

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Klaus Von Stosch / Rita Burrichter / Georg Langenhorst (eds.), *Komparative Theologie*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Von Stosch, Klaus

Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch eine Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht

in: Klaus Von Stosch / Rita Burrichter / Georg Langenhorst (eds.), *Komparative Theologie, Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, pp. 279–301

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Ferdinand Schöningh:

<https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Klaus Von Stosch / Rita Burrichter / Georg Langenhorst (Hrsg.), *Komparative Theologie* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Von Stosch, Klaus

Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch eine Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht

in: Klaus Von Stosch / Rita Burrichter / Georg Langenhorst (Hrsg.), *Komparative Theologie, Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, S. 279–301

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Ferdinand Schöningh publiziert: <https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Ihr IxTheo-Team

# Komparative Theologie und Religionspädagogik

Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht

*Klaus von Stosch*

## 1. Einleitung

Der vorliegende Band enthält eine solche Fülle von konstruktiven Anknüpfungsperspektiven für das Gespräch von Komparativer Theologie und Religionspädagogik, dass ich diese am Ende unmöglich umfassend reflektieren und würdigen kann. Ich will mich deswegen auf die Punkte konzentrieren, an denen in meinen Augen der Ansatz Komparativer Theologie missverstanden wurde, um hier festgefahrene Gesprächssituationen aufzubrechen. Gerne nehme ich aber wenigstens exemplarisch auch einige wirklich weiterführende Gedanken auf und versuche sie in die Theoriebildung Komparativer Theologie zu integrieren. Auf diese Weise hoffe ich zeigen zu können, dass sich beide Disziplinen wechselseitig auch weiterhin mit ihren unterschiedlichen methodischen und inhaltlichen Anliegen bereichern können. Und ich hoffe, dass der mit diesem Band angestoßene Gesprächsprozess nur den Anfang einer wechselseitigen Vertiefung der jeweiligen Forschungsinteressen im Blick auf religiöse und interreligiöse Bildung markiert. Denn wie ich gleich noch genauer ausführen will, braucht Komparative Theologie aus ihren eigenen methodischen Ansprüchen heraus das intensive Gespräch gerade mit Ansätzen der Praktischen Theologie, so dass sie auf Erkundungsgänge wie die hier angestoßenen angewiesen ist.

Dabei gebe ich von vornherein zu, dass ich als Fundamentaltheologe nur bedingt weiß, wovon ich rede, wenn ich über religiöse Bildung oder gar den Religionsunterricht nachdenke. Wie genau eine didaktische Realisierung der Leitideen Komparativer Theologie aussehen könnte, lege ich deshalb ebenso vertrauensvoll in die Hände meiner Kolleginnen und Kollegen aus der Religionspädagogik wie die Frage, welche Impulse komparativ theologischen Nachdenkens überhaupt neu und rezeptionswürdig sind. Stephan Leimgruber hat völlig Recht, dass die Komparative Theologie noch keine angemessene religionsdidaktische Herangehensweise an die anderen Religionen präsentieren kann (Leimgruber 17)<sup>1</sup>. Und auch Rita Burrichter ist zuzustimmen, wenn sie gerade im Blick auf das Thema dieses Bandes in Aufnahme des legendären Adi Preißler formuliert: „Entscheidend ist auf’m Platz“ (Burrichter 2).

Von daher hoffe ich sehr, dass die in den Anliegen der Komparativen Theologie formulierten Leitgedanken Lehrerinnen und Lehrer inspirieren, ihren Unterricht in einer produktiven Weise neu zu justieren, und ich erhoffe mir daraus spannende Rückkopplungseffekte für die komparativ theologische Forschung.<sup>2</sup> Denn da die Komparative Theologie methodisch immer von den Fragen der Menschen unserer Zeit ausgehen will (KT 199)<sup>3</sup>, kann sie ihre Fragestellungen gar nicht unabhängig von der Praktischen Theologie verfolgen. Und da sie methodisch darauf besteht, sich auf religiöse Praxis zurückzubeziehen (KT 211), braucht sie das Gespräch mit Disziplinen wie der Religionspädagogik schon um ihres eigenen Selbstverständnisses willen. Die Weise, wie etwa Monika Tautz und Stefan Altmeyer den Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie ins Spiel bringen

---

<sup>1</sup> Da dieser Beitrag eine Replik auf die in diesem Band enthaltenen religionspädagogischen Beiträge darstellt, verzichte ich weitgehend auf einen eigenen wissenschaftlichen Apparat und beziehe mich ausschließlich auf die in diesem Band enthaltenen Beiträge – jeweils unter Nennung des Autorennamens und der Seitenzahl in diesem Band in Klammern des Fließtextes.

<sup>2</sup> Gemeinsam mit den Kollegen Woppowa und Tautz betreue ich derzeit verschiedene Gruppen Lehrerinnen und Lehrern, die genau das versuchen und freue mich, wenn auch noch mehr Personen an dieser Form von Arbeit Interesse haben.

<sup>3</sup> Bezüge auf mein Buch *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn u.a. 2012 (Beiträge zur Komparativen Theologie; 6), erfolgen immer mit dem Kürzel KT im Fließtext unter Angabe der jeweiligen Seitenzahl.

(Tautz/ Altmeyer 19), lässt also durchaus hoffen, dass aus der religionspädagogischen Forschung der nächsten Jahre wichtige Erkenntnisse für die Forschungsbemühungen Komparativer Theologie erwachsen. Und der praktisch-theologische Zugriff aus der Perspektive der Handlungswissenschaften führt nicht nur zu einer Modifizierung der Inhalte Komparativer Theologie (so zu Recht Woppowa 1), sondern hat gerade wegen der unten noch genauer zu explizierenden Einsichten in die Struktur religiöser Überzeugungen (vgl. KT 171-193) zugleich auch produktive Rückkopplungseffekte für Forschungsanliegen und Vorgehensweisen der Komparativen Theologie.

Es gibt also eine Fülle von Punkten und Anregungen, die ich in diesem Beitrag verarbeiten möchte. Deshalb bitte ich um Nachsicht, dass ich nicht noch einmal auf einer Metaebene die Grundkoordinaten Komparativer Theologie verteidige und expliziere. Sicherlich kann man auch hier noch einmal einhaken und natürlich sind solche Grundsatzfragen auch für die Frage einer religionspädagogischen Rezeptionswürdigkeit des Ansatzes von großem Interesse. Aber sie müssen in einem anderen Kontext ausführlich diskutiert werden, und ich kann hier nur einige wenige Hinweise geben. Dabei kann ich nicht viel mehr tun als darauf zu verweisen, dass ich die in dieser Hinsicht in diesem Band enthaltenen Anfragen bereits ausführlich in meinen Schriften thematisiert habe – auch wenn das natürlich nicht die Notwendigkeit ausschließt, die entsprechenden Diskussionen an anderer Stelle fortzuführen.

An dieser Stelle also nur so viel: Ein wichtiger Unterschied zwischen der Komparativen Theologie und der Theologie der Religionen besteht darin, dass die meisten Vertreterinnen und Vertreter der Komparativen Theologie Wert darauf legen, dass die religionstheologische Modellbildung ihrer Arbeit nicht vorgelagert und sie also auch nicht auf sie angewiesen ist. Von daher ist die Behauptung Leimgrubers, dass die Komparative Theologie nur deswegen nicht relativistisch ist, weil sich ihre Vertreter vermehrt zum Inklusivismus bekennen (Leimgruber 18), nicht zutreffend.<sup>4</sup> Vielmehr hat sich die Frage, ob die Komparative Theologie relativistisch ist, an der Frage der von ihr propagierten Kriteriologie zu entscheiden, die ich ja gerade deswegen intensiv zu begründen versuche (KT 293-316) und gegen den Relativismusvorwurf verteidige (KT 243-245). Offenkundig werden meine Vorschläge zur kriterialen Orientierung Komparativer Theologie ja auch in der Religionspädagogik wahrgenommen, und ich freue mich ganz besonders, dass sie in dem Beitrag von Monika Tautz und Stefan Altmeyer positiv aufgenommen und für die Religionspädagogik rezipiert werden. In der Tat meine ich, dass die von mir in der Komparativen Theologie vorgenommene Problemdiagnose und die dabei in Anschlag gebrachten Problemlösungsmechanismen in Situationen religiös heterogener Klassenverbände durchaus auch religionspädagogisch hilfreich sein können.

Die an dieser Stelle von Georg Langenhorst eingebrachte Warnung vor einem Überstülpen westlicher Rationalitätsstandards auf andere Religionen nehme ich dabei sehr ernst. Wie er richtig beobachtet, will ich deswegen die Kriteriologie nicht monologisch allein aus der autonomen philosophischen Vernunft ableiten (Langenhorst 17). Vielmehr geht es mir darum, aus der Analyse religiöser Überzeugungen religionsunabhängige Standards für die interreligiöse Kriteriologie abzuleiten und diese dann durch die immer wieder unterschiedlich eingebrachte Instanz des Dritten in den Kommunikationsprozessen Komparativer Theologie zu verankern (KT 208f).<sup>5</sup> Wenn Georg

---

<sup>4</sup> Von einem solchen Bekenntnis kann auch gar keine Rede sein. Francis X. Clooney etwa vertritt schon seit Anfang seines Wirkens eine inklusivistische Haltung in der religionstheologischen Debatte, macht aber zugleich auch immer wieder deutlich, wie wenig zielführend religionstheologische Modellbildungen angesichts des gegenwärtigen Forschungsstandes sind (vgl. KT 152f.; FRANCIS X. CLOONEY, Reading the world in Christ. In: GAVIN D' COSTA [Hg.], Christian uniqueness reconsidered. The myth of a pluralistic theology of religions, Maryknoll/ N.Y. 1990, 63-80).

