

Religiöse Kinderliteratur – eine Herausforderung und Chance für interreligiöse Bildung

Thomas Schlag

1. Einleitung

Komplexe Herausforderungen und Verhältnisse – und darum handelt es sich bei der Frage interreligiöser Bildung ohne Zweifel – machen grundlegende Reflexionen notwendig. Um den Chancen interreligiöser Bildung durch religiöse Kinderliteratur religionspädagogisch auf den Grund gehen und diese für die Bildungspraxis fruchtbar machen zu können, muss folglich ein möglichst tragfähiger Deutungsrahmen aufgespannt werden. Und so soll im Folgenden die These entfaltet werden: Die Herausforderungen einer interreligiösen Bildungspraxis eröffnen den Blick auf das besondere Potential und die Chancen qualitätsvoller religiöser Kinderliteratur und vice versa: qualitätsvolle religiöse Kinderliteratur dient der interreligiösen Bildungspraxis. Insofern handelt es sich hier geradezu um das Königspaar einer *interreligious literacy*. Die Beschäftigung mit dem Zusammenhang von religiöser Kinderliteratur und interreligiöser Bildung bedarf dann aber zu allererst der theologisch-hermeneutischen Reflexion auf Seiten derer, die in die entsprechenden Bildungsprozesse involviert sind. Ich plädiere deshalb für eine theologisch begründete *Dialogizität* und *Pluralitätsoffenheit* als Qualitätsmerkmal hörender, lesender und verstehender Interaktion.

Dafür wird das Folgende vorausgesetzt: Interreligiöse Bildung hat es ebenso mit dem Aspekt religiöser Orientierung wie mit der Perspektive der Lebensdienlichkeit zu tun. Bleibt dies unterbelichtet, so droht alle literarische Bildungs-Praxis im wahrsten Sinn des Wortes an der Bild- und Textoberfläche zu verbleiben. In Analogie zur Einschätzung guter Literatur

kann man sagen, dass religiöse Kinderliteratur das Leser-Interesse wecken und die Lektüre zu einer lebensdienlichen Erfahrung werden lassen sollte. Der Begriff der Lebensdienlichkeit ist im Blick auf Literatur natürlich alles andere als unproblematisch: Können diese Medien für Kinder mit ihren Bildern und Texten mit einem solchen intentionalen Sinn belegt werden? Kann man ernsthaft den Anspruch erheben, dass diese konfliktentschärfend und friedensstiftend wirken? Nimmt nicht Literatur selbst immer wieder Abstand von einer allzu raschen Funktionalisierung? Man denke nur an den immer wieder mahnend erhobenen Zeigefinger Marcel Reich-Ranickis angesichts des von ihm vehement bestrittenen Qualitätsmerkmals der politischen Bedeutung und Wirkung von Literatur? Und nimmt nicht erst recht religiöse Literatur für sich aus guten pädagogischen Gründen Selbstzwecklichkeit in Anspruch?

Betrachtet man die Geschichte der Kinderbibel, so sind zweifellos diejenigen Ausgaben durch die Zeiten hindurch die problematischsten und nicht selten auch die vorhersehbarsten, die klare, vor allem moralische Erziehungsabsichten unter dezidiert ideologischem Anspruch verfolgten.¹ Die Qualität guter Literatur sollte und darf jedenfalls auch im Blick auf das hier verhandelte Medium nicht sogleich allein von ihrem gesellschaftlichen Impact her gemessen werden – denn dies würde sowohl den glanzvollen Seiten ihrer Schönheit, ihrer Dignität, möglicherweise sogar ihrer Heiligkeit und Lebensdienlichkeit geradezu Eselsohren beifügen.

Dies gesagt, ist für die Produktion und Interaktion im Blick auf religiöse Kinderliteratur eine besondere Verantwortungsebene mit ins Spiel zu bringen – und dies umso mehr dort, wo es um die interreligiöse Perspektive und Anschlussfähigkeit geht: Wie kann man also theologisch verantwortet von einer solchen lebensdienlichen und verantwortlichen *interreligious literacy* sprechen?

¹ Vgl. Thomas Schlag/Robert Schelander (Hg.): Moral und Ethik in Kinderbibeln. Kinderbibelforschung in historischer und religionspädagogischer Perspektive (Göttingen 2011).

2. Aktuelle Rahmenherausforderungen

Vor den dafür notwendigen theologisch-hermeneutischen Erwägungen seien einige aktuelle Rahmenherausforderungen – gleichsam als gemeinsame Basis für alles Weitere – thematisiert in der Hoffnung, dass sich bereits in diesen Herausforderungen die Aufgabe interreligiöser Bildung erschließt.

2.1 Gesellschaftlich-kulturelle Segregationstendenzen

Deutlich ist, dass die Vorurteilkultur gegenüber ›fremden‹ Religionen in der jüngeren Gegenwart deutlich gewachsen ist – und dies sowohl in regionalem, nationalem wie im globalem Maßstab. Nicht erst die aktuellen religionspolitischen Konflikte, sondern schon das ganz normale Zusammenleben zeigen erschreckende Phänomene der Segregation und des bewussten oder unbewussten Nicht-Verstehen-Wollens des je Anderen, ganz zu schweigen von der mangelnden Anerkennungskultur gegenüber dem Fremden. Zu entdecken sind hier übrigens auch erhebliche Immunisierungs- und Fundamentalisierungstendenzen innerhalb christlicher Bewegungen. Dabei ist ein solches Segregationsverhalten bzw. der entsprechende Habitus von sehr komplexer Art. Tatsächlich kann oft gar nicht zweifelsfrei gesagt werden, ob denn hier nun Vorurteile und schlichtweg Unwissen gegenüber Angehörigen je anderer Religionen herrschen – ob es überhaupt um Religion geht oder nicht viel mehr um die Wahrnehmung bestimmter ethischer Traditionen oder kulturelle Praktiken – was es nicht besser, sondern eben noch komplexer macht. Man mag nun die Hoffnung haben, dass dies unter Kindern eben noch nicht so ausgeprägt sei wie unter den Erwachsenen. Aber dass solche Vorurteilsstrukturen erhebliche Sozialisationswirkungen haben, ist nicht von der Hand zu weisen.

