

Hermann von Laer (Hg.)

MULTI-KULTI AM ENDE?

Perspektiven in
einer heterogenen
Gesellschaft

LIT

Hermann von Laer (Hg.)
Multi-Kulti am Ende?

Vechtaer Universitätsschriften

herausgegeben von
Wilfried Kürschner
Joachim Kuropka
Hermann von Laer
Klaus-Dieter Scheer

Band 28

LIT

Hermann von Laer (Hg.)

Multi-Kulti am Ende?

Perspektiven in einer heterogenen Gesellschaft

LIT

Gedruckt mit Unterstützung der Stadt Vechta

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-11565-2

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2012

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 320 Fax +49 (0) 2 51-23 19 72

e-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, e-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, e-Mail: mlo@medien-logistik.at

Schweiz: B + M Buch- und Medienvertrieb, e-Mail: order@buch-medien.ch

Inhalt

Vorwort	7
<i>Johanna Bödege-Wolf</i> „Die Einen haben eben <i>ihre</i> Meinung, die Anderen eine andere.“ Leistung und Grenzen einer alltäglichen Toleranz	11
<i>Elmar Kos</i> <i>Religion</i> und Moral in einer pluralistischen Gesellschaft. Die Position Benedikt XVI. in der Diskussion	25
<i>Egon Spiegel</i> Vom „multi“ zum „inter“ – interreligiöses Lernen im multireligiösen Kontext.....	43
<i>Ralph Sauer</i> Der interreligiöse <i>Religionsunterricht</i> – die zukünftige <i>Unterrichtsform?</i>	65
<i>Klaus-Dieter Scheer</i> Multikulturalität und Differenz	81
<i>Michael Hirschfeld</i> Das „Rassenbabylon“ der k.u.k.-Monarchie. Wien und sein Völkergemisch 1867-1918	87
<i>Hermann von Laer</i> Arbeitsmarkt und Sozialpolitik in einer multikulturellen Gesellschaft	107
Autorenverzeichnis	127

Vorwort

Seit Anfang der 1970er Jahre, also seit nunmehr 40 Jahren, ist die Anzahl der in Deutschland geborenen Kinder kleiner als die Zahl der Gestorbenen, und diese Geburtenlücke wächst ständig. Da zudem immer mehr Neugeborene einen „Migrationshintergrund“ haben, wie es auf Neudeutsch heißt, und weil die Zuwanderung vor allem aus regional und kulturell eher fernen Weltgegenden anhält, verändert sich die Zusammensetzung der Bevölkerung immer weiter.

Die mit dieser Entwicklung verbundenen Probleme und Chancen werden seit längerem unter dem Stichwort „Multikulturalismus“ diskutiert. Damit sind in der Regel nicht nur kulturell bedingte Unterschiede zwischen Personengruppen gemeint, sondern auch die ökonomischen, sozialen, politischen, pädagogischen und sonstigen Folgen bzw. Implikationen.

Auch dieser neue, 28. Band der Vechtaer Universitätschriften sucht diesbezüglich Antworten zu finden, indem aus der Sicht mehrerer Fachdisziplinen nach Perspektiven einer solchen multikulturellen Gesellschaft gefragt wird.

Im ersten Beitrag beschäftigt sich Johanna Bödege-Wolf mit den Grenzen der alltäglichen Toleranz. Denn auf der einen Seite gibt es heute in Deutschland sehr weit verbreitet die Überzeugung bzw. Grundhaltung, andere Ansichten zu Politik, Religion usw. einfach hinzunehmen bzw. Angehörige anderer Nationen, Religionsgemeinschaften usw. trotz ihrer Andersartigkeit nicht zu diskriminieren oder gar zu bekämpfen. Andererseits zeigen jedoch differenzierte Untersuchungen, die Bödege-Wolf vorstellt, dass dort, wo gemeinsame Entscheidungen notwendig werden, entsprechende Differenzen zu schwer aufhebbaaren Gegensätzen führen können. Oder anders ausgedrückt: Solange keine gemeinsamen Entscheidungen anstehen, können Differenzen nebeneinander bestehen bleiben, aber eben nur in diesem Fall. Ansonsten lassen sich, so Bödege-Wolf, entsprechende normative Fragen nur rechtlich, und zwar im Rahmen bestehender Gesetze klären sowie durch das Bemühen, den „anderen“ zu verstehen und nicht auszugrenzen. Dies ist dann jedoch eher als ein Apell und weniger als eine konkrete Handlungsweisung anzusehen.

Wie ein solcher Apell dann doch Wirkung entfalten könnte, zeigt Elmar Kos am Beispiel von Papst Benedikt XVI und seinem Verständnis von Religion und Moral in einer pluralistischen Gesellschaft. Kos ist zwar einerseits der Meinung, dass eine Rückbesinnung auf christliche Werte keineswegs quasi automatisch zu einem moralischen Verhalten

führt, andererseits kann sich aber der säkulare Staat nicht allein auf eine vermeintlich objektive Rationalität zurückziehen. Dieses Spannungsverhältnis schildert Kos erstens am Beispiel einer Diskussion zwischen (dem späteren) Benedikt XVI und Habermas, die beide im Jahre 2004 bei einer Veranstaltung in München führten und zweitens am Beispiel der Regensburger Vorlesung des Papstes.

Diese eher wissenschaftlich abstrakten Überlegungen versucht Egon Spiegel am Beispiel des interreligiösen Lernens in multireligiösen Kontexten zu konkretisieren. Er fragt danach, wie ein „multi“ in ein „inter“ überführt werden kann, d. h. in ein friedliches, interaktives Miteinander bzw. in eine Koexistenz auch von Religionen. Als einen Weg dorthin sieht Spiegel einen entsprechend inhaltlich und didaktisch aufbereiteten Religionsunterricht, dessen wichtigste Aspekte er darstellt.

In ähnliche Richtung zieht auch der Beitrag von Ralph Sauer. Auch er konstatiert, dass Deutschland immer multikultureller und multireligiöser wird und fragt danach, wie ein friedliches Zusammenleben von Angehörigen der verschiedenen Religionsgemeinschaften erreicht werden kann. In diesem Zusammenhang beschäftigt er sich mit dem interreligiösen Lernen, dem er – vor allem aufgrund der Vorstellungen vieler Muslime – durchaus auch skeptisch gegenübersteht. Auch überzeugen seiner Ansicht nach die Versuche, die mit einem solchen Religionsunterricht gemacht werden, nicht in jedem Falle, jedenfalls dann, wenn ein solcher Unterricht das Zentrale einer jeden Religion, nämlich die Wahrheitsfrage, ausblendet.

Nicht von der Theologie, sondern von der Erziehungswissenschaft her nähert sich Klaus-Dieter Scheer dem Themenkreis von Erkenntnis und dem Umgang mit Fremden. Vor diesem Hintergrund analysiert er einerseits das, was meist als interkulturelle Pädagogik bezeichnet wird und andererseits den Diskurs über Differenz, Andersheit und Normalität.

Ein historisches Beispiel für Multikulturalität wählt Michael Hirschfeld, indem er das „Völkergemisch“ bzw. das „Rassenbabylon“ in Wien in den Jahren 1867-1918 analysiert. In dieser Stadt gab es auch aufgrund der vielfältigen Herkunft ihrer Bewohner nicht nur gravierende soziale, politische und ökonomische Probleme und Konflikte, sondern auch eine blühende Kultur der Moderne und intensive geistige Auseinandersetzungen. Diese Gleichzeitigkeit von Glanz und Elend, von Avantgarde und Moralität stellt Hirschfeld dar und fragt nach dem Selbstverständnis von Einheimischen und Zugewanderten, von Deutschen, Juden, Tschechen und anderen Nationalitäten im Schmelztiegel Wien sowie nach den Lehren, die wir aus ihrem Zusammenleben vielleicht ziehen können.

