

Kooperativer Religionsunterricht und die Option für eine Dialogische Religionspädagogik

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht der Kooperative Religionsunterricht, wie er heute vor allem im Bereich der evangelisch-katholischen Zusammenarbeit entwickelt und praktiziert wird. Das Modell dieser Kooperation geht jedoch von vornherein in seiner Zielsetzung auch über den Bereich des Christentums hinaus und bezieht sich auf unterrichtliche Angebote etwa von Judentum oder Islam sowie auf Verbindungen mit den Fächern Ethik, Philosophie usw. oder auch mit anderen Fächern außerhalb des Spektrums von Religion und Ethik.¹ Die angestrebte Kooperation ist dabei nicht einfach pragmatisch begründet wie beispielsweise in solchen Fällen, in denen ein religionsunterrichtliches Angebot etwa in Förderschulen oder im beruflichen Schulwesen nur gewährleistet werden kann, wenn sich die evangelische und die katholische Seite auf ein gemeinsames Angebot verständigen. Demgegenüber reichen die Ziele des kooperativen Religionsunterrichts weiter und verlangen eine dialogische Grundstruktur, weshalb es angemessen ist, von einer Dialogischen Religionspädagogik zu sprechen.²

Die dialogische Öffnung von Religionspädagogik zählt zu den Merkmalen, die in unserer eigenen Gegenwart eine hervorgehobene Rolle spielen. Sie gehört in eine Reihe mit anderen Optionen wie die für das Kind, für Gerechtigkeit und Solidarität, für den kritischen Umgang mit Gender-Fragen, für Bildung und Reflexivität, um nur einige der geläufigen Optionen zu nennen. Der Begriff der Option ist allerdings in Schutz zu nehmen vor möglichen Missverständnissen. Religionspädagogik ist nicht einfach eine Frage von Positionen oder sog. Konzeptionen, zwischen denen gleichsam beliebig ausgewählt werden könnte. Religionspädagogik entwickelt sich vielmehr stets in Auseinandersetzungen mit den Herausforderungen der Zeit, denen sie nur um den Preis eines weitreichenden Geltungsverlustes ausweichen kann.³ Dialogische Religionspädagogik steht so gesehen für die bewusste Aufnahme der Fragen und Probleme, aber auch Impulse und Chancen einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, insbesondere im Blick auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, womit umgekehrt nicht geleugnet ist, dass immer auch bestimmte Entscheidungen eine wichtige Rolle spielen: Ohne dialogische Offenheit als Hal-

¹ Vgl. bereits den »Startschuss« für die konfessionelle Kooperation: EKD 1994.

² Vgl. Schweitzer/Biesinger/Conrad u.a. 2006.

³ Vgl. Schweitzer 2006.

tung führt auch eine multireligiöse Situation nicht zu einer dialogischen Öffnung!

Ich bin in der glücklichen Lage, über einen kooperativen Religionsunterricht und eine Dialogische Religionspädagogik nicht einfach aus der Perspektive theoretischer Desiderate schreiben zu müssen, sondern mich dabei auf die nunmehr schon länger als 10 Jahre währende enge Zusammenarbeit mit meinem katholischen Kollegen Albert Biesinger berufen zu können. Naturgemäß steht für uns die evangelisch-katholische Zusammenarbeit im Religionsunterricht, aber auch in anderen Bereichen von Religionspädagogik und Bildung im Vordergrund. Darüber hinaus gehört der Dialog Judentum – Christentum für A. Biesinger schon seit Jahrzehnten unverzichtbar mit dazu und es gelingt zunehmend auch der Einbezug des Islam als Partner im Gespräch.⁴

Im Folgenden soll zunächst, vor dem Hintergrund einiger Hinweise zur Geschichte von Religionspädagogik, die epochale Bedeutung einer Option für Dialogische Religionspädagogik herausgestellt werden. Weitere Schritte beziehen sich auf das Verständnis von Dialog und Kooperation.

