

Interreligiöses Lernen als Aufgabe der Schulpädagogik

Wilhelm Schwendemann

1.

Unsere Lebenswelt und unsere Gesellschaft haben sich geändert. Alle Weltreligionen und viele Formen von Religiosität sind integrale Bestandteile unserer Lebenswelt geworden. Kinder und Jugendliche müssen deshalb über Religionen Bescheid wissen.¹

Wer heute in die Grund- und weiterführenden Schulen schaut, wird entdecken, daß im Religionsunterricht neben vielen konfessionslosen Schülern und Schülerinnen auch solche zu finden sind, die eine andere Sprache, Kultur und Religionszugehörigkeit mitbringen. Aber nicht nur im Religionsunterricht herrscht Pluralität, sondern an den Schulen selbst gehen interkulturelle Schulentwicklung, interreligiöses Lernen und Wahrnehmen in vielfältigen Kommunikationsprozessen ineinander über. Aber was wird von dieser Vielfalt in den Schulen, in den Bildungskonzepten und in schulischer Sozialpädagogik wahrgenommen? In den Klassen lernen SchülerInnen verschiedener Herkunft zusammen, im konfessionell orientierten Religionsunterricht sind die christlichen Kinder »versorgt«, die anderen besuchen den Ethik-Unterricht oder gar keinen. Hier wird eine Demarkationslinie, die der Identitätsentwicklung vieler SchülerInnen nicht mehr entspricht, deutlich. Gerade im Religionsunterricht, aber auch in den anderen allgemeinbildenden Fächern wäre interreligiöses und damit auch interkulturelles Lernen notwendig und gehörte zu den allgemeinen schulpädagogischen Grundlagen. Im Februar hat die Evangelische Kirche in Deutschland auf diese Situation mit einem Positionspapier über den Religionsunterricht für muslimische SchülerInnen reagiert. In diesem Papier heißt es: »Was die ethnische Herkunft der Schüler und Schülerinnen sowie ihre kulturellen und religiösen Vorerfahrungen betrifft, ist die Schülerschaft heute unterschiedlicher zusammengesetzt als je zuvor. Immer mehr Schulen erkennen die daraus folgenden Integrationsaufgaben: Die Schulen in Deutschland haben zum einen mit prägenden Kräften und Traditionen der eigenen Kultur und Geschichte vertraut zu machen und zum anderen das Zusammenleben von Menschen verschiedener Länder, Kulturen und Religionen zu

fördern ... In diesem Zusammenhang ist den an der Schule Beteiligten und für sie Verantwortlichen zunehmend pädagogisch deutlich, warum die ethisch-religiöse Dimension ein tragendes Element des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule ist und welche wichtigen Aufgaben sich daraus für den Religionsunterricht ergeben.«²

In dieser Verschiedenheit der Zusammensetzung der Klassen bzw. Lerngruppen liegt m.E. eine große Herausforderung an die Pädagogik, vor allem aber auch an Schul- und Lernkultur und gleichzeitig auch ein großes Risiko. Die Herausforderung liegt in der Pädagogik und Didaktik, offene-kommunikative Lehr- und Lernkonzepte zu entwickeln und das Risiko liegt in den jeweiligen Lehrerpersönlichkeiten und in fundamentalistischen Strömungen, die sich der gesellschaftlichen demokratischen Kontrolle entziehen. Auf jeden Fall aber müssen wir uns in der Praxis und wohl auch in der religionspädagogischen Theorie verabschieden von einer monoreligiösen Orientierung im schulischen Unterricht.³

Bei der Beantwortung dieser Fragen an Religion ist m.E. kein überreligiöser Standpunkt mehr möglich, sondern die eigene und verantwortete subjektive Religiosität oder zumindest eine große religiöse Allgemeinbildung der Lehrenden und eine große Sensibilität aller an religiösen Lernprozessen Beteiligten sind wichtig.

2.