2.2 Sprachliche Exklusionsentwicklungen

Auch wenn in jüngster Zeit der Anteil von Migrantinnen und Migranten mit höheren Bildungsabschlüssen zunimmt, geht gerade entlang des Migrationshintergrunds immer noch ein breiter Riss durch die bundesdeutsche und im Übrigen durch alle westlichen Gesellschaften. Führt man sich die einschlägigen PISA-Untersuchungen vor Augen, ist festzuhalten, dass die mangelnde Sprach- und Textkompetenz keine ethnische Besonderheit darstellt. Wie will man aber überhaupt den Anspruch auf eine *religious literacy*, geschweige denn auf eine *interreligious literacy* erheben, wenn sich ein bestimmter Anteil von Kindern im wahrsten Sinn des Wortes nicht einmal versteht oder auszudrücken vermag? Hier wird sich sicherlich in nächster Zeit auch in Hinsicht auf die Religionen und Konfessionen nochmals die Frage der Teilhabegerechtigkeit und Inklusion schon allein in sprachlicher Hinsicht als ein Dringlichkeitsproblem erster Güte herausstellen.

2.3 Religiöse und konfessionelle Pluralität

Weit über die drei Weltreligionen Judentum, Christentum und Islam hinaus ist nicht zu verkennen, dass wir uns längst in einem hochpluralen und vielstimmigen Konzert der Glaubensstimmen befinden. Schon innerhalb der einzelnen Religionen und Konfessionen herrscht eine faktisch kaum mehr zu überblickende Pluralität. Indem aber oftmals in Prozessen religiösen Lernens alles gleichsam über den einen Kamm der jeweiligen Großreligion geschert wird, läuft man Gefahr, dass die eigentlichen Profile, Charakteristika und Identitätskerne unterschiedlicher religiöser Einstellungen und Haltungen gar nicht mehr in den Blick kommen. Anders gesagt: Neben dem ›interreligiös‹ ist das ›intra-religiös‹ beziehungsweise ›intra-konfessionell‹ eine mindestens genauso herausfordernde Rahmenbedingung qualitätsvoller religiöser Bildung.

2.4 Konfessionslosigkeit

Abgesehen von den in den westlichen Staaten generell steigenden Austrittszahlen aus den kirchlichen Großinstitutionen stellt sich die Frage, wie mit der zunehmenden Konfessionslosigkeit bzw. der Vielfalt von alternativen Suchbewegungen im Bereich religiöser Angebote umgegangen werden soll. Dies sollte dann aber nicht im Modus der schlichten und tendenziell bössartigen Bearbeitung etwa eines Michael Schmidt-Salomon und dessen ins Kinderbuchkleid gehüllten Pamphlets² im brachial-agnostizistischen Sinn geschehen, sondern durch eine über sich aufgeklärte und gesprächsfähige Konfessionslosigkeit, die sich gegenüber Religion weder abschätzig äußert noch ignorant verhält. Mit anderen Worten: Die Aufgabe einer *interreligious literacy* ist auch gegenüber denjenigen Bildungssubjekten angezeigt, die für sich keine religiöse Grundhaltung beanspruchen.

2.5 »Religion ist Privatsache«

In diesem Satz ballt sich gegenwärtig die zunehmend lauter werdende Meinung zusammen, dass Religion bestenfalls für den privaten Bereich taugen, sich aber aus aller öffentlichen Praxis aus Gründen ihres latenten Indoktrinations- und Konfliktpotentials heraushalten möge. Abgesehen vom Faktum, dass diese Forderung in sich selbst schon eine gewisse Grobschlächtigkeit hat, stellt sie insbesondere für die Frage interreligiöser Bildung gleichsam einen Generalangriff dar, dem meines Erachtens gerade aufgrund des programmatischen Selbstverständnisses aller großen Religionen als öffentlicher Bildungsinstanzen entschieden zu widersprechen ist. Die Forderung, wonach sich religiöse Erziehung dezidiert aus den öffentlichen Räumen heraushalten sollte, wird übrigens gerade am Beispiel

² Michael Schmidt-Salomon/Helge Nyncke: Wo bitte geht's zu Gott? Fragte das kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen (Aschaffenburg 2007).

religiöser Kinderliteratur besonders brisant. Denn damit könnte diese literarische Gattung auf den Gebrauch am heimisch-familiären Ort zurückgedrängt und damit im *worst case* ihrer allgemeinbildenden Bedeutung entkleidet werden. Dies macht die Frage nach den geeigneten Kommunikationsorten religiöser Bildung besonders dringlich und herausfordernd.

3. Religionspädagogische Herausforderungen durch religiöse Kinderliteratur

Nach dieser knappen Skizzierung der Rahmenbedingungen interreligiöser Bildung stellt sich nun die Frage, wie sich dies in Hinblick auf die religionspädagogische Arbeit mit dem Medium religiöser Kinderliteratur manifestiert und konkretisiert. Auch hier zeigen sich deutliche Herausforderungen:

3.1 Vielfältige Sozialisationspraktiken

Nimmt man gegenwärtige Studien zu religionsbezogenen Sozialisationspraktiken und Sozialisationskulturen in Augenschein, so deutet vieles auf eine starke Auseinanderentwicklung elterlicher religionsbezogener Erziehungsstrategien zwischen Ignoranz, Laissez-faire und einer durchaus dezidierten, gar missionarischen Prägung in den jeweiligen Elternhäusern und Pflegestätten der Religion hin:³ Eine Tübinger Elternstudie im