1. Von der katechetischen Befestigung konfessioneller Zugehörigkeit zur Öffnung für eine Dialogische Religionspädagogik – Geschichtliche Perspektiven

Sicher wäre es zu einfach, wollte man die Geschichte der Katechetik einfach auf das Anliegen reduzieren, die konfessionelle Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen oder auch von Erwachsenen zu befestigen. Dennoch ist es wichtig, dieses Merkmal von Katechetik nicht auszublenden. Nur in der (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und Geschichte lassen sich Aufgaben und Perspektiven für die Zukunft klären.

Schon eines der ersten katechetischen Dokumente der Reformation, Philipp Melancthons »Unterricht der Visitatoren« (1528), scheint allerdings die in der Überschrift zu diesem Abschnitt formulierte These zu widerlegen, wenn dort ausdrücklich davor gewarnt wird »Hadersachen« zu thematisieren: »Und soll den Kindern die Stücke einbilden, die not sind recht zu leben, als Gottesfurcht, Glauben, gute Werke. Soll nicht von Hadersachen sagen. Soll auch die Kinder nicht gewöhnen, Mönche oder andere zu schmähen, wie viele ungeschickte Schulmeister pflegen«.⁵ Wie wenig dies durchgehalten wurde, zeigen exemplarisch etwa die »Institutiones Catecheticae« von Conrad Dieterich (1613). Denn dort werden nun doch ausdrücklich die falschen Lehren warnend namhaft gemacht und wird hervorgehoben, dass die »Papisten« »irren«, wenn sie die

⁴ Vgl. Biemer/Biesinger 1981 sowie Schweitzer/Biesinger/Edelbrock 2008.

⁵ Nipkow/Schweitzer 1991, 88.

Heilige Schrift »mit schandlichen/erschrecklichen und Gottslästerlichen Schmachworten beschmitzen«. ⁶

Hinter solchen Entwicklungen steht nicht einfach die Willkür einzelner Autoren, die nun Katechetik und Kontroverstheologie miteinander verschmelzen. Es geht um die Herausforderungen der damaligen Zeit. Das zeigen die ab dem 16. Jahrhundert im katholischen Bereich verstärktesten Bemühungen um den katechetischen Unterricht. ⁷ Offenbar stand für Reformation und Gegenreformation gleichermaßen vor Augen, dass im katechetischen Unterricht die Zukunft der eigenen Konfession oder Kirche auf dem Spiel stand.

Die Einführung in den christlichen Glauben kann gerade für Kinder nur mit Bezug auf die gelebten Formen des Christentums anschaulich gestaltet werden, was zwar nicht ausschließlich, aber doch unvermeidlich die konfessionell bestimmten Kirchen einschließt. Eine gewisse Tendenz zur Befestigung konfessioneller Zugehörigkeit könnte von daher ein konstitutives Merkmal aller Katechetik oder Religionspädagogik darstellen (um Missverständnisse zu vermeiden: Ich folge hier nicht der im katholischen Bereich zum Teil geläufigen Unterscheidung zwischen Katechetik in der Gemeinde und Religionspädagogik in der Schule, sondern lege einen umfassenden Begriff von Religionspädagogik zu Grunde, der auch katechetische Aufgaben einschließt ⁸). Dennoch bleibt es bemerkenswert, wie lange die evangelische und katholische Religionspädagogik ohne eine Öffnung füreinander selbst dort auskamen, wo sie sich zu wissenschaftlichen Disziplinen im modernen Sinne weiterentwickelten. ⁹ Und noch viel weniger als von einer christlich-ökumenischen Öffnung kann für die Religionspädagogik vor den 1970er oder 1980er Jahren von einer dialogischen Offenheit für andere Religionen oder Weltanschauungen gesprochen werden. Soweit diese überhaupt in den Blick kamen, wurden sie in der Regel abwertend wahrgenommen und entsprechend negativ beschrieben.

