

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Rita Burrichter / Georg Langenhorst / Klaus von Stosch (eds.), *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Sajak, Claus Peter

Trialogische Religionspädagogik und Komparative Theologie. Strukturelle Amalogien. Produktive Kollisionen

in: Rita Burrichter / Georg Langenhorst / Klaus von Stosch (eds.), *Komparative Theologie.*

*Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, pp. 31–48

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015

URL: [https://doi.org/10.30965/9783657782598\\_004](https://doi.org/10.30965/9783657782598_004)

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Brill: Ferdinand Schöningh

[https://brill.com/page/resources\\_selfarchiving](https://brill.com/page/resources_selfarchiving)

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Rita Burrichter / Georg Langenhorst / Klaus von Stosch (Hg.), *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Sajak, Claus Peter

Trialogische Religionspädagogik und Komparative Theologie. Strukturelle Amalogien. Produktive Kollisionen

in: Rita Burrichter / Georg Langenhorst / Klaus von Stosch (Hg.), *Komparative Theologie.*

*Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, S. 31–48

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015

URL: [https://doi.org/10.30965/9783657782598\\_004](https://doi.org/10.30965/9783657782598_004)

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Brill: Ferdinand Schöningh publiziert:

[https://brill.com/page/resources\\_selfarchiving](https://brill.com/page/resources_selfarchiving)

Ihr IxTheo-Team

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

# **Trialogische Religionspädagogik und Komparative Theologie. Strukturelle Analogien – produktive Kollisionen**

Clauß Peter Sajak

## **1. Ein Erinnerungsort: scholastische Theologie und trialogische Praxis**

Seit einigen Jahren erfreuen sich in der Geschichtswissenschaft sogenannte Erinnerungsorte großer Beliebtheit. Das gleichnamige Konzept, das vom französischen Historiker Pierre Nora in seinem siebenbändigen Grundlagenwerk „*Lieux de Mémoire*“<sup>1</sup> grundgelegt worden ist, hat inzwischen in die deutsche Geschichtswissenschaft durch die Historiker Etienne François und Hagen Schulze Einzug gehalten, die ihre dreibändige Topographie deutscher Erinnerungsorte inzwischen als Bestseller feiern können.<sup>2</sup> Theologen haben nicht lange auf sich warten lassen und so haben Christoph Marksches und Hubert Wolf vor nun vier Jahren einen umfangreichen Band zu den Erinnerungsorten des Christentums vorgelegt, in dem topographische Zentralorte wie Jerusalem, Konstantinopel und Rom, reale Orte wie Assisi, Canossa, Köln und Taizé ebenso aufgenommen worden sind, wie übertragene Orte des Christentums, also etwas Caritas und Diakonie, Christusbilder, *Humanae Vitae* oder die Katholikentage und Kirchentage.<sup>3</sup> Sollte man eine solche Topographie der Erinnerungsorte für den Trialog der Religionen, also für das, was Karl Josef Kuschel die „*abrahamische Ökumene*“<sup>4</sup> von Juden, Christen und Muslimen nennt, skizzieren, so fallen einem sicher schnell reale Zentralorte wie Jerusalem, Bethlehem und Hebron ein. Übertragene Orte des Trialogs lassen sich auch leicht assoziieren. Man braucht eigentlich nur den Katalog der Theologumena in *Nostra Aetate* abschreiten: Schöpfung, Freiheit, Gericht, Gebet und Gottesdienst.

Ein besonders interessanter Ort des Trialogs findet sich aber abseits des Heiligen Lands von Juden, Christen und Muslime, nämlich genau auf der anderen Seite des Mittelmeers: auf der Baleareninsel Mallorca. Genau in der Mitte der Insel erhebt sich dort der 542 m hohe Tafelberg Puig de Randa, auf dessen Gipfel sich gleich drei uralte Klosteranlagen drängen.

---

<sup>1</sup> PIERRE NORA, *Les Lieux de mémoire*, 7 Bde., Paris 1984-1992.

<sup>2</sup> Vgl. ETIENNE FRANÇOIS/HAGEN SCHULZE (Hg.), *Deutsche Erinnerungsorte*, 3 Bde., München 2001 u.ö.

<sup>3</sup> Vgl. CHRISTOPH MARKSCHIES/HUBERT WOLF (Hg.), *Erinnerungsorte des Christentums*, München 2010.

<sup>4</sup> Vgl. KARL-JOSEF KUSCHEL, *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint*, München 2001, 12 u.ö.

Kämpft sich der Wanderer durch die verschiedenen Stationen der Straße hinauf zum Gipfel, so erreicht er schließlich das auf dem Gipfelplateau gelegene Kloster Santuari de Nostra Senyora de Cura, dessen Gebäude heute ironischerweise im Schatten einer ballonartigen Radaranlage der spanischen Streitkräfte liegen. Das Kloster selbst, das auf eine Gründung von König Jaime I. von Aragon im Jahre 1229 zurückgeht, hat viele verschiedene Phasen und Epochen durchlaufen, heute wird es von Franziskanern als Pilgerstätte und Wallfahrtshaus betrieben. Dieses Kloster ist eigentlich eine Eremitage. Der berühmteste Eremit, der in dieser Anlage gelebt, gearbeitet und gebetet hat, ist der katalanische Philosoph, Logiker und Theologe Ramon Llull, besser bekannt als Raimundus Lullus. Dieser bedeutende Scholastiker, der u. a. als Begründer der abendländischen Orientalistik gilt, zog sich in der Mitte seines Lebens von den aufreibenden Tätigkeiten in Palma und Paris auf den Puig de Randa zurück, um sich dort dem Gebet, der Meditation und der Metaphysik zu verschreiben.<sup>5</sup> Wie so oft in der Geschichte der Kirche ist es mit seiner Einsamkeit und seiner Einsiedelei nicht lange gut gegangen, denn schon bald bildete sich um Raimundus Lullus eine Stiftsgemeinschaft, die das Kloster auf dem Puig de Randa entsprechend ausbaute und zu einer umfangreichen Klosteranlage umgestaltete. Heute erinnert an den Gründer dieser geistlichen Gemeinschaft ein kleines Raimundus-Lullus-Museum, das im ehemaligen Grammatiksaal der Santuari de Cura untergebracht ist und in dem man zahlreiche alte Schriften, Gebrauchsgegenstände und eine ansehnliche Sammlung von Raimundus-Lullus-Portraits zusammengetragen hat. Hier findet sich auch ein Wandgemälde, das irgendwann im Laufe des 20. Jahrhundert zur Illustration des Lebensweges von Lullus angefertigt worden ist: Es zeigt einen Christen, einen Muslimen und einen Juden eng beieinander in einem Boot. Sie tragen jeder ein Buch unter dem Arm, das durch Stern, Halbmond oder Menorah als heilige Schrift gekennzeichnet ist. Über dieser dialogischen Bootspartie schwebt Raimundus Lullus und hält eines seiner Hauptwerke, die *Ars magna* in seiner Hand. An diesem Wandgemälde wird deutlich, dass der Dialog der Religionen ein Unternehmen ist, das seinen historischen Ursprung im Mittelalter, nämlich in der Zeit der Kreuzzüge und der religiösen Konflikte zwischen den abrahamischen Religionen hatte. Es zeigt außerdem, dass Christen, Juden und Muslime mit ihren Offenbarungsschriften, auf die sie sich berufen, letztendlich in einem Boot sitzen, in dem sie durch das Meer der Zeit unterwegs sind bis zu uns hier heute. Und es macht deutlich, wie Raimundus Lullus, in der Hand sein Hauptwerk *Ars Magna*, versucht, einen solchen Dialog zu initiieren, zu begleiten und zu einem erfolgreichen Ziel zu bringen. Dass dies Raimundus Lullus als ein Systematischer Theologe von Rang – heute würde man ihn

