

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas

Das reformatorische Menschenbild und die Bildung des Menschen – Konsequenzen für den interreligiös sensiblen Bildungsdialog

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016), pp. 438–452

Berlin: de Gruyter 2016

URL <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0045>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of De Gruyter:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/for-journal-authors/sharing-your-work/repository-policy>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas

Das reformatorische Menschenbild und die Bildung des Menschen – Konsequenzen für den interreligiös sensiblen Bildungsdialog

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016), S. 438–452

Berlin: de Gruyter 2016

URL <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0045>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags De Gruyter publiziert:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/for-journal-authors/sharing-your-work/repository-policy>

Ihr IxTheo-Team

Das reformatorische Menschenbild und die Bildung des Menschen – Konsequenzen für den interreligiös gebildeten Dialog und religionssensiblen Bildungsdiskurs

Thomas Schlag

1. Reformatorische Selbstverständlichkeiten und vermeintliche Eindeutigkeiten

Im Vorfeld des Reformationsjubiläums 2017 wird in vielfacher Weise an die theologischen Errungenschaften ihrer Protagonisten und der reformatorischen Ursprungsbewegung erinnert. Bei aller Ausdifferenzierung aktueller Darstellungen bildet sich insbesondere im Blick auf den zentralen Kerngehalt des reformatorischen Neubeginns ein sichtbarer Konsens ab. Dieser liegt kurz gefasst darin, dass alle einzelnen reformatorischen Entfaltungen maßgeblich von der theologischen Einsicht in die unbedingte Erlösungszusage Gottes an den Menschen geprägt sind. Die grundstürzende Dynamik der Reformation hat ihre entscheidende Substanz in der theologischen Neufassung des von Luther maßgeblich reformulierten Rechtfertigungsgedankens: „Als Wort von Gottes Vergebung befreit das Evangelium von der Macht des Gesetzes und verleiht dem Glaubenden die Gerechtigkeit, auf die der Mensch vor Gott angewiesen ist.“¹ Diese Grundüberzeugung verbindet sich mit einem Bild des Menschen, das diesen einerseits in seiner unhintergehbaren Sündhaftigkeit zur Sprache bringt und diesen – gleichsam im selben Atemzug – zur verantwortlichen Lebensführung befähigt: „Jesus Christus ist in seiner Person zum einen Gottes Heilsgabe (donum), zum anderen hat er in seinem Leben und Sterben das Grundmuster (exemplum) für das Leben des Christen vorgezeichnet.“² Bildungstheoretisch gesprochen erfährt die weltgestaltende Bildsamkeit des Menschen von Gottes Gnadenhandeln aus eine tiefgreifende Neuorientierung, die es dem Menschen ermöglicht, mit der Grundspannung von leiblichem altem und geistlichem neuen Menschen umzugehen.³ Unter Maßgabe des evangelischen Freiheitsgedankens wird der Mensch von Gott her aller falschen Lebensprinzipien und Leistungsvorstellungen entledigt und auf die wahre Freiheit eines Christenmenschen hin angesprochen. Von dieser theologisch-anthropologische Grundbestimmung des Menschen erschließt alles Bildungshandeln seinen zutiefst lebensdienlichen und mitmenschlichen Sinn.⁴

¹ Reinhard Schwarz, *Martin Luther. Lehrer der christlichen Religion*, Tübingen 2015, 237.

² Reinhard Schwarz, *Martin Luther. Lehrer der christlichen Religion*, Tübingen 2015, 84.

³ Vgl. Bernd Schröder, „...apparebit nos de Homine pene nihil scire“. Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther, in: Thomas Schlag/Henrik Simojoki (Hg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh 2014, v.a. 146ff.

⁴ Vgl. dazu auch systematisch Reiner Preul, *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig 2013, v.a. 121-140 und jetzt Friedrich Schweitzer, *Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt – Herausforderungen* –

Von diesen konsensualen Bestimmungen her verwundert es kaum, dass in aktuellen Stellungnahmen zur nachhaltigen Bedeutung der Reformation, teilweise recht unmittelbare Anknüpfungen an die neuzeitliche Wertschätzung der Menschenrechte und der Würde des einzelnen Individuums erfolgen⁵ und auch der pluralitätsbefähigende Toleranzbegriff hier etwa unter dem Stichwort der „Toleranz aus Glauben“⁶ sehr eng mit dieser reformatorischen Grundeinsicht verknüpft wird.

