Sabine Pemsel-Maier

Anleihen bei der Komparativen Theologie

Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen

Die Autorin

Prof.in Dr.in Sabine Pemsel-Maier, ist Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik am Institut der Theologien der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. mit dem Forschungsschwerpunkt Dogmatik und ihre Didaktik.

Prof.in Dr.in Sabine Pemsel-Maier
Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.
Institut der Theologien
Arbeitsbereich Katholische Theologie
Kunzenweg 21
D–79117 Freiburg im Breisgau
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8496-2650
e-mail: pemsel-maier@ph-freiburg.de



Sabine Pemsel-Maier: Anleihen bei der Komparativen Theologie. Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen
ÖRF 34 (2026) 2, 133–151 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.7

CC BY

Sabine Pemsel-Maier

Anleihen bei der Komparativen Theologie

Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen

Abstract

Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen sind eine Herausforderung: Das „inter", das interreligiöses Lernen auszeichnet, kann nur schwer eingelöst werden, da die partizipative Perspektive fehlt. Angesichts dessen bietet sich die Komparative Theologie an: Sie vergleicht nicht Religionen, sondern arbeitet mikrologisch an einzelnen Phänomenen, die auch für religionsferne Schüler:innen überschaubar sind. Sie strebt eine grundsätzliche Wertschätzung von Religionen an und verzichtet auf apriorische Wahrheitsvermutungen, die religionsferne Schüler:innen in der Regel nicht teilen. Allerdings setzt Komparative Theologie konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Religion voraus, die bei Religionsfernen nicht gegeben ist; zudem ist sie kein religionsdidaktisches Modell. Der Beitrag nimmt eine bewusste Selektion vor von Prämissen, die die Komparative Theologie setzt, mit dem Ziel, potentielle Anleihen für interreligiöse Lernprozesse zu eröffnen und Möglichkeiten der didaktischen Transformation aufzuzeigen.

Schlagworte

Interreligiöses Lernen – Säkularität – Dialog – vergleichendes Arbeiten – Verzicht auf apriorische Wahrheitsvermutungen

Sabine Pemsel-Maier: Anleihen bei der Komparativen Theologie. Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen
ÖRF 34 (2026) 2, 133–151 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.7

CC BY

Sabine Pemsel-Maier

Drawing on Comparative Theology

Transformations and implications for religious education with students who are distant from religion

Abstract

Educational processes involving students with little religious background present a challenge: the 'inter' that characterises interreligious learning is difficult to achieve, as the participatory perspective is lacking. In view of this, comparative theology offers a solution: it does not compare religions, but takes a micro-level approach to individual phenomena that are manageable even for students with little religious background. It aims to foster a fundamental appreciation of religions and refrains from making a priori assumptions about truth, which students with little religious background generally do not share. However, comparative theology presupposes a confessional attachment to one's own religion, which is not present in those who are distant from religion; furthermore, it is not a model for religious education. This paper makes a deliberate selection of the premises established by comparative theology, with the aim of opening up potential avenues for interreligious learning processes and highlighting possibilities for didactic transformation.

Keywords

interfaith learning – secularism – dialogue – comparative study – avoiding priori assumptions about truth

Sabine Pemsel-Maier: Anleihen bei der Komparativen Theologie. Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen
ÖRF 34 (2026) 2, 133–151 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.7

CC BY

1. Herausforderungen

Interreligiöse Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen mit religionsfernen Schüler:innen, die keinen oder kaum einen Bezug zu Religion bzw. zu einer konkreten Religion wie dem Christentum oder dem Islam haben, stellen eine Herausforderung dar. Denn die Dimension des „inter", die interreligiöses Lernen in besonderer Weise auszeichnet, lässt sich umso schwieriger einlösen, je mehr die partizipative Perspektive fehlt. Zugleich nimmt der Anteil religionsferner Kinder und Jugendlichen im Christentum zu.[1] Auch unter Muslim:innen, die sich weitaus stärker mit ihrer Religion identifizieren, zeichnen sich Säkularisierungs- und Individualisierungstendenzen sowie ein Rückgang religiöser Praxis ab.[2]

Die Option einer ausschließlich religionskundlichen Bearbeitung von Religion(en) als „Lehren und Lernen über Religion, das unabhängig von religiösen Überzeugungen und Institutionen ist"[3] und „weder eine religionsaffirmative, noch eine religionskritische bzw. säkularistische noch eine spekulative Perspektive ein[-nimmt]"[4], sondern „die unterschiedlichen Prämissen von Werturteilsbildungen"[5] analysiert, bliebe hinter den Ansprüchen eines bekenntnisorientierten Unterrichts, wie er in Österreich und weiten Teilen Deutschlands erteilt wird, zurück. Denn die „Arbeit am Verstehen und an der Relationierung unterschiedlicher Wahrheits- und Geltungsansprüche kann nur eine Disziplin leisten, die nach der Wahrheit und Rationalität religiöser Traditionen fragt. Sie muss also von der Theologie geleistet werden, nicht bloß von der Religionswissenschaft".[6] Ohnehin gibt es religionskundlichen Unterricht im deutschsprachigen Raum nur in einigen Kantonen der Schweiz mit dem Fach RKE (Religionen, Kulturen, Ethik) sowie in Deutschland in Brandenburg mit dem Fach LER (Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde).

Dieser Beitrag schlägt für interreligiöses Lernen in Lerngruppen mit religionsfernen Schüler:innen Anleihen bei der Komparativen Theologie vor. Dabei ist keineswegs eine Adaption der Komparativen Theologie an den Schulkontext intendiert, sondern vielmehr eine Selektion und Modifikation einzelner Prämissen mit dem Ziel einer didaktischen Transformation. Der damit verbundene selektive Zugriff erscheint insofern legitim, als er dem Interesse komparativ arbeitender Theolog:innen entspricht, „dass die in den Anliegen der Komparativen Theologie formu-

1 Vgl. Schwillus, Harald (2025) 46–59; sowie verschiedene Beiträge in Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (2022).

