

David Kabisch

## IN DER LÖWENGRUBE

### Konflikthermeneutik als Aufgabe religiöser Bildung

Als er beim Beten erwischt wurde, war die Karriere vorbei – auf diesen knappen, aber aufschlussreichen Wendepunkt läuft die Handlung des französischen Films *Fasten auf Italienisch* hinaus. Die Komödie, die 2010 in deutschen Kinos zu sehen war, erzählt die Geschichte von Mourad Ben Saoud, der als Sohn algerischer Einwanderer in Marseille lebt. Irgendwann musste er erkennen, dass ihm bestimmte Aufstiegschancen aufgrund seiner Herkunft verschlossen bleiben würden. Er beschloss daher, sich in seiner französischen Heimat als Italiener auszugeben. Als Dino Fabrizzzi, wie er nun heißt, genießt er *la dolce vita* mit schönen Frauen, teuren Autos und gutem Alkohol. Aber alles ändert sich, als eines Tages sein Vater schwer erkrankt. Am Krankenbett bittet er den Sohn, an seiner Stelle den Ramadan zu feiern. Der Sohn willigt ein, doch es kommt, wie es in einer Komödie wohl kommen muss: Das Fastenge- und Alkoholverbot bringt ihn nicht nur bei Geschäftsessen und Privatparties in große Verlegenheit; als er in seinem Büro bei einem der täglichen Pflichtgebete von einem Kollegen erwischt wird, ist es mit der Karriere in der Firma vorbei.

Die komische und zugleich geistreiche Pointe des Films beruht weniger auf der Erkenntnis, dass das Leben in einer kulturellen und religiösen Minderheitensituation Probleme mit sich bringen kann; sie besteht vielmehr darin, dass Mourad alias Dino überhaupt erst durch die Leugnung seiner kulturellen und religiösen Herkunft in die missliche Situation geriet. Für das interreligiöse Lernen bietet *Fasten auf Italienisch* damit zahlreiche thematische Anknüpfungspunkte, die über eine religionskundliche Erschließung der »fünf Säulen« hinausgehen. Der Islam wird vielmehr als eine umfassende kulturelle Praxis anschaulich, die das Leben eines Muslims bestimmen kann oder – wie im Falle Dinos – eben auch nicht. Das Leben in einer religiösen Minderheitensituation wird dabei nicht auf der Ebene konkurrierender Glaubensvorstellungen, sondern auf der Ebene des beruflichen und privaten Alltags dargestellt.

Auf der Ebene des beruflichen und privaten Alltags spielt auch das biblische Urbild eines Lebens in der Minderheitensituation, die Erzählung von *Daniel in der Löwengrube*. Die Karriere Daniels am Hof des Persischen Königs war ebenfalls vorbei, als er beim privaten Gebet »vor seinem Gott« erwischt wurde (Dan 6,11f.). Daniels Konkurrenten am Hof zeigen ihn daraufhin wegen seiner religiösen Illoyalität an und bringen den König dazu, Daniel in eine Löwengrube zu werfen, aus der er bekanntlich wegen seiner Glaubensfestigkeit errettet wird. Die vom Erzähler intendierte Pointe liegt auch hier weniger in der Einsicht, dass das Leben in einer Minderheitensituation Probleme bei der Karriereplanung mit sich bringen kann. Die streitbare Pointe der biblischen Erzählung besteht vielmehr in der Zusage, dass der Gott Israels all die bewahren wird, die auch in schwierigen Situationen an ihrer kulturellen und religiösen Identität festhalten.

Konfessionslose, die sich mit der filmischen oder biblischen Erzählung beschäftigen, werden sich vielfach in ihrer Meinung bestätigt sehen, dass Religionen Konflikte verursachen, die es ohne sie überhaupt nicht gäbe. Da nicht nur in der Geschichte, sondern auch in der Gegenwart Religionen und Konfessionen (oft entgegen ihrer eigenen Botschaft von Frieden und Versöhnung) in Unvereinbarkeitskonflikte geraten, kann sich gerade bei Konfessionslosen »die Ablehnung aller Religion [...] als bessere Alternative gegenüber dem permanenten Streit der Religionen und religiösen Richtungen profilieren.«<sup>1</sup> Der Anspruch einiger interreligiöser Bildungskonzepte, das Potential der Religionen beim Aufbau eines gemeinsamen »Weltethos« (Hans Küng) zum Tragen zu bringen oder den Beitrag der Religionen bei der Lösung »epochaltypischer Schlüsselprobleme« (Wolfgang Klafki) herauszustellen, scheidet damit weniger an den normativen Selbstansprüchen der Religionen; es fehlt Konfessionslosen (und keineswegs nur diesen) vielmehr an dem Grundvertrauen, dass die Verursacher religiöser Konflikte überhaupt etwas zu deren Lösung beitragen können. Für die Religionsdidaktik stellen Konfessionslose damit eine besondere Herausforderung dar.

