

# Differente Unterschiede

Zum Unterschied zwischen konfessionell-kooperativem und interreligiösem Lernen

Sabine Pemsel-Maier

## 1. Sensibilisierungen: Religion und Konfession in der Elementarbildung

### 1.1 Konfessionelle Differenzen spielen keine Rolle

Im Fokus religiöser Elementarbildung steht interreligiöse Bildung: Interreligiöses Lernen hat in Tageseinrichtungen für Kinder zunehmende Bedeutung gewonnen, interkulturelle und interreligiöse Fortbildungsangebote erfreuen sich bei Erzieherinnen großen Zuspruchs. Auch das religionspädagogische Forschungsinteresse gilt dem interreligiösen Lernen und der Frage, wie Kinder *religiöse* Differenz wahrnehmen.

Während viele Kinder bis zum Schuleintritt reflektierte Erfahrungen mit verschiedenen Religionen machen, ist dies im Blick auf unterschiedliche Konfessionen nicht oder kaum der Fall. Die Kategorie ‚Konfession‘ spielt in der Lebenswelt von Kindern in aller Regel keine Rolle, vielfach auch dann nicht, wenn sie eine konfessionelle Kindertagesstätte in kirchlicher Trägerschaft besuchen. Denn auch diese pflegen nicht notwendigerweise ein eindeutig erkennbares katholisches oder evangelisches Profil, sondern legen häufig eher Wert auf eine erkennbar *christliche* Ausrichtung. Dies ist keine Vernachlässigung ihres Auftrags, sondern bedingt durch den Relevanzverlust von Konfessionalität und durch die Heterogenität der betreffenden Kinder und Eltern; zum Teil ist es auch lokalen Bedingungen geschuldet, wenn staatliche

Einrichtungen fehlen und kirchliche Kitas ein Angebot ‚für alle‘ bieten (müssen). Wie Kinder im Vorschulalter konfessionelle Differenzen wahrnehmen und ob überhaupt, ist so gut wie nicht erforscht. Entsprechende Untersuchungen des amerikanischen Entwicklungspsychologen Elkind zum Konfessionsverständnis zwischen fünf und vierzehn Jahren liegen nicht nur über 50 Jahre zurück, sondern reichten seinerzeit für die Gruppe der Fünf- und Sechsjährigen über sehr allgemeine Aussagen wie „a catholic is a person“ nicht hinaus.<sup>1</sup> Schweitzer und Biesinger heben mit ihren Beobachtungen am Schulbeginn vor allem auf die Fähigkeit bzw. Unfähigkeit zur Zuordnung zu einer bestimmten Konfession ab.<sup>2</sup> Inhaltliche Vorstellungen von Konfession bleiben nachweislich am Ende

- 1 *Elkind, David*: The child's conception of his religious denomination. II. The Catholic child. In: *Journal of Genetic Psychology* 101 (1962) 185–193; *Ders.*: The child's conception of his religious denomination. III. The Protestant child. In: *Journal of Genetic Psychology* 103 (1963) 91–304. *Elkind* befragte im Jahr 1961 in Orientierung an Piaget 280 katholische Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren, im Jahr 1963 300 evangelische Kinder zwischen fünf und vierzehn Jahren zu ihrem Verständnis von Konfession. ‚Katholisch‘ und ‚evangelisch‘ wurde dabei von den älteren Kindern vor allem als Bezeichnung für eine Gruppe verstanden, die sich durch spezifische Verhaltensweisen und Handlungen auszeichnet.
- 2 *Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Boschki, Reinhold* u. a.: *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg – Gütersloh 2002, 29–32.

der ersten Klasse noch diffus; „Die Bekanntheit der Begriffe bedeutet nicht, dass sie von den Kindern auch erläutert werden könnten.“<sup>3</sup>

## 1.2 Zugänge zu Religion und Konfession beim Schuleintritt: Empirische Einblicke

Konfession wird mit dem Schuleintritt zunächst nur *formal* relevant, sofern Kinder konfessionellen Religionsunterricht, gleich ob konfessionell getrennt oder kooperativ, besuchen, weil sie sich dann einer Konfession zuordnen müssen. Sie wird als Unterrichtsthema dann aber auch inhaltlich relevant. Zur mehr oder weniger vertrauten interreligiösen Differenz tritt nun die fremde konfessionelle Differenz.

Wie nehmen Kinder auf diesem Hintergrund das Nebeneinander von katholischem, evangelischem, ggf. auch orthodoxem Religionsunterricht einerseits und islamischem oder jüdischem Religionsunterricht andererseits wahr? Können sie ‚Konfession‘ von ‚Religion‘ unterscheiden? Einblicke gibt eine kleine explorativ-induktiv angelegte Studie<sup>4</sup>, für die im Sommer 2015 dreißig Vorschüler/-innen in Baden-Württemberg kurz vor ihrem Schuleintritt interviewt wurden. Zehn Kinder gehörten einer staatlichen Kita an, in der nach Auskunft der Leitung keine explizit (inter-)religiöse Bildung betrieben wurde, obwohl der geltende Orientierungsplan religions-sensible Bildung vorsieht. Zehn gehörten einer katholischen Kita an, zu deren Leitbild die religiöse und interreligiöse Bildung zählt und die sich nach Auskunft der Leitung als ‚christlich‘ versteht, ohne dabei ein spezifisch katholisches Profil zu verfolgen. Zehn Kinder stammten aus einer evangelischen Kita, die nach Auskunft der