2 Vgl. Ulfat, Fahima (2022) 296–308.

3 Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (2023) 1.

4 Alberts, Wanda (2025) 151.

5 Alberts, Wanda (2025) 151.

6 Von Stosch, Klaus (2009) 18.

lierten Leitgedanken Lehrerinnen und Lehrer inspirieren, ihren Unterricht in einer produktiven Weise neu zu justieren".[7]

2. Zum Dialog zwischen Komparativer Theologie und Religionspädagogik

2.1 Komparative Theologie: Entwicklungen

Komparative Theologie, in den letzten 25 Jahren zunächst im englischsprachigen und mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum etabliert, ist das Ergebnis eines interdisziplinären Dialogs zwischen Theologie, Religionswissenschaft und Philosophie. Erste Ansätze finden sich im Zuge verstärkter interreligiöser Dialoge seit den 80er und 90er Jahren besonders im anglo-amerikanischen Raum. Kennzeichen dieser neuen Art des Theologie-Treibens waren vergleichendes Arbeiten, der Verzicht auf allgemeingültige Aussagen und Urteile, Detailstudien, das Bewusstsein für die eigenen normativen Grundlagen sowie die Bereitschaft, diese Grundlagen kritisch zu hinterfragen. Exponierter Vordenker im deutschsprachigen Raum war und ist auf christlicher Seite der Fundamentaltheologe Klaus von Stosch. Im islamischen Kontext wurde die Komparative Theologie besonders (wenngleich nicht allein) von Muna Tarati aufgegriffen. Während die Komparative Theologie im englischsprachigen Raum stärker den Dialog mit den östlichen Religionen suchte, profilierte sich im deutschsprachigen Kontext neben dem Dialog mit dem Judentum vor allem der Dialog mit dem Islam.[8] Mittlerweile gibt es eine breite Community von komparativ Lehrenden und Forschenden, aber auch vereinzelte kritische Stimmen[9]. Mit dem Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK) an der Universität Paderborn[10] und dem International Center for Comparative Theology and Social Issues" (CTSI) an der Universität Bonn[11] haben sich zwei Institutionen etabliert, die Komparative Forschung auch in internationaler Vernetzung[12] vorantreiben und bündeln.

7 Von Stosch, Klaus (2015), 280.

8 Vgl. von Stosch, Klaus (2007) 53f.

9 Diese Kritik, die vor allem aus fundamentaltheologischer und religionstheologischer Perspektive vorgebracht wurde, ist nicht Gegenstand dieses Beitrags, da sie den Dialog mit der Religionspädagogik nicht tangiert. Zur Kritik vgl. exemplarisch Eißler, Friedmann (2011) 449–455 sowie Pfüller, Wolfgang (2012) 240–253.

10 https://kw.uni-paderborn.de/zekk.

11 https://www.ctsi.uni-bonn.de/en.

12 Vgl. exemplarisch Clooney, Francis / von Stosch, Klaus (2018).

Vor ca. zehn Jahren trat insbesondere die katholische Religionspädagogik in einen intensiven Diskurs mit der Komparativen Theologie[13], an dem sich mit Rabeya Müller und Tuba Isik auch islamische Religionspädagog:innen beteiligten.

2.2 Religionspädagogische Kritik an der Komparativen Theologie

Im Rahmen dieses Diskurses wurde von verschiedenen Seiten Kritik vorgebracht. Insbesondere Georg Langenhorst stellt, neben den zu würdigenden religionspädagogischen Impulsen der Komparativen Theologie, die Frage, ob hier nicht ein elitäres Bildungsmodell proklamiert wird, das der schulischen Wirklichkeit nicht gerecht wird, während die gelebte Religion mit ihren Alltagserfahrungen in den Hintergrund gedrängt wird.[14]

Die Kritik ist berechtigt. Zugleich ist offensichtlich, dass Komparative Theologie nicht einfach auf religiöse bzw. religionsbezogene Bildung in Schulen übertragen werden kann; dies konzedieren auch ihre Vertreter:innen selbst.[15] Sie umfasst kein religionsdidaktisches Programm und ist kein Modell für die Unterrichtspraxis. Sie wurde konzipiert als akademische Disziplin von und für Expert:innen, nicht für Schüler:innen. Sie arbeitet mit anspruchsvollen theologischen Quellen und achtet nicht auf Lebensweltbezug. Sie ist textlastig und muss in performative und erfahrungsbezogene Lernformen transformiert werden. Ihr Ausgangspunkt sind theologische Systeme, nicht die Subjekte. Die von ihr geforderte „detaillierte Kenntnis nicht nur der eigenen, sondern auch der theologischen Position des bzw. der Anderen“[16] kann im schulischen Religionsunterricht niemals eingelöst werden. Dies gilt auch für das komparative Procedere, das vom Eigenen ausgehend den Blick auf die Religion der Anderen richtet: Nicht nur gibt es speziell für religionsferne Schüler:innen kein „Eigenes“, sondern auch für andere, die noch einen gewissen Bezug zu Religion haben, ist das „Eigene“ oft fremd geworden.

Weitere Grenzen sind gesetzt durch einige der von Catherine Cornille geforderten Grundhaltungen, die auf die Wertschätzung anderer Religionen abzielen und die Cornille zu *conditions*, Bedingungen für die Begegnung mit anderen Religionen macht.[17] In besonderer Weise betrifft dies die Haltung der *empathy*, der lie-

13 Vgl. für den deutschsprachigen Kontext Burrichter, Rita / Langenhorst, Georg / von Stosch, Klaus (2015), für den US-amerikanischen Kontext Brecht, Mara / Lockling, Reid (2016).