Vor diesem hier nur angerissenen geschichtlichen Hintergrund scheint es berechtigt, die Öffnung für eine Dialogische Religionspädagogik tatsächlich als einen epochalen Entwicklungsschritt zu bezeichnen. Umso leichter zu verstehen ist es dann allerdings auch, dass noch nicht zureichend geklärt ist, an welchem Verständnis von Dialog sich die Religionspädagogik orientieren kann.

⁶ Nipkow/Schweitzer 1991, 101.

⁷ Vgl. Paul 1995, 105ff.

⁸ Vgl. Schweitzer 2006.

⁹ Vgl. Schweitzer/Simojoki 2005.

2. Was heißt schon »Dialog«? Zur Klärungsbedürftigkeit des religionspädagogischen Dialogverständnisses

»Dialog« ist gut – »Monolog« ist schlecht. So lässt sich das heute weit verbreitete (religionspädagogische) Bewusstsein zugespitzt charakterisieren. Jedenfalls tendiert die Bezeichnung »monologisch« oder »monoreligiös« für einen bestimmten Religionsunterricht deutlich in Richtung eines Schimpfwortes. Und dabei ist nicht nur die herkömmliche Kritik an Frontalunterricht und Lehrervortrag gemeint, sondern die Beschränkung auf nur eine Religion oder gar nur auf eine Konfession.

In einem markanten Gegensatz zu diesem Bewusstsein steht dann freilich die Unklarheit darüber, was mit »Dialog« oder »dialogisch« hier eigentlich gemeint sein soll. Untersuchungen zum religionspädagogischen Dialogverständnis sind eine seltene Ausnahme geblieben.¹⁰ Dies dürfte nicht zuletzt auf die Komplexität der entsprechenden Klärungsaufgaben zurückzuführen sein. Denn jede Klärung muss sich auf mindestens folgende Ebenen beziehen:

- Im Blick auf Konfessionen und Religionen sind unterschiedliche Auffassungen von *christlicher Ökumene* sowie des *Verhältnisses der (Welt-)Religionen zueinander* aufzunehmen. Wie bereits entsprechende Überblicksdarstellungen erkennen lassen, werden hier sehr unterschiedliche Sichtweisen vertreten.¹¹ Dieser Vielfalt lässt sich schwerlich dadurch entkommen, dass man sich einfach qua Entscheidung einer bestimmten Perspektive anschließt.
- Alle Auffassungen von ökumenischem oder interreligiösem Dialog sind religionspädagogisch eigens daraufhin zu befragen, ob sich die von *Erwachsenen* im Gespräch mit anderen Erwachsenen entwickelten Sichtweisen auf *Kinder* bzw. *Jugendliche* übertragen lassen. Dabei ist ebenso an die Achtung vor dem Kind zu denken, die insbesondere für eine christliche Religionspädagogik axiomatische Bedeutung besitzen muss, wie an die spezifisch kindlichen Weltzugänge und Verstehensweisen, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden. Beispielsweise entwickelt sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme über verschiedene Entwicklungsstufen hinweg und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass der manchmal für einen Dialog als konstitutiv angesehene Perspektivwechsel – das sich selbst mit den Augen des Anderen Sehen – Kindern gleichermaßen möglich ist wie Erwachsenen.¹²

¹⁰ Vgl. Biemer/Biesinger 1981 sowie Knauth 1996.

¹¹ Vgl. Neuner 1997; Schreiner u.a. 2005, 113ff.; vgl. auch Nipkow 1998 sowie Leimgruber 2007.

¹² Vgl. Lähnemann 1998.