Einen konkreten Aspekt dieser Gegenwartsprobleme behandelt Hermann von Laer, indem er danach fragt, wie eine moderne Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik in einer multikulturellen Gesellschaft organisiert werden könnte, und kommt dabei zu eher pessimistischen Prognosen. Denn kulturell bedingte unterschiedliche Vorstellungen über die Rolle bzw. die Aufgaben von Staat, Individuen und Gesellschaft bezüglich des „Sozialen“ lassen sich kaum mit einer in modernen, republikanischen Gemeinwesen notwendigerweise einheitlich geltenden Gesetzgebung verbinden.

Diesen recht unterschiedlichen Aspekten von Multikulturalität könnten sicherlich noch andere hinzugefügt werden und natürlich müssen viele vorgestellte Thesen kontrovers bleiben. Wenn aber die in diesem Band vorgelegten Beiträge die Diskussion dieses wichtigen Themas auch nur etwas befördern, dann ist schon eine ganze Menge erreicht. Für dieses Bemühen sei den Autoren auch an dieser Stelle nochmals Dank ausgesprochen.

Ein besonderer Dank gebührt jedoch auch Frau Hildegard Penkhues, die nicht nur mit großem Engagement die Druckvorlage erstellt hat, sondern auch vielfache Anregungen gab und Änderungen in den Text einarbeitete.

Vechta, im November 2011

Hermann von Laer

Vom „multi“ zum „inter“ – interreligiöses Lernen im multireligiösen Kontext

Egon Spiegel

Der Titel des Beitrags verweist auf ein Spannungsfeld, ausgedrückt durch „multi“. Gemeint ist hier das reine Nebeneinander von Menschen, die verschiedenen Religionen (und damit in der Regel auch unterschiedlichen Kulturen und ihrer Herkunft nach auch Nationalitäten) angehören bzw. sich diesen zuordnen und mit ihnen verbunden fühlen. Außerdem verweist der Titel auf eine Perspektive: die Überführung eines „multi“ in ein „inter“, d.h. die durch ein friedliches, interaktives Miteinander bestimmte Koexistenz von Kulturen, Religionen und Nationen in einer bestimmten Gesellschaft.

Beiträge, die sich dieser Thematik widmen, setzen – im Interesse der Aufhebung der mit „multi“ zum Ausdruck gebrachten Spannung – in der Regel mit der soziologischen Feststellung ein, dass die Welt kleiner geworden sei und wir Menschen zusammengerückt seien. Die Welt ist ein Dorf. Dies meint, dass wir keine andere Wahl haben, als uns aufeinander einzulassen und intensiv auseinanderzusetzen, besser noch: zusammenzusetzen. Soziologisch gesehen ist der Druck zur friedlichen Koexistenz – und inter geht darüber noch hinaus – immens.

Eng verknüpft mit dieser soziologischen Sicht und Argumentation ist eine anthropologische bzw. sozialpädagogische. Sie geht von einem in der Natur des Menschen verankerten Aufeinander-Verwiesensein aus und unterstreicht die Notwendigkeit des sozialen Lernens. Bildungstheoretische Beiträge und bildungspraktische Vorgaben greifen diese Sicht und dieses Postulat bereits seit Jahrzehnten konstruktiv auf.

Aus theologischer Sicht und aus theologischem Selbstverständnis heraus ist eine Hierarchisierung der Argumentation, in der die explizit theologische erst an dritter Stelle kommt, ein Armutszeugnis. Um es vorweg zu nehmen und an dieser Stelle bereits zu betonen: in theologischen Beiträgen, zumindest im vorliegenden, sollte die theologische Begründung für interreligiöses Lernen¹ zuvorderst stehen. Mit Blick jedenfalls auf die jüdisch-christliche Tradition sollte bereits aus sozialem ethischen Motiven

¹ Grundlegend Leimgruber, Stephan *Interreligiöses Lernen*, München. Kösel, 2. Aufl. (der Neuausgabe) 2007, Leimgruber, Stephan *Neue Perspektiven interreligiösen Lernens*, in: *Stimmen der Zeit* 225 (2007) 363-374. Vgl. auch Ziebertz, Hans-Georg: *Interreligiöses Lernen Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs*, in: *Katechetische Blätter* 116 (1991), S. 316-327.

ein mindestens ebenso großer Druck, „multi“ in „inter“ zu überführen, abgeleitet werden, wie aus soziologischem Befund. Ist nicht das schöpfungstheologische Diktum, dass Gott der Vater aller Menschen ist, Motiv genug, sich mit dem Ziel der friedlichen Koexistenz bzw. noch weitergehend eines transnationalen Zusammenlebens zusammenzufinden? Ist dies nicht das Grundaxiom jüdisch-christlicher Theologie: dass alle Menschen ihre Existenz der einen Beziehung von Adam und Eva verdanken? Und ist nicht Abraham der „Vater der Völker“? Was anderes meint und nimmt das Bild von der Wallfahrt der Völker auf den Zion vorweg als die Hoffnung und Erwartung, dass sich alle Menschen, ausnahmslos alle Menschen, auf den Weg in die gottgewollte Unity begeben? Und ist nicht die Pfingstgemeinde mit der Erfahrung, dass sich alle sprachlichen Differenzen auflösen vermögen und – stellvertretend damit – alle Differenzen zwischen den Menschen, die gelebte, konkrete Auflösung der „Reich Gottes“-Botschaft Jesu? Hat dieser Jesus nicht in seinem Beziehungshandeln alle Grenzen zwischen den Nationen und Kulturen und Religionen gesprengt? Fing dieses nicht plakativ und programmatisch bereits damit an, dass ihm die Weisen, Vertreter verschiedener Religionen und Kulturen aus dem Morgenland (die „heiligen drei Könige“), huldigten und er zum personalen Mittelpunkt des interreligiösen Dialogs, ja transreligiöser Existenz wurde? In der Apokalypse 21,22 heißt es: „Einen Tempel sah ich nicht in der Stadt.“ Im Interesse einer korrelativen Erschließung dieser apokalyptischen Perspektive drängt sich eine Passage aus John Lennons „Imagine“ (1971) geradezu auf, in der die Menschen dazu aufgefordert werden, sich sogar eine Welt ohne „heaven“ und ohne „religion“ vorzustellen.

Ist der theologische Befund nicht eindeutig und eindrücklich genug? Überzeugt er nicht bereits hinreichend im Hinblick auf die Notwendigkeit, sich zu arrangieren und umzusetzen, was die Sehnsucht vieler, eigentlich aller Menschen ist: dass wir nämlich friedlich miteinander auszukommen in der Lage sind und wir alle deshalb unsere Bemühungen in diese Hoffnung hinein zu investieren haben?

So gibt es mindestens drei Motivkomplexe, die nicht nur zusammenhängend, sondern je eigens eine große Überzeugungskraft besitzen und keinen Zweifel daran zulassen, dass eine Welt in Frieden nicht ohne interreligiöses Lernen gedacht werden kann. Im Rahmen seines Weltethos-Programms hat es Hans Küng auf den Punkt gebracht: Kein Weltfrieden ohne Frieden zwischen den Religionen!

Auf pragmatischer Ebene spricht vieles für ein Lernen in großen interreligiösen Zusammenhängen. Ich veranschauliche dies plakativ: Bereits

1999, ein Jahr vor dem hoffnungsvollen Beginn des neuen Jahrtausends, treffe ich in Münster auf eine zweite Klasse einer katholischen Bekenntnisschule, die sich zu 80 % aus muslimischen Kindern zusammensetzt. Die restlichen fünf Kinder sind dem Papier nach katholisch bzw. evangelisch; wenn man die Schülerinnen und Schüler selbst nach ihrer Religionszugehörigkeit fragt, dann kann man durchaus auch diese Antwort bekommen: „Ich bin Borussia Dortmund.“ Die katholische Lehrerin, die den Kindern im Klassenverband Religionsunterricht erteilt, löst das Problem, den Kindern hinsichtlich ihrer unterschiedlichen kulturellen und religiösen Herkunft und Heimat gerecht zu werden, dadurch, dass sie mit religionen übergreifenden Symbolen wie beispielsweise Wasser und Licht arbeitet. Die Schule hat schon längst entschieden, dass Unterricht, Religionsunterricht, nur noch im Klassenverband erteilt wird. Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, nicht zuletzt die Schulleitung, sind mit dieser Lösung einverstanden.

