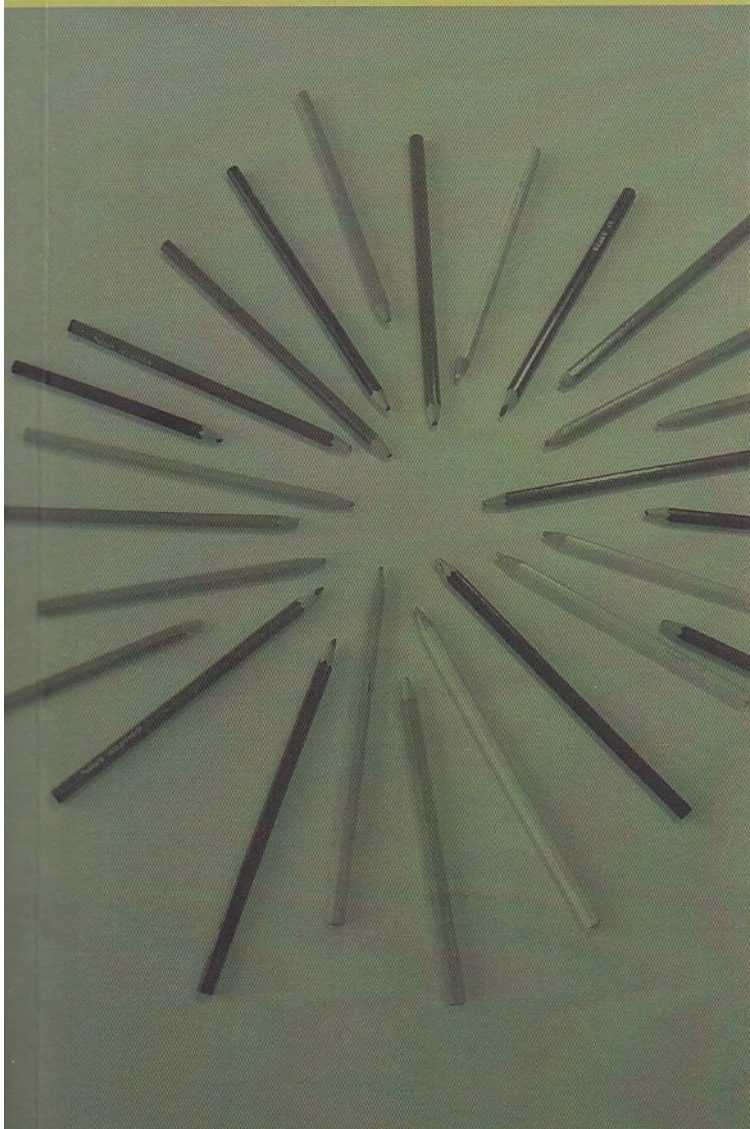


KERYKS

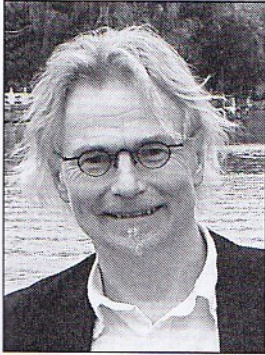
FORUM PEDAGOGICZNORELIGIJNE
Międzynarodowe – Międzykulturowe – Międzydyscyplinarne

RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM
international – interkulturell – interdisziplinär



wydawnictwo
adam marszałek

KERYKS



EGON SPIEGEL

Multireligiös und authentisch: interreligiöses Lernen in einem diachronisch strukturierten Unterricht

Multireligijność i autentyzm: interreligijna edukacja w ramach diachronicznej struktury nauczania

Multireligious and authentic: interreligious learning in a diachronic structured class

ZUSAMMENFASSUNG

Es sind nicht nur die globalen Unifizierungsprozesse, die soziologisch wie anthropologisch der Forderung nach interreligiösem Lernen Nachdruck verleihen, es sind auch und sogar in erster Linie theologische Gründe. In protologischer Retrospektive wie eschatologischer Perspektive sieht sich jüdisch-christliche Theologie durch die Erinnerung an und die Hoffnung auf ein transreligiöses Zusammenleben herausgefordert. In ihrer mutualistischen Spielart denkt sie Religionsunterricht als synoptisches Lernen im Rahmen eines diachronisch strukturierten multireligiösen Religionsunterrichts in gemeinsamer Verantwortung von untereinander vernetzten Religionslehrern/innen der in der Schule besonders stark vertretenen religiösen bzw. konfessionellen Bekenntnisse und den Vertretern/innen der Alternativfächer.

STRESZCZENIE

Akcentowanie potrzeby edukacji interreligijnej wynika nie tylko z przesłanek natury socjologicznej i antropologicznej związanych z globalnymi procesami unifikacji, lecz również – a nawet przede wszystkim – z przesłanek natury teologicznej. Zarówno protologiczna retrospekcja, jak i perspektywa eschatologiczna sprawiają, że przed teologią judeochrześcijańską stoją wyzwania wynikające zarówno z tradycji transreligijnej koegzystencji w przeszłości, jak i nadziei na transreligijne współistnienie w przyszłości. Z perspektywy mutualistycznej wynika koncepcja nauczania religii jako edukacji synoptycznej następującej w ramach multireligijnego procesu nauczania złożonego z następujących po sobie etapów prowadzonych przez współpracujących ze sobą nauczycieli religii oraz wyznań szczególnie licznie reprezentowanych w danej szkole, a także przedstawicieli przedmiotów alternatywnych.

ABSTRACT

Global processes of unification require an interreligious education by sociological as well as anthropological aspects. There are also and especially theological reasons they reinforce the postulation. Jewish-Christian theology is challenged by the protological remembrance of a former transreligious living together and by the eschatological hope for also a prospective transreligious coexistence. Mutualist theology is conceptualizing religious education as

a synoptic learning in the frame of a diachronic structured multireligious class by the common responsibility of interconnected religion teachers they are representing the main religious or denominational confessions which exist in their school and the representatives of the philosophical or ethical class.

SCHLÜSSELWÖRTER / SŁOWA KLUCZOWE / KEYWORDS

- Globalisierung – cultural time lag – human web – interreligiöses Lernen – mutualistische Theologie – synoptisches Lernen – Authentizität – Fachgruppe – diachronisch strukturierter Unterricht
- Globalizacja – cultural time lag – human web – edukacja interreligijna – teologia mutualistyczna – edukacja synoptyczna – autentyzm – grupa przedmiotowa – diachronicznie ustruktrowane nauczanie
- Globalization – cultural time lag – human web – interreligious learning – mutualistic theology – synoptic learning – authenticity – subject group – diachronic structured class

Narody i kultury, ale także religie, zbliżają się do siebie na różnych płaszczyznach.¹ Przyczyn tego procesu upatrywać należy w procesach ekonomicznych oraz technologiach komunikacyjnych, których rozwój prowadzi do *społecznej kohezji* (social cohesion) w wymiarze globalnym. Kolejne pokolenia zaczynają zdawać sobie sprawę z szans, jakie otwierają się w praktyce społecznej w związku z tymi procesami, których oddziaływanie zostaje dodatkowo wzmocnione przez możliwości otwierające się dzięki turystyce, celowym programom umożliwiającym spotkania i wymianę, a także dzięki mobilności zawodowej. Przede wszystkim młode pokolenie poprzez swój zarówno pasywny, jak i aktywny udział w zataczających szerokie kręgi procesach unifikacyjnych o charakterze medialnym oraz konsumpcyjnym przyczynia się do tego, że *cultural time lag*², zdecydowanie zbyt rzadko przywoływany w dyskusjach na temat inności, w skali światowej zostaje zredukowany niemal do zera, co umożliwia realizację globalnej jedności (*global unity*), rozumianej jako *human web*³, jak opisywali to John R. McNe-

Nationen und Kulturen, nicht zuletzt auch Religionen sind dabei, auf unterschiedlichen Ebenen zusammenzurücken.¹ Es sind vor allem ökonomische und kommunikationstechnologische Entwicklungen, die eine *soziale Kohäsion* (*social cohesion*) globalen Ausmaßes bedingen, und es sind vornehmlich die nachwachsenden Generationen, die die positiven sozialwirksamen Chancen dieser Entwicklungen erkennen und (verstärkt durch touristische Möglichkeiten, gezielte Begegnungs- und Austauschprogramme sowie berufliche Mobilität) ergreifen. Es ist in erster Linie die junge Generation, die durch ihr passives wie aktives Mitwirken an weitgreifenden medialen wie konsumtiven Unifizierungsprozessen dazu beiträgt, den in Alteritätsdiskussionen viel zu selten veranschlagten *cultural time lag*² weltweit zusehends auf null hin zu reduzieren und eine *global unity* im Sinne des von John R. McNeill und William H. McNeill beschriebenen *human web*³ zu realisieren. Vor diesem Hintergrund reflektieren wir Chancen und Grenzen eines Religionsunterrichts, der allen an ihm interessierten Kräften entgegenkommt und zukunftsweisend ist, und konzipieren ein entsprechendes Modell.

ill oraz William H. McNeill. Biorąc to pod uwagę, pragniemy rozważyć szanse i ograniczenia nauczania religii o charakterze przyszłościowym, wychodzącego naprzeciw potrzebom wszystkich zainteresowanych nim środowisk, przedstawiając koncepcję odpowiadającą tym założeniom modelu.

