

Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann
Schlierbergstraße 86c, 79100 Freiburg

Was bedeutet es im Religionsunterricht über Menschenrechte zu sprechen?

Religionsunterricht als Prävention
gegen Menschenfeindlichkeit

Menschenwürde, Menschenrechte, Gewalt, Verfolgung, Asyl sind Stichworte der gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskussion - wo, wenn nicht im Religionsunterricht müssen diese Stichworte aufgegriffen und in Haltungen, in die Persönlichkeitsbildung und in die ethische Praxis überführt werden?

1. Umriss des Themas

Menschenrechte und die entsprechende Perspektive im Religionsunterricht gehören m.E. zusammen, auch wenn sich nicht direkt ein Zusammenhang zwischen den Menschenrechten und theologischer Begründung derselben herstellen lässt (vgl. Huber; Tödt 1977; Huber 1989; 1994; 1995). Angesichts der derzeitigen

unübersichtlichen gesellschaftlichen Situation einer Einwanderungsgesellschaft, ist es m.E. notwendig, im evangelischen Religionsunterricht so etwas wie eine menschenrechtliche Basisorientierung zu entwickeln, sodass der Religionsunterricht auch für konfessionslose und religiös anders orientierte Schüler/innen attraktiv wird. Im gemeinsamen Ausgangspunkt der Menschenrechte würde es zu einem anderen Lernsetting kommen, das im Rahmen des evangelischen Bildungsplans ungewohnt sein dürfte, aber gleichzeitig auch neue Lernchancen bereithält. Unter historischen Aspekten lässt sich zwar auch die biblische Begründung der Menschenrechte bei der AFMR 1948 nachweisen, sie sind aber nicht in den Basistext der Präambel eingetragen, was jedoch nicht bedeutet, dass sie dem Sinn nach dort nicht auftauchen.

Trotzdem bleiben religiöse Zugänge und Begründungen zu den Menschenrechten als Selbstvergewisserungsstrategien der Religionsgemeinschaften wichtig, oder wie es Heiner Bielefeldt ausdrückt: „Dennoch sind die Begründungsfragen nicht uninteressant, sie sind relevant, wenn sozusagen auch Motivationsquellen für menschenrechtliches Engagement erschlossen werden sollen. Also sind auch religiöse, kulturelle, philosophische Begründungen nach wie vor interessant, aber sie sind nicht die Ebene, auf der man einen Konsens organisieren kann“ (Bielefeldt 2009, S. 1). Ebenso sei z.B. auch der Begriff der Menschenwürde ein ähnlicher Platzhalter (Bielefeldt ebda); darin wird zumindest deutlich, dass ich dem Anderen als Mitglied der Menschheit Anerkennung schulde, unabhängig von dessen religiöser Verortung, was aber gleichzeitig religiöses Basisprinzip in einer interreligiösen Gesellschaft darstellt: Menschenrechte sind zwar auf Konsens hin konzipiert, gleichzeitig spiegeln sie aber nicht den theoretischen, praktischen oder vollzogenen Stand heutiger Diskussion wider (vgl. Bielefeldt 2009, S. 2). Menschenwürde wäre in diesem Zusammenhang so etwas wie die „Prämisse normativen Handelns überhaupt, als An-

spruch, den Menschen als Subjekt von Verantwortung zu achten“ (Bielefeldt 2009, S. 2), d.h. das ist nicht als eine ontologische Wirklichkeit zu verstehen, sondern eher eine Art „apriorischer“ Zuschreibung bzw. Anerkennung.

Kant schreibt in seinem Werk *Zum ewigen Frieden über diese apriorische Zumutung auf der Ebene einer Gesellschaft*: „Er (d.h. der Staat, SWE) ist eine Gesellschaft von Menschen, über die niemand anders, als er selbst, zu gebieten und zu disponieren hat. Ihn aber, der selbst als Stamm seine eigene Wurzel hatte, als Pfropfreis einem andern Staate einzuverleiben, heißt seine Existenz, als einer moralischen Person, aufheben, und aus der letzteren eine Sache machen, und widerspricht also der Idee des ursprünglichen Vertrags, ohne die sich kein Recht über ein Volk denken läßt.“ Menschenrechte sind aber in der Perspektive Kants auf so etwas wie Intersubjektivität hin angelegt: Die Menschenrechte „gehen aus Intersubjektivität hervor und sollen sie prägen in eine bestimmte Struktur hinein, nämlich von Freiheit und Gleichheit. Jedes Menschenrecht ist überhaupt nur intersubjektiv denkbar. Nehmen wir mal einen fairen Prozess an auf der Grundlage des Habeas Corpus-Rechts. Da gibt es das Recht auf frei gewählten Kontakt, den Anwalt eigener Wahl, ganz praktisch. Es geht immer um die Kommunikation. Meinungsfreiheit – das ist kein individuelles Recht in dem Sinne, dass der Mensch einer Monade gleich individueller Rechtsträger wäre, sondern das Recht einer Gemeinschaft Sprechender und Hörender. Es geht um Interaktion und darum, dass die Interaktion allerdings für jeden ermöglicht wird, ...“ (Bielefeldt 2009, S. 4). Auch beim Thema Religionsfreiheit geht es nie um den individuellen Glauben, sondern immer um eine Vergemeinschaftungsform von Glauben, um den kommunikativen Akt von Glauben (Bielefeldt ebda.). Das bedeutet, dass die Menschenrechte in ihrer niedergelegten Form jeder Gemeinschaft, auch religiösen Gemeinschaft oder jedem Staatswesen voraus liegen und dieses mit einem unbedingten Anspruch konfron-

tieren. Menschenrechte seien also so etwas wie ein Gegenentwurf zum Partikularismus (Bielefeldt 2009, S. 8).

Wenn wir auf die gegenwärtige sog. Flüchtlingskrise schauen, dann sind hier in elementarer Weise wesentliche Menschenrechte tangiert. Nach der Genfer Konvention gilt das sog. Non-Refoulement, nämlich Flüchtlinge nicht wieder in eine Situation zurückzuschicken, in der ihnen Folter oder die Gefahr für Leib und Leben oder andere Menschenrechtsverletzungen drohen (vgl. Bielefeldt 2009, S. 9). „Keine Abschiebung in eine Foltersituation. Dieses Non-Refoulement, dieser Kern von einem Recht, Rechte zu haben, wird nun faktisch dadurch unterlaufen, dass man den Grenzschutz immer weiter nach vorne verlagert und das Gebot restriktiv interpretiert; es wird nun gerade nicht mit nach vorne verlagert. Wir haben hier also einen Zwischenbereich, wo man wirklich sagen muss, wir haben hier im Sinne des Rechtsschutzes ein systematisch aufgebautes Loch“ (Bielefeldt 2009, S. 10). Deswegen würde Kant in Bezug auf diese Situation auch sagen, dass der Frieden und auch Menschlichkeit aktiv gestiftet werden müssen, weil sie sich nicht von selbst ergeben (Kant 2015, S. 205) und dass diese Stiftung tatsächlich auch einer religiösen Gemeinschaft als Pflicht aufgetragen bleibt.