Von dort her steht es auch der Religionspädagogik gut zu Gesicht und stellt es gewissermaßen eine Verpflichtung und Verantwortung sui generis dar, diese theologisch geprägte Bildungsaufgabe im Rahmen der bevorstehenden Reformationsfeierlichkeiten nochmals genauer in Augenschein zu nehmen. Dabei ist dann allerdings danach zu fragen, ob die skizzierte Charakterisierung tatsächlich so zweifelsfrei eindeutig ist und ungebrochen auf die Gegenwart hin übertragen werden kann – und dies erst recht in einem Kontext, der längst weder monokonfessionell noch religionshomogen ist. Damit die mögliche Aktualität, Reichweite und Tragfähigkeit der damaligen reformatorischen Grundentscheidungen für die gegenwärtigen Bildungsaufgaben in Kirche und Schule geprüft werden können, soll im Folgenden insbesondere der Fokus auf die Perspektive interreligiöser Bildung – gleichsam als Prüfstein – gelegt werden. Da sich nun das gegenwärtige Reformationserinnern intensiv an Luthers damaligen Auseinandersetzungen mit dem Judentum abarbeitet, soll im Folgenden noch konkreter gefragt werden, worin das – auch grenzüberschreitende – interreligiöse Bildungspotential gerade für die Thematisierung des Judentums in schulischen Bildungsprozessen liegen könnte. Von dort aus ist dann aber die oben angedeutete Erfolgsgeschichte notwendigerweise nochmals kritisch in Augenschein zu nehmen.

2. Zum Profil interreligiöser Bildung als Dialog und Diskurs

In den vergangenen Jahren ist innerhalb der Religionspädagogik die Beschäftigung mit Fragen interreligiösen Lernens und interreligiöser Bildung deutlich angestiegen. So unterschiedlich

Zukunftsperspektiven. Gütersloh 2016, zum reformatorischen grundgelegten Verständnis des Zusammenhangs von Bildung und Glaube v.a. 46-53.

⁵ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Rechtfertigung und Freiheit. 500 Jahre Reformation 2017. Ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014; ob eine solche Transformation, etwa indem Luther bereits als Wegbereiter des neuzeitlichen Individualitäts- und Personbegriffs ausgegeben wird, allerdings historisch gesprochen, eindeutig durch primär religiös-theologische Grundentscheidungen erfolgt ist, wird gegenwärtig durchaus intensiv diskutiert und etwa von Thomas Kaufmann und Heinz Schilling in dieser Einseitigkeit stark bezweifelt.

⁶ Vgl. Christoph Schwöbel, Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten, in: ders., Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur, Tübingen 2003, 217-244.

hier die Begriffsbestimmungen im Detail auch ausfallen,⁷ zeichnen sie sich doch gemeinsam dadurch aus, dass darunter weder einfach die bloße Information über unterschiedliche Religionen verstanden wird noch lediglich ein Nebeneinander religiöser Kommunikation im multireligiös zusammengesetzten Klassenverband. Mit dem „inter“ ist vielmehr der substantielle Dialog zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen angezeigt, durch den auf die vertiefte Kenntnis und ein besseres Verständnis der Religion des jeweils anderen im Sinn des erweiterten Kompetenzerwerbs abgezielt wird.⁸

Fast schon klassischerweise wird dabei häufig davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler selbst über eine bestimmte religiöse Herkunft verfügen bzw. die entsprechenden religiösen Erfahrungen mitbringen, die dann *dialogisch* in die jeweilige Unterrichtssituation eingebracht werden können. Allerdings stellt sich dann die Frage, ob angesichts einer zunehmend größeren Zahl von Kindern und Jugendlichen, die nicht religiös sozialisiert sind, diese enge Definition tragfähig sein kann. Insofern soll für diesen Beitrag das „inter“ bewusst auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler mitgedacht werden, die zwar selbst keiner Religion angehören, die aber für den religionsbezogenen und religionssensiblen *Diskurs* über das Zusammenleben der Religionen motiviert werden sollen. Insofern wird hier die These vertreten, dass auch Menschen ohne persönlichen religiösen Erfahrungsbezug und selbst einer möglicherweise bewusst areligiösen Weltanschauung an eben dieser interreligiösen Bildung aus guten Gründen und mit Gewinn teilnehmen können. Durch den interreligiösen Dialog und religionssensiblen Diskurs können folglich bei den Schülerinnen und Schülern existentielle Fragen aufgeworfen werden, die sie über das Kennenlernen des Fremden hinaus auch dazu motivieren, die eigenen Traditionen und Glaubensfragen weiterzudenken und damit gleichsam den theologischen Dialog in sich selbst und im wechselseitigen Austausch weiter zu befördern. Eine solche weite interreligiöse Perspektive ist deshalb für den Religionsunterricht – sowohl in seiner konfessionellen, konfessionell-kooperativen wie auch in seiner religionskundlichen Spielart – nicht einfach „nice to have“, sondern gerade aufgrund der aktuellen religions- und bildungspolitischen Herausforderungen im Blick auf das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlichster Religionen und Weltanschauungen von zentraler Bedeutung.