Eine weitere Erfahrung: Studentinnen haben sich sehr intensiv auf eine Unterrichtsstunde in einer 3. Grundschulklasse vorbereitet, sie wollen das Gebet in den Religionen thematisieren und zeigen deshalb ein Bild, auf dem Kinder in christlicher Gebetshaltung (gefaltete Hände, kniend) zu sehen sind, und ein Bild, das muslimische Gläubige zeigt, die kniend auf einem Teppich beten. Die Studierenden sind bemüht, die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Gebetshaltungen herauszuarbeiten und bitten zunächst die Schülerinnen und Schüler, ihre Eindrücke von den bildlichen Darstellungen mitzuteilen. Bevor diese sich im Einzelnen äußern, meldet sich Christina und erzählt den Studentinnen: „Das, was ihr uns über die Muslime zeigen wollt, das hat uns Ali vor ein paar Wochen schon auf dem Schulhof gezeigt!“ Lange bevor die Studentinnen das Gebet im Religionsunterricht thematisieren und viel authentischer als sie es bezüglich des Islam tun können, hat hier also ein Schüler seine Mitschülerinnen und Mitschüler „unterrichtet“. Er hat dies in Abwesenheit von Lehrerinnen und Lehrern getan. Wie kompetent und inkompetent, das kann hier nicht beurteilt werden und ist auch nicht die Frage. Das Problem ist dieses, dass solches auf dem Schulhof geschehen muss und nicht in einem Unterricht geschehen kann, in dem Schüler/innen aller Religionen und Konfessionen zusammengefasst sind. Die Studierenden haben in einer rein katholischen Lerngruppe nichts anderes als „Weltreligionen im Religionsunterricht“ unterrichtet, aber nicht – allein schon auf Grund struktureller Gegebenheiten (nur katholische Schüler/innen) – „interreligiöses Lernen“ ermöglicht. Die im Islam praktizierte Gebetshaltung wurde hier von einem dem Islam fernen Lehrpersonal doziert.

Eine dritte Erfahrung: die meisten meiner jungen Theologiestudierenden, so gut wie alle, sind in Anfangskursen nicht in der Lage, eine Klausur zum Thema Islam, die in der 3. Schulklasse zu bearbeiten ist, zu bestehen. Selbst unter der günstigen Bedingung, dass sie die in der Klausur gestellten Fragen (u.a. nach den fünf Säulen des Islam) gemeinsam und in Gruppen beantworten dürfen, können sie kein zufriedenstellendes Ergebnis erzielen. Auf der Basis ihres defizitären Wissens werden diese Studierenden, wenn sie nicht im Rahmen ihres weiteren Studiums bzw. von Weiterbildungsangeboten erheblich „nachrüsten“, fachlich nicht in der Lage sein, einen Religionsunterricht zu erteilen, der interreligiöses Lernen ermöglicht. Ich werde am Ende meines Beitrages auf die hier angesprochene Thematik eingehen.

1. Theologische Orientierung

Bevor im Folgenden didaktische Grundlagen des interreligiösen Lernens erläutert werden, soll an dieser Stelle eine theologische Orientierung erfolgen. Vorausgesetzt wird hier nicht nur, dass, wie oben bereits ausgeführt, interreligiöses Lernen zweifelsfrei biblischer Sozialethik und Religiosität entspricht, sondern auch in anderen Religionen als Postulat auszumachen ist. Eine Schiene, die Nähe der Religionen zu erfassen, ist sicherlich die ubiquitäre „Goldene Regel“. Interreligiöses Lernen bzw. interreligiöser Dialog als ein allen Religionen inhärentes Postulat hat der polnische Papst Johannes Paul II. an einem bestimmten Punkt dadurch wegweisend aufgegriffen und realisiert, dass er mehrmals die Weltreligionen zum Friedensgebet nach Assisi eingeladen hat.

1.1 Interreligiöses Lernen als ökumenisches Lernen

Anstelle des Begriffs Interreligiöses Lernen findet man in der Literatur auch Ökumenisches Lernen. Hier ist Ökumene (von *oikoumene* = bewohnte Erde, Erdkreis) als die Gemeinschaft von Religionen zu verstehen. Wir sprechen dabei von der sog. großen Ökumene. Im Gegensatz dazu bezeichnet die sog. kleine Ökumene die Gemeinschaft der christlichen Konfessionen. Das Modell der großen Ökumene basiert auf dem Modell der kleinen Ökumene. Wer sich heute für die große Ökumene, für die Ökumene der Religionen ausspricht, tut dies selbstverständlich und erst recht im Hinblick auf die sog. kleine Ökumene, die Ökumene der Konfessionen.

1.2 Vom Exklusivismus über den Inklusivismus hin zum Pluralismus

Ohne auf den historischen Kontext der Entstehung des folgenschweren Wortes von Bischof Cyprian von Karthago eingehen zu wollen, soll dieses – hier stellvertretend für eine über viele Jahrhunderte die Kirche und den Dialog mit den Religionen prägende Ekklesiologie – zitiert werden: „Extra ecclesiam nulla salus.“ Dieser Formel nach kann es außerhalb der Kirche kein Heil geben, alle Nichtchristen sind vom Heil(sweg) exkludiert, grundsätzlich ausgeschlossen. Bis zum II. Vatikanischen Konzil vertrat die römisch-katholische Kirche diese exklusivistische Grundposition. Dass diese auf dem Zweiten Vatikanum aufgebrochen werden konnte, ist nicht zuletzt der durchschlagenden Theologie Karl Rahners zu verdanken. Er hat viel zu einer neuen, inklusivistischen Ekklesiologie beigetragen. Seine Position gilt allerdings nicht als unproblematisch und ist von verschiedenen Seiten her kritisch diskutiert worden. Rahner geht davon aus, dass alle Menschen, gleich welcher Religiosität sie angehören, im Grunde „anonyme Christen“ sind. Damit wollte er niemanden vereinnahmen, sondern die theologische Basis für einen interreligiösen Dialog legen. Mit Recht weisen seine Kritiker allerdings darauf hin, dass sich aus diesem Verständnis heraus Angehörige anderer Religionen über die „Theke“ der römisch-katholischen Kirche gezogen fühlen können.

Seit spätestens den 80er Jahren ist eine dritte Position in die Diskussion gekommen und hat diese bis heute stark geprägt und verändert: das pluralistische Religionsverständnis. So gibt es nach Paul Knitter zwar viele Religionen, aber nur einen Gott. In allen Religionen drückt sich Gott aus, in allen kommt er, wenn auch auf verschiedene Weise und in unterschiedlicher Terminologie, zur Sprache. Es liegt nahe, dass aus einem engen ekklesiologischen Verständnis heraus, vor allem einem christozentrischen, ein Pluralismus dieser Art als Wegbereiter des Relativismus eingeschätzt wird.

1.3 **Nostra aetate**

Die Frage, ob das II. Vatikanische Konzil mit seiner wegweisenden Erklärung *Nostra aetate*² eher dem Exklusivismus oder dem Inklusivismus, möglicherweise auch dem Pluralismus, das Wort redet, ist nicht eindeutig zu beantworten. Tatsache ist, dass in dieser Konzilserklärung vielen Religionen ein monotheistisches Gottesverständnis zugestanden wird und – vor allem – vorausgesetzt wird, dass alle Religionen von einem Lichtstrahl der Wahrheit getroffen sind. Wenn es dann im selben Dokument auch heißt, dass Jesus der Weg, das Licht und die Wahrheit ist, dann könnte dies aus theozentrischer Perspektive auch durchaus so gelesen werden, dass Jesus für Christen zwar der, für andere dagegen immerhin ein Weg (neben anderen Wegen) ist. Mit der Aussage, dass Jesus ein bzw. der Weg ist, wäre im Horizont einer Vielzahl von Wegen dem besonderen Weg Jesu und seiner Anerkennung bei den einen wie den anderen kein Abbruch getan. So könnte aus dieser Perspektive selbst die Passage, die in *Nostra aetate* Joh. 14,6 gilt – und damit *Nostra aetate* insgesamt – pluralistisch verstanden werden.

