

Interreligiöse Bildung – bildungstheoretische Perspektiven

Im vorliegenden Band wird mit dem Begriff der *interreligiösen Bildung* ein bildungstheoretischer Anspruch erhoben, der bewusst über die bislang geläufigen Bezeichnungen wie interreligiöse Erziehung oder interreligiöses Lernen hinausführt. Begründet wurde dieser Anspruch zunächst allerdings eher pragmatisch sowie durch eine These, die weiterer Erörterung bedarf. Pragmatisch spricht für die Rede von interreligiöser Bildung die Notwendigkeit, dieses Anliegen im bildungstheoretischen Diskurs der Gegenwart zu positionieren, also vor allem deutlich zu machen, dass Bildung nicht etwa, wie es weithin zu geschehen droht, auf die in den PISA-Studien untersuchten Aspekte von sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten oder Kompetenzen zu reduzieren ist. Wenn Bildung im Elementarbereich in zureichender Weise aufgenommen und gefördert werden soll, darf die Aufgabe der interreligiösen Bildung nicht ausgegrenzt und übergangen werden. Weiterreichend geht es um die These, dass die interreligiöse Dimension sich tatsächlich bildungstheoretisch ausweisen lässt, indem sie als wichtiger Bestandteil von Bildungsprozessen überhaupt plausibel gemacht werden kann. Diese These soll im Folgenden genauer entfaltet werden, soweit dies auf begrenztem Raum möglich ist.

Im Blick auf den Bildungsbegriff ist dabei auch ein Einwand zu bedenken, der uns bei der Präsentation und Rezeption der Befunde aus unserer Pilotstudie¹ gelegentlich begegnet ist. Diesem Einwand zufolge hätten wir selbst gar nicht wirklich nach *Bildung*, sondern lediglich nach *Erziehung* gefragt. Dieser Einwand stützt sich u.a. auf die im quantitativen Teil unserer Pilotstudie und im dabei eingesetzten Fragebogen verwendete Terminologie, die sich in der Tat immer wieder auf den Erziehungsbegriff bezieht. Für diese Terminologie spricht allerdings, dass die Zielgruppe der Erzieherinnen bislang eher den Erziehungsbegriff zu bevorzugen scheint, zumindest gewohnheitsmäßig, während die neue Bildungsdiskussion, die den Bildungsbegriff entschieden auch auf den Elementarbereich bezieht, in der Praxis noch weniger geläufig ist. Ein sachlicher Einwand gegen die hier vertretene Auffassung, dass interreligiöse Bildung als Bildungsaufgabe aufgefasst und ausgestaltet werden kann und muss, ist darin u.E. aber nicht wirklich zu sehen. Es ist vielmehr plausibel anzunehmen, dass die im Elementarbereich (noch) weithin übliche Erziehungsterminologie auch solche Aufgaben einschließt, die vor allem in Zukunft eigens als „Bildung“ auszuweisen sein werden. Insofern kann die vorliegende Studie zu weiteren Klärungen im Blick auf die pädagogischen Aufgaben im Elementarbereich beitragen.

¹ F. Schweitzer/A. Biesinger/A. Edelbrock (Hg.), *Mein Gott, Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim/Basel 2008 (2009).

1. Interreligiöse Bildung und Selbstwerdung im Kindesalter

Mit Gerd E. Schäfer kann der Kern frühkindlicher Bildung in zwei Perspektiven gesehen werden, die sich auf das Subjekt einerseits und auf die Erschließung von Welt andererseits beziehen. Schäfer spricht vom „Hervorbringen eines Subjekts“ im Sinne der „Selbst-Bildung“ und von der „Ausgestaltung dieses Subjekts und seiner Wirklichkeitsbeziehungen dadurch, dass es immer neuen Wirklichkeiten begegnet und versucht, sein Wissen, Können, seine Handlungs- und Beziehungsfähigkeiten zu erweitern und zu differenzieren“.²

Dieses Verständnis lässt sich mit der Frage nach interreligiöser Bildung verbinden, auch wenn dabei die von diesem Autor entwickelten Perspektiven überschritten oder zumindest ergänzt und weitergeführt werden müssen. Schäfer selbst verbindet sein Bildungsverständnis zwar durchaus mit religionsaffinen Dimensionen wie Phantasie und Spiel, geht aber – wie heute die meisten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler – weder auf die religiöse noch auf die interreligiöse Dimension solcher Bildungsprozesse ein. Die im vorliegenden Band berichteten Befunde aus den Gesprächen mit den Kindern³ lassen aber leicht erkennen, dass die von Schäfer beschriebene Doppelaufgabe von Selbstwerdung und Welter-schließung hier gleich in mehrfacher Hinsicht angesprochen ist:

- An erster Stelle ist dabei an die in den Gesprächen auftretende Unterscheidung zwischen „wir“ und „ihr“ zu denken, die ja eine basale Selbstverortung der Kinder in der Sozialwelt bedeutet. Anders ausgedrückt, kann davon gesprochen werden, dass hier eine soziale Identität oder eine Gruppenidentität angenommen, erworben oder ausgebildet wird. In diesem Sinne sprechen wir bei der Interpretation der Befunde von „inneren Landkarten“, die sich im Denken und in der kindlichen Orientierung offenbar bereits früh herausbilden.⁴ Die Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdgruppe und die Selbstverortung in der Sozialwelt betrifft die Beziehungsdimension der Selbstwerdung, nicht nur in einem kognitiven, sondern deutlich auch in einem emotionalen und lebenspraktischen Sinne. Sofern diese Unterscheidung, wie die Befunde zeigen, zugleich in vielen Fällen eine religiöse Dimension aufweist und auch religiöse Eigen- und Fremdgruppen betrifft, lässt sich der allgemeine Prozess der Selbstwerdung ohne Berücksichtigung dieser Dimension bildungstheoretisch nicht zureichend erfassen und auch bildungspraktisch nicht angemessen begleiten.
- Einbezogen in diesen als Bildung zu beschreibenden Aufbau einer inneren Repräsentation der sozialen Welt sind immer wieder auch die von Schäfer angesprochenen „Wirklichkeitsbeziehungen“, d.h. das Kind „verarbeitet“ Wirklichkeiten, die ihm begegnen, es erschließt sich die Welt und es erweitert dabei, noch einmal mit Schäfer formuliert, „sein Wissen, Können, seine Handlungs- und Beziehungsfähigkeiten“. Die Gespräche mit den Kindern zeigen, dass es sich dabei auch in der religiösen Dimension um alltägliche Lebenserfahrungen handelt, eben weil in

2 G.E. Schäfer, Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim/München 1995, 20.

3 Vgl. die beiden Beiträge von Dubiski u.a. in diesem Band, S. 150ff.

4 Vgl. in diesem Band, S. 189.

den Herkunftsfamilien, aber auch in den Kindertagesstätten bestimmte religiöse Voraussetzungen oder Praxisformen begegnen, in die das Kind in jeweils anderer Art und Weise einbezogen ist (etwa Feste im Jahreskreis). Insofern ist Religion mit dem Alltag der Kinder verbunden und stellt keine nur – etwa von Kirche oder anderen Religionsgemeinschaften – an die Kinder von außen herangebrachte Größe dar.

Soweit dabei auch interreligiöse Aspekte berührt werden, was aufgrund der multikulturellen und multireligiösen Zusammensetzung der Kindergruppen sowie allgemein der wachsenden Anteile von Kindern mit einem Migrationshintergrund immer häufiger der Fall sein dürfte, kommt es immer wieder, so wird in den Befunden ebenfalls deutlich, zu Spannungen, wie sie beispielsweise schon in der allgemein-bildungstheoretischen Reformulierung von Theorien zur Identitätsentwicklung bei L. Krappmann beschrieben sind.⁵ Zu denken ist hier an die Anforderungen eines (Aus-)Balancierens unterschiedlicher Identitäten und Erwartungen, etwa zwischen Ansprüchen des Elternhauses und der Kindertagesstätte, zwischen Eigen- und Fremdgruppe, zwischen dem eigenen Selbst und den Freunden in der Kindergruppe. Auch dies unterstreicht, dass es bei der religiösen Dimension im Elementarbereich um eben diejenigen Bildungsaufgaben geht, deren zentrale Bedeutung heute verstärkt erkannt wird. Auch religiöse oder interreligiöse Bildung beginnen nicht erst mit dem Schulalter!

- Durch die Gespräche mit den Kindern zieht sich als ein weiterer roter Faden die Frage nach Ethos und Ethik und damit auch nach ethischer Bildung. Diese Feststellung ergibt sich zumindest aus einer weiterreichenden Deutung der Interpretationsergebnisse. Ganz selbstverständlich sprechen besonders muslimische Kinder davon, dass etwas „haram“ sei, eben schlecht oder böse, auf jeden Fall so, dass man die Finger davon lassen müsse.⁶ Was „haram“ ist und trotzdem getan wird, zieht beispielsweise Zorn und Strafe bei den Eltern nach sich.

Bei solchen Äußerungen ist wiederum mitzubedenken, dass das Urteil über gut und böse besonders auch zwischen den Religionen, aber auch schon zwischen den vom Kind erlebten Sozialwelten deutlich differiert. Deshalb ist von einem Ethos, einer gelebten Form von Ethik oder Moral zu sprechen, die den Kindern in zweifacher, ggf. divergierender Form in Familie und Kindertagesstätte begegnet. Insofern liegen hier wichtige Anstöße für die Entwicklung einer eigenen Urteilsfähigkeit, da sich das Kind ja den divergierenden Erwartungen nicht ohne weiteres bloß anpassen kann, jedenfalls nicht ohne dass dabei der positive Bezug auf zumindest eine Seite verloren ginge, was den dem Kind wichtigen Bindungen und Beziehungen nach beiden Seiten hin widerspräche. Der Erzieherin wird zugestanden, dass sie ihre Haare offen trägt, auch wenn das Kopftuch sonst unerlässlich erscheint.⁷ Aber welchen Reim soll sich das Kind darauf machen? Wichtig ist auch hier, dass das Kind ethischen Fragen nicht nur in der Gestalt von Vorschriften oder Geboten begegnet, sondern immer auch in der gelebten Form eines

5 L. Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart 1975.

6 S.u., S. 173ff.

7 S.u., S. 154.

Ethos. Die verschiedenen Lebenswelten, in denen die Kinder in der Kindertagesstätte und dem Elternhaus oder auch noch an anderen Orten begegnen, sind in diesem Falle auch Orte einer gelebten Ethik, zumindest in bestimmter Hinsicht. Dies unterstreicht die Verbindung zwischen interreligiöser und ethischer Bildung.