³ Die jüngste, V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD deutet stark in diese Richtung, indem knapp die Hälfte der befragten Erwachsenen zwischen 22 und 45 Jahren es nicht für wichtig hält, dass Kinder eine religiöse Erziehung bekommen. Vgl. *Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung* (Hg.): *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung* (Gütersloh 2015), 136. In anderen Untersuchungen wird zwar das Interesse von Eltern an religionsbezogenem Wissenserwerb für ihre Kinder deutlich, allerdings auch das dezidierte Unverständnis hinsichtlich einer kirchlich bzw. konfessionell prägenden religiösen Erziehung. Vgl. in internationaler Perspektive etwa *Adam Dinham/Martha Shaw*: *RE for REal. The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief*, 2015:

Rahmen der Kita-Forschung,⁴ bei der 44 Eltern(teile) in qualitativen Interviews und 581 Eltern(teile) per Fragebogen befragt wurden, ergibt ein äußerst konträres Bild der elterlichen Interessen und Perspektiven. So wünscht etwa ein Drittel dezidiert religiöse Erziehung in der Kita, ebenso viele lehnen diese jedoch ab, wobei christliche Themen deutlich stärker geschätzt werden als islamische.⁵ Der Exklusivismus scheint jedenfalls kein exklusives Thema und Problem irgendeiner bestimmten Religion zu sein.

Dies zeigt sich teilweise auch in der religiösen Kinderliteratur selbst, die gleichsam zwischen einem unaufgeklärten Absolutismus einerseits – man denke hier an manche amerikanische Ausgabe – und der allzu freundlichen verwässernden Weichzeichnung andererseits – das betrifft insbesondere die teilweise banalisierenden Großmarktausgaben unterschiedlicher Provenienz – changieren. Das folgende Beispiel mag dies illustrieren:

In der »coolsten Kinderbibel« erscheint zum Text »Auf den Feldern vor der Stadt Bethlehem lebten einige Hirten und hielten nachts Wache bei ihren Schafen. Plötzlich erschien den Hirten ein Engel Gottes. Die Herrlichkeit Gottes umstrahlte sie. Da bekamen sie Angst« (Lk 2,8) als Engel eine Art Superheld – gleichsam eine Mischung aus Michelin-Männchen und Meister Propper: Die Helligkeit der ihn umgebenden Aura wird nur noch vom Weiß seiner Zähne und vom Goldblond seiner Haare übertroffen.⁶ Diese Darstellung und die ganze Bibel lassen bei aller leichten Zugänglichkeit kaum Raum für eine offene Interpretation und subjektiv-hermeneutische Annäherung an die jeweilige Motivlage. Alles liegt vermeintlich eindeutig vor Augen.

<http://www.gold.ac.uk/media/goldsmiths/169-images/departments/research-units/faiths-unit/REforREal-web-b.pdf> [11.11.2016].

⁴ Vgl. *Albert Biesinger/Anke Edelbrock/Friedrich Schweitzer* (Hg.): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (Münster u. a. 2011).

⁵ Vgl. ebd., 114.

⁶ *Internationale Bibelgesellschaft e. V.*: *Die coolste Kinderbibel* (Schorndorf 2015), www.combib.de/kinderbibel1/kibi10201.html [11.11.2016].

Eine Art Verniedlichungsliteratur bildet sich exemplarisch in der »Gott hat dich lieb-Bibel« ab, die schon auf dem Umschlag voller lächelnder Gesichter ist und wie folgt vorgestellt wird: »Es gibt jede Menge spannender Geschichten in der Bibel, aber eigentlich erzählen sie alle zusammen eine ganz große Geschichte. Sie handelt von Gottes großem Rettungsplan für seine Kinder. Und dieser Plan dreht sich um Jesus.«⁷

Solche Vereindeutigungen einerseits, Weichzeichnungen andererseits bilden bestimmte, aber sicherlich nicht die einzig möglichen Sozialisationspraktiken durch das Medium Kinderbibel ab. Es macht jedenfalls einen erheblichen Unterschied, ob die jeweilige religiöse Sozialisation primär in Form von Auswendiglernen, Nachbeten und kritikloser Einstimmung besteht oder ob hier Formen der eigenständig-verstehenden und auch kritischen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Überlieferung gepflegt und eingeübt werden sollen.

3.2 Das Problem politischer Korrektheit

Im Blick auf die Thematisierung der Unterschiede zwischen den Religionen hat es bei der entsprechenden religiösen Kinderliteratur nicht selten den Anschein, als ob man sich in der Regel auf den geringsten gemeinsamen Nenner zu verständigen sucht – der Gedanke des Künigschen Weltethos gibt hier gewissermaßen die Richtung vor. Hier hat man in manchen Abhandlungen den Eindruck, als ob bereits jetzt interreligiös gesehen von einem mehr oder weniger unproblematischen Nebeneinander der verschiedenen Traditionen auszugehen oder dieses doch mindestens mit vergleichsweise wenig Aufwand herstellbar ist.

So wird im »Frag doch mal ... die Maus!« auf die Frage »Glauben alle Menschen an einen Gott?« leicht unterkomplex geantwortet: »Nein, alle Menschen nicht. Aber sehr viele. Doch sie haben unterschiedliche Vorstellungen von Gott. Die meisten Menschen glauben an einen einzigen Gott. Der Glaube gibt ih-

⁷ Sally Lloyd-Jones/Jago (Ill.): Die Gott hat dich lieb-Bibel (Asslar 2009), www.gerth.de/index.php?id=details&sku=816432 [11.11.2016].

nen Kraft, weil sie sich von ihrem Gott beschützt fühlen. Und er verbindet sie mit allen Menschen, die auch an einen Gott glauben.«⁸ In diesem Zusammenhang ergibt sich sowohl das Problem der Aus- als auch der Ablendung bestimmter problematischer Traditionen.

