

Helga Kohler-Spiegel

Interreligiöses Lernen

(am Beispiel des Religionsunterrichts)¹

1. Hinführung zum Thema:

„Eine Kultur der Verständigung und des Dialogs“

Die erste Regung,
wenn wir uns einem anderen Volke nähern,
einer anderen Kultur,
einer anderen Religion,
muß sich darin zeigen,
daß wir unsere Schuhe ausziehen;
denn der Ort, dem wir uns nahen,
ist heilig.
Sonst könnte es sein,
daß wir feine Träume
von anderen Menschen zerstören
oder – noch schlimmer –
daß wir vergessen,
daß Gott vor uns dort war.

(J.V.Taylor)

Der Begriff „Interreligiöses Lernen“ zielt vordergründig auf Lernen ab. Dahinter stehen aber Werthaltungen und Ideale, die Voraussetzung und Ziel dieses Lernens zugleich sind. Der Text verweist auf mehrere mir vorweg wichtige Gedanken:

Interreligiöses Lernen beinhaltet Begegnung, Dialog, ausgehend von der Frage, was es heißt, einem Menschen zu begegnen; der Dialog beginnt mit der ersten Regung, wenn wir uns dem anderen nähern und uns dies verändert (Schuhe ausziehen); ein anderes Volk, eine andere Kultur und Religion sind etwas Heiliges, etwas Herausgehobenes/Abgesondertes, dies soll Verzweckung und Pädagogisierung verhindern; „daß Gott vor uns dort war“ erinnert daran, die Frage nach Macht und Herrschaft ernst zu nehmen und zu lernen, statt sich als die Wissenden zu wähnen.

Ansätze und Ergebnisse der interkulturellen Pädagogik und theologische Überlegungen sind für interreligiöses Lernen vorweg zu bedenken.

2. Aspekte interkultureller Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik reagiert einerseits auf die Herausforderungen gesellschaftlicher Veränderungen, wie sie in der Schule sichtbar werden, und entwickelt andererseits Wege, den Kontakt der Kulturen für die gesamte Gesellschaft fruchtbar zu machen.²

¹ Vortrag in Leitershofen (AKK-Kongreß 1996) am 13.9.1996.

Beheimatet sein in der Sprache

Bis Ende der siebziger Jahre standen kompensatorische Maßnahmen zum Abbau von Defiziten und zur Integration ausländischer Kinder in die (deutsche/österreichische) Schule im Vordergrund. Sprachförderung in Deutsch hatte die Eingliederung ins herrschende Schulsystem zum Ziel, muttersprachlicher Unterricht diente einer evtl. Rückführung in die Herkunftsländer. Seit ca. 1980 findet sich verstärkt Kritik an dieser verkürzten Sichtweise. Die Mehrsprachigkeit in den Schulklassen wird allmählich als Chance, als Bereicherung entdeckt. Am Umgang mit Sprache kann Beheimatung wachsen. So ermöglichen z.B. zweisprachige Schulbücher einen Unterricht auf der jeweiligen Lernstufe des ausländischen Kindes und zugleich die Einbeziehung eines schrittweisen Spracherwerbs der deutschen Sprache, auch wenn der Lehrperson die Muttersprache des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin fremd ist.³

betrifft alle: kulturelle Selbstreflexion

Interkulturelles Lernen, verstanden als Hilfe zur Identitätsentwicklung der Migrantenkinder, übersieht, daß Erziehung alle Kinder einbeziehen muß. Mit dem Schlagwort „Ausländerpädagogik“ ist immer auch „Inländerpädagogik“ verbunden, interkulturelles Lernen muß alle Bereiche des gemeinsamen sozialen Lernens einbeziehen und darf nicht eingeschränkt sein auf die Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Auf dem Hintergrund politischer Bildung und multiperspektivischer Allgemeinbildung hat Schule auch ein Bewußtsein von den vielfältigen kulturellen Austauschprozessen zu vermitteln.

Bei allen weiteren Differenzierungen sind nach Manfred Hohmann⁴ zwei Ansätze interkulturellen Lernens zu unterscheiden, die „Begegnungspädagogik“ und die „Konfliktpädagogik“. Während beim konfliktpädagogischen Modell Abbau von Vorurteilen und Nationaldenken, Erziehung zu Empathie,

² Zum Begriff vgl. *Essinger, Helmut/Graf, Jochen*, Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung, in: *Essinger, Helmut/Ucar, Ali (Hrsg.)*, Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung, (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 1) Baltmannsweiler 1984, 15-34, 20; *Nieke, Wolfgang*, Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, (= Schule und Gesellschaft, Bd. 4) Opladen 1995, 24-30, zum Kulturbegriff vgl. ebd. 36ff.

³ Zur Entwicklung der interkulturellen Pädagogik vgl. *W. Nieke* 1995, 12ff; *Marburger, Helga*, Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung, in: *dies. (Hrsg.)*, Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung, (Werkstattberichte, Nr. 3) Frankfurt a.M. 1991, 19-34. Vgl. *Orth, Gottfried*, „Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind“. Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1995, 75ff.

⁴ Vgl. *Hohmann, Manfred*, Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? in: *Hohmann, Manfred/Reich, Hans (Hrsg.)*, Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Münster 1989, 1-32, 4ff; vgl. *W. Nieke* 1995, 30-32.

Solidarität und Konfliktfähigkeit im Vordergrund stehen, geht es beim Begegnungspädagogischen Ansatz um den Abbau von Barrieren und um die Begegnung von Kulturen und einer damit verbundenen Bereicherung.⁵ Interkulturelles Lernen benötigt eine „kulturelle Selbstreflexion“, für die Kultur der Mehrheit ebenso wie für alle an der Kultur beteiligten Gruppen.⁶ Denn wenn z.B. „Ausländerfreundlichkeit“ verbal vermittelt wird, es aber nicht zur Auseinandersetzung mit den kulturellen und sozialen Lebensbedingungen ebenso wie den Einstellungen und Ängsten kommt, kann interkulturelles Lernen Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit gar vergrößern.⁷

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“⁸

An der Migrationskultur, nicht an der Herkunftskultur orientiert

Interkulturelle Erziehung bezieht sich auf die Migrationskultur, nicht auf die Herkunftskultur. „Bezugspunkt für manchen pädagogischen Beitrag ist zwar immer noch beispielweise ‚die‘ türkische Kultur, im allgemeinen sind die Herkunftskulturen aber durch die Migrantenkulturen abgelöst worden. Nach Ansicht namhafter Vertreter des Fachgebietes sollte sich die interkulturelle Erziehung an der Migrantenkultur orientieren.“⁹ Eine theoretische Entfaltung des Begriffs steht im Detail noch aus.¹⁰ „Interkulturelle Erziehung hat sowohl

⁵ Vgl. Jäggle, Martin, Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens, in: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 243-258, 246.

⁶ Vgl. Nestvogel, Renate, Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? in: Beck, Klaus u.a. (Hrsg.), Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Beiträge zum 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim 1988, 39-49; vgl. auch Jäggle, Martin, Interkulturelles Lernen. Religionspädagogische Überlegungen und Anregungen, in: Leitner, Rupert u.a., Religionspädagogik 3. Beiträge zur religiösen Dimension der Unterrichtsfächer und einzelner Themenbereiche, Wien 1992, 113-140, 116.

⁷ Vgl. dazu Aspekte des Vorurteils-Lernens ebenso wie die Diskrepanz zwischen verbal Gelerntem und Handlungslernen. Vgl. Kohler-Spiegel, Helga, Juden und Christen – Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplentheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, (= Lernprozeß Christen Juden, Bd. 6) Freiburg i.Br. 1991, 241-266.

⁸ Alexander Thomas 1988, S.83, zit. nach Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, 172.

⁹ G. Auernheimer 1990, 171.

¹⁰ Vgl. Boos-Nünning, Ursula u.a., Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden, München 1983, 358ff; Zur Migrantenkultur vgl. Delgado, Mariano, Glauben lernen zwischen Kulturen. Auf dem Weg zu einer interkulturellen Pädagogik, in: Simon, Werner/Delgado,

die Herkunftskulturen als auch die im Aufnahmeland entstandene Migrantenkultur zu akzeptieren, sie in den Erziehungsprozeß einzubeziehen (...). Interkulturelle Erziehung anerkennt Kulturwandel und Kulturdiffusion als faktische und notwendige Prozesse bzw. Chancen. Sie versucht, bei deren Bewältigung Hilfestellung zu geben, indem sie Verunsicherungen und Abgrenzungen auf beiden Seiten entgegenwirkt und zu gegenseitiger Offenheit, zu Interesse und Toleranz zu erziehen versucht.¹¹

Bei Kindern wird diese Situation „Zwischen den Stühlen“ meist erstmals im Kindergarten sichtbar, wenn sie aus der familiären Umgebung in den öffentlichen Bereich des Kindergartens kommen. Neuorientierungen nach außen, Konflikte bzgl. der geltenden Werte, Verunsicherungen, Ängste und auch Abgrenzungen seitens der Kinder und der Eltern können die Folge sein.¹²

Politik und Pädagogik

„Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“, so lautete 1981 ein Artikel von Hamburger, Seus und Wolter.¹³ Wirkliche Gleichstellung und Beteiligung der Migrantinnen und Migranten betreffen die Gesellschaft, die Welt der Erwachsenen, nicht nur die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Interkulturelles Lernen beinhaltet politische Arbeit, interkulturelles Lernen ohne Einbeziehung der sozialen, wirtschaftlichen und rechtlichen Bedingungen, auf denen die Diskriminierung beruht, muß scheitern. Damit stoßen pädagogische Konzepte an ihre Grenzen: „Nach F.-O. Radtke ist die Schule allerdings überfordert, wenn ihr offizieller Lehrplan interkulturelles Lernen enthält, der geheime Lehrplan der Gesellschaft aber unverändert auf Diskriminierung setzt. Hier können seiner Meinung nach politische Maßnahmen zum Abbau der Diskriminierung mehr erreichen als ein Konzept der interkulturellen Erziehung.“¹⁴

Interkulturelle Pädagogik

1984 faßt Gabriele Pommerin zusammen, was von vielen Vertreterinnen und Vertretern der interkulturellen Erziehung als Essentials anerkannt wird:

Mariano (Hrsg.), Lernorte des Glaubens. Glaubensvermittlung unter den Bedingungen der Gegenwart, Berlin 1991, 171-212, 172ff.