14 Vgl. Langenhorst, Georg (2015) 102f.

15 Vgl. Roebben, Bernd / von Stosch, Klaus (2022).

16 Von Stosch, Klaus (2012) 203.

17 Vgl. Cornille, Catherine (2008) 156–168.

bevollen Aufmerksamkeit und Bereitschaft, sich in die Anderen hineinzuversetzen, sich auf ihre Perspektive einzulassen und ihre Denk- und Wahrnehmungsweisen nachzuvollziehen. Zwar haben interreligiöse Lernprozesse im Schulkontext auch das Ziel, empathisches Lernen zu fördern,[18] jedoch können sie dieses allenfalls anbahnen. Uneinholbar im Schulkontext ist auch, die von Stosch zum Ziel des interreligiösen Dialogs erklärte „Freundschaft, also eine Form von Liebe, die am Anderen das Liebenswerte entdeckt und sich mit ihm solidarisch erklärt."[19]

2.3 Dennoch: Ein Plädoyer für die Weiterführung des Dialogs

Trotz vielfältiger Grenzen und kritischer Anfragen ist der Dialog mit der Komparativen Theologie lohnenswert und ihr religionspädagogisches Potential noch längst nicht ausgeschöpft. Der mittlerweile etwas verebbte intradisziplinäre Diskurs soll darum an dieser Stelle aufgenommen unter dem Vorzeichen der wachsenden Religionsferne vieler Schüler:innen weitergeführt werden.

Denn unstrittig ist, dass Komparative Theologie als Bezugswissenschaft für interreligiöse Lernprozesse[20] und als „Wegweiser für eine […] dialogische Auseinandersetzung"[21] dienen kann. Unstrittig ist auch, dass sie Kongruenzen zum interreligiösen Lernen aufweist.[22] So sind zahlreiche Religionspädagog:innen trotz Kritik der Überzeugung, dass sie für die didaktische Bearbeitung religiöser Differenz fruchtbar gemacht werden kann: Das Konzept bietet sich „für eine weitreichende didaktische Reflexion des konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts […] an, da dieses einen echten Dialog auf Augenhöhe mit authentischen VertreterInnen intendiert sowie das Eigene in der Auseinandersetzung mit dem Fremden besser verstehen lernen will."[23] Besonders Monika Tautz hält Komparative Theologie für zukunftsweisend für den Religionsunterricht[24] und bietet, teils in Kooperation mit der islamischen Religionspädagogik, über die Homepage des ZEK eine Reihe von kundigen komparativ ausgestalteten digitalen Unterrichtsmaterialien[25].

18 Vgl. Stettberger, Herbert / Bernlochner, Max (2013).

19 Von Stosch, Klaus (2012) 150.

20 Vgl. Pemsel-Maier, Sabine (2018) 229-250.

21 Domsel, Maike / Krahn, Annika / Mešanović, Mevlida (2023) 168.

22 Woppowa, Jan (2015) 21.

23 Kürzinger, Kathrin / Naurath, Elisabeth (2015) 172; vgl. auch die ähnlichen Positionen von Jan Woppowa, Clauß Peter Sajak, Rita Burrichter, Katja Boehme, Stefan Altmeyer, Monika Tautz, Rabeya Müller und Tuba Isik in diesem Band.

24 Vgl. Tautz, Monika (2022); Kamçılı-Yıldız, Naciye / Tautz, Monika (2022).

25 Vgl. Tautz, Monika (2025) sowie Kamçılı-Yıldız, Naciye / Tautz, Monika (2025).

Ziel ist dabei nicht eine unterrichtliche Integration Komparativer Theologie, sondern ein „komparativ orientiertes interreligiöses Lernen“[26], das sich von ihr inspirieren lässt und entsprechende *Anleihen* vornimmt. Zu diesem Zweck werden nachfolgend Selbstverständnis, Grundhaltungen und konstitutive Elemente der Komparativen Theologie vorgestellt und auf potentielle Anschlussmöglichkeiten zu religionsfernen Schüler:innen befragt.

3. Das Selbstverständnis Komparativer Theologie – offen für bekenntnisorientierten Unterricht

Während eine Reihe von Komparativen Theolog:innen sie stärker im Sinn von Religionswissenschaft ohne konfessionelle Anbindung betreiben, verankerten Francis X. Clooney[27], Catherine Cornille[28] und James L. Fredericks[29] Komparative Theologie in der konfessionellen Theologie. Diese Richtung wurde durch Klaus von Stosch rezipiert und weiterentwickelt. In seinem Grundlagenwerk von 2012 plädierte er zwar noch für einen „religionskundlich ausgerichteten Religionsunterricht für alle, in dem neben dem Erwerb eines allgemeinen Bildungswissens auch der Dialog unterschiedlicher religiöser Überzeugungen gestärkt wird“[30] und der in „konfessionellen Differenzierungsphasen eingeholt“[31] werden muss. Nach intensiverer Auseinandersetzung mit den Anliegen gegenwärtiger Religionspädagogik sprach er sich dann jedoch für Teilnehmerperspektive und einen bekenntnisorientierten konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht aus.[32]

Mit Catherine Cornille hält von Stosch *commitment*, die „konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition“[33] für eine wesentliche Grundhaltung.[34] Komparative Theologie nimmt daher für sich keine Neutralität in Anspruch, sondern bezieht gezielt Position und setzt auf teilnehmerorientierte Partizipation. Entsprechend verorten sich die Vertreter:innen Komparativer Theologie in einer konkreten Religion und einem konkreten Bekenntnis.[35] Die Verwurzelung in der eigenen Religion bildet die Basis für die Hinwendung zu anderen Religionen.

