N12<521012061 021

ubTÜBINGEN

Lernen durch Begegnung

NEUKIRCHENER

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 21 (2005)

Herausgegeben von Christoph Bizer, Roland Degen,
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

Lernen durch Begegnung

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 21 (2005)

Herausgegeben von Christoph Bizer, Roland Degen,
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

© 2005
Neukirchener Verlag
Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH
Neukirchen-Vluyn
Alle Rechte vorbehalten
Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow
Umschlagfoto: @ MEV
Druckvorlage: Andrea Siebert
Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG
Printed in Germany
ISBN 3-7887-2124-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.ddb.de.

UNIV. BIBL. TÜBINGEN

ZA 6517-21

Inhalt

Vorwort 7

1 Formen des Lernens durch Begegnung

1.1 *Simone Honecker*
»Respekt ist der Anfang von Allem«
Begegnungen zwischen Kirche und Jugendkultur 11

1.2 *Harmjan Dam*
Schülerinnen und Schüler lernen durch Begegnungen 20

1.3 *Helga Kohler-Spiegel*
Gelebte Begegnung – beim Essen und Trinken
Lernen im Alltag zwischen Menschen mit und
ohne Behinderung 30

1.4 *Dominik Blum / Jörg Hilgers*
›Machen Sie sich keine Sorgen –
wir werden einen Weg finden!‹
Lerngeschichten von Begegnungen in einem Exposure- und
Dialog-Programm in Guatemala 38

1.5 *Daniel Krochmalnik / Dorothea Stein-Krochmalnik*
Das Lamed – eine dreifache Begegnung 49

1.6 *Thorsten Knauth / Muna Tatari*
Lernen aus »Ver-gegnungen«
Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der
Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog 59

1.7 *Fulbert Steffensky*
Heimat verdummt, wenn man nur eine hat!
Wie können die Konfessionen voneinander lernen? 69

1.8 *Roland Degen*
»Für Glauben und Religion … kein Bedarf«!?
Musik in der Schule begegnet Kirchenmusik 73

1.9 *Ofer Shinar*
The Families Forum Youth Educational Program in Israel 78

1.10 *Christoph Bizer*
Die Begegnung des Heiligen: Paul Gerhardts Adventslied: »Wie soll ich dich empfangen …« 84

2 Theoretische Klärungen

2.1 *Folkert Rickers*
Lernen durch Begegnung
Pädagogische Erwägungen in religionspädagogischer Absicht 97

2.2 *Katrin Höhmann*
Schule als Ort der Begegnung 123

2.3 *Norbert Mette*
Lernen im ökumenischen Horizont
Kirchengemeinden als Stätten der Begegnung 136

2.4 *Barbara Stambolis*
Lehren aus zwei Kriegen –
Lernen für ein friedliches Miteinander
Deutsch-französische Begegnungen, Erfahrungen und Initiativen nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg 149

2.5 *Robert Jackson / Karen Steele*
Das Verhältnis von Citizenship Education und religiöser Erziehung in Europa 160

3 Weitere Zusammenhänge

3.1 *Ulrich Becker*
Notizen zur Vorgeschichte einer ökumenischen (und internationalen) Religionspädagogik 177

3.2 *Friedrich Schweitzer*
Begegnung in der Wissenschaft: Internationalisierung und Vergleichende Religionspädagogik. Überblick und Zukunftsperspektiven 189

3.3 *Franz-Michael Konrad*
Vergleichende Erziehungswissenschaft –
als Beitrag zum Lernen durch Begegnung 207

3.4 *Klaus Hock*
Interreligiöser Dialog –
religionswissenschaftliche und theologische Perspektiven 218

Vorwort

Der vorliegende Band soll das *Lernen durch Begegnung* als ein für die religionspädagogische Praxis relevantes Konzept neu ins Bewusstsein rufen, dessen Möglichkeiten und Reichweite klären und Zukunftsperspektiven für Praxis und Theorie entwickeln. Er wendet sich an alle, die in Praxis und Theorie an Begegnung und an deren noch nicht ausgeschöpfter Bedeutung für Bildung und Religion interessiert sind.
Das Thema des Bandes verbindet verschiedene Aspekte: Aufgenommen wird zunächst die Begegnung als Form des Lernens in der Praxis, wobei ein weiter Umkreis möglicher Begegnungen anhand von Beispielen und Berichten in den Blick kommt – zwischen Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen und Situationen, mit verschiedenen Konfessionen und Religionen, im Alltag, bei Schulfahrten, Exkursionen und Jugendaustausch – bis hin zu Begegnungen mit dem Heiligen. In den Blick kommen dabei ebenso Schule und Gemeinde wie andere, manchmal ungewöhnliche Orte des Lernens und der Erfahrung etwa in der sog. Dritten Welt oder bei anderen Fahrten ins Ausland. Daran schließen sich theoretische Fragen nach dem religionspädagogischen Verständnis des Lernens in solchen Begegnungen an – u.a. mit internationalen Beiträgen zu europäischen Bildungsfragen (Citizenship Education, Versöhnungsarbeit u.a.). Schließlich werden Begegnungen und der internationale Vergleich als Methode religionspädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis erörtert. Ein Beitrag zum interreligiösen Dialog beschließt den Band und verweist zugleich auf weitere Begegnungsmöglichkeiten – zwischen den Religionen, aber auch zwischen Religionspädagogik, Theologie und Religionswissenschaft.

Vorwort

1

Formen des Lernens durch Begegnung

1.1

Simone Honecker

»Respekt ist der Anfang von Allem«

Begegnungen zwischen Kirche und Jugendkultur

Es ist spät geworden. Eigentlich will ich nur noch ins Bett. Doch ich bleibe, denn das Gespräch mit Alexander ist wichtig. Alexander ist einer der acht Jugendlichen, die sich bereit erklärt haben, beim Pilotprojekt für den ökumenischen »Graffiti-Kreuzweg« (s.u.) mit zu machen. Er gehört zur Aachener Sprayerszene. Genau darum geht es in unserem Gespräch: um den Kampf um Anerkennung, den Kampf gegen das Vorurteil, Sprayer seien alle Kriminelle und Graffiti nur Schmiererei. Alexander erzählt aber auch über den Umgang der Sprayer untereinander. Keiner übermalt das Bild eines anderen. Man hilft sich gegenseitig, bringt sich die Tricks bei. »Respekt«, sagt er, »ist der Anfang von Allem«. Darum müsse es auch in der Gesellschaft gehen; mehr Toleranz und Respekt voreinander wünscht sich der Abiturient. Ich lerne an diesem Abend viel, nicht nur über das Sprayen, sondern vor allem über die Themen und Sehnsüchte, die einen 19jährigen beschäftigen.
Das Wochenende findet in kirchlichen Räumen statt, in einem Bildungshaus der Diözese Aachen. Dieser Ort wird für Alexander und seine Freunde in doppelter Hinsicht zum »Lern-Ort«: Auf den konkreten Ort hin wird es einer der Teilnehmenden zum Abschluss des Wochenendes so ausdrücken: Er sei dankbar, dass wir den SprayerInnen »Asyl« gewährt haben, diese Erfahrung habe seine Sicht von Kirche positiv beeinflusst. Zum anderen auf das Thema hin: Keiner von ihnen hatte sich vorher intensiver mit der Passion Jesu beschäftigt. Ihre je eigenen Geschichten damit zu verbinden und dies ins Bild zu bringen, war für sie eine wichtige Lernerfahrung.

Hier klingt bereits an, worum es im Folgenden gehen soll. Anhand von drei ausgewählten Praxisbeispielen: dem Graffiti-Kreuzweg-Projekt, der Jugendkirche »TABGHA« in Oberhausen und dem Weltjugendtag möchte ich aufzeigen, wie Lernen durch Begegnung – in einem kreativen Projekt, einem innovativen Konzept von Jugendpastoral und in einer Großveranstaltung – gelingen kann und welche Chancen diese Zugänge und Veranstaltungen bieten.

