

Theologische Studien

—
13

Thomas Schlag, Jasmine Suhner

**Interreligiöses Lernen im
öffentlichen Bildungskontext Schule**
Eine theologisch-religionspädagogische
Annäherung



T V Z

Theologische Studien

Neue Folge

T V Z

Theologische Studien

Neue Folge

herausgegeben von
Thomas Schlag, Reiner Anselm,
Jörg Frey, Philipp Stoellger

Die Theologischen Studien, Neue Folge, stellen aktuelle öffentlichkeits- und gesellschaftsrelevante Themen auf dem Stand der gegenwärtigen theologischen Fachdebatte profiliert dar. Dazu nehmen führende Vertreterinnen und Vertreter der unterschiedlichen Disziplinen – von der Exegese über die Kirchengeschichte bis hin zu Systematischer und Praktischer Theologie – die Erkenntnisse ihrer Disziplin auf und beziehen sie auf eine spezifische, gegenwartsbezogene Fragestellung. Ziel ist es, einer theologisch interessierten Leserschaft auf anspruchsvollem und zugleich verständlichem Niveau den Beitrag aktueller Fachwissenschaft zur theologischen Gegenwartsdeutung vor Augen zu führen.

Theologische Studien

NF 13 – 2018

Thomas Schlag, Jasmine Suhner

Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule

**Eine theologisch-religionspädagogische
Annäherung**

T V Z

Theologischer Verlag Zürich

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Ulrich Neuenschwander-Stiftung.

Der Theologische Verlag Zürich wird vom Bundesamt für Kultur mit einem Strukturbeitrag für die Jahre 2016–2018 unterstützt.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung: Simone Ackermann, Zürich

Druck: ROSCH-BUCH GmbH, Scheßlitz

ISBN 978-3-290-18176-5

© 2018 Theologischer Verlag Zürich

www.tvz-verlag.ch

Alle Rechte vorbehalten

Inhalt

1. Zur Verortung dieser Studie	7
2. Zur Aufgabe öffentlicher religionsbezogener Bildung	11
2.1 Hinführung	11
2.2 Religionsbezogener Unterricht am öffentlichen Bildungsort Schule: Rahmenbedingungen	14
2.3 Zur theologischen (Mit-)Verantwortung öffentlicher religionsbezogener Bildung.....	19
2.3.1 Zum hier vertretenen Verständnis von Theologie	23
2.3.2 Religion und Theologie	25
2.3.3 Eine doppelte Interpretationsperspektive	28
2.3.4 Dialogischer Religionsbegriff.....	29
2.3.5 Theologisch einzuübende Sprachfähigkeit in religionsbezogener Hinsicht	31
2.3.6 Theologische Aufgabenfelder im Rahmen religionsbezogener Bildung.....	32
2.3.7 Zwischenhalt	37
3. Interreligiöses Lernen	41
3.1 Hinführung	41
3.2 Das «inter» interreligiösen Lernens.....	42
3.2.1 Prinzipiell religionsdialogische Ausrichtung.....	42
3.2.2 Lernen zwischen Menschen	44
3.2.3 Zwischen individueller und öffentlicher Reflexion.....	45
3.2.4 Selbstdistanzierung als Moment interreligiösen Lernens	46
3.2.5 Begegnung mit Menschen und Traditionen.....	47
3.3 Dimensionen interreligiösen Lernens.....	51
3.4 Zur theologischen Perspektive interreligiösen Lernens.....	55
4. Didaktische und methodische Folgerungen	61
4.1 Anforderungen an die Religionslehrperson	61
4.2 Exemplarisches Lernen.....	64
4.3 Religiöse Standpunkte im religionsbezogenen Unterricht.....	65
4.4 Individuelle Alltagserfahrungen und Suchprozesse der Heranwachsenden.....	68

4.5 Religionsbezogenes Sachwissen und theologische Traditionen	70
4.6 Reflexion und Begründung der Grenzen von Konsens- und Dialogfähigkeit	72
4.7 Kritisch-unterscheidendes Lernen als Aspekt interreligiöser Lernprozesse	73
5. Exemplarischer Blick: Interreligiöses Lernen im Fach ERG	75
5.1 Interreligiöses Lernen im Fach ERG	75
5.1.1 Dialog- und friedensorientiertes Begegnungslernen in multireligiöser Gesellschaft	75
5.1.2 Interdisziplinäre Orientierung: Die Verknüpfung mit dem Fachbereich Ethik	77
5.1.3 Interreligiöse Lernprozesse in der Schulkultur	79
5.2 Veranschaulichung	80
6. Ausblick und Impulse	83
Literatur	87

1. Zur Verortung dieser Studie

Religionspädagogische Studien sind ihrem pädagogischen und theologischen Anspruch nach nie abstrakt. Sie sind, wenn auch nicht direkt anwendungsbezogen, so doch stets auf spezifische Kontexte und konkrete praktische Fragestellungen ausgerichtet. Die hier vorliegende theologische Studie nimmt in programmatischer Weise die Thematik interreligiösen Lernens in den Blick und fragt nach dem konstruktiven Beitrag von Theologie und Religionspädagogik zum religionsbezogenen Lernen am öffentlichen Bildungsort Schule.¹ Dabei verortet sie sich im schweizerischen Bildungskontext, nimmt dessen Rahmenbedingungen und Diskurse im Bereich des Religionsunterrichts wahr und diskutiert diese, indem die Chancen, Herausforderungen und Konfliktsituationen des interreligiösen Dialogs religionspädagogisch und theologisch bearbeitet werden.² Somit stehen die Frage nach Religion als Bildungsthematik und die damit verbundenen religionspädagogisch relevanten Zugänge zum interreligiösen Lernen in der Schule im Zentrum dieser Studie. Durch eine bewusst theologisch-religionspädagogische Perspektive soll in didaktischer Hinsicht ein inhaltlich profilierter Zugang zur allgemeinbildenden Dimension

