

THEOLOGISCHE REVUE

120. Jahrgang

– Juli 2024 –

Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten. – Freiburg i. Br.: Herder 2023. 551 S., geb. € 45,00 ISBN: 978-3-451-38769-2

Die bildungs- und religionspolitische Diskussion über die Frage, wie in der öffentlichen Schule die verschiedenen religiösen Traditionen mit ihrem Recht und Anspruch auf das Unterrichtsfach Religionslehre erschlossen und miteinander ins Gespräch gebracht werden können, ist wahrlich nicht neu: Bereits Mitte der 1990er-Jahre hat der ev. Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow die Idee der kooperierenden Fächergruppe als Lösung vorgeschlagen. Später hat diese damals innovative Idee Einzug in die normative Denkschrift der Ev. Kirche in Deutschland *Identität und Verständigung* (Gütersloh 1994) gefunden und somit eine lebhaft diskutierte Diskussion über die Möglichkeiten einer solchen Weiterentwicklung des konfessionellen Unterrichts in Gang gesetzt. In diesem Modell werden die bekenntnisbezogenen Religionslehren und das sog. Ersatzfach *Ethik* (in manchen Bundesländern auch *Praktische Philosophie* oder *Werte und Normen*) zwar weiterhin in konfessionell getrennten Lerngruppen organisiert und unterrichtet, diese sollen aber in einer Phase des Schuljahrs in den Klassengruppen wieder zusammengeführt und gemeinsam in Religion unterrichtet werden. So soll es möglich sein, die Weltansichten verschiedener religiöser bzw. säkularer Traditionen in Gruppen von zugehörigen Schüler:innen erst einmal zu erschließen, um sie dann gemeinsam im Dialog zu diskutieren und zu reflektieren. Dieses Modell leuchtet von seiner Konstruktion her ohne Frage ein, zumindest wenn man an einer Idee religiöser Bildung festhält, nach der erst einmal die Einführung und das Vertraut-Machen mit der eigenen religiösen Perspektive für Schüler:innen von Bedeutung ist, bevor diese dann in einen Austausch über die verschiedenen Weltdeutungs- und Sinnsysteme eintreten. In den folgenden beiden Jahrzehnten ist die kooperierende Fächergruppe allerdings in den Schatten anderer Vorschläge zur Zukunft des RUs in der öffentlichen Schule geraten und hat daher in Folge nur noch wenig Aufmerksamkeit erhalten. V. a. der multireligiöse RU, wie er im Stadtstaat Hamburg seit Mitte der 1990er-Jahre als sog. „Religionsunterricht für alle“ (RUfa 1.0) organisiert und dann vor einigen Jahren zum „Religionsunterricht für alle“ (RUfa 2.0) weiterentwickelt worden ist, hat die religionspädagogische Diskussion um die Frage nach der Anlage und Struktur religiöser Bildung in den dt. Schulen dominiert. Dabei sollte allerdings nicht übersehen werden, dass gerade dieser RUfa 2.0, wie er in Hamburg nun seit 2022 offiziell angeboten wird, durch seine Organisation in gemeinsamen Lerngruppen, mit getrennten Lernphasen ein wichtiges Element des fächerkooperierenden Unterrichts aufgegriffen und integriert hat. Insofern ist die kooperierende Fächergruppe eigentlich nie aus dem Diskurs verschwunden, sondern verschiedene ihrer Elemente sind in anderen Kontexten verwendet worden.

Es ist aber der kath. Religionspädagogin Katja Boehme zu verdanken, dass die Idee der kooperierenden Fächergruppe grundsätzlich und systematisch mit viel Engagement und Kreativität weiterverfolgt und weiterentwickelt worden ist. B. hat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in der Kooperation mit vielen Partner:innen an anderen Hochschulstandorten in Baden-Württemberg und darüber hinaus neue Formate der religionsunterrichtlichen Kooperation in den Schulen und der Lehrerfortbildung mithilfe sog. gemeinsamer Studientage ins Leben gerufen und so seit Beginn der 2000er-Jahre kontinuierlich an einer Didaktik der kooperierenden Fächergruppe von Religionslehren und Weltanschauungen gearbeitet. Mit großer Beharrlichkeit hat sie das Nipkowsche Konzept der Fächergruppe aufgegriffen und zu einer spezifischen Form des interreligiösen Begegnungslernens weiterentwickelt, das in der religionspädagogischen Community schon lange mit ihrem Namen verbunden ist. Nun hat sie mit der vorliegenden Monographie eine *fächerkooperierende* Didaktik von *Weltsichten* vorgelegt, die ihresgleichen sucht. Mit großer Akribie und Gründlichkeit hat sie auf der Grundlage eines umfangreichen Literaturapparats, der so ziemlich alle relevanten Titel zum interreligiösen Lernen der letzten 25 Jahre ausweist, eine Grundlegung dieses Konzepts unternommen, die beeindruckt, v. a. aber auch überzeugt.