<sup>5</sup> Damit dürfte auch klar sein, dass die Schülerinnen und Schüler nicht selbst die Instanz des Dritten gewährleisten können (gegen Haußmann 15). Die Instanz steht nicht nur dafür, eine neue unerwartete Perspektive in den theologischen Diskurs

Langenhorst darauf hinweist, dass hier dennoch ein gewisses Gefälle zwischen den „Einladenden (christliche dialogbereite TheologInnen) und Eingeladenen (dialogbereite TheologInnen anderer Religionen) ... allzu deutlich bestehen“ bleibt (Langenhorst 17), trifft das auf die faktische Situation in den westlichen Ländern sicher in den allermeisten Fällen zu, und sein Hinweis ist gerade aus ideologiekritischer Sicht höchst bedeutsam. Allerdings wird man dem Konzept Komparativer Theologie schon zu Gute halten dürfen, dass eben diese asymmetrische Situation systematisch aufgebrochen wird, indem eben auch die Theologinnen und Theologen anderer Religionen zu Einladenden werden und die Agenda Komparativer Theologie (mit)bestimmen. Durch die in diesem Jahr noch erfolgende Besetzung der Professuren für Islamische und Jüdische Theologie an der Universität Paderborn kann man diesen Ausbruch aus christlich-hegemonialen Theoriezusammenhängen auch strukturell zumindest beim Paderborner Modell Komparativer Theologie ablesen. Ich bin sehr zuversichtlich, dass die von Langenhorst zu Recht eingeforderten „programmatische[n] Entwürfe einer Komparativen Theologie aus der Sicht und Denktradition anderer Religionen und Philosophien“ (Langenhorst 17f.) nicht mehr lange auf sich warten lassen werden.<sup>6</sup>

Zugleich ist aber auch deutlich, dass Komparative Theologie und die Theologien aller Religionen westliche Rationalitäts- und Wissenschaftsstandards ernst nehmen müssen, wenn sie sich im universitären oder schulischen Kontext westlicher Länder artikulieren wollen. Das kann man wie Langenhorst als Einschränkung unserer Dialogoffenheit ansehen (Langenhorst 18). Diese dürfte allerdings dann unaufgebbar sein, wenn Theologie ein universitäres Fach und der Religionsunterricht ordentliches Schulfach bleiben soll. Beides schließt ja nicht aus, dass auch andere Rationalitätskonzepte und Weltbilder im Religionsunterricht und in der Theologie thematisiert werden. Allerdings dürfte sich der theologische Zugriff auf diese Phänomene selbst nicht von den Grundprinzipien wissenschaftlichen Denkens lösen, so dass auf methodischer Ebene etwa der Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch in Kraft bleibt, auch wenn ich versuche zu verstehen, warum er in den paradoxen Zuspitzungen poetischer Texte in verschiedenen religiösen Traditionen nicht zu gelten scheint. Theologie als Wissenschaft darf sich in meinen Augen jedenfalls wie die anderen Wissenschaften auch nicht von den universitären und wissenschaftlichen Standards lösen, die sich an unseren Universitäten etabliert und bewährt haben.<sup>7</sup> Entsprechend argumentiere ich auch in meiner Komparativen Theologie, und die von mir dort entwickelte Kriteriologie ist ja nicht von ungefähr keine Sonderkriteriologie für den interreligiösen Dialog, sondern die Form von Kriteriologie, die ich Theologie als Wissenschaft insgesamt verordnen würde.<sup>8</sup>

---

einzuspeisen, sondern sie dient auch ihrer kriterialen Disziplinierung. Hier wäre im Blick auf den Schulalltag also weniger an die Schülerinnen und Schüler als an das Lehrerkollegium und einen fächerübergreifenden Unterricht zu denken.

<sup>6</sup> Vgl. als ersten zaghaften Gehversuch aus muslimischer Sicht MOUHANAD KHORCHIDE/ UFUK TOPKARA, A contribution to comparative theology. Probing the depth of Islamic thought. In: FRANCIS X. CLOONEY/ JOHN BERTHRONG (ed.), European Perspectives on the New Comparative Theology, Basel 2014, 153-162; für hinduistische Gehversuche vgl. den Überblick bei FRANCIS X. CLOONEY, Komparative Theologie. Eingehendes Lernen über religiöse Grenzen hinweg. Hg. v. Ulrich Winkler. Übers. v. Michael Sonntag, Paderborn u.a. 2013 (Beiträge zur Komparativen Theologie; 15), 84-90, für buddhistische Zugänge vgl. die Arbeiten von John Makransky und seiner Schüler, z.B. Glenn Willis. Überhaupt ist das Boston College ein gutes Beispiel dafür, dass die Komparative Theologie den christlichen Binnenraum längst verlassen hat, auch wenn die von Langenhorst beschriebene Asymmetrie weiterhin zu beklagen ist.

<sup>7</sup> Natürlich kann Theologie auch mit paradoxer und poetischer Rede umgehen. Aber wenn in einem systematischen Zugriff behauptet wird, dass zugleich und in derselben Hinsicht *a* und *non a* der Fall ist, dürfte es schwierig sein, eine solche Vorgehensweise noch im Kontext von Wissenschaft zu beheimaten, weil auf diese Weise jedes Denken willkürlich und beliebig zu werden droht.

<sup>8</sup> Vgl. nochmals KT 293-316, aber auch bereits KLAUS VON STOSCH, Glaubensverantwortung in doppelter Kontingenz. Untersuchungen zur Verortung fundamentaler Theologie nach Wittgenstein, Regensburg 2001 (ratio fidei; 7), 307-320; DERS., Das Problem der Kriterien als Gretchenfrage jeder Theologie der Religionen. Untersuchungen zu ihrer philosophischen

## 2. Komparative Theologie und interreligiöses Lernen im Kontext religionsheterogener Schülerschaft

Ein immer wieder geäußertes Vorbehalt gegenüber der Anwendung komparativ theologischer Einsichten im Kontext des Religionsunterrichts besteht in dem Einwand, dass die Schülerinnen und Schüler in unteren Klassenstufen lernpsychologisch noch gar nicht in der Lage seien, mit dem interreligiösen Lernen zu beginnen. So schreibt etwa Georg Langenhorst: „Wirklich offenes interreligiöses Lernen erfordert wesentliche vorhergehende Entwicklungsschritte und ein Maß an Lebenserfahrung, die zumindest Kinder und jüngere Jugendliche rein entwicklungspsychologisch nicht haben *können*.“ (Langenhorst 21) Aber auch bei älteren Jugendlichen kann man immer seltener davon ausgehen, dass sie schon so in ihrem Glauben verankert sind, dass sie das erforderliche Rüstzeug für das interreligiöse Lernen mitbringen. Sie wissen allzu oft gar nicht, worin die Position der eigenen religiösen Tradition besteht, so dass sie diese nicht in den Kontext interreligiöser Verständigungsversuche einbringen können. Jan Woppowa weist deswegen völlig zu Recht darauf hin, dass die in der Komparativen Theologie geforderte „konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition‘ bzw. eine echte Teilnehmerperspektive“ nicht vorausgesetzt werden darf (Woppowa 8). Ist Komparative Theologie also nur eine Spielwiese für religiöse Eliten und besonders dialogbereite und im Glauben askunfts-fähige Erwachsene?

Dieser Frage müsste man dann zustimmen, wenn religiöse Identitätsbildungsprozesse erst abgeschlossen sein müssten, um interreligiös arbeiten zu können. Eben dieses Modell religiöser Identitätsbildung scheint mir aber wenig zukunftsweisend zu sein. Ich habe weiterhin den Eindruck, dass Schülerinnen und Schüler gerade dann neugierig auf religiöse Identitätssuche werden, wenn sie auf verschiedenen Ebenen mit verschiedenen Optionen konfrontiert werden und in ihren eigenen Suchbewegungen oder auch ihrem Desinteresse an solchen Bewegungen herausgefordert werden. Jedenfalls verheißt religiöse Identitätsbildung in einer pluralistischen Gesellschaft wenig Stabilität, wenn sie erst durch gegenseitige Abschottung religiöser Sonderwelten ermöglicht wird. Vielmehr scheint es mir von vornherein aussichtsreicher, Identitätsbildung dialogisch zu konzipieren bzw. solche Momente in sie zu integrieren. Wie Monika Tautz und Stefan Altmeyer völlig zu Recht formulieren, muss das Ziel daher nicht Identität vor Verständigung, sondern Identität durch Verständigung sein (vgl. Tautz/ Altmeyer 17).

Die Tatsache, dass die religiösen Identitäten junger Menschen zunehmend diffus werden, spricht deshalb in meinen Augen nicht gegen, sondern gerade für die Verankerung komparativ theologisch orientierter Lernprozesse im Kontext des Religionsunterrichts. Denn gerade das Desinteresse und die Bindungsunwilligkeit von jungen Menschen kann in interreligiösen Kontexten wirkungsvoll in Frage gestellt werden – etwa durch die Begegnung mit muslimischen Gleichaltrigen, die oft eine viel höhere Bindung an die eigenen Glaubensinhalte haben als ihre nichtmuslimischen Mitschüler/ -innen (siehe unten Punkt 5). Die ganze Vielfalt religiöser Überzeugungen kann schon innerhalb der eigenen religiösen Tradition gerade dann im Prozess religiöser Identitätsbildung reflektiert und geformt werden, wenn sie in ihrer ganzen Heterogenität und in ihren Spiegelungen in unterschiedlichen religiösen Traditionen diskursiv thematisiert wird. Die diskursive Thematisierung in heterogenen Kontexten stärkt so die Möglichkeit, sich zu allererst für religiöse Fragen zu interessieren und dann auch den eigenen Weg zu bestimmen.

