

Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonisieren oder Abgrenzen?

Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen
Theologie lernen kann und umgekehrt

Das Spannende am Vergleich ist die Entdeckung des Anderen, Fremden, Unbekannten, Neuen – das reizt, fasziniert und inspiriert. Problematisch wenn dabei Eifersucht und Konkurrenzdenken entstehen – Wer ist der bessere? Wer ist erfolgreicher? Wer ist der Wahrheit am nächsten? Doch wie kann es gelingen, positionell und zugleich wertschätzend zu sein? Und wie kann die Offenheit für Vielfalt so gelebt werden, dass die Konturen des Eigenen nicht verschwimmen? In einem Bild gesprochen: wenn der interreligiöse und interkonfessionelle Dialog wie eine Brücke zwischen zwei Parteien zu sehen wäre – welche Stützpfiler wären nötig, um nicht im reißenden Strom weltanschaulicher Komplexitäten mitgerissen zu werden und letztlich an den grauen Ufern der Beliebigkeit und Gleichgültigkeit zu stranden? Und andererseits: wie kann die Angst vor religiöser Weichzeichnererei dem wachsenden Phänomen von Profilierung auf Kosten des Anderen bzw. einer Fundamentalisierung im Blick auf das Eigene wehren?

Derartige Fragen verbinden den gegenwärtigen Diskurs um interreligiöses und interkonfessionelles Lernen auf dem Weg der Suche nach zukunftsweisenden Konzepten in einer zunehmend bunten Gesellschaft pluraler Lebens- und Glaubenseinstellungen. Wichtig scheint uns, die Ansätze miteinander ins Gespräch zu bringen, um den Begegnungs- und Verständigungsprozess mit einem inhärent menschenfreundlichen Ziel der Lebens- und Friedensdienlichkeit voranzubringen. Auf der Suche nach Chancen und Grenzen der Komparativen Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sollen im Folgenden beide Konzepte miteinander ins Gespräch kommen – nicht zuletzt deshalb, weil der Fortgang des konfessionell-kooperativen Modells für Religionsunterricht in Deutschland deutlich zu wünschen übrig lässt.

1. Bestandsaufnahme zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Deutschland

Kurze Statements von Lehrkräften zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sollen ein erstes Licht auf die Heterogenität der Praxis in Deutschland werfen:

Statement einer katholischen Grundschullehrerin aus Baden-Württemberg:

Also, ich hätte VOR dem konfessionell-kooperativen Unterrichten gedacht, dass Ökumene leichter ist. Aber jetzt habe ich den Eindruck, dass, wenn jede Konfession auf ihre Identität Wert legt, es ja so leicht auch wieder nicht ist. Auf keinen Fall gibt es einfach einen ökumenischen Religionsunterricht. Am Anfang denkt man ja immer: Beides ist doch das gleiche. Aber das ist es ja nun wirklich nicht. ... Da wo Unterschiede sind, akzeptiert man sie, aber Gemeinsamkeiten muss man stärken.¹

Statement einer evangelischen Religionslehrerin (Grundschule) aus Niedersachsen:

Zurzeit wird der Religionsunterricht in Niedersachsen in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen konfessionell-kooperativ ohne einen Antrag diesbezüglich an die Landeskirchen stellen zu müssen in zwei aufeinander folgenden Jahrgängen unterrichtet. Dieses bietet den Vorteil die Klasse weitgehend zusammen zu unterrichten und mit den Kindern und Jugendlichen Grundlagen im biblischen, wie auch im christlich-ethischen und im sozialen Bereich zu legen. (...) Neben dem Blick auf die eigenen Wurzeln im konfessionell-kooperativen RU macht es unsere multikulturelle Gesellschaft notwendig die Religionen der Nachbarn in den Blick zu nehmen, Fremdheit durch Wissen und Verstehen abzubauen und den Dialog zu suchen, wollen wir in Frieden miteinander leben. Hier liegt m.E. eine große Chance unserer Zeit, die es zu nutzen gilt. Ein interessanter Prozess beginnt, denn das Kennenlernen und Verstehen der ‚Nachbar-Religionen‘ (z.B. Islam, Judentum ...) führt möglicherweise zu einem neugierigen Fragen nach den eigenen konfessionellen Wurzeln.²

Statement einer evangelischen Gymnasiallehrerin aus Bayern:

Ne, bin ich nicht begeistert davon und kann mir das auch nicht so gut vorstellen. Erstens ist es ein ziemlicher zusätzlicher Zeitaufwand, da Team-Teaching genaue Absprachen erfordert und zweitens ist es auch nicht praktikabel, weil es kein Klassenzimmer für 60 Schüler gibt. Im Kollegium haben wir mal darüber gesprochen, in der 8. Klasse beim Thema Reformation würde es sich anbieten. Aber 60 Achtklässler zusammen in einem Raum, ne, dafür sind die zu wild. Da haben wir das dann wieder verworfen.³

Wie diese Statements von Lehrkräften zeigen, gibt es erhebliche Differenzen zwischen den verschiedenen Bundesländern in Deutschland: Während Baden-

¹ FRIEDRICH SCHWEITZER/ALBERT BIESINGER, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*, Freiburg 2002, 177.