---

<sup>5</sup> Vgl. VITTORIO HÖSLE, Art. Lullus, Raimundus. In: MARKUS VINZENT (Hg.), Metzler-Lexikon christlicher Denker, Stuttgart 2000, 444-445.

wohl einen Religionsphilosophen nennen – im besten Sinne Praktischer Theologe getan hat, kann ein guter Einstieg in eine Untersuchung sein, die nach den Gemeinsamkeiten wie Differenzen von Komparativer Theologie und Trialogischer Religionspädagogik fragt. Entsprechend soll in einem ersten Schritt das Unternehmen der Komparativen Theologie mit Blick auf ihr Selbstverständnis, ihre Methoden und ihre Ziele skizziert werden. Dann wird in einem weiteren großen Abschnitt zusammenzutragen, was bisher an Modellen und Konzeptionen für eine sog. Trialogische Religionspädagogik entwickelt und publiziert worden ist. Im dritten großen Abschnitt sollen schließlich Übereinstimmungen wie Differenzen zwischen der Komparativen Theologie und der Trialogischen Religionspädagogik benannt und diskutiert werden. Der Beitrag schließt mit einem Beispiel für gelungenes trialogisches Lernen, das eine ermutigende Perspektive für ein abrahamisch inspiriertes Bildungsgeschehen geben kann.

## **2. Eine Zusammenfassung: Anliegen und Gestalt Komparative Theologie**

Über Komparative Theologie ist auf dieser Tagung schon einiges gesagt worden und so soll die Relecture wichtiger komparativ-theologischer Ansätze direkt mit einem religionspädagogischen Akzent versehen werden. Deshalb werden im Folgenden die drei großen Fragen der didaktischen Reflexion, nämlich die Frage nach dem Was, nach dem Wie und nach dem Wozu auf die Komparativer Theologie, auf die Komparative Theologie appliziert. Es geht folglich um ihr Selbstverständnis, ihre Methoden und ihre Ziele. Ich orientiere mich dabei maßgeblich an dem einschlägigen Grundlagenwerk von Klaus von Stosch *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, habe aber auch die Originalwerke von James L. Fredericks, Francis X. Clooney und Catherine Cornille konsultiert, die mir bei der Lektüre von von Stoschs Darstellungen als hilfreich und besonders wegweisend erschienen sind.<sup>6</sup>

Also, erstens, das WAS: Komparative Theologie bemüht sich um die Wahrheitsfrage und will angesichts der Vielfalt menschlicher Antworten auf die Wirklichkeit in der rechten Weise von Gott sprechen.<sup>7</sup> Von Stosch formuliert wörtlich: „Komparative Theologie sucht also wie jede Theologie nach Gott und ist angesichts der Radikalität ihrer Wahrheitssuche bereit, alle

---

<sup>6</sup> Vgl. FRANCIS X. CLOONEY, *Comparative Theology. Deep Learning Across Religious Borders*, Malden/Oxford 2010; CATHERINE CORNILLE, *The Impossibility of Interreligious Dialogue*, New York 2008; JAMES L. FREDERICKS, *Faith among Faiths. Christian Theology and Non-Christian Religions*, New York/Mahwah 1999; KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser*, Paderborn 2012.

<sup>7</sup> Vgl. VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser*, 148.

überkommenen Traditionen in Frage zu stellen. Als Quelle ihrer Wahrheitssuche beschränkt sie sich nicht auf eine bestimmte religiöse Tradition, sondern weitet den Blick auf die unterschiedlichen Dimensionen und Aspekte des Geheimnisses des Lebens und der letzten Wirklichkeit.“<sup>8</sup> Um diese Wahrheitssuche in einer angemessenen wie auch zielführenden Art und Weise betreiben zu können, bedarf es bestimmter Grundhaltungen, die in überzeugender Weise von der amerikanischen Theologin Catherine Cornille beschrieben worden sind. Ich beziehe mich auf ihr Buch „The Impossibility of Interreligious Dialogue“. Dort nennt sie fünf Grundhaltungen, die es entsprechend auszubilden und mit Blick auf das Anliegen des Komparativen Theologietreibens zu kultivieren gilt: *Humility* (von Stosch übersetzt das mit epistemischer Demut), *Commitment* (konfessorischer Verbundenheit mit der eigenen Tradition), *Interconnection* (Kommensurabilitätsunterstellung), *Empathy* (Empathie) und *Hospitality* (Gastfreundschaft, und von Stosch ergänzt „für die mögliche Wahrheit der anderen“<sup>9</sup>). Dieser Fächer an Grundhaltungen – Cornille spricht im Original von „conditions“, also Bedingungen des interreligiösen Dialogs – erscheint sinnvoll: Wer im Ringen um die Wahrheit den anderen ernst nimmt und ihn als Anregung, Bereicherung und durchaus auch als kritisches Korrektiv zur eigenen Perspektive auf die Wirklichkeit wahrnehmen will, der muss zum einen erkenntnistheoretisch abrüsten, zum anderen – sonst macht der Dialog wenig Sinn – muss er in enger Verbundenheit mit der eigenen Tradition und der damit verbundenen Perspektive bleiben. Zentral ist natürlich das Wahrnehmen und Deuten von Unterschieden in den beiden Perspektiven, das dann besonders fruchtbar wird, wenn es eben empathisch, in liebevoller Aufmerksamkeit geschieht, wie von Stosch dies nennt, und dem anderen eben damit eine Gastfreundschaft im Kontext des eigenen Raumes der Reflexion anbietet.

Zweitens, das WOZU: In der Beschreibung des komparatistischen Selbstverständnisses ist bereits auch ein erstes Ziel mitgesagt: Es geht um die Wahrheit. Und es geht der Komparativen Theologie bei dieser Suche nach Wahrheit darum, „andere in ihrer Andersheit zu verstehen und sich ihnen deshalb in ihrer Andersheit auszusetzen“<sup>10</sup>. So formuliert James Fredericks in seinem Buch „Faith among Faiths“: „Comparative Theology is a form of theology that requires Christians to go beyond their own religious tradition and expose themselves to teaching that may be strange, unsettling or even disturbing.“ Das Andere des Anderen, seine Andersheit, kann und muss verstörend sein, aber gerade in dieser produktiven Störung liegt der Gewinn für die gemeinsame Suche nach der einen Wahrheit. Ohne das

---

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Vgl. CORNILLE, *The Impossibility of Interreligious Dialogue*, 9–205 und entsprechend VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser*, 156–168.