Betrachtet man nüchtern die gegenwärtige Gestalt des Religionsunterrichts, so ist der alte Gedanke der Trias des katholischen Religionsunterrichts im Kontext unserer Gesellschaft im Blick auf die Schülerschaft schon jetzt nicht mehr umzusetzen.<sup>9</sup> Entsprechend ist ein Nachdenken über „intrapersonelle und intrakollektive Heterogenität“, wie es Burrichter fordert, dringend an der Zeit (Burrichter 4). Die allgegenwärtig unübersehbaren Ausdrucksformen nivellierter, hybridisierter, ambiger und unausdrücklicher religiöser Identität brauchen eine neue Art konfessorischen Unterrichtens, in dem es „um deren ‚Lebendigwerden‘ (und damit um religiöse Bildung) geht, das ist die eigentliche Herausforderung religiösen Lernens heute.“ (Burrichter 13) Hier kann ich Burrichters differenzierten Analysen nur zustimmen, die selbst ja auch deutlich macht, dass gerade die Weise, wie Komparative Theologie religiöse Überzeugungen beschreibt, in diesem Kontext helfen kann, „den Blick auf intrapersonelle und intrakollektive Differenz auch im Bereich des Religiösen systematisch [zu] schärfen“ (Burrichter 13). Worin genau besteht hier also der Mehrwert eines Theorielayouts, das die von mir vorgelegten Analysen zu religiösen Überzeugungen ernst nimmt? (KT 168-193)

Wie eine Reihe von Autoren und Autorinnen in diesem Band bereits bestätigen, ermöglicht eine Aufnahme meiner fundamentaltheologisch perspektivierten Überlegungen eine Form von Verschränkung von kognitiver und emotionaler Ebene im Blick auf religiöse und interreligiöse Lernprozesse, die durchaus weiterführend sein könnte (vgl. nur Burrichter 2 sowie Tautz/ Altmeyer 10f.). Jedenfalls kann durch meine ausführliche Thematisierung der regulativ-emotional-expressiven Ebene religiöser Identitätsbildung und ihrer fundierenden Rolle bei der Ausbildung kognitiver theologischer Konzepte verständlich werden, warum die Arbeit an religiöser Identität gerade bei einer religiös heterogenen Schülerschaft interessant sein und warum sie auch in jüngerem Alter bereits gelingen kann.

Denn die Bildungsarbeit an den regulativen Grundlagen religiösen Glaubens übt Haltungen ein und entwickelt Praxisformen auf einer emotional verankerten Ebene, die religiöse Identität noch einmal anders prägen und entwickeln kann als rein kognitiv orientierte Konzepte. Zu Recht sehen Kürzinger und Naurath deshalb gerade in der emotionalen Ebene der Empathie auf der Ebene der Haltung und in der Suche nach Freundschaft auf der Ebene der Ziele eine Stärke des Konzepts der Komparativen Theologie.<sup>10</sup> Beide erkennen hier eine wertvolle Ergänzung für die bisher oft zu sehr kognitiv orientierten Theorien des interreligiösen Lernens (Kürzinger/ Naurath 9). Dabei empfinde ich ihre Betonung der Kategorie des Mitgefühls als sehr passend und für meine eigene Theoriebildung bereichernd (Kürzinger/ Naurath 10). Offensichtlich kann die Einübung von Mitgefühl in religions- und weltbildübergreifenden Kontexten in der Schule ein wichtiges Friedenspotenzial entfalten. Zugleich ist es aber auch für die kognitive Erfassung des eigenen Glaubens von Bedeutung, da die regulativ-emotional-expressive Ebene ja mit der kognitiv-propositionalen unauflöslich verwoben ist. Entsprechend ist es gerade das „Ineinandergreifen von emotions- wie kognitionsbezogenen Dimensionen des Dialogs“ (Kürzinger/ Naurath 10), das in der Schule einzuüben ist.

---

<sup>9</sup> Im Abiturjahrgang meiner jüngeren Tochter gab es bei insgesamt 250 Schülern am Ende einen einzigen Religionskurs. In diesem Kurs war meine Tochter eine von drei Schülerinnen, die Religion im Abitur hatten. Von diesen dreien war sie die einzige, die an Gott glaubte und zumindest manchmal in die Kirche geht. Angesichts solcher Fakten noch daran festzuhalten, dass eine Lerngruppe homogen katholisch sein soll, ist absurd. Nicht umsonst wird die fehlende Konfessionalität der Schülerschaft ja auch in diesem Band immer wieder thematisiert (vgl. etwa Woppowa 7f.) und das offizielle Festhalten der Kirche an der Trias in Frage gestellt (vgl. Burrichter 18f.).

<sup>10</sup> Kürzinger/ Naurath 9. Woppowa weist darauf hin, dass das Ziel der Freundschaft über Religionsgrenzen hinweg an Schule nur in Ausnahmefällen realisierbar ist (Woppowa 4). Auch wenn dieser Einwand im Blick auf in Deutschland wenig verbreitete Religionen zutreffen ist, scheint er mir gerade für das Verhältnis von Muslimen und Christen nicht durchschlagend zu sein. Gerade hier sind Freundschaften möglich und sie können das Verhältnis beider Religionen nachhaltig verändern, wenn sie erst einmal auf allen Ebenen gefördert werden.

Nimmt man die hohe Bedeutung der emotionalen Seite im interreligiösen Lernen ernst, wird sofort deutlich, wie wichtig es ist, dass an Schulen ganzheitliche Lernprozesse angestoßen werden und diese in alltäglichen Prozessen eingeübt werden können. Von daher kann es nicht verwundern, dass das Begegnungslernen auch in diesem Buch immer wieder als Königsweg interreligiösen Lernens angesehen wird (vgl. etwa Leimgruber 6; Boehme 10). Offenkundig braucht es neben dem Kennenlernen anderer Religionen auf kognitiver Ebene auch Dialogerfahrungen bzw. einen Dialog des Lebens, wie er vielfach auch genannt wird (in diesem Band Haußmann 12). Es ist dieser Dialog des Lebens, der in religiös heterogenen Gesellschaften wie dem Libanon immer wieder gepriesen wird, und es spricht viel dafür, dass er auch in unserem Land immer wichtiger wird und auch eine Verortung an der Schule braucht. Eindrucksvoll wird auch durch den Beitrag von der Veldens in diesem Buch sichtbar, wie gut ein solcher Dialog etwa an einer deutschen Schule in Kairo möglich ist. Im Blick auf unsere Situation in Deutschland wirft das Konzept trotzdem einige Fragen auf. Können Schülerinnen und Schüler wirklich mit ihrem Leben und ihrem Theologisieren den Glauben ihrer Religionsgemeinschaft bezeugen? Tuba İşik warnt verständlicherweise davor, Kinder als kleine Islamexperten einzusetzen (Isik 1), und auch Georg Langenhorst befürchtet, dass Schülerinnen und Schüler mit der Rolle von Religionsexperten überfordert sind (Langenhorst 16). Zudem weist er darauf hin, dass ein solches Begegnungslernen an deutschen Schulen in der Regel allenfalls mit Muslimen möglich ist (Langenhorst 12) und dass es auch kontraproduktive Effekte haben könne; es könne „Gräben vertiefen, ‚Spaltungen‘ vorantreiben, Vorerfahrungen negativ bestätigen, Vorurteile bestärken.“ (Langenhorst 12) Und in der Tat habe ich auch selbst solche Erfahrungen bei Moscheeführungen mit Studierenden gemacht, und ich hatte hinterher alle Hände voll damit zu tun, die negativen Erfahrungen aus der konkreten Begegnung einzuordnen. Sollte man also besser die Finger vom Begegnungslernen lassen und ist das dialogisch angelegte Grundmodell Komparativer Theologie nicht für die Schule anwendbar? Sollte das Begegnungslernen also eher die Ausnahme als die Regel sein, so dass seine Bedeutung stark zu relativieren ist?

Ich zögere damit, diese Fragen mit ‚Ja‘ zu beantworten. Richtig scheint mir nur die Erkenntnis zu sein, dass Schülerinnen und Schüler überfordert wären, wenn sie selbst die Rolle der Religionsexperten einnehmen sollten. Diese Rolle sollten die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen und hier bräuchte es eben universitär ausgebildete Lehrpersonen aller großen Weltreligionen in allen Schulformen. Wenn es keine buddhistischen oder jüdischen Kinder an einer Schule gibt, bedeutet das ja nicht, dass es nicht buddhistische oder jüdische Lehrerinnen und Lehrer geben kann, die an mehreren Schulen eingesetzt werden und den Schülerinnen und Schülern einen authentischen Zugang zu dieser Religion ermöglichen könnten. Die Aufgabe der muslimischen Expertinnen und Experten käme eben den jetzt allerorten neu einzustellenden muslimischen Religionslehrkräften zu. In jedem Fall wäre es wünschenswert, wenn alle Schülerinnen und Schüler einmal in ihrer Schullaufbahn jeweils eine Unterrichtsreihe bei einem Lehrer oder einer Lehrerin mindestens einer fremden Weltreligion hätte. Doch nicht nur durch Lehrpersonen auch durch den Einsatz von Medien kann authentische interreligiöse Begegnung geschehen: etwa in der Kunst, Musik oder Literatur, aber auch im Film oder durch Exkursionen.

