

Claudia Gärtner

„... das machen wir Katholen ja auch!“

Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft



die Autorin

Dr.ⁱⁿ Claudia Gärtner, Professorin für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund.

Abstract

Konfessionell ausgerichtete Bildungsangebote geraten in einer religionspluralen Gesellschaft immer stärker unter Legitimationsdruck. Der Artikel erörtert aus Perspektive der (empirischen) Religionspädagogik, der interkulturellen Pädagogik sowie der Komparativen Theologie, inwiefern konfessionell ausgerichtete Bildungsangebote unverzichtbare Beiträge zur (religiösen) Bildung in religionspluraler Gesellschaft leisten. Dabei werden jedoch auch die Herausforderungen und Hürden konfessioneller Bildungsangebote herausgearbeitet.

Schlagerworte: Religionsunterricht, Diskurs, Bildungsforschung, Bildungsangebot, Schule

„... we Catholics do it as well!“. *The necessity of confessional education in a religiously plural society*

Religious Education organized according to denominations is to be justified in a religiously plural society. The paper discusses from the perspective of (empirical) RE, Intercultural Pedagogy and Comparative Theology the indispensable value of confessional learning for (religious) education in a religiously plural society. Furthermore the article highlights the challenges and learning impediments of these confessional educational offers.

Keywords: Religious education, discourse, educational research, educational offering

1. Anfragen an konfessionelle Bildung angesichts religiöser Pluralität

„Jesus war ja auch ein Jude. Und ich schätze mal, dass die auch die Sachen, wo es um Jesus geht, feiern. Zum Beispiel wie Ostern, die Wiederauferstehung. Und das machen wir Katholen ja auch! Deswegen fühl ich mich schon nen bisschen zu dem Judentum hingezogen.“¹ So umschreibt eine 14-jährige katholische Schülerin ihr Verhältnis zum Judentum. Losgelöst von den theologischen und sprachlichen Ungereimtheiten dieser Aussage sind drei Aspekte aufschlussreich. Erstens: Die Schülerin drückt eine Nähe zum Judentum aus und begründet dies mit ihrer eigenen Katholizität. Zweitens: Sie nimmt die jüdische Religion komparativ durch die Praxis der eigenen Religion wahr. Und drittens: Das Zitat drückt eine Unwissenheit über Christentum und Judentum aus. Damit weist das Zitat mitten in die virulenten religionspädagogischen Debatten, welche Relevanz bekenn-

nisierte Bildungsangebote angesichts schwindenden konfessionellen Bewusstseins in einer religiös pluralen Gesellschaft besitzen und welche Herausforderungen hiermit verbunden sind. Ist die Orientierung an einer bestimmten Konfession zuträglich für religiöses Lernen in einer pluralen Gesellschaft? Und wenn ja, vor welchen Herausforderungen steht eine solche Ausrichtung religiöser Bildung? Die Thematik besitzt insbesondere für die Schule eine hohe Relevanz, hängt hiervon doch auch die Zukunft des katholischen Religionsunterrichts und schulpastoraler Angebote ab. Ich gebrauche daher im Folgenden den katholischen Religionsunterricht als Kasus, um diesen Fragen nachzugehen, die sich ähnlich, wenn auch nicht völlig identisch in anderen Lernorten wie Hochschule oder Gemeinde stellen.

Gegenwärtig lassen sich drei zentrale Gegenargumente zu einem konfessionellen Religionsunterricht ausmachen.

1. Schulorganisatorisch stellen konfessionelle Lerngruppen eine große Herausforderung dar, insbe-

sondere weil es immer mehr Religionen und Konfessionen in einer Schule gibt.

2. Religionszugehörigkeit sei zumeist nur formal-institutionell, inhaltlich hätte diese für die meisten Heranwachsenden aber keine Bedeutung mehr. Konfessionelle Lernangebote seien damit in der Schule überholt.
3. Heranwachsende müssten Kompetenzen im Umgang mit religiöser Pluralität erwerben. Dies gelänge in heterogenen Lerngruppen am besten.

Das erste Gegenargument wird im Folgenden nicht weiter erörtert, da eine angemessene Organisationsform einer soliden Theoriebildung nachgeordnet sein sollte. Den zwei anderen Argumenten sei jedoch nachgegangen, da sie in das Zentrum der religionspädagogischen Debatten führen: Wie können Kompetenzen im Umgang mit religiöser Pluralität erworben werden, ohne die religiöse Bildung heute nicht mehr zu denken ist? Und welche Bedeutung besitzen hierbei konfessionelle Lernangebote?

2. (Inter-)religiöse Lernprozesse in konfessionellen Lernangeboten

2.1 Empirische Einblicke

Eine erste Annäherung an diese Fragen geschieht empirisch anhand einer Studie zum Lernen in Synagogen, aus der auch alle hier erwähnten SchülerInnenzitate stammen. In einem Prä-Post-Design wurden SchülerInnen vor und nach dem Besuch einer Synagoge per Fragebogen (N=165) und Interview (N=35) befragt sowie die Synagogenbesuche durch teilnehmende Beobachtung begleitet.² Eine Besonderheit des Designs war, dass ca. die Hälfte der SchülerInnen eine aktive Synagogengemeinde in Bochum besucht hat, die eine bekenntnisorientierte Führung anbietet. Die andere Hälfte hat die ehemalige Synagoge in Essen besucht, deren Führungen museums- und kulturpädagogisch ausgerichtet sind.