⁷ Vgl. dazu die informativen Überblicke von 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 (1/2015), 281-298, Joachim Willems, Interreligiöse Kompetenz (2015), in: WiReLex (www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100070/) sowie Karlo Meyer/Monika Tautz, Interreligiöses Lernen (2015), (www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/)

⁸ Zit F. Schweitzer

Wie kann sich von dieser Maßgabe nun ein möglicher Transfer der reformatorischen theologisch-anthropologischen Einsichten über die Zeiten und kulturellen Kontexte hin zu einer interreligiösen Bildung darstellen – und dies gerade in der Frage der Umgang mit dem Judentum und der jüdischen Tradition? Diese Frage ist nicht ohne den Blick auf die dunkle Nacht- und Schattenseite protestantischer Anthropologie und Bildungspraxis in Angriff zu nehmen.

3. Die reformatorische Wahrnehmung des Anderen am Beispiel von Luthers Verhältnis zu den Juden

Im Zusammenhang des Reformationsjubiläums sind, wie bereits angedeutet, in jüngster Zeit diejenigen Schriften intensiver in den Blick geraten, durch die insbesondere Luther sich mit der jüdischen Religion und Tradition bzw. den Juden selbst auseinandergesetzt hat. Es handelt sich bei dieser historischen Aufarbeitung zweifellos um eine so notwendige wie überfällige Aufgabe, die aktuell in unterschiedlicher Tiefenschärfe angegangen wird. Über manche oberflächlichen Zuschreibungen hinaus⁹ bringen insbesondere tiefgehende Quellenstudien sowie die Einordnung in die damaligen äußeren politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Zeitumstände sehr deutlich ans Licht, dass Luthers ausführliche Tiraden und Anklagen gegenüber den Juden weder lediglich von nebensächlicher, noch zufälliger Art sind. Vielmehr zeichnen die insbesondere in den letzten Lebensjahren immer vehementer werdenden Schriften durch einen elaborierten systematischen und dezidierten Zugriff aus, der überhaupt nur von seiner theologischen Grundlegung aus durchsichtig wird. Die Negativfolie ist durch Luthers feste Überzeugung gewonnen, wonach in Christus der Messias bereits auf die Welt gekommen sei und die damit verbundene Tötung des Herrn durch eben die Juden genau die Haltung der programmatischen Nichtanerkennung zeige. Insofern werde durch die geschichtlich immer wieder sichtbar gewordene Verwerfung der Juden die Wahrheit der christlichen Religion umso deutlicher und eindeutig bezeugt. Dabei stehen Luthers Äußerungen im weiteren „eschatologischen, auf die Endzeit der Welt gerichteten Zusammenhang seiner reformatorischen Theologie“¹⁰.

Hier holt Luther seine spezifische Auslegung der paulinischen Briefe unverkennbar wieder ein. Was also auf den ersten Blick als allmähliche Veränderung, zunehmende Verschärfung oder gar fatale Wende von Luthers Sicht auf die Juden angesehen werden könnte, ist tatsächlich auf eine in sich höchst konsistente Einordnung Luthers, die im Modus einer Heils- und/oder

⁹ Belege

¹⁰ Heinz Schilling, Martin Luther, Rebell in einer Zeit des Umbruchs. München 2012, 551.

Verwerfungsgeschichte funktioniert, zurückzuführen. Dies paart sich nun, wie unschwer zu erkennen ist, bei Luther mit Stereotypen, die er im mehr oder weniger direkten Rückgriff auf die Vorstellungen seiner Zeit und die entsprechende Literatur gewinnt und die seine theologische Argumentation noch zusätzlich befeuern.

Interessanterweise – und man erinnere sich hier an die oben gemachten Ausführungen zu Menschenbildung und Bildsamkeit – wird hier nun gar nicht von der Individualität oder dem Personsein des jüdischen Menschen ausgegangen. Aufgrund seiner theologischen Vorentscheidungen und vermutlich eben auch in Orientierung an der zeitgenössischen Stimmungslage kommt der jüdische Glaube nur als Kollektiv und das Judentum nicht als Religion Einzelner sondern nur als Gesamtausrichtung des ganzen jüdischen Volkes in den Blick: Damit geraten dann aber nicht nur wesentliche Differenzierungen der Vielgestalt jüdischen Glaubens aus dem Blick, sondern von dort aus ist es ein Leichtes, die Anklage gleichsam kollektiv und ohne Blick auf den einzelnen Menschen in uneingeschränkter Massivität vorzubringen. Offenkundig galten folglich die anthropologischen Grundaussagen und auch der Bildungsimpetus, den Luther zu vielen anderen Gelegenheiten deutlich gemacht hat, eben im Zweifelsfall doch nicht für jeden Menschen und schon gar nicht für die jüdischen Menschen. An die Stelle des Blicks auf das Individuum rückte das Prinzip der Kollektivbetrachtung bei gleichzeitiger Abwertung dieses Kollektivs – und dies gerade auch mit einer theologischen Begründung von deren Verstockung, Verblendung und Verweigerung des angekündigten und bereits angebrochenen Heils. Die barmherzige Sicht auf den einzelnen Christen ging mit der zunehmenden Ab- und Ausgrenzung der Anderen einher. So wird zurecht bilanziert: „Die Unfähigkeit, mit Andersdenkenden in einen Dialog einzutreten, und der ihm gelegentlich selbst zur Qual werdende Zwang, sie als Widersacher Gottes bedingungslos zu bekämpfen, waren die dunkle Kehrseite von Luthers prophetischer Selbstsicherheit.“¹¹

