

RELIGIONSPÄDAGOGIK UND KOMPARATIVE THEOLOGIE

Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik

Prof. Dr. Georg Langenhorst

Spätestens seit dem 11.09.2001 gilt ‚interreligiöses Lernen‘ als dringendes Desiderat, und das gleich doppelt: einerseits im Blick auf die Weltgesellschaft insgesamt, andererseits als zentrales Lernfeld im deutschsprachigen Raum mit seinen spezifischen Bedingungen. Die Verständigung zwischen den Religionen wird sowohl aus der Perspektive der Politik und der Kultur als auch innerhalb der Religionen selbst als eine der wichtigsten Aufgaben unserer Zeit bezeichnet. Folgerichtig sind in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen im Bereich des interreligiösen Lernens erschienen: Handbücher¹, Einführungen², Buchreihen³, eine ständig wachsende Zahl von Dissertationen⁴ zu einzelnen Aspekten, eine wahre Schwemme von Lernhilfen für Schule und Gemeinde⁵, ganz zu schweigen von Einzelaufsätzen oder Arbeiten zu den Beziehungen vom Christentum zu den einzelnen Hochreligionen⁶. Zudem gibt es zahlreiche Initiativen, welche den Dialog, die Verständigung und die Anbahnung von Gemeinsamkeiten auf unterschiedlichen Ebenen fördern.⁷

‚Interreligiöses Lernen‘ hat sich demnach als fester Bestandteil in Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in Lehr- und Bildungsplänen sowie in Schulbüchern etabliert. Diese Etab-

¹ PETER SCHREINER/URSULA SIEG/VOLKER ELSENBAST (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

² Vgl. WERNER HAUBMANN/JOHANNES LÄHNEMANN (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.; CHRISTOPH GELLNER, Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen, Düsseldorf 2008.; KARL-JOSEF KUSCHEL, Leben ist Brückenschlagen. Vordenker des interreligiösen Dialogs, Ostfildern 2011.

³ Vgl. nur: Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung (EB-Verlag Hamburg); Theologisches Form Christentum – Islam (Verlag Friedrich Pustet Regensburg); Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen (Verlag Frank & Timme, Berlin).

⁴ Vgl. nur: BARBARA ASBRAND, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt 2000.; CLAUB PETER SAJAK, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive Münster 2005.; MONIKA TAUTZ, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007.; CHRISTOPH KNOBLAUCH, Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Suche nach interreligiösem Verständnis. Eine Analyse und empirisch-explorative Vergleichsstudie beider Konzeptionen, Ostfildern 2011.; LUCAS GRABAL, Wie Religion(en) lehren? Religiöse Bildung in deutschen religionspädagogischen Konzeptionen im Licht der Pluralistischen Religionstheologie von John-Hick, Berlin 2013.

⁵ Etwa aktuell: KARLO MEYER, Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe 1, Göttingen 2008.; ALINE KURT, Kinder lernen Weltreligionen kennen: Unterrichtsmaterialien zu den fünf großen Religionen, Kempen 2011.; ANKE RÖLLEKE, Weltreligionen: Erste Begegnungen mit Christentum, Islam, Judentum, Hinduismus und Buddhismus, Kempen 2013.; ECKHARD LÜCK/OLGA ZIEGLER, Dialog der Religionen. Stationenarbeit zu Judentum, Christentum und Islam, Hamburg 2013.; KIRSTIN JEBAUTZKE/UTE KLEIN, Lernwerkstatt Weltreligionen. Judentum – Christentum – Islam – Buddhismus – Hinduismus, Hamburg 2013.

⁶ Grundsätze aus katholischer Sicht klärt: ANDREAS RENZ, Die katholische Kirche und der interreligiöser Dialog. 50 Jahre „Nostra aetate“: Vorgeschichte, Kommentar, Rezeption, Stuttgart 2014.

⁷ Im Blick allein auf die „abrahamischen Initiativen“ vgl.: GEORG LANGENHORST, Dialog im Zeichen Abrahams? Chancen und Grenzen dialogischen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht. In: HARRY HARUN BEHR/DANIEL KROCHMALNIK/BERND SCHRÖDER (Hg.), Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflektionen eines Klassikers, Berlin 2011, 187-216.

lierung kann gleichwohl den Eindruck erwecken, als sei die Diskussion weitgehend geführt, als sei ein befriedigender Stand erreicht, als sei der Diskurs gesättigt, und als gelte es nun ausschließlich, die erzielten Einsichten auf immer breitere Basis zu stellen⁸ oder in die Praxis der unterschiedlichen Lernfelder⁹ umzusetzen.

Gegen solche Versuchungen der vorschnellen Zufriedenheit versucht die im deutschen Sprachraum erst in Ansätzen diskutierte *Komparative Theologie* neue Impulse zu setzen. Jenseits der bekannten religionstheologischen Modelle von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus zielt sie ab auf eine „Würdigung der Wirklichkeit“ und damit auf „eine adäquate Wahrnehmung und Wertschätzung des religiös anderen“, auf „Freundschaft und Solidarität mit Fremden und das bessere Verstehen nichtchristlichen Denkens“, das ein „Neuverstehen des eigenen Glaubens“ miteinschließt. Nicht als „Theologie für den Dialog“ versteht sie sich, sondern als dynamische Theologie „aus dem Dialog heraus“¹¹.

Welche Impulse gehen von der Komparativen Theologie aus hinein in den Bereich des interreligiösen Lernens? Und umgekehrt: Welche Rückfragen stellen sich aus Sicht der Religionspädagogik an die Konzeption einer Komparativen Theologie? Unter dieser korrelativ ausgerichteten Doppelfrage stehen die folgenden Ausführungen.

1. Interreligiöses Lernen:

Ein Blick auf die Entwicklungen einer neuen religionspädagogischen Teildisziplin

Blicken wir zunächst auf einige wenige Leitlinien der religionspädagogischen Entwicklung im Umgang mit anderen Religionen. Zentrale Einsichten werden deutlich, wenn wir die beiden Ausgaben eines bestens etablierten katholischen Standardwerks zum Thema vergleichen, das unter diesen Titel gestellt ist: „Interreligiöses Lernen“, beide Varianten verfasst von *Stephan Leimgruber* – die erste als Pionierarbeit in diesem Feld 1995 veröffentlicht, die zweite 2007. Zwar hatte der evangelische Religionspädagoge *Johannes Lähnemann*, Pionier auf diesem Feld, bereits in den späten 1980er Jahren zwei Bände über „Weltreligionen im Unter-

⁸ Einige Publikationen verstärken in ihrem rein wiederholenden Charakter diesen Eindruck. Vgl. z.B. HARTMUT RUPP/STEFAN HERMANN (Hg.), *Bildung und interreligiöses Lernen. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit* 2012, Stuttgart 2012; PHILIPP TULL/HAMID REZA YOUSEFI (Hg.), *Interreligiöse Toleranz. Von der Notwendigkeit des christlich-muslimischen Dialogs*, Darmstadt 2014.

⁹ Vgl. GESA BERTELS/MANUEL HETZINGER/REGINA LAUDAGE (Hg.), *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*, Weinheim 2013; FRIEDER HARZ, *Interreligiöse Erziehung und Bildung in KitAs*, Göttingen 2014.; ELISABETH DIECKMANN/CLAUS PETER SAJAK (Hg.), *Weißt du, wer ich bin? Initiativen und Projekte für das interreligiöse und interkulturelle Lernen*, Berlin 2014.

¹⁰ KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn u.a. 2012, 150f. Vgl. dazu: WOLFGANG PFÜLLER, *Interreligiöse Perspektiven. Studien zur Religionstheologie und zur Komparativen Theologie*, Berlin 2012.

¹¹ KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft*, in: DERS./REINHOLD BERNHARDT (Hg.), *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Zürich 2009, 15-33, hier 27.

richt“¹² vorgelegt, diese waren aber eher in Insiderkreisen und vor allem im evangelischen Bereich rezipiert worden. Ein katholisches Pendant fehlte lange Zeit; so wie eine umfassende evangelische Überblicksdarstellung zum interreligiösen Lernen weitere 15 Jahre auf sich warten lassen sollte¹³. Zudem waren sie eher einer „Didaktik der Weltreligionen“ verpflichtet, der es überhaupt erst einmal darum ging, fremde Religionen wertschätzend im christlichen Religionsunterricht zum Thema zu machen. Begriff und Konzeption des interreligiösen Lernens – gelegentlich findet sich auch der Begriff interreligiöse Bildung – sollten sich erst mit Beginn der 1990er Jahre herausbilden.

