

Clauß Peter Sajak

Differenzen zeigen – Verständigung stiften

Zur Gestalt des Religionsunterrichts in Zeiten religiöser Pluralisierung

1. Religion – eine Privatsache?

Am 26. April 2009 haben sich die Bürgerinnen und Bürger des Stadtstaates Berlin in einem Volksentscheid mit großer Mehrheit gegen die Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts als Wahrpflichtfach und für die verpflichtende Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler an einem Pflichtfach namens „Ethik“ ausgesprochen. Das Bürgerbegehren, dessen Ziel es war, den konfessionellen Religionsunterricht aus seiner Nischenexistenz als nicht ordentliches und damit nicht relevantes Zusatzfach herauszuheben, wurde somit von der Mehrheit der Wähler abgelehnt, die meisten Berliner Bürgerinnen und Bürger hatte sich am Volksentscheid „Pro Religion“ nicht einmal beteiligt. In der multireligiösen und multikulturellen Metropole Berlin bestätigte die Mehrheit der Wähler damit die Auffassung ihres Regierenden Oberbürgermeisters, dass der bekenntnisgebundene Religionsunterricht als Unterrichtsfach schulpädagogisch untauglich sei und es vielmehr Aufgabe des 'neutralen' Staates sein solle, über Religion aufzuklären. Die Wähler bestätigten damit auch eine Regelung in Sachen Religion, die der SPD/KPD-Magistrat von sowjetischen Gnaden im Jahr 1945 getroffen hatte.¹

Die Berliner Stadtregierung hat sich damit für ein Modell der schulischen Bearbeitung von Religion entschieden, das in der Bundesrepublik Deutschland einmalig ist und für das es weder eine ausreichende Lehrerbildung noch eine wissenschaftlich reflektierte Curriculumsentwicklung gibt.² Dabei hat sich das Modell des konfessionellen, also bekenntnisgebundenen RU in der Bundesrepublik Deutschland durchaus bewährt. Noch hat keine wissenschaftliche Studie gezeigt, dass ein bekenntnisneutraler religionskundlicher Unterricht 'über' Religion zu mehr Kompetenz oder Kenntnis in Sachen Religion führen kann. Im Gegenteil: Gerne polemisieren Wissenschaftler, in deren Generationenkohorten Religion keine Rolle spielen durfte, gegen den Religionsunterricht in seiner konfessionellen Form, ohne dafür stimmige Argumente geschweige denn wissenschaftliche Erkenntnisse anführen zu können.³ Erst jüngst hat z. B. das von der DFG geförderte Forschungsprojekt KERK (Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts), das Dietrich Benner und Rolf Schieder an der Berliner Humboldt-Universität verantworten, nachweisen können, dass Schülerinnen und Schüler, die den Evangelischen Religionsunterricht besuchten, im Bereich der Deutungs- und Partizipationskompetenz mit Blick auf die eigenen Religion, die anderen Religionen und religiöse Phänomene in unserer Gesellschaft wesentlich bessere Ergebnisse und Leistungen zeigten als Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht nur sporadisch besuchten

¹ Vgl. ausführlich R. Schieder, Religion ist keine Privatsache, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. April 2009, 11.

² Vgl. zu dieser Problematik H. Schluss, LER in Berlin – Ein Pflichtfach ohne Fachlehrer, in: Erziehung & Unterricht 2/2005, 62.

³ Vgl. z. B. die Initiative des Jugendforschers K. Hurrelmann in der Frankfurter Rundschau vom 25. März 2008.

oder gar nicht teilnehmen.⁴ Es verhält sich doch offensichtlich so, dass es gute schulpädagogische, religionspolitische wie religionspädagogische Gründe für den Religionsunterricht in seiner bekenntnisgebundenen Gestalt gibt. Diese sollen im Folgenden entfaltet werden.