- Dialogische Ansprüche sind religionspädagogisch weiterhin auf *Lehr-Lern-Prozesse* abzubilden bzw. es ist zu fragen, wie sich Dialogverständnisse verändern müssen, wenn sie in den Horizont von Lehren und Lernen rücken sollen. Können Dialoge religionspädagogisch nur vorbereitet werden oder gilt auch hier, dass Dialog nur *im* Dialog und *durch* den Dialog selbst gelernt werden kann? Welche Qualitäten müssen Dialoge aufweisen, wenn sie zugleich als Lernprozesse gelten sollen? Ist der Begriff des Dialogs überhaupt geeignet für pädagogische Zusammenhänge oder gehen die mit ihm verbundenen Ansprüche von vornherein weit über alle pädagogischen Möglichkeiten hinaus?
- Bei alledem spielen in der Religionspädagogik, vor allem beim schulischen Religionsunterricht, *rechtlich-organisatorische Fragen* eine zentrale Rolle. Ist der konfessionelle Religionsunterricht mit seinem Bezug auf die »Grundsätze« (Art. 7,3 GG) nur einer Konfession oder Religion das größte Hindernis für den Dialog oder gewährleistet er zumindest eine wichtige Voraussetzung für jeden Dialog, weil nur die konfessionelle Gestalt von Religionsunterricht die Differenzen präsent hält, um die es bei Dialogen doch gehen soll? Bietet die Religionswissenschaft oder eine Theologie der Religionen eine übergeordnete Ebene, auf der Dialoge erst möglich werden?¹³

In Deutschland haben die Auseinandersetzungen um das Brandenburger Schulfach LER nachdrücklich gezeigt, wie wenig solche Fragen geklärt sind. In England und Wales, wo die längste Tradition eines multireligiösen (multifaith) Religionsunterrichts zu finden ist, stößt man immer wieder auf das Problem, dass ein von den Religionsgemeinschaften abgelöster Religionsunterricht für das Leben außerhalb der Schule kaum Bedeutung gewinnen kann.¹⁴ In beiden Fällen wird mit dem ausgeschlossenen Bezug auf die Theologie und damit auf das Selbstverständnis oder die Selbstinterpretation von Konfessionen und Religionen von vornherein auch auf den Einbezug zahlreicher Differenzen verzichtet, um die es bei einem im vollen Sinne ökumenischen oder interreligiösen Dialog eigentlich gehen müsste. Es kann schwerlich einleuchten, dass der Dialog dann am besten funktioniert oder am wirksamsten gelehrt werden kann, wenn Spannungen und Gegensätze ausgeblendet werden. Insofern ist zu Recht gefragt worden, ob nicht gerade Modelle wie LER – trotz aller anders lautender Ansprüche – eine vereinheitlichende Struktur aufweisen, für welche die Bezeichnung »monologisch« viel zutreffender wäre als für den konfessionellen Religionsunterricht.¹⁵

¹³ Vgl. so, im Blick auf LER, Edelstein 2001.

¹⁴ Vgl. Grimmitt 1992.

¹⁵ Vgl. Nipkow 1996.

Im begrenzten Zusammenhang des vorliegenden Beitrags ist es nicht möglich, ein umfassendes religionspädagogisches Verständnis von Dialog zu entwickeln. Hypothetisch kann aus meiner Sicht allerdings festgehalten werden, dass sich bereits die allgemeine Kategorie des Dialogs als Abstraktion erweist, die religionspädagogisch, insbesondere im Blick auf die religionspädagogische Praxis, nur in der Konkretion jeweils spezifischer Verhältnisbestimmungen und Begrenzungen aufgenommen werden kann. Zwischen Christentum und Judentum sind andere Fragen zu beachten als zwischen Christentum und Islam. Im Blick auf Hinduismus oder Buddhismus stellt sich die Gesprächssituation wiederum anders dar. Eine sich dialogisch öffnende Religionspädagogik kann nicht einfach aus einem allgemeinen Begriff des Dialogs deduziert werden.¹⁶ Deshalb macht es Sinn, sich im Folgenden auf den evangelisch-katholischen kooperativen Religionsunterricht zu beschränken, auch wenn dabei nicht in Vergessenheit geraten darf, dass das kooperative Modell auch auf andere, beispielsweise orthodoxe, jüdische oder islamische Religionsunterrichtsformen bezogen werden kann. Insofern lässt sich der folgende Abschnitt am besten als exemplarische Konkretion verstehen, neben die weitere Konkretionen treten müssen.