### **Konfessionslosigkeit als religionsdidaktische Herausforderung**

Konfessionslosigkeit gehört zu den religionspädagogischen Themen, denen in den vergangenen Jahren eine wachsende Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Insbesondere Michael Domsgen kommt das Verdienst zu, Konfessionslosigkeit als eine religionspädagogische Herausforderung für die kirch-

---

<sup>1</sup> INGOLF U. DALFERTH, Religionen und Konflikte. Konflikthermeneutische Vorüberlegungen, in: INGOLF U. DALFERTH / HEIKO SCHULZ (Hg.), Religion und Konflikt. Grundlagen und Fallanalysen (Research in contemporary religion 8), Göttingen 2011, 9–22, hier: 9.

liche Bildungsarbeit in und mit Familien, Schulen, Gemeinden und Medien beschrieben zu haben. Der Schwerpunkt seiner Veröffentlichungen liegt auf der systemischen Frage, wie Familien (z.B. mit einem konfessionslosen Elternteil) bei der religiösen Erziehung unterstützt werden sollten, wie ein religiöses Schulleben (z.B. mit Schulandachten) etabliert werden kann, wie sich Gemeinden für Konfessionslose (z.B. mit einem eigenen Kindergarten) öffnen können und wie eine professionelle Medienarbeit in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext zu gestalten ist.<sup>2</sup> Dieser Ansatz einer systemischen Religionspädagogik basiert auf der Überzeugung, dass die lang vorherrschende Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht nicht ausreicht, um religiöse Erziehung, Bildung und Sozialisation differenziert beschreiben und in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext (und nicht nur dort) gestalten zu können.

Das systemische Anliegen einer möglichst engen Verknüpfung aller Lernorte kann heute als konsensfähig gelten. Bezogen auf die Herausforderung der Konfessionslosigkeit scheint das berechtigte Interesse an außerunterrichtlichen Lernorten allerdings dazu geführt zu haben, dass das Thema kaum als religionsdidaktische Herausforderung (im Sinne einer Fachdidaktik für den schulischen Religionsunterricht) diskutiert wird. Im Unterschied zum ökumenischen, konfessionell-kooperativen und interreligiösen Lernen gibt es nicht einmal einen geeigneten Leitbegriff, um das gemeinsame Lernen von Christen und Konfessionslosen überhaupt als Lernaufgabe beschreiben zu können. Wie beim ökumenischen und interreligiösen Lernen wird man zwar auch hier mit »Ungleichzeitigkeiten zwischen Real- und Begriffsgeschichte«<sup>3</sup> rechnen müssen: Denn eine konfessionelle und religiöse Pluralität war schon lange an den Schulen Realität, ehe die didaktischen Leitbegriffe des ökumenischen und interreligiösen Lernens »erfunden« wurden. Gleichwohl kann das Fehlen eines Leitbegriffs als Indiz für ein »reales« Wahrnehmungsdefizit gelesen werden, das sich in der didaktischen Theoriebildung (z.B. in Entwürfen einer pluralitätsfähigen Religionsdidaktik) niederschlägt.

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu die Einzelbeiträge zu den genannten Lernorten in MICHAEL DOMSGEN (Hg.), *Konfessionslos? Eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005. DERS. (Hg.), *Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen*, Leipzig 2009.

<sup>3</sup> BERND SCHRÖDER, *Erudition - Unterricht - Emanzipation - Bildung: Wechselnde Leitbegriffe in der Geschichte der Religionspädagogik*, in: MICHAEL DOMSGEN (Hg.), *Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen*, Leipzig 2009, 47-71, hier: 48 mit Bezug auf REINHART KOSELLECK, *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*, Frankfurt 2006, 14 und 29.

Diese Einschätzung trifft auch für die Veröffentlichungen zu, die Konfessionslosigkeit unter fachdidaktischen Gesichtspunkten thematisiert haben. So spricht Michael Wermke programmatisch von einer »Religionsdidaktik unter ostdeutschen Bedingungen«, und auch für Roland Biewald macht es keinen Sinn, eine ostdeutsche Religionsdidaktik zu entwickeln, da die »essentiellen Fragen« des Religionsunterrichts in allen Bundesländern gleich seien.<sup>4</sup> Der Religionsunterricht mit Konfessionslosen brauche damit keine andere Didaktik (mit entsprechenden Handlungskonsequenzen für die Gestaltung des Religionsunterrichts in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext), sondern nur eine konsequente Realisierung des Kontextprinzips, das schließlich allen Didaktiken zu Grunde liege. Auch Martina Kumlehn geht in diesem Sinne davon aus, dass »sich Ostdeutschland in prominenter Weise mit Blick auf die didaktischen Grundsatzdiskurse der Gegenwart [...] als Erprobungsfeld für deren Reichweite und Tragfähigkeit erweisen« könne, selbst aber keine spezifische Didaktik mit eigenen Handlungskonsequenzen brauche.<sup>5</sup>

