⁸ Identität und Verständigung, 73ff.

³⁹ Nipkow, Pädagogik (2005), 383.

durch die Einbindung in eine konfessionelle Unterrichtspraxis vor pluralistischer Beliebigkeit bewahrt wird. Wer könnte diese prophetische Funktion der einfachen Gläubigen wohl besser ausführen und eine ganz neue Qualität des Friedens zwischen den Religionen besser vorleben als die Kinder, die uns schon Jesus von Nazareth als Vorbilder bei der Etablierung des Reiches Gottes vor Augen stellt (vgl. Mk 10,14f.)?

Literaturverzeichnis:

- Bernhardt, Reinhold/Stosch, Klaus von (Hg.)*, Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, Zürich 2009 (Beiträge zu einer Theologie der Religionen; 7).
- Boehme, Katja*, Die kooperative Fächergruppe. Ein Modell für den Religionsunterricht der Zukunft auf dem Prüfstand. In: *KatBl* 127 (2002) 375–382.
- Fredericks, James*, Faith among faiths, Maryknoll–New York 2004.
- Gärtner, Claudia*, Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche. In: *KatBl* 53 (2010) 149–159.
- Identität und Verständigung*. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hrsg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh ³1995.
- Kuld, Lothar/Angele, Claudia*, Ein konfessionell-kooperativer Schulversuch. Wenn katholische und evangelische Lehrkräfte gemeinsam unterrichten: Erste Evaluationsergebnisse. In: *KatBl* 135 (2010), 52–54.
- Langenhorst, Georg*, „Interreligiöses Lernen“ auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen. In: *Religionspädagogische Beiträge* 50 (2003), 89–106.
- Langenhorst, Georg*, Zeugnisse der Bibelrezeption oder Quellen der Offenbarung? Korantexte im katholischen Religionsunterricht. In: Frank van der Velden (Hg.), *Die Heiligen Schriften der anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen*, Göttingen 2011, 103–122.
- Langenhorst, Georg*, Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten? Theologisch-literarische Perspektiven – Beispiel Islam. In: Michael Hofmann/ Klaus von Stosch (Hg.), *Islam in der deutschen und türkischen Literatur*, Paderborn u. a. 2011 (in Endredaktion).
- Leimgruber, Stephan*, *Interreligiöses Lernen*, München ²2007.
- Leimgruber, Stephan*, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen. In: Peter Schreiner/ Ursula Sieg/ Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Darmstadt 2005, 126–133.
- Mette, Norbert*, Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule. In: *StZ* 135 (2010), 303–314.

- Nipkow, Karl Ernst*, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- Nipkow, Karl Ernst*, Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen. Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht = Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, 2, Gütersloh 2005.
- Schweitzer, Friedrich*, Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens? In: E. Gottwald/N. Mette (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließung, Neukirchen-Vluyn 2003 (FS F. Rickers), 97–108.
- Schweitzer, Friedrich*, Religiöse Identitätsbildung. In: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Eisenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2005, 294–303.
- Simon, Werner*, Religionsunterricht in staatlichen Schulen. In: NHRPG (2002), 262–368.
- Stosch, Klaus von*, Glaubensverantwortung in doppelter Kontingenz. Untersuchungen zur Verortung fundamentaler Theologie nach Wittgenstein, Regensburg 2001 (= ratio fidei, 7).
- Stosch, Klaus von*, Komparative Theologie als Herausforderung für die Theologie des 21. Jahrhunderts. In: ZKTh 130 (2008) 401–422.
- Stosch, Klaus von*, Wahr oder tolerant? Zum Grunddilemma der Theologie der Religionen. In: Klaus von Stosch/ Klaus Bergdolt, Wahr oder tolerant? Zum Grunddilemma der Theologie der Religionen, Paderborn u. a. 2009, 9–23.
- Stosch, Klaus von*, Was sind religiöse Überzeugungen? In: Hans Joas (Hg.), Was sind religiöse Überzeugungen?, Göttingen 2003 (= Preisschriften des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover, 1), 103–146.
- Tautz, Monika*, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007 (= Praktische Theologie heute, 90).
- Weiß, Wolfram*, „Dialogischer Religionsunterricht“. Eine Einführung. In: In: ders. (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, 2. bearbeitete und erweiterte Auflage, (= Jugend – Religion – Unterricht, Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, 1), Münster (1999), 5–32.