

## Komparative Theologie und religionsensible Schulkultur – Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung

### 1. Religionsunterricht in der Krise?

Seit mindestens 30 Jahren wird in schöner Regelmäßigkeit von einer Krise des Religionsunterrichts gesprochen und auch ohne ausdrückliche Infragestellung fühlen sich Vertreter der religionspädagogischen Zunft immer wieder dazu genötigt, den Sinn des (konfessionellen) Religionsunterrichts darzulegen. Trotz der allseits beschworenen Wiederkehr von Religion als gesellschaftlichem Großthema scheint das Ansehen des Religionsunterrichts gesamtgesellschaftlich nicht zu profitieren und immer wieder taucht die Frage auf, ob er in seiner konfessionellen Form noch zeitgemäß ist. Gerade von der politischen Linken wird immer wieder ein „Religionsunterricht für alle“ gefordert und der Sinn der konfessionellen Aufteilung der Schüler und Schülerinnen in Frage gestellt.<sup>1</sup> Zugleich gerät der Religionsunterricht zumindest katholischerseits innerkirchlich unter Druck von rechts, weil er sich angeblich zu weit der säkularen Moderne geöffnet habe und offenkundig bei der Aufgabe der Reproduktion kirchlichen Nachwuchses versage.

Die beiden hier angedeuteten Frontstellungen zeigen einen doppelten Legitimationsdruck des Religionsunterrichts an, der zu scheinbar gegenläufigen Argumentationsfiguren in der Religionspädagogik führt. Einerseits versuchen gerade die Vertreter der katholischen Religionspädagogik ihre Treue zum Lehramt zu zeigen, um die innerkirchliche Kritik zu

1 In der Fachdiskussion mit besonderer Lust bezweifelt wird der Sinn des konfessionellen Religionsunterrichts einerseits von Vertretern der Religionswissenschaften – vgl. etwa Jürgen Lotz: *Wie hast du's mit der Religion? Das neue Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“* (LER) und die Werteerziehung in der Schule, Gütersloh 1998 –, andererseits von den Religionspädagogen aus dem Umfeld des Hamburger Modells – vgl. programmatisch etwa den Sammelband von Wolfram Weiße (Hg.): *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster u. a. <sup>2</sup>1999.

unterlaufen. Immer wieder wird nach unverwechselbaren Kennzeichen des katholischen Religionsunterrichts gesucht, und nirgends werden so oft die Schriften des Zweiten Vatikanischen Konzils zitiert, wie in der zeitgenössischen Religionspädagogik. Andererseits bemüht man sich, einer zweifelnden Gesellschaft zu zeigen, dass der allgemeine Bildungsauftrag der Schule auch die Ausbildung in Religion nötig macht. In der Regel lassen sich diese beiden Stränge auch gut vereinen. Allerdings scheinen die hier im Hintergrund stehenden Zielbestimmungen widersprüchlich zu sein. Was will der Religionsunterricht in erster Linie sein: Heranführung an den jeweiligen religiösen oder konfessionellen Glauben oder Aufklärung über Religion unter Einräumung der Gelegenheit, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln?

Oft genug wird der Eindruck erweckt, als müsse man sich zwischen diesen beiden Optionen entscheiden. In meinem nachfolgenden Beitrag will ich dafür argumentieren, dass nur ein Religionsunterricht, der sich bemüht kritisch über Religion aufzuklären, katechetisch in der Vermittlung des eigenen Glaubens nachhaltig wirksam sein kann, so dass sich beide genannten Zielvorstellungen vereinen lassen. Allerdings ist dafür – so meine These – die entschiedene Fortentwicklung des konfessionellen zu einem konfessionell-kooperativen Unterricht erforderlich (2.). Als Bezugsmodell für die genannten Überlegungen will ich die Komparative Theologie anbieten (3.), diesen Vorschlag ein wenig religionspädagogisch konkretisieren (4.) und schließlich die Ausbildung einer religionssensiblen Schulkultur anregen (5.).