1.4 **Interreligiöser Dialog**

Der interreligiöse Dialog ist sicherlich nicht nur eingegrenzt auf das theologische Fachgespräch zwischen hochrangigen Vertretern von Religionen. Interreligiöser Dialog ereignet sich überall dort, wo Menschen unterschiedlicher Religionen aufeinander zugehen und sich aufeinander einlassen, so auch in der Schule, ja bereits unter Kindergartenkindern. Alle heute an solchen Dialogen Beteiligten anerkennen im Grunde, dass der wahre Dialog nur ein solcher ist, der auf derselben Augenhöhe stattfindet und den anderen uneingeschränkt als gleichberechtigten Dialogpartner anerkennt. Hierarchie hat im interreligiösen Dialog keinen Platz. Das Prinzip ist Egalität. Niemandem wird abgesprochen, einen Zugang zur Wahrheit zu haben (vgl. dagegen Absolutheitsanspruch). Der Dialog ist geprägt durch Interesse am Anderen, am Besonderen, das der Dialogpartner mitbringt.

Es ist richtig, dass in Kreisen christlicher Theologen/innen ein zum Teil explizites Interesse am Dialog besteht. Es ist falsch, anderen Religionen, beispielsweise dem Islam, zu unterstellen, dass dort keine adäquate

² Vgl. Hofmann, Norbert J. Worte und Taten. Das Konzilsdokument *Nostra Aetate* und seine Wirkungsgeschichte, in *DIALOG* 60/2005, S. 9-15

Dialogbereitschaft existiere. Stellvertretend für die Bereitschaft zum Dialog auf beiden Seiten steht das folgende Dokument, das das Ergebnis eines Dialogs zwischen Vertretern des Vatikans und schiitischen Theologen aus dem Iran zusammenfasst.³

³ Mit der Erklärung schließt das 6. christlich-islamische Seminar des Päpstlichen Rates für den Interreligiösen Dialog unter der Leitung von Kardinal Jean-Louis Tauran, und des Zentrums für den interreligiösen Dialog der „Islamic Culture and Relations Organization“ mit Sitz in Teheran (Iran), unter der Leitung von Mahdi Mostafavi. Das vom 28. bis 30. April 2008 dauernde Seminar galt dem Thema „Glaube und Vernunft im Christentum und im Islam“. Es ist sicher auch im Zusammenhang mit dem zweiten Besuch des Papstes Benedikt XVI. in Deutschland und seiner am 12. September 2006 vor Wissenschaftlern/innen an der Universität Regensburg gehaltenen Vorlesung zum Verhältnis von *Glaube und Vernunft* zu sehen.

Glaube und Vernunft im Christentum und im Islam

1 Glaube und Vernunft sind beides Geschenke Gottes an die Menschheit.

2. Glaube und Vernunft widersprechen einander nicht, allerdings kann es manchmal vorkommen, dass der Glaube über der Vernunft steht, auch wenn er ihr nie entgegensteht.

3 Glaube und Vernunft sind von sich aus gewaltlos. Weder die Vernunft noch der Glaube sollten für Gewalttätigkeit benutzt werden.

Bedauerlicherweise ist es immer wieder vorgekommen, dass beide missbraucht wurden, um Gewalt zu üben. Auf alle Fälle können diese Ereignisse weder die Vernunft noch den Glauben in Zweifel ziehen.

4. Beide Seiten einigten sich, weiterhin zusammenzuarbeiten, um echte Religiosität und insbesondere echte Spiritualität zu fördern, um zur Achtung der Symbole zu ermutigen, die als heilig angesehen werden, und um moralische Werte zu fördern.

5. Christen und Muslime sollten über Toleranz hinausgehen und Unterschiede akzeptieren, während sie sich ihrer Gemeinsamkeiten bewusst bleiben und Gott dafür danken. Sie sind zu gegenseitigem Respekt aufgerufen und somit dazu, die Verhöhnung von religiösen Überzeugungen zu verurteilen.

6. Verallgemeinerungen sollten gemieden werden, wenn von Religionen die Rede ist. Konfessionelle Unterschiede in Christentum und Islam, Vielfalt der historischen Umstände stellen wichtige Faktoren dar, die in Betracht gezogen werden müssen.

7 Religiöse Traditionen können nicht anhand einzelner Verse oder Textstellen beurteilt werden, die in den jeweiligen heiligen Büchern enthalten sind. Sowohl eine ganzheitliche Sicht als auch eine angemessene hermeneutische Methode sind für ein faires Verständnis erforderlich.

Tatsache ist, dass es in der Kirchenhierarchie eine unterschiedliche Bereitschaft zum Dialog gibt. Nachdem Papst Benedikt XVI. seine fragwürdige Vorlesung an der Universität in Regensburg gehalten hatte, konnte er nicht umhin, verstärkt auf die Muslime zuzugehen und Dialog-

gangebote zu machen. Die Dialogbereitschaft seines Vorgängers wird rückblickend allerdings als größer eingeschätzt.

1.5 Das hinduistische Gleichnis vom Elefanten und den Blinden

In einem hinduistischen bzw. buddhistischen, in zahlreichen Abwandlungen und Versionen existierenden Gleichnis wird erzählt, dass ein Herrscher Blinde sich versammeln und aus der Stadt hat hinausbringen lassen, damit diese dort einen Elefanten berühren und ihm nachher davon berichten. Zurückgekehrt erzählt der eine, dass er einen Baumstamm umfassen habe, es war das Bein des Elefanten. Der andere erzählt von einem Fächer, den er in der Hand gehalten haben will, es war das Ohr des Elefanten. Ein weiterer will einen Reifen gefühlt haben, der in Wirklichkeit der Rüssel war. Wiederum ein anderer meinte, einen Pinsel in der Hand gehabt zu haben, es war dessen Schwanz. So hatten alle denselben Elefanten aus einer anderen Perspektive wahrgenommen. Alle hatten denselben Elefanten berührt, aber jeder von einer anderen Seite. In den asiatischen Religionen wird darn die Aufforderung zu Dialog, Toleranz und gegenseitiger Akzeptanz gesehen. In einer Erzählung von den 7 blinden Mäusen hat Ed Young das Gleichnis auf eine kindliche Verstehens-ebene hinuntergebrochen.⁴

Selbstverständlich wirft das Gleichnis eine Vielzahl theologischer Fragen auf.⁵ Wer aus einem schwachen Religions-Ich heraus – angesichts der Vielfalt der Religionen und der Komplexität des Phänomens Religiosität – Zuflucht im Absolutheitsanspruch sucht, dem stellen sich angesichts dieses egalitären Blicks auf die Religionen alle Nackenhaare zu Berge. Er betont dermaßen stark die Besonderheit der eigenen Religion, dass dadurch einem Vergleich der eigenen Religion mit anderen Religionen jede Vergleichsbasis entzogen wird.

2. Didaktische Orientierung

Es ist merkwürdig still geworden in der Diskussion von Konzeptionen eines ökumenischen, interkonfessionellen Religionsunterrichts. Das Spannungsfeld, in dem sich die am Religionsunterricht Beteiligten – die

⁴ Vgl. Young, Ed. 7 blinde Mäuse, Weinheim. Beltz & Gelberg, 2007

⁵ Vgl. Noormann, Harry / Becker, Ulrich / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.) Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Mainz: Kohlhammer, 2000.