Bevor ich mich dem interreligiösen Dialog an den Schulen nähere, will ich zunächst einige Begriffe klären. Unter »Religion« verstehe ich einen (lateinisch relegere: dicht; religio: Gottesfurcht), Oberbegriff für verschiedene Arten transzendentaler Systeme, die sich durch ein philosophisches Denkgebäude (meist in so genannten heiligen Schriften niedergelegt), dessen institutionalisierte Vermittler (Priester, Religionsgründer, Hermeneuten und Tradenten etc.) und eine Schar von Anhängern (Gläubige) auszeichnen. Religion läßt sich also als verantwortungsfähiges Sinnsystem mit einer je bestimmten Symbolik verstehen.⁴ Religion und Religiosität lassen sich dabei nicht nur funktional bestimmen, weil jede Religion auf Gott oder

eine Gottheit verweist, die nicht in funktionalen Kategorien zu fassen ist. Das bedeutet, daß eine Reihe religiöser Ausdrucksformen, wie z.B. das Gebet, nur intrinsisch, d.h. auf sich selbst bezogen und aus sich heraus erfassbar und verstehbar sind. Die Bedeutung dieser Formen ist allein im Umgang mit dem Transzendenten erfassbar.⁵

Natürlich muß man sich an dieser Stelle fragen, warum Menschen sich religiös verhalten bzw. die Bedingungen klären, unter denen sich Menschen religiös verhalten.⁶ Gegen eine rein funktionale Erklärung des individuellen Religiösen rufen auch bestimmte gesellschaftliche Erfahrungen religiöses Verhalten hervor. Religion erfüllt in diesen Erfahrungen die Funktion der Kontingenzbewältigung, wobei Kontingenzbewältigung nur eine der vielen Funktionen von Religion darstellt. Kontingenz (Philosophie), (von lateinisch contingere: sich ereignen), bezeichnet das uns Widerfahrende, das Zufällige, das, was weder den Gesetzen der Notwendigkeit unterliegt noch unmöglich ist.

Religion beschäftigt sich also mit der Suche nach dem Ursprung und Sinn der menschlichen Existenz sowie der umgebenden Natur und des Kosmos, was einer grundlegenden menschlichen Fragehaltung nach dem Woher und Wohin entspricht und bestimmte ethische Haltungen (Was soll ich tun?) beinhaltet. So erklärt sich, daß religiöse Systeme offensichtlich fast so alt sind wie die Menschheit selbst und sich faktisch historisch wie gegenwärtig keine Kultur findet, die gänzlich ohne Religion auskommt. Zumindest in den westlichen Industriegesellschaften befindet sich aber der Einfluß der christlichen Religion jedoch kontinuierlich auf dem Rückzug, der Trend zu individueller Freiheit und das allgemein gestiegene Bildungsniveau sowie nüchtern-rationalistische Welterklärungsmodelle treten spätestens seit der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts zunehmend in Konkurrenz zu traditionellen Religionssystemen unserer Gesellschaft wie Christentum, Judentum

Pfr. Prof. Dr. W. S., Jg. 1958, Studium der ev. Theologie, Philosophie, Judaistik; Promotion 1994, seit 1995 Professor für Evangelische Theologie (Altes Testament)/Schul- und Religionspädagogik an der Ev. Fachhochschule Freiburg – Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik; Pfarrer der bad. Landeskirche, Veröffentlichungen zur Bibelwissenschaft, Theologie und Pädagogik der Reformatoren, zum interreligiösen Dialog, zu biomedizinisch-anthropologischen Fragestellungen.

und Islam. In einer Grundschulklasse habe ich kürzlich ein authentisches Zeugnis für den Islam erlebt. Muslimische Schülerinnen und Schülern haben ihren christlichen und konfessionslosen Klassenkameraden die Bedeutung des Fastenmonats Ramadan erklärt und auch erzählt, wie zu Hause in den Familien gefastet wird und was das an Schwierigkeiten im Tagesablauf mit sich bringt. Den nicht-muslimischen Klassenkameraden war auf diese Weise nachvollziehbar, daß ihre muslimischen Nachbarn seelisch und körperlich im Ramadan belastet waren und daß diese Belastung aber für die Muslime wichtig und wesentlich zum Ausdruck ihres Glaubens gehört. Das Gespräch hat sich dann in der Klasse weiterentwickelt, in der Weise, daß die Schüler und Schülerinnen über den Sinn des Fastens im allgemeinen nachgedacht haben.

