

Inter- religiöses Lernen

Im Spannungsfeld von
Individuum, Gesellschaft und
Religionsgemeinschaften

Gottfried Adam

Im folgenden Beitrag geht es um eine grundsätzliche Erörterung der Thematik¹. Dabei wird die Frage aus religionspädagogischer Sicht im Blick auf die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen akzentuiert. Gleichwohl handelt es sich um ein Thema, das auch für andere praktisch-theologische Handlungsfelder von wachsender Relevanz ist. Neben entsprechenden Buchtiteln belegt dies die Neugründung von Periodika. Die Zeitschrift »Dialog der Religionen«² erscheint bereits im 6. Jahrgang. Im vergangenen Jahr begann mit »Religionen unterwegs. Mitteilungen der Kontaktstelle für Weltreligionen in Österreich«³ ein weiteres Periodikum zu erscheinen. Ebenfalls 1995 wurde die Zeitschrift »Berliner Dialog. Informationen und Standpunkte zur religiösen Begegnung«⁴ ins Leben gerufen. Neben der Information über Buddhismus und Hinduismus geht es in dieser Publikation vor allem um Information über neureligiöse Bewegungen. Dies ist eine notwendige Erweiterung der Religionen-Thematik. Zur Förderung des interreligiösen Dialogs werden seit einigen Jahren vom Evangelischen Schulreferat Iserlohn und der Interreligiösen Arbeitsstelle Nachrodt die Reihen »Religionen im Gespräch«⁵ und »Iserlohner Con-Texte«⁶ herausgegeben.

Der Dialog der Religionen hat gegenwärtig eine neue Phase erreicht. Anfang der siebziger Jahre war im schulischen Religionsunterricht ein enormer Schub dahingehend zu verzeichnen, daß das Thema der nichtchristlichen Religionen im evangelischen und katholischen Religionsunterricht breit rezipiert wurde. Etwa ein Jahrzehnt später, also um das Jahr 1980, verwandelte sich in Deutschland die sogenannte Ausländerpädagogik in eine Pädagogik interkulturellen Lernens. Die Entwicklung verlief so, daß dafür kein ei-

Prof. Dr. G. A., Jgg.1939, Studium in Marburg, Berlin, Wien und Bonn, 1969 Zweites Theol. Examen: Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck, 1975 Habilitation für Praktische Theologie in Marburg, 1980 ebd. Prof. für Praktische Theologie, 1981 Lehrstuhl für Ev. Theologie Univ. Würzburg, 1992 o. Univ.-Prof. für Religionspädagogik Univ. Wien.

genes schulisches Fach eingerichtet wurde, sondern die vorhandenen Fächer sollten im Sinne eines Unterrichtsprinzips die Aufgabe kulturellen Lernens mit-wahrnehmen. Insofern war es nicht ausgeschlossen, daß sich von daher ein neuer kräftiger Schub im Blick auf die Beschäftigung mit den nichtchristlichen Religionen hätte einstellen können. Doch die Fragen und Projekte des interkulturellen Lernens wurden weitgehend ohne Berücksichtigung, ja unter deutlicher Absehung der religiösen Aspekte bearbeitet⁷.

Die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen (Migrationsbewegung, Seßhaftwerden der sog. Gastarbeiter), die tiefgreifenden Veränderungen der religiösen Situation in Europa sowie die Globalisierungstendenzen, die unser Leben zunehmend bestimmen – ob man dafür den Terminus »Multikulturalität« verwendet oder nicht, das ist m. E. unerheblich –, machen weitere Reflexions- und Entwicklungsschritte erforderlich. Es ist Peter Schreiner zuzustimmen, wenn er schreibt, daß es eine Schlüsselfrage für die Zukunft Europas sei, wie Mehrheiten und Minderheiten in kulturell und religiös pluralen Situationen miteinander leben können⁸. In den Ansätzen interkulturellen⁹ und interreligiösen Lernens geht es um Antworten auf diese Frage.