1 »Graffiti-Kreuzweg«. Ein ökumenisches religionspädagogisches Projekt

Acht Jugendliche betrachten eines der Bilder des ökumenischen Kreuzweges der Jugend von 2001: Zu sehen ist die Ruine des abgebrannten

Hauses von Solingen und Jesus inmitten eines venezianischen Karnevalszugs. Für die Jugendlichen ist der Bezug zu ihrer Lebenswelt sofort klar: Sie entdecken in diesem Bild die Scheinheiligkeit der Gesellschaft – und vor allem derjenigen Menschen, von denen sie als Sprayer in die kriminelle Ecke gestellt werden. »Was Jesus damals erlebt hat, so geht es uns heute«, bringt es einer auf den Punkt. Für die Jugendlichen, die sich an diesem Wochenende zu einem Graffiti-Kreuzweg-Projekt zusammengefunden haben, ist die Passionsgeschichte nicht nur ein historisches Ereignis, das sie noch vage aus dem Religionsunterricht oder dem Firmkurs kennen, sondern eine Geschichte, die immer noch hochaktuell ist – weil sie ihr Leben darin entdecken.

Die Konzeptidee

Die Wurzeln des Projekts sind in der Redaktionsgruppe zum ökumenischen Kreuzweg der Jugend zu finden. Auf der Suche nach Werken von Jugendlichen für Jugendliche entstand die Idee, einen Kreuzweg durch Graffiti gestalten zu lassen. Aus dieser Idee wurde ein eigenständiges Konzept für ein Projekt, das gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft evangelische Jugend (aej) entwickelt wurde.
Religionspädagogischer Ausgangspunkt für dieses Projekt war folgende Beobachtung: Bei Jugendlichen, aber auch bei den Verantwortlichen in der Jugendarbeit sind zunehmend Sprachbarrieren bei der Rede von Gott bzw. der Rede von Jesus festzustellen. Hinzu kommt ein starker Traditionsabbruch, der bewirkt, dass viele Jugendliche nur noch wenig Kenntnis über Jesus haben. Auch aus diesem Grund scheinen die »alten« Jesusbilder nicht mehr transportierbar.

Das Projekt »Graffiti-Kreuzweg« wollte einen Beitrag dazu leisten, der verbliebenen Faszination an der Person Jesu auf die Spur zu kommen, sich mit seinem Leben und seiner Botschaft auseinanderzusetzen und Ausdrucksformen für eigene Fragen und den eigenen Glauben zu finden. Wenn die Botschaft des Evangeliums zur Lebenswelt und zu den Erfahrungen junger Menschen in Beziehung gesetzt werden soll, gehören dazu auch jugendtypische kulturelle Ausdrucksformen und Bezüge zur gesellschaftlichen Situation. Mit dieser Zielperspektive stellte das Projekt eine Art christologischer Spurensuche junger Menschen dar. Es eröffnete die Chance, dass Glaubenswissen zu kommunizierbarem Lebenswissen wird. Sein gelungener Verlauf war eine Ermutigung: mit kreativen Methoden in der Arbeit mit Jugendlichen den Glauben im Gespräch zu halten, die Relevanz des Glaubens für das eigene Leben zu entdecken und die ökumenische Zusammenarbeit zu fördern.

Arbeitsphase: Lernen mit Hilfe kreativer Zugänge

Allen interessierten Gruppen (Jugendgruppen, Schulklassen usw.), die sich an diesem Projekt beteiligen wollten, wurde eine Arbeitsmappe zur Verfügung gestellt. Diese Arbeitsmappe enthält sowohl religionspädagogische Impulse als auch technische Angaben zur Arbeit mit Graffiti. Das

Projekt, so hatte es das Pilotwochenende gezeigt, kann jederzeit durchgeführt werden; es bedarf nicht unbedingt der Anbindung an die Fastenzeit.

Jugendliche brauchen Gestaltungsräume und Ausdrucksmöglichkeiten, um ihren religiösen Gedanken und Gefühlen eine Form geben und ihnen eine eigene »Sprache« verleihen zu können. Künstlerische Ausdrucksformen und besonders Formen jugendgemäßer bildender Kunst können hilfreich sein, diesen Vorgang der Anknüpfung des Evangeliums an jugendliche Lebenswelten zu ermöglichen. Sie eröffnen einen Zugang, der über das Kognitive hinausgeht. Hier können auch emotionale Prozesse umgesetzt werden: Gefühle, noch nicht Verbalisiertes, können im kreativen Gestalten ausgedrückt werden. Als besonderer Zugang wurde für dieses Projekt Graffiti gewählt. Die Grundidee lässt sich jedoch auch mit anderen kreativen Methoden verwirklichen.

Warum gerade Graffiti?

Graffiti sind eine jugendliche Ausdrucksform mit eigenen Regeln und Gesetzen und einer eigenen Sprache. Sie haben sich aus den ursprünglichen Namenszügen in Form von »Tags« – hastig an Betonwände hingesprühten Krakeln – zu einer eigenen und immer aufwändigeren Kunstform entwickelt, die hohe Ansprüche beinhaltet und eine entsprechend hohe Aussagekraft besitzen kann. Sie sind Bestandteil der »HipHop-Szene«. HipHop ist mehr als eine Musikform – es ist eine (jugendkulturelle) Szene und eine Lebenseinstellung, Ausdruck eines Lebensgefühls. Graffiti sind insofern nicht Bestandteil des »Main-Streams« gegenwärtiger Jugendkultur.

Mit ihren Graffiti erobern Jugendliche ihre Umwelt; mit ihrem »Tag« sagen sie: »Ich bin hier gewesen«. Sie setzen der grauen Anonymität der Großstadtarchitektur Farbigkeit und individuelle Persönlichkeit entgegen. Aber sie tun dies bewusst in ihrer eigenen, dem Durchschnittsbürger zumeist unverständlichen Sprache – mit ihrem Zeichensystem, das nur Insidern verständlich ist und verständlich sein soll und das nach außen sein Geheimnis und das Geheimnis der Jugendlichen wahrt. Graffiti entstehen vom Ansatz her und weitgehend bis heute noch im Bereich der Illegalität, weil sie als »Sachbeschädigung« gelten – und es vielfach ja auch sind. Für einen Teil der Szene gehört dies als künstlerischer Ausdruck gegen die Ordnung und die Normen der Gesellschaft und der Erwachsenenkultur zum Selbstverständnis der Graffiti-Kunst und ihrer Botschaften.

All dieses baut natürlich für eine »normale« Jugendgruppe hohe Hürden auf. Zum einen ist es die Frage nach der Lebenseinstellung und der Szene: »Dürfen wir das überhaupt? Müssen wir zur Szene gehören und ihre Symbolsprache und ihre Regeln beherrschen, wenn wir selber Graffiti sprühen? Müssen wir die Lebenseinstellungen der Szene teilen?« Das andere Problem bezieht sich auf die Technik der Graffiti-Kunst: »Können wir das überhaupt? Wie viel Graffiti-technisches und künstlerisches Know-how brauchen wir?«
Jugendgruppen und Schulklassen, die bei diesem Projekt mitmachen, müssen nicht zur »Szene« gehören. Allerdings nimmt dieses Projekt

Elemente der angesprochenen Lebenseinstellung auf: Jugendliche sollen und dürfen damit eine eigene »Sprache« sprechen und eine Kunstform nutzen, die noch nicht von der Erwachsenenwelt okkupiert und übernommen worden ist. Eine Kunstform, die bisher auch noch nicht »ökonomisiert« ist, also noch nicht vermarktet wird; eine Kunstform also, die das Signal aussendet: Hier befinden wir uns in einem »Raum«, der Jugendlichen alleine gehört. Das gilt auch für den Bereich des Glaubens. Gerade hier ist es wichtig, dass junge Leute ihre eigenen Ausdrucksformen finden, ihre eigene Sprache sprechen, um sich Glaubensinhalte und um sich Jesus Christus von ihren eigenen Lebenswelten her anzunähern und ihn so zu »verstehen« – und sich auf diese Weise einem lebensweltbezogenen und eigenständigen Glauben anzunähern. Gerade wenn es um die Bibel und um eigenen Glauben geht, dürfen nicht einfach vorgefertigte Muster übernommen werden.