Was Stephan Leimgruber 1995 präsentierte, war somit ein erster Versuch unter „Berücksichtigung der veränderten gesellschaftlichen Situation und der neueren religionspädagogischen Diskussion“ eine „interreligiöse Didaktik“ aus katholischer Warte¹⁴ anzudenken. Was man vor 20 Jahren kaum ahnen konnte: Die zu berücksichtigende gesellschaftliche Situation änderte sich rasant. Interreligiöses Lernen wurde zum Schlagwort, zum Programm, zur Aufgabe, der man sich weit über die Grenzen des Religionsunterrichts zuwenden sollte und musste. Die Pluralisierung innerhalb unserer Gesellschaft schreitet immer weiter voran, abzulesen an der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in den Klassen. Die Weltpolitik wird mehr denn je von eben zumindest auch religiös bestimmten Konflikten und Kriegen bestimmt. Umgekehrt wird auf immer mehr Ebenen versucht, den Austausch zwischen den Religionen voranzutreiben. Kein Wunder also, dass der Versuch einer „Überarbeitung“ des damaligen Buches zu einer völligen Neukonzeption werden musste. Was sich allein in den zwölf Jahren bis 2007 verändert hat, wodurch sich folglich auch die beiden Fassungen von Leimgrubers „Interreligiöses Lernen“ unterscheiden, lässt sich im Vergleich leicht aufzeigen.

Erster Punkt: Interreligiöses Lernen hat sich tatsächlich vom peripheren Randthema zu einem der zentralen Grundthemenbereiche der Religionspädagogik entwickelt. Aus dem schmalen 158-Seiten Buch im Kleinformat ist ein 352-Seitenbuch im Großformat geworden, verbunden im Hauptanliegen, interreligiöses Lernen im Zeichen der Begegnung und des Dialogs darzustellen¹⁵. Grundsätzlich formuliert: Umfang und Format von interreligiösem Lernen haben sich drastisch verändert.

¹² JOHANNES LÄHNEMANN, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde, 2 Bde., Göttingen 1986. Vgl. später: DERS., Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.

¹³ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER, Interreligiöse Bildung, Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

¹⁴ STEPHAN LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, München 1995, 11.

¹⁵ DERS., Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007, 15.

Zweite Entwicklungslinie: Dieser Mehr-als-Verdoppelung im Umfang entspricht die Sichtung der Fachliteratur: Konnte der 1995er Band noch auf eine Bibliographie ganz verzichten und sich mit 179 Anmerkungen begnügen, so wird nun ein dichtbedruckter Dokumentationsteil notwendig. Unzählige Aufsätze, Studien, Untersuchungen sind allein schon bis 2007 erschienen, mussten eingearbeitet, ausgewertet, in den Duktus aufgenommen werden.

Dritte Beobachtung: Wenn man das Cover der beiden Bände vergleicht, wird der programmatische Wandel deutlich. 1995 reichten sechs im Schwarzweißfoto präsentierte Kinder unterschiedlicher Hautfarbe aus, um das „farbige Gesicht unserer Schulen“ bildlich darzustellen. Im Jahr 2007 tummeln sich hunderte buntgekleidete Menschen unterschiedlichster Herkunft, Hautfarbe und Kultur auf dem Titelbild. Wenn man sich vor Augen stellen will, was ‚Pluralisierungsschub‘ heißt, wird im Vergleich dieser Titelbilder augenscheinlich, was sich in den letzten Jahren in unserer Gesellschaft verändert hat.

Ein genauer Blick auf die Entwicklungen seit der Publikation der aktuellen Ausgabe würde gewiss die weitere explosionsartige Ausweitung des Feldes eindrücklich belegen, wobei die Begriffe und Konzepte mit einer beträchtlichen Unschärfe und unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verwendet werden. Weitgehend etabliert hat sich die Unterscheidung zwischen einem interreligiösen Lernen im weiteren und im engeren Sinne¹⁶. Während interreligiöses Lernen im weiteren Sinne *jegliches Lernen über* andere Religionen bezeichnet, meistens in medialer Vermittlung, betont interreligiöses Lernen im engeren Sinne die zentrale Bedeutung des direkten Lernens *zwischen* den Religionen, basierend auf Zusammenleben, Austausch, Dialog, gegenseitiger Verständigung. Relativ neu ist der Versuch, mit dem Begriff der „interreligiösen Kompetenz“ eine Präzisierung des bildungstheoretischen Standortes zu erzielen. Aufbauend unter anderem auf Vorarbeiten von *Joachim Willems*¹⁷ und zeitgleich mit Ansätzen von *Max Bernlochner*¹⁸ schlägt *Mirjam Schambeck* folgende Begriffsbestimmung vor: Interreligiöse Kompetenz kann man verstehen als „Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Einstellungen und Haltungen, um angemessen mit dem Religionsplural umzugehen und eine eigene, begründete und verantwortungsvolle Position zu Religion angesichts des Religionspluralis einzunehmen“. Diese Kompetenz darf man dabei nicht auf eine reine Prob-

¹⁶ Erstmals so bei ULRICH KROPAC, Religiöse Pluralität als religionsdidaktische Herausforderung. In: CHRISTOPH BÖTTIGHEIMER/HUBERT FILSER (Hg.), *Kircheneinheit und Weltverantwortung*, Regensburg 2006, 471-486, hier: 483.

¹⁷ JOACHIM WILLEMS, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.

¹⁸ MAX BERNLOCHNER, *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*, Paderborn u.a 2013. Vgl. auch: FRANK VAN DER VELDEN/HARRY HARUN BEHR/WERNER HAUBMANN (Hg.), *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, Göttingen 2013.

lemlösungsstrategie reduzieren, vielmehr gilt es, sie im umfassenden „Horizont interreligiöser Bildung“¹⁹ zu verorten.

2. Religionspädagogische Impulse durch die Komparative Theologie

Was kann die Komparative Theologie in diese Situation hinein als spezifische Anregung für die differenzierende Ausgestaltung eines interreligiös sensiblen Lernens einbringen? Auffällig ist ja, dass *Klaus von Stosch* als systematischer Theologe und deutschsprachiger Promotor des Konzeptes von Anfang an die konkreten Lernorte vor Augen hat und auch direkte organisatorische wie konzeptionelle Anregungen gibt:

- Schon sein Beitrag im ersten programmatischen Buch von 2009 mündet nicht nur in die Forderung, den interreligiösen Bereich in der universitären Ausbildung von TheologInnen stärker und strukturierter zu berücksichtigen²⁰, sondern schließt auch mit dem Appell "die Rolle des Religionsunterrichts an der Schule neu zu justieren und zu stärken"²¹.
- 2011 und 2012 erscheinen zwei Aufsätze, die für die Perspektiven von Komparativer Theologie im Blick auf eine religionsensible Schulkultur werben und dazu eine "religionspädagogische Neubesinnung"²² fordern.
- Schließlich zielt die Grundlagenstudie von 2012 unter dem Gesamttitel von "Visionen zum Aufbau Komparativer Theologie" auf deutlich konturierte Ausführungen über den "Dialog der Religionen im Religionsunterricht"²³.

Welche allgemeinen Visionen, welche konkreten Herausforderungen werden dort benannt?

- Ein entscheidender Grundzug der Komparativen Theologie liegt darin, „Allgemeinurteile und Generalisierungen“²⁴ zu vermeiden. Ihre „mikrologische Vorgehensweise“²⁵ zeichnet sich durch die „Wendung zum Einzelfall“²⁵ aus, es geht stets um Betrachtung

¹⁹ MIRJAM SCHAMBECK, *Interreligiöse Kompetenz*, Göttingen/Bristol 2013, 56.

²⁰ Kaum realistisch ist dabei die mehrfach vorgetragene Vision, theologische Fakultäten sollten aus freien Stücken "eigene Lehrstühle zur Umwandlung in die Theologie einer anderen Religion" und "für den Bereich der Komparativen Theologie" freigeben, sei es auch nur als prophylaktische Maßnahme, "bevor der Staat sie ganz streicht oder anderen Wissenschaftsgebieten zuschlägt". Vgl. KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser* (2012), 321.

²¹ KLAUS VON STOSCH 2009, 32. Der hier noch geäußerte völlig unrealistische und durch sein Anspruchsdenken eher kontraproduktive Gedanke, „das Stundenvolumen für Religionsunterricht“ (ebd., S. 33) müsse ausgeweitet werden, wird in den Folgepublikationen nicht wieder aufgenommen.