Zu fragen ist aber gerade aus theologischen und pädagogischen Gründen, wie man mit den faktischen Differenzen zwischen den Religionen, aber auch den dunklen und gewalttätigen Seiten der religiösen Überlieferungen umgehen soll und wie das Faktum sehr unterschiedlicher Lern- und Bildungsverständnisse der einzelnen Religionen angemessen thematisiert werden kann.⁹

Dieser Umgang mit faktischen Differenzen stellt auch entwicklungspsychologisch betrachtet eine erhebliche Herausforderung dar: Die Tübinger Kinderstudie zu den Kindertagesstätten hält im Blick auf bestimmte problematische religiös-kulturelle Prägekräfte fest: »Die mögliche Problematik solcher sozialen Weltbilder besteht darin, dass sie Grenzen ziehen, aus denen sich spannungsvolle Verhältnisse und letztlich auf Dauer wirksame Abgrenzungen ergeben können.«¹⁰

Eine zentrale religionspädagogische Herausforderung stellt sich – und dies keineswegs nur aus christlicher Perspektive – noch deutlicher im Blick auf die Wahrheitsfrage selbst: Soll und kann man unterschiedliche Traditionen und auch die Wahrheitsfragen in aller Offenheit thematisieren? Faktum ist ja, dass Kinder heutzutage religiöser Pluralität geradezu selbstverständlich begegnen und insofern hier gar keine künstlichen

⁸ Roland Rosenstock/Antje von Stemm (Ill.): Fragen zu Gott, der Welt und den großen Religionen (München 2013), 4.

⁹ Zu warnen ist hier – wenn auch vielleicht nicht in gleicher Schärfe – vor dem, was Friedrich Schweitzer eine »naive Rhetorik der Bereicherung« nennt, vgl. Friedrich Schweitzer: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance (Gütersloh 2014), 10.

¹⁰ Anke Edelbrock/Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter (Münster 2010), 33, 191.

Laborsituationen herbeigeführt werden müssen. Soll man also hier gerade unter Kindern für Irritationen oder gar Konflikte sorgen, die ohne die Frage nach der Wahrheit möglicherweise gar nicht erst aufkommen würden?

Man sollte gleichwohl aus theologischer Perspektive hier die eigene Verortung nicht zu schnell überspielen oder vernachlässigen. So hält Ulrich Luz fest, dass sich eine jegliche theologische Hermeneutik darin als ›theologisch‹ erweist, dass sie einen Beitrag zum gegenwärtigen Identitätskurs von Christinnen und Christen sowie von Kirchen leisten will. Dies manifestiert sich dann darin, dass sie die Wahrheitsansprüche der neutestamentlichen Texte ernst nimmt und in einen existenziellen Dialog mit ihnen eintritt.¹¹

Bevor eine theologisch-hermeneutische Annäherung an diese Herausforderung differenzsensibler Bildung unternommen wird, sei zuerst gefragt, was denn näherhin unter interreligiöser Bildung verstanden werden kann.

4. Zur Charakterisierung interreligiösen Lernens

Von interreligiösem Lernen ist im Zusammenhang religionspädagogischer Überlegungen erst seit wenigen Jahren die Rede: »Interreligiöses Lernen hat derzeit in der Religionspädagogik Konjunktur. In den 1990er entwickelte sich eher zögerlich aus einer vornehmlich religionswissenschaftlich orientierten Didaktik der Weltreligionen eine allgemeine Didaktik interreligiösen Lernens, die dies als Querschnittsaufgabe und als Notwendigkeit für die Ausbildung einer eigenen religiösen Identität versteht. In den letzten Jahren kann von einem regelrechten ›Boom‹ dieses Forschungsfeldes gesprochen werden. Entsprechend zahlreich sind die Neuerscheinungen. Dabei wird der vielerorts wahrzunehmende ›Shift from teaching to learning‹ auch im Bereich interreligiösen Lernens vollzogen und der Fokus auf

¹¹ Vgl. *Ulrich Luz*: Theologische Hermeneutik des Neuen Testaments (Neukirchen-Vluyn 2014).

den interreligiösen Kompetenzerwerb gelegt¹² – oder eine enge Verzahnung von interkulturellem und interreligiösem Lernen angestrebt.¹³

Die Grundfragen lauten entsprechend: »Welche Fähigkeiten müssen Heranwachsende besitzen, um interreligiös kompetent urteilen und handeln zu können? Wie und wann werden entsprechende Kompetenzen erworben? In welchem Verhältnis stehen religiöse und interreligiöse Kompetenzen und welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für die Organisation (inter-)religiöser Lernprozesse?«¹⁴

Ohne hier auf die Einzelheiten eingehen zu können, zeichnen sich doch die Abhandlungen durch eine pädagogische Grunddifferenzierung aus, wonach dieses Lernen sowohl Wissensaneignung, Einübung in Empathie¹⁵ wie auch die konkrete Interaktion und Partizipation umfasst.

Interreligiöse Kompetenz bezieht sich hier folglich auf Wissen, Einstellungen, Haltungen, Handlungen – oder um es mit *Joachim Willems* zu sagen: Als grundlegende Kompetenz ist die Fähigkeit anzusehen, »sich in einer religiös pluralen Welt zu orientieren und in ihr zu handeln«¹⁶, wobei auch er zwischen interreligiösen Deutungs- und Urteilskompetenzen, Partizipations- und Handlungskompetenzen und relevanten Kenntnissen unter-

¹² Zum Literaturüberblick vgl. *Claudia Gärtner*: Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld »Interreligiöse Bildung«, in: PThi 35 (2015), 281–298.

¹³ Vgl. *Max Bernlochner*: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam (Paderborn 2013).

¹⁴ Vgl. *Gärtner*: Vom interreligiösen Lernen (Anm. 12).

¹⁵ Vgl. dazu: *Herbert Stettberger/Max Bernlochner* (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht (Berlin 2013); *Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Stosch* (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik – Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens (Paderborn 2015).