2. Identität und Differenz: Was die Schule als Polis leisten muss

Die Funktionen von Schule sind vielfältig und die erziehungswissenschaftliche Literatur, die diese beschreibt, ist einschlägig.⁵ Hier soll lediglich die sozialintegrative Funktion von Schule in den Blick genommen werden – eine Funktion, die Schule übrigens in der funktionalen Religionstheorie mit der 'Religion' teilt. Hartmut von Hentig hat die Schule in einer einschlägigen und diskursprägenden Publikation als „Polis“ beschrieben. Er benutzt diesen Begriff, weil – wie im antiken Stadtstaat – in der Schule im kleinen, überschaubaren Rahmen und Raum das abgebildet wird, was unsere Gesellschaft im Großen ausmacht:⁶ Geschlechter und Altersstufen, Kulturen und Religionen, Rassen und Klassen, Potentiale und Probleme, Erfolge und Niederlagen, Freud und Leid, ja auch Leben und Sterben. Schule ist eine Polis und das macht die Arbeit in der Schule so spannend und so immens erfüllend – für die, die bereit sind, ihr Leben mit jungen Menschen zu teilen.

Integrationsfunktion bedeutet, der Schule als Aufgabe zuzuweisen, die Differenzen, die aus den unterschiedlichen Voraussetzungen, unter denen Kinder und Jugendliche in unserer pluralen Gesellschaft sozialisiert werden, so zu bearbeiten, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn als mündige Bürgerinnen und Bürger die Schule verlassen und als eigenständige Subjekte in die gesellschaftlichen Prozesse eintreten können. Dazu gehört auch die Ausbildung einer eigenen Identität genauso wie die Anerkennung der Alterität anderer. Im Idealfall sind junge Menschen dann also in der Lage, in ihrem eigenen Sosein gemeinsam mit anderen in deren *Fremdsein* unsere Gesellschaft mitzugestalten und so zum Leben aller in Freiheit und Gleichheit beizutragen. – Nicht erst seit der PISA-Studie weiß man, dass diese Aufgabe vom deutschen Schulsystem nur mangelhaft erfüllt wird und dass gerade die Integration der Fremden, also der nicht deutschstämmigen Migranten, durch Sprachbefähigung und Inkulturation nur äußerst bedingt gelingt.⁷ Es ist hier nicht der Ort um zu analysieren, worin die Ursachen dieser Fehlentwicklung liegen. Festzustellen ist: Der für die Demokratie notwendige inklusive Zugang *auf* wie Umgang *mit* Fremdheit, der aus der Pluralität einen wirklichen Pluralismus machen könnte, hat in den letzten Jahrzehnten jedenfalls nicht stattgefunden.

⁴ D. Benner et al., Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-BI-QUA, in: ders. (Hg.), Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven, Paderborn 2007, 141–156; Ders., Unterricht – Wissen – Kompetenz: Deutungs- und Partizipationskompetenz im Religionsunterricht, in: M. Schreiner (Hg.), Religious Literacy und die evangelische Schule. Die Berliner Barbara-Schadewald-Vorlesungen, Münster/New York/München/Berlin 2008, 69–82. Vgl. aus den Bericht von H. Schmoll in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 26. März 2009, 5.

⁵ Ich beziehe mich hier exemplarisch auf H. Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982 u. ö. und ausführlich H. Meyer: Schulpädagogik, Bd. I, Berlin 1997.

⁶ Vgl. H. von Hentig: Den Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985 u. ö.

⁷ Vgl. J. Baumert et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Wie im Kosmos des Staatswesens, so gilt es auch im Mikrokosmos der Schule die Chancen und Möglichkeiten der Religion zu nutzen, sowohl mit Blick auf ihren Werte stiftenden Reichtum – zu dem ja auch Traditionslinien wie die Gastfreundschaft (Lev 19,34) und die bedingungslose Nächstenliebe (Lk 10,37) gehören⁸ – als auch auf ihre integrative wie zivilisierende Kraft. Wenn Schule den Religionsgemeinschaften, die den Kriterien der reflexiven Rationalität und der grundgesetzlichen Ordnung entsprechen, Raum einräumt, wird sie zuverlässige Partner haben, die ihren Beitrag zu einem staatstragenden Relativismus im Sinne eines weltanschaulichen Pluralismus leisten, ohne einer Diktatur des Relativismus zuzuarbeiten, in der Kinder wie Jugendliche von der Fülle der Differenz überwältigt werden.⁹ Eine solche Überwältigung führt nämlich zu jenem Integralismus, der in unzähligen Migrantenumilieus – und auch in mancher christlichen Freikirche – genau studiert werden kann. Hier entsteht dann definitiv keine Pluralitätsfähigkeit.