Für die hier leitende Fragestellung ist aufschlussreich, dass die bekenntnisorientierte Führung in Bochum höhere Lerngewinne als die kultur- und museumspädagogischen Lernsettings in Essen aufweist. Die Jugendlichen assoziieren mit dem Judentum oftmals historische Ereignisse (Shoah) oder aktuelle Konflikte (Antisemitismus). Obwohl beide Lernorte konzeptionell diese Sichtweise aufbrechen wollen, gelingt dies deutlich stärker in der bekenntnisorientierten Synagogenführung. Judentum wird nun als „normale“ Religion verstanden³ und nicht mehr vornehmlich als verfolgtes Volk oder unterdrückte Kultur. Vertieftes Wissen sowie die persönliche Begegnung sind dabei positive Indikatoren für den Lernprozess. Wird zudem die Verbindung von Juden-

tum und Christentum erkannt, so führt diese zu einer größeren Nähe zum Judentum. Auch stellt das Christentum eine wichtige Bezugsgröße dar, anhand derer SchülerInnen die jüdische Religion komparativ beschreiben können. Insgesamt sind die Lerneffekte am deutlichsten im Bereich der Kognition, beim konativen Lernen, also auf der Verhaltensebene, sind sie weniger stark ausgeprägt. Grundsätzlich zeigt sich aber, dass die Jugendlichen – wie das einleitend zitierte Mädchen – wenig Vorwissen zum Judentum haben, nur moderates Interesse hieran zeigen, wenig Kontakte zu JüdInnen besitzen und keine besondere Nähe zum Judentum verspüren.

Aus den Ergebnissen der Studie, die hier nur sehr ausschnitthaft präsentiert werden können, lassen sich für die leitenden Fragestellungen drei Thesen ableiten:

1. Für (inter-)religiöses Lernen in der Begegnung mit dem Judentum führen konfessionell geprägte Lernsettings in einigen Bereichen zu höherem Lernzuwachs. Signifikant schlechtere Lernergebnisse zeichnen sich nicht ab.
2. Die Verortung im Christentum besitzt positive Auswirkungen auf die Wahrnehmung und empfundene Nähe zum Judentum.
3. Zeitlich nur begrenzte Begegnung mit JüdInnen führen zu nur schwachen Lerneffekten insbesondere im Bereich des Verhaltens (konativ).

Die Studie unterstreicht somit empirisch die Bedeutung konfessionell orientierter Bildungsangebote, gerade auch in interreligiösen Lernsettings. Zugleich deuten sich auch Lernhürden an: Geringe Kontaktintensität, nebulöse religiöse Vorkenntnisse und unklare eigene religiöse Identität sowie ein nur moderat ausgeprägtes Interesse an Religion(en).

2.2 Spannungen zwischen Empirie und religionsdidaktischer Theorie

Die skizzierten empirischen Erkenntnisse werden nun theoretisch reflektiert, mit dem Ziel, die Empirie im Horizont religionspädagogischer Theoriebildung zu interpretieren und – umgekehrt – um die religionspädagogische Theoriebildung konfessionellen Lernens anhand der Ergebnisse kritisch-konstruktiv fortzuschreiben.

In der Religionspädagogik herrscht ein weitgehender Konsens über die Beibehaltung konfessioneller Bildungsangebote vor. Auch kooperativ oder interreligiös orientierte Modelle behalten weitgehend das konfessionelle Paradigma bei. Die skizzierten empirischen Ergebnisse unterstützen diese Grundausrichtung. In dieser Perspektive deutet sich eine Kohärenz von Empirie und Theorie an.

Umso überraschender ist es, wenn gegenläufig zu diesem Konsens eine von Rudolf Englert geleitete Studie fest-

stellt, dass im real existierenden Religionsunterricht so gut wie keine Lehrperson bekenntnishaft spricht.⁴ Englert et al. konstatieren anhand von über 100 ausgewerteten Unterrichtsstunden eine weitgehende „Versachkundlichung“⁵ religiöser Lernprozesse in der Schule. „Es wird im Umgang mit religiösen Zeugnissen eher eine Beobachter- als eine Teilnehmerperspektive eingenommen. Auch der christliche Glaube wird nicht selten wie eine ‚Fremdreligion‘ behandelt“⁶. Hier offenbart sich eine markante Spannung zwischen konfessionell orientierter Religionsdidaktik und Unterrichtspraxis. Dies lässt sich auch explizit im Selbstverständnis vieler Lehrpersonen erkennen, die sich weniger als Glaubenszeugen, sondern stärker als Moderatoren von Lernprozessen betrachten. Diese Differenzen sind im weiteren Nachdenken über die Relevanz des Konfessionellen in religiöser Bildung mitzubedenken.

Der in der vorgestellten Synagogenbesuchsstudie konstatierte teils nur geringe Lernzuwachs steht auch in Spannung zum religionspädagogisch oftmals favorisierten Begegnungslernen, wonach die authentische Begegnung mit Andersgläubigen der Königsweg⁷ interreligiösen Lernens sei. Auch die vielfältigen, teils hohen Ziele, die mit interreligiösem Lernen verbunden werden, wie z.B. religiöse Erfahrungen anderer Traditionen achtsam wahrzunehmen und für das eigene Leben und für den eigenen Glauben schöpferisch zu verarbeiten,⁸ sind angesichts der Empirie kritisch zu reflektieren. Ebenfalls lässt sich die in der Religionspädagogik geäußerte Hoffnung, dass eine stärkere Sichtbarwerdung von Religionen im Alltag zu einem stärkeren Interesse an der eigenen und fremden Religion führe, anhand der Studie nicht oder nur in Ansätzen bestätigen. Die zumeist normativ gesetzten Lernziele interreligiösen Lernens sind – insbesondere in Hinblick auf mögliche Lernhürden – somit einer kritischen Evaluation zu unterziehen.