² Schriftlich abgegebenes Votum vom 24.09.14

³ Mündlich abgegebenes Votum vom 16.09.14

Württemberg hier eine Vorreiterrolle einnimmt und auch in Niedersachsen „seit über einem Jahrzehnt intensiv am konzeptionellen Ausbau und an der strukturellen Verfestigung konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht gearbeitet wird“⁴, findet in Bayern als Beispiel für die Situation in anderen Bundesländern mit konfessionell verankertem Religionsunterricht – ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht allenfalls lokal, temporär und nur auf Initiative einzelner Lehrkräfte – und damit eher ausnahmsweise als regulär – statt. Von einer offiziellen Vereinbarung zwischen den Landeskirchen und Diözesen wie beispielsweise in Baden-Württemberg⁵, die die Kooperation im Religionsunterricht auf eine systematische und rechtlich abgesicherte Grundlage stellt, ist Bayern noch meilenweit entfernt. Stattdessen scheint hier die Skepsis zu überwiegen, welchen Nutzen die konfessionelle Kooperation angesichts des erwarteten Mehraufwands überhaupt bieten kann.⁶

Dagegen sind die Kooperationen an den Schulen in Baden-Württemberg durch mehrere Studien wissenschaftlich begleitet und in diversen Publikationen dokumentiert.⁷ So war die Evaluation durch eine wissenschaftliche Untersuchung auch Teil der oben zitierten Vereinbarung.⁸ Diese Vereinbarung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg

⁴ HENRIK SIMOJOKI, Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67 Heft 1 (2015) 68-78, hier 75.

⁵ Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Stuttgart 2005 (Im Folgenden zitiert als Vereinbarung).

⁶ Und das obwohl die Möglichkeiten zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht bereits vor 20 Jahren durch die EKD-Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘ aufgezeigt und durch die gemeinsam veröffentlichte Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht 1998 bekräftigt worden sind (vgl. KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standorte und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, sowie DBK/EKD (Hg.), Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Bonn und Hannover 1998).

⁷ Siehe beispielsweise URSULA HEINEMANN/JOACHIM FRIEDRICHSDORF (Hg.), Wege miteinander. Konfessionelle Kooperation in der Schule. Modelle und Beispiele, Kösel 1999; SCHWEITZER/BIESINGER, Gemeinsamkeiten; FRIEDRICH SCHWEITZER u.a., Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg u.a. 2006; ALBERT BIESINGER/JULIA MÜNCH/FRIEDRICH SCHWEITZER, Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg u.a. 2008; LOTHAR KULD u.a. (Hg.), Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg 2009, Stuttgart 2009; SABINE PEMSEL-MAIER/JOACHIM WEINHARDT/MARC WEINHARDT, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011. Hier findet sich außerdem ab S. 114 eine knappe Beschreibung aller Studien, die den Modellversuch des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg und dessen Evaluation untersucht haben.

⁸ Siehe PEMSEL-MAIER u.a., Religionsunterricht.

zielt darauf, ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und den SchülerInnen beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.⁹

Obiges Statement einer Lehrerin aus Baden-Württemberg, deren eigenes konfessionelles Bewusstsein durch die Kooperation gestärkt wurde, zeigt, dass diese Intention nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei den Lehrkräften konstruktiv umgesetzt wurde. So stellten Biesinger u.a. beispielsweise fest, dass biographische Prägungen auch bezüglich des Konfessionellen auf Seiten der Lehrkräfte solange unbewusst bleiben, wie konfessionell unterrichtet wird.¹⁰ Erst durch die Kooperation werden den Lehrkräften diese Prägungen zunehmend bewusst und können freilich auch erst dann reflektiert werden.

Insgesamt betrachtet fällt das Fazit der Lehrkräfte, die in Baden-Württemberg an einer Kooperation beteiligt waren, durchweg positiv aus: Die LehrerInnen beurteilen die Kooperation trotz des zeitlichen Mehraufwands überwiegend als Bereicherung insbesondere auch im Hinblick auf den theologischen Austausch mit den konfessionsverschiedenen FachkollegInnen sowie hinsichtlich einer neuen Sensibilität für konfessionelle Angelegenheiten.¹¹

In Niedersachsen wie auch in Hessen und Nordrhein-Westfalen gibt es – anders als in Baden-Württemberg – wenig rechtliche Hürden für die Kooperation¹², was in der Praxis allerdings dazu führt, dass aus schulorganisatorischen Gründen beispielsweise in Niedersachsen die Hälfte des Religionsunterrichts für SchülerInnen beider Konfessionen gemeinsam erteilt wird.¹³ Ähnlich gestaltet sich die Situation in Nordrhein-Westfalen, wo der Religionsunterricht in der Praxis vielfach anders als offiziell vorgesehen und damit in einer rechtlichen Grauzone im Klassenverband erteilt wird.¹⁴ Auch hier überwiegen schulpraktische Gründe. Im Gegensatz zum Modell von Baden-Württemberg findet hier aber kein explizit konfessionell-kooperativer Religionsunterricht statt, in dem ganz bewusst Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede herausgearbeitet werden, sondern vielmehr ein christlicher oder sogar allgemeiner Religionsunterricht (im Sinne einer Religionskunde). So die Einschätzung von Friedrich Schweitzer zur so genannten 'Nordrhein-Westfalen-

⁹ Vereinbarung, 8f.