Die Befunde aus den Interviewgesprächen mit den Kindern legen über diese, im Anschluss an Schäfer formulierten Aspekte noch eine weitere bildungstheoretische Deutungsmöglichkeit nahe, die sich auf den dynamischen und zum Teil konflikthafte Prozess zwischen Selbst und Anderem bezieht. Eine solche Sicht schließt sich an Bildungsvorstellungen an, die sich etwa auf die Philosophie von G.W.F. Hegel oder die Sozialpsychologie von G.H. Mead berufen. In beiden Fällen wird hier die Selbstwerdung oder die Bildung eines Selbst als ein Prozess beschrieben, in dem Selbst und Andere über verschiedene Stufen der Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie von Oppositionen zwischen beiden hinweg sich entwickeln und auch nur so entwickeln können. Mit Mead gesprochen, geht es um das soziale Verhältnis zwischen I und Me, der Eigen- und der Fremdperspektive, sowie um den „verallgemeinerten Anderen“ als Gesamt der Perspektiven, in deren Horizont sich eine persönliche und soziale Identität herausbilden kann.⁸

Im Kontext der interreligiösen Bildung gewinnt die Opposition von Selbst und Anderem dabei eine zusätzliche Konnotation – im Sinne des religiös Eigenen und Fremden, nicht jedoch einfach verstanden im Zusammenhang religiöser Traditionen oder Institutionen wie Kirchen und formellen Religionsgemeinschaften, denen sich Eltern und daher auch Kinder heute ja nicht ohne weiteres zugehörig fühlen, sondern ganz allgemein als Ausdruck des mit dem eigenen Ich oder Selbst verbundenen Gefühls der Nähe und des Vertrauten. In diesem Sinne ist interreligiöse Bildung mit einem dynamischen, nämlich interaktiven und häufig konfliktiven Prozess der Herausbildung eines Selbst in Beziehung verbunden.

Wie bei der Diskussion der Befunde aus den Kindergesprächen deutlich wird,⁹ kann man sich nun fragen, ob nicht gerade diejenigen Kinder, die bislang kaum oder gar nicht mit Religion in Berührung gekommen sind, deshalb auch am wenigsten positive oder negative Einstellungen gegenüber religiös Anderen aufweisen. Im Allgemeinen wissen solche Kinder gar nicht um die Unterschiede, weshalb sie auch keine starken – sei es positive oder negative – Einstellungen gegenüber dem oder den Anderen ausbilden können. So gesehen wäre es dann erst die religiöse Erziehung oder Bildung, welche ein Bewusstwerden der Unterschiede herbeiführt und damit auch das Risiko, dass die Unterschiede negativ besetzt werden und dass ablehnende Einstellungen auftreten. Zugespitzt könnte daraus die These abgeleitet werden, dass religiöse oder interreligiöse Bildung durch das mit ihr verbundene Differenzbewusstsein für Vorurteile anfällig macht oder jedenfalls anfällig machen kann.

8 Vgl. *G.H. Mead*, *Mind, Self and Society*. From the Standpoint of a Social Behaviorist, Chicago/London 1962, s. dazu *F. Schweitzer*, *Identität und Erziehung*. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel 1985.

9 S.u., S. 179f.

Diese zunächst vielleicht plausibel klingende Einschätzung bleibt jedoch insofern problematisch, als ein Bewusstwerden auch von religiösen Unterschieden in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft bei Kindern zwar vielleicht verzögert, aber letztlich kaum vermieden oder gar ganz ausgeschlossen werden kann. Zudem wäre ein Vermeiden entsprechender Bewusstwerdungsprozesse pädagogisch kaum wünschenswert. Religiöse Unterschiede sind im gesellschaftlichen Leben einer solchen Gesellschaft manifest, nicht weniger als etwa kulturelle Differenzen. Sie werden nicht erst pädagogisch erzeugt. Insofern lässt sich die These vertreten, dass es auf jeden Fall angemessener und sinnvoller ist, den Prozess der Bewusstwerdung solcher Unterschiede pädagogisch zu begleiten und dann auch bewusst so auszugestalten, dass die Risiken der Herausbildung von negativen Einstellungen oder Feindbildern konsequent bearbeitet werden können. Ein Teil der Kinderäußerungen lässt sich ja durchaus so lesen, dass ein pädagogisch nicht begleiteter, also nur lebensweltlich etwa in den Familien sich vollziehender Bewusstwerdungsprozess ohnehin zu negativen Einstellungen führen kann. Pädagogisch gesehen dürfen solche Einstellungen nicht einfach auf sich beruhen bleiben.

An dieser Stelle muss allerdings ein weiterer möglicher Einwand aufgenommen werden. Vor allem aus einer bestimmten Richtung der Religionswissenschaft kommt die Forderung, in der Frühpädagogik überhaupt „auf die Gegenüberstellung von ‚Wir‘ und ‚Ihr‘“ zu verzichten. In dieser Sicht erscheint eine solche Gegenüberstellung als „Festnageln des ‚Eigenen‘ als Kontrast zum ‚Fremden‘, das sich nicht nur pädagogisch, sondern insgesamt in der Geschichte als fatal erwiesen“ habe.¹⁰ Hinter dieser Vorstellung steht letztlich eine Utopie – die Utopie eines Lebens, in der es kein „Wir“ und „Ihr“, kein „Mein“ und „Dein“ gibt. Ob diese Utopie in der Realität wirklich einholbar ist, ob sie den Kindern gerecht wird und ob nicht gerade Kinder für ihr Aufwachsen noch mehr als Erwachsene auf klare Unterscheidungen angewiesen sind, kann hier nur als Frage markiert werden. Festzuhalten ist freilich auch ohne weitere Diskussion, dass Religion und Religionen sich in der gesamten Menschheitsgeschichte nicht als eine Einheitsreligion herausgebildet haben und dass sie auch heute nicht so gelebt werden. Christen wollen nicht Muslime werden, Muslime wollen nicht Juden werden usw.

