

Religions-Erziehung in außerchristlichen Religions-traditionen

Besprechung von *Fritz Köster*, Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1986 (348 S.)

1

Dieses im Interessenschnittpunkt von Pädagogik, Theologie und Religionswissenschaft(en) angesiedelte Thema hat aus jeweils unterschiedlichen Gründen bislang noch keine größere Aufmerksamkeit gefunden. Auch wenn in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion sowie in den Bemühungen der Praktiker Erkenntnisse aus anderen Ländern/Kulturen und auch Religionen aufmerksam beobachtet und rezipiert wurden, so fehlt ein grundlegender Überblick über religiöse Erziehung(svorstellungen bzw. -spraxis) in den großen Religionen.

Im Rahmen der *vergleichenden Pädagogik*, die den Bereich der außerchristlichen Religionen meist nur am Rande berührt, lassen sich dennoch wichtige Informationen insbesondere aus solchen Untersuchungen gewinnen, die aufgrund des spezifisch gesellschaftlich-kulturellen Umfeldes ihrer Fragestellung notwendigerweise andere religiöse Traditionen einschließen. Als Beispiel mag die sexualpädagogische Untersuchung von *G.M. Schwarz*¹ genannt werden, welche den shintoistischen, buddhistischen und konfuzianischen Hintergrund japanischer Erziehungsvorstellungen beleuchtet.

Innerhalb der (protestantischen) *Theologie*, deren über Jahrzehnte hinweg Religionen-abstinente Einstellung allenfalls von Querdenkern aufgebrochen wurde², nahm bislang zumeist die *Missionswissenschaft* die außerchristlichen Religionen und Kulturen zur Kenntnis, wobei jedoch das Problem religiöser Erziehung und Bildung kaum Berücksichtigung fand.

Religionspädagogisch gesehen, ist das Interesse an fremden Religionen (heute meist »Weltreligionen« genannt) – gemessen an der Zahl didakti-

1 *G.M. Schwarz*, Sexualerziehung in Japans Grund-, Mittel- und Oberschulen, Frankfurt a.M. / Bern u.a. 1985.

2 Es ist kein Zufall, daß Theologen wie U. Mann, P. Schwarzenau u.a. sich zu einem freireligiösen Protestantismus bekennen, wie er sich im »Bund für Freies Christentum« seit 1948 organisiert hat.

scher und unterrichtspraktischer Publikationen – gewachsen.³ Vor dem Hintergrund allgemeiner religionspädagogischer Theoriebildung und Diskussion aber wird man nüchtern die relative Bedeutungslosigkeit sowohl der konkreten, real-existierenden Religionen einerseits wie auch der diesen Gegenstandsbereich erforschenden Religionswissenschaft andererseits konstatieren müssen. J. Lähnemann hat also recht, wenn er resümiert: »Eine systematische Einbindung . . . in konzeptionelle Überlegungen« hat im großen und ganzen nicht stattgefunden.⁴ Die *Religionswissenschaft* schließlich – zumindest die im deutschsprachigen Raum – hat aus unterschiedlichen Gründen (u.a. die dominierende vergangenheitsorientierte Quellen- und Textausrichtung; die Beschäftigung mit den »großen Traditionen« der jeweiligen Religionen) erst allmählich den Menschen in seiner Alltäglichkeit entdeckt. Ein Blick in die klassischen Religionsphänomenologien bedeutender Gelehrter wie van der Leeuw, Mensching, Heiler, Goldammer, Eliade u.a. beweist, daß es den maßgebenden Vertretern der Zunft bislang wohl um den »homo religiosus« ging. Gemeint war damit jedoch so gut wie ausschließlich der »religiöse Virtuose«: Stifter, Reforme, Lehrer, Philosoph, Theologe, Prophet, Mystiker usw., nicht jedoch der »Mann auf der Straße«, der »religiöse Normalverbraucher«. Eine stärkere Hinwendung zu solchen Menschen, »Lebensweltorientierung« in Anknüpfung etwa an die »Historische Anthropologie«⁵ oder an die ebenso sehr differenzierte, thematisch jedoch reduzierte »Alltagsgeschichte«, sind Postulate, die religionswissenschaftlich allmählich ernster genommen werden. Solche Fragestellungen bedingen einen immensen Zuwachs an Untersuchungsfeldern und Materialien. Eine stärker lebensweltlich ausgerichtete Religionsforschung kann ihren längst fälligen Beitrag zur Erforschung des Menschen und seiner Lebenswelt leisten, indem sie z.B. untersucht, wie religiöse Traditionen die elementaren Vollzüge und Bereiche des menschlichen Lebens prägen: Essen und Trinken, Sexualität, Gesundheit, Erziehung, Lebensphasen, Leben in der Familie, Kleidung, Arbeit und Freizeit, Wohnverhältnisse, Lebens-techniken, Sport, Gestik, Bewegungsweisen, die Einstellung zu Zeit und Raum, zu den Gefühlen und Bedürfnissen. Daß in all den genannten Bereichen religiöse Traditionen prägend mitwirken oder zumindest noch den Anspruch darauf erheben, dürfte nicht bestritten werden.⁶