3. Exemplarische Konkretion: Dialog im kooperativen (evangelisch-katholischen) Religionsunterricht

Das m.E. für den kooperativen (evangelisch-katholischen) Religionsunterricht maßgebliche Dialogverständnis lässt sich in fünf Hinsichten umreißen:

»Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden«

Mit dieser Formel haben A. Biesinger und ich das entsprechende Programm umschrieben.¹⁷ Diese Bestimmung entspricht zunächst der Situation unterschiedlicher Konfessionen bzw. Konfessionskirchen im Christentum, wie sie zwar nicht vom römischen Lehramt, aber doch von katholischen Theologinnen und Theologen wahrgenommen und anerkannt wird. Beide Konfessionen berufen sich auf die biblische Überlieferung und insbesondere auf das Neue Testament, das bekanntlich selbst den Ruf zur christlichen Einheit enthält (z. B. Joh 17,21). Diese Kirchen beziehen sich auf dieselben altkirchlichen Bekenntnisse und stellen sich auch in der Gegenwart der Aufgabe, Wege zu einer christlichen Einheit zu finden. Zugleich sind die bleibenden Unterschiede nicht zu übersehen. Aus evangelischer Sicht werden sie besonders schmerzlich fühlbar in dem von katholischer Seite noch immer aufrechterhaltenen Ausschluss aller Evangelischen von der Eucharistie, während aus katholischer Sicht wohl die

¹⁶ Vgl. Nipkow 1998.

¹⁷ Vgl. Schweitzer/Biesinger 2002.

evangelische Ablehnung des römischen Papstamtes und des damit verbundenen Amtsverständnisses hervorsteicht. Religionspädagogisch besonders bedeutsam ist das Verhältnis zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Stellvertretend hinzuweisen ist hier auf die große Zahl konfessionsverbindender Ehen, die inzwischen ein Drittel aller kirchlichen Trauungen ausmachen. Besonders die von uns befragten Kinder im Grundschulalter hoben immer wieder hervor, dass ihnen der kooperative Religionsunterricht deshalb so wichtig sei, weil sie darin die Situation ihrer eigenen Familie mit einem evangelischen und einem katholischen Elternteil aufgenommen sehen.

Verbindung dogmatisch-theologischer Fragen mit lebensweltlich-induktiven Zugängen

Schon bei der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden ist darauf hingewiesen worden, dass sich der kooperative Religionsunterricht nicht einseitig an dogmatisch-theologischen oder kirchenamtlichen Bestimmungen ausrichten kann, die dann lediglich deduktiv auf den Unterricht bezogen würden. Die Verpflichtung des kooperativen Religionsunterrichts, wie wir ihn verstehen¹⁸, zur Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als Subjekte schließt ein solches Vorgehen aus. Statt dessen ist die konstitutive Bedeutung von Zugängen, die von der jeweiligen Erfahrungs- und Lebenswelt induktiv ausgehen, auch im vorliegenden Zusammenhang hervorzuheben. Darin entspricht das Dialogverständnis des kooperativen Religionsunterrichts etwa der ethnographisch begründeten Religionsdidaktik, wie sie in England von Robert Jackson entwickelt worden ist.¹⁹ Während sich die sog. interpretative Zugangsweise Jacksons aber fast ausschließlich auf die gelebten Formen von Religion bezieht und auf eine theologische Rückbindung verzichtet, bemüht sich der kooperative Ansatz um eine Verbindung zwischen Theologie und Lebenswelt. Die gelebten Formen, auch die des Christentums, sollen konstitutiv berücksichtigt werden, aber ein vertieftes authentisches Verständnis des christlichen Glaubens lässt sich ohne Auseinandersetzung mit dessen biblischen Wurzeln und christentumsgeschichtlichen Überlieferungen sowie deren theologischer Rekonstruktion und Interpretation nicht gewinnen. Insofern bleibt ein allein ethnographisch ausgelegter Religionsunterricht hinter dem Ziel zurück, Kindern und Jugendlichen Zugänge auch zu solchen Überlieferungen zu eröffnen, die nicht einfach an ihrer Erfahrungswelt abgelesen werden können.