Auch wenn die deutsche evangelische Religionspädagogik sich im letzten Jahrzehnt an der Debatte um interkulturelles Lernen wenig beteiligt hat, darf man doch darauf verweisen, daß im Zusammenhang der Diskussion um ökumenisches Lernen Erfahrungen und Erkenntnisse vorliegen, die hier einschlägig sind. Hier wurden Kriterien und Lösungsperspektiven erarbeitet. Ralf Koerrenz hat in diesem Sinne die Ansätze »ökumenischen Lernens« analysiert und deutlich herausgearbeitet, welche Perspektiven sich von hier aus für die Allgemeine Pädagogik ergeben können¹⁰.

Das Interesse der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen ist deutlich

Das Interesse der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen an interreligiösen Fragen und am Glaubensdialog wird aus unterschiedlichen Quellen gespeist. Da ist die Globalisierungstendenz (»Die Welt wird zu einem Dorf«). Folge derselben ist ja, daß einem im Alltag Menschen anderen Glaubens begegnen, daß man mit ihnen häufig zu tun hat, daß man mit ihren Verhaltensweisen und Einstellungen konfrontiert wird.

Von jeher war weiterhin bei Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren (5./6. Schuljahr) ein sehr starkes Interesse am Fremden, am Fernen, am Ungewohnten, am Außerordentlichen festzustellen. Dieses Interesse verstärkt sich bisweilen im achten und neunten Schuljahr. Dabei geht es um das handfeste Interesse, etwas Neues kennenzulernen, seinen Horizont zu erweitern,

Aufregendes wahrzunehmen. Dieses jugendliche Informationsbedürfnis kann zugleich mit einem Drang nach Erlebnissen gekoppelt sein: Man möchte Erfahrungen mit anderen religiösen Formen, etwa der Meditation und dem religiösen Brauchtum, machen.

Bewußt oder unbewußt kann das Interesse an nichtchristlichen Religionen auch mit der Absicht gekoppelt sein, die eigene Tradition zu »testen«. Bisweilen möchte man den Pfarrer oder die Pfarrerin im Konfirmandenunterricht oder den Lehrer oder die Lehrerin im Religionsunterricht herausfordern, zu anderen Religionen Stellung zu beziehen. Man möchte gerne konkret wahrnehmen, wie sich seine bzw. ihre Glaubensüberzeugung im Kontext anderer Glaubensüberzeugungen darstellt.

Bei den Jugendlichen in der Oberstufe der Schule (Sekundarstufe II) ist das Interesse an weiteren Informationen auch durch das Faktum der Erweiterung des eigenen Denkhorizontes und Blickfeldes geleitet. Zugleich wird zunehmend die pluralistische, ja multikulturelle Struktur unserer Gesellschaft realisiert. Von daher wird die Frage nach dem Geltungs- und Wahrheitsanspruch des Christentums virulent. Inwieweit es hier zu einer Relativierung kommt, die vielleicht auch auf eine Vergleichung der Standpunkte hinausläuft, ist offen. Bei der Beschäftigung (z.B. im Religionskurs) wird man sehen, inwieweit das Interesse an der Behandlung anderer Religionen rasch erlahmt, sobald es um ernsthafte Arbeit an Quellen und Texten geht, oder sich durchhält.

Interessensmotive können auch der Wunsch sein, ganz zu sein, und die Sehnsucht und das Bedürfnis nach religiösen Erfahrungen, die man meint, woanders leichter finden zu können als in der eigenen Tradition. Die Sehnsucht nach Erfahrungen von Transzendenz spielt ebenso herein. Der Buddhismus ist von daher für die älteren Jugendlichen (Oberstufenschülerinnen und -schüler) besonders attraktiv. Die gegenwärtige Erlebnis-Orientierung im Sinne der »Erlebnisgesellschaft« (Gerhard Schulze) kann ein weiteres Motiv sein, sich dem Islam, dem Buddhismus oder Hinduismus zuzuwenden.

Schließlich ist auch in diesem Zusammenhang auf das Individualisierungstheorem hinzuweisen, das in der gegenwärtigen Jugendforschung breite Zustimmung findet. Danach bestimmen die Jugendlichen ihr Leben in weitgehendem Maße selbst. Sie »basteln« sich ihre eigene Identität aus verschiedenen Traditionen zusammen (»Patchwork-Identität«). An die Stelle der Religion, in die man hineingeboren wird, tritt zunehmend die Religion der eigenen Wahl. Von daher besteht im Blick auf die religiöse Suche bei den Jugendlichen ein starkes Interesse, religiöse Alternativen kennenzulernen. In den neuesten empirischen Erhebungen zum Religionsunterricht zeigt sich dementsprechend ein er-

hebliches Interesse der Schülerinnen und Schüler an interreligiösen Fragen¹¹.