¹⁰ Vgl. BIESINGER u.a., Glaubwürdig unterrichten, 56.

¹¹ Vgl. SCHWEITZER/BIESINGER, *Gemeinsamkeiten*, 175 und 188f.

¹² Vgl. BERND SCHRÖDER, Religionsunterricht wohin? Perspektiven für die Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts. In: *Praktische Theologie* 49 (2014) 180-189, hier 183.

¹³ Vgl. ANDREAS FEIGE u.a., ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000, 326.

¹⁴ Vgl. SASKIA HÜTTE/NORBERT METTE, *Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen*, Münster 2003, 3.

Studie' von Saskia Hütte und Norbert Mette¹⁵: „Da weiß man, was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht *nicht* ist.“¹⁶ An einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen wurde beispielsweise der Religionsunterricht in der 1. Klasse nicht einmal mehr als solcher bezeichnet, sondern allgemein als „Sonnenstunde“ betitelt, „um mögliche Vorurteile gegen das Fach Religion zu unterlaufen“.¹⁷ Solch ein Religionsunterricht intendiert vorrangig soziales Lernen und ein freundliches Miteinander, eine explizite religiöse Dimension ist jedoch nicht mehr zu erkennen. Diese Reduzierung auf quasi allgemein-verträgliche ethische Implikationen kann und darf jedoch nicht zur Lösung des sicherlich zunehmenden gesellschaftlichen Rechtfertigungsdrucks¹⁸ gegenüber einer konfessionell verantworteten religiösen Bildung werden.

Da jedoch religiöse Mündigkeit und Selbstbestimmung stets Ziele religiöser Bildung sind, muss in der Schule auch dem so genannten „Plausibilitätschwund konfessioneller Unterschiede“¹⁹ Rechnung getragen werden. Wie sollen sich SchülerInnen heutzutage denn selbstbestimmt entscheiden, wenn sie nicht nur nicht über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Konfessionen Bescheid wissen, sondern zum Teil nicht einmal über das Zustandekommen und Vorhandensein verschiedener Konfessionen? Die empirische Studie des Tübinger Forschungsteams um Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger kommt dabei u.a. zu dem Ergebnis, dass „Ökumene kein Thema der Jugendlichen“²⁰ ist und es sie schlichtweg kaum interessiert, ob es zukünftig eine gemeinsame Kirche oder weiterhin unterschiedliche Konfessionen gibt oder nicht.²¹ Noch brisanter erscheint allerdings die Erkenntnis, dass „das schwindende Konfessionsbewusstsein bei diesen jungen Menschen auch mit einem generellen Verlust an religiösen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu tun hat“²². Damit verblassen also nicht nur die Unterschiede zwischen den Konfessionen wie auch die Gemeinsamkeiten, sondern auch das Bewusstsein für das, was den eigenen Glauben tatsächlich ausmacht.

Neue Impulse für die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht dürften in Zukunft auch direkt aus der Praxis an den Schulen zu erwarten sein. So wurde im Frühjahr 2014 vom Deutschen Katecheten-Verein (dkv) und der Arbeitsgemeinschaft evangelischer Erzieher/innen Deutschland (aeed) die so genannte ‚Würzburger Erklärung‘ zur zukünftigen Kooperation im Religions-

¹⁵ HÜTTE/METTE, Religion.

¹⁶ So FRIEDRICH SCHWEITZER in seinem Vortrag „Gibt es eine evangelische/eine katholische Religionspädagogik, oder sind wir ökumenisch?“ auf der Gemeinsamen Jahrestagung 2014 von GwR und AKRK am 11. September 2014 in Hildesheim.

¹⁷ HÜTTE/METTE, Religion, 61.

¹⁸ Vgl. HANS MICHAEL HEINIG, Religionsunterricht nach Art. 7.3 des Grundgesetzes – Rechtslage und Spielräume. In: BERND SCHRÖDER (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 141-154, hier 145.

¹⁹ VGL. SIMOJOKI, Ökumenische Differenzkompetenz, 71.

²⁰ SCHWEITZER, Dialogischer Religionsunterricht, 25.

²¹ Vgl. SCHWEITZER, Dialogischer Religionsunterricht, 25.

²² SIMOJOKI, Ökumenische Differenzkompetenz, 71.

unterricht verabschiedet.²³ Angesichts der zunehmenden Pluralität bezüglich Religionen und Weltanschauungen erklären die konfessionell ausgerichteten Verbände,

dass in ihren Augen nur ein gemeinsam verantworteter Religionsunterricht die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts angesichts demographischer und gesellschaftlicher Entwicklungen sicherstellen kann²⁴.

Dabei sollen in einer ergebnisoffenen Prüfung die „realistischen Möglichkeiten und Konsequenzen eines Religionsunterrichtes in gemeinsamer Verantwortung beider Kirchen“²⁵ ausgelotet werden. Diese Offenheit schließt dabei nicht nur konfessionelle Kooperationen ein, sondern auch einen generell ökumenischen bzw. christlichen Religionsunterricht (im Klassenverband) nicht aus.