Sind die Schülerinnen und Schüler erst einmal davon entlastet, ihre jeweilige Religion vorzustellen, birgt die zunehmende religiöse Heterogenität enorme Chancen. Wichtig ist hier nur, dass die Kinder nicht für eine fest definierte Religion stehen, sondern einfach ihr bestimmtes (ggf. auch religiös geprägtes) Weltbild in den Diskurs und in die Lebensgemeinschaft der Schulklasse einbringen. Wenn ich immer davon spreche, dass es in der Komparativen Theologie unverzichtbar ist, von einer bestimmten Position auszugehen, so meine ich nicht, dass diese Position bei Kindern in religiös pluralen Kontexten die reflexive Position eines bestimmten konfessionellen Glaubens sei. Das Eigene

ist erst einmal die äußerst vielschichtige und unklare Gestalt des eigenen Weltbildes, für deren Analyse auf regulativer und kognitiver Ebene die Komparative Theologie einige Hilfestellungen bietet. Dieses Eigene ist gerade bei Heranwachsenden immer im Fluss und in religiöser Bildung muss es darum gehen, die hier erforderlich werdenden Orientierungsleistungen kompetent zu begleiten und vor Verhärtungen zu bewahren. Wie schwierig das ist, werden alle religionspädagogisch arbeitenden Menschen bestätigen. Tautz und Altmeyer halten deshalb völlig zu Recht fest, dass es angesichts einer immer heterogener werdenden Schülerschaft und „einer weitgehend nicht mehr religiös sozialisierten Schülerschaft ... wenig überzeugend [ist], wenn eine wie auch immer geartete Beheimatung im christlichen Glauben als notwendige Voraussetzung gesehen wird, um in den Dialog mit Menschen anderer Religionen einsteigen zu können, wie es im religionspädagogischen Diskurs vielfach geschieht.“<sup>11</sup>

Statt also eine feste Orientierung vorauszusetzen, muss es religiöser Bildung darum gehen, eine solche Orientierung entwickeln und begründet vollziehen zu können. Hierzu sind Erfahrungen der Begegnung mit Andersglaubenden ein wichtiger Ansporn, um die eigene Position genauer zu durchdringen und zu begründen. Sicher hat Langenhorst Recht, dass diese Erfahrungen auch ausgesprochen negativ sein können. Religiosität ist nicht immer bunt und schön; täglich erleben wir ja gerade heute, wie ambivalent und zerstörerisch Religion sein kann. Auf diese Weise entstehen Enttäuschungen und Verletzungen durch die Begegnung mit Fremden – ganz unabhängig davon, ob diese im Religionsunterricht ermöglicht werden oder nicht. Gerade deshalb scheint es mir so wichtig zu sein, dass Begegnung im Unterricht thematisiert und reflektiert und dadurch auch gelernt wird. Sie wird dann dennoch Fragen aufwerfen und Irritationen hervorrufen. Aber gerade diese Fragen und Irritationen können auch als Ansporn genutzt werden, um die Wahrheitsfrage zu stellen und eigene Wertentscheidungen der Schülerinnen und Schüler zu begleiten.

### **3. Zur Unausweichlichkeit der Wahrheitsfrage im Religionsunterricht**

An dieser Stelle war ich von den Einlassungen einiger meiner Kolleginnen und Kollegen aus der Religionspädagogik am meisten überrascht. Natürlich weiß ich, dass Religionsunterricht nicht mit katechetischer Glaubensvermittlung gleichgesetzt werden darf. Von daher kann es ihm auch nicht darum gehen, die Wahrheit des jeweiligen religiösen Glaubens zu vermitteln. Aber ich fände es doch merkwürdig, wenn Religionsunterricht nicht das Ziel hätte, die Wahrheitsfrage zu stellen und die Schülerinnen und Schüler also die Unausweichlichkeit einer begründeten Positionsbestimmung *in religiosis* vor Augen zu führen.<sup>12</sup> Gerade in einer Zeit, in der immer mehr Menschen denken, dass die Wahl der Religion einfach nur eine Frage des Geschmacks ist, über den sich bekanntlich nicht streiten lässt, scheint mir alles darauf anzukommen, dass Religionsunterricht dahin führt zu erkennen, dass Religion auch eine kognitive Dimension hat, Wahrheitsansprüche erhebt und begründete Entscheidungen erfordert.

Systematisch gesehen ist der biblische Gott ja ein Gott, der mit Mitteln der Liebe um den Menschen wirbt. Insofern kann es nicht so sein, dass Heranwachsende einfach auf den Glauben an ihn abgerichtet werden. In der Liebe gibt es keinen Zwang, und sie kann weder anerkennen noch rein

---

<sup>11</sup> Tautz/ Altmeyer 10f. mit Verweis auf Leimgruber, Sajak und Langenhorst.

<sup>12</sup> Auch das didaktische Modell der Elementarisierung verankert die Frage nach den „elementaren Wahrheiten“ (subjektiver und objektiver Art) als zentrale Dimension der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Diesen Hinweis verdanke ich Jan Woppowa, und er verstärkt meinen Eindruck, dass die Zurückhaltung mancher Kollegen und Kolleginnen bei der Wahrheitsfrage auch aus didaktischer Sicht kritikwürdig ist.

kognitiv nahe gebracht werden. Aber Liebe hat auch eine Dimension des Verstehens und sie erfordert eine Dimension der Entscheidung. Zu dieser mündigen Entscheidung hat religiöse Erziehung zu befähigen und auf sie muss sie vorbereiten. Bei aller Dignität der freien Entscheidung des Einzelnen braucht es gerade um der Freiheit dieser Entscheidung willen, die Erinnerung daran, dass wir in diese Freiheit gerufen sind und sie begründet zu verantworten haben. Wie man angesichts dieser Orientierung denken kann, dass ein katholischer Religionsunterricht darauf verzichten kann, Schülerinnen und Schüler mit der Wahrheitsfrage zu konfrontieren, ist mir unerfindlich.

Von daher tue ich mich schwer damit zu verstehen, wie viele Religionspädagoginnen und Religionspädagogen an dieser Stelle Reserven zu haben scheinen und offen ihre Schwierigkeiten mit der Verpflichtung Komparativer Theologie auf die Wahrheitsfrage zugeben. So weist Katja Boehme darauf hin, dass „die Wahrheitsfrage, kommt sie in der Schule tatsächlich auf, ... dort allzu häufig nur als Plattform für andere – etwa klasseninterne – Spannungen missbraucht [wird]. Ausdrücklich wird daher schon im didaktischen Entwurf für die Kooperierende Fächergruppe in Berlin als eines der Prinzipien der Kooperation formuliert: ‚Wahrheitsansprüche werden nicht gegen andere vertreten.‘“<sup>13</sup> Wenn wir aber im Religionsunterricht darauf verzichten, den Streit um die Wahrheit diskursiv auszutragen und den Wert des zwanglosen Zwangs des besseren Arguments kennenzulernen, verliert der Religionsunterricht seine wichtigste gesellschaftliche Funktion und wird seiner intellektuellen Kraft vollständig beraubt. Menschen stellen nun einmal Wahrheitsansprüche und religiöse Schülerinnen und Schüler tun dies auch. Wenn diese Wahrheitsansprüche aus der Schule herausgehalten werden, verlieren wir die Chance die zivilisierende Kraft reflexiver und diskursiv bewährter Gestalten religiöser Glaubensvergewisserung kennenzulernen und einzuüben, und die fundamentalistischen Gefährdungen religiösen Glaubens können sich ungehindert ausbreiten.

Boehme rechtfertigt ihre Marginalisierung der Wahrheitsfrage damit, dass der Dialog des praktischen Lebens ohnehin wichtiger sei als der über dogmatische Inhalte, so dass in der kooperierenden Fächergruppe vorwiegend Themen lebenspraktischer Bedeutung angesprochen werden (Boehme 14). Ein wirklich substanzielles Gespräch zu dogmatisch inhaltlichen Fragen über Religionsgrenzen hinweg sei allenfalls zu ausgewählten Themen in der Oberstufe möglich, weswegen die Religionslehrer/ -innen auch keine besonderen Kenntnisse über andere Religionen erwerben müssten (Boehme 14 Fn. 68). Diese Aussagen scheinen mir jedoch in die Irre zu führen. Denn es scheint mir offensichtlich zu sein, dass bereits kleine Kinder Wahrheitsansprüche haben und lernen können, diese diskursiv zu bewähren. Bereits im Grundschulalter werden Wahrheitsansprüche diskursiv gegeneinander vertreten. Wenn die entsprechenden Lehrkräfte jetzt interreligiös so geschult sind, dass sie gelernt haben, den eigenen Wahrheitsanspruch ohne Abwertung des anderen zu vertreten, können sie kompetent mithelfen, Wahrheitsansprüche zu stellen und zu bewähren.

---

<sup>13</sup> Boehme 13. In eine ähnliche Richtung verweisen die Kommunikationsregeln Nipkows, die Reinhold Boschki in seinem Beitrag zitiert, weil er eine große Schnittmenge zwischen ihnen und den in der Komparative Theologie einzuübenden Haltungen zu erkennen meint. Denn auch bei diesen Regeln gibt es bei aller sonst zu diagnostizierenden Ähnlichkeit einen markanten Unterschied zur Komparativen Theologie, den Boschki allerdings nicht weiter thematisiert: „Kommunikationsregel 6: Kommuniziere als Pädagoge über Religionen und Konfessionen mit Kindern und Jugendlichen nicht so, als könne und dürfe sich die Pädagogik zur Schiedsrichterin in der Beurteilung inhaltlicher religiöser Unterschiede in Lehre und Verhalten aufwerfen, wenn solche Urteile bereits von der Bezugsdisziplin der Religionswissenschaft aus gesehen nicht haltbar sind und/oder eindeutig das Recht der Religionsgemeinschaften auf authentische Selbstinterpretation betreffen und unter die Kompetenz der theologischen Bezugsdisziplinen fallen (evangelische oder katholische Theologie, jüdische Theologie, islamische Theologie usw.), es sei denn, religiöse Ansichten verstoßen gegen Grundrechte und -werte der Verfassung.“ (Boschki 13) Nipkow hat natürlich völlig Recht, dass aus der Perspektive der Pädagogik und Religionswissenschaft solche Urteile unzulässig sind. In der Theologie und im Religionsunterricht sind sie dagegen unverzichtbar.

Zugleich können wir Wege der Wertschätzung aufzeigen, ohne dabei den Kern der eigenen Identität aufzugeben.

Eben hier liegt die entscheidende Neuerung der Komparativen Theologie. Sie lehrt uns neue Wege des Verstehens des eigenen Glaubens, der an keiner Stelle die Wahrheitsansprüche des eigenen Glaubens zurücknimmt und doch Wege der Wertschätzung und Würdigung von Andersheit ermöglicht. Versöhnung und Freundschaft über Religionsgrenzen hinweg wird so nicht durch Preisgabe der kognitiven Dimension religiösen Glaubens erkaufte, sondern man kann lernen, das Entscheidende des eigenen Glaubens zu bekennen, ohne sich gegen den Anderen zu profilieren. Zugleich kann Komparative Theologie dazu anleiten, das Ringen um die Wahrheit so zu gestalten, dass Streitigkeiten diskursiv ausgetragen werden und man durch die Verknüpfung von kognitiver und regulativer Ebene lernen kann, auch Positionen wertzuschätzen, die man nicht in das eigene Weltbild integrieren kann. Denn auch wenn ich auf kognitiver Ebene einen anderen Wahrheitsanspruch ablehne, kann ich doch seine regulative Kraft bewundern und mich auf emotionaler und handlungsleitender Ebene von ihm inspirieren lassen.