Auf der anderen Seite ist in unserer Gesellschaft neuerdings eine große Sympathie für fernöstliche Religionssysteme wie Hinduismus und Buddhismus zu sehen. Bei einem Schulbesuch sagte der Schulleiter/Mentor kürzlich zu mir: Sehen Sie, das Kind dort, stammt aus Vietnam und ist Buddhist. Es kommt deswegen in den evangelischen Religionsunterricht, weil dort Geschichten von Jesus erzählt werden. Das Kind ergänzt dann, wenn es geht, Geschichten aus dem Leben Buddhas – und es entstehen durch diese Konstellation natürlich aufregende Lernprozesse, auch für die christlichen Kinder.

Das Wesen der Religion beinhaltet – zumindest in den großen Religionssystemen und das wird entwicklungspsychologisch und didaktisch bei Grundschulkindern deutlich, auch wenn diese nicht religiös sozialisiert sind –, die Interpretation des Weltgeschehens und der menschlichen Existenz als von einem oder mehreren Göttern sinnvoll eingerichtetes und gelenktes System. Einher gehen diese entwicklungsmäßig natürlich sehr verschiedenen kindlichen Deutemöglichkeiten zu meist mit einem meist festgefühten moralischen Wertesystem, das einerseits bis dahin allgemein anerkannte Normen bestätigt, andererseits auch neue Anforderungen aufstellt bzw. gesellschaftliche Praktiken aufgreift. Kennzeichnend für das Wesen aller Religionen ist das Definieren von Bräuchen und Ritualen, die sich in bestimmten periodisch wiederkehrenden Festen und Initiationsriten manifestieren. Im Alltag und in der Erfahrungswelt der Kinder sind dann zuerst die verschiedenen Feste der verschiedenen Religionsgemeinschaften wichtig. In einer niederländischen Schule hängt in einer Aula ein überdimensionierter interreligiöser Festkalender, der dann in verkleinerter Form in jedem Klas-

senzimmer wieder zu finden ist. Jedesmal, wenn ein Fest gefeiert wird, ist das Fest selbst Unterrichtsgegenstand in verschiedenen Fächern und die Schüler und Schülerinnen laden sich gegenseitig zu den Festen ein. Oder die Schule bietet sich als Kommunikationszentrum an und bittet die entsprechenden Eltern zusammen mit der Schule z.B. das Weihnachtsfest, oder Chanukka oder Purim oder das Zuckerfest auszurichten. Auf jeden Fall haben die Schüler und Schülerinnen im Lauf der Zeit eine Sensibilität für religiöse Ausdrucksformen entwickelt, die Hoffnung macht und sie lernen von klein auf, andere Traditionen als die eigenen zu respektieren und überhaupt wahrzunehmen.

Von Bedeutung sind auch religiöse Vorschriften für die Gestaltung des täglichen Lebens, insbesondere in Form von Tabus, beispielsweise dem Verbot bestimmter Lebensmittel bzw. Zubereitungsmethoden. Hier wären christliche und muslimische Fastenzeiten oder jüdische, muslimische Speiseregeln zu nennen.

