

## **Innen- und Außenperspektive. Zur Bedeutung von Religionswissenschaft für einen konfessionellen Religionsunterricht**

von  
Martin Rothgangel

### *Abstract*

*In diesem Beitrag wird die Relevanz der Religionswissenschaft für konfessionellen Religionsunterricht auf dem Hintergrund von religionsunterrichtlichen Rahmenrichtlinien und Stellungnahmen zur Religionslehrer/innenbildung exemplarisch dargelegt, potentielle Relevanzgrenzen werden anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit den verbreiteten Vorwürfen Formalismus, Relativismus und Neutralismus diskutiert. Die Relevanz der Religionswissenschaft für konfessionellen Religionsunterricht variiert je nach ihrem Selbstverständnis als ‚deskriptive‘ Kulturwissenschaft, als ‚engagierte‘ Kulturwissenschaft oder gar – in Kombination mit Interkultureller Theologie/Missionswissenschaft – auch als ‚theologische‘ Disziplin; sie besteht aber in jedem Fall, da sie die für religiöse Bildungsprozesse notwendige Außenperspektive vertritt.*

Vorliegende Thematik gleicht aus verschiedenen Gründen einem Drahtseilakt, bei dem man leicht auf der einen wie der anderen Seite ‚abstürzen‘ kann: Erstens kann die Religionswissenschaft als eine „hidden discipline“<sup>1</sup> charakterisiert werden, d.h. sie wird nicht selten missverstanden bzw. mit falschen Ansprüchen behaftet. Letzteres gilt gleichermaßen für den konfessionellen Religionsunterricht, der nicht selten mit Klischees behaftet wird, die schon seit Jahrzehnten überholt sind und allenfalls für die Phase der so genannten Evangelischen Unterweisung gültig waren.

Zweitens wird das Verhältnis der Religionswissenschaft zur Theologie auch von ihren Vertreter/innen ausgesprochen kontrovers verstanden.<sup>2</sup> Dabei dürfen aus wissenssoziologischen Gründen institutionelle Gegebenheiten wie die Konkurrenzstellung von Theologie und Religionswissenschaft und die in Deutschland ‚dominierende‘ Stellung der Theologie nicht übersehen werden, die wiederum zu einer besonderen Sensibilität von Religionswissenschaftlern bezüglich des Verhältnisses zur Theologie führt. Zu allem Überfluss ist es näher betrachtet keineswegs einfach, Religionswissenschaft und Theologie klar voneinander zu unterscheiden, da „hier zwei eng verwandte Disziplinen in demselben trüben Wasser zu fischen scheinen“<sup>3</sup> und sich Gegenstand und methodische Verfahrensweisen weitgehend entsprechen.<sup>4</sup> Plakative Gegenüberstellungen<sup>5</sup> helfen hier ebenso wenig weiter wie eine deskriptive Betrachtung der institutionellen Verortung<sup>6</sup> beider Wissenschaften.

---

<sup>1</sup> So LÖHR 2000b, 8, im Anschluss an R.E. Wentz.

<sup>2</sup> Vgl. dazu exemplarisch die gegensätzlichen Standpunkte von SUNDERMEIER 1999, bes. 214ff.; sowie GRESCHAT 1988, bes. 129f.). Einen guten Einblick in die entsprechende Diskussion gewährt LÖHR 2000a.

<sup>3</sup> HOCK 2000, hier: 36.

<sup>4</sup> Vgl. z.B. GRÜNSCHLOß 2000, hier: 137 u.ö.

<sup>5</sup> „Für die Abgrenzung von einem ‚theologischen‘ Ansatz wird der religionswissenschaftliche häufig als agnostisch, objektiv, ausschließlich auf wissenschaftliche Erkenntnis ausgerichtet, wert- und bekenntnisfrei verstanden. Der theologische Ansatz dagegen erscheint in dieser Sicht als religiös, subjektiv, auf eine bestimmte Ideologie, eine Ethik oder ein Bekenntnis ausgerichtet und wertend.“ (FREIBERGER 2000, hier: 99f.).

<sup>6</sup> Vgl. dazu die differenzierten Ausführungen von FREIBERGER 2000.

Drittens handelt es sich bei der Frage nach der jeweiligen Gestalt des Religionsunterrichts gleichfalls um eine Problemstellung, die insbesondere in Folge der Wiedervereinigung in den 1990er Jahren sehr intensiv geführt wurde. Obwohl zwischenzeitlich – auch bedingt durch die differenzierte Bestimmung der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ – wohl die Mehrheit von Religionspädagogen für einen konfessionell-kooperativen bzw. ökumenisch verantworteten Religionsunterricht plädiert und sich diese Diskussion in den letzten Jahren etwas beruhigte, kann sie allein aufgrund praktischer Gegebenheiten jederzeit wieder aufbrechen: Schulorganisatorisch besitzt ein solcher Unterricht im Vergleich zum Religionskunde- oder Ethikunterricht aufgrund der Aufteilung des Klassenverbandes zweifellos Nachteile. Ungeachtet dessen ist es m.E. gerade auf dem Hintergrund der gegenwärtigen religiösen Pluralisierung und Individualisierung geboten, einen Religionsunterricht zu erteilen, der von Positionalität und Dialogfähigkeit zugleich bestimmt ist.<sup>7</sup> Die folgenden Ausführungen suchen auf diesem Hintergrund genauer zu bestimmen, inwieweit Religionswissenschaft für einen solchen Religionsunterricht von Relevanz ist bzw. an welchen Punkten Grenzen der Relevanz hervortreten.

### **1. Relevanz: Richtlinien zum konfessionellen Religionsunterricht und Stellungnahmen zur Religionslehrer/innenbildung**

Versteht man unter Religionswissenschaft „die empirische, historische und systematische Erforschung von Religion und Religionen“<sup>8</sup> und subsumiert darunter u.a. religionsgeschichtliche, -phänomenologische, -soziologische, -ethnologische, -psychologische Zugänge<sup>9</sup>, dann liegt die Bedeutung der Religionswissenschaft für konfessionellen Religionsunterricht schon allein deswegen vor, weil die Rezeption religionspsychologischer und -soziologischer Aspekte inzwischen religionspädagogischer Standard ist. In diesem Abschnitt wird die vorliegende Fragestellung zunächst dahingehend fokussiert, ob und in welcher Hinsicht im konfessionellen Religionsunterricht interreligiöses Lernen<sup>10</sup> bzw. die Behandlung von Religionen und religiösen Phänomenen eine Rolle spielt, da diese Bereiche ohne religionswissenschaftliche Expertise nicht angemessen durchgeführt werden können.

Bis in die 1960er Jahre hinein wurden im Rahmen der so genannten Evangelischen Unterweisung bzw. eines Hermeneutischen Religionsunterrichts kaum andere Religionen als das Christentum behandelt. Erst bedingt durch den Problemorientierten Religionsunterricht öffnete sich allmählich der konfessionelle Religionsunterricht auch einer intensiveren Thematisierung „nichtchristlicher“ Religionen und generell religiöser Phänomene.<sup>11</sup> Angesichts (post-)moderner gesellschaftlicher Prozesse, die mit Schlagworten wie ‚Pluralisierung und Individualisierung von Religion‘, ‚Wiederkehr von Religion‘, ‚Unsichtbare Religion‘, ‚Transformation von Religion‘ etc. beschrieben

---

<sup>7</sup> Um den eigenen Standpunkt offen zu legen: Der Verfasser dieser Zeilen ist weniger Anhänger eines konfessionellen Religionsunterrichts, als Vertreter eines konfessionell-kooperativen bzw. nach Möglichkeit eines christlich-dialogischen Religionsunterrichts im Rahmen einer Fächergruppe, die je nach regionalen Gegebenheiten auch aus einem muslimischen und/oder jüdischen Religionsunterricht und Ethik- bzw. Philosophieunterricht besteht.

<sup>8</sup> HOCK 2002, 7 (ohne die Hervorhebungen im Original).

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 5f.

<sup>10</sup> Die religionspädagogische Diskussion in Deutschland zum interreligiösen Lernen setzt etwa ab den 1990er Jahren ein und führt die Thematisierung anderer Religionen dahingehend weiter, dass sie die eigene Religion in den Lernprozess einbezieht, vgl. dazu BOCHINGER 2003, sowie grundlegend SCHREINER / SIEG / ELSNBAST 2005.

<sup>11</sup> Eine differenzierte Darlegung der „konzeptionelle[n] und methodische[n] Entwicklung zum Thema ‚Religionen‘ in Deutschland“ bis Ende der 1990er Jahre findet sich bei LÄHNEMANN 1998, hier: 123; einen knappen, instruktiven Überblick über die jüngste Diskussion bietet SCHWEITZER 2006, 167-171.

werden, sei im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele exemplarisch beschrieben, wie Richtlinien des Evangelischen Religionsunterrichts und Stellungnahmen zur Religionslehrer/innenbildung auf diese Herausforderung reagieren.

Der gegenwärtige Stand konfessionellen Religionsunterrichts kann zunächst anhand der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Gymnasium zum Evangelischen Religionsunterricht (Schuljahrgänge 7-10) konkretisiert werden, in dem die beiden Prinzipien der konfessionellen Bestimmtheit sowie der dialogischen Kooperation folgendermaßen entfaltet werden: „Das Prinzip der **konfessionellen Bestimmtheit** des Religionsunterrichts dient dem Verständnis der eigenen Identität und dem Ziel der Identitätsbildung [...]. Das Prinzip der **dialogischen Kooperation** dient der allseitigen Verständigung durch die Stärkung des Gemeinsamen inmitten des Unterscheidenden, durch das apostolische Bekenntnis zu der allgemeinen weltumfassenden Kirche Jesu Christi, durch die Öffnung des Unterrichts für andere Auffassungen sowie durch die Einladung zur Teilnahme an alle Schülerinnen und Schüler. Nur dadurch, dass die beiden Prinzipien **Identität und Verständigung** ihr je eigenes Gewicht haben und zugleich in Komplementarität zusammengehören, begründet sich der konfessionell getrennte Religionsunterricht, der der Selbstvergewisserung dient, ohne in konfessionalistischer Engführung zu münden.“<sup>12</sup> In diesem Sinne wird folgende Passage aus der EKD-Denkschrift zitiert: „Die wechselseitige Angewiesenheit von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung verdeutlicht, was angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als *kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt* vor uns liegt: *das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.“<sup>13</sup> Die Relevanz der Religionswissenschaft für einen derart verstandenen Religionsunterricht wird daran deutlich, dass eines der vier Lernfelder „Dialog mit Religionen und Weltanschauungen“<sup>14</sup> lautet, in dessen Rahmen in den Klassen 7/8 der Islam sowie in den Klassen 9/10 Hinduismus bzw. Buddhismus als Leitthemen vorgesehen sind.

Die Bedeutung von Religionswissenschaft für konfessionellen Religionsunterricht lässt sich auch an den grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung ersehen, die von einer Expertengruppe des Comenius Institutes Münster für den Evangelischen Religionsunterricht formuliert wurden. Eine wesentliche Grundlage der Kompetenzmatrix ist die phänomenologisch orientierte Unterscheidung in „Subjektive Religion“, „Bezugsreligion des Religionsunterrichts: Christentum evangelischer Prägung“, „Andere Religion und/oder Weltanschauung“ sowie „Religion als gesellschaftliches Phänomen“. Mit dieser Unterscheidung wird herausgestellt, wie Schüler/innen unter (post-)modernen Bedingungen „Religion“ vorfinden. Auf diesem Hintergrund werden folgende Kompetenzen bezüglich „Andere Religionen und/oder Weltanschauungen“ formuliert: „7. Kriterienbewusst lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden. 8. Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren. 9. Zweifel und Kritik an Religionen sowie Indifferenz artikulieren und ihre Berechtigung prüfen.“<sup>15</sup> Im Folgenden wird noch näher dargelegt werden, dass es in der Religionswissenschaft selbst sehr umstritten ist,

<sup>12</sup> RAHMENRICHTLINIEN FÜR DAS GYMNASIUM 2003, 7.

<sup>13</sup> IDENTITÄT UND VERSTÄNDIGUNG <sup>4</sup>1997, 65.

<sup>14</sup> RAHMENRICHTLINIEN FÜR DAS GYMNASIUM, 15.

<sup>15</sup> FISCHER / ELSENBAST 2006, 19f.

ob und inwieweit die normativen Aspekte dieser Kompetenzen in den Aufgabenbereich ihrer Disziplin gehören oder nicht.<sup>16</sup>

Auch jenseits von Richtlinien und Kompetenzen für konfessionellen Religionsunterricht ist Religionswissenschaft insofern bedeutsam, als Religionslehrer/innen zur Gestaltung eines solchen Religionsunterrichts theologische *und* religionswissenschaftliche Kompetenzen benötigen. Dementsprechend finden sich in der 2007 vom Evangelischen Fakultätentag verabschiedeten Stellungnahme der Gemischten Kommission folgende Teilkompetenzen religionspädagogischer Kompetenz: „Fähigkeit zur religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Lebens- und Denkformen [...] Fähigkeit zur Interpretation und didaktischen Entschlüsselung religiöser Aspekte der Gegenwartskultur [...] Interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz“<sup>17</sup>.

Auf diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Religionswissenschaft z.B. im Kontext des gymnasialen Lehramtsstudiums Evangelische Religion an der Universität Göttingen inzwischen auch im Examen als Prüfungsfach belegt werden kann und sich zunehmend die Ansicht durchsetzt, die Religionswissenschaft in Verbindung mit Interkultureller Theologie/ Missionswissenschaft als sechste Teildisziplin der Theologie zu etablieren.

Abschließend sei festgehalten, dass die genannten ‚deskriptiven Befunde‘ aus Richtlinien und Stellungnahmen zwar grundsätzlich die Relevanz von Religionswissenschaft für konfessionellen Religionsunterricht anzeigen. Gleichwohl sind zwei Einschränkungen bzw. notwendige Präzisierungen zu bedenken: Die erste notwendige Präzisierung ist aus systemtheoretischer Perspektive vorzunehmen: Die obigen Richtlinien und Stellungnahmen bezüglich eines konfessionellen Religionsunterrichts bzw. einer entsprechenden Religionslehrer/innenbildung sind letztlich Entscheidungsprogramme<sup>18</sup>, deren Umsetzung in der Praxis ganz unterschiedlich erfolgen kann. Konkret heißt dies, dass die obigen Aspekte zwar grundsätzlich die Relevanz von Religionswissenschaft auch für konfessionellen Religionsunterricht anzeigen und verdeutlichen können. Gleichwohl müsste im Rahmen einer empirischen Studie noch näher dargelegt werden, ob und inwieweit religionswissenschaftliche Fragestellungen, Methoden und Inhalte tatsächlich Religionsunterricht prägen. Zweitens finden sich in den obigen Richtlinien und Stellungnahmen wie bereits gesagt auch normative Aspekte, deren Bezug zur Religionswissenschaft sowohl aus religionspädagogischer Perspektive wie auch aus religionswissenschaftlicher Perspektive umstritten ist. Aus religionsunterrichtlicher Perspektive fungiert bezüglich normativer Gesichtspunkte primär die Theologie als Bezugswissenschaft. Ungeachtet dessen ist es m.E. in jedem Fall auch erforderlich, sich gleichermaßen intensiv auf deskriptive Befunde

---

<sup>16</sup> Die Relevanz von Religionswissenschaft lässt sich – im doppelten Sinne – auch für den Katholischen Religionsunterricht herausstellen, indem für den Gegenstandsbereich „Religionen und Weltanschauungen“ folgende Kompetenzen von der Bischofskonferenz festgehalten werden: „1. Die Schülerinnen und Schüler können das Judentum in Grundzügen darstellen. [...] 2. Die Schülerinnen und Schüler können den Islam in Grundzügen darstellen. [...] 3. Die Schülerinnen und Schüler können das Verhältnis der Kirche zum Judentum und zum Islam in Grundzügen erläutern. [...] 4. Die Schülerinnen und Schüler können sektenhafte Frömmigkeit als Fehlentwicklung einer Religion beispielhaft darstellen.“ (DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE 2004, 28f.) Eine Auseinandersetzung mit den Religionswissenschaften legt sich nicht nur im Blick auf die Themen selbst nahe, sondern könnte sich auch dahingehend als weiterführend erweisen, dass der Begriff von „Sekte“ sowie die unmittelbare Redeweise von „Fehlentwicklung“ in Kompetenz 4 zu problematisieren sind.

<sup>17</sup> „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Beschluss der Gemischten Kommission (Ev. Landeskirchen / Fakultäten) zur Reform des Theologiestudiums (EKD 2008 – anstehender Abschluss des Genehmigungsverfahrens).

<sup>18</sup> Vgl. dazu LUHMANN<sup>2</sup>2006.

der Religionswissenschaft einzulassen und sich, falls vorhanden (dies stellt die Umstrittenheit aus religionswissenschaftlicher Perspektive dar), mit normativen Standpunkten einer „engagierten“ Religionswissenschaft auseinanderzusetzen.

## 2. Potentielle Relevanzgrenzen: Formalismus, Relativismus, Neutralismus

In seiner Diskussion strittiger Aspekte von Religionswissenschaft hebt Klaus Hock drei Vorwürfe gegen Religionswissenschaft hervor, die implizit auch die Relevanz der Religionswissenschaft für einen konfessionellen Religionsunterricht tangieren:

1. „Macht Religionswissenschaft das einfühlsame Verstehen von Religionen unmöglich? (Der Vorwurf des Formalismus und der Entpersönlichung)“<sup>19</sup>;
2. „Löst Religionswissenschaft alles ins Nichts auf? (Der Vorwurf der Auflösung und des Relativismus)“<sup>20</sup>;
3. „Ist der Religionswissenschaft alles gleichgültig, weil in ihr alles gleich gültig ist? (Vorwurf des Neutralismus)“<sup>21</sup>.

Bezüglich des ersten Vorwurfs ist festzustellen, dass er unzutreffend und nicht haltbar ist. Umgekehrt ermöglicht gerade z.B. die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden der Religionswissenschaften sowie die bewusste Bestimmung als „vergleichende Religionswissenschaft“<sup>22</sup>, die deskriptiv vorgeht und die „Rekonstruktion und beschreibende Erfassung von religiösen Erklärungs- und Verhaltensmustern in ihren jeweils spezifischen historischen Kontexten“<sup>23</sup> intendiert, ein differenziertes Verstehen von Religionen und religiösen Phänomenen. Gerade in diesem Sinne ist eine kulturwissenschaftliche Religionswissenschaft auch für einen konfessionellen Religionsunterricht unabdingbar. Auch religiöse Bildung im Kontext eines konfessionellen Religionsunterrichts besteht keineswegs in einer vorschnellen Vereinnahmung religiöser Phänomene, vielmehr macht gerade die religionspädagogische Leitkategorie der Wahrnehmung darauf aufmerksam, dass die einfühlsame Wahrnehmung religiöser Phänomene essentiell für religiöse Bildung ist. In der Tat kann man sich uneingeschränkt anschließen, wenn Hock feststellt: „Der Reiz der Religionswissenschaft besteht meiner Meinung nach in erster Linie darin, dass sie dazu diszipliniert, fremde religiöse Phänomene nicht gleich theologisch einzuholen und zu verarbeiten.“<sup>24</sup>

Etwas anders verhält es sich mit dem zweiten Vorwurf des Relativismus. Dabei ist es aus religionspädagogischer Perspektive keineswegs problematisch, dass in den Religionswissenschaften „seit einiger Zeit über die Auflösung der Kategorie Religion als einer Kategorie *sui generis* diskutiert“<sup>25</sup> wird – hier treffen sich vielmehr religionspädagogische und religionswissenschaftliche Analysen, was Wandlungsprozesse religiöser Phänomene im Kontext (post-)moderner Bedingungen anbelangt. Gleichwohl ist ein differenzierter Blick auf die Aussage von Hock zu richten, dass er eine durch religionswissenschaftliche Forschung bedingte „gewisse Relativierung [...] durchweg positiv verstanden wissen“<sup>26</sup> möchte. Gegen Relativierung an sich ist nichts einzuwenden, im Gegenteil ist sie Bestandteil jeglicher Bildung. Jedoch setzt „Relativierung“ nicht ohne weiteres „gegenüber ‚fundamentalistischen‘ Bindungen [...] emanzi-

<sup>19</sup> HOCK 2000, 50 (ohne die Hervorhebungen im Original).

<sup>20</sup> Ebd., 52 (ohne die Hervorhebungen im Original).

<sup>21</sup> Ebd., 53 (ohne die Hervorhebungen im Original).

<sup>22</sup> FELDTKELLER 2000, hier: 81.

<sup>23</sup> Ebd.

<sup>24</sup> HOCK 2000, 55.

<sup>25</sup> Ebd., 52.

<sup>26</sup> Ebd., 52f.

patorische Wirkkräfte“<sup>27</sup> frei. Vielmehr ist gleichermaßen aus vorurteilspsychologischer Sicht zu bedenken, dass „Relativierungen“ zur Verunsicherung und damit gerade zu fundamentalistischen Neigungen führen können. Gerade zur Vermeidung fundamentalistischer Einstellungen ist ein ausgewogenes Verhältnis von Relativierung einerseits und Positionalität andererseits anzustreben.

Damit gelangt man unmittelbar zum dritten Vorwurf des Neutralismus. Hock führt an dieser Stelle erstens das Gegenargument an, dass religionspädagogische Entwürfe wie die von Tworuschka und Lähnemann sehr wohl „Ziele wie Toleranz, Dialog, interkulturelle Kommunikation und interreligiöse Verständigung“<sup>28</sup> zu erkennen geben. Gleichwohl vermag dieses „Rezeptionsargument“ nur eingeschränkt zu überzeugen, zumal etwa Lähnemann bei aller interreligiöser Offenheit dezidiert eine Evangelische (!) Religionspädagogik vertritt und es genauer zu klären wäre, aus welchen Kontexten die obigen Ziele letztlich stammen. Hock räumt zweitens ein, dass „Religionswissenschaft bei der konkreten Durchführung des interreligiösen Dialogs nicht als parteiische Akteurin auftreten“<sup>29</sup> kann. Er sieht in dieser Hinsicht jedoch keinen Rückzug auf neutralistisches Terrain gegeben, da „der Religionswissenschaft die Rolle einer Moderatorin“<sup>30</sup> zukommt. Allerdings ist auch dieses Argument nicht zwingend, da es gerade fraglich ist, ob Moderatoren sich neutral verhalten sollen oder nicht. Hock räumt nachstehend ein, dass „die Frage einer ‚engagierten Religionswissenschaft‘ [...] äußerst kontrovers diskutiert wird“<sup>31</sup>, da über die inhaltliche Bestimmung dieser Werte kein Konsens vorherrscht: „Ist Religionswissenschaft alleine ‚wertfreien‘ Verfahrensregeln verpflichtet, nach denen sie lediglich ihre Aussagen in wissenschaftlich überprüfbarer Weise zu formulieren hat? Oder muss sie sich auch einer gesellschaftlichen Verantwortung stellen, was impliziert, dass sie gewisse [sic!] Werte vertritt und an der Bewahrung und Verwirklichung dieser Werte mitwirkt?“<sup>32</sup> Auch wenn Hock zwischen beiden Positionen keineswegs einen unlösbaren Widerspruch sieht, bleibt an dieser Stelle festzustellen, dass in jedem Fall eine Kluft zu einem konfessionellen Religionsunterricht besteht: Es geht selbst bezüglich der zweiten Position nicht einfach darum, dass man ‚gewisse‘ Werte, sondern ‚christliche‘ Werte vertritt oder besser gesagt: aus einer ‚christlichen‘ Perspektive dialog- und urteilsfähig ist.

Mit guten Gründen wehren sich zwar Religionswissenschaftler gegen den überholten Vorwurf, dass sie erkenntnistheoretisch bzw. wissenschaftstheoretisch naiv eine Neutralität behaupten würden. Dieses mangelnde Problembewusstsein wird Religionswissenschaftlern zu Unrecht unterstellt.<sup>33</sup> Allein es besteht die entscheidende Differenz darin, dass zumindest kulturwissenschaftlich orientierte Religionswissenschaftler im Unterschied zu einem ‚konfessionellen‘ bzw. einem ‚christlichen‘ Religionsunterricht keine normativen Urteile aus christlicher Perspektive fällen, sondern ihr Standpunkt sich der Aufklärung oder anderen Geistesströmungen – vielleicht auch dem Christentum – verdanken kann. Ein religionswissenschaftlicher Standpunkt besteht in erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischer Hinsicht, aber er bewegt sich erstens nicht notwendig im christlichen Rahmen, was gerade für einen konfessionellen oder auch ökumenisch verantworteten Religionsunterricht notwendig ist, und es

<sup>27</sup> Ebd., 53.

<sup>28</sup> Ebd., 54.

<sup>29</sup> Ebd., 54.

<sup>30</sup> Ebd., 54.

<sup>31</sup> Ebd., 54.

<sup>32</sup> Ebd., 54.

<sup>33</sup> Vgl. STOLZ<sup>2</sup>1997, 39-44; BOCHINGER 2000, bes. 65.

besteht zweitens kein Konsens innerhalb der Religionswissenschaftler, ob sie wertende Urteile fällen und an interreligiösen Dialogen ‚parteiisch‘ partizipieren dürfen.<sup>34</sup> Als einen wesentlichen Unterschied zwischen einer theologischen und religionswissenschaftlichen Zugangsweise markiert Bochsinger folgende Differenz: „Ziel der religionswissenschaftlichen Arbeitsweise ist es, einen möglichst offenen Zugang mit den ‚fremden‘ Gegenständen in allen Stadien ihrer Thematisierung zu ermöglichen. Einer guten missionswissenschaftlichen Arbeit kann dies nicht genügen. Sie muss eine Antwort auf die Frage geben, wie sich das Fremde zum Eigenen nun verhält und welche theologischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Diese Fragestellung ist dagegen einer guten religionswissenschaftlichen Arbeit verwehrt – unabhängig von ihrer wissenschaftspraktischen Anbindung in einer theologischen oder nicht-theologischen Fakultät“<sup>35</sup>. Konfessioneller Religionsunterricht versteht sich in seiner gegenwärtigen Form nicht mehr als eine missionarische Bemühung. Hier liegt nicht der Vergleichspunkt. Aber es stellt für eine religiöse Bildung, die einem dialogischen Prinzip verpflichtet ist, eine unablässige Aufgabe dar, sich Rechenschaft über die Frage zu geben, wie sich das Fremde zum Eigenen verhält. Hier zeigt sich deutlich, an welcher Stelle die religionsunterrichtliche Relevanz von Religionswissenschaft an eine Grenze stößt.

### 3. Spielräume von Relevanz: Religionswissenschaft als „kulturwissenschaftliche“ und(?) „theologische“ Disziplin

Der Terminus „theologische Religionswissenschaft“ wird im religionswissenschaftlichen Diskurs fast gänzlich vermieden. Differenziert legt Grünschloß dar, dass dieser Begriff vermutlich von Holsten geprägt und insbesondere in einer früheren Fassung der umstrittenen Thesen Sundermeiers „Zur Bedeutung des Faches Religions- und Missionswissenschaft für das Studium der evangelischen Theologie und die kirchliche Praxis“ noch vertreten war.<sup>36</sup> Aber selbst begriffliche Alternativen wie „theologisch verstandene Religionswissenschaft“ oder Religionswissenschaft „als theologische Disziplin“ erscheinen „sehr leicht als provozierende Reizworte, mit denen eine Wiederbeschwörung längst tot geglaubter Geister impliziert sein könnte – womöglich sogar ein theologisches ‚Heimholungswerk‘ für die allgemeine Religionswissenschaft.“<sup>37</sup> Grundsätzlich besteht nach Grünschloß der berechtigte Argwohn von Vertreter/innen der Religionsforschung darin, „ob hier nicht erneut eine Vereinnahmung der religionswissenschaftlichen Forschung für den normativen Kontext christlicher Theologie erfolge, von dem sich die Religionswissenschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts endlich erfolgreich emanzipiert hatte.“<sup>38</sup>

Das Misstrauen ist verständlich, gleichwohl sind die Argumente, die insbesondere gegen Sundermeiers und Feldtkellers Position vorgebracht werden, m.E. nicht zwingend. Ohne im Rahmen des vorliegenden Beitrages eine eingehende Diskussion führen zu können, sei an dieser Stelle nur hervorgehoben, dass Sundermeiers Thesen ausdrücklich Ausbildungsbedürfnisse von Theologiestudierenden zugrunde lagen. Aus der *theologisch-religionspädagogischen Perspektive des Verfassers* ist Feldtkeller zuzustimmen, wenn er feststellt: „Eminent wichtig dagegen ist der Erhalt

<sup>34</sup> Vgl. dazu U. Berner: „Die Theologie wird sich der Dialog-Forderung als solcher nicht verschließen können. Demgegenüber wird es in der Religionswissenschaft wohl immer umstritten bleiben, ob der interreligiöse Dialog zu ihren Aufgaben oder nur zu ihren Gegenständen gehört.“ (BERNER 2000a, hier: 13).

<sup>35</sup> BOCHSINGER 2000, 76.

<sup>36</sup> GRÜNSCHLOß 2000, hier: 125 mit Anm. 3; vgl. 158 mit Anm. 98.

<sup>37</sup> Ebd., 126.

<sup>38</sup> Ebd., 125.

einer theologisch verstandenen Religionswissenschaft für diejenigen Studierenden (die es auch in Zukunft weiter gegeben wird), die sich auf das Pfarramt oder auf das Lehramt in Religion vorbereiten.<sup>39</sup> Grundsätzlich ist mit Feldtkeller die implizite Voraussetzung in Frage zu stellen, dass es lediglich ein einziges „legitimes Profil der Religionswissenschaft geben könne und dass das Wissenschaftsverständnis einer Religionswissenschaft, die sich gegen die Theologie abgrenzt, es ausschließen müsse, dass unter demselben Begriff auch Forschung und Lehre stattfinden kann, die sich bewusst in einer positiven und engen Beziehung zur Theologie sieht.“<sup>40</sup> Allerdings stellt dies im religionswissenschaftlichen Diskurs eine randständige und sehr umstrittene Minderheitenposition dar.

Auf diesem Hintergrund lässt sich hinsichtlich der vorliegenden Thematik folgende Grundthese aufstellen: Religionswissenschaft ist in jedem Fall religionsdidaktisch relevant, da eine deskriptive und vergleichende Wahrnehmung von Religionen und religiöser Phänomene eine notwendige Bildungsaufgabe auch für konfessionellen Religionsunterricht darstellt.<sup>41</sup> Eine ‚engagierte‘ Religionswissenschaft als kulturwissenschaftliche Disziplin besitzt insofern eine höhere Bildungsrelevanz als eine rein ‚deskriptive‘ Religionswissenschaft, als man sich religionsdidaktisch fruchtbar mit dem jeweiligen Standpunkt auseinandersetzen kann und eine derart verstandene Religionswissenschaft einen weiterführenden Beitrag zur Dialog- und Urteilsfähigkeit leistet. Die religionsdidaktische Relevanz der Religionswissenschaft erhöht sich dann nochmals für konfessionellen Religionsunterricht sowie für das entsprechende Studium Lehramt Religion, wenn sich Religionswissenschaft nicht nur als ‚engagiert‘-kulturwissenschaftliche, sondern in Verbindung mit Interkultureller Theologie/Missionswissenschaft auch als theologische Disziplin versteht: Diese Fächerkombination leistet aus christlich-theologischer Perspektive einen Beitrag zur Dialogfähigkeit mit anderen Religionen und zur Urteilsfähigkeit bezüglich religiöser Phänomene. Beides sind in Anbetracht der gegenwärtigen religiösen Situation unabdingbare Bildungsaufgaben von Religionsunterricht.

#### **4. Innen- und Außenperspektive: Theologie und Religionswissenschaft als Grundperspektiven religiöser Bildung**

Nach Dressler ist generell für Bildungsprozesse „die Möglichkeit des *Perspektivenwechsels*“<sup>42</sup> entscheidend. Speziell bei religiösen Bildungsprozessen ist „nicht nur die Befähigung zur Perspektivenunterscheidung, sondern der Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspektive selbst konstitutiv.“<sup>43</sup> Religiöse Bildungsprozesse tragen nämlich „*in sich selbst*“ noch einmal die Differenz zwischen religiöser und wissenschaftlicher Weltsicht ein, indem sie den Wechsel zwischen religiöser Rede und religions-theoretischer Rede *über* Religion methodisch kontrolliert gestalten. Nicht zwei Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit.“<sup>44</sup>

<sup>39</sup> FELDTKELLER 2000, 89.

<sup>40</sup> FELDTKELLER 2000, 80.

<sup>41</sup> Löhr hebt darüber hinaus einen Punkt hervor, welche zusätzliche Bildungsrelevanz einem rein ‚deskriptiven‘ religionswissenschaftlichen Diskurs innewohnen kann: „ein Religionswissenschaftler vertritt zwar nicht selber einen Standpunkt, [...] aber er hilft anderen dazu, sich eine Meinung zu bilden oder einen anderen Standpunkt zu vertreten.“ (LÖHR 2003, hier: 252). Dieser Aspekt müsste im Rahmen von schulischer und hochschulischer Unterrichtsforschung näher untersucht werden, insbesondere im Vergleich dazu, ob und inwiefern für die eigene Standpunktbildung eine Positionalität von Lehrkräften förderlich oder hinderlich ist.

<sup>42</sup> DRESSLER 2006, 135.

<sup>43</sup> Ebd., 147.

<sup>44</sup> Ebd., 135.

Im Kontext einer in religiös-weltanschaulichen Fragen pluralen Gesellschaft gehört die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, „zum Wechsel zwischen der Binnenperspektive (als Religion') und der Außenperspektive (über Religion') einer Religion“<sup>45</sup>, zur notwendigen Allgemeinbildung. Somit kann sich religiöse Bildung nicht in der Befähigung „zur Teilnahme an der öffentlichen Diskussion über religiöse Fragen“<sup>46</sup> erschöpfen, weil damit unzureichend im Blick ist, „dass Religion eine Praxis ist und religiöse Bildung auch auf die urteilsfähige Teilhabe (oder auf die begründete und nicht nur ressentimentgeleitete Nichtteilnahme) an dieser Praxis abzielt“<sup>47</sup>. Als das entscheidende Kriterium für religiöse Bildung bestimmt Dressler „die Fähigkeit, die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die Außenperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne dass das eine das andere dementiert“<sup>48</sup>. Ergänzend ist m.E. zu bedenken, dass die Grenzen zwischen Innen- und Außenperspektive gerade im Blick auf das Christentum fließend sind: Anhand des Römerbriefs wird exemplarisch deutlich, dass theologische Reflexion auch ein Aspekt religiöser Rede ist. Somit ist Theologie sowohl der Innen- als auch der Außenperspektive zuzuordnen.

Diese bildungstheoretischen Überlegungen, wonach die Differenz von Innen- und Außenperspektive konstitutiv für religiöse Bildung ist, lassen sich wiederum auf wissenschaftstheoretische Überlegungen von Fritz Stolz beziehen, der zwischen der Reflexion von Religion „von innen“ (Theologie, Missionstheologie, Dialogtheologie, Theologie der Religionen) und „von außen“ (Religionswissenschaft) unterscheidet.<sup>49</sup> Dabei ist vorab die Differenz zu bedenken, dass Dressler bei der Außenperspektive primär die Theologie vor Augen hat und Stolz letztlich zwischen zwei verschiedenen Außenperspektiven unterscheidet. Religionswissenschaft als kulturwissenschaftliche Disziplin nimmt konsequent die Außenperspektive ein, sie besitzt im Vergleich zur Theologie eine noch größere Distanz zur religiösen Rede.<sup>50</sup> Die Relevanz von Religionswissenschaft für religiöse Bildungsprozesse besteht auf dem Hintergrund dieser bildungstheoretischen Überlegungen demnach darin, dass sie eine weitere, noch distanziertere Außenperspektive von Religion eröffnet und ebenso wie Theologie ein „learning about religion“ ermöglicht. Theologie und Religionswissenschaft können somit als zwei komplementäre Außenperspektiven religiöser Bildung bestimmt werden. Religionsunterrichtliche Erfahrungen in Großbritannien einerseits sowie die obigen bildungstheoretischen Überlegungen zur Erfordernis einer religiösen Innenperspektive andererseits dokumentieren zusätzlich die Notwendigkeit religiöser Rede und „learning from religion“.

Näher betrachtet führt dieser abschließende Gedankengang die fließenden Übergänge zwischen religiöser Rede und Reden über Religion einerseits und zwischen Theologie und Religionswissenschaft andererseits vor Augen. Gleichzeitig wird deutlich, dass bezüglich religiöser Bildung die holzschnittartige Alternative „entweder

<sup>45</sup> Ebd., 145.

<sup>46</sup> Ebd., 147.

<sup>47</sup> Ebd., 147.

<sup>48</sup> Ebd., 148.

<sup>49</sup> Vgl. STOLZ <sup>2</sup>1997, 36-44.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., 43f; entsprechende Überlegungen finden sich bei Hock, der ein Verständnis von Religionen als Orientierungs-, Zeichen- bzw. Symbolsystem als weiterführend erachtet (vgl. Hock 2000, 48) und im Anschluss an Waardenburg feststellt: „Die Religionen wären dann Sondersprachen, die es zu erlernen gilt.“ (ebd.). Neben dieser religionspädagogisch relevanten Innenperspektive tritt dann die gleichermaßen relevante Außenperspektive: „Die unterschiedlichen Formen des Religiösen kommen dann allerdings auf einer Sprachebene zur Darstellung, die sich nicht unmittelbar aus der Sprachebene der Religion ergibt: Religionswissenschaft ist Abstraktion [...] und bringt damit auch einen bewussten Abstand vom religiösen Leben mit sich.“ (Ebd., 49)

Theologie oder Religionswissenschaft“ obsolet ist, vielmehr ein „sowohl Theologie als auch Religionswissenschaft“ vorzuziehen ist. Religionswissenschaft ist in jedem Fall für konfessionellen Religionsunterricht bildungsrelevant, allein das jeweilige Selbstverständnis von Religionswissenschaft exklusiv als kulturwissenschaftliche Disziplin oder inklusiv in Verbindung mit Interkultureller Theologie/Missionswissenschaft auch als theologische Disziplin bedingt den Stellenwert ihrer Bildungsrelevanz.

## Literatur

- BERNER., U., „Die Religionen der Antike und ihre Relevanz für Religionswissenschaft und Theologie“, in: LÖHR, G.(Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekannt Disziplin (= Greifswalder theologische Forschungen 2), Frankfurt u.a. 2000, 13-32.
- BOCHINGER, CHR., Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive, in: Praktische Theologie 38 (2003), 86-96.
- BOCHINGER, CHR., „Wahrnehmung von Fremdheit. Zur Verhältnisbestimmung zwischen Religionswissenschaft und Theologie“, in: LÖHR, G.(Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekannt Disziplin (= Greifswalder theologische Forschungen 2), Frankfurt u.a. 2000, 57-77.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004.
- DRESSLER, B., Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19), Leipzig 2006.
- FELDTKELLER, A., „Religionswissenschaft innerhalb und außerhalb der Theologie“, in: in: LÖHR, G.(Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekannt Disziplin (= Greifswalder theologische Forschungen 2), Frankfurt u.a. 2000, 79-96.
- FISCHER, D. / ELSENBAST, V. (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- FREIBERGER, O., „Ist Wertung Theologie? Beobachtungen zur Unterscheidung von Religionswissenschaft und Theologie“, in: LÖHR, G.(Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekannt Disziplin (= Greifswalder theologische Forschungen 2), Frankfurt u.a. 2000, 97-121.
- GRESCHAT, H.-J., Was ist Religionswissenschaft?, Stuttgart u.a. 1988.
- GRÜNSCHLOß, A., „Religionswissenschaft und Theologie – Überschneidungen, Annäherungen und Differenzen“, in: Löhr, G.(Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekannt Disziplin (= Greifswalder theologische Forschungen 2), Frankfurt u.a. 2000, 123-158.
- HOCK, K., Einführung in die Religionswissenschaft, Darmstadt 2002.
- HOCK, K., Religionswissenschaft für Theologen? Oder: Was Theologen schon immer über Religion(en) wissen wollten (aber sich nie zu fragen trautesen)“, in: LÖHR, G. (Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer un-

bekanntem Disziplin (= Greifswalder theologische Forschungen 2), Frankfurt u.a. 2000, 35-77.

IDENTITÄT UND VERSTÄNDIGUNG. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD. Im Auftr. des Rates der EKD hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh <sup>4</sup>1997.

LÄHNEMANN, J., Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998, 123-142.

LÖHR, G.(Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekanntem Disziplin (= Greifswalder theologische Forschungen 2), Frankfurt u.a. 2000 (=2000a).

LÖHR, G., „Vorwort“, in: DERS. (Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekanntem Disziplin (= Greifswalder theologische Forschungen 2), Frankfurt u.a. 2000, 7-9 (=2000b).

LÖHR, G., Die Bedeutung der Religionswissenschaft für die Religionspädagogik, in: OHLEMACHER, J. (Hg.), Profile des Religionsunterrichts (= Greifswalder theologische Forschungen 6), Frankfurt 2003, 251-256.

LUHMANN, N., Organisation und Entscheidung, Wiesbaden <sup>2</sup>2006.

RAHMENRICHTLINIEN FÜR DAS GYMNASIUM. Schuljahrgänge 7-10. Evangelischer Religionsunterricht. Hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium (2003), 7.

SCHREINER, P. / SIEG, U. / ELSENBAST, V., Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

SCHWEITZER, F., Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Bd. 1, Gütersloh 2006.

STOLZ, F., Grundzüge der Religionswissenschaft, Göttingen <sup>2</sup>1997.

SUNDERMEIER, G., Was ist Religion? Religionswissenschaft im theologischen Kontext. Ein Studienbuch, Gütersloh 1999.

*Prof. Dr. Martin Rothgangel, Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik, Georg-August-Universität Göttingen.*