Für die Konzipierung des interreligiösen Dialogs sind die Erfahrungen aus den letzten beiden Jahrzehnten im Auge zu behalten. Offensichtlich langweilen sich heranwachsende Kinder und Jugendliche auf Dauer in einem Unterricht über nichtchristliche Religionen, wenn er im Sinne einer neutralen, objektiven Religionskunde durchgeführt wird. Dafür sind entsprechende Erfahrungen aus Schweden mit dem Versuch einer objektiven Religionskunde aufschlußreich. Auch in der englischen Religionspädagogik, in der man vor ca. 25 Jahren den »Unterricht über Weltreligionen« (Teaching about Religion) propagiert hatte, fand inzwischen eine bemerkenswerte Veränderung statt. Im neuen Entwurf für ein religiöses Beispiel-Curriculum, das seitens der im Jahre 1993 neu gegründeten School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) herausgebracht wurde, wird deutlich formuliert, daß wie immer und wann immer Religion im Unterricht thematisiert werde, es zwei Anforderungsbereiche gebe: das »Learning about Religion« und das »Learning from Religion«¹². In dieser Formulierung der Lernintentionen wird deutlich, daß die subjektive Ebene, das Interesse der Schüler und Schülerinnen, das Betroffensein nicht ausgeblendet werden kann. Insofern redet man nicht mehr nur vom Lernen über eine Religion (Learning about ...), sondern auch vom Lernen von einer Religion (Learning from ...).

Zielebenen interreligiösen Lernens

Was können sinnvolle Ziele interreligiösen Lernens sein?¹³ Interkulturelles Lernen ist angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland und in anderen europäischen Ländern eine Notwendigkeit, hinter die man nicht mehr zurückgehen kann. Das interreligiöse Lernen stellt den Teil des interkulturellen Lernens dar, der auf die Religionen bezogen ist. Es wäre allerdings ungut, wenn man das interreligiöse Lernen in der Schule nur einem Fach, dem Religionsunterricht, zuschreiben wollte, wiewohl es hier seinen Schwerpunkt haben wird. Interreligiöses Lernen ist m. E. im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernen eine Aufgabe, die zum Auftrag der Schule als Ganzer gehört. Zumindest die Erziehung zur Toleranz ist in Verfassungen und Schulgesetzen festgeschrieben als eine Aufgabe für die Schule als Ganze. Dabei ist ja noch keineswegs ausgemacht, wie diese Erziehung zur Toleranz im einzelnen geschieht und konkretisiert wird. Toleranz kann zunächst im kritisch abwehrenden Sinne gemeint sein, daß man etwas toleriert, zuläßt, duldet. In der Formulierung der Erziehung zur Toleranz steckt freilich mehr: Es geht dabei um eine aktive Toleranz, derzufolge die Menschen und ihre Lebensweise anerkannt und respektiert werden.

Hinsichtlich der Ziele muß man beachten, daß sie auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und dementsprechend zu formulieren sind. Karl Ernst Nipkow hat auf drei Ebenen aufmerksam gemacht. Zum einen hat er die Ebene der konkreten Ziele im Blick auf das praktische Lehren und Lernen genannt. Zum andern gibt es die Ebene, bei der es um die Festlegung übergreifender Aufgabenstellungen und um allgemeine Zielformulierungen geht. Bei der dritten Ebene von Zielformulierungen geht es um Voraussetzungen, die außerhalb des unmittelbaren pädagogischen Handelns liegen, wo gleichwohl wichtige Vorentscheidungen fallen.

Für diese Voraussetzungsebene ist etwa zu verweisen auf die Stellungnahme der Kommission der EKD zu Fragen des Religionsunterrichts aus dem Jahre 1971.