Schüler/innen wie die für den Religionsunterricht Verantwortlichen – erfahren, ist mittlerweile nicht mehr vorrangig ein multikonfessionelles, sondern ein multireligiöses. Damit hat sich der Schwerpunkt der Bemühungen und Diskussionen nicht nur in der Religionspädagogik auf Konzeptionen interreligiösen Lernens und damit Versuche, die Menschen – ganz im Sinne Jesu – zusammenzuführen und zusammenzubringen, verlagert. Idealerweise lässt sich dieses didaktisch viel einfacher realisieren, als dies viele für möglich halten. Damit ist nicht gesagt, dass ein interreligiös ausgerichteter Unterricht anspruchsloser als ein interkonfessioneller bzw. konfessioneller wäre. Im Gegenteil: Ansprüche und Druck auf die Profis, das sind vor allem die Religionslehrerinnen und -lehrer, wachsen immens. Das wissen die Studierenden genau. Aus diesem Grund sprechen sie sich beispielsweise in einer Befragung – obwohl sie sich selbst in dieser mehrheitlich als eher kirchenfern einstufen (in einer Gruppe von 45 Studienanfänger/innen praktiziert kein einziger Student bzw. keine einzige Studentin mehr regelmäßig, d.h. Sonntag für Sonntag) –, für die Erteilung eines konfessionellen Religionsunterrichts an Stelle eines interreligiösen Religionsunterrichts aus: konfessioneller Religionsunterricht ist, auch wenn sie sich selbst kaum noch konfessionell gebunden fühlen, wesentlich einfacher zu realisieren als ein interkonfessioneller, geschweige interreligiöser (allein schon im Hinblick auf die Notwendigkeit eines minimalen religionswissenschaftlichen Grundwissens). Dessen ungeachtet ist interreligiöses Lernen nicht nur professionell verantwortbar, sondern auch machbar – dazu im Folgenden einige Grundsätze.

2.1 Didaktische Grundentscheidung: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten

Bis heute wird vielerorts im Religionsunterricht noch didaktisch von den Unterschieden der Religionen ausgegangen und – irgendwann – auch auf Gemeinsames rekurriert. Dass die Religionen Unterscheidende, ja das, wie es dann oft noch stärker heißt: Trennende, steht in dieser Didaktik im Mittelpunkt. Im Gegensatz dazu setzt der in diesem Beitrag favorisierte Unterricht, der dem interreligiösen Lernen verpflichteten Unterricht, bei Gemeinsamkeiten an. Sie sind herauszuarbeiten, an ihnen arbeiten sich die Schülerinnen und Schüler zunächst ab. Dieses gestaltet sich weniger kompliziert als gedacht. Erst auf der so erarbeiteten Basis wird der Blick auf das je Besondere der Religionen geworfen und auch dieses herausgearbeitet. Das Besondere steht jetzt nicht mehr im Zentrum des Dialogs, vor allem nicht als Trennendes. Gesehen wird, dass substantiell

vor allem Gemeinsamkeiten gegeben sind, Unterschiede hinsichtlich der von den Religionen vertretenen Besonderheiten dagegen nur von akzidentieller bzw. peripherer Bedeutung sind. Eines ist dabei ganz besonders klar, dass jene Unterschiede nicht und niemals mehr dazu berechtigen, im Interesse der Verteidigung des Besonderen und seiner Herausstellung Kriege zu führen bzw. Andersgläubige niederzumachen.

2.2 Vom „nachvollziehen“ hin zum „wertschätzen“

Die Didaktik der Gemeinsamkeiten und Besonderheiten zielt darauf, dass die Vertreterin bzw. der Vertreter einer Religion nicht nur andere Religionen hinsichtlich ihrer Glaubensinhalte, ihrer kultischen Handlungen usw. nachvollziehen können, indem sie sich über diese Informationen beschaffen, sondern Angehörige anderer Religionen in ihrer Andersgläubigkeit tolerieren, ja mehr noch und darüber hinaus akzeptieren. In einem Stufenmodell der Verhältnisbestimmung ist aber auch dieses noch nicht der Endpunkt. Eigentliche Zielstufe des interreligiösen Lernens ist die gegenseitige Wertschätzung. Mehr noch: die Einswerdung im Sinne der apokalyptischen Erwartung und Hoffnung. In der eschatologischen Perspektive des interreligiösen Dialogs liegt die transreligiöse Existenz (so schon in der visionären Wallfahrt der Völker auf den Zion, in der Offenbarung des Johannes (Apk 21) und – durchaus kompatibel damit – in der Vision eines John Lennon. Selbstverständlich geht es nicht um ein Plädoyer für Gleichmacherei. Es geht um Transreligiosität in der Vielfalt des Besonderen. Nur egalitärer Wahnsinn will alle Apfelsorten in Delicious-Äpfel aufgehen sehen. Wir wollen und brauchen den regionalen Apfel. Gleichwohl wissen wir: egal, um welche Sorte von Apfel es sich handelt, jeder ist ein Apfel. Und das ist das Eigentliche und Wesentliche. Das gilt auch für die Religion und die Religionen.

2.3 Die Praxis des synoptischen Arbeitens

Schülerinnen und Schüler quittieren das Angebot eines Religionsunterrichts, die Gemeinsamkeiten von Religionen systematisch synoptisch herauszuarbeiten, mit Aha-Erlebnissen und einer beachtlichen emotionalen Entlastung: „Das hätte ich niemals für möglich gehalten, dass wir mit den Muslimen so viele Gemeinsamkeiten haben.“ Synoptisches Arbeiten setzt erfahrungsgemäß bei Äußerlichkeiten an, so z.B. bei den alle Religionen prägenden Sakralbauten bzw. Kultstätten. Alle Religionen bein-

halten eine Ethik, die, wie bereits oben angedeutet wurde, zentral bestimmt ist durch die sogenannte „Goldene Regel“. Alle Religionen kennen so etwas wie die Gottesfrage, alle haben eine Kosmologie, alle kennen das Phänomen des Fastens und Opfern, in allen Religionen finden wir Pilgerschaft, Gebet. Allen Religionen haben ihre Stifter und Schriften, in denen ihr spirituelles Programm festgehalten und reflektiert wurde und wird.

Am Ende einer nur fünfstündigen Unterrichtsreihe, eines Unterrichtsversuches an einer Hauptschule in Lohne, waren Schülerinnen und Schüler wie Praktikantinnen und Praktikanten teilweise zu Tränen gerührt, als im Rahmen eines Resümees wie selbstverständlich die Feststellung im Raume stand, dass sie alle (die christlichen wie muslimischen Schüler/innen), anders als es uns zu Beginn der Reihe noch schien, religiös äußerst dicht beieinander liegen, fachlich gesprochen: dass ihre Religiosität und ihre Religionen wesentlich durch Schnittfelder und Kongruenzen geprägt sind.

Besonders deutlich wurde dies beim Thema Kopftuch. Hier konnte leicht gezeigt werden, dass noch in den 50er bis in die 60er Jahre hinein Frauen in den katholischen Gottesdiensten wie selbstverständlich zunächst noch ein Kopftuch, dann einen Hut trugen. Es war bis zu dieser Zeit undenkbar, mit entblößten Haaren am Gottesdienst teilzunehmen. Da damals – vor allem auch aus Gründen der Pietät – noch wenig fotografiert wurde, ist diese Wirklichkeit selten fotografisch festgehalten worden. In der Erinnerung der damals an den Gottesdiensten teilnehmenden Besucherinnen und Besuchern ist dieses aber durchaus präsent. Dass schon Paulus den Schleier kannte und darauf bestand, dass sich damit Frauen ihr Haar bedeckten, wird von vielen, die mit dem Zeigefinger auf Musliminnen zeigen, selten wahrgenommen, erstaunlicherweise auch nicht die Tradition des Kopftuchs im katholischen Raum. In christlichen Gemeinden, die sich aus Migranten/Migrantinnen aus dem Ostblock zusammensetzen, ist das Kopftuch bisweilen heute noch eine Selbstverständlichkeit.

Im Anschluss an einen Besuch in einem Lehrer(innen)kollegium einer Grundschule kam ich mit der Leiterin der Schule in ein Gespräch, in dem wir die Schleierfrage diskutierten. Die Schulleiterin sprach sich dabei strikt für ein Schleierverbot in der Schule aus. Sie fiel aus allen Wolken, als ich darauf hinwies, dass in ihrem eigenen Lehrer(innen)kollegium eine Religionslehrerin mit Schleier saß. Sie hatte bis dahin nicht wahrgenommen, dass eine Kollegin, die als Nonne Religionsunterricht erteilt, selbstverständlich einen Schleier trug.