Hier sei nur angedeutet, dass sich unter den schweizerischen Reformatoren hier gerade im Verhältnis zum Judentum durchaus eine andere Ausrichtung zeigt, die sicherlich auch aufgrund einer sehr viel stärkeren Welt- und Weitläufigkeit unter Zwingli, Bullinger und Calvin als sehr viel stärker europäisch vernetzten und denkenden Menschen¹² Gestalt gewinnen konnte.

Abgesehen davon, dass von den genannten Personen im Unterschied zu Luther keine expliziten Verurteilungsschriften im Blick auf die Juden vorgelegt wurden und auch der persönliche Kontakt zu diesen sehr viel umfassender war, wurde deren Wahrnehmung auch durch eine

¹¹ Heinz Schilling, Martin Luther, Rebell in einer Zeit des Umbruchs. München 2012, 571.

¹² Vgl. Peter Opitz, Ulrich Zwingli, Prophet, Ketzer, Pionier des Protestantismus, Zürich 2015, 86.

andere theologische Grundüberzeugung geprägt: Die biblisch angekündigte Strafe und Verwerfung des jüdischen Volkes bedeuten demzufolge kein endgültiges Urteil, sondern stellen vielmehr Maßnahmen Gottes auf dem Weg zum Heil dar. Demzufolge gäbe man den Bund Gottes und sein Wort preis, wenn man die an das Volk Israel ergangene Erwählung in Frage stellen würde. Die Dignität des Alten Testaments beruht somit maßgeblich darauf, dass die hebräischen Texte denselben Gott wie das Neue Testament zeigen, das sich in seinem Erneuerungssinn nicht durch die Ablösung von den Juden, sondern durch den Einbezug der Heiden zeige. In diesem Sinn zeigte sich dann auch Zwinglis Nachfolger Heinrich Bullinger über die Polemik und den mörderischen Hass Luthers gegen die Juden schlichtweg schockiert: „Wer, bitte, könnte das in überaus abscheulicher Weise geschriebene Buch ‚Vom Schem Hamphoras‘ ertragen oder gutheissen?“¹³

Die schon bei Zwingli selbst auch sakramentstheologisch stark gemachte Nähe von Altem und Neuem Bund wird dann von Calvin nochmals systematisch durchgeführt – ebenfalls mit der Intention, das Verwerfungsparadigma zu negieren: „Die scholastische Lehrmeinung aber [...], nach der zwischen den Sakramenten des ‚alten‘ und denen des ‚neuen Gesetzes‘ ein so großer Unterschied bestehen soll, als ob jene die Gnade Gottes bloß angedeutet hätten, diese sie dagegen als gegenwärtig darböten, ist voll und ganz zu verwerfen. Denn wenn Paulus lehrt, die Väter hätten mit uns die gleiche geistliche Speise gegessen, und wenn er erläuternd erklärt, diese Speise sei Christus (1.Kor 10,3), so spricht er von dem Sakrament des Alten Bundes ebenso machtvoll wie von dem heutigen.“¹⁴ Die in hohem Lebensalter von Calvin vorgelegte und posthum 1575 herausgegebene Schrift „Zu den Fragen und Einwürfen irgendeines Juden“ vermag bei aller kritischen Auseinandersetzung insbesondere in christologischer Hinsicht diese theologische Grundausrichtung Calvins nicht zu entkräften.¹⁵

Wie auch immer, mit seinen Ausfällen gegen das Judentum gelangte Luther, um es vorsichtig zu sagen, jedenfalls für die Folgezeit nicht zu einer klaren Grenzmarkierung in Hinsicht auf das Zusammenleben der unterschiedlichen Religionen. Die hohe Forderung der Bildung zum wahren Menschsein schien nicht ohne den Preis gleichzeitiger struktureller Ungerechtigkeiten und Einseitigkeiten möglich zu sein. Luthers Anthropologie begrenzt folglich ihre eigene Reichweite, „indem sie etwa Menschen, denen es an Vernunft mangelt, oder Angehörige nicht-

¹³ Zit. In Samuel Waldburger/Christian Scheidegger, Art. Judentum. Zwinglis Haltung gegenüber dem Judentum (<http://www.zh.ref.ch/a-z/zwingli/lexikon-j/judentum>).