Zu Unrecht beruft sich diese Utopie im Übrigen auf den englischen Religionspädagogen J. Hull und dessen Ansatz „A Gift to the Child“. Denn dieser Ansatz enthält als ein konstitutives Element die sog. Distanzierung, bei der die Zugehörigkeit von religiösen Symbolen und Elementen, die hier den Kindern vorgestellt werden sollen, zu einer ganz bestimmten religiösen Tradition und auch zu einer entsprechenden familiären Lebenswelt allen Kindern vor Augen treten soll.¹¹ In der Distanzierungsphase sollen sich diejenigen Kinder, zu deren religiöser Tradition oder Gemeinschaft das entsprechende Symbol nicht gehört, ausdrücklich distanzieren können bzw. wird das Symbol von ihnen distanziert. Auch in diesem Falle wird

10 C. Dommel, Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder? In: P. Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg u.a. 2008, 154f.

11 Vgl. J.M. Hull, Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz. In: *ders.*, Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften Bd. 1, Berg am Irchel 2000, 141-164.

also mit einer klaren Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Ihr“ gerechnet, eben weil den Kindern keine einheitliche Kunstreligion vorgespiegelt werden soll, die mit ihrer Lebenswelt nicht zu vereinbaren wäre.

In der Perspektive einer dynamischen Entwicklung zwischen Selbst und Anderem lässt sich der Bildungsprozess so verstehen, dass Oppositionen zwischen Selbst und Anderem und zwischen dem Eigenen und dem Fremden ein gleichsam riskantes, aber notwendiges Moment im Bildungsprozess darstellen, das keineswegs als Endprodukt oder abschließendes Ziel aufgefasst werden darf. Bildung zielt nicht auf die Befestigung sozialer oder religiöser Oppositionen. Vielmehr liegt die pädagogische Aufgabe darin, solche Oppositionen pädagogisch reflexiv und kritisch zu begleiten – in der Absicht, sie immer wieder auch dort, wo sie nicht aufzuheben sind, gestaltbar werden zu lassen, sie zumindest in bestimmter Hinsicht zu relativieren sowie vor allem und auf jeden Fall ihre möglicherweise negativen Folgen aufzufangen. Übergreifendes Ziel ist ein solcher Umgang mit Differenz, der die Unterschiede nicht leugnet, sie aber auch nicht gegen die Gemeinsamkeiten ausspielt und insofern ein positives und produktives Verhältnis zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden gewinnen kann.

Eine solche, hier bildungstheoretisch begründete Zielsetzung ließe sich auch theologisch begründen. Sie entspricht einem pluralitätsfähigen Verständnis interreligiöser Beziehungen, die weder auf wechselseitige Ablehnung oder gar Feindschaft noch auf eine – in der Realität nicht gegebene – Einheit der Religionen hinausläuft. Das Pluralismusverständnis rechnet in diesem Falle mit bleibenden Differenzen, die einem von Toleranz und wechselseitigem Respekt, von Achtung und Anerkennung geprägten Umgang miteinander aber gerade nicht widersprechen.¹²

2. Dimensionen interreligiöser Bildung: Konzeptualisierung für Empirie und Praxis

Die im ersten Schritt umrissenen Horizonte von interreligiöser Bildung als Teil der Selbstwerdung und der Welterschließung im Kindesalter bleiben, zumindest in gewissen Hinsichten, notwendigerweise noch sehr abstrakt. Der Bezug auf das Selbst und seine Bildung stellen kategoriale Bestimmungen dar, die pädagogisch erst noch konkretisiert werden müssen. Sollen interreligiöse Bildungsprozesse auch einer empirischen Begleitung und Evaluation geöffnet und sollen sie für die Praxis anschlussfähig sein, sind also weitere Schritte der Konkretion erforderlich. Diesem Ziel dient die Frage nach Dimensionen oder Aspekten interreligiöser Bildung, die in diesem Abschnitt aufgenommen werden soll.

Bei dem in diesem Band beschriebenen Forschungsprojekt haben wir uns auf eine vierfache Unterscheidung gestützt: Wissen, Erleben, Einstellungen, Sprachfähigkeit. Diese Dimensionen oder Aspekte haben sich auch bei der Interpretation der

¹² Auf die inzwischen sehr breite theologische Literatur zu solchen Fragen kann hier im einzelnen nicht eingegangen werden; vgl. aber exemplarisch C. Schwöbel/D. von Tippelskirch (Hg.), *Die religiösen Wurzeln der Toleranz*, Freiburg u.a. 2002.

Daten bewährt. Sie leuchten sowohl induktiv als auch deduktiv ein. Als eine Heuristik erlauben sie eine mehrperspektivische Erschließung interreligiöser Bildungsprozesse, die zugleich in praktisch-gestalterischer Hinsicht aufgenommen werden kann.