²² Z. T. textidentisch. Vgl. KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie und religionsensible Schulkultur. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung*. In: GUDRUN GUTTENBERGER/HARALD SCHROETER-WITTKE (Hg.), *Religionsensible Schulkultur*, Jena 2011, 343-359; DERS., *Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung*. In: NORBERT METTE/MATTHIAS SELLMANN (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie (QD 247)*, Freiburg 2012, 325-337.

²³ Vgl. KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser* (2012), 326-338.

²⁴ Ebd., 138.

²⁵ Ebd., 194.

tungen zu „konkreten religiösen Überzeugungen“²⁶. Der direkte Austausch und unmittelbare Dialog konzentriert sich auf einzelne und konkrete Fragen, ohne dabei stets das gesamte System der jeweils anderen Religion im Blick zu haben. Diese Konzentration ermöglicht viel leichter und besser, sich dem anderen anzunähern. Im Blick auf einzelne theologische Fragestellungen oder religiöse Praktiken kann es nämlich durchaus gelingen, „andere in ihrer Andersheit zu verstehen und sich ihnen deshalb in ihrer Andersheit auszusetzen“²⁷.

- Komparative Theologie verweigert deshalb eine Zuordnung zu generalisierenden klassischen Modellen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen²⁸ wie Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus oder Relativismus. Jegliche Vorabbestimmung stellt den offenen, prozessbezogenen, dialogisch-dynamischen Grundansatz in Frage. Es könne gerade nicht darum gehen, „vor dem Dialog Wahrheiten oder auch nur Wahrheitsvermutungen über andere Religionen aufzustellen“²⁹, schreibt Klaus von Stosch, ohne dabei die grundlegende Bedeutung der Wahrheitsfrage zu ignorieren. Wahrheitsdiskurse kommen durchaus ins Spiel, aber nicht als Gesamtzuschreibung von bestimmten Religionen, sondern „im Blick auf *bestimmte* religiöse Überzeugungen in *konkreten* Sprachspielkontexten“³⁰. Interreligiöse Lernprozesse müssten jedoch stets auf absolute Wahrheitsmodelle und klare Zielangaben verzichten. Im Prozess erst ergebe sich jene „authentische Auseinandersetzung“, die zur Grundlage für die angezielte, in Freiheit getroffene „redlich verantwortete Entscheidung“³¹ in Sachen wahrheitsstiftender und gewissmachender Religion werden kann.
- Gegen identitätstheoretisch hervorgebrachte Argumente, es brauche *zunächst* eine Beheimatung, *bevor* es zu Dialog kommen könne, es brauche zunächst eine eigene Position, bevor ein Perspektivenwechsel möglich sei, wird angeführt, dass „Identitätsbildung und Fremdwahrnehmung“ immer schon „eigentümlich miteinander verschränkt“³² sind. Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse sind innerlich verbunden und gerade angesichts von wirklich Fremden bildet sich das Eigene. Ein Modell, das strikt nach dem Prinzip von ‚erst wenn – dann‘ argumentiert, übersieht die Dynamik von Identitätsprozessen.

²⁶ Ebd., 187.

²⁷ Ebd., 149.

²⁸ Vgl. dazu GEORG LANGENHORST, ‚Interreligiöses Lernen‘ auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen aus der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen. In: Religionspädagogische Beiträge 50 (2003) 89-106.

²⁹ KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser (2012), 167. (Hervorhebungen G.L.)

³⁰ Ebd., 224. (Hervorhebungen G.L.)

³¹ Ebd., 334.

³² Ebd., 333.

Was ergibt sich aus diesen Vorgaben für religiöse Lehr- und Lernprozesse, konkret: für Bedingungen, Struktur und Zielperspektiven eines *komparativ sensiblen interreligiösen Lernens*?

- Innerhalb des engagierten Plädoyers für eine Stärkung von religiöser Bildung allgemein und dem Schulfach Religionsunterricht im Besonderen entwirft Klaus von Stosch die Vision eines „religionskundlich ausgerichteten Religionsunterricht[s] für alle“, da sich alle Schülerinnen und Schüler „mit Religion beschäftigen und eine eigenen Urteilskompetenz für die unterschiedlichen Angebote auf dem Jahrmarkt der Religionen und Weltanschauungen gewinnen“³³ müssen.
- Gleichwohl bedürfe dieser Unterricht einer konfessionellen Rückbindung, die in „konfessionellen Differenzierungsphasen eingeholt“³⁴ werde. Religion kann nicht allein aus der Beobachterperspektive erschlossen werden, es braucht durchaus „Verkörperung“ durch die Hineinnahme in eine konkrete religiöse Tradition und Praxis. Vor allem über die gelebte Konfession der Lehrperson könne „authentisch und transparent in religiöse Lebenswelten hineingeführt“³⁵ werden.
- Als Idealform dazu könne – zumindest zunächst – ein „konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“³⁶ dienen. Das kooperative Element umfasst die projektbezogene Teilnahme am jeweils anderen Unterricht innerhalb der anzustrebenden Fächergruppe Religion/Ethik in wechselseitiger Gastfreundschaft. Zudem werden gemeinsame Unterrichtsphasen im Team-Teaching von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Konfessionen und Religionen anvisiert.

Zahlreiche Argumente und Gedankengänge, Visionen und konkrete Forderungen der Komparativen Theologie sind aus religionspädagogischer Sicht problemlos anschlussfähig. Viele rennen offene Türen ein, werden auch in anderen interreligiös ausgerichteten Konzeptionen bereits seit längerer Zeit vorgetragen oder postuliert, so dass sich die forsche Rede von einer „religionspädagogischen Neubesinnung“³⁷ zumindest relativiert. Vieles davon ist bereits bedacht, reflektiert und diskutiert. Zwei kurze Seitenblicke auf zwei andere eigenständige aktuelle Entwürfe interreligiösen Lernens können diese Beobachtung exemplarisch konkretisieren:

³³ Ebd., 327.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd., 329.

³⁶ Ebd., 328.

³⁷ Vgl. die so überschriebenen Aufsätze von 2011 und 2012, Anm. 21.

Gerade im Blick auf die bislang von der Komparativen Theologie weitgehend übersehene Konzipierung einer *trialogischen Religionspädagogik*³⁸, die vor allem die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und das Zusammenleben der abrahamischen Religionen Judentum, Christentum und Islam bedenkt, lassen sich zahlreiche Parallelen aufzeigen:

- die „konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition“³⁹, die Ausgangspunkt und Beheimatung aller dialogischen Bemühungen bleibt;
- der Respekt vor dem Anderen und das Bemühen um „eine adäquate Wahrnehmung und Wertschätzung des religiös anderen“⁴⁰;
- das Nicht-Ausschließen der prinzipiellen „Wahrheitsfähigkeit“⁴¹ der Anderen;
- die Forderung „Räume für Fremdperspektiven auf das Eigene zu lassen“⁴²;
- der Impuls zu gemeinsamem Lernen, wo immer es organisatorisch möglich ist;
- das Einrichten von Möglichkeiten zu Gastfreundschaft oder konfessionsübergreifendes Team-Teaching und anderes.

Auch Mirjam Schambeck nennt als Überschneidungsfelder zu ihrem Ansatz *interreligiöser Kompetenz* die „Betonung der Partikularität religiöser Traditionen“ sowie „die vorausgesetzte Positionalität, von der aus das Andere thematisiert wird“, hebt als Unterschied in ihrem Ansatz jedoch die „Akzentuierung der personalen Dimension von Religion“ hervor. Religion umfasse zwar auch „Diskurssysteme“, präge aber vor allem das „ganz konkrete Verhalten und Handeln in der Lebenswelt“⁴³. Und damit sind nur zwei religionspädagogische Linien neuerer interreligiöser Konzeptionierungen angesprochen. Der Befund: Hier reiht sich das Anliegen der Komparativen Theologie ein in einen Chor vergleichbarer Ansätze.

3. Rückfragen aus Sicht der Religionspädagogik

Wenden wir uns den Rückfragen aus religionspädagogischer Warte an die bisherigen Entwicklungen der Komparativen Theologie zu. Einige der Anfragen betreffen grundsätzliche Bedingungen und Konzeptionen interreligiösen Lernens, andere konzentrieren sich auf spezielle Aspekte *dieses* Ansatzes. Aus den jeweiligen Rückfragen werden einige grundlegende

³⁸ GEORG LANGENHORST, *Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms*, in: Religion an höheren Schulen Jg. 7 (51) 2008, S. 289-298; DERS., *Juden, Christen, Muslime – verbunden als Erben Abrahams? Trialogische Perspektiven des konfessionellen Religionsunterrichts*. In: DERS./ULRICH KROPAČ (Hg.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion*, Babenhausen 2012, 113-130; CLAUB PETER SAJAK (Hg.), *Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*, Seelze 2010; DERS., *Trialogische Religionspädagogik. Neue Perspektiven für das interreligiöse Lernen in der Schule*. In: *Herder Korrespondenz* 65 (2011) 372-376. Vgl. auch dessen Beitrag in diesem Buch.