¹⁴ Johannes Calvin, *Institutio Christianae Religionis*, [Übers. Otto Weber], Neukirchen 1955, IV, 14, 23.

¹⁵ Vgl. Hans Maaß, „Sie haben mit uns einerlei geistliche Speise gegessen und einerlei geistlichen Trank getrunken“ (Inst. II,10,5). Calvin und die Juden im Unterschied zu Martin Luther (2009) (http://www.hans-maass.de/Dokumente/?f=Sie_haben_mit_uns_einerlei_geistliche_Speise_gegessen_und_einerlei_geistlichen_Trank_getrunken.pdf)

christlicher Religionen, aus dem Extensionsbereich des Begriffs ‚Mensch‘ herausfallen lässt – Inklusion und Pluralität liegen fern.“¹⁶ Toleranz und Pluralitätsfähigkeit mögen reformatorisch angelegt sein, sind aber sicherlich keine Erfindung der frühen Reformationszeit bzw. lassen sich jedenfalls für die damaligen gesellschaftlichen Zusammenhängen nicht als wesentliche Orientierungsmarke nachweisen.

Wie konnte es überhaupt kommen, dass die protestantische kulturelle Formationskräfte seit der Reformation offenbar zu wenig geboten haben, um die komplette Entmenschlichung des anderen Menschen zu verhindern und zu vermeiden – war also die protestantische Bildung doch gegenüber diesen Dynamiken schlicht wirkungslos, ja hat sie eine solche Haltung möglicherweise sogar unterstützt?

Hier ist daran zu erinnern, dass ohne die Verlaufsgeschichte protestantischer Frömmigkeit und Kultur, die bis in das 19. Jahrhundert hinein nicht „über den Zustand einer mehr oder weniger feindlichen Duldung vonseiten der herrschenden Konfession“¹⁷ hinauskam. Und auch im 19. Jahrhundert blieben in Deutschland – nicht zuletzt durch die kirchlich beförderte Kritik am jüdischen Liberalismus und Intellektualismus und trotz aller Assimilationsbestrebungen von jüdischer Seite aus – „religiöse und traditionelle Stereotype judengegnerischer Art ... in Denk- und Verhaltensweisen und zumal im Sprachgebrauch noch weit verbreitet“.¹⁸ Im Übergang zum 20. Jahrhundert ließ gerade die „bürgerlich-nationale, säkular protestantische Idee...im Grunde keinen Raum für die Pluralität von Identitäten, für die Fortführung der jüdischen Besonderheit“¹⁹, was dann gerade einen „einen „modernitätsfeindlichen Antisemitismus“²⁰ noch weiter befeuerte. Und in diesem Horizont ist es dann auch zu einer immer wieder neuen programmatischen Verwendung bzw. Verwertung gerade von Luthers Judenschriften gekommen.²¹ Über die weiteren kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Folgewirkungen während des 20. Jahrhunderts braucht hier kaum mehr gesagt zu werden. Immerhin wird im

¹⁶ Bernd Schröder, „...apparebit nos de Homine pene nihil scire“. Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther, in: Thomas Schlag/Henrik Simojoki (Hg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh 2014, 151f.

¹⁷ Lucian Hölscher, *Geschichte der protestantischen Frömmigkeit in Deutschland*, München 2005, 168.

¹⁸ Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866–1918. Band I: Arbeitswelt und Bürgergeist*, München 1990, 403.

¹⁹ Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866–1918. Band II: Machtstaat vor der Demokratie*. München 2¹1993, 294.

²⁰ Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866–1918. Band II: Machtstaat vor der Demokratie*. München 2¹1993, 295.

²¹ Vgl. dazu Harry Oelke u.a. (Hg.), *Martin Luthers „Judenschriften“*. Die Rezeption im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen 2016.

Luther-Lexikon von 2014 formuliert, dass der Antisemitismus in Nazideutschland „an Luthers dämonisierendes Feindbild und die Agitation zur Gewalt“²² anknüpfen konnte.