Um die aufgezeigten Spannungen zwischen Empirie und religionspädagogischer Theoriebildung weiter zu reflektieren und ggf. produktiv fortzuschreiben, sei im Folgenden ein Außenblick auf die Religionspädagogik gesucht mit dem Ziel, die Frage nach den Herausforderungen konfessionell orientierten Lernens voranzutreiben.

3. Konfessionelles Lernen im Umgang mit religiöser Pluralität: ein Außenblick in die interkulturelle Pädagogik

Der Außenblick führt in die interkulturelle Pädagogik. In den Debatten um gesellschaftliche Heterogenität, in die religiöse Pluralität eingebettet ist, fällt auf, dass Religion als Diversitätsmerkmal kaum vorkommt – und wenn überhaupt unter interkultureller Vielfalt subsumiert wird. Auch wird hier – nur als Randbemerkung – das Präfix ‚Inter‘ oftmals

durch ‚Trans‘ ersetzt, was ggf. auch für den interreligiösen Diskurs bedenkenswert wäre. Handelt es sich bei vielen religiösen Phänomenen derzeit nicht oftmals um eine Form von Transreligiosität resp. transreligiösem Lernen? In der interkulturellen Pädagogik wird religiöses Lernen entsprechend nur spärlich berücksichtigt. Auch umgekehrt ist zu beobachten, dass der religionspädagogische Diskurs interkulturelle Pädagogiken nur zaghaft rezipiert.⁹ Im Folgenden soll zumindest exemplarisch anhand eines Modells interkulturellen Lernens nach dem Verhältnis von eigener Identität und Verständigung mit dem Anderen gefragt und damit Anregungen für konfessionelles Lernen in religiöser Pluralität gewonnen werden.

Gisela Führung analysiert Lernprozesse und Lernhindernisse beim Erwerb von Kompetenzen, um mit interkultureller Vielfalt umgehen zu können.¹⁰ Dabei geht sie von einer festen Verwurzelung in der eigenen Kultur aus. Viele der von ihr markierten Lernschritte (Abb. 1) finden ihre Entsprechung in religionspädagogischen Grundhaltungen: Anerkennung der Gleichwertigkeit, Respekt, Neugier, Dialog und Konfliktfähigkeit. Auch die Zieldimension ist vergleichbar.

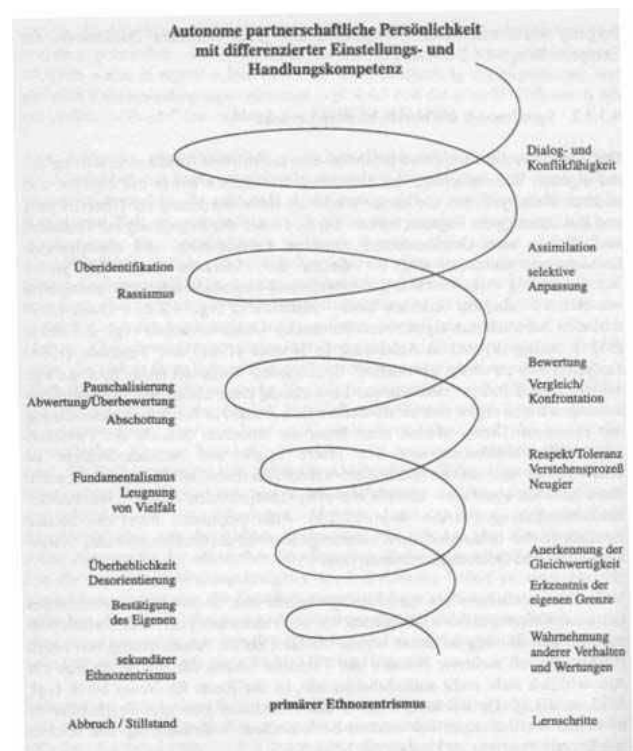


Abb. 1: Modell interkulturellen Lernens nach Gisela Führung

Das interkulturelle Lernmodell zielt nicht auf Assimilation oder harmonisierende Konvivenz,¹¹ sondern auf autonome partnerschaftliche Persönlichkeiten mit differenzierten Einstellungs- und Handlungskompetenzen. Aufschlussreich sind jedoch Akzentverschiebungen zu manchen Religionspädagogiken: Was diese als Grundhaltungen voraussetzen, nämlich die Anerkennung der Gleichwertigkeit

oder die Fähigkeit zum Dialog oder Konflikt, sind bei Führung Etappen eines langen Lernprozesses.¹² In der Interkulturellen Pädagogik werden diese Grundhaltungen erst als mühsam zu erwerbende Kompetenzen betrachtet. So sind auch bei den von uns untersuchten Lernprozessen in der Synagoge die SchülerInnen vornehmlich in den unteren Spiralbereichen einzuordnen.