Von daher bin ich ganz mit Jan Woppowa einverstanden, der darauf hinweist, dass „[d]er Wahrheitsgehalt *theologischer* Erkenntnisse ... sich auch durch die Verträglichkeit mit *subjektiven* Erkenntnissen erweisen“ sollte (Woppowa 3). Die subjektive Einholung und Verankerung der Wahrheit ist in der Tat „Prüfstein für die Bodenhaftung einer Systematischen Theologie und ihrer Entwürfe“ (Woppowa 3). Eben deshalb geht in meiner Version Komparativer Theologie ja auch so viel Theoriearbeit in die Bearbeitung der regulativ-emotional-expressiven Ebene religiösen Glaubens. Von daher würde auch ich die Komparative Theologie kritisieren, wenn sie ein rein kognitiv-propositionales Wahrheitsverständnis hätte. Die Entgegensetzung von Komparativer Theologie als einem Unternehmen, der es allein „um Ausweisbarkeit und Rechenschaftspflicht gegenüber der Wahrheit“ gehe, während es „Triologischer Religionspädagogik dagegen um Bewährung und Leben der Wahrheit“ gehe (Sajak 16), führt daher völlig ins Dunkel. Richtig ist, dass Komparative Theologie sich lediglich dagegen wehrt, beide Ebenen gegeneinander auszuspielen. Kognitive Wahrheitsbehauptungen ohne lebenspraktische Verankerung sind leer. Aber eine lebenspraktische Bewährung ohne Halt und Orientierung an einer kognitiven Wahrheit wäre blind und könnte nicht auf kommunikativ-diskursive Weise im Religionsunterricht thematisiert und erschlossen werden. Deshalb scheint mir das Insistieren auf der Wahrheitsthematik im Blick auf den Religionsunterricht unaufgebbar zu sein.

Doch offenkundig ist es manchen Kollegen ein Dorn im Auge, wenn auf diese Weise prononciert daran festgehalten wird, dass Religionsunterricht in die mündige Entscheidung hineinzuführen hat<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Besonders missverständlich sind dabei die Einlassungen Georg Langenhorsts im vorliegenden Tagungsband. Während beispielsweise Clauß-Peter Sajak es genauso wie ich als Ziel des Religionsunterrichts formuliert, „die Schülerinnen und Schüler in die freiheitliche Entscheidung [zu stellen], sich diese anzuverwandeln oder aber auch nicht“ (Sajak 15), spricht Georg Langenhorst von einem Unterricht, der in eine bestimmte Religion hineinführt (Langenhorst 19). Wie bereits weiter oben deutlich geworden sein sollte, impliziert gerade das Hineinführen in den christlichen Glauben aber das Hineinführen in eine Entscheidung, weil Gott aus christlicher Sicht in Freiheit bejaht werden will. Von daher ist die von Langenhorst aufgemachte Alternative zwischen freier Wahl und Bestimmtheit von Religion unzutreffend bzw. sie basiert auf einem Missverständnis des Begriffs der freien Wahl. Denn freie Wahl meint bei mir nichts anderes als das, was im Kontext der Religionspädagogik gerne als mündige Entscheidung bezeichnet wird. Und eine solche mündige Entscheidung sieht ja auch Georg Langenhorst als Ziel des Religionsunterrichts an.

Wenn eine solche Entscheidung aber das Ziel des Religionsunterrichts sein soll, muss es in ihm wie im christlichen Glauben insgesamt täglich neu darum gehen, sich das im Glauben Gewollte in freier Wahl anzueignen und so konkret werden zu lassen. Religionsunterricht muss also das Ziel haben, die einmal von den Eltern getroffene Gestalt des Glaubens in einer eigenen mündigen Entscheidung anzueignen – oder auch nicht. Wenn Langenhorst darauf hinweist, dass Schülerinnen und Schüler heute gar nicht mehr wählen wollen, so macht er umso klarer, wie wichtig die religionspädagogische Arbeit ist, die eben darin bestehen muss, die Schülerinnen und Schüler in den Ernst einer Entscheidungssituation hineinzuführen, der sie von sich aus lieber ausweichen würden (gegen Langenhorst 19).

und sich also zentral an der Wahrheitsfrage abzuarbeiten hat. So schreibt Clauß Peter Sajak: „Nicht die Frage, ob es verschiedene Wahrheiten gibt und welche dann ggf. die richtige ist, sondern die Anregung, was die Perspektive des Andersgläubigen ist, warum sie wertvoll und wichtig ist und schließlich: was die Perspektive des Anderen zu meiner Perspektive auf Wahrheit beitragen kann, das steht im Zentrum des dialogischen Lerngeschehens.“ (Sajak 18) Diese Gegenüberstellung erweckt, den Eindruck als müsse man sich entscheiden, ob man entweder die Wahrheitsfrage in aller Radikalität stellt oder aber ob man lernen möchte, wie man Andersheit wertschätzen kann. Denkt man in den Schemata traditioneller Religionstheologie, ist dieser Gegensatz ja auch in der Tat unausweichlich. Anliegen der Komparativen Theologie wäre es dagegen, Wege aufzuzeigen, wie ich das Entscheidende des eigenen Glaubens als wahr denken und begründen *und zugleich* die davon abweichenden Wahrheitsansprüche Andersgläubiger wertschätzen kann.<sup>15</sup>

All das ist natürlich kein rein kognitiver Vorgang und braucht auch die Einübung in bestimmte emotionale Haltungen. Hier kann die Komparative Theologie an viele Vorarbeiten in den Theorien interreligiösen Lernens anknüpfen. Wie Reinhold Boschki zu Recht beobachtet, kann sie auch an *Nostra Aetate* anknüpfen, das in der Tat zu einer neuen Haltung anderen Religionen gegenüber einlädt. Das Konzil eröffnet in seiner Erklärung auf diese Weise Wege zu einer „*Theologie der Wertschätzung*“, die als epochaler Wandel in der Verhältnisbestimmung zu anderen Religionen gewertet werden darf.“<sup>16</sup> Diesen epochalen Wandel vollzieht die Komparative Theologie gemeinsam mit einer interreligiös interessierten Religionspädagogik nach (Boschki 12). Ihr bieten sich in diesem Anliegen viele Bündnismöglichkeiten und sie erhebt keinen Anspruch auf Exklusivität. Von daher freue ich mich, wie oft in diesem Band von den Kolleginnen und Kollegen immer wieder Hinweise auf Konvergenzen in unseren Anliegen und Ideen gegeben werden.<sup>17</sup> Ich meine aber, dass die Komparative Theologie in diesem Kontext dadurch etwas Innovatives beisteuern kann, dass sie Wege aufzeigt, wie diese Wertschätzung auch durch Würdigung der konkreten Wahrheitsansprüche andersreligiöser Menschen an den Stellen begründet werden kann, wo mir diese Kopfzerbrechen bereiten.<sup>18</sup>

#### 4. Zum Methodenkanon Komparativer Theologie im Kontext religionspädagogischer Anfragen

Eine ganze Reihe von Autorinnen und Autoren weisen in diesem Band darauf hin, dass nicht nur die Haltungen und Ziele, sondern auch die Methoden der Komparativen Theologie sehr gut zur Religionspädagogik passen und eigentlich auch schon angewendet werden (Sajak 6f., Boehme 8f.).

---

<sup>15</sup> Natürlich besteht das primäre Ziel des Religionsunterrichts trotzdem darin, „den Kindern erst einmal ihren eigenen Glauben zu verdeutlichen“ (Kürzinger/ Naurath 11). Hier besteht also kein Dissens zum Modell von Kürzinger und Naurath, so lange dieser eigene Standpunkt tatsächlich auch „in Auseinandersetzung mit bzw. durch die Begegnung mit anderen religiösen Überzeugungen“ (Kürzinger/ Naurath 11) entwickelt wird und man hier auch nach Wegen der Wertschätzung von Andersheit sucht.

<sup>16</sup> Boschki 11. Von daher greift es übrigens auch viel zu kurz in *Nostra aetate* einfach nur den Übergang des Lehramts zu einer inklusivistischen Theologie der Religionen zu sehen. Das Konzil ist hier gerade in dieser Erklärung viel weiter. Vgl. KLAUS VON STOSCH, *Nostra aetate*. Ein Neuaufbruch in der Verhältnisbestimmung der Kirche zu den Religionen. In: PHILIPP THULL (Hg.), *Ermutung zum Aufbruch. Eine kritische Bilanz des Zweiten Vatikanischen Konzils*, Darmstadt 2013, 112-119.

<sup>17</sup> Bemerkenswerterweise gelten diese Konvergenzen ja übrigens nicht nur über Konfessions-, sondern auch über Religionsgrenzen hinweg, wenn man an Isiks produktive Aufnahme der Rede von der Haltung der epistemischen Demut und der Gastfreundschaft denkt (Isik 11f.).

<sup>18</sup> *Nostra aetate* lässt viele dieser Themen einfach weg – eine Strategie, die scheinbar auch in der zeitgenössischen Religionspädagogik aufgenommen wird, die aber natürlich intellektuell eine Notlösung darstellt, die man nur dann gutheißen könnte, wenn der religionstheologische Inklusivismus tatsächlich christlich unausweichlich wäre. Ich meine aber an vielen Beispielen und auch ganz grundsätzlich gezeigt zu haben, dass diese Alternativenlosigkeit nicht besteht (vgl. zu meiner Kritik am Inklusivismus KT 87-131).