Dort heißt es: »Die ›Grundsätze der Religionsgemeinschaften‹ schließen in der gegenwärtigen Situation die Forderung ein, sich mit den verschiedenen geschichtlichen Formen des christlichen Glaubens (Kirchen, Denominationen, Bekenntnisse) zu befassen, um den eigenen Standpunkt und die eigene Auffassung zu überprüfen, um Andersdenkende zu verstehen und um zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen. Entsprechendes gilt für die Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen und nichtchristlichen Überzeugungen.«¹⁴ Hier wird von einer sehr weitgehenden Einbeziehung der nichtchristlichen Religionen und nichtchristlichen Überzeugungen in die Lernprozesse des Religionsunterrichts gesprochen. Damit wird der interreligiöse Dialog nicht nur von den gesellschaftlichen Anforderungen und von den Interessen der Heranwachsenden, sondern auch von seiten der Selbstinterpretation der christlichen Religionsgemeinschaft legitimiert.

Im Blick auf den interreligiösen Dialog ist es weiterhin wichtig, sich dessen bewußt zu werden, daß das Moment des Fremden eine entscheidende Rolle spielt. Ohne dieser Frage jetzt weiter nachgehen zu können, möchte ich darauf hinweisen, daß es – um einen eigenen Standort zu gewinnen – notwendig sein kann, sich auch von dem, was mir fremd ist, abzugrenzen. Um meine eigene Identität auszubilden und zu finden, bedarf ich auch des Widerspruchs gegen das Fremde, gegen das Andere. Dies ist kritisch festzuhalten angesichts mancher euphorischen Tendenzen in der gegenwärtigen Debatte um interreligiöses Lernen, die den Eindruck erwecken, alle Probleme seien qua Toleranzpostulat problemlos lösbar.

Es kann vor allem nicht darum gehen, Fremdheit »tolerant« zu akzeptieren – im Sinne des Nichternstnehmens. Vielmehr geht es um bewußte Wahrnehmung des Fremden und der Fremden. Dabei darf man nicht übersehen oder ausblenden, daß Fremdes und Fremde auch Angst machen können. Im Blick darauf scheinen mir die Zielvorstellungen hilfreich, die

Stephan Leimgruber formuliert hat, die einen gelingenden Umgang mit fremden Personen vorbereiten und zu einer kreativen Überwindung der Angst vor Fremden beitragen können:

- Eigene Erfahrungen des Fremdseins in Erinnerung rufen;
- Gefühle des Fremdseins nachvollziehen und verbalisieren;
- Sich der fremden, nicht integrierten Anteile in der eigenen Person bewußt werden;
- Sich von einem ichbezogenen Denken lösen und in die Situation von verschiedenen Fremden einfühlen;
- Das Faszinierende von Fremden wahrnehmen;
- Mögliche Varianten von Reaktionen gegenüber Fremden durchspielen und mit jenen der jüdisch-christlichen Tradition vergleichen;
- Über das Gast-Sein auf dieser Welt in den verschiedenen Religionen nachdenken;
- Eine Grundhaltung der Offenheit gegenüber Fremden einüben.¹⁵

Dabei ist aber zu bedenken, daß persönliche Einstellungen gegenüber dem Fremden und den Fremden nur langsam und durch Erfahrungen erweitert und, sofern nötig, korrigiert werden können.

Freilich ist noch ein weiterer Gesichtspunkt zu reflektieren. Es kann nicht damit sein Bewenden haben, daß das Fremde an die neue Situation angepaßt und so zum Verschwinden gebracht wird. Der kürzlich verstorbene Philosoph Emmanuel Lévinas hat in seiner »Philosophie des Anderen« Gesichtspunkte geltend gemacht, die an dieser Stelle weiterführend sind. So legt es sich nahe, diese für das interreligiöse Gespräch zu beachten. Lévinas hatte bei Edmund Husserl und Martin Heidegger Philosophie studiert und war zuletzt Professor für Philosophie an der Sorbonne in Paris. In seinen Schriften überschreitet er die Phänomenologie, von der er herkommt, auf eine »Philosophie des Anderen« bzw. eine Philosophie der zwischenmenschlichen Verantwortung hin. Der Andere ist weder ein Objekt noch ein bloßes Mosaiksteinchen, er ist einzig durch sich selbst, er ist »Ausdruck und unabhängige Quelle des Sinnes«¹⁶. Erfahbar wird der Andere über das Antlitz. Im Antlitz zeigt er sich in seiner Unbeholfenheit und Armut, ja entblößt und als der, der eben nicht unverwandelt werden soll, sondern gerade in seiner Andersheit bestehen bleiben und in dieser Weise Anerkennung finden soll. Anstelle der Autonomie des Subjekts, so formuliert Lévinas, rufen der Andere und seine Not uns in die Verantwortung. Verantwortung entsteht in der Beziehung zum Anderen. Durch diese Fassung des Verhältnisses von Ich und Du wird festgehalten, daß über das offenbare und einfordernde Antlitz des Anderen hingewiesen wird auf die Andersheit und Fremdheit, ja letztlich den Geheimnischarakter des Menschen.