Generell entsteht der Eindruck, dass in einigen Bundesländern die Theorie der Praxis hinterherhinkt und in wachsendem Maße schulorganisatorische Gegebenheiten bzw. Bequemlichkeiten das Konzept bestimmen. Stattdessen zeigt das Beispiel aus Baden-Württemberg, dass verbindliche kirchliche Kooperationsvereinbarungen sowie eine wissenschaftliche Begleitung den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auf sichere Beine stellen können. Kann auch – so soll im Folgenden gefragt werden – die so genannte Komparative Theologie eine solche wissenschaftliche Fundierung für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht konstruktiv voranbringen?

2. Impulse der Komparativen Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Die Komparative Theologie nimmt ihren Ausgangspunkt in der heute vorherrschenden religiösen Diversität. Anders als früher leben wir nicht mehr in einer überwiegend christlichen Gemeinschaft, sondern andere Religionen und Weltdeutungen begegnen uns in unserem täglichen Leben:

Diversität umgibt uns nicht nur, sie wirkt auf uns und dringt in uns ein; sind wir aufmerksam, bemerken wir, dass die Aufmerksamkeit für andere Religionen auch die Art und Weise beeinflusst, in der wir unsere eigene Religion erfahren, durchdenken und praktizieren. Religiöse Entscheidungen werden immer drängender und immer komplexer, auch unter Menschen mit fortbestehenden religiösen Bindungen.²⁶

²³ Siehe: <http://www.aeed.de/publikationen/pdf-Dateien/PMWrzburgerErklärung.pdf>; 09.10.2014 (Im Folgenden zitiert als „Würzburger Erklärung“).

²⁴ Würzburger Erklärung, 2.

²⁵ Ebd.

²⁶ FRANCIS X. CLOONEY, *Komparative Theologie. Eingehendes Lernen über religiöse Grenzen hinweg*, Paderborn u.a. 2013 (Beiträge zur Komparativen Theologie; 15), 18.

Ausgehend von dieser überzeugenden Grundannahme ist das Ziel religiöser Bildung so zu beschreiben, Kinder und Jugendliche zu einer selbstbewussten und mündigen religiösen Subjektivität und zugleich zum Dialog zu befähigen. Im Blick auf das schulische interreligiöse Lernen befürwortet der für die Komparative Theologie in Deutschland als Wegbereiter geltende Klaus von Stosch „eine Form kommunikativen Handelns, das [sic!] es erlaubt, die Verständigungsmöglichkeiten zwischen den Religionen neu zu bestimmen“²⁷. Um dies zu erreichen, verfolgt die Komparative Theologie folgende drei Hauptziele:

Komparative Theologie bemüht sich darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen religiösen Überzeugungen und Praktiken zu entdecken und zu bestimmen, was Religion als solche sei, wie sich die Verschiedenheit religiöser Sichtweisen verstehen lässt und wie diese einander zuzuordnen sind.²⁸

Der Zugang erfolgt angesichts religiöser Pluralität stets multiperspektivisch. Neben dem Aufdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden geht es dem Konzept der Komparativen Theologie jedoch auch um das tiefere Verständnis des eigenen Glaubens.²⁹ Diese beiden Ziele sind dem dritten inhärent, in dem es darum geht, anderen Religionen vorurteilsfrei und unbefangen zu begegnen und mit ihren authentischen VertreterInnen auf Augenhöhe in einen interreligiösen Dialog zu treten. Von Stosch hält für das Gelingen dieses Dialogs in Anlehnung an James Fredericks außerdem echte Freundschaft für unabdingbar.³⁰

Vergleicht man nun die genannten Ziele der Komparativen Theologie mit der oben vorgestellten Zielvereinbarung der Diözesen und Landeskirchen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg³¹, so fallen sofort große Ähnlichkeiten auf. Hier wie dort wird ein tieferes Verständnis und Bewusstsein der eigenen Religion bzw. Konfession sowie die authentische Begegnung miteinander gefordert. Der Unterschied zwischen beiden besteht zunächst darin, dass sich die Zielvereinbarung der Kirchen lediglich auf die jeweils andere Konfession bezieht, während die Komparative Theologie andere Religionen im Blick hat.

²⁷ KLAUS VON STOSCH, Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung. In: NORBERT METTE/MATTHIAS SELLMANN (Hg.) Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg u.a. 2012 (QD 247), 325-337, hier 335.

²⁸ KEITH WARD, Programm, Perspektiven und Ziele Komparativer Theologie. In: REINHOLD BERNHARDT/KLAUS VON STOSCH (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, Zürich 2009 (Beiträge zu einer Theologie der Religionen; 7), 55-68, hier 57.

²⁹ Vgl. beispielsweise REINHOLD BERNHARDT, Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion, Zürich 2005 (Beiträge zu einer Theologie der Religionen; 2), 277; KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012 u.a. (Beiträge zur Komparativen Theologie; 6), 151 und 154; WARD, Programm, 67.

³⁰ Vgl. VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser, 150.

³¹ Vereinbarung.