1 Interreligijność jako postulat teologiczny

Świat stał się mniejszy niż kiedykolwiek. Mówimy o nim jako o „globalnej wiosce”. Antoine de Saint-Exupéry, pilot przyzwyczajony do oglądania go z góry, musiał mieć tego przecucie, gdy w latach czterdziestych XX wieku włożył w usta małego księcia stwierdzenie, że 43 razy dziennie przestawia on swoje krzesło w inne miejsce planety.⁴ W świecie, który staje się coraz mniejszy, ciasniejszy i bardziej przejrzysty, zaobserwować można mieszanie się (tak zwanych) kultur i spotkania ludzi będących przedstawicielami różnych religii. Dla wielu z nich fakt ten stanowi okazję do sformułowania postulatu przekształcenia zwykłej koegzystencji w bycie „z sobą” i „ku sobie”, co z kolei wymaga zainicjowania i wspierania odpowiednich procesów edukacyjnych. Potrzeba gotowości do wychodzenia sobie naprzeciw wynika z czysto pragmatycznych przesłanek i jest społeczną koniecznością. Angażowanie się we wzajemne kontakty, tolerancja, akceptacja, a nawet więcej: szacunek do siebie nawzajem z socjologicznego punktu widzenia jest łatwą do zrozumienia normą pokojowej współlegzy-

1 Interreligiöses Lernen als theologisches Postulat

Die Welt ist kleiner geworden. Wir reden von ihr als „globalem Dorf“. Antoine de Saint-Exupéry, Pilot und damit gewohnt, die Welt von oben zu betrachten, muss es geahnt haben, als er schon in den 1940er Jahren den kleinen Prinzen sagen ließ, dass er 43 mal am Tag seinen Stuhl an einer anderen Stelle des Globus aufstellen könne.⁴ In dieser immer kleiner, enger und überschaubarer werdenden Welt mischen sich zusehends die (sogenannten) Kulturen und treffen Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft aufeinander. Vielen ist dieses Anlass zur Forderung, das bloße Nebeneinander hin zu einem Miteinander und Ineinander zu überwinden und entsprechende Lernprozesse zu initiieren bzw. zu forcieren. Es sind hier ausgesprochen pragmatische Überlegungen, die die Bereitschaft, aufeinander zuzugehen, als eine soziale *Notwendigkeit* nahelegen. Sich aufeinander einlassen, sich tolerieren, ja akzeptieren, mehr noch: gegenseitig schätzen zu lernen, ist – aus soziologischer Sicht – ein leicht nachzuvollziehendes Gebot friedlicher Koexistenz und damit Grundanliegen eines allseits förderlichen gesellschaftlichen Miteinanders.

Ein anderes Argument für interkulturelle bzw. interreligiöse Orientierungs-, Begegnungs- und Beziehungsprozesse resultiert aus Forderungen des sozialen Lernens auf der Basis einer *Anthropologie*, die den Menschen als dialogisches, als existentiell auf Interaktion angewiesenes Wesen sieht und damit – mehr als nur bloßes Individuum – als Akteur bzw. Akteurin in einem alle einschließenden (und niemanden ausschließenden) „Wir“ versteht. Menschsein vollzieht sich, dieser Sicht nach,

stencji i podstawową zasadą współzycia społecznego.

Kolejny argument przemawiający za interkulturowymi czy też interreligijnymi procesami wzajemnego dostrzegania się, spotkania i nawiązywania relacji, wynika z zasad społecznego uczenia się, bazujących na antropologii, przedstawiającej człowieka jako istotę nastawioną na dialog, egzystencjalnie zależną od procesów interakcji, a przez to stanowiącą nie tylko indywidualum, lecz również aktora działającego w obrębie wspólnoty („my”), łączącej wszystkich i nie wykluczającej nikogo. W tej perspektywie człowieczeństwo realizuje się w relacji („inter”) i pod każdym względem jest od niej zależne.

Oprócz argumentu socjologicznego i (społeczno-)antropologicznego, za konsekwentną pracą na rzecz zbliżenia się do siebie ludzi i religii, a właściwie jednomyślniej wspólnoty wszystkich ludzi, przemawia również argument (społeczno-)teologiczny⁵, otwierający perspektywę rzeczywistości społecznej opartej na uznaniu istnienia wspólnego wszystkim Stworzyciela oraz związanego z tym faktem, że wszyscy ludzie bez wyjątku (łącznie ze zwierzętami) są w jednakowym położeniu (Noe, Rdz 6-9), a ich przeznaczeniem jest życie we wspólnocie transcendującej wszystkie różnice religijne (Pielgrzymka ludów do Syjonu, Iz 2,1-5, Mi 4,1-5). Tradycja judeochrześcijańska zawiera postulat i program komunitarnej współegzystencji wszystkich ludzi, przewyciężającej rozłam wśród ludzi spowodowany mnogością języków (Wieża Babel, Rdz 11,1-9) w cudowny sposób (Zesłanie Ducha Świętego, Dz 2,1-13), poprzez apoka-

im Inter und ist in jeder Hinsicht auf Inter hin angelegt.

Neben dem erstens soziologischen und zweitens (sozio-)anthropologischen Argument spricht drittens ein (sozio-)theologisches Argument⁵ für ein konsequentes Hinarbeiten auf ein Zusammenwachsen der Menschen und Religionen, ja für ein einmütiges Zusammensein aller Menschen, indem es eine Sicht auf die soziale Wirklichkeit eröffnet, die wesentlich durch die Anerkennung eines allen gemeinsamen Schöpfers und dementsprechend die Tatsache geprägt ist, dass ausnahmslos alle Menschen (ja mit ihnen selbst die Tierwelt) im selben Boot sitzen (Noach, Gen 6-9) und auf ein alle religiösen Differenzen transzendierendes Zusammenleben ausgerichtet sind (Völkerwallfahrt zum Zion, Jes 2,1-5, Mi 4,1-5). Jüdisch-christliche Tradition postuliert zwischenmenschliches Zusammenleben programatisch als ein kommunitäres Zusammensein, das die Zerrissenheit der Menschheit durch eine Vielfalt von Sprachen (Turmbau zu Babel, Gen 11,1-9) auf wunderbare Weise hinter sich lassen konnte (Pfingstereignis, Apg 2,1-13), durch das apokalyptische Bild einer Stadt, in der nicht einmal mehr ein Tempel existiert (Das neue Jerusalem, Offb 21,22), durch eine Lebenswelt, in der sogar Mensch und Tier friedlich miteinander vereint sind (Tierfriede, Jes 11,6-8), sowie als irdischer Frieden (Gloria in excelsis Deo et in terra pax, Lk 2,14). Dem Ziel-Mittel-Grundsatz zufolge⁶ blieben alle diese schönen Vorstellungen bloße Vision und ethisch bedeutungslose Konstrukte, wenn ihre Realisierung nicht antizipatorisch im Hier und Heute mit Nachdruck betrieben werden würde. Interreligiöses Handeln ist – vielleicht sogar zu allererst – ein religiös motiviertes und theologisch begründetes. Nicht weil wir uns

liptyczną wizję miasta, w którym nie ma już ani jednej świątyni (Nowe Jeruzalem, Ap 21,22), w wizji świata, w którym nawet ludzie i zwierzęta żyją w pokoju ze sobą (Przyjście Mesjasza, Iz 11,6-8), w wizji pokoju na ziemi (Gloria in excelsis Deo et in terra pax, Łk 2,14).