¹⁶ *Joachim Willems*: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden (Wiesbaden 2011), 165.

scheidet. Interreligiöses Lernen stellt somit einen ganzheitlichen Vorgang der Identitätsbildung und zugleich der Urteilsbildung und Handlungsermöglichung dar – und damit sehr viel mehr als nur eine bestimmte Wissensvermittlung oder -aneignung.¹⁷

Durch diese Benennung der Grundherausforderungen und diese Arbeitsdefinition sind wir nun schon näher an die bisherige, klassischerweise christlich geprägte Kinderbibelforschung und auch an die sogenannte Kindertheologie herangekommen, als dies bisher explizit formuliert wurde: Insofern sei von der oben angedeuteten theologisch-hermeneutischen Perspektive aus der Blick nun auf einige grundlegende Einsichten dieser Forschungsrichtung geworfen:

5. Einsichten der Kinderbibelforschung als Herausforderung für interreligiöse Bildung

Im Folgenden sollen drei Aspekte herausgehoben werden, die meines Erachtens für die Frage interreligiöser Bildung gerade im Zusammenhang religiöser Kinderliteratur bedeutsam sind. Dabei stelle ich diese Aspekte gemeinsam unter den Begriff der ›Qualität‹:

5.1 Qualität der Zugänglichkeit

Die besondere Attraktivität und Qualität von Kinderbibeln liegt in der altersgemäßen Zugänglichkeit durch einen seriösen, nicht banalisierenden Bild- und Textesatz, der im besten Fall den Hör-, Seh- sowie den Lesemöglichkeiten so sachgemäß wie anspruchsvoll entgegenkommt. Die Produktion einer qualitätsvollen Kinderbibel setzt folglich die intensive Interpretation der Überlieferung selbst unbedingt voraus. Kinderbibeln vertragen weder Schnellschüsse noch Oberflächlichkeit.

¹⁷ Vgl. dazu *Friedrich Schweitzers* Differenzierung in Wahrnehmen, Verstehen, Urteilen, Kommunizieren und Partizipieren, in: *ders.*: Interreligiöse Bildung (Anm. 9), 154f.

5.2 Qualität des didaktischen Anspruchs

Die Qualität der Kinderbibeln bemisst sich wesentlich daran, ob in diesen die hörenden, betrachtenden und lesenden Akteure wirklich als Subjekte wahr- und ernstgenommen werden. Religiöse Kinderliteratur kann zu einem höchst geeigneten Medium der Verständigung werden, wenn sie didaktisch gesehen vom Prinzip der Dialog- und Interpretationsoffenheit her gedacht wird. Und hier bietet sich die Verbindung zum Aspekt kindlichen Theologisierens geradezu an. Streng genommen hat die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kinderbibeln und der Frage nach der Qualität dieses Mediums die Idee einer Kindertheologie längst mit sich geführt oder diese mindestens indirekt stark gemacht, wovon noch die Rede sein wird.

5.3 Qualität des Gebrauchs

Qualitätsvolle Kinderbibeln ermöglichen eine, wenn man so sagen will, Schönheit der Erstbegegnung, des Einlesens und Einfindens in neue und unvertraute Welten. Sie bedürfen um der möglichst guten Zugänglichkeit willen aber auch des geeigneten Settings und der entsprechenden vertrauensvollen Interaktion. Kinderbibeln mögen sich gleichsam als eigene Subjekte ihre Gelegenheiten des Gelesen-Werdens suchen, aber grundsätzlich gilt: Sie bedürfen auch geeigneter Zeit- und Vertrauensräume, damit Interaktion geschehen und sich darin Wesentliches im Sinn lebensdienlicher Orientierung ereignen kann.

Durch diesen dreifachen Blick wird in religionspädagogischer Hinsicht klar, dass die eigenständige, vernunftbezogene Reflexion und Kritik religiöser Überlieferung ihrer Sache nach mit zum Wesen lebensdienlicher Religionspraxis gehören muss. Dies mag nun auf den ersten Blick als eine sehr westliche, vielleicht sogar protestantische These erscheinen, allerdings sehe ich keinen guten theologischen Grund, diese Einsicht nicht auch religionsübergreifend durchzubuchstabieren.

Bezüglich der Qualität dieses Mediums stellt sich damit, und dies ist auch für die Frage der interreligiösen Bildung bedeut-

sam, die Frage nach der theologischen Dimension einer solchen dialogischen Praxis. Und so sei – als ein letzter Zwischenschritt – auf die aktuelle Dynamik der sogenannten Kindertheologie verwiesen.

6. Einsichten der Kindertheologie – ein kurzer Verweis

Gemäß dieser vergleichsweise neuen Forschungsrichtung wird unter ›Theologie‹ weit mehr als lediglich eine akademische Disziplin verstanden. Es ist dies vielmehr Bezeichnung für eine individuelle und gemeinsame Suchbewegung, in der es um die Bedeutung Gottes für das eigene Leben geht. Kinder sind demzufolge Ko-Konstrukteure des Redens über Gott, bedeutsam sind hier ebenso deren Fragen wie Antworten. Das bedeutet, dass sich Eltern und Erzieher von den Deutungen der Kinder inspirieren lassen können und somit auch sich selbst gegenüber herausgefordert sind. Im dreifachen Modus einer Theologie *von* Kindern, *für* Kinder und *mit* Kindern geht es um gemeinsame Hör- und Sprachbewegungen, in denen Zeit für Neuentdeckungen und Experimente eröffnet wird – oder anders gesagt: Religiöse Kommunikation kann nur auf Augenhöhe geschehen.

Es braucht insofern eine grundsätzliche Transparenz und Offenheit, jedenfalls keine Selbstimmunisierung gegenüber möglichen Zweifeln an einzelnen religiösen Überlieferungen. Dies kann nun nicht einfach nur affirmativ behauptet werden, sondern bedarf immer seiner experimentellen Einübung und, was bisher noch kaum intensiver bedacht wurde, eines vertrauensvollen Settings. Jedenfalls gilt gerade hier jegliches Indoktrinationsverbot: »Kindertheologie wird zum unreflektierten Macht- und Herrschaftsinstrument, wenn [...] kindertheologische Äußerungen für die eigene Kritik an bestehenden theologischen Systemen instrumentalisiert werden«. ¹⁸

¹⁸ Mirjam Zimmermann: Zur Dialektik einer aufgeklärten Kindertheologie. Die Notwendigkeit einer »Theologie für Kinder« im Blick auf Zielgruppe,

7. Zur theologischen Begründung interreligiöser Bildung – und ihre Konsequenzen für theologische Dialogizität

Macht es denn Sinn und ist es legitim, hier überhaupt im Blick auf die Vielfalt der Religionen und ihrer Kinderliteratur sowie der Kindertheologie den Begriff der Theologie mit einzuspielen? Oder haben wir es hier gerade mit einem dezidiert christlichen Konzept religiöser Rede zu tun, das weder der Tradition noch der religiösen Lehre selbst entspricht?