Fazit

Das Projekt wurde bundesweit beworben und durchgeführt. Es haben sich alle Formen kirchlicher Jugendarbeit beteiligt: von Schulklassen über Firmgruppen bis hin zu Offenen Treffs und Jugendgruppen. Rückmeldungen und eingesendete Bilder von den entstanden Werken haben gezeigt: Kreative Zugänge eröffnen die Möglichkeit, dass Glaubensinhalte orientierende Bedeutung bekommen, wenn sie in einer »Sprache« zum Ausdruck gebracht werden können, die Jugendlichen entspricht. Die Kreativität der Jugendlichen wird zum Bindeglied zwischen Glaubensinhalten und ihren Lebenserfahrungen.

Begegnung findet hier vordergründig natürlich im Miteinander des Tuns statt, im gemeinsamen Planen und gemeinsamen Arbeiten. Bedeutsamer ist bei diesem Projekt allerdings die Begegnung mit den entstandenen Bildern. Hier lernen einerseits die Betrachtenden von denen, die die Bilder erstellt haben; andererseits sind diese Rückmeldungen und Interpretationen wiederum Denkanstöße für die Jugendlichen. Im gemeinsamen Entschlüsseln der gemalten Szenen und Symbole lernen beide Gruppen voneinander, und umgesetztes Glaubenswissen wird zu orientierendem Lebenswissen.

Das Aufzeigen der noch vorhandenen oder wieder gewonnenen christologischen Sprach- und Ausdrucksfähigkeiten bei jungen Menschen kann für die Verantwortlichen in der Jugendarbeit eine wertvolle Hilfe sein, um mit den Jugendlichen im Gespräch zu bleiben über das, »was sie für ihr Leben und ihren Glauben unbedingt angeht«. Wo dies gelingt, wo Jugendliche sich von existenziellen Fragen betreffen lassen und sie die Antworten der Passion an sich heranlassen, da greift die bekannte Definition von Religion »im Sinne von zum Leben anleitenden, beheimatenden Rückbindungen«[1].

1 *Hans Mendl*, Heldendämmerung. Peinliche Überbautypen oder Heilige der Un-

2 TABGHA: Jugendkirche Oberhausen

Unwillkürlich mache ich einen Schritt rückwärts. Die Bässe der Techno-Musik dröhnen mir in den Ohren. Aber ich bin trotzdem am richtigen Ort: Skate Event in der Kirche: »Halfpipe to heaven« – das Skater-Event in der Jugendkirche TABGHA. Unter dem Motto »Halfpipe to heaven« wird die Kirche 12 Stunden lang zum Paradies für alle Skate- und Inline-Begeisterten. Auf einem ausgefeilten Skater-Parcours (auch »Fun-Box« genannt) besteht die Möglichkeit, dem Himmel ein Stück näher zu kommen. Es beginnt um Punkt 12.00 Uhr – unmittelbar nach dem sonntäglichen Gemeindegottesdienst. Von da an steht der Kirchenraum bis Mitternacht allen funsportverrückten Jugendlichen offen. Sechs Stunden später: Wie jeden Sonntag findet auch an diesem Tag die Jugendmesse statt. Mit den Skatern und den Jugendlichen, die regelmäßig zum Jugendgottesdienst kommen, feiert Jugendpfarrer Bernd Wolharn buchstäblich mitten auf der Rampe einen Gottesdienst zum Thema »Heaven is a halfpipe!?«
Während der Gebete und Lesungen sitzen die Jugendlichen z.T. auf ihren Skateboards. Zur Eucharistiefeier versammeln sich alle vorne um den Altar, und eine an diesem Tag seltene Ruhe und Stille breitet sich aus.

Zur Projektidee

Das Projekt Jugendkirche des Katholischen Jugendamtes Oberhausen war in dieser Form bundesweit das erste Experiment im Bereich der Jugendpastoral[2]. Es hat sich zum Ziel gesetzt, Jugendlichen neue, attraktive und zum Teil auch ungewöhnliche Zugänge zu Kirche zu eröffnen. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist die Mitbeteiligung und Mitbestimmung Jugendlicher im Hinblick auf die räumliche und inhaltliche Gestaltung der Jugendkirche.

Nach einer intensiven Vorlaufphase mit Zukunftswerkstätten, Forumsgesprächen und breit angelegten Fragebogenaktionen ging die Jugendkirche Tabgha am 9./10. Dezember 2000 an den Start. Graffiti-Aktionen, HipHop- und Theaterworkshops oder die Anlage eines Flusslaufes in der Kirche beschrieben dabei den Horizont der zukünftigen Möglichkeiten innerhalb dieses innovativen Projektes, das zunächst auf fünf Jahre angelegt ist und durch die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge wissenschaftlich begleitet wird. Tabgha soll helfen, die weit verbreitete Sprachlosigkeit, das häufig monierte gegenseitige Unverständnis, ja die sich ausbreitende Gleichgültigkeit zwischen der Institution Kirche und weiten Teilen der heutigen Jugend zu überwinden und in einen offenen Dialog, in eine konstruktive Spannung zu führen. Dem dienen die sonntäglichen Jugendmessen (orientiert an Elementen aktueller Jugendkultur), der TABGHA-Gospelchor, die Kino-Reihe CINEMA PARADISO oder das

scheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung? In: Religionspädagogische Beiträge 45/2000, 3–26.
2 Mittlerweile gibt es einige »Nachfolgemodelle« z.B. in Münster und Berlin.

Musical-Projekt, Ausstellungen und andere Veranstaltungen. Jugendkirche lässt sich »grundsätzlich charakterisieren als Experiment, begehbare Wege in einem oder tragfähige Übergänge über einen Graben zu finden und zu bauen, der von zwei ›Baggern‹ ausgehoben wird: dem Bruch zwischen Evangelium und Kultur, den Papst Paul VI. in Evangelii nuntiandi als ›Drama unserer Zeitepoche‹ bezeichnet hat, und einem ›kulturellen oder ästhetischen Schisma‹ zwischen Jugendkultur und kirchlicher Erwachsenenkultur«[3].

Der Ort »Kirche« als Raum des Lernens und der Begegnung

Die Jugendkirche Tabgha ist an einen festen Raum, zunächst im ganz realen Sinne, gebunden: das Gebäude einer Oberhausener Pfarrkirche (den sich Tabgha mit der entsprechenden Ortsgemeinde teilt). Diesen Raum können die Jugendlichen weitgehend nach ihren Vorstellungen gestalten und mit ihren Ausdrucksformen beleben. Dies bedeutete z.B. das Entfernen der alten Kirchbänke, um mit Stühlen flexiblere Sitzanordnungen schaffen zu können. Es bedeutet auch, dass die Spannbreite von einer Hip-Hop-Nacht mit Mitternachtsgottesdienst bis hin zu Meditationen und Liedern aus Taizé reicht. Welche Akzente gesetzt und welche Projekte vorangetrieben werden, ist von den Jugendlichen abhängig, die bereit sind, sich einzubringen und zu engagieren. Möglichkeiten der Partizipation gibt es viele: z.B. in der monatlichen Kultwerkstatt. Hier können Jugendliche ihre Lebens- und Glaubensgeschichte in die Vorbereitung der sonntäglichen »CU-Jugendgottesdienste« einbringen.[4]

Jugendkirche als Lerngemeinschaft

Die Grundfragen, auf die die Jugendkirche eine Antwort zu geben versucht, können mit den Worten des verstorbenen Bischofs Klaus Hemmerle wiedergegeben werden: »Wie kann aus der Welt und der Sprache der jungen Menschen heute der Raum und das Wort erwachsen, in denen Kirche und Evangelium morgen Gestalt gewinnen? Wie muss Tradition geschehen, damit das Evangelium und die Kirche Raum sein können für die junge Generation?«[5] Die Ermutigung, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und von der Lebenswelt Jugendlicher aus Kirche zu gestalten, wird in Oberhausen ernst genommen und umzusetzen versucht. Dabei ist dies eigentlich ein Anspruch, der in der Jugendarbeit schon eine lange Tradition hat. So heißt es bereits im Würzburger Synodenbeschluss zur kirchlichen Jugendarbeit: »Es wäre zu wenig, wenn die Kirche an der

3 *Hans Hobelsberger*, Experiment Jugendkirche – pädagogische und jugendpastorale Ansätze. In: *ders. / Elisa Stams / Oliver Heck / Bernd Wolham* (Hg.), Experiment Jugendkirche, Event und Spiritualität, Kevelaer 2003, 17.