In der kontroversen Auseinandersetzung um den Dialog Christentum – Islam ist die Notwendigkeit, theologische Sichtweisen einzubeziehen, gegen mögliche

¹⁸ Das »Wir« bezieht sich auf A. Biesinger und mich, vgl. Schweitzer/Biesinger 2002 sowie Schweitzer u.a. 2006.

¹⁹ Vgl. Jackson 1997 sowie als Hintergrund: Jackson/Nesbitt 1993.

Verengungen im christlichen Islambild kritisch hervorgehoben worden.²⁰ So dürfe sich dieses Bild nicht einfach auf Fehlformen, wie sie bei einzelnen Musliminnen oder Muslimen zu beobachten sind, beziehen, sondern müsse sich auch an der eben nur aus der Theologie des Islam zu gewinnenden Selbstinterpretation orientieren. Solche Probleme sind bei den ethnographischen Zugängen in der englischen Religionspädagogik noch nicht genügend im Blick.

Offenheit für den Anderen als starke Toleranz

Kooperativer Religionsunterricht lebt von einer Atmosphäre, die als Offenheit für den Anderen beschrieben werden kann. Ohne eine solche Offenheit kann der Anforderung, Gemeinsamkeiten zu stärken und Unterschieden gerecht zu werden, kaum oder gar nicht entsprochen werden, und ein Lernen vom Anderen ist nicht möglich. Die Toleranz, die dabei vorausgesetzt und eingeübt wird, bedeutet nicht ein bloßes Hinnehmen, als das tolerantes Verhalten häufig missverstanden wird. Es geht vielmehr um eine starke Form von Toleranz, die sich aus der eigenen religiösen Überzeugung motiviert weiß.²¹ Zu einer solchen Toleranz gehört insbesondere das Bemühen, den Anderen gerade *als Anderen* zu verstehen und auch die bleibenden Differenzen anzuerkennen. Eine Didaktik des kooperativen Religionsunterrichts muss darauf angelegt sein, eine solche Offenheit zu stützen, auf die sich insbesondere auch die Unterrichtenden aktiv verpflichtet sehen müssen.

Mehrfacher Perspektivenwechsel (Perspektive der ersten, zweiten und dritten Person)

Es gehört zu den Qualitätsmerkmalen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, dass hier – wie bei jeder Form des konfessionellen Religionsunterrichts – in der ersten Person gesprochen werden kann. Lehrerinnen und Lehrer dürfen »ich« sagen, wenn sie beispielsweise gefragt werden, was sie denn nun selber glauben. Im kooperativen Unterricht kommt das Reden in der zweiten Person dazu, also als »ich/du« und »wir/ihr«, das für jede Form von Dialog konstitutiv ist. Die Präsenz von Angehörigen der jeweils anderen Konfession – auf jeden Fall Schülerinnen und Schüler, möglichst auch Lehrerin oder Lehrer – stellt dafür die unerlässliche Voraussetzung dar. Aufgabe des Unterrichts ist es dann, dafür zu sorgen, dass die verschiedenen Perspektiven der ersten und zweiten Person nicht nur gegenwärtig sind, sondern von den Schülerinnen und Schülern aktiv nachvollzogen oder, soweit dies möglich ist, selber eingenommen werden.