Insbesondere die trialogische Religionspädagogik wird hier als Methode genannt, in der methodische Forderungen der Komparativen Theologie bereits längst umgesetzt seien (Langenhorst 7). Bei aller Freude über die wichtigen Gemeinsamkeiten, die auch ich zum trialogischen Arbeiten sehe (vgl. KT 149f., 210, 323-325), möchte ich doch auf einen wichtigen Unterschied hinweisen. Trialogische Religionspädagogik geht programmatisch vom Gemeinsamen aus. Sie weist darauf hin, dass Judentum, Christentum und Islam „eine ‚Erinnerungs-, Erzähl- und Lerngemeinschaft‘ bilden, die große Teile ihrer Überlieferungen teilen (Schöpfung, Sündenfall, den Bund des Noah, Abraham, den Dekalog sowie auch Jesus und Maria)“ (Sajak 10). Entsprechend sind auch bei Karl-Josef Kuschel die Grundpfeiler der Methodik das gemeinsame Wurzelbewusstsein und die Familiarität (Sajak 10), es geht immer wieder darum, Lernorte zu finden, „an denen sie sich ihrer gemeinsamen Wurzeln und ihrer familiären Verwandtschaft bewusst werden können“ (Sajak 11). Komparative Theologie will aber nicht nur auf die verborgenen Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen hinweisen, sondern mindestens genauso auf ihre Differenzen. Sie bietet eine Hermeneutik, um diese Verschiedenheiten als Bereicherung zu entdecken.<sup>19</sup> Sie will sprachfähig machen und Würdigung ermöglichen, wo keine Verwandtschaft mehr zu erkennen ist und fremde Wurzeln fremde Pflanzen hervorbringen.

Deshalb steht sie nicht im Widerspruch zum trialogischen Anliegen. Im Gegenteil! Oft genug ergeben sich gerade im Dialog mit Judentum und Islam Synergien zwischen Komparativer und trialogisch orientierter Theologie. Und natürlich sieht auch die Komparative Theologie in der Besonderheit des Verhältnisses des Christentums zum Judentum, die etwa Boschki in diesem Band betont (Boschki 15), eine unerlässliche Motivation für das komparative Anliegen (vgl. KT 269-282). In der Tat kann sie hier eine Haltung der Wertschätzung von Verschiedenheit lernen, die dann auch auf den Islam und andere Religionen übertragen werden kann (Boschki 18). Aber die hier erlernte Form der Wertschätzung beschränkt sich zunächst einmal auf eine Wertschätzung des Verschiedenen, das mit mir verwandt ist. Komparative Theologie geht hier noch einmal weiter, weil sie die gerade für den Schulkontext so wichtigen zusätzlichen Ressourcen bereitstellen möchte, die es ermöglichen, Verschiedenheit auch dann noch mit Respekt zu begegnen, wenn ich den gemeinsamen Wurzelgrund nicht mehr zu sehen in der Lage bin.

Von daher scheint mir Frank van der Velden in seiner Rezeption der trialogischen Hermeneutik einen entscheidenden Schritt weiter auf die Komparative Theologie zuzugehen, wenn er völlig zu Recht diagnostiziert: „Die eigentlich anfordernde Auseinandersetzung beginnt mit der Frage, ob ich den jeweils anderen auch *aufgrund* und *in Bezug auf* seine Unterschiede wertschätzen kann“ (van der Velden 4). Ganz auf dieser differenzhermeneutischen Linie fordert er, dass die Schülerinnen und Schüler „die Vielfalt der eigenen Religion und die Unterschiedlichkeit der anderen Religion als etwas Bereicherndes erfahren können“ (van der Velden 8). Um diese Forderung in die Praxis umsetzen zu können, braucht es an vielen Knackpunkten interreligiöser Verständigungsbemühungen noch eine Menge hermeneutischer Arbeit, in der Wege gefunden werden, Differenzen in produktiver Weise miteinander zu verketteten – eine Arbeit, die programmatisch und mittlerweile auch mit einigen ersten vorzeigbaren Ergebnissen in der Komparativen Theologie vorangebracht wird.<sup>20</sup> Auf diesen Ergebnissen basierend ließen sich auch neue religionspädagogische Wege im interreligiösen Lernen beschreiten.

Wenn der Religionsunterricht aber – wie weiter oben beschrieben – wirklich Ort (und nicht nur Anwendungsfall) Komparativer Theologie sein und wenn die eigene Erkenntnismöglichkeit von

---

<sup>19</sup> Vgl. KLAUS VON STOSCH, Lob der Verschiedenheit: Befruchtende Differenzen zwischen Islam und Christentum. In: Paderborner Universitätsreden 129, hg. v. PETER FREESE, Paderborn 2013, 3-38.

<sup>20</sup> Vgl. nur die mittlerweile 20 Bände zählende Schriftenreihe *Beiträge zur Komparativen Theologie*, in der auch dieser Band erscheint.

Handlungswissenschaften ernst genommen werden soll, kann es nicht nur darum gehen, Forschungsergebnisse der Komparativen Theologie zu didaktisieren. Vielmehr ist nach Wegen zu suchen, Elemente der Praxis Komparativer Theologie an der Schule zu installieren. In diesem Kontext habe ich bereits in meiner Komparativen Theologie gefordert, dass Schülerinnen und Schüler sich wirklich der Gesamtdeutung fremder Religionen in deren eigener Perspektive aussetzen sollen, so dass auf diese Weise der dritten Methodenschritt Komparativer Theologie an der Schule erprobt wird (KT 332). Diese Überlegung hält Kollege Langenhorst für besonders verwegen, weil er sie so versteht, als wolle ich, dass Schülerinnen und Schüler die Gesamtdeutung anderer Religionen verstehen (Langenhorst 18f.). Es besteht aber ein großer Unterschied darin, sich einer solchen Deutung auszusetzen oder sie zu verstehen. Letzteres ist allerdings utopisch, weil Schülerinnen und Schüler oft genug nicht einmal eine Gesamtdeutung der eigenen Religion nachvollziehen können. Sich einer solchen Deutung auszusetzen, indem sie epochenweise am Religionsunterricht einer anderen Religion teilnehmen – so wie Theologiestudierende auch in ihrem Pflichtprogramm ein Seminar im Bereich einer nichtchristlichen Theologie besuchen sollten –, ist aber alles andere als unrealistisch und scheint mir ein dringendes Erfordernis unserer Zeit. Ich verstehe nicht, was an dieser Forderung unrealistisch und überzogen sein soll, und ich meine sie in meinen Schriften auch sehr genau begründet zu haben.

Die Forderung scheint mir umso wichtiger zu sein, als ich ja auch dafür plädiere, im Umgang mit anderen Religionen zu einem exemplarischen Lernen am Elementaren überzugehen, statt die Behandlung der Religionen weiterhin in Blöcken zu vollziehen.<sup>21</sup> Hier könnte man fragen, ob man nicht auch die Religion als Ganze in den Blick nehmen und bewerten muss. So meint etwa Langenhorst, dass ein gläubiger Mensch „seine Wahrheitsvermutungen über andere Religionen“ niemals völlig abstreifen kann (Langenhorst 9). Ich zweifle, ob Schülerinnen und Schüler wirklich immer Wahrheitsvermutungen über andere Religionen haben, gerade nachdem ich in diesem Band mit so viel Verve darauf hingewiesen werde, dass sich Schülerinnen und Schüler gar nicht für die Wahrheitsfrage interessieren. Aber mir scheint es doch nicht nur praktikabel, sondern auch unverzichtbar zu sein, in Theologie und Religionspädagogik System- und Elementenebene voneinander zu trennen und an einzelnen Elementen einer theologischen Weltdeutung zu arbeiten, ohne dabei immer gleich insgesamt fragen zu müssen, ob die Deutung insgesamt wahr oder falsch ist. Denn es ist ja auch eine recht unplausible Hypothese, dass eine Gesamtdeutung oder gar eine Religion einen Wahrheitswert hat, weil sie aus so vielen Einzelementen besteht, dass es doch recht unwahrscheinlich ist, dass alle Einzelemente denselben Wahrheitswert haben. Die Gesamtdeutung einer anderen Religion scheint mir deswegen kein sinnvoller Gegenstand des Religionsunterrichts zu sein. Gerade hier wird es wichtig, dass durch einen Epochenunterricht in der fremden Religion Wege ermöglicht werden, die elementaren Lernerfahrungen zu Einzelthemen im eigenen Religionsunterricht auch aufgrund der existenziellen Erfahrung des Sich-Aussetzens dem Fremden gegenüber miteinander zu verketten.

Dass es dabei zu Urteilen kommt und ich in meinem Nachdenken immer in einer Innenperspektive bleibe, bezweifelt natürlich auch die Komparative Theologie nicht. Eben deshalb soll die Grundgestalt des Religionsunterrichts auch aus meiner Sicht der konfessionsgebundene sein, der die genannten Erfahrungen einordnen und reflektieren kann. Wenn Langenhorst also deutlich macht, dass Dialog „aus Position und Positionserwartung, nicht aus der vorgeblichen völligen Offenheit“ erwächst (Langenhorst 9), beschreibt er exakt die Grundhaltung Komparativer Theologie, die ja immer aus der konfessorischen Verbundenheit mit der eigenen Tradition heraus argumentiert und also die eigene

---

<sup>21</sup> Dies beobachtet völlig zu Recht Woppowa 12, der daraus auch spannende Konsequenzen für die Gestaltung von Lehrplänen zieht.

Position in den Dialog einbringt (KT 157f.). Offenkundig verwechselt Langenhorst hier die religionswissenschaftliche Haltung der EPOCHE mit der mikrologischen Wende der Komparativen Theologie. Der Verzicht auf Wahrheitsvermutungen, den die Religionswissenschaften von ihrem methodischen Grundverständnis her fordern müssen, ist es ja gerade, den ich überwinden möchte.<sup>22</sup> Von daher bin ich ganz mit Langenhorst einverstanden, dass der „Anspruch auf transparente Konfessionalität oder zumindest Positionalität ... unabdingbar“ ist (Langenhorst 10). Allerdings bestreite ich, dass es Teil der christlichen Positionalität ist, zu wissen, welchen Wahrheitswert Glaubensaussagen nichtchristlicher Religionen haben. Denn wie ich immer wieder zu zeigen versuche, ist das entscheidend Christliche nicht immer das unterscheidend Christliche<sup>23</sup> und die Glaubensaussagen nichtchristlicher Religionen können so unterschiedlich ausgelegt werden, dass ich niemals a priori weiß, wie sie sich zu meinem Glauben verhalten.