Die genannten Veröffentlichungen teilen die Gemeinsamkeit, dass sie Konfessionslosigkeit als eine spezifisch ostdeutsche Herausforderung beschreiben; sie bringen dabei weiterführende empirische, historische, systematische und vergleichende Aspekte zur Konfessionslosigkeit zur Sprache, leiten daraus aber keine spezifischen Handlungskonsequenzen für die Kompetenzen, Ziele, Inhalte und Methoden des Religionsunterrichts ab. Während auf der einen Seite Einigkeit in der Frage besteht, dass das gemeinsame Lernen von konfessions- und religionsverschiedenen Kindern und Jugendlichen einer spezifischen konfessionell-kooperativen oder interreligiösen Didaktik bedarf, wird auf der anderen Seite die Notwendigkeit einer spezifischen Didaktik für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen entweder nicht gesehen, explizit verneint oder gegenüber außerunterrichtlichen Lernorten zurückgestellt.

---

<sup>4</sup> MICHAEL WERMKE, Religionsunterricht mit »Konfessionslosen«, in: HARRY NOORMANN / ULRICH BECKER / BERND TROCHOLEPCZY (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2008, 338–341, hier: 340. Vgl. aber 139: »Die gesellschaftliche und kirchliche Entwicklung in Ostdeutschland lässt eine bloße Übertragung westdeutscher religionspädagogischer Ansätze nicht ohne Weiteres zu; vielmehr ist eine eigene, den jeweiligen regionalen Bedingungen angemessene Religionsdidaktik vonnöten.« ROLAND BIEWALD, Endlich erwachsen? Der Religionsunterricht in den Neuen Bundesländern wird 18 - eine Bestandsaufnahme, in: Pastoraltheologie 98 (2009), 323–338.

<sup>5</sup> MARTINA KUMLEHN, Spurensuche und Differenzwahrnehmung. Den Sinn für (christliche) Religion im weitgehend konfessionslosen Umfeld öffnen und bilden, in: MICHAEL HERBST / ROLAND ROSENSTOCK / FRANK BOTHE (Hg.), Zeitumstände: Bildung und Mission. Festschrift für Jörg Ohlemacher zum 65. Geburtstag, Frankfurt am Main 2009, 71–89, hier: 77.

Beim gemeinsamen Lernen von Muslimen, Evangelischen, Katholischen und/oder Konfessionslosen geht es jeweils um eine spezifische Leitdifferenz: die Differenz zwischen verschiedenen Religionen, die Differenz zwischen den Konfessionen und die Differenz zwischen einer religiösen und nichtreligiösen Lebensorientierung. Die Frage nach einer altersgemäßen Differenzkompetenz ist damit auch in konfessionslosen Kontexten der Schlüssel, um die fachdidaktische Aufgabe religiöser Bildung beschreiben zu können.

## Differenzkompetenz und interreligiöses Lernen

Bernhard Dressler gehört zu den Religionspädagogen, die die Möglichkeiten interreligiösen Lernens unter den Bedingungen der Schule zurückhaltender als andere beurteilt haben: Auf der einen Seite seien die religions-theoretischen Ausführungen meist so voraussetzungsreich, dass sie sich immer mehr »von den Bedingungen schulischer Praxis und didaktischer Praktikabilität« entfernen; und auf der anderen Seite stünden Unterrichtsmaterialien, die kaum über religionskundliches Basiswissen (wie das Kennen der »fünf Säulen« des Islams) hinausgehen.<sup>6</sup> Das Hauptproblem sieht Dressler in seinem 2003 erschienenen Artikel schließlich darin, dass der »alte Wein« des problemorientierten Religionsunterrichts in den »neuen Schlauch« interreligiösen Lernens gegossen werde. Der Beitrag der Religionen zu einem gemeinsamen Weltethos und zur Lösung globaler Schlüsselprobleme (z.B. in der Trias von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung) sei zwar nicht zu unterschätzen; problemorientierte Ansätze seien jedoch für das interreligiöse Lernen ungeeignet, da sie nicht nur die Differenz zwischen Religion und Ethik, sondern auch die zwischen den normativen Selbstansprüchen der Religionen nivellieren.<sup>7</sup> Dressler plädiert daher für eine Differenzhermeneutik, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, in altersgemäßer Dosierung Gemeinsamkeiten *und* Unterschiede zwischen den Religionen zu erkennen und von nichtreligiösen Rationalitätsformen zu unterscheiden.

<sup>6</sup> BERNHARD DRESSLER, Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 45 (2003), 113–124, hier: 115.

<sup>7</sup> DRESSLER, Interreligiöses Lernen, 118f., mit Bezug auf die Rezeption des Weltethos-Projektes von Hans Küng bei JOHANNES LÄHNEMANN, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998, 31, 344, 394 u.ö. sowie FOLKERT RICKERS, Interreligiöses Lernen. Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: FOLKERT RICKERS/ECKART GOTTWALD (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen: Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neukirchen-Vluyn 1998, 119–139, hier: 126 und 136.