Kant spricht in seinem Text von Hospitalität, was die Wirtbarkeit, d.h. Besuchsrecht letztlich meint. Es geht um das Recht des Fremden, „seiner Ankunft auf dem Boden eines andern wegen, von diesem nicht feindselig behandelt zu werden. Dieser kann ihn abweisen, wenn es ohne seinen Untergang geschehen kann; so lange er aber auf seinem Platz sich friedlich verhält, ihm nicht feindlich begegnen. Es ist kein Gastrecht, worauf dieser Anspruch machen kann (wozu ein besonderer wohlthätiger Vertrag erfordert werden würde, ihn auf eine gewisse Zeit zum Hausgenossen zu machen), sondern ein Besuchsrecht, welches allen Menschen zusteht, sich zur Gesellschaft anzubieten, vermöge des Rechts des gemeinschaftlichen Besitzes der Oberfläche der Erde, auf der,

als Kugelfläche, sie sich nicht ins Unendliche zerstreuen können, sondern endlich sich doch neben einander dulden zu müssen, ursprünglich aber niemand an einem Orte der Erde zu sein mehr Recht hat, als der andere. – Unbewohnbare Teile dieser Oberfläche, das Meer und die Sandwüsten, trennen diese Gemeinschaft, doch so, daß das Schiff, oder das Kamel (das Schiff der Wüste) es möglich machen, über diese herrenlose Gegenden sich einander zu nähern, und das Recht der Oberfläche, welches der Menschengattung gemeinschaftlich zukommt, zu einem möglichen Verkehr zu benutzen [...]“ (Kant 2015, S. 214). Und weiter heißt es bei Kant: „Die wahre Politik kann also keinen Schritt tun, ohne vorher der Moral gehuldigt zu haben, und ob zwar Politik für sich selbst eine schwere Kunst ist, so ist doch Vereinigung derselben mit der Moral gar keine Kunst; denn diese haut den Knoten entzwei, den jene nicht aufzulösen vermag, sobald beide einander widerstreiten. – Das Recht dem Menschen muß heilig gehalten werden, der herrschenden Gewalt mag es auch noch so große Aufopferung kosten. Man kann hier nicht halbieren, und das Mittelding eines pragmatisch-bedingten Rechts (zwischen Recht und Nutzen) aussinnen, sondern alle Politik muß ihre Knie vor dem erstern beugen, kann aber dafür hoffen, ob zwar langsam, zu der Stufe zu gelangen, wo sie beharrlich glänzen wird“ (Kant 2015, S. 243).

2. Bestandsaufnahme und Pluralitätskompetenz²

Die Menschlichkeit im Umgang mit dem Anderen, dem Fremden, ist also nach Kant und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu lernen und gehört in den Kontext religiöser Lernprozesse unmittelbar hinein und damit sind wir beim Thema des Vortrags und des Religionsunterrichts überhaupt. Die Frage ergibt sich sofort: Wo kann man den angemessenen Umgang mit fremden Menschen, fremden Kulturen, Religionen usw. lernen? Wo ist im schulischen Kontext überhaupt religiöse und ethische Orientierung verankert? In den

meisten Schulgesetzen gehört eine diesbezügliche Orientierung zu den Grundaufgaben der Schule überhaupt, unabhängig vom Religionsunterricht.⁵ Auch wenn die vorfindlichen Formulierungen etwas altertümlich klingen, ist doch die Richtung erkennbar, achtsam mit Menschen anderer Herkunft umzugehen, was in der neueren Inklusionsdiskussion bislang m.E. vernachlässigt worden ist, aber jetzt umso drängender werden wird. In der EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ (Gütersloh 2014) heißt es: „In dieser Situation hat die Schule die Aufgabe, sowohl die je eigene Identität wie das Gemeinsame inmitten des Differenzen zu stärken. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, in einer pluralen Gesellschaft in gegenseitigem Respekt und friedlich zusammenzuleben. Dazu kann der Religionsunterricht einen entscheidenden Beitrag leisten“ (EKD 2014, S. 8). Und weiter heißt es: „Die Bearbeitung der Pluralität muss sich von beidem leiten lassen: von der Suche nach Gemeinsamkeit als dem trotz aller Vielfalt Verbindenden und der Bereitschaft, auch nicht auflösbaren Unterschieden gerecht zu werden. Beide Prinzipien sind sowohl pädagogisch als auch theologisch begründet. Die Fähigkeit, sich konstruktiv mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität auseinanderzusetzen, beruht auf der Einsicht in Gemeinsamkeiten, die alle Menschen einschließen, aber auch auf dem Bewusstsein der bleibenden Bedeutung unterschiedlicher Lebensorientierungen und Glaubensüberzeugungen. Der doppelten Orientierung an Gemeinsamkeit und Differenz entspricht das Bildungsziel einer Pluralitätsfähigkeit, die profilierte religiöse Bildung voraussetzt“ (EKD 2014, S. 12).

Das klingt gut, vor allem in Bezug auf die sogenannte Pluralitätsfähigkeit der Schule. Karl Ernst Nipkow (1994) sprach von Pluralitätskompetenz und meinte damit eine Fähigkeit bzw. Fertigkeit, mit Vielheit angemessen und friedensstiftend/versöhnend umzugehen. Guter Wille allein reiche aber nicht. Die EKD-

Denkschrift setzt zudem eine Denkfigur voraus, die in sich problematisch geworden ist: nämlich die Unterscheidung des Eigenen vom Fremden als polares Modell. So wird z.B. gem an anderer Stelle von EKD Denkschriften dafür optiert, dass Kinder und Jugendliche zuerst die eigene Religiosität und Religionszugehörigkeit kennenlernen, bevor sie sich mit anderen kognitiv und affektiv beschäftigen. Entwicklungspsychologisch macht das zwar begrenzt Sinn, menschenrechtspädagogisch wäre aber gerade hier schon, z.B. im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, die Fähigkeit, Vielheit auszuhalten und zu gestalten, zu trainieren und das eben nicht mehr im abgegrenzten Religionsunterricht, sondern im Modell des kooperativen Religionsunterrichts, der zeitweise und projektartig Lernende und Lehrende anderer Glaubensgemeinschaften umfasst, wobei die Konfessionsgrenzen nicht verwischt, sondern ausgehalten werden. Lernen – auch verbunden mit zu erwerbender kommunikativer Kompetenz zwischen den Religionen und Konfessionen – wäre an dieser Stelle von der sog. Dialogphilosophie des 20. Jahrhunderts geprägt – ich nenne ein paar Namen: Martin Buber, Franz Rosenzweig, Emmanuel Lévinas. Lévinas kann formulieren (vgl. auch Boshki 2003, S. 319): Die „Beziehung zum Anderen ereignet sich in Zeit, ja sie ist Zeit ... Das Verhältnis zum Anderen ist kein Verschmelzen, sondern gründet in der Abwesenheit, der Nichtverfügbarkeit des Anderen ... Darum bleibt die Beziehung zum Anderen immer eine Beziehung zu einem Geheimnis ... Das Verhältnis zum Anderen gründet in der ethischen Beziehung der Verantwortung und Verantwortlichkeit für seine Zeit ... In der Gottesbeziehung erfassen wir Gott nur als ‚Spur‘“ (Boshki 2003, S. 320).