Wichtigstes Anliegen der Komparativen Theologie wie auch des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist jedoch der Dialog. Dabei sind bei den Komparativen TheologInnen einige wichtige Bedingungen für diesen Dialog der Religionen zu finden, die auch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht fruchtbar zu machen sind. Christiane Tietz skizziert drei Prämissen für den interreligiösen Dialog der Komparativen Theologie:

Die erste Prämisse besagt, dass Komparative Theologie immer von einem bestimmten Standpunkt aus begonnen wird, von dem man selbst überzeugt ist (...) Ein Komparativer Theologe/eine Komparative Theologin tritt in den Dialog immer mit einer eigenen Überzeugung.³²

Diese Notwendigkeit eines eigenen Standpunkts als Grundvoraussetzung für den Dialog spricht für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und gegen eine allgemeine Religionskunde, in der möglichst wertfrei die verschiedenen Standpunkte gelehrt werden. Die Kinder und Jugendlichen müssen die Chance haben, die Anschauungen der eigenen Konfession/Religion kennen zu lernen. Da dies heutzutage angesichts einer abnehmenden familiären religiösen Sozialisation nicht mehr gewährleistet ist, muss die Schule diese Aufgabe übernehmen. Die zweite Prämisse nach Tietz gewährleistet,

dass man wirklich miteinander reden muss, um die Wahrheit herauszufinden. Gleichzeitig garantiert sie, dass man offen und unvoreingenommen miteinander reden kann, weil man nicht zuvor schon voller – seien es positive, seien es negative – Vorurteile über die Religion des anderen ist.³³

Auch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht soll die vorurteilsfreie und unvoreingenommene Begegnung ein Ziel sein, da nur so ein echter und gewinnbringender Dialog möglich ist. Allerdings wird sie in der Praxis viel Fingerspitzengefühl und Anleitung zur Reflexion durch die Lehrkräfte bedürfen. Wie das eingangs zitierte Statement einer Lehrkraft aus Baden-Württemberg zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zeigt, stellt diese Forderung auch für die Lehrkräfte selbst immer wieder eine neue Herausforderung dar. Dies kann nur auf der Basis der dritten Prämisse geschehen, dass nämlich sowohl für den interreligiösen Dialog wie auch für den konfessionell-kooperativen Unterricht authentische VertreterInnen der jeweiligen Religion wesentlich sind: „Inhaltlich besteht sie in der Annahme, dass nur die andere Religion wirklich für sich selbst sprechen könne. Nur, wenn ich sorgsam und aufmerksam zuhöre, was sie zu sagen hat, werde ich sie wirklich verstehen.“³⁴ Auch diese Prämisse führt die Notwendigkeit eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts vor Augen, in dem im Ideal-

³² CHRISTIANE TIETZ, Dialogkonzepte in der Komparativen Theologie. In: BERNHARDT/VON STOSCH (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, 315-338, hier 317 f.

³³ TIETZ, Dialogkonzepte, 318 f.

³⁴ Ebd., 321.

fall VertreterInnen beider Konfessionen gleichzeitig beteiligt und auch präsent sind und so jederzeit als AnsprechpartnerInnen ihrer jeweiligen Konfession bereit stehen. In einer allgemeinen Religionskunde wird diese Prämisse hingegen wiederum nicht erfüllt, da sich die jeweilige Lehrkraft in diesem Modell mit ihren eigenen Standpunkten bewusst zurückzuhalten hat.

In diesem Sinne kann für das Konzept des konfessionell-kooperativen Unterrichts das in der Komparativen Theologie geltende Paradigma ‚Freundschaft‘ wegweisend sein: Die ‚Philia‘, die neben der Agape auch eine zentrale Form christlicher Liebe auszeichnet³⁵, geht hierbei weit über ein dialogisch orientiertes Verständnis von Begegnung, Interesse und Toleranz hinaus.³⁶ Konstitutiv ist für den Freundschaftsbegriff eine wohlwollende und in der Emotionspsychologie als ‚warmherzig‘ bezeichnete Beziehungsdimension, „die am Anderen das Liebenswerte entdeckt und sich mit ihm solidarisch erklärt“³⁷. Dieses von Stosch benannte Hauptziel Komparativer Theologie birgt in der Tat große Chancen für einen Religionsunterricht im konfessionellen Miteinander in sich, indem die Angst vor dem Anderen zugunsten der Wertschätzung in Freundschaft überwunden werden kann. Grund hierfür ist die grundsätzliche Gleichwertigkeit beider Beziehungspartner, die sich damit auf Augenhöhe und in Freund(schaft)lichkeit begegnen können – ein Punkt, der unabdingbar als ‚conditio sine qua non‘ im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht angesehen werden kann und muss. Dies aber bedeutet, dass der Andere als Anderer, so wie er eben (geworden) ist, gesehen und angenommen wird, wobei keinerlei Motivation einer Übervorteilung oder Vereinnahmung besteht. Angesichts der vielen auf diesem Boden gewachsenen ökumenischen Beziehungen scheint die Zeit für ein Theorem der Freundschaft mehr als reif, um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in einerseits konkurrenzloser Freundschaft und dennoch auch kontroverstheologischer Offenheit mit neuem Leben zu füllen und an unseren Schulen zugunsten der religiösen Bildung der Heranwachsenden konstruktiv zu gestalten. Tragend ist hierfür die Einsicht, dass in einem wie auch immer gearteten impliziten oder

³⁵ Vgl. z.B. ELISABETH MOLTMANN-WENDEL, Wach auf, meine Freundin. Die Wiederkehr der Gottesfreundschaft, Stuttgart 2000.