3 Vgl. U. Tworuschka, Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln/Wien 1983; vgl. neuerdings die Kölner Dissertation von G. Peustermay, Die Behandlung der Religionen in der schulbezogenen Literatur des 18./19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Jahre 1850–1900, Köln/Wien 1988; M. Kwiran und H. Schultze (Hg.), Bildungsinhalt: Weltreligionen (Comenius-Institut), Münster 1988.

4 J. Lähnemann, Begegnung mit den Weltreligionen im Unterricht, VF 1/1987, 29.

5 Vgl. H. Süßmuth (Hg.), Historische Anthropologie, Göttingen 1984.

6 Vgl. M. Klöcker und U. Tworuschka (Hg.), Ethik der Religionen – Lehre und Leben, Bde. 1–5, München/Göttingen 1984–1986.

2

Das Thema »Religiöse Erziehung in den Religionen« befand sich, wie der kurze Überblick demonstrieren sollte, »zwischen den Stühlen« diverser Disziplinen, deren Vertreter – wenn sie die Bedeutsamkeit der Thematik überhaupt bemerkten – sie jeweils am liebsten in den Kompetenzbereich der Nachbarwissenschaften verschoben. Aufschlußreich ist die von Kittel geäußerte Ansicht, daß die »erzieherischen Bemühungen etwa der großen Religionen . . . ein durchaus mögliches und wichtiges Thema der vergleichenden Religionsgeschichte und der vergleichenden Erziehungswissenschaft« darstellen – nicht jedoch der christlichen Religionspädagogik, die »pädagogische Probleme wissenschaftlich behandelt . . ., die sich aus der Existenz des Evangeliums von Jesus Christus in der heutigen Welt ergeben.«⁷ Auch wenn dem Rezensenten die Logik dieses Gedankens alles andere als stringent erscheinen will, so dürfte Kittels Auffassung einem »common sense« des Faches entsprochen haben.

W.-E. Failing hat jedoch vor 14 Jahren die »Zeichen der Zeit« besser erkannt, als er in einer »Problemanzeige« versuchte, »Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik« auszumachen.⁸ Dabei wies er auf das (nur?) seinerzeit vorhandene Bewußtseinsdefizit »für die Notwendigkeit vergleichender Forschung« innerhalb der Religionspädagogik hin. Als eines der zentralen »Arbeitsfelder« dieser Disziplin betrachtete Failing den »inter-religiöse(n) Vergleich . . . der religiösen Erziehung zwischen zwei oder mehreren Religionen . . . Als empfehlenswerter Beginn wäre hier ein Vergleich mit der jüdischen religiösen Erziehung zu nennen, da Vorarbeiten bereits vorliegen.«⁹

Der Sinn solch komparatistischen Treibens besteht für Failing nicht in purer Informationshuberei. Sondern: »Das Ziel dieser vergleichenden religionspädagogischen Analyse ist im weiteren Sinne, aus den gewonnenen Erkenntnissen *Folgerungen für Theorie und Praxis von religiöser Bildung und Erziehung* zu gewinnen. Die eigenen religionspädagogischen Bemühungen in Theorie und Praxis sollen dadurch an Transparenz gewinnen und gewohnte, eingeschliffene Prinzipien und Strukturen in den Rang des Fragwürdigen und Veränderbaren erhoben werden.«¹⁰

3

Vor diesem in großen Strichen skizzierten Hintergrund ist die Untersuchung von *Fritz Köster* zu sehen. Unbestreitbar leistet er mit seinem Über-

7 H. Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, Berlin 1970, 1.

8 W.-E. Failing, *Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik*, *EvErz* 27 (1975) 386–398.

9 Ebd., 396.

10 Ebd., 393.

blick über die religiösen Erziehungsvorstellungen dreier großer Religionen Pionierarbeit. Auch bringt der Autor die notwendigen Voraussetzungen für dieses Vorhaben mit. Er ist ausgewiesen u.a. durch seine beachtliche Arbeit über afrikanisches Christsein.¹¹