2.4 Kultraumdidaktik

Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre begannen Religionslehrer/innen, ihr schwieriges religionspädagogisches Geschäft auf eine neue Basis zu stellen: Sie arbeiteten nicht vornehmlich an theologischen Texten, sondern gingen mit den Schülerinnen und Schülern in Gotteshäuser, in Kirchen, um sich dort umzuschauen und zu Fragen anregen zu lassen. Über Architektur und Symbolik und über alle Gegenstände, die in einer Kirche zu sehen und zu entdecken sind, konnten sie mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch kommen. Daran anknüpfend konnten sie zusammen mit den Schülern/innen gezielt auf Texte und Dokumente zurückgreifen und diese zu interpretieren versuchen. Interreligiös betrachtet, im Rahmen eines interreligiösen Lernens bzw. interreligiösen Religionsunterrichts, reicht es selbstverständlich nicht hin, nur Kirchen zu besuchen und daran anschließend Religiosität und Religion zu thematisieren. Die Rede von Kultraumdidaktik anstelle von Kirchendidaktik deutet es bereits an: dieselben Prinzipien, die im Rahmen von Kirchendidaktik zu berücksichtigen sind, bestimmen auch den didaktisch motivierten Besuch einer Moschee und dessen daran anschließende Aufarbeitung. Randbemerkung: Hier von Pädagogik (etwa Kirchenpädagogik) zu sprechen, würde weit über das hinausgehen, was hier richtig nicht mehr als Didaktik sein kann.

2.5 Programm Weltethos

Hans Küng wird einmal das große Verdienst für sich in Anspruch nehmen können, den Versuch unternommen zu haben, die Weltreligionen auf einer ethischen Ebene zusammenzubringen. Dass sie viele Verbindungen und Gemeinsamkeiten kosmologischer Art aufweisen, das ist unzählige Male bereits herausgearbeitet und in Anschlag gebracht worden. Seltener wurde gesehen, dass den Religionen auch und vielleicht sogar vor allem ein Ethos sozialer Verantwortung gemeinsam ist.⁶ Dieses ist mindestens ebenso existentiell wie eine kosmologische Verortung des Menschen und seiner Welt. Auf dieser sozialetisch existenziellen Ebene gilt es nicht nur weltweit zu arbeiten und zwischen den Religionen dialogisch zu vermitteln, sondern auch im Rahmen des Religionsunterrichts. Hans Küng und das Parlament der Weltreligionen haben hier bahnbre-

⁶ Vgl. Klöcker, Michael / Tworuschka, Udo (Hrsg.). Ethik der Weltreligionen. Ein Handbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005.

chende Anstöße gegeben. Die Zeit ist reif für ein Umdenken in den Religionen. Die Bereitschaft, sich aufeinander zuzubewegen, ist in den einzelnen Religionen augenscheinlich.

3. Desiderate

Das hier skizzierte interreligiöse Lernen, die Herausarbeitung einiger seiner Eckpfeiler, seiner Voraussetzungen und Perspektiven markieren, dass wir uns in eine neue Phase religiöser Existenz hineinbewegen. Die sogenannte Globalisierung hat auch die Religionen erfasst. Insgesamt wird das Insistieren auf Differenz bis hin zur Bereitschaft, für ihre Positionen gegeneinander in den Krieg zu ziehen, zunehmend obsolet. Krieg, erst recht Religionskrieg, passt nicht mehr in die „Landschaft“, so er überhaupt niemals hineingepasst hat. Sind es nicht ethische Momente, so doch praktische, die stark darauf hindeuten, dass die Zeit eines mit Gewalt verbundenen Konfliktmanagements vorüber ist. So dürfen wir heute Zeugen/innen eines beachtlichen Wandels und einer so noch nicht da gewesenen Entwicklung sein.

Sollte es zum Zusammenwachsen der Ethiken kommen, dann ergeben sich damit natürlich auch die oben bereits mehrfach erwähnten Probleme. Es kann keine Einheitsethik geben. Diese wäre notwendigerweise aufgesetzt und minimalistisch-fad. Eine Grundbefürchtung dieser Art darf allerdings nicht davon abhalten, Entwicklungen im oben skizzierten Sinne weiter zu verfolgen bzw. zu betreiben. Einige Probleme und Chancen seien im Folgenden kurz genannt.

3.1 Soziotheologie

Wenn wir neben einer kosmologischen Akzentsetzung unseres interreligiösen Vergleichs eine ethische setzen wollen, dann bedarf dieses der Reflexion jener aller Religionen inhärenten und diese untereinander verbindenden zentralen Macht, jener einen und alles umfassenden göttlichen Wirkmacht. Ich spreche hier von Soziotheologie⁷ und meine damit die reflexive Herausarbeitung einer allen Ethiken inhärenten Dynamis, einer Tiefendimension, einer göttlichen bzw. Dritten Macht und Mitte. Martin Buber und in seinem Sinne Carter Heyward haben dies in beeindruckenden

⁷ Vgl. Spiegel, Egon Soziotheologie, in Kläden, Tobias / Könemann, Judith / Stoltmann, Dagmar (Hrsg.) Kommunikation des Evangeliums (Festschrift für Udo F. Schmälzle), Münster LIT, 2008, S. 183-193

der Weise auf den Punkt gebracht. Der interreligiöse Dialog muss wie jedes Inter, wie jede Interaktion, theologisch spirituell fundiert werden. Dazu bedarf es einer soziotheologischen Entdeckungs- und Interpretationsarbeit, nicht zuletzt ihrer sozialpraktischen Umsetzung.

3.2 Didaktik

Im Rahmen korrelativer Symboldidaktik wird religiöse, d.h. immer auch ethische, Wirklichkeit auf ihren tiefen Grund hin reflektiert. Beziehungsverhalten bzw. Beziehungshandeln wird als Symbol betrachtet, das als solches über sich hinaus auf etwas Größeres verweist. Korrelation meint hier das Ineinanderfügen von tradierten Erfahrungen und aktuellen Erfahrungen. Sie verweisen gerade in der Wucht ihres Zusammenwirkens und der dadurch ermöglichten gegenseitigen Erschließung über sich selbst hinaus. In der dem interreligiösen Lernen verpflichteten korrelativen Symboldidaktik geht es nicht nur um das Korrelieren von biblisch tradierten und aktuellen Erfahrungen, sondern um die Korrelation von darüber hinaus auch in anderen Religionen tradierten Beziehungserfahrungen sowie Zeugnissen aus Märchen und Mythen und auch Ideologien und wissenschaftlichen Disziplinen. Was wir also zukünftig leisten müssen ist das Korrelieren von Erfahrungen, wie sie sich vielerorts und in vielen Zeugnissen widerspiegelt. An Lehrerinnen und Lehrer, aber auch an Katecheten/innen und Erwachsenenbildnerinnen und -bildner usw. stellen sich hier natürlich erhebliche Anforderungen. Es liegen darin aber auch entsprechende Chancen.

3.3 Katechese und Religionsunterricht

Was interreligiöses Lernen betrifft, so hat der Religionsunterricht hier natürlich die größeren Möglichkeiten im Vergleich mit der Katechese, die nach wie vor und vor dem Hintergrund dieser Entwicklung einmal mehr das Besondere im Blick zu haben und auch zu tradieren hat. Bezogen auf interreligiöses Lernen ist der Religionsunterricht sicherlich Standbein und die Katechese „nur“ Spielbein. Dies bedeutet, dass interreligiöses Lernen auch in der Katechese einen Platz hat. Katechese kann die Postulate des interreligiösen Lernens – ich verweise auf die eingangs betonten biblischen Postulate – nicht übergehen, sondern muss sie integrieren. Sie darf allerdings, anders als der Religionsunterricht, das Besondere in besonderer Weise pflegen. Aus kirchlicher Perspektive ist die Ka-