An dieser Stelle greift der Gedanke einer Anerkennungskultur, wie sie etwa Johann Baptist Metz herausgestellt hat. Die Menschen fremder Religionen sind als echtes Gegenüber ernstzunehmen. Es geht dabei um eine Grundhaltung der Achtung, des Willkommenheißen und des Offenseins. Metz spricht von der »Kultur der Anerkennung der Anderen in ihrem Anderssein«. »Die Nächsten im biblischen Zentralgebot der Nächstenliebe sind ja nicht primär die Nahen, sondern die Anderen, die fremden Anderen.«¹⁷ Dabei zielt solches Anerkennungsdanken nun nicht auf eine Verklärung des Andersseins der Anderen, sondern diese Sicht ermöglicht es, mit dem Fremden anders umzugehen, als das bisher in überwiegendem Maße der Fall war, indem man sich oft nur den Weg der Assimilation vorstellen konnte.

Herausforderungen und Schwierigkeiten interreligiösen Lernens

Im Hinblick auf das interreligiöse Lernen ist freilich in der Diskussion die Frage, wie sich eigene Identität und die Begegnung mit dem Anderen eigentlich zueinander verhalten und was das für die religiöse Sozialisation bedeutet, ein offenes Problem. Karl Ernst Nipkow gibt zu bedenken, daß es angemessen wäre, »Kinder zunächst im Umkreis jener Religion heimisch werden zu lassen, die im geschichtlichen Kulturraum, in dem die Kinder leben, entstanden ist: jüdische Kinder sollten das Judentum kennenlernen, muslimische den Islam, christliche primär das Christentum.« Die gegenwärtigen Lehrpläne für den schulischen Religionsunterricht tragen dem auch in genügender Weise Rechnung. Sie berücksichtigen aber allesamt noch nicht genügend den zweiten Teil der Aufgabe: die Förderung interreligiöser Verständigungsfähigkeit. Er fragt, ob die beiden Teile der Gesamtaufgabe nacheinander oder gleichzeitig anzugehen seien, und stellt heraus: »Das Vertrautwerden mit der eigenen religiösen Tradition hat zunächst natürlicherweise im Vordergrund zu stehen, mit einem eigenen Schwergewicht; aber die Aufgabe des interreligiösen Lernens kann und sollte gleichzeitig früh beginnen.«¹⁸

Es ist wichtig, zu bedenken, in welchem Alter die Begegnung mit dem Fremden, dem Anderen schwerpunktmäßig ihren Platz haben kann und soll. Dazu kann man freilich keine generell verbindlichen Angaben machen, weil die schulischen und gemeindlichen Situationen sehr unterschiedlich sind. In einer Schulsituation, in der beispielsweise ein großer oder gar der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens ist, wird es notwendig sein, die Begegnung mit dem Islam bereits sehr früh in intensiver Weise anzusetzen. Anders sieht es aus in einer Schule, wo nur ganz wenige Schüler einer nichtchristlichen Glaubensrichtung vorhanden sind.

Man kann aber als eine generelle Linie festhalten: Islam und Judentum werden eher zu behandeln sein als Hinduismus und Buddhismus. Gehört die Beschäftigung mit Islam und Judentum eher in die Kindheit und das beginnende Jugendalter (Grundschule und Anfangsklassen der Sekundarstufe), so ist es angemessener, Buddhismus und Hinduismus eher im späteren Jugendalter (obere Klassen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) zu behandeln.

