

Monika Tautz

Grundlagen für komparativ- theologisch ausgerichtete Unterrichtseinheiten



Herausgeber

Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK)
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
zekk@uni-paderborn.de
<https://kw.upb.de/zekk>

International Center for Comparative Theology and Social Issues (CTSI)
Universität Bonn
Rabinstraße 8
53111 Bonn
ctsi@uni-bonn.de
<https://www.ctsi.uni-bonn.de/>

Koordination & Redaktion

Sarah Lebock (ZeKK)

Autorin

Dr. Monika Tautz
monika.tautz@t-online.de

Copyright

Alle Rechte sind im Rahmen des vom MKW NRW geförderten Forums für Komparative Theologie vorbehalten.
2024

Das Forum für Komparative Theologie ist eine Plattform, die im Rahmen eines vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Verbundprojekts des Zentrums für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK) der Universität Paderborn und des International Center for Comparative Theology and Social Issues (CTSI) der Universität Bonn ins Leben gerufen wurde. Das Ziel des Forums ist der Transfer Komparativer Theologie von den Universitäten in unsere Gesellschaft, um emanzipatorische Potenziale für unsere Gesellschaft freizusetzen, den sozialen Zusammenhalt zu stärken und die Fähigkeit zum friedlichen Zusammenleben zu fördern. Das Projekt der Komparativen Theologie befördert diese Ziele, indem andere Religionen zu Erkenntnisorten der je eigenen Theologie werden, um gemeinsam gesellschaftliche Probleme zu lösen und im gegenseitigen Lernen Potenziale der verschiedenen religiösen Traditionen zu erschließen.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des ZeKK oder des CTSI oder Ihrer Förderer dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die jeweiligen Autor*innen die Verantwortung.

Forum für Komparative Theologie

Grundlagen für komparativ- theologisch ausgerichtete Unterrichtseinheiten

Monika Tautz

Über die Autorin



Dr. Monika Tautz ist Lehrerin für die Fächer katholische Religionslehre und Deutsch (Sek. I und II) mit je 10 Jahren Berufserfahrung am Berufskolleg und Gymnasium sowie Religionspädagogin. Von September 2009 bis Oktober 2021 war sie als Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Katholische Theologie der Universität zu Köln für den Fachbereich der Religionspädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt vor allem im Bereich des interreligiösen Lernens mit einem Schwerpunkt auf der Entwicklung einer komparativ-theologischen Religionsdidaktik sowie der Professionalisierung angehender Religionslehrkräfte im Rahmen des Studiums und Praxissemesters. In den letzten drei Jahren hat sie die Religionspädagogischen Institute der Diözese Rottenburg-Stuttgart zur Entwicklung der Religionenkoffer im Rahmen komparativ-theologischer Religionsdidaktik beraten.

Inhalt

1 Einführung: Grundlagen für komparativ-theologisch ausgerichtete Unterrichtseinheiten.....	1
2 Aufgaben des Religionsunterrichts heute.....	4
3 Aspekte Komparativer Theologie, die für eine komparativ-theologisch ausgerichtete Didaktik zentral sind	5
4 Kennzeichen einer komparativ-theologisch ausgerichteten Religionsdidaktik.....	9
Literaturverzeichnis.....	16
Impressum.....	18

1 Einführung: Grundlagen für komparativ-theologisch ausgerichtete Unterrichtseinheiten

Die Lebenswelten der Menschen heute sind vielfältig. Erfahrungen von Pluralität sind allgegenwärtig.¹ Die Pluralität unserer Welt scheint stetig zuzunehmen, zumindest werden wir uns ihrer immer mehr bewusst. Sie prägt alle Bereiche menschlichen Lebens und ist in Form unterschiedlicher Pluralismen wirksam, z. B. in Form eines ethischen, politischen, gesellschaftlichen, kulturellen, wissenschaftsmethodologischen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus. Damit angemessen umzugehen, stellt eine Herausforderung für uns alle dar. Die alltägliche Erfahrung von Pluralität weckt eben nicht nur das Interesse am Anderen, sondern auch Unsicherheiten und Ängste. Ab- und Ausgrenzung sollen dann einen sicheren und vertrauten Raum schaffen. Der österreichische islamische Religionspädagoge Zekirija Sejdini formuliert diesen gesellschaftlich zu beobachtenden Prozess so:

Wir leben in einer Zeit, in der die Ablehnung des Anderen immer mehr zum konstitutiven Teil der eigenen Identität wird. Angetrieben von der medialen Berichterstattung, aber auch von den erstarkenden rechtspopulistischen Parteien in Europa, neigen immer mehr Menschen dazu, fremde Kulturen und Religionen als potenzielle Bedrohung für die eigene Existenz wahrzunehmen – aus Angst, die eigene Identität zu verlieren und zum Fremden im eigenen Land zu werden.²

¹ Der hier vorliegende Text ist aus der Erfahrungsperspektive einer christlichen Religionspädagogin geschrieben worden. Eine religionspädagogisch verantwortete Theorie und Praxis, die sich komparativ-theologischem Denken verpflichtet weiß, kann immer nur aus der Perspektive einer konkreten Konfession heraus erfolgen – und die muss auch als solche benannt werden. Denn das Ziel einer komparativ-theologischen Religionsdidaktik besteht ja nicht darin, eine einheitliche Didaktik für alle Religionen bzw. Konfessionen zu entwickeln. Vielmehr zielt ein solches Bemühen darauf, die je eigenen Besonderheiten konstruktiv in ein Gespräch zu bringen, dessen Ergebnisse in zweifacher Weise hilfreich sind: Zum einen wird damit eine tragfähige Basis gelegt, um fachwissenschaftlich wie auch religionspädagogisch fundiert interreligiöses Lernen im Sinne komparativ-theologischer Begegnung planen und gestalten zu können. Zum anderen gewinnt jede Religionspädagogik Bestätigung, kritische Anfrage, neue Ideen für die je eigenen bildungstheoretischen und didaktischen Aufgaben. Beide Aspekte wirken zusammen, bilden gleichsam einen hermeneutischen Zirkel, der idealerweise immer wieder durchschritten werden will. An dieser Stelle möchte ich Prof. Dr. Naciye Kamcili-Yildiz danken für die intensive und freundschaftliche Zusammenarbeit auf diesem weiten Feld.

Längere Passagen dieses Textes sind erstmals in der für Religionslehrerinnen und -lehrer herausgegebenen Zeitschrift der Diözese Rottenburg-Stuttgart „Notizblock“ erschienen. MONIKA TAUTZ, Komparativ-theologische Religionspädagogik als Beitrag für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart 71 (2022), S. 3–8.

² ZEKIRIJA SEJDINI, Einführung, in: ZEKIRIJA SEJDINI (Hrsg.), Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik, 3), Münster u. a. 2018, S. 11–16.

Schulische Bildung soll Kinder und Jugendliche auf diese Welt der Vielfalt vorbereiten und sie bei ihrer Identitätsbildung unterstützen, so dass sie als mündige Mitbürgerinnen und Mitbürger ihr persönliches und das gesellschaftliche Leben gemeinsam mit anderen gestalten können. Um diesem berechtigten Anliegen begegnen zu können, wird die Bedeutung religiöser Bildung bildungstheoretisch vor allem im Bereich ethischen Lernens gesehen, das darauf ausgerichtet ist, sich in eine Haltung der Anerkennung dem Anderen gegenüber einzuüben. Das aber greift zu kurz, denn die Anerkennung des Anderen läuft Gefahr, sowohl im pädagogischen wie auch religionspädagogischen Kontext lediglich als ein Moment der menschlichen und sozialen Beziehung verstanden zu werden. Die Sachebene wird ausgeblendet, sie scheint angesichts der Vision eines harmonischen Miteinanders bedeutungslos. Denn die religiöse oder weltanschauliche Überzeugung des Gegenübers – so eine weit verbreitete Überzeugung – steht nicht zur Diskussion, sie ist Privatsache.

Nicht erst die derzeitigen politischen Konflikte und ihre kriegerischen und gewaltförmigen Auswirkungen zeigen die Gefahren fundamentalistisch verengter weltanschaulicher Überzeugungen, die spezifisch nationalistischer, politischer, aber eben auch religiöser Art sein können. Religiöse Bildung muss sich dieser Gemengelage stellen. Dazu braucht es zunächst einen kritischen Blick auf die derzeitige bildungstheoretische Debatte um Religion an öffentlichen Schulen und den Religionsunterricht: Zum einen gilt Religion dort, wo sie nur mehr als individualisierte Religiosität verstanden und gelebt wird, als eine hoch individuelle und kulturell partikulare Angelegenheit, die ihrerseits nicht oder nur sehr bedingt kommunikabel ist. Somit gibt es keinen Grund für eine inhaltliche Auseinandersetzung, weder zu Fragen individualisierter Religiosität noch zu Fragen von tradierter Religion, die über das einzelne Individuum hinausgehen. Zum anderen schwingt in so manchem Kopf und Herzen die Überzeugung mit, dass Religion und demokratische Prozesse gesellschaftlicher Selbstvergewisserung nicht zusammenpassen, wenn es um eine gemeinsame Suche nach Lösungen für unterschiedliche Vorstellungen von einem guten Leben geht.³

Wenn religiöse Bildung sich nicht in ethischem Lernen erschöpfen soll und der eigene Beitrag religiöser Bildung für das Einüben in einen gedeihlichen Umgang mit pluralen und einander widerstreitenden Lebenswelten Beachtung finden soll, ist die Religionspädagogik und -didaktik herausgefordert, religiöse Identitätsbildung (neu) zu bedenken. Denn Identitätsbildung – auch die Bildung religiöser Identität – steht vor Herausforderungen, die letztlich die Inhalte weltanschaulicher Überzeugungen betreffen, die

³ Vgl. hierzu die grundlegenden Überlegungen von MARTIN BREUL, Religion in der politischen Öffentlichkeit. Zum Verhältnis von religiösen Überzeugungen und öffentlicher Rechtfertigung, Paderborn 2015.

alltägliches Handeln und Denken oft unreflektiert prägen. Folgende Grafik⁴ zeigt die Herausforderungen religiöser Identitätsbildung angesichts des Schwindens religiöser Sozialisation. Die Situation für Mitglieder anderer Religionen stellt sich sicherlich noch einmal anders dar.



Abb. 1: Herausforderung religiöser Identitätsbildung angesichts schwindender religiöser Sozialisation (Grafik: Monika Tautz)

Die hier nur angerissenen Herausforderungen spiegeln sich auch im theologischen Diskurs um den Dialog der Religionen. Die Komparative Theologie weist dabei sowohl theologisch als auch philosophisch und methodologisch argumentierend einen Weg, der für eine fundamentale Didaktik interreligiösen Lernens aufgegriffen und religionspädagogisch wie -didaktisch fruchtbar gemacht werden kann.

Im Folgenden sollen die Chancen und Herausforderungen einer komparativ-theologisch ausgerichteten Didaktik bedacht werden. Dazu werden in einem ersten Schritt kurz die Aufgaben von Religionsunterricht an Schulen heute umrissen (2), in einem zweiten Schritt geht es um zentrale Aspekte Komparativer Theologie (3), um von hier aus Kennzeichen einer komparativ-theologisch ausgerichteten Religionsdidaktik vorzustellen (4).

⁴ Die Grafiken sind aus der Perspektive christlicher Religionspädagogik erstellt. Sie wollen auch zu einem Austausch unter den religionsverschiedenen Religionspädagogiken einladen.

2 Aufgaben des Religionsunterrichts heute

Religiöse Bildung muss heute in Zeiten von Pluralität auf allen Ebenen unseres gesellschaftlichen Miteinanders ein Interesse daran haben, religiöse Identitätsbildung und Urteilsfähigkeit zu fördern. Religionslehrerinnen und -lehrer stehen damit vor einer dreifachen Herausforderung:

- 1.** Zum einen ist es die Aufgabe religiöser Bildung, mit den Lebenswelten und Glaubensüberzeugungen einer Religion vertraut zu machen. Dabei geht es darum, die Perspektive einer konkreten religiösen Tradition, deren gelebten und gelehrten Glauben so kennenzulernen, dass eine eigene Positionierung begründet möglich wird.
- 2.** Dazu kommt die Aufgabe, Kinder und Jugendliche für ein Leben mit Menschen unterschiedlicher Weltanschauungen und damit auch unterschiedlicher Religionen zu befähigen. Sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede müssen erkannt, benannt und in ihrer je eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Bedeutung verstanden werden. Das Einüben in eine den Anderen anerkennende Streit-Kultur steht hier im Zentrum.
- 3.** Gerade für Jugendliche besteht eine dritte Herausforderung heute darin, den Mehrwert von Religion im Sinne einer konkreten religiösen Tradition gegenüber einer vielfach unreflektiert gelebten eigenen Religiosität⁵ wahrnehmen oder doch zumindest erahnen zu können.

Es gilt also, Lernräume aufzubauen, in denen es möglich ist, sich mit der je eigenen, ganz individuell gebildeten (wenn auch als solche nicht reflektierten) Welt-Deutung⁶ auseinanderzusetzen. Gerade wenn religiöse Sozialisation weitgehend fehlt oder wenn Religion als Gegenpart zu einer (post)säkularen Gesellschaft missverstanden wird, brauchen Kinder und Jugendliche Zeit und Raum für eine Annäherung an Religion aus deren Binnenperspektive. Einen solchen Raum kann ein konfessorischer, das heißt zu einem Bekenntnis befähigender,⁷ Religionsunterricht bieten, in dem die eigene Religiosität mit den Glaubensüberzeugungen und Lebensweisen einer konkreten Religion

⁵ Zur Religiosität von Jugendlichen heute vgl. ULRICH KROPAČ, Art. Religiosität, Jugendliche (2015), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Religiositt_Jugendliche.100087, PDF vom 07.02.2022).

⁶ Vom lernenden Subjekt aus gedacht, kann hier auch von Weltanschauung gesprochen werden. Vgl. hierzu GEORG GASSER / MATTHIAS STEFAN, Weltanschauliche Überzeugungen und die Möglichkeit des rationalen Dialogs, in: *Renovation* 67 (3 und 4/2009), S. 21–29, die in Anlehnung an den Philosophen Otto Muck unter dem Begriff der Weltanschauung „eine persönlich gelebte Einstellung zur Welt als Ganzer und zu unserem Platz in ihr“ verstehen.

⁷ Vgl. JAN WOPPOWA, Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik, in: RITA BURRICHTER / GEORG LANGENHORST / KLAUS VON STOSCH, (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, S. 15–30, hier: S. 28.

(z. B. katholisch-christliche, sunnitisch-islamisch, liberal-jüdisch) in ein kritisches Gespräch gebracht wird. In dieses Gespräch müssen andere Religionen und Weltanschauungen sinnvoll eingeflochten werden, will der Religionsunterricht den pluralen Lebenswelten gerecht werden.

Eine komparativ-theologische Religionsdidaktik will sich diesen Herausforderungen stellen. Um nachvollziehen zu können, was sie prägt und von bekannten Formen interreligiösen Lernens unterscheidet, ist es hilfreich, sich deren theologischer Grundlagen zu vergewissern.

3 Aspekte Komparativer Theologie, die für eine komparativ-theologisch ausgerichtete Didaktik zentral sind

Komparative Theologie bietet eine theologisch begründete Hermeneutik der Anerkennung religiöser Pluralität. Klaus von Stosch folgend, liegt der entscheidende hermeneutische Perspektivenwechsel Komparativer Theologie darin, religiöse Vielfalt nicht länger apriorisch zu beurteilen, sondern sie aposteriorisch zu würdigen.⁸ Es geht also nicht darum, Religionen rein auf theoretischer Ebene und mithilfe von Modellbildungen, wie z. B. dem Modell des Inklusivismus, zu beurteilen, sondern sich auf konkrete Streitpunkte zu konzentrieren, die sich im Rahmen des theologisch geführten interreligiösen Dialogs als diskussionswürdig und -notwendig erwiesen haben. Eine solche aposteriorische, d. h. aus der konkreten Erfahrung des Dialogs heraus entwickelte Würdigung braucht eine Theologie, die sich selbst inmitten des Dialogs der Religionen verortet und die aus dem Dialog heraus entsteht. Wichtig für Religionslehrerinnen und -lehrer ist, dass Komparative Theologie zunächst und vor allem eine theologisch-wissenschaftliche Disziplin ist. Sie ist *kein religionsdidaktisches Modell* für den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen und sie ist mehr als ein methodisches Prozedere für interreligiösen Dialog unter Gläubigen. Komparative Theologie ist eine eigene Form theologischer Reflexion.

Soll Komparative Theologie als fachwissenschaftliche Grundlage für religiöse Lehr- und Lernprozesse an Schulen allgemein und im Religionsunterricht im Besonderen dienen, bieten folgende Aspekte wichtige Grundlagen: So ermöglichen die von Klaus von

⁸ Vgl. KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012, S. 227.

Stosch erarbeiteten „Vorschläge zur *kriterialen Orientierung Komparativer Theologie*“⁹ Einsichten in die Struktur religiöser Überzeugungen, die an deren Kontingenzbewusstsein, Konsistenz, Kohärenz und Symmetrie festgemacht werden können.¹⁰ Auf diese Weise wird der Mehr-Wert einer tradierten Religion gegenüber rein subjektiven religiösen Gefühlen und Vorstellungen – die damit keineswegs in ihrer anthropologischen Bedeutung in Frage gestellt sind – deutlich.

Weiterhin sind Komparativer Theologie *bestimmte methodische Charakteristika* eigen: Ihr Vorgehen ist mikrologischer Art, sie konzentriert sich auf den Einzelfall, auf ausgewählte Details, die z. B. mithilfe theologischer, aber auch literarischer Texte angefragt und bedacht werden, die am Beispiel von konkret gelebten Ritualen oder klar umgrenzten Glaubensinhalten vorgestellt und diskutiert werden; sie geht von Fragen der Menschen heute aus und orientiert sich dabei an theologischen Problemen; sie geht vom Eigenen aus, führt aber in die Perspektive des Anderen hinein und bietet der Binnenperspektive des Anderen einen Ort im eigenen Denken; sie braucht die kritische Instanz des Dritten, z. B. ein Atheist, ein Agnostiker oder ein Angehöriger einer dritten religiösen Tradition; sie nimmt religiöse Praxis ernst und erhebt auch sie zum Themenfeld des Dialogs; sie ist sich in ihrer dialogischen Offenheit der eigenen Verwundbarkeit und Fallibilität der eigenen Urteile bewusst.¹¹

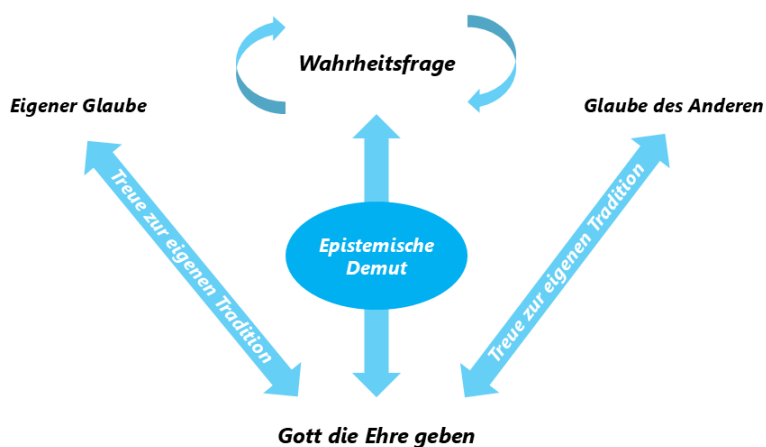


Abb. 2: Komparative Theologie als ein gemeinsames Ringen um die Wahrheitsfrage (Grafik: Monika Tautz)

⁹ KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht: in: RITA BURRICHTER / GEORG LANGENHORST / KLAUS VON STOSCH (Hrsg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsreichen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, S. 279–301, hier: S. 281 (Kursivschrift nicht im Original).

¹⁰ Zur religionspädagogischen Relevanz vgl. STEFAN ALTMAYER / MONIKA TAUTZ, Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens, in: RITA BURRICHTER / GEORG LANGENHORST / KLAUS VON STOSCH (Hrsg.), Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsreichen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, S. 113–140, hier: S. 125–132.

¹¹ Vgl. KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, S. 193–215.

Schließlich begründen die fünf Grundhaltungen Komparativer Theologie deren theologische Intention. Sie sind von Klaus von Stosch in Anlehnung an die Arbeiten von Catherine Cornille beschrieben und erläutert worden:¹²

Grundhaltung der doktrinalen bzw. epistemischen Demut:

Angesichts des Wissens um erkenntnistheoretische Grenzen des Nach-Denkens der Offenbarung Gottes bzw. des Unbedingten als Unbedingtes geht es der erstgenannten Grundhaltung um eine demütige Haltung der Wahrheit der eigenen Religion gegenüber, ohne zu bezweifeln, dass man sie hat. Die ernst genommene Wahrheitsfrage, um die miteinander gerungen wird, darf in diesem Sinne nicht als eine Überzeugung missverstanden werden, die sich im Besitz absoluter Wahrheit wähnt. Unser Verstehen ist immer kulturell und sozialisationsbedingt geprägt. Damit ist uns ein Verstehen auch der eigenen Religion stets nur bedingt möglich. Die Haltung der epistemischen Demut zeigt sich darin, die Bedingtheit eigener Erkenntnisfähigkeit anzuerkennen und dabei weiterhin suchen und nachdenken zu wollen. So ist es möglich, auch von den Positionen bzw. Glaubensüberzeugungen der Menschen anderer Religionen zu lernen, auch wenn dieser Position aus der eigenen Glaubensüberzeugung heraus widersprochen wird. Mit der Haltung der epistemischen Demut ist somit die Hoffnung verbunden, auch noch im Widerspruch vom Anderen zu lernen. Wie die Abbildung 2 zeigt, geht es Komparativer Theologie darum, „den eigenen Glauben und den der anderen Menschen besser zu verstehen, um dadurch der Wahrheit näher zu kommen und Gott die Ehre zu geben“¹³. Die Wahrheitsfrage ist also eng mit der Frage nach Gott bzw. dem Ultimativen verbunden.

Grundhaltung konfessorischer Verbundenheit mit der eigenen Tradition:

Die Wahrheitsfrage nicht nur aus erkenntnislogischen Gründen ernst zu nehmen heißt auch, sie aus der Binnenperspektive einer konkreten tradierten Religion heraus zu stellen. Es braucht eine existentiell bedeutsame Beziehung, ja eine Treue zur eigenen religiösen Tradition, die mit einem Engagement für deren Glaubensüberzeugungen und damit für deren Wahrheit verbunden ist. Das setzt voraus, dass neben einer guten Wissensgrundlage auch mannigfaltige Erfahrungen religiösen Lebens und religiöser Rituale die konfessorische Verbundenheit stärken.

Grundhaltung der Unterstellung von Kommensurabilität und deren Wahrnehmung von Unterschieden:

Komparative Theologie geht davon aus, dass unter Menschen prinzipiell Verständigung möglich ist. Kommensurabilität zu unterstellen meint dabei, dass auch in strittigen

¹² Vgl. ebd., S. 155–168.

¹³ Ebd., S. 155.

Fragen ein Bereich gefunden werden kann, der zu einem Vergleich einlädt, der beiden Gesprächspartnern zugänglich ist und der aufgrund der eigenen Lebenserfahrung vertraut scheint. Die prinzipielle Verständigungsmöglichkeit stellt auch dann eine wesentliche und realistische Grundlage dar, wenn kulturelle und weltanschauliche Überzeugungen nur schwer zu vereinbaren sind. Solche Unterschiede können vielfältiger Art sein, z. B. andere Formen des Denkens und Argumentierens, fremd oder irritierend wirkende kulturelle Praktiken, widerstreitende Vorstellungen von einer gerechten Gesellschaft usw. Mit der Wahrnehmung dieser Unterschiede kann eine Transformation des eigenen Denkens verbunden sein. Es kann dazu anregen, sich auf kreative Neuaufbrüche in dem Suchen nach Wahrheit einzulassen.

Grundhaltung der Empathie und liebevollen Aufmerksamkeit:

Es dürfte deutlich geworden sein, dass es Komparativer Theologie nicht nur um ein intellektuelles Verstehen geht. Denn Empathie und liebevolle Aufmerksamkeit legen die notwendige Grundlage für ein „erfahrungsgesättigtes Verstehen der Anderen“¹⁴. Das ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil religiöses Verstehen Sympathie für den Anderen und die Bereitschaft, sich von ihm berühren zu lassen, braucht. Die geforderte Empathie gilt also nicht nur der Person, sondern auch der Sache, den Glaubensüberzeugungen der fremden Religion, aber auch deren religiöser Praxis. Mit der vierten Grundhaltung ist neben einer sozialen auch eine spirituelle Dimension angesprochen, wenn bspw. die eine oder andere religiöse Praxis *mitvollzogen oder teilnehmend beobachtet* wird.

Grundhaltung der Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit des Anderen:

Damit ist mehr als eine tolerante Haltung dem Anderen gegenüber gefordert. Gerade Erfahrungen von Differenz und Fremdheit stellen die eigentliche Herausforderung dar. Differenzerfahrungen werden ernst genommen und bilden damit die Grundlage für eine Veränderung des eigenen Denkens und der oben angesprochenen Empathie. Gastfreundschaft bedeutet, dass das eigene Haus anders wird, damit der Gast sich darin wohl fühlen und bewegen kann. Gastfreundschaft ist auch für den Gast eine keineswegs einfache Aufgabe, denn er ist aufgefordert, sich auf die Gepflogenheiten des Gastgebers einzulassen, denn dessen Haus ist nicht das eigene.

Mit ihrer dezidiert theologischen (und religionsphilosophischen) Intention sind hinsichtlich der fünf Grundhaltungen zwei Aspekte zu beachten:

1. Sie können für alle Religionen und nicht-religiöse Weltanschauungen gelten, da sie nicht inhaltlich bestimmt sind, sondern eine besondere Haltung definieren. Auf

¹⁴ Ebd., S. 161.

wissenschaftlicher Ebene – bedingt auch in der Erwachsenenbildung – können, ja müssen diese Grundhaltungen wirksam sein.

2. Religionsphilosophische Denkvoraussetzungen sind nur sehr bedingt auf schulische Kontexte übertragbar. Die Praxis theologischer Reflexion und Diskurse kann nicht einfach mit der Praxis schulischer Themen und Diskussionen verglichen werden. So ist es notwendig – die Bedingungen von Schule und Unterricht beachtend – die Grundhaltungen in ihrer (religions-)pädagogischen Bedeutung für didaktische Anliegen fruchtbar zu machen.

4 Kennzeichen einer komparativ-theologisch ausgerichteten Religionsdidaktik

Eine an Komparativer Theologie ausgerichtete Religionsdidaktik greift die oben benannten Grundlagen Komparativer Theologie auf. Dazu gehören die fünf Grundhaltungen, die methodischen Charakteristika Komparativer Theologie – hier vor allem das mikrologische Vorgehen und Einbeziehen der Instanz des Dritten. Als Basis ist die philosophisch begründete Kriteriologie religiöser Überzeugungen wirksam.¹⁵

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Grundlagen für einen theologisch verantworteten Dialog bestimmter Aspekte, Praktiken, Überzeugungen zweier Religionen für religiöse Lehr- und Lernprozesse an Schulen nur bedingt umsetzbar sind.

- Vielfach fehlt es an grundlegendem Wissen über die tatsächlich oder vermeintlich eigene Religion.
- Auch gibt es mehr und mehr Schülerinnen und Schüler, die nicht in einer Religion beheimatet sind, sodass beispielsweise die für den gemeinsamen Austausch herangezogenen Beispiele von konkret gelebten Ritualen für die Kinder und Jugendlichen nicht oder nur bedingt mit eigenen Erfahrungen gelebten Glaubens verknüpft werden können. Das gilt sicherlich vor allem für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht, in Ansätzen auch für den orthodoxen Religionsunterricht sowie für Kinder und Jugendliche, die am islamischen Religionsunterricht teilnehmen.
- Daher kann auch die von der Komparativen Theologie geforderte Verbundenheit mit der eigenen religiösen Tradition nicht einfach vorausgesetzt werden.

¹⁵ Zur religionspädagogischen Bedeutung der philosophischen Kriteriologie religiöser Überzeugungen vgl. ALTMAYER / TAUTZ, Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie?, S. 125–132.

- Auch entwicklungsbedingte Voraussetzungen stellen eigene Herausforderungen dar. Für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist die Fähigkeit zu einem Denken in Komplementarität nicht oder erst ansatzweise ausgebildet.¹⁶ Ein solches Denken ermöglicht es, zwei oder mehr konkurrierende Theorien bzw. Aussagen so zu koordinieren, dass sie sich gegenseitig erhellen, aber auch begrenzen. Das ist eine Voraussetzung für die Fähigkeit, eigenständig Kommensurabilität wahrnehmen zu können. Gelingt das, können Gemeinsamkeiten und Unterschiede analytisch differenziert werden. Gleichzeitig ist die wechselseitige Analyse zum Verständnis beider Theorien bzw. Aussagen im Ganzen notwendig – und kann in dieser Funktion auch als sinnvoll nachvollzogen werden.
- Die für Komparative Theologie notwendige Streitkultur soll und will schulische Bildung grundlegen und einüben. Sie kann aber nicht vorausgesetzt werden, zumal dazu – je nach Alter der Lerngruppe – entwicklungsbedingte Voraussetzungen zu beachten sind.

Die Liste könnte weiter fortgesetzt werden. All das aber spricht nicht dagegen, Komparative Theologie als Grundlage und Inspiration für eine komparativ-theologische Religionspädagogik einzusetzen. Keine wissenschaftliche Disziplin taugt als didaktisches Konzept. Komparative Theologie ist, wie alle theologischen Modelle, kein (religions-)didaktisches Konzept. Die ihr zugrundeliegenden theologischen Reflexionen und ihre Methoden aber können sehr wohl auch für religionsdidaktische Anliegen eine fundierte Basis bilden. Wenn nun Komparative Theologie die Grundlage für eine fundamentale Didaktik interreligiösen Lernens bieten soll, ist zu klären, welche Aspekte und Kriterien bildungstheoretisch und religionspädagogisch aufgegriffen sowie um der Sache und der Schülerinnen und Schüler willen didaktisierbar sein können.

Die folgenden sechs Thesen können als Koordinaten einer komparativ-theologisch ausgerichteten Religionsdidaktik verstanden werden:

1. Im Sinne Komparativer Theologie interreligiös zu lernen bedarf der Bereitschaft aller Beteiligten, sich *aus einer konkreten Binnenperspektive auf eine Aus-ein-ander-Setzung zwischen ausgewählten theologischen Ansätzen, religiösen Ritualen, ethischen Begründungsformen zweier Religionen einzulassen*. Damit ist die Frage nach der Konfession bzw. einer konfessorischen Haltung angesprochen. Es ist weniger wichtig, ob sich Schülerinnen und Schüler aus der Verbundenheit mit der eigenen Tradition heraus auf eine vergleichende Auseinandersetzung mit ausgewählten theologischen Ansätzen, religiösen Ritualen, ethischen Begründungsformen zweier Religionen einlassen oder diese

¹⁶ Vgl. MONIKA TAUTZ, Art. Perspektivenwechsel, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Perspektivenwechsel.100074>, PDF vom 14.03.2023).

Position probeweise einnehmen. Möglich ist das, wenn die Auseinandersetzung im Unterricht als eine Form des Gedankenexperiments erfolgt. Hierzu bietet der konfessionelle oder konfessionell-kooperative Religionsunterricht einen geeigneten Lernraum. In einem kontinuierlich aus der Perspektive einer konkreten Religion gestalteten Religionsunterricht können Kinder und Jugendliche diese Religion in Form ihrer Glaubenssätze, aber auch ihrer Riten und innerlogischen Plausibilitäten kennenlernen und somit ein gutes Fundament für interreligiöse Begegnung aufbauen. Wichtig ist, dass diese Begegnung und Auseinandersetzung nicht nur sporadisch erfolgt, sondern kontinuierlich in die Lernprozesse integriert wird, damit die religiöse Identitätsbildung immer wieder aufs Neue angefragt und damit angeregt wird.

2. Die zweite These betrifft die *Wahrheitsfrage*. Sie ist *um der Sache willen auch am Lernort Religionsunterricht ernst zu nehmen*. Komparativ-theologisch gesehen ist die geforderte doktrinale bzw. epistemische Demut aufs engste mit der Frage nach der Wahrheit verbunden. Die Wahrheitsfrage aber im Religionsunterricht zu stellen und gar streitend erörtern zu wollen, weckt Ängste sowohl auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden. Wie Oliver Reis und Fabian Potthast bei ihrer Untersuchung von Schulbüchern zeigen konnten, werden vielfach aus „Sorge, den interreligiösen Konflikten um die Wahrheit in bestimmten Glaubensfragen nicht gewachsen zu sein, [...] Lernformate bevorzugt, die die Wahrheitsfrage kalt stellen.“¹⁷ Dieses Vorgehen entspricht dabei durchaus auch dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler, die zwar Religionen und deren spezifische Logik kennenlernen, aber religiöse Pluralität nicht konfliktbezogen erleben möchten. Die Wahrheitsfrage ist Schülerinnen und Schülern als eine erkenntnistheoretische Frage wichtig, sie wollen sie aber nicht als eine Frage verstanden wissen, an der sich die Geister scheiden.¹⁸ Nun gehören aber Wahrheitsansprüche zu Religionen und Weltanschauungen. Darum ist es auch eine grundlegende Aufgabe religiöser Bildung, die Wahrheitsansprüche aus der Logik der jeweiligen religiösen Überzeugung heraus zu begründen und kritisch anzufragen. Die Komparative Theologie zeigt auf, dass die logische Struktur der eigenen religiösen Überzeugung erst dann aufleuchten kann, wenn sie von einer anderen Perspektive aus angefragt wird. Gehen wir von einer Fülle unterschiedlichster, individuell geprägter religiöser Vorstellungen und Einstellungen bei Kindern und Jugendlichen heute aus, so ist die kritische Auseinandersetzung mit diesen religiösen Konstrukten notwendig, um deren erkenntnisleitende Wirkung erkennen und kritisch reflektieren zu können. Das wiederum ist eine notwendige Grundlage für die Kompetenz, Diskurse um die Wahrheitsfrage und Sinnfrage

¹⁷ OLIVER REIS / FABIAN POTTHAST, Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?, in: GERHARD BÜTTNER u. a. (Hrsg.), *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017, S. 89–105, hier: S. 103.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 104.

menschlichen Lebens von fundamentalistischen Behauptungen von Wahrheit unterscheiden zu können.

3. Im Prozess des Ringens um die Wahrheitsfrage gilt es religionsdidaktisch aufleuchten zu lassen, dass die Suche nach Gewissheiten, die dem Leben Halt und Sinn geben, uns eint, dass aber der Weg dorthin nicht derselbe sein muss, dass es unterschiedliche Wege gibt. Die Unterschiedlichkeit des Weges ist keineswegs individueller Heterogenität allein geschuldet, sondern auch von dem geprägt, was die Tradition einer bestimmten Religion vorgibt. Es geht also darum, *Religion und Weltanschauung* – die es in der heutigen Lebenswelt nur im Plural gibt – *als je eigenes Welt-Deutungssystem verstehen zu lernen*. Gerade für ältere Jugendliche wird auf diese Weise nachvollziehbar, warum religiöse (Urteils-)Kompetenz in unseren pluralen Gesellschaften heute wichtig ist. Eine Konzentration auf das kritisch vergleichende Gespräch zwischen zwei religiösen Traditionen – die im Religionsunterricht ja zusätzlich mit den religiösen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ins Gespräch gebracht werden müssen – lässt sich damit didaktisch gut begründen. Auf diese Weise können sowohl die lebensfördernden Potenziale von Religion wie aber auch deren fundamentalistische Gefährdungen deutlich werden. Eine solche Kompetenz – im Religionsunterricht eingeübt – ist auch allgemein bildungstheoretisch gefordert, um beispielsweise das unreflektierte und zum Teil aggressiv vorgebrachte Neben- und Gegeneinander von Meinungen in den sogenannten sozialen Medien angemessen einschätzen und kritisch einordnen zu können.

4. *Unterrichtsmaterialien sollten so aufbereitet sein, dass einerseits Äquivalenz der Materialien gewährleistet ist und andererseits empathische Zugänge zur Religion wie zur religiösen Praxis des Anderen möglich werden.* Die Forderung nach Äquivalenz ist eng verknüpft mit der Kommensurabilitätsunterstellung. Dabei zeigt sich, wie wichtig die fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrkräfte ist. Die didaktische Entscheidung, welche Glaubensüberzeugung, welcher Ritus, welches religiöse Fest – oder z. B. für die Sekundarstufe II – welcher theologische Diskurs sich für den Vergleich anbietet, kann nur unter Beachtung des theologischen Kontextes der Religionen und der jeweiligen religiösen Praxis gefällt werden. Ein Vergleich beispielsweise zwischen Jesus und Muhammad kann schnell in die Sackgasse führen. Es ist noch nicht so lange her, dass Jesus und Muhammad in Religionsbüchern als Religionsstifter verglichen wurden. Damit erfolgt der Vergleich aus religionswissenschaftlicher Perspektive, nicht aber aus einer theologisch bedeutsamen Binnenperspektive. Dass für Christinnen und Christen Gott sich durch, in und mit Jesus Christus selbst offenbart, für Musliminnen und Muslime Gott sich über den Propheten und Gesandten Muhammad in Form eines Buches aufgrund des von Gott gesprochenen und vom Menschen gehörten Wortes offenbart, bleibt so unbedacht. Die Bedeutung von Inkarnation und Inlibration erschließt sich so nicht. Wichtig ist, dass Äquivalenz auf mikrologischer Ebene hergestellt wird und dass

theologisch, liturgisch und (religiös-)ethisch Vergleichbares so ausgewählt wird, dass neben kognitiven, intellektuellen Auseinandersetzungen auch Möglichkeiten zur Empathie geboten werden. Das Material sollte die Erkenntnis befördern, dass Kommen-surabilität möglich ist, ohne in die Falle der Vergleichgültigung zu tappen.

5. Religiöse Bildung im Allgemeinen und interreligiöses Lernen im Besonderen wird immer mit der Hoffnung verbunden, ein friedvolles und anerkennendes Miteinander zu fördern. Eine Komparativ-theologisch ausgerichtete Religionsdidaktik geht darüber hinaus. *Ziel ist es, sich in der Haltung einer Gastfreundschaft einzuüben, die sich für die Wahrheit des Anderen öffnet.* Eine solche Haltung ist von einer zweifachen Ausrichtung geprägt. Zum einen geht es um die Anerkennung des Menschen, der eine andere religiöse Glaubensüberzeugung oder Weltanschauung vertritt. Anerkennung im zwischenmenschlichen Bereich richtet sich auf die Person, die mir als Mitmensch begegnet. Dabei ist es keineswegs notwendig, allen gelebten und geäußerten Eigenschaften des Anderen zustimmen zu können. Gefragt ist eine Haltung dem Anderen gegenüber, die diesem ein Recht auf sein Dasein und Sosein – auch bei möglicher, vielleicht auch notwendiger Kritik – zuspricht und im alltäglichen Miteinander gewährt. Zum anderen geht es auch um ein aufrichtiges Interesse gegenüber den Gehalten der religiösen oder weltanschaulichen Glaubensüberzeugung des Anderen. Ein aufrichtiges Interesse ist darum bemüht, einen Raum des Dazwischen-Seins (inter-esse) auszuloten. Anerkennung auf der Sachebene ist keinesfalls gleichbedeutend mit Einverständnis oder Zustimmung zu den Inhalten oder den Argumenten. Es geht darum, die eigenen Argumente den oben beschriebenen Kriterien entsprechend für den Anderen verständlich zu formulieren. Und es geht darum, kritische Nachfragen nicht als Angriff auf die eigene Person oder Überzeugung zu verstehen, sondern als aufrichtiges Bemühen, die Inhalte und Argumente auch wirklich nachvollziehen zu können. Ein solches Vorgehen kommt dem Wunsch vieler Schülerinnen und Schüler nach, die spezifische Logik andere religiöse Vorstellungen verstehen zu können. Es fordert sie allerdings auch heraus, da die Aufrichtigkeit dieses Lernprozesses auch die Bereitschaft zu einer ernst zu nehmenden, ggf. auch existenziell bewegenden Streitkultur fördert. Die Aufgabe der Religionsdidaktik besteht demnach darin, Räume für Begegnung zu schaffen, die Erfahrungen von Gastfreundschaft ermöglichen. Die Erfahrungen wiederum brauchen einen Raum der Reflexion – und das gilt sowohl für den Fall, dass Gastfreundschaft tatsächlich von den Kindern und Jugendlichen erlebt wird, als auch für den Fall, dass statt Gastfreundschaft aufgrund von Missverständnissen, Ab- oder Ausgrenzung, Desinteresse usw. unüberwindbare scheinende Fremdheit oder Gegnerschaft erfahren wird. Begegnungs- und Reflexionsräume können reale Räume am Lern- und Lebensort Schule sein,¹⁹ es können

¹⁹ Zu einem Beispiel für religionssensible Schulkultur und für das Feld der Schulpastoral vgl. MONIKA TAUTZ, Kultur der Anerkennung, in: Katechetische Blätter 142 (3/2017), S. 172–177.

virtuelle Räume sein, sie können aber auch mithilfe von Unterrichtsmaterial aufgebaut werden.

6. Eine komparativ-theologisch ausgerichtete Religionsdidaktik fördert religiöse Identitätsbildung in Zeiten schwindender religiöser Sozialisation. Damit die Schülerinnen und Schüler erfahren können, was Religion bedeutet, braucht es einen konfessorischen Religionsunterricht, der aus der Perspektive einer bestimmten Religion geplant, durchgeführt und reflektiert wird. Das kann der konfessionelle Religionsunterricht sein, aber auch ein konfessionell-kooperativer, bei dem unterschiedliche christliche Konfessionen zusammenkommen. Das gilt gleichermaßen für den jüdischen und islamischen Religionsunterricht. Der Unterricht über mehrere Schuljahre hinweg bietet den Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit, Erfahrungen mit dieser Religion zu machen. Dazu sind kognitive, aber auch emotionale bzw. affektive Zugänge notwendig, sodass neben enzyklopädisch herauszuarbeitenden Inhalten (der kognitiv-propositionalen Dimension) auch die Struktur (die regulativ-orientierende Dimension) aufgegriffen und für Schülerinnen und Schüler lebendig werden kann. Da sich Identität in pluralen Lebenswelten immer nur plural entwickeln kann, ist dabei eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit anderen religiösen Überzeugungen und Lebensformen wichtig. Das heißt, bei (möglichst) jeder Unterrichtsreihe auch interreligiöse Phasen einzubinden. Die Logik der je eigenen regulativ-orientierenden Dimension kann mithilfe performativer Formen des Religionsunterrichts, der Spiritualitätsdidaktik oder ästhetischen Lernens erfahrbar werden. So kann aufleuchten, dass religiöse Identität nicht beliebig ist, dass Inhalte sich in der Form gemeinsam tradiert und gelebt Religiosität – also in einem gemeinsam geteilten praktischen Tun – zeigen.

Die dritte Grafik will aufzeigen, worauf eine komparativ-theologisch inspirierte Didaktik achtet:



Abb. 3: Lehr- und Lernraum einer komparativ-theologisch ausgerichteten Religionsdidaktik (Grafik: Monika Tautz)

Im Zentrum des Unterrichts steht das lernende Subjekt, die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler. Der Raum zur Auseinandersetzung mit der Wahrheitsfrage kann religiöse Identität fördern, indem theologisch vergleichbare Themen (Äquivalenz) an einem überschaubaren und elementarisierten Beispiel (mikrologisches Vorgehen) miteinander in ein kritisches Gespräch gebracht werden. Das Kriterium für die Urteilsbildung zu dem, was als Gemeinsamkeit und was als Unterschied gelten kann, ist die Binnenperspektive und je eigene Logik der jeweiligen Religion. Daran wiederum kann jede Schülerin, kann jeder Schüler die ganz eigene, persönliche Überzeugung messen. Die von der individualisierten Religiosität geprägte Frage eines Kindes oder Jugendlichen kann als kritische An- und Nachfrage durch einen Dritten im Plenum erörtert werden. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, einen der Argumentation der Schülerin oder des Schülers entsprechenden Kontext zu finden, je nachdem ob die Anfrage eher religionsphilosophischer, religionswissenschaftlicher Art ist oder konkrete Bezüge z. B. zu einer hinduistischen Gebetspraxis aufweist. So kann der Raum zur Auseinandersetzung mit der Wahrheitsfrage und zur Anregung religiöser Identität gleichsam begleitet und vertieft, aber auch unterbrochen werden. Aufgabe der Stimme des Dritten ist es, Perspektivenwechsel zu initiieren, die genutzt werden, um die begonnene Auseinandersetzung um das gewählte Thema von dieser Perspektive aus neu zu bedenken. Auf diese Weise kann beispielsweise für Kinder und Jugendliche eines christlichen Religionsunterrichts im Laufe der konkreten Unterrichtseinheit, aber auch der Unterrichtsjahre die Binnenperspektive und eigene Logik christlicher Glaubensstradition nachvollziehbar werden. Gleichzeitig kann plausibel werden, warum es im Gespräch mit Menschen unterschiedlicher Religionen und auch nicht-religiöser Weltanschauungen wichtig ist, sich um deren Binnenperspektive zu bemühen und die eigene Welt-Deutung kommunikabel zu machen.

Literaturverzeichnis

ALTMAYER, STEFAN / TAUTZ, MONIKA, Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens, in: BURRICHTER, RITA / LANGENHORST, GEORG / STOSCH, KLAUS VON (Hrsg.), Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, S. 113–140.

BREUL, MARTIN, Religion in der politischen Öffentlichkeit. Zum Verhältnis von religiösen Überzeugungen und öffentlicher Rechtfertigung, Paderborn 2015.

GASSER, GEORG / STEFAN, MATTHIAS, Weltanschauliche Überzeugungen und die Möglichkeit des rationalen Dialogs, in: *Renovation* 67 (3 und 4/2009), S. 21–29.

KROPAČ, ULRICH, Art. Religiosität, Jugendliche (2015), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Religiositt_Jugendliche.100087, PDF vom 07.02.2022).

REIS, OLIVER / POTTHAST, FABIAN, Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?, in: BÜTTNER, GERHARD / MENDEL, HANS / REIS, OLIVER / ROOSE, HANNA (Hrsg.), Religiöse Pluralität, Babenhausen 2017, S. 89–105.

SEJDINI, ZEKIRIJA, Einführung, in: SEJDINI, ZEKIRIJA (Hrsg.), Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik, 3), Münster u. a. 2018, S. 11–16.

STOSCH, KLAUS VON, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.

STOSCH, KLAUS VON, Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht, in: BURRICHTER, RITA / LANGENHORST, GEORG / STOSCH, KLAUS VON (Hrsg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, S. 279–301.

TAUTZ, MONIKA, Kultur der Anerkennung, in: *Katechetische Blätter* 142 (3/2017), S. 172–177.

TAUTZ, MONIKA, Komparativ-theologische Religionspädagogik als Beitrag für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: *Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart* 71 (2022), S. 3–8.

TAUTZ, MONIKA, Art. Perspektivenwechsel, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Perspektivenwechsel.100074>, PDF vom 14.03.2023).

WOPPOWA, JAN, Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik, in: BURRICHTER, RITA / LANGENHORST, GEORG / STOSCH, KLAUS VON (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, S. 15–30.

Impressum

Herausgeber

Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK)
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
zekk@uni-paderborn.de
<https://kw.upb.de/zekk>

International Center for Comparative Theology and Social Issues (CTSI)
Universität Bonn
Rabinstraße 8
53111 Bonn
ctsi@uni-bonn.de
<https://www.ctsi.uni-bonn.de/>

Text

Dr. Monika Tautz (Autorin)

Koordination & Redaktion

Sarah Lebock (ZeKK)

Layout

Hadi Ghazi (ZeKK)

Copyright

Alle Rechte sind im Rahmen des vom MKW NRW geförderten Forums für Komparative Theologie vorbehalten.

Die Texte dieser Publikation stehen, soweit nicht anders gekennzeichnet, unter einer Creative Commons Namensnennung CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz. Das bedeutet, dass sie nicht-kommerziell vervielfältigt, verbreitet und bearbeitet werden dürfen, sofern dabei stets die Urheber, die Quelle des Textes und die o.g. Lizenz genannt wird, deren genaue Formulierung Sie nachlesen sollten unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
Fotografien sind von dieser Lizenz ausgenommen.

2024

ISSN (Online):

DOI:

Mit den veröffentlichten Bildungsmaterialien des Forums für Komparative Theologie wollen die beteiligten Zentren den Transfer Komparativer Theologie an Kindertagesstätten, Schulen, Institutionen der Erwachsenenbildung, liturgischen Lernorten und andere Bildungseinrichtungen des öffentlichen Lebens ermöglichen. Für inhaltliche Aussagen tragen die jeweiligen Autor*innen die Verantwortung.

Gefördert durch:

**Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen**



Das Forum für Komparative Theologie ist eine Plattform, die im Rahmen eines vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Verbundprojekts des Zentrums für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK) der Universität Paderborn und des International Center for Comparative Theology and Social Issues (CTSI) der Universität Bonn ins Leben gerufen wurde. Das Ziel des Forums ist der Transfer Komparativer Theologie von den Universitäten in unsere Gesellschaft, um emanzipatorische Potenziale für unsere Gesellschaft freizusetzen, den sozialen Zusammenhalt zu stärken und die Fähigkeit zum friedlichen Zusammenleben zu fördern. Das Projekt der Komparativen Theologie befördert diese Ziele, indem andere Religionen zu Erkenntnisorten der je eigenen Theologie werden, um gemeinsam gesellschaftliche Probleme zu lösen und im gegenseitigen Lernen Potenziale der verschiedenen religiösen Traditionen zu erschließen.