¹¹ Sandfuchs, Uwe, Umriss einer Interkulturellen Erziehung, in: Die neue Gesellschaft/ Frankfurter Hefte 1986, Nr. 12, 1147-1153, 1150; vgl. auch G. Auernheimer 1990, 172.

¹² Befähigung zum interkulturellen Arbeiten, Gesprächsmöglichkeiten und Unterstützung jeder Art sind deshalb bereits im Kindergartenbereich – und nicht erst in der Schule – notwendig. Dies bedeutet die Einbeziehung des Themas in die Ausbildung, (Teilzeit-)Einsätze zweisprachlicher Kindergärtnerinnen, besondere Unterstützung der jeweils ersten Wochen nach längeren Ferienpausen, um die erneute Einfindungsphase der Kinder zu fördern u. v. m.

¹³ Vgl. Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto, Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Unterrichtswissenschaft (1981) H.2, 158-167.

¹⁴ M. Jäggle 1992, 119; vgl. Radtke, Frank-Olaf, Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung, in: Beck, Klaus u.a. (Hrsg.), Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1988, 50-56.

„Interkulturelle Erziehung sei die pädagogische Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaft – ein offenes Handlungskonzept, das gesellschaftliche Veränderungen wahrnehme und selbst Innovationsprozesse einleite. Sie sei Beitrag zur Friedenserziehung durch Konfliktlösung. Sie basiere auf kindzentrierter Pädagogik verstanden als Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontaneität und Berücksichtigung individueller Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Erziehung gehe von einem erweiterten Kulturbegriff und flexiblen Kultur- und Sprachkapazitäten deutscher und ausländischer Kinder aus; sie versuche eine sinnvolle Kombination von Muttersprach- und Zweitsprachenunterricht. Interkulturelle Erziehung sei schließlich stadtteilbezogen, handlungsorientiert und erfahrungsoffen.“¹⁵

U. Schneider-Wohlfahrt 1990 u.a. verstehen unter interkulturellem Lernen einen Prozeß, „der Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, unterschiedlicher Sprache und unterschiedlichen Alters und Geschlechts befähigt, in einer Gesellschaft möglichst friedlich und ohne gegenseitige Diskriminierung und Ablehnung zusammenzuleben“¹⁶. Es ist nicht von In- und Ausländern die Rede, sondern das komplexe Beziehungsgeschehen zwischen den beteiligten Menschen steht im Vordergrund: „Nicht Kulturen nehmen Beziehungen miteinander auf, es sind immer Individuen, die einen Teil ihrer Kultur verkörpern, was nicht heißt, daß sie mit ihr identisch sind.“¹⁷ Oder anders gesagt: Es begegnen einander Menschen, nicht Kulturen.

Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Die Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ an Österreichs Pflichtschulen (der Religionsunterricht ist diesbezüglich kein Schwerpunkt!) sollte das Bewußtsein für das Thema für alle an der Schule Beteiligten (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Behörden...) schärfen und die Integration interkulturellen Lernens in den alltäglichen Unterricht gewährleisten. Doch die schulische Gesetzgebung geht (nach wie vor) von einer weitgehend homogenen Schulsituation aus, auch wenn die Situation in einer Schulklasse bzgl. der Sprache, der jeweiligen Kulturen und Religionen vielfältiger ist. Die Vielfalt sowohl innerhalb einer Kultur als auch zwischen den Kulturen kann und darf nicht vereinfacht werden.

Kultur gibt immer auch vor, wie Frauen und Männer zu sein haben (auch wenn sie gerade vorgeben, daß dies nicht festgelegt sei); so ist unter geschlechtsspezifischem Blickwinkel mitzubeachten, welche Vorgaben Jungen und welche Mädchen vorfinden, wie geschlechtliche Identität ausgebildet wird. Wie-

¹⁵ Pommerin, Gabriele, MigrantInnenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung, in: Zielsprache Deutsch, H.3, 41ff, S. 106; zit. nach G. Auernheimer 1990, 170f.

¹⁶ Schneider-Wohlfahrt, Ursula/Pfänder, Birgit/Schmidt, Bernd, Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung, Opladen 1990.

¹⁷ K. Klement, Interkulturelles Lehren und Lernen, in: F. Anhell (Hrsg.), Bildung und Erziehung in einem vereinten Europa, Wien 1991, 55-61, S.56, zit. nach M. Jäggle 1992, 119.

derum werden die Grenzen pädagogischer Überlegungen im Rahmen schulischer Arbeit sichtbar.

3. Theologische Überlegungen und Entwürfe

Ich fasse ganz kurz zusammen, was mir für's Verstehen unverzichtbar zu sein scheint, aber auch im Wissen darum, daß an dieser Stelle kein umfassender Überblick zu den theologischen Implikationen des interreligiösen Dialogs möglich ist.¹⁸

3.1 Pluralistische Religionstheologie und der Absolutheitsanspruch des Christentums

Karl Rahner hat bereits 1961 im Aufsatz „Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen“ den Pluralismus der Religionen als „das größte Ärgernis und die größte Anfechtung“ für Christinnen und Christen bezeichnet. „Für das Christentum ist dieser religiöse Pluralismus eine größere Bedrohung und der Grund einer größeren Unruhe als für alle anderen Religionen. Denn keine andere (...) setzt sich selbst so absolut als die Religion, als die eine und einzig gültige Offenbarung des einen, lebendigen Gottes wie das Christentum. (...) Es gibt kein in sich geschlossenes Abendland mehr (...). Heute ist jeder jedes anderen Menschen in der Welt Nachbar und Nächster, und darum von der Kommunikation aller Lebenssituationen von planetarischer Art her bestimmt: Jede Religion, die in der Welt existiert, ist, wie alle kulturellen Möglichkeiten und Wirklichkeiten anderer Menschen, eine Frage und eine angebotene Möglichkeit für jeden Menschen. Und wie die Kultur des anderen als eine Relativierung der eigenen konkret und existentiell fordernd erlebt wird, so ist es unwillkürlich auch mit den fremden Religionen.“¹⁹

Im angloamerikanischen Raum ist eine Theologie entstanden (weil dort „die Theologie weniger traditionsverhaftet und deduktiv als vielmehr situationsbezogen und empirisch-pragmatisch arbeitet“, wie R. Bernhardt²⁰ formuliert), die „jenes Denkmuster konzeptualisiert, das von einer äquivalenten Gleichordnung der Religionen ausgeht“²¹. Als Vertreter dieser „pluralistischen Theologie der Religion bzw. der Religionen“ seien exemplarisch John Hick, Paul F. Knitter, Leonard Swidler, und auch Raimon Panikkar genannt.²² Ich nenne

¹⁸ Ich verweise in diesem Zusammenhang vor allem auf die verstärkt notwendige interdisziplinäre Zusammenarbeit.

¹⁹ Rahner, Karl, Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen, in: *ders.*, Schriften zur Theologie, Band 5, Zürich 1962, 136-158, 137f; vgl. auch in: *Kuschel, Karl-Josef (Hrsg.)*, Christentum und nichtchristliche Religionen. Theologische Modelle im 20. Jahrhundert, Darmstadt 1994, 65-85.

²⁰ Bernhardt, Reinhold, Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur pluralistischen Religionstheologie, Gütersloh 2. Aufl. 1993, 199.

²¹ Ebd.

²² Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs, in: KBl 116 (1991) 316-327, 321. – Im Bereich der Religionspädagogik hat sich H.G. Ziebertz um diese Diskussion verdient

– verkürzt !! – Gemeinsamkeiten innerhalb der Pluralistischen Religionstheologie, auch Dialogtheologie genannt²³:

Bei aller Eigenständigkeit der einzelnen pluralistischen Religionstheologien sind gemeinsame argumentative Grundstrukturen zu beschreiben:

- Grundsätzliche geschichtliche Relativität aller Ereignisse und Erkenntnisse. Mit Paul Knitter gesprochen muß man „ehrlicher Weise zugeben, daß es unter menschlichen Bedingungen kein letztes Wort für die Wahrheit und auch nicht nur einen Weg geben kann, sie zu erfahren...“. Es gibt „keinen festen Ort für die Wahrheit“²⁴.
- Das Göttliche ist größer als der Mensch begreifen kann, deshalb kann „keine Religion und keine Offenbarung das einzige, letzte, exklusive oder inklusive Wort Gottes sein ... Solch ein letztes Wort würde Gott begrenzen und ihm das Geheimnis nehmen.“²⁵
- „Die unterschiedlichen Religionen sind nichts als unterschiedliche Manifestationen dieses ewig einen Transzendenzgrundes.“²⁶ Inkarnationen – so John Hick – haben ständig stattgefunden.
- Wenn keine Religion das Geheimnis Gottes voll repräsentieren kann, dann ist auch das Christentum als Teil des pluralen religiösen Systems zu begreifen. „Aus der pluralistischen Theologie folgt eine pluralistische Christologie.“²⁷
- Das ist keine Abwertung des geschichtlichen Jesus; Jesus Christus bleibt einzigartig (wie jeder Mensch einzigartig ist) und universal (weil überall auf der Welt Menschen an Jesus Christus glauben). Die Einzigartigkeit Jesu und die Ausschließlichkeit Jesu sind zu differenzieren. Außer Jesus gibt es – laut John Hick – andere Offenbarungen Gottes.²⁸

gemacht. Zur pluralistischen Religionstheologie vgl. die Auseinandersetzung in: *Schwager, Raymund (Hrsg.)*, Christus allein? Der Streit um die pluralistische Religionstheologie, (= *Quaestiones disputatae*, Bd. 160) Freiburg i.Br. 1996; *Brück, Michael von/Werbick, Jürgen (Hrsg.)*, Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch pluralistische Religionstheologien, (= *Quaestiones disputatae*, Bd. 143) Freiburg i.Br. 1993; vgl. exemplarisch: *Hick, John*, Religion. Die menschlichen Antworten auf die Frage nach Leben und Tod, München 1996; *Knitter, Paul*, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988; zur Christologie vgl. *Menke, Karl-Heinz*, Die Einzigkeit Jesu Christi im Horizont der Sinnfrage, Einsiedeln 1995. Vgl. *G. Orth* 1995, 37ff.