3. Identität und Verständigung: Was der Religionsunterricht leisten kann

Der konfessionelle Religionsunterricht in der öffentlichen Schule gemäß GG Art. 7 Abs. III ist einer dieser Räume, in denen die Religionsgemeinschaften ihren Beitrag zu Identität und Verständigung und damit zur Pluralitätsbefähigung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen leisten. Religionsunterricht ist sicher auch anders möglich, etwa als Katechese und *Religious Instruction* außerhalb der Schule in der Gemeinde, wie es das Modell eines strikten *Laizismus*, etwa in Frankreich und den USA verlangt. Hier verzichtet der Staat bewusst auf die Gestaltungskraft der Religionen, in der Regel aus historischen Gründen.¹⁰ Religionsunterricht ist auf der anderen Seite auch als staatliche Angelegenheit möglich, nämlich da, wo Staat und Kirche identisch sind bzw. bis in die heutige Zeit hinein eine enge Zusammenarbeit aufweisen, z. B. in den lutherischen Staatskirchen Skandinaviens, vor allem aber auch auf dem Gebiet der anglikanischen Staatskirche in England. Dies ist dann ein Unterricht, der eher als Religionskunde aus lutherischer oder anglikanischer Perspektive bezeichnet werden muss und auf den weiter unten zurückzukommen ist.

Bereits die Väter der Weimarer Verfassung von 1919 haben sich für einen anderen Weg entschieden, nämlich den des konfessionellen Religionsunterrichts in der religionsneutralen Schule. Die Gründe liegen auf der Hand: Will der Staat die Trennung von Religion auf der einen und seiner eigenen öffentlichen Sphäre auf der anderen Seite wahren – und alles andere würde ja dem skizzierten Relativismus und dem daraus resultierenden Pluralismus widersprechen –, muss er die Glaubensgemeinschaften in die Schule

⁸ Lev 19,34: „Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen.“ Und Lk 10,36f.: „Was meinst du: Wer von diesen dreien hat sich als der Nächste dessen erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde? Der Gesetzeslehrer antwortete: Der, der barmherzig an ihm gehandelt hat. Da sagte Jesus zu ihm: Dann geh und handle genauso!“

⁹ Vgl. zu dieser Argumentationsfigur ausführlich C. P. Sajak, Diktatur des Relativismus? Vom schulischen Umgang mit Differenzen, in: Stimmen der Zeit 224 (2006), 187–195.

¹⁰ Dabei ist zu beachten, dass die Trennung von Kirche und Staat in beiden Ländern unterschiedlich motiviert war: In Frankreich als *Emanzipation* einer homogen katholischen Gesellschaft von der Institution der Kirche, in den USA als *Garantie* religiöser Vielfalt in einem Land, das von Anfang an konfessionell plural gewesen ist. Vgl. D. Martin, Europa und Amerika. Säkularisierung oder Vervielfältigung der Christenheit – Zwei Ausnahmen und keine Regel, in: O. Kallscheuer (Hg.), Das Europa der Religionen. Ein Kontinent zwischen Säkularisation und Fundamentalismus, Frankfurt a. M. 1996, 161–180.

hinein nehmen, um ihnen die Gelegenheit zu geben, in ihrer spezifischen konfessionellen Gestalt Religion zu unterrichten.¹¹ Schließlich ist es die auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgeschriebene *Differentia specifica* neuzeitlicher Staatstheorie, dass Glaube und Religion eben eine Sache der Kirchen, nicht aber des Staates sind.¹² Konstruktionen wie das Fach Lebenskunde-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg haben bereits deutlich gemacht, wie problematisch es sein kann, wenn staatliche Lehrer ‘über’ Religion unterrichten, ohne überhaupt auch nur ‘religiös musikalisch’ (Max Weber) zu sein, Analoges lässt sich über den nun bestätigten Berliner Weg sagen. Es scheint auch fragwürdig, ob eine solche „Religionskunde“ – ganz unabhängig von der Frage der wissenschaftlichen Qualifikation von Lehrkräften in einem so komplexen Fach – bei Eltern wie Kindern überhaupt eine ausreichende Akzeptanz fände, um seine religionszivilisierende Funktion entfalten zu können. Die kritischen Stimmen von Vertretern der muslimischen, aber auch der christlichen Religionsgemeinschaften in Berlin lassen ahnen, dass ein so konturiertes Fach bei den religiös ernsthaft engagierten Menschen in der Hauptstadt kaum Unterstützung finden würde.