³⁹ KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser* (2012), 157.

⁴⁰ Ebd., 150.

⁴¹ Ebd., 168.

⁴² Ebd., 333.

⁴³ MIRJAM SCHAMBECK, *Interreligiöse Kompetenz* (2013), 123f.

Perspektiven herausdestilliert, die den religionspädagogischen Diskurs über interreligiöses Lernen anregen können.

a) 3.1 Verzicht auf Wahrheitsvermutungen?

Eine erste Anfrage betrifft den bewussten Verzicht der Komparativen Theologie darauf, vorab eine theologische Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen vorzunehmen. Diese Position ist gleich doppelt frag-würdig, einerseits im Blick auf ihre grundsätzliche intellektuelle Möglichkeit, zum anderen hinsichtlich einer Übertragbarkeit auf den Lernort Schule.

Gewiss, dem Anderen die *Wahrheitsfähigkeit* von vornherein nicht abzusprechen, auch und gerade dort, wo er nicht mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmt, ist eine Grundvoraussetzung, ohne welche dialogische Begegnung nicht möglich sein kann. Aber kann ein gläubiger Mensch jemals seine *Wahrheitsvermutungen* über andere Religionen völlig abstreifen? Ist es „psychologisch und intellektuell überhaupt möglich [...], die eigene Innenperspektive auch nur zeitweise zu verlassen“⁴⁴? Er kann vorsichtig, reflektiert und mit Offenheit, selbstkritisch und mit der Bereitschaft zur Öffnung für Fremdkritik mit seinen Vorstellungen umgehen, aber er kann sie nicht schlicht ignorieren. Dieser Anspruch ist theoretisch und praktisch unredlich. Das erwarten Dialogpartner im Normalfall auch gar nicht von einem Gegenüber. Dialog⁴⁵ wächst aus Position und Positionserwartung, nicht aus der vorgeblichen völligen Offenheit.

Das wird in einem Seitenblick auf *Martin Bubers* in sich bereits stark idealistischem Dialog-Begriff deutlich. Schon 1923 hatte der jüdische Religionsphilosoph seine wirkmächtige Abhandlung zur Philosophie des Dialogs vorgelegt: „Ich und Du“. Er war davon überzeugt, dass das Ich sich immer nur im Verhältnis zum Du dialogisch entwickelt und entfaltet. Dabei unterschied er weitsichtig drei verschiedene, real immer wieder anzutreffende Spielarten dessen, was Dialog ganz praktisch bedeuten kann. So gibt es den „dialogisch verkleideten Monolog“, bei dem „mehrere im Raum zusammengekommene Menschen auf wunderlich verschlungenen Umwegen jeder mit sich selber reden und sich doch der Pein des Aufsichangewiesenseins entrückt dünken“ können. Daneben kann man den „technischen Dialog“ identifizieren, „der lediglich von der Notdurft der sachlichen Verständigung eingegeben ist“. Dem gegenüber bestehe der ‚echte Dialog‘ daraus, dass „jeder der Teilnehmer den oder die anderen in ihrem Dasein und Sosein wirklich meint und sich ihnen in der Intention zuwendet, dass lebendige

⁴⁴ BARBARA LUKOSCHEK, *Ethik der Befreiung Ethik der Befreiung. Engagierter Buddhismus und Befreiungstheologie im Dialog*, Paderborn 2013, 18.

⁴⁵ Vgl. MARTIN RÖTTING, *Religion in Bewegung. Dialog-Typen und Prozess im interreligiösen Lernen*, Berlin 2011.

Gegenseitigkeit sich zwischen ihm und ihnen stifte“⁴⁶. Bei aller Idealisierung: Einen Verzicht auf Wahrheitsvermutungen über andere Religionen erwähnt Buber explizit nicht. Hier arbeitet die Komparative Theologie mit einer völlig unnötigen Maximalforderung, die leicht als ideologische Verabsolutierung missverstanden werden kann. *Perry Schmidt-Leukel* urteilt hart: Diese vorgebliche Ausblendung von Wahrheitsvermutungen führt „die Komparative Theologie in die Sackgasse“⁴⁷.

Auf Schule übertragen wirkt diese Forderung noch problematischer. Schulträger, Eltern und Kinder haben ein Recht auf Transparenz. Ein Unterricht, der vorgeblich ohne Wahrheitsvermutungen operieren wollte, würde tendenziell vorhandene Überzeugungen eher verschleiern als vermeiden. Das gerade sind entscheidende Vorteile des – durchaus umstrittenen – konfessionellen Religionsunterrichtes: dass alle Beteiligten zumindest theoretisch wissen, woran sie mit diesem Fach sind; dass Maßstäbe, Erwartungen und Ansprüche nicht ständig neu auszuhandeln sind. Dieser *Anspruch* auf transparente *Konfessionalität* oder zumindest *Positionalität* ist für Religionsunterricht im Sinne der Verfassung aus Sicht der Religionsgemeinschaften unabdingbar.

Eine weitere Rückfrage in diesem Zusammenhang: Im Blick auf schulische Lernprozesse bedarf es klar formulierter Zielvorgaben. Strategische Offenheit und der Verzicht auf Festlegung widersprechen den Anforderungen an planvoll strukturierte Lernprozesse. Dazu bedarf es sprachlicher und gedanklicher Präzision: Wenn- Klaus von Stosch etwa in einem Aufsatz aus dem Jahr 2009 davon spricht, dass die christliche Theologie in der Auseinandersetzung mit dem Islam „ganz viel lernen kann“⁴⁸, so wird man als Religionspädagoge schon neugierig auf die konkrete Einlösung: *Was* kann die christliche Theologie lernen? „Über sich und über die Welt, über die eigenen Stärken und Schwächen, über die eigene Identität und die im eigenen Denken verborgenen Plausibilitätsmuster, über den Anderen und seine Denkwege“, so buchstabierte von Stosch das Lernspektrum aus, alles unbestritten, wenn auch unscharf. Dann aber fügt er in deutlicher Absetzung hinzu: „und vielleicht ja auch über Gott“⁴⁹. *Vielleicht ja auch* – ein solcher Ausweg in die unbestimmte Potentialität würde in jedem Lehrplanentwurf oder Unterrichtsentwurf im universitären Schulpraktikum oder im Referendariat völlig zu Recht als didaktisch unzureichend moniert.

⁴⁶ MARTIN BUBER, *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg 1962, 166.

⁴⁷ PERRY SCHMIDT-LEUKEL, *Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen*, Gütersloh 2005, 93.

⁴⁸ KLAUS VON STOSCH, *Befruchtendes Denken. Warum sich die christliche Theologie für den Islam interessieren sollte*. In: *Herder Korrespondenz spezial: Die unbekannte Religion – Muslime in Deutschland* (2009) 60-64, hier 64.

⁴⁹ Ebd.

Offene Zielformulierungen und der Verzicht auf Wahrheitsvermutungen? Sie sind weder in echten Religionsbegegnungen noch im Religionsunterricht möglich! Gewiss, in der im katholischen Raum vorherrschenden Form interreligiösen Lernens mag es so etwas geben wie eine „inklusivistische Zähmung“⁵⁰ – schönes Wort! –, die den anderen nie wirklich *ganz und gar* in seinem Anders-Sein und nach seinem Selbstverständnis gelten lässt. Sie ist aber vielleicht ehrlicher als eine vorgebliche Positionslosigkeit oder beständige Verweigerung, die eigene Position zu benennen. Der wichtige – zugegeben: gezähmte – *erste Impuls*, der hier von der Komparativen Theologie ausgeht, liegt so vor allem in der Mahnung, sich eigener Wahrheitsvermutungen bewusst zu werden, sich in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen nicht auf sie zu versteifen, sich selbst immer wieder kritisch zu überprüfen und überprüfen zu lassen.

b)3.2 Begegnung als „Königsweg“ des komparativ-interreligiösen Dialogs?

Komparative Theologie setzt methodisch vorrangig auf konkrete und direkte Begegnungen, auf persönlichen Austausch und unmittelbare Erfahrung. Hier geht sie Hand in Hand mit anderen Konzeptionen interreligiösen Lernens, die ihre Ansprüche und Ziele bewusst sehr hoch setzen. Immer wieder wird die „Begegnung“ dabei als vermeintlicher „Königsweg“⁵¹ interreligiösen Lernens betrachtet, wird „dialogisches Lernen“ vor allem als ein „Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung“⁵² charakterisiert. Streng genommen sei nur dasjenige Lernen als echtes interreligiöses Lernen benennbar, welches das „Lernen von und mit Angehörigen anderer Religionen“⁵³ umfasse. Es gehe dabei um einen „dauerhaften Lernprozess“, der auf „langfristige Annäherung, auf wirkliche Veränderung“⁵⁴ abzielt.