26 Langenhorst, Georg (2015), 110.
27 Vgl. Clooney,Francis (2013).
28 Vgl. Cornille,Catherine (2008).
29 Vgl. Fredericks, James (1999).
30 Von Stosch, Klaus (2012) 327.
31 Von Stosch, Klaus (2012) 327.
32 Vgl. von Stosch, Klaus (2015) 2015; von Stosch, Klaus (2017).
33 Von Stosch, Klaus (2012) 157.
34 Vgl. Woppowa, Jan (2015).
35 Vgl. von Stosch (2012) 157.

An diesem Punkt eröffnet sich eine wesentliche Anschlussstelle für interreligiöses Lernen im konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Zwar ist die Voraussetzung der konfessionellen Positionierung bei religionsfernen Schüler:innen gerade nicht gegeben. Doch so wie mangelnde religiöse Sozialisation kein Hindernis für die Teilnahme am bekenntnisorientierten Unterricht darstellt, ist sie auch kein Hindernis für interreligiöses Lernen im Sinne Komparativer Theologie. Denn Bekenntnisorientierung wird nicht von den Schüler:innen erwartet und eingelöst, sondern in erster Linie von den Lehrkräften, die die Binnenperspektive von Religion repräsentieren. Auch Tautz hält es nicht für entscheidend, „ob sich Schülerinnen und Schüler aus der Verbundenheit mit der eigenen Tradition heraus auf eine vergleichende Auseinandersetzung […] einlassen oder diese Position probeweise einnehmen. Möglich ist das, wenn die Auseinandersetzung im Unterricht als eine Form des Gedankenexperiments erfolgt."[36] Entscheidend ist vielmehr die Einordnung und Deutung religiöser Phänomene aus der Perspektive religiöser Partizipation, die die Lehrkräfte einspielen. Tautz verdeutlicht dies an folgendem Beispiel: „Ein Vergleich beispielsweise zwischen Jesus und Muhammad kann schnell in die Sackgasse führen. Es ist noch nicht so lange her, dass Jesus und Muhammad in Religionsbüchern als Religionsstifter verglichen wurden. Damit erfolgt der Vergleich aus religionswissenschaftlicher Perspektive, nicht aber aus einer theologisch bedeutsamen Binnenperspektive von Christentum und Islam. Dass für Christinnen und Christen Gott sich durch, in und mit Jesus Christus selbst offenbart, für Musliminnen und Muslime Gott sich über Muhammad in Form seines gesprochenen und vom Menschen gehörten Wortes in Form eines Buches offenbart, bleibt so unbedacht. Die Bedeutung von Inkarnation und Inlibration erschließt sich so nicht."[37]

4. Grundhaltungen Komparativer Theologie – ansatzweise einnehmbar auch ohne Religionszugehörigkeit

Die Komparative Theologie strebt fünf Grundhaltungen an, die sie immer wieder neu zu kultivieren sucht und die in ihrer Gesamtheit auf die Wertschätzung anderer Religionen abzielen. [38] Keineswegs alle sind im Schulkontext realisierbar bzw. überhaupt erwartbar, wie die bereits thematisierte *empathy.*

Anders verhält es sich potentiell für *humility,* die erste der von Cornille genannten Grundhaltungen, die von Stosch mit „epistemischer Demut"[39] übersetzt wurden.

36 Tautz, Monika (2022) 7.

37 Tautz, Monika (2022) 7.

38 Vgl. Cornille, Catherine (2008) 156–168.

39 Von Stosch, Klaus (2012) 161.

Gefordert ist erkenntnistheoretische Demut im Sinne von Zurückhaltung und Bescheidenheit, was die Verabsolutierung des eigenen Standpunkts betrifft. Epistemische Demut bestimmt aber nicht nur das Verhältnis zur eigenen Religion, sondern auch das zu anderen Religionen mit ihren jeweiligen Wahrheitsansprüchen. Epistemische Demut findet ihren Ausdruck in der Anerkennung, dass man die Glaubensüberzeugungen und -praxen der anderen nie ganz verstehen kann, und dass auch eigene religiöse Überzeugungen stets von Vorläufigkeit und Brüchigkeit gekennzeichnet sind. Religionsferne Schülerinnen und Schüler werden diesbezüglich mitgehen können, da sie in der Regel ohnehin nicht den Anspruch erheben, Religion, sei es die eigene, sei es eine fremde, verstehen zu können.

Weiter gilt die Vermutung der Nachvollziehbarkeit und potentiellen Einnehmbarkeit auch für die Grundhaltung der *interconnection*, die von Stosch mit „Kommensurabilitätsunterstellung“[40] wiedergibt. Gemeint ist damit eine Haltung, die davon ausgeht, dass man Religionen, die eigene ebenso wie fremde, überhaupt verstehen kann, wenngleich niemals erschöpfend, und die zudem eine prinzipielle Vergleichbarkeit von Religionen annimmt. Auch wenn sie sich in ihren Glaubensinhalten wesentlich unterscheiden, sind sie doch insofern vergleichbar, als sie sich mit grundlegenden menschlichen Herausforderungen und Problemen befassen. Auf dieser Grundlage können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Bezug auf Glaubensinhalte und -praxen wahrgenommen werden.

5. Mikrologische Arbeitsweise – adaptierbar für religionsbezogene Bildungsprozesse

Der Wesenszug Komparativer Theologie ist das vergleichende Arbeiten. Dabei lehnt sie es ab, Religionen als ganze miteinander zu vergleichen, da dies nach ihrer Überzeugung nur „Allgemeinurteile und Generalisierungen“[41] hervorbringt. Stattdessen konzentriert sie sich auf einzelne konkrete Phänomene und nimmt so eine „Wendung zum Einzelfall“[42] vor, mit dem Ziel „einer behutsamen Betrachtung ausgewählter Details in genau bestimmten Fällen“[43]. Mit dieser „mikrologischen Vorgehensweise“[44] konzentriert sich die Komparative Theologie auf konkrete Themen, Fragen oder Probleme, ohne dabei das gesamte System der anderen Religion(en) im Blick zu haben. Bei den „Einzelfällen“ kann es sich um „genau

40 Von Stosch, Klaus (2012) 154.
41 Von Stosch, Klaus (2012) 138.
42 Von Stosch, Klaus (2012) 194.
43 Von Stosch, Klaus (2013) 73.
44 Von Stosch, Klaus (2013) 73.

spezifizierte theologische, literarische oder konfessorische Texte, konkrete Ritualien, umgrenzte Glaubensinhalte, bestimmte theologische Konzeptionen jeweils in unterschiedlichen Religionen oder Kulturen, aber in begrenzten Kontexten und historisch genau umgrenzten Zeiträumen“ [45] handeln.