Die vorliegende Untersuchung besteht aus fünf Kapiteln, von denen die ersten drei die religiöse Erziehung in drei ausgewählten »Welt«-Religionen behandeln: Hinduismus (17–75), Buddhismus (76–147), Islam (148–198). Kap. 4 geht der »Konfrontation der Weltreligionen mit der sich wandelnden Weltwirklichkeit« (198–248) nach, während der letzte Teil der Abhandlung »Religiöse Erziehung zwischen Religionen und säkularer Entwicklung« (249–305) analysiert. Ein differenziertes Literaturverzeichnis (307–343) sowie ein gründliches Sachregister (345–348) beschließen die – in ihren Grenzen – verdienstvolle Arbeit.

Kriterium für den von Köster gewählten Ausschnitt aus der allgemeinen Religionsgeschichte (chinesische Traditionen [Konfuzianismus], japanische Religionen [Shinto, Neureligionen¹²] oder ethnische Religionen¹³ u.a. bleiben ausgeklammert) ist die Frage, welche dieser Religionen »heute in besonderer Weise eine Herausforderung für das abendländische Christentum bedeuten« (9). Köster geht es »im letzten um einen wesentlichen Aspekt im alten und neuen Selbstverständnis der Weltreligionen, um die sich daraus ergebende frühere traditionelle wie auch gegenwärtige religiöse Erziehung und, im Blick auf die heute sich säkular gebende (? U.T.) Welt, um die Frage nach den von den religiösen Autoritäten bzw. Reformern angebotenen neuen, religiös begründeten Leitbildern und Verhaltensmustern, die nicht nur Antwort geben auf die Angebote und Vorbilder einer technischen und naturwissenschaftlich ausgerichteten Welt, sondern zugleich auch die Kontinuität zur eigenen religiösen Geschichte wahren« (3).

Angesichts einer immer kleiner werdenden Welt sowie zunehmend multikulturell werdender Gesellschaften »scheint die Bereitschaft zu gegenseitigem Verstehen, zu wechselseitigem Dialog und gemeinsamer Zusammenarbeit im Wachsen begriffen zu sein« (15). Köster schwebt ein religiöses Erziehungsdenken vor, »welches sich nicht (mehr) ausschließlich christlich-konfessionell oder allein aus der eigenen Herkunftsgeschichte versteht, sondern sich im weitgehendsten [sic] Sinn mit der Religion in den Religionen befaßt.« Den Religionspädagogen ist »in allen Religionen

11 F. Köster, *Afrikanisches Christsein. Afrikanische Religiosität und christlicher Glaube*, Zürich/Einsiedeln/Köln 1977.

12 Vgl. P. Gerlitz, *Gott erwacht in Japan. Neue fernöstliche Religionen und ihre Botschaft vom Glück*, Freiburg 1977.

13 Über die Relevanz gerade dieser Religionstraditionen etwa für die Behindertenpädagogik vgl. K. Jokisch, *Der mögliche Beitrag der Kulturanthropologie zu einer Theorie heilpädagogischer Erziehung*, in: A. Bürli (Hg.), *Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik*, Luzern 1977, 73–79. Vgl. weiter ders., *Einführung in die heilpädagogischen Fragestellungen*, in: K. Jokisch, J. Savelsberg und R. Brinker (Hg.), *Grundlagen zur Arbeit in der Werkstatt für Behinderte*, Grevenbroich 1987, 35–219.

die Zukunftsaufgabe gestellt, zur Überwindung der Differenzen und zur Annäherung auf der Basis eines gemeinsamen Menschseins in der einen Welt ihren Beitrag zu leisten, ohne daß die jeweils eigene Herkunftsgeschichte geleugnet und bis in viele Einzelfragen hineingehende fundamentale Verschiedenheiten übersehen werden« (15). (Noch) utopisches Fernziel ist im Sinne Fr. Heilers die aus der »Una Sancta Christianorum« hervorstachsende »Una Sancta Omnium Religionum« (305).