Das bedeutet nun für den Bereich der religiösen Bildung, dass sie in doppelter Weise sowohl beziehungs- als auch subjektorientiert sein muss, wenn sie nicht dem Abgrund fundamentalistischer Versuchungen erliegen will. Das „Subjekt wird konstitutiv als Beziehungssubjekt verstanden“ (Boshki 2003, S. 331).

„Religiöses Lehren und Lernen/religiöse Bildung geschieht immer in Beziehung und in Beziehungen, und zwar unter den Bedingungen von Raum (Kontext) und Zeit. Denn Menschen, so auch Kinder und Jugendliche, sind in allem, was sie erfahren und tun, glauben und hoffen, lernen und sich aneignen von den vielfältigen Beziehungen geprägt, in denen sie leben“ (Boschki 2003, S. 332).

Wenn man von der Voraussetzung ausgeht (vgl. zum Nachfolgenden Schwendemann 2010)⁴, dass Religion als eine Möglichkeit besteht, sich Welt zu erschließen, dann geht es in religiöser Bildungsarbeit zuallererst um die Beziehung und die Frage des menschlichen Selbstverständnisses zwischen Endlichkeit und Freiheit; allgemeine Bildung ohne Religion wäre fragmentarisch und ungebildete Religion setzte sich einem Ideologieverdacht aus, denn die Selbsttätigkeit des Menschen wäre alles andere als selbstbestimmt, was bedeutet, dass Religion und Bildung nicht miteinander identisch sind, sondern sich zueinander komplementär verhalten. Peter Biehl und Karl Ernst Nipkow haben darauf hingewiesen, dass eine sich Bildungsprozessen öffnende Religion sich ändert und dynamisiert und sich für Umbildungsprozesse freigibt, ohne ihr Proprium, das wäre in diesem Fall die eigene Religionszugehörigkeit und die persönlich-subjektive Religiosität, zu verraten (Biehl/Nipkow 2005, S. 55). Das müsste m.E. das Ziel des Religionsunterrichts sein, hier weiterführende Kompetenzen bei der jeweiligen Lerngruppe, die in sich bereits heterogen sein dürfte, aufzubauen. Vergleichbar zwischen Religion und Bildung(-prozess) ist das beiden Vorausliegende: Der Bildung liegt das Personsein voraus und dem (christlichen) Glauben das Handeln des Heiligen Geistes. Die Folgen des Unverfügbaren sind Bildsamkeit des Menschen und Gottvertrauen. Glauben als Vertrauen lässt sich auf kategoriale Bildung ein und bietet eine Interpretation dieses Vorganges und lässt sich gleichzeitig in den Formen kategorialer Bildung verstehen und ist deswegen keine Frage der Bildung an sich. Glaube in postmoder-

ner Zeit ist jedoch bildungskritisch und befragt Bildungsprozesse danach, ob die Freiheitstraditionen auch zur Sprache und damit zu sich selbst kommen (vgl. Korsch 1994, S. 213). Bernhard Dressler hat diese Dialektik sehr schön beschrieben: „Wenn Bildung der Prozess ist, in dem der Mensch sich selbst überschreitet, so setzt Bildung Glauben im Sinne von Vertrauen voraus und setzt solches Vertrauen im Falle des Gelingens frei. Allerdings: Vertrauen wird auf diese Weise keineswegs zum Gegenstand einer Willensentscheidung oder eines Kalküls. Man kann sich zum Glauben so wenig entschließen wie zur Liebe“ (Dressler 2006, S. 126).

3. Religion als Möglichkeit der Lebensdeutung

Religion ist eine Form der Lebensdeutung und Glauben die vertrauensvolle Gewissheit, von Gott bedingungslos gehalten zu sein. Christliche Religion ist als „kultureller Zeichenkosmos“ zu verstehen, d.h. das Medium, in dem „der Glaube sich als Gottvertrauen artikulieren und reflektieren kann“ (Dressler 2006, S. 128). Bildung ist dann das Mittel zur Schulung von (religiöser) Wahrnehmungsfähigkeit. Glauben wird zwar nicht durch Bildung „erzeugt“, benötigt aber Bildung, weil sich in ihr symbolische Kommunikationsprozesse vollziehen, ohne die Glauben sich nicht vermitteln kann (vgl. Ochel 2001, S. 44ff).

Glauben im Gewand der Religion hilft, die Welt zu verstehen und Wirklichkeit zu deuten; aber genau die Reflexion auf diese Eigenart ist konstitutiv für religiöse Bildung im Gesamtkontext allgemeiner Bildung: „Religion als Lebensdeutung im Horizont des Unbedingten macht das Endliche fürs Unendliche transparent. ... Nicht zwei Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit“ (Dressler 2006, S. 135). Christlicher Glaube und christliche Religion tragen in ihrem Kern die Erinnerung an das Christuserignis und die Deutung des Ereignisses in sich; religiöse Bildung erschließt sich zuerst in deu-

tenden Narrationen. Deutende Narrationen setzen sich aber dem Risiko des Missverstehens einerseits aus und andererseits provozieren sie zur Toleranz, sich zu dem Verhalten zu müssen, was überraschend und zugleich fremd ist. In besagter EKD-Denkschrift geht es durchaus um die Perspektive des lernenden Subjekts: „Hier wird der ‚Perspektivenwechsel‘ hin zu Kindern und Jugendlichen thematisiert und zugleich betont, dass Schule oft der einzige Ort ist, an dem eine Auseinandersetzung mit religiösen und kirchlichen Themen stattfindet“ (Schreiner/Möller 2015, S.1). Pluralitätsfähigkeit wird als das eigentliche Bildungsziel einer Schule, die auf multikulturelle Gesellschaften vorbereitet, gesehen. Im evangelischen Religionsunterricht haben wir es einerseits mit Pluralismus als Prinzip (vgl. Herms 1995, S. 467-485) und mit dem Konvivenzkonzept (vgl. Sundermeier 1995) zu tun. Wahrzunehmen ist einmal die Pluralität der verschiedenen religiösen Einstellungen der Lernenden und ihrer Zugehörigkeiten und der so verbundenen Wahrheitsansprüche und zum anderen geht es um eine spezifische Form der Toleranz, nämlich andere Wahrheitsansprüche zuzulassen und in der Lerngruppe eine eigene Gruppenidentität herzustellen, die es ermöglicht, miteinander im Religionsunterricht zu lernen und zu leben. Hier kann es keine übergeordnete Wahrheit geben, sondern Wahrheiten müssen kommuniziert und aufeinander bezogen werden; zudem kann Wahrheit nicht exklusiv sein. Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben. Theologisch geht es in diesem Bildungsprozess aber immer auch um Modelle des Wahrheitsanspruchs in exklusiver, inklusiver oder pluralistischer Art und Weise (vgl. Hilger et al. 2003). Exklusiv bedeutet hier, dass es religiöse oder sogar theologische Wahrheit nur in einer Religion geben kann. Der inklusive Ansatz, z.B. im Christentum, geht ebenfalls vom Heil in Christus aus, an dem Angehörige anderer Religionen partizipieren können, wenn auch in

anonymer Weise. Der pluralismusfähige Ansatz zielt auf eine gleichberechtigte, nicht abgestufte Verständigung zwischen den Religionen (Hilger et al. 2003, S. 436).