¹ Die vorliegende Studie wurde im Zusammenhang der Gründung des Kompetenzzentrums Interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (KIAL) entworfen: Das KIAL wurde im Frühjahr 2017 in Kooperation mit der Theologischen Fakultät der Universität Zürich an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen gegründet. Dieses Zentrum setzt sich für den profilierten Ausbau interreligiösen Lernens in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und darüber hinaus in der Lehre an weiteren akademischen Standorten in der Schweiz ein. Im Blick auf den Kontext des öffentlichen Bildungsortes Schule betreibt das KIAL zugleich universitäre Forschung im Bereich interreligiösen Lernens. Darüber hinaus berät es bildungspolitisch Verantwortliche, Schulen und Lehrpersonen in Hinblick darauf, interreligiöses Lernen als festen Unterrichtsbestandteil zu integrieren und die entsprechenden Lehrpläne sowie Lehrmittel darauf hin zu aktualisieren.

² Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen in der Deutschschweiz, die den Fachbereich Religion im Lehrplan 21 als Teilbereich des Fachs «Ethik – Religionen – Gemeinschaft» (ERG) thematisieren, wird im Folgenden – der Sache angemessen und anschlussfähig für verschiedene Bildungskontexte – die Begrifflichkeit «religionsbezogene Bildung» bzw. «religionsbezogenes Lernen» verwendet. Diese wird unserer Wahrnehmung nach bisher nicht einschlägig verwendet. Sie eignet sich für den vorliegenden Zusammenhang einerseits durch ihre Offenheit angesichts der religionsdidaktischen Debatten und der darin aufscheinenden Polarisierung von «konfessionellem» und «religionskundlichem» Religionsunterricht. Andererseits markiert die Begriffsverwendung die deutliche Unterscheidung der hier eingemommenen fachdidaktischen Perspektiven gegenüber einer rein auf Ethik konzentrierten Fachdidaktik und der entsprechenden Lehrpläne, Lehrmittel und Unterrichtspraxis (vgl. 5.1).

religionsbezogener Bildung eröffnet werden³: Nur ein Religionsunterricht, der auf einem möglichst klar fundierten Bildungsverständnis beruht, vermag seinem pädagogischen Anspruch und seinem gesellschaftlichen Auftrag in qualitätsvoller Hinsicht gerecht zu werden. Dasselbe gilt auch für die Ausbildung und Haltung der Religionslehrpersonen: Nur eine umfassende religionspädagogische Kompetenz sowie hohe persönliche Motivation lassen darauf hoffen, dass der schulische Religionsunterricht die Erwartungen erfüllen kann, die mit Recht von bildungspolitischer Seite aus in diesen gesetzt werden. Dazu gehört je länger desto mehr die intensive Beschäftigung mit den Herausforderungen faktischer Religionsvielfalt und den damit nur allzu oft verbundenen religiös-kulturellen Konfliktlagen. Insofern soll mit der hier im Zentrum stehenden Thematik interreligiösen Lernens auch die aktuelle Auseinandersetzung um die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts, seiner didaktischen Grundausrichtung sowie seiner öffentlichen Relevanz näher in Augenschein genommen und eingeordnet werden.

Eine sich explizit theologisch verortende Perspektive auf öffentliche religionsbezogene Bildung sieht sich zwangsläufig mit verschiedenen Anfragen hinsichtlich ihrer spezifischen Berechtigung und Plausibilisierung konfrontiert. Dies lässt sich nicht erst für die jüngste Zeit konstatieren, sondern kristallisiert sich vor allem in Hinsicht auf das Verhältnis von allgemeiner Bildung und Religion spätestens seit der Aufklärung als Begründungsaufgabe heraus.⁴ Mit der im Folgenden gewählten theologischen Perspektive begibt sich die vorliegende Studie nicht in eine exklusive Selbstpositionierung gegenüber weiteren, für öffentliche religionsbezogene Bildung relevanten Bezugswissenschaften. Sie bezieht vielmehr als öffentliche Religionspädagogik⁵ bewusst Position, um den Dialog zu ermöglichen. Selbstredend ist zur angemessenen Erörterung der religionspädagogischen Debatten das Gespräch

³ Auch wenn Religion im Folgenden umfassend verstanden werden soll als ein spezifisches System der theoretischen und praktischen Welt- und Selbstthematisierung, und Theologie als im weitesten Sinn reflektierte Wahrnehmung der Tradition und des Umgangs mit Religion, so sind im schweizerischen Bildungskontext zunächst einmal aufgrund der historischen Entwicklungen, der Analyse der Gegenwart wie auch der religionspädagogischen Selbstverortung der Verfasser dieser Studie die christliche Religion und Theologie im Fokus. Selbstredend sind im zukünftigen Diskurs auch Grundlagen des interreligiösen Lernens weiterer, für den hiesigen Bildungskontext relevanter, Theologien zu reflektieren. Insofern versteht sich diese Studie ausdrücklich als ein Diskussionsbeitrag im Horizont der faktischen Pluralität von Religion(en) und Theologie(n) am Bildungsstandort Schweiz und darüber hinaus.

⁴ Vgl. Schluß, Religiöse Bildung.