4. Evangelische Religionspädagogik und die Thematisierung des Judentums?

Ohne dass dies bisher im Einzelnen historisch nachgezeichnet ist, muss davon ausgegangen werden, dass auch das Feld des schulischen Religionsunterrichts von diesen Entwicklungen nicht ausgenommen war bzw. dieser bis weit ins 20. Jahrhundert hinein sicherlich kein Hort für dezidiert toleranzfördernde Sichtweisen war. Vielmehr steht zu vermuten, dass ein kämpferischer Konfessionalismus mit exklusivem Wahrheitsanspruch in Verbindung mit der entsprechenden Obrigkeits- und Gehorsamspädagogik auch die Frage der Anerkennung anderer Religionen und deren Angehöriger systematisch abgeblendet hat. Die auf dem Bündnis von Thron und Altar beruhende Staatsräson hat jedenfalls auch das Bildungswesen so erheblich geprägt, dass den gesellschaftlichen und antisemitischen Exklusionstendenzen auch schon vor 1933 von Seiten des schulischen Religionsunterrichts sicherlich kein ernsthaftes integratives Gegenprogramm drohte.²³ Verschiedentlich ist darauf hingewiesen worden, dass der schulische Religionsunterricht auch nach 1945 das Judentum im Modus der Überbietung des gesetzlichen Alten durch das befreiende Neue Testament thematisiert wurde.²⁴ Ein Bewusstsein für die Differenz zwischen Israel und dem Judentum, für die zeitgeschichtlichen Hintergründe der Verkündigung des Juden Jesus und erst recht für den jüdisch-christlichen Dialog hat sich überhaupt erst sehr spät in der Geschichte der Religionspädagogik eingestellt und wird erst seit den 1970er Jahren manifest.²⁵

Natürlich ist in den letzten vier Jahrzehnten, blickt man etwa auf die Lehrpläne und Religionsbücher schaut, eine gewisse Trendwende eingetreten: Jüdische Feste und Traditionen ebenso wie damit zusammenhängende Lebensweisen und Kulturen sind längst fester Bestand des Religionsunterrichts, in dem von den drei abrahamitischen Religionen inzwischen mehr oder weniger selbstverständlich die Rede ist.²⁶ Allerdings wird verschiedentlich das Problem

²² SE, Art. Judenschriften, in: Das Luther-Lexikon, hg. v. Volker Leppin/Gury Schneider Ludorff, Regensburg 2014, 327.

²³ Vgl. dazu Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh 2005, etwa 79ff.177.

²⁴ Vgl. exemplarisch Ruth Kastnig, *Christliche Traditionen des Unterrichts über Juden und Judentum nach 1945*, in: Reijo E. Heinonen/Karl-Johan Illmann/Aarne Toivanen (Hg.), *Religionsunterricht und Dialog zwischen Judentum und Christentum*, Åbo 1988, 107-116.

²⁵ Bernd Schröder, *Judentum, als Thema christlich verantworteter Bildung (2015)*, in: WiReLex (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100072/>).

²⁶ Maurice Baumann, Rosa Grädel-Schweyer, „Judenbilder für Christenkinder. Das Judentum in Religionsunterricht und kirchlicher Unterweisung“, In: Walter Dietrich, Martin George, Ulrich Luz (Hg.), *Antijudaismus – christliche Erblast*. Stuttgart, Kohlhammer, 1999, S. 143-163.

von nach wie vor stereotypen Darstellungen der Juden und einer vereinheitlichenden Historisierung wiederum in der Perspektive des Kollektivs markiert.²⁷ Es würde sich sicherlich lohnen, nur schon einmal die entsprechenden Bildprogramme in den Religionslehrbüchern auf solche möglichen Stereotypen hin zu analysieren.²⁸

Zudem ist die Frage ist, ob die gegenwärtigen Tendenzen eines neuen Antisemitismus oder der kollektivierenden Schematisierungen wirklich in ausreichender Weise thematisiert werden. Dass hier eine grundsätzliche andere Zugangsweise notwendig ist, gilt umso mehr deshalb, weil sich empirisch gesehen auch gegenwärtig nach wie vor erhebliche Vorurteile auch in den mitteleuropäischen Gesellschaften überdeutlich zeigen,²⁹ vor denen offenbar gerade auch Angehörige der christlichen Religion offenkundig keineswegs gefeit sind.³⁰

5. Didaktische Folgerungen und Konsequenzen für den interreligiösen Dialog und Diskurs

Da inzwischen eine Reihe von innovativen, leicht zugänglichen Unterrichtsmaterialien³¹ und unzähligen Unterrichtsvorschlägen³² vorliegen, soll an dieser Stelle nicht ausführlicher auf deren inhaltliche Schwerpunktsetzungen oder methodische Vorschläge eingegangen werden.

Vielmehr ist zu fragen, wie sich ein interreligiöser Dialog und Diskurs entlang der oben genannten *theologischen* Bestimmung ergeben bzw. wodurch dieser sich auszeichnen sollte. Was kann also der gemeinsame Zielhorizont einer thematisch bestimmten diskursiven interreligiösen Bildung im Zeichen der Lebensdienlichkeit und Mitmenschlichkeit sein?