## 2. Vom konfessionellen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Das zentrale Argument für die Notwendigkeit eines konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts 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“<sup>2</sup>. Näherhin begründen lässt sich dieser Gedanke durch die

2 *Norbert Metze*: Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, in: StZ 135 (2010), 310f.

Einsicht, dass religiöse Überzeugungen lebensorientierende und expressive Elemente haben, die sich durch eine allein kognitive Analyse nicht ausreichend erschließen.<sup>3</sup> Die für das Verständnis von Religion zentrale Weltbildbezogenheit religiöser Überzeugungen erschließt sich eben erst, 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. Nur wenn diese Binnenperspektive kritisch durchdacht wird, geschieht Aufklärung über Religion. Auch eine dezidiert religionskritische Perspektive muss deshalb daran Interesse haben, Religionen von innen verstehen zu lernen. Sonst kritisiert sie Religionen unter Niveau und wappnet Menschen nicht für die Herausforderung der Religionen. Zugleich kann Religion im heutigen pluralen Umfeld unserer Gesellschaft nur glaubwürdig vermittelt werden, wenn sie sich konsequent der Kritik aussetzt und an ihr bewährt.

Die Ziele der Glaubensweitergabe und der Aufklärung über Religion konvergieren also in einem wichtigen Punkt: Nur wenn sich Innenperspektiven über Religion erschließen, wird es möglich, auf einem angemessenen Niveau kritisch über Religion nachzudenken. Und nur wenn kritisch über Religion nachgedacht wird, kann Katechese in einer pluralen Welt erfolgreich sein. Religion kann also 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

3 Vgl. *Klaus von Stosch*: Was sind religiöse Überzeugungen?, in: *Hans Joas* (Hg.): Was sind religiöse Überzeugungen?, Göttingen 2003, 103–146.

gelebten Religion“<sup>4</sup>. 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.<sup>5</sup> Nur wenn eigene Prägungen gesichert seien, könne die Begegnung mit dem Anderen zur Ausbildung religiöser Identität beitragen.<sup>6</sup> Der beim interreligiösen Lernen geforderte „Perspektivenwechsel“ könne nur gelingen, wenn man eine gewisse Sicherheit in der eigenen Perspektive entwickelt habe.<sup>7</sup> Die Basisaufgabe des Religionsunterrichts (und gerade auch des interreligiös ausgerichteten Religionsunterrichts) sei es deshalb, „eine Ich-Perspektive zu entwickeln“<sup>8</sup>. Um dies zu erreichen, brauche es – so ist oft zu hören – eben das Hineinnehmen in einen ganz bestimmten konfessionistischen Zusammenhang, der sich an Lehrperson und Lerngruppe festmache. Eine „permanent multireligiöse Klassenzusammensetzung“ sei dagegen „weitgehend eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler“<sup>9</sup>.

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

4 Werner Simon: Religionsunterricht in staatlichen Schulen, in: NHRPG (2002), 366. Die Bedeutung von Identifikationsfiguren beim religiösen Lernen betont auch Friedrich Schweitzer: Religiöse Identitätsbildung, in: Peter Schreiner/Ursula Siegl/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2005, 301.

5 Vgl. demnächst den Beitrag von Georg Langenhorst, in: Frank van der Velden (Hg.): Die Heiligen Schriften der anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen, Göttingen 2011.

6 Vgl. Schweitzer, a. a. O., 301.

7 Vgl. Georg Langenhorst: „Interreligiöses Lernen“ auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: RpäB 50 (2003), 103.

8 Monika Tautz: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007, 74.

9 Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen, München 2007, 111.

Stephan Leimgruber spricht an dieser Stelle von der Notwendigkeit einer Xenosophie<sup>10</sup>, 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 – zumindest im Kontext interreligiösen Lernens – eine Weiterentwicklung des konfessionellen zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. 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“<sup>11</sup> darstellt. Und auch Monika Tautz plädiert in ihrer Dissertation für einen interreligiös ausgerichteten, konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.