Dieses mikrologische Vorgehen lässt die Arbeitsweise Komparativer Theologie für interreligiöse Lernprozesse mit religionsfernen Schüler:innen aus mehreren Gründen geeignet erscheinen. Für Kinder und Jugendliche, die kaum Bezug zu Religion haben – aber nicht nur für sie – ist es nicht nur eine Überforderung, Religionen als ganze miteinander zu vergleichen. Sie brauchen in besonderer Weise konkrete Anschauungen von Religion, weil sie Religion in der Regel nicht oder weniger unter dem Aspekt der Kognition, sondern als Praxis wahrnehmen. Gerade für sie „geht es also nicht darum, Religionen rein auf theoretischer Ebene und mithilfe von Modellbildungen, wie z. B. dem Modell des Inklusivismus, zu beurteilen, sondern sich auf konkrete Streitpunkte zu konzentrieren, die sich im Rahmen des theologisch geführten interreligiösen Dialogs als diskussionswürdig und -notwendig erwiesen haben.“[46] Da die Hinwendung zum Einzelfall eine gezielte Auswahl erfordert, ist es möglich und nötig, für interreligiöse Bildungsprozesse eben jene religiösen Phänomene auszuwählen, die die Schüler:innen einer Lerngruppe aktuell interessieren, befremden oder an denen sich Fragen oder Diskussionen entzünden. Insofern die ausgewählten „Einzelfälle“ keineswegs nur Texte sein müssen, sondern auch Alltagspraktiken, wie die Beachtung von Speisevorschriften im Judentum, oder Rituale, wie das Gebet im Islam, oder Dinge, wie eine Gebetskette oder die Kipa oder das Kopftuch, sein können, ermöglicht dies ein Arbeiten am konkreten Gegenstand, das sich aufgrund der Anschaulichkeit und Konkretheit besonders für religionsferne Schüler:innen nahelegt.

Was Texte, Glaubenssätze und Bekenntnisse betrifft, so macht die Komparative Theologie auf einen Aspekt aufmerksam, der auch für den Schulkontext von Bedeutung ist: Glaubenssätze sind nicht ohne Auswirkungen auf die religiöse Praxis. „Glaubende […] lassen ihr Leben von religiösen Glaubenssätzen, Symbolen und Normen regeln; sie lassen sich in ihren durch Zeichensysteme strukturierten Handlungen von religiösen Regeln leiten. Interessant an dieser auf den ersten Blick trivialen Einsicht ist, dass das im Glauben Gemeinte oft erst vor dem Hintergrund des im Glauben Gelebten verständlich wird. Was der Glaube an die Gottessohnschaft Jesu Christi eigentlich bedeutet, zeigt sich oft erst, wenn ich

45 Von Stosch, Klaus (2013) 72.

46 Tautz, Monika (2022) 4.

sehe, in welche Praxis er eingebettet ist. Wird er auf praktischer Ebene zur Ausübung von Gewalt und zur Ausgrenzung Andersdenkender verwendet, hat er eine andere Bedeutung, als wenn er sich in einer friedensstiftenden Praxis auswirkt und von ihr getragen wird."[47]

6. Die Notwendigkeit des „Dritten" – potentieller Part religionsferner Schüler:innen in heterogenen Lerngruppen

Eine Besonderheit Komparativer Theologie besteht darin, dass sie im interreligiösen Dialog die kritische Instanz „des Dritten" vorsieht. Dies kann, wenn der Dialog zwischen zwei Religionen geführt wird, eine dritte religiöse Tradition sein, bevorzugt jedoch eine atheistische oder agnostische Position: „Die Instanz des Dritten kann und sollte bis zu einem gewissen Grad in der Tat mit einer philosophisch autonomen, religionskritischen Instanz besetzt werden."[48] Entscheidend ist, dass sie nicht unmittelbar am Dialog beteiligt ist, sondern eine übergeordnete und distanzierte Position einnimmt. Denn andernfalls „besteht die Gefahr der wechselseitigen Verabredung auf eine Stillstellung bestimmter Probleme. Wenn zwei konfessionelle Innenansichten sich an einem Problem abarbeiten, könnte es passieren, dass sie das Problem auf der Basis gemeinsam geteilter Grundüberzeugungen trivialisieren."[49] Die „Instanz des Dritten" repräsentiert eine übergreifende reflexive und kritische Stimme, die „als Kontrollinstanz auf den Dialog der zwei Ersten zu schauen vermag"[50]. Sie setzt die unterschiedlichen Traditionen zueinander in Beziehung und sorgt dafür, dass Unterschiede nicht verschleiert, sondern benannt, reflektiert und produktiv bearbeitet werden. Bei Bedarf kann sie auch eine mediative, also vermittelnde Funktion einnehmen. Durch ihre übergeordnete Position ist sie in der Lage, gegenseitige Vorurteile, Vereinfachungen oder Überheblichkeiten aufzudecken und zu ihrer Überwindung anzuregen.