Zudem bewegt sich der interkulturelle Lernprozess zwischen den Polen Abbruch/Stillstand und Lernen. Phasen des Absicherns von und Festhaltens tradierter Werthaltungen wechseln sich mit solchen der bewussten Wahrnehmung und Experimentierens mit Neuem ab,¹³ wobei stets die Möglichkeit – aber nicht die Notwendigkeit – des (punktuellen) Abbruchs und Scheiterns der Lernprozesse besteht.

In Hinblick auf weite Teile der interreligiös orientierten Religionsdidaktik ist bemerkenswert, dass in der Interkulturellen Pädagogik viel deutlicher die Prozesshaftigkeit, die bleibenden Differenzen sowie das mögliche Scheitern von Lernen am und mit dem Fremden betont wird, eine Erkenntnis, die nicht ohne Brisanz ist.

Positionalität und Fremdheit, Identitätsbildung und Fremdwahrnehmung – so könnte man für die Religionsdidaktik folgern – stehen also nicht statisch miteinander in Beziehung, sondern sind dynamisch aufeinander verwiesen. Es gibt keine zeitliche Abfolge (zuerst religiöse Identitätsbildung und dann Dialog mit anderen Religionen) und auch kein kontinuierliches aufeinander Zulaufen oder ineinander Aufgehen. Im Horizont der interkulturellen Pädagogik lässt sich somit folgern, dass die eigene Konfession erstens als notwendige Dimension interreligiösen Lernens betrachtet werden kann und dass interreligiöses Lernen zweitens in Pluralität und sukzessiv mit vielfältigen Lernschritten und Lernhürden geschieht, die bislang noch nicht umfassend im religionspädagogischen Diskurs rezipiert wurden.

4. Theologische Vergewisserung: Die Bedeutung des Konfessionellen und Konfessorischen

Bislang könnte der Eindruck entstehen, das Konfessionelle sei eher funktional von Bedeutung, um interreligiöse Lernprozesse effektiver zu gestalten und um Verständigung in religionspluraler Gesellschaft zu erreichen. Um der Gefahr einer solchen Funktionalisierung zu entgegnen, sei in einem letzten Schritt eine zumindest knappe und selektive theologische Vergewisserung vorgenommen, welche Bedeutung dem Konfessionellen in religiös pluralen Kontexten aus theologischer Perspektive zukommt.

4.1 Konfessionell und konfessorisch – begriffliche Unterscheidungen

Das eigene Bekenntnis zum dreifaltigen Gott ist für das Christentum zentral. In diesem Sinne ist das Christentum,

aber auch die Theologie als vernunftgeleitete Reflexion dieses Bekenntnisses grundlegend „konfessionell“. Christentum und Theologie sind konfessionell, indem sie sich in diesem Sinne auf das individuelle Bekenntnis, die confessio, beziehen. Diese bleibt jedoch zugleich auf eine institutionelle Gestalt und ihre Glaubenstradition, also auf eine Konfessionengemeinschaft, bezogen. An ein so ausgerichtetes Verständnis von „konfessionell“ knüpft „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ der deutschen Bischöfe an: Konfession habe dadurch „einen neuen Klang bekommen“. Konfession bedeute nicht „Selbstbeharrung, Abgrenzung und Selbstisolierung“ (Konfessionalismus), sondern „gesprächsfähige Identität“¹⁴.

Ganz in diesem Sinne unterscheiden manche Religionspädagogiken zwischen dem Konfessorischen und der Konfession religiöser Bildungsangebote.¹⁵ Das Konfessorische stellt hierbei die individuelle Bekenntnisperspektive von SchülerInnen und Lehrpersonen dar. Diese wird in konfessionellen Lernsettings artikuliert und dabei mit der jeweiligen Bezugskonfession in Verbindung gesetzt. In diesem Sinne zielt dann der Religionsunterricht auf die Fähigkeit zum reflektierten Bekenntnis, auf quasi eine konfessorische Kompetenz.¹⁶ Mit dieser begrifflichen Ausdifferenzierung im Hinterkopf seien die weiteren theologischen Erkundungen vorgenommen.

4.2 Ohne konfessionelle Bezüge erschließen sich Religionen nur fragmenthaft

Das Christentum, wie auch andere Religionen, erschließen sich, so die These, nur fragmenthaft, wenn sie nicht konfessionell ausgerichtet sind. Religiosität ist mehr als die Zustimmung zu einem Glaubensinhalt, der verbal-kognitiv erörtert werden kann. Religionen zeichnen sich maßgeblich durch einen Glaubensakt aus, der oftmals auch non-verbal seinen Ausdruck findet in Symbolen, Riten, Festen etc. Insbesondere spirituelle oder liturgische Elemente sind vornehmlich über direkte Partizipation und in der TeilnehmerInnenperspektive zugänglich. Dies setzt jedoch ein – zumindest partielles – konfessorisches Einlassen auf eine Religion voraus, die somit bedingt zur ‚eigenen‘ confessio wird. ChristInnen können weder aus Spaß oder zur Probe das Opferfest mitfeiern genauso wenig wie MuslimInnen das Weihnachtsfest. Zwar zielt insbesondere schulische religiöse Bildung nicht unmittelbar auf religiöse Partizipation, aber sie will Kompetenzen vermitteln, um grundsätzlich an Religion partizipieren und diese gestalten zu können. Ohne eine – zumindest partielle – konfessionelle Perspektive bleiben solche Kompetenzen im Umgang mit Religion aus-schnitthaft. Das Konfessorische muss also mit dem Konfessionellen verbunden bleiben. Ansonsten wäre verantwortliches Denken und Verhalten in Hinblick auf Religion und

Glaube, wie dies der Synodenbeschluss fordert, im Religionsunterricht nur begrenzt zu erwerben.