Religiöse Deutungssysteme sind anhand kultischer Gegenstände und Ähnlichem bereits aus der frühesten Menschheitsgeschichte überliefert und haben in Form so genannter Naturreligionen bis in die heutige Zeit überdauert. Daneben haben die großen – aus einer gemeinsamen Wurzel erwachsenen – monotheistischen – abrahamitischen Weltreligionen Judentum, Christentum und Islam sowie der mehr philosophisch strukturierte wie der Buddhismus die Kulturgeschichte ihrer jeweiligen Verbreitungsländer entscheidend mitgeprägt. Kurzum: religiöse Bildung tut not und gehört wesentlich zu den Grundrechten und in gewisser Weise auch zu den Grundpflichten unserer Gesellschaft, um ein freies und tolerierendes Zusammenleben aller in dieser multikulturellen Gesellschaft Lebenden zu fördern. Religiöse Bildung ist also keineswegs ein Selbstzweck, auf den man auch verzichten könnte.

3.

In unserer Gesellschaft herrscht Religionsfreiheit, was das in der Verfassung der Bundesrepublik (Art. 4+7 Grundgesetz) wie auch vieler anderer Staaten verankerte Recht auf freie Religionsausübung meint. Es beinhaltet die Freiheit und das Recht jedes Menschen, ungehindert von staatlichen oder sonstigen Beschränkungen seine religiösen, weltanschaulichen und sittlich-moralischen Überzeugungen zu bilden und nach ihnen zu leben bzw. die dazugehörigen religiösen Riten und Kulthandlungen in vollem Umfang auszuüben. Ihre Schranken findet die freie Religionsausübung in den allgemeinen Rechten anderer Menschen, insbesondere in deren Grundrech-

ten oder wenn strafrechtlich relevante Übergriffe in die körperliche oder geistig-seelische Integrität von Mitmenschen stattfinden. Für die Schule ist nun wichtig, daß Religion dort ordentliches Lehrfach ist, was verfassungsmäßig geregelt ist. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt, wobei Ordnung und Durchführung des Unterrichts staatliche Aufgabe und Angelegenheit ist. Zugleich gehört der Unterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. der Religionsgemeinschaften, denn sie entscheiden nach Maß ihrer Grundsätze über Ziele, Inhalte, Methoden des Faches, wobei die allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele der staatlichen Schule gewahrt bleiben sowie Struktur und Organisation der jeweiligen Schule beachtet werden müssen. Die Schüler und Schülerinnen sollen sich also frei und selbständig religiös orientieren können. Dem Staat selber ist daran gelegen, daß die Kinder und Jugendlichen sich mit den gängigen Werten einer demokratischen Gesellschaft und den entsprechenden religiösen Traditionen und Wertesystemen auseinandersetzen und sich mit ihnen in einer kritischen Fragehaltung beschäftigen. Auch rechtlich ist also Pluralität gewollt und das bedeutet, daß ich Pluralität lernen muß. Ein Problem des religiösen Lernens besteht nun aber darin, daß wir es bei den Religionen mit in sich sehr differenzierten und komplexen Lerngemeinschaften zu tun haben, in denen sich dann oft genug Vertreter verschiedener Flügel gegenseitig das Recht absprechen, authentisch für die ganze Religion zu sprechen und in jeder Religionsgemeinschaft existieren Gruppierungen, die sich als Gegenbewegung der Moderne definieren. Ein wesentliches Lernziel angesichts dieser Probleme besteht darin, den anderen, selbst aus der eigenen Glaubensgemeinschaft, nicht nur zu tolerieren, sondern vielmehr respektieren zu lernen.⁷ Das heißt, es geht beim schulischen Unterricht zuerst einmal um ein solides historisches Wissen der jeweiligen Religion, um politische Urteilsfähigkeit und um die Erziehung zur Toleranz. Alle drei Basisziele gehören in Deutschland zum Gesamtbildungsauftrag von Schule, die dann auch Lernwege eröffnen muß, miteinander konkurrierende Wahrheitsansprüche zu prüfen und Schüler und Schülerinnen kritikfähig zu machen.⁸