Es ist in der Praxis zu erproben, ob religionsferne bzw. religionslose Schüler:innen in heterogenen Lerngruppen diesen Part des „Dritten" übernehmen können. In vielen Fällen mag ihre Distanziertheit zu Religion Ausdruck eines Apatheismus sein, den Religion schlechterdings nicht interessiert. Andere entsprechen aber möglicherweise der Rolle des „Dritten", der so zu wählen ist, „dass er ein bleibendes Moment der Kritik bei dem bearbeiteten Problem aufrecht erhält. Dieser Dritte kann deshalb ein Atheist oder Agnostiker sein […].Wichtig ist in jedem Fall,

47 Von Stosch, Klaus (2008) 403.

48 Von Stosch, Klaus (2009) 25.

49 Von Stosch, Klaus (2009) 25.

50 Von Stosch, Klaus (2009) 26.

dass der Dritte mit Mitteln der Vernunft versucht, die im Dialog erzielten Ergebnisse zu hinterfragen."[51] Auf diese Weise könnten religionskritische Schüler:innen in den Unterricht integriert werden, ohne sie zu vereinnahmen.

7. Umgang mit Wahrheitsfragen – Anleihen für Unterricht mit Religionsfernen

7.1 Verzicht auf apriorische Wahrheitsvermutungen

Komparative Theologie weicht der Wahrheitsfrage nicht aus, sondern legt Wert darauf, dass sie gestellt wird. Damit teilt sie eine Zielsetzung konfessionellen Unterrichts. Ihre Art und Weise, Wahrheitsfragen zu begegnen, ist durch zwei besondere Merkmale gekennzeichnet: Erstens stellt sie im Sinne ihrer mikrologischen Vorgehensweise und Wendung zum Einzelfall nicht die Wahrheit nach einer Religion an sich, sondern es geht ihr stets „um die Bewertung und Einordnung einzelner religiöser Überzeugungen"[52]. Zweitens verzichtet sie auf apriorische Wahrheitsvermutungen, die „vor dem Dialog Wahrheiten oder auch nur Wahrheitsvermutungen über andere Religionen aufstellen"[53]. Dies gebietet zum einen die Grundhaltung der *hospitality*, Gastfreundschaft, die auch Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit anderer Religionen einschließt.[54] Gemeint ist damit die Bereitschaft, andere so als Gast willkommen zu heißen, dass ihnen ein Platz im eigenen Denken eingeräumt wird, durch den sich möglicherweise auch das eigene Denken ändern kann. Den Verzicht auf apriorische Wahrheitsvermutungen gebietet zum anderen auch die zuvor skizzierte „epistemische Demut"[55], die angesichts des Wissens um erkenntnistheoretische Grenzen der Reflexion über Gott erkenntnistheoretische Zurückhaltung und Bescheidenheit im Ringen um die eigene Wahrheit wie die Wahrheit anderer Religionen fordert. Aus diesem Grund ist sich die komparative Theologie der eigenen Verwundbarkeit und der Reversibilität bzw. Fallibilität ihrer Urteile bewusst.[56] Epistemische Demut bedeutet also weder die Anerkennung oder Aberkennung der Wahrheit anderer Religionen, sondern die grundsätzliche Akzeptanz ihrer „Wahrheitsfähigkeit"[57]. Dies hat zur Folge, dass Urteile in Bezug auf andere Religionen grundsätzlich kontextbezogen und vorläufig sind und immer neu auf den Prüfstand zu stellen und ggf. zu

51 Von Stosch, Klaus (2009) 26.
52 Von Stosch, Klaus (2012) 301.
53 Von Stosch, Klaus (2012) 167.
54 Vgl. von Stosch, Klaus (2012) 137–138.
55 Vgl. von Stosch, Klaus (2012) 161–169.
56 Von Stosch, Klaus (2012) 409.
57 Von Stosch, Klaus (2012) 168.

revidieren sind. Angesichts „der Radikalität ihrer Wahrheitssuche“ ist die Komparative Theologie bereit, „alle überkommenen Traditionen in Frage zu stellen“.[58]

7.2 Wahrheit nur im Dialog

Da Komparative Theologie keine vorlaufenden Wahrheits- oder Unwahrheitsunterstellungen trifft, werden Wahrheitsansprüche im Dialog selbst entfaltet. Entscheidungen, welche Religion ein adäquates Licht auf die letzte Wirklichkeit wirft und trägt – mit Blick auf religionsferne Schüler:innen ist zu ergänzen: ob Religion überhaupt ein Licht auf die letzte Wirklichkeit wirft und trägt –, können nur im Prozess des Dialoges getroffen werden. Hier zeigt sich, inwieweit Wertschätzung von Andersheit und Anerkennung von Wahrheit möglich sind. Dschihadismus oder Salafismus können unter dieser Prämisse ebenso wenig wie christlicher Antijudaismus oder Fundamentalismus nicht mit der Anerkennung ihrer je eigenen Wahrheit rechnen.

Wahrheitsfragen zählen gegenwärtig zu den sensiblen Themen im Bereich religiöser Bildung. Wiewohl zum Profil konfessionellen Religionsunterrichts das Stellen von Wahrheitsfragen zählt, zeigen Unterrichtsforschungen und Schulbuchanalysen, dass von Lehrkräften und auch in Unterrichtsmaterialien aus „Sorge, den interreligiösen Konflikten um die Wahrheit in bestimmten Glaubensfragen nicht gewachsen zu sein, […] Lernformate bevorzugt [werden] , die die Wahrheitsfrage kalt stellen.“[59] Von daher ist es ausdrücklich zu begrüßen, dass sich die Komparative Theologie dieser Frage stellt. Die Art und Weise, wie sie dies tut, trifft sich mit den Voraussetzungen und Bedürfnissen religionsferner Schüler:innen, die in der Regel nicht von der Wahrheit einer bestimmten Religion oder von der Wahrheit von Religion überhaupt überzeugt sind, aber dennoch potentiell Alltags-beliefs von Wahrheit haben.