Zgodnie z zasadą celu-środku⁶ wszystkie te wspaniałe wyobrażenia muszą pozostać jedynie wizją i konstruktem nic nieznaczącym w sensie etycznym, jeśli ich realizacja nie zostanie antycypowana tu i teraz.

Działanie interreligijne – być może przede wszystkim – wynika z pobudek religijnych i podstaw teologicznych. Nie chodzi o to, że z powodu ruchów migracyjnych i warunków życia w warunkach zagęszczenia i różnorodności kulturowej i religijnej, jesteśmy zmuszeni – aby społeczeństwo mogło funkcjonować bez zakłóceń – do podejmowania interakcji ponad granicami naszej własnej religii prowadząc dialog interreligijny; chodzi raczej o to, że tego chcemy, motywowani głęboką potrzebą uniwersalnej wspólnoty. Postulat przecięcia religijnego partykularyzmu poprzez interreligijność aż do transreligijności stanowi esencję religijności judeochrześcijańskiej. Wspólnota stołu Jezusa, w szczególności zaś Ostatnia Wieczerza, stanowi punkt centralny oraz programową i symboliczną realizację działania ponad granicami, również natury religijnej. Jej konsekwencją jest brak rozróżnienia między poganami a żydami u św. Pawła (Równość, Gal 3,28). Interreligijność nie wynika więc z socjologicznie uzasadnionego pragmatyzmu, lecz jest konsekwencją postawy religijnej.⁷

durch Migrationsbewegungen und die Umstände eines kulturell bzw. religiös dichter und bunter gewordenen Zusammenlebens im Hinblick auf eine reibungslos funktionierende Gesellschaft *gezwungen* sehen, über die Grenze unserer eigenen Religion hinweg zu interagieren, suchen wir den interreligiösen Dialog, sondern weil wir es aus einem tiefen Bedürfnis nach universaler Gemeinschaft heraus *wollen*. Das Postulat der Überwindung von religiösem Partikularismus durch Interreligiosität hin zu Transreligiosität ist ein zentrales Essential jüdisch-christlicher Religiosität. Jesu Tischgemeinschaften, darunter und in besonderer Weise das Abendmahl, sind Fokussierungen und (programmatische, symbolische) Realisierungen der Grenzüberschreitung, nicht zuletzt auch und gerade religiöser Art. Konsequenterweise gibt es bei Paulus keine Unterschiede mehr zwischen Heiden und Juden (Egalität, Gal 3,28). Interreligiosität ist nicht das Gebot eines soziologisch begründeten 'Pragmatismus', sondern *Konsequenz* einer religiösen Grundhaltung.⁷

2 Interreligiöses Lernen durch synoptisches Lernen

Zunehmend schlägt sich die jüdisch-christliche Sicht auf die Vielfalt von Kulturen und Nationen sowie Religionen und damit ihre Zusammengehörigkeit im Licht des *einen* Schöpfers (Gen 1,1-2.4a), des *einen* Urpaares Adam und Eva (Gen 2-5), des *einen* Stammvaters Abraham (Gen 12-25), der *einen* unterschiedslos über allen stehenden Sonne (Mt 5,45), des *einen* guten Vaters (Lk 18,18-19, Mk 14,36) usw. in kirchlichen Verlautbarungen und theologischen Studien nieder. In einer beeindruckenden

2 Edukacja interreligijna poprzez nauczanie synoptyczne

Wywodzący się z tradycji judeochrześcijańskiej sposób postrzegania różnorodności kultur, narodowości oraz religii, a także ich jedności w obliczu jednego Stwórcy (Rdz 1,1-2.4a), wspólnych prarodziców Adama i Ewy (Rdz 2-5), jednego ojca Abrahama (Rdz 12-25), jednego słońca, które świeci nad wszystkimi (Mt 5,45), jednego dobrego Ojca (Łk 18,18-19, Mk 14,36) itd. znajduje swoje odzwierciedlenie w dokumentach Kościoła i studiach teologicznych. Ojcowie Soboru Watykańskiego II w poruszającej deklaracji *Nostra aetate* oświadczają, że wszystkie religie zawierają w sobie pierwiastek prawdy, otwierając tym samym drogę od ekskluzywistycznego rozumienia religii (Cyprian z Kartaginy: „*extra ecclesiam nulla salus*”), poprzez inkluzywistyczne (Rahner: „anonimowy chrześcijanin”), aż do mutualistycznego⁸: tak samo, jak dwie osoby mogą mieć wspólnego przyjaciela („*mutual friend*”), a przez niego powstaje między nimi świadoma bądź nieświadoma więź (nie czyniąca jednak z nich jedności), tak również religie i wyznających je ludzi łączy zwracanie się w stronę jednej, boskiej rzeczywistości, choć nie powoduje to zatarcia się granic między nimi. Mały ekumenizm (ukierunkowany na różnorodność wyznań chrześcijańskich) zamienia się tym samym w wielki (ukierunkowany na różnorodność religii). Modyfikowanie w coraz większym stopniu teologii chrystocentrycznej przez założenia teocentryczne sprawia, że dialog interreligijny może toczyć się na coraz większą skalę. Oprócz poszukiwania uniwersalnych kosmologicz-

den Erklärung bezeugen die Väter des Zweiten Vatikanischen Konzils (*Nostra aetate*), dass alle Religionen vom Strahl der Wahrheit getroffen sind, und bahnen damit den Weg weg von einem *exklusivistischen* Religionsverständnis (Cyprian von Karthago: „*extra ecclesiam nulla salus*“) über ein *inklusive* (Rahner: „anonymer Christ“) hinaus hin zu einem *mutualistischen*⁸: so wie Menschen einen gemeinsamen Freund („*mutual friend*“) haben können und durch diesen wissend oder nichtwissend miteinander vernetzt sind (ohne deshalb miteinander zu verschmelzen), so sind Religionen und die in ihnen beheimateten Menschen, hinorientiert auf die eine göttliche Wirklichkeit, miteinander verbunden (ohne dabei ineinander aufzugehen). Die *kleine* (der Vielfalt christlicher Konfessionen Rechnung tragende) Ökumene weitet sich aus in die *große* (der Vielfalt der Religionen entsprechende) Ökumene. Durch die zunehmende Modifizierung von christozentrischer Theologie durch theozentrische Ansätze erfährt der Rahmen des interreligiösen Dialogs eine nicht unwesentliche Erweiterung. Neben die Suche nach universalen kosmologischen Weltdeutungen in den verschiedenen Religionen tritt die nach einem allen Religionen inhärenten übergreifenden Weltethos (vgl. Hans Küng). Im sogenannten (buddhistischen bzw. hinduistischen) Elefantengleichnis wird zunehmend ein Modell für eine Zuordnung der Religionen und damit ein Verständnis von Dialog, das wesentlich ein Interagieren auf derselben Augenhöhe voraussetzt, diskutiert. Schließlich demonstrieren die herausragenden Repräsentanten der Religionen nicht nur den Willen zur transreligiösen Unity, sondern haben diese (auf Einladung des Papstes) im sogenannten „Friedensgebet von Assisi“, eigentlich unüber-

nych sposobów interpretacji świata w różnych systemach religijnych, uwaga zwraca się również w kierunku etosu światowego zawartego we wszystkich religiach (por. Hans Küng).