4 S. hierzu: *Marcus Minten / Bernd Wolharn*, Alles für den Herrn?!? Liturgie in TABGHA-Jugendkirche Oberhausen, a.a.O., 56.

5 *Klaus Hemmerle*, Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an? In: IKZ Communio 12, 1983, 306–317.

Jugend handelte. In der kirchlichen Jugendarbeit handeln die jungen Menschen selber. Sie sind nicht nur Adressaten des kirchlichen Dienstes, sondern ebenso seine Träger«[6]. Wenn es gelingt, einen solchen Ansatz zu verwirklichen, ist dies ein Beitrag zur Selbstevangelisierung von Kirche: »Kirche (...) wird zur Lerngemeinschaft durch die Bekehrung zur Jugend, und sie ist beseelt von der festen Hoffnung, daß die nachrückende Generation ihre eigenen Möglichkeiten mitbringt, um das Evangelium gegenwärtig werden zu lassen.«[7]

3 Ausblick: Der Weltjugendtag im August 2005

Der nächste Weltjugendtag 2005 in Köln wirft schon lange Schatten voraus. Seit 1986 rief der inzwischen verstorbene Papst Johannes Paul II. jedes Jahr zur Feier des Weltjugendtages auf. Alle zwei bis drei Jahre lud er die Jugend der Welt zum großen Fest des Glaubens an einen zentralen Ort ein. Nun wird der neue Papst, Benedikt XVI., zum Fest des Weltjugendtages nach Köln kommen. Dort werden im Rahmen ganz unterschiedlicher Veranstaltungsformen, Liturgien, Katechesen und Gottesdienste vielfältige Möglichkeiten des Lernens und der Begegnung gegeben sein.[8] Im Folgenden sollen einige Facetten kurz beleuchtet werden.

Lernen durch die Begegnung von Tradition und jugendgemäßen Ausdrucksformen

Bei bisherigen Weltjugendtagen wurde in der *Abschlussfeier* die traditionelle Form eines pontifikalen Hochamtes verbunden mit dem Erlebnis einer vorausgehenden nächtlichen Vigilfeier, bei der die Jugendlichen unter freiem Himmel auf dem Veranstaltungsplatz übernachteten – ein Hauch von Woodstock unter den wehenden Vatikanfahnen. Diese Kombination von Tradition und jugendgemäßer Ausdrucksform kann eine mögliche Antwort sein auf die Wahrnehmungen, mit denen sich die Ver-

6 *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. In: *L. Bertsch u.a.* (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 290.

7 *Werner Tzscheetzsch*, Zum Verhältnis Jugend und Kirche. Kirchliche Jugendarbeit als Tradierungsort des Glaubens? In: *Ulrich Deller / Ewald Vienken* (Hg.), Wagnis Weggemeinschaft, Beiträge und Reflexionen zur Jugendpastoral Hemmerles, München, 1997, 22.

8 Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, hier auf die Frage nach den Eventelementen während eines Weltjugendtages einzugehen. Hierzu empfehle ich die kritischen Anmerkungen von *Hans Hobelsberger:* Erlebnis und Struktur, Überlegungen zur »Eventisierung« kirchlicher Jugendarbeit, in: *E. Garhammer / P. Scheuchenpflug / H. Windisch* (Hg.), Provokation Seelsorge, Wegmarkierungen heutiger Pastoraltheologie, Freiburg i.Br. 2000.

antwortlichen in der kirchlichen Jugendarbeit derzeit konfrontiert sehen: Fremdheitserfahrungen im Umgang mit christlichen Traditionen, schwindende Akzeptanz von traditionellen Elementen. Dennoch: Jugendliche suchen Antworten, Orientierung und Halt. Sie scheinen Wurzeln und Flügel zugleich zu brauchen, das Gefühl der Zugehörigkeit und eine Vision, die sie leben lässt. Gelungene Brückenschläge im Rahmen der Möglichkeiten, die der Weltjugendtag lässt, sind wichtige Erfahrungen, die über den Tag hinaus wirken können.

Orientierungshilfen für den persönlichen Glaubensweg können die *Katechesen* sein. Hierbei handelt es sich um einen Gottesdienst, der von der Ansprache (der Katechese) eines Bischofs geprägt wird. Anschließend ist in kleinen Gruppen Gelegenheit, das Gehörte zu vertiefen und mit eigenen Erfahrungen zu »erden«. Entlang der vorgegebenen Themen bieten diese Katechesen die Möglichkeit zum Glaubensgespräch zwischen Bischöfen und Jugendlichen. Wo ein echter Dialog zustande kommt, da finden sich Andockmöglichkeiten für die Fragen und das Suchen der Jugendlichen. Hierzu gehört auch das Erleben des Zuspruchs und der Ermutigung in der Begegnung mit dem Papst.

Ebenso wichtig sind die *nächtlichen »Nikodemus-Gespräche«*, die sich in den Unterkünften oder am Rande von Veranstaltungen ergeben. Die ungezwungene Atmosphäre, das Gefühl der Zugehörigkeit, all das schafft eine andere Offenheit, als dies im Alltag der Pfarrgemeinde möglich ist. In diesen stillen Momenten des Weltjugendtages wird eine Spiritualität erlebbar in der Begegnung von Menschen, die von einer Sehnsucht geprägt sind, dass es im Leben »mehr als alles« geben muss.

Der Weltjugendtag hat außerdem die große Chance des *interkulturellen Lernens*, eine wichtige Facette der politischen Dimension von Spiritualität und des Weltjugendtages insgesamt. Wo Toleranz, das Denken in internationalen Zusammenhängen und ein von gegenseitiger Achtung geprägtes Miteinander während des Weltjugendtages, aber vor allem auch danach eingeübt werden; wo die Erfahrung von Weltkirche und Zugehörigkeit das Engagement auch im politischen Handeln prägt, da verwirklicht sich die diakonische Dimension dieses Mega-Events. Wenn dieser Geist des Weltjugendtages in der religiösen Bildung, in der kirchlichen Jugendarbeit lebendig bleibt, dann ist dieses Großereignis kein bloßer Selbstzweck, sondern ein besonderer Kristallisationspunkt christlicher Lebensführung.

4 Schlussbemerkung

Von deinen Sinnen hinaus gesandt,
geh bis an deiner Sehnsucht Rand,
gib ihr Gewand. (R.M.Rilke)

Die Sehnsüchte junger Menschen, ihre Fragen und ihr Suchen nach Glück sind wichtige Ausgangspunkte für kirchliche Jugendarbeit. Ein

menschenwürdiges Mensch Sein-Können steht im Mittelpunkt des Handelns. Wenn Gott ins Spiel kommt, dann ist »kirchliche Jugendarbeit umso authentischer christlich, je eindeutiger es in ihr um das menschenwürdige Mensch-Sein der Jugendlichen geht und je weniger die Jugendlichen in ihr für andere Interessen vereinnahmt werden«[9]. Dieser diakonische Ansatz gibt der kirchlichen Jugendarbeit dann ihr Gesicht, wenn in ihr die Verantwortung für den Anderen und dessen Lebensmöglichkeiten verwirklicht werden. Ziel muss es dabei sein, Jugendlichen einen »›haltenden Raum‹ zur Verfügung zu stellen, der ihnen in der Kombination von Freiheit und Bindung, von Akzeptanz und Anforderung einen Halt verleiht, damit sie Werte und Kompetenzen für die gemeinsame verträgliche Gestaltung von sozialen Lebensräumen ausbilden können«[10]. Wo dies gelingt, da verwirklicht sich bereits etwas von der Reich-Gottes-Botschaft, denn zu derem praktischen Gehalt gehört die Ermutigung zum Subjekt-Sein und die Bereitschaft zu Umdenken und Veränderung.