Wenn nun aber die Verarbeitung von Kontingenzerfahrungen zum Wesen der Religion dazugehört und damit auch zum Inhalt eines jeweiligen Religionsunterrichts, kann m.E. eine Einsicht entstehen in die Pluralität religiöser Ausdrucksformen, d.h. »wer die Kontingenz der Reli-

gionen akzeptiert, kann auch Pluralität und Pluriformität der Religionen akzeptieren.«⁹ Nicht die ängstliche Abgrenzung, sondern **Begegnung** mit den Religionen in einer pluralen Welt lautet dann die erste grundlegende Aufgabe von schulischer Religionspädagogik, wie ich sie gerade eben im Beispiel der religiösen Feste in der Schulkultur verdeutlicht habe. Wenn die Religionen und Religionsgemeinschaften in unserer Gesellschaft zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen sollen, dann können sie das nur in der Weise tun, daß jede Glaubensgemeinschaft ihre unverwechselbaren Glaubensgrundlagen und entsprechenden Antworten einbringt.¹⁰ Abschied müssen wir hier nehmen von den Vorstellungen einer civil religion, die nicht das Lebendige und Authentische von Religion und Religiosität im Schulalltag widerspiegelt. Die Aufgabe lautet also: die Welt mit anderen Augen sehen lernen und sich selbst nicht verlieren.

4.

In vielen Fällen sind die notwendigen Kommunikationsprozesse an den Schulen belastet durch Ängste und Fragen an die eigene Identität und Kultur. Für die Schulpädagogik ist zunehmend deswegen der Begriff der En- bzw. Inkulturation als Aufgabenbeschreibung notwendig geworden. Kultur will ich hier als komplexes System von Lebenszusammenhängen beschreiben, die für das menschliche Zusammenleben in einer Gesellschaft wichtig sind. Kultur, vor allem auch Schulkultur ist danach ein offenes und dynamisches System von Interpretations- und Ausdrucksmustern und Symbolen, die das Alltagsleben strukturieren und organisieren.¹¹ Interkulturelles Lernen für alle an der Schule Beteiligten bedeutet, unterschiedliche Dimensionen des sozialen Lebens wahrzunehmen, auszuhalten und Verbindungen zwischen verschiedenen Subsystemen herzustellen. Es geht nicht um eine Addition bisherigen Wissens, sondern um eine **andere Wahrnehmung**, die Welt mit anderen Augen sehen. Das bedeutet bei anderen Schülern und Schülerinnen deren religiöse Gestimmtheit und Eingebundenheit in andere Wert- und Sinnvorstellungen entdecken, sich selbst infragestellen und verunsichern lassen, unterschiedliche Normen und Werte aushalten oder mit ihnen diskursiv verfahren können, selbst wenn sie den eigenen Überzeugungen widersprechen und Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen aus fremden Kulturen entdecken.

Die Lehrenden selbst müssen gebildet sein, die Lehrenden haben die Sensibilität für andere zu lernen und die Wahrnehmung des Anderen, des Fremden zu för-