Wegweisend für das Konzept des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist nach wie vor die Grundidee der Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“, die in konsequenter Weise das Prinzip konfessioneller Bestimmtheit mit dem Prinzip dialogischer Kooperation zu verbinden sucht. 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‘.“<sup>12</sup> Die Denkschrift

10 *Leimgruber*, a. a. O., 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.

11 *Friedrich Schweitzer*: Kooperativer Religionsunterricht – Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens?, in: *Eckart Gottwald/Norbert Mette* (Hg.): *Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließung*, Neukirchen-Vluyn 2003, 97.

12 *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, hg. v. *Kirchenamt der EKD*, Gütersloh 1995, 65.

plädiert dabei ebenso für gemeinsame Unterrichtsphasen im Klassenverband wie für differenzierende Phasen in konfessionell unterschiedenen Lerngruppen. 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).“<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup> 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 Religionsunterricht in Frage stellt, sondern durch kooperative Elemente erweitert. Es dürfte in der Tat vielversprechend sein, an dieser Stelle den Grundsatzstreit zwischen Religionsunterricht für alle und konfessionellem Religionsunterricht zu sistieren, und stattdessen zu versuchen, „entschlossen die Entwicklungsmöglichkeiten des bestehende Religionsunterrichts auszuloten“<sup>15</sup>.

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

- 13 Tautz, a. a. O., 120, mit Verweis auf *Katja Boehme*: Die kooperative Fächergruppe. Ein Modell für den Religionsunterricht der Zukunft auf dem Prüfstand, in: *KatBl* 127 (2002), 376, die auf die Korrelationsdidaktik der Würzburger Synode verweist und diese als Ausdruck eines dialogischen Religionsunterrichts wertet.
- 14 Vgl. zuletzt die knappe Auswertung eines Schulversuchs zum konfessionell-kooperativen RU in Baden-Württemberg bei *Lothar Kuld/Claudia Angele*: Ein konfessionell-kooperativer Schulversuch. Wenn katholische und evangelische Lehrkräfte gemeinsam unterrichten: Erste Evaluationsergebnisse, in: *KatBl* 135 (2010), 52–54. Sie ist „überwältigend positiv“ (ebd., 53), bezieht sich allerdings vor allem auf die Grundschule.
- 15 *Hans-Georg Ziebertz*: Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: *Friedrich Schweitzer/Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Hans-Georg Ziebertz*: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002, 127.

helfen, die oben beschriebene 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.<sup>16</sup>

### 3. Ansätze für eine neue Form der Legitimation des Religionsunterrichts unter Einbeziehung der Komparativen Theologie

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.<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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

16 Zur Hinführung zum Projekt Komparativer Theologie vgl. *Reinhold Bernhardt/Klaus von Stosch* (Hg.): *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Zürich 2009; sowie *Klaus von Stosch: Wahr oder tolerant? Zum Grunddilemma der Theologie der Religionen*, in: *Ders./Klaus Bergdolt: Wahr oder tolerant? Zum Grunddilemma der Theologie der Religionen*, Paderborn u. a. 2009, 9–23.

17 Vgl. die entsprechende Zielbestimmung bei *Klaus von Stosch: Komparative Theologie als Herausforderung für die Theologie des 21. Jahrhunderts*, in: *ZKTh* 130 (2008) 401–422.

18 Vgl. *James Fredericks: Faith among faiths*, Maryknoll (NY) 2004, 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.“

auch mich selbst 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 noch einmal in Erinnerung ruft, dass religiöse Überzeugungen in Weltbildern verwurzelt sind und in ihrer Bedeutung erst in einer konkreten Sprachspielpraxis verständlich werden.<sup>19</sup> Dadurch dass wir den leitenden Intuitionen unserer Weltbilder in der Regel blind folgen, 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.<sup>20</sup> 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.“<sup>21</sup> Heimat ist eben wesentlich eine offene Struktur, die sich auf andere hin öffnet<sup>22</sup>, 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