Was ergibt sich im Blick auf die Inhalte und den Umgangsstil des interreligiösen Gesprächs? Es lassen sich folgende Perspektiven und offene Probleme herausstellen¹⁹. Interreligiöses Lernen

– bedeutet eine differenzierte Vergegenwärtigung der eigenen religiösen Traditionen in einer und für eine plurale, nicht »gleichgeschaltete« Wirklichkeit

– bedeutet die Abkehr vom Eurozentrismus, die Wahrnehmung der weltweiten Abhängigkeiten, Verflochtenheiten und Möglichkeiten gegenseitiger Bereicherung – ist auch zu konstituieren als ein Unterrichtsprinzip, nicht nur als Teilinhalt eines bestimmten Schulfaches«

– macht es erforderlich, die »Mitte« der jeweiligen Religion aufzuspüren und sie nicht von fremden Sichtweisen her zu schablonisieren,

– ist nicht zu bewältigen, ohne den Anderen als expliziten oder impliziten Gesprächspartner zu haben (Leitfrage: Kann er bzw. sie sich in meiner Darstellung ihres bzw. seines Glaubens wiederfinden?)

– drängt über die gedankliche Beschäftigung hinaus zu existentieller Begegnung – hilft den Kindern und Jugendlichen dadurch zu Orientierung und Entscheidung, daß durch die Begegnung mit alternativen Religions- und Sinnsystemen (ggfs. unter Einschluß der Kritik problematischer Heilslehren) ein besseres Verstehen der eigenen Traditionen und Kultur ermöglicht werden kann.

Die Schwierigkeiten und Probleme, die sich dabei ergeben, sind etwa folgender Art:

»– Wie bringe ich angesichts verbreiteter religiöser Desozialisierung das Vertrautmachen mit der eigenen Tradition/Konfession in ein verantwortbares Verhältnis zur Begegnung mit anderen Religionen?

– Kann ich eine Religion vermitteln, ohne selbst in ihr zu sein?

– Kann es zu existentieller Begegnung kommen ohne persönliche Begegnung? Kann dies ohne Einblick in das soziale Leben geschehen?

– Kann ich das Sinnsystem einer Religion (die Menschen über Jahrtausende und in ganzen Kontinenten vielfältig geprägt hat) so für den Unterricht elementarisieren, daß es nicht zu unverantwortlichen Verkürzungen/Verzerrungen kommt?

– Wie wähle ich verantwortlich aus? Hilft mir hier die Frage nach der »Sinntiefe«? Ist bei nur gelegentlicher Beschäftigung mit Weltreligionen so etwas wie »aufbauendes Lernen« möglich?

– Wie verhalte ich mich angesichts konkurrierender Wahrheitsansprüche der Religionen und ihres unterschiedlichen »Sendungsbewußtseins« (Mission im Christentum, Nicht-Mission im Judentum, Da'wa/Zeugnis im Islam, nicht exklusives Religionsverständnis der fernöstlichen Religionen ...)?

– Wie gehe ich mit Unvereinbarkeiten zwischen den Religionen um? (z.B.: Ist das Heil in Jesus oder in der im Koran dargebotenen »Offenbarung« zu finden? Ist der Mensch erlösungsbedürftig oder nicht? Gibt es Wiedergeburt oder nicht? ...)

– Wie kann die »Zufälligkeit« des Themas Weltreligionen in der deutschen Bildungslandschaft überwunden werden? Wie kann der Lehrer/die Lehrerin für dieses Themengebiet hinreichend qualifiziert werden?²⁰

Für den Umgang mit den Inhalten der anderen Religionen und für die konkrete Begegnung im Unterricht und an anderen Orten ist es sinnvoll, sich Rechenschaft zu geben, in welchem »Geiste« man miteinander umgeht. Ich halte dabei die vorgeschlagene Unterscheidung zwischen einem interreligiösen Dialog, der für die Schülerinnen und Schüler in der Schule im Sinne eines propädeutischen Unterrichts seinen Platz haben soll, und einem Glaubensdialog der Erwachsenen für schwer durchführbar. Interreligiöser Dialog und Glaubensdialog dürfen nicht auseinandergerissen werden. Sie gehören zusammen.

Spielregeln und Wege des interreligiösen Dialogs

Daß der interreligiöse Dialog ein sehr sensibler Bereich ist, liegt auf der Hand. Hier ist es leicht möglich, daß es zu (unnötigen) Verletzungen kommt.