dern, wenn sie Transfer-Lernen von den Schülerinnen und Schülern erwarten oder initiieren. Es macht eben einen Unterschied, wenn ich als Lehrer oder Lehrerin wahrnehme und nicht mit Achselzucken beantworte, wenn eine katholische Schülerin bei einem in der Schule am Freitag zubereiteten Nudeessen mit Hackfleischsoße sagt, daß sie freitags kein Fleischgericht zu sich nehme und ich von solchen Eigenarten eben vorher weiß. Selbst wenn man nicht nur pragmatisch verfahren will, erfordert das theoretische Offenlegung des entsprechenden Bildungsbegriffs und hier kommt die traditionelle Bildungstheorie bereits ins Schleudern, denn die historische Entwicklung der europäischen Gesellschaften, gerade auch der deutschen, ist ohne z.B. das Judentum und den Islam und nur im Blick auf das Christentum, überhaupt nicht bestimmbar. Wie schnell schleift sich eben Gedankenlosigkeit ein. Eine schöne Möglichkeit, diese zu durchbrechen, liegt im Spielen. Die europäische Kultur ist ohne jüdische, christliche, islamische Religion und entsprechende Religiositäten, Sitten und Bräuche in historischer Perspektive aber auch in gegenwärtiger nicht zu verstehen. Spielerisch können diese Kulturen angeeignet werden. Auch wenn ich kein Türkisch oder Neugriechisch oder Serbokroatisch oder Hindi oder Farsi kann, singen und tanzen kann jeder. Auch szenisches Spielen kann den Unterricht ungemein bereichern: Bei Grundschulkindern oder Kindern in den Eingangsklassen weiterführender Schulen kann szenisches Spielen oder Theater viel heißen: Kinder verkleiden sich, schminken sich gern, basteln Handpuppen, die sie dann sprechen lassen. Es können kleinere Stegreifspiele oder Theaterstücke mit oder ohne Requisiten gespielt werden. Mit Masken, Puppen, Verkleidungsmaterial usw. lassen sich relativ offene Spielideen sehr gut gestalten. Natürlich ist im schulischen Bereich zuerst die Orientierung an den Alltagskulturen und verschiedenen Sozialmilieus der Schülerinnen und Schüler gemeint. »Kultur ist für jede Schülerin und jeden Schüler die je eigene, lebensweltlich vermittelte Konstellation von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit, von Loyalität und Opposition, von Bindung und Distanz zu bestimmten Ethnien, Staaten, Traditionen und Sprachen, Lebensweisen und lokalen Gegebenheiten.«¹² Hinzu kommen durch die weltweiten Migrationsbewegungen auch Menschen mit fernöstlichen Religionszugehörigkeiten, also Menschen aus den hinduistischen Religionen und dem Buddhismus. »Religion« ist dabei für die SchülerInnen zuerst einmal Bestandteil der jeweiligen Kultur und einfach das, was im Religionsunterricht vermittelt wird,

was sich natürlich sehr z.B. kirchensoziologischen Paradigmen entziehen kann und Religion ist daneben immer auch ein Element der Selbst- und Weltinterpretation, die man/frau lernen kann. Nur der letzte Teil dieser schülerorientierten Sicht von Religion ist oben, bei meiner etwas mehr philosophischen Definition von Religion zu finden. Wenn LehrerInnen sich auf kulturspezifische Materialien einlassen, ist natürlich Behutsamkeit gefordert und sie sind auf die Starthilfe ausländischer oder andersreligiöser Kinder und deren Familien angewiesen: gerade hier öffnet sich eine große Begegnungsmöglichkeit zwischen Lehrenden und Eltern.¹³

5.

Das Zusammenleben oder nicht Zusammenleben der Menschen wird grundsätzlich geprägt durch religiöse, ethische, soziale, politische Konzepte und die verschiedenen Weltreligionen sind zu »Nachbarschaftsreligionen«¹⁴ geworden, denen die SchülerInnen in ihrer Alltagswelt begegnen. Kulturelle und religiöse Vielfalt stellen einerseits eine große Bereicherung der alltäglichen Erfahrungswelt dar, andererseits müssen diese Erfahrungen auch verarbeitet werden und die Wahrheitsfrage stellt sich in einem kommunikativen Aneignungsprozeß. Religiöse Wahrheit ist kein Besitz, sondern eine Lebenshaltung. Bei Christen, die sich auf das Evangelium beziehen, müßte etwas deutlich werden von der entgrenzten Liebe Gottes, müßte etwas deutlich werden von der Liebe und Zuwendung Gottes, die gerade Schwachen und Angewiesenen zugute kommt. Das Evangelium entfaltet sich gerade dialogisch und prozeßhaft in der Begegnung mit den unterschiedlichen Menschen in ihren Lebensbedingungen und zielt dabei im Weg der Christen und Christinnen auf Entgrenzung.¹⁵ Am Weg Jesu wird deutlich, daß dieser Weg kein Herrschaftsweg darstellt, »sondern der Weg der unerwarteten, überraschenden Gottesgegenwart in einer Welt, die den Zwiespältigkeiten irdischer Machtstrukturen nicht entnommen ist.«¹⁶ Die religiösen Maßstäbe müssen eben nicht nur proklamiert, sondern auch gelebt werden. Die christliche Voreinstellung zur Begegnung mit anderen lautet: Abschied nehmen von einem vermeintlich besseren Wissen um das Heil, Abschied nehmen von Herrschaftsansprüchen, Abschied von dem Anspruch nehmen, die bessere Kultur oder die besseren moralischen Normen zu besitzen. Das bedeutet dann aber auch, sehr kritisch zu sein gegen koloniale, paternalistische, bevormundende, bekehrungssüchtige, abendländisch sich überlegen gebende Konzepte oder Missionsvorstellungen. Christliche