B. beginnt ihre Studie mit einer Hinführung (3–58), in der sie die religionsdemografische Situation beschreibt und die fächerkooperierende Didaktik von *Weltsichten* als Lösungsansatz vorstellt. Dabei zeigt sie von Anfang an auf, wie wichtig eine überzeugende und funktionale Form religiöser Bildung in der Schule für den gesellschaftlichen Zusammenhalt heute, v. a. aber in der Zukunft ist. Die schulpädagogische Relevanz, aber auch Praktikabilität macht sie sofort zu Beginn durch die Verknüpfung ihres Modells mit prozessbezogenen, interkulturellen, interreligiösen und demokratischen Kompetenzen von Schüler:innen deutlich.

Ihrer Didaktik schickt sie nun eine Grundlegung voraus (Teil B: 61–327), in der sie verschiedene Themenkomplexe von Religion und Bildung vorstellt, analysiert und mit Blick auf ihr Konzept ausliest. Dabei beschäftigt sie sich zuerst mit den religionssoziologischen Kategorien des funktionalen und substanziellen Religionsbegriffs, greift in diesem Zusammenhang auf die Phänomenologie Edmund G. A. Husserls zurück und widmet sich ausführlich den beiden Grundbegriffen der Identität, der Wahrheit und des Dialogs. Dabei macht sie deutlich, dass sie in ihrem Konzept religiöser Bildung zum einen den Wahrheitsbegriff nicht dispensieren will (hier erfolgt also eine Grenzziehung gegenüber den religionskundlichen Alternativmodellen), sie zum anderen aber auch an einem Identitätsmodell festhalten will, in dem die Erschließung der religiösen Traditionen immer auch Voraussetzung und Einstieg einer religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bilden soll. Um dies zu begründen, befragt sie kritisch die konstruktivistischen Identitätstheorien ab und gelangt mithilfe des Rückgriffs auf den sog. „dialogical turn“ (137) zu einem Begriff von Identität, in dem es um die Einbindung des Einzelnen in Geschichte und Kultur und daraus folgend einer traditionsverbundenen Selbstkonstruktion gehen muss. Dabei verwendet sie das Story-Konzept (158), das ursprünglich in der Anglistik entwickelt und dann in der ev. Theol. aufgegriffen worden ist, und den Sinn-Begriff von Charles Taylor, um ein Modell schulverorteter religiöser Identitätsarbeit in Sachen Religion und *Weltsichten* zu begründen. An diesem Punkt setzt sich B. von multi- und interreligiösen Lernsettings ab, die davon ausgehen, dass allein die Zusammenarbeit von Schüler:innen unterschiedlicher religiöser Traditionen zu einem religiösen Bildungsprozess und daraus folgend zur Dialogfähigkeit führt. Dass dies ein schul- und religionspolitisch bequemer Gedanke ist, der aber aus Sicht der Bildungstheorie durchaus kritisch zu sehen ist, hat schon der jüngst

