

Der Hamburger Weg eines dialogischen „Religionsunterrichts für alle“

Religionspädagogische Konzeption,
theologische Fundierung, Weiterent-
wicklung und Einordnung in Europa

Wolfram Weiße¹



1. Einleitung

Fragen religiöser Pluralisierung in Gesellschaft und im Bildungssystem spielen in Deutschland, Europa und weltweit eine zunehmend wichtige Rolle. Religion und Religiosität werden keineswegs – wie lange in Westeuropa angenommen – durch eine zunehmende Säkularisierung marginalisiert und aus dem öffentlichen Leben verbannt. Das Gegenteil ist der Fall. Es ist zu beobachten, dass Religionen eine zunehmende Rolle im Kontext europäischer Gesellschaften spielen, und zwar sowohl für den Austausch und die Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Auffassungen als auch für soziale Konflikte und Spannungen. Nicht Säkularisierung, sondern Pluralisierung im religiösen Feld bildet die zentrale Herausforderung im öffentlichen, schulischen und akademischen Bereich.²

Im Folgenden wird ein Einblick in einen Teilbereich gegeben, der für die Möglichkeiten von religiösem und interreligiösem Lernen aufschlussreich ist, nämlich den Hamburger Weg des dialogischen „Religionsunterrichts für alle“. Sein Ansatz wird skizziert, der Rückbezug auf theologische Prioritäten offengelegt, Hinweise auf wissenschaftliche Studien und auf die Weiterentwicklung des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“ gegeben, eine Einordnung in den Horizont Europas vorgenommen und schließlich ein Ausblick geboten.

¹ Wolfram Weiße ist Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Religionspädagogik und für ökumenische Theologie an der Universität Hamburg und seit 2010 Direktor der Akademie der Weltreligionen.

² Vgl. *Peter L. Berger/Wolfram Weiße*: Im Gespräch: religiöse Pluralität und gesellschaftlicher Zusammenhalt, in: *Wolfram Weiße/Hans-Martin Gutmann* (Hg.): *Religiöse Diffe-*

„Der gemeinsame Religionsunterricht für alle trägt – besser als ein nach Konfessionen und Religionen getrennt erteilter Religionsunterricht – zu Dialog und Verständigung in der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft bei. ... Eine Spaltung des Religionsunterrichts nach Konfessionen oder Religionen lehnen wir aus religionspädagogischen und integrationspolitischen Gesichtspunkten ab.“³

In diesem Zitat aus einer Grundsatzerklärung von Expertinnen und Experten aus sieben Religionsgemeinschaften sowie aus dem religionspädagogischen Feld in Hamburg spiegelt sich wie in einem Brennglas das Selbstverständnis des Hamburger Religionsunterrichts. Im Vergleich der bundesdeutschen Länder bildet Hamburg einen Ausnahmefall – allerdings nicht im größeren Rahmen Europas. Während in so gut wie allen Bundesländern Deutschlands der Religionsunterricht getrennt für katholische, evangelische und immer mehr auch muslimische Kinder erteilt wird, hat sich in Hamburg seit ca. 25 Jahren eine andere Praxis herausgebildet: Hier wird im Religionsunterricht nicht nach evangelischen, katholischen oder atheistischen Schülerinnen und Schülern getrennt, sondern es gibt *einen* Religionsunterricht, an dem alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer jeweiligen religiösen und kulturellen Hintergründe gemeinsam im Klassenverband teilnehmen.

Dialogischer Religionsunterricht: Wir bezeichnen diesen Religionsunterricht als einen dialogischen Religionsunterricht. Hiermit ist eine Orientierung verbunden, die religiöse Absolutheitsansprüche oder fundamentalistische, auf Abgrenzung gerichtete Grundhaltungen übersteigt. Der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ weist eine dialogische Grundstruktur auf, deren erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlegung bereits an anderer Stelle ausführlich erläutert und diskutiert worden ist, worauf hier verwiesen werden kann.⁴

renz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven, Münster 2010, 17–26, bes. 19.

³ Vgl. „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg. Resolution des Gesprächskreises Interreligiöser Religionsunterricht (GIR) und des Expertenkreises am interdisziplinären Zentrum „Weltreligionen im Dialog“ an der Universität Hamburg, Dezember 2006, in: *Wolfram Weiße* (Hg.): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster 2008, 234–236, Zitat 234 f.

⁴ Vgl. u. a. *Wolfram Weiße*: *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, 2. bearb. und erw. Auflage, Münster 1999. *Thorsten Knauth*: *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller*

Nachbarreligionen: Im Zentrum des Hamburger schulischen Religionsunterrichts steht die Begegnung mit „Nachbarreligionen“, mit der gelebten Religion der Nachbarn im Klassenzimmer, in der Stadt und Gesellschaft.⁵ Das Kennenlernen der Religion der „Anderen“ erfolgt dabei nicht im Rahmen eines religionskundig neutralen Ansatzes, sondern geschieht dialogisch und positionell. Somit geht es dem Hamburger Ansatz auch um den Erwerb von religiöser Dialogkompetenz.⁶

Positionen, Themen und wechselseitiger Respekt: Schülerinnen und Schüler bringen sich im Hamburger Religionsunterricht für alle mit ihren unterschiedlichen und unterschiedlich stark ausgeprägten religiösen und weltanschaulichen Hintergründen ein und können auch eigene Positionen entwickeln. Fragen nach dem Sinn des Lebens und Sterbens, nach den letztlich Tragenden, nach dem Heiligen und Göttlichen prägen diesen Unterricht ebenso wie sozialetische Fragen nach Gerechtigkeit, Frieden und Schöpfungsbewahrung. In diesem Spektrum gibt es viele Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Konfessionen und Religionen. Dialog im Unterricht ist aber auch darauf ausgerichtet, Unterschiede in ihren jeweiligen Verankerungen zur Geltung kommen zu lassen: Eigene Positionen sollen nicht in Vermischung mit anderen erahnt, sondern im Angesicht anderer Positionen gefunden werden. Religionsunterricht in Hamburg soll – ungeachtet der Wahrnehmung und Respektierung von Differenz – einen Dialog im Klassenzimmer ermöglichen, in den unterschiedliche religiöse Positionen eingetragen werden können, aber religiöse Bindungen nicht Voraussetzung zur Teilnahme am Unterricht bilden. Der Dialog im Klassenzimmer fördert den Respekt vor den religiösen Überzeugungen Anderer

Pluralisierung, Münster 1996. *Wolfram Weisse:* Difference without discrimination: religious education as a field of learning for social understanding?, in: *Robert Jackson* (Hg.): *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London 2003, 191–208.

⁵ Vgl. hierzu *Wolfram Weiße:* Das Forschungsprojekt REDCo. Religion im Bildungswesen: Ein Beitrag zum Dialog oder ein Konfliktsfaktor in sich verändernden Gesellschaften europäischer Staaten, in: *Dan-Paul Jozsa/Thorsten Knauth/Wolfram Weiße* (Hg.): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Münster 2009, 11–25, bes. 14.

⁶ Eine didaktische, auf die konkrete Ebene der Unterrichtsplanung bezogene Operationalisierung des Begriffs Dialogkompetenz wurde in den jüngst überarbeiteten Hamburger Bildungsplänen Religion vorgenommen. Dabei werden mehrere Teilkompetenzen unterschieden, u. a. das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen und die Fähigkeit, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt sensibel, vorurteilsfrei, respektvoll und wertschätzend zu begegnen; vgl. die Bildungspläne für das Fach Religion in den unterschiedlichen Schulformen auf www.hamburg.de/bildungsplaene (aufgerufen am 30.10.2013).

und verweist auf die Relevanz einer möglichen Vergewisserung und Ausbildung

eigener Religiosität bei gleichzeitiger kritischer Infragestellung. Ein solcher Religionsunterricht ist im Rahmen eines schulpädagogischen Ansatzes zu verstehen, der angesichts zunehmender kultureller Heterogenität und sozialer Spaltung der Bevölkerung nicht die Aufgabe hat, Trennungen zu spiegeln oder gar zu vertiefen, sondern zu wechselseitigem Verständnis beizutragen.

Religionspädagogik in Schule und religiöse Sozialisation in Gemeinde und Elternhaus: Ein solcher Religionsunterricht kann nicht auf das Hineinführen in eine Religion ausgerichtet sein, und das soll er ausdrücklich auch nicht. Religionspädagogisch wird in Hamburg davon ausgegangen, dass eine Erziehung in eine bestimmte Religion hinein Aufgabe von Elternhaus und Gemeinde ist, dass die öffentliche Schule aber eine andere Aufgabe hat, nämlich: In religiöse Themen so einzuführen, dass damit eine Verbindung zwischen Traditionen verschiedener Religionen und der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern möglich wird. Das Ziel besteht also nicht darin, in eine Religion hineinzuführen, sondern in unterschiedliche Religionen einzuführen: In die gelebten Religionen unserer Gesellschaft, in die „Nachbarreligionen“: Die Religionen der Nachbarn im Klassenzimmer, in der Schule, im Stadtteil, in der Gesellschaft insgesamt.⁷

Rechtliche Stellung und Religionsgemeinschaften: Der Hamburger Ansatz ist, wie der Religionsunterricht in anderen Bundesländern auch, gebunden an Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes, wonach der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt werden soll. Das bedeutet, dass der „Religionsunterricht für alle“ von der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche, bzw. ab 2012 der Nordkirche „in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit“ getragen wird und diese anwaltschaftlich die Anliegen der anderen Religionsgemeinschaften aufnimmt. In die inhaltliche Entwicklung des Religionsunterrichts sind von Anfang an die verschiedenen Hamburger Religionsgemeinschaften dialogisch mit einbezogen worden. Die Rahmen- bzw. Bildungspläne für das Fach Religion wurden und werden – in Koope-

⁷ Wir sehen es umgekehrt als wichtig an, dass sich die Gemeindepädagogik – sowohl die christliche wie die muslimische – durch entsprechende theologische wie pädagogische Fachkompetenz weiter profiliert, damit Kindern und Jugendlichen ein attraktives Angebot der Glaubenseinübung gemacht werden kann, so sie dieses möchten. Hier müssten Gemeinden noch mehr Innovationspotential entwickeln und auf neue Modelle, wie z. B. integrierte Angebote im Rahmen des offenen Nachmittagsangebots an Ganztagschulen, zugehen.

ration mit der Behörde für Schule und Berufsbildung – auch vom Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht (GIR) miterarbeitet und mitgetragen.⁸ Seit mehr als 15 Jahren gibt es auf Seiten der großen Hamburger Religionsgemeinschaften eine ausgeprägte Kooperationsbereitschaft und eine starke Zustimmung zum dialogischen „Religionsunterricht für alle“.

Der „Weg“ und nicht das „Modell“ des Hamburger Religionsunterrichts: Gegenwärtig wird die Zusammenarbeit unterschiedlicher Religionsgemeinschaften in Hamburg gestärkt, um aus der Perspektive und mit Beteiligung unterschiedlicher Religionen einen „Religionsunterricht für alle“ weiterzuentwickeln. Dass wir bei dem Hamburger religionspädagogischen Ansatz nicht von einem „Modell“ sprechen, sondern bewusst den Terminus „Hamburger Weg“ benutzen, soll deutlich machen, dass es sich um einen zukunfts offenen Ansatz handelt, den es immer wieder neu auszutarieren und weiterzuentwickeln gilt. Auch gegenwärtig steht der Hamburger Weg vor einigen neuen und wichtigen Herausforderungen, die im übernächsten Abschnitt skizziert werden.

3. Theologische Basis für einen interreligiösen Dialog

Im Zuge zunehmender religiöser Pluralisierung in Schule und Gesellschaft ist die Frage zentral, wie Religionen in ihrer Vielfalt eine Ressource für menschliches Zusammenleben darstellen können und nicht Ursache für starre Abgrenzung bilden. Hierfür reicht es nicht aus, sich mit einem gesellschaftlichen Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und religiöser Zugehörigkeiten zu bescheiden. Vielmehr ist es mehr denn je notwendig, auf die Anerkennung der Anderen zuzugehen. Dies ist eine wichtige Aufgabe, der sich schulischer Religionsunterricht nicht verschließen kann. Die Ausrichtung des Hamburger Religionsunterrichts geht in diese Richtung, ist allerdings nicht nur sozialetisch geprägt, sondern basiert auf theologischen Begründungen, die im Folgenden skizziert seien.

Ich beziehe mich auf drei Ansätze: den des katholischen Theologen und Erziehungswissenschaftlers Helmut Peukert, den des evangelischen Theologen Hans Jochen Margull und den des islamischen Theologen Ab-

⁸ Vgl. *Birgit Kuhlmann*: Auf dem Weg zu einem Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung, in: *Wolfram Weiße* (Hg.): Europäische Perspektiven und Prioritäten für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg. Dokumentation der Fachtagung an der Universität am 18.–19.11.2010, Universität Hamburg 2011, 49–53, bes. 50.

doldjavad Falaturi.

Alle drei weisen – bei aller Unterschiedlichkeit – Ähnlichkeiten im Blick auf ihre Überlegungen zu Dialog und Identität auf.

- a) Helmut Peukert liefert zur Frage der für das Subjekt notwendigen Anerkennung der Anderen einen bemerkenswerten Beitrag. Er mahnt, dass „der Versuch, verzweifelt man selbst sein zu wollen, zu dem Versuch werden [kann], sich zur eigenen Macht zu entschließen und angesichts eigener Ohnmacht nichts sein zu wollen als Wille zur Macht und zu ihrer Steigerung, und dies gegenüber aller Wirklichkeit und damit auch gegenüber den anderen“.⁹ Einer solchen Auffassung von machtförmiger Identität stellt Peukert die der christlichen Tradition entgegen. Hier gehe es um die Erinnerung an die Erfahrung von Vernichtung und Rettung im Tod des Jesus von Nazareth. Damit wird ein Bezug hergestellt, bei dem Identität als das „hoffende Zugehen auf Gott als den, der sich selbst erweist als der, der sich seiner Schöpfung unbedingt zuwendet und ‚die Toten lebendig macht‘. Identität in einer solchen Existenzform ist nicht das Behaupten einer schon erreichten Ganzheit, sondern hoffendes Ausgespanntsein auf die Gewährung von Integrität für die anderen und erst darin auch für sich selbst.“¹⁰
- b) Hans-Jochen Margull – Professor für ökumenische Theologie – geht von drei Voraussetzungen in seinem theologischen Ansatz aus: Die erste besteht darin, dass er Religionen als geschichtlich vermittelt und auf Zukunft hin offen ansieht. Damit wendet er sich gegen ein Grundverständnis von Religion, das von fixierten Formen und Vorstellungen des Glaubens ausgeht.¹¹ Die zweite Voraussetzung betrifft die Einschätzung religiöser Absolutheitsansprüche im Spannungsfeld zwischen Universalität und Partikularität. Margull ging davon aus, dass in dem unteilbaren Wahrheitsanspruch jeder Religion ein Absolutheitsanspruch enthalten sei, den er auf der Ebene subjektiver Heilsgewissheit zu Recht verankert sah. Objektive Absolutheitsansprüche sah er hingegen als unangemessen an, zumal sich diese im Rahmen der Absolutheitsansprüche verschiedener Religionen als

⁹ Vgl. Helmut Peukert: Art. Identität, in: Peter Eicher (Hg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 2005, 184–192, Zitat 190.

¹⁰ A. a. O., 191.

¹¹ Vgl. Hans Jochen Margull: Zeugnis und Dialog. Ausgewählte Schriften mit Einführungen von Theodor Ahrens, Lothar Engel, Erhard Kamphausen, Ingo Lembke, Werner Ustorf, Wolfram Weiße und Joachim Wietzke: Perspektiven der Weltmission, Bd. 13, Ammersbek bei Hamburg 1992, 270.

¹² A. a. O., 303.

partikular erwiesen hätten.¹² Die dritte Voraussetzung markierte Margull mit dem Terminus der „Verwundbarkeit“. Im Dialog tritt die Einsicht, dass das Christentum – so wie alle Weltreligionen – eine partikuläre Einheit ist, als Kränkung des eigenen Selbstbewusstseins zutage. Der Schmerz über die christliche Partikularität ist aber nichts anderes als der Schmerz, den auch die anderen Religionen zu erleiden hätten. Vor diesem Hintergrund ergaben sich für Margull Prioritäten für den Dialog, von denen zwei an dieser Stelle herausgegriffen seien. 1. Margull wies die Vorstellung einer exklusiven christlichen Identität unter Ausblendung von Welt und Weltreligionen als „Rundturm des Monologs“ zurück. Menschen anderer Traditionen sollten „von Anfang an in unseren theologischen Überlegungen mitwirken“.¹³ Begegnung und Dialog mit Menschen anderen Glaubens sind damit nicht ein mehr oder minder notwendiger Zusatz oder gar lediglich eine Gefahr für die „eigene“ christliche Identitätsfindung, sondern gehören schon im Kern zu christlicher Theologie hinzu. 2. Nach Margull ist es nicht möglich, christliche Identität allein oder auch nur vorwiegend mit Bezug auf die Kirche zu bilden. Ökumenische Theologie, wie sie von Margull vertreten wird, geht davon aus, dass die Zusagen Gottes sich an alle Menschen, ungeachtet ihres Glaubens, richten. Eine Wahrung des Christentums oder anderer Religionen durch den Rückgriff auf Wahrheit in Form einer zeitlosen Lehre bildet auf diesem Hintergrund keinen gangbaren Weg. Vielmehr steht in diesem Ansatz Dialog für einen unabdingbaren Prozess, in dem sich die eigene Identität nicht unter Ausgrenzung anderer Menschen und ihrer religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen herausbildet, sondern in Begegnung mit ihnen.

- c) Abdoldjavad Falaturi ging in seinen Überlegungen zum Dialog von zwei Voraussetzungen aus: Zum einen sollte sich jeder bemühen, „den anderen annähernd so zu verstehen und zu begreifen, wie jener sich selbst versteht und seine eigene Religiosität empfindet“.¹⁴ Zum anderen solle jeder Dialogpartner versuchen, den anderen in die Lage zu versetzen, „von dem anderen so verstanden und nachempfunden zu werden, wie er sich in seinem eigenen religiösen Be-

¹³ A. a. O., 323–327.

¹⁴ Vgl. *Abdoldjavad Falaturi*: Hermeneutik des Dialoges aus islamischer Sicht, in: *ders.:* Der Islam im Dialog. Aufsätze von Professor Abdoldjavad Falaturi. 5. erw. Aufl., Hamburg 1996, 156–172, Zitat 156.

¹⁵ A. a. O., 157.

wußtsein begreift“.¹⁵ Falaturi führt eine Reihe von Prioritäten für den Dialog auf, von denen hier zwei genannt seien: 1. Wichtigste Bedingung für einen interreligiösen Dialog sei es, „sich von dem Beharren auf den Besitz einer exklusiven Wahrheit zu distanzieren“. Wer sich selber im Besitz der Wahrheit dünkt und den anderen nur auf dem Irrweg sieht, entziehe dem Dialog von vorneherein seine Basis: „Die Vorstellung von alleiniger Seligkeit für die Anhänger seines eigenen Glaubens und von Verdammnis für alle anderen ist nichts als eine einäugige Einengung der göttlichen Liebe und Barmherzigkeit und eine egozentrische Bevormundung Gottes; Himmel bzw. Paradies und Hölle unter den Menschengruppen zu verteilen, bzw. sich als Pfortner von Himmel und Hölle aufzuspielen, zeugt von einer naiven Vorstellung der Mensch-Gott-Beziehung.“¹⁶ 2. Für den Dialog zwischen Christentum und Islam hat – nach Falaturi – die Religionsphänomenologie nur wenig zum wechselseitigen Verständnis beitragen können. Falaturi plädiert deswegen: „Eins könnte höchstwahrscheinlich hilfreich sein: Die Gründung einer neuen Theologie auf beiden Seiten auf der Grundlage eines gegenseitigen Verständnisses für das Selbstverständnis des Gegenüber. Langfristig kommen weder die Christen noch die Muslime darum herum, wenn sie es mit dem Dialog – im genannten Sinne – ernst meinen.“¹⁷

In den genannten Voten steckt eine Sprengkraft, die eine Simplifizierung im Verständnis des Eigenen im Sinne einer von Besitzvorstellungen geprägten „Eigentümlichkeit“ aufbricht. Die Impulse der skizzierten Ansätze bergen weitreichende Konsequenzen für den persönlichen und gesellschaftlichen Bereich. In diesem Rahmen gewinnt auch die Beachtung religiöser Vielfalt an Bedeutung. Wenn die Anerkennung und das Erkennen des Anderen ein notwendiger Pol für die Erkenntnis des Subjekts und das Anerkanntsein im sozialen Leben ist, dann bildet die Pluralität religiöser Positionen eine Chance, wechselseitige Anerkennung einzuüben.

Entscheidend ist, dass Angehörige aus unterschiedlichen Weltreligionen von den jeweils anderen nicht „fremd“ gemacht werden mit all den Stereotypen und Abgrenzungen, die damit verbunden sind, sondern dass sie als Menschen, als Nachbarn, als Nächste angesehen werden. Es erscheint als unabdingbar, einen grundlegenden Perspektivenwechsel vorzunehmen: Von den Fremdreigionen über die Weltreligionen hin zu den Nachbarreligionen – den Nachbarn und Nächsten mit ihren jeweiligen religiösen und kulturellen Orientierungen, die man kennen lernen und re-

¹⁶ Ebd.

¹⁷ A. a. O., 171.

spektieren muss, die aber nicht als Ausgangspunkt für Trennungen und Diskriminierung dienen dürfen. In den skizzierten Ansätzen wird unterstrichen, dass eine machtförmige Durchsetzung eigener Standpunkte und Abolutheitsansprüche, die sich gegen andere Religionen abgrenzen, theologisch nicht haltbar sind. Anerkennung der Anderen und Dialog im Kern von Theologie erweisen sich mit Rekurs auf Helmut Peukert, Hans Jochen Margull und Abdoldjavad Falaturi als unabdingbar. Diese theologischen Ansätze lassen sich nicht einfach auf den schulischen Religionsunterricht herunterbrechen, bieten aber doch einen wichtigen Rahmen mit einer theologischen Begründung des auf Dialog gerichteten Religionsunterrichtes in Hamburg.

4. Vergewisserung und Weiterentwicklung

Zum Hamburger Religionsunterricht sind in größerem Umfang als für andere Bundesländer empirische Analysen durchgeführt worden, so dass wir über seine Akzeptanz in der Lehrerschaft, bei den Schülerinnen und Schülern sowie über Austauschprozesse – Dialog – im Klassenzimmer viele wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse haben. Hierauf kann in diesem Zusammenhang nur grob verwiesen werden:

Der Hamburger Religionsunterricht wurde seit Mitte der 1990er Jahre in einer Reihe von Studien umfassend empirisch erforscht.¹⁸ Eine im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts „Religion in Education“ (REDCo) von 2006–2009 durchgeführte Studie hat die hohe Wertschätzung aufzeigen können, die die Hamburger Schülerinnen und Schüler dem

¹⁸ Vgl. z. B. *Thorsten Knauth/Fred-Ole Sandt/Wolfram Weiße: Interkultureller Religionsunterricht in Hamburg – Erste empirische Erhebungen*, in: *Wolfram Weiße/Ingrid Lohmann* (Hg.): *Dialog zwischen den Kulturen: Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster 1994, 217–232; *Thorsten Knauth/Sibylla Leutner-Ramme/Wolfram Weiße: Religionsunterricht aus Schülerperspektive* (Jugend – Religion – Unterricht, 5), Münster 2000; *Silke Jessen: „Man redet viel über Gott und so ...“ Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht*, Münster 1996.

¹⁹ Auch wenn im größeren Rahmen der Forschung festgestellt wurde, dass Schülerinnen und Schüler dazu tendieren, das Modell von Religionsunterricht wertzuschätzen, das sie kennen, sind Zahl und Argumente für eine Befürwortung des dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg doch beachtlich, vgl. *Dan-Paul Jozsa/Thorsten Knauth/Wolfram Weiße: Religion in der Schule. Eine Vergleichsstudie zwischen Hamburg und Nordrhein-Westfalen*, in: *dies.* (Hg.): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Münster 2009, 199–240, bes. 229 f.

gemeinsamen „Religionsunterricht für alle“ entgegenbringen.¹⁹ Darüber hinaus weisen diese Forschungsergebnisse auf die Relevanz eines kritischen, dialogisch orientierten Religionsunterrichts: Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite ein klares Bewusstsein für die faktische religiöse Pluralität der Gesellschaft besitzen und es als notwendige Bildungsaufgabe ansehen, mit dieser Vielfalt umgehen zu lernen, dass auf der anderen Seite aber auch eine Reihe von Vorurteilen gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen bestehen. Diese müssen im Religionsunterricht aufgegriffen und verarbeitet werden. Empirische Studien des REDCo-Projektes zeigen zudem, dass es für die befragten Jugendlichen außerhalb des schulischen Religionsunterrichts keinen Ort gibt, an dem sie sich über unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Orientierungen austauschen und mit dem damit möglicherweise verbundenen Konfliktpotential umgehen lernen können.²⁰

Es gibt beim Hamburger „Weg“ des Religionsunterrichts allerdings auch eine Reihe von Punkten, an denen weitergearbeitet werden muss. Ich nenne hier die drei wichtigsten:

1. Eine gegenwärtig zentrale Aufgabe besteht in einer Pluralisierung der Lehrerbildung an Universitäten: Bisher können nur Lehrerinnen evangelischen Bekenntnisses den „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg offiziell unterrichten. Es ist notwendig, in der Lehramtsausbildung eine religiöse Pluralisierung in die Wege zu leiten, um perspektivisch auch Studierende muslimischen, jüdischen oder anderen Bekenntnisses zu Religionslehrern für den „Religionsunterricht für alle“ auszubilden.²¹ Durch die im Juli 2010 an der Hamburger Universität neu gegründete Akademie der Weltreligionen sind wir hier einen wichtigen Schritt weitergegangen. An der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg werden dialogorientierte theologische Ansätze der Weltreligionen – außer dem Christentum zumindest in den Bereichen Judentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus und Alevitentum – hermeneutisch-kritisch erforscht und gelehrt, und zwar von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die die jeweiligen

²⁰ Vgl. *Dan-Paul Jozsa/Thorsten Knauth/Wolfram Weiße* (Hg.): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Münster 2009.

²¹ Wir gehen in Hamburg davon aus, dass es zwar einen großen Fortschritt darstellt, für eine entsprechende Lehrerbildung im Bereich Islam zu sorgen, dass dies aber in einer Situation religiöser Pluralität nicht hinreichend ist.

²² Vgl. *Wolfram Weiße* (Hg.): *Eröffnung der Akademie der Weltreligionen. Dokumentation der Veranstaltung an der Universität Hamburg am 23. Juni 2010*, Universität Hamburg 2010 (download unter www.awr.uni-hamburg.de, aufgerufen am 17.11.2013); *Wolfram Weiße* (Hg.): *Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung*, Münster 2009.

Religionen aus der Innenperspektive vertreten.²²

Von zentraler Bedeutung ist, durch gemeinsame Aus- und Fortbildungsstandards zu sichern, dass jede Lehrkraft künftig Bürgin für die dialogische Grundstruktur des Religionsunterrichts für alle ist. Mit der Pluralisierung der Lehrerbildung ist zudem eine Reihe konkreter unterrichtsorganisatorischer Fragestellungen verbunden, etwa danach, wie sichergestellt werden kann, dass alle Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit auch tatsächlich von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher religiöser Hintergründe unterrichtet werden, um auch von Lehrerseite die dialogische Grundstruktur des Hamburger Ansatzes zu erfahren. Dieses Vorhaben hat einen kräftigen Schub durch den Abschluss von Staatsverträgen erhalten, womit wir beim zweiten Punkt sind.

2. Die Staatsverträge, die im Jahr 2012 erarbeitet und im Juni 2013 von der Hamburger Bürgerschaft mit großer Mehrheit befürwortet worden sind, bilden einen „Meilenstein“ für die Weiterentwicklung des „Hamburger Religionsunterrichts für alle“. Die Vereinbarungen zwischen dem Hamburger Senat und den Muslimen sowie Aleviten sehen eine auf fünf Jahre angelegte Pilotphase vor, in der der „Religionsunterricht für alle“ in der Verantwortung der genannten Religionsgemeinschaften weiterentwickelt wird (nur die katholische Kirche konzentriert sich auf den eigenen konfessionellen Religionsunterricht, der vorwiegend in katholischen Privatschulen erteilt wird). Dieses Vorhaben bietet die große Chance, dass der Religionsunterricht in Hamburg künftig nicht nur für alle Schülerinnen und Schüler, sondern auch von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit erteilt wird. Das wirft große Fragen im Gebiet der Didaktik, der Organisation, der Abstimmung der Verantwortlichen in Schule, Religionsgemeinschaften, Schulbehörde und Hochschule auf. Es wird davon ausgegangen, dass durch eine Reinterpretation der rechtlichen Grundlagen eine weitergehende Interpretation von Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes möglich ist, so dass der „Religionsunterricht für alle“ künftig nicht nur in evangelischer, sondern auch in muslimischer, alevitischer, jüdischer,

²³ Vgl. *Birgit Kuhlmann*: Auf dem Weg zu einem Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung, in: *Wolfram Weiße* (Hg.): Europäische Perspektiven und Prioritäten für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg. Dokumentation der Fachtagung an der Universität am 18.–19.11.2010, Universität Hamburg 2011, 49–53. Martin Stock: Religiöse Vielfalt und pädagogische Eigenverantwortung – Konzepte und Chancen eines anderen Weges, in: *Wolfram Weiße* (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster 2008, 61–73.

buddhistischer und hinduistischer Verantwortung erteilt werden kann.²³

3. Schließlich besteht ein Weiterentwicklungsbedarf hinsichtlich der konkreten Unterrichtspraxis des „Religionsunterrichts für alle“: Dies betrifft die Entwicklung von Unterrichtsmaterial. Als ein kleines Bundesland verfügt Hamburg bislang nicht über eigene Schulbücher für den „Religionsunterricht für alle“, sondern die Lehrerinnen und Lehrer stellen ihre Materialien weitgehend selbst zusammen. Erstmals soll nun ab dem Jahr 2014 eine eigene Unterrichtsmaterialreihe publiziert werden, die in Kooperation zwischen Vertretern der Weltreligionen, Religionsdidaktikern/innen aus dem Bereich der Lehreraus- und -fortbildung und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg erarbeitet und in der zentrale Themen des Rahmenplans mehr perspektivisch aufgenommen werden.²⁴ Damit wird eine neue Qualität von Unterrichtsmaterial erreicht, das interreligiös und interdisziplinär verantwortet ist und das den Lehrerinnen und Lehrern künftig eine Basisausstattung bereitstellt, die dann je nach Kontext um unterschiedliche Elemente von Binnendifferenzierung bzw. individualisiertem Lernen ergänzt werden kann.

5. Hamburger Religionsunterricht im Horizont Europas

Während der Hamburger Weg eines dialogischen „Religionsunterrichts für alle“ in der deutschen religionspädagogischen Landschaft als ungewöhnlich empfunden und gelegentlich mit Skepsis betrachtet wird, ist er in der religionspädagogischen Landschaft Europas vielseitig anerkannt. Ein gemeinsamer Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihres religiösen Hintergrunds wird von vielen wissenschaftlichen Expertinnen und Experten in Europa favorisiert. So wird von norwegischer und englischer Seite auf den wichtigen Beitrag eines „Religionsunterrichts für alle“ zur sogenannten „citizenship-education“ verwiesen.²⁵ In den Niederlanden zielen die Bemühungen auf die Überwindung des bisherigen „ver-

²⁴ Diese Reihe wird ab 2014 in zehn interreligiös verantworteten Materialheften im Kösel-Verlag erscheinen.

²⁵ Vgl. *Geir Skeie*: Dialog und Identität. Einige Gedanken zum Hamburger Modell aus norwegischer Sicht, in: *Wolfram Weiße* (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster 2008, 213–216. *Robert Jackson*: Internationale Trends und lokale Vorgehensweisen in der Religionspädagogik. Entwicklungen in England und in Hamburg, in: *Wolfram Weiße* (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster 2008, 189–199.

säulen“ Schulsystems, in dem zahlreiche nach Religionen und Konfessionen getrennten Schulen nebeneinander existieren, und auf die Schaffung gemeinsamer Lernmöglichkeiten, für die der Hamburger Religionsunterricht wichtige Impulse liefert.²⁶ Und auch von französischer Seite, wo zurzeit diskutiert wird, wie im Rahmen einer „laïcité d’intelligence“ Religion in das öffentliche Schulwesen einzubeziehen sei, wird dafür plädiert, dass sich die religiöse Pluralität der Gesellschaft auch im Unterricht widerspiegeln müsse.²⁷

Diese Positionen entsprechen einer Gesamtentwicklung in Europa. So wird z. B. im Council of Europe (Europarat) zunehmend Wert darauf gelegt, theoretische und praktische Impulse für interreligiöses und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden: Im „White Paper on Intercultural Dialogue“ haben die Regierungen der 47 Mitgliedsstaaten des Europarats im Mai 2008 die große Relevanz von interkulturellem und interreligiösem Dialog unterstrichen. Hier heißt es z. B.: „Interreligiöser Dialog kann auch zu einem stärkeren Konsens in einer Gesellschaft über die Lösung sozialer Probleme beitragen.“²⁸

Interreligiöser Dialog ist wichtig für Schülerinnen und Schüler, deren Positionen sich in einem noch un abgeschlossenen Entwicklungsprozess befinden. Für diese ist die Begegnung mit anderen religiösen und kulturellen Standpunkten wichtig, um

- andere Standpunkte auch dann zu respektieren, wenn sie nicht den eigenen entsprechen,
- Religionen und Kulturen nicht als monolithisch anzusehen, sondern als bestimmt durch die tägliche Praxis von vielen Menschen und als veränderbar,
- Barrieren gegen den ideologischen Missbrauch von Religion und gegen die Instrumentalisierung für politische Konflikte aufzurichten.

²⁶ *Ina ter Avest/Siebrén Miedema/Cok Bakker*: Getrennt und zusammen leben in den Niederlanden, oder: Die Bedeutung des interreligiösen Lernens, in: *Wolfram Weiße* (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster 2008, 179–188.

²⁷ *Jean-Paul Willaime*: Bemerkungen zum „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg. Eine französische Sicht, in: *Wolfram Weiße* (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas, Münster 2008, 175–177.

²⁸ *Council of Europe*: White Paper on Intercultural Dialogue „Living Together as Equals in Dignity“, launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008, 23.

6. Fazit

Interreligiöser Dialog ist gesellschaftlich und akademisch ohne Alternative. Der Rückzug auf die eigene Position unter Ausklammerung oder mit Bekämpfung anderer kultureller und religiöser Standpunkte kann als verlockende Alternative in einer zunehmend unübersichtlichen Welt erscheinen, bildet aber keine angemessene Antwort auf die Komplexität moderner Gesellschaften.

Zur Anerkennung religiöser Vielfalt in Schule und Gesellschaft gehören unabdingbar die Benennung und Beseitigung strukturell-institutioneller Ungleichheiten und Benachteiligungen. Die Institutionalisierung islamischer Religionspädagogik und perspektivisch auch islamischer Theologie sowie die Pluralisierung der Religionslehrausbildung an deutschen Universitäten bedeuten hier ohne Zweifel einen großen Schritt in Richtung Gleichberechtigung.

Aber: Davon getrennt zu betrachten ist unseres Erachtens die Frage nach der organisatorischen Struktur des schulischen Religionsunterrichts. Gleichheit sollte hier nicht bedeuten, das Modell der christlich-konfessionellen Religionspädagogik vorschnell übernehmen zu wollen, sondern danach zu fragen, was denn aus pädagogischer Perspektive das Beste für die Schülerinnen und Schüler sei. Es sollte – wie es der islamische Religionspädagoge Harry Harun Behr formuliert – das Anliegen jeglicher Religionspädagogik sein, einen guten Religionsunterricht für Schüler jedweder Religionszugehörigkeit zu erteilen. Dazu könnte die islamische Religionspädagogik in der Tat die Impulse liefern, die – so Behr – „nicht spurlos am evangelischen und katholischen Religionsunterricht vorbeigehen“.²⁹

Wie oben skizziert, sehen wir einen dialogischen Religionsunterricht für alle, theologisch gestützt durch Helmut Peukert, Hans Jochen Margull und Abdoldjavad Falaturi:

Die Möglichkeiten des Dialoges sind, wie wir gesehen haben, an folgende Voraussetzungen gebunden: Abschied vom Absolutheitsanspruch, Respekt vor dem anderen, Gleichberechtigung, Offenheit, vom anderen zu lernen und ihn so weit wie möglich nach seinem Selbstverständnis zu verstehen, nicht mit Unterstellungen zu arbeiten, keine Vollkommenheit zu erwarten, auf den Prozess der Weiterentwicklung von Theologie zu setzen,

²⁹ *Harry Harun Behr: Islamische Religionspädagogik und Didaktik: Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung, in: Mizrap Polat/Cemal Tosum (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung und Entfaltung des Selbst, Frankfurt a. M. 2010, 131–143, Zitat 143.*

die den Menschen und dem Frieden insgesamt dient.

Derartige Grundideen sind nicht nur für kleine Expertenkreise, sondern auch für dialogorientiertes Lernen in der Schule von Bedeutung. Der Dialog „von oben“ und der Dialog „von unten“ weisen dabei unterschiedliche Qualitäten und Möglichkeiten auf. Während der erstere davon ausgeht, dass die Dialogpartner einen religiösen Standpunkt schon gefunden haben (aber inwiefern dies stimmt, wäre erst noch zu thematisieren), geht der letztere davon aus, dass der Dialog den Rahmen darstellen kann für Lern- und Kommunikationsprozesse, bei denen sich eine religiöse und weltanschauliche Orientierung erst im Wachsen befindet.

Interreligiöser Dialog in Gesellschaft, Schule und Hochschule leisten einen Beitrag dazu, sich von einer angstbesetzten oder überlegenheitsorientierten Abgrenzung gegenüber dem „Fremden“, der „fremden“ Religion, freizumachen und in Wahrnehmung der Unterschiede wie der Gemeinsamkeiten den Blick auf die Nachbarn in der Stadt und im Land zu richten, der über alle religiösen, kulturellen und ethnischen Zuordnungen das Antlitz des Nächsten wahrnimmt. In dieser Perspektive kann der dialogische Religionsunterricht für alle in Hamburg einen wertvollen Beitrag für eine theologisch fundierte Sozialethik liefern, die mit allen Unterschieden von Religionen und Konfessionen einen Beitrag für das wechselseitige Verstehen von Menschen im religiösen Feld sowie einen Baustein für ein menschenwürdiges und friedliches Zusammenleben in Schule und Gesellschaft bildet.