Mission kann nur noch als Dialog, als Gespräch gleichberechtigter Partner, im Hören aufeinander, in der gegenseitigen Verständigung bestehen. »Dialog« bedeutet, mit den anderen in geistigen und geistlichen Austausch einzutreten. Der Christ bringt sich hier aus den Wurzeln seiner Identität heraus ein, lernt aber gleichzeitig, die anderen mit ihren Erfahrungen und Werten sensibel wahrzunehmen, sich von ihnen befragen zu lassen und von ihnen zu lernen.«¹⁷ Ein großes Problem öffnet sich hier:

Religiöse Lernprozesse verlaufen individuell verschieden und auch in verschiedenen Kulturen verschieden und zeitverschoben ab, weil sich in diesen Lernprozessen eben auch sehr spezifische Traditionen entwickelt haben: am Beispiel von muslimischen Kindern aus türkischen Familien in der dritten oder vierten Generation wird das sehr schnell deutlich, daß die Kinder sehr ambivalenten Entwicklungen in westlichen Lebenskontexten ausgesetzt sind.¹⁸ In modernen Lernprozessen gibt es zudem

kaum noch eine ungebrochene Übernahme ererbter Traditionen und gerade deswegen sind Begegnungssituationen so wichtig, in denen Identität und Verständigung gleichermaßen ernstgenommen werden.¹⁹ Neben Dialog und Verständigung und Begegnung wird als vierter Leitbegriff die Konvivenz deutlich, d. h. das alltägliche respektvolle Miteinanderleben. Das bedeutet, daß den Schulen grundsätzlich eine Rolle zufällt, auf die sie m. E. zu wenig vorbereitet sind: Sie müssen pädagogisch die Begegnung und die Auseinandersetzung mit den persönlichen aber auch grundlegenden Glaubensinhalten und -überzeugungen verschiedener Religionen ermöglichen, denn diese Auseinandersetzung dient der personalen Kompetenz aller an der Schule Beteiligten und sie muß selbst auf Interkulturalität vorbereitet sein. Schule will die Sachen klären und die Menschen stärken. Auch die großen Religionsgemeinschaften müssen auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme Antworten geben und sich an der Lösung mit dem Aufbau von Schlüsselkompetenzen beteiligen. An dieser Stelle muß sich der derzeit konfessionell arbeitende Religionsunterricht öffnen und über die Konfessionsgrenzen hinweg Konzepte kommunikativer Formen der Zusammenarbeit z. B. mit dem Ethik/Philosophieunterricht oder auch mit dem noch zu installierenden Islamunterricht²⁰ entwickeln. In den Blick geraten hier sozialpädagogisch orientierte Methoden wie z. B. Projektunterricht, Lernstraßen, Events, Freiarbeit, Feste gemeinsam feiern und sich gegenseitig einladen (z. B. zum christlichen Weihnachtsfest, zum jüdischen Chanukka-Fest oder zum islamischen Zuckerfest) usw. Gleichzeitig böten diese Begegnungsmöglichkeiten in den Schulen ein Forum, gegenseitige Ängste und Vorurteile langsam zu beseitigen und gegenseitige Toleranz einzuüben (was ja ein nicht zu unterschätzendes schulpädagogisches Anliegen darstellt). Vielleicht wird dann durch Begegnung auch der Blick in die eigene Konfession gelenkt und kann so für die eigene Geschichte und Symbolik der eigenen Religionsgemeinschaft geschärft werden. Religiöse Grundeinstellungen und Weisheit bergen in sich die Chance, zu den gegenwärtigen gesellschaftlichen Schlüsselproblemen Lösungen beizusteuern; eine Chance, die sich Schule m. E. nicht entgehen lassen sollte. Dieses Konzept interreligiöser Bildung bleibt einerseits an den konfessionellen Religionsunterricht bzw. Ethik-Unterricht angeschlossen, ist aber gleichzeitig offen für oben genanntes projektorientiertes Lernen. Vielleicht ist es den beiden christlichen Großkirchen in Deutschland irgendwann unter dem Druck der schuli-