- 19 Zur ausführlichen Begründung vgl. *Klaus von Stosch*: Glaubensverantwortung in doppelter Kontingenz. Untersuchungen zur Verortung fundamentaler Theologie nach Wittgenstein, Regensburg 2001, bes. 49–62.
- 20 Übrigens greift dieser Gedanke auch theologisch zu kurz. Religiöse Identität ist aus rheologischer Sicht weder pädagogisch herstellbar noch menschlich verfügbar, weil sie aus dem durch Gott geschenkten Glauben herrührt. Wenn Gott aber der immer Größere und Andere ist, dürfte Beheimatung unter Ignorierung des Fremden keine erfolgversprechende Strategie für religiöse Sozialisation sein.
- 21 *Karl Ernst Nipkow*: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen. Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht – Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert Band 2, Gütersloh 2005, 383.
- 22 Vgl. *Karl Ernst Nipkow*: Bildung in einer pluralen Welt. Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 358.

können. Und oft hat die Heimat ein neues, vielleicht sogar einladenderes Gesicht, wenn ich sie mit den Erfahrungen der Fremde neu anschau.

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.<sup>23</sup> 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.<sup>24</sup> 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.<sup>25</sup> Natürlich kann auch ohne eine solche strukturelle Öffnung des Religionsunterrichts versucht

23 Vgl. *Mette*, a. a. O., der völlig zu Recht darauf hinweist, dass „[j]eder Religionsunterricht ... unweigerlich religionskundliche Anteile“ (310) hat.

24 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 hineinzuversetzen; vgl. etwa die vorschnelle Festlegung auf den Inklusivismus bei *Stephan Leimgruber*: Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: *Schreiner* u. a. (Hg.), a. a. O., 126–133.

25 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

werden, im klassischen konfessionellen Religionsunterricht den Anderen zu Wort kommen zu lassen – etwa indem ich mich Zeugnissen der Kunst oder Literatur aus der anderen Religion aussetze.<sup>26</sup> 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.“<sup>27</sup> 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. Religion könnte so ein Fach werden, in dem einerseits unterschiedliche Religionen und Weltbilder Räume erhalten, in denen sie authentisch wahrgenommen und in ihrer Eigenheit gewürdigt werden. Andererseits und zugleich würden Kompetenzen vermittelt, die zu personalen Entscheidungen und Relationierungen befähigen. Wenn auf diese Weise die Schülerinnen und Schüler lernen, den Unterschieden und Selbstverständnissen der jeweiligen Religionen gerecht zu werden und Freiräume zu entwickeln, in denen eine eigene Positions- und Identitätsfindung möglich wird, wird man um die Zukunft des Religionsunterrichts nicht bange sein müssen. Denn eine Diskursfähigkeit in Sachen

Wechsel. Jedenfalls wären einige Innovationen im Prinzip bereits zum Nulltarif zu haben, wenn man die verschiedenen Elemente klug aufeinander abstimmt.

26 Vgl. etwa die Hinweise von *Claudia Gärtner*: Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche, in: *KatBl* 53 (2010), 158, zur Kunst als eigenständigem Ort interreligiösen Lernens; sowie die Überlegungen zur Literatur von *Georg Langenhorst*: 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; vgl. auch die Hinweise zum ästhetischen Lernen innerhalb einer Sakralraumpädagogik bei *Leimgruber*, a. a. O., 78ff.

27 *Mette*, a. a. O., 308.

Religion, die es den Schülern und Schülerinnen erlaubt, Friedens- und Gewaltpotenziale theologischer Denkfiguren zu erkennen und Plausibilitätsstrukturen in den Religionen so zu thematisieren, dass Religion gleichzeitig als Hilfestellung für die eigene Persönlichkeitsentwicklung wahrgenommen wird, gehört ganz sicher zum Bildungsauftrag der Schule und wird gerade im 21. Jahrhundert schmerzlicher vermisst denn je.

#### 4. 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.<sup>28</sup> 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, buddhistischer oder eben humanistischer<sup>29</sup> 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.