⁵ Vgl. in dieser Linie auch Schröder; Theologische Bildung im öffentlichen Raum; Grümme, Öffentliche Religionspädagogik, in umfassender theoretischer Erörterung des Öffentlichkeitsbegriffs in seiner Relevanz für die Religionspädagogik Grümme, Aufbruch in die Öffentlichkeit sowie jüngst Roebben, *Theology made in Dignity*.

auch mit nicht-theologischen Wissenschaften wie der Erziehungswissenschaft, der Religionssoziologie und -psychologie sowie der Religionswissenschaft gesucht. Die hier vorliegenden Ausführungen intendieren insofern, dass die Leserin bzw. der Leser⁶ die verschiedenen Gedankengänge durch den eigenen denkerischen Mitvollzug gewissermassen selbst produziert und sich so in ein je eigenes Verhältnis zur Thematik setzt.

Dabei wird in dieser Studie die – keineswegs nur für die Schweiz – relevante und gegenwärtig europaweit diskutierte Frage, ob und in welcher Weise Kirchen und Religionsgemeinschaften zukünftig noch für religionsbezogene Bildung im schulischen Raum mitverantwortlich sein sollen, nur am Rande mitbedacht. Denn die in der vorliegenden Studie eingenommene theologisch-religionspädagogische Perspektive ist zugleich mit einer bewussten Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher Reflexion und der religiös bzw. kirchlich-institutionellen Praxis andererseits verbunden. Die Qualität, Plausibilität und Relevanz des Religionsunterrichts am Ort der öffentlichen Schule bemisst sich insofern nicht zuallererst an ihrer religionsinstitutionellen oder konfessionellen Verankerung, sondern daran, ob ihre wissenschaftlichen Bezüge möglichst fundiert und nachvollziehbar herausgearbeitet werden. Insofern verankert sich die hier vorgenommene theologische Perspektive bewusst inmitten des säkularen Rechts-, Kultur- und Bildungssystems – so wie sich die Theologie als Wissenschaft bewusst in der religionsneutralen schweizerischen Universitätslandschaft als akademische Disziplin und in ihrer Dialogfähigkeit mit den anderen Wissenschaften positioniert. Ihre Rechtfertigung als akademische Disziplin entscheidet sich dabei wesentlich daran, in welchem konstruktiven Bezug sie zur Öffentlichkeit der Gesellschaft und damit auch zum Bildungsort Schule selbst steht.⁷

In Anbetracht der im schweizerischen Kontext aktuellen bildungspolitischen und allgemeinpädagogischen Debatten über die Notwendigkeit, das Profil und die Inhalte religionsbezogener Bildung nimmt diese Studie ihren Anfang bei einem ersten Reflexionsgang zur spezifischen Relevanz öffentlicher religionsbezogener Bildung und differenziert von dort her die Möglichkeiten, Begrenzungen und Notwendigkeit von Theologie als Bezugswissenschaft (Kap. 2). In einem zweiten Reflexionsgang wird der Fokus auf interreligiöses Lernen und seine verschiedenen Dimensionen sowie die damit verbundenen didaktischen und methodischen Folgerungen gelegt: Anhand des Begriffs des «interreligiösen Lernens» werden öffentlich relevante Di-

⁶ So weit möglich, werden in dieser Studie beide Geschlechterformen, ansonsten die männliche Form gewählt.

⁷ Vgl. Bernhardt, Theologie an der Universität.

mensionen interreligiösen Lernens aufgezeigt, aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive beleuchtet und diskutiert (Kap. 3). Hinsichtlich der didaktischen und methodischen Folgerungen wird an gegenwärtige Entwürfe von und Diskussionen um eine interreligiöse Fachdidaktik angeknüpft (Kap. 4). Daran anschliessend werden die erfolgten Reflexionen auf den Anwendungskontext des für den deutschschweizerischen Bildungsraum relevanten Fachs «Ethik – Religionen – Gemeinschaft» (ERG) in seiner spezifischen Fachausrichtung hin gewendet (Kap. 5). Die Studie schliesst mit Impulsen zu den notwendigen beruflich-professionellen Voraussetzungen im Bereich interreligiöser Lernkontexte sowie mit Überlegungen zu einer Öffentlichen Religionspädagogik als dafür relevanter Fach- und Bezugswissenschaft (Kap. 6).

2. Zur Aufgabe öffentlicher religionsbezogener Bildung

2.1 Hinführung

Für die gegenwärtigen Gesellschaften in Europa und darüber hinaus ist das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen, Weltanschauungen und Kulturen längst zum Alltag geworden. Zwar wird in Hinsicht auf traditionelle religiöse Sozialisationsprozesse oftmals eine Art Abbruchs- und Verlustgeschichte gezeichnet und tatsächlich steht vor allem die christliche Religion in Europa vor der Grundfrage ihres institutionellen Fortbestands. Gleichwohl ist Religion – um es auf Mitteleuropa und v. a. die Schweiz zu fokussieren – weder aus dem rechtlichen und kulturellen Erfahrungshaushalt noch aus dem Bewusstsein und Alltagsleben der Menschen verschwunden, ganz zu schweigen von der erheblichen medialen Aufmerksamkeit, die religiöse Themen nach wie vor im Einzelfall erzeugen. Dass sich dabei die Suche nach Transzendenz auch jenseits institutioneller Verfestigung vielfältigste Wege bahnt, ist so offenkundig wie wenig überraschend. Der schon lange nicht mehr autoritativ limitierte Zugang zu religiösen Marktangeboten führt in den mitteleuropäischen Kontexten, nicht zuletzt auch durch aktuelle Migrationsbewegungen mitbeeinflusst, weniger zum Verlust an Religion als vielmehr zu deren immer unüberschaubareren Vervielfältigung und Verflüssigung.⁸