Die Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen interreligiösen Lernens ist nicht zuletzt wegen der kritischen Einwände Dresslers heute nicht der Gefahr erlegen, Gemeinsamkeiten zu betonen, wo die Wahrnehmung von Differenzen ein Gebot der Stunde ist. Insbesondere in den Entwürfen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik ist das Bewusstsein dafür gewachsen, dass eine altersgemäße Differenzhermeneutik nicht nur eine theoretische Voraussetzung ist, sondern auch die Inhalte, Ziele und Methoden interreligiösen Lernens im Religionsunterricht bestimmen muss. Folgt man dem 2011 veröffentlichten Forschungsüberblick von Joachim Willems, so wird man heute von einem Konsens in den folgenden Grundsätzen sprechen können:

1. »Interreligiöses Lernen muss eine *Klärung der eigenen Position* beinhalten und ist damit immer auch Identitätsbildung. Interreligiöse Kompetenz bedeutet demnach auch, über Kompetenzen im Umgang mit der je *eigenen* Religion oder Weltanschauung zu verfügen. [...]
2. Interreligiöses Lernen beinhaltet die Vermittlung bzw. Aneignung *religionskundlicher Grundkenntnisse*. Interreligiöse Kompetenz ist daher angewiesen auf Wissen über Religionen und Weltanschauungen. [...]
3. Interreligiöses Lernen zielt ab auf die *Erlangung hermeneutischer Fähigkeiten*. Entsprechend der Diskussion um interkulturelle Bildung ist dabei umstritten, ob der Umgang mit religiöser Pluralität besondere hermeneutische Fähigkeiten erfordert, oder ob es sich in der interkulturellen Begegnung letztlich nur um ein besonderes Anwendungsfeld allgemeiner (sozialer, personaler, fachlicher und Methoden-) Kompetenzen handelt [...]
4. Weitere Ziele interreligiösen Lernens beziehen sich auf den konkreten Umgang *mit Angehörigen anderer Religionen*. Betont wird die Notwendigkeit, zu Metakommunikation fähig zu sein, den Anderen Anerkennung und Respekt auch bei fortbestehendem Dissens entgegenzubringen (Ambiguitätstoleranz) sowie fähig zu sein zum gemeinsamen Handeln mit Menschen anderen Glaubens.
5. Die genannten Handlungskompetenzen basieren dabei auf einem nachhaltigen *Wandel von Einstellungen* im Blick auf andere Religionen bzw. deren Vertreter. Das diesbezügliche Erziehungsziel kann bezeichnet werden als eine Haltung aktiver starker Toleranz und Empathiefähigkeit.«<sup>8</sup>

Die Frage nach einer altersgemäßen Differenzhermeneutik kann sich nicht auf das interreligiöse Lernen (im Sinne eines Gesprächs zwischen Angehörigen von zwei oder mehr Religionen) beschränken; eine pluralitätsfähige Religionspädagogik hat vielmehr auch die Frage nach religiöser Bildung in

---

<sup>8</sup> JOACHIM WILLEMS, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierungen - Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011, 114f.

konfessionslosen Kontexten zu bedenken. Die Differenzhermeneutik verschiedener Konfessionen und Religionen muss damit um eine Hermeneutik religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen ergänzt werden - eine Aufgabe, die auch das interreligiöse Lernen in eine andere Perspektive rückt. Dass das gemeinsame Lernen von Christen, Muslimen und Konfessionslosen als ein Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung zu verstehen ist, Wissen über verschiedene Konfessionen, Religionen und nichtreligiöse Weltanschauungen voraussetzt und erst durch persönliche Begegnungen an Lebensnähe gewinnt, dürfte eine didaktische Selbstverständlichkeit sein.<sup>9</sup>

Zum didaktischen Prinzip der Lebensnähe gehört auch der Grundsatz, das Lernen bei der Selbstinterpretation der Schülerinnen und Schüler zu beginnen. Sieht man dabei von den empirischen Untersuchungen ab, die nach den Teilnahmemotiven am Religionsunterricht und der Kirchlichkeit konfessionsloser Schülerinnen und Schüler fragen (Gottesdienstbesuch, Zustimmung zu zentralen Glaubensaussagen etc.), gibt es allerdings nur wenige Untersuchungen, die die Selbstinterpretation christlicher, muslimischer und konfessionsloser Kinder und Jugendlichen miteinander vergleichen. Zu diesen gehört die Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen an Berufsschulen, die Andreas Feige und Carsten Gennerich im Jahr 2008 veröffentlicht haben.<sup>10</sup> Ohne an dieser Stelle auf alle Ergebnisse eingehen zu können, lässt sich sagen, dass sich Konfessionslose in ihren alltagsethischen Werten und Partnerschaftsvorstellungen kaum von evangelischen und katholischen Jugendlichen unterscheiden. Auch in ihren allgemeinen ethischen Vorstellungen zu Friedens-, Menschenrechts- und Umweltfragen unterscheiden sie sich nur geringfügig voneinander. Ein problemorientierter Unterricht, der nach dem gemeinsamen Beitrag von Christen und Nicht-Christen zur Lösung globaler Schlüsselprobleme fragt, läuft damit aus ganz anderen Gründen ins Leere, als sie Dressler für das interreligiöse Ler-