4.3 Ohne konfessorische Bezüge wird der Wahrheitsanspruch von Religionen unterlaufen

Das Christentum – wie auch eine Vielzahl anderer Religionen – besitzt einen unaufgebbaren Wahrheitsanspruch. Es bekennt, dass Jesus Christus der Weg, die Wahrheit und das Leben ist. Ein solcher Wahrheitsanspruch lässt sich in einer pluralen Gesellschaft nur im konfessorischen Paradigma artikulieren, ansonsten wird er entweder totalitär-exklusivistisch, wie dies z. B. bei unterschiedlichen radikalisierten religiösen Gruppierungen beobachtet werden kann, oder aber relativistisch. Und nur im konfessorischen Paradigma – so die These – kann eine Religion ihr kritisch-konstruktives Potenzial in einer pluralen Gesellschaft angemessen entfalten. Dass ein Verzicht hierauf die christliche Religion verkürzen würde, kann der folgende Gedankengang nur andeuten.¹⁷

Der christliche Glaube bezeugt Gott als Befreier; Freiheit ist ein zentrales Thema der biblischen Botschaft. Gott setzt den Menschen frei aus Knechtschaft und befreit zum Handeln. Der Mensch ist hierdurch auf Erden niemandem ganz unterstellt, sondern letztlich nur Gott selbst. Nichts und niemand kann und darf an Gottes Stelle treten, kein Götze, kein Mammon. Übersetzt in aktuelle Diskurse bedeutet dies: Ist Gott als Befreier eine leitende Wahrheit, dann kann dies den Menschen zum Beispiel die Kraft verleihen, sich einer totalitär gebärdenden Ökonomie zu entziehen, sich von Selbstoptimierung oder -erlösung oder von Schönheits- oder Jugendwahn zu befreien.¹⁸

Der christliche Glaube bekennt den Mensch als Ebenbild Gottes, dessen Würde zum einen nicht an Leistung und Nutzen, an Herkunft oder Geschlecht gebunden ist und der zum anderen auf Grund seines Ebenbildcharakters uneingeschränkt für den Schutz von Mensch und Welt eintreten soll, was angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen durch Migration nicht oft genug betont werden kann.

ChristInnen bekennen Gott darüber hinaus als Richter, der den Menschen zwar nicht von seinem Einsatz für Gerechtigkeit und Frieden befreit, aber ungesühntes Unrecht eschatologisch ‚ins Recht setzt‘ und damit den Menschen von der Last befreit, Gerechtigkeit in aller Konsequenz selbst herstellen zu müssen.¹⁹

Deutlich wird trotz der hier gebotenen Kürze hoffentlich: Nur wenn ChristInnen diese Wahrheit als lebensbestimmend wahrnehmen und als ‚confessio‘ vertreten, entfaltet der Glaube seine identitätsprägende Kraft, wird er kritisch und ‚grundüberzeugend‘. Nur im konfessorischen Paradigma kann es Individuen gelingen, sich anderen

(Schein-)Wahrheiten zu entziehen und diese zu kritisieren. In diesem Sinne besitzt das Christentum ein prophetisch-kritisches Widerspruchspotenzial zu anderen Wahrheiten oder herrschenden Ideologien, wodurch sich die Gläubigen an anderen Religionen, an der Gesellschaft aber auch an der eigenen Kirche reiben können. Es ist diese „Freiheit zum Widerspruch“²⁰, die aus dem für wahr gehaltenen eigenen Glauben und Bekenntnis resultiert und Menschen Kraft verleiht, in einer pluralen Gesellschaft andere Religionen, aber auch geltende Logiken oder Ideologien zu hinterfragen und abzulehnen.

Diese kurze theologische Vergewisserung verdeutlicht:

1. Das Konfessionelle ist mehr als eine Art ‚Lernhilfe‘ oder ‚Methode zum besseren gesellschaftlichen Verständnis‘, sondern Grundperspektive von Christentum bzw. Glaube.
2. Das Christentum vertiefend zu erschließen gelingt nur begrenzt aus einer Außenperspektive. Lernende müssen sich – zumindest zeitweilig und partiell – auf eine konfessionelle Perspektive einlassen, um das Christentum umfassender und vertiefender erschließen zu können. Analog ließe sich dies für andere Religionen formulieren.
3. Nur im konfessionellen resp. konfessorischen Paradigma kann das Christentum seinen Wahrheitsanspruch artikulieren. Das christliche Bekenntnis entfaltet dabei ein enormes prophetisch-kritisches Widerstandspotenzial gegen menschenunwürdige Absolutheitsansprüche oder gegen unfreimachende Ideologien.
4. Die eigene confessio, das Konfessorische, kann auch zur eigenen Kirche in einer kritischen Distanz stehen – und hierbei ein konfessionskritisches Potenzial entfalten. In Hinblick auf die gegenwärtige schwindende Konfessionalität ist diese Spannung insbesondere für schulische Bildungsprozesse stets mitzudenken.