Die vorgestellten Projekte und Veranstaltungen der Jugendpastoral versuchen »um des Menschen willen«, diese Ziele umzusetzen und Lernen in diesen Formen der Begegnung zu ermöglichen. Dabei »geht es um die Inszenierung von Begegnungen von Menschen mit Menschen, (...) in deren Zentrum die Frage nach den Quellen des Lebens und dem gelebten »Mehr-Wert« der christlichen Botschaft steht mit dem Ziel, dass gelebtes Heilswissen zum lebendigen Orientierungswissen wird: »Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt« (1Petr 3,15)[11].

Simone Honecker ist Referentin für Glaubensbildung in der Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz in Düsseldorf.

9 *Herbert Haslinger*, Diakonische Jugendarbeit – eine Antwort auf die Zeichen der Zeit. In: Arbeiterfragen 3/99, Oswald-von-Nell-Breuning-Haus (Hg.), Herzogenrath, 1999, 14.

10 Ebd., 18, dort entnommen aus: *O. Fuchs*, »Täterpastoral« und »Tatpastoral« in der Jugendarbeit. In: *H. Amann / G. Kruip / M. Lechner* (Hg.), Kundschafter des Volkes Gottes. Festschrift für P. Roman Bleistein SJ zum 70. Geburtstag, München 1998, 244.

11 *Hans Mendl*, Glauben – Lernen – ein interaktiv-reflexiv, sozial verorteter und subjektgesteuerter Prozess. In: *Herbert Haslinger / Simone Honecker* (Hg.), »Na logo!«, Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer 2002, 58.

1.2

Harmjan Dam

Schülerinnen und Schüler lernen durch Begegnungen

1 Was mit Jan-Paul passierte

Ungefähr vierzig deutsche und niederländische Schülerinnen und Schüler sitzen in einem großen Kreis auf dem »Heuboden« der Evangelischen Jugendburg Hohensolms in der Nähe von Wetzlar. Die Niederländer waren am Tag vorher schon mit einem Reisebus aus Alphen aan de Rijn gekommen. Die Deutschen aus einem Gymnasium in Mainz sind gerade eine Stunde da. Gesprochen wurde noch nicht viel miteinander. Die Sprachen sind zwar verwandt, aber doch zu unterschiedlich, um sich direkt verständigen zu können. In der niederländischen Gruppe spürt man eine große Spannung. Wann wird Jan-Paul es sagen? Wird er diese drei Tage Schülerbegegnung von Anfang an schwierig oder sogar unmöglich machen?

Jan Paul hatte nicht viel Lust gehabt mitzufahren. Nur weil sein Deutschlehrer ihn gedrängt hatte – »Es ist gut für dich« – ist er doch mitgereist. Schon im Bus hat er klargemacht, dass er nur dabei sei, um endlich die Wahrheit zu sagen: »Die Deutschen sind doch alle Nazis!« Und er argumentierte: »Zwischen 1940 und 1945 hat sich das bei uns in den Niederlanden doch eindeutig gezeigt. Und dann die Ereignisse in Mölln, Solingen, Rostock, die Anschläge auf Synagogen, die Debatte um die Muslime.« Und Jan-Paul beschloss seine Erklärung: »Es hat sich doch nichts geändert«. Darüber bräuchte man mit ihm nicht mehr zu diskutieren! Und so wurde im Bus und auch am ersten Abend nicht mehr darüber gesprochen.

Jetzt ist die Gruppe Deutscher aus Mainz angereist und sitzen sie im Kreis. Die niederländische Gruppe hat Plakate gemalt, auf denen das Typische der verschiedenen Nationen in Europa zu sehen ist. Für Deutschland ist Bier, Wurst und das Brandenburger Tor abgebildet. »Ließe sich noch mehr sagen?«, frage ich als Moderator in dieser ersten Runde. Da legt Jan-Paul gleich los. Alle Deutsche seien Nazis, immer wieder komme es zum Ausländerhass und so weiter. Es täte ihm leid, aber er könne es nicht anders sehen, so endet er seinen Ausbruch. Ein deutsches Mädchen nimmt stellvertretend für die ganze Gruppe die Herausforderung an: »Bin ich etwa ein Nazi? Wie weißt du das? Kann ich vielleicht etwas dafür, dass mein Opa vor fünfzig Jahren in den Krieg geschickt wurde?« Auch wenn dies für Jan-Paul keine einfache Fragen sind, zwingen sie ihn dazu zu sagen, vor welchem Hintergrund er selbst

redet. Nach und nach wird klar, welche tragische Geschichte seine Familie mitschleppt: Sein Großvater war im Zweiten Weltkrieg ohne jeglichen Grund von der Waffen-SS erschossen worden. Wir alle entdeckten anhand des Beispiels von Jan-Paul, wie sich die Schuld der Väter und Großväter »wie eine schwarze Wolke über die Kinder und Enkel der Opfer« legt, »denn die maßlosen Kränkungen der ermordeten, gedemütigten und entmenschlichten Kinder, Frauen und Männer pflanzen sich im Bewusstsein fort.«[1]
Im Laufe der dreitägigen deutsch-niederländischen Schülerbegegnung erlebten die vierzig jungen Menschen viele gemeinsame Erfahrungen. Der Ausbruch von Jan-Paul hatte das Klima nicht nachhaltig gestört. Im Gegenteil, er war ein Glückfall gewesen, der die Türen für ein tiefes Gespräch über Urteile und Vorurteile ermöglichte. Auch Andere wagten es, ehrlich ihre Geschichten zu erzählen. Durch die drei Tage Begegnung lernten die Schüler sich als Menschen kennen und nicht als Vertreter von bestimmten Nationen oder Ideologien. Ganz langsam wurden verfestigte Überzeugungen angekratzt, und hinter den Masken wurden Gesichter sichtbar. Am letzten Abend, als die deutschen Jugendlichen schon wieder abgereist waren und die niederländische Gruppe noch eine letzte Nacht in der Burg verbrachte, erzählte Jan-Paul in kleiner Runde, dass die Begegnung ganz anders verlaufen sei, als er sich gedacht hatte. »Vielleicht«, so meinte er, »kann man diese netten jungen Deutschen doch nicht so direkt für die Gräueltaten ihrer Großeltern verantwortlich machen.« Und mir persönlich sagte er, dass er jetzt doch verstehen könne, warum es für mich als Niederländer möglich sei, mit einer Deutschen verheiratet zu sein.