Kösters Untersuchung hat deutliche Stärken und Schwächen: Auf der Haben-Seite sind ganz eindeutig die religionswissenschaftlich gründlich gearbeiteten Abrisse über die religiösen Zentralgedanken der jeweiligen Religionstraditionen zu verbuchen. Teilweise enthalten sie direkt, meist jedoch nur implizit Aussagen über die jeweiligen Erziehungsvorstellungen. Damit ist bereits die Soll-Seite im Blick: In erster Linie bemüht sich der Verfasser, die *normativen* Erziehungsvorstellungen der Religionstraditionen herauszuarbeiten, wobei er der durchaus nicht unproblematischen Ansicht ist, daß diese aus den betreffenden »theologischen« Lehren deduziert werden können. Heilsziel und Erziehungsziel werden als annähernd deckungsgleich betrachtet. Diese Position erklärt den weitgehenden Verzicht des Verfassers auf die einschlägige, im übrigen keineswegs dünn gesäte pädagogische Literatur der Weltreligionen. Die Konzentration auf die Erziehungs»philosophien« führt außerdem dazu, die *faktische* Erziehungswirklichkeit – etwa den Schulalltag – nur am Rande zu streifen. Den nicht nur vom Umfang der Untersuchung, sondern wesentlich von der Quellenlage her geforderten Verzicht auf solche Fragestellungen wird man dem Verfasser keinesfalls anlasten dürfen. Gezielte Feldforschungen stehen weitgehend noch in den Anfängen.

Nachdem Köster in den strukturanalog aufgebauten drei ersten Kapiteln jeweils unter Ziffer 1 den »religiösen Grundgedanken« bzw. die »Lebensmitte« (G. Mensching) der betreffenden Religionstradition vorgestellt hat, widmet er sich unter Ziffer 2 dem »Ziel religiöser Erziehung«. Ziffer 3 beschreibt »Methoden und Wege religiöser Erziehung und Bildung«, während unter 4 »Offene Fragen« notiert werden.

Die bereits angedeutete Problematik von Kösters Ansatz soll exemplarisch an seinem Islamkapitel demonstriert werden. Sowohl »religiöser Grundgedanke« wie auch »Erziehungsziel« werden für den Islam einseitig angegeben. Nicht die Tatsache, daß sich Gott den arabischen Völkern geoffenbart hat, wird man als islamischen Grundgedanken betrachten dürfen, sondern viel eher die Tatsache, daß aufgrund der jedem Menschen von Geburt an mitgegebenen »schöpfungsgemäßen Urreligion« (din al-fitrah) alle Existenz auf den einen und einzigen, universalen Gott bezogen ist. »Hingabe und Unterwerfung unter Gottes unbedingten Willen und uneingeschränkte Allmacht« entsprechen schon deshalb nicht islamischer Grundeinstellung, weil der göttliche »Wille« bei weitem nicht die Bedeutung hat, die ihm vor allem christliche Religionspädagogen (bei denen man geradezu von einer »Willenstheologie« sprechen kann) atte-

stieren. Weder Orientalisten noch islamische Gelehrte heben diesen »Willen« hervor, der im übrigen nur eine von vielen Eigenschaften Gottes ist. Die religionspädagogische »Willenstheologie« korreliert bezeichnenderweise mit teilweise höchst einseitigen Schulbuchaussagen zur islamischen Prädestinationslehre.¹⁴ Mittelpunkt der islamischen Gotteslehre ist nicht, wie Köster meint, die »uneingeschränkte Allmacht«, sondern »tauhid« (»Einheit und Einzigkeit Gottes«). Dieser »Allah«, den übrigens auch arabische Christen so nennen, ist durch seine »rahma« charakterisiert, jene grundlose Barmherzigkeit, zu der sich Gott als einzige seiner Handlungen »verpflichtet« hat (Sure 6,12.54).

Die vom Verfasser in seiner Einleitung behauptete »methodische« Schwierigkeit, daß die Religionen angeblich »keine eindeutige Definition« (11) von religiöser Erziehung besäßen bzw. daß es »noch wenige, wenn überhaupt, religionspädagogische Überlegungen zum Thema religiöse Erziehung« (259) gäbe – was objektiv nicht stimmt –, dient als Legitimation dafür, auf einschlägige islamisch-pädagogische Abhandlungen zu verzichten und sich auf die religiösen Grundtexte zu konzentrieren.