<sup>10</sup> VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser*, 149.

Sperrige, Verstörende, ohne das Alteritäre des Anderen würden mir wichtige Perspektiven bei dem Versuch einer Schau des Ganzen fehlen. Für Fredericks führt diese Überzeugung, dass sich das Verstehen der Andersheit meines Gesprächspartners in besonders produktiver Weise entfalten kann, wenn es in Freundschaft geschieht. Bewusst geht er über die Toleranz hinaus und führt in den Diskurs den Begriff der Freundschaftslove, der *Philia* ein, um so deutlich zu machen, dass ein weiteres wichtiges Ziel des interreligiösen Dialogs und der Komparativen Theologie die Freundschaft ist, „die am anderen das Liebenswerte entdeckt und sich mit ihm solidarisch erklärt“<sup>11</sup>. Bei Fredericks im Original heißt es: „Interreligious friendship helps christians to resist the tendency to fear what is strange. Overcoming this fear is essential if we are to do theology comparatively.“<sup>12</sup> Damit bekommt das interreligiöse Gespräch, wie es im Kontext der Komparativen Theologie verstanden wird, eine praktisch-theologische Dimension, die über den theoretischen Diskurs und die wissenschaftliche Erkenntnissuche hinausgeht. Es geht vielmehr um Praxis, um Lebensführung, die in ihrer höchsten Form des Miteinanders hier die *Philia*, also die Freundschaft anstrebt. Die Freundschaft aber zielt letztendlich auf Wissenserwerb und Wissensvermittlung, auf Aufklärung und Entmythologisierung. Allein die Freundschaft vermag es, in einer produktiven, heilsamen Weise mit Vorurteilen und Stereotypen umzugehen, um „so neue Sichtweisen auf das Fremde freizusetzen“<sup>13</sup>. Durch eine solche Dekonstruktion von gewohnten Denktraditionen und Vorannahmen wie Vorurteilen greift Komparative Theologie schließlich nach einem fünften Ziel aus, nämlich nach dem des Versuches, den eigenen Glauben im Lichte fremder Traditionen neu zu verstehen und somit ein tieferes Verstehen der eigenen religiösen Tradition zu entwickeln.<sup>14</sup>

Drittens, das WIE: Komparative Theologie, die sich an der Wahrheitsfrage abarbeitet und die in der Alterität, der Freundschaft, dem Wissen und der Glaubensvergewisserung wichtige Teilziele in den Blick nimmt, braucht einen spezifischen Methodenkanon, mit dem die konkrete theologische Arbeit des Dialogs gestaltet und entwickelt werden kann. Diese Methoden sind maßgeblich von James L. Fredericks und Francis X. Clooney entfaltet worden und bei Klaus von Stosch entsprechend referiert:<sup>15</sup>

a. Komparative Theologie ist durch die Hinwendung zum Einzelfall gekennzeichnet.

---

<sup>11</sup> Ebd., 150.

<sup>12</sup> FREDERICKS, *Faith among Faiths*, 176.

<sup>13</sup> VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser*, 151.

<sup>14</sup> Vgl. ebd.

<sup>15</sup> Vgl. VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser*, 193-214.

- b. Komparative Theologie geht von zentralen Fragestellungen des Menschen heute aus.
- c. Komparative Theologie geht vom Eigenen aus, bemüht sich aber, auf den anderen und seinen Blick zu respondieren.
- d. Die Komparative Theologie braucht die Instanz eines Dritten im Sinne einer religionsexternen Kriteriologie, mit deren Hilfe der theologische Dialog beurteilt wird.
- e. Komparative Theologie braucht immer die Rückbesinnung und Vergewisserung durch die eigene religiöse Praxis.
- f. Komparative Theologie ist sich immer ihrer eigenen Verwundbarkeit und Reversibilität bzw. Fallibilität ihrer Urteile bewusst.

Schon bei der bloßen Nennung dieser sechs Methoden wird deutlich, dass diese sich nicht nur auf ein systematisch-theologisches Reflektieren beziehen, sondern auch in der Praxis des interreligiösen Dialogs und damit im Kontext der praktisch-theologischen Reflexion von großer Bedeutung sind. Auch die Religionspädagogik als kritisches Nachdenken über religiöse Lern- und Bildungsprozesse wendet sich dem Einzelfall zu, um so aus der Empirie heraus Regeln und Verfahren zur Gestaltung religiöser Bildungsprozesse gewinnen zu können. Dabei geht es der Religionspädagogik nicht erst seit Gravissimum Educationis und der Würzburger Synode darum, an der Lebenswirklichkeit des Menschen und seinen existentiellen Fragen anzuknüpfen, um diese mit der Perspektive des Glaubens in eine fruchtbare Korrelation zu bringen. Religionspädagogische Reflexion lebt vom Blick des Anderen, der nicht nur im religiös Anderen, sondern auch bereits im Anders-Glaubenden der eigenen Konfession und Religion eine zentrale Ergänzung und Perspektivweiterung erfährt. Dies zeigt besonders die von Bernhard Grümme entfaltete Alteritätsdidaktik.<sup>16</sup> Religionspädagogik geht es natürlich um eine kritische Reflexion mit Hilfe der autonomen Vernunft, die hier vielleicht sogar stärker als in anderen Disziplinen der Praktischen Theologie durch ein säkulares Referenzsystem, nämlich das der Erziehungs- und Bildungswissenschaften in den Diskurs eingetragen wird. Und Religionspädagogik würde der Gegenstand der eigenen Reflexion fehlen, ginge es nicht um religiöse Praxis und ihre Aneignung bzw. Entwicklung. Auch die dialogische Offenheit als sechste Methode Komparativer Theologie ist ein Grundprinzip religionspädagogischen Denkens und Handelns, schließlich geht es ja hier im Bereich des Lernens immer auch um externale wie internale

---

<sup>16</sup> Vgl. BERNHARD GRÜMME, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2007.

Verhaltensänderungen. Damit habe ich bereits am Ende dieses ersten größeren Abschnittes deutlich gemacht, dass das Anliegen und die Durchführung Komparativer Theologie, wie sie von ihren Antagonisten im angelsächsischen Raum und eben hier auch von Klaus von Stosch betrieben wird, eine ganze Fülle von Berührungspunkten aufweist, die sicherlich mehr sind als Analogien. Und damit stellt sich die Frage, wie es denn mit der Religionspädagogik aussieht, die sich konkret dem Trialog der Religionen widmet.