2 Das Schauen in die Augen der Anderen

In dieser Geschichte von Jan-Paul wird im Kleinen und Konkreten klar, was Emanuel Levinas gemeint hat mit seiner Analyse zum Antlitz des Anderen: Wer den Menschen ins Gesicht schaut, entdeckt, dass er sich nicht in irgendeinen »Begriff« fassen lässt, sondern Menschen sich nur im Gespräch begegnen können. Levinas begründet dies in seinem Hauptwerk »Totalité et Infini« von 1961 damit, dass das menschliche Sein nie als Totalität zu verstehen ist, weil es nie völlig objektiviert werden kann. Die endliche Welt der Dinge kann man in einer Totalität fassen, den Menschen nicht. In seiner Subjektivität ist der Mensch unendlich, und dies zeigt sich in seinem Antlitz. Dies berührt für Levinas eine zentrale ethische Dimension: »Die Beziehung zum Antlitz ist von

1 *Geiko Müller Fahrenholz*, Vergebung macht frei, Frankfurt a.M. 1996, 10; vgl. auch 64f.

vornherein ethischer Art. Das Antlitz ist das, was man nicht töten kann ...«[2] Italo Mancini formulierte dies 30 Jahre später wie folgt:

»Unsere Welt ist, wenn es darum geht, in ihr zu leben, zu lieben und heilig zu werden, nicht durch eine neutrale Theorie des Seins gegeben, nicht durch die Ereignisse der Geschichte oder die Naturphänomene, sondern durch das Vorhandensein jener unerhörten Zentren von Andersartigkeit, welche die Antlitze sind, Antlitze, die es anzusehen, zu achten, zu liebkosen gilt.«[3]

Genau aus diesem Grund reicht es nicht, im Religionsunterricht im Allgemeinen über ethische Fragestellungen zu diskutieren. Erst wenn wir selbst Entscheidungen treffen müssen, stellen sich ethische Fragen wirklich. »Die ethische Dimension beginnt, wenn der andere ins Spiel kommt.«[4] Lernen durch Begegnung zielt vor allem auf diese ethische und anthropologische Dimension. Vorurteile, Hass, Nationalismus, Rassismus sollen durch die Begegnung verringert werden. Das heißt nicht, dass von allgemeinen ethischen Debatten im Unterricht keine Lerneffekte zu erwarten sind; auf der reflexiven Ebene sind sie als »Vorübung« zu betrachten, die das konkrete Handeln noch nicht berühren. Ethische Fragen gewinnen in hohem Maße an Evidenz, wenn sie das eigene Leben betreffen. Begegnungen, das Schauen in die Augen Anderer, erhöhen diese Evidenz noch weiter. Jan-Paul erfuhr, durch die Stimmen und die Augen vieler fragender deutscher Schüler, dass er seine Position nicht durchhalten konnte und doch ins Gespräch kommen musste.

Gerade das ist das Wertvolle an Schülerbegegnungen, ob sie nun zwischen Deutschland und den Niederlanden, zwischen Deutschland und Frankreich, mit Polen, mit Russland, mit Israel, mit Ägypten, mit Nordirland, mit Kanada oder mit den Vereinigten Staaten durchgeführt werden. Die Intensität und die Relevanz von selbst erlebter Begegnung übertrifft vieles, was in Schule möglich ist. Der bekannte Hirnforscher Manfred Spitzer schreibt dazu:
»Je mehr Austausch während der Schulzeit erfolgt, je besser, und je mehr einer gesehen hat, desto toleranter wird er später sein. Durch viele unterschiedliche Erfahrungen, durch unser Reiben an den Vorstellungen anderer und durch unser damit verbundenes, dauerndes Bewerten werden Räume für Repräsentation eröffnet, oder besser aufgespannt. Je differenzierter diese Räume angelegt werden (und dies geschieht noch bis nach der Pubertät), desto eher ist der Erwachsene später zu Bewertungen komplexer Sachverhalte in der Lage.«[5]

2 Emanuel Levinas in einem Interview mit Philippe Nemo. Zitiert in: *Volker Steenblock*, Kleine Philosophiegeschichte, Stuttgart 2002, 408.
3 *Italo Mancini*, Tornino i volti (Mögen die Antlitze wiederkehren) Genua 1989. In. *Carlo Maria Martini / Umberto Eco*, Woran glaubt, wer nicht glaubt? München [2]2000, 50.
4 Umberto Eco. In: *Martini/Eco*, a.a.O., 86.
5 *Manfred Spitzer*, Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin 2003, 356.

3 Begegnungen, das Eigentliche des ökumenischen Lernens

In der ökumenischen Bewegung, die seit etwa 100 Jahren versucht, Gegensätze zu überwinden (»Eine Kirche für Eine Welt«, Ph. Potter), spielt die Begegnungsarbeit eine zentrale Rolle. Auch wenn in der Öffentlichkeit vielleicht der Eindruck entsteht, dass es in der Ökumene nur um das Abhalten großer internationaler Konferenzen und das Formulieren von wichtigen Erklärungen geht, das Eigentliche der Ökumene sind die Begegnungen.

1910 begegneten sich mehrere hundert Vertreter von Missionsgesellschaften in Edinburgh, um zu engerer Kooperation zu kommen. Etwa zur gleichen Zeit gründeten »pazifistisch« orientierte Christen in England und Deutschland eine Organisation, die Begegnungsreisen zwischen diesen beiden rivalisierenden Großmächten organisierte. Aus dieser »Britisch-Deutschen-Freundschaft« entstand 1914 die erste ökumenische Friedensbewegung: der »Weltbund für Freundschaftsarbeit der Kirchen«[6]. Unter seinem Dach war es 1919 zum ersten Mal möglich, dass sich ehemalige Gegner aus dem Ersten Weltkrieg wieder begegnen konnten. Als versöhnungsgesinnte Christen konnten sie erklären: »Wir verdammen den Krieg, wir verdammen den Gedanken an Rache.«[7]

Vor allem junge Menschen in der ökumenischen Bewegung hatten verstanden, dass der Weg zur wirklichen Annäherung besonders durch Begegnungen und praktische Hilfe geebnet wird. Im Winter des Jahres 1919 fing Pierre Cérésole, der erste Sekretär des »Internationalen Versöhnungsbundes« an, in der Nähe von Verdun ein durch den Krieg zerstörtes Dorf wieder aufzubauen. Drei junge Deutsche, ein Österreicher, ein Brite und zwei Niederländer arbeiteten dort, wo der Grabenkrieg alles verwüstet hatte, bis französische Beamte die Arbeit der »Feinde Frankreichs« verboten. Erst 1924 wurde zwischen Deutschen und Franzosen offiziell ein Jugendaustausch gestattet. Der Versöhnungsbund wuchs aus zu einer Organisation mit Abteilungen in über zwanzig Ländern. Sie führt auch jetzt noch jährlich viele Workcamps durch, insbesondere in ehemaligen Kriegsgebieten. Hier begegnen sich junge Menschen aus unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergrund und lernen sich über gemeinsam geleistete Aufbauhilfe kennen und verstehen.[8] Das Prinzip des Überwindens von Gegensätzen durch gemeinsames Arbeiten, wurde durch Nathan Söderblom für die ökumenische Be-

6 *Harmjan Dam*, Der Weltbund für Freundschaftsarbeit der Kirchen 1914–1948, Frankfurt a.M. 2001.
7 Ebd., 130.
8 *Konrad Lübbert* (Hg.), Bilanz und Perspektiven. 75 Jahre Versöhnungsarbeit, Uetersen 1990. Auch andere ökumenische Organisationen wie der »Christliche Friedensdienst« (gegründet 1924 als Chevaliers de la Paix) führen derartige Workcamps durch. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde so z. B. das »Centro ecumenico Agape« in Prali (in den »Waldenser Tälern« in der Nähe von Torino) aufgebaut. *Gaby Deibert-Dam*, Lernen für die Eine Welt. Ökumenisches Lernen in Workcamps. aej – Studienband 15, Stuttgart 1992.

wegung zum Motiv für die Gründung der »Bewegung für Praktisches Christentum« im Jahr 1925.[9] 1929 fanden die ersten zwei ökumenischen Jugendkonferenzen statt: eine in der Schweiz (Vaumarcus) und eine in Deutschland. Die beiden Begegnungen wurden durch den Weltbund für Freundschaftsarbeit finanziert.