Gewiss ist es gut und förderungswert, wo immer möglich konkrete Begegnungen von Menschen verschiedener Religionen zu fördern und direkte Erfahrungen in der Begegnung mit Gläubigen anderer Konfessionen oder mit Räumen und Gebräuchen anderer Traditionen zu ermöglichen. Immer wieder wird jedoch versucht, diese auf anderen Ebenen möglichen Vorgaben auch auf Prozesse schulischen Lernens zu übertragen. Mit *Johannes Lähnemann* kann man als Leitziel durchaus die Perspektive formulieren, dass „Schülerinnen und Schüler für eine Situation der Begegnung ausgerüstet werden“, in der „ein Hören aufeinander und Lernen vonei-

⁵⁰ KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser* (2012), 33.

⁵¹ LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen*, 2007, 101.

⁵² JOHANNES LÄHNEMANN, *Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen*. In: *Dein Glaube* (2005), 20.

⁵³ ANDREAS RENZ/STEPHAN LEIMGRUBER, *Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet* München 2004, 9.

⁵⁴ FOLKERT RICKERS, *Interreligiöses Lernen*. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 18 Neukirchen-Vluyn 2002, 182-192, hier: 184.

inander möglich wird“⁵⁵. Derartige ideal bestimmte Vorgaben lassen sich im schulischen Kontext jedoch bestenfalls ansatzweise⁵⁶, meistens aber nicht einmal so umsetzen. So sehr es zumindest prinzipiell möglich sein mag, an den meisten Schulen christliche und muslimische SchülerInnen zu Begegnungen und gemeinsamen Lernprozessen zu führen, so deutlich ist ja, dass alle anderen Religionen fast immer außen vor bleiben müssten, schon einfach deshalb, weil diese Schülergruppe nicht oder kaum in den Schulen präsent ist.

Der vermeintliche Dialog hätte also zumeist schon rein zahlenmäßig eine deutliche Schlagseite, wenn nicht gar substantielle Ausfallerscheinungen. Realistisch betrachtet hilft deshalb auch hier gerade aus komparativer Perspektive nur Nüchternheit: Nur an wenigen Schulen ist etwa eine Begegnung mit jüdischen MitschülerInnen möglich. Und wenn, dann ist das zahlenmäßige Ungleichgewicht so erdrückend, dass man aus christlicher Sicht dem potentiellen Begegnungspartner eine Übersättigung zugestehen muss. Dasselbe gilt im Blick auf Begegnungen mit jüdischen Erwachsenen oder Rabbinern, aber auch bei Synagogenbesichtigungen. Die Möglichkeiten der ‚Begegnung‘ auf Schülerebene sind prinzipiell von absoluter Ungleichgewichtigkeit geprägt.

Entscheidender: Die immer wieder beschworene Hochschätzung von ‚Begegnung‘ geht meistens völlig selbstverständlich und unreflektiert davon aus, dass das Ergebnis von ‚Begegnung‘ immer positiv sein müsse, mehr Verständnis bringe, näher zueinander führe. Sicherlich gibt es zahllose Beispiele für derartig gelingende Begegnung. Vor allem im interreligiösen Bereich darf aber nicht von einem Automatismus des ‚Begegnung-fördert-Verstehen‘⁵⁷ ausgegangen werden. Im Gegenteil: Begegnungen können kontraproduktiv sein, Gräben vertiefen, ‚Spaltungen‘⁵⁷ vorantreiben, Vorerfahrungen negativ bestätigen, Vorurteile bestärken. Wo das Lernen an Medien ein neutrales oder positives Bild einer fremden Religion aufbauen kann, mag konkrete Erfahrung – bei bester didaktischer Vorbereitung und Durchführung – negativ besetzte Fremdheit überhaupt erst aufkommen lassen. Martin Buber hatte diese Möglichkeit explizit vor Augen und in einen hilfreichen Begriff gegossen: „Vergegnung“ nannte er das „Verfehlen einer wirklichen Begegnung“⁵⁷, ein Warnschild gegen alle zu euphorischen und kurzschlüssigen Konzentrationen auf die Chancen des Begegnungslernens.

Daraus folgt: Im schulischen Kontext gehört Begegnungslernen eher zu Ausnahmefällen. Begegnungen sind ohne zu hohe Erwartungen und unter Wahrung mehrerer Vorsichtsregeln zu

⁵⁵ JOHANNES LÄHNEMANN, Interreligiöses Lernen I: Islam. In: GOTTFRIED BITTER u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (München 2002), 285.

⁵⁶ Vgl. dazu WINFRIED VERBURG, Juden, Christen und Muslime machen Schule. Ein interreligiös ausgerichtetes Experiment im Bistum Osnabrück. In: Stimmen der Zeit 229 (2011) 3-11.

⁵⁷ BUBER, Das dialogische Prinzip, 6.

gestalten. Den ‚Königsweg‘ interreligiösen Lernens am Lernort Schule bilden sie nicht. Im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts deutscher Prägung wird der Zugang zu derartigen Lernprozessen primär ein medial vermittelter sein. Ein durchaus authentisches „Zeugnislernen“ anhand von „religiösen Artefakten“⁵⁸, anhand von „Kippa, Kelch und Koran“⁵⁹ bietet Chancen, die noch nicht genügend in die Praxis umgesetzt werden. Auch der Blick auf interreligiöse Lernmöglichkeiten im Umgang mit literarischen Texten⁶⁰ sind noch kaum genutzt. Über literarische Texte, Folien, Filme, DVDs, Texte, Statistiken und Karten lässt sich durchaus fundiertes Wissen und echte Kenntnis über die je andere Religion erwerben.

Einerseits könnte Komparative Theologie diesen Impuls aufnehmen, um jene interreligiöse Theologien noch stärker fruchtbar zu machen, die nicht primär aus unmittelbarer Begegnung schöpfen, sondern die materiale Form der Religionen – Schriften, Zeugnisse, Kulte, Traditionen – für Verständigungsprozesse aufbereiten⁶¹. Für ein komparativ sensibles interreligiöses Lernen erwächst demnach umgekehrt als *zweiter* stimulierender *Impuls* die Einsicht, dass konkrete *Begegnungen* eine eigene wichtige Form darstellen, deren Möglichkeiten an allen Lernorten ausgelotet werden müssen. Diese Fragen markieren den didaktischen Grundfahrplan: Wo sind Begegnungen möglich? Wo bieten sie realistische Chancen auf produktive Lernprozesse? Wie lassen sich Begegnungen inszenieren, die das gegenseitige Verständnis fördern und die Möglichkeit des Aufkommens oder Vertiefens von emotionaler Distanz minimieren?

c)3.3 Exklusiver Dialog der dialogbereiten Religionselite?

Eine dritte Anfrage lässt sich mit einem kleinen Exkurs illustrieren:– Auch im Kinder- und Jugendbuch der letzten Jahre zeigt sich ein erstaunliches Interesse nicht nur an anderen Religionen, sondern auch konkret an interreligiösen Fragestellungen hinsichtlich der Beziehung der Religionen zueinander.⁶² Ein Welterfolg wurde etwa das Buch "Theos Reise" aus dem Jahre 1997, verfasst von der Französin *Catherine Clément* (*1939). Der 700 Seiten starke „Roman über die Religionen der Welt“ stellt uns in der Rahmenhandlung als Identifikationsfigur Theo vor. Theo ist 14 Jahre alt, Sohn einer griechisch-französischen Familie, wie selbstverständlich befreundet mit einer Schwarzafrikanerin, nicht-religiös erzogen, verwurzelt in

⁵⁸ Vgl. WERNER HAUBMANN, Glaube gewinnt Gestalt – Lernen mit religiösen Artefakten. In: Dein Glaube (2005), 25-49.

⁵⁹ Vgl. CLAUB PETER SAJAK, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München 2010.

⁶⁰ Vgl. CHRISTOPH GELLNER/GEORG LANGENHORST, Wahrheiten außerhalb unseres Blickfeldes. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013.

⁶¹ Vgl. etwa: KARL-JOSEF KUSCHEL, Juden – Christen – Muslime. Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2007.