Zugleich sind die institutionellen Vergemeinschaftungsformen in ihrer Alltagspräsenz und Relevanz keinesfalls zu unterschätzen. Dies zeigen nicht nur die erheblichen Dynamiken im Bereich christlicher Freikirchen, sondern auch die immer noch etablierten Angebotskulturen der klassischen Volkskirchen. Dass das religiöse Leben auch in anderen Minoritätsskirchen und den diversen Religionsgemeinschaften in der Schweiz blüht, mag nicht immer offen vor Augen treten, ist aber gleichwohl als ein Faktum nicht zu bestreiten. Bei alledem sollte das Ende religiöser Grossmonopole nicht als Bedrohung, sondern als wesentliche Bereicherung für das kulturelle und gesellschaftliche Leben verstanden werden.⁹ Zudem stellt sich ganz konkret für die Schweiz die Frage, wie der weiter steigende Anteil der sogenannten Konfessionslosen eigentlich näher zu interpretieren ist. Auch wenn sich hier offenkundig eine bewusste Abkehr von institutionellen religiösen Bindungen zeigt, ist mindestens zu fragen, ob bzw. welche alternativen Weltanschauungen an

⁸ Vgl. Berger/Hock/Klie, Religionshybride; Arens u. a., Religiöse Identitäten.

⁹ Vgl. etwa die 2017 veröffentlichte Stellungnahme sowie Leitsätze der Zürcher Direktion der Justiz und des Innern, Staat und Religion im Kanton Zürich.

deren Stelle treten und ob nicht auch unter den Konfessionslosen Fragen nach Sinn und Transzendenz mindestens immer mit im Raum sind und auch ein Grundinteresse an Religion nach wie vor vorhanden ist.¹⁰

Deshalb ist den Erfahrungen religiöser und weltanschaulicher Pluralität gerade in den öffentlichen Räumen der Gesellschaft nach wie vor ein spezifisches Potenzial und besondere Aufmerksamkeit beizumessen. Namentlich in der Schule als Raum, in dem Privates und Öffentliches eng miteinander verbunden sind¹¹, tritt mit der Präsenz der religiösen Dimension ein systemisch komplexer, rechtlich durchaus spannungsvoller und oftmals auch emotional aufgeladener Sachverhalt vor Augen. Dazu kommt die Tatsache, dass der Umgang der Lehrpersonen, Schüler und Eltern untereinander nicht zuletzt von deren jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen beeinflusst wird – auch und gerade wenn diese oft nicht bewusst handlungsleitend sind.

Zu Recht betonen deshalb entsprechende bildungspolitische Stellungnahmen, dass staatlich verantwortete öffentliche Bildung nur sinnvoll erfolgen kann, wenn die Erfahrungen differierender – religiöser wie säkularer – Weltzugänge und Lebensorientierungen bewusst und sensibel aufgegriffen und für die verschiedenen Altersstufen angemessen in Lernprozesse transferriert werden.¹² Dies gilt nicht nur im Blick auf den konkreten Fachbereich religionsbezogener Bildung – unter welchem Namen das Fach und die entsprechenden Hochschul-Ausbildungsgänge auch immer geführt werden¹³ –, sondern ebenso im Blick auf jene Fächer, in welchen Religion in historischer, künstlerischer, literarischer, ästhetischer, politischer oder sozialer Hinsicht als bedeutsamer Einflussfaktor thematisiert wird.

Die Notwendigkeit der Beschäftigung Heranwachsender mit dem Thema der Religion(en) im Raum der Schule wird in der öffentlichen gesamtpolitischen wie schulpolitischen Diskussion deshalb kaum bestritten. Weder Erziehung in eine bestimmte religiöse Tradition hinein noch ein Ausklammern der religiösen Dimension aus dem schulischen Curriculum stellt dabei sowohl im schweizerischen wie im westeuropäischen Bildungskontext ein sinnvoll vertretbares Ziel dar. Religion ist als ein wesentlicher, die Individuen

¹⁰ Vgl. Bertelsmann-Stiftung, Religionsmonitor 2013; Stolz u. a., Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft; Themenheft III des NFP 58, «Religion in der Schule, Religiosität von Jugendlichen und Grenzziehungsprozesse in einer religiös pluralen Schweiz» sowie Baumann/Stolz, Eine Schweiz – viele Religionen.

¹¹ Vgl. Gerhardt, Öffentlichkeit.

¹² Vgl. etwa Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, Lehrplan 21 zum Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde).

¹³ Vgl. zur Nomenklatur Schlag/Suhner, Ausbildung für Religionslehrpersonen in der Schweiz.

wie die Gesellschaft prägender Faktor zu thematisieren – und dies auf eine der Sache nach angemessene, Religion also nicht auf Ethik reduzierende oder rein deskriptiv darstellende, Weise.

Basierend auf der pädagogischen Erkenntnis und Forderung, dass der Einzelne seine Handlungsfähigkeit, seine Selbständigkeit und seine Selbstbestimmung nicht mehr allein aus einer gelebten Tradition heraus erlernt und einübt, muss es Aufgabe öffentlicher – und damit auch religionsbezogener – Bildung sein, die für eine multireligiöse und -kulturelle (gegenwärtige wie zukünftige) Gesellschaft notwendigen Kompetenzen zu fördern – nicht zuletzt im Hinblick auf die staatliche Aufgabe der Förderung der notwendigen Kompetenzen für ein friedliches, auf die demokratische Gesellschaft hin ausgerichtetes Zusammenleben.¹⁴

Im Rahmen der bildungspolitischen, allgemein- und religionspädagogischen Debatten hat der einstige, eng mit den Kirchen verbundene schulische Religionsunterricht in jüngerer Zeit im europäischen Forschungskontext neue Aufmerksamkeit, als Fach eine pädagogische Tiefenschärfe und in öffentlicher Hinsicht zugleich neue gesellschaftliche Bedeutung gewonnen. Inhaltlich wie strukturell hat das Fach in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Transformationen mit je unterschiedlichen Begründungen, Kontexten und Zielrichtungen erfahren.¹⁵ Die Debatten und Transformationsbestrebungen drehen sich dabei stets um die folgende grundlegende Frage: In welcher Form kann Religion in einer weitgehend säkularen westlichen Gesellschaft als Bildungsgut betrachtet werden, das die öffentliche, von allen Bürgern während ihrer Kinder- und Jugendzeit¹⁶ zwangsmässig zu durchlaufende Institution «Schule» in ihrem Fächerkanon führen soll?