7.3 Kritische Anfragen

Zugleich entzündet sich an der komparativen Art und Weise, Wahrheitsfragen zu bearbeiten, auch religionspädagogische Kritik: „Gewiss, dem Anderen die Wahrheits*fähigkeit* von vornherein nicht abzusprechen, auch und gerade dort, wo er nicht mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmt, ist eine Grundvoraussetzung, ohne welche dialogische Begegnung nicht möglich sein kann. Aber kann ein gläubiger Mensch jemals seine Wahrheits*vermutungen* über andere Religio-

58 Von Stosch, Klaus (2012) 148.

59 Reis, Oliver / Potthast, Fabian (2017) 103.

nen völlig abstreifen?“[60] Bezogen auf religionsferne Schüler:innen ist analog zu fragen: Können sie ihre Wahrheits*vermutungen* bzw. mögliche existierende Vor-Urteile zur Wahrheit oder Unwahrheit von Religion und Religionen abstreifen? Nach Georg Langenhorst wirkt diese Forderung aus einem weiteren Grund problematisch. „Schulträger, Eltern und Kinder haben ein Recht auf Transparenz. Ein Unterricht, der vorgeblich ohne Wahrheitsvermutungen operieren wollte, würde tendenziell vorhandene Überzeugungen eher verschleiern als vermeiden. Das gerade sind entscheidende Vorteile des – durchaus umstrittenen – konfessionellen Religionsunterrichtes: dass alle Beteiligten zumindest theoretisch wissen, woran sie mit diesem Fach sind; dass Maßstäbe, Erwartungen und Ansprüche nicht ständig neu auszuhandeln sind.“ [61] Der wichtige Impuls, „der hier von der Komparativen Theologie ausgeht, liegt so vor allem in der Mahnung, sich eigener Wahrheitsvermutungen bewusst zu werden, sich in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen nicht auf sie zu versteifen, sich selbst immer wieder kritisch zu überprüfen und überprüfen zu lassen.“[62]

8. Ausblick

Komparative Theologie hat das Potential, religionsferne Schüler:innen anzusprechen, ohne sie für christliche Interessen zu vereinnahmen. Sie nimmt Bezug auf religiöse Vielfalt, ohne sie apriorisch zu beurteilen oder an einer Rangordnung interessiert zu sein – dies lässt sie in den Augen religionskritischer Schüler:innen unverdächtig erscheinen. Sie hat das Ziel, „andere in ihrer Andersheit zu verstehen und sich ihnen deshalb in ihrer Andersheit auszusetzen“[63]–, ohne sie in die Schubladen der eigenen religiösen Logik einzupassen – ein Zugang, der Schüler:innen ohne Bezug zu einer bestimmten Religion entgegenkommt. Dabei rechnet Komparative Theologie damit, dass die „Einzelfälle“, die sie bearbeitet, befremdend und verstörend wirken und dadurch neue Perspektiven eröffnen können – eine Erfahrung, die in (inter)religiösen Unterrichtsprozesse immer wieder auftritt.

Ziel des Beitrags ist es, Impulse aus der Komparativen Theologie für interreligiöse Lernprozesse mit religionsfernen Schüler:innen zu eröffnen. Empirische Studien oder Unterrichtsforschungen liegen weder dazu vor noch zur Wirkung komparativ-theologischer Zugänge im Unterricht im Allgemeinen. Überhaupt ist die

60 Reis, Oliver / Potthast, Fabian (2017) 97.

61 Langenhorst, Georg (2015) 98.

62 Langenhorst, Georg (2015) 99.

63 Von Stosch, Klaus (2012) 149.

empirische Datenlage zum interreligiösen Lernen vergleichsweise dünn.[64] Während Zuwächse an Wissen über andere Religionen relativ gut belegt sind, erscheinen die Effekte zu Perspektivenübernahme und Einstellungsveränderungen uneinheitlich und häufig gering.[65] Von daher wären komparative Praxis mit religionsfernen Schüler:innen sowie begleitende Wirkungsforschung sinnvoll und geboten.

Literatur

Alberts, Wanda (2025). Religionskunde – Status quo und Potential im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Pastoraltheologie, 77*(2), 144–157.

Brecht, Mara, & Locklin, Reid B. (Hrsg.). (2016). *Comparative Theology in the Millennial Classroom. Hybrid Identities, Negotiated Boundaries*. Routledge.

Burrichter, Rita, Langenhorst, Georg, & von Stosch, Klaus (Hrsg.). (2015). *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*. Ferdinand Schöningh.

Clooney, Francis X. (2013). *Komparative Theologie. Eingehendes Lernen über religiöse Grenzen hinweg*. Ferdinand Schöningh.

Clooney, Francis X., & von Stosch, Klaus (Hrsg.). (2018). *How to Do Comparative Theology*. Fordham University Press.

Cornille, Catherine (2008). *The Impossibility of Interreligious Dialogue*. PublishDrive.

Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (Hrsg.). (2023). *Grundsatzpapier zu Religionskunde in der Schule*. Bremen. Abgerufen am 1. März 2026, von https://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/Dateien/Religionskunde/grundsatzpapier_religionskunde.pdf

Domsel, Maike, Krahn, Annika, & Mešanović, Mevlida (2023). Quo vadis Religionspädagogik? Christliche und islamische Perspektiven im Gespräch. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 31*(2), 164–181. https://doi.org/10.25364/10.31:2023.2.10

Eißler, Friedmann (2011). Komparative Theologie. Eine Alternative zu bisherigen religionstheologischen Konzepten? *Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen*, (12), 449–455. Abgerufen am 1. März 2026, von https://www.ezw-berlin.de/publikationen/artikel/komparative-theologie/

Fredericks, James L. (1999). *Faith among Faiths. Christian Theology and Non-Christian Religions*. Paulist Press.

64 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2022); Unser, Alexander (2021) 1–6.