Leitung auf das Label ‚evangelisch‘ großen Wert legt. Alle drei Probandengruppen umfassten katholische, evangelische und konfessionslose Kinder, aber keine Angehörigen anderer Religionen.<sup>5</sup>

Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen waren insgesamt marginal. Angesprochen auf andere Religionen nannten fast alle Kinder „türkisch“ oder „moslemisch“, Letzteres nicht immer korrekt ausgesprochen, und nahmen damit die häufig zu beobachtende Identifizierung von Religion und Nationalität vor. Die Begriffe ‚katholisch‘ und ‚evangelisch‘ hatten die meisten noch nie gehört. Kaum ein Kind konnte sich oder seine Familie konfessionell zuordnen; von den Konfessionslosen gaben allerdings fast alle an, dass sie „nichts“ seien oder „nicht in die Kirche gehen“. Viele assoziierten mit ‚katholisch‘ und ‚evangelisch‘ auch Fremdsprachen bzw. Nationalitäten, eine Reihe von Kindern „andere Religionen“, und zwar vor allem aufgrund des sprachlichen Gleichklangs: „italienisch – evangelisch – türkisch“. Einige wussten von ihren älteren Geschwistern, dass sie demnächst in der Schule katholische oder evangelische „Reli“ haben werden und dass es dort „dreimal Reli“ gibt: „katholisch“, „evangelisch“, „moslimsch“.

3 Ebd., 25.

4 Perspektiven von Kindern beim Schuleintritt auf Religion und Konfession: <https://www.ph-freiburg.de/theologie/katholische-theologie/mitglieder/prof-dr-sabine-pemsel-maier/forschungsschwerpunkte-und-forschungsprojekte.html> (Stand: 23.04. 2017).

5 Die Befragung erfolgte mit Hilfe von halboffenen, leitfadengestützten Interviews, die zwischen sieben und vierzehn Minuten dauerten, jeweils eingeleitet durch eine warming up-Frage und unterstützt durch eine Handpuppe, der die Kinder bereitwillig antworteten. Die Fragen zielten einerseits auf mögliche Ansatzpunkte im Verständnis der Begriffe ‚katholisch‘ und ‚evangelisch‘, andererseits auf die Kenntnis anderer Religionen. Die Interviews wurden aufgezeichnet, nach den Kriterien der sprachwissenschaftlich etablierten Gesprächsanalyse transkribiert und nach den Regeln der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

### 1.3 Problemanzeige:

#### Konfession = Religion?

Selbstverständlich ist die Studie von begrenzter Aussagekraft, allein schon aufgrund ihres geringen Umfangs. Wohl aber gibt sie zu denken. Zum einen gibt sie – wieder einmal mehr – Gelegenheit, die konfessionelle Trennung *besonders* im Anfangsunterricht, aber auch anderweitig, kritisch zu hinterfragen, und zwar um der Schüler/-innen willen. Gerade für eine erste Anbahnung christlichen Bewusstseins, im Unterschied zum islamischen oder jüdischen, erscheint die Erfahrung des Gemeinsamen wichtiger als konfessionelle Differenzierungen. Zu denken gibt zum anderen die Identifizierung von Konfession und Religion. Es ist anzunehmen, dass sich für die betreffenden Kinder die Zuordnung von beidem im Lauf ihrer Schulzeit klären wird. Als Frage bleibt die Verhältnisbestimmung von interreligiösem und interkonfessionellem Lernen, nicht nur für die Elementarpädagogik, sondern auch und besonders im Blick auf den Religionsunterricht.

## 2. Bestandsaufnahme: Interreligiöses und interkonfessionelles Lernen im RU

### 2.1 Interreligiöses Lernen als Erweiterung interkonfessionellen Lernens

In Bezug auf den Lernort Schule erlebt nicht nur interreligiöses Lernen einen Boom, sondern wächst zugleich die Aufmerksamkeit für konfessionell-kooperative Lernprozesse und mit ihr das Plädoyer für einen konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht. Die jeweiligen religionspädagogischen Diskurse wurden zunächst im Wesentlichen getrennt geführt. Konfessionell-kooperativer Unterricht ist eine andere Organisationsform als interreligiös ausgerichteter Unterricht und hat nicht oder zumindest nicht vorrangig die Erörterung interreligiöser Lernprozesse und Lernchancen im Blick. Umgekehrt spielen konfessionelle Unterschiedlichkeiten in inter-

religiösen Lernformen keine wesentliche Rolle, gleich ob es sich um innerchristliche Differenzen oder um islamische Glaubensunterschiede handelt. Andererseits werden beide Diskurse in letzter Zeit eng miteinander verknüpft, indem eine Reihe von Beiträgen zur konfessionellen Kooperation betont, dass die Prinzipien und methodischen Arrangements des konfessionell-kooperativen Lernens auf interreligiöse Lernprozesse hin ausgeweitet werden können; entsprechend verstehen sie interreligiöses Lernen als *Erweiterung* interkonfessionellen Lernens.<sup>6</sup>