Jemand, der diese Kompetenz im Umgang mit anderen Weltinstellungen nicht erworben hat, wird schnell Opfer einer vereinfachenden Weltansicht. Patchworkidentitäten suggerieren, dass man die nötigen Kompetenzen im Umgang mit Pluralität bereits erworben habe und dass die Optionen, die man für sich selbst getroffen hat, schon deswegen richtig seien, weil sie auf einer individuellen Wahl beruhen. Aus vorgegebenen religiösen Bausteinen wird eine eigene Art der Sinnfindung und Sinnantwort zusammengestellt. Aber auch hier finden Kommunikation und Begegnung kaum wirklich statt.

In jüngster Zeit hat sich aber ein interkulturelles Verständnis von Wahrheit etabliert, das den relationalen und dialogischen Charakter von Wahrheit betont und konsequenterweise in den pluralismusfähigen theologischen Ansatz hineingehört (vgl. Hilger et al. 2003, 437 (Anm. 22)). Sich dialogisch auf die Suche nach Wahrheit zu begeben, bedeutet nicht, eigene Einsichten und Erkenntnisse aufzugeben, sondern gegenüber anderen Wahrheitsansprüchen aufgeschlossen zu sein (vgl. Knitter 1995).

Wenn jedoch dieser Ansatz damit verwechselt wird, dass die Suche nach Wahrheit relativiert wird, dann kommt die Beziehung zu Gott dabei zu kurz. Es geht immer um den Menschen, um den Einzelnen, der einem anderen Menschen oder anderen Menschen und Gott begegnet. Begegnung ist nur möglich, wenn man um sich selbst und um die Fremdheit des anderen weiß. Sie kann sich nur ereignen, wenn das Geheimnis des anderen bewahrt bleibt, aber man sich begegnen will, ohne jeden Aspekt von Nutzbarmachung. Nur Personen können am Leben anderer teilnehmen und teilhaben, wie Martin Buber zu sagen pflegt.

Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Möglichkeit, Begegnung zu eröffnen, tun hier also Not, weil die Muster von innen und außen, draußen und drinnen, fremd und nicht-

fremd, mit denen andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden könnten, nicht mehr hinreichend funktionieren, sondern die Erfahrung des Fremden zur Alltagserfahrung geworden ist. Er ist der Ambivalente, der gewohnte Muster infragestellende, der Unentscheidbare. Der Andere entzieht sich dem Totalitätsanspruch des Uniformen. Begegnung mit dem Fremden als Anderem meint dann eine eigenartige Beziehung, welche die Andersheit des anderen zulässt und die Selbstidentität des herrschen wollenden Subjekts verlässt (vgl. Loycke 1992). Ich bin dem Anderen verpflichtet, wenn ich ihn als Anderen zulasse, ich schulde ihm sein Anderssein (vgl. Buber 1963, S. 984).

Hier erhebt sich eine unterrichtliche Schwierigkeit: Wie geht man mit den Differenzen um? Werden diese erst festgelegt, um sie dann unterrichtlich bearbeiten zu können (vgl. Schreiner/Möller 2015, S. 2) oder bedeutet Pluralismusfähigkeit Festlegung auf Unterschiede auf Kosten von Gemeinsamkeiten (Schreiner/Möller 2015, S. 2)? Im Buber-Zitat, dem Anderen verpflichtet zu sein, geht es gerade nicht um die Festlegung des Anderen auf seine Andersheit, sondern um die Begegnung, die riskant sein kann, weil ich mich als ganzer Mensch auf den anderen einlassen muss. In dieser Linie bedeutet Pluralismuskompetenz dann so viel wie Entdecken von Gemeinsamkeiten, die jenseits des Religiösen liegen können, und gerade nicht die Festlegung auf die Differenz.

Zu fordern gegenüber der EKD-Denkschrift wäre also zuerst einmal nicht die Differenzsensibilisierung, sondern die Gemeinschafts- und Gemeinsinnsensibilisierung. Sog. Religiöse Kompetenz im Religionsunterricht hätte dann verschiedene Dimensionen: Wissen bereitzustellen, das verschiedene Perspektiven zulässt und verbunden ist mit kontextueller Deutungsfähigkeit von religiösen und weltanschaulichen Orientierungen (Schreiner/Möller 2015, S. 2). Grundlegende Voraussetzungen hierzu sind allerdings kognitive und emotionale Empathiefähigkeit, Anerkennung des Ande-

ren in Form des Respekts und Offenheit bezüglich der Lernprozesse. Im christlichen Glauben wird diese Einstellung theologisch in den Sakramenten Taufe und Abendmahl grundgelegt. In der Taufe geht es um die Eröffnung eines vielschichtigen Zugangs zur Religion und zur christlichen Religiosität, die auf die vom Heiligen Geist vermittelte, aber individuell gestaltete Glaubensäußerung antwortet. Im Abendmahl wird grundsätzlich geistliche und geistig-körperliche Gemeinschaft erfahrbar – auch hier geht die Vielschichtigkeit und Mehrperspektivität des christlichen Glaubens dem Sakrament voraus – die Taufe und das Abendmahl sind nur innerhalb der evangelischen Rechtfertigungs- und Heiligungsverständnisse als Basis der erwähnten Gemeinschaftssensibilisierung verstehbar.

Das, was unmittelbar zur Konstitution des christlichen Glaubens gehört, ist also ein Pluralismus aus Glauben – die Vielfalt des Glaubens ist aus christlicher Sicht geradezu notwendig, wird aber nicht vom Universalitätsanspruch des Glaubens berührt.

Die Einsicht in die Bedingungen der eigenen Glaubensgewissheit ist insofern Bedingung der Möglichkeit der Anerkennung der Glaubensgewissheit des Anderen; beide Einsichten und Glaubensgewissheiten unterliegen jedoch der Kritik der Wahrheit der Christusbotschaft. Pluralismus im Christentum ist also im Wesen von Kirche als Glaubens- und Lerngemeinschaft begründet; Glaubende sind zu einer Gemeinschaft verbunden, in der die eigene Identität nicht aufgehoben, sondern begründet ist.