### **3. Ein Überblick: Orte und Ansätze Trialogischer Religionspädagogik**

Der Begriff der Trialogischen Religionspädagogik ist relativ jung. Er ist so explizit von Georg Langenhorst im Jahre 2008 im Kontext eines Themenheftes der inzwischen eingestellten Zeitschrift „Religionsunterricht an Höheren Schulen“ in den religionspädagogischen Diskurs eingeführt worden.<sup>17</sup> Er schreibt dort: „‚Trialog‘ ist ein Kunstwort, das sich über etymologische Sprachlogik hinwegsetzt. [...] Es bezeichnet aber einen Sachverhalt, der in einem anderen Begriff nicht adäquat erfasst wird. Mit ihm lassen sich die auf Begegnung, Austausch und Annäherung abzielende Kommunikation zwischen den drei abrahamischen, den monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam fassen.“<sup>18</sup> Dabei ist das Anliegen und Vorhaben, das Langenhorst in seinem programmatischen Aufsatz unter dem Stichwort „Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms“<sup>19</sup> skizziert, in verschiedenen anderen Unternehmungen bereits auf den Weg gebracht und entfaltet worden, allerdings unter den Stichwort „Trialog der Kulturen“ und „Trialog als religionspädagogisches Gespräch“. Damit sind die drei wichtigsten Protagonisten im Feld der trialogischen Religionspädagogik genannt, die ich hier nicht über Kolleginnen und Kollegen, sondern über Erinnerungsorte in den Diskurs eintragen will. Diese Erinnerungsorte heißen Bad Homburg, Tübingen und Heidelberg.

#### **3. 1. Bad Homburg: Der Trialog der Kulturen**

Es ist eine besondere Pointe, dass das Anliegen eines Dreigesprächs zwischen Juden, Christen und Muslimen zuerst von einem säkularen Protagonisten, nämlich von einer klassischen Industriestiftung in den religionspädagogischen Diskurs eingetragen worden ist. So bemüht sich die Herbert Quandt-Stiftung in Bad Homburg a. d. H. schon seit 1996 um den

---

<sup>17</sup> Vgl. GEORG LANGENHORST, Trialogische Religionspädagogik, Konturen eines Programms, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 51 (2008.), Heft 6, 289-298.

<sup>18</sup> Ebd., 289.

<sup>19</sup> Ebd.

„Dialog der Kulturen“, also um ein besseres Verständnis zwischen Judentum, Christentum und Islam. Das Engagement und die Hinwendung auf den schulischen Sektor resultierten dabei unter anderem aus einer Studie, welche die Stiftung 1999 in Auftrag gegeben hatte. Forscher der theologischen Fakultät der Universität Birmingham untersuchten in acht europäischen Ländern Schulcurricula für die Fächer Geschichte, Sprache, Literatur und Religion in Hinblick auf ihr Potenzial, Wissen über die drei abrahamischen Religionen zu vermitteln. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Thematisierung von Judentum und Islam recht spät erfolgt und dann auch häufig in Zusammenhang mit Konfliktsituationen oder im Rahmen von Migrationsproblemen steht.<sup>20</sup>

Bei diesen Defiziten setzt der Wettbewerb der Stiftung „Schulen im Dialog. Europäische Identität und kultureller Pluralismus“ an, der 2005 zum ersten Mal ausgeschrieben wurde. Dieser soll Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schülerinnen und Schüler aller Schultypen motivieren, sich mit dem Dialog der abrahamischen Kulturen auseinanderzusetzen, um kreative und innovative Beiträge zur Wissensvermittlung über die drei monotheistischen Religionen zu entwickeln. Die jährlichen Wettbewerbsrunden stehen seit 2007 unter wechselnden Schwerpunktthemen. Sie lauteten u. a. „Was glaubst du denn?“, „Schalom – Frieden – Salam?! Friedens- und Konfliktpotenziale in Judentum, Christentum und Islam“, „Aufwachsen – Erwachsen. Kindheit und Jugend in Christentum, Judentum und Islam heute“, „Fremde – Heimat – globale Welt“, „Meine, deine, unsere Welt – wie gestalten wir die Zukunft?“. Die von der Jury zum Wettbewerb zugelassenen Schulen erhalten jeweils ein Startgeld, mit dem sie im Laufe des Schuljahrs ihre Konzepte verwirklichen können: Projektwochen, Podiumsdiskussionen, Gedenkveranstaltungen, Autorenlesungen, aber auch Filmproduktionen, Theateraufführungen, Musicalinszenierungen, Interviews mit Vertretern der Religionen, Print-Dokumentationen oder Internetplattformen zum Wettbewerbsthema. Zudem haben die Schulen während des Schuljahrs Gelegenheit, sich bei einem „Markt der Möglichkeiten“ gegenseitig kennenzulernen und den Juroren vorzustellen. Die Stiftung legt bei der Auswahl der teilnehmenden Schulen und den damit verbundenen Entscheidungsprozessen Kriterien zugrunde, die sich an den Ergebnissen und Hinweisen der Birmingham-Studie orientieren. So sind Faktoren wie Nachhaltigkeit, also eine Verankerung der Dialog-Thematik im schulinternen Curriculum, die Einbindung von Lehramtsanwärtern wie auch ein Engagement von Seiten der Eltern Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme und etwaige Auszeichnung.

---

<sup>20</sup> Vgl. LISA KAUL-SEIDMANN/JORGEN NIELSEN/MARKUS VINZENT, Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Empfehlungen für die Praxis, Bad Homburg 2003, 12.

Triologisches Lernen „zielt im Kontext dieses Konzeptes darauf ab, Menschen aus Judentum, Christentum und Islam an verschiedenen Lernorten in ein konstruktives Gespräch zu bringen, das zu Verstehen, Respekt und Wertschätzung führen kann. Gerade die angesprochene religionsgeschichtliche Verwandtschaft der drei Offenbarungsreligionen und die unbestreitbare religionstheologische Kongruenz im monotheistischen Glauben an den einen Gott verpflichten Juden, Christen und Muslime darauf, zu dem höchst notwendigen Großprojekt einer Zivilisierung von Religion samt ihres Konflikt- und Gewaltpotenzials in unserer Gesellschaft beizutragen.“<sup>21</sup>

Wenn interreligiöses Lernen generell darauf ausgerichtet ist „die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugnissen und Zeugen anderer Religionen einzuüben, so gilt dies umso mehr für die ‚Menschen der Schrift‘ (Koran 3:199), also für Juden, Christen und Muslime, die so viele Gemeinsamkeiten in Glaube, Ethos, Kult und Kultur kennen. Und umgekehrt ist mit Blick auf die gesellschaftsprägende Kraft der drei abrahamischen Religionen zu fragen, wieweit wir unsere heutige europäische Kultur überhaupt angemessen verstehen, würdigen und fortschreiben können, ohne uns das gemeinsame Erbe der drei Religionen zu vergegenwärtigen.“<sup>22</sup>

Die Beiträge der Schulen werden seit nun sechs Jahren an meinem Lehrstuhl für Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät Münster ausgewertet. Entwickelt wurden auf dieser Grundlage Standards für das trialogische Lernen<sup>23</sup>, außerdem sind ein Methodenhandbuch für das interreligiöse und interkulturelle Lernen sowie eine Reihe von Handreichungen für die schulische Praxis entstanden.<sup>24</sup>

### **3.2. Tübingen: Der Dialog als abrahamische Ökumene**

Mit dem Erinnerungsort Tübingen ist das Anliegen einer abrahamischen Ökumene angesprochen, das im Kontext der umfangreichen Arbeiten von Hans Küng und Karl Josef

---

<sup>21</sup> CLAUB PETER SAJAK, Trialogische Religionspädagogik. Neue Perspektiven für das interreligiöse Lernen in der Schule, in: Herder Korrespondenz 65 (2011), 373.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> CLAUB PETER SAJAK/MUTH, ANN-KATHRIN, Standards für das trialogische Lernen. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz in der Schule fördern, Bad Homburg v. d. H. 2011.