65 Meyer, Karlo / Caruso, Carina (2026) 261f.

Kamçılı-Yıldız, Naciye, & Tautz, Monika (2022). Komparative Theologie und eine die Pluralität ernst nehmende Religionspädagogik. In Gotthard Fermor, Thorsten Knauth, Rainer Möller & Andreas Obermann (Hrsg.), *Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs* (S. 224–241). Ferdinand Schöningh.

Kamçılı-Yıldız, Naciye, & Tautz, Monika (2025). Maryam und Maria – eine besondere Frau und ein Vorbild für Gläubige (?!). *Forum für Komparative Theologie*. https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-2245

Kürzinger, Kathrin, & Naurath, Elisabeth (2015). Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonieren oder Abgrenzen? Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen Theologie lernen kann und umgekehrt. In Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (S. 159–172). Ferdinand Schöningh.

Langenhorst, Georg (2015). Religionspädagogik und Komparative Theologie. In Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (S. 89–110). Ferdinand Schöningh.

Meyer, Karlo, & Caruso, Carina (2026). Potenziale und Limitationen empirischer Forschung zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen in Schule und Hochschule. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 25*(1), 252–266. https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.124

Pemsel-Maier, Sabine (2018). Komparative Theologie als theoretische Fundierung interreligiösen Lernens? Wissenschaftstheoretische und religionstheologische Klärungen. In Hermann-Josef Riedl & Abdel-Hakim Ourghi (Hrsg.), *Interreligiöse Annäherungen* (S. 229–250). Peter Lang.

Pfüller, Wolfgang (2012). *Interreligiöse Perspektiven. Studien zur Religionstheologie und zur Interreligiösen Theologie*. LIT Verlag.

Reis, Oliver, & Potthast, Fabian (2017). Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um? In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis & Hanna Roose (Hrsg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* (Bd. 8: *Religiöse Pluralität*, S. 89–105). Ludwig Sauter.

Roebben, Bernd, & von Stosch, Klaus (2022). Religious Education and Comparative Theology: Creating Common Ground for Intercultural Encounters. *Religions, 13*(11), Artikel 1014. https://doi.org/10.3390/rel13111014

Schweitzer, Friedrich (2022). Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*(5), 5–23. Abgerufen am 1. März 2026, von https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-022-01075-2

Schwillus, Harald (2025). Zahlen und Fakten zu konfessionslosen Schüler:innen in Ost und West. In Ulrich Kropač & Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft. Fundierungen und Perspektiven* (S. 46–59). Herder.

Stettberger, Herbert, & Bernlochner, Max (Hrsg.). (2013). *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den trialogisch orientierten Religionsunterricht*. LIT Verlag.

Tautz, Monika (2022). Komparativ-theologische Religionspädagogik als Beitrag für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. *Notizblock. Themen und Materialien für Religionslehrer:innen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, 71, 3–8.

Tautz, Monika (2023–2025). *Materialien für die Sekundarstufe*. *Forum für Komparative Theologie*. Abgerufen am 1. März 2026, von https://www.komparative-theologie.de/schule-sek-i/

Tautz, Monika (2025). *Grundlagen für komparativ-theologisch ausgerichtete Unterrichtseinheiten*. *Forum für Komparative Theologie*. https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-2176

Ulfat, Fahima (2022). Vor welchen Herausforderungen stehen wir? Konfessionslose Schüler:innen im Religions- und Ethikunterricht aus einer muslimischen Perspektive. In Ulrich Kropač & Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 296–308). Herder.

Unser, Alexander (2021). Forschung, empirische, interreligiös. *WiReLex*. https://doi.org/10.23768/WIRELEX.FORSCHUNG_EMPIRISCHE_INTERRELIGIS.200871

von Stosch, Klaus (2002). Komparative Theologie – ein Ausweg aus dem Grunddilemma jeder Theologie der Religionen? *Zeitschrift für Theologie und Kirche, 124*, 294–311.

von Stosch, Klaus (2007). Der muslimische Offenbarungsanspruch als Herausforderung komparativer Theologie. *Zeitschrift für Theologie und Kirche, 129*, 53–74.

von Stosch, Klaus (2008). Komparative Theologie als Herausforderung für die Theologie des 21. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Theologie und Kirche, 130*, 401–422.

von Stosch, Klaus (2009). Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft. In Klaus von Stosch & Reinhold Bernhardt (Hrsg.), *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie* (Beiträge zu einer Theologie der Religionen, Bd. 7, S. 15–33). Theologischer Verlag Zürich.

von Stosch, Klaus (2011). Komparative Theologie und religionssensible Schulkultur – Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung. In Gudrun Guttenberger & Harald Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur* (Studien zur Religionspädagogik und Praktischen Theologie, Bd. 4, S. 343–359). IKS Garamond.

von Stosch, Klaus (2012a). *Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt der Religionen* (Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd. 6). Ferdinand Schöningh.

von Stosch, Klaus (2012b). Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung. In Norbert Mette & Matthias Sellmann (Hrsg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie* (QD 247, S. 325–337). Herder.

von Stosch, Klaus (2013). Die Methodik Komparativer Theologie als Chance für den muslimisch-christlichen Dialog. *CIBEDO-Beiträge*, 2, 72–81.

von Stosch, Klaus (2015). Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht. In Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (S. 279–301). Ferdinand Schöningh.

von Stosch, Klaus (2017). Konfessionalität und Komparative Theologie. In Jan Woppowa, Tuba Isik, Katharina Kammeyer & Bergit Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (Religionspädagogik innovativ, Bd. 20, S. 59–78). W. Kohlhammer.

von Stosch, Klaus, & Bergdolt, Klaus. (2009). *Wahr oder tolerant? Zum Grunddilemma der Theologie der Religionen*. Ferdinand Schöningh.

Woppowa, Jan (2015). Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritischen Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik. In Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (S. 15–30). Ferdinand Schöningh.