Die Unterscheidung zwischen Wissen, Erleben, Einstellungen und Sprachfähigkeit weist, was nicht überraschen kann, eine Verwandtschaft mit früheren, freilich noch nicht sehr zahlreichen Versuchen einer Operationalisierung interreligiöser Lernprozesse auf. C. Sterkens beispielsweise unterscheidet bei seiner Interventionsstudie zum interreligiösen Lernen ähnlich zwischen kognitiven Aspekten und Einstellungen, wobei er von den Einstellungen noch einmal eigens den Aspekt der Gefühle unterscheidet.

Im Einzelnen werden bei Sterkens im Bereich des Wissens solche Kenntnisse, die sich auf die eigene religiöse Tradition beziehen, von solchen unterschieden, die andere religiöse Traditionen betreffen. Auch bei den Gefühlen und Haltungen wird parallel zwischen diesen beiden Polen unterschieden, also der eigenen religiösen Tradition und anderen religiösen Traditionen.¹³ Auf diese Weise erhält er sechs Kategorien: Kognitionen, Gefühle, Einstellungen, jeweils bezogen auf Eigenes und Fremdes.

Ähnlich unterscheiden auch B. Flunger und H.-G. Ziebertz bei ihrer Evaluation von Unterricht über „Gender in Islam und Christentum“ vor allem zwischen Einstellungen und Haltungen insbesondere gegenüber Fremdgruppen. Sie führen darüber hinaus sog. Moderatorvariablen ein, nämlich Wertorientierungen einerseits und interkulturelle Kompetenzen andererseits.¹⁴ Darüber hinaus werden von diesen Autoren zahlreiche weitere Aspekte genannt, die einer genaueren Ausdifferenzierung der genannten Grundkategorien dienen.

Eine konsensuelle Konzeptualisierung interreligiöser Bildung steht bislang, so ist trotz dieser konvergenten Ansätze festzuhalten, noch nicht zur Verfügung. Auch die vier von uns genannten Aspekte reichen dazu nicht aus. Mindestens zwei weitere Aspekte müssen Berücksichtigung finden:

- Zum einen geht die *Handlungsfähigkeit in interreligiösen Zusammenhängen* noch einmal über die bloße Sprachfähigkeit hinaus. Sie bezieht sich auf Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen im Allgemeinen, speziell aber auch im Zusammenhang mit religiösen Vollzügen. Wie beispielsweise soll sich ein Christ in einer Moschee verhalten oder ein Muslim in einer Kirche? Welche Form der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme wird auch von den anderen als angemessen und respektvoll wahrgenommen? Welche Grenzen sind jeweils zu beachten? usw. Darüber hinaus kann an religiöse Aspekte allgemeiner Handlungsvollzüge und Interaktionssituationen gedacht werden – bis hin beispielsweise zur Wirtschaft, etwa wenn Kaufleute aus Deutschland in arabischen oder asiatischen Ländern

¹³ C. Sterkens, *Interreligious Dialogue: The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education* (Empirical Studies in Theology 8), Leiden u.a. 2001, 163.

¹⁴ B. Flunger/H.-G. Ziebertz, *Das Gender-Curriculum im quasi-experimentellen Design. Eine Analyse der Messeffekte*. In: H.-G. Ziebertz (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien* (Empirische Theologie 20), Münster 2010, 187-206.

Geschäftsabschlüsse erzielen wollen. In allen diesen Fällen sind besondere, eben nicht nur interkulturelle, sondern auch interreligiöse Kompetenzen erforderlich.

- Besonders im Blick auf ältere Kinder oder Jugendliche ist es auch sinnvoll, die *religiöse Urteilsfähigkeit*, wiederum im Blick auf *interreligiöse Zusammenhänge*, eigens hervorzuheben und von den andern Dimensionen oder Aspekten zu unterscheiden. Die Fähigkeit, sich ein eigenes Urteil in religiösen Fragen zu bilden, ohne dabei entweder im Relativismus zu enden oder auch im Fundamentalismus, stellt eine zentrale Herausforderung dar, auf die aus unterschiedlichen Perspektiven immer wieder hingewiesen worden ist.¹⁵ Man kann auch von *religiöser Pluralitätsfähigkeit* als Bildungsziel sprechen,¹⁶ was dann voraussetzt, sich auch mit konkurrierenden religiösen Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen zu können. Dass eine solche Urteilsfähigkeit besonders mit älteren Kindern und Jugendlichen verbunden sei, bedeutet nicht, dass sie in früherer Zeit keine Rolle spielen sollte. Zutreffender wäre es wohl zu sagen, dass sie bei Kindern im Elementarbereich nicht eigens hervortritt, sondern darauf bezogene Fragen und Bildungsaufgaben in andere Zusammenhänge eingelagert und in diesen enthalten sind. Der Beitrag von S. Sagberg in diesem Band macht jedenfalls deutlich, in welchem Sinne religiöse Wahrheitsfragen auch und gerade schon für Kinder eine wichtige Rolle spielen.

Insgesamt erwächst aus den damit genannten Aspekten oder Dimensionen das, was als *interreligiöse Dialogfähigkeit* bezeichnet werden kann. Dieser Aspekt kann sowohl als eigene Dimension genannt werden – dann wären es insgesamt sieben Aspekte – wie auch als eine zusammenfassende Metakategorie, in der sich die ersten sechs Aspekte versammeln. Auf jeden Fall stellt eine solche Dialogfähigkeit ein übergeordnetes Bildungsziel dar.