techese Standbein und der Religionsunterricht Spielbein. Beide, das ist hier besonders wichtig zu betonen, haben ihre je eigene Existenzberechtigung. Sie ergänzen einander, aber nur solange, solange ihnen ihre je besondere Aufgabe zugestanden und diese nicht der anderen Seite übereignet wird. Dies bedeutet, dass die Katechese beispielsweise die konfessionelle Besonderheit würdigen und hochhalten kann und muss, während der Religionsunterricht von dieser Aufgabe weitestgehend entlastet wird und sich übergreifenden religiösen Fragestellungen widmen kann. Wer aus pragmatischen Gründen (weil die Katechese nicht mehr die Jugend erreicht) den Religionsunterricht mit Aufgaben betraut, die naturgemäß der Katechese zuzuordnen sind (also von der Kirchengemeinde geleistet werden müssen), beziehungsweise von der Familie, der überfrachtet den Religionsunterricht und zieht ihn bildungstheoretisch und bildungspolitisch sowie bildungspraktisch in den Niedergang, so wie der Ertrinkende den Rettungsschwimmer, den er so fest umklammert, dass dieser ihn nicht mehr retten kann. Will Kirche den Religionsunterricht haben und erhalten, dann ist sie gut beraten, ihn nicht mit katechetischen Aufgaben zu überfrachten und damit in die Tiefe zu ziehen. Die Katechese und Kirchengemeinde haben ein Problem, nämlich an die Adressaten/innen heranzukommen, sie anzusprechen und für ihre Ziele und Inhalte zu gewinnen. Aus dieser Verlegenheit heraus dürfen sie aber nicht den Religionsunterricht für ihre eigene Sache vereinnahmen. Sie müssen ihr Problem selbst und vor Ort lösen. Das gilt auch für die religiöse Sozialisation bzw. Erziehung in der Familie. Alle kirchenamtlichen Dokumente haben hier eine gleich klare Hierarchie zum Ausdruck gebracht: danach obliegt religiöse Sozialisation in erster Linie der Familie, erst in zweiter Linie der Katechese und schließlich und nur in dritter Linie dem Religionsunterricht. Diese Reihung muss berücksichtigt und akzeptiert werden, auch in schwierigen Zeiten.

3.4 Religionsunterricht im Fächerverbund

In einem Konzept, das ich bereits auf einem internationalen Moralthnologenkongress in Italien, der dem Thema „Religionsunterricht in der Schule“ galt, vorgestellt habe,⁴ plädiere ich für einen interreligiösen Religionsunterricht, in dem der interreligiöse Dialog zwischen Schülerinnen

⁴ Vgl. Spiegel, Egon: L'ora delle alternative. Sull'essenzialità dell'insegnamento della religione e la pluralità dei suoi modelli nel futuro dell'Europa, in: Damiano, Elio / Morandi, Ruggero (Hrsg.) *Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Milano/Italy: FrancoAngeli, 2000, 146-186.

und Schülern verschiedener Religionen und auch solchen, die keiner Religion angehören, auf der Begegnung authentisch vorgetragener Religiosität basiert. Die Quadratur des Kreises scheint mir in diesem Modell darin zu liegen, dass beispielsweise in der ersten Klasse der jüdische Religionslehrer alle Säulen des Religionsunterrichtes aus seiner spezifischen Sicht behandelt und damit besonders die jüdischen Schülerinnen und Schüler im Unterricht bedient sowie die Schülerinnen und Schüler aus anderer religiöser Heimat bzw. solche, die keine religiöse Heimat kennen, anspricht. Im zweiten Schuljahr werden dieselben Kinder von einem katholischen Religionslehrer bzw. einer Religionslehrerin unterrichtet und kommen damit mit authentisch vertretener katholischer Religiosität in Berührung. Dies setzt sich konsekutiv über die Jahre fort. In einem nächsten Jahrgang werden die Schülerinnen und Schüler von einem muslimischen Religionslehrer bzw. einer muslimischen Religionslehrerin unterrichtet, in einem weiteren Jahr von einer evangelischen Lehrerin bzw. einem Lehrer, der Philosophieunterricht bzw. Werte und Normen oder ähnliches unterrichtet. Alle an dem Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer dürfen und sollen authentisch sein, werden aber keinen Schüler bzw. keine Schülerin für die eigene Position vereinnahmen. Täten sie dies, würden sie aus dem Konzept herausfallen bzw. würden dies andere aus der gemeinsamen Fächergruppe dann auch tun. Damit dies nicht geschieht, aber vor allem um die Konsekutivität im konstruktiven Sinne zu wahren, sind alle Religionslehrer und -lehrerinnen bzw. Philosophielehrer und -lehrerinnen in einem Fächerverbund vereint. Hier sprechen sie den „Fahrplan“ ab, hier einigen sie sich auf die ethische Säule, die Säule der Gottesfrage, der Heiligen Schriften usw. und ziehen auf der Basis einer permanenten gegenseitigen Absprache den Unterricht durch. Am Ende haben nicht nur diese Lehrkräfte einen großen Beitrag zum interreligiösen Dialog geleistet, indem sie sich aufeinander eingelassen und ihre Kompetenzen in die fachwissenschaftliche Interaktion eingebracht haben, sondern auch die Schüler/innen, indem sie authentische Vertreter/innen der anderen Religionen und auch ihrer eigenen Religion erlebt und auf dieser Basis einen sehr komplexen, professionell hochwertigen Religionsunterricht erfahren haben.

4. Forderungen an Unterricht und universitäre (Aus-)Bildung

Etwas salopp wurde oben formuliert, dass die Perspektive eines interreligiösen Lernens im Grunde eine überschaubare, wenngleich komplexe ist. Interreligiöses Lernen ist machbar und, das ist hier noch einmal zu unterstreichen, unumgänglich und notwendig.

4.1 Interreligiöses Lernen von Anfang an

Die immer wieder gestellte Frage, ab welchem Alter interreligiöses Lernen möglich und zu verantworten sei, beantwortet sich von selbst: Kinder treten bereits im Kindergarten, in den Kindertagesstätten in den interreligiösen Dialog.⁹ „Wie heißt Dein Gott, meiner heißt Allah?“ So ein Satz aus einem Gespräch zwischen Kindern in einem Kindergarten.¹⁰ Damit ist klar: es gibt keinen Zeitpunkt, an dem interreligiöses Lernen beginnen könnte, es existiert bereits. Die Frage ist nur, ob es in der Grundschule fortgesetzt wird bzw. ob es fachmännisch fortgesetzt wird. Aus dem Blickwinkel eines Religionsunterrichts, der keine Zweifel an seiner Existenzberechtigung zulässt, kann es sicherlich nicht angehen, dass sich die Kinder, wie oben geschildert, auf dem Pausenhof die Gebetshaltungen authentisch gegenseitig vermitteln, statt solches im Rahmen des Religionsunterrichts zu tun. Dieses setzt freilich voraus, dass die Kinder unterschiedlicher Religionen einander nicht nur im Pausenhof begegnen, sondern im organisierten Rahmen des Religionsunterrichts. Wie absurd die Frage im Grunde genommen ist und auch die in diesem Zusammenhang immer wieder zu hörende Antwort, dass Kinder erst ihre eigene Position entwickelt bzw. ausgebildet haben müssen, zeigt sich beim Versuch, den Zeitpunkt (das Alter) zu ermitteln, ab welchem interreligiöses Lernen Sinn mache und verantwortbar sei. Ist dies bereits nach dem Erstkommunionunterricht und nach der vierten Klasse der Fall oder erst nach Beendigung der Sekundarstufe I, also mit Abschluss der Hauptschule, der Realschule oder der gymnasialen Mittelstufe? Oder sind Schüler/innen erst am Ende ihrer gymnasialen Schullaufbahn, also mit dem Abitur, religiös so weit entwickelt und „gefestigt“, dass ihnen inter-

⁹ Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita*. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen, Troisdorf 2011.