²³ Vgl. *Nipkow, Karl-Ernst*, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: *Van der Ven, Johannes/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.)*, Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, (= *Theologie und Empirie*, Bd. 22) Kampen-Weinheim 1994, 197-232, 216ff.

²⁴ *Knitter, Paul*, Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine Pluralistische Theologie der Religionen, in: *Evang.Theologie* 49 (1989) 506-516, 508.

²⁵ Ebd. 509.

²⁶ *Kuschel, Karl-Josef*, Christologie und interreligiöser Dialog. Zum Problem der Einzigkeit Christi im Gespräch mit den Weltreligionen, in: *J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz* 1994, 89-112, 94; vgl. zu den Gemeinsamkeiten insgesamt: ebd. 94-96.

²⁷ Ebd.

– Die frühen kirchlichen Aussagen der ersten Konzile sind „nur eine Form der Versprachlichung der Bedeutung Jesu“²⁹.

Die kritische Diskussion der pluralistischen Religionstheologie(n) muß noch weiter geführt werden, das Gespräch und die Auseinandersetzung darüber tun not. Anzumerken ist (ohne Anspruch auf Vollständigkeit), daß der interreligiöse Dialog gegenwärtig vor allem im Fachbereich der systematischen Theologie geführt wird, eine auf neuestem exegetischem Forschungsstand geschriebene „biblische Theologie des interreligiösen Dialogs“³⁰ fehlt. Wenn Gott letztlich „Geheimnis“ bleibt, wird die biblische Überlieferung verkannt, daß Gott sich hat erkennen lassen. Karl-Josef Kuschel betont, daß die pluralistische Religionstheologie „in ihrer Kritik an den kulturellen, politischen und sozialen Folgen des christlichen Absolutheits- und Superioritätsanspruchs im Recht“³¹ ist. Die neutestamentlichen Hymnen, Lieder und Bekenntnisse und die dort verwendeten Titel sind aber nicht absolutistisch zu verstehen, sondern es sind „Glaubenszeugnisse von Menschen, die sich auf die Zuverlässigkeit und Vertrauenswürdigkeit Gottes für ihr Leben und Sterben einlassen wollen“³². Die kritische Auseinandersetzung – hier exemplarisch unter Bezugnahme auf K.-J. Kuschel – macht auch deutlich, daß der Dialog nicht Bekenntnis und Verkündigung ersetzen kann. Aus biblischer Sicht, aus Glaubenssicht gibt es einen Ort für die Wahrheit. Vor allem mit Bezug auf Papst Johannes Paul II und die Enzyklika „Redemptoris missio“ (Enzyklika über die fortdauernde Gültigkeit des missionarischen Auftrags 1991) kann das „Verhältnis von Christentum und nichtchristlichen Religionen (...) nur von einer biblisch begründeten christologisch konkretisierten Pneumatologie her richtig bestimmt werden.“³³

Interessant ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß gerade im Bereich Feministischer Theologie christologische Fragestellungen im Blick auf den Absolutheitsanspruch (und die Fixierung auf das Kreuz als Ort der Erlösung) diskutiert werden.³⁴

²⁸ Vgl. ebd. 95.

²⁹ Ebd. – im Original kursiv.

³⁰ Ebd. 97.

³¹ Ebd. 107.

³² Ebd.

³³ Ebd. 108.

³⁴ Vgl. jüngst: *Jost, Renate/Valtink, Eveline (Hrsg.), Ihr aber, für wen haltet ihr mich? Auf dem Weg zu einer feministisch-theologischen Revision von Christologie*, Gütersloh 1996; vgl. auch *Strahm, Doris, Vom Rand in die Mitte. Christologie aus der Sicht von Frauen in Asien, Afrika und Lateinamerika*, (= *Theologie in Geschichte und Gesellschaft*, Bd. 4) Luzern 1997.

3.2 Begegnungsmuster zwischen dem Christentum und den nicht-christlichen Religionen

„Aus der Vielfalt der theologisch, philosophisch oder religionspsychologisch denkbaren Begegnungsmuster zwischen dem Christentum und den nicht-christlichen Religionen werden vier Konzepte skizziert. Die beiden ersten, Exklusivität und Inklusivität, sind vor allem in der christlich-theologischen Tradition von Bedeutung. Das dritte und vierte, Parallelität und Wesensgleichheit, werden vor allem auf philosophischer und psychologischer Perspektive vorgetragen.“³⁵ Die sich aus der Typologie von Unterrichtskonzepten ergebenden Konsequenzen für religiöse Erziehung sind mit der Frage nach dem jeweiligen religionspädagogischen Konzept verbunden. Religiöse Erziehung in der christlichen Religion, Religiöse Erziehung über die christliche Religion, Religiöse Erziehung von der christlichen Religion aus, Religiöse Erziehung über alle Religionen, Religiöse Erziehung von Religionen/von Weltanschauungen aus – diese verschiedenen Formen sind zu unterscheiden und zu diskutieren.³⁶ Diese Überlegungen sind in der angeführten Literatur nachzulesen; darüber hinaus müssen Überlegungen zum Religionsbegriff und zum dahinterliegenden Verständnis von Religion einbezogen werden.³⁷

„Wer sich anderen Religionen nähert, nimmt implizit oder explizit eine Positionsbestimmung in bezug auf die eigene, die andere und auf das Verhältnis zwischen den betreffenden Religionen vor.“³⁸ So bleibt festzuhalten: „Erst wenn die Religionen beginnen, mit Hilfe ihrer Theologie ihren Wahrheitsanspruch angesichts des Wahrheitsanspruches der Anderen zu formulieren, so daß sie sich gegenseitig darüber verständigen können, ist eine neue Gemeinschaft unter ihnen möglich.“³⁹

³⁵ H.-G. Ziebertz 1991, 316. Zu diesen vier Konzepten Exklusivität, Inklusivität, Parallelität, Wesensgleichheit – phänomenologisch und psychologisch, ergänzend: religiöser Pluralismus, die jeweils auf ihre Dialogfähigkeit befragt werden, vgl. u.a. Ziebertz, Hans-Georg, Zwischen Superiorität und Relativität. Religionstheologische Konzepte in empirisch-religionspädagogischer Perspektive, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 3 (1993) 5-20; Ziebertz, Hans-Georg, Mono-, multi-, interreligiös? Religionen als religionspädagogische Herausforderung, in: ev erz 46 (1994) 328-337; Ziebertz, Hans-Georg, Theologischer Kontext der Religionsdidaktik, in: CpB 107 (1994) H.2, 13-19.

³⁶ Vgl. erweitert im Blick auf die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Unterrichtstypen und religionstheologischen Konzepten Ziebertz, Hans-Georg, Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewußtsein, in: J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz 1994, 237-239; vgl. auch H.-G. Ziebertz 1991, 323ff.

³⁷ Vgl. Lähnemann, Johannes, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde, Teil II: Islam, Göttingen 1986, 247ff.

³⁸ H.-G. Ziebertz, in: J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz 1994, 248.

³⁹ J. Lähnemann 1986, 247f.

4. Zum Kontext interreligiösen Lernens

Religionen wurden, wie U. Tworuschka betont, u.a. immer dann „interessant“, wenn gesellschaftliche Wandlungen eingetreten sind, die den konfessionellen Religionsunterricht in Frage stellen.⁴⁰

4.1 „Religionen-Didaktik“

Religionen-Didaktik ist heute unbestritten. Zur Geschichte sei auf Stephan Leimgruber verwiesen.⁴¹ Zahlreiche Untersuchungen bzgl. Schulbüchern haben zum Problembewußtsein und zur Verbesserung schulbezogener Medien geführt.⁴²

Dabei wurde deutlich:

- Religionen sollen authentisch, d.h. in der Eigentümlichkeit ihrer jeweiligen Sprache im Unterricht zu Wort kommen. Die Möglichkeiten und die Schwierigkeiten im Umgang mit Quellentexten sind bekannt.
- Religionen begegnen sich in Menschen. – Auch wenn diese Formulierung etwas gewagt scheint, macht sie doch die „Personalisierung“ deutlich. Personen und ihre „subjektive“ Weise der Religionspraxis sind bedeu-

⁴⁰ Vgl. Tworuschka, Udo, Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen? Versuch einer vorläufigen Bilanzierung, in: J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz, 1994, 171-196, 172.

⁴¹ Vgl. Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 1995, 13ff.