Zusammenfassend unterscheiden wir also folgende Dimensionen interreligiöser Bildung, sowohl im Blick auf eine wissenschaftlich-empirische Operationalisierung als auch hinsichtlich der Ausgestaltung bildungspraktischer Vollzüge:

- Wissen
- Erleben
- Einstellungen
- Sprachfähigkeit
- Handlungsfähigkeit
- Urteilsfähigkeit
- Dialogfähigkeit.

Dieses Modell – wenn man bei einer solchen Heuristik bereits von einem Modell sprechen möchte – zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl kognitive als auch affektive und handlungsbezogene Aspekte einbezogen sind. Es versteht sich von selbst, dass die verschiedenen Dimensionen oder Aspekte dabei nur analytisch von

15 Vgl. z.B. K.E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 1: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

16 Vgl. F. Schweitzer/R. Englert/U. Schwab/H.-G. Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 1)*, Freiburg/Gütersloh 2002.

einander unterschieden werden können. In vieler Hinsicht greifen sie, wie die empirischen Befunde in diesem Band deutlich machen, auch direkt in einander: Erleben bedingt Wissen, Einstellungen und Wissen bestimmen einander wechselseitig, ohne Wissen keine Sprachfähigkeit usw.¹⁷

Eine weitere Bewährung dieses Modells ist vor allem in zwei Richtungen zu suchen: Zum einen müssen sich die Unterscheidungen in der Praxis bewähren, indem sie diese Praxis informieren und orientieren. Zum anderen müssen sich die verschiedenen Aspekte auch in empirischer Hinsicht plausibilisieren lassen, beispielsweise dadurch, dass sie bei entsprechenden quantitativen Untersuchungen faktorenanalytisch und also nicht nur theoretisch fassbar sind. Bislang fehlt es allerdings in beiden Hinsichten, in der Theorie ebenso wie in der Praxis also, an entsprechenden Überprüfungsmöglichkeiten, so dass noch einmal der heuristische Status des beschriebenen Modells betont werden muss.

3. Bildungspolitische Fragen zwischen Gesellschaft, Trägerstrukturen und Elternrecht

Interreligiöse Bildung stellt vor besondere Fragen auch im Blick auf eine mögliche Institutionalisierung. Wer soll und kann die inhaltliche Verantwortung für diesen Bereich von Bildung übernehmen? Dabei sind ebenso gesellschaftlich-politische Fragen zu berücksichtigen wie das Elternrecht und die unterschiedlichen Trägerstrukturen von Kindertagesstätten.

An erster Stelle ist in diesem Zusammenhang auf die bislang in der Öffentlichkeit noch kaum erkannte Bedeutung interreligiöser Bildung im Elementarbereich für die gesamte Gesellschaft hinzuweisen. Der Kindergarten ist vielfach der erste Ort, an dem alle Kinder zusammenkommen und Kindern begegnen, die eine andere oder auch keine Religionszugehörigkeit haben. Auch wenn natürlich Faktoren wie die Zusammensetzung von Wohngebieten oder Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Situationen zu berücksichtigen sind, die selektiv und entmischend wirken können, liegt doch auf der Hand, dass damit entscheidende Weichen für das Zusammenleben in der Gesellschaft insgesamt gestellt werden. Es ist nicht einzu- sehen, dass eine Erziehung oder Bildung für Toleranz und wechselseitigen Respekt, Anerkennung und Gemeinsinn, wie sie so häufig gefordert wird, nicht schon in dieser Zeit beginnen sollte, auch wenn dies vielleicht nur in anfänglicher Form geschehen kann. Soweit diese Aufgabe nicht wahrgenommen wird, besteht die Gefahr, dass sich beispielsweise negative Stereotype verfestigen.

Insofern ist ein sich verschärfendes Missverhältnis zwischen der öffentlichen Wahrnehmung des Elementarbereichs und dessen Bedeutung für interreligiöse Bildung zu konstatieren. In gewissem Sinne ist geradezu von einer öffentlichen Nicht-Wahrnehmung entsprechender Bildungsaufgaben zu sprechen, die als unangemessen oder sogar als ausgesprochen kurzfristig bezeichnet werden muss. Nicht mehr zu vertreten sind vor allem die bis in die Wissenschaft hinein zu beobachtenden

17 Vg. unten, S. 158ff.

Tendenzen einer Verleugnung religiöser Unterschiede. Spätestens seit dem Deutschen Bildungsbericht von 2006 ist bekannt, dass etwa ein Drittel der Kinder im Elementarbereich einen Migrationshintergrund aufweist.¹⁸ Dass es sich dabei aber auch um Kinder mit sehr unterschiedlichen religiösen Herkunftsn handelt und dass etwa 20 bis 25 Prozent der Kinder zum Islam gehören, wird noch immer nicht offen gesagt. Interreligiöse Bildung stellt aber schon demografisch gesehen eine unausweichliche Notwendigkeit dar. Es hilft niemand weiter, wenn dieser Aspekt von Migration oder Migrationshintergründen verschwiegen wird. Eine nüchterne Bestandsaufnahme stellt auch in diesem Falle die Voraussetzung für jede Form zukunfts-fähiger Bildungsplanung dar.