³⁶ Demgegenüber scheint das in der Komparativen Theologie präferierte Prinzip der Gastfreundschaft eher für den interreligiösen als für den interkonfessionellen Bereich geeignet. Vgl. hierzu Ozankom, der die Ambivalenz des Gastes als Chance und Bedrohung (griech. *xenos* = Gast und Feind!) für das eigene religiöse Verständnis sieht: „Gerade am Beispiel der Gastfreundschaft können die Konflikte freigelegt und das Gewaltpotenzial thematisiert werden, die der Begegnung mit dem Fremden inhärent sind. In positiver Hinsicht kann dieses Modell Möglichkeiten eröffnen, von denen her ein anderer Blick auf die eigene Identität, die eigenen Denkmuster gelenkt werden.“ (CLAUDE OZANKOM, *Theologie der Religionen oder Komparative Theologie? Überlegungen zum Anforderungsprofil christlicher Religionstheologie*. In: RENATE EGGER-WENZEL (Hg.), *Geist und Feuer. Festschrift anlässlich des 70. Geburtstages von Erzbischof Dr. Alois M. Kothgasser SDB*, Innsbruck u.a. 2007 (Salzburger Theologische Studien; 32), 371-383, hier 381).

³⁷ VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser*, 150.

expliziten Gegeneinander beide in Freundschaft verbundenen Seiten verlieren werden. Demgegenüber gewinnen beide Konfessionen in der Gewissheit einer gegenseitigen Bereicherung durch das Andere, oft als fremd Empfundene. Kurz gesagt: Konstruktives Streiten kann durchaus Spaß machen, indem es ein kreatives Potential in sich birgt – wohlwissend, dass die Freundschaft dies aushalten wird und kann.

Bedingungsgrund hierfür ist eine Theologie,

die in der Lage ist, verschiedene religiöse Traditionen zusammen zu sehen und bestimmte Fragen aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten, ohne aufzuhören, bestimmte konfessorische Wege zur Wahrheit zu suchen.³⁸

Eine bislang vernachlässigte, nun von der Komparativen Theologie eingebrachte Perspektive ist die Empathie als verbindende Beziehungsqualität, die deutlich macht, dass weniger die theoriebasierte Abgrenzung handlungsleitend sein muss. Die bewusste und gezielte Berücksichtigung von Emotionen beim Anbahnen eines Dialogs überwindet die bisherige vorherrschende kognitive Ausrichtung von Konzeptionen zum interkonfessionellen bzw. interreligiösen Lernen:

Empathie versucht also, sich so sehr für die andere zu öffnen, dass ich mich von ihr und ihrer Religion berühren und affizieren lasse. Das bedeutet nicht, dass ich ihre Religion übernehme oder für wahr halte. Aber es bedeutet, dass ich sie und ihre religiöse Praxis an mich heranlasse, ohne mich zugleich innerlich davon zu distanzieren.³⁹

Dieser im interkonfessionellen und interreligiösen Miteinander bislang eher vernachlässigte Blickwinkel kann religionspädagogisch mittels der Rezeption der Forschungen zum Mitgefühl konkretisiert werden.⁴⁰ Wie begriffsgeschichtliche Klärungen zeigen, bevorzugt der Terminus ‚Mitgefühl‘ sowohl eine emotionale Dimension des Mitleidens, aber auch der Mitfreude und des Mitfeierns mit dem Anderen. Sowohl dieses Spektrum der emotionsbezogenen Konnotationen als auch die hohe theologische Bedeutung des Begriffs ‚Mitge-

³⁸ KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft. In: BERNHARDT/VON STOSCH (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, 15-34, hier 18.

³⁹ VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser, 161. Insofern liegt in der Betonung von Empathie eine große Chance des Konzepts der Komparativen Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Wie nämlich Schweitzer und Biesinger bei der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg feststellten, sind insbesondere Grundschulkindern mit einer rein kognitiven bzw. abstrakten Klärung von konfessioneller bzw. religiöser Zugehörigkeit überfordert. Vgl. F. SCHWEITZER, Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens? In: ECKART GOTTWALD/NORBERT METTE (Hg.) Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Neukirchen-Vluyn 2003, 97-108, hier 102.

⁴⁰ Vgl. ELISABETH NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen 2010.

fühl‘ im Judentum, Islam und Buddhismus kann wiederum den Diskurs der Komparativen Theologie befruchten. In Anlehnung an die Subjekttheorie Saskia Wendels kann Mitgefühl als „Identität in bleibender Differenz“⁴¹ bestimmt werden:

Vielmehr konstituiert sich die Identität des Ich darin, dass es zum Bild des Anderen wird, in dem der Andere wiederum seine Identität realisieren kann. Und umgekehrt wird der Andere als anderes Ich zu meinem Bild, in dem ich mich selbst entdecken kann.⁴²

Gerade diese Begriffsbestimmung wahrt die Grenzen der jeweiligen Identitäten und schützt vor Vereinnahmung.