⁴² Vgl. zum Judentum exemplarisch das von einem Freiburger Forschungsteam um Günter Biemer und Ernst Ludwig Ehrlich vorgelegte Projekt zum Lernprozeß Christen Juden; vgl. dazu Fiedler, Peter, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, (= Lernprozeß Christentum Judentum, Bd. 1) Düsseldorf 1980, und die weiteren Bände der Reihe. Eine umfangreiche Analyse der Darstellung des Islam in den Lehrplänen und Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland liegt vor; dabei ist der Islam im Spiegel seines eigenen Selbstverständnisses interpretiert, orientiert an authentischen Quellenzeugnissen und am Forschungsstand; vgl. Tworuschka, Udo, Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, (= Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Teil 2/ Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 47) Braunschweig 1986; Vöcking, Hans u.a., Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam, (= Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Teil 3/ Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 53) Braunschweig 1988; Schultze, Herbert, Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam, (= Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Teil 5/ Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 58) Braunschweig 1988; Stöber, Georg/Tworuschka, Monika/Tworuschka, Udo, Nachträge 1986-1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam in den Fächern: Ethik, Geographie, Geschichte, Evangelische und Katholische Religion, (= Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, Teil 7/ Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 62) Frankfurt 1990, und die weiteren Bände der Reihe. Susanne Heine zeichnet (im Rahmen eines interdisziplinär angelegten, europaweiten Projekts von Schulbuchanalysen) verantwortlich für die Analyse österreichischer Schulbücher bzgl. deren Darstellung des Islam, inklusive der dafür notwendigen Aufarbeitung des Hintergrunds in Österreich: Heine, Susanne (Hrsg.), Islam zwischen Selbstbild und Klischee. Eine Religion im österreichischen Schulbuch, (= Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte, Bd. 26) Köln 1995.

tungsvoll. Wilfred Cantwell Smith betonte bereits 1963: „the study of religion is the study of persons“⁴³. Vertreter und Vertreterinnen einzelner Religionen sollen miteinander ins Gespräch kommen, die VertreterInnen anderer Religionen sollen festschreiben, was z.B. deutsche Kinder, deren Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie auch deren Eltern über die jeweils andere Religion/ anderen Religionen lernen sollen. Die Unmittelbarkeit der Begegnung ist alltäglich gegeben, auf der Straße, im Urlaub, aber auch vermittelt durch das Fernsehen. „Festzustellen ist inzwischen eine intensivere Beschäftigung mit den im Erfahrungsbereich der Schüler liegenden religiösen Gruppierungen und der religiösen Alltagswelt.“ Es geht „um die Einbeziehung alltäglich-elementarer Handlungsweisen. (...) Religiöses Denken, Fühlen und Tun werden nicht als 'Sonderwelt' vorgestellt, sondern präsentieren sich in Alltagshandlungen, sind ablesbar an der religiösen Enkulturation.“⁴⁴

- Der gewandelte Umgang mit Religionen, der den einzelnen Gläubigen ernster nimmt, erfordert einen narrativen Zugang zu den einzelnen Religionen und der Beschäftigung mit ihnen. Im Miterleben und der Identifikation ist es möglich, dadurch auch in der eigenen Kultur (ein Stück) beheimatet zu werden.⁴⁵

4.2 Interreligiöses Lernen: Zum Kontext

Daß religiös-ethische Erziehung einen genuine Aufgabenbereich schulischer Erziehung darstellt, der am besten in einem eigenen Schulfach wahrgenommen wird, ist in Europa Konsens in allen Ländern (bis auf Frankreich ohne Elsaß-Lothringen).⁴⁶ Schulisch stehen die Fragen der interkulturellen Bildung im Vordergrund, immer noch ist es schwierig, den interreligiösen Aspekt zumindest als Teil des interkulturellen Lernens bewußtzumachen und einzubeziehen in die Arbeit.⁴⁷ Interreligiöse Erziehung kann umfassend verstanden werden als „Erziehung zu einem positiven und bewußten Umgang von Menschen verschiedener religiöser Identität – auf kognitiver, pragmatischer und emotionaler Ebene“⁴⁸. Richard Schlüter verbindet ökumenisches mit

⁴³ Zit. nach U. Tworuschka 1994, 176.

⁴⁴ U. Tworuschka 1994, 177.

⁴⁵ Vgl. Tworuschka, Udo, Ernstnehmen der Religionen durch Geschichten, in: Lähmann, Johannes (Hrsg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus, (= Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 10) Hamburg 1992, 278-286; vgl. für die Schweiz bei S. Leimgruber 1995, 65.

⁴⁶ Vgl. Lähmann, Johannes, Nicht-christlicher Religionsunterricht – Interreligiöser Unterricht, in: Schweitzer, Friedrich/Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, (= Beiträge zur Reform der Grundschule 92/93) Frankfurt a.M. 2. Aufl. 1995, 144-153, 145.

⁴⁷ Vgl. das Nebeneinander von M. Jäggle 1995, 243-258 und Van der Ven, Johannes/Ziebertz, Hans-Georg, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, in: Ziebertz/Simon 1995, 259-273.

⁴⁸ Helmberg, Ileana, Der Beitrag des Religionsunterrichts an AHS zu interkulturellen und

interreligiösem Lernen, wenn er schreibt: „Ökumenisches Lernen soll interkulturelles Lernen sein, das die Begegnung und den Dialog mit dem Fremden, verstanden nicht nur als Gespräch, sondern sowohl als ein entsprechendes Handeln wie auch als Haltung und Grundeinstellung dem Fremden gegenüber, als konstitutive Elemente beinhaltet.“⁴⁹ Ökumenisches Lernen soll ein „grenzüberschreitendes, handlungsorientiertes, soziales und verknüpfendes Lernen sein, das interkulturelles Lernen einschließt und ein ganzheitlicher Prozeß ist“⁵⁰.

Zum gegenwärtigen Kontext interreligiösen Lernens greife ich vier Aspekte heraus, die mir wichtig erscheinen und auf die in der Literatur Gewicht gelegt wird, wenn über unsere Lebenswelt Relevantes gesagt werden soll:

Religion und Gesellschaft:

Postmoderne und die Einzigartigkeit des Christentums

Nach Wolfgang Welsch⁵¹ ist „die Postmoderne die Freisetzung von Pluralität, nicht aber deren Absolutsetzung“⁵². „Nach Welsch ist die Postmoderne keine neue Epoche, sondern der Begriff bezeichnet eine radikalisierte und reflexiv gewordene Moderne. Ein entscheidendes Kennzeichen ist die irreduzible Pluralität, in deren Folge übergreifende Metadiskurse mit dem Ziel allgemeiner Konsensbildung offenbar unmöglich und illegitim geworden sind, so daß – auf gesellschaftstheoretischer Ebene – 'die Pluralitäten von Rationalitäten, Wertsystemen, Gesellschaftsorientierungen zur Geltung zu bringen' sind. (...) Das postmoderne Bewußtsein ist – so Welsch – sensibilisiert, daß 'humanes Leben nur im Plural möglich' ist.“⁵³ Daß diese Pluralität eine ethische Grundierung verlangt, sei mit Wolfgang Welsch erwähnt.⁵⁴

K.E. Nipkow⁵⁵ unterscheidet zwischen „weichem“ und „hartem Pluralismus-bild“; Vertreter des weichen Pluralismusbildes gehen von Dialogbereitschaft,

interreligiösen Themen der Gegenwart, in: CpB 106 (1993) 174-178, 175.

⁴⁹ Schlüter, Richard, Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Problemanzeige, in: ders. (Hrsg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn-Frankfurt a.M. 1994, 27-53, 29.

⁵⁰ Schlüter, Richard, Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon 1995, 176-192, 182; vgl. auch Orth, Gottfried (Hrsg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster 1991. Zur begrifflichen Klärung und zur Begründung der Unterscheidung zwischen interreligiösem und ökumenischem Lernen vgl. Nipkow, Karl Ernst, „Oikumene“: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf nichtchristliche Religionen, in: J. Lähmann 1992, 166-189, 166ff.

⁵¹ Vgl. Welsch, Wolfgang, Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 3.Aufl. 1991; vgl. dazu exemplarisch Uphoff, Berthold, Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt, (= Praktische Theologie heute, Bd. 3) Stuttgart 1991, 115ff; Kaufmann, Franz-Xaver, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, 32ff; R. Schlüter 1994, 40ff.

⁵² R. Schlüter 1994, 41.

⁵³ R. Schlüter 1994, 40, mit Bezug auf W. Welsch 1991, 28 und 41.

⁵⁴ Vgl. W. Welsch 1991, 7.

⁵⁵ Vgl. K.E. Nipkow 1992, 172-180, bes. 173; K.E. Nipkow 1994, 205-207.

geschichtlichem Bewußtsein und Relativierungsfähigkeit aus; sie neigen zur selektiven Auswahl religiöser Traditionen und beziehen sich häufig nur auf Einzelbereiche von Religion, v.a. auf die ethische Bedeutung der Religionen unter Ausklammerung der Wahrheitsfrage (z.B. religiös-ethische Praxis, Hoffnung auf Frieden). Vertreter des harten Pluralismusbildes hingegen betonen, daß das Problem des Pluralismus dort entsteht, „wo wir mit wechselseitig unversöhnbaren Weltanschauungen oder ultimativen Denk- und Lebenssystemen konfrontiert sind“, wo nicht ein gemeinsames Dach bereits möglich ist. „Pluralismus hat mit letzten unüberbüchbaren menschlichen Haltungen zu tun.“⁵⁶

Zugleich müssen in diesem Zusammenhang die Frage des Absolutheitsanspruchs des Christentums und die Begegnungsmuster zwischen Christentum und nicht-christlichen Religionen erinnert werden.