6 Vgl. Kürzinger, Kathrin / Naurath, Elisabeth: Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonisieren oder Abgrenzen? Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen Theologie lernen kann und umgekehrt. In: *Burrichter, Rita / Langenhorst, Georg / von Stosch, Klaus* (Hg.): *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik*, Paderborn 2015, 159–172; *Altmeyer, Stefan / Tautz, Monika*: Der Religionsunterricht als Ort komparativer Theologie? In: Ebd., 113–140, 133; *von Stosch, Klaus*: *Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht*. In: Ebd., 279–301, 300; *Gärtner, Claudia*: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 172. Von einer „Analogie“ zwischen beiden spricht *Kuld, Lothar*: *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Mögliche Konsequenzen für die ReligionslehrerInnenausbildung*. In: *Krobath, Thomas / Ritzer, Georg* (Hg.): *Ausbildung von ReligionslehrerInnen: konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig*, Wien – Münster 2014, 243–262, 246; *Schambeck, Mirjam*: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft. In: *RpB* 74/2016, 93–104, 99. Dagegen *Gennerich, Carsten / Mokrosch, Reinhold*: Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. In: *Loccumer Pelikan* 4/15, 153–156. Beide kommen aufgrund von Vorbehalten der befragten Lehrkräfte zu dem Schluss: „Ein religions-kooperativer Religionsunterricht stellt keine einfache Erweiterung der konfessionellen Kooperation dar. Kooperation zwischen Religionen ist grundverschieden von Kooperation zwischen Konfessionen.“ (156)

## 2.2 Didaktische Modellierungen und theoretische Fundierung

In beiden Fällen geht es um die produktive Erschließung von Differenz. Dies erfordert ähnliche didaktische Modellierungen: Methoden, Sozialformen, Lehr- und Lernarrangements, die auf Kooperation setzen und die Gemeinsamkeiten wie Unterschiede herausarbeiten: team teaching, Wechsel-, Wahl- oder Delegationsunterricht aufseiten der beteiligten Lehrkräfte oder Dozierenden, Begegnungslernen, gemischte Partner- und Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle, Experteninterviews u. a. m. auf Seiten der Schüler/-innen. Phänotypisch ist an einer Lerngruppe nicht zu erkennen, ob sie interkonfessionell oder interreligiös arbeitet.

Über die didaktische Modellbildung hinaus reichen Vorschläge für eine gemeinsame theologische Modellbildung. Noch gibt es keine einheitliche Beurteilung der Komparativen Theologie,<sup>7</sup> doch es sind Tendenzen erkennbar, sie sowohl zur Fundierung interreligiösen Lernens als auch „für eine theoretische Fundierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“<sup>8</sup> heranzuziehen: „Vergleicht man die genannten Ziele der Komparativen Theologie mit der [...] Zielvereinbarung der Diözesen und Landeskirchen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, so fallen sofort große Ähnlichkeiten auf. Hier wie dort werden ein tieferes Verständnis und Bewusstsein der eigenen Religion bzw. Konfession sowie die authentische Begegnung miteinander gefordert. Die Unterschiede zwischen beiden bestehen zunächst darin, dass sich die Zielvereinbarung der Kirchen lediglich auf die andere Konfession bezieht, wäh-

rend die Komparative Theologie andere Religionen im Blick hat.“<sup>9</sup> Nicht nur die Ziele erscheinen ähnlich, sondern auch die Schritte auf dem Weg dorthin: Wahrnehmung, Wertschätzung und Würdigung von Andersheit, das Bemühen um vorurteilsfreie Begegnung auf Augenhöhe, die Bereitschaft und Befähigung zum Dialog, Lernen am Anderen für das Eigene, das Eigene angesichts des Anderen (besser) verstehen und dabei die bleibende Andersheit des Anderen respektieren u. a. m.

Zwar machen Vertreter/-innen dieser Überzeugung auch auf die Grenzen dieses Vergleiches aufmerksam – so sei etwa die vergleichende Perspektive im konfessionell-kooperativen Unterricht „weit weniger ausgeprägt“<sup>10</sup>, das konfessorische Element hingegen dort „weit wichtiger“<sup>11</sup> –, doch „für eine weitreichende didaktische Reflexion des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bietet sich [...] das Konzept der Komparativen Theologie an, da dieses einen echten Dialog auf Augenhöhe mit authentischen Vertreterinnen und Vertretern intendiert sowie das Eigene in der Auseinandersetzung mit dem Fremden besser verstehen lernen will.“<sup>12</sup>

## 2.3 Realisiert im Modell der kooperierenden Fächergruppe

Realisiert und institutionalisiert ist die Verbindung von interreligiösem und interkonfessionellem Lernen im Unterrichtsmodell der kooperierenden Fächergruppe, in der katholische und evangelische Religionslehre, islamische Religionslehre, jüdische Religionslehre und Ethik/Philosophie in einem Wechsel von getrennten und gemeinsamen Lernphasen zusammenarbeiten. Die kooperierende Fächergruppe wurde von der EKD als adäquates

7 Die einzelnen Beiträge im Band von *Burrichter/Langenhorst/von Stosch* 2015 [Anm. 6] diskutieren sie durchaus kontrovers. So ist *Langenhorst, Georg*: Religionspädagogik und Komparative Theologie, 89–110, eher zurückhaltend; andere Autorinnen und Autoren positionieren sich zu dieser Frage gar nicht.