Zwei Beispiele aus dem Bereich eines konfessionsoffenen Unterrichts, wie er von Religionsgemeinschaften für andere Religionsmitglieder angeboten wird, zeigen die Problematik mangelnder Akzeptanz, mit der sich wohl auch ein staatlicher Religionskundeunterricht auseinandersetzen müsste: Birmingham und Hamburg. In beiden Städten sind in den vergangenen Jahrzehnten viel beachtete Modelle eines ‘Religionsunterrichts für alle’ entwickelt und implementiert worden, in Birmingham maßgeblich von der anglikanische Kirche, in Hamburg von der evangelisch-lutherischen Landeskirche. In beiden Städten ringt man inzwischen mit großen Religionsgemeinschaften, deren Mitglieder – anfangs mit Hilfe des Rechtsweges – ihre Kinder aus diesem konfessionsübergreifenden Unterricht herausgenommen haben und nun eigenen Religionsunterricht anbieten: In Birmingham sind dies muslimische Gemeinschaften und konservative Gruppierungen innerhalb der anglikanischen Kirche¹³, in Hamburg ist es die Katholische Kirche, die demnächst im zur Unterzeichnung vorliegenden Konkordat zwischen dem Stadtstaat Hamburg und dem Heiligen Stuhl erstmals in der Geschichte der Stadt konfessionellen katholischen Religionsunterricht vereinbaren wird. Die mangelnde Akzeptanz von religionskundlichen Konzeptionen bei religiös Engagierten und Entschiedenen ist entsprechend einer der Gründe für die Diskussion um den bisherigen ‘Religionsunterricht für alle’. Ein anderer Grund sind die unerwartet großen Schwierigkeiten, die im Aufgabenfeld des interreligiösen Lernens aufgetreten sind.

4. Exemplarische Aufgabe: Das Interreligiöse Lernen

Mit der so genannten *Multi-Faith Religious Education* und dem ‘Religionsunterricht für alle’ sind große Hoffnungen für das interreligiöse Lernen verbunden gewesen. Auf Seiten der evangelischen wie der katholischen Religionspädagogik hat es immer wieder Stimmen gegeben, die den konfessionellen Religionsunterricht, wie ihn die beiden großen christlichen Religionsgemeinschaften in Deutschland zuletzt Mitte der 1990er Jahre in Erklärungen weiterhin für verbindlich erklärt hatten, als Hindernis für ein nachhaltiges Differenzlernen im Bereich von Interkulturalität und Interreligiosität

¹¹ So auch E. Nordhofen: Plädoyer für einen konfessionellen Religionsunterricht: *Katechetische Blätter* 123 (1998), 37–43, hier 42–43.

¹² Vgl. Art 140 GG und Art. 137 Abs. 1 Weimarer Reichsverfassung: „Es besteht keine Staatskirche.“

¹³ Vgl. J. Hull: Religionsunterricht und Muslime in England. Entwicklungen und Grundsätze, in: C. T. Scheilke/F. Schweitzer (Hg.): *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster/New York/München/Berlin 1999, 327–342.

beurteilen. Auf katholischer Seite hat vor allem Norbert Mette, auf evangelischer Seite Barbara Asbrand den Vorwurf erhoben, der konfessionelle Religionsunterricht leite nicht zur angemessenen Fremdwahrnehmung und zum Umgang mit Alterität an, sondern produziere vielmehr durch seine Aufteilung in konfessionelle Lerngruppen erst Fremde und Differenz.¹⁴ So behauptete Asbrand, die frühe Trennung von Kindern in verschiedene konfessionelle Lerngruppen fördere „ethnische bzw. nationalistische Identitätszuschreibungen, die im Gegensatz stehen zu den pädagogischen Bemühungen, das Zusammenleben der Kinder unterschiedlicher kultureller Prägung zu fördern.“¹⁵ Ihr ist von Seiten anderer evangelischer Religionspädagogen entsprechend heftig widersprochen worden. So fragt der Tübinger Religionspädagoge Friedrich Schweitzer empört, „ob hier nicht beim Religionsunterricht Versäumnisse der sonstigen schulischen Arbeit zu Tage treten, die dann – in merkwürdiger Wendung – in einen Vorwurf an den Religionsunterricht als Sündenbock umgemünzt werden.“¹⁶