Die Sichtweise, daß „humanes Leben nur im Plural möglich ist“, beschreiben auch Jugendliche in ihren Aussagen – selbstverständlich in ihrer eigenen Sprache. Dies wird meist negativ gesehen, daß bei westdeutschen Jugendlichen eine „relativierende, funktionalisierende und subjektivierende Betrachtung von Religion“⁵⁷ anzutreffen sei. Dabei darf nicht übersehen werden, daß damit – bei allen Gefahren – Religion darauf hin geprüft wird, inwieweit sie sinnvoll ist, inwieweit sie dazu dient, zu leben, gut zu leben, Antwort zu finden auf eigene Fragen, etwas gegen die Unsicherheit und Angst setzen zu können. „Aus dem Angebot objektiv bereitstehender Sinndeutungsmuster wird angenommen, was für die subjektive Lebensführung aufgrund der eigenen individuellen Erfahrung wichtig, plausibel und nützlich ist. Das pluralistisch bereitstehende Angebot erfährt seine Realisation nur noch durch einen privatisierten Filter und diese Filtrierung geschieht hauptsächlich nach der Maßgabe privater Betroffenheitserfahrungen.“⁵⁸

Erlebnisgesellschaft:

Erfahrung statt Tradition

Gerhard Schulze nennt unsere Gesellschaft „Erlebnisgesellschaft“⁵⁹. Ohne auf die Diskussion dieses Begriffs und des damit verbundenen Ansatzes einzugehen, macht der Begriff eine zentrale Veränderung deutlich. Das Gefühl von Brüchigkeit und Vergänglichkeit, von Unsicherheit und Schutzlosigkeit fördert die Sehnsucht nach gegenwärtigem Leben.⁶⁰ Die Frage von Jugendlichen

⁵⁶ Raimon Panikkar, 1987, 125, zit. nach K.E. Nipkow 1994, 207.

⁵⁷ K.E. Nipkow 1994, 224.

⁵⁸ Drehsen, Volker, Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft, in: Van der Ven/Ziebertz 1994, 39-69, 50.

⁵⁹ Vgl. Schulze, Gerhard, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a.M./New York 2. Aufl. 1992; vgl. dazu Kochanek, Hermann, Die Erlebnisgesellschaft – eine postmoderne Herausforderung für Seelsorge und Pastoral, in: ders. (Hrsg.), Religion und Glaube in der Postmoderne, (= Veröffentlichungen des Missionsprieesterseminars St. Augustin bei Bonn; Nr. 46) Nettetal 1996, 151-220, 152ff.

zielt nicht primär darauf ab, welche Tradition die wahre und richtige ist, welche Tradition mehr Geschichte und daraus abgeleitete Rechtmäßigkeit und Glaubwürdigkeit besitzt. Jugendliche fragen primär nach der Möglichkeit, religiöse Erfahrungen zu machen. Religiöse und christliche Alphabetisierung der Schülerinnen und Schüler geschieht durch die Begegnung, durch den Umgang mit Religion bzw. Religionen. Neben dem Wunsch nach Orientierung und Sicherheit ist beim größeren Teil der Jugendlichen zu sehen, daß ihr Zugang zu Religion über die Erfahrung zu suchen ist und damit die Absolutheit der eigenen Religion nicht im Vordergrund steht, sondern die Frage, auf welchem Weg religiöse Erfahrung möglich oder besser möglich ist.

Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Art religiöser Erziehung. Die eigene Konfession ist (z.T.) fremd geworden, sie ist nicht mehr der Ort für religiöses Erleben. Dies ermöglicht ein ungebundenes Aussuchen religiöser Elemente aus den verschiedensten Traditionen; „ich suche mir zusammen, was mir paßt, was zu mir paßt“. Die prophetische Gestalt des Glaubens ist dabei in Gefahr, verloren zu gehen. Es sei bereits hier angemerkt, daß auf diesem Hintergrund religiöses Lernen immer (so weit als möglich) handlungsorientiertes, Erfahrungen-ermöglichendes, teilnehmendes Lernen sein muß, das Beheimatung möglich macht und zugleich offen bleibt für Begegnung mit Fremdem. Denn es darf nicht übersehen werden: „Zudem sind Kinder und Jugendliche nicht in jeder Alters- und Entwicklungsphase in der Lage, sich imaginativ mit fremden religiösen Positionen zu identifizieren.“⁶¹ Es ist grundsätzlich zu prüfen, wieweit man Kinder, die auch verlässliche Welten brauchen, einer religiösen Pluralität aussetzen soll. Mit Bezug auf die Entwicklung des Glaubens (auf dem Hintergrund der Stufenmodelle) betont Karl Ernst Nipkow: „Der 'verbindende Glaube' (im Sinne von Stufe 5 nach Fowler) folgt dem 'individuell-reflektierenden Glauben' (der Stufe 4 nach Fowler), d.h., er folgt dem Weg, der zur Selbständigkeit im eigenen Glauben geführt hat und zunächst hat führen müssen, damit ein Dialog zwischen selbständig glaubenden Menschen geführt werden kann. In diesem Sinne gehen alle seriösen Entwürfe zum Glaubensdialog und interreligiösen Lernen von einem aposteriorischen ökumenischen und interreligiösen Bewußtsein aus, das gelernt hat, in 'Relationen' zu denken, während die Befunde unter den Jugendlichen einen A-priori-Relativismus enthüllen, der von dem Begriff der 'Relationalität' sorgfältig unterschieden werden muß.“⁶² Über diese Frage der

⁶⁰ Vgl. Dieter Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend, in: Peter Biehl u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 6: 1989, Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25, 24.

⁶¹ H.-G. Ziebertz 1994, 269; vgl. Heimbrock, Hans-Günter, Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik, in: Biehl, Peter u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 8: 1991, Neukirchen-Vluyn 1992, 55-70, 58 im Anschluß an N.Slee.

⁶² K.E. Nipkow 1994, 225f; vgl. mit dieser Frage im Blick auf Kinder: Biesinger, Albert, Unterricht über andere Religionen. Didaktische Reflexionen am Beispiel des Dialoges Christentum-Judentum, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl 1995, 138-143, 139; Nipkow, Karl

Entwicklungsgemäßheit und die Konsequenzen daraus wird noch nachzudenken sein.

Der Stachel des Fremden:

Herausgefordert zur Begegnung

Ausgehend von der wachsenden Alltagspräsenz des Fremden (durch Mobilität, Migration, Reisekultur, Internationalisierung und Globalisierung des Weltmarktes und der Kultur) und der Ambivalenz des Fremden (Neugier/Faszination und Angst/Ablehnung) ist eine Hermeneutik des Fremden zu entwickeln: im Fremden wird das Eigene erkennbar, das Fremde wird als Projektionsfläche eigener Sehnsüchte und Bedürftigkeiten aufgenommen, das Fremde wird als Ausdruck des Fremden in mir und meiner Lebenswelt verstanden.⁶³ Als Kriterium für den Umgang mit dem Fremden schlägt V. Drehsen vor: „Können sie dem Fremden die Fremdheit belassen, nicht nur aus ethischen Respekt vor dem Anderssein des Anderen, an dem erst das eigene So-Sein erkannt zu werden vermag, sondern auch aus dem konstitutionstheoretischen Grund heraus, daß Identität überhaupt erst im Bewußtsein der Differenz entstehen kann, die eine Voraussetzung jeder sachgemäßen und produktiven Anverwandlung des Fremden darstellt? Eine Anverwandlung, die das Fremde nicht schlicht wegarbeitet – sei es durch Depossedierung, Abgrenzung oder auch emphatische Umarmung –, sondern als Stachel beibehält“⁶⁴. T. Schreijäck plädiert für eine „Option der Ebenbildlichkeit“ des Menschen mit Gott und betont im Umgang mit Fremden die notwendige „Bereitschaft, sich zu ändern bzw. sich ändern zu lassen in einer Weise, die offen ist und ohne vorausgehende Festlegung geschieht“⁶⁵. Im Glauben eröffnet uns die Erfahrung des Fremden in uns und die Begegnung mit Fremden Zugang zu jenem Gott, „der selbst in die Fremde ging und im Exil ist, in jedem anderen und Fremden also hilfeschend und bittend entgegenkommt“⁶⁶. Auf dem Hintergrund verschiedener Ansätze (Emmanuel Lévinas, Johann B. Metz, Martin Buber) zielt Lernen grundsätzlich auf Fremdes, Überraschendes, Verunsicherndes: „eine Unterbrechung in unser Denken, Fühlen und Handeln“⁶⁷.

Ernst, Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen, in: *Johannsen, Friedrich/Noormann, Harry (Hrsg.)*, Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. FS für Ulrich Becker, Gütersloh 1990, 137-147.

⁶³ Vgl. V. Drehsen 1994, 51-62.

⁶⁴ V. Drehsen 1994, 63.

⁶⁵ Schreijäck, Thomas, Zur Zukunft der Zukunft. Wider die Pädagogisierung notwendiger Wachsamkeit als Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen, in: Rpb 28/1991, 56-75.

⁶⁶ Fuchs, Gotthard, Gottes Erkundungen im inneren Ausland. Christliche Mystik zum „Fremden in uns“, in: rhs 34 (1991) 1-8, 7; vgl. Fuchs, Ottmar (Hrsg.), Die Fremden, Düsseldorf 1988; Zilleßen, Dietrich, Dialog mit dem Fremden. Vorüberlegungen zum interreligiösen Lernen, in: ev erz 46 (1994) 338-347; M. Jäggle 1992, 114-117; M. Jäggle 1995, 249f.

⁶⁷ S. Leimgruber 1995, 51; vgl. ebd. 51ff.

Begegnung im interkulturellen Lernen ist eine Form sozialen Lernens, in dem andere nicht mehr Lernobjekt sind, sondern Kommunikationspartner und Kommunikationspartnerinnen werden, um sich selbst mit den Augen der anderen sehen zu lernen. Die Frage von Interreligiösem Lernen ist deshalb nicht ohne Integration des Vorurteillernens möglich, d.h. unter Einbeziehung unserer Selbstverständlichkeiten und unserer gewohnten Perspektiven der Wahrnehmung.