<sup>24</sup> Vgl. CLAUB PETER SAJAK (Hg.), Trialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010; DERS. (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten (Lernen im Dialog. Bausteine für interreligiöse und interkulturelle Lernprojekte 1), Paderborn 2012; DERS. (Hg.), Feste feiern. Jahreszeiten – Mahlzeiten – Lebenszeiten (Lernen im Dialog. Bausteine für interreligiöse und interkulturelle Lernprojekte 2), Paderborn 2013; DERS. (Hg.), Heilige Schriften. Texte – Themen – Traditionen (Lernen im Dialog. Bausteine für interreligiöse und interkulturelle Lernprojekte 3), Paderborn 2014.

Kuschel zum sogenannten Weltethos entstanden ist. Vor allem Karl Josef Kuschel hat seine in vielen Publikationen dokumentierte Erfahrung mit dem interreligiösen Dialog in eine Vision des Dialogs der abrahamischen Religionen einfließen lassen. Für ihn ergibt sich die Notwendigkeit eines solchen Dialogs aus der gesellschaftlichen Realität in Europa mit 100 000 Juden sowie rund 3 Millionen Muslimen in Deutschland – und 4 Millionen Muslimen in Frankreich und 3 Millionen in Großbritannien.<sup>25</sup> Im Jahr 2020 könnte sich laut Hochrechnungen die Zahl der Muslime in Europa auf insgesamt 20 Millionen erhöht haben: „Alle europäischen Gesellschaften sehen sich mit sozialen und politischen Herausforderungen konfrontiert, für die sie nicht vorbereitet sind“<sup>26</sup>.

Folglich ergibt sich für die drei großen abrahamischen Religionstraditionen die Verpflichtung, ernst zu machen mit der theologischen Reflexion „über die Gleichzeitigkeit der Koexistenz von Judentum, Christentum und Islam. Welches Zeichen setzt Gott damit, dass trotz aller feindseliger Abstoßung in der Vergangenheit alle drei: Synagoge, Kirche und Umma nebeneinander existieren?“<sup>27</sup> Weil aber alle drei Religionen eine „Erinnerungs-, Erzähl- und Lerngemeinschaft“ bilden, die große Teile ihrer Überlieferungen teilen (Schöpfung, Sündenfall, den Bund des Noah, Abraham, den Dekalog sowie auch Jesus und Maria), können sie im Dialog zueinander finden und das gegenseitige Verständnis – trotz aller Unterschiede in Auslegung und Praxis – suchen.

Ein solches Programm des Dialogs skizziert Kuschel mit den Grundpfeilern Wurzelbewusstsein, Familiarität und Lernort:<sup>28</sup>

1. *Wurzelbewusstsein*: Muslime, Christen und Juden haben eine gemeinsame Überlieferung, ein gemeinsames Vermächtnis. Sie sind eine besondere Erinnerungs-, Erzähl- und Lerngemeinschaft, die entsprechend im religionspädagogischen Bemühen dieser drei Religionsgemeinschaften bewusst gemacht werden muss.

2. *Familiarität*: Juden, Christen und Muslime verstehen sich als Kinder des einen Gottes, der für sie Schöpfer, Lenker und Richter dieser Welt ist. Damit wird aus der Religionsgemeinschaft eine Völker- und Menschheitsfamilie, die Juden, Christen wie Muslime umfasst (in unnachahmlicher Weise hat das Gottfried Ephraim Lessing im

---

<sup>25</sup> KARL-JOSEF KUSCHEL, Dialogisch denken lernen. Zum Entwurf einer Theologie von Juden, Christen und Muslimen, in: rhs 51 (2008), 262-270, hier 262.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> Ebd., 266f.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., 268.

Schlussbild seines Dramas „Nathan der Weise“ gezeigt, in dem sich die Protagonisten der drei Religionen auf einmal als Mitglieder einer großen Familie entdecken).

3. *Lernorte*: So wie die Protagonisten in Nathans Weisen zum Teil schmerzhaft lernen müssen, dass sie Mitglieder einer Menschheitsfamilie sind, so müssen auch Juden, Christen und Muslime, so müssen vor allem Kinder und Jugendliche, die jüdischen, christlichen und muslimischen Glaubens sind, Lernorte finden, an denen sie sich ihrer gemeinsamen Wurzeln und ihrer familiären Verwandtschaft bewusst werden können.

Für Georg Langenhorst, der sich wiederum als Schüler von Karl Josef Kuschel dem Dialog der abrahamischen Religionen verpflichtet sieht, ist das dialogische Lernen kein neues Lernfeld, sondern ein Prinzip, das mit Blick auf die Geschichte und Gegenwart unserer Gesellschaft letztendlich allen religionspädagogischen Bemühungen zugrunde liegt. Die dialogische Perspektive muss „als ein Grundprinzip christlichen Denkens“<sup>29</sup> verstanden werden. Langenhorst fährt fort: „Religionspädagogisch verantwortbar von Gott reden heißt, dialogisch stets zu bedenken, dass es nicht nur um den Gott meiner Konfession, nicht nur um den Gott meiner Religion, sondern um den Gott aller drei in sich noch vielfach ausdifferenzierten Religionen geht.“<sup>30</sup> Damit verknüpft Langenhorst eine zweite Voraussetzung: „Dialogisch denken lernen ist so primär die Aufforderung, sich selbst anders wahrzunehmen und die eigene Identität in Öffnung und Binnenperspektive klarer zu erkennen und zu profilieren.“<sup>31</sup> Hier wird die Analogie zum Anliegen der Komparativen Theologie und zu Grundhaltungen wie Methoden komparatistischen Unterfangens sofort deutlich. Von diesen beiden Voraussetzungen ausgehend macht Langenhorst das dialogische Lernen am Lernort Schule vor allem auf zwei Ebenen konkret, nämlich zum einen „als Grundprinzip sämtlicher medial vermittelter Lernprozesse“<sup>32</sup>, zum anderen als ein Lernen, das sich in explizit thematischen Feldern des interreligiösen Lernens immer wieder neu durchprägt. In diesem Schema unternimmt Langenhorst fünf Schritte interreligiösen Lernens, wie sie u. a. bei Stephan Leimgruber grundgelegt worden sind, nämlich fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen, religiöse Phänomene deuten, durch Begegnungen lernen, die bleibende Fremdheit akzeptieren und in existentielle Auseinandersetzungen verwickeln.

---

<sup>29</sup> LANGENHORST, Dialogische Religionspädagogik, 293.

<sup>30</sup> Ebd. 294.

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> Ebd., 295.

Auch in diesen fünf Schritten, die sich nicht nur auf das trialogische Lernen, sondern auch auf die Komparative Theologie mühelos beziehen lassen, werden entsprechende Kongruenzen in der Gestaltung von komparatistischen wie trialogischen Suchbewegungen deutlich.

### **3.3. Heidelberg: Trialog als religionspädagogisches Gespräch**

Während im Kontext des Tübinger Projekts christliche Theologen über trialogische Lernprozesse nachgedacht haben, ist das Trialogprojekt, das ich mit dem Erinnerungsort Heidelberg verknüpfen will, ein echter Trialog im Sinne des authentischen Gespräches von jüdischen, muslimischen und christlichen Theologinnen und Theologen. Hier ist im Jahr 2008 ein Gesprächskreis aus der Taufe gehoben worden, in dem sich unter Federführung von Harry Harun Behr, Katja Böhme, Daniel Krochmalnik und Bernd Schröder nun in jährlichem Abstand christliche, jüdische und muslimische Religionspädagoginnen und Religionspädagogen über religionspädagogische Fragen austauschen und dies in einer ‚trialogischen‘ Fachbuchreihe dokumentieren. Dieses Forum trägt inzwischen den Titel „Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen“ und hat in dem Sinne ein Alleinstellungsmerkmal, als hier auf einer wissenschaftlichen Ebene die Vertreter der abrahamischen Ökumene in einen entsprechenden Diskurs treten können. In gewisser Weise ist dieses Forum komplementär zum Schulenwettbewerb der Herbert Quandt Stiftung, in dem ja Schülerinnen und Schüler, also Kinder und Jugendliche aus Judentum, Christentum und Islam in ein fruchtbares Miteinander von Lernen und von Austausch und Reflexion treten sollen. Bernd Schröder macht in seinem programmatischen Beitrag zum Band 1 dieser Reihe deutlich, dass im Kontext dieses Unternehmens Trialog nicht als ein Dreigespräch verstanden werden soll, sondern eine Folge von differenzierten Dialogizitäten.<sup>33</sup> So führt Schröder aus: „Begegnung und Gespräch vollziehen sich im Bewusstsein der engen Verwandtschaft gerade dieser drei Religionen (also monotheistisch in unterschiedlicher Weise auf die biblisch bezeugte Geschichte Gottes mit den Menschen Bezug nehmende), aber auch im Wissen um ihre Unterschiedlichkeit. Sie vollziehen sie im Regelfall dialogisch, ohne trialogische Konstellationen auszuschließen.“<sup>34</sup> Schröder unterscheidet im Folgenden vier Ebenen, die es im Kontext dieser alternierenden differenzierten Dialogizität zu bearbeiten gilt, nämlich

---

<sup>33</sup> BERND SCHRÖDER, Gespräch zwischen Christen, Juden, Christen und Muslimen – religionspädagogische Motive und Perspektiven, in: DERS./HARRY HARUN BEHR/DANIEL KOCHMALNIK (Hg.), Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen Bd. 1), Berlin 2009, 27-53, hier 28.

<sup>34</sup> Ebd.

1. *die Ebene der Praxis im Sinne der Begegnung* von Angehörigen der drei Religionen an den klassischen Orten religiöser Bildung (Kindertagesstätten, Schule, Gemeinde, Erwachsenenbildung),
2. *die Ebene der praxisleitenden Reflexion* im Sinne religionsdidaktischer Konzeptentwicklung (hier geht es um die Frage des konfessionell-kooperativen, des interreligiösen oder des religionskundlichen Formates für den Modus religiöser Bildung in der Schule),
3. *die Ebene der Kommunikation unter den Multiplikatoren* religiöser Bildung, nämlich im Sinne eines Gespräches von Religionslehrerinnen und Religionslehrern aus Judentum, Christentum und Islam, und schließlich
4. *die Ebene der Theoriebildung und Forschung*, die sich im Kontext vergleichender Religionspädagogik der Unterrichts- und Erziehungstradition in den drei Religionen widmen und diese miteinander in Bezug setzen will.

Drei Erinnerungsorte, drei Projekte dialogischer Religionspädagogik, drei durchaus unterschiedliche Anliegen und Formate. Etwas Besseres kann uns ja eigentlich nicht passieren mit Blick auf Ziel und Anliegen unserer Tagung. Es bleibt allein die Aufgabe, diese drei unterschiedlichen Konzepte Dialogischer Religionspädagogik nun in ein fruchtbares Gespräch mit den Konturen der komparatistischen Theologie zu bringen.

#### **4. Ein Vergleich: Komparative Theologie und Dialogische Religionspädagogik**

Schnittstellen, Analogien, Übereinstimmungen, Kongruenzen sind im Laufe dieses Beitrages an verschiedenen Stellen deutlich geworden. Vielleicht darf man schon hier zusammenfassend sagen: Menschen, die sich auf der Suche nach der Fülle der Wahrheit, nämlich auf die Suche nach Gott begeben, tun dies in dem Bewusstsein, dass der Weg und die Perspektive eines anderen Menschen in einer anderen Glaubenstradition eine Bereicherung für das eigene Denken wie auch für das Anliegen der Wahrheitssuche insgesamt sein kann. Dies gilt sowohl für die Komparatistische Theologie wie auch für die Religionspädagogik. Um dies etwas differenzierter darzustellen, möchte ich auf meine drei didaktischen Fragen als Gliederungsinstrument zurückkommen, das WAS also unsere Definitionen und Anliegen, das WOZU, also die Ziele, und das WIE, also die Methoden.

Ich beginne mit dem eben zuletzt genannten WIE und erinnere an die Methoden, derer sich die Komparative Theologie bedient: Sie wendet sich dem *Einzelfall* zu (a.), geht von zentralen *Fragestellungen des Menschen* heute (b.) und vom *Eigenen* aus, bemüht sich aber, den *Anderen* und seinen Blick in die eigene Theologie zu integrieren (c.); sie braucht *die Instanz eines Dritten* mit deren Hilfe der theologische Dialog beurteilt wird (d.), wie auch immer die Rückbesinnung und *Vergewisserung durch die eigene religiöse Praxis* (e.) geschieht; sie ist sich immer ihrer eigenen *Verwundbarkeit* bewusst (f.).<sup>35</sup> Ohne Frage lassen sich diese Merkmale beim Trialogischen Lernen und seiner religionspädagogischen Reflexion finden. Denn da, wo Vertreter dreier Religionen, wo Juden, Christen und Muslime (D.) an den konkreten Lernorten religiöser Praxis (E.) in ein konstruktives Gespräch gebracht werden, das zu Verstehen, Respekt und Wertschätzung führen soll, geht es natürlich um die Fragen und Antworten des einzelnen Menschen (A./B.), die als Perspektive auf ein theologisches Thema erörtert und diskutiert werden sollen (C.). Dass dieses Unternehmen gerade durch die Bearbeitung der konkreten Praxis immer auch kontingent und reversibel sein kann, liegt auf der Hand: Es geht ja hier um Menschen jenseits der Fixierung auf bloße Theoriegebäude (F.).