Zugleich könnte es auch interessant sein, Phasen eines Religionsunterrichts für alle vorzusehen – in der Art beispielsweise, wie Gottfried Bitter dies bereits in den 1990er Jahren vorgeschlagen hat<sup>30</sup> und der in gewisser Weise eine Verbindung von Hamburger Modell und dem konfessionellen Religionsunterricht vorsieht. Sollte das Prinzip eines solchen Religionsunterrichts anerkannt werden, wäre es „denkbar, die Stunden

28 Vgl. die entsprechenden berechtigten Bedenken aus entwicklungspsychologischer Perspektive bei *Langenhorst*, *Interreligiöses Lernen*, a. a. O., 103, die diese zu Recht gegen eine pluralistisch motivierte Form des Religionsunterrichts ins Feld führt.

29 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.

30 Vgl. *Gottfried Bitter*: *Religionsunterricht als Aufklärung und Diakonie. Überlegungen zum Religionsunterricht an Gymnasien morgen*, in: *Reinhard Göllner/Bernd Trocholepczy* (Hg.): *Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektive*, Freiburg 1995, 187–204.

zu blocken, so dass beispielsweise epochal die eine oder die andere Form des Unterrichts auf dem Stundenplan steht. [...] Mit dieser Form des ‚Religionsunterrichts für alle‘ wird ein Raum des Nachdenkens über Religion für alle Schüler geschaffen, so dass sie die Möglichkeit erhalten, ‚in einer Selbstaufklärung die argumentativ gesicherten Plausibilitäten konkreter religiöser Systeme und ihrer religionskritischen Einreden ausbreiten und sie beurteilen und für die eigene religiöse Entscheidung bewerten lernen.‘<sup>31</sup> Das Problem eines derartigen Religionsunterrichts für alle scheint mir allerdings darin zu bestehen, dass es kaum Themen der Lebensorientierung gibt, die religiös in der Weise neutral sind, dass man sie für alle unterrichten kann. An diesem Problem krankt m.E. auch das Konzept von LER<sup>32</sup> oder des Ersatzfachs Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen.

Vielversprechender scheint mir deswegen ein anderer Weg. 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.<sup>33</sup>

Dies kann sicher nicht der Normalfall des Religionsunterrichts sein und wird von der je eigenen konfessionellen Perspektive gut begleitet werden müssen.<sup>34</sup> Eben deshalb ist ein ausführliches Element des Team-

31 *Tautz*, a. a. O., 129; mit Verweis auf *Bitter*, a. a. O., 197.

32 Zur kritischen Diskussion von LER vgl. *Albert Biesinger/Joachim Hänle* (Hg.): *Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg u. a. 1997.

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

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 sollten auch Beiträge zu einem „Religionsunterricht für alle“ aus der Perspektive der jeweiligen Religionen eingebaut werden.<sup>35</sup>

Wenn es beim interkulturellen und interreligiösen Lernen um Lernprozesse geht, „die sich im Hin und Her zwischen zwei Kulturen ereignen“<sup>36</sup>, 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.“<sup>37</sup> 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 anderskonfessio-

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 wie insgesamt stufenspezifische Konzepte entwickelt werden müssen; vgl. *Gärtner*, a. a. O., 155. Dabei wäre allerdings zu prüfen, ob solche Kompetenzen nicht auch in einem Religionsunterricht für alle erworben werden könnten.

35 Hier geht es also nicht nur um ein Plädoyer „für einen konfessionellen RU, in dem die katholische und die evangelische Kirche in Situationen, in denen sich keine religionspädagogisch sinnvollen Religionsgruppen bilden lassen, einander gegenseitig Gastfreundschaft gewähren.“ – so *Hans Schmid*: 10 Thesen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, in: *KatBl* 135 (2010), 59 –; vielmehr geht es um wechselseitige Gastfreundschaft als wesentliches Element eines jeden konfessionellen Curriculums.

36 *Leimgruber*, a. a. O., 19.