Während begriffsgeschichtliche Untersuchungen zeigen, dass Empathie deutlich kognitive Konnotationen beinhaltet, ist beim Terminus ‚Mitgefühl‘

in der Tat der Gefühlsaspekt (als *Mit-Fühlen*) zentral: Sowohl dahingehend, dass hier die kognitive Komponente vor der affektiven zurücksteht als auch dass im Mitfühlenden realiter ein ihm eigenes Gefühl entsteht, das er aufgrund der Situation empfindet⁴³.

Gerade dies impliziert eine besondere Chance für eine dialogisch angelegte Interkonfessionalität bzw. Interreligiosität, denn eine Reduzierung des Dialogs auf inhaltsbezogene, vermeintlich rein rationale Auseinandersetzungen zwischen differenten Denkgebäuden bzw. Glaubenshaltungen verengt oft die Möglichkeiten wirklicher Begegnung. Präventiv gegenüber der Generierung bzw. Stabilisierung von Vorurteilen kann jedoch ein Ineinandergreifen von emotions- wie kognitionsbezogenen Dimensionen des Dialogs wirken. Dennoch weist dieser Anspruch zugleich auf Grenzen der Vergleichbarkeit bzw. Vereinbarkeit beider Konzepte.

3. Grenzen des Konzepts der Komparativen Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Zunächst einmal ist im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die vergleichende Perspektive, die eine besonders wichtige Komponente der Komparativen Theologie ist, weit weniger ausgeprägt. Wie bereits der Name ‚Komparative Theologie‘ besagt, ist der Vergleich der Religionen dem Konzept der Komparativen Theologie inhärent:

In der Komparativen Theologie geht es nicht nur um die Dokumente, die Geschichte und die Lehren der *eigenen* Glaubensgemeinschaft, sondern um die

⁴¹ NAURATH, Gefühl, 68.

⁴² SASKIA WENDEL, *Affektiv und inkarniert: Ansätze deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung*, Regensburg 2002 (ratio fidei; 15), 310.

⁴³ WENDEL, *Affektiv*, 67.

Lehren mehrerer Gemeinschaften. Sie werden zueinander in Beziehung gesetzt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen zu bestimmen.⁴⁴

Diese vergleichende Perspektive der Komparativen Theologie benötigt für die Umsetzung sehr detailreiche Kenntnisse der zu vergleichenden Religionen. Solch tiefgründiges Wissen insbesondere über andere Religionen kann allerdings an den Schulen weder bei den SchülerInnen noch bei den LehrerInnen vorausgesetzt werden.

Ein weiterer Unterschied zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist, dass in diesem die vergleichende Perspektive vorrangig auf die beiden Konfessionen – evangelisch und katholisch – bezogen ist, wohingegen in der Komparativen Theologie überwiegend Religionen und nicht Konfessionen einander gegenüber gestellt werden. Während die Komparative Theologie also global die Weltreligionen im Blick hat, ist der konfessionell-kooperative Religionsunterricht eher lokal auf die evangelische und katholische Konfession ausgerichtet und wird von daher auch eher kontextuell wie kulturell bestimmte Faktoren einbeziehen (müssen).

Dabei bleibt zudem trotz aller Kooperation das Konfessorische im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht weit wichtiger als in der Komparativen Theologie. Zwar geht es hier wie dort darum, das Eigene gerade durch die Gegenüberstellung und Auseinandersetzung mit dem Anderen besser zu verstehen. Dennoch geht die Komparative Theologie hier weiter, als es dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht möglich ist. Die Komparative Theologie ist zugleich Theologie und als solche geht es ihr „um normative Fragen nach der letzten Wirklichkeit“⁴⁵. Die Offenheit im Konzept der Komparativen Theologie geht dabei so weit, dass die Komparativen TheologInnen grundsätzlich annehmen, der Wahrheit in jedem religiösen Bekenntnis begegnen zu können und auch die eigene Religion durch andere Religionen infrage stellen zu lassen. Oberste Priorität hat immer die Wahrheitsfrage und der Anspruch in der rechten Weise von Gott zu sprechen.⁴⁶ Diese radikale Offenheit würde hingegen den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht überfordern, in dem es ja primär darum geht, den Kindern erst einmal ihren eigenen Glauben zu verdeutlichen – freilich in Auseinandersetzung mit bzw. durch die Begegnung mit anderen religiösen Überzeugungen, da durch diese vergleichende Perspektive die eigene Konfession an Profil gewinnt.

An dieser Stelle müssen auch die Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als natürliche Grenze mitbedacht werden. So stellt nicht nur die permanente Auseinandersetzung mit anderen religiösen Bekenntnissen eine Überforderung dar, wie auch von Stosch (in Anlehnung an Leimgruber) einräumt.⁴⁷ Auch müssen insbesondere die Grundschul Kinder in der heutigen

⁴⁴ WARD, Programm, 58, Hervorhebung im Original.

⁴⁵ VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser, 148.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. VON STOSCH, Dialog, 327 und 332.