Sechs Spielregeln

Aus der Praxis der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Bayern sind die folgenden sechs Spielregeln für das interreligiöse Gespräch entstanden, die mir bedenkenswert erscheinen:

»(1) Versuche, den anderen von seinen eigenen Voraussetzungen her zu verstehen, und gib dich von deinen eigenen Voraussetzungen her zu erkennen.

(2) Teile dem anderen mit, was dich berührt – in deinem eigenen Glauben und in der Religion des Partners. Benutze dazu eigene Worte statt angelernte, »offizielle« Wendungen.

(3) Verzichte darauf, den anderen »bekehren« zu wollen. Aber mute ihm zu, deine Überzeugung zu erfahren – so wie du auch erkennen möchtest, welches seine Überzeugung ist.

(4) Bleibe nicht hängen an Klischees oder Vorurteilen, sondern versuche, die »Mitte«, das Wesentliche der Religionen zu begreifen. In jeder Religion gibt es rätselhaft und schuldhaft Erscheinungen – auch im Christentum!

(5) Laß dich nicht in Verteidigungshaltung drängen. Auch dann nicht, wenn dein Partner zentrale Punkte deines Glaubens nicht versteht oder falsch deutet. Mache dir immer wieder klar: Es geht nicht um »richtig« oder »falsch«, sondern um besseres gegenseitiges Kennenlernen und Verstehen.

(6) Werde nicht ungeduldig, wenn der Verständigungsweg mühsam ist und lange dauert. Wir kommen aus unterschiedlichen kulturellen, geschichtlichen und sprachlichen Kontexten. Gegenseitiges Verstehenkönnen braucht darum viel Zeit.²¹

Es ist deutlich, daß diese Spielregeln aus einer intensiven Gesprächssituation heraus entstanden sind, die sich im personalen Gegenüber innerhalb der Gemeindesituation abspielt. Gleichwohl sind sie auch im Blick auf die schulische Situation bedenkenswert. Welche Organisationsformen und Wege des Dialoges bieten sich an?

Die Ansätze und Wege interreligiösen Lernens richten sich nach den jeweils gegebenen Möglichkeiten. Eine personale Begegnung ist dabei einer Arbeit an Texten überlegen, weil sie sich in der Regel lebendiger gestaltet und weil so die Verankerung der Religion im Leben von Menschen sehr klar herauskommen kann. Wo in einer Klasse eine multikulturelle Situation gegeben ist, eröffnet der Dialog in der Klasse selber eine Reihe beachtlicher Möglichkeiten. Freilich ist auch in einer solchen Situation der gesamte Unterricht nicht allein durch Begegnung zu bestreiten. Die Arbeit an Texten hat auch hier ihren guten Sinn und darf nicht fehlen. Dort wo eine hohe Homogenität in der Klassenzusammensetzung gegeben ist, gibt es gewiß auch Anknüpfungspunkte im Leben und in den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Aber hier ist ein vergleichsweise höherer Aufwand zu leisten, um so etwas wie eine Dialogsituation aufzubauen. Bei der Thematik des interreligiösen Lernens spielen mehr als bei anderen Themenbereichen die jeweiligen lokalen Gegebenheiten und die regionalen Möglichkeiten eine Rolle.

Nach dem Aufzeigen dieser verschiedenen positiven Möglichkeiten ist freilich auch auf Grenzen hinzuweisen. Zum einen ist die Unterschiedlichkeit der Lernorte im Auge zu behalten. Ein Teil der zuvor genannten Begegnungs-Möglichkeiten ist am institutionalisierten Lernort Schule nur als Ausnahmefall möglich. D.h. nicht, daß dies unmöglich ist, aber man sollte realistischerweise bedenken, daß – abgesehen von den innerhalb der Schule durch die Zusammensetzung der Schülerpopulation gegebenen Möglichkeiten von Begegnung, die man sich selbstverständlich zunutze machen sollte – die Thematik der anderen Religionen in der Regel »nur« als Unterrichtsgegenstand in medial vermittelter Form zum Zuge kommen kann. Ich sage dies so deutlich, um die Schule auch

von überzogenen Erwartungen zu entlasten.