8 *Kürzinger / Naurath* 2015 [Anm. 6], 165.

9 Ebd.

10 Ebd., 169.

11 Ebd., 170.

12 Ebd., 172.

Modell für den Religionsunterricht vorgeschlagen<sup>13</sup> und in verschiedenen Unterrichtsprojekten realisiert. In besonderer Weise wird sie für die Hochschuldidaktik fruchtbar gemacht an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems<sup>14</sup> sowie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg<sup>15</sup>, dort in Kooperation mit der Hochschule für Jüdische Studien und dem Institut für Islamische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Dabei wird ein und dasselbe Thema von den beteiligten Fächern bzw. Wissenschaftsdisziplinen zunächst getrennt erarbeitet und dann den anderen präsentiert; eine gemeinsame Phase der Begegnung und des Dialogs schließt sich an.<sup>16</sup> In der Heidelberger Dokumentation der Beiträge zu den Themen „Wer ist der Mensch?“<sup>17</sup> und „Hoffnung über den Tod hinaus“<sup>18</sup> stehen jeweils ein katholischer und ein evangelischer Beitrag in einer Reihe mit dem jüdischen und islamischen sowie mit einem Beitrag aus der Perspektive der Philosophie bzw. Ethik. Das übergeordnete Stichwort lautet „Interreligiöses Begegnungs-

lernen“<sup>19</sup>; der interkonfessionelle Aspekt wird hier nicht erwähnt. Auch die Evaluationen heben in erster Linie auf interreligiöse Differenzen ab; die Frage nach Erkenntniszuwachs in Bezug auf die eigene oder andere Konfession spielt nur am Rand eine Rolle.<sup>20</sup>

## 2.4 Parallelisierung von Religion und Konfession

Sowohl in den Vorschlägen, die Prinzipien der konfessionellen Kooperation auf interreligiöse Lernprozesse hin auszuweiten, als auch in der kooperierenden Fächergruppe, gleich ob in der Schule oder in der Hochschuldidaktik realisiert, werden Konfession und Religion parallelisiert. Sie werden damit nicht identifiziert, aber auf ein und derselben Ebene angesiedelt. Ebenso firmieren unter dem Stichwort ‚religiöse Differenz‘ sowohl interkonfessionelle als auch interreligiöse Differenzen. Mit dieser Beobachtung wird nicht behauptet, dass die betreffenden Schüler/-innen oder Studierenden am Ende nicht über die Kompetenz verfügen, zwischen Religion und Konfession zu differenzieren. Die Feststellung der Parallelisierung bezieht sich vielmehr auf den *Modus der Darstellung* der beiden christlichen Konfessionen im Konzert der Religionen und auf die Art und Weise, wie Konfessionen und Religionen in solchen Lernarrangements ins Spiel gebracht werden, nämlich ohne weitere Differenzierung.

13 *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, v.a. 5.3: [www.ekd.de/download/identitaet\\_und\\_verstaendigung\\_neu.pdf](http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf) (Stand: 12.01.2017).

14 Vgl. <http://www.kphvie.ac.at/home.html> (Stand: 12.01.2017) sowie die meisten Beiträge in: *Krobath / Ritzer* 2014 [Anm. 6].

15 Vgl. <http://www.ph-heidelberg.de/katholische-theologie-religionspaedagogik/personen/lehrende/boehme/forschungsprojekte.html> (Stand: 23. 04. 2017).

16 Ausführlich *Boehme, Katja*: Interreligiöses Lernen in der Lehrerbildung. Zum Konzept der Kooperierenden Fächergruppe in der Hochschuldidaktik. In: *Dies.* (Hg.): *Wer ist der Mensch? Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Berlin 2013, 233–253.

17 Ebd.

18 *Boehme, Katja* (Hg.): *Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Heidelberg 2015.

19 Vgl. <https://www.ph-heidelberg.de/zq-interreligioeses-begegnungslernen.html> (Stand: 12.01.2017); diesen Titel trägt auch das zu erwerbende Zertifikat.

20 *Boehme, Katja / Brodhäcker, Sarah*: „Das Beste war, dass wir ins Gespräch gekommen sind ...“. Zu den Ergebnissen einer Evaluation der Kooperierenden Fächergruppe in der Lehrerbildung. In: *Boehme* 2013 [Anm.16], 255–275; *Dies.*: „Im Gespräch ist es mir nochmals deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist ...“. In: *Boehme* 2015 [Anm. 18], 133–149.

### 3. Differenzhermeneutische Überlegungen

Auf den ersten Blick erscheint diese Parallelisierung bestechend. Auf den zweiten Blick stellt sich die Frage, ob eine solche Parallelisierung sachlich und inhaltlich angemessen ist: Geht es bei den genannten Differenzen nur um marginale Unterschiede, um die Differenz von „global“ hier und „eher lokal“ dort,<sup>21</sup> gar um eine Frage von ‚leichter‘ oder ‚schwieriger‘? Oder sind die beiden Differenzen differenter, als es auf den ersten Blick den Anschein haben mag? Die folgenden differenzhermeneutischen Überlegungen haben zum Ziel, diese Frage auszuloten.