Zeit erst einmal zumindest ansatzweise und vorrangig die eigene Konfession bzw. Religion kennen lernen, um überhaupt – auf dieser Grundlage – eine vergleichende Perspektive einnehmen zu können. Dabei soll hier nicht der klassischen Argumentation das Wasser gereicht werden, wonach als Voraussetzung für den Perspektivenwechsel zunächst die Muttersprache erlernt werden muss, bevor eine Fremdsprache gelernt werden kann. Die heute zahlreich bilingual aufwachsenden Kinder widerlegen diese These eindeutig. Vielmehr wissen wir aus der Studie von Schweitzer und Biesinger, dass die Hälfte der Erstklässler zu Beginn ihrer Schulzeit sich (noch) nicht selbst der eigenen Konfession zuordnen kann und auch oftmals noch überhaupt gar kein Verständnis von den verschiedenen Bekenntnissen hat.⁴⁸ Da die Kinder überdies ihre eigene Konfession im Verlaufe der Grundschule primär über soziale Zugehörigkeiten definieren („Ich gehöre zu Herrn X. Also bin ich katholisch.“⁴⁹) ist es zunächst wichtig und „legitim, erst einmal mit dem eigenen Bekenntnis bzw. dem der eigenen Eltern zu beginnen und auch immer wieder zur Identitätsvergewisserung zu diesem zurückzukehren“⁵⁰. Dies kann, wie die Begleitstudie von Schweitzer und Biesinger gezeigt hat, auch erfolgreich durch einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe umgesetzt werden, in dem der durch die Kooperation intendierte Vergleich auch zu einem tieferen Verständnis der eigenen Konfession führt. Allerdings – und dies ist eine weitere Grenze des Konzepts der Komparativen Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, können – um der Überforderung der Schülerinnen und Schüler vorzubeugen – im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht andere Konfessionen bzw. Religionen jeweils nur exemplarisch behandelt werden, wie auch von Stosch zugesteht.⁵¹ Hier muss noch angefügt werden, dass die geforderte Tiefe der Kenntnis anderer Religionen in der Komparativen Theologie, die in ihrer intensiven intellektuellen Auseinandersetzung sogar bis zu der Forderung reicht, die religiöse Sprache des anderen als „second first language“ zu erlernen⁵², in der Schule kaum geleistet werden kann. Neben den Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen kommen auch pragmatische Zeitgründe hinzu, die dagegen sprechen.

Allerdings können die Anregungen von Klaus von Stosch hinsichtlich einer Neuausrichtung des Lehramtsstudiums für Theologie dahingehend innovativ wirken, als nach Maßgabe der Komparativen Theologie, die auch das Studium mindestens einer Theologie einer anderen Weltreligion verpflichtend machen

⁴⁸ Vgl. SCHWEITZER, *Gemeinsamkeiten*, 29.

⁴⁹ LOTHAR KULD u.a., *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, 220 f.

⁵⁰ VON STOSCH, *Dialog*, 332.

⁵¹ Vgl. KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie und religionsensible Schulkultur – Plädoyer für eine religionspädagogische Neubestimmung*. In: GUDRUN GUTTENBERGER/HARALD SCHROETER-WITKE (Hg.), *Religionsensible Schulkultur*, Jena 2011 (*Studien zur Religionspädagogik und Praktischen Theologie*; 4), 343-359, hier 355.

⁵² Vgl. TIETZ, *Dialogkonzepte*, 322 f.

will⁵³, zumindest so umgesetzt wird, dass evangelische und katholische Lehrkräfte ein basales Grundwissen sowie eine dialogische Grundkompetenz im Blick auf interkonfessionelle und interreligiöse Gemeinsamkeiten wie Unterschiede in weit stärkerem Maß als bislang erwerben sollten.

Hierbei wird allerdings eine Grenze bezüglich des Mitvollzugs fremder religiöser Riten liegen. Dies kann in der Schule allenfalls als Angebot, das eindeutig als solches kenntlich gemacht werden muss, durchgeführt werden. Dabei steht die von der Schule zu wahrende Religionsfreiheit eines jeden Schülers/einer jeden Schülerin im Vordergrund – gekoppelt an einen von den jeweiligen Religionslehrkräften zu wahrenden Rahmen der religiösen (Identitäts)Bildung.

4. Fazit

Dennoch ist das Konzept der Komparativen Theologie als äußerst gewinnbringend für eine theoretische Fundierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts anzusehen, um beispielsweise das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts nicht nur aus schulpraktischen Gründen zum Standardmodell an einzelnen Orten werden zu lassen. Stattdessen kann ein theologisches Konzept verbunden mit einer spezifischen Didaktik für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zukunftsweisend sein. Für eine weitreichende didaktische Reflexion des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bietet sich daher, wie oben aufgezeigt, das Konzept der Komparativen Theologie an, da dieses einen echten Dialog auf Augenhöhe mit authentischen VertreterInnen intendiert sowie das Eigene in der Auseinandersetzung mit dem Fremden besser verstehen lernen will. Die Grundintention der Komparativen Theologie ist dabei stets – ausgehend von der Diversität – eine friedvolle Kommunikation mit- und übereinander sowie ein friedliches Zusammenleben. Dies gilt ebenso für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – vielleicht sogar als legitimer und richtungsweisender Ausgangspunkt einer anschließenden Öffnung, um auf der Basis der eigenen konfessionellen Position dialogbereit und -kompetent vom Binnengewässer auf die Weltmeere zu segeln und mittels faszinierender Entdeckungen in einem lebensdienlichen Sinn religiös zu wachsen.

⁵³ Vgl. VON STOSCH, *Schulkultur*, 355 f.