W buddyjskiej czy też hinduistycznej przypowieści o słoniu przedmiotem dyskusji staje się model klasyfikowania religii i jednocześnie sposób rozumienia dialogu, zakładający interakcję na tym samym poziomie. Wybitni reprezentanci religii demonstrują nie tylko wolę budowania transreligijnej jedności, lecz również realizują ją w praktyce, jak było to w przypadku zorganizowanej na zaproszenie papieża, niezrównanej „Modlitwy o pokój w Asyżu”. Równoległe wykorzystywanie budowli i miejsc sakralnych, praktykowane często w sytuacji diaspory przez przedstawicieli różnych wyznań i wspólnot religijnych, stanowi już od dawna praktykę umożliwiającą przekształcenie współistnienia o charakterze multireligijnym we wspólnotę interreligijną. Działania takie są zbyt rzadko tematyzowane pod kątem transreligijnych szans, jakie ze sobą niosą, a już w ogóle nie poświęca się im osobnych badań.⁹

Pierwszą pedagogiczno-religijną konsekwencją teologii mutualistycznej jest praca synoptyczna podczas lekcji religii: polega ona na przykład na uświadomieniu sobie (zaczynając od przykładów najbardziej obrazowych), że we wszystkich religiach istnieją budowle sakralne (świątynie, synagogi, kościoły, meczety), że wszędzie istnieją rytzy i rytuały, religijne przedmioty kultowe, zjawiska takie jak modlitwa, ograniczenia dotyczące spożywania niektórych potraw, pielgrzymki; że wszystkie religie światowe zachowują własne tradycje i po-

bietbar, wiederholt praktiziert. Die parallele Nutzung von Sakralbauten bzw. Sakralorten, wie sie verschiedentlich an der Basis und häufig in Diasporasituationen (nicht nur von unterschiedlichen Konfessionen, sondern auch Religionsgemeinschaften) gepflogen wird, ist überdies und schon lange eine wegweisende (multi-religiöses Nebeneinander in ein inter-religiöses Miteinander überführende) Praxis und im Hinblick auf darin aufscheinende trans-religiöse Chancen bislang viel zu selten thematisiert, geschweige denn eigens erforscht worden.⁹

Eine erste religionspädagogische Konsequenz mutualistischer Theologie ist das *synoptische Arbeiten* im Religionsunterricht: das heißt beispielsweise die (An-)Erkenntnis, dass es (um beim Anschaulichen zu beginnen) in allen Religionen Sakralbauten (etwa Tempel, Synagogen, Kirchen, Moscheen) gibt, dass überall Riten und Rituale, religiöse (Kult-)Gegenstände, Phänomene wie Gebet, Speisevorschriften und Pilgerschaft auszumachen sind und dass nicht zuletzt alle (Welt-)Religionen geprägt sind durch die Wahrung von Tradition und damit die Existenz heiliger Schriften, durch Stifter, das kultische (gottesdienstliche) Bezeugen einer göttlichen Macht sowie auf dessen konkretes Wirken zurückzuführende ethische Gebote. Im Rahmen eines solchen synoptischen Arbeitens werden zunächst die *Gemeinsamkeiten* und damit das die Religionen grundlegend Verbindende deutlich. Sodann und auf dieser Basis treten *Besonderheiten* hervor. Sie bereichern den Dialog und führen vor Augen, wie bedeutsam der gegenseitige Austausch ist. Ein Religionsunterricht, der sich nicht in der Zielsetzung erschöpft, einen toleranten Umgang mit Angehörigen anderer Religionen anzubahnen, und auch nicht darin, zu

siadają święte księgi oraz założycieli, że świadczą o istnieniu boskiej mocy poprzez czynności kultowe (nabożeństwa) oraz zasady etyczne odnoszące się do konkretnego działania owej mocy. W ramach takiej pracy synoptycznej podkreślone zostają w pierwszej kolejności elementy wspólne, stanowiące zasadnicze elementy wiążące ze sobą różne religie. Następnie, na tej podstawie, poświęca się uwagę cechom szczególnym konkretnych religii, co ubogaca dialog i pozwala uświadomić sobie jego znaczenie. Lekcje religii, które nie ograniczają się do celu, jakim jest wykształcenie tolerancyjnego stosunku wobec przedstawicieli innych religii, a także do wzajemnej akceptacji, lecz wykraczają poza tak sformułowane cele, prowadząc do wzajemnego szacunku i autentycznego zainteresowania tym, co inni mają do powiedzenia, a nawet – w idealnym przypadku – zmierzają do stworzenia łączności transreligijnej, muszą przybrać nową formę, również w znaczeniu strukturalnym. Do tej sytuacji zastosować można przypowieść o nowym winie w starych bukłakach, wskazując i usuwając sprzeczności między nowymi celami o charakterze interreligijnym a konwencjonalną organizacją zajęć.

3 Interreligijna edukacja w diachronicznej strukturze zajęć

Pionierskie przedsięwzięcie tego rodzaju jest realizowane obecnie w Osnabrück przez Fundację Diecezji Osnabrück poprzez założenie szkoły abrahamowej. Uczniowie – wyznawcy judaizmu, chrześcijanie oraz muzułmanie uczą się pod tym samym da-

gegenseitiger Akzeptanz anzuhalten, sondern, mehr als dieses, die gegenseitige Wertschätzung und damit ein ehrliches Interesse an der Message der anderen, ja eigentlich – idealiter – eine transreligiöse Verbundenheit im Blick hat, ein solcher Religionsunterricht muss sich auch strukturell neu ausrichten. Hier gilt das kritische Wort vom neuen Wein in alten Schläuchen und sind Widersprüche zwischen neuen interreligiösen Zielsetzungen und konventioneller Unterrichtsorganisation zu diskutieren und zu lösen.

3 Interreligiöses Lernen in diachronisch strukturiertem Unterricht

Ein wegweisender Versuch wird gegenwärtig in Osnabrück von der Schulstiftung des Bistums Osnabrück durch die Gründung einer abrahamischen Schule unternommen. Schülerinnen und Schüler jüdischen, christlichen oder islamischen Bekenntnisses werden gezielt unter einem Schuldach zusammengeführt, allerdings – vor dem Hintergrund diverser Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten – religionsunterrichtlich, entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften, *räumlich* voneinander getrennt versorgt. Das Konzept des abrahamischen Schulmodells beruht auf einer Kombination aus räumlicher Verbundenheit (Schule) und räumlicher Separierung (Religionsunterricht) jüdischer, christlicher und muslimischer Schüler/innen sowie der Forcierung eines interreligiösen Austausches unter diesen (Projekte, Feste).

Ein anderes Konzept, bislang Theorie und erstmals auf einem internationalen Moralthekologenkongress 1999 in Trient vorgetra-

chem, jednakże, przy uwzględnieniu różnych możliwości komunikacji i współpracy – prowadzone dla nich lekcje religii odbywają się w różnych pomieszczeniach, zgodnie z ich przynależnością wyznaniową. Koncepcja modelu szkoły abrahamowej opiera się na kombinacji przestrzennego zbliżenia (szkoła) i przestrzennej separacji (lekcje religii) młodych wyznawców judaizmu, chrześcijaństwa oraz islamu, a także na wspieraniu interreligijnej wymiany między nimi (projekty, święta).

Inna koncepcja, na razie teoretyczna, po raz pierwszy przedstawiona na międzynarodowym kongresie teologii moralnej w roku 1999 w Trient¹⁰, przewiduje również zgromadzenie uczniów należących do różnych wspólnot religijnych, a ponadto także uczniów bezwyznaniowych, nie tylko pod dachem jednej szkoły, lecz również na jednej, wspólnej lekcji religii. Miałyby ona strukturę diachroniczną i byłaby prowadzona w formie następujących po sobie, na wzór sztafety, odcinków czasowych prowadzonych kolejno przez wszystkich nauczycieli biorących udział w realizacji koncepcji.¹¹

Zgodnie z tą koncepcją, lekcje religii w pierwszej klasie prowadziłby na przykład nauczyciel religii żydowskiej (o ile jest zatrudniony w konkretnej szkole), w klasie drugiej nauczycielka religii protestanckiej, w trzeciej katolicki nauczyciel religii, w czwartej nauczycielka religii islamskiej, w piątej nauczyciel etyki, filozofii, wartości i norm – zależnie od tego, jaką nazwą określony jest ten przedmiot w danej szkole. W ten sposób uczniowie mają okazję nie tylko spotkać się z przedstawicielami własnej religii, lecz również poznać autentycz-

gen,¹⁰ sieht ebenfalls die Zusammenführung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionsgemeinschaften, mit übrigens darüber hinaus auch Schülern/innen ohne Bekenntnis, nicht nur unter dem Dach einer Schule, sondern dort auch in einem einzigen, gemeinsamen Religionsunterricht vor. Allerdings sieht dieses Konzept eine spezielle *temporäre Staffelung* des Religionsunterrichts, eine *diachronische Strukturierung* im Rahmen eines *Verbunds aller beteiligten Lehrkräfte* vor.¹¹