Asbrand selber hat nun als Gegenmodell zum konfessionellen Religionsunterricht einen interreligiösen „Religionsunterricht vom Kind“ aus projiziert, den sie im Rahmen einer Forschungsarbeit durchgeführt und evaluiert hat. Ihr Ansatz orientiert sich stark am oben skizzierten Hamburger Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ und zeigt die gleiche strukturelle Problemstellung: Beide Modelle weisen entweder den Lehrenden eine kaum zu schulternde religionswissenschaftliche Kompetenz oder aber den Kindern „als Experten“ eine nicht zu bewältigende Rolle zu. So hat zum Beispiel der Hamburger Religionspädagoge Horst F. Rupp in seinen jüngsten Anmerkungen zum Hamburger Modell auf das „Problem einer adäquaten Lehrerbildung für das Fach“¹⁷ hingewiesen. Und Barbara Asbrand muss in der Auswertung ihres Modellversuchs „Religionsunterricht für alle“ konstatieren, dass religiös agierende muslimische Schülerinnen und Schüler „wegen ihrer muslimischen Identität in eine Sonderrolle geraten.“ Sie gibt deshalb zu bedenken: „Im Religionsunterricht und in einer Unterrichtsstruktur, in der Kinder als religiöse Menschen agieren, kann die Lehrerin auch durch eine aktive Unterrichtsgestaltung nicht vermeiden, dass die religiös erzogenen Kinder in die Rolle der ExpertInnen geraten. [...] Die Sonderrolle der religiösen, insbesondere der muslimischen Kinder scheint unvermeidbar im interreligiösen Religionsunterricht.“¹⁸ Diese Sonderrolle führt aber zu Ausgrenzung und Desintegration, was den Zielen jedes Religionsunterrichts wohl diametral entgegen steht. – Bernhard Dressler, evangelischer Religionspädagoge in Marburg, hat jüngst sehr treffend formu-

¹⁴ Vgl. B. Asbrand: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grund-schulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterricht im Klassenverband der Grund-schule, Frankfurt a. M. 2000; und N. Mette: Begegnung mit dem Fremden. Aufgabe des Religionsunter-richts, in: R. Göllner/B. Trocholepczy (Hg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspekti-ven, Freiburg/Basel/Wien 1995, 118–130.

¹⁵ B. Asbrand, Zusammen Leben und Lernen, 11 f.

¹⁶ F. Schweitzer: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Die Perspektive der Kinder, in: W. Weisse (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster/New York/München/Berlin. 2002, 107–119, hier 113–114.

¹⁷ H. F. Rupp: „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit“ – was soll und kann dies heißen, in: W. Weisse (Hg.), Wahrheit und Dialog, a. a. O., 153–166, hier 160. Auch John M. Hull räumt die Problematik adäquater theologischer Lehrerbildung ein. Er beobachtet vor allem den Rückzug der kirchlich verorteten Theologie aus der englischen Multi-Faith-Religious-Education – eine Entwicklung, die gerade die deutschen Vertreter des ‚Religionsunterricht für alle‘ bedenken sollten: J. M. Hull: Der Segen der Säkularität. Religionspädagogik in England und Wales, in: W. Weisse (Hg.), Wahrheit und Dialog, a. a. O., 167–179, hier 176–177.

¹⁸ B. Asbrand, Zusammen leben und lernen, 173.

liert, ein in dieser Weise „dialogisch“ konzipierter Religionsunterricht setze auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraus, was er eigentlich erst in seinen Lernzielen erreichen wolle, nämlich die „Dialogfähigkeit“ in Sachen Religion: ‘Religionsunterricht für alle’ akzeptiere „interreligiöses Lernen nur unter Voraussetzungen, die allenfalls ein mögliches Resultat interreligiöser Lernprozesse sein können.“¹⁹

Welche Aufgaben und Organisationsformen ergeben sich daraus aber für den Religionsunterricht? Friedrich Schweitzer schlägt einen Mittelweg zwischen dem ‘katholischen’ Beheimatungsmodell und dem ‘Hamburger’ Dialogmodell ein: „Da Kinder von früh auf anderen Kindern mit einer anderen oder auch keiner Religionszugehörigkeit begegnen, brauchen sie immer auch eine Begleitung im Sinne von *Verständigung*. Da Kinder zugleich aber auch noch nicht über eine religiöse Identität verfügen [. . .], brauchen sie zugleich Möglichkeiten zu einer solchen *Identitätsbildung*.“²⁰ Deshalb entwickelt Schweitzer die Auffassung, dass „[. . .] Identitätsbildung und Verständigung bzw., um es mit den eher katholischen Begriffen zu sagen, Beheimatung und Begegnung miteinander verschränkt und parallel unterstützt werden müssen.“²¹ Fünf Punkte sind nach Schweitzer von grundlegender Bedeutung für die Verschränkung und Beheimatung im Religionsunterricht:

- Religionsunterricht muss Kindern helfen, die Bedeutung von Konfessions- und Religionszugehörigkeit im Zuge der Welterschließung verstehen zu helfen und die Frage nach der eigenen Zugehörigkeit zu beantworten.²²
- Weil die Klärung von eigener Zugehörigkeit nicht in ausschließlich abstrakter Weise geschieht, sondern über Identifikation mit Erwachsenen, muss der Religionsunterricht identifikatorische Sozialerfahrungen über als Beziehungsfiguren dienende Erwachsene ermöglichen.²³
- Auch bereits im Grundschulalter haben Kinder ein untrügliches Gespür für die Kenntnisse und Kompetenzen ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Sie können sehr wohl erkennen, dass sich die eine im katholischen Bereich, die andere im evangelischen besser auskennt. Folglich haben Kinder „ein Recht auf einen Religionsunterricht, der ihnen Religion mit größtmöglicher Kompetenz“²⁴ vorstellt.
- Kinder brauchen einen Religionsunterricht, der sie zu einem wertschätzenden Umgang mit kulturell und religiös anders geprägten Kindern befähigt.²⁵
- Konfessionelle Kooperation, die sich im gemeinsamen Unterricht katholischer wie evangelischer Lehrerinnen und Lehrer – z. B. als Team-Teaching – ausdrückt, gewährleistet, dass Sachkenntnis, Begegnung wie begleitende Beobachtung in angemessener Form zur Verfügung stehen.²⁶

Ein so konzipierter und entsprechend organisierter konfessioneller und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht kann gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche eine Identität finden, aufgrund derer sie zu angemessener Fremd- und Differenzwahrnehmung fähig und zu einem entsprechenden Umgang mit dem Fremden und Anderen

¹⁹ B. Dressler: Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2 (2003), 113–124, hier 117.

²⁰ F. Schweitzer: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, 115.

²¹ Ebd.

²² Ebd. 116.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd., 117.

²⁶ Ebd., 117.

willens sind. Beispiele aus der schulischen Praxis wie der Schulwettbewerb der Herbert-Quandt-Stiftung „Schulen im Dialog“ zeigen, dass dies ein viel versprechende Weg sein kann.

5. Exemplarische Lösung: Das dialogische Lernen

Als die Herbert Quandt-Stiftung in Bad Homburg a. d. H. im Schuljahr 2005/2006 den Schulwettbewerb „Schulen im Dialog – Europäische Identität und kultureller Pluralismus“ zum ersten Mal ausschrieb, geschah dies vor allem unter dem Eindruck einer ernüchternden empirischen Studie aus dem Jahr 2003. Vier Jahre lang hatte eine Gruppe von Theologen und Religionswissenschaftlern der University of Birmingham um Lisa Kaul-Seidman, Jorge Nielsen und Markus Vinzent die Curricula und die schulische Praxis in Finnland, Frankreich, Deutschland, Großbritannien, Griechenland, Italien, Schweden und Spanien untersucht.²⁷ Das Ergebnis war besorgniserregend: Die europäischen Curricula wiesen eine ganze Reihe von Stereotypen und Vorurteilen über die drei abrahamischen Religionen und ihre Kulturtraditionen – unabhängig von den verschiedenen Organisationsformen des Religionsunterrichts in den europäischen Staaten.²⁸

Es gab aber auch andere, positive Beobachtungen: Angeregt von gelungenen Beispielen multireligiösen Miteinanders und interreligiösen Lernens, entschloss sich die Stiftung quasi „bottom up“ Lehrerinnen und Lehrer wie Schülerinnen und Schüler zu Projekten anzuregen, die zu „Wissensvermittlung über das gemeinsame Erbe [...] der drei Kulturkreise Judentum, Christentum und Islam“ (Ausschreibungstext) beitragen wollten. Mit Erfolg: Es zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler bei entsprechender Anregung und Begleitung durchaus bereit und fähig sind, in höchst kreativer und eigenständiger Weise interreligiöse Lernprozesse zu gestalten. Auch wenn die Ergebnisse der fünf bisherigen Schulwettbewerbsrunden noch nicht wissenschaftlichen aufgearbeitet sind,²⁹ so zeigt sich doch bereits in einer ersten Auswertung von Best-Practise-Beispielen eine beeindruckende Vielfalt von Methoden, Modellen und Projekten des interreligiösen Lernens im Dialog von Juden, Christen und Muslimen.³⁰