Allerdings stellt sich mit der Forderung interreligiöser Bildung im Elementarbereich auch in neuer Weise die Frage, wer für die Inhalte und Ziele in diesem Bereich verantwortlich sein soll. Anders als beim schulischen Religionsunterricht, bei dem die Vorgaben des Grundgesetzes (Art. 7,3 mit der Gewährleistung von Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“) und der in Art. 7,2 GG gewährleisteten Befreiungsmöglichkeit eine klare und freiheitliche Beziehung auf die Religionen, religiösen Traditionen und Religionsgemeinschaften festlegen, ist dies in vergleichbarer Weise für die Kindertagesstätte schon deshalb nicht möglich, weil hier keine Aufteilung nach Schulfächern angestrebt werden kann oder angestrebt werden soll. In der Schule verbinden sich gerade mit den Fachstrukturen ja auch Befreiungsmöglichkeiten, die wiederum die Religionsfreiheit gewährleisten.

In Kindertagesstätten übernehmen die Träger der vielfach konfessionellen oder in anderer Form nicht-staatlichen Einrichtungen die Verantwortung auch für die auf Religion oder Weltanschauung bezogene Ausrichtung einer Einrichtung, so wie dies auch bei der Vereinbarung von Orientierungs- und Bildungsplänen für den Elementarbereich erneut zum Ausdruck gebracht wurde. Hier stehen die Träger gemeinsam ein für den verpflichtenden Bildungsbereich „Sinn, Werte, Religion“¹⁹, lassen aber bewusst großen Freiraum in der Frage, wie dieser Bereich jeweils ausgestaltet werden soll – auf jeden Fall in Entsprechung zur Ausrichtung des Trägers. Insofern ist hier ein gangbarer Weg gefunden worden, der unterschiedliche Voraussetzungen, nicht zuletzt auch bei den Eltern, berücksichtigen soll. Dennoch bleiben Fragen offen. Staatliche bzw. kommunale Träger müssen Wege finden, wie sie die ihnen selbst rechtlich auferlegte religiöse Neutralität im Sinne des Diskriminierungsverbots mit der positiven Religionsfreiheit von Kindern und Eltern – als Recht auf freie Religionsausübung – zusammenbringen. Schon die Forderung nach interreligiöser Bildung als solche macht dabei deutlich, dass ein bloßer Verzicht auf religiöse Begleitung der Kinder hier nicht weiterhilft. Staatliche Neutralität kann kein Grund dafür sein, einen wichtigen Bildungsbereich auszusparen. Konfessionelle oder nicht-staatliche Träger müssen prüfen, wie sie über die eigene Orientierung und Bindung hinaus auch andere Verantwortungsmöglichkeiten zum Zuge kommen

¹⁸ Vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, 143.

¹⁹ So etwa in Baden-Württemberg.

lassen können, so dass interreligiöse Bildung zu einem dialogischen Unternehmen werden kann.

Bei all dem ist durchweg zu berücksichtigen, dass religiöse Erziehung und Bildung eng mit dem Recht der Eltern zusammenhängt, so wie dies beispielsweise auch in den Erklärungen zu den Menschenrechten sowie zu den Kinderrechten festgehalten ist. Insofern werden Elternvertretungen bei den einzelnen Einrichtungen eine wichtige Rolle spielen müssen.

Überlegenswert erscheint die zusätzliche Einrichtung von Beiräten oder runden Tischen auf regionaler oder lokaler Ebene, welche die interreligiöse Begleitung in Kindertagesstätten mit verantworten könnten. Dies wäre auch ein Weg, wie bei Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft dialogische Beziehungen realisiert werden können.

In eine solche Richtung weisen beispielsweise auch die Forderungen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zur religiösen Bildung im Elementarbereich, die sich an den Prinzipien von Dialog und Subsidiarität orientieren: „Religiöse Bildung ist eine Aufgabe, die der freiheitlich-demokratische Staat nur in Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften erfüllen kann.“ Demnach sind auch Einrichtungen in staatlicher oder kommunaler Trägerschaft in dieser Hinsicht auf eine besondere Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften angewiesen, wenn sie ein Angebot interreligiöser Bildung gewährleisten wollen. Dabei werden in der EKD-Stellungnahme freilich zugleich auch Anforderungen an die Religionsgemeinschaften formuliert: „Dies setzt allerdings Religionsgemeinschaften voraus, die ihre Glaubensüberzeugungen und Überlieferungen nicht bloß durch Eingewöhnung oder Prägung, sondern durch Bildung an Kinder und Jugendliche weitergeben wollen, und die bereit sind sich auf eine Partnerschaft mit einem freiheitlichen demokratischen Staat einzulassen.“²⁰ Der Bildungsanspruch soll also auch dann entscheidend bleiben, wenn die Interessen von unterschiedlichen Religionsgemeinschaften einbezogen werden.

Damit ist allerdings erst eine allgemeine Perspektive vorgegeben, die durch entsprechende Versuche und Erfahrungen weiter konkretisiert werden muss. In den nächsten Jahren wird es deshalb vorrangig darauf ankommen, solche Erfahrungen in der Praxis zu ermöglichen, sie sorgfältig auszuwerten und daraus weitere Schritte abzuleiten.

Neuerdings gibt es auch den Versuch, das Problem der Verantwortung für interreligiöse Bildung durch Rückgriff auf ein Modell aus der Schule zu lösen. Gemeint ist die Forderung, eine Art neutraler Information über Religionen auf religionswissenschaftlicher Grundlage einzuführen, so wie dies bei dem umstrittenen Brandenburger Schulfach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) vorgesehen ist. Dafür soll der Begriff „Religions-Bildung“, im Unterschied zu interreligiöser Erziehung oder Bildung, stehen.²¹ Schon im Blick auf die Schule wird ein solche Ansatz

20 Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. Zehn Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2007, 8.