Für Religion gilt dabei dieselbe Grundforderung wie für jede öffentliche Bildungsthematik: «Das Schulfach [...] ist dem Bildungsauftrag verpflichtet.»¹⁷ Die inhaltlichen Kernfragen – die sich im Blick auf die Relevanz öf-

¹⁴ Für die Schule ist es eine «demokratische und pädagogische Aufgabe, über die in der Gesellschaft anzutreffenden Religionen zu informieren, nachzudenken und die Schüler auf den alltäglichen Umgang mit vielen Religionen vorzubereiten», Frank/Jödicke, Öffentliche Schule und religiöse Vielfalt, 279, vgl. auch Grümme, Öffentliche Religionspädagogik; ders., Aufbruch in die Öffentlichkeit.

¹⁵ Zu Folgen und Herausforderungen der pluralen Gesellschaft für die Religionspädagogik als Wissenschaft vgl. Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Einen Überblick zur Diskussion unterschiedlicher Profile religionsbezogener Bildung bieten Kenngott/Englert/Knauth, Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Für den mitteleuropäischen Kontext vgl. u. a. Jäggle/Rothgangel/Schlag, Religiöse Bildung an Schulen in Europa.

¹⁶ Sajak bezeichnet Schüler in diesem Zusammenhang als Bürger eines «global village», vgl. Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen, 167.

¹⁷ Schmid, «Religion» innerhalb einer Didaktik des Sachunterrichts, 181.

fentlicher religiöser Bildung stellen und die aus theologischer Perspektive bedacht werden sollen, lauten folglich:

- Wie viel und welche religionsbezogene Bildung braucht die gegenwärtige Gesellschaft?
- Wie lässt sich der Anspruch auf die individuelle und öffentlich-gesellschaftliche Relevanz religionsbezogener Bildung in einem religiös neutralen und pluralistischen Staat bildungstheoretisch näher fassen?
- In welchem Bezug stehen die aus spezifisch theologischer Perspektive erachteten Bildungsansprüche und -ziele des Religionsunterrichts zum staatlichen, allgemeinpädagogisch angemessenen – und auch interreligiös orientierten – Bildungsanspruch?

2.2 Religionsbezogener Unterricht am öffentlichen Bildungsort Schule: Rahmenbedingungen

Dass Schüler in faktisch pluralen Kontexten heranwachsen, bedeutet nicht, dass sie mit dieser Pluralität auch *eo ipso* umzugehen lernen. Globale und nationale, gesellschaftliche, politische und religiöse, ökonomische und ökologische Veränderungen sind mit einem hohen Potenzial an Ungewissheit und Unsicherheit verbunden.¹⁸ Diese Entwicklungen tragen in ihrer Dynamik höchst widersprüchliche Natur und zeigen die Grenzen menschlicher Machbarkeit sowie nicht selten die Untiefen menschlicher Natur auf. Möglicherweise verstärkt sich sogar das Risiko religiöser und weltanschaulicher Konflikte angesichts der notabene rechtlich garantierten Religionsfreiheit, infolgeder der Einzelne je für sich selbst definiert, was er unter Religion verstehen will – und solche Näherbestimmungen je nach Lebenssituation immer wieder neu und gegebenenfalls in abgrenzender Weise vornimmt. Heranwachsende stehen in folgedessen vor der individuell wie öffentlich essenziellen Notwendigkeit, innerhalb dieser Pluralität eigene Deutungsmuster und Deutungskompetenzen zu entwickeln¹⁹, um in diesen komplexer werdenden Erfahrungsräumen zivilisiert kommunizieren und handeln zu können.²⁰

Ziel staatlich verantworteter und öffentlich organisierter Allgemeinbildung muss es deshalb sein, solche Deutungskompetenzen und einen von allen

¹⁸ Vgl. Gabriel, Christentum im Umbruch, 52.

¹⁹ Vgl. das zu Recht nach wie vor oft zitierte Werk von Berger, Der Zwang zur Häresie. Nipkow spricht von «individuelle[r] Religion im Lebenslauf (intraindividuelle Differenz)», vgl. Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, 215.

²⁰ Vgl. Grümme, Die Jugend im Religionsunterricht; ders., Heterogenität. Für eine weitere Vertiefung bzgl. historischer und systematischer Perspektiven auf religiöse Pluralität vgl. auch Willems/Reuter/Gerster, Ordnungen religiöser Pluralität.

mitgetragenen Einsatz für die Erhaltung eben dieser Pluralität zu fördern sowie zugleich Formen von Kommunikation zu pflegen, die nicht spalten, sondern gemeinsame Sichtweisen ermöglichen. Denn die Fähigkeit zur friedlichen religiösen und weltanschaulichen Pluralität ist an die Befähigung gebunden, selbst im kontroversen Diskurs im Sinn einer wertvollen Streitkultur²¹ gemeinsame Einheitsmomente zu identifizieren und von dort aus nach einer gemeinsamen tragfähigen Basis des Zusammenlebens zu suchen.