Erst wenn durch Wahl eines bestimmten theologischen Paradigmas bestimmt ist, wie eine nichtchristliche religiöse Position genau zu verstehen ist, kann ich sie zu meinen eigenen Positionen in ein konkretes Verhältnis setzen und didaktische Ziele entwickeln. Wenn ich allgemein versuche, Neugierde auf den Islam zu vermitteln, muss ich die Vagheit aushalten, dass ich auf dieser Ebene nicht sagen kann, ob ich vom Islam Entscheidendes über Gott lernen kann. Wieso die Haltung einer solchen Lernoffenheit nicht didaktisiert werden kann, ist mir unklar (gegen Langenhorst 10). Genaueres ist eben erst auf der Elementenebene erreichbar, und sie scheint mir deswegen auch die Ebene zu sein, auf der sich die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Religionen primär abzuspielen hat.

Nimmt man die mikrologische Orientierung Komparativer Theologie und einer von ihr inspirierten Religionspädagogik ernst, wird die Frage virulent, wie genau die Auswahl der einzelnen Themen und Untersuchungsgegenstände von statten geht. In diesem Sinne fragt Jan Woppowa: „Entspringen die Themen der Komparativen Theologie in erster Linie einem theologischen Fachdiskurs oder welche Rolle spielen dabei beispielsweise die existenziellen Fragen von Kindern und Jugendlichen? Könnte hier eine religionspädagogische Subjektorientierung darin münden, dass die komparative Theologie sich zuallererst an anthropologischen Problemen zu orientieren hätte, um von dort ausgehend Theologie zu treiben?“ (Woppowa 11) Hier antworte ich sehr gerne mit ‚Ja‘. Mein zweiter Methodenschritt soll ja genau diese Offenheit andeuten (KT 199), und ich habe deshalb den Eindruck, dass sich das Anliegen der Komparativen Theologie sehr gut mit einer korrelations- oder interrelationsdidaktisch angelegten Methode kombinieren lässt, die dafür sorgt, dass auf der Elementenebene, „die weitestgehend ‚gottentleerten‘ Lebens- und Sinnfragen der lernenden Subjekte in den Blick“ genommen werden (Woppowa 11). Komparative Theologie fordert hier also keinen didaktischen Neuaufbruch, sondern fügt sich in die gegenwärtigen religionspädagogischen Paradigmen ein. Sie stellt allerdings neues Material zur Verarbeitung zur Verfügung, weil sie andere Religionen nicht mehr als Feindesland betrachtet, sondern Wege aufzeigt, wie wir von ihnen für das Eigene lernen können, ohne Verschiedenheiten und Widersprüche zu nivellieren oder zu verharmlosen.

Überhaupt will Komparative Theologie den Religionsunterricht nicht revolutionieren, sondern lediglich einige neue Möglichkeiten anbieten. Selbst im Blick auf das Thema der Weltreligionen

---

<sup>22</sup> Damit will ich natürlich nicht sagen, dass die Komparative Theologie nicht fruchtbar mit der Religionswissenschaft zusammen arbeiten kann. In der Tat ergänzen sich beide Disziplinen auch im Blick auf den Religionsunterricht. Und so hat Kollege Riegger völlig Recht, dass beispielsweise die ethnografischen Methoden auch im Kontext der mikrologisch orientierten Methodik der Komparativen Theologie zum Einsatz kommen können (Riegger 13f.). Aber Komparative Theologie bleibt eben nicht bei einer solchen wahrheitsneutralen Sichtweise stehen, sondern beharrt darauf, mit Mitteln diskursiver und kommunikativer Vernunft die Wahrheitsfrage zu stellen.

<sup>23</sup> Vgl. bereits JÜRGEN WERBICK, Vom entscheidend und unterscheidend Christlichen, Düsseldorf 1992.

erhebt sie nicht den Anspruch alleinige Bezugsdisziplin zu sein. Will etwa eine Lehrerin oder ein Lehrer das Thema des Terrorismus im Religionsunterricht behandelt und über gewaltbereite Extremisten in den Religionen informieren, sollte sie hierbei nicht nur und auch nicht primär die Komparative Theologie als Bezugsdisziplin wählen. Ich will also keinesfalls die intoleranten und gewaltbereiten Facetten von anderen Religionen ignorieren (gegen Langenhorst 14). Gewaltbereite Extremisten sind nur nicht Akteure Komparativer Theologie. Von Terroristen erhoffe ich mir keine wertvollen theologischen Erkenntnisse. Sie sind deswegen nicht Ressource meines theologischen Nachdenkens, sondern Gegenstand religionswissenschaftlich und soziologisch geschulter Untersuchungen. Auch die Komparative Theologie kann hier Verstehensressourcen bereitstellen<sup>24</sup>, aber es ist richtig, dass sie erst einmal ein Programm für Personen impliziert, die bereit sind miteinander zu sprechen und hier auch eigene theologischen Interessen ins Spiel zu bringen. Von daher spricht sie nicht für alle religiösen Menschen und kann auch nicht alle in ihren Diskursen Heimat bieten. Aber da Schule einen an alle Kinder gerichteten Bildungsauftrag hat, kann sie das Interesse an fremden Religionen, das ein Terrorist nicht hat, erzwingen und also komparativ theologische Haltungen einfordern und einüben. Sie kann und darf nicht eine Religion oder Religiosität aufoktroyieren. Aber sie hat zu einer Haltung zu erziehen, die Menschen dazu befähigt, Verschiedenheit auch *in religiosis* auszuhalten und diskursiv – und nicht mit Mitteln der Gewalt – zu bearbeiten.

Ein letzter kurzer Punkt noch zum Methodenkanon der Komparativen Theologie. Kürzinger und Naurath gehen in ihrer facettenreichen Würdigung Komparativer Theologie davon aus, dass die in der Komparativen Theologie angezielte vergleichende Perspektive „für die Umsetzung sehr detailreiche Kenntnisse der zu vergleichenden Religionen“ benötigt. „Solch tiefgründiges Wissen insbesondere über andere Religionen kann allerdings an den Schulen weder bei den SchülerInnen noch bei den LehrerInnen vorausgesetzt werden.“ (Kürzinger/ Naurath 11) Damit werfen sie in der Tat ein gravierendes Problem auf. Denn in der Tat ist die bisherige Organisation der Ausbildung der Religionslehrerinnen und –lehrer gar nicht ernsthaft auf ein Kennenlernen nichtchristlicher Religionen ausgerichtet. Dabei geht es mir gar nicht um die von manchen Kollegen der Komparativen Theologie erhobene Forderung des Erlernens einer zweiten Religion auf dem Niveau einer zweiten Muttersprache. Eine solche Forderung ist selbst in universitären Kontexten in den allerwenigsten Fällen nicht erfüllbar und für seriöse komparative Arbeit auch dann verzichtbar, wenn kooperativ und dialogisch gearbeitet wird.

Allerdings müssen auch solche kooperativen und dialogischen Arbeitsstile eingeübt und theologisch begleitet werden, so dass es mir ein dringendes Erfordernis zu sein scheint, die Lehrerausbildung an dieser Stelle zu reformieren und entsprechende Fortbildungen anzubieten. Exemplarisch sollten Religionslehrerinnen und –lehrer lernen, wie sie einzelne Elemente einer religionsübergreifenden Problembehandlung in der Haltung und Methodik Komparativer Theologie durchführen können. Erst dann kann auch eine Fortentwicklung des konfessionellen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die gewünschten Erfolge zeitigen.

## **5. Komparative Theologie und der konfessionell-kooperative Religionsunterricht**

Viele Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes sind sich einig, dass der konfessionelle Religionsunterricht derzeit in einer Krise steckt. Das Problem ist dabei nicht nur die oben bereits

---

<sup>24</sup> Vgl. etwa KLAUS VON STOSCH, Wege aus dem Fundamentalismus. Komparative Theologie als Einübung. In: SONJA ANGELIKA STRUBE (Hg.), Rechtsextremismus als Herausforderung für die Theologie, Freiburg-Basel-Wien 2015, 280-294.

diskutierte Tatsache, dass immer weniger Schülerinnen und Schüler von ihrem Elternhaus her eine konfessionelle Prägung und zumindest ein Mindestmaß an religiöser Bildung mitbringen. Viel gravierender scheint mir, dass auch die Lehrkräfte immer weniger über ihre eigene Religion und Konfession wissen und sich immer weniger auf eine konfessorische Haltung einlassen wollen. Jan Woppowa beispielsweise verweist hier auf die entsprechende eindrückliche Studie Rudolf Englerts und stellt somit eine wichtige Voraussetzung eines von der Komparativen Theologie inspirierten Religionsunterrichts in Frage. Denn wenn die Religionslehrkräfte nicht mehr bereit und in der Lage sind, eine konfessorische Haltung in den Unterricht einzubringen, droht eine zunehmende Versachkundlichung des Unterrichts<sup>25</sup> und die Anliegen und Haltungen der Komparativen Theologie lassen sich nicht mehr anwenden. Wenn Schülerinnen und Schüler sich nicht mehr auf eine Position verpflichten wollen und die Wahrheitsfrage nicht mehr interessant finden, lässt sich durch die Lehrpersonen didaktisch gegensteuern. Wenn aber die Lehrerinnen und Lehrer selbst eigentlich nur noch Religionskunde unterrichten wollen, ist das Anliegen Komparativer Theologie verloren. Es steht und fällt in der Tat damit, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu bereit sind, konfessionellen Religionsunterricht nicht nur auf dem Papier zu erteilen, sondern aus einer konfessorischen Perspektive mit Inhalt zu füllen.