Beim deutschen Treffen in Westerburg (Westerwald) begegneten sich siebzig Jugendliche aus Großbritannien, den Niederlanden, Skandinavien und Deutschland. Es wurden Kontakte mit dem Dorf, mit örtlichen Vereinen und der kirchlichen Gemeinde geknüpft. Auch wurde Sport getrieben, und es gab Exkursionen. Jeder der fünf Tage hatte ein eigenes Thema und einen festen Rhythmus. Um acht Uhr Morgengebet, morgens ein kurzer Vortrag mit anschließenden Gesprächen in fünf kleinen Gruppen. Um fünf Uhr ein Plenum und um zehn Uhr ein Abendgebet. Im Laufe der Woche stellten die meisten Teilnehmer zu ihrem Erstaunen fest, dass in den kleinen Gruppen die Gegensätze nicht mehr zwischen den Nationalitäten lagen, sondern zwischen Menschen unterschiedlichen »Temperaments«. Am Ende der »Westerburgkonferenz« erklärte einer der Teilnehmer in der Auswertung, dass die Anderen von »Typen zu Menschen« geworden seien. »Die Begegnung von Menschen«, so formulierte Hermann Maas in seinem Bericht, »war als einzig Wesentliches angesehen worden.« Bewusst waren keine Resolutionen verabschiedet worden. »Leben ist mehr als alle Programme und Resolutionen«.[10]

Dieser Exkurs in die Ursprünge der ökumenischen Bewegung zeigt uns zwei Grundformen der Begegnungsarbeit, die sich bis heute für das ökumenische Lernen von Jugendlichen bewährt haben:

a) Workcamps mit Teilnehmer/-innen aus unterschiedlichen Ländern;
b) gegenseitige Besuchsprogramme oder Studienreisen mit einem thematischen Schwerpunkt.

Bei beiden Formen gibt es in der Regel religiöse Elemente, Exkursionen und ein nicht an Arbeit oder ein Thema gebundenes Freizeitprogramm. Wäre es möglich, gerade über die Schule, die Schülerinnen und Schüler nicht nur für »ein Jahr in Amerika« zu begeistern, sondern auch für ökumenische Begegnungs- und Versöhnungsarbeit?

4 Zum Beispiel: deutsch-niederländische Schülerbegegnung

Die am Anfang dieses Beitrags skizzierte Geschichte von Jan-Paul spielt während der ersten Schülerbegegnung in der Jugendburg Hohensolms im Frühjahr 1995. Sie entstand durch meine Initiative, als in den Niederlanden durch den sog. »Clingendael-Bericht« massive Vorurteile von Jugendlichen Deutschen gegenüber festgestellt wurden. Die Mehrheit der jungen Niederländer war der Meinung, Deutsche seien »herrschsüchtig,

9 Ein für Schüler und Schülerinnen konzipiertes Rollenspiel über die Entstehung der Ökumene ist aufgenommen in: *Harmjan Dam* (Hg.), Kirchengeschichte lebendig, Schönberger Impulse. Praxisideen Religion, Frankfurt am Main 2002, 58–68.

10 Bericht *Hermann Maas*, Westerburgkonferenz. Ev. Zentralarchiv Berlin (51/D IX a). *Dam,* Der Weltbund, a.a.O., 211.

stolz auf ihr Land und arrogant«.[11] Auch wenn weder sie selbst noch ihre Eltern direkt von der Gewalt des Zweiten Weltkriegs betroffen gewesen waren, zeigten sich bei ihnen viele Vorurteile, die sich tief im kollektiven Gedächtnis festgesetzt hatten. Die Ergebnisse dieser Studie erfuhren in den Niederlanden große Resonanz. Mittlerweile hat man in den Niederlanden Konsequenzen für die Bildung und Erziehung junger Menschen gezogen. Im Geschichtsunterricht wird z.B. nun auch Deutschland nach 1945 behandelt.

Das Begegnungsseminar fing 1995 an, als kleiner Baustein bei dem Versuch, Vorurteile abzubauen. In dem Bewusstsein, dass über die Schule der Nationalismus in Europa lange Zeit gefördert wurde, meinten wir, dass es auch möglich sein müsste, unter Schülerinnen und Schülern einen Geist von Solidarität, Mitmenschlichkeit, Toleranz, Versöhnungswillen usw. zu fördern. Nun lassen sich diese Werte, schon der Inhalte wegen, nicht als Wissen und nicht durch »Training« oder sogar »Drill« vermitteln. Das Ziel der deutsch-niederländischen Schülerbegegnung war es, bestimmte Situationen zu kreieren, in der die Schülerinnen und Schüler in Freiheit bestimmte Erfahrungen machen konnten. Wir vertrauten darauf, dass – mit Levinas – eine qualifizierte Begegnung das ethische Fragen unausweichlich machen und dass das Schauen in die Augen der Anderen zum Abbau von Vorurteilen führen würde. Bei Jan-Paul hatte es jedenfalls gewirkt. Als im Jahr darauf die beiden Deutschlehrer mit einer anderen Schülergruppe zur zweiten deutsch-niederländischen Schülerbegegnung aus dem »Groene Hart Lyceum« aus Alphen aan der Rijn angereist waren, konnten sie davon berichten. Sie erzählten, dass die Begegnung Jan-Paul nachhaltig ans Denken gebracht hatte und dass seine anfänglichen Äußerungen nicht mehr zu hören waren.

In den zwei »Begegnungsseminaren« in Hohensolms setzten wir u.a. folgende Methoden ein:

- zusammen Räume herrichten. Nach dem Prinzip der ökumenischen Workcamps entwickeln sich Begegnungen spontan, wenn zusammen etwas hergestellt wird. Die Gruppe, die gerade angereist war und sich nicht kennt, richtete die kahlen Räume, in denen sie ein paar Tage zusammen verbringen würden, gemeinsam her. Ein großer Fallschirm sollte die Mitte bilden, bunte Tücher sollten die Wände schmücken. Ein kleiner Nebenraum sollte zum »Nachtcafé« eingerichtet werden. Mit Stühlen und Decken wurde in der Mitte ein Sitzkreis gebildet. Eine andere Ecke wurde zum gemütlichen Lesen eingerichtet usw.
- Der zweite Schritt war erst das »offizielle« Kennenlernen. Wenn Menschen zusammen treffen, neigen sie normalerweise dazu, sich zunächst zu denjenigen zu gesellen, die sie kennen. Wenn aber aus den vielen Grüppchen und Einzelperso-

11 *Bernd Müller / Friso Wielinga* (Hg.), Kannitverstan? Deutschlandbilder aus den Niederlanden, Münster 1995 – *Harmjan Dam*, Wie Niederländer die Deutschen sehen, in: Erziehen heute 1/95, 2–6.

nen eine Gruppe entstehen soll, kann die Begegnung durch »Kennenlernspiele«[12] etwas gefördert werden. In unserer internationalen Schülerbegegnung wurde ein Spiel gemacht, in dem die Teilnehmer reflektieren konnten, dass wir als Menschen unseren Geburtsort nicht gewählt haben, sondern durch Zufall Deutsche oder Niederländer geworden sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden darum aufgefordert, sich nicht nach Nation, sondern nach Haarfarbe in z.B. fünf Gruppen einzuteilen. In diesen Gruppen erzählten sie sich gegenseitig ihre Namen und wie ihr eigenes Zimmer aussah. Danach wurden die Gruppen neu zusammengestellt, nun nach dem Kriterium Schuhgröße. Wo liegt die Grenze, wenn sechs Gruppen nach Schuhgröße gebildet werden müssen? In den sechs Gruppen erzählten sie sich wiederum ihre Namen und wie ihre Familie zusammengestellt war. Das nächste Einteilungskriterium bildete der Anfangsbuchstabe des Vornamens, gefolgt durch eine Erzählrunde mit »stories« aus dem Schulalltag. Zum Schluss wurde ein großer Kreis nach Körpergröße gebildet und wurden noch mal die Namen gelernt.