Fragt man nach den Zielen von Komparatistischer Theologie und Trialogischer Religionspädagogik, also nach dem WOZU, so scheint mir das Projekt des Schulwettbewerbs „Trialog der Kulturen“ in besonderer Weise geeignet zu sein, einen Vergleich vorzunehmen. In der Förderung von Schulprojekten, in denen jüdische, christliche und muslimische Kinder und Jugendliche sich gemeinsam ihrer eigenen Wurzeln vergewissern und zu einem besseren Verständnis des anderen gelangen wollen, sind zentrale Ziele beider Unternehmen implizit angesprochen. Und nimmt man sich den Kompetenzkatalog, den wir im Kontext unserer Münsteraner Auswertung des Herbert-Quandt-Projekts erstellt haben, so wird deutlich, dass sich in den Zielbeschreibungen für die religionspädagogische Bildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine ganze Reihe von Elementen finden, die auch in der komparatistischen Theologie relevant sind. Man nehme nur die fünf großen Kompetenzbereiche und die ihnen zugeordneten Operatoren: die Relevanz von Religion überhaupt erkennen, den Dialog zwischen verschiedenen Religionen fördern, den anderen in seiner Andersheit anerkennen, dabei die eigene Identität weiterentwickeln, über Schule in Gesellschaft hinein wirken. Fünf Kompetenzen, die sich als Bildungsziele neben die Ziele komparatistischer Theologie stellen lassen, etwa in dem Sinne, dass die Perspektive des anderen in seiner Alterität, die Empathie im Sinne der Anerkennung

---

<sup>35</sup> Vgl. VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser, 193-214.

des Anderen und die Glaubensvergewisserung in der Sorge um die eigene religiöse Identität verbinden lassen.

Mit Blick auf das WAS, also auf Definition und Selbstverständnis, kann das Programm des Tübinger Dialogs mit seinen Eckpunkten, Prinzipien und Lernfeldern ein hilfreiches Modell sein. Fragen wir nach der Herkunft, dem Gegenstand und den Kategorien Dialogischen Lernens, so sind wir genau in jenem Feld der abrahamischen Ökumene, wie es freilich aus einer katholischen Perspektive, aber in einem religionswissenschaftlichen Zugriff von Karl Josef Kuschel skizziert worden ist. Wir finden hier Begriffe und Kategorien, die auch Gegenstand und Thema Komparativer Theologie sind: Schöpfung, Sündenfall und Vertreibung, Ethos und Ethik, Religion und Politik, Gottes Barmherzigkeit und schließlich die Bewährungsgeschichte vom Gottvertrauen, wie sie in Abraham in besonderer Weise festgehalten worden ist. Georg Langenhorsts Umsetzung dieser abrahamischen Ökumene in eine Dialogische Religionspädagogik macht allerdings auch wichtige Differenz zu Ansätzen der Komparativen Theologie deutlich, die sich vor allem am Phänomen der Wahrheit zeigen: Wahrheit wird im religionspädagogischen Kontext als bezeugte, ‚gelebte‘ thematisch (vgl. Joh 14,6). So wird sie entsprechend anders gesucht und – unter schulischen Bedingungen sogar mitunter gefunden – als in ausschließlich präpositional basierten Argumentationszusammenhängen. Das Wahrheitsphänomen, das das Selbstverständnis Komparativer Theologie bestimmt, erscheint in religionsdidaktischen Konkretionen in einer anderen Gestalt. Und alle, die religionspädagogisch tätig sind, wissen warum: Weil es eben im aktuellen gesellschaftlichen Kontext um die kommunikative Praxis geht, die sich aus der Bindung an Wahrheit speist. Dies ist eine Selbstbescheidung der Religionspädagogik, die im Gegensatz zu vorkonziliaren Zeiten nicht mehr eine bestimmte Wahrheit definitiv und verbindlich im Unterricht an öffentlichen Schulen weitergeben kann, sondern die – das ist der Modus seit der Würzburger Synode – die Wahrheitskundgabe so thematisiert, dass sie die Schülerinnen und Schülern in die freiheitliche Entscheidung stellt, sich diese anzuerkennen oder aber auch nicht. Die Zeugenschaft (Adolf Exeler) von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch – ich denke hier an unsere dialogischen Projekte im Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung – von Schülerinnen und Schülern entschränkt also bloße Satz Wahrheit auf deren Bewährung im Leben und bringt diese dann in der Folge in die Offenheit eines zugänglichen argumentativen Diskurses. Dies ist sicherlich symptomatisch für die Religionsdidaktik und religiöses Lernen in der Schule von heute. Damit ist eine entscheidende Differenz genannt: Komparative Theologie bemüht sich um die theologische Ausweisbarkeit von Wahrheit und will angesichts der Vielfalt menschlicher Antworten auf die Wirklichkeit in

der rechten Weise von Gott sprechen. Trialogische Religionspädagogik sucht dagegen Menschen in ein konstruktives Gespräch über Lebenspraxen zu bringen, das zu Verstehen, Respekt und Wertschätzung führen will. Das geht nur vor dem Hintergrund der je eigenen, gelebten Wahrheit, aber unter Verzicht darauf, eine solche exklusiv zu setzen oder auf diese verpflichten zu wollen. Vielmehr geht es um die Einübung und Kultivierung von menschlichen Haltungen, die zwar einer religiösen Wahrheit entsprechen können, nicht aber notwendigerweise eine solche voraussetzen. Auch jemand, der postuliert, es gebe in diesen letzten Dingen keine Wahrheit, kann trotzdem religiösen Menschen gegenüber Respekt und Wertschätzung zeigen – das zeigen ja in ermutigender Weise im Rahmen des Herbert-Quandt-Wettbewerbs viele Schülerinnen und Schüler, die keiner Konfession angehören und die als Ethik- oder Philosophie-Kurs an den Projekten teilnehmen. In diesem Sinne lässt sich zugespitzt formulieren: Komparativer Theologie geht es um Ausweisbarkeit und Rechenschaftspflicht gegenüber der Wahrheit, Trialogischer Religionspädagogik dagegen um Bewährung und Leben der Wahrheit.