⁶² Vgl. GEORG LANGENHORST, Lebenswelten außerhalb des eigenen Blickfeldes. Weltreligionen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: BiblioTheke 3 (2013); 15-21.

einem kritischen, wissenschaftlich orientierten Weltbild – und in dieser Mischung ein Vertreter heutiger jugendlicher LeserInnen. Theo erkrankt an einer rätselhaften und lebensbedrohlichen Krankheit, für welche die europäische Schulmedizin kein Heilmittel kennt.

In dieser Situation nimmt sich seine Tante Marthe seiner an, eine Millionärin und erfahrene Weltreisende. Sie hofft, dass er auf einer Weltreise zu den zentralen Entstehungs- und Wirkungsstätten der großen Religionen Heilung finden kann. Die Reise führt die beiden in alle Kontinente (bis auf Australien) und zu allen zentralen Stätten der Weltreligionen, die Theo neugierig, kritisch und unter völligem Verzicht auf jegliche Wahrheitsvermutung kennen lernt. Ein Roman also, der auf den ersten Blick wie geschaffen scheint zur Veranschaulichung von Komparativer Theologie. Am Ende hat Theo ein belastendes Familiengeheimnis aufgedeckt: die vor ihm geheim gehaltene Zwillingschwester starb bei seiner Geburt. Er selbst aber ist von seiner Krankheit tatsächlich genesen.

Zahlreiche konzeptionelle Entscheidungen sorgen dafür, dass der insgesamt zu stark bildungsüberladene, zu stark didaktisierte Roman letztlich durchaus gelingt, wenn auch zum Teil durch die Provokation von Rückfragen:

- Verzicht auf den Versuch einer objektiven Schilderung der Religionen, statt dessen subjektiv vermittelte *Eindrücke durch Begegnungen* mit Vertretern dieser Religionen – wobei es sich transparent eingestanden durchweg um dialogoffene Repräsentanten handelt: „Ich lern immer nur die Besten kennen, nie die Schlimmsten“, erkennt Theo, worauf seine Tante zu bedenken gibt: „Die Schlimmsten würden auch nicht mit dir reden. Sie würden keinesfalls hinnehmen, dass jemand alle Religionen zugleich verstehen will.“⁶³ Die Frage aber bleibt: Wird die Ausblendung der intoleranten Aspekte der komplexen Thematik gerecht?
- *Polyperspektivität*: Sämtliche Religionen werden aus mehr als einer Perspektive dargestellt. Unterschiedliche Gläubige betonen unterschiedliche Aspekte, und sowohl Theo als auch seine Tante kommentieren und fragen auf je eigene Weise. Diese Breite der Darstellung lässt Raum für differenzierte Zugänge.
- *Kulturelle und gesellschaftliche Verankerung*: Die Religionen werden nicht als zeit- und raumlose Phänomene dargestellt, sondern angebunden sowohl an die jeweilige gesellschaftspolitische Gegenwart der Kernländer, als auch an geographische und historische Gegebenheiten zur Gründungszeit sowie im Laufe der Geschichte. Interkulturalität und Interreligiosität durchdringen einander.

⁶³ CATHERINE CLÉMENT, *Theos Reise. Roman über die Religionen der Welt* München/Wien 1998, 460.

- *Zurückhaltung in Wertung* und Hierarchisierung der Religionen untereinander zugunsten einer grundsätzlichen *Achtung der Glaubensüberzeugungen*. Die jeder Religion inhärente Wahrheitsfrage wird als unbeantwortbar zurück gewiesen. Diese Vorgaben sind zwar gut gemeint, lassen LeserInnen aber nur die Alternative des brav-folgenden Abnickens dieser Position oder die der eigenen Abweichung. Kann man Toleranz ‚verordnen‘?
- Durchgängig *positive Bewertung* der Grunddimension *Religion*. Religionen spielen nicht nur für ihre jeweiligen VertreterInnen eine wichtige lebensgestaltende Rolle, die Begegnung mit diesen Religionen führt zudem zu einer letztlich Gesundung des Protagonisten Theo.

Bei all den gelungenen Aspekten kann nicht verschwiegen werden, dass die pädagogische Absicht dieses „Roman-Sachbuchs“⁶⁴ nicht nur die erzählerische Phantasie in enge Grenzen gießt, sondern auch den Grundeindruck trübt. Wenn das Miteinander der Religionen so harmonisch ist, wo liegt dann das Problem? Wenn alle Religionen im Kern so gut sind, warum dann die endlose Geschichte der Religionskriege? Wenn man die Religionen so objektiv und gleichberechtigt wie Theo erleben kann, warum dann die Notwendigkeit zur Entscheidung zu einer eigenen lebensstragenden Religion?

Zur Hauptanfrage im Blick auf Komparative Theologie, die trotz mancher Parallelen natürlich nicht deckungsgleich mit der religionsphilosophischen Konzeption dieses Romans ist, wird die Rückfrage: Hilft es im Zugang auf Religionen wirklich, wenn man – in der Sprache des Romans – immer „nur die Besten kennen[ernt], nie die Schlimmsten“, schon weil „die mit dir nicht reden“⁶⁴ würden? Komparative Theologie ist ein faszinierendes Projekt dialogwilliger und dialogfähiger Gläubiger unterschiedlicher Religion, die fähig sind, ihre eigene Position aus Distanz zu betrachten, die sich grundsätzlich auf ein tolerantes Aufeinanderzugehen einlassen. Hier finden – fraglos – *authentische* Begegnungen statt, aber sind sie auch nur annäherungsweise *repräsentativ*? Für viele Gläubige, selbst für klügste Theologinnen und Theologen unterschiedlichster Religionen ist schon der Toleranzschritt von Exklusivität zu den diversen Spielarten der Inklusivität eine hohe Hürde, von Überzeugungen im Kontext einer pluralistischen oder theozentrischen Religionstheologie ganz zu schweigen. Für die Komparative Theologie müssten sie noch einen Schritt weiter gehen. Respekt für die, die das wollen und können! Aber sprechen sie für substantielle Kreise der jeweiligen Religion?

⁶⁴ UNDINE GELLNER, Theos Reise, Die Religionen der Welt für junge Leute. Ein Roman-Sachbuch im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 43 (2000), 388-391.

Diese Anfrage spricht nicht gegen die Komparative Theologie, verdeutlicht eher ihre Rolle als notwendiges innovatives Modell des Vor-Denkens und Vor-Kommunizierens. Skeptisch darf man hingegen sehr wohl sein, ob sich aus einem solchen Modell konzeptionell-strukturelle Forderungen für gesellschaftliche Institutionen wie Schule herleiten lassen. Als *dritter religionspädagogischer Impuls* kann deshalb sehr wohl gelten, mit der Komparativen Theologie ein Modell des authentischen Dialogs von Dialogexperten – auf für die schulischen Bedingungen abgestuftem Komplexitätsniveau – kennenzulernen. Als Modell für den tatsächlichen Umgang der Religionen miteinander oder der gegenseitigen Einschätzung durch den Mainstream ihrer jeweiligen Anhänger taugt Komparative Theologie jedoch genauso wenig wie als Modell des praktischen Nachvollziehens im Klassenzimmer.

Doch nachgefragt: Stimmt diese Vorgabe auch dann, wenn sich in einer Lerngruppe/Schulklasse eben doch Anhänger verschiedener Religionen befinden? Liegt es nicht wenigstens dann nahe, mit ihnen nach einem erneut altersgemäß didaktisierten Modell wenigstens Ansätze einer dialogischen, komparativ ausgerichteten Religionsbegegnung zu inszenieren? Im Blick auf echtes interreligiöses Lernen werden Grenzen eines solchen Vorschlags schnell augenfällig. Grundsätzlich bestehen erhebliche pädagogische *Bedenken* dahingehend, ob es sinnvoll ist, *SchülerInnen als Fachleute in Sachen Religion zu funktionalisieren*, um Begegnung im Kontext Schule zu inszenieren. Sicherlich gibt es dazu in Einzelfällen positive Erfahrungen. Umgekehrt setzt man SchülerInnen der Gefahr aus, sich als ‚Experten in Sachen Religion‘ in einem Kontext vor den MitschülerInnen zu profilieren, der für diese eher negativ besetzt ist. Man sollte es unbedingt „vermeiden“, gerade „jüdische Kinder im Vergleich zu anderen Kindern aus kleineren Minoritätsgruppen besonders“⁶⁵ hervorzuheben, warnt etwa der jüdische [Pädagoge? Alfred Bodenheimer](#). Hier droht eine ungewollte Rollenfestlegung – nämlich als ‚religiös‘ –, und diese Etikettierung steht in den heutigen Jugendkulturen fast stets unter negativem Vorzeichen.