Das Internationale Forschungsprojekt an der Hamburger Akademie der Weltreligionen fragt unter dem Titel »Religion and Dialogue in Modern Societies« (ReDi) ganz zu Recht, in welchem Sinn aus den unterschiedlichen religiösen Traditionen selbst so etwas wie eine interreligiöse Offenheit im Sinn des universalen Gebots aktiver Toleranz abgeleitet werden kann.¹⁹

Von den unterschiedlichen religiösen Traditionssträngen ist jedenfalls zu lernen, dass es darum geht, den Anderen als Fremden auch als den Anderen sein lassen zu können. Um hier auf *Julia Kristevas* interreligiöse Perspektive religiöser Traditionsbildung zu verweisen: Die Tora ist Orientierung für alle Menschen und Gesetz für alle Menschen auf dem Weg der Gerechtigkeit (mit Bezug auf Psalm 118,20; 33,1; 125,4), Paulus und die Fremdheit Jesu sind Fundament der universalen Ecclesia und in den Religionen ist das Ideal beherbergender Gastfreundschaft breit repräsentiert.²⁰

Wie lässt sich nun aber dezidiert theologisch für eine solche *interreligious literacy* werben? Die prägnante Antwort darauf lautet: Indem der Wahrheitsanspruch des je eigenen Glaubens dezidiert auf seine Offenheit und Pluralitätsfähigkeit hin getes-

Basiswissen, Nachhaltigkeit und Inhalt, in: *Anton A. Bucher* u. a. (Hg.): »Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...« Kindertheologie als Theologie für Kinder, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 13 (Stuttgart 2013), 56.

¹⁹ Vgl. dazu den aufschlussreichen Auftaktband zum Start des Projekts *Wolfram Weisse* u. a. (Hg.): *Religions and Dialogue. International Approaches* (Münster/New York 2014).

²⁰ Vgl. *Julia Kristeva: Fremde sind wir uns selbst* (Frankfurt a. M. 1990), 75.92.

tet wird. Dafür seien im Folgenden zwei aktuelle Begründungsmuster aufgezeigt:

7.1 Die Idee eines ›mutualen Inklusivismus‹

Im Sinn einer interreligiös offenen Religionstheologie zielt der Basler Systematische Theologe *Reinhold Bernhardt* auf einen konstruktiven christlich-theologischen Umgang mit den Geltungsansprüchen der eigenen und denen anderer Religionen ab. Aufgrund der je eigenen Tendenz der Religionen zur Inkludierung des Anderen gelte es, ohne Überwältigungsstrategie die jeweils fremde Tradition in die eigene Traditionsperspektive einzubeziehen, um so die eigene Perspektive bereichern zu lassen. Damit soll von der eigenen Perspektivität und Standortgebundenheit eben gerade nicht abstrahiert werden: Wo sich »perspektivisches Sehen seiner selbst bewußt ist, hat es seine eigene unhintergehbare Relativität (als Bezogenheit auf einen Standort) immer schon integriert.«²¹ Ein solches Sehen wird dann seinerseits nochmals trinitätstheologisch begründet: Das trinitätstheologische Schema bringe die »Überzeugung von der kosmischen Weite der kreativen und heilenden Kraft Gottes, die Fokussierung auf die Repräsentation dieser Kraft in Jesus von Nazareth, dessen Mission religiöse Grenzen durchbrach und dessen Gerechtigkeit ›für alle Menschen‹ Rechtfertigung erwarb (Röm 5,18), und die Öffnung für die erleuchtende und verwandelnde Wirksamkeit des Geistes, der die schöpferische und heilende Kraft Gottes vergegenwärtigt, zum Ausdruck.«²²

Ein argumentativ sehr ähnliches Modell für den Bereich der Religionspädagogik liefert *Mirjam Schambeck*, indem sie durch eine trinitätstheologisch fundierte Beziehungs-Gedanken-Figur intendiert, der absoluten Differenz und Beziehungslosigkeit auf der einen Seite und der vereinnahmenden Absorption auf

²¹ Zit. bei *Christian Danz*: Einführung in die Theologie der Religionen (Wien 2005), 63.

²² *Reinhold Bernhardt*: Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion. (Zürich 2005), 223.

der anderen Seite zu entgehen und zugleich diese Beziehung als auf Liebe und Personalität basierend zu qualifizieren. Damit wird interreligiöse Bildung nicht auf abstrakten, sondern auf personalen Prinzipien begründet und somit für subjekt- und kompetenzorientierte Lernprozesse anschlussfähig, ohne dass dabei die Pluralität und Eigenlogik der verschiedenen Religionen aus dem Blick gerät.²³

7.2 Pluralität aus Prinzip

Die EKD hat im Jahr 2015, vorbereitet durch die Kammer für Theologie, einen Grundlagentext veröffentlicht, in dem das »Zusammenleben mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen als theologische Aufgabe und praktische Herausforderung« bearbeitet wird. An der entscheidenden programmatischen Schnittstelle heißt es mit Verweis auf das ja immer wieder zitierte Jesuswort »Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben« (Joh 14,6):

»Selbst Jesu Worte sind nur Zeugnis, ohne Mittel, Zustimmung zu erzwingen oder zielsicher herbeizuführen. Das wirft Licht auf alle anderen Dialoge. Es bleibt in ihnen bei der Spannung zwischen der Ausrichtung auch der Religion an der Wahrheit und der Unmöglichkeit, Recht zu behalten. Christlich von der Wahrheit zu sprechen kann daher umso glaubwürdiger Wahrheitszeugnis sein, je deutlicher es seine eigenen Bedingtheiten und historischen Kontingenzen reflektiert. Die Bedeutung der Wahrheitsfrage im religiösen Dialog verbietet eine Allianz zwischen Macht- und Absolutheitsansprüchen. Gerade die unbedingte Bindung an die Wahrheit befreit von allen Unbedingtheitsattitüden menschlicher Behauptungen«²⁴.