Hier scheint mir nun in der Aufnahme von Impulsen Komparativer Theologie eine wichtige Chance für die Wiedergewinnung der Konfessionalität des Religionsunterrichts zu liegen. Denn gerade die Herausforderung durch Andersglaubende bestärkt zumindest Studierende meiner Erfahrung nach in dem Eifer, das Eigene verstehen zu wollen. Wenn ich beispielsweise ein Hauptseminar zur Trinitätstheologie anbiete, erlebe ich immer wieder eingeschüchterte Studierende, die sich von der Komplexität des Stoffs überfordert fühlen und sich fragen, ob sie solche Theorien überhaupt so genau wissen müssen. Biete ich das gleiche Seminar im Co-teaching mit meiner muslimischen Kollegin zum Thema „Trinität und Tauhid“ an – in einer Lerngruppe, die auch muslimische Studierende enthält, ist die Reaktion eine andere. Mault ein christlicher Student und macht deutlich, dass man die Trinitätslehre eh nicht verstehen könne und auch nicht verstehen müsse, meldet sich sofort eine muslimische Kommilitonin und erklärt ihm in großer Freundlichkeit, dass sie das genauso sehe wie er. Sie habe auch eine Lösung für sein Problem; er müsse nur konvertieren und schon sei er sein Problem los. Interessanterweise habe ich noch nie erlebt, dass ein christlicher Student deshalb ernsthafte Konversionsabsichten entwickelt hat. Ganz im Gegenteil habe ich immer wieder erlebt, dass Studierende mit wahren Feuereifer das Eigene verstehen wollten, um es auch im Blick auf ihre andersglaubenden Kommilitonen und Kommilitoninnen verständlich machen zu können.

Auch wenn ich nicht weiß, inwiefern dieses Modell auf Schule übertragbar ist, zeigt es doch, dass sich durch eine Neujustierung der Lehramtsausbildung zumindest das Interesse der Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Konfession erhöhen lässt. Und ich würde mich sehr wundern, wenn sich derartige Ergebnisse nicht auch an unseren Schulen erreichen ließen. Auch Woppowa selbst gibt entsprechend im Rahmen seiner kritischen Bestandsaufnahme zu, dass Komparative Theologie möglicherweise

---

<sup>25</sup> Woppowa 8f., vgl. auch Burrichter 12. Möglicherweise hat diese Tendenz im katholischen Bereich auch damit zu tun, dass sich viele Religionslehrerinnen und -lehrer gar nicht trauen, ihre eigenen Meinungen in den Unterricht einzubringen, weil sie befürchten, nicht immer auf der Linie lehramtlicher Theologie zu liegen. Das Klima der Angst und Denunziation, das sich in manchen Teilen der Kirche in Deutschland in den letzten beiden Jahrzehnten verbreitet hat und das sich unter dem Pontifikat von Papst Franziskus erst allmählich zu lösen beginnt, hat so dazu geführt, dass gerade liberale und den Schülern zugewandte Lehrerinnen und Lehrer in die innere Immigration gegangen sind und lieber gar keine konfessorische Haltung mehr einnehmen. Von daher hat Burrichter völlig Recht, wie wichtig es in allen Religionsgemeinschaften ist, dass „die ‚Bildungsreligion‘ der Lehrerinnen und Lehrer nicht ständig unter den Generalverdacht des Defizitären“ (Burrichter 17) gestellt wird. Nur auf der Basis eines neuen Vertrauens in die Religionslehrerinnen und -lehrer können diese auch wieder die Kraft finden, den Religionsunterricht aus konfessorischer Sicht zu prägen und mit ihrer Person für ihr Bekenntnis einzutreten.

gegen die Versachkundlichung des Religionsunterrichts gegensteuern könnte (Woppowa 14) und Burrichter sieht in den theologischen und pädagogisch-religionspädagogischen *Gesprächen* in der Fächergruppe solche Chancen und „das genuine Feld einer an der komparativen Theologie orientierten Fachdidaktik“ (Burrichter 18).

Überhaupt sind die Gespräche innerhalb der Fächergruppe sicher ein wichtiger Lernort für Komparative Theologie und entsprechend ist auch Katja Boehme zuzustimmen, dass die Didaktik der kooperierenden Fächergruppe in der Form, wie sie sie in diesem Band präsentiert, eine zielführende Umsetzung der Grundideen Komparativer Theologie darstellt. Boehme weist deshalb völlig zu Recht auf viele Gemeinsamkeiten zwischen Zielen und Grundhaltungen von Komparativer Theologie und Kooperierender Fächergruppe hin. Mir scheint lediglich fraglich zu sein, ob die spannenden und hilfreichen Ideen, die Boehme entwickelt hat, bereits ausreichend sind, um den Religionsunterricht im Sinne einer Komparativen Theologie zu reformieren. Ich sehe deutlich, wie hier ein beherzter Schritt in die auch von mir gewünschte Richtung unternommen wird, frage mich aber, ob nicht noch deutlich mehr didaktische Möglichkeiten bestehen und gewählt werden sollten, um die Ziele Komparativer Theologie umzusetzen.

Weiterhin scheint mir eine Weitung des konfessionellen zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wünschenswert zu sein. Meine entsprechenden didaktischen Vorschläge möchte ich hier nicht noch einmal wiederholen (vgl. KT 328-338), sondern lediglich einige Anregungen aus diesem Band aufnehmen und einige Missverständnisse korrigieren. Wenn ich von einer Verschränkung von konfessionellen Differenzierungsphasen, Phasen des Teamteachings, des Lernens beim Anderen und auch des Religionsunterrichts für alle spreche, so geht es mir nicht um einen Religionsunterricht nach dem Hamburger Modell, in den gelegentliche Differenzierungen eingebaut werden.<sup>26</sup> Das Grundmodell ist vielmehr ein konfessioneller Unterricht, der um kooperative Phasen erweitert wird. Wie genau das zu geschehen hat, wird von Schule zu Schule verschieden sein und ist auch noch religionspädagogisch zu konkretisieren. An dieser Stelle hoffe ich auf interdisziplinäre Kooperationen in der Zukunft, die es erlauben, die bisher doch noch recht vagen Ideen zu konkretisieren. Denn im Grunde braucht es ja nicht weniger als komparativ ausgerichtete Angebote für alle Klassenstufen und Schulformen, wenn religiöse Bildung an der Schule tatsächlich die Anregungen einer religionsübergreifend informierten, dialogisch-kooperativ verfassten und dadurch auch komparativen Theologie aufnehmen will.

Rein pragmatisch könnte man denken, dass ein solcher religionsübergreifender kooperativer Unterricht durch die konfessionelle Binnendifferenzierung in der christlichen Theologie gestört wird. Sollte man also auf die konfessionelle Trennung von katholischer und evangelischer Theologie verzichten, um dann einen religiös einheitlichen, aber religionsübergreifend kooperativ angelegten Religionsunterricht zu entwickeln? Dies scheint mir dem Anliegen einer Verständigung zwischen den Religionen eher abträglich zu sein. Denn gerade die konfessionellen Binnendifferenzierungen ermöglichen es, konfessionenspezifische Anknüpfungspunkte zu finden. So fällt es Protestanten vielleicht leichter mit der Art zurecht zu kommen, wie Schiiten ihre Imame verehren, wenn sie die katholischen Marien- und Heiligenfrömmigkeit kennen. Und Katholiken können die hartnäckige

---

<sup>26</sup> So scheint mich Katja Boehme zu verstehen und auch Langenhorst 20 weist darauf hin, dass meine Einlassungen in dieser Weise missverstanden werden können. Boehme bezweifelt jedenfalls unter Berufung auf eine empirische Studie zum Hamburger Modell, dass ein „Modell, das zwischen religionskundlichem Großgruppenunterricht und differenzierten konfessionellen Phasen alterniert, wie es von Stosch für einen zukunftsweisenden Religionsunterrichts vorschlägt, wirklich auch die Begegnungs- und Verständigungsmöglichkeiten eröffnet“, die die Komparative Theologie sich wünscht (Boehme 4). Sicher ist hier noch vieles offen, und ich gebe gerne zu, dass meine Grundsatzüberlegungen noch religionspädagogisch präzisiert werden müssen. Aber empirische Studien zum Hamburger Modell bieten sicher keine Auskunft zu dem Religionsunterricht der Zukunft, den ich im Blick habe, weil ich die mit diesem Modell implizierte Preisgabe des konfessionellen Religionsunterrichts ja gerade ablehne.

Weigerung sunnitischer Muslime gegen jede Form von kirchenähnlicher Autorität und Hierarchie besser verstehen, wenn sie sich daran erinnern, dass auch Protestanten kein Lehramt haben.<sup>27</sup> Die Verschiedenheit der Konfessionen kann so zur Brücke des Verstehens im Dialog der Religionen werden.

Außerdem bleibt die durch die lange ökumenische Arbeit gewachsene Kompetenz von Christinnen und Christen, sich über Konfessionsgrenzen hinweg wechselseitig anzuerkennen und auch die Verschiedenheit der je anderen Lehre zu würdigen, eine kaum zu überschätzende Ressource für den interreligiös erweiterten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (vgl. van der Velden 12). Van der Velden hat völlig Recht: „Wer Schwierigkeiten hat, Vielfalt im eigenen religiösen Haus als etwas Bereicherndes zu erfahren, wird das Gespräch mit einer anderen Religion meist als Delegationsgespräch zweier rivalisierender Staaten betreiben.“ (van der Velden 6) Wir brauchen deshalb nicht weniger, sondern mehr Konfessionalität, um einen interreligiös erweiterten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erfolgreich gestalten zu können.

---

<sup>27</sup> Vgl. dazu als kleines Beispiel aus meiner eigenen Erfahrung KLAUS VON STOSCH, Im Herzen der schiitischen Islams. In: Publik-Forum Extra Leben. Das Magazin mit dem anderen Blick, Oktober 2013, 46.