Außerdem überfordert man SchülerInnen, wenn man ihnen die Rolle des Religionsexperten überstülpt. Welche unserer AchtklässlerInnen würden wir uns als auskunftsfreudige und sachkompetente Repräsentanten ‚des Christentums‘ in einer jüdischen, muslimischen oder buddhistischen Gruppe wünschen? Warum also die umgekehrte Rollenerwartung an jüdische, muslimische oder buddhistische MitschülerInnen? Wenn schon, dann können Kinder und Jugendliche als *Experten für ihren ‚Alltag‘* fungieren, der religiös mitgeprägt sein kann. Von

⁶⁵ ALFRED BODENHEIMER, Zwischen religiöser Identität und gleichwertiger Akzeptanz. Interreligiosität und Interkulturalität in Kindertagesstätten – eine jüdische Perspektive, in: FRIEDRICH SCHWEITZER/ANKE EDELBROCK/ALBERT BIESINGER (Hg.), Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster u.a. 2011, 75-81, hier: 80.

ihm können sie erzählen, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede austauschen, auch Hintergründe der unterschiedlichen Praxis erforschen.

Als *vierter religionspädagogischer Impuls* der Komparativen Theologie bleibt hier also erneut vor allem die Mahnung, Dialogmodelle kritisch zu überprüfen: Wer spricht mit wem? Wie repräsentativ sind die einzelnen Stimmen? Welche realistischen Teilbereiche von Dialog können Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt selbst leisten?

d)3.4 Westliche Rationalitätsstandards als Maßstab?

Der Blick auf die Entfaltung der Komparativen Theologie zeigt sehr deutlich die Abhängigkeit von westlich aufgeklärter Philosophie unterschiedlichen Einflusses. Zumindest auch westliche Rationalitätsstandards werden als notwendige "Instanz des Dritten"⁶⁶ installiert, durchaus im Bewusstsein der Problematik eines solchen Vorgehens. Bei aller Betonung, dass es hierbei nicht um einen "privilegierten Standpunkt eines Aufsehers"⁶⁷ gehe, bei allem Bemühen, in Offenheit die Möglichkeiten der konkret inhaltlichen Bestimmung derartiger übergeordneter Positionen – bezogen auf Einzelfälle und konkrete Einzelfragen – zu finden, wird doch deutlich, dass die "autonome philosophische Vernunft" als primäre (wenn auch keineswegs einzige) Quelle dafür dienen soll, eine "religionsexterne Kriteriologie zu entwickeln"⁶⁸.

Diese Vorgabe ist sehr gut begründet, befördert jedoch den Eindruck, dass hier eine dialogbereite Elite einen Binnendiskurs betreibt, der nur für wenige Teile der jeweiligen Religionen akzeptiert werden kann. Gegen falsche pauschale Missdeutungen Komparativer Theologie klar formuliert:

- Nein, hier wird keineswegs eine rationalistische Metareligion entworfen, die als Schiedsrichter über die praktisch gelebten Religionen fungieren würde. Wohl aber erfordert das Mitspielen im akademischen Modellversuch Komparatistische Theologie das Beherrschen der Spielregeln von Distanz, Metareflexion und von Vokabular wie Semantik der westlichen philosophischen Tradition.
- Nein, das ist keine verdeckte Form von neuem Imperialismus, sehr wohl aber ein Dialogunternehmen, das in seinem Vorgehen und seiner Beheimatung von unserem westlichen, aufgeklärt christlichen Kontext ausgeht. Die Rolle von *Einladenden* (christliche dialogbereite TheologInnen) und *Eingeladenen* (dialogbereite TheologInnen anderer Religionen) bleiben bislang allzu deutlich bestehen. Ein wirklich dialogisches Geschehen auf Augenhöhe wäre erst dann erreicht, wenn es programmatische Entwürfe

⁶⁶ KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser* (2012), 208.

⁶⁷ Ebd., 210.

⁶⁸ Ebd., 209.

einer Komparativen Theologie aus der Sicht und Denktradition anderer Religionen und Philosophien gäbe. Gerade hier braucht es also eine besondere Sensibilität nicht nur im Blick auf die Rolle der eigenen Religion, sondern auch im Blick auf den Kontext der gewählten Hermeneutik und Methodik.

Fünfter Impuls also: Komparative Theologie regt zu einer substantiellen religionspädagogischen Sensibilisierung an: Entsprechen die verwendeten Dialog-Modelle den Bedingungen aller potentiell Beteiligten? Wo neigen wir als Dialog-Vordenker dazu, eigene philosophische und hermeneutische Verfahren vorauszusetzen, die einer Begegnung auf Augenhöhe im Weg stehen können? Wo können – oder wollen – wir umgekehrt gar nicht aus unserer philosophischen Prägung aussteigen und sind folglich in unserer Dialogoffenheit eingeschränkt?

e)3.5 Von der Kontraproduktivität von Maximalforderungen

Modellhafte Vorstöße wie der der Komparativen Theologie müssen überzeichnen, um ihr Profil zu schärfen und ihren Herausforderungs-Charakter zu betonen. Dazu werden Ziele benannt, die *utopisch* sein müssen, um kritisch-anregend sein zu können. Gleichwohl unterliegen sie der Gefahr, in ihrer Zielhöhe abschreckend und so ungewollt kontraproduktiv zu wirken. Derartige Formulierungen finden sich auch in den Modellentwürfen der Komparativen Theologie. Zwei Beispiele:

Schülerinnen und Schüler sollen sich den Anliegen der Komparativen Theologie zufolge „wirklich der Gesamtdeutung fremder Religionen in deren Perspektiv aussetzen“⁶⁹. – „Wirklich“! Der „Gesamtdeutung“! In „deren Perspektive“! Das ist zum einen völlig unerreichbar, zum anderen gar nicht wünschenswert. Alle empirischen Untersuchungen über die Religiosität von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass Religion für die überwiegende Mehrheit zwar nicht völlig unwichtig, aber nur schwach bedeutsam ist.⁷⁰ Schon dass sich christliche Kinder und Jugendliche der „Gesamtheit“ ihrer *eigenen* Religion aussetzen würden, ist im Alltag völlig illusorisch und weder im schulischen Unterricht noch selbst im gemeindlichen Kontext für dort Beheimatete auch nur ansatzweise erreichbar. ReligionspädagogInnen haben bei allen hochtrabenden Kompetenzformulierungen Genügsamkeit gelernt. Zufrieden müssen wir sein, wenn wenigstens *Grundvollzüge* der eigenen Religion bekannt sind, *Grunddaten* des Christentums kognitiv zur Verfügung stehen. Und da soll man sich der Ge-

⁶⁹ Ebd., 334. (Hervorhebung G.L.)

⁷⁰ Vgl. MDG-Milieuhandbuch 2013. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus, Heidelberg/München 2013; Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, hg. von DETLEF POLLACK/OLAF MÜLLER, Gütersloh 2013.

samtdeutung fremder Religionen aussetzen? Noch dazu nach deren Selbstverständnis, das zwar Korrektiv sein kann, aber nie unkritisch gesetzt als normierende Vorgabe? Hier könnte eine bescheidenere, aber realistischere Zielvorgabe Lehrende eher zu einem Sich-Einlassen einladen als die überzogene Formulierung.

Zweiter Punkt, daran anschließend: „Erst indem ich mich dem Fremden aussetze, wird *das Eigene* bewusst und kann damit Gegenstand einer *Wahl* werden.“⁷¹ Erneut lassen sich zwei markante Einwände formulieren. Das grundlegende Problem religiöser Erziehung und Bildung heute⁷² liegt ja gerade darin, dass es ein wirklich wichtiges Eigenes bei den meisten Kindern und Jugendlichen vorgeblich christlicher Provenienz entweder gar nicht gibt, oder dass es eher indifferent-halbwichtig bleibt. Hier fällt die vermeintliche Konfrontation mit Fremdem in sich zusammen, weil die Kontrastfolie, das Eigene, nicht oder kaum als gegeben vorausgesetzt werden kann.

Und „Wahl“! Dieser Begriff ist zumindest missverständlich. Ein Religionsunterricht, dessen Hauptziel es wäre zu einer wirklich freien „Wahl“ zu führen, ginge erneut an den Schülerinnen und Schülern vorbei. Postmodern mit Vielfalt unterschiedlichster Art überströmt, wollen die meisten gerade nicht wählen müssen, sondern vor dem ständigen Wahlzwang entlastet werden, der ihnen im Blick auf Religion sowieso eher unwichtig ist. Und auch die, denen Religion wichtig ist, wollen nicht wählen, gerade weil sie in einer religiösen Tradition fest beheimatet sind.