Immer wieder ist davon die Rede, „den Fremden in den Blick zu nehmen“⁶⁸, aber solange der Fremde „fremd“ ist, ist er der andere, unterschieden und abgegrenzt. Die Diskussion um Lateinamerika und feministische Auseinandersetzungen machen deutlich, was es für Konsequenzen hat, den anderen als „anders“ zu beschreiben.⁶⁹ Gemeint ist die Erfahrung, „die anderen“ zu sein, die keine Stimme haben, über die bestimmt wird, was zu empfinden, zu denken und zu tun ist. Die Kraft der Abgrenzung allein über das Wort „die anderen“ ist eine Erfahrung, die Frauen ebenso wie Vertreter und Vertreterinnen nicht-christlicher Religionen in unseren Breiten kennen. Aus schulpraktischer Sicht ist zu bedenken, daß Kinder wenig Interesse daran haben, als „die anderen“ apostrophiert und durch Unterschiede definiert zu werden. Der Wunsch, im Klassenverband dazuzugehören, muß ernstgenommen werden. Erst wenn dieses Dazugehören vorhanden ist, kann auch über Unterschiede gesprochen werden.

Identitätsentwicklung:

Individualisierung und Pluralisierung

„Je unsicherer die persönliche Identität, desto geringer auch die Fähigkeit, Pluralität auszuhalten.“⁷⁰ Die Beschäftigung mit anderen Religionen kann zur Frage werden, die die Entwicklung eigener Identität ermöglicht, von der die eigene religiöse Identität abhängt. Die Entwicklung der eigenen religiösen Identität geschieht entsprechend den verschiedenen Modellen des interreligiösen Dialogs. Ich verweise auf das Modell der „balancierten Identität“ (L. Krappmann), das die Fähigkeiten Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung fördern will. „Diese balancierende Identität verdankt sich einer Ich-Entwicklung, die in einem krisenhaften Lernprozeß verläuft.“⁷¹ Es spricht aber viel dafür, „daß die anderen solange der

⁶⁸ Schweitzer, Friedrich, Interreligiöses und ökumenisches Lernen – auch in der Schweiz? in: Krüggeler, Michael/Stolz, Fritz (Hrsg.), Ein jedes Herz in seiner Sprache... Religiöse Individualisierung als Herausforderung für die Kirchen, Zürich-Basel 1996, 141-149, 147 exemplarisch.

⁶⁹ Vgl. exemplarisch Todorov, Tzvetan, Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen, (= edition Suhrkamp N.F. 1213) Frankfurt 1985.

⁷⁰ F. Schweitzer 1996, 147.

⁷¹ Mette, Norbert, Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, in: Göllner, Reinhard/Trocholepczy, Bernd (Hrsg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg i.Br. 1995, 118-132, 125; zum Begriff der Identität verweise ich neben Erik Erikson und der sich auf ihn beziehenden Literatur exemplarisch

eigenen Identitätsentwicklung und ihrer Darstellung förderlich sind, wie sie – Schritt für Schritt – als Gleiche in das eigene Selbstkonzept integriert werden können“⁷².

Was mit dem Stichwort „Bricolage“ oder „Patchwork“-Identität mittlerweile häufig beschrieben ist, wird in den Aussagen Jugendlicher und junger Erwachsener ebenso wie von allen Untersuchungen⁷³ bestätigt. Identität entwickelt sich nicht linear, sondern jeder Mensch ist herausgefordert, aus der Vielzahl an sozialen Welten, in denen ein Mensch sich bewegt, auszuwählen, Spannungen auszugleichen, Widersprüche zu integrieren, Brüche zu übertauchen und sein Bild von sich selbst zu basteln, das (zumindest z.T.) kongruent ist mit dem Bild der anderen von seiner Person. „Im Prozeß religiöser Individualisierung – so läßt sich zusammenfassen – mischen sich auf komplexe Weise befreiende Ablösungen aus zwanghaft aufrechterhaltenen Symbolsystemen mit Verlusterfahrungen orientierender Welt- und Selbstdeutungen. Die zugemutete Subjektivierung religiöser Traditionselemente und Autonomisierung religiösen Entscheidens trifft auf homogenisierende Einflüsse massenkultureller Vereinheitlichung des religiösen Sinnhorizonts. Die religiöse Zeitdiagnose bleibt deshalb unübersichtlich und ambivalent. Die entfaltete Moderne macht den Weg frei für dauerreflexive Formen religiösen Erlebens und Handelns als subjektive Rekonstruktionen der christlichen Tradition. Sie erhöht aber auch das Risiko des Scheiterns und setzt fundamentalistisch-regressive Reaktionsmuster auf die radikalisierte religiös-kulturelle Modernisierung frei. Religiöse Individualisierung ist deshalb eng verbunden mit einer Verschärfung der Prozesse religiöser Pluralisierung.“⁷⁴

Religiöse Pluralisierung beinhaltet nicht nur religionsdestruierende Aspekte, sondern auch ein religionsproduktives Potential, sowohl als „Weltanpassung“ als auch als „Weltdistanzierung“. Es geht nicht einfach um den Verlust von Religiosität, sondern darum, daß sich Art und Ausdruck, Orte und Gruppen religiösen Suchens verändert haben.

auf *Keupp, Heiner/Bilden, Helga (Hrsg.)*, Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel, (= Münchener Beiträge zur Sozialpsychologie) Göttingen 1989.

⁷² *N. Mette* 1995, 125; vgl. *Mette, Norbert*, Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen, in: *J. Van der Ven/H.-G. Ziebertz* 1994, 277-289, 282.

⁷³ Zuletzt z.B. *Kromer, Ingrid u.a.*, Abschied von der Kindheit? Die Lebenswelten der 11- bis 14jährigen Kids. Eine Untersuchung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung, Wien 1995.

⁷⁴ *Karl Gabriel*, Christentum im Umbruch zur „Post“-Moderne, in: *H. Kochanek* 1996, 39-59, 49; zur Individualisierung im Jugendalter vgl. exemplarisch *Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hrsg.)*, Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim 1990; *Ferchhoff, Wilfried*, Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile, Opladen 1993. Vgl. *G. Orth* 1995, 27ff.

5. Interreligiöses Lernen – Religionspädagogische Überlegungen und Perspektiven

Im Ernstnehmen des Religiösen als menschliches Phänomen im Kontext unserer Lebenswelt sollte interreligiöses Lernen ein durchgängiger Aspekt von Unterricht sein.

Politische Ebene

Interreligiöses Lernen hat mit Politik und mit den Aufgaben der Erwachsenen zu tun. Es geht nicht an, daß Kinder und Jugendliche bewältigen sollten, was die Erwachsenen wegschieben. Der erste Auftrag zur Auseinandersetzung geht an die Erwachsenen: Weiß ich, wer an meiner Schule Asylant ist, wer im Flüchtlingsheim wohnt, wer belastende Erfahrungen mit Fremdenpolizei und Aufenthaltsbehörden macht? Aus christlicher Perspektive gesprochen ist die Parteinahme für die betroffenen Menschen religiös motiviert, sie ist unverzichtbar.

Religionen begegnen einander in konkreten Menschen

„Religion ist nur wirklich und wirksam in Religionen, Religion an sich existiert nicht.“⁷⁵ Dies bedeutet, so zu reden, daß diejenigen, die wir als „die anderen“ bezeichnen, bei unserem Reden dabeisein können, daß wir „in deren Angesicht“ reden.

Religiöse und christliche Alphabetisierung der Schüler geschieht in der Begegnung und im Umgang mit Religionen. Dies ist verbunden mit dem Wunsch von Jugendlichen, ihren Zugang zu Religion über die Erfahrung zu suchen. Damit steht nicht die Absolutheit der eigenen Religion im Vordergrund, sondern die Frage, auf welchem Weg religiöse Erfahrung möglich oder besser möglich ist. Deshalb muß interkulturelles Lernen so weit als möglich „teilnehmendes Lernen“ sein.

Zur Aus- und Fortbildung von TheologInnen und ReligionslehrerInnen

Eine bewußte Auseinandersetzung bzgl. der Frage der Absolutheit des Christentums und der Begegnungsmuster zwischen dem Christentum und den nicht-christlichen Religionen fehlt bei Lehrerinnen und Lehrern häufig. Solange aber diese Fragestellungen innerhalb der Theologie und der Religionspädagogik nicht breiter aufgenommen werden, kann die Beschäftigung damit nicht von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden. „Interreligiöser Spezialist ist man (...) dadurch, daß man sich auf konkrete Religionen einläßt (ggf. auf eine oder mehrere spezialisiert) und religionswissenschaftliche Kompetenzen besitzt (...) oder sich diese aneignet.“⁷⁶ Die Aus- und Fortbildung der TheologInnen und ReligionslehrerInnen muß dem Rechnung tragen, Studienbereiche aus Theologie, Religionswissenschaft und Religionspädagogik sind notwendig⁷⁷, hinzu sollten ausgewählte Bereiche der Gesellschaftsanalytik/

⁷⁵ U. Tworuschka 1994, 182.

⁷⁶ U. Tworuschka 1994, 173.

⁷⁷ Vgl. Antes, Peter, Religionspädagogik und Religionswissenschaft, in: H.-G. Ziebertz/

Gesellschaftstheorie kommen, außerdem Pädagogik⁷⁸. Interreligiöses Lernen verändert auch die Sprache, sowohl theologische Fachsprache zu kennen als auch religiös-kirchliche Begrifflichkeit im Gespräch verlassen zu können, sind notwendig.

Ein fruchtbarer Dialog erfordert eine Hermeneutik des anderen; „wer nur England kennt, kennt England nicht“. Am Beispiel der Gottesfrage⁷⁹ kann gezeigt werden, daß interreligiöses Lernen auch die Auseinandersetzung mit den Glaubensüberzeugungen des Christentums fördert; dies ist für alle SchülerInnen möglich. Doch nur wenn Theologinnen und Theologen die religiösen Fragen bzw. Antworten des Christentums so im Gespräch transparent machen können, daß sie auch für nicht religiös-kirchlich sozialisierte Personen plausibel werden können, wird der Dialog möglich.