Im ersten Schuljahr unterrichtet – diesem Konzept zufolge – beispielsweise ein *jüdischer* Religionslehrer (sofern an der Schule tätig) die Schülerinnen und Schüler, im zweiten Jahr eine *protestantische* Religionslehrerin, im dritten Jahr ein *katholischer* Religionslehrer, im vierten eine *muslimische* Religionslehrerin, im fünften ein Lehrer für *Lebenskunde* (Ethik, Philosophie, Werte und Normen oder wie immer auch die Bezeichnung für das Fach in der jeweiligen Schule ist). Die Schüler/innen begegnen dabei nicht nur dem Vertreter bzw. der Vertreterin ihrer eigenen Religion bzw. Lebensauffassung, sie lernen auch *authentische* Vertreter/innen der anderen Religionen bzw. einer religionsfernen Weltsicht kennen und kommen über diese mit den anderen Religionen (Weltanschauungen) in Berührung. Die Lehrkräfte sind hier nicht nur in einem inner-schulischen *Verbund von Religionslehrern/innen und Vertretern/innen der Alternativfächer* (vgl. die traditionelle *Fächergruppe*) miteinander vernetzt und praktizieren darin – im Bemühen um ein für alle verbindliches schulinternes Curriculum – eine Art *interreligiösen (interdisziplinären) Dialog*. Sie stimmen auch ihren Unterricht bis in inhaltliche Details untereinander ab.¹² Das ihnen zur Verfügung stehende Schuljahr nutzen sie selbstverständlich nicht

nych przedstawicieli innych religii lub niereligijnych światopoglądów i poprzez nich zetknąć się z innymi systemami religijnymi i odmiennymi poglądami na świat. Realizując taki projekt, nauczyciele religii współpracują ze sobą, tworząc wewnątrzszkolny zespół nauczycieli religii i przedmiotów alternatywnych (por. tradycyjne grupy przedmiotowe) i praktykując – w ramach obowiązującego wszystkich wewnątrzszkolnego curriculum – pewien rodzaj interreligijnego (interdyscyplinarnego) dialogu. Uzgadniają również między sobą szczegóły prowadzonych przez siebie zajęć.¹² Rok szkolny, który mają do dyspozycji, nie może być przez nich oczywiście wykorzystywany w celu zwerbowania powierzonych sobie uczniów do własnej wspólnoty wyznaniowej bądź religijnej.

Zasadniczym założeniem leżącym u podstaw kooperacji w ramach systemu organizacyjnego lekcji religii prowadzonych w formie sztafety odcinków czasowych prowadzonych przez kolejnych nauczycieli, jest nie tylko wzajemny (lecz nacechowany dystansem) szacunek, lecz również postawa życzliwej ciekawości wobec cech charakterystycznych innych religii oraz towarzysząca jej wola duchowej wspólnoty z ich przedstawicielami (patrz: modlitwa o pokój w Asyżu). Transkonfesjonalna maksyma „jedności w różnorodności” czy też „różnorodności w jedności” w tym konkretnym przypadku zyskuje wymiar wielkiego, multireligijnego ekumenizmu.

Naszkicowany tu model czy raczej koncepcja stanowi również reakcję na faktyczne zmiany zachodzące w szkolnej edukacji religijnej: na wzmagającą się, czysto pragmatyczną tendencję do rezygnowania

dazu, die ihnen anvertrauten Schüler/innen der anderen Konfession bzw. anderer Religionen sowie Weltanschauungen ins eigene konfessionelle bzw. religiöse Lager zu ziehen.

Grundvoraussetzung einer Kooperation im Organisationssystem eines (Religions-)Unterrichts, der durch eine *temporäre* Staffelung von Lehrkräften geprägt ist, ist nicht nur eine gegenseitige (distanzierte) Wertschätzung, sondern wohlwollende Neugier auf die Besonderheiten der Anderen gepaart mit dem Willen zur spirituellen Gemeinschaft mit diesen (siehe die Friedensgebete von Assisi). Die *transkonfessionelle* Maxime der „Einheit in Vielheit“ bzw. „Vielheit in Einheit“ ist in diesem Fall auf die große, *multireligiöse* Ökumene zu übertragen.

Das hier skizzierte Modell bzw. Konzept versteht sich auch als Reaktion auf den *faktischen* Umbau des Religionsunterrichts in der Schule: auf die zunehmende, rein pragmatische Auflösung des Prinzips konfessioneller bzw. religiöser Trennung von Schülerinnen und Schülern und den damit einhergehenden Verlust vielfältiger, über viele Jahrhunderte und Jahrtausende gewachsener Traditionen religiöser Weltdeutung. Die in den verschiedenen Religionen gehüteten Wissensbestände aufzugeben, indem ihnen erlaubt würde, sich still und heimlich zu verflüchtigen, dürfte sich schnell als eine kaum noch zu korrigierende Fehlentwicklung erweisen.¹³ Das *authentische* Zeugnis von Religionen bzw. Weltanschauungen und deren Austausch innerhalb des hier skizzierten Religionsunterrichts dürfte nicht nur im Interesse der religiösen bzw. weltanschaulichen Gruppierungen liegen, es dürfte auch von erheblichem allgemeinen gesellschaftlichen Interesse sein. Das höchst sensible gegenseitige Erschließen religiöser bzw. weltanschaulicher *Gemeinsamkeiten und Beson-*

z zasady konfesyjnej ew. religijnej segregacji uczniów, co pociąga za sobą odchodzenie od różnorodnych, kształtujących się przez stulecia czy nawet tysiąclecia tradycji religijnej interpretacji świata. Rezygnacja z zasobów wiedzy zgromadzonych w różnych tradycjach religijnych, przyzwolenie na ich niezauważalne rozmywanie się, może wkrótce okazać się błędem, którego skutki trudno będzie naprawić.¹³ Autentyczne świadectwo religii i światopoglądów, ich wzajemne inspirowanie się w ramach naszkicowanej tu koncepcji edukacji religijnej, leży nie tylko w interesie grup religijnych czy światopoglądowych, lecz również w interesie ogólnospołecznym. Wzajemne otwarcie na poznawanie cech wspólnych oraz różnic między religiami, dokonujące się z największą możliwą delikatnością, jest koniecznym krokiem na drodze do najlepszego rozumienia i kształtowania świata, w którym żyjemy – na bazie możliwie wielu, nieskończenie wielu założeń interpretacyjnych.¹⁴ Nie istnieje żaden powód do wykluczania określonych religijnych punktów widzenia, ani też do używania ich do celów konfrontacyjnych, jak w przypadku interpretacji słów Jezusa „Ja jestem drogą, prawdą i życiem” (J 14,6), których interpretacja z perspektywy wewnątrzchrześcijańskiej jako *jedynej* drogi do Boga stoi w sprzeczności z interpretacją z perspektywy pozachrześcijańskiej jako *jedynej w swoim rodzaju* drogi do Boga.¹⁵

Uwagi końcowe

Jeżeli lekcje religii, zgodnie ze współczesnymi wymogami, mają mieć charakter

derheiten ist unverzichtbarer Schritt auf dem Weg, unsere Lebenswelt – auf der Basis möglichst vieler, unendlich vieler, Deutungsansätze – *bestmöglich* zu verstehen und zu gestalten.¹⁴ Es gibt keinen Grund, bestimmte religiöse Deutungsansätze auszuschließen bzw. gegeneinander auszuspielen und damit etwa Lesarten des jesuanischen „ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben“ (Joh 14,6) als aus binnenchristlicher Perspektive *einzig*en Zugang zu Gott auf der einen Seite und als aus außerchristlicher Perspektive *einzigartigen* Zugang zu Gott auf der anderen Seite in eine heillose Konkurrenz miteinander zu bringen.¹⁵

Ausblick

Will Religionsunterricht – wie heute vielfach gefordert – ein performativer sein, dann müsste er konsequenterweise auch im Kontext des hier vorgestellten Konzepts ein *performativ interreligiöser* sein, also Schüler/innen unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen und sich damit in multireligiösen Zusammenhängen und Klassenverbänden zu realisieren versuchen. „Weltreligionen im Religionsunterricht“ (das nüchterne Abhandeln verschiedener Religionen in bestimmten Unterrichtsreihen bzw. Unterrichtseinheiten sowie Unterrichtsstunden) widerspräche ihm ebenso wie der spezielle Versuch, Grundlagen christlichen Glaubens rein religionskundlich zu vermitteln.