Zudem fehlt einem Religionsunterricht, der zu einer absolut ungebundenen „Wahl“ führen sollte, eine breite gesellschaftliche Unterstützung und politische Legitimation. Hinzu kommt: Wohl keine Religionsgemeinschaft würde das Konzept eines Religionsunterrichtes unterstützen, das das Ziel in einer völlig freien Wahl und einer absolut offenen individuellen Entscheidung sieht. Dass eine breite Basis von ReligionsvertreterInnen etwa des Judentums oder des Islam einen solchen Religionsunterricht mittragen würde, kann als ausgeschlossen gelten. Vehement plädieren etwa die muslimischen Religionspädagogen *Bülent Ucar* und *Esnaf Begic* „für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht auch für die Muslime“⁷³ und gegen alle bekenntnisfreie, zur Wahl auffordernden Konzeptionen. Insofern ist es nur konsequent, dass auch die katholische Kirche am Modell einer konfessionellen Identität festhält. Da Klaus

⁷¹ KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser* 2012, 332. (Hervorhebung G.L.)

⁷² Vgl. GEORG LANGENHORST, *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg 2014.

⁷³ BÜLENT UCAR/ESNAF BEGIC, *Begegnungen zwischen christlichen und muslimischen Kindern im Religionsunterricht. Mit einem Bein feststehend und dem anderen ausholend*, in: HANS SCHMID/WINFRIED VERBURG (Hg.), *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010, 94-100, hier: 98.

von Stosch immer wieder betont, eine konfessionelle Anbindung des Religionsunterrichts zu unterstützen, wird er unter ‚Wahl‘ nicht eine absolut neutrale Wahlfreiheit verstehen, wie sie etwa in religionskundlichen Kontexten explizit als didaktische Zielorientierung benannt wird. Die Verwendung des Begriffs ‚Wahl‘ im religionspädagogischen Kontext lässt jedoch genau dieses Missverständnis zu.

Was kann Komparative Theologie in dieser Hinsicht für die Religionspädagogik anstoßen? Klaus von Stosch bekennt sich wohlthuend realistisch zu einer „epistemischen Demut“⁷⁴ im interreligiösen Dialog. Diese erkenntnistheoretische Letztzurückhaltung sollte sich auch hinsichtlich der Forderungen an interreligiöses Lernen niederschlagen. Vor allem eine entschiedene Positionierung hinsichtlich einer so kontrovers und gründlich diskutierten Frage wie der nach einem *Religionsunterricht für alle* – mit nur additiv hinzutretenden konfessionellen Ergänzungsphasen – desavouiert all zu leicht das Konzept der Komparativen Theologie. Die Bedingungen und Traditionen für Religionsunterricht sind schon im Blick auf die Schweiz und Österreich, aber selbst innerhalb Deutschlands im Spagat etwa zwischen Nordrhein-Westfalen und Bayern so unterschiedlich, dass sich eine einzige konzeptionelle Wegspur als hinderlich erweist. Komparative Theologie ist nicht an eine bestimmte Organisationsform des Religionsunterrichts gebunden, sollte sich auch nicht engschlüssig auf nur eine Form hinordnen. Spannend wäre zum Beispiel ein Andenken der Perspektiven, die sich für komparativ sensibles Lernen im Rahmen des klassischen konfessionellen Religionsunterrichtes ergeben.

Sechster Impuls: Gegen ihre Intention stößt Komparative Theologie zuallererst also ein Anmahnen von *Bescheidenheit und Realismus* an, wenn es um die Umsetzungsmöglichkeiten religiösen Lernens von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft geht. Gewiss, sie sollen andere religiöse Traditionen kennenlernen und sich ihnen gegenüber öffnen. Gewiss, sie sollen exemplarische Perspektivwechsel ausprobieren und darin möglicherweise doch Elemente einer eigenen Prägung entdecken. All das wird aber an den Lernorten Schule und Gemeinde nur ansatzweise möglich sein können. Realistische Wege aufzuzeigen wirkt verbender als hohe Ideale zu formulieren. Deswegen brauchen wir dringend die Ausarbeitung praxistauglicher Modelle, aber auch deren theoretische wie empirische Überprüfung, so dass sie ihrerseits im Theorie-Praxis-Zirkel die Theoriebildung weiter anregen.

f3.6 Entwicklungspsychologische Ausdifferenzierung

In ihrer religionspädagogischen Entfaltung steckt die Komparative Theologie selbst eingestandenmaßen noch in den Kinderschuhen. Im Prozess der didaktischen Konkretion werden

⁷⁴ Ebd., 156.

mehrere Bezugswissenschaften grundlegende Erkenntnisse zur Schärfung des Profils beitragen können. Neben empirischen Überprüfungen und deren hermeneutische Reflexion wird dabei die *Entwicklungspsychologie*⁷⁵ wegweisende Fingerzeige geben können. Bei aller – im Einzelfall berechtigten – kritischen Einschätzung hinsichtlich Methode und Reichweite von einzelnen Untersuchungen und Modellsystemen haben entwicklungspsychologische Theorien⁷⁶ konsensfähige und überprüfbare Ergebnisse hervorgebracht, die auch für interreligiöses Lernen bedeutsam werden.

Die wirklich differenziert ausgebildete „Fähigkeit die mächtigsten Sinngehalte der eigenen Person oder der Gruppe zu sehen und in ihnen zu leben“, gleichzeitig jedoch erkennen zu können, „dass sie relativ, partiell sind und die transzendente Realität nur mit unvermeidlicher Verzerrung begreifen“⁷⁷ erreichen die allermeisten Menschen derzeit überhaupt nicht. Wenn, dann sind dazu nur wenige Menschen ab der zweiten Lebenshälfte in der Stufe des „verbindenden Glaubens“ fähig. Aber erneut eingeräumt: Sicherlich gibt es dazu Vorstufen. Auch Kinder und Jugendliche sind schon in beständig zunehmendem Maße fähig, Empathie zu empfinden sowie Vorstufen von Perspektivwechsel und Selbstdistanzierung einzunehmen. Neuere Untersuchungen zeigen, dass im Kontext postmoderner Lebenswelten „schon Kinder religiöse Unterschiede wahrnehmen, dass sie durchaus auch über solche Unterschiede nachdenken können“⁷⁸, so *Friedrich Schweitzer*. Man muss also mit den Einschätzungen der führenden Theoretiker entwicklungspsychologischer Stufenmodelle nicht im Detail übereinstimmen⁷⁹, um doch den einen Punkt festzuhalten: Wirklich offenes interreligiöses Lernen erfordert wesentliche vorhergehende Entwicklungsschritte und ein Maß an Lebenserfahrung, die zumindest Kinder und jüngere Jugendliche rein entwicklungspsychologisch nicht haben *können*.

4. Ausblick: Komparativ sensibles interreligiöses Lernen

Aus all dem folgt: Komparative Theologie ist zuallererst eine Unternehmen für Erwachsene, und selbst das gilt nur für solche mit sehr genau definierten Voraussetzungen. *Komparative Kompetenz* – um diesen Begriff in die Diskussion um eine notwendige Kompetenzorientierung des Religionsunterrichtes einzuspeisen:

- lässt sich mit Kindern anbahnen,

⁷⁵ Darauf weist schon hin: KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser* (2012), 335.

⁷⁶ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 41999; GERHARD BÜTTNER / VEIT-JACOBUS DIETERICH, *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen 2013.

⁷⁷ JAMES W. FOWLER, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn* 11980, Gütersloh 2000, 216.

⁷⁸ FRIEDRICH SCHWEITZER, *Interreligiöse Bildung* (2014), 15.

⁷⁹ Vgl. differenzierend: ANTON A. BUCHER u.a. (Hg.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. *Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Jahrbuch für Kindertheologie* 8 (Stuttgart 2009).

- mit Jugendlichen entfalten,
- zielt aber letztlich auf Erwachsene mit eigener Position, der Fähigkeit zu Distanz und Perspektivenübernahme sowie dem Willen, diese selbstkritisch in Dialogprozesse einzubringen.

Eine religionspädagogische und konkret religionsdidaktische Verlängerung von Komparativer Theologie, ein *komparativ orientiertes interreligiöses Lernen*, müsste umfassende Transformationsarbeiten leisten, die erst in Ansätzen vorliegen, aber spannende Prozesse erwarten lassen. Unabhängig von derartigen Pionierarbeiten und konkreten Umsetzungsprojekten kann und soll interreligiöses Lernen jedoch grundsätzlich auf allen Ebenen komparativ sensibel erfolgen. Mit den genannten Impulsen wird eine solche Ausrichtung konkret.