Um islamische Erziehungsvorstellungen kennenzulernen, genügt es indessen nicht, nur klassische »Religions«texte zu betrachten. Der Islam hat sich kaum weniger als etwa das Christentum Gedanken über die (religiöse) Erziehung gemacht. Der renommierte arabische Erziehungswissenschaftler A.L. Tibawi präsentiert in seiner Abhandlung »Islamic Education« u.a. einen vorzüglichen Überblick über die Grundlagen im Koran sowie einen Abriß über die »educational theory« bedeutender islamischer Erziehungstheoretiker (etwa al-Jazi sowie der wohl bedeutendste islamische Gelehrte überhaupt: al-Ghazzali u.v.a.m.). Die einschlägige islamisch-pädagogische Literatur behandelt ausführlich: Schulformen (z.B. Koranschulen), Bildungsinhalte (so vor allem »Adab«: Charakterbildung, moralische Lebensführung), Lehrer- und Schülerrollen, Problem der Ko-Edukation, »Lern-Wege religiöser Erziehung«, methodischer Umgang mit dem Koran, Erziehungsmittel (Lohn, Strafe), organisatorische Fragen (Stundenplan, Ferien usw.).¹⁵ Im deutschsprachigen Raum ist darüber hinaus schon eine erhebliche Anzahl islamischer Selbstdarstellungen vorhanden (u.a. Kurzdarstellungen, Katechismen, Kinder- und Jugendliteratur, aber auch Gedanken über religiöse Erziehung). Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines islamischen Curriculums für

14 Zum Gesamtkomplex Islam in deutschen Schulbüchern vgl. die in 6 Bänden vorgelegten Ergebnisse des Kölner Schulbuchanalyseprojekts in der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung: Der Islam in deutschen Schulbüchern, hg. von A. Falaturi, Braunschweig 1986–1988.

15 Vgl. A.L. Tibawi, *Islamic Education*, London 1972; *Abu-l-hya*, Religionsunterricht an den öffentlichen Knabenschulen des Königreichs Saudi-Arabien (Schriften zur Islamkunde 1), Diss. Mainz 1981. Die Literatur über »islamische Erziehung« ist uferlos. Tibawi gibt wichtige bibliographische Hinweise. Vgl. neuerdings K. Cragg, *Islamic Teaching and the Muslim Teacher*, StMiss 37 (1988) 77–102.

die Grundschule in Nordrhein-Westfalen¹⁶ ist eine teilweise erregte Diskussion mit unterschiedlichen islamischen Gruppen geführt worden, die deren spezifische Vorstellungen von religiöser Erziehung transparent machten. Außerdem gibt es Literatur zum Themenbereich »Muslimische Kinder in der deutschen Schule«¹⁷, die nutzbringend hätte herangezogen werden können.

Ich breche hier ab. Was von der Behandlung des Islam gesagt wurde, gilt mutatis mutandis von Hinduismus und Buddhismus: einerseits vorzügliche, von empathischer Teilnahme geleitete Sachdarstellungen, andererseits Defizite bei den konkreten Fragen religiöser Erziehung. Dabei hätte doch die Möglichkeit bestanden, mancherlei religionspädagogische Vorurteile über andere Religionstraditionen zu korrigieren – etwa jenes, das sich unausgedrückt bei vielen, expressis verbis jedoch in dem ansonsten sehr instruktiven Aufsatz von D. Steinwede zum Thema »Erzählen« findet. Steinwede reklamiert unbekümmert »das Nacherzählen biblischer Texte in der christlichen Unterweisung als Sonderfall« in der Religionsgeschichte. Dabei übersieht er, daß dieses Verfahren keinesfalls »undenkbar gegenüber dem Koran« ist und auch in anderen religiösen Traditionen durchaus seinen angestammten Platz hat.¹⁸ Die Problematik des Erzählens greife ich hier nur beispielhaft heraus, um anzudeuten, daß eine tiefergehende Beschäftigung mit religiösen Erziehungsvorstellungen anderer Traditionen Einsichten zu Tage fördern hilft, die wiederum die christliche Unterweisung positiv beeinflussen können.¹⁹

Ich wünschte mir, daß Köster die Gelegenheit geboten würde, auf seinen grundlegenden Ausführungen aufbauend die einschlägigen religionspädagogischen Fragen in einer weiteren Darstellung zu thematisieren.

Dr. Udo Tworuschka ist Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Universität Köln und Direktor des Interdisziplinären Instituts für Religionsgeschichte (IIRG), Bad Münstereifel.

16 Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens. 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule, Entwurf 1986.

17 A.-Th. Khoury, R. Irskens und W. Wanzura, Muslimische Kinder in der deutschen Schule, Altenberge 1981.

18 D. Steinwede, Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder, in: W. Sanders und K. Wegenast (Hg.), Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott, Stuttgart 1983, 58.

19 Vgl. jetzt M. und U. Tworuschka (Hg.), Vorlesebuch Fremde Religionen, Bd. I: Judentum, Islam; Bd. II: Buddhismus, Hinduismus, Lahr/Düsseldorf 1988, hierin bes. die Einleitung Bd. I, 4–22.