■ ANMERKUNGEN

¹ Huntingtons Weltsicht spiegelt hingegen die Agonie eines kulturellen Auslaufmodells. Vgl. Huntington, Samuel P.: Der Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations.

performatywny, to konsekwencją takiego założenia musiałby być, również w kontekście przedstawionej tu koncepcji, ich *performatywnie interreligijny* charakter. Oznacza to włączenie do udziału w zajęciach uczniów będących przedstawicielami różnych wyznań oraz realizację zajęć w multireligijnych kontekstach i grupach uczniowskich. Koncepcja lekcji religii jako „Religii świata”, polegająca na pozbawionym emocji omawianiu różnych religii w określonych cyklach bądź jednostkach lekcyjnych, jest sprzeczna z tym założeniem, podobnie jak próba nauczania podstaw wiary chrześcijańskiej z perspektywy czysto religioznawczej.

■ PRZYPISY

¹ Światopogląd Huntingtona odzwierciedla agonię odchodzącego w przeszłość modelu kulturowego. Por. Huntington, Samuel P.: *Der Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*, München - Wien: Europaverlag, 1996. – Przedstawiona przez Huntingtona koncepcja „zderzenia cywilizacji” bazuje na istnieniu (kulturowych) *konstruktów*. Bardziej przekonująca niż koncepcja Huntingtona, dla którego zasadniczą podstawą więzi między ludźmi jest ich przynależność religijna bądź narodowa, okazuje się koncepcja więzi i poczucia przynależności, tworzących się w środowisku życia jednostek, w ich otoczeniu społecznym, bazująca na ponadreligijnych i ponadnarodowych sieciach kontaktów w ramach danego środowiska społecznego. To właśnie świat życia jednostek, jeden i ten sam dla wszystkich, stanowi czynnik jednoczący, zarówno w wymiarze substancjalnym, jak i strukturalnym, na skalę globalną: świat życia ludzi młodych jednoczy młodzież, świat życia ubogich jednoczy ubogich, świat życia ubożej klasy średniej jednoczy jej przedstawicieli, świat życia kobiet jednoczy kobiety, świat życia ludzi wykształconych jednoczy wykształconych, świat życia ludzi nie mających dostępu do wykształcenia jednoczy wszystkich, którzy są w takiej sytuacji

Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München - Wien: Europaverlag, 1996. – Huntingtons Vorstellungen von einem „Clash of Civilizations“ basieren auf der Existenz von (kulturellen) *Konstrukten*. Naheliegender als die für Huntingtons Kulturverständnis grundlegende *religiöse* bzw. *nationale* Verbundenheit von Menschen ist – so zeigt sich immer mehr – eine *lebensweltlich* begründete Zusammengehörigkeit, ihre Verbundenheit im *religionen-* bzw. *nationenübergreifenden* Netzwerk ihres jeweiligen *sozialen Milieus*. Es ist die *eine und selbe* Lebenswelt, die Menschen über alle nationalen oder religiösen Grenzen – in globalen Dimensionen – substantiell wie strukturell eint: so eint die Lebenswelt der Jugendlichen die Jugendlichen, die Lebenswelt der Armen die Armen, die Lebenswelt der durch Armut bedrohten Mittelschicht die betroffene Mittelschicht, die Lebenswelt der Frauen Frauen, die Lebenswelt der Gebildeten die Gebildeten, die Lebenswelt der von Bildung ausgeschlossenen die Bildungsbenachteiligten usw. Es sind die statusbezogenen Lebenswelten, die die derselben Statusgruppe Angehörigen in *Wirklichkeit* stärker eint als etwa territoriale oder nationale Nähe im Falle von beispielsweise Armen und Reichen, Landmenschen und Städter, Frauen und Männer, Gebildeten und Ungebildeten usw. In ihren konkreten, in vielfacher Hinsicht vergleichbaren Lebenswelten sind sich Menschen näher als in allein territorial bestimmten Räumen. Es sind die die Menschen miteinander verbindenden *Lebenswelten*, die eine *kulturelle* Verbundenheit begründen. Gegenüber dem hier skizzierten *horizontalen* (lebensweltlich überregional bestimmten) Kulturverständnis (beispielsweise: Kultur des *Jugend*) verweist ein *vertikales* (regional bestimmtes) Kulturverständnis (beispielsweise: *deutsche* Kultur) eher auf ein Konstrukt. Aus dieser Perspektive ist den globalen Netzwerken von *Lebenswelten* ein bislang viel zu wenig beachtetes friedensstiftendes Potential inhärent.

² Wir sprechen von einem *cultural time lag*, wenn sich Entwicklungen zeitversetzt parallel ereignen. Dieses kann beispielsweise gut veranschaulicht werden am Gebrauch des Schleiers: Noch in den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts war es in ländlichen Regionen Deutschlands undenkbar, dass Frauen ohne Kopfbedeckung (auf dem Land in der Regel ein Schleier) an Gottesdiensten teilnahmen. Bald legten diese zusehends den Schleier ab (selbst in verschiedenen Frauenorden wurde das Tragen eines Schleiers kritisch diskutiert). Vor diesem Hintergrund spiegeln aktuelle Diskussionen bezogen auf das Tragen eines Schleiers bei muslimischen Frauen in Deutschland Entwicklungen wider, die sich (von vielen nicht mehr erinnert) ein halbes Jahrhundert zuvor noch ebendort im christlichen Milieu ereignet haben. Damals

itp. To właśnie światy życia powiązane ze statusami społecznymi jednoczą wszystkich należących do danej grupy statusowej w rzeczywistości bardziej niż bliskość terytorialna czy narodowa; widoczne jest to w przypadku biednych i bogatych, mieszkańców wsi i miast, kobiet i mężczyzn, wykształconych i niewykształconych itp. W swoich konkretnych, pod wieloma względami porównywalnych środowiskach ludzie czują się sobie bliżsi niż w wyznaczonych ramach terytorialnych. To właśnie wspólne środowiska stanowią podstawę łączności kulturowej. W porównaniu z naszkicowanym tu horyzontalnym rozumieniem kultury (zdeteterminowanym środowiskowo i ponadregionalnie, np. kultura młodzieżowa), rozumienie wertykalne (zdeteterminowane regionalnie, np. kultura niemiecka) wydaje się raczej konstruktem. Z tej perspektywy uznać można, że globalne sieci środowisk życia posiadają pokojowy potencjał, któremu dotychczas poświęcano o wiele za mało uwagi.

² Mówimy o *cultural time lag* wówczas, gdy określone procesy zachodzą paralelnie, jednakże z przesunięciem czasowym. Dobrym przykładem może być tu zwyczaj noszenia welonu: Jeszcze w latach pięćdziesiątych minionego stulecia w wiejskich regionach Niemiec było nie do pomyślenia, żeby kobiety brały udział w nabożeństwach bez nakrycia głowy (na wsiach z reguły był to welon). Wkrótce zwyczaj ten zaczął zanikać (nawet w niektórych zakonach żeńskich kwestia ta stała się przedmiotem krytycznej dyskusji). W tym kontekście aktualne dyskusje odnośnie noszenia nakrycia głowy przez kobiety muzułmańskie w Niemczech stanowią odzwierciedlenie procesów, które miały już miejsce (choć wielu o tym już nie pamięta) w środowisku chrześcijańskim pół wieku wcześniej. Starsi ludzie mieli jeszcze wówczas zwyczaj pluć na ulicę, czego skutecznie zabroniono dzieciom. W Chinach ma to miejsce do dziś. Podczas gdy kilka dziesięcioleci temu my uczyliśmy się z dużymi oporami rozmawiać o tematyce seksualnej, to ludzie w innych społeczeństwach uczą się tego teraz. Podczas gdy w naszym społeczeństwie jeszcze kilkadziesiąt lat temu mężowie mogli bezkarnie bić swoje żony a rodzice swoje dzieci, to ta kwestia w innych krajach dopiero niedawno została podjęta i niedługo również tam będzie uregulowana prawnie.

³ Por. McNeill, John R. / McNeill, William H.: *The Human Web. A Bird's-Eye View of World History*, New York - London: Norton, 2003. W tym ujęciu historia świata szybko zmierza w kierunku urzeczywistnienia wspólnoty o charakterze globalnym.

pflegeten ältere Menschen noch auf die Straße zu spucken, Kindern wurde solches erfolgreich verboten. In China geschieht dies heute. Lernten wir vor Jahrzenten gegen große Widerstände, uns über sexuelle Themen auszutauschen, so lernen das Menschen in anderen Gesellschaften (zeitversetzt) heute. Durften hier noch vor einigen Jahrzehnten Männer ihre Frauen und Eltern ihre Kinder ungestraft schlagen, so wird dieses in anderen Ländern erst in diesen Tagen problematisiert und bald auch dort rechtlich geregelt werden.