Theo Sundermeier hat ausführlich dargelegt, dass eine angemessene Begegnung zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener Religionen nur möglich ist, wenn das kulturell oder religiös Trennende zwischen den beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt.³¹ Nur so kann das Fremde zur Mitkonstituenten der Identität der Schülerinnen und Schüler werden. Folglich gilt es, einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der das Andere, Fremde und Rätselhaftes stehen lässt, es aber durch Kommunikation und Austausch zu erschließen

²⁷ L. Kaul-Seidman et al., Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Bad Homburg 2003.

²⁸ Vgl. hierzu ausführlich C. P. Sajak: La cooperazione con le confessioni cristiane, le altre religioni e i non credenti, in: Consiglio delle Conference Episcopali d'Europa: L' insegnamento della religione risorsa per l'Europa, Torino 2008, 353–360.

²⁹ Der Wettbewerb wird zurzeit an unserem Institut für Katholische Theologie und ihrer Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Rahmen einer Dissertation und einer Master-Arbeit ausgewertet. Vgl. die demnächst erscheinende Dokumentation C. P. SAJAK (Hg.): Dialogisch lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010.

³⁰ Vgl. A. Muth, Methodencurriculum für das dialogische Lernen, in: C. P. Sajak (Hg.), Dialogisch lernen. a. a. O., 175–255.

³¹ Vgl. T. Sundermeier, Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996, 133–36.

versucht. Sundermeier verwendet dafür den Leitbegriff der Konvivenz: Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden. „Das macht das Besondere der nachbarschaftlichen Konvivenz aus, dass diese Spannung von Gegebenem und Gewähltem im Zusammenleben mit dem Fremden unausweichlich ist. Darum muss man den Umgang mit dem Fremden üben“³². Ziel allen interreligiösen Lernens muss es folglich sein, fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren und in der Begegnung mit diesen durch Auseinandersetzung und Austausch zu einem besseren Verständnis zu gelangen. Dieses neue Verständnis verändert dann auch den Standpunkt und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, verändert ihre Identität in dem Sinne, dass sie in einem erweiterten Horizont ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem abgeklärten und reflektierten Standpunkt in Sachen Religion gelangen. In diesem Kontext ist die Sinnhaftigkeit eines religiösen Lernens, das in der konfessionellen Gruppe seinen Ausgang nimmt und dann die Begegnung und den Dialog mit den Kindern und Jugendlichen anderen Glaubens sucht, offensichtlich.

Blickt man auf die Fülle der Beiträge zum „Trialog der Kulturen“, also auf Projektwochen, Podiumsdiskussionen, Gedenkveranstaltungen, Autorenlesungen, Filmproduktionen, Print-Dokumentationen und Internetplattformen, so zeigt sich, dass die Schulforschungsprojekte zu einem religionsdidaktischen Integrativum geworden sind: Vieles was in den konfessionellen Lerngruppen, also im katholischen, evangelischen und jüdischen Religionsunterricht, in Islamkunde und Ethik eingeführt und vorbereitet worden ist, konnte anschließend in jahrgangs- und klassenübergreifenden Großprojekten fruchtbar gemacht werden. Ausgezeichnet wurden deshalb im Wettbewerb vor allem die Schulen, die sich nicht nur mit ihrem Portfolio und Abschlussbericht, sondern auch mit der Perspektive einer nachhaltigen Weiterarbeit in Schülerschaft und Kollegium ausgezeichnet hatten. In diesem Sinne bündelt das Trialogische Lernen Methoden und Verfahren interreligiösen Lernens, die ohne die Vorarbeit des konfessionellen Religionsunterrichts so sicher nicht möglich gewesen wären.

Prof. Dr. *Clauß Peter Sajak*

Studium der Katholischen Theologie, Germanistik, Philosophie und Erziehungswissenschaft in Bonn und Freiburg i. Br. Schuldienst als Gymnasiallehrer. Von 2004 bis 2008 Privatdozent und apl. Professor an der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. Seit 2008 Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

³² Ebd. 192.