Und die eigenen Vorurteile?! Es benötigt eine persönliche Auseinandersetzung: Wieviel muß ich von und mit Muslimen erleben, um an meine eigenen Vorurteile z.B. gegenüber dem Islam heranzukommen, um differenziert genug den Schülerinnen und Schülern ebenso wie Erwachsenen im Gespräch Partner bzw. Partnerin zu sein?

Zum Selbstverständnis des RU

Die Frage nach dem Religionsunterrichts⁸⁰ bezieht sich nicht nur auf das Selbstverständnis des christlichen, sondern des Religionsunterrichts aller anerkannten Religionsgemeinschaften, die ermächtigt sind, Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu erteilen. Es geht dabei nicht nur um das Selbstverständnis der einzelnen Religionsgemeinschaften, sondern auch um die Interessen der Öffentlichkeit, auf welche Weise die nachwachsende Generation in das Phänomen des Religiösen, gelebt in konkreten Religionen und von konkreten Menschen, eingeführt (und auch beheimatet) sein sollen. Lt. Johannes Lähnemann hat der Religionsunterricht zwei Aufgaben: Er soll die Kinder vertraut machen mit der religiös-kulturellen Tradition des Lebenszusammenhangs, der ihre jeweilige Geschichte besonders beeinflusst hat;

W. Simon 1995, 137-146.

⁷⁸ Vgl. K.E. Nipkow 1994, 208-210.

⁷⁹ Vgl. J. van der Ven/ H.-G. Ziebertz 1995, 269-271.

⁸⁰ Die Diskussion um den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen kann hier nicht aufgenommen werden. In aller Kürze sei darauf hingewiesen, daß der diakonische Aspekt des RU im Vordergrund steht, um die Ausrichtung des RU deutlich zu machen: ein „Ort, an dem sich SchülerInnen ausdrücklich mit der religiösen Dimension im individuellen und gesellschaftlichen Leben auseinandersetzen können“ (N. Mette 1994, 278), und erweitert mit dem Begriff „kulturelle Diakonie“ (Fuchs, Gotthard, Kulturelle Diakonie, in: Concilium 24 (1988) 324-329), „insofern er nach der Verantwortung und möglichen Beiträgen von ChristInnen bzw. der Kirchen angesichts 'kultureller Notstände' fragt. Bezogen auf das Thema 'Religionsunterricht' heißt das, daß es angesichts der Erfahrung, daß eine Bildung, in der die religiöse Frage völlig ausgeblendet bleibt, auch in kultureller Hinsicht eine Verarmung mit sich bringt, ein Dienst an der Schule ist, dafür Sorge zu tragen, daß Religion in den Lehrplänen einen Platz hat. Mit einem solchen Diakonie-Verständnis vertragen sich allerdings keine Ausschließlichkeitsansprüche.“ (N. Mette 1994, 278)

diese soll den Kindern eine Lebensorientierung geben, „die die Kinder zu verantwortlichem Handeln in unserer pluralen Gemeinschaft befähigen können. Hierzu gehört notwendig die zweite Aufgabe, die Heranwachsenden für Begegnung und Dialog vorzubereiten und darin einzuüben.“⁸¹

Im Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins zu „Religionsunterricht in der Schule“ bezieht sich die vierte These auf das interreligiöse Lernen: „(...) für einen RU, der dazu beiträgt, nichtchristliche Religionen besser zu verstehen und aus ihrer Tradition zu lernen. Deshalb braucht er eine Kirche und eine Theologie, die den Respekt vor der Religion anderer fördern, die die humanen Werte anderer Religionen anerkennen und die aus der gemeinsamen Verantwortung für die Zukunft das Gespräch mit diesen Religionen suchen.“⁸² Die Diskussion um einen konfessionellen RU muß hier ausgespart werden. Festzuhalten ist, daß der Bereich „interreligiöses Lernen“ zwar eine klare Entscheidung über die Art, wie theologisch gedacht und geredet werden muß, beinhaltet, nicht aber, ob dies im konfessionellen RU geschehen soll oder welche anderen Formen sinnvoll sein könnten. Die Alternativen dabei sind vielfältiger, differenzierte Wege sind zu erproben. Unbestritten ist: Das Gespräch ersetzt nicht Bekenntnis, Engagement und Sachlichkeit sind keine Gegensätze, eine wertneutrale Haltung ist für Unterricht unangemessen. Das „konfessorische“ Moment von Religion bleibt.⁸³ Konfessionell homogene Gruppen müssen immer wieder geöffnet werden (in einzelnen Jahrgangsstufen, für bestimmte Zeitabschnitte oder der jeweiligen Form des RU entsprechend), damit die Basis für die Antwortsuche breiter gefächert wird. Wenn der Dialog im Angesicht „der anderen“ gelernt und eingeübt werden soll, müssen „die anderen“ auch da sein. Die Spannung zwischen einer altersgemäßen religiösen Beheimatung, von der aus der Dialog möglich ist, und der Förderung dieses Dialogs von Kindheit an, bleibt bestehen.⁸⁴

⁸¹ J. Lähnemann 1995, 146ff; bzgl. den Problemen beim islamischen RU in Deutschland vgl. ebd. 147-152.

⁸² Lange, Günter u.a., Religionsunterricht in der Schule. Plädoyer des DKV, in: KatBl 117 (1992) 611-627, 615.

⁸³ Vgl. K.E. Nipkow 1994, 213; vgl. N. Mette 1994, 286 mit Bezug auf H. Luther; vgl. Mette, Norbert, Bekenntnis-, nicht konfessionsgebunden. Anmerkungen zur Diskussion um den schulischen Religionsunterricht in Anschluß an die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“, in: Biehl, Peter u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 11: 1994, Neukirchen-Vluyn 1995, 175-185; vgl. die Diskussion in: R. Göllner/B. Trocholepczy 1995.

⁸⁴ Beheimatung in der eigenen Religion und Offenheit für den Dialog, oder anders gesagt: die Feste der eigenen Familie und die der Freunde feiern, macht diese Spannung erfahrbar. Die eigenen Feste und die Feste meiner Freunde sind vielfältig, bunt, wenn sie nicht auf folkloristische Feste in schönen Gewändern reduziert werden. Es braucht Informationen zum Verstehen, Sicherheit, um Angst abzubauen und um verschiedene Wertesysteme auszuhalten. Ziel wäre ein „Perspektivenwechsel“, d.h. „die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion.“ (J. van der Ven/H.-G. Ziebertz 1995, 267)

Die Herausforderung der „Gesprächspartner“

Die Bereitschaft zum Dialog und die Herausforderung dazu müssen gegenseitig sein. Darstellungen zum Verstehen einer Religion (wie z.B. Diplomarbeiten muslimischer Studierender in der LehrerInnenausbildung zum Thema „Was sollen Christen über den Islam wissen, wie sollen sie vom Islam reden“) sind wichtig; schwieriger aber ist es, im Dialog einander zuzuhören, sich auch durch das gemeinsame Gespräch verändern zu lassen. Gemeinsame Entwicklungen aufgrund der Gespräche sind notwendig, damit der Dialog der Religionen wirklich ein Dialog sein kann – ein Dialog zwischen zwei „Gehpunkten“ anstelle von zwei Standpunkten. „Daraus ergibt sich für interreligiöses Lernen die Folgerung, daß die Andersgläubigen nicht mehr nur vordergründig in ihrer Verschiedenheit und Andersheit zu bestaunen sind, sondern daß sie vielmehr als Gläubige entdeckt werden. (...) Es gilt, sie primär in ihrer Ausrichtung auf die Transzendenz wahrzunehmen, kurz: Die Anders-Gläubigen sind als Anders-Gläubige zu entdecken.“⁸⁵ Die Spannungen zwischen Toleranz und Identitätssicherung, die Doppelbotschaften und ambivalenten Erwartungen der verschiedenen Gesprächspartner dürfen nicht idealisierend verharmlost werden, ebenso wie auch die Schwierigkeiten, die „richtigen“ Gesprächspartner zu finden.

Kooperatives ganzheitliches Lernen

Interreligiöses Lernen ist immer kooperatives Lernen, zwischen Schülerinnen und Schülern, zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern, zwischen den Lehrpersonen, zwischen Schule und Eltern, zwischen Schule und Fachleuten. Der religionspädagogische Aspekt des interkulturellen Lernens sollte integrierter Bestandteil jeder LehrerInnen-Ausbildung sein. Dies wird von religionspädagogischer Seite viel stärker einzufordern und einzubringen sein, auch bei den schulverantwortlichen Behörden. Von religionspädagogischer Seite müssen vermehrt Unterlagen für das interreligiöse Arbeiten im gesamten Unterricht bereitgestellt werden, sei dies im Blick auf Fest- und Feiertage, sei dies im Verstehen religiöser Hintergründe und bei ethischen Fragen.