²³ Vgl. *Mirjam Schambeck*: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (Göttingen 2013).

²⁴ *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive. Ein Grundlagentext des Rates der EKD (Gütersloh 2015), 36.

Beide genannten theologischen Begründungspositionen lassen sich – übrigens durchaus in Orientierung an *Karl Ernst Nipkows* Rede vom ›starken Pluralismus‹ – für eine Didaktik interreligiöser Bildung in theologischer Perspektive fruchtbar machen. So gelangt die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« zu folgender Einsicht: »Religiöse Bildung auch im Sinne der Pluralitätsfähigkeit dient nicht dem Ziel, Unterschiede zu verstärken oder sie gar zuallererst hervorzubringen. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, Gemeinsamkeiten zu entdecken und zu stärken, sich zugleich aber auch bestehender Unterschiede bewusst zu werden, sie kritisch zu reflektieren und die Fähigkeit zu einem durch Toleranz und Respekt geprägten Umgang mit ihnen zu erwerben.«²⁵ Auf der Grundlage einer solchen pluralitätsfähigen theologischen Kommunikation lässt sich die Frage nach der Qualität interreligiöser Bildung abschließend genauer in den Blick nehmen.

8. Didaktischer Transfer

Interreligiöse Bildung hat es, so kann man im Anschluss an die oben genannten Aspekte zusammenfassen, damit zu tun, im Sehen, Hören und Interpretieren sowohl das Gemeinsame wie auch das Differenten zu entdecken und in lebensdienlicher Perspektive zu thematisieren. Eine solche interreligiöse Allgemeinbildung zielt gleichsam auf elementare interreligiöse Alphabetisierung ab, indem sie diejenigen Strukturen, Wahrheiten, Erfahrungen, Zugänge und Beziehungen in den Blick nimmt, die die je eigene und die je andere Identität ausmachen und überhaupt erst den Boden für eine mögliche gemeinsame Verständigung bereiten.

Auf den Bereich religiöser Medien für Kinder übertragen bedeutet dies: Religiöse Kinderliteratur kann als Medium für eine

²⁵ *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD (Gütersloh 2014), 64.

literarisch gestützte interreligiöse Inklusion verstanden und in Gebrauch genommen werden, in der *interreligious literacy* als Wahrnehmungs-, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ausgebildet und eingeübt werden kann.

Didaktisch zu reflektieren und praktisch zu erproben ist folglich, wie religiöse Kinderliteratur über je spezifische Traditionen und die eigene Perspektive hinaus auch inhaltliche Anschlüsse an andere Religionen ermöglichen kann – und zwar so, dass das Eigene und das Fremde nicht einfach bis zur Unterschiedslosigkeit nivelliert werden. Innenperspektive und Außenperspektive sind so miteinander zu verbinden, dass ein inhaltlicher Perspektivenwechsel mindestens angeregt wird. Dies beinhaltet übrigens auch die Möglichkeit, an scharfen Differenzen zu lernen. So ist beispielsweise das Thema der Gottesvorstellungen und Gottesbilder bei aller Differenz thematisch so zu bearbeiten, dass die Frage der monotheistischen Tradition und ihrer trinitarischen Ausdifferenzierungen nicht einfach überspielt wird. Ob dafür jeweils nur eine spezifische religiöse Literatur – also Kinderbibel *oder* Kindertora *oder* Kinderkoran – geeignet ist, oder ob hier eine gemeinsame literarische Basis notwendig ist, ist zukünftig noch viel intensiver zu bedenken.

Hier sind in jedem Fall auch erhebliche Anstrengungen notwendig, gerade Kinder ohne religiösen Hintergrund einerseits nicht zu überwältigen, ihnen andererseits aber auch die notwendigen Kenntnisse zu vermitteln, um sie ernsthaft an den auch für sie notwendigen interreligiösen beziehungsweise religionsbezogenen Dialogen teilhaben zu lassen.

Die Kunst besteht jedenfalls darin, von Beginn an *interreligious literacy* auch in Verantwortung wechselseitigen Respekts zu pflegen. Die Produktion und Praxis religiöser Kinderliteratur muss unter Maßgabe der Menschenwürde und des Rechts auf aufgeklärte und freie Bildung sowie des Rechts auf subjektive, freiheitliche Kommunikation erfolgen. Man kann hier – und hoffentlich eben nicht nur in christlicher Perspektive – insofern durchaus von der Eröffnung der Möglichkeit einer gemeinsamen theologischen Kommunikation sprechen. Das Theologi-

sieren stellt jedenfalls kein Exklusivrecht christlicher Bildungsprozesse dar.

Zugleich ist das Verständnis theologischer Kommunikation weit über die diskursive und verbale Ebene hinaus auszuweiten. So ist zu fragen, ob religiöse Kinderliteratur nicht gerade durch ihren repräsentierten Symbolgehalt erhebliche Anschlussmöglichkeiten für das interreligiöse Gespräch bieten kann. Immerhin ist hier an die Einsicht zu erinnern, dass Symbole sowohl vereinen wie auch trennen:

»Die Anhänger der verschiedenen Religionen besitzen [...] gemeinsame Erinnerungen an Ereignisse aus ihrer Geschichte oder an bestimmte Glaubensinhalte. Um sich diese immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, verwenden sie Erkennungszeichen, sogenannte Symbole. Für Nichteingeweihte haben diese Symbole keine tiefere Bedeutung, während die Gläubigen das dahinter ›Gemeinte‹ sehen. Manchmal haben die Anhänger einer Religion mit dem Symbol einer anderen Religion schlechte Erfahrungen gemacht, wurden etwa unter diesem Zeichen unterdrückt. Ebenso können Symbole der einen Religion bei der anderen Angst oder sogar gewalttätige Ablehnung auslösen.«²⁶

Dies bedeutet dann aber, dass das Medium selbst durch eine gemeinsame Ritualpraxis und eine Kultur des wechselseitigen Respekts gestützt werden muss, was sich dann auch mit dem Experimentieren einer interreligiösen rituellen und spirituellen Praxis verbinden kann.