¹⁰ Vgl. Singe, Georg: *Interreligiöser Dialog in Kindertagesstätten*, in: Lesch, Karl Josef / Spiegel, Egon (Hrsg.): *Religionspädagogische Perspektiven*. Kirche, Theologie, Religionsunterricht im 21. Jahrhundert (Festschrift für Ralph Sauer), Kevelaer 2003, 101-106, S. 102.

religioses Lernen zugemutet bzw. zugestanden werden kann? Stellen wir diese Frage bezogen auf Musik, würde dies bedeuten, dass ich zunächst solange klassische Musik hören muss, bis ich mit ihr so vertraut bin, dass ich auch Pop und Rock konsumieren darf, ohne dabei der Versuchung zu unterliegen, mich von der Vorliebe für klassische Musik abbringen und mein Herz vornehmlich für jenes Genre schlagen zu lassen. Ähnlich könnte man die Problematik auch im Hinblick auf sportliche Disziplinen, Literatur oder Sprachen durchbuchstabieren. Religiöse Positionen, von denen hier die Rede ist, müssen vornehmlich im Rahmen von Familien- und Glaubensgemeinschaften generiert werden. Der Religionsunterricht ist eine Dialogplattform, auch wenn der Verfassungsartikel GG 7,3 den Religionsunterricht an die Vorgaben der Glaubens- und Religionsgemeinschaften bindet. Mit Recht impliziert dieser, dass sich der Religionsunterricht im großen Zusammenhang veränderter Vorgaben der Religionsgemeinschaften auch ändern kann, ja ändern muss. Er ist, darauf ist noch einmal hinzuweisen, nicht zu verwechseln mit Katechese. Wer mit Blick auf den Religionsunterricht und seine Entwicklungen weg von einem Konfessionsunterricht die Nerven verliert und in der Entwicklung des Religionsunterrichts die Tradierungskrise des Christentums wesentlich mitbegründet sieht, der traut im Grunde der Katechese nicht mehr die Bewältigung ihres eigenen Aufgabenfeldes zu und erwartet jetzt alles von dem Unterricht, den er noch zu Hochzeiten der Katechese als eine eher schwache, wenn nicht sogar manchmal lästige Ergänzung der Katechese gesehen hat.

4.2 Interreligiöses Studium

Die „bildende Kraft des Religionsunterrichts“¹¹ gibt den Religionslehrerinnen und -lehrern noch einmal unmissverständlich vor, einen Religionsunterricht unter konfessionellen Vorzeichen zu erteilen. Abgesehen von zahlreichen inneren Widersprüchen der Erklärung und einer mangelnden theologischen Argumentation wird hier völlig an der Wirklichkeit vorbei postuliert. Religionsunterricht wird in der Praxis in vielen, den kirchlichen Behörden bekannten oder unbekanntem Fällen, nur noch im Klassenverband von entweder katholischen oder evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer erteilt. Die Verantwortlichen für das Theologiestudium können davor natürlich die Augen verschließen

¹¹ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Reihe: Die deutschen Bischöfe, Nr. 56, Bonn 1996.

und ihre studentische Klientel so präparieren und instruieren,¹² dass sie später (nur) unter den Voraussetzungen eines konfessionellen Unterrichts unterrichten können. Unter den oben angedeuteten Bedingungen werden dieselben Studentinnen und Studenten mit hoher Wahrscheinlichkeit schon sehr bald, sicherlich mehr schlecht als recht, einen Unterricht unter multireligiösen Vorgaben erteilen müssen, für den sie nicht vorbereitet sind. Hier kommt der Hochschullehrer in einen Konflikt. Wie immer sich die weitere Entwicklung gestalten wird, was immer von den späteren Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis konkret zu erwarten sein wird, das Theologiestudium wird stärker religionswissenschaftlich akzentuiert werden müssen. Dazu zählen Kooperationsveranstaltungen mit Vertretern des islamischen Religionsunterrichts bzw. der islamischen Religionspädagogik genauso wie Kooperationsveranstaltungen mit Wissenschaftlern aus nichttheologischen Disziplinen. Im Hinblick auf neue Bestimmungen des Theologiestudiums tut ein Blick auf die GTU in Berkeley mit ihren jahrzehntelangen Erfahrungen eines interreligiösen Theologiestudiums gut.¹³ Im noch vor nicht allzu langer Zeit katholisch dominierten, heute zunehmend unter starke evangelikale Einflüsse geratenen, vor allem aber starken Säkularisierungstendenzen ausgesetzten Brasilien wird es zukünftig nur noch das interreligiöse Lehramtsstudium geben.¹⁴ Mit der Einrichtung von Lehrstühlen für islamische Religionspädagogik und des islamischen Religionsunterrichts konnten die großen konfessionellen Kirchen ihre Position noch einmal stabilisieren. Das leidige Problem, wo muslimische Schülerinnen und Schülern ableiben sollen, während die evangelischen und katholischen Schüler und Schülerinnen den Religionsunterricht besuchen, hat man vorerst gelöst. Wir werden im Bereich des Religionsunterrichts zukünftig auf drei mehr oder weniger große Lerngruppen treffen. Diese werden sich allerdings sehr schnell in konstruktiver Weise zu verständigen wissen und im Sinne der oben gemachten Ausführungen aufeinander zubewegen und auf einem hohen professionellen Niveau nicht nur miteinander in Austausch treten, sondern auch

¹² Vgl. Spiegel, Egon „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!“ Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen, Kevelaer Butzon & Bercker, 2003

¹³ Vgl. Riegger, Manfred Interreligiöses Lehren und Lernen im Theologiestudium. Die Konzeption der Graduate Theological Union (wird in der Ausgabe 2011 der Zeitschrift KERYKS mit dem Themenschwerpunkt „Interreligiöses Lernen“ erscheinen)

¹⁴ Vgl. die wegweisende Dissertation von Becker, Michael Ensino religioso entre catequese e ciências da religião Uma avaliação comparativa da formação dos professores do Ensino Religioso no Brasil e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha em busca de um Ensino Religioso interteológico e interdisciplinar Dissertation, Fortaleza, 2010 (veröffentlicht unter http://www.teses.ufc.br/ide_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&?id=3750).

nach außen sichtbar und auf für alle Schüler fruchtbare Weise zusammenarbeiten. Sollten die Religionen in der Praxis des Schulalltags und im Rahmen seiner Unterrichtsangebote nicht zusammenwachsen, dann tun es die Schülerinnen und Schüler jenseits und unter- oder oberhalb dieser Möglichkeiten und Angebote in ihren Chaträumen, in ihren Kommunikationsgruppen, im Rahmen ihres gemeinsamen, alle Grenzen überwindenden Konsum- und Musikverhaltens, im Rahmen von Sport und Kultur.¹⁵ Vielleicht wird eines Tages die Geschichte lehren, dass MTV, Facebook, StudiVZ und McDonald's die Menschen stärker und nachhaltiger vernetzt haben, als es die Religionen vermochten. Das würde für die Religionen ein Armutszeugnis sondergleichen bedeuten und all jene endgültig enttäuschen, die an das Friedenspotential der Religionen und eine gerade durch diese begründete universelle Solidarität geglaubt haben. Warum sollten aber nicht globaler Pragmatismus und universelle Solidaritätsethik fruchtbar ineinandergreifen? Weltfrieden wäre, so gesehen, dann das Produkt einer Kombination von McDonald's und Weltethos. Vieles spricht dafür und macht Hoffnung.

¹⁵ Vgl. Spiegel, Egon: Schluss mit dem negativen Stereotyp Jugend, in: Christlich-Pädagogische Blätter (Wien) 119 (2006) 200-203; erweitert erschienen in: KERYKS 7 (2008), S. 145-160.

Eine multi-kulturelle Gesellschaft galt vielen Menschen, auch in Deutschland, lange Zeit als eine erstrebenswerte Perspektive. Gegenwärtig überwiegt jedoch eher Skepsis, wie denn ein solch buntes und friedliches Miteinander unterschiedlicher Kulturen organisiert werden könnte. Welche Chancen aber auch welche Risiken birgt diese Vielfalt und ab welcher Grenze ist Unterschiedlichkeit in einem Gemeinwesen nicht mehr verkraftbar? Die Beantwortung dieser Fragen dürfte von zentraler Bedeutung für unser aller Zukunft sein.

Mit Beiträgen von:
Johanna Bödege-Wolf
Elmar Kos
Egon Spiegel
Ralph Sauer
Klaus-Dieter Scheer
Michael Hirschfeld
Hermann von Laer

LIT
www.lit-verlag.de

978-3-643-11565-2