---

<sup>9</sup> Zu diesen und weiteren didaktischen Grundsätzen des dialogischen Lernens vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER / ALBERT BIESINGER u.a. (Hg.), *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg im Breisgau / Basel / Wien 2006, 176-178.

<sup>10</sup> ANDREAS FEIGE / CARSTEN GENNERICH, *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen*, Münster / New York / München / Berlin 2008. An der Studie nahmen 3029 katholische, 3408 evangelische und 147 evangelisch-freikirchliche Christen, ferner 477 muslimische und 826 konfessionslose Jugendliche teil. Vgl. dazu auch die Zusammenfassung der Berufsschulstudie in: HEINZ STREIB / CARSTEN GENNERICH, *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, Weinheim / München 2011, 110.

nen beschrieben hat: Denn es bestehen in ethischen Fragen überhaupt keine fundamentalen Differenzen, die es zu erkennen oder gar zu überwinden gilt.<sup>11</sup>

Nun mag es vielfach ein lohnendes Unterrichtsziel sein, wenn Konfessionslose überhaupt erkennen, dass Religionen nicht *per se* im Widerspruch zu allgemein akzeptierten Friedens- und Gerechtigkeitsvorstellungen stehen und einen Beitrag zu ihrer Realisierung leisten können. Ein Unterricht, der aber allein darauf zielt, dass es Christen und Nicht-Christen doch um die gleichen moralischen und ethischen Standards gehe, verschärft *volens volens* den Konflikt zwischen einer religiösen und nichtreligiösen Lebensorientierung: Denn das Gemeinsamkeitsargument zielt, auch wenn es als der religionsdidaktische Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung zu verstehen ist, auf eine Abschaffung religiöser Prinzipien. Besonders deutlich lässt sich diese Konsequenz am Konflikt zwischen Staat und Kirche aufzeigen, wie er in der DDR forciert wurde. Auf der Basis von 24 Familien- und 24 Einzelinterviews konnte Monika Wohlrab-Sahr zeigen, dass die beschworenen ethischen Gemeinsamkeiten gerade das Feld sind, auf denen der Konflikt zwischen Christentum und Sozialismus unterschwellig ausgetragen wurde:

»An verschiedenen Stellen unserer Interviews wird darauf hingewiesen, dass es in Christentum und Sozialismus – richtig verstanden – ja doch um die gleichen moralischen Prinzipien gehe. [...] Dieses Argument ist – obwohl es hier als Toleranz präsentiert wird – im Kern kein universalistisches, sondern eines, das letztlich auf die Überflüssigkeit der christlichen Prinzipien zielt, weil sie im Kommunismus ohnehin aufgehoben seien.«<sup>12</sup>

Die von Konfessionslosen oft zu hörende Aussage, dass man auch Gutes tun könne, ohne einer Kirche anzugehören, und sein Geld lieber direkt einer Hilfsorganisation spenden wolle (als einer undurchsichtigen Institution Kirchensteuer zu zahlen), ist eine Variante dieses Problems. Niklas

---

<sup>11</sup> Die Differenzen bewegen sich vielmehr auf dem Niveau feiner Nuancen: Tendenziell lehnen konfessionslose Jugendlichen »eine religiöse Konnotation des Gewissenbegriffs« ab, bewerten »Abtreibungen, Gewalt, Lügen und Rache« weniger als »Sünde« im moralischen Sinn und haben »deutlich weniger positive Assoziationen bei den Worten »Gottes Segen«, »religiös« und »Kirche/Moschee«. So STREIB / GENNERICH, *Jugend und Religion*, 110.

<sup>12</sup> MONIKA WOHLRAB-SAHR, *Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung*, in: GERT PICKEL / KORNELIA SAMMET (Hg.), *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch* (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie), Wiesbaden 2011, 145–163, hier: 152f.



Luhmanns Aphorismus, dass es heute keine nichtreligiösen Gründe mehr gebe, religiös zu sein, ist damit mehr als ein geistreich formulierter Gedanke: Er benennt das systembedingte Dilemma, in dem eine ethische Rechtfertigung von Religion gegenüber Konfessionslosen steckt.<sup>13</sup> Eine Konflikthermeneutik, die Differenzen auch unter der Oberfläche vermeintlicher Gemeinsamkeiten zu verstehen versucht, ist damit eine zentrale Aufgabe religiöser Bildung.