37 *Tautz*, a. a. O., 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 *Wolfram Weiße*: „Dialogischer Religionsunterricht“. Eine Einführung, in: *Ders.* (Hg.), a. a. O., 6.

nellen 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 Religionslehrausbildung 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.“<sup>38</sup> Genauso würde dann umgekehrt gelten, dass Lehrkräfte anderer Religionen oder auch Lehrkräfte aus dem Bereich einer atheistisch oder agnostisch humanistischen Weltsicht 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.

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 „Identität und Verständigung“ angeregt wird. 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“<sup>39</sup>.

38 Tautz, a. a. O., 415.

39 Nipkow, Christliche Pädagogik, a. a. O., 383.

## 5. Ausblick: Religionssensible Schulkultur

Die Ausbildung solcher Fächergruppen alleine dürfte aber nicht ausreichen, um die hier erforderlichen Kooperationen zwischen den verschiedenen Fachkulturen fruchtbar zu machen. Letztlich müsste Schule insgesamt zu einem Lebensraum werden, in dem sich Religionen und Weltbilder in fruchtbarer Weise begegnen können. Die staatlichen Schulen dürften ihre weltanschauliche Neutralität nicht als Desinteresse an Religion verstehen, sondern müssten so etwas wie eine religionssensible Schulkultur ausbilden, die Resonanzräume für die religiösen Bedürfnisse von Menschen ermöglichen. Ein solcher Raum kann etwa ein Raum der Stille sein, in dem sich Angehörige verschiedener Religionen, aber auch Atheisten in Meditation und im Nachdenken begegnen können. Solche Räume könnten dann auch für interreligiöse Gebete genutzt werden und dadurch das Verhältnis der Religionen im Erfahren neu bestimmen.<sup>40</sup> Eine andere Möglichkeit, die auf der diesem Sammelband zugrundeliegenden Tagung zur religionssensiblen Schulkultur von Gudrun Guttenberger ins Feld geführt wurde, ist eine interreligiöse Klagemauer im Schulgebäude, auf dem die Schülerinnen und Schüler ihre Nöte und Bitten äußern können. Insgesamt ginge es darum, Räume an der Schule zu eröffnen, die Platz für die spirituellen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen ermöglichen und die die Schulkultur so ausprägen, dass das respektvolle Umgehen mit derartigen Bedürfnissen eingeübt wird.

Dabei können und sollen diese auch aus atheistischer Sicht hinterfragt werden. Ich würde auch nicht so weit wie Gudrun Guttenberger gehen wollen und an salutogenetische Konzepte zur Rehabilitierung von Religion anknüpfen wollen. Rechnung zu tragen wäre allein der Tatsache, dass eine der charakteristischen Eigenschaften des Menschen darin besteht, letzte Orientierungsmarken zu suchen und diese zeremoniell in seinem Alltag zu verankern.<sup>41</sup> Wenn Schule auf diese Bedürfnisse nicht reagiert, entsteht an einer zentralen Stelle junger Menschen ein Wildwuchs, der auch dem weltanschaulich neutralen Staat nicht recht sein kann, weil er die Grundlagen seiner Werteorientierung untergräbt.

40 Der Bezug auf rituelle Praxis und der in ihr gegebenen spürbare Zusammenhang von Sinn und Sinnen ist auch für die erste These des Textes von Harald Schroeter-Wittke in diesem Sammelband von zentraler Bedeutung.

41 Man denke nur an Wittgensteins Bestimmung des Menschen als zeremonielles Tier; vgl. *Ludwig Wittgenstein: Bemerkungen über Frazers Golden Bough*, in: *Ders.: Vorträge über Ethik und andere kleine Schriften*, Frankfurt a. M. 1995, 29–46.

Spätestens seit dem 11. September 2001 sollten wir alle wissen, dass es sich bitter rächen kann, wenn man Religionen ignoriert und keine Energie auf die Zivilisierung und Pazifizierung religiöser Bedürfnisse verwendet.