²⁰ Vgl. Miksch 2007.

²¹ Vgl. Schwöbel 2007 sowie Schweitzer 2007.

Zu den Anforderungen bereits an jeden konfessionellen Religionsunterricht gehört zumindest aus meiner Sicht die Aufgabe, über die Innenperspektive von Glauben, Kirche oder Theologie hinaus auch verschiedene Außenperspektiven (Dritte Person-Perspektive) einzubeziehen. Solche Perspektiven kommen beispielsweise aus Philosophie und Religionswissenschaft, aber auch aus Recht, Politik und Gesellschaft. Die Notwendigkeit des Einbezugs dieser Perspektive gilt auch für den kooperativen Religionsunterricht, der sich beispielsweise mit gesellschaftlichen Voraussetzungen, Hintergründen und Erwartungen an die Religionsgemeinschaften sowie mit deren Verhältnis zueinander auseinandersetzen muss.

Qualitätsmerkmale einer kooperativ-dialogischen Didaktik

Die Diskussion über Dialogischen Religionsunterricht zeigt deutlich die Notwendigkeit, didaktische Qualitätsmerkmale für einen solchen Unterricht herauszuarbeiten. In der englischen Diskussion wird beispielsweise zwischen »primären«, »sekundären« und »tertiären« Formen des Dialogs im Klassenzimmer unterschieden: Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungen und Standpunkte, Unterstützung einer Atmosphäre der Offenheit, Lehr-Lern-Formen, die den Dialog fördern.²² Als unzureichend haben sich, etwa beim Hamburger »Religionsunterricht für alle«, die Versuche erwiesen, Schülerinnen und Schüler mit nicht-christlicher Religionszugehörigkeit als Dialogpartner für die erwachsenen Lehrerinnen und Lehrer einzusetzen.²³ Weitere, noch offene Fragen beziehen sich auf die Position des Lehrers oder der Lehrerin sowie darauf, wie sie ihre Überzeugungen in den dialogischen Unterricht einbringen können und sollen.²⁴

Der kooperative Religionsunterricht führt solche Diskussionen insofern weiter, als er nicht nur Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher Konfessions- oder Religionszugehörigkeit in die Analyse einbezieht, sondern auch von einer Kooperation zwischen Lehrkräften mit unterschiedlicher Konfessions- oder Religionszugehörigkeit ausgeht. Dabei wird deutlich, dass sich die Qualität des kooperativ-dialogischen Religionsunterrichts ohne Einbezug der Sichtweisen und Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer nicht bestimmen lässt.²⁵ Dialogische Qualität muss alle möglichen Beziehungen erfassen.

²² Vgl. Ipgrave 2001.

²³ Vgl. Asbrand 2000.

²⁴ Vgl. Fancourt 2007.

²⁵ Vgl. Schweitzer/Biesinger 2002, 169ff. sowie Schweitzer 2006, 136ff.

4. Ausblick

Als exemplarische und vor dem geschichtlichen Hintergrund keineswegs gering zu schätzende Konkretion einer Dialogischen Religionspädagogik wurde im vorliegenden Beitrag der konfessionell-kooperative (evangelisch-katholische) Religionsunterricht gewählt. Seit einigen Jahren zeichnet sich ab, dass ein islamischer Religionsunterricht auch in Deutschland in Zukunft neben den katholischen und evangelischen bzw. kooperativen Religionsunterricht treten wird. Schon seit Längerem wird auch jüdischer Religionsunterricht erteilt. So liegt es auf der Hand, dass sich eine Dialogische Religionspädagogik vermehrt auf das Verhältnis dieser Religionen zueinander beziehen muss. Kooperativer Religionsunterricht ist kein exklusiv christliches Unternehmen.²⁶ Vielmehr gilt: Was hier für den Dialog zu lernen war und ist, muss nun für weitere Dialoge und Kooperationen fruchtbar gemacht werden.