verstorbene Bernhard Dressler pointiert auf den Punkt gebracht, als er davon sprach, dass ein multireligiöser RU im Klassenverband jene Ziele voraussetze, die er eigentlich erreichen wolle.¹ In dieser Spur bewegt sich auch B. Ebenso grenzt sie sich in Sachen der Wahrheitsfrage von pluralistischen religionstheol. Modellen ab, wie sie erst jüngst von Andreas Obermann u. a. im Kontext eines sog. „pluralistischen Religionsunterrichts“ entwickelt worden sind.² B. liegt ein solcher pluralistischer Wahrheitsbegriff fern, vielmehr erkennt sie (um erneut mit Bernhard Dressler zu sprechen) in der Wahrheitsfrage den Glutkern religiöser Dialog- und Verhandlungsprozesse – und damit auch einen Motor und Movens des RUs. Schließlich klärt B. auch den dritten wichtigen Begriff im Kontext der Debatte um das interreligiöse Lernen, nämlich den Dialogbegriff. Hier greift sie auf die Philos. Martin Bubers, aber auch die Hermeneutik des Fremden von Theo Sundermeier zurück und erkennt in der komparativen Theol., wie sie von Klaus von Stosch im deutschen Sprachraum etabliert worden ist, eine Perspektive und einen „Wegweiser“ (259) für das interreligiöse Lernen in der Schule.

Im dritten Teil folgt nun die eigentliche Didaktik eines fächerkooperierenden Unterrichts von Weltansichten (Teil C: 331–457), in der B. nun all ihre praktischen Erfahrungen im Kontext der Heidelberger Initiativen und Projekte in eine theoretische Form und Reflexion überführt. Hier geht es um Geschichte und Genese des Konzepts, um die Entwicklung des Modells aus der Fächergruppe Nipkows hin zum interreligiösen Begegnungslernen und um hochschuldidaktische Rahmensetzungen und damit verbundene Unterstützungssysteme. Dieser Teil endet mit einer überzeugenden Beschreibung des Referenzrahmens für Kompetenzen im fächerkooperierenden Begegnungslernen und einer Auflistung von Zukunftsaufgaben, die v. a. Fragen des Schulrechts, des Curriculums, der Organisation und nicht zuletzt der Finanzierung betreffen. Im Anhang (468–551) findet sich zudem eine Synopse möglicher Themen im fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen, eine Übersicht der Projekte, wie sie bisher in Heidelberg und an anderen Orten durchgeführt worden sind, ein umfangreiches Glossar mit Erläuterungen der wichtigsten Fachbegriffe, einem Sach- und Personenverzeichnis sowie der schon erwähnte umfangreiche Literaturapparat.

B. ist mit der vorliegenden Studie eine absolut überzeugende und in ihrem Umfang und in ihrer Differenzierung bewundernswerte Grundlegung interreligiösen Lernens in der Schule gelungen, die wegweisend sein sollte für die Weiterentwicklung des schulischen RUs in Deutschland. Zum einen gelingt ihr nämlich, durch ihre gründliche und differenzierte didaktische Grundlegung zu demonstrieren, worin die Stärken ihres Ansatzes und (implizit) auch die Schwächen der alternativen im Diskurs favorisierten Organisationsformen religiöser Bildung liegen. Zum anderen zeigt sie überzeugend anhand ihrer langjährigen Praxisarbeit an der Heidelberger Pädagogischen Hochschule, wie durch Kooperationen mit Lehrer:innen in der schulischen Praxis zum einen tatsächliche Interaktions- und Dialogprozesse von Schüler:innen unterschiedlicher Weltansichten gelingen können und wie zum anderen Lehrer:innen im Rahmen von Fortbildungskonzepten besser als bisher auf die interreligiöse Begegnung und das interreligiöse Lernen vorbereitet werden sollten. Unabhängig von der Frage, ob der RU in der kooperierenden Fächergruppe in Schulen vor Ort überhaupt realisiert werden kann, lassen sich aus B.s Studie konzise Zusammenfassungen zu aktuellen Diskursen und elementare Erkenntnisse zu relevanten Forschungsfragen rund um das interreligiöse Lernen entnehmen. Alles in allem also ein absolut überzeugender Entwurf, der es verdienen würde, rezipiert,

¹ Vgl. Bernhard DRESSLER: „Interreligiöses Lernen – alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte“ in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 49 (2003), 113–124.

² Vgl. *Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs*, hg. v. Gotthard FERMOR / Thorsten KNAUTH / Rainer MÖLLER / Andreas OBERMANN, Münster 2022.

bedacht und auch an anderen Orten aufgegriffen zu werden. Wer über die Zukunft des bekenntnisbezogenen RUs in der öffentlichen Schule nachdenken und mitreden möchte, kommt an B.s Entwurf des interreligiösen Begegnungslernens nicht vorbei.

Über den Autor:

Clauß Peter Sajak, Dr., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster (c.sajak@uni-muenster.de)