Zum andern ist grundsätzlich im Auge zu behalten, daß Begegnung nicht eo ipso ein positiver Begriff ist. Begegnung ist zunächst einmal als zeitweiliges Entstehen eines personalen Verhältnisses zu verstehen, bei dem die gegenseitige Anerkennung keine Voraussetzung darstellt. Aus der Begegnung kann ein dauerhaftes Verhältnis entstehen, sie kann aber auch wieder beendet werden. In jedem Fall geht es aber bei den Begegnungen um eine konstruktive Toleranz. »Konstruktiv ist diese Toleranz insofern, als ihr Ziel die Beförderung des Gemeinwohls, des politischen und sozialen Friedens und der Gerechtigkeit ist. Sie ist in einem Konsequenz des christlichen Glaubensverständnisses und politische Aufgabe, welche der biblischen Mahnung aus Jer 29, 7 entspricht, der Stadt Bestes zu suchen.«²²

- 14 EKD-Kirchenamt (Hrsg.), Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland, Band 4. Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, S. 56–63, hier: S. 60 (»Grundsätze der Religionsgemeinschaften« nach evangelischem Verständnis).
- 15 S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 1995, S. 52.
- 16 E. Lévinas, Die Spur des Anderen, Freiburg/München, 3. Aufl. 1992, S. 26.
- 17 J. B. Metz, Solidarische Freiheit, in: Concilium 28, 1992, S. 182.
- 18 Zitate: K. E. Nipkow, Ziele interreligiösen Lernens, aaO., S. 226.
- 19 Unter Aufnahme und in Abwandlung von Überlegungen von H. Achilles u. a., Essentials des Unterrichts über Weltreligionen, in: Iserlohner Con-Texte Nr. 14, Iserlohn/Nachrodt 1995, S. 34.
- 20 Ebd., S. 34.
- 21 Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Bayern (Hrsg.), Einander begegnen in Kultur und Religion, o. O. 1994, S. 66f.
- 22 U. Körtner, Einander ertragen-einander annehmen, in: Religionen unterwegs 1, 1995, H. 3, S. 13. ■

Anmerkungen:

- 1 Impulse für die Praxis interreligiösen Lernens finden sich in meinem Artikel, »Wahrnehmung des Anderen«, in: Glaube und Lernen 11. Jg., 1996, Heft 1.
- 2 Hrsg. von M. von Brück u. a., Gütersloh 1990ff.
- 3 Hrsg. von der Kontaktstelle für Weltreligionen, Wien 1995 ff.
- 4 Hrsg. von Th. Gandow und Dialog Center International, Berlin 1995 ff.
- 5 Hrsg. von R. Kirste/P. Schwarzenau/U. Tworuschka, Hamburg, jetzt: Balve 1990 ff.
- 6 Hrsg. von R. Kirste/P. Schwarzenau, Iserlohn/Nachrodt 1986 ff.
- 7 Vgl. dazu insgesamt M. Jäggle, Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 243–258. Ferner: G. Orth, Interkulturelles Lernen als Dimension evangelischen Religionsunterrichts – einige Hinweise, in: H. H. Reich/U. Pörnbacher (Hrsg.), Interkulturelle Didaktiken, Münster/New York 1993, S. 85–95.
- 8 P. Schreiner, Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Europa, in: EvErz 46, 1994, S. 316–328 hier: S. 316. – Vgl. auch Ch. T. Scheilke/P. Schreiner (Hrsg.), Schule in multikultureller und interreligiöser Situation. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums (Comenius-Institut: Materialien und Berichte), Münster 1994.
- 9 Über interkulturelle Erziehung informieren etwa: G. Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990 sowie W. Nieke, Interkulturelle Erziehung und Bildung, Opladen 1995.
- 10 Siehe dazu R. Koerrenz, Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1994, bes. S. 103 ff. und 207 f.
- 11 H.-G. Ziebertz, Mono-, multi-, interreligiös?, in: EvErz 46, 1994, S. 328 ff.
- 12 SCAA, Model Syllabuses for Religious Education, Model 1. Living Faiths Today and Model 2. Questions and Teaching, London 1994. Bei Modell 1 geht es um eine lehrgangsartige Beschäftigung mit den zentralen Inhalten der einzelnen Religionen gemäß ihrer eigenen Selbstinterpretation, bei Modell 2 geht es um Aussagen der verschiedenen religiösen Traditionen zu gemeinsamen Themen.
- 13 Zum folgenden vgl. K. E. Nipkow, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hrsg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Kampen-Weinheim 1994, S. 197–232.