Erinnerung

²⁷ Vgl. Ursula Rudnick, Judentum als Thema im christlichen Religionsunterricht – didaktische Perspektiven, in: Loccumer Pelikan 3/2003), 120-124.

²⁸ Eine erkennbare Aufweichung dieser vereinheitlichenden Zuschreibungen zeigt sich in Unterrichtsmaterialien und Religionslehrbüchern dort, wo konkrete Angehörige der jüdischen Religion gleichsam im individuellen Narrativ über ihre religiöse Praxis inmitten der Gegenwart Auskunft geben, so etwa Michael Landgraf, Schalom Martin. Eine Begegnung mit dem Judentum, Wiesbaden 2006 oder auch im Zürcher Lehrmittel für das religionskundliche Unterrichtsfach Religion und Kultur, vgl. zur Analyse die auch sonst überaus aufschlussreiche Studie von Walter Waibel, In Begegnung lernen. Der jüdisch-christliche Dialog in der Erziehung, Münster 2013, hier v.a. 149-152.

²⁹ Zum Überblick über aktuelle Studien vgl. Juliane Wetzel, Erscheinungsformen und Verbreitung antisemitischer Einstellungen in Deutschland und Europa, in: APuZ 64 (2014), 24-31.

³⁰ Albert Scherr, Expertise, Verbreitung von Stereotypen über Juden und antisemitischer Vorurteile in der evangelischen Kirche (2001), (www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Gesellschaft-Verfassung/EXpertenkreis_Antisemitismus/scherr.pdf?__blob=publicationFile).

³¹ U. a. Michael Landgraf/Stefan Meißner, Judentum. Einführung – Materialien – Kreativideen, Speyer/Stuttgart 2007; Wilhelm Schwendemann /

³² Rpi-virtuell

Gerade für einen empathisch-existentiellen interreligiösen Dialog ist die möglichst breite Kenntnis auch über die gemeinsame Geschichte im Sinn einer kritischen Traditionspflege unbedingt notwendig.³³ Der Transfer in die Wirklichkeit gegenwärtiger Bildung muss insofern diese religionsgeschichtlichen Tiefpunkte immer mitthematisieren.³⁴

Im Modus eines Erinnerungslernens ist dabei über das Vergangene in Kenntnis zu setzen um für das gegenwärtige Zusammenleben in einem besseren und anderen Geist zu ermutigen und aufzufordern³⁵

Lernen ist folglich als Erinnerungslernen einer gemeinsamen Geschichte, in der die Opfer und Täter eng miteinander verbunden sind zu konzipieren – dabei verbinden sich kollektive Erinnerung an die Massenvernichtung mit dem Gedenken an jeden einzelnen Namen und jedes einzelne Schicksal, sei es die der Schuld oder die des Opfers.

Und dazu sollte nun auch die Beschäftigung mit Luthers Judenschriften, sowohl im Blick auf ihre theologischen und gesellschaftlichen Argumentationsfiguren wie auch hinsichtlich ihrer fatalen Folgewirkungen über die Jahrhunderte hinweg unbedingt thematisiert werden – und dies natürlich mit aller pädagogischen Gebotenheit des notwendigen Differenzbewusstseins zwischen Ursprungs- und Wirkungsgeschichte. Damit dies aber nicht lediglich als Gegenstand einer fernen Vergangenheit vor Augen tritt, ist zugleich nach Anknüpfungspunkten für die eigene theologische Urteilsbildung und deren positiven Potentialen für die Gegenwart des interreligiösen Dialogs, Diskurses und Zusammenlebens zu suchen.

Vergegenwärtigung

Bildung heißt hier, immer wieder das Spannungsverhältnis von theologischer Überzeugung und kulturell-politischer Geisteshaltung zu thematisieren. Bildung muss insofern für alle Formen der religiösen Verzweckung wie auch für alle Formen heutiger gesellschaftlicher und politischer Indoktrination sensibilisieren und damit gleichsam den gegenwärtigen Anfängen wehren. Es geht damit um nicht weniger, als Wachsamkeit für die religiösen, kirchlichen, politischen Funktionalisierungen zu erzeugen. Dass dies notwendigerweise auch eine möglichst differenzierte Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen wie dem des Israel-Palästina-Konfliktes verbinden muss, versteht sich von dort her eigentlich von selbst.

³³ Eine Bestandsaufnahme, wie im Religionsunterricht von Judenverfolgung und Holocaust die Rede ist, steht bisher noch aus, wird aber im Sommer 2016 von religionspädagogischen katholischen und evangelischen Lehrstühlen in Tübingen, Wien und Zürich durchgeführt.

³⁴ Schweitzer, Interreligiöse Bildung, EKD zu Luthers Antisemitismus und Vorwort Bedford-Strohm zu Luthers „Von den Juden und ihren Lügen“.