21 Vgl. C. Dommel, Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt a.M./London 2007.

sehr kritisch diskutiert.²² Die entsprechenden Einwände richten sich vor allem darauf, ob hier die religiösen Bedürfnisse und Interessen der Kinder angemessen aufgenommen werden und ob die angestrebte Neutralität tatsächlich durchgehalten werden kann. Im Blick auf den Elementarbereich spitzen sich die Probleme noch weiter zu, insbesondere im Blick auf die Orientierungsbedürfnisse für Kinder. Wie S. Sagberg (in diesem Band) überzeugend darstellt, sind religiöse Orientierungen für Kinder mit Wahrheitsansprüchen verbunden, von denen sie noch nicht – wie vielleicht Jugendliche oder Erwachsene – einfach absehen oder abstrahieren können, zu Gunsten neutraler Information oder eines philosophisch-religionswissenschaftlichen Zugangs zu Religion. Insofern bleibt eine bloß religionswissenschaftlich-informative Perspektive hinter den Lebensbedürfnissen von Kindern zurück. Darauf verweisen auch die (sozial-)psychologischen Befunde (vgl. dazu K. Dubiski u.a., in diesem Band). Fraglich ist auch, ob ein bloß informierender Ansatz der Dynamik interreligiöser Bildung gerecht wird: Dialogische Fähigkeiten werden nicht dadurch eingeübt, dass Unterschiede neutralisiert oder ausgeblendet werden. Das französische Beispiel mit seinem Verbot „ostentativer religiöser Symbole“ für Kinder und Jugendliche in staatlichen Bildungseinrichtungen führt dies in aller Deutlichkeit vor Augen.

4. Interreligiöse Bildung und die Praxis in Kindertagesstätten

Die Befunde zur religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter, die in diesem Band vorgestellt werden, unterstreichen, dass Kindertagesstätten einen religionspädagogischen Auftrag wahrnehmen sollen und dass sie diesen Auftrag auch in interreligiöser Perspektive auslegen müssen – im Sinne eines ausdrücklichen Bildungsauftrags. Diese Folgerung ergibt sich an erster Stelle von den Kindern her, und sie lässt sich aus gesellschaftlicher Sicht noch weiter begründen. Die erste Frage muss daher lauten, ob und in welchem Maße dieser Auftrag bereits wahrgenommen wird.

Die Befunde aus der Befragung von Kindern geben darüber nur begrenzt Aufschluss, auch wenn sie erkennen lassen, dass es in vielen Einrichtungen bislang an entsprechenden Angeboten mangelt. In diese Richtung weisen auch die Befunde unserer Pilotstudie.²³ Weitere, dann auch repräsentative Informationen werden sich aus der noch laufenden Befragung der Erzieherinnen ergeben. Eine entscheidende Frage muss sich dabei darauf beziehen, ob die in den Orientierungs- und Bildungsplänen für den Elementarbereich vielfach klar ausgewiesenen Vorgaben zu einem religiösen und interreligiösen Lernen oder zu interreligiöser Bildung auch tatsächlich in der Praxis umgesetzt werden.

Von den Kindern her und ihren Sichtweisen, wie sie sich in den in diesem Band vorgestellten Befunden widerspiegeln, ist darüber hinaus mit Nachdruck eine Ausgestaltung interreligiöser Bildung zu fordern, die sich auf die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder einstellt. Kinder haben auch in diesem Falle ihre eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsweisen, und interreligiöse Bildung muss von

²² Vgl. zusammenfassend etwa F. Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 81 ff.

²³ S.o., Anm. 1.

den Voraussetzungen bei den Kindern ausgehen. Erst die Kenntnis solcher Befunde macht es möglich, interreligiöse Bildung in reflektierter Form, nämlich auf der Grundlage empirisch gestützter Erkenntnisse, zu gestalten. Nach heutigem Verständnis können auch Bildungsprozesse nicht einfach allein aufgrund normativer Vorgaben, Ziele oder Ideale ausgestaltet oder begleitet werden. Insofern sollten die hier vorgelegten Befunde, die – wie gesagt – die ersten ihrer Art sind, Impuls und Anstoß dazu werden, in Zukunft auch die religiösen und interreligiösen Bildungsprozesse in Kindertagesstätten wissenschaftlich zu begleiten. Umgekehrt können empirische Befunde allein noch keine Bildungsaufgaben begründen. Aus dem, was ist, ergibt sich noch nicht, was sein soll. Interreligiöse Bildung braucht auch normative Perspektiven, aus der erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie ebenso wie etwa aus der Theologie.

Der im vorliegenden Beitrag hervorgehobene Bildungsanspruch ist am Ende aber nicht nur eine Frage der Theorie und der wissenschaftlichen Diskurse, sondern an erster Stelle eine Herausforderung für die Praxis. Denn hier, in der elementarpädagogischen Praxis, muss sich zeigen, ob diese Praxis selbst tatsächlich einem solchen Anspruch gerecht wird, indem sie den Kindern Bildungsmöglichkeiten eröffnet und erschließt – zu Gunsten von Selbstwerdung und Subjektwerdung, von Anerkennung und wechselseitigem Respekt, von Toleranz und Kritikfähigkeit. Insofern enthält der Anspruch interreligiöser Bildung auch neue Aufgaben für die Elementarpädagogik – für eine Bildung, die auch in dieser Hinsicht die herkömmlichen Aufgaben von Betreuung und Erziehung entschieden überschreitet.