Ein derartiges Konzept verschränkt radikale Pluralität mit dem Konzept gegenseitiger Wertschätzung, Wahrnehmung von Gemeinschaft und Wertschätzung von Differenz (vgl. Kimmeler 1987; Lyotard 2005; Irigaray/Rajewsky 1991). Die Brücke für den interreligiösen Dialog könnte sein, hier sich zu sensibilisieren und so Anteil am Leben des Anderen zu bekommen: „Sensibilisierung kann als teilnehmende und teilgebende Wahrnehmung verstanden werden“ (Boschki 2003, S. 336).

Im unterrichtlichen Bereich oder auch im Bereich der Erwachsenenbildung geht es bei den Lehrenden um die Kompetenz und theologische Qualifikation, Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen oder auch Erwachsenen wahrzunehmen und theologisch zu verstehen (vgl. Boschki 2003, S. 336). Die Lebensgeschichte von Menschen ist immer zuerst eine Beziehungsgeschichte, die aus Erfahrungen und vor allem Beziehungserfahrungen besteht (vgl. Boschki 2003, S. 338): „... ohne Erfahrung gibt es keine umfassende und ganzheitliche religiöse Bildung, allenfalls eine einseitig kognitiv orientierte Vermittlung religiösen Wissens“ (Boschki 2003, S. 339). Erfahrung wird deshalb hier in einem religionspädagogischen Kontext als Reflexionsbegriff verwendet, d.h. als verarbeitende Aneignung (vgl. Boschki 2003, S. 340; Mieth 1998, S. 16). Bei den Jugendlichen und vielleicht auch bei Erwachsenen geht es, wenn die Sprache auf Religion bzw. Religiosität kommt, um eine Sehnsucht nach erfüllter, heilvoller Beziehung (vgl. Boschki 2003, S. 341) und eine Sehnsucht nach dem ganz Anderen, dem Überraschenden, dem Heiligen, und Heilenden. Grundsätzlich geht es um die Erfahrung von Schlüsselerfahrungen, die immer Beziehungserfahrungen (vgl. Boschki 2003, S. 342) sind.

4. Menschenrechte und religiöse Bildung⁵

Wenn wir von Religion sprechen, meinen wir zuerst eine soziologische Kategorie der Zugehörigkeit und verstehen unter Religion ein Zeichensystem, dem ich mich zugehörig fühle und diese Zugehörigkeit mit vielen anderen Menschen teile, so z.B. in der sozialen Form einer Religionsgemeinschaft. Erworben bzw. gelernt wird also im Bereich der Religion der grundlegende Prozess der Enkulturation, d.h. die Personwerdung innerhalb von Kultur und Gesellschaft. Enkulturation ist die Bezeichnung für Lernprozesse des Individuums, die den Menschen kulturell handlungsfähig machen sollen (Kron et al. 2013, S. 37; vgl. auch Kron et al. 2014) und auch für die „strukturelle Herausbildung einer Grundpersönlichkeit“.

d.h. also für den Personalisationsprozess eines Individuums. Pädagogisch bedeutsam ist die Enkulturation als „Prozess aktiver und die Entwicklung stimulierender Lebensleistungen eines jeden Menschen“ (Kron et al. S. 39). Die Sozialisation hingegen ist die Gesamtheit aller sozialen Prozesse, „in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird“ (Kron et al. 2013, S. 40). Religiosität hingegen bedeutet dann eher so etwas wie die subjektive Füllung dieser Zugehörigkeit und wäre in dieser Unterscheidung eher so etwas wie eine anthropologische Kategorie (vgl. Joas 2013, S. 121ff).

Friedrich Schleiermacher, der große protestantische Theologe und Begründer eines religionspädagogischen Modells, sah in der soziologischen Kategorie der Religion aber so etwas wie eine Basiskategorie des Menschen überhaupt, was ihn vom Tier unterscheidbar mache. Angesichts der gegenwärtigen pathologischen Formen von Religion und Religionspraxis, die sich in vielerlei fundamentalistischen bis menschenfeindlichen religiösen Erscheinungen unserer Zeit zeigen, möchte ich hier gegen Schleiermacher allenfalls von der Option auf Religion und Religiosität nach dem Soziologen Joas sprechen und meine damit die eher gelingenden Formen von Religion und Religiosität (vgl. Joas 2003; 2007; 2015).

In der subjektiven Ausübung von Zugehörigkeiten geht es aber immer um die Güte von Beziehungen, die helfen, menschenfreundlich und aufgeschlossen zu sein, d.h. Religiosität als Bedingung der Möglichkeit, sich mit-menschlich verhalten zu können und so dem Glauben in seiner rechtfertigenden und heiligenden Form zu entsprechen. Glauben in diesem Zusammenhang meint nicht ein Fürwahrhalten allgemeiner Wahrheitssätze, sondern Vertrauen in und auf Gott und damit in ethischer Hinsicht als Heiligung des Lebens Resistenz gegen Menschenfeindlichkeit und rassistische Verführung.

Eine in dieser Weise innige und somit gelingende Beziehung zwischen Mensch und Gott (vgl. Boschki 2003, S. 302) hat Versöhnungs-

charakter und bleibt aber in Bezug auf Gott immer auch fremd (Boschki 2003, S. 303), weil sie nicht vernutzbar oder instrumentalisierbar ist: „Sein heißt – in Beziehung sein“, wie Eberhard Jüngel (1998, S. 96) richtig erkennt. Es geht also, wenn wir uns um religiöse Bildung bemühen, um den Ansatz einer dialogischen Theologie der Beziehung (vgl. Jüngel 2002, S. 19ff; Boschki 2003, S. 303), was bedeutet, dass wir das Beziehungsgeschehen zwischen Mensch und Gott und zwischen Menschen in den Blick nehmen müssen: Sowohl Gott als auch der Mensch existieren nur in Beziehungen, aber, wenn wir Gottes Gottheit bedenken, müssen wir Gottes Souveränität mit bedenken und können nicht einfach unseren Existenzbegriff zur Anwendung bringen: „Gott ist nicht nur der zugewandte, in Kommunikation mit seiner Schöpfung Sichende – er ist (wie die Bibel bezeugt ...) im gleichen Atemzug der Verborgene, der sich Entziehende“ (Boschki 2003, S. 303).

Eine beziehungsorientierte (Boschki 2003, S. 304) Rede von Gott muss deswegen so formuliert sein, dass sie das Geheimnis Gottes nicht auflöst: das Gleiche gilt für die beziehungsorientierte und beziehungsreiche Rede über den Menschen: „Der Mensch ist dem anderen Menschen in letzter Instanz entzogen, auch wenn er ihn noch so gut zu kennen meint“ (Boschki 2003, S. 305).