³ Vgl. McNeill, John R. / McNeill, William H.: *The Human Web. A Bird's-Eye View of World History*, New York - London: Norton, 2003, die die Weltgeschichte gegenwärtig steil auf die Verwirklichung einer weltweiten Community zulaufen sehen.

⁴ Vgl. Saint-Exupéry, Antoine de: *Der kleine Prinz*, Düsseldorf: Rauch, 62. Aufl., 2005, 24-26. – In den Märchen drückt sich dasselbe Bedürfnis im Motiv der *Glaskugel* aus, durch die hindurch der Betrachter bzw. die Betrachterin in jeden noch so kleinen Winkel der Erde hineinschauen kann, oder das Motiv von den *Sieben-Meilen-Stiefeln*, die es erlauben, jetzt hier und im nächsten Moment woanders auf der Welt zu sein.

⁵ Vgl. Spiegel, Egon: *Soziotheologie*, in: Kläden, Tobias / Könemann, Judith / Stoltmann, Dagmar (Hrsg.): *Kommunikation des Evangeliums. Festschrift für Udo F. Schmälzle (Theologie und Praxis, Bd. 35)*, Münster: LIT, 2008, 183-193.

⁶ Nach einem schönen Bild Gandhis, später auch von Martin Luther King gerne herangezogen, liegt der Baum im Samen. Hiernach ernten wir genau das, was wir säen, und sind gezwungen, das zu säen, was wir einmal ernten wollen.

⁷ Vgl. auch Spiegel, Egon: *Vom „multi“ zum „inter“*. Interreligiöses Lernen im multireligiösen Kontext, in: von Laer, Hermann (Hrsg.): *Multi-Kulti am Ende? Perspektiven in einer heterogenen Gesellschaft*, Münster: LIT 2012, 43-64.

⁸ Wir sprechen ausdrücklich von einem *mutualistischen* (und nicht pluralistischen), um dadurch zu betonen, dass alle Spielarten von Religionen einen gemeinsamen, transzendenten „Bezugspunkt“ haben, was gut veranschaulicht werden kann durch das Modell eines „mutual friend“ (gemeinsamen Freundes) im Falle zweier oder mehrerer Menschen.

⁹ Vgl. allerdings Verstegen, Ute: *Geteiltes Gedenken. Parallelnutzung von Sakralorten in interreligiösen und -konfessionellen Kontexten*, in: uni kurier magazin (der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Nr. 112, September 2012, 72-73.

¹⁰ Vgl. Spiegel, Egon: *L'ora delle alternative*. Sull' es-

⁴ Por. Saint-Exupéry, Antoine de: Der kleine Prinz, Düsseldorf: Rauch, 62. Aufl., 2005, 24-26. – Ta sama potrzeba znajduje wyraz w bajkach w motywie szklanej kuli, przez którą osoba patrząca może zajrzeć w każdy zakątek świata, a także w motywie butów siedmiomilowych, które pozwalają na znalezienie się w każdej chwili w dowolnym miejscu na Ziemi.

⁵ Por. Spiegel, Egon: Soziotheologie, w: Kläden, Tobias / Könemann, Judith / Stoltmann, Dagmar (Hrsg.): Kommunikation des Evangeliums. Festschrift für Udo F. Schmälzle (Theologie und Praxis, Bd. 35), Münster: LIT, 2008, 183-193.

⁶ Według pięknej metafory Gandhiego, do której później chętnie odwoływał się Martin Luther King, istota drzewa zawarta jest w nasieniu. Dlatego też zbieramy dokładnie to, co zasiejemy, i jesteśmy zmuszeni do siania dokładnie tego, co kiedyś chcielibyśmy zebrać.

⁷ Por. też Spiegel, Egon: Vom „multi“ zum „inter“. Interreligiöses Lernen im multireligiösen Kontext, w: von Laer, Hermann (Hrsg.): Multi-Kulti am Ende? Perspektiven in einer heterogenen Gesellschaft, Münster: LIT 2012, 43-64.

⁸ Mówienie o *mutualizmie* (a nie o pluralizmie) ma na celu podkreślenie, że wszystkie rodzaje religii mają wspólny, transcendentny „punkt odniesienia” co może być obrazowo przedstawione za pomocą modelu wspólnego przyjaciela „mutual friend” w przypadku dwóch lub więcej osób.

⁹ Por. Versteegen, Ute: Geteiltes Gedenken. Parallelnutzung von Sakralorten in interreligiösen und -konfessionellen Kontexten, w: uni kurier magazin (der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), nr 112, wrzesień 2012, 72-73.

¹⁰ Por. Spiegel, Egon: L'ora delle alternative. Sull'essenzialità dell'insegnamento della religione e la pluralità dei suoi modelli nel futuro dell'Europa, w: Damiano, Elio / Morandi, Ruggero (Hrsg.): Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea, Milano/Italia: Franco Angeli, 2000, 146-186.

¹¹ Należy tu zauważyć, że dzieci rozpoczynające edukację szkolną wcześniej w przedszkolach w sposób oczywisty przebywały w warunkach multireligijności, nawiązując kontakty interreligijne, a także zdobywając doświadczenia w dialogu interreligijnym inspirowanym i kierowanym przez wychowawców, w stopniu zależnym od ich celów pedagogicznych i doświadczeń interreligijnych. Jest to jednocześnie krótka odpow-

senzialità 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/Italia: Franco Angeli, 2000, 146-186.

¹¹ Es soll hier nur darauf hingewiesen werden, dass die einzuschulenden Kinder zuvor noch wie selbstverständlich in den Kindertagesstätten nicht nur in multireligiösen Zusammenhängen miteinander (interreligiös) verkehrt haben, sondern sich auch schon – abhängig vom Anspruch der Erzieher/innen, ihren pädagogischen Zielsetzungen und interreligiösen Inputs – in fachlich angeleiteten interreligiösen Dialogen erfahren haben. Soweit auch eine kurze Antwort auf die Frage, ab wann Schüler/innen ein interreligiöser Dialog in multireligiösen Kontexten zugemutet werden kann. Manche können sich solches erst für die gymnasiale Oberstufe vorstellen.

¹² Die im innerschulischen Verbund der Religionslehrer/innen sowie Lehrer/innen alternativer Fächer durchzuplanenden konsekutiven Säulen beziehen sich etwa auf die Stifter der Religionen, auf ethische Gebote, auf sakrale Bauten und Handlungen, auf Schriften, auf Gottesvorstellungen usw. Die einzelnen Säulen sind über die einander folgenden Schuljahre von allen Lehrkräften – auf der Basis der Absprachen – gleichermaßen zu bedienen. Dabei ist *Authentizität* in einem bestimmten Maß nicht nur zugelassen, sondern im Interesse aller Schüler/innen sogar ausdrücklich erwünscht bzw. gefordert.

¹³ Besonders krass findet der massive Ausfall von religiösem Standardwissen in China seinen Ausdruck. Vor allem die durch die Kulturrevolution um die An eignung bloßer religiöser Wissensbestände beraubte Generation sieht sich nicht in der Lage, dem Interesse der nachwachsenden Generationen zu entsprechen. Ihre Sprachlosigkeit schmerzt sie selbst nicht zuletzt vor dem Hintergrund begrenzter Reflexionsmöglichkeiten. Bekannt sind hier auch die mittlerweile seit Jahrzehnten in Frankreich geführten Diskussionen, die erhebliche kulturelle Defizite markieren und vor diesem Hintergrund Religionsunterricht in öffentlichen Schulen fordern. Vgl. auch Spiegel, Egon: Die gesellschaftliche Relevanz von Religiosität und Religion. Eine bildungstheoretische Wertschätzung vor dem Hintergrund der PISA-Studien und der aktuellen Diskussion von Bildungsstandards, in: von Laer, Hermann (Hrsg.): Was sollen unsere Kinder lernen? Die bildungspolitische Diskussion nach den PISA-Studien (Vehtaer Universitätsschriften, Bd. 25), Münster: LIT, 2010, 131-137, sowie Spiegel, Egon: Religiosität/Religion

wiedź na pytanie, od kiedy można wdrażać uczniów do dialogu interreligijnego w kontekstach multireligijnych. Niektórzy są w stanie wyobrazić sobie taki proces dopiero w wyższych klasach gimnazjalnych.