#### 3.1 Unterschiedliche Bezugswissenschaften

Die erste Überlegung ist wissenschaftstheoretischer Art und betrifft die Bestimmung der Bezugswissenschaften. Die klassische Bezugsdisziplin für konfessionell-kooperative bzw. ökumenische Lernprozesse war und ist nach wie vor die Ökumenische Theologie. Ob die Komparative Theologie diese Rolle innerhalb der Religionstheologie für das interreligiöse Lernen einnehmen wird, ist offen; auf jeden Fall dient sie bislang als „kriteriale Orientierung“<sup>22</sup>. Beide Disziplinen stehen für unterschiedliche Perspektiven: Komparative Theologie argumentiert fundamentaltheologisch, Ökumenische Theologie binnentheologisch-dogmatisch. So wenig wie die Ökumenische Theologie ihren einstmals artikulierten Anspruch auf die „Große Ökumene“, wie der interreligiöse Dialog auch bezeichnet wurde, aufrechterhalten konnte<sup>23</sup> –

und zwar deswegen, weil sie reflektiert hat, dass sie mit ihrem Ansatz und Methodenrepertoire zur Klärung interreligiöser Differenzen nicht zu reichend beitragen kann –, so wenig kann umgekehrt die sog. „Kleine Ökumene“ unter die dominierende interreligiöse Perspektive subsumiert werden. Hier hat ein eigentümlicher Umkehrprozess stattgefunden von der Dominanz des Ökumene-Begriffs bis hin zu seiner weitgehenden Verdrängung, besonders in religionspädagogischen Kontexten. Umso mehr gilt es, neben der Komparativen Theologie bzw. Religions-theologie als Bezugswissenschaft des interreligiösen Lernens die Ökumenische Theologie als Bezugswissenschaft des konfessionell-kooperativen Unterrichts zur Geltung zu bringen.

Beide Disziplinen bedienen sich unterschiedlicher Methoden. Komparative Theologie stellt das Vergleichen in den Mittelpunkt, ökumenische Theologie die Suche nach (Lehr-)Konsens und Konvergenz. Dabei lebt die Konsensökumene von der Überzeugung, dass sich zahlreiche, wenngleich nicht alle konfessionellen Differenzen aufarbeiten lassen, weil sie auf Missverständnissen beruhen oder rein historischer Natur waren oder die anderskonfessionelle Position nicht mehr treffen, weil diese sich weiterentwickelt hat. Interreligiöse Divergenzen lassen sich dagegen durch Gespräche nicht nur nicht aufheben, sondern ein solches Unterfangen wäre geradezu Ausdruck mangelnden Respekts vor der anderen Religion.

21 Kürzinger / Naurath 2015 [Anm. 6], 170.

22 Von Stosch 2015 [Anm. 6], 281.

23 Sauer, Ralph: Ökumene und ökumenisches Lernen. In: Ders./ Mokrosch, Reinhold (Hg.): Ökumene im Religionsunterricht. Glauben lernen im evangelisch-katholischen Dialog, Gütersloh 1994, 12–27, 14, unterschied seinerzeit, „1. ein engeres, interkonfessionelles Ökumeneverständnis; hier geht es um die Einheit der getrennten Kirchen (die kleine Ökumene); 2. die Ökumene der Einen Menschheit und der Einen

Welt, die besonders von der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen gefordert wird (die große Ökumene); 3. die Abrahamitische Ökumene von Judentum, Christentum und Islam; 4. die Ökumene der Weltreligionen (interreligiöser Dialog).“ Dass die Rede von der „großen Ökumene“ gerade im populärwissenschaftlichen Kontext nicht in Vergessenheit geraten ist, zeigt <http://www.tagesspiegel.de/politik/pilgerfahrt-nach-mekka-mesut-oezil-und-die-ganz-grosse-oekumene/13637808.html> (Stand: 6.11.2016)

Aus den genannten Gründen sind die beiden theologischen Bezugswissenschaften weit davon entfernt, einen ähnlich engen Schulterschluss zu vollziehen, wie interreligiöses und interkonfessionelles Lernen dies tun. Für die Religionstheologie, von Stosch ausgenommen,<sup>24</sup> ist Konfession kein relevanter Untersuchungsgegenstand. Anders verhält es sich mit der Ökumenischen Theologie, die zunehmend beginnt, die Frage zu reflektieren, was geschieht, „wenn Ökumene den Religionen begegnet“<sup>25</sup>. Indes macht sie genau in diesem Zusammenhang auf die jeweils unterschiedlichen Paradigmen dieser Begegnung aufmerksam.<sup>26</sup>