In diesem Bildungsanliegen sind bereits der Wille und die Fähigkeit, mit- oder doch wenigstens nebeneinander friedlich und in Achtung zu leben – wenn auch als schwächste Form der Pluralitätsfähigkeit – impliziert.²² Die Voraussetzung für diesen Pluralismus liegt im Bezug auf gemeinsame Wertüberzeugungen, selbst wenn damit nur wenige – aber eben für das Zusammenleben wesentliche – Grundlagen benannt sind. Für den schweizerischen Kontext sei diesbezüglich auf Artikel 2 der Schweizer Bundesverfassung verwiesen: Die Rede ist dort vom Schutz der Freiheit und der Rechte, der Unabhängigkeit und Sicherheit, von der Vielfalt – und ebenso vom inneren Zusammenhalt.²³ Aktuelle ethische Schlüsselprobleme und -herausforderungen und die damit verbundenen notwendigen Wertedebatten erfordern deshalb zuallererst eine prinzipielle Diskursbereitschaft, gleichsam als Bedingung für eine solche konstruktive Streitkultur. Damit wird der Begriff des Pluralismus auch zu einem kritischen Begriff gegenüber jeglichen totalitären und fundamentalistischen Systemen und Haltungen, welche die Freiheit der Anderen nicht im Sinne von Parität, Partizipation und Reziprozität verstehen, sondern diese zu degradieren oder gar zu vernichten beabsichtigen. Konkret ist hier etwa an die jüngsten Entwicklungen eines Populismus, der das Recht des je Anderen auf eigene, abweichende Meinungsäußerung sowie die Strukturen demokratischer Urteilsbildung prinzipiell infrage stellt, zu denken.²⁴ Prozesse öffentlicher Bildung müssen deshalb grundsätzlich daraufhin abzielen, eine diskursbereite und reflektierte Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern und fördern.

Mit dem schweizerischen Lehrplan 21 gesprochen: «Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen. Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller

²¹ Vgl. Lachmann/Adam/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme.

²² Vgl. Fuchs, Zwischen Wahrhaftigkeit und Macht, 225f., der diese Fähigkeit als «Nebeneinanderfähigkeit» bezeichnet.

²³ Vgl. Bundesverfassung, Art. 2.; weiterführend zur Wertebildungs-Debatte vgl. z. B. Nipkow, Versöhnung universal?, v. a. 172f. sowie die Bände «Werte-Bildung interdisziplinär», hg. von Blasberg-Kuhnke u. a.

²⁴ Vgl. Müller, Was ist Populismus?

und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt.»²⁵

Von der Formulierung solcher Bildungsziele leitet sich die Einsicht und Forderung ab, dass Bildung nicht nur in der Förderung der «Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform» bestehen kann, sondern auch in der «Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren.»²⁶ Insofern zielt Allgemeinbildung am Ort der Schule nicht nur auf Mündigkeit ab, sondern trägt sinnvollerweise immer auch einen eminent emanzipatorischen Kern in sich²⁷: «In Bildung geht es um eine reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Wahrnehmung der Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zur Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfasstheit der Gesellschaft zu kommen, die allen Lebensmöglichkeiten eröffnet.»²⁸

Wenn die vorliegende Studie den Begriff des *Lernens*, und nicht den der Bildung im Titel führt, soll an die aktuellen Diskussionen über Interreligiöses Lernen im Schulkontext angeknüpft werden. Dies erfolgt gleichwohl in einer dezidiert bildungstheoretischen Perspektive, die sich bereits in der Aufklärung mit Blick auf die individuelle Selbsttätigkeit des Subjekts sowie den Fortschritt der menschlichen Gattung manifestiert. Der hier ins Spiel gebrachte Lernbegriff richtet den Fokus stark auf den Prozess der Tätigkeit sowie auf den Aspekt sozialer Bedeutsamkeit, wesentlich sichtbar im Streben nach Lebenssicherung und der Forderung nach Gleichheit. Entsprechend lautet in einer formal-bildungstheoretischen Perspektive das Lernziel der Gegenwart: «Lernen» – fassbar auch im Ausdruck des «Lernen des Lernens». Im Fokus steht dabei das Ziel der Beherrschung erkenntnistheoretischer und methodischer Prinzipien gegenüber einem Erwerb einzelner Wissensinhalte. Die lernende Tätigkeit des Subjekts richtet sich folglich mehr auf die Fähig-

²⁵ Bildungsdepartement St. Gallen, Natur, Mensch, Gesellschaft.

²⁶ Peukert, Reflexionen über die Zukunft von Bildung, 509.

²⁷ Grümme/Schlag, Emanzipation.

²⁸ Peukert, Reflexionen über die Zukunft von Bildung, A. a. O., 522.

keit, sich neues Wissen anzueignen, als auf materiale Inhalte bzw. tatsächliches Faktenwissen aus. Insofern kann ein solcher formal-bildungstheoretisch gefüllter Lernbegriff nicht zuletzt die aktuelle Debatte um den Kompetenzbegriff bzw. die Frage interreligiöser Kompetenz bereichern.²⁹

Damit ist von einer zweifachen Zielrichtung religionsbezogenen Lernens zu sprechen: Zum einen von einer subjektorientierten Zielrichtung, zum anderen von einer öffentlichen, sozialetischen und politischen Zielrichtung. Beide Zielrichtungen implizieren urteilend-kognitive, ästhetische, affektive und methodische Kompetenzen. (Religions-)pädagogisch gilt es dabei sowohl der Interdependenz dieser zwei Zielrichtungen als auch deren unterschiedlichen Kompetenzen Rechnung zu tragen.³⁰

Demzufolge schliesst Bildung im Blick auf plurale Weltzugänge, Werte und kritisch-emanzipatorische Deutungsmuster ein, dass Heranwachsende die Abhängigkeit jeglichen Wissens von einer bestimmten Perspektive und Haltung wahrnehmen sowie reflektieren: «[...] dies ist nur möglich, wenn die Haltungsbezogenheit des Wissens ebenso zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird wie die Erkenntnisbezogenheit der Haltung zum Gegenstand der Erziehung.»³¹ Pädagogische Arbeit greift hierzu direkt oder indirekt auf einen weltanschaulichen und religiösen Fundus zurück, damit Heranwachsende umfassend zum selbstständigen Diskurs über individuell und gesellschaftlich relevante religionsbezogene Themen befähigt werden.

Für den vorliegenden Zusammenhang ist namentlich bedeutsam, dass auf allgemeinpädagogischer Ebene drei Argumente für ein öffentliches Interesse an einer Thematisierung von Religion im schulischen Kontext (auch) in «modernen Gesellschaften» angeführt werden: Zum einen zivilisiert öffentliche Bildung die Religion(en) selbst, indem religionsbezogene Bildungsinhalte mit dem Fokus auf Verständigung, Toleranz und Selbstbegrenzung in

²⁹ Vgl. Künzli, Lernen; Porzelt, Grundlegung religiöses Lernen.

³⁰ Grümme, Öffentliche Religionspädagogik, 185. Grümme verweist diesbezüglich mit gutem Grund auf den Praxisbegriff Peukerts: «Praxis heisst [...], unter erfahrenen und erlittenen Widersprüchen und damit unter Entfremdung auf eine nicht entfremdete Lebensform hin verändernd zu handeln, eine Lebensform, in der Identitäten gemeinsam gefunden werden, sodass mit den Verhältnissen sich Subjekte verändern können und umgekehrt», vgl. ebd.

³¹ Benner, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, 240. Dass Bildungs- und Erziehungsprozesse von erheblicher moralischer und politischer Bedeutung sind, darauf haben etwa Dewey ebenso wie Rousseau, Kant und bereits Platon hingewiesen; für keinen dieser Autoren intendiert Erziehung – und Bildung – lediglich die Vorbereitung Heranwachsender auf das Leben in der jeweils vorfindlichen Gesellschaft. Sondern sie strebt – als Basis aktiver Gestaltungsmöglichkeiten (in) der Gesellschaft – ebenso die Förderung notwendiger Haltungen und des Erkennens von Zusammenhängen dieser mit Wissensinhalten an.

die schulischen Bildungsprozesse hineingetragen werden.³² Zum zweiten ist die Öffentlichkeit «aufklärend erinnernd»³³ auf die Tradierung der Praxis in ihrer Vieldimensionalität angewiesen: Bildung verlangt die reflexive Thematisierung jeder Form menschlicher Praxis, eben auch der Religion – solange die Bedingung erfüllt ist, dass Religion tatsächlich zum Menschsein gehört und entsprechende Lehr-Lern-Prozesse «im Kontext einer innovativen Tradierung»³⁴ erfolgen. Drittens ist religiöse Bildung aus Gründen der «Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns» essenziell, weil eben die Religion einen irreduziblen autonomen Teil menschlicher Praxis bildet.³⁵

Angesichts dieser Auffassung öffentlicher religionsbezogener Bildung stehen religionspädagogische Reflexionen für den öffentlichen Bildungskontext in keiner Weise im Dienst etwa der Affirmation bestimmter politischer Verhältnisse, geschweige denn einer Rekrutierung von Mitgliedern für eine konkrete Religionsgemeinschaft. Eine Religionspädagogik, die sich dem aufgezeigten allgemeinpädagogischen Rahmen verpflichtet weiss, intendiert vielmehr durch ihre Mitverantwortung für religionsbezogene Bildung den individuell-religionsbezogenen Aufbau persönlicher Selbstverortung sowie den Erwerb der Fähigkeit, diese zu artikulieren und öffentlich zu verantworten. Zugleich betont sie, dass mit der religionsbezogenen Identitätsbildung stets öffentliche – und eben auch interreligiöse – Wahrnehmungs-, Reflexions- und Verständigungsaufgaben verknüpft sind. Werden diese wechselseitigen Bezüge von religiöser Identität und öffentlicher – sozialetischer, politischer, interreligiöser usw. – Verständigung hingegen ignoriert, bleibt die Relevanz des Themenfelds Religion(en) unterbeleuchtet. Eine solche Positionierung würde sich der gesellschaftspolitisch gewichtigen, bildungspolitischen Zielvorgabe entziehen, die Heranwachsenden auf den selbstständigen Umgang mit religiöser, kultureller und wertebezogener Pluralität hin zu bilden.

Es ergibt sich folglich als zwingende bildungspolitische Aufgabe, sicherzustellen, dass im Rahmen der öffentlichen Bildung die religiöse Dimension der Frage nach individueller und gesellschaftlicher Lebensorientierung und nach der gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzung um Grundlagen des friedlichen Zusammenlebens thematisiert sowie der produktive Umgang mit interreligiösen Konfliktlagen gefördert wird.³⁶ Zielvorgabe kann

³² Vgl. Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung.

³³ A. a. O., 10.

³⁴ A. a. O., 12.

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Damit ist nicht zuletzt festzuhalten: Trotz bildungspolitisch berechtigter Auseinandersetzungen um Begrifflichkeiten wie Kompetenz, Fähigkeit und Wissen darf nicht bei einem for-

dabei nicht allein friedliche Konvivenz³⁷ der verschiedenen Religionen und Kulturen, verschiedener religiöser und nicht-religiöser Weltdeutungen und Orientierungsmasstäbe sein. Sondern zentrale Bedeutung gewinnen auch die komplexen Prozesse transdifferenter³⁸ Verflechtungen, die der individuellen Freiheit und gesellschaftlichen Pluralität ebenso entsprechen wie sie diese auch fördern.

Die Feststellung der Notwendigkeit, sich im Rahmen öffentlicher Bildung mit Religion auseinanderzusetzen, sagt zunächst noch nichts über die didaktische Struktur und das curriculare Profil einer entsprechenden Praxis aus. Mögliche Antworten hierauf müssen sich allerdings hinsichtlich der Begrifflichkeiten von Religion, Bildung, Öffentlichkeit und eben auch Theologie als einleuchtend erweisen: Hierin liegt dann auch deren religionspädagogische Orientierungsfunktion. Das innerhalb des freiheitsrechtlichen Rahmens des Schweizer Bildungskontexts realisierbare Proprium religionsbezogener Bildungsprozesse gilt es deshalb weiter zu präzisieren – nun wesentlich im Blick auf die Aufgaben und Möglichkeiten der Theologie. Zu diesem Zweck ist zunächst das in der vorliegenden Studie vertretene Verständnis von Theologie näher zu erläutern.

2.3 Zur theologischen (Mit-)Verantwortung öffentlicher religionsbezogener Bildung

Grundsätzlich hat die Legitimation jedes fachbezogenen Unterrichts an der öffentlichen Schule von zwei Seiten her zu erfolgen: Zum einen muss der Fachbereich vom Bildungsauftrag der Schule her begründet werden, zum anderen von den die Inhalte des Faches prägenden jeweiligen Bezugswissenschaften. Im Rahmen der Debatte um öffentliche religionsbezogene Bildung unterscheiden sich, je nach Gewichtung der religionspädagogischen Bezugswissenschaften, die didaktischen Herangehensweisen und Schwerpunkte

malen Bildungsbegriff stehengeblieben werden. So weist Benner darauf hin, dass der grössere Zusammenhang, in dem das jeweilige Curriculum steht, allzu leicht vergessen geht. Diesem gilt es Rechnung zu tragen mit bewusster Reflexion und differenzierter Beantwortung von Fragen wie: Was bedeutet gelingende Bildung? Welche Ziele visiert eine gute Allgemeinbildung an? Vgl. Benner, Die Struktur der Allgemeinbildung, 79; vgl. auch Dressler, Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung.

³⁷ T. Sundermeier weist auf drei Säulen von Konvivenz hin: Wir helfen einander; wir lernen voneinander; wir feiern miteinander, vgl. Sundermeier, Konvivenz.

³⁸ Im Rahmen der Erfassung interkultureller und interreligiöser Zusammenhänge hat sich gezeigt, dass Modelle binärer Differenz zur Beschreibung und Entfaltung vorfindlicher Phänomene nicht ausreichen. In der Folge wurde von H. Breinig der Begriff der Transdifferenz entfaltet, vgl. Lösch, Begriff und Phänomen der Transdifferenz.

religionsbezogener Bildung. Grundsätzlich lässt sich zwischen religionswissenschaftlichen, sozialetischen und theologischen Zugängen differenzieren, wobei diese im besten Fall aufeinander bezogen sind bzw. sich wechselseitig bereichernd ineinandergreifen. Als allen didaktischen Zugängen gemeinsame Zielperspektiven lassen sich nennen: Die Vermittlung kognitiver Inhalte, die Bildung einer reflektierten religionsbezogenen Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Erarbeitung unterschiedlicher Deutungsweisen von Religionen sowie die Einübung in religionsbezogene Artikulations- und Kommunikationsfähigkeiten.

Hier kommt nun sinnvollerweise die Theologie als Bezugswissenschaft in ihrer Relevanz und ihrer *differentia specifica* ins Spiel. Diese steht im schweizerischen Kontext, aber keinesfalls nur hier, vor einer grundlegenden Legitimationsaufgabe. Einer solchen theologischen Perspektive wird – dies zeigen manche Debatten um religiöse Bildung im Schweizer Kontext – durchaus gewisses Misstrauen im Sinn eines dogmatisch ausgerichteten, kirchenaffinen und damit tendenziell indoktrinierenden Überwältigungsverdachts entgegengebracht.³⁹ Diese Wahrnehmung mag angesichts einer lange und oftmals auch pädagogisch defizitären Tradition religiöser Unterweisung nicht unberechtigt, wenn auch allzu einseitig sein. Eine solche Einschätzung verkennt, dass sich der theologische Zugang zu Fragen religionsbezogener Bildung längst sehr viel weiter entwickelt hat. Religionspädagogik zeichnet sich demzufolge nicht nur durch ihren dialogisch-kritischen Bezug zur Pädagogik aus, sondern in ihrem Charakter als theologische Disziplin kommt zugleich zur Geltung, «dass ihr Movens [...] dem christlichen Menschenbild und Wirklichkeitsverständnis entspringt.»⁴⁰

Dies zeigt sich übrigens auch für den konfessionellen Religionsunterricht selbst⁴¹, insofern dieser die Prinzipien von Subjektorientierung und individueller Mündigkeit längst bildungstheoretisch fundiert hat⁴², sich in konzeptioneller Hinsicht als konstruktiver Beitrag zu religiöser Pluralität sowie in inhaltlicher Hinsicht als zivilgesellschaftlich hilfreicher Beitrag zum Umgang

³⁹ Vgl. z. B. Frank/Jödicke, Öffentliche Schule und religiöse Vielfalt.

⁴⁰ Schröder, Religionspädagogik, 268. Wichtig ist an dieser Stelle der von Schröder mitgeführte Hinweis, dass analog dazu auch eine muslimische und jüdische Religionspädagogik von einem je eigenen und bestimmten Wirklichkeitsverständnis geprägt sind. Von dieser Einsicht aus ergeben sich für die bildungstheoretische Erörterung interreligiösen Lernens mindestens indirekt bereits Verständigungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Religionen und deren Theologien, vgl. a. a. O., 269.

⁴¹ Exemplarisch Rat der EKD, Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive.

⁴² Vgl. Biehl, Gottebenbildlichkeit; Biehl/Rothgangel, Hat die Rede von Konzeptionen noch ihr Recht?