5. Interreligiöse Bildung

Das bedeutet, dass der Dialog zu einer inhaltlichen und formalen Bestimmung auch von schulischer Bildung im Religionsunterricht wird (vgl. Brandstätter 1999, S. 25; Berger 1997). Diese Form des Dialogs führt in das Zwischen, das Buber als Raum zwischen Ich und Du bezeichnet – Dialog hat dann mit Begegnung, Verständigung und Selbstreflexion zu tun. In einer pluralen Lerngemeinschaft bedeutet das: „Begegnung und Dialog führen uns hinein in die Unterscheidung von Identität und Differenz. In der Begegnung werden wir dem/r Anderen, dem/r Fremden konfrontiert“ (Brandstätter 1999, S. 26). Angewandt auf bib-

lische Texte im evangelischen Religionsunterricht ist dann die Einsicht wichtig, dass die Bibel ein dialogisches Buch par Excellence ist und dass darin die Gottesbeziehung des Menschen als Gespräch und Begegnung beschrieben ist (Brandstätter 1999, S. 29).

Dann geht es in jedem Lernprozess, dem die Bibel zugrunde liegt, um Erziehung und Bildung im Anlitz Gottes, dem man sich nicht entziehen kann und Dialog kann dann als Teilnahme und Mitleiden Gottes beschrieben werden (Brandstätter 1999, S. 30): „Das Anlitz des Anderen ersucht mich und gebietet mir gleichzeitig, ihm zu dienen. Im schutzlosen Anlitz des/der Anderen ist Schutzlosigkeit erkennbar und völlig Fremdheit“ (Brandstätter 1999, S. 30 und Lévinas 1983, S. 211ff).

Die durch den Lehrenden begleitete heterogene Lerngemeinschaft des Religionsunterrichts wäre zugleich auch eine paradoxe Gemeinschaft, weil sie als Gemeinschaft von Fremden sich in dem Maß als Gemeinschaft akzeptieren müsste, wie sich ihre Mitglieder als Fremde erkennen und vor allem anerkennen (Brandstätter 1999, S. 32; Lévinas 1983, S. 213; Honneth et al. 2015).

Als Modell dieses Religionsunterrichts im Kontext der Vielheit nehme ich das von Franz Rosenzweig gegründete Frankfurter Lehrhaus, das ein Modell lebensbegleitenden Lernens darstellte (vgl. Adunka Brandstätter 1999). Das Lehrhaus wurde 1920 gegründet, mit dem Ziel, eine Basis zum intellektuellen Austausch zwischen Juden und Christen und ein Forum der Identifikationsangebote für assimilierte Juden in der Weimarer Zeit zu finden, die sich von den religiösen Wurzeln des Judentums entfernt hatten (vgl. Adunka 1999, S. 11).

Hintergrunderfahrung, diese erwachsenenpädagogische Institution aufzubauen, waren Erfahrungen im Ersten Weltkrieg, die Rosenzweig in seinem Stern der Erlösung (1921/2011) verarbeitete: in seinem Eröffnungsvortrag („Neues Lernen“) beschrieb Rosenzweig die grundsätzliche Entfremdungserfahrung des Menschen nach dem Ersten Weltkrieg (vgl. Adunka 1999, S. 12); bis 1927 be-

stand das Lehrhaus in seiner von Rosenzweig gedachten Form, bis es dann von Martin Buber 1933/34 wiedergegründet wurde. Seine Geschichte in Deutschland endete vor dem zweiten Weltkrieg mit dem Wegzug und der Flucht Bubers nach Jerusalem 1938.

Das Lehrhaus sticht natürlich konzeptionell hervor und unterscheidet sich von der Volkshochschule ganz spezifisch: „Dieses ursprüngliche deutsche Lehrhaus war eine einzigartige Institution, deren Grundprinzip und freie, demokratische Struktur darin bestanden, daß die Lehrenden stets auch die Lernenden waren“ (Adunka 1999, S. 13). Nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden dann neue Lehrhäuser in der Schweiz, in England, in Amerika, in den Niederlanden, in Israel und auch wieder in Deutschland (vgl. dazu noch Bühler 1987; Goldschmidt 1955; Licharz 1985; Marquardt-Stöhr 2009; Sesterhenn 1987; Volkman 2010). Für die evangelischen Akademien hat Brandstätter in überzeugender Weise nachgewiesen, dass das Frankfurter Modell Pate stand (Brandstätter 1999, S. 20): „Seit damals [gemeint ist die Toragabe am Sinai, SWE] besteht die Möglichkeit, sich kein Bild zu machen, die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu lernen“ (Brandstätter 1999, S. 20; vgl. auch Goldschmidt 1994, Band 3, S. 157f; Goldschmidt 2013; 1954; 1957).

Ernst Simon beschrieb das Lehrhaus als „Suche nach einer neuen Beziehung zum Lernstoff im Sinne intensiver Bildung des Einzelnen in kleinen Arbeitsgruppen. Zweitens die Umkehrung der Lernrichtung im Sinne eines neuen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und drittens in einer neuen Tonart“ (Brandstätter 1999, S. 23). Das Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden ist anders als in der Schule symmetrisch! Christliche Lehrhaus-traditionen z.B. in den Niederlanden wenden die Symmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden auf Mt 28, 19 an: „Geht nun hin und macht alle Völker zu Jüngern; Taufst sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes“ (Lk 24,47; 10,5-6!; 8,11; 22,9; 24,14; 26,13).

In Bezug auf das Frankfurter Lehrhaus von Rosenzweig wird das symmetrische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden so auf den Punkt gebracht: „Jeder Dozent war Meister seines eigenen Fachs, aber das waren die meisten Hörer ebenfalls, und erst im Austausch der verschiedenen Kenntnisse kam es zur echten Erkenntnis von Zusammenhängen und gegebenenfalls zur Begeisterung für das Judentum in all seinen Erscheinungen“ (Hallo 1999, S. 78).

Das Lernen ist individuell gesehen auf die Selbstständigkeit des Lernenden bezogen, weil sie aber in ein dialogisches Gruppengeschehen einbezogen ist, wird der Lernvorgang auch auf das Leben selbst, auf die eigene Lebenserfahrung und die der anderen bezogen (vgl. Yaron 1999, 163; Zuidema 1999, S. 167). Die Funktion des Lernbegleiters liegt also auf der Hand: Der Lernbegleiter soll den Lernenden beim Lernen begeistern, ermutigen, befähigen und letztlich begleiten. In Bezug auf die neue Perspektive im Religionsunterricht käme auf den Religionslehrer die Religionslehrerin noch hinzu, versöhnend und ausgleichend zu arbeiten.