- Interkulturelle Spiele. Für interkulturelle Trainings sind gute Simulationsspiele entwickelt worden, die das Wahrnehmen und Umgehen mit kulturellen Unterschieden thematisieren. Zum Beispiel gibt es ein Simulationsspiel, in dem eine Gruppe von Ingenieuren (mit Papier und Tesakrepp) eine begehbare Brücke in einem unbekannten Land bauen muss. Das Problem dabei bildet die Kultur der Arbeiter vor Ort: In ihrer Kultur spielen Feste und Pausen eine zentrale Rolle. In einem anderen Simulationsspiel, BAFA BAFA, werden zwei unterschiedliche Kulturen eingeübt, eine BAnk- und eine FAmilienkultur, die dann miteinander in Kontakt treten müssen. Auch sog. »kooperative Abenteuerspiele« aus der Methode der Erlebnispädagogik sind geeignete Elemente für internationale Schülerbegegnungen.[13] Wenn die Sprachkenntnisse beider Nationen es zulassen, sollten diese Erfahrungen auch mit theoretischen Überlegungen, z.B. von Geert Hofstede, untermauert und diskutiert werden.[14]
- Ein Tagesausflug in die Heimatstadt der deutschen Gruppe: Mainz. Neben einem Besuch des Rabanus Maurus-Gymnasiums machten die Schülerinnen und Schüler in gemischten deutsch-niederländischen Gruppen ein Stadtspiel. Sie besuchten verschiedene Einrichtungen der Stadt, die sich mit Migranten beschäftigen, wanderten durch die Straßen, in denen viele türkische Bürger wohnen usw.[15]

12 Siehe z.B. *Ulrich Schabel* (Hg.), Das hätt' ich nicht gedacht. Religiöse Orientierungstage mit Schülerinnen und Schüler, Freiburg/Basel/Wien 1994. *Landesjugendpfarramt der Ev. Kirche Pfalz, FB Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN, AfJA Ev. Kirche Bayern*, Arbeitshilfe Reflexionstagungen / Tage der Orientierung, 2002. Auch: www.orientierungstage.de.

13 *Rüdiger Gilsdorf / Günter Kistner*, Kooperative Abenteuerspiele, Seelze-Velber 1995 (1), 1999 (6). Vgl. auch Material für Friedenserziehung. Z.B.: *W.-D. Zimmermann*, Friedenserziehung und Aggression. Materialien Verlag an der Ruhr, Mülheim 1991.

14 *Geert Hofstede*, Cultures consequence, Beverley Hills CA 1980. *Geert Hofstede*, Culture and Organisation, Software of the mind, London 1990. Deutsch: Interkulturelle Zusammenarbeit – Kulturen, Organisationen, Management, Gabler Verlag 1993.

15 Dadurch dass Pfr. Sönke Krützfeld als Schulseelsorger und stellvertretender Stadtjugendpfarrer im Leitungsteam war, konnten wir auch über die Räume des Stadtjugendpfarramtes verfügen.

- Mit einem Morgenimpuls und Abendgebet wurden die Schülerinnen und Schüler eingeladen, eine zeit- und jugendgemäße evangelische Spiritualität kennen zu lernen und damit explizit die christliche Motivation für diese Begegnungsarbeit.[16]
- Zum Abschluss der Begegnungstagung bekamen die national gemischten Gruppen den Auftrag, als »Werbeagentur« eine Werbekampagne zum Thema »Europa vielfältig, vielfarbig« zu entwickeln.

Wieder ein Jahr später konnte endlich ein Gegenbesuch der deutschen Gruppe in den Niederlanden stattfinden.[17] Weil es in Holland keine so ausgedehnte Fortbildungs- und Seminarkultur mit Tagungshäusern und dementsprechender Finanzierung gibt, waren die deutschen Schüler in Gastfamilien untergebracht. Die Reise geschah mit der Bahn, und die Begegnung lief von Donnerstag bis Montag. Im Gegensatz zum Programm in Deutschland, wo immer auch ein Tagungshaus zur Verfügung stand und mit Methoden der Orientierungstage gearbeitet wurde, war es in Alphen aan de Rijn die Absicht, neben der Begegnung Land und Leute kennen zu lernen. Es wurde mit dem Fahrrad die Gegend des so genannten »Grünen Herzens« der Randstadt Holland erkundet, beim Bauern Käse gegessen, Kälbchen mit der Flasche gefüttert, ein Kirchturm bestiegen, ein Familiengottesdienst besucht (in dem man wenig versteht und trotzdem viel mitbekommt), im Anne-Frank-Haus in Amsterdam über Faschismus diskutiert usw.

Die Begegnungsreisen der beiden Schulen bestehen nun fast 10 Jahre. Im Gegensatz zu Austauschprogrammen mit England oder Frankreich steht beim Austausch mit den Niederlanden für die deutsche Schülerinnen und Schüler nicht das Erwerben von Sprachkenntnissen im Vordergrund, sondern der kleine Beitrag zur »europäischen Integration«. Dies lässt sich in den Schulen aber nicht immer einfach begründen. Für die niederländischen Partner geht es sowohl um Erfahrungen mit der deutschen Sprache als um die Begegnung mit deutschen Jugendlichen heute. Dirk Kutting zieht folgende Schlussfolgerung:

»Die Niederlande-Begegnung hat somit einen Selbstzweck und kann damit einen zentralen Aspekt von Bildung verdeutlichen. Eine Begegnung als Selbstzweck, in der Austausch gefördert wird, bringt den fast vergessenen Gedanken von Bildungsreisen wieder ins Bewusstsein. Sie dienen der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, gerade weil andere in ihrer Welt aufgesucht werden.«

16 Cf. Knockin' on heaven's door (*Stephan Dorgerloh u.a.*, Hg.), Gütersloh 1997ff.
17 Dieser Besuch wurde nicht mehr von mir und Pfr. Krützfeld, sondern von dessen Nachfolger Dr. *Dirk Kutting* organisiert; s. Deutsch-niederländische Schülerbegegnung, in: *Lothar Jung-Hankel / Heike Zick-Kuchinke / Harmjan Dam* (Hg.), Grenzgang zwischen Jugendarbeit, Schule und Seelsorge. Schulseelsorge in der EKHN, Darmstadt, Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN. Febr. 2003, 79–81.

5 Bedingungen für gelungene Schülerbegegnungen

Einige Bedingungen für das »Lernen durch Begegnungen« sind an diesem Beispiel bereits klar geworden. Andere sind noch hinzuzufügen[18]:

- In fast allen Fällen stehen persönliche Kontakte bzw. Freundschaften am Anfang einer bi-nationalen Schülerbegegnung. Die Leiterinnen und Leiter kennen sich, verfolgen in etwa die gleichen Ziele und verfügen über genügend Kontakte, um andere Menschen in den Austausch einzubeziehen. Wenn es nicht gelingt, die Begegnung über diesen persönlichen Kontakt hinaus organisatorisch zu festigen, ist sie in der Regel nicht von langer Dauer.
- Die Trägerschaft einer Schülerbegegnung wurde in unserem Fall anfänglich von der Kirche übernommen. Für Schülerfahrten ist aber die Schule aus organisatorischen, juristischen und versicherungstechnischen Gründen als Träger günstiger. Zuschüsse können beim Land, Bund und bei der Kirche für bestimmten Austausch und Begegnungsprojekte beantragt werden.
- Die Begegnungsreisen sind, so sahen wir schon an unserem historischen Beispiel »Westerburg«, keine Erwachsenen-Konferenzen. Sie müssen sich zudem auch methodisch von Schule unterscheiden. Gerade in der Begegnung läuft vieles anders als im Unterricht. Es empfiehlt sich, wenn man schon in Gastfamilien wohnen muss, über einen großen Aufenthaltsraum außerhalb der Schule zu verfügen.
- Die Begegnungsreisen sollen sich durch die Gruppenzusammensetzung und die Methoden von Ferienfreizeiten unterscheiden. Wenn eine Schülergruppe nach London, Paris oder in eine kroatische Meeresbucht reist, muss noch keine Begegnung stattfinden. Der Religionsunterricht, die Schulseelsorge oder die Schülerarbeit verpassen eine große Chance, wenn sie bei Auslandsreisen keine Begegnungen anstreben und auf diese Weise ethisch-religiöse Bildungsziele verfolgen. Dies heißt natürlich nicht, dass die Reise keine Freizeitelemente enthalten sollte und dass den Schülerinnen und Schüler keinen Raum gelassen werden muss, um etwas alleine zu unternehmen.
- Für die gleiche Gruppe muss die Möglichkeit eines gegenseitigen Besuchens bