

# Kein Ort. Nirgends? Dialogische Religionspädagogik an der Hochschule

von  
Thorsten Knauth

## Abstract

*Der Artikel skizziert Kontext und zentrale konzeptionelle Leitbegriffe einer Dialogischen Religionspädagogik und erläutert an hochschuldidaktischen Beispielen, wie ein religionsbezogenes dialogisches Lernen in der ReligionslehrerInnen-Bildung an der Universität Platz greifen kann.*

*Schlagworte: Dialogisches, interreligiöses Lernen, Hermeneutik der Aneignung, dialogische Religionspädagogik, problemorientierter Religionsunterricht, politische Dimension von Religionspädagogik und Religionsunterricht, Hochschuldidaktik*

## 1 Einleitung: Dialogische Religionspädagogik im Kontext

Seit mehr als zwanzig Jahren sammle ich zusammen mit Kollegen und Kolleginnen Erfahrungen mit Religionsunterricht (RU) im Kontext religiöser, kultureller und sozialer Heterogenität. Ausgangspunkt unserer konzeptionellen Überlegungen Anfang der 90er Jahre war ein bestimmter Kontext, nämlich der Religionsunterricht in Hamburg, wo sehr früh die vorhandenen Rahmenbedingungen als Chance verstanden wurden, den RU als Lernort für ein gemeinsames religiöses Lernen von SchülerInnen unterschiedlicher religiöser Hintergründe zu entwickeln. Auf diese Praxis des Hamburger Religionsunterrichts bezogen ist die Konzeption einer dialogischen Religionspädagogik entwickelt worden, die auch Fragen der ReligionslehrerInnen-Bildung an der Universität und entsprechende hochschuldidaktische Überlegungen einschließt.<sup>1</sup> Im Blick auf seine kontextuellen Rahmenbedingungen ist der Religionsunterricht für alle (Rufa) bereits an verschiedener Stelle beschrieben worden (u.a. Doedens, Weiße, 2007, S. 50–67; Knauth, 2015, S. 69–86); darum seien im Zusammenhang dieses Artikels zu hochschuldidaktischen Überlegungen lediglich Merkmale hervorgehoben, die dazu beitragen, das (hochschul-)didaktische Profil einer dialogischen Religionspädagogik zu charakterisieren.

In diesem Zusammenhang notwendig zu erwähnen ist, dass die in Hamburg seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts verfolgte religionsdidaktische Tradition eines konsequent schüler- und problemorientierten Ansatzes – mit weitem Religionsverständnis und sozialem Profiling – einen wichtigen Hintergrund für die konzeptionellen Überlegungen bildeten, die in den neunziger Jahren schließlich zu einer dialogischen Religionspädagogik führten.

Wesentlich für die Entwicklung des Ansatzes von dialogischer Religionspädagogik war auch die beständige empirische Untersuchung von Religionsunterricht, die Befragung von Schülern und Schülerinnen, von Lehrern und Lehrerinnen, die Begleitung von Pilotprojekten, in denen Erfahrungen mit verschiedenen Organisationsformen eines „Religionsunterrichts für alle“ gesammelt wurden.<sup>2</sup>

Prägend für das konzeptionelle Profil der von uns entwickelten Religionspädagogik an der Universität war und ist ebenfalls die institutionelle Verortung der Religionsdidaktik in der Erziehungswissenschaft mit nahen Beziehungen zur Theologie, aber

<sup>1</sup> Vgl. zur Konzeption von dialogischer Religionspädagogik Knauth & Weiße, 2000, S. 165–202. Jüngst auch: Knauth, 2015.

<sup>2</sup> Vgl. zum Überblick: Jozsa, Knauth & Weiße, W., 2009.

eben auch in der engen Kooperation mit benachbarten Fachdidaktiken, mit allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik und Interkultureller Bildung sowie die Einbindung der Konzeptionsentwicklung in einen Kreis von ExpertInnen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften und religiöser Traditionen. Von dieser Nachbarschaft gingen zusätzliche Impulse für die konzeptionelle Profilierung aus. Von besonderer Bedeutung war und ist auch die kontinuierliche Kooperation mit dem Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland (bis 2012 Nordelbische Evangelisch-Lutherische Kirche) in Fragen der Unterrichtsentwicklung.

In diesem Koordinatensystem wurde entwickelt, was dann ab Ende der 90er Jahre als dialogische Religionspädagogik bezeichnet wurde, um zu verdeutlichen, dass die Überlegungen zwar auf einen bestimmten religionspädagogischen Kontext bezogen sind, aber davon ausgehend auch einen weiterreichenden konzeptionellen Anspruch erheben.

Von Anfang an sind wir mit dem Begriff *Interreligiöses Lernen* distanziert, abwägend und kritisch umgegangen, weil der Begriff die eigene Position nicht angemessen charakterisierte. Aus empirischen Untersuchungen zur Religiosität von Jugendlichen wussten wir um den hybriden und patchworkartigen Charakter religiöser Bedeutungsmuster (Barz, 1992). Wir wussten auch, dass gerade im Jugendalter atheistische Positionen eine große Attraktivität besitzen (Sandt, 1996) – und es war offensichtlich, dass viele der Lernenden, mit denen es der Religionsunterricht zu tun hat, erst noch auf dem Weg sind, Positionen und Bedeutungen zu entwickeln – und dies nicht immer in den abgezielten Bereichen religiöser Traditionen. Mit dem Terminus des Interreligiösen wurde für uns zu sehr ein Bild evoziert, wonach der Austausch zwischen klar markierten Positionen und abgesteckten Grenzen zwischen Religionen stattfindet. Zutreffender schien es uns davon auszugehen, dass auf Seiten der Subjekte stärker individuelle Perspektiven vorzufinden sind, die sich weniger auf klar umrissene religiöse Traditionen abbilden lassen als vielmehr hybrider, durchlässiger und fragmentarischer im Blick auf religiöse Sinnwelten sind. Diese Überlegungen versuchten wir durch den Begriff des Dialogischen einzufangen, der das Unabgeschlossene, Suchende und den subjektiv-personalen Charakter der Lernprozesse zum Ausdruck bringen sollte (Knauth, 1996). Dialogisch – das war und ist für uns auch ein inklusiver Begriff – ein Rahmen für eine gemeinsame Lernbewegung im Feld von Religionen und Weltanschauungen. Mit diesem Begriff wollten wir auch verdeutlichen, dass im Religionsunterricht über abgezielte Positionen hinaus eine bestimmte interpersonale Modalität der Auseinandersetzung mit den Gegenständen von Religionsunterricht im Zentrum steht. Inzwischen scheint mir der Begriff eines *religionsbezogenen dialogischen Lernens* die Aufgabe noch angemessener zu charakterisieren. Dieser Begriff bringt den Anspruch m.E. besser zum Ausdruck, sowohl die Vielfalt subjektiver Sichten auf Religion wahrzunehmen, als auch die semantischen Gehalte religiöser Traditionen zu berücksichtigen und in die Form eines dialogischen Austausches zu bringen.