Die Geschichte der Ökumene und besonders des Verhältnisses zwischen der katholischen und der evangelischen Kirche erinnert zugleich daran, dass Dialoge und dialogisches Lernen sehr anspruchsvoll sind. Es hat nicht nur Jahre und Jahrzehnte, sondern Jahrhunderte gebraucht, bis ein kooperativer Religionsunterricht in diesem Bereich realisiert werden konnte. Es wäre deshalb naiv, würde nun im Falle von Christentum und Islam erwartet, dass hier schon Monate oder wenigstens wenige Jahre ausreichen könnten, um die entsprechenden Grundlagen und Voraussetzungen zu schaffen. Der umfassende Ausbau einer Dialogischen Religionspädagogik ist wohl selbst ein weiteres Jahrhundertunternehmen.

Diese letzte Bemerkung soll niemanden entmutigen. Sie soll vielmehr vor Enttäuschungen bewahren, die dadurch entstehen, dass Erfolge zu rasch und zu unvermittelt erwartet werden.

Umso mehr hebe ich am Ende den Erfolg – um es noch einmal zu sagen: die epochale Bedeutung – des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts hervor. Ich bin dankbar dafür, dass ich in Albert Biesinger einen so verlässlichen – eben dialogischen – Kollegen und Freund dafür gefunden habe!

Literatur

Asbrand, Barbara: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.

²⁶ Vgl. Schweitzer u.a. 2006.

- Biemer, Günter/Biesinger, Albert: Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen Juden. Theologische und didaktische Grundlegung, Düsseldorf 1981.
- Edelstein, Wolfgang (Hg.): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen, Weinheim/Basel 2001.
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland): Identität und Verständigung. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh 1994.
- Fancourt, Nigel: The »Dialogical« Teacher: Should Teachers Express their Commitments in the Classroom?, in: Bakker, Cok/Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers, Münster u.a. 2007, S. 53–66.
- Grimmitt, Michael: Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 8 (1992), S. 37–54.
- Ipgrave, Michael: Pupil-to-pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education, Warwick 2001.
- Jackson, Robert: Religious Education: An Interpretive Approach, London 1997.
- Jackson, Robert/Nesbitt, Eleanor: Hindu Children in Britain, Stoke-on-Trent 1993.
- Knauth, Thorsten: Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster u.a. 1996.
- Lähnemann, Johannes: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen. München 2007.
- Miksch, Jürgen (Hg.): Evangelisch aus fundamentalem Grund. Wie sich die EKD gegen den Islam profiliert, Frankfurt/M. 2007.
- Neuner, Peter: Ökumenische Theologie, Darmstadt 1997.
- Nipkow, Karl Ernst: Die Herausforderung aus Brandenburg. »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« als staatliches Pflichtfach, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 92 (1996), S. 124–148.
- Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2, Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd. 1, Von Luther bis Schleiermacher, München 1991.

- Paul, Eugen: Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 2, Barock und Aufklärung, Freiburg u.a. 1995.
- Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.
- Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik, Gütersloh 2006.
- Schweitzer, Friedrich: Religiöse Individualisierung – Chance oder Hindernis für Bildung zur Toleranz?, in: Schweitzer, Friedrich/Schwöbel, Christoph (Hg.): Toleranz, Religion und Bildung, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert zus. m. Boschki, Reinhold/Schlenker, Claudia/Edelbrock, Anke/Kliss, Oliver: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh 2002.
- Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik: Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Freiburg/Gütersloh 2005.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg/Basel/Wien 2006.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.): Mein Gott – dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in der Kindertagesstätte, Weinheim 2008.
- Schwöbel, Christoph: Toleranz – Eine unmögliche Tugend für religiöse Gemeinschaften, in: Schweitzer, Friedrich/Schwöbel, Christoph (Hg.): Toleranz, Religion und Bildung, Neukirchen-Vluyn 2007.