schen Verhältnisse möglich, einen gemeinsamen Religionsunterricht mit dieser Basisakzeptation zu verantworten, ohne daß dabei die konfessionellen Unterschiede verwischt werden. Vorausgesetzt sind dabei die Authentizität und auch religiöse Identität und Konfessionalität der Lehrenden. Dieser Religionsunterricht, der sich der interreligiösen Schulkultur verschrieben hat, ist keineswegs bekenntnisfrei oder weltanschaulich neutral, sondern eindeutig zu verorten, wobei ich noch einmal betonen muß: Interreligiöses und interkulturelles Lernen darf nicht nur auf den RU beschränkt bleiben, sondern muß Teil einer gelebten Schulkultur werden.

Anmerkungen:

- 1 Johannes Lähnemann: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen, 1998, 13
- 2 EKD (Hg.) Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler. Eine Stellungnahme des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover, 16.2.1999, Abschnitt 1
- 3 Vgl. Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Kampfen/Weinheim, 1994, S. 7f.
- 4 Vgl. Johannes Lähnemann: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen, 1998, S. 9
- 5 Vgl. J. A. van der Ven: Kontingenz und Religion in einer säkularisierten und multikulturellen Gesellschaft, in: Ven / Ziebertz, aaO., S. 17ff.
- 6 Ven, aaO., S. 19
- 7 Siehe Karl Ernst Nipkow: Ziele interreligiöser Lernens als mehrdimensionales Problem, in van der Ven/Ziebertz, aaO., S. 197-232, hier 207 und Johannes Lähnemann (Hg.): Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus, Hamburg, 1992
- 8 Mein Konzept folgt den didaktischen Modellen Klafkis und Winkels, in: Herbert Gudjons/Rainer Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg, 1997⁹
- 9 Ven, aaO., 27
- 10 Lähnemann, aaO., 15
- 11 Ich beziehe mich hierbei auf die Materialsammlung des Comeniusinstitutes: Interkulturelles und interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion, Materialien und Berichte Nr. 13, hg. Comeniusinstitut Münster, Münster, 1996
- 12 Comeniusinstitut, 1996, aaO., S. 12
- 13 Eine Menge brauchbarer Materialien findet sich bei Michaela Ulich / Pamela Oberhumer/Almut Reidelhuber (Hg.): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch, Weinheim/Basel, 1995
- 14 Der Begriff stammt aus einer Hamburger Dokumentation des »Gesprächskreises Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg«, Februar 1997
- 15 Vgl. Lähnemann, 1998, S. 258
- 16 Lähnemann, 1998, S. 277
- 17 Lähnemann, 1998, S. 280
- 18 Vgl. Lähnemann, 1998, S. 144ff.
- 19 Vgl. Lähnemann, 1998, S. 177ff.