### 3.2 Differente Differenzen

#### 3.2.1 Nur graduell?

Dass zwischen konfessionellen und interreligiösen Differenzen graduelle Unterschiede bestehen, nämlich ein Mehr oder Weniger an Gemeinsamkeit bzw. Fremdheit, liegt auf der Hand. Auch wenn womöglich auf evangelische Schüler Muslime, die den Ramadan strikt einhalten, weniger irritierend wirken als katholische Marienverehrerinnen: Auf's Gesamte gesehen ist das Moment des Fremden, Irritierenden, Verstörenden in anderen Religionen ausgeprägter, sind andere christliche Konfessionen vertrauter,

die altkatholische und evangelische mehr als die orthodoxe. Toleranz gegenüber dem Fremden, Anerkennung oder gar Wertschätzung sind dadurch in unterschiedlichem Maße gefordert. Auch wenn ein eigenes Konzept der Toleranzökumene entwickelt wurde<sup>27</sup> und Toleranz als Zielsetzung interkonfessioneller Lernprozesse genannt wird, ist Intoleranz zwischen katholischen, evangelischen und ggf. orthodoxen Schülern, von Ausnahmen abgesehen, nicht ein wirklich zentrales Problem. Mögen Mitschülerinnen, die an einer Fronleichnamsprozession teilnehmen, ‚abgespacer‘ erscheinen – dass die anderen, wie früher, ihr Radio auf Höchstlautstärke drehen, um die Gesänge auf der Straße zu übertönen, kommt kaum mehr vor. In weit höherem Maße gefordert ist Toleranz gegenüber Mitschülerinnen, die aus religiösen Gründen die Teilnahme am Schwimmunterricht ablehnen, oder Mitschülern, die eine Kipa tragen.

#### 3.2.2 Prinzipielle Differenzen

Keineswegs sind jedoch *alle* Differenzen gradueller Art bzw. Ausdruck eines ‚Mehr oder Weniger‘. Vielmehr bestehen zwischen interreligiösen und interkonfessionellen Differenzen *prinzipielle* Unterschiede.<sup>28</sup>

*Prinzipiell unterschiedlich* ist der *Ausgangspunkt*: Die christlichen Konfessionen haben ihren gemeinsamen Ursprung in Jesus Christus – „ein Herr, ein Glaube, eine Taufe“ (Eph 4,5); dieser Ursprung muss in konfessionell-kooperativen Lernprozessen zum Tragen kommen. Die Vielzahl der Religionen kann sich dagegen nicht auf

24 Von Stosch, Klaus: Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht. In: *Burrichter/ Langenhorst/von Stosch* 2015 [Anm. 6], 298–300.

25 Pierce, Andrew / Schuegraf, Oliver (Hg.): Den Blick weiten: Wenn Ökumene den Religionen begegnet. Tagungsbericht der 17. Wissenschaftlichen Konsultation der Societas Oecumenica, Leipzig 2014.

26 Besonders Vähäkangas, Mika: Interreligious und Interchurch Debates. In: *Pierce/Schuegraf* 2014 [Anm. 25], 51–70, sowie die drei Beiträge von John D'Arcy May, Michael Jackson und Konrad Raiser mit dem jeweils gleichen Titel: Only Connect? Ecumenism encounters the Religions. In: *Ebd.*, 313–328, 329–338, 339–348.

27 Wrogemann, Henning: Ökumene in der Perspektive einer Theorie der Toleranz. In: *Krech, Hans/Hahn, Udo* (Hg.): Ökumenische Konzeptionen und Perspektiven, Hannover 2007, 41–75.

28 Zum Folgenden grundlegend: Nüssel, Friederike/Sattler, Dorothea: Einführung in die Ökumenische Theologie, Darmstadt 2008; Oeldemann, Johannes: Einheit der Christen – Wunsch oder Wirklichkeit? Kleine Einführung in die Ökumene, Regensburg 2009.

einen gemeinsamen Ursprung berufen. Dies gilt gleichermaßen für die drei abrahamischen Religionen, wenngleich christliche Rezeptionen von Nathans Ringparabel diese Vorstellung bisweilen nahelegen. Die Ökumenische Theologie geht aufgrund des gemeinsamen Ursprungs von einem Grundkonsens im Glauben aus, der stärker ist als alle bestehenden Dissense, weil die Trennung im Christentum nicht bis an die Wurzel reichte. Einen ‚Grundkonsens der Religionen‘ gibt es dagegen nicht. *Prinzipiell unterschiedlich* ist darum *die Art der Trennung*: Im einen Fall ist es eine Trennung im Glauben, im anderen Fall Kirchentrennung. *Prinzipiell unterschiedlich* ist die theologische *Beurteilung der Pluralität* von Religionen und Konfessionen: Auch wenn in einer Zeit, in der Pluralität vor allem als Bereicherung wahrgenommen wird, zunehmend weniger Christen, am allerwenigsten Kinder und Jugendliche, die getrennte Christenheit als Gegenstand der Irritation oder gar Ärgernis empfinden: Sie bleibt theologisch ein Ärgernis und es bleibt das Faktum der Spaltung, die die Einheit beeinträchtigt, auf katholischer Seite in besonderer Weise erfahrbar in dem – für die meisten Christen nicht mehr nachvollziehbaren – Verbot, am evangelischen Abendmahl teilzunehmen. Der Religionsplural dagegen ist kein Ärgernis oder Stein des Anstoßes, den es zu beseitigen gilt. In der Folge sind für die christlichen Kirchen Ökumene und konfessionelle Kooperation kein beliebige Unterfangen, das man ggf. auch aufgeben kann, sondern bleibende Verpflichtung.<sup>29</sup>