Bei Dialogischer Religionspädagogik handelt es sich nicht um ein geschlossenes Konzept, sondern um eine religionspädagogische Suchbewegung, die sich mit den Merkmalen Offenheit, Kontextbezogenheit und Prozesscharakter kennzeichnen lässt. Dialogische Religionspädagogik ist durch das Anliegen charakterisiert, das inklusive, auf Gemeinschaft zielende Potenzial von Religion zur Geltung zu bringen – und damit ist sie auch programmatisch von dem Anspruch geleitet, die Bedeutung des jüdisch-christlichen Erbes wie auch anderer religiöser und kultureller Traditionen und Überzeugungen für die „Vergegenwärtigung und Vergewisserung dessen zur Sprache zu bringen, was Menschenwürde ist und gebietet“ (Kirchliche Seite der Gemisch-

ten Kommission, in: Doedens/Weiße, 1997, S. 14) zur Geltung zu bringen – wie es in einer wegweisenden Erklärung der Nordelbischen Kirche zum Religionsunterricht heißt, die ich immer wieder sehr gerne zitiere.

In Hamburg hat man sowohl für den Religionsunterricht als auch mit Bezug auf die begleitende LehrerInnen-Bildung sehr früh von einem Weg gesprochen. Wenn man – passend zur Wegmetapher – ein Bild für die Konzeption einer Dialogischen Religionspädagogik zu wählen hätte, dann wäre an ein Zelt zu denken, das auf dem Weg an unterschiedlichen Wegmarken auf unterschiedlichem Gelände aufgebaut werden kann und groß genug ist, um verschiedenen Leuten einen Raum für Begegnung zu bieten.

Das Zelt einer dialogischen Religionspädagogik eignet sich – so möchte ich behaupten – auch für andere Wege und religionspädagogische Geländeformen, in denen – so wie zum Beispiel im Ruhrgebiet – religiöse, soziale und kulturelle Heterogenität kontextuelle Voraussetzung von Religionsunterricht ist.

Dialogische Religionspädagogik an der Hochschule zu betreiben ist jedoch ein schwieriges Unterfangen – in gegenwärtigen Zeiten knapper Ressourcen und geringer personeller Ausstattung an den Instituten und des Umbaus von vergleichsweise freien Studienstrukturen mit Spielräumen für Wahl und Experiment hin zum modularisierten Stundenplanstudium mit Jagd nach Credit Points im Sinne einer Sekundarstufe III.

Sie setzt – neben grundständigem methodischem und fachdidaktischem Handwerkszeug die geduldige und sorgfältige Arbeit an *dialogischer Kompetenz*, die aufmerksame, einfühlsame und verstehende *Hinwendung zu den Lebenswelten* und religiösen Ausdrucksformen von Schülern und Schülerinnen voraus. Und sie setzt auch die Fähigkeit voraus, im Sinne *problemorientierter Ansätze* religiöse Themen auf der Schnittfläche traditionsbezogener, individueller und gesellschaftsbezogener Aspekte mehrperspektivisch zu entfalten.

Unter dem Anspruch von religiöser Mehrperspektivität ist darüber hinaus eine grundständig personale Repräsentanz unterschiedlicher religiöser und theologischer Positionen an den lehrerbildenden Instituten erforderlich – eine Situation, von der die meisten lehrerbildenden Institute für Evangelische Theologie allerdings weit entfernt sind. Lebte ich in der besten aller Welten, arbeitete ich neben theologischen und pädagogischen Kolleginnen und Kollegen aus dem Judentum, dem Buddhismus, Islam, Hinduismus an grundlegenden Themen der Erschließung von Religion in pädagogischen Prozessen bzw. im Feld von Schule an einem mehrperspektivisch angelegten dialogisch konzipierten Lernbereich Religion in gemeinsamer Verantwortung der Religionsgemeinschaften. So gesehen ist – abgesehen von Ansätzen in Hamburg zu einem mehrperspektivischen und dialogischen Umbau der ReligionslehrerInnen-Bildung – dialogische Religionspädagogik an der Universität bislang weitgehend eine Utopie: „Kein Ort – Nirgends.“

Meine Anmerkungen zur hochschuldidaktischen Umsetzung einer dialogischen Religionspädagogik können daher nur exemplarischen Charakter haben und das Konzept in vereinzelt bruchstückhaften Versuchen abbilden.

## 2 Leitbegriffe Dialogischer Religionspädagogik und hochschuldidaktische Überlegungen

Ich möchte im Folgenden so vorgehen, dass ich Ihnen in drei Abschnitten gleichsam aus dem Reisegepäck Leitbegriffe einer dialogischen Religionspädagogik vorstelle und mit hochschuldidaktischen Überlegungen verbinde.

### 2.1 *Begegnung und Dialog. Grundlagen und Beispiele*

Begegnung und Dialog als zwei Kernelemente des Ansatzes dialogischer Religionspädagogik verstehen wir in einer begriffs- und ideengeschichtlichen Tradition, die sich auf die Dialogphilosophie Martin Bubers, aber auch in gesellschaftsbezogener Profilierung auf die Befreiungspädagogik Paulo Freires, die kritische Erziehungswissenschaft Helmut Peukerts und im Kontext ökumenisch-interreligiösen Dialogs u.a. auf Hans-Jochen Margull bezieht.<sup>3</sup> Diese Ansätze sind von konzeptioneller Relevanz, weil mit ihnen folgende pädagogisch-didaktische Aspekte zur Geltung kommen können:

1. Mit *Begegnung* und *Dialog* wird für die sinn- und orientierungsbildenden Akte des Subjekts die Angewiesenheit auf die/den Anderen grundlegend hervorgehoben und die Bedeutung von Personalität und Beziehung für Interaktion betont.
2. Die Begriffe bringen, zweitens, die interpersonale Modalität der Auseinandersetzung mit Religion zur Geltung, setzen sich von asymmetrisch strukturierten Lernsituationen ab und gehen konstitutiv von einer Mehrperspektivität des Weltzuganges aus. Das Moment von Unverfügbarkeit, das im Begegnungsbegriff liegt, ist außerdem kritisches Korrektiv gegenüber Vorstellungen eines auf rationale Plan- und Machbarkeit setzenden Unterrichtsgeschehens.<sup>4</sup>
3. Dialog und Begegnung weisen zugleich auch über die institutionelle Rahmung des Lernens hinaus auf die lebensweltliche Einbettung von Bedeutungen – das, was Martin Buber „das wirkliche Leben“ nennt, wenn er schreibt: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1992 [1962], S. 15).

Dieses Begriffsverständnis ist nun für dialogische Religionspädagogik deshalb instruktiv, weil es im Blick auf die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Traditionen die Verbindung von Person und perspektivisch bestimmter Position verdeutlicht, also einen Zugang eröffnet, in dem nicht ein gleichsam objektives Lehrgebäude bzw. die ausschließlich religionswissenschaftlich aufbereitete Information Gegenstand des Lernens ist, sondern die immer an subjektive Interpretationsleitungen gebundene Positionalität. Einfach gesagt: Im Gespräch sind nicht Religionen, sondern Menschen, die ihre religiösen Traditionen oder ihre Lebenswichtigkeiten deuten, einander ihre religionsbezogenen Praxen zeigen bzw. über sie berichten.

Religionsbezogenes dialogisches Lernen bedeutet dann, einen kommunikativen Raum zu etablieren, in dem mehrperspektivische Zugänge zu religiösen Themen und Gegenständen zur Geltung kommen, zu Deutungen Anlass geben und ein im besten Falle gemeinsamer, ko-konstruktiv verlaufender Prozess der Bedeutungsbildung in Gang gesetzt wird.

---

<sup>3</sup> Vgl. zur ausführlichen Erläuterung der Ansätze in ihrer Bedeutung für dialogische Religionspädagogik Knauth, 1996.

<sup>4</sup> Vgl. zur begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion des Begegnungsbegriffes auch Rickers, 2005, S. 97–122.

Was bedeutet die Zentralität von Dialog und Begegnung nun für religionspädagogisches Lehren und Lernen an der Universität?