³⁵ Boschki/Schlag in: ZPT und in WiReLex

Die protestantische Rede von einer Toleranz aus Glauben ist nun, was die Ursprungstradition angeht und auch die weitere Verlaufsgeschichte, keineswegs von Beginn an fest in diese Tradition eingeschrieben, sondern sie muss immer wieder neu aus der Ursprungsgeschichte herausdestilliert werden. Dafür kann dann für einen interreligiösen Dialog und Diskurs tatsächlich nochmals eine echte Auseinandersetzung mit problematischen theologischen Setzungen wie etwa der schroffen Unterscheidung zwischen Gesetz und Evangelium und deren Stereotypisierung zu befördern.³⁶

In diesem Zusammenhang kann dann tatsächlich wiederum an die positiven Potentiale einer reformatorischen Anthropologie angeknüpft werden, insofern gerade für die religiöse Frage nach dem Sinn der eigenen Existenz Grundeinsichten einer menschen- und lebensdienlichen Theologie zur Sprache kommen und zugleich in einem kritischen Sinn alle problematischen Menschenbilder intensiv in Frage gestellt werden. Das Ziel interreligiöser Verständigung kann dabei – keineswegs exklusiv – auch aus dem reformatorischen Erbe erfolgen, dass die Forderung religiöser Toleranz den unhintergehbaren Ausgangspunkt allen Zusammenlebens darstellt.

In diesem Sinn ist die Verpflichtung des „Internationalen Rates der Christen und Juden“ (ICCJ) von orientierender Bedeutung, in der es heißt: „Keine religiöse Tradition kann eine moralische Führungsfunktion übernehmen, solange sie sich nicht selbst aller gewaltsamer Tendenzen entledigt hat, einschließlich der erniedrigenden Sprache und Metaphorik mit Blick auf jene, die außerhalb ihrer Glaubensgemeinschaft stehen. Das stellt eine besondere Herausforderung für die religiöse Erziehung ... dar.“³⁷

Damit eröffnet sich zugleich die notwendigerweise kritisch-hermeneutische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Überlieferungen religiöser Traditionen und Wahrheitsansprüche.

Verheißung

Eine wesentliche Einsicht, die durch den interreligiösen Dialog und Diskurs angebahnt werden sollte, ist, dass in den religiösen Überlieferungen ebenso viel Orientierungsmaterial zum Guten wie zum Bösen steckt. Daraus ergibt sich die notwendige Konsequenz, dass der

³⁶ Boschki/Schlag

³⁷ Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.), Zeit zur Neu-Verpflichtung. Christlich-Jüdischer Dialog 70 Jahre nach Kriegsbeginn und Shoah. Konrad-Adenauer-Stiftung, St. Augustin/Berlin 2009, 39

Wahrheitsanspruch der einzelnen Religionen im konkreten Bildungsprozess immer wieder in aller Freiheit auf den Prüfstand gestellt werden muss.

Hierfür kann dann auch die Bildung zu einem Menschenbild im Sinn geschenkter Gnade, Freiheit und des unbedingten Gebotes der Nächsten- und Feindesliebe in nicht geringer Weise beitragen. Hier kann dabei von Seiten des Religionsunterrichts christlicher Prägung an die Pluralitätsfähigkeit des jüdischen Erziehungs- und Bildungsverständnisses angeknüpft werden. Denn zwischen christlicher und jüdischer Religionspädagogik besteht eine strukturelle Affinität, weil sie beide den Auftrag religiöser Erziehung im Zielhorizont der Lebensführung und Ausbildung eines bestimmten Lebensstils konzipieren, ohne dass der Einzelne dabei fremd bestimmt sein soll.³⁸

Die interreligiöse Dimension von Bildung ist dabei in aller notwendigen Zurückhaltung zu pflegen und einzuüben – Überforderungen oder Übergriffigkeiten im Sinn der Vereinnahmung des Anderen für die je eigene Glaubens- und Weltanschauung sind dabei unbedingt zu vermeiden.³⁹ Eine noch weitgehend unbearbeitete Herausforderung ist im Übrigen der interreligiöse Dialog gerade auch mit dem jüdischen Glauben und seinen Traditionen im Kontext des islamischen Religionsunterrichts.

--

Aspekt der Freiheit bzw. des Frei-Gemacht-Werdens

³⁸ Bernd Schröder, Religionspädagogik, 376.

³⁹ Auf die wichtige didaktische Funktion von „Fremdheitsmarkern“ in der Beschäftigung mit dem Judentum, die der Illusion wehren, „man könnte das Fremde mit ein paar Informationen einordnen und ‚abklären‘“, weist Karlo Meyer hin, vgl. Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5 bis 7, Göttingen 2008, 10ff.