Die unterschiedlichen Ausgangspunkte ziehen *prinzipiell unterschiedliche Zielvorstellungen* nach sich, auf der kirchlichen Makroebene

29 Vgl. Johannes Paul II.: Enzyklika ‚Ut unum sint‘, 25. Mai 1995, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1995, 6: „Mit dem II. Vatikanischen Konzil hat sich die katholische Kirche unumkehrbar dazu verpflichtet, den Weg der Suche nach der Ökumene einzuschlagen und damit auf den Geist des Herrn zu hören, der uns lehrt, aufmerksam die ‚Zeichen der Zeit‘ zu lesen.“

ebenso wie auf der individuellen Mikroebene.<sup>30</sup> In der Ökumene hat sich das Prinzip der ‚Einheit in Vielfalt‘ oder ‚Einheit in versöhnter Verschiedenheit‘ durchgesetzt, auch wenn verschiedene Konfessionen unterschiedliche Kriterien an diese Einheit anlegen und nicht klar ist, wie und ob überhaupt sie institutionell realisiert werden kann und soll. ‚Einheit‘ ist kein Ziel interreligiöser Verständigung – wohl aber Friede, Verständigung, Konvivenz, bis hin zu einem gemeinsamen Weltethos.<sup>31</sup> Friede unter den christlichen Konfessionen war in der Geschichte das große Ziel nach jahrhundertelangen Streitigkeiten und einem Dreißigjährigen Krieg, ist aber mittlerweile eingelöst, von gewalttätiger Funktionalisierung der Konfessionsdifferenzen wie im Nordirlandkonflikt abgesehen. Der Einwand ist berechtigt, dass das kirchliche Ziel ‚Einheit‘ für die meisten Christen und erst recht für Schüler/-innen weitgehend bedeutungslos ist. Anders verhält es sich mit der individuellen Mikroebene: Hier spielt der Gedanke der *Bereicherung* der eigenen Spiritualität durch andere Konfessionen eine nicht unwichtige Rolle.

#### 4. Didaktische Implikationen

Weder interreligiöses noch interkonfessionelles Lernen bildet die jeweilige Bezugswissenschaft ab; die Religionspädagogik bringt nicht einfach die Erkenntnisse Komparativer und Ökumenischer Theologie zur praktischen Anwendung. Dennoch können differenzherme-

30 Ausführlich Hintzen, Georg/Thönissen, Wolfgang: Kirchengemeinschaft möglich? Einheitsverständnis und Einheitskonzepte in der Diskussion, Paderborn 2001.

31 Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen: Ökumenische Erwägungen zum Dialog und zu den Beziehungen mit Menschen anderer Religionen (2003): <https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/programmes/interreligious-dialogue-and-cooperation/interreligious-trust-and-respect/ecumenical-considerations-for-dialogue-and-relationships-with-people-of-other-religions> (Stand: 23.02.2017).



neutische Unterschiede didaktisch nicht völlig eingeebnet werden. Dies spricht keineswegs gegen den Einsatz analoger Lehr- und Lernformen, sondern fordert vielmehr, die Unterschiede anderweitig, vor allem auf der Inhalts- und Reflexionsebene, aber auch in performativer Hinsicht zur Geltung zu bringen.

Den Unterschieden gerecht wird eine differenzierte *didaktische Rahmung*, die in der Einführung und in der abschließenden Reflexion solcher Lernprozesse transparent macht, mit wem, aus welchen Gründen und mit welcher Zielsetzung Begegnung und Dialog geschieht. Vor allem in der Sekundarstufe hat die Reflexion auf die unterschiedlichen Begründungen für die Notwendigkeit interreligiöser und interkonfessionellen Lernens sowie auf die jeweiligen Ausgangspunkte und Ziele ihren Ort.

Den Unterschieden wird eine Didaktik gerecht, die Differenzierungen vornimmt im Modus der Darstellung: Konfessionell-kooperatives Lernen ist *ein Lernen am gleichen Gegenstand aus verschiedener Perspektive*.<sup>32</sup> Interreligiöses Lernen bearbeitet *unterschiedliche Gegenstände*. Ein reich geschmückter katholisch-barocker und ein karger evangelisch-reformierter Kirchenraum mögen noch so verschieden aussehen – sie sind doch beide als christliche Kirchen identifizierbar und damit gemeinsamer Gegenstand in unterschiedlicher Perspektive. Kirche

32 Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 2009, 62: Ein wesentliches Element konfessioneller Kooperation ist „die Möglichkeit, aus der Perspektivenübernahme anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazu zu gewinnen. Der Unterricht lässt sich betrachten als ein Gefüge von Perspektiven, die die Beteiligten einander eröffnen und dabei einander auch die Begrenztheit dieser Perspektiven aufweisen.“ (<http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Aufgabe.pdf>; Stand: 6.11.2016).

und Moschee dagegen sind unterschiedliche ‚Gegenstände‘ und die Moschee nicht einfach eine ‚Art Kirche‘.