## **5. Ein Beispiel: Trialogisches Lernen in einer trialogischen Schule**

Und um das Ganze anschaulich zum machen und damit den Vergleich der Theorien praktisch-theologisch zu erden, soll zum Schluss ein Good-Practice-Beispiel aus Niedersachsen vorgestellt werden, nämlich die Drei-Religionen-Grundschule in Osnabrück. An dieser Schule in der Trägerschaft der Schulstiftung des Bistums Osnabrück sollen Juden, Christen und Muslime gemeinsam Schule machen, indem dort Kinder aus den drei abrahamischen Religionen

- unterstützt werden, ihren Lebensweg gemäß ihrer Religion im gläubigen Vertrauen auf den alleinigen, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen Gott zu gestalten;
- ihre eigene, auch religiöse, Identität in der Begegnung mit Andersgläubigen Menschen thematisieren können;
- im täglichen gemeinsamen Leben und Lernen eine Haltung der Anerkennung der religiös fremden Mitschülerinnen und -schüler, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer entwickeln können, sodass damit

- eine altersgemäße Form des interreligiösen Dialogs befördert wird.<sup>36</sup>

Das Schulprofil an der Drei-Religionen-Grundschule zeigt sich entsprechend in einer Lebens- und Lerngemeinschaft, „die die religiösen Überzeugungen, Lebensweisen und Riten der drei beteiligten Religionen vielfältig zum Thema macht; religiöses Wissen und religiöse Praxis, respektvolle Begegnung und friedliche Verständigung trotz unterschiedlicher religiöser Überzeugungen sind zentrale Lern- und Erziehungsziele. So sollen Feste der religiösen Jahreskreise in Schulleben und -kultur aufgegriffen werden; die Kinder sollen ihre Religion im eigenen RU besser kennen- und verstehen lernen und zusätzlich über Feste, Projekttag und im alltäglichen Zusammenleben authentisch gelebte Praxis der ihnen fremden Religionen ihrer Mitschülerinnen und -schüler erfahren können.“<sup>37</sup> Entsprechend sollen im jüdischen, christlichen und islamischen Religionsunterricht pro Halbjahr ein Thema zeitgleich erarbeitet und für die Präsentation vor und von den Kindern der anderen Religionen vorbereitet werden: „Mögliche Themen sind z. B. Gebet, Gebetsräume, die heiligen Schriften. Auf die Erarbeitung im eigenen RU folgt eine Phase des Dialogs z. B. als Projekttag, wo die Kinder ihre Ergebnisse ihren Mitschülerinnen und -schülern, die nicht ihrer Religion angehören, vorstellen und erklären“<sup>38</sup>. Die gemeinsame Lebens- und Lernzeit außerhalb des Unterrichts soll zudem die Möglichkeit eröffnen, z. B. durch gemeinsame Mahlzeiten mit den Speisevorschriften und -riten der verschiedenen Religionen vertraut zu machen.

Unschwer lassen sich auch hier wieder Ziele, Themen und Methoden der Komparativen Theologie anführen. Wenn Cathrin Cornille von Demut, Verbundenheit mit der eigenen Tradition, Kommensurabilität, Empathie und Gastfreundschaft spricht, so lassen sich alle diese fünf Bedingungen<sup>39</sup> problemlos im Projekt der dialogischen Schule wiederfinden. Allein der Umgang mit der Wahrheitsfrage ist nicht so einfach zu harmonisieren. Wo im Kontext Komparatistischer Theologie ein diskursives Ringen um die Frage von Glaubensbekenntnis wie Glaubenspraxis und der Normativität des daraus ableitbaren Gottes- und Menschenbildes im Zentrum des Erkenntnisprozesses stehen würde, geht es für die Schülerinnen und Schüler nicht um wahr oder unwahr, nicht um richtig und falsch und schon gar nicht um gut und schlecht. Ziel ihres Lernprozesses und des darauf aufbauenden Bildungsgeschehens ist vielmehr, verschiedene Perspektiven auf Wahrheit kennen- und im besten Fall verstehen zu lernen, um dann die eigene Perspektive im Sinne religiöser und

---

<sup>36</sup> Vgl. WINFRIED VERBURG, Juden, Christen und Muslime machen gemeinsame Schule. Ein interreligiös ausgerichtetes Experiment des Bistums Osnabrück, in: Stimmen der Zeit 229 (2011), 3-12.

<sup>37</sup> WINFRIED VERBURG, Interreligiös Schule machen, in: KatBl 137 (2012), 61-63, hier 62.

<sup>38</sup> Ebd.

<sup>39</sup> Vgl. CORNILLE. The Impossibility of Interreligious Dialogue, 9-205.

kultureller Identitätsbildung zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Nicht die Frage, ob es verschiedene Wahrheiten gibt und welche dann ggf. die richtige ist, sondern die Anregung, was die Perspektive des Andersgläubigen ist, warum sie wertvoll und wichtig ist und schließlich: was die Perspektive des Anderen zu meiner Perspektive auf Wahrheit beitragen kann, das steht im Zentrum des trialogischen Lerngeschehens. Ich möchte deshalb resümierend meinen Vortragstitel leicht modifizieren und will beim Blick auf das Verhältnis von Komparatistischer Theologie und Trialogischer Religionspädagogik nicht von einer produktiven Kollision, sondern unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Aufgabenstellungen von systematischer und praktischer Theologie lieber von produktiven Synergien sprechen.

Werfen wir zum Schluss noch einmal einen Blick auf den Erinnerungsort Puig de Randa und zu Raimundus Lullus. Die Überlieferung von seinem Ende berichtet, dass er auf eine Reise zu Religionsgesprächen nach Tunis von einer aufgebrauchten Menge im heutigen Algerien gesteinigt wurde. Ihm gelang zwar die Flucht, doch verstarb er wohl an seinen Verletzungen auf der Überfahrt zurück nach Mallorca. Eine tragische Pointe: Der Begründer einer abrahamischen Ökumene im Sinne konstruktiver Religionsgespräche von Juden, Christen und Muslimen stirbt durch die Hand gewalttätiger Fanatiker. Das Beispiel aus der Geschichte hat leider weiterhin Aktualität, denn das Ringen um die Wahrheit schlägt jenseits des wissenschaftlichen Diskurses leider allzu oft in fanatischen Exklusivismus um. Trialogische Religionspädagogik will solchen Eskalationen vorbeugen, indem sie junge, aber auch nicht nur junge „Menschen aus Judentum, Christentum und Islam an verschiedenen Lernorten in ein konstruktives Gespräch bringen [will], das zu Verstehen, Respekt und Wertschätzung“<sup>40</sup> der Wahrheit der jeweils anderen führen soll. Damit legt die Trialogische Religionspädagogik Haltungen grund, die notwendige Voraussetzungen für ein komparatives Theologisieren sind. Sollte es im Rahmen dieser Bildungsprozesse auch zu einem dialogischen respektive trialogischen Ringen um die Wahrheit kommen – und von solchen Sternstunden können alle diejenigen von uns berichten, die diese Prozesse in der Praxis begleiten – dann wären neben den Synergien tatsächlich auch produktive Kollisionen entstanden. Umso besser.

---

<sup>40</sup> SAJAK, Trialogische Religionspädagogik, 373.