Wenn ich also in meinem Beitrag für eine religionssensible Schulkultur plädiere, dann nicht, um Schule doch wieder zum Träger der Mission zu machen oder weil ich der Meinung bin, dass Menschen ohne Religion etwas fehlt. Ich will nur darauf aufmerksam machen, dass eine weltanschaulich neutrale Schule nur dann als unabhängige und friedensstiftende Instanz in Themen der Religion auftreten kann, wenn sie diese nicht ignoriert. Neutralität meint eben nicht Religionsfeindlichkeit, und ein interreligiöses Lernen in einer religionsfeindlichen Lernumwelt wäre in der Tat „pädagogischer Widersinn“<sup>42</sup>. Schule sollte aber ein Interesse daran haben, dass Menschen auch in ihren Letztorientierungen – gleichgültig ob diese religiös artikuliert werden oder nicht – gebildet werden und sie darf deshalb auch das Gebiet interreligiösen und interkulturellen Lernens nicht ignorieren.

Wie interreligiöses Lernen genauer aussehen sollte, kann und will ich an dieser Stelle nicht näher ausführen.<sup>43</sup> Viel wird auch von der konkreten Situation vor Ort anhängen, welche Unterrichtskonstellation und Konstruktionen epochalen Lernens sinnvoll sind. Denn die Fähigkeit, sich in andere Perspektiven hineinzudenken, ist je nach Alter und Bildungsgrad sehr verschieden. Und die Möglichkeit eines konstruktiven Miteinanders der Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen hängt auch stark von den jeweiligen Lehrern und Lehrerinnen ab, die vor Ort das dialogisch-kooperative Miteinander praktizieren können. Dabei ist nicht nur auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten zu achten, sondern auch auf die unterschiedlichen Weisen, wie Religion interpretiert wird. Eine liberale katholische Religionslehrerin wird sich vermutlich sehr gut mit einem liberalen evangelischen Kollegen verstehen, aber möglicherweise Schwierigkeiten mit einem eher konservativ eingestellten

42 *Nipkow*, *Bildung*, Band 2, a. a. O., 131.

43 *Leimgruber*, a. a. O., greift in seinem Handbuch zurück auf die bewährten Methoden der Religionsdidaktik wie hermeneutische bzw. korrelative Konzeption, Symboldidaktik und das Elementarisierungsprogramm (112), verweist u. a. auf Komparative Didaktik, Multi-faith Approach, performativen Religionsunterricht, anamnethisches und biografisches Lernen und kommt zu dem Schluss: „Gerade die Vielfalt der Wege macht interreligiöses Lernen zu einem erlebnisreichen, vielfältigen und spannenden Abenteuer!“ (82) Bei aller Liebe zum Abenteuer wäre dem Projekt des interreligiösen Lernens vielleicht doch etwas mehr methodische Disziplinierung zu wünschen.

muslimischen Kollegen haben. Umgekehrt kann sie vielleicht mit einem sehr liberalen Muslim hervorragend zusammenarbeiten, während sie mit einem konservativen Vertreter des eigenen Fachs größte Probleme hat. Religionen – auch so hochgradig reglementierte wie das katholische Christentum – werden sehr unterschiedlich interpretiert und gelebt. Von daher hängt viel von den konkreten Gegebenheiten und Konstellationen vor Ort ab, welche Formen des Team-Teachings fruchtbar sein können und an welchen Stellen und in welchem Umfang ein Hineingehen in das Weltbild des Anderen verantwortbar erscheint.

Werden die einzelnen Lehrkräfte in ihren Sondierungen aber nicht allein gelassen, sondern von ihren jeweiligen religiösen Gemeinschaften, den Fachgruppen und einer religionssensiblen Schulkultur vor Ort unterstützt, können spannende neue Erfahrungsräume von Religion entstehen, in denen das friedliche Miteinander der Religionen, Konfessionen und Weltbilder eingeübt wird und zugleich die Entschiedenheit für eine bestimmte Option wachsen und reifen kann. Gelingt dies, könnte eine solche positive Dynamik des Religionsunterrichts entstehen, dass dieser ein Modellfach für die gesamte Schule wird und niemand mehr auf die Idee kommt, seine Legitimität in Frage zu stellen.