Vortrag in Saarbrücken am 9.1. 2016. Zur Veröffentlichung vorgeschlagen von Frank-Matthias Hofmann, Johanna-Wendel-Straße 15, 66119 Saarbrücken

Literaturverzeichnis

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. [vom 10. Dezember 1948] (1948). Sonderdr. aus: „Um die Erklärung der Menschenrechte“. Ein Symposium. Zürich u.a.: Europa-Verl.
- Adunka, Evelyn; Brandstätter, Albert (Hg.) (1999). Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Dt. Erstausg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft).
- Adunka, Evelyn; Brandstätter, Albert (Hg.) (1999). Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Dt. Erstausg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft).
- Adunka, Evelyn; Brandstätter, Albert (Hg.) (1999). Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Dt. Erstausg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft).
- Becker, Dieter; Sundermeier, Theo (Hg.) (2009): Mit dem Fremden lehren. Perspektiven einer Theologie der Konvivenz : Theo Sundermeier zum 65. Geburtstag. Erlangen: Erlanger Verl. für Mission und

Ökumene ([Missionswissenschaftliche Forschungen – Neue Folge], 11).

Benner, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisches-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 5., korrigierte Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Grundlagenlexikon Pädagogik).

Berger, Peter L. (Hg.) (1997): Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften: ein Bericht der Bertelsmann Stiftung an den Club of Rome, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.

Berger, Peter L. (Hg.) (1997): Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften: ein Bericht der Bertelsmann Stiftung an den Club of Rome, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.

Biehl, Peter; Nipkow, Karl Ernst (2005): Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, 2., durchges. Aufl. Münster: Lit (Schriften aus dem Comenius-Institut, 7).

Boschki, Reinhold (2003): „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Univ., Habil. Schr., Tübingen, 2003. Ostfildern: Schwabenverl. (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen, 13).

Brandstätter, Albert (1999): Bildung und kein Ende. Das jüdische Lehrhaus als Beispiel lebensbegleitenden Lernens. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens, Dt. Erstaussg. Wien, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 19–37.

Bredert, Martin (Hg.) (1999): „Schaffet Recht und Gerechtigkeit“: 50 Jahre allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Beiträge zu einem Symposium der Kirchlichen Hochschule Wuppertal und der Vereinten Evangelischen Mission, Kirchliche Hochschule Wuppertal, Wuppertal: Focodus.

Buber, Martin (1963): Schriften zum Chassidismus, München: Lambert Schneider (Werke, Martin Buber: 3).

Bühler, Michael (1987): Das Freie Jüdische Lehrhaus – eine andere Frankfurter Schule. Hg. v. Raimund Sesterhenn, München u.a.: Schnell & Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen, Religion und Bildung, Leipzig: Evang. Verl.-Anst. (Theologische Literaturzeitung: [...], Forum, 18/19).

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Evangelische Kirche in Deutschland, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Online verfügbar unter https://www.ekd.de/download/religiose_orientierung_gewinnen.pdf.

Goldschmidt, Hermann Levin (1954): Die Reich-Gottes-Botschaft des Judentums. Zürich: Für ein Jüdisches Lehrhaus Zürich.

Goldschmidt, Hermann Levin (1955): Der erste Schritt zum neuzeitlichen Jüdischen Lehrhaus. [Mit] Jahresbericht [u.] Rechnungsablage 1954/55. Zürich: Dr. Hermann Levin-Goldschmidt (Für ein Jüdisches Lehrhaus, Veröffentlichung 5).

Goldschmidt, Hermann Levin (1957): Das Vernachlässigte des deutschen Judentums. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Goldschmidt, Hermann Levin; Goetschel, Wilh. (2013): Werkausgabe. In neun Bänden. Dt. Erstaussg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Philosophie).

Haarbeck, Ako (Hg.) (1999): „Schaffet Recht und Gerechtigkeit“: 50 Jahre allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Beiträge zu einem Symposium der Kirchlichen Hochschule Wuppertal und der Vereinten Evangelischen Mission, Wuppertal: Focodus.

Hallo, William W. (1999): Die Aufgabe des freien jüdischen Lehrhauses. Ein neuer Blick in den Auftrag Franz Rosenzweigs am Rudolf Hallo. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): Das jüdische

Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens, Dt. Erstaussg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 71–88.

Hemms, Filen (1995): Kirche für die Welt, Lage und Aufgabe der evangelischen Kirchen im vereinigten Deutschland, Tübingen: J.C.B. Mohr.

Heyer, Wolfgang; Rosenmüller, Stefanie (2009): „Es gibt nur ein einziges Menschenrecht“ Interview mit Heiner Bielefeldt über die Entwicklung der Menschenrechte seit 1948 in kritischer Auseinandersetzung mit Hannah Arendt, Online verfügbar unter <http://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/viewFile/147/259>.

Heydem, Heinz-Joachim (1980): Bildungstheoretische Schriften, Frankfurt am Main: Syndikat (3).

Heydem, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt am Main: Syndikat Autoren- u. Verl.-Ges. (Bildungstheoretische Schriften, Heinz-Joachim Heydem: Bd. 3).

Hilger, Georg; Lemgrüber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg; Bahr, Matthias (2003): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 2. Aufl. München: Kösel.

Honneth, Axel; Butler, Judith; Geuss, Raymond; Lear, Jonathan (2015): Verdichtung. Eine anerkennungstheoretische Studie, Erw. Ausg., 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2127).

Huber, Wolfgang (1989): Das Grundgesetz und die Menschenrechte. In: Zeitschrift für evangelische Ethik.

Huber, Wolfgang (1994): „Menschenwürde und Menschenrechte als Grundelemente einer zukünftigen internationalen Ordnung“ Referat, Evangelische Akademie Tutzing, [2.10.1993. In: Evangelischer Pressedienst – Frankfurt am Main – EPD-Dokumentation.

Huber, Wolfgang (1995): „Gottesrecht und Menschenrechte in gesellschaftspolitischen Entwürfen“, Eingangsstatement zur Reihe „Begegnung mit den Muslimen“, Deutscher Evangelischer Kirchentag, Hamburg, 16.6.1995. In: Evangelischer Pressedienst – Frankfurt am Main – EPD-Dokumentation.

Huber, Wolfgang; Tödt, Heinz Eduard (1977): Menschenrechte Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verl.

Irigaray, Luce; Rajewsky, Nema (1991): Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution, Dt. Erstaussg. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Reihe Campus, 1038), Online verfügbar unter http://www.gbv.de/ems/faz-rez/910708_IJAZ_0031_31_0001.pdf.

Joas, Hans (2003): „Glauben bezeugen – im Dialog leben“ Beiträge aus Veranstaltung des Themenbereichs 1, Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik (epd-Dokumentation, 2003,28).

Joas, Hans (2013): Glauben als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, 2. Aufl. Freiburg, Wien u.a.: Herder.

Joas, Hans (2015): „Alle Religion ist erfahrungsbasiert“, Im Gespräch mit Hans Joas, Hg. v. Susanne M. Brauer, Zürich: Theol. Verl. Zürich (Schriften, Paulus-Akademie Zürich, 10).

Joas, Hans; Resing, Volker (2007): „Europa ist nicht der Schwerpunkt des Christentums“, Gespräch mit Hans Joas, In: Neue Gesellschaft, Frankfurter Heft.

Jüngel, Eberhard (1998): Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens. Eine theologische Studie in ökumenischer Absicht, Tübingen: Mohr Siebeck.