## Die Konflikthaftigkeit von Religion

Alle, die sich in Schule, Gemeinde oder Universität mit religiösen Themen beschäftigen, dürften die kirchenkritische Trias der Kreuzzüge, Konfessionskriege und Hexenverbrennungen kennen. Sie kommt immer dann zur Sprache, wenn Konfessionslose ihren Kirchenaustritt bzw. ihre Nichtmitgliedschaft begründen wollen, Kommilitonen ihre Meinung über »die« Kirche artikulieren oder eine Schülerin einfach nur zum Ausdruck bringen will, dass auch die Kirche »Dreck am Stecken« habe. Mit dem Hinweis auf die historischen Ereignisse werden konkrete Konflikte zum Ausdruck gebracht: der Konflikt zwischen dem abendländischen Christentum und dem expandierenden Islam im 12. und 13. Jahrhundert, die bewaffneten Auseinandersetzungen zwischen Protestanten und Katholiken im 16. und 17. Jahrhundert und die vermeintliche Intoleranz der Kirche gegenüber »außerkirchlichen Formen des Heils« in der Frühen Neuzeit.

Religionen und Konfessionen sind in der Wahrnehmung vieler Konfessionsloser ein Anlass für *politische Konflikte um Macht und Einfluss* – ein Eindruck, der durch die mediale Berichterstattung über die modernen Spielarten des politischen und religiösen Fundamentalismus noch verstärkt wird. Mit einer reinen Differenzhermeneutik, die stärker zwischen einer religiösen und politischen Ebene der genannten Konflikte unterscheidet, wird man dieser Außenwahrnehmung der Religionen und Konfessionen kaum begegnen können. Zur Differenzkompetenz muss vielmehr eine altersangemessene Konflikthermeneutik treten, die Schülerinnen und Schüler zu einer Antwort befähigt, warum manche Differenzen zu Konflikten führen, andere hingegen nicht:

»Differenzen werden zu Konflikten, wenn es um Vollzüge geht, in denen sie sich nicht gleichzeitig realisieren lassen, wenn also in konkreten Praxis- oder

---

<sup>13</sup> Vgl. dazu BERNHARD DRESSLER, Religion und Enttraditionalisierung. Beobachtungen zum Generationswandel bei Religionslehrerinnen und -lehrern, in: BERNHARD DRESSLER / ANDREAS FEIGE u.a. (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur »Religion« bei ReligionslehrerInnen«, Münster 2004, 29–46, hier: 31 mit Bezug auf NIKLAS LUHMANN, Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt am Main 2000, 278f.

Lebenszusammenhängen Unterschiede aktiv so aufeinander treffen, dass es durch Unvereinbarkeiten im Was (Sachkonflikte), Wie (Methodenkonflikte), Wegen (Begründungskonflikte), Wozu oder Wofür (Zielkonflikte) zur Behinderung oder Verhinderung der betreffenden Vollzüge kommt. Dann brechen Machtfragen auf, weil ein Vollzug nur möglich wird, wenn sich das eine gegen das andere oder ein Drittes gegen beides durchsetzt.«<sup>14</sup>

Konfessionslose nehmen die Konflikthaftigkeit von Religion nicht nur in Geschichtsbüchern und Nachrichtenmagazinen wahr. Auch in ihren persönlichen Familiengeschichten ist sie vielfach fest verankert. Neben dem *Konflikt um Ethik und Moral*, von dem bereits die Rede war, hat Monika Wohlrab-Sahr zwei weitere Konfliktebenen bei ihren konfessionslosen Gesprächspartnern aus Ostdeutschland herausgearbeitet: Auf der einen Seite den zurückliegenden Konflikt um eine Partei- oder Kirchenmitgliedschaft mit der entsprechenden »Loyalitätsbekundung gegenüber dem Staat oder gegenüber der Kirche, etwa in Jugendweihe oder Firmung bzw. Konfirmation«, und auf der anderen Seite den Konflikt zwischen einer »wissenschaftlichen Weltanschauung« und einer religiösen Weltdeutung, der unabhängig seiner ursprünglichen ideologischen Programmatik fest im Denken vieler Konfessionsloser verankert ist.<sup>15</sup>

Während der Mitgliedschaftskonflikt heute keine Rolle spielt und Konfessionslose kaum Anstoß an einem Bodo Ramelow nehmen, der Kirchenmitglied und zugleich religionspolitischer Sprecher der Bundestagsfraktion »Die Linke« sein kann, besteht nach wie vor ein *Konflikt zwischen Passageriten* wie der Jugendweihe und der Firmung bzw. Konfirmation. Das soeben beschriebene ethische Dilemma wiederholt sich dabei auf dem Feld des Rituals: Betonen die Kirchen die individuelle und soziale Bedeutung eines Passageritus von der Kindheit ins Jugendalter, so ist Konfessionslosen gegenüber nicht einsichtig zu machen, warum die Jugendweihe (ebenso wie eine »weltliche« Hochzeit und Trauerfeier) nicht dieselbe Funktion übernehmen könne.