Die Ausgangssituation der SchülerInnen ist inhomogen, von (konfessionell) religiös sozialisierten Kindern bis hin zu Kindern, die weder religiöse Erfahrungen (z.B. Beten in der Familie, religiöse Feste) noch kirchliche Erfahrungen (z.B. Gottesdienst) kennen, geschweige diese in Sprache fassen können. Diese inhomogene Schulsituation ist als Chance zur Erweiterung des fachbezogenen Lernens zu nützen, oder anders gesagt: gerade deshalb dürfen religiöse Themen nicht nur im (konfessionellen) Religionsunterricht behandelt werden, zumal nicht überall für Schülerinnen und Schüler, die vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet sind, Alternativen zur Auseinandersetzung mit religiösen Fragen vorgesehen sind. Religiöse Fragen als mensch-

⁸⁵ S. Leimgruber 1995, 134.

liche Fragen müssen für alle Kinder zum Thema werden. Offene Lernwege⁸⁶, ohne im Detail vorzugeben, was am Ende des lernenden Nachdenkens Ergebnis sein wird, sind eine wichtige Möglichkeit, Religiöses (in aller Unterschiedlichkeit) gemeinsam zur Sprache zu bringen. Die Anliegen interreligiösen Lernens⁸⁷ sind vielfältig, sie beinhalten Einladungen an Experten, Besuche bei anderen Religionsgemeinschaften ebenso wie emotionale und reflexive Auseinandersetzung im Unterricht, Aufarbeiten von Vorurteilen und Verstehen von religiösem Denken und Handeln, sie dürfen nicht rein fachspezifisch sein, sondern müssen fächerübergreifenden Unterricht und Projektunterricht miteinbeziehen, sie betreffen den Gesamtauftrag von Schule. Die Religionspädagogik muß ihre Ideen für die Gestaltung einer solchen Art zu lernen, ihren Beitrag zur Schulkultur bringen, und darf sich nicht auf den Binnenbereich des Religionsunterrichts oder auf die außerschulische Arbeit zurückziehen. Denn der Stellenwert und die Bedeutung, die Religion in der Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen spielt, sind unterschiedlich. Auch die Bereitschaft, im Umgang mit anderen Menschen Wahrgenommenes auf dem Hintergrund verschiedener Religionen zu verstehen (und nicht pauschal mit dem „Anderssein der anderen“ abzutun), ist verschieden.

Handlungsorientierter Unterricht, nicht (ausschließlich) problem- und konfliktorientiert

Auslösend für interreligiöses Lernen können Konflikte im Schulalltag sein, doch nur davon auszugehen, halte ich für problematisch. Die Spannung, einerseits ein Sensorium für religiöse Unterschiede Kindern zu entwickeln helfen, und andererseits keine Überhöhung religiöser Unterschiede zu praktizieren, ist nicht einfach. Zugleich ist daran zu erinnern, daß interreligiöses Lernen handlungsorientiert – und nicht problem- und konfliktorientiert sein soll. Vor allem der Unterricht „über“ den Islam verkommt gerne zu einem Problemunterricht, bei dem einseitig von Konfliktthemen wie dem Heiligen Krieg, Fundamentalismus, Stellung der Frau ausgegangen wird.

Religiöse Sprachlehre

„Kompetenz zu religiöser Kommunikation“ und „interreligiöse Hermeneutik“ werden eingefordert. Religiöse Erziehung muß religiöse Sprachlehre sein.

⁸⁶ Z.B. Philosophieren mit Kindern, kreatives Malen und kreatives Schreiben – vgl. exemplarisch M. Jäggle 1992, 129f.

⁸⁷ Nach K.E. Nipkow 1994, 197 auf drei Ebenen: „Konkrete Lernziele (objectives) (Ebene 1) setzen die Festlegung übergreifender pädagogischer Aufgaben mit allgemeinen Zielen (aims) voraus (Ebene 2). Diese verweisen ihrerseits auf Voraussetzungsfelder, die außerhalb des pädagogischen Handelns liegen und in denen wichtige Vorentscheidungen fallen (Ebene 3).“ Zu den Anliegen vgl. exemplarisch Zirker, Hans, Interkulturelles Lernen – im Verhältnis zum Islam, in: RpB 28/1991, 17-40, 37f; Leimgruber, Stephan, Lernprozeß Christen – Muslime. Ein religionspädagogischer Beitrag, in: Schlüter, Richard (Hrsg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn-Frankfurt a.M. 1994, 115-127, 126.

In der Beschäftigung mit fremdreligiöser Symbolik kann zugleich eine Grundlage für den Umgang mit biblisch-christlicher Symbolik gelegt werden. Religiöse Bildung erschließt „als humanes Gedächtnis unserer Kultur“ sowohl die religiösen Traditionen als auch die traditions-kritischen, aufklärenden Strömungen.⁸⁸

Merkmale der pädagogischen Perspektive sind die Altersstufengemäßheit und die Entwicklungsgemäßheit, gerichtet auf Entwicklungssequenzen und -stufen in der Glaubensentwicklung (J. Fowler) oder dem religiösen Urteil (F. Oser/P. Gmünder). Dilemmata können neue Strukturen des Denkens durch Konflikte bzw. Erfahrungen anregen.⁸⁹ Gleichzeitig muß mit K.E. Nipkow gewarnt werden, sich von kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien einseitig leiten zu lassen. Kinder sind viel früher fähig, gefühlsmäßig-verbindend miteinander umzugehen; sie können Vorformen des Dialogs praktizieren, ohne daß ihnen aber eine verlässliche Welt vorenthalten werden darf. Anteilnahme, Achtung, Sensibilität, Nachdenken und Verstehen sind sehr wohl mit Kindern möglich, ohne sie deshalb in einen verwirrenden Pluralismus und Konfrontation zu führen, unvereinbare Gegensätze zu betonen, oder Religionen ohne orientierende Deutung nebeneinanderzustellen.⁹⁰

Persönlichkeitsentwicklung

Interreligiöses Lernen muß alle Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit einbeziehen. Der bewußte Umgang mit und der Ausdruck von Gefühlen gehört ebenso dazu wie die Auseinandersetzung mit den persönlichen Stärken und Schwächen, mit geschlechts-spezifischen Rollen, die Entfaltung sozialer Kompetenzen im Umgang miteinander und das Lösen alltäglicher Konflikte in der Klassengemeinschaft. Die Integration des geschlechtsspezifischen Blickwinkels ist unverzichtbar: Welche Erfahrungen verbinden Frauen, welche trennen sie? Welche Vorstellungen vom Mannsein und Frausein werden im jeweiligen religiösen Kontext weitergegeben? Inwieweit prägt Religion das Selbstbild der Jungen bzw. Männer und der Mädchen bzw. Frauen?

Elternarbeit – Eltern einbeziehen

Soll interreligiöses Lernen gelingen, müssen sich die Lehrpersonen (bei allen evtl. auftretenden Schwierigkeiten) um den Kontakt mit Eltern aller religiösen Zugehörigkeiten bemühen. Die Einbeziehung der Eltern ist eines der wenig beschriebenen Anliegen.⁹¹ Dazu gehört m.E., daß Eltern (mit all ihren eigenen Ängsten und den Ängsten bzgl. der möglichen Irritation ihrer Kinder durch die Schule und bei gleichzeitigem Wissen um die Selektionsmacht der Schule

⁸⁸ Mit Bezug v.a. auf Hubertus Halbfas vgl. U. Tworuschka 1994, 183f.

⁸⁹ Vgl. R. Schlüter 1994, 46; ausführlich bzgl. Stufe 5 im Sinne J. Fowlers und bzgl. dem postkonventionellen Niveau im Sinne L. Kohlbergs vgl. K.E. Nipkow 1994, 222f.

⁹⁰ Vgl. K.E. Nipkow 1994, 223f.

⁹¹ Ich habe meine Darstellung auf den Schulbereich beschränkt, die Herausforderungen in der Gemeindekatechese, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung sind analog zu erweitern.

und damit der Macht über die Zukunft ihrer Kinder) selbst heimisch werden mit den Lehrpersonen und der Schule. Die Lebenswelt der Eltern ist (z.B. bei Elternabend) zu bedenken, deren Arbeitszeiten inklusive Schichtbetrieb, die Schwierigkeiten bei der Teilnahme bedingen können, oder mangelnde Sprachkenntnisse, aber auch geprägte religiöse Zeiten, die eine Teilnahme verunmöglichen (z.B. im Ramadan). Wann immer Kinder die Handelnden sind, ist es meist möglich, Eltern zum Besuch der Schule und zum Gespräch zu motivieren; dies ist auch beim interreligiösen Lernen zu nutzen, ohne dabei die Auseinandersetzung auf folkloristische Darstellungen zu reduzieren.

Interreligiöses Lernen: eine Unterbrechung

So bringt interreligiöses Lernen (immer?) eine Irritation bzw. besser gesagt: eine Unterbrechung; eine Unterbrechung des selbstverständlichen Denkens – für die Schülerinnen und Schüler, aber auch für den Lehrkörper und die Eltern der Kinder.⁹²

6. Schluß

Studierende machten eine mehrere Wochen dauernde intensive Studienreise nach China. Zurückgekommen stellten sie ihre Erfahrungen in einer Multimedia-Show vor. Nach interessanten historischen, politischen, ökonomischen und religiösen Ausführungen endeten sie mit Bildern von Gesichtern von Menschen. Denn, so sagten sie, sie wollten ein Land kennenlernen und sind Menschen begegnet. Was ihnen bleibe, seien die Gesichter dieser Menschen, ihre Erfahrungen und Sehnsüchte. Mir sind diese Worte der Studierenden in Erinnerung geblieben. Interreligiöses Lernen ist verbunden mit Spiritualität. Fehlt diese, werden jedes Gespräch und jede Auseinandersetzung hohl. Interreligiöses Lernen ohne selbst religiöse Erfahrungen zu machen bzw. bereit zu sein, sich auf religiöse Erfahrungen einzulassen, verkommt zur Farce.

Keine heile Welt, aber ein Engagement, das es wert ist:

Wenn ich könnte
gäbe ich jedem Kind
eine Weltkarte ...
Und wenn möglich,
einen Leuchtglobus,
in der Hoffnung,
den Blick des Kindes
aufs äußerste zu weiten

und in ihm
Interesse und Zuneigung
zu wecken
für alle Völker,
alle Rassen,
alle Sprachen,
alle Religionen!

Helder Camara

⁹² Vgl. Leimgruber 1995, 130ff.