4.4 Ohne konfessionelle Bezüge ist ein interreligiöser Dialog nicht möglich

Doch wie lässt sich eine solche konfessionelle Perspektive angemessen in Beziehung zu anderen Religionen setzen? In der Nachfolge des II. Vatikanums und *Nostra Aetate* haben sich in der Theologie Spielarten des Inklusivismus herausgebildet, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Die Komparative Theologie, auf die ich mich im Folgenden beziehen möchte, grenzt sich vom Inklusivismus ab, eine These, die nicht unumstritten ist,²¹ was für den weiteren Gedankengang jedoch nicht entscheidend ist. Vielmehr soll mit einem religionspädagogischen und stärker heuristischen Fokus gefragt werden, wie konfessorische Haltung

und gemeinsame interreligiöse Wahrheitssuche in einem dezidiert theologischen Paradigma, das die Komparative Theologie für sich beansprucht, zusammen gehen können. In diesem Sinne wird die Komparative Theologie im religionspädagogischen Diskurs gegenwärtig verstärkt in Hinblick auf ihre Grundhaltungen und Methodiken rezipiert.²²

Die Komparative Theologie – im Folgenden beziehe ich mich dabei auf Klaus von Stosch – veranschlagt für den interreligiösen Dialog folgende Grundhaltungen:²³ Sie geht 1. von einer doktrinalen und epistemischen Demut aus, die um die Begrenztheit der Erkenntnismöglichkeit letzter Wahrheiten weiß. 2. betont sie die konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition, mit dem Ziel „eine Würdigung der Andersheit Andersgläubiger mit der Treue zu den traditionellen Geltungsansprüchen des Christentums zu verbinden“²⁴, wobei sie 3. in einer sog. Kommensurabilitätsunterstellung davon ausgeht, dass das Verstehen des Anderen prinzipiell möglich ist. 4. setzt sie freundschaftliche Verbundenheit, Empathie und Sensibilität als Haltungen voraus, ohne die ein entsprechender Dialog nicht möglich sei. „Ziel des interreligiösen Dialogs und der Komparativen Theologie sei Freundschaft, also eine Form von Liebe.“²⁵ Schließlich fordert sie 5., dem Anderen im Sinne der Gastfreundschaft ein „Wohnrecht im eigenen Denken ein[zuräumen]“²⁶. Methodisch setzt die Komparative Theologie dabei insbesondere auf mikrologische Einzelfallstudien, also auf eine „behutsame Betrachtung ausgewählter Details in genau bestimmten Fällen“²⁷. Diese konzentriert sich bislang vornehmlich auf Textarbeit, kann aber auch Praxisformen und Rituale umfassen. Im Zentrum stehen Detailbetrachtungen, um oberflächliche Pauschalurteile zu vermeiden.

Vergleicht man diese Grundhaltungen und Vorgehensweisen mit einer interreligiös orientierten Religionspädagogik, so lassen sich Analogien ausmachen, die die wechselseitige Anschlussfähigkeit von Religionspädagogik und Komparativer Theologie unterstreichen. Beide verstehen sich dezidiert als eine konfessorisch ausgerichtete Suche nach Wahrheit, beide streben danach, das Eigene durch das Andere besser zu verstehen, beide stellen den Dialog mit dem Anderen in den Mittelpunkt.²⁸ Es geht ihnen um das „Neuverstehen des eigenen Glaubens“²⁹, ohne dabei das Gegenüber zu instrumentalisieren. Ohne konfessionelle Bezüge – so könnte man daher aus Religionspädagogik und Komparativer Theologie folgern – ist ein interreligiöser Dialog nicht möglich.

Gleichzeitig sind auch aufschlussreiche Akzentverschiebungen wahrnehmbar.

1. Die Komparative Theologie geht von freundschaftlicher Anerkennung der Dialogteilnehmenden und von längerfristigen Beziehungen aus. Diese Grund-

lage ist jedoch weder in der genannten Synagogenbesuchsstudie noch in den meisten anderen interreligiösen Lernsettings gegeben. Punktuelle oder medial vermittelte Kontakte sind vielmehr die Regel. Im Horizont der Komparativen Theologie ist somit kritisch zu reflektieren, inwiefern somit überhaupt die oftmals hochgesteckten religionspädagogischen Lernziele zu erreichen sind. Können didaktisch inszenierte Begegnungen tatsächlich als ‚Königsweg‘ interreligiösen Lernens bezeichnet werden? Oder ist das Fundament hierfür in didaktischen Settings oftmals viel zu klein? Die hohen Anforderungen an einen interreligiösen Dialog der Komparativen Theologie sind somit kaum auf religionspädagogische Kontexte übertragbar, sondern die Grundhaltungen der Komparativen Theologie sensibilisieren in dieser Hinsicht vielmehr dafür, interreligiöse Lehr-/Lernarrangements nicht geradlinig aus dem theologischen Diskurs abzuleiten, sondern diese auch didaktisch zu modellieren.