Der von Wohlrab-Sahr beschriebene *Konflikt zwischen Wissenschaft und Religion* ist in der Religionsdidaktik vor allem unter wissenschaftstheoretischen und damit intellektuellen Gesichtspunkten verhandelt worden. Im Mittelpunkt steht dabei in der Regel das Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie. Die zentrale Entwicklungsaufgabe wird dabei darin gesehen, dass Schülerinnen und Schüler zu einem Denken in Komplementarität befähigt werden. Eine naturwissenschaftliche Theorie A zur Weltenstehung (z.B.

---

<sup>14</sup> DALFERTH, Religionen und Konflikte, 9.

<sup>15</sup> WOHLRAB-SAHR, Forcierte Säkularität, 151.

der Urknalltheorie) und eine theologische Betrachtungsweise B (die Welt ist Gottes Schöpfung) schließen sich demnach aufgrund ihrer systembedingten Eigenlogik nicht aus, sondern ergänzen sich in ihrer spezifischen Weltdeutung.<sup>16</sup> Das Komplementaritätsmodell, das Differentes als wechselseitige Ergänzung versteht, ermöglicht damit eine wichtige Orientierung im Denken, da es eine Antwort auf die Frage gibt, warum ein Naturwissenschaftler an Gott und eine Pfarrerin an die Evolutionstheorie »glauben« können. Zugleich bestätigt das Komplementaritätsmodell auch für die intellektuelle Ebene von Religion den Umstand, dass es keinen nichtreligiösen Grund geben kann, die Welt als Gottes Schöpfung zu deuten.

Stärker, als es im Rahmen dieses Beitrags möglich ist, wird man bei der Analyse der beschriebenen Konflikte zwischen einer Sach-, Methoden-, Begründungs- und Zielebene unterscheiden müssen. Gleichwohl ergibt sich aus den genannten Beispielen ein Analyseraster, mit dem sich nicht nur Konflikte zwischen Religionen und Konfessionen, sondern auch zwischen religiösen und nichtreligiösen Menschen verstehen lassen.

	Sachkonflikte	Methodenkonflikte	Begründungskonflikte	Zielkonflikte
politisch				
ethisch				
rituell				
intellektuell				
...				

Die genannten politischen, ethischen, rituellen und intellektuellen Beispiele zeigen, dass viele Konfessionslose von einer grundlegenden Konflikthaftigkeit von Religion und Moderne ausgehen; eine altersgemäße Differenz- und Konflikthermeneutik, die Kinder und Jugendliche dazu befähigt, Religion in ihrer systembedingten Eigenart zu erkennen und vom (politischen oder naturwissenschaftlichen) Denken und (ethischen oder rituellen) Handeln zu unterscheiden, ist damit auch gegenüber Konfessionslosen die vordringliche Bildungsaufgabe. Wie beim interreligiösen und ökumenischen Lernen sind dabei unsachgemäße Abstraktion wie »der« Katholizismus, »der« Islam oder »die« Konfessionslosen zu vermeiden, um die tatsächlich gelebten Formen von Religion bzw. Nicht-Religion auf der Ebene des beruflichen und privaten Alltags einbeziehen zu können.

<sup>16</sup> Vgl. MARTIN ROTHGANGEL, *Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen* (Arbeiten zur Religionspädagogik 15), Göttingen 1999, 46.

### Konflikthermeneutik elementar

Das Bild von der Löwengrube ist – wenn man es nicht wie bei zahlreichen Kinderbibelillustrationen naturalistisch missversteht – Ausdruck einer Konfliktsituation, wie es sie in und um Religionen in zahlreichen Spielarten gibt. Viele Konflikte sind dabei denkerisch nicht lösbar, da sie auf dem Boden konkreter Lebensvollzüge ausgetragen werden. Das eingangs genannte Filmbeispiel reduziert diesen Sachverhalt auf einen elementaren Teilaspekt, den Schülerinnen und Schülern verstehen können: Man kann nicht als Christ und Muslim zugleich leben. Es ist daher unvermeidbar, dass Mourad alias Dino in unterschiedlichen privaten und beruflichen Kontexten eine andere Rolle spielt, da das Problem nur situativ bzw. durch ein Nacheinander in der Zeit zu lösen ist – eine Lebensform, die die Konflikthaftigkeit des »multireligiösen Selbstversuchs« eher erhöht als reduziert. Die didaktische Herausforderung religiöser und konfessioneller Differenzen liegt damit nicht nur im Denken (und in der Entwicklung einer entsprechenden Differenzhermeneutik), sondern auch im Leben:

»Auch wenn alle Religionen dem Frieden verpflichtet sind und es keinen Weltfrieden ohne Religionsfrieden geben mag, kann das nicht besagen, dass alle oder auch nur einige Religionen gleichzeitig ein Leben bestimmen und in einem Leben praktiziert werden können. Leben und leben lassen mag eine sinnvolle Regel für das Zusammenleben verschiedener Religionen in einer Gesellschaft sein, aber nicht für ihr vermischtes oder unvermischtes Beieinander im Leben eines einzelnen Menschen.«<sup>17</sup>

Differenzen im Denken und Konflikte im Leben gibt es nicht nur zwischen verschiedenen Konfessionen und Religionen, sondern auch zwischen religiösen und nichtreligiösen Lebensorientierungen. Eine Differenzkompetenz, die auf eine Komplementarität religiöser und nichtreligiöser Modi der Welterschließung im Denken hinausläuft, muss damit um eine altersangemessene Konflikthermeneutik, die sich auf konkrete Lebensvollzüge bezieht, ergänzt werden. Auch wenn Christen und Konfessionslose politisch dem Frieden verpflichtet sind, dieselben alltagsethischen Vorstellungen teilen, den Sinn von Passageriten im Lebenslauf bejahen und die Komplementarität religiösen und nichtreligiösen Denkens verstehen, kann es kein »vermischtes oder unvermischtes Beieinander« einer religiösen und nichtreligiösen Orientierung im Leben einer Familie geben, sobald es um konkrete Vollzüge geht: Ob man mit den Kindern ein Tischgebet spricht oder nicht, sie taufen und konfirmieren lässt oder nicht, sind Entschei-

<sup>17</sup> DALFERTH, Religionen und Konflikte, 12, mit Anspielung auf das auch in der Religionspädagogik rezipierte Weltethos-Projekt von Hans Küng.

dingsfragen, die sich nicht komplementärtheoretisch als ein ›sowohl-als-auch‹ beantworten lassen.

Eine Konfliktthermeneutik, die zu verstehen hilft, warum bestimmte Differenzen zu Konflikten führen, andere hingegen nicht, kann damit als eine zentrale Aufgabe religiöser Bildung bezeichnet werden. Unter didaktischen Gesichtspunkten können insbesondere drei Aspekte zusammengefasst werden: Erstens sollten Kinder und Jugendliche erkennen, dass Konflikte in und um Religionen zum Leben dazugehören; Konflikte sind dabei nicht als eine vermeidbare Dysfunktion von Religion zu kritisieren oder ›um des lieben Friedens willen‹ auszublenden; daraus ergibt sich zweitens die didaktische Aufgabe, den friedensdienlichen Umgang mit Konflikten in konkreten Lebenssituationen zu erlernen; dabei ist davon auszugehen, dass die Beschwörung von vermeintlichen oder tatsächlichen Gemeinsamkeiten keine Strategie ist, um einen konstruktiven Umgang mit Differenzen im Denken und mit Konflikten im Leben einzuüben; diese Aufgabe führt drittens zu der religionsdidaktischen Frage, welchen Beitrag der christliche Glaube zum Umgang mit Differenzen und Konflikten leisten kann.

Geht man bei der Beantwortung der zuletzt formulierten Frage davon aus, dass eine Grundfunktion von Religion darin besteht, »Strategien anzubieten, auf bestimmte Weise mit fundamentalen Konflikten des Lebens« umzugehen,<sup>18</sup> dann finden sich dazu in der Erzählung von *Daniel in der Löwengrube* weiterführende Hinweise. Als erstes ist dazu die Beobachtung zu nennen, dass Daniel das private Gebet von seiner politischen Aufgabe am Hof des persischen Königs unterscheidet; die hier angelegte Unterscheidung von Religion und Politik ist ein sinnvoller Schritt für das Zusammenleben verschiedener Religionen, der freilich auf der Erzählebene daran scheitert, dass der König zu dieser Unterscheidung nicht willens bzw. unter dem Druck seiner Berater nicht fähig ist. Eine zweite Strategie, mit »fundamentalen Konflikten des Lebens« umzugehen, sind das Gebet und der Segen; beide religiösen Vollzüge eröffnen Räume, in denen der Gläubige einen als bedrückend empfundenen Konflikt artikulieren und sich der Zusage versichern kann, dass Gott auch in schwierigen Situationen ein »Retter und Nothelfer« ist (Dan 6,28). Eine weitere Strategie ist schließlich die Beschäftigung mit biblischen Erzählungen wie der von Daniel; an ihr (und ihren filmischen oder literarischen Aktualisierungen) können Schülerinnen und Schüler Konflikte verstehen lernen und erkennen, dass Religionen nicht nur eine Ursache für Konflikte sind, sondern auch Strategien anbieten, mit ihnen umzugehen. Eine altersgemäße Konfliktthermeneutik ist damit eine Aufgabe religiöser Bildung, die sich aus der Logik des Glaubens selbst ergibt.

---

<sup>18</sup> DALFERTH, Religionen und Konflikte, 13.