Den Unterschieden gerecht wird eine Didaktik, die im Blick auf performative Elemente differenziert. Denn in interreligiösen Lernsituationen ist ihnen eine Grenze gesetzt: Evangelische Kinder können eingeladen werden, das Kreuzzeichen zu schlagen, ohne dass sie damit ihr konfessionelles Erbe verraten, aber nicht probenhalber zum Einhalten des Ramadan (der womöglich attraktiv erscheint, weil es abends Süßigkeiten gibt). Katholische Jugendliche können mit Herrenhuther Bibellosungen umgehen und sie in ihrem Alltag ausprobieren, nicht aber die rituelle Waschung vor dem Gebet. Der Respekt vor anderen Religionen gebietet es geradezu, Feste und Feiern, Riten und Symbole nicht spielerisch-probenhalber zu vereinnahmen.

Den Unterschieden gerecht wird die *kontextuelle Abwägung*, ob in einer Lernsituation stärker das gemeinsame Christliche oder das konfessionell Differenten zu betonen ist. Wenn konfessionelle Differenzierungen binnenchristlich im Rahmen konfessionell-kooperativer Lernarrangements thematisiert werden, gebührt ihnen größere Aufmerksamkeit als in interreligiösen Kontexten, in denen stärker die Darstellung des verbindenden Christlichen gefragt ist, ggf. auf Kosten konfessioneller Unterschiede. Von daher ist zu fragen, wie in der Kooperierenden Fächergruppe in Schule und Hochschule beides sinnvoll austariert werden kann: Braucht es im Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen anstelle von zwei unterschiedlich ausgerichteten konfessionenspezifischen Beiträgen nicht *eine gemeinsame christliche Stimme*, die die konfessionelle Binnendifferenzierung unter dem gemeinsamen christlichen Dach integriert?<sup>33</sup>

33 Interessant wäre es zu erfahren, was jüdische, muslimische und konfessionslose Studierende als spezifisch christliche Eschatologie wahrnehmen ange-

Kaum vonseiten der Religionspädagogik wahrgenommen und als weitere Herausforderung interreligiösen Lernens bislang so gut wie gar nicht bedacht ist die intrareligiöse Binnendifferenzierung in den anderen Weltreligionen,<sup>34</sup> von der Unterscheidung zwischen fundamentalistischen, orthodoxen und liberalen Ausprägungen, die es eigens zu thematisieren gilt, ganz abgesehen. Gemeint sind solche Differenzen, die in der Terminologie christlicher Ökumene als ‚konfessionell‘ bezeichnet werden könnten und die in den jeweiligen Religionen häufig Ursache sind für schwere gewalttätige Auseinandersetzungen. So gibt es zwischen den verschiedenen ‚Fahrzeugen‘ des Buddhismus erhebliche Spannungen. Im Islam stehen sich mit der sunnitischen, schiitischen und alawitischen Glaubensrichtung Traditionen gegenüber, deren Anhänger um das wahre Verständnis der Umma und des Islam überhaupt konkurrieren und sich in arabischen Ländern erbittert bekämpfen. Eine innerislamische Ökumene, von einigen Gelehrten gefordert, gibt es de facto nicht. Die Rede vom islamischen Religionsunterricht, der, neben alawitischem, in Deutschland oder Österreich sunnitischer Unterricht ist (und darum von manchen Schiiten abgelehnt wird), eb-

net solche Spannungen ein. Die Frage nach der Bewertung von und dem Umgang mit innerreligiöser Pluralität bzw. mit religiöser Binnendifferenzierung ist eigens erst noch auszuloten.

## Ausblick

Die inhaltlichen und didaktischen Herausforderungen des Unterrichtens werden durch solche Differenzierungen nicht einfacher, sondern komplexer. Insbesondere die Frage nach der Konsekutivität interreligiöser und interkonfessioneller Lernprozesse bedarf noch weiterer Bearbeitung. Religiöse Differenz ist ausdifferenzieren in (inter)religiöse und (inter)konfessionelle Differenz; Pluralität ist auf religiöse, konfessionelle, interreligiöse und kulturelle Pluralität zu beziehen. Studierende, Lehrkräfte und auch Dozierende benötigen nicht nur Differenzkompetenz, sondern differenzierte Differenzkompetenz, die sowohl die interreligiöse als auch die ökumenische Perspektive<sup>35</sup> umfasst. Eine Didaktik der *doppelten* „Perspektivenverschränkung“<sup>36</sup>, die konfessionell-kooperative und interreligiöse Lehr-Lernprozesse miteinander kombiniert, muss erst noch geschrieben werden.

*Dr. Sabine Pemsel-Maier  
Professorin für Katholische Theologie /  
Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt  
„Dogmatik und ihre Didaktik“ an der PH  
Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg i. Br.*

sichts der sehr divergenten Ausrichtung der beiden – fachlich jeweils äußerst kundigen – katholischen und evangelischen Beiträge, die verschiedene eschatologische Modelle favorisieren. Vgl. *Boehme* 2015 [Anm.18].

34 Ausführlich *Bernhardt, Reinhold*: Intrareligiöse Differenzierungs- und Entdifferenzierungsprozesse. Zusammenfassende Überlegungen. In: *ÖR* 64 (2015) 547–560.

35 Vgl. *Simojoki, Henrik*: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. In: *ZPT* 67 (2015) 68–78.

36 *Woppowa, Jan*: Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In: *Ders.* (Hg.): *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Paderborn 2015, 5–17, 14.