¹² Konsekwentne filary nauczania religii, które powinny być omówione i zaplanowane w ramach wewnątrzszkolnego zespołu nauczycieli religii i przedmiotów alternatywnych, dotyczą przykładowo założycieli religii, zasad etycznych, budowy i czynności sakralnych, świętych pism, wyobrażeń Boga itp. Poszczególne filary w kolejnych latach nauczania wszyscy nauczyciele powinni poświęcać tyle samo uwagi. W tym kontekście autentyczność jest nie tylko dopuszczalna, lecz pożądana i wymagana w interesie wszystkich uczniów.

¹³ Masowe braki standardowej wiedzy religijnej w szczególności jaskrawy sposób widoczne są w Chinach. Pokolenie pozbawione na skutek rewolucji kulturalnej możliwości przyswojenia sobie wiedzy religijnej nie jest w stanie odpowiedzieć na zainteresowanie tą tematyką kolejnych pokoleń. Nieumiejętność poruszania tematyki religijnej skutkuje ograniczeniem możliwości refleksji. Znane są tu prowadzone od kilkudziesięciu lat we Francji dyskusje wskazujące na poważne deficyty kulturalne i w tym kontekście postulujące wprowadzenie lekcji religii do szkół publicznych. Por. także: Spiegel, Egon: Die gesellschaftliche Relevanz von Religiosität und Religion. Eine bildungstheoretische Wertschätzung vor dem Hintergrund der PISA-Studien und der aktuellen Diskussion von Bildungsstandards, w: von Laer, Hermann (Hrsg.): Was sollen unsere Kinder lernen? Die bildungspolitische Diskussion nach den PISA-Studien (Vechtaer Universitätsschriften, Bd. 25), Münster: LIT, 2010, 131-137, oraz: Spiegel, Egon: Religiosität/Religion und Bildung – eine soziotheologische Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse, w: Wilhelms, Günter (Hrsg.): Zukunft Bildung: Wirtschaft – Ästhetik – Religion (Stapelfelder Perspektiven, Bd. 3), Münster: LIT, 2005, 33-55.

¹⁴ Jeszcze jeden przykład z Chin: Najprawdopodobniej również z przyczyny polityczno-ideologicznych kalkulacji konfucjanizm nie jest uznawany za religię. Do takiego wniosku może jednak prowadzić także brak szczególnego rodzaju sensorów, w szczególności teologicznych. Sinolog Wolfgang Kubin, będąc jednocześnie teologiem, dochodzi do wniosku, że konfucjanizm jak najbardziej zasługuje na miano religii, por. Konfuzius. Gespräche, ausgewählt, über-

und Bildung – eine soziotheologische Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse, in: Wilhelms, Günter (Hrsg.): Zukunft Bildung: Wirtschaft – Ästhetik – Religion (Stapelfelder Perspektiven, Bd. 3), Münster: LIT, 2005, 33-55.

¹⁴ Noch einmal China: Aus sicherlich auch politisch-ideologischem Kalkül gilt hier der Konfuzianismus nicht als Religion. Es dürfte sicherlich aber auch das Fehlen spezieller Sensoren, ausgesprochen *theologischer* Sensoren, sein, das zu dieser Einschätzung führt. Der Sinologe Wolfgang Kubin, der zugleich Theologe ist, kommt im Hinblick auf den Konfuzianismus zu der für einen Theologen durchaus naheliegenden Einschätzung, dass es sich beim Konfuzianismus durchaus um Religion handelt; vgl. Konfuzius. Gespräche, ausgewählt, übersetzt und kommentiert von Wolfgang Kubin, Freiburg i.Br.: Herder, 2011. Verglichen damit soll hier vermutet werden, dass auch die sicher hoch professionellen Vertreter/innen der sog. Alternativfächer sich nicht wirklich in der Lage sehen, jene Wirklichkeiten mit den ihnen anvertrauten Schülern/innen zu reflektieren und zu diskutieren, die ohne den fachtheologischen Blick verborgen bleiben müssen – ein Argument mehr für die Zusammenarbeit in einem temporär gestaffelten Religions- bzw. (um eine gängige Formulierung zu verwenden) Ethikunterricht.

¹⁵ Im Diskurs zum Religionsunterricht (in der Schule) wird oft übersehen, dass den Kirchen selbstverständlich neben dem Religionsunterricht die Möglichkeit bleibt, ihre Glaubensangehörigen uneingeschränkt *katechetisch* zu unterrichten und dabei all jenes zu leisten, was der Religionsunterricht aufgrund seiner speziellen Bestimmung nicht zu leisten vermag. Vgl. Spiegel, Egon: Lekcje religii w szkole i katecheza parafialna (elementy wspólne i różnicujące), in: Nowosada, Sławomira / Żurek, Bożeny (Hrsg.): Barwy Nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II & Towarzystwo Naukowe KUL, 2010, 460-471. Überspannen sie die katechetischen Anforderungen an den Religionsunterricht, setzen sie seine gesamte Existenz aufs Spiel: die Bereitschaft, einen solchen Religionsunterricht mitzutragen, nimmt in der Gesellschaft zusehends ab. Anstatt dem Religionsunterricht konzeptionell die (volle) Bürde der Katechese aufzuerlegen, sollten sich die Vertreter der Kirchen zusammen mit der universitären Theologie auf die Entwicklung einer *Katechese* konzentrieren, die sich dank ihrer existentiell ansprechenden Angebote binnen- und außerkirchlich *neu* empfiehlt.

setzt und kommentiert von Wolfgang Kubin, Freiburg i.Br.: Herder, 2011. W związku z tym można przypuszczać, że z pewnością profesjonalnie przygotowani nauczyciele tzw. przedmiotów alternatywnych nie czują się na siłach dyskutować z uczniami na temat tych aspektów rzeczywistości, które nie są dostępne poznaniu i nie mogą być wyjaśnione z pominięciem perspektywy teologicznej. Stanowi to kolejny argument przemawiający za współpracą w ramach następujących po sobie w sztafecie czasowej etapów nauczania religii, czy też, używając bardziej popularnego określenia, lekcji etyki.

¹⁵ W dyskusji na temat nauczania religii w szkole pomija się często fakt, że oprócz szkolnych lekcji religii Kościołom przysługuje nieograniczone prawo do nauczania wiernych poprzez katechezę, która jest w stanie zrekompensować to, czego nie da się osiągnąć w ramach lekcji religii w szkole z powodu ich szczególnego profilu. Por. Spiegel, Egon: Lekcje religii w szkole i katecheza parafialna (elementy wspólne i różnicujące), w: Nowosada, Sławomira / Żurek, Bożena (Hrsg.): Barwy Nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II & Towarzystwo Naukowe KUL, 2010, 460-471. Jeżeli lekcjom religii w szkole postawi się zbyt wiele wymagań katechetycznych, może to postawić pod znakiem zapytania samą ich egzystencję, spada bowiem w widoczny sposób poziom społecznej aprobaty dla tak rozumianych lekcji religii. Zamiast nakładać cały ciężar katechezy na szkolne lekcje religii, przedstawiciele Kościołów we współpracy z przedstawicielami teologii uniwersyteckiej powinni skoncentrować się na rozwijaniu koncepcji katechezy, która dzięki poruszaniu tematyki istotnej z egzystencjalnego punktu widzenia stanie się na nowo atrakcyjna zarówno w kręgach wewnątrz-, jak i pozakościelnych.

Egon Spiegel

prof. dr hab., teolog i politolog, kierownik Katedry Teologii Praktycznej (Pedagogika Religii i Teologia Pastoralna) na Uniwersytecie w Vechcie. *Główne obszary badań:* socjoteologia, korelatywna dydaktyka symbolu, pedagogika pokoju, nauczanie interreligijne

Egon Spiegel

Prof. Dr. theol. habil., Diplomtheologe und Diplompolitologe, Inhaber des Lehrstuhls für Praktische Theologie (Religionspädagogik und Pastoraltheologie) an der Universität Vechta, Vechta/Deutschland. *Forschungsschwerpunkte/Arbeitsschwerpunkte:* Soziotheologie, Korrelative Symboldidaktik, Friedenswissenschaft, Interreligiöses Lernen