Jüngel, Eberhard (2002): Beziehungsreich. Perspektiven des Glaubens, Stuttgart: Radius.

Kant, Immanuel (2015): Zum ewigen Frieden, Online verfügbar unter <http://ovnz.cam.de/wp-content/uploads/2015/11/kant-zum-ewigen-frieden.pdf>.

Kämmerle, Heinz (Hg.) (1987): Das Andere und das Denken der Verschiedenheit, Akten e. internat. Kolloquiums, Amsterdam: Grüner (Schriften zur Philosophie der Differenz, Bd. 1).

- Kirchenrecht-Online (2013): Bezugnahmen auf das Christentum im Schulrecht der Bundesländer. Online verfügbar unter <http://www.kirchenrecht-online.de/lehrv/religionsrecht/schulrecht.pdf>, zuletzt geprüft am 04.01.2016 Uhr.
- Knitter, Paul F. (1995): Die pluralistische Religionstheologie und der Dialog der Religionen. In: Loecumer Protokolle.
- Korsch, Dietrich (1994): Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion? In: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 36, S. 190–214.
- Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2013): *Grundwissen Pädagogik*, 8. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Reinhardt.
- Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2014): *Grundwissen Didaktik*. Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, 6., überarbeitete Aufl. München, Basel: Reinhardt (UTB. Pädagogik, 8073).
- Lévinas, Emmanuel (1983): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg (Breisgau) u.a.: Alber (Alber-Broschur Philosophie).
- Licharz, Werner (Hg.) (1985): *Lernen und Lehren im Jüdischen Lehrhaus*. Frankfurt am Main; Haag und Herchen (Arnoldshamer Texte, 38).
- Loycke, Almut (Hg.) (1992): *Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins*. Frankfurt/Main, New York, Paris: Campus-Verl., Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme (Edition Pandora, Bd. 9).
- Lyotard, Jean-François (2005): *The postmodern condition. A report on knowledge*. Repr. Manchester: Manchester Univ. Press (Theory and history of literature).
- Marquardt, Friedrich-Wilhelm; Stöhr, Martin (Hg.) (2009): *Auf einem Weg ins Lehrhaus. Leben und Denken mit Israel*. Frankfurt am Main: Lembeck.
- Merten, Detlef; Papier, Hans-Jürgen (2004): *Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa. Entwicklung und Grundlagen*, 3811418378.
- Mieth, Dietmar (1998): *Entfaltung einer theologisch-ethischen Hermeneutik*. Freiburg, Schweiz: Univ.-Verl. (Studien zur theologischen Ethik, 76).
- Nipkow, Karl Ernst (1994): Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Ven, Johannes A. van der und Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*. Kampen, The Netherlands: Kok (Theologie & Empirie, 22), S. 197–232.
- Ochel, Joachim (Hg.) (2001): *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rosenzweig, Franz (1921): *Der Mensch und sein Werk*. Gesammelte Schriften. Haag: Nijhoff.
- Rosenzweig, Franz; Mayer, Reinhold; Scholem, Gershom (2006): *Der Stern der Erlösung*, 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Bibliothek Suhrkamp, 973).
- Rosenzweig, Franz; Rosenzweig, Rachel; Rosenzweig-Scheinmann, Edith; Mayer, Reinhold; Mayer, Annemarie; Judah ha-Levi et al. (1976-): *Der Mensch und sein Werk*. Gesammelte Schriften. Haag: Martinus Nijhoff.
- Schmidt-Jortzig, Edzard (1999): „Menschenrechte für alle“. 50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Potsdam: Menschenrechtszentrum (Studien zu Grund- und Menschenrechten, 2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:kobv:517-opus-51294>.
- Schreiner, Peter; Möller, Rainer (2015): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. In: *CI-Informationen* (1), S. 1–3.
- Schweitzer, Friedrich (2005): *Evangelische Perspektiven zum interreligiösen Lernen*. Comenius Institut. Online verfügbar unter http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Handbuch_Interreligioeses_Lernen/09-Schweitzer-Evangelische_Perspektiven_interreligioeses_Lernen.pdf.
- Schwendemann, Wilhelm (2010): *Bildung und interreligiöser Dialog. Eine theologische Reflexion*. In: *ThPQ* (158), S. 1–12.
- Sesterhenn, Raimund (Hg.) (1987): *Das Freie Jüdische Lehrhaus - eine andere Frankfurter Schule*. Katholische Akademie der Erzdiözese Freiburg. München, Zürich: Schnell u. Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Sundermeier, Theo; Küster, Volker (Hg.) (1995): *Konvivenz und Differenz. Studien zu einer verstehenden Missionswissenschaft: Anlässlich seines 60. Geburtstages*. Erlangen: Verlag der Ev.-Luth. Mission (Missionswissenschaftliche Forschungen, n.F., Bd. 3).
- Swidler, Leonard J.; Cobb, John Boswell; Knitter, Paul F.; Hellwig, Monika K. (1990): *Death or dialogue. From the age of monologue to the age of dialogue*. London: SCM Press.
- Ven, Johannes A. van der; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (1994): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*. Kampen, The Netherlands: Kok (Theologie & Empirie, 22).
- Vereinte Nationen UNO (United Nations) (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Online verfügbar unter <http://www.menschenrechtserklaerung.de/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-3157/>.
- Volkman, Michael (2010): „Von einer Kraft zur andern“. *Das jüdische Lehrhaus in Geschichte und Gegenwart*. In: *Deutsches Pfarrerbblatt: die Zeitschrift evangelischer Pfarrerrinnen und Pfarrer* 110 (2010), S. 366–371.
- Yaron, Kalman (1999): *Das Martin-Buber-Institut und das Seminar für Volkslehrer*. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Dt. Erstausg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 155–163.
- Zuidema, Willem (1999): *Die Lehrhausbewegung in Holland und einige Lehrhäuser eines neuen Typus*. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Dt. Erstausg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 165–171.

Anmerkungen

- 1 <http://oxnzeam.de/wp-content/uploads/2015/11/kantzum-ewigen-frieden.pdf>, S. 3
- 2 Vgl. Schwendemann 2010
- 3 In den meisten Schulgesetzen ist das geregelt. Für das Saarland gilt Folgendes:
Verfassung, Art. 2:7 „Die öffentlichen Schulen sind Gemeinsame Schulen. In ihnen werden Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit bei gebührender Rücksichtnahme auf die Empfindungen andersdenkender Schüler auf der Grundlage christlicher Bildungs- und Kulturwerte unterrichtet und erzogen.“
Art. 30: „Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe und der Völkerversöhnung, in der Liebe zu Heimat, Volk und Vaterland, zu sorgsamem Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen“
<http://www.kirchenrecht-online.de/lehrv/religionsrecht/schulrecht.pdf>
- 4 Hier habe ich aus meinem Aufsatz jetzt wörtlich übernommen.
- 5 Hier verweise ich auf die vier in 2016 erscheinenden Aufsätze von mir in der polnischen Zeitschrift der Akademie der Wissenschaft.