²⁶ *Monika Tworuschka/Udo Tworuschka: Die Weltreligionen. Kindern erklärt* (Gütersloh 2013).

9. Institutionelle Konkretionen: Geeignete Orte interreligiöser Bildung

Um nochmals auf das Beispiel der Kindertagesstätten zurückzukommen: Das Tübinger Forschungsprojekt »Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten« bilanziert: »Die Wahrnehmung der religiösen Fragen und Interessen der Kinder erweist sich als abhängig von entsprechenden persönlichen Einstellungen der Erzieherinnen.«²⁷ Interreligiöses Verstehen und Verständigung bringt folglich erhebliche Anforderungen für die zukünftige Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern mit sich.

Hier sind auch die Religionsgemeinschaften, etwa als verantwortliche Instanzen der frühen religiösen Erziehung, ernsthaft gefragt: Deren Aufgabe besteht darin, die eigenen Traditionen wirklich auch für den ernsthaften Dialog zu öffnen. Runde Tische interreligiöser Kindererziehung sind unbedingt notwendig, um hier wenigstens ansatzweise Prozesse der religiösen Praxis theologisch zu reflektieren.

Aber auch für den schulischen Religionsunterricht in seinen unterschiedlichen Ausgestaltungen gilt: Es wird je länger, desto mehr darauf ankommen, eine Bandbreite von religiösen Traditionen in Wort und Bild zugunsten der notwendigen Integrationsaufgabe einzuspielen. Hier könnten gerade interreligiös gestaltete Medien für Kinder eine Vorreiterrolle für den zukunftsfähigen Religionsunterricht spielen – und zwar so, dass die Alternative zum konfessionellen Unterricht nicht einfach eine oberflächliche Religionskunde ist, sondern die wirklich persönliche Beteiligung im Sinn eines *learning from* unbedingt miteinschließt.

²⁷ Biesinger/Edelbrock/Schweitzer: Auf die Eltern kommt es an (Anm. 4), 213.

10. Fazit

Man darf die Herausforderungen nicht unterschätzen: Interreligiöse Bildung in der Perspektive einer *interreligious literacy* hat einen steilen Weg vor sich und muss damit rechnen, von verschiedenen Seiten aus auf erhebliche Zurückhaltung und Kritik zu stoßen. Die Herausforderung für jede Religion besteht darin, die Beweislast der Dialogfähigkeit nicht einseitig zu verteilen, sondern alle Beteiligten in die Pflicht zu nehmen. Wenn man Kinder interpretieren lässt, stellen diese gegebenenfalls und naturgemäß auch Dinge in Frage. Dies gehört aber dazu, wenn man das Recht der Kinder auf Religion stark macht bzw. vom Recht ausgeht, andere Religionen wahrzunehmen und sich mit diesen auseinanderzusetzen.

Das verfassungsmäßig verbrieft Grundrecht auf Bildung, das eben auch den Aspekt der Religion unbedingt mit umfasst, ist von daher immer eine riskante Angelegenheit, vor allem für diejenigen, die für sich eine exklusive Deutungsmacht beanspruchen. Es braucht deshalb bei den verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren den Mut zur Intervention immer dort, wo bestimmte Vorstellungen von Religion dazu tendieren, die Menschenwürde und damit die Lebensdienlichkeit religiöser Botschaften exklusivistisch oder fundamentalistisch zu unterminieren.

Man darf andererseits, wie schon angedeutet, aber auch nicht künstlich interreligiöses Lernen für bestimmte politische Absichten funktionalisieren. Dies würde gerade dem Aspekt der inhaltlichen Unverfügbarkeit religiöser Bildung ganz elementar entgegenstehen, die Subjekthaftigkeit der Individuen ignorieren und diese für einen vermeintlich übergeordneten Zweck schlichtweg funktionalisieren.

Von dort aus gilt es natürlich auch, bestimmte Grenzen des wechselseitigen Verstehens und interreligiöser Bildung ebenso bewusst zu akzeptieren. Interreligiöse Bildung bedarf insofern immer auch eines erheblichen *Differenzbewusstseins*. Die Sensibilität für die bestehenden Unterschiede ist mehr denn je intensiv zu pflegen. Dies bringt die unbedingte Pflicht mit sich,

gerade auch solche Überlieferungen und Praktiken anderer Religionen zu respektieren, die auf den ersten Blick als fremd, sonderbar, vielleicht sogar ganz und gar unmöglich erscheinen.

Interreligious literacy stellt somit eine theologische, pädagogische wie auch zivilgesellschaftliche Grundaufgabe dar, in der die zivilisierende Kraft des Dialogs eingeübt wird. Sie liefert damit einen wesentlichen Beitrag zur aktiven Religionsfreiheit und so zur demokratischen, freiheitlichen und mündigen Bildung. Wenn es richtig ist, dass die Angst vor dem Anderen und Fremden vor allem eine unheimliche Angst vor dem Fremden in uns selbst ist,²⁸ dann sollten wir angesichts der Weisheit und Schönheit der unterschiedlichen religiösen Traditionen, wie sie nicht zuletzt in religiöser Kinderliteratur zum Vorschein kommt, keine Angst haben, uns dem Anderen und Fremden lesend, hörend, sehend und verstehend zuzuwenden. Und dies dürfte uns dann immer wieder lebensdienlich auf das Eigene zurück- und vorverweisen.

²⁸ Vgl. *Kristeva* (Anm. 20).