2. Die Komparative Theologie nimmt keine grundlegenden Verhältnisbestimmungen zwischen Religionen vor, sondern konzentriert sich auf Detailstudien. Eine so ausgerichtete Suche nach Wahrheit ist im religionspädagogischen Diskurs und erst recht in Unterricht selten zu finden. Religionen werden in der Regel relativ allgemein miteinander verglichen oder abgegrenzt. So formuliert eine Schülerin: „Also ich fühl mich jetzt nicht so zu den Juden angezogen, weil das ist ja auch eine Religion, aber halt nen bisschen anders und viel viel strenger“. Dass SchülerInnen sehr wohl Interesse an Detailvergleichen besitzen, zeigt hingegen dieser Schüler: „Wenn ich da [in die Synagoge] reingehe, dann würd ich mich erst mal halt umgucken, wie’s da so aussieht und ob da so jetzt auch so, ob das was mit unserer Kirche so’n bisschen die Vergleiche, ob da jetzt auch so’n Rednerpult steht, wo halt einer was sagt und die anderen halt zuhören, und ob da man auch so halt beten kann? Und ob man da auch so Kerzen für jemanden anzünden kann? Ja also mich würd’ halt interessieren, wie die Vergleiche sind und die Unterschiede zwischen zum Beispiel meiner Religion und dem Judentum.“ Oberflächenwahrnehmungen durch exemplarisch ausgewählte religionsvergleichende Fallstudien in konfessorischer Verbundenheit aufzubrechen, scheint ein pädagogisch aber auch theologisch notwendiges und zugleich mögliches Unterfangen zu sein.

5. Herausforderungen konfessioneller Bildung

Zusammenfassend kann aus den vorangegangenen Überlegungen gefolgert werden: Sowohl die empirisch erhobenen Einsichten als auch die interkulturellen Erkundungen und die theologischen Vergewisserungen haben die Relevanz des Konfessionellen und den damit verbundenen höheren Kompetenzerwerb bei religiösen und interreligiösen Lernprozessen hervorgehoben. Religiöse Lernprozesse sollten daher gerade auch in religiös pluralen Kontexten zumindest partiell konfessionell ausgerichtet sein. Solche Bildungsangebote ermöglichen es den Lernenden, zugleich konfessionell und pluralitätsfähig zu werden, für die eigene ‚Wahrheit‘ konfessorisch einzustehen und gleichzeitig das gemeinsame Suchen mit dem Anderen nach ‚Wahrheit‘ nicht aufzugeben.

Darüber hinaus ist aber auch deutlich geworden, dass konfessionell ausgerichtete Bildungsangebote vor erheblichen Herausforderungen stehen, die hier abschließend zusammengefasst werden sollen.

1. Die geringe konfessionelle Bindung und geringe Kenntnisse von Lernenden und Lehrenden stellen eine Hürde und zentrale Herausforderung der Religionspädagogik dar. Jan Woppowa betrachtet es als eine „gegenwärtige und zukünftige Hauptaufgabe [...], die Dimension des Konfessorischen in religiösen Lernprozessen stärker ins Bewusstsein zu heben.“³⁰ Während entsprechende Kenntnisse bei SchülerInnen nicht zwingend vorauszusetzen sind, sondern im Lernprozess erworben werden können, müssen Lehrende entsprechende Grundkompetenzen und -haltungen besitzen. Ihnen diese Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, stellt angesichts schwindender Konfessionalität eine zentrale Herausforderung nicht zuletzt für die universitäre Ausbildung, aber auch für LehrerInnen- und KatechetInnenfortbildung dar.
2. SchülerInnen besitzen ein mehr oder weniger moderates Interesse am Judentum sowie an Religion im Allgemeinen. Oftmals unterscheiden sie zwischen einem grundsätzlichen Interesse und der aktiven Partizipation. Beispielhaft formuliert ein Schüler in der genannten Synagogenbesuchstudie: „Ich interessier mich im Allgemeinen schon für andere Religionen, nur selber teilhaben will ich eben nicht, manches ist eben etwas sinnlos meiner Meinung nach.“ Religionen entwickeln jedoch ihre identitätsstiftende, aber auch religions- und gesellschaftskritische Kraft erst, wenn diese Kraft auch auf die eigene Position hin formuliert und reflektiert wird. Ohne Teilhabe, so könnte man dem

Schüler erwidern, erschließt sich Religion nicht umfassend – und erscheint im Sprachspiel des Schülers oftmals als ‚sinnlos‘. Gerade die konfessorische Teilhabeperspektive kann aber im konfessionellen Religionsunterricht weder eingefordert noch didaktisch inszeniert werden. Hier ist eine bleibende Spannung zwischen didaktischer Modellbildung und lernenden Subjekten zu vermerken.

3. Der Umgang mit religiöser Pluralität ist ein langwieriger Lernprozess, der auch scheitern oder ins Stocken geraten kann. „Ich bin zwar in evangelischer Religion, nur nach der Führung ist mir ein bisschen aufgefallen, ja dass es eben nicht so mein Ding ist, das Judentum“, formuliert entsprechend eine Schülerin. Interreligiöser Dialog in gegenseitigem Respekt und wechselseitige Lernoffenheit sind, dies konnten die Einblicke in die Komparative Theologie und die interkulturelle Pädagogik zeigen, als hohes normatives Lernziel anzusehen. Interreligiöser Dialog als normatives Ziel beschreibt jedoch keineswegs bereits das methodisch-didaktische Lernformat. Interreligiöse Lernformate und Lernprozesse sind daher verstärkt in den Blick zu nehmen. Dabei sind auch Konfliktpotenziale und Lernhürden zu erörtern. Kurzzeitige Begegnungen, wie Synagogenbesuche, ermöglichen hierbei nur kleine Lernschritte, interreligiöse Begegnungen stellen entsprechend nur in speziellen Konstellationen einen ‚Königsweg‘ dar.
4. Um religiöses Lernen in religionspluralen Kontexten nicht auf allgemeine Toleranzbekundungen ausdünnen, besitzen die in der Komparativen Theologie forcierten religionsvergleichenden Detailstudien religionspädagogisches Potenzial. Damit solche Detailbetrachtungen jedoch nicht zu hochanspruchsvollen Spezialdiskursen werden, müssen die Einzelfälle auch den Lebenshorizont der SchülerInnen mit berücksichtigen. Dies stellt – insbesondere in Hinblick auf die dabei zu verwendenden Methoden – jedoch ein noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld dar.

Anmerkungen

- 1 Dieses sowie alle folgenden Schülerzitate stammen aus der empirischen Studie: GÄRTNER, Claudia / BETTIN, Natascha (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin: LIT 2015 (= Empirische Theologie 28).
- 2 Vgl. zum Design der Studie BLANIK, Nicole / RIEMER, Simone: Ziel und Anlage der Studie, in: GÄRTNER / BETTIN 2016 [Anm. 1], 77–84.
- 3 RIEMER, Simone / GÄRTNER, Claudia: „Ich stell mir das halt so ein bisschen wie so ‘ne Kirche vor, nur halt ‘nen bisschen anders.“ Ergeb-

- nisse der qualitativen Erhebung des interreligiösen Lernens, in: GÄRTNER / BETTIN (Hg.) 2016 [Anm. 1], 101–120, 120; BETTIN, Natascha / STEINBREDE, Johanna: Lerngewinn – Ergebnisse der quantitativen Erhebung, in: GÄRTNER / BETTIN (Hg.) [Anm. 1], 121–149, 135.
- 4 Vgl. ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel 2014, 113.
- 5 EBD., 371.
- 6 EBD.
- 7 Vgl. z. B. LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel 2007, 101f.
- 8 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg / LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, in: DIES. / HILGER, Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2007, 433–442, 434; vgl. ähnlich LEIMGRUBER 2007 [ANM. 7], 23; SAJAK, Clauß Peter: Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster: Lit 2005, 264.
- 9 Vgl. zur religionspädagogischen Rezeption VÖTT, Matthias: Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog, Frankfurt/M.: Lembeck 2002; WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierungen - Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: Springer 2011; BERNLOCHNER, Max: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam, Paderborn: Schöningh 2013 (= Beiträge zur komparativen Theologie 13).
- 10 FÜHRING, Gisela: Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Münster: Waxmann 1996.
- 11 Vgl. z. B. SUNDERMEIER, Theo: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen: Vandenhoeck 1996, 190f.
- 12 Vgl. a. die ähnlich ausgerichteten interkulturellen Pädagogiken AUERNHEIMER, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2012; BENNETT, Milton: In the wake of September 11, in: LEENEN, Wolf Rainer (Hg.), Enhancing intercultural competence in police organizations, Münster: Waxmann 2002, 23–41.
- 13 Vgl. FÜHRING 1996 [Anm. 10], 127.
- 14 DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE (HG.): Bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn: 1994, 49.
- 15 Vgl. z. B. WOPPOWA, Jan: Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik, in: BURRICHTER, Rita / LANGENHORST, Georg / STOSCH von, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn: Schöningh 2015 (= Beiträge zur Komparativen Theologie 20), 15–30; BURRICHTER, Rita: Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld, in: BURRICHTER, Rita / LANGENHORST, Georg / STOSCH von, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn: Schöningh 2015 (= Beiträge zur Komparativen Theologie 20), 141–158.
- 16 Vgl. WOPPOWA, Jan: Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: Loccumer Pelikan 4 (2015) 157–160, 159; DERS.: Perspektiven wechseln: Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn: Schöningh 2015, 5–17.
- 17 Vgl. umfassender GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 211–214; 221–244; ENGLERT, Rudolf: Religiöses Lernen und sein Beitrag zu einer umfassenden Bildung, in: Kontexte. Bildung und Kirche 2 (2002) 3–9; DERS.: Religionspädagogische Grundlagen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 161–172.
- 18 Vgl. GÄRTNER 2015 [Anm. 17], 227–232.
- 19 Vgl. EBD.: 240–244.
- 20 SCHLAG, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg: Herder (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 14) 2010, 552–554.
- 21 Vgl. STOSCH von, Klaus: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn: Schöningh 2012 (= Beiträge zur komparativen Theologie 6), 241–254.
- 22 Vgl. BURRICHTER / LANGENHORST / STOSCH (Hg.) 2015 [Anm. 15].
- 23 Vgl. STOSCH 2012 [Anm. 21], 155–168.
- 24 EBD., 133.
- 25 EBD., 150.
- 26 EBD., 164.
- 27 EBD., 194.
- 28 Die Nähe von Religionspädagogik und Komparativer Theologie stellen in diesem Sinne z. B. heraus: WOPPOWA 2015 [Anm. 15]; ALTMAYER, Stefan / TAUTZ, Monika: Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens, in: BURRICHTER / LANGENHORST / STOSCH (Hg.) 2015 [Anm. 15], 113–140.
- 29 Vgl. STOSCH 2012 [Anm. 21], 151.
- 30 WOPPOWA 2015 [Anm. 15], 25.

Autorinneninformation

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia **Gärtner**
 Technische Universität Dortmund
 Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
 Institut für Katholische Theologie
 Emil-Figge-Str. 50
 D-44227 Dortmund
 e-mail: claudia.gaertner@tu-dortmund.de
 GND: (DE-588)124141323