Es versteht sich, dass eine religionspädagogische Konzeption, die Dialog und Begegnung in das Zentrum von Unterricht und religiösem Lernen stellt, auf verschiedenen Ebenen mit etablierten, zum Teil tief verankerten Bildern von Unterricht, von Lernen und dem Lehrer-Schüler-Verhältnis bricht. Gerade im Feld des so genannten interreligiösen Lernens sind auf Seiten von Studierenden Bilder eines nach wie vor vermittlungsorientierten Unterrichts vorherrschend, in dem es um Informationen und Wissen geht, in dessen Zentrum der Lehrer als ‚wissender Meister‘<sup>5</sup> steht, als letzte Instanz von Urteil und Wissen, gleichsam als Kommandozentrale des Unterrichts. Aber auch durchaus vorhandene reformpädagogische Vorstellungen eines Unterrichts, in dem die Lernenden in freien Arbeitszeiten und unter größtmöglicher Zurückhaltung der Lehrperson die Inhalte selbstständig erarbeiten und sich wechselseitig vorstellen, treffen die in einer dialogischen Konzeption gemeinte Sache nicht.

Ich möchte am Beispiel eines Unterrichtsmaterials kurz erläutern, wie wir uns in einer dialogischen Konzeption dem Feld von Religionenvielfalt nähern. In Zusammenarbeit mit religionspädagogischen Expertinnen und Experten aus Judentum, Islam, Alevitentum, Buddhismus und Hinduismus haben Andreas Gloy, Referent am Pädagogisch Theologischen Institut der Nordkirche, und ich ein Unterrichtsmaterial zum dialogischen-interreligiösen Lernen entwickelt (Gloy & Knauth, 2015). Das Buch mit dem Titel „glauben, vertrauen und zweifeln“ präsentiert Materialien, Aufgaben und Lernanlässe zum Thema. Das Buch ist in einem interreligiösen Team entwickelt worden. Seine Aufgaben und Materialien sind in religionspädagogischen Praxis-Seminaren an Universität und PTI ausprobiert und reflektiert, von erfahrenen Lehrern und Lehrerinnen in Hamburg und im Ruhrgebiet eingesetzt, in videogestützten Unterrichtsanalysen reflektiert und anhand dieser Erfahrungen und Rückmeldungen weiter überarbeitet worden. Lernwege und Inhalte folgen durchgängig einem dialogischen Prinzip. Im Zentrum stehen immer Aufgaben oder herausfordernde Fragen, zu denen die Lernenden zunächst eigene Vorstellungen und Positionen entwickeln und in der Lerngruppe miteinander besprechen sollen. In einem nächsten Schritt kommen die von den Schülern und Schülerinnen entwickelten Deutungen in ein Gespräch mit religiösen Positionen und Perspektiven. Das gelingt durch den Einbezug von sogenannten Religionskundigen aus fünf Religionen, die sich zu denselben Aufgaben vor dem Hintergrund ihrer eigenen religiösen Tradition äußern. Die Religionskundigen stehen dabei nicht repräsentativ für eine Religion, sondern werden als Menschen vorgestellt, die sich einer religiösen Tradition besonders nah und dieser verpflichtet fühlen, aus ihr Bedeutung und eine religiöse Praxis generieren und sich mit ihr auseinandersetzen. Die Religionskundigen deuten aber nicht nur, sondern zeigen auch: sie zeigen den Jugendlichen ihre Gebete, ihre Glaubensweisheiten und sie erzählen über biographisch gewachsene Überzeugungen. Sie teilen also auch mit, welchen Platz bestimmte Texte und Traditionen in ihrem Leben einnehmen. Das ermöglicht den Jugendlichen, sich der eigenen Haltung bewusster zu werden. Sie können ihre eigenen Auffassungen im Angesicht dieser über echte Personen eingeführten Positionen klären, vertiefen, verändern und gegebenenfalls neu formulieren.

---

<sup>5</sup> Mit dieser Formulierung spiele ich bewusst auf das Buch „Der unwissende Lehrmeister“ von Jacques Rancière (2007) an, das versucht, das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler als Differenz zwischen Wissenden und Unwissenden zu dekonstruieren und die Rolle des Lehrers neu zu definieren.

So reflektieren die Jugendlichen beispielsweise über die Frage, ob zweifeln in der Religion erlaubt ist: Sie schreiben eigene Antworten in ihr „Frage-Antworten-Buch zu Glauben und Zweifel“ (Gloy & Knauth, 2015, S. 40) – und können sich anschließend mit der Antwort eines erfahrenen islamischen Religionslehrers (Amin Rochdi aus Erlangen: „Sogar die Engel zweifelten an der Richtigkeit des göttlichen Handelns.“) oder den Gedanken eines tibetischen Buddhisten (Oliver Petersen aus Hamburg: „Es verbindet uns Menschen, wenn wir Zweifel zugeben.“) auseinandersetzen (Gloy & Knauth, 2015, S. 33 u. S. 34). Oder aber die Schüler und Schülerinnen klären ihre eigenen Antworten zu den Inhalten ihres Glaubens und begegnen den Gedanken und Überzeugungen einer jüdischen oder alevitischen Lehrerin (Rachel Herweg aus Berlin, Melek Yildiz aus Dortmund) (vgl. Gloy & Knauth, 2015, S. 46 u. S. 49). Es geht in dem didaktischen Prozess nicht um Vermittlung feststehender Wahrheiten, sondern um eine dialogische Bewegung des Verstehens, um Sinnsuche und Verge-  
wässerung in der Auseinandersetzung mit Positionen. Das Gespräch über Fragen des Glaubens, das stärkende aber auch beunruhigende Elemente enthält, wird als ein Experiment mit Positionen und Meinungen verstanden, die auf Probe übernommen und vertreten, aber auch wieder verworfen werden können, mit denen man sich aber auch bleibend identifizieren kann.

Es versteht sich, dass die dem Material zu Grunde gelegte Vorstellung eines mehrperspektivischen dialogischen Lernens unterrichtspraktisch entwickelt und eingeübt werden muss: Der dialogische Lernprozess, der mit dem Material intendiert wird, erfordert auf Seiten der Lehrperson eine pädagogisch-kommunikative Kompetenz, die nicht zuletzt auch in der Fähigkeit gründet, in einfühlsamer Interpretation des Unterrichtsprozesses und kreativer Interpretation der Beiträge von Lernenden als Lehrperson verschiedene Rollen als Moderator des Prozesses, als Dialogpartner, aber auch als Auskunftsperson einnehmen zu können. In Seminaren zum dialogischen Lernen haben wir deshalb anhand der Aufgaben des Materials verschiedene Haltungen und Rollen in dialogischen Lernverläufen eingeübt und diese Haltungen und Rollen beobachtet und reflektiert.

Im Rahmen eines vergleichend angelegten Forschungsprojektes wurde Unterricht aufgezeichnet, in dem das Unterrichtsmaterial eingesetzt wurde.<sup>6</sup> Anhand der Analyse von Sequenzen des videographierten Unterrichts reflektierten wir im Seminar Voraussetzungen und Gelingensbedingungen dialogischer Lernprozesse und überlegten, welche Faktoren zu einem dialogischen Prozess förderlich beitragen können.

Das hier vorgestellte Material ist von der Frage geleitet, wie Lernende mit ihren Fragen und Erfahrungen in einen ‚offenen Dialog‘ (Gloy, 1971, S. 74) mit religiösen Bedeutungs- und Vorstellungswelten treten können? Diese Frage hängt konstitutiv mit einem weiteren Leitbegriff einer dialogischen Religionspädagogik zusammen.

## *2.2 Religiöse Ansprechbarkeit und Hermeneutik der Aneignung. Grundlagen und Beispiele*

Der Begriff ruft die didaktische Tradition eines schülerorientierten Religionsunterrichts auf, dessen konzeptionelle Grundlagen in der „Initialphase“ (Knauth, 2003, S. 189-194) problemorientierten Religionsunterrichts gelegt wurden. Der Begriff der religiösen Ansprechbarkeit verbindet sich mit Horst Gloy, dem langjährigen Leiter des Pä-

---

<sup>6</sup> Es handelt sich hier um eine vergleichend angelegte Unterrichtsforschung innerhalb des vom BMBF geförderten Projektes „Religion und Dialog in modernen Gesellschaften“ (ReDi). Ein Ziel der Forschung besteht darin, Einblick in kontextbezogene Formen dialogischen Lernens zu gewinnen.

dagogisch-Theologischen Instituts in Hamburg, der in seiner Dissertation (1969) diese Frage am Beispiel des Religionsunterrichts mit Berufsschuljugendlichen reflektiert hat. Gloy formuliert die Aufgabe einer lebensweltbezogenen und schülerorientierten Religionspädagogik folgendermaßen:

*„Der Bezug auf die Lebenswirklichkeit, auf das Selbstverständnis und die Situation des jungen Menschen muss das wichtigste Regulativ des Religionsunterrichts werden. Die Themen seines Lebens und seiner Zeit gilt es aufzunehmen und so zu entfalten, dass er in ihnen vor Fragen gerät, die ihn in einer unbedingten Weise beunruhigen. Gelingt dieser Versuch, dann wird ein offener Dialog mit religiösen Texten und Zeugnissen möglich und notwendig, in dem dem Schüler Deutungen seiner individuellen und gesellschaftlichen Existenz, aber auch Herausforderungen zu neuen Verstehens- und Verhaltensweisen begegnen.“ (Gloy, 1971, S. 74)*

Was Gloy Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts programmatisch formuliert, ist ein subjekt- und schülerorientierter Ansatz, in dem ein Entdeckungszusammenhang von religiösen und theologischen Themen im Alltag von Jugendlichen hergestellt wird. Leitend ist ein aufmerksames, ernsthaftes Interesse an dem, was Jugendliche beschäftigt und bewegt und was ihnen einen Zugang in die Welt sowohl tragender Perspektiven als auch beunruhigender Fragen ermöglicht.

Von Bedeutung ist hier also eine auch über Jugendkulturen informierte pädagogisch-hermeneutische Kompetenz als eine Fähigkeit zur wechselseitigen Übersetzung von Sprachen bzw. Sprachvarietäten, mit denen `Sinn´ oder die Suche danach kommuniziert wird. Für die Religionspädagogik an der Universität bedeutet dies unvermeidlich, didaktische Formate zu entwickeln, in denen Gelegenheit zur Beschäftigung mit den Lebenswelten Jugendlicher gegeben wird: durch den konstitutiven Einbezug entsprechender jugend- und religionssoziologischer Literatur, vor allem aber auch durch aufsuchendes Lernen gleichsam der heißen Zentren, der bedeutungsvollen Orte und unterschiedlichen Milieus von Jugendkultur im Modus teilnehmender Beobachtung. Fester Bestandteil des religionspädagogischen Curriculums in Essen sind z.B. Seminare zur empirischen Religionsunterrichtsforschung, in denen den Studierenden Gelegenheit gegeben wird, kleine empirische Projekte zur lebensweltlichen und jugendkulturellen Erkundung von Religion durchzuführen. In den empirischen Netzen, die dann während eines Semesters ausgeworfen werden, finden sich oft kostbare Intarsien der Jugendkultur, die in entsprechenden Forschungswerkstätten zu einer Hermeneutik jugendlicher Lebenswelten auf ihre religionsaffine Bedeutung untersucht oder nach allen Regeln empirischer Sozialforschung analysiert werden können: ein Songtext des Rappers Caspar, Fotografien von auf die Arme tätowierten Sinnprüchen, Statusmeldungen auf Instagram oder Whatsapp, Berichte von Lieblingsorten in der Stadt, Bilder über Gottesvorstellungen, Aufzeichnungen dichter Gespräche über die Bedeutung von Religion und Glaube, Beobachtungen aus Stadtteilerkundungen zum Thema Armut und soziale Exklusion usw.

Umgekehrt besteht ein wichtiges Anliegen aber auch darin, Lernenden gewachsene religiöse Sprachen nahezubringen und sie als durchaus jugendtaugliche Form der Thematisierung wichtiger Fragen anzubieten. Gute Erfahrungen konnte ich in diesem Zusammenhang mit produktionsorientierten Methoden in Projektseminaren bzw. Seminarwerkstätten sammeln:

In den Werkstätten zum *kreativen Schreiben* ging es darum, den Studierenden zu ermöglichen, sich in der Auseinandersetzung mit religiösen Textsorten (Psalmen, Gleichnissen, Schöpfungsmythen) bzw. geprägten religiösen Sprachformen (Klagen, Loben, Bitten) den Ausdrucksmöglichkeiten religiöser Sprache so zu nähern, dass

sie gleichsam als Gebrauchstexte für die Artikulation eigener Wünsche und Bitten, des eigenen Protests, der Reflexion auf Anfang und Ende des Lebens benutzt werden können. In diesen Schreibwerkstätten beschäftigten sich die Studierenden zum Beispiel mit Form, Stil und Inhalt von Psalmen und Schöpfungsmythen und benutzten die „traditionellen“ Formen für eigene Texte des Bittens, der (An-)Klage und der Hoffnung, für Gleichnisse und Geschichten vom Anfang (aber auch vom Ende) des Lebens.

In *Theaterwerkstätten*, die ich im Rahmen von Einführungsseminaren auf Tagesveranstaltungen angeboten habe, bestand das Ziel darin, Formen des Bibeltheaters sowie des politischen Theaters (nach Augusto Boal) themenbezogen für die Inszenierung biblischer Texte einzusetzen. Im Rahmen dieser Werkstätten beschäftigten wir uns z.B. im Hinblick auf das Thema Armut mit verschiedenen Ethiken des Gebens, die mit Hilfe von Statuentheater und Forumstheater inszeniert, visualisiert und in ihrem Veränderungspotenzial durchgespielt wurden (vgl. Knauth & Schroeder 1998, S. 96–102). Zum Thema Gewalt erarbeiteten wir mit Methoden des Bibeltheaters verschiedene Fassungen und Versionen der Kain und Abel-Geschichte in Gen. 4, anhand eines Gedichtes von Hilde Domin, eines Holzschnitts von Jakob Steinhard und anhand der entsprechenden Vorlage im Qur´an (vgl. Knauth, 2003, S. 36–39).

Die Form der *Werkstatt* lässt sich aber auch in Bezug auf die Bearbeitung *religiöser Schlüsselthemen* einsetzen:

So habe ich z.B. das *Thema Gerechtigkeit* zum Anlass genommen, zusammen mit den Studierenden die didaktische Tauglichkeit und religionspädagogische Reichweite des symboldidaktischen, des problemorientierten und eines narrativen Ansatzes von Religionspädagogik zu erproben. Die Idee bestand darin, die Produktivität, aber auch die Begrenzung dieser Ansätze in den Erfahrungen und Perspektiven von Kindern auf das Thema zu spiegeln. Erst im Kontext einer verstehenden Annäherung an die Schülerperspektive, die in unserer Form mit Hilfe von Befragung, Beobachtung und Stadtteilerkundung angestrebt wurde, könnte – so die These – das Thema im Bezug auf die Ansätze erfahrungsnah und schülerorientiert aufgearbeitet werden. Die Studierenden sammelten während dieser Lernwerkstatt Material zum Thema, erarbeiteten und erprobten kleine Lerneinheiten, die wir anschließend in einem kleinen Reader dokumentierten (vgl. Knauth, 2000, S. 16–19).

*Interreligiöses Lernen: Werkstattarbeit in Kooperation mit Institutionen der Lehrerfortbildung:* Sehr fruchtbar war auch die Zusammenarbeit mit dem „Hamburger Kulturenatelier“. Initiiert vom Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) und dem Institut für Lehrerfortbildung (IFL), zielte das Hamburger Kulturenatelier auf die Erarbeitung von thematisch orientierten Lernmaterialien zur Interkulturellen Bildung und zum Interreligiösen Lernen. In transportablen, nach Themen geordneten Kisten und Koffern werden hier Bild-Materialien, Gegenstände, Informationen und Projektideen zum interkulturellen und interreligiösen Lernen gesammelt und an die Schulen für Projekt-tage, Projektwochen oder für die Arbeit von Schulklassen ausgeliehen. Im Rahmen einer Beteiligung von zwei meiner religionspädagogischen Seminare habe ich zusammen mit den Studierenden zu den Themen *Buddhismus in Hamburg*, *Annäherungen an den Hinduismus*, *das Symbol Weg in den Religionen* und *Feste in den Religionen* Lernmaterialien für den Projektunterricht in Sekundarstufe I erstellt. Als ein besonders gelungenes Beispiel ist die Erarbeitung eines Lernspiels zur Pilgerfahrt (Hadsch) im Islam zu nennen, das unter Federführung einer muslimischen Tutorin meines Seminars in einer Arbeitsgruppe entstanden und zu einem festen Bestandteil des Kulturenateliers geworden ist.

Unmittelbar nach den Anschlägen auf Pentagon und World Trade Centre, bot ich ein Seminar an, das sich mit der *Wahrnehmung des Islam* in der deutschen Öffentlichkeit und ihren Folgen für einen interreligiösen Religionsunterricht beschäftigte, wie er in Hamburg praktiziert wird. Als Produkt vereinbarten wir, die verschiedenen Recherchen zum Thema, die eigenen Unterrichtsversuche sowie die Diskussionen im Seminar zu einem Film zusammenzustellen. Die Studierenden nutzen das Seminar, um den für sie relevanten Fragen in Arbeitsgruppen nachzugehen: Was haben die Anschläge mit dem Islam, mit Religion überhaupt zu tun? Was sagen Bibel und Koran zu Frieden und Gewalt? Was denken SchülerInnen, was meinen ExpertInnen über Taliban und USA, über Islam, Christentum und den Beitrag der Religionen zu Frieden und Gerechtigkeit. In zehn Wochen haben die Studierenden in Arbeitsgruppen recherchiert, Lerngänge durchgeführt, Unterricht hospitiert, vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Die Gruppe hat sehr intensiv gearbeitet: Sie hat geschichtliche und religionswissenschaftliche Informationen zum Islam gesammelt, sich über Kreuzzüge informiert, Koran und Bibel zu Krieg und Frieden befragt, ExpertInnen interviewt, Bilder und Artikel in Printmedien analysiert. Die Studierenden besuchten die afghanische Moschee, hörten Vorträge von Religionswissenschaftlern und Friedensforschern und nahmen an interreligiösen Veranstaltungen teil. Auf der Friedensdemo der SchülerInnenkammer sprachen sie mit Demonstranten und sammelten in der evangelischen Jungschargruppe einer Hamburger Gemeinde Reaktionen und Meinungen ein. Vom Islambeauftragten der Kirche und von der Imamin eines islamischen Zentrums ließen sie sich über die richtige Semantik von Dschihad belehren. So entstand aus den verschiedenen videographierten Erkundungsgängen schließlich ein Film zum Thema „*Religionsunterricht nach dem 11. September*“. Der Film sollte – so der Wunsch der Studierenden – eine klare Botschaft haben: Besonders im Religionsunterricht könnte eine Chance zur Klärung der theologischen wie auch politischen Fragen liegen, die in Bezug auf die Selbstmordattentate so eng beieinander liegen und manchmal so verwirrend verknotet sind; besonders für einen Religionsunterricht, in dem – wie in Hamburg – das gemeinsame Lernen zwischen SchülerInnen verschiedener kultureller Herkunft und religiöser Bindung stattfindet, könnte eine Chance zum gemeinsamen Gespräch zwischen christlichen und muslimischen SchülerInnen liegen (vgl. Knauth, 2002, S. 417–419).

Schließlich möchte ich kurz von einem didaktischen Experiment zu einem *geschlechtsbezogenen interreligiösen Lernen* berichten, das ich zusammen mit einem Rabbiner, einer muslimischen Theologin und einer christlichen Religionspädagogin durchgeführt habe. Die Absicht bestand darin, das Thema *Gender und Religionen* für die Religionspädagogik zu erschließen. Studierende wie Lehrende sollten erste didaktische Anhaltspunkte für ein *geschlechtsbezogenes interreligiöses Lernen* gegeben werden, wie es in Schule, Hochschule und Gemeinde jederzeit angebahnt werden könnte. Das Seminar verstand sich auch als Versuch, das Thema Geschlechter und Religionen mit Hilfe verschiedener hermeneutischer und didaktischer Prinzipien interreligiösen Lernens zu erarbeiten. Auf dem Hintergrund einer geschlechtsbezogenen Didaktik kam es weiter darauf an, die Arbeitsformen religiöser Differenzierung mit den didaktischen Formen phasenweise geschlechtsgetrennten Arbeitens zu verbinden, um in einer solchen ‚reflektierten Koedukation‘ Gemeinsamkeit und Differenz der geschlechtsbezogenen Perspektiven und Erfahrungen in eine didaktische Balance zu bringen. In vier Tagesseminaren zeigten wir verschiedene Zugänge, Inhalte, Methoden und Arbeitsformen einer auf Religion bezogenen Erschließung der Gender-Perspektive. Wir lasen exemplarische Texte aus den „Heiligen Schriften“; wir widmeten uns Themen aus dem Bereich Gender und Religionen aus unterschiedlichen geschlechtsbezogenen und religiösen Perspektiven; wir erar-

beiteten didaktische Formen der Inszenierung einer Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Geschlecht und Religion. Wir lernten die Kain und Abel-Geschichte in der koranischen und der biblischen Version kennen, entwickelten Deutungsweisen und für diese Lesarten Unterrichtsbausteine. Wir lernten Texte der verschiedenen Religionen kennen, in denen Geschlechterverhältnisse thematisiert werden, bzw. die „Produktionsbedingungen“ von Texten strukturieren. In einem weiteren Schritt lernten wir näherungsweise die unterschiedlichen hermeneutischen und methodischen Auslegungstraditionen der verschiedenen Religionen kennen: Es sollte durch Differenzierung und anschließende Integration der Perspektiven deutlich werden, dass nicht nur die Inhalte und Perspektiven verschieden sein können, sondern dass jede Religion auch je eigene Methoden der Erschließung und des Unterrichtens kennt. In einem problem- und themenbezogenen Ansatz kümmerten wir uns um das Thema Schönheit und Schönheitsvorstellungen, um ein gesellschaftlich relevantes wie gleichermaßen umstrittenes Thema mit Hilfe des interreligiösen Vergleiches auf seine zu Grunde liegenden kulturellen und religiösen Normierungen zu untersuchen und im verfremdenden Spiegel anderer kultureller bzw. religiöser Perspektiven die eigene Perspektive kritisch befragen zu können. Ein Reader dokumentierte abschließend grundlegend einführende Texte sowie einführende Literatur. Vor allem werden im Reader detailliert der Seminarverlauf und die im Seminar entwickelten und erprobten Lerneinheiten beschrieben und deren Verlauf reflektiert, so dass ein guter Einblick in den Lern- und Arbeitsprozess der Gruppe gewonnen werden kann. Von der Seminarleitung wurde das Projekt mit dem Titel „Techtelmechtel“ belegt, weil die Erfahrung im gemischtgeschlechtlichen und interreligiösen LehrerInnen-Team zeigte, dass es mehr noch als um Wissen um die Beziehung zwischen Menschen verschiedener religiöser Traditionen geht, aus der im Falle dieses didaktischen Experiments Freundschaft geworden ist.

Wenn es für eine dialogische Religionspädagogik also wichtig ist, religiöse Bedeutungen zu entwickeln und subjektive Sichten von Lernenden in den Austausch zu bringen, hat auch in der Hochschuldidaktik religionspädagogische Kompetenz darin zu bestehen, Studierende in eine solche aneignungsbezogene dialogisch orientierte Hermeneutik einzuüben. Gerne nehme ich hier den von Klaus Goßmann und Norbert Mette geprägten Begriff einer „*Hermeneutik der Aneignung*“ (Goßmann & Mette, 1993) auf und verstehe darunter Gestalten des Lehren und Lernens, in denen die subjektiven Sichten der Lernenden und ihre Eigenanteile religiöser Selbst- und Fremdthematization im Prozess religiösen Lernens stärker zur Geltung gebracht werden.

Für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen an der Universität bedeutet dies, dass hinreichend Raum für die Entwicklung eines persönlichen berufsbezogenen Habitus als ReligionslehrerIn gegeben wird. Es bedeutet zugleich, Studierende zu befähigen, Religionsunterricht aus der Perspektive von Lernenden als erfahrungsbezogenen und dialogisch angelegten Prozess der Auseinandersetzung mit lebensbedeutsamen Inhalten zu verstehen und zu planen. Religiöse Lernprozesse sind – das versteht sich dann von selbst – nicht in erster Linie in einer Bewegung von den „Inhalten zu einer altersspezifischen Verarbeitung“ (Goßmann & Mette, 1993, S. 123) durch die Lernenden zu initiieren. Sondern vielmehr gilt es, bereits am Anfang des didaktischen Prozesses die Frage zu stellen, an welchen Themen, Ausdrucksformen, Formen und Sprachen Lernende sich als religiös zu qualifizierende Fragen und Inhalte im Laufe ihrer Biographie, in der Auseinandersetzung mit Fragen ihres Lebens aneignen können.

Diese Umkehrung der didaktischen Bewegungsrichtung ist nicht nur für Studierende eine Herausforderung, weil die fachdidaktische Analyse mit jedem Lerngang stets neu auf die Anfänge des Verstehens zurückgeworfen ist.

Die Neubewertung der Perspektive von Lernenden bedeutet keinesfalls einen Verzicht auf eine grundständige Vermittlung religionspädagogischen Sach-, Konzeptions- und Methodenwissens. Sie akzentuiert daneben aber die Frage nach der Bedeutung von Religion und Glaube für die Ausformung eines an die lebensweltlichen Kontexte von Lernenden gebundenen Alltagsglaubens. Wenn sich die didaktische Aufmerksamkeit von der Frage, wie Lehrer und Lehrerinnen lehren sollen auf die Frage verschiebt, wie Schüler und Schülerinnen lernen können, hätte auch die religionspädagogische Hochschuldidaktik die Aufgabe, Studierenden Modelle, Methoden und Lernwege für eine „individuelle Rekonstruktion der Sachen“ und eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Religion anzubieten (vgl. Englert 2002, S. 234).

### *2.3 Dialogische Religionspädagogik und problemorientiertes Lernen. Zur politischen Dimension von RU.*

Meine eigene religionspädagogische Position ist u.a. von dem Versuch bestimmt, die unausgeschöpften Potenziale des problemorientierten Religionsunterrichts unter den gegenwärtigen Bedingungen religiöser Pluralisierung zur Geltung zu bringen (vgl. Knauth 2003). Ich behaupte, dass guter Religionsunterricht nach wie vor in den Koordinaten von *Schülerorientierung*, *Gesellschafts-* und *Traditionsorientierung als partizipativ-dialogischer Prozess* zu konzipieren ist. Religiöses Lernen findet auf der Schnittfläche individueller, sozialer und gesellschaftsbezogener wie theologisch/religiöser Perspektiven statt. Religion wird in den Kontext individueller Suchbewegungen und Fragen eingespielt und über den individuellen Horizont hinaus in seiner öffentlichen und gesellschaftlichen Dimension erarbeitet. Elementare religiöse und gesellschaftsbezogene Bildung sind in einem problemorientierten Ansatz eng miteinander zu verknüpfen. Die in der Frage nach Gerechtigkeit aufgeworfenen Aspekte sozialer Benachteiligung und die im Anerkennungsbegriff liegenden Herausforderungen des Umgangs mit religiöser und kultureller Differenz scheinen mir insgesamt die Anliegen einer auch sozialetisch profilierten Religionspädagogik zu bündeln. Ich kann dies an dieser Stelle nicht ausführen, sondern begnüge mich mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit ethisch-interreligiösen Lernens, in dem das Anliegen einer praktischen Solidarität mit den aus Produktions- und Konsumtionsprozessen Ausgeschlossenen – metaphorisch: den Armen und den Anderen – als zentrales Anliegen aller großer religiöser Traditionen rekonstruiert und erkannt werden kann.<sup>7</sup>

#### *Beispiel: Forschungs- und Seminarprojekt: Befreiungspädagogik, Befreiungstheologie und Befreiungsphilosophie im Dialog*

Mit einem Kollegen der *Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung* des Fachbereiches Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg initiierte ich das Forschungs- und Seminarprojekt „Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungstheologie und Befreiungsphilosophie im Dialog“. Das Projekt verfolgte das Ziel, neuere Entwicklungen des *Befreiungsparadigmas* in Pädagogik, Philosophie und Theologie zu rekonstruieren, in ein interdisziplinäres Gespräch zu bringen und es auf seine Anschlussfähigkeit an Fragen der interkulturellen Bildung und einer interreligiös di-

<sup>7</sup> Vgl. dazu ausführlicher meine jüngst erschienenen Überlegungen zum Ansatz eines interreligiösen, ethischen Lernens, in: Knauth, 2015, S. 193–204.

mensionierten Religionspädagogik zu prüfen. Der interdisziplinäre und zugleich wissenschafts- wie auch praxisbezogene Anspruch dieses Vorhabens führte uns zur Konstruktion eines *Veranstaltungsmoduls mit vier aufeinander bezogenen Veranstaltungstypen bzw. Teilprojekten*, die in je unterschiedlicher disziplinärer Akzentuierung verschiedene Zugänge zum Befreiungsparadigma ermöglichen sollten.

(1) In einer *Ringvorlesung*, an der Vertreter und Vertreterinnen der drei Disziplinen beteiligt waren, wurden die historische Entwicklung und die Grundthesen des Befreiungsparadigmas rekonstruiert, um die Herausbildung eines Paradigmas in zwei soziokulturellen Kontexten (Lateinamerika und Europa) für drei Disziplinen (Theologie, Pädagogik und Philosophie) nachzeichnen zu können (Knauth & Schroeder, 1998).

In einem begleitenden *Kolloquium* wurden zentrale Texte gelesen und mit den Referenten der Vorlesung diskutiert. Eine Fortsetzung fand die Diskussion in einer von uns initiierten *internationalen Tagung* in Loccum (Loccumer Protokolle 21/97), bei der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Brasilien, Südafrika, Ägypten, Polen und dem deutschsprachigen Raum über den Befreiungsansatz diskutierten.

(2) Beschäftigten wir uns im skizzierten ersten Zugang mit den „großen“ historischen, interdisziplinären und interkulturellen Entwicklungslinien des Befreiungsansatzes, so zielten wir in unserem zweiten Teilprojekt auf die Erarbeitung einer Mikrostudie. Ziel des Seminars aus dem Bereich der Interkulturellen Bildung war es, die Geschichte und Traditionslinie einer auf Paulo Freire rekurrierenden Befreiungspädagogik in Hamburg zu rekonstruieren, um damit exemplarisch die Rezeption des Befreiungsansatzes in einer deutschen Großstadt zu untersuchen. In der didaktischen Form einer *pädagogischen Geschichtswerkstatt* unternahmen die Studierenden in Arbeitsgruppen forschende Erkundungen zu verschiedenen Fragestellungen. Die Aufgabe bestand jeweils darin, durch Archivarbeit, Besuche und Befragungen Material zum jeweiligen Teilthema zu sammeln, dieses Material auszuwerten und in geeigneter Form zu dokumentieren.

(3) Einen *produktions- und projektorientierten Ansatz* wählten wir in dem religionspädagogischen Seminar. Die Absicht bestand darin, Ansatz und Methode der Befreiungstheologie für (inter-)religiöses Lernen fruchtbar zu machen. Wir griffen zu diesem Zweck ein „klassisches“ befreiungstheologisches Medium auf und richteten das Seminar auf die Erarbeitung eines *Hamburger Hungertuches* aus. In dem Bild sollten – ganz im Sinne einer befreiungstheologischen Codierung – Ausgrenzung und Armut bei Kindern und Jugendlichen thematisiert sowie aus einer lebensweltbezogenen und interkulturellen und interreligiösen Perspektive betrachtet werden, und dies unter dem doppelten befreiungstheologischen Anspruch von „Anklage und Prophetie“. Auch in diesem Seminar wurden Gruppen gebildet, die ihre eigenen Projektkonzepte erarbeiteten. Die Arbeitsaufgaben waren in drei Schritten organisiert: „Ausschwärmen“ (im Sinne von befragen, interviewen, beobachten, erheben, fotografieren); „Sammeln“ (einschlägige Literatur, Statistiken, Projektbeschreibungen, Presseartikel, Symbole, Gestalten, Objekte etc.); Dokumentieren (Kurzbeschreibungen für ein Begleitheft zum Hungertuch). Das Hungertuch wurde schließlich von einem Künstler aus den Vorschlägen und Entwürfen der Seminargruppe gemalt und der liturgischen Tradition folgend, zu Beginn der Karwoche, in der Hamburger Hauptkirche St. Jakobi der Öffentlichkeit vorgestellt. An einer Haupt- und Realschule in HH-Wandsbek fand das Projekt schließlich eine Fortsetzung: Eine zehnte Klasse führte im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem Hungertuch ein Wandmalprojekt durch, um die im Tuch angesprochene Thematik an einer Außenwand der Schule

aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zu verdeutlichen (vgl. Buchholz, Knauth u.a., 1998).

Selbstredend bedeutet die interdisziplinäre Verknüpfung von verschiedenen Veranstaltungstypen und didaktischen Formen unter dem Anspruch eines forschungsbezogenen Lernens einen hohen zeitlichen und sachlichen Aufwand, der zudem innerhalb des routinierten Universitätsablaufs auch auf institutionelle und strukturelle Barrieren treffen kann (z.B. im Hinblick auf den Anrechnungsmodus von Team-Teaching-Seminaren auf das Lehrdeputat). Die Erfahrung zeigt aber auch, dass sachlich-thematisch zusammenhängende Veranstaltungsformen bei Studierenden auf eine große Resonanz treffen, weil sie innerhalb des „Klein-Kleins“ des Studienbetriebes dankbar für die Stiftung nachvollziehbarer Zusammenhänge sind. Die Erfahrung mit dem Projekt zeigt ebenfalls, dass die an der Universität übliche Trennung von Forschung und Lehre durch mehrperspektivisch ansetzende thematisch fokussierte Forschungs- und Seminarprojekte tendenziell aufgehoben werden kann.

Hochschuldidaktisch müssen dafür auch Formate gewählt werden, in denen die Künstlichkeit und Sterilität schulisch bzw. seminaristisch konstruierter Aufgaben und Probleme zurücktritt und die Gegenstände gleichsam den Schweißgeruch und den Schmutz des Lebens annehmen. Ethisch-religiöse Bildung benötigt auch Erfahrungen produzierendes Lernen durch Teilnahme an sozialer Wirklichkeit, durch Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Ernst des Lebens. Exkursionen an die Ränder sozialer Wirklichkeit – in unserer Gesellschaft, aber auch im globalen Maßstab – sollten m.a.W. genauso zum religionspädagogischen Curriculum an der Hochschule gehören wie die Erkundung von Moschee, Synagoge, Tempel und Kirchraum.

### **3 Dialogische Religionspädagogik in der universitären ReligionslehrerInnen-Bildung: Räume und Öffnungen schaffen. Zusammenfassende Bemerkungen**

Dialogische Religionspädagogik zielt auf vielfältige Formen und Perspektiven der Erschließung und Aneignung von Religion. Diese didaktische Perspektive erfordert eine Öffnung des religionspädagogischen Arbeitens in mehrfacher Hinsicht: Wenn universitäre Religionspädagogik beansprucht, Religion in den Kontexten zu reflektieren, in denen sie sich als Praxiszusammenhang zeigt, wird eine Öffnung des religionspädagogischen Arbeitens auf Lernorte außerhalb der Universität unumgänglich (Knauth, 2002). Für die Religionspädagogik an der Universität, bedeutet dies die Herausforderung, didaktische Formate und experimentelle Räume für die theoriegeleitete und zugleich lebenswelt-, kultur- und gesellschaftsbezogene Auseinandersetzung mit eigenen und fremden religiösen bzw. weltanschaulichen Hintergründen zur Verfügung zu stellen.

Religionspädagogik an der Hochschule besteht in dem Versuch, bereits in der Form, Anlage und Methode religionspädagogischen Arbeitens den Studierenden modellhaft und exemplarisch innovative Formen von Religionspädagogik in Schule und Gemeinde zuzuspielen und in nachvollziehbaren Schritten zu zeigen, wie Religion im Blick auf die Bedingungen ihrer Aneignung gelernt werden kann. Neben den für ein grundständiges religionspädagogisches Studium notwendigen Sach-, Methoden- und didaktischen Kompetenzen ist die Stärkung *personaler und kommunikativer Kompetenzen* hierfür eine wichtige Voraussetzung, um einen professionellen Habitus zu entwickeln, der auf der Basis eines selbstreflexiven Wissens um die eigene Positionalität Religion als Medium des Austausches zwischen ganz unterschiedlichen Positionen anzubieten in der Lage ist.

Mehrperspektivische Formen der Auseinandersetzung fordern darüber hinaus die Zusammenarbeit mit anderen Fächern sowie theologischen Disziplinen (wie z.B. der Interkulturellen Pädagogik, der Schulpädagogik, Religionswissenschaft, der Systematischen Theologie, sowie auch anderen didaktischen Fächern wie Deutsch, Kunst, Geschichte etc.)

Öffnung ist aber auch geboten im Blick auf personale Ressourcen: eine dialogische Religionspädagogik braucht die auf Dauer gestellte Zusammenarbeit mit theologischen und pädagogischen Experten und Expertinnen unterschiedlicher religiöser Traditionen, Konfessionen und Hintergründe. Die Mehrperspektivität, von der dialogisches Lernen lebt, muss sich auch auf institutioneller Ebene und in der konzeptionellen Anlage von Veranstaltungen abbilden. Dialog-Seminare, die kooperativ in einem interreligiösen Leitungsteam durchgeführt werden, sollten fester Bestandteil (und nicht etwa nur eine Ausnahme) im Lehrangebot sein.

Die hier skizzierte hochschuldidaktische Position beinhaltet ferner eine Erweiterung hochschuldidaktischer Veranstaltungsformate, die in Vorlesung, Seminar und Übung auf die Rekonstruktion und systematische Durcharbeitung konzeptionsbezogenen Wissens zielen. Neben diesen „klassischen“ Vermittlungsformen sind auch *projekt- und erfahrungsorientierte Formate* anzubieten, in denen Studierende Zeit und Gelegenheit zur lebensweltlichen Erkundung und Reflexion von religiöser Vielfalt gegeben wird.

Erforderlich wären semesterübergreifende Theorie-Praxis-Sequenzen, in denen Zeit und Gelegenheit zur praktischen Erprobung und reflektierten Aufarbeitung von Erfahrungen gegeben wird. Angezeigt wären ebenfalls Zeiten, Räume und Gelegenheiten für die Entwicklung und Stärkung personaler und kommunikativer Kompetenzen, damit Dialog bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung praktiziert und eingeübt werden kann. Dialogische Religionspädagogik wäre im Rahmen einer (inkluisiven) Religionspädagogik der Vielfalt weiter zu entwickeln – aber das ist bereits ein anderes Thema.

Der Konjunktiv, in dem ich die letzten Sätze formuliert habe, deutet an, dass zumindest mit Blick auf die Rahmenbedingungen in meiner eigenen Institution das hier angedeutete Programm nur fragmentarisch umsetzbar ist. Als ich die Anfrage für diesen Vortrag erhielt, fiel mir – vielleicht etwas zu skeptisch – als Überschrift zuerst der Buchtitel von Christa Wolf ein: „Kein Ort. Nirgends.“ (Wolf, 1981)

Es gibt in dem Buch von Christa Wolf aber auch einen anderen Satz, mit dem ich meine Überlegungen schließen möchte. Er lautet: „Wenn wir zu hoffen aufhören, kommt, was wir befürchten, bestimmt.“ (Wolf, 1981, S. 117).

## Literaturverzeichnis

Barz, H. (1992). *Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern. Jugend und Religion. Bd.2*. Opladen: Leske & Budrich.

Buber, M. (1992) [1962]. *Das dialogische Prinzip*. Gerlingen: Lambert Schneider.

Buchholz, C., Knauth, T., Musahl, M., & Schroeder, J. (Hrsg.) (1998). *Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen*. Hamburg: Pädag.-Theolog. Inst.

- Doedens, F. & Weiße, W. (2007). Religion unterrichten in Hamburg. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6(1), 50–67.
- Englert, R. (2002). Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung. *Jahrbuch der Religionspädagogik* 18, 233–248.
- Fritsch-Oppermann, S. (Hrsg.) (1998). Paulo Freire in memoriam: Lernen befreit. Dialog, Pädagogik und gesellschaftliche Transformation in interkulturellen Gesellschaften. *Loccumer Protokolle* 21/ 97.
- Gloy, A., & Knauth, T. (2015). Glauben, vertrauen, zweifeln. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe. *Interreligiöses dialogisches Lernen Bd.6*. München: Kösel Schulbuch.
- Gloy, H. (1969). *Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule*. Hamburg: Furche Verlag.
- Gloy, H. (1971). Themen statt Texte?. In N. Schneider (Hrsg.), *Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis* (S. 67–79). Hamburg, München: Furche & Kösel.
- Goßmann, K., & Mette, N. (1993). Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang. In Comenius-Institut (Hrsg.), *Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E.* (S. 163–175). Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Jozsa, D.-P., Knauth, T., & Weiße, W. (Hrsg.) (2009). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Münster, New York: Waxmann.
- Kenngott, E.-M., Englert, R. & Knauth Th. (Hrsg.) (2015). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Knauth, T., & Schroeder, J. (Hrsg.) (1998). *Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie im Dialog*. Münster u.a.: Waxmann.
- Knauth, T., & Schroeder, J. (1998). Gestalten der Armut. In Ch. Buchholz u.a. (Hrsg.), *Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen* (S. 96–102). Hamburg: PTI.
- Knauth, T. (1996). *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Knauth, T. (2000). Gerechtigkeit aus Kinderperspektive. Wie geht ein interreligiöser, dialogischer Religionsunterricht mit einem Schlüsselproblem um? *Pädagogik* 52(4), 12–15.
- Knauth, T. (2002). Religionsunterricht nach dem 11. September. Studierende der Religionspädagogik suchen im Religionsunterricht das Gespräch mit Schülern und Schülerinnen über das Bild vom Islam nach den Anschlägen auf Pentagon und World Trade Centre. *Katechetische Blätter* 127, 417– 419.
- Knauth, Th. & Weiße, W. (2000). Konzeptioneller Rahmen für gegenwärtigen Religionsunterricht. Religionspädagogische Grundüberlegungen. In T. Knauth, S. Leutner-Ramme & W. Weiße, *Religionsunterricht aus Schülerperspektive* (165–202). Münster u.a.: Waxmann.

- Knauth, Th. (2003). *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knauth, Th. (2015). Art. Dialogischer Religionsunterricht. In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* (www.wirelex.de).
- Knauth, Th. (2015). Position und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg. In: E. Kenngott, R. Englert & Th. Knauth, *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 69–86). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Knauth, Th. (2015). Was gehen uns die anderen an? Überlegungen zum ethisch-interreligiösen Lernen. *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)* 31, 193–204.
- Rancières, J. (2007). *Der unwissende Lehrmeister*. Wien: Passagen Verlag.
- Rickers, F. (2005). Lernen durch Begegnung. Pädagogische Erwägungen in religionspädagogischer Absicht. *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)* 21, 97–122.
- Sandt, F.-O. (1996). *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Was für eine Schule schulden wir unseren Kindern und Jugendlichen in einer sich verändernden Welt?. Ein Diskussionsbeitrag der Kirchlichen Seite der Gemischten Kommission Schule/Kirche zur weiteren Entwicklung des Hamburger Schulwesens und des Religionsunterrichts in einer „Schule für alle“ (1997). In F. Doedens & W. Weiße (Hrsg.), *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik* (S. 11–22), Münster u.a.: Waxmann.
- Wolf, Ch. (1981). *Kein Ort. Nirgends*. Darmstadt: Sammlung Luchterhand.

*Prof. Dr. Thorsten Knauth ist Professor für Evangelische Theologie/Religionspädagogik und Leiter der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) am Institut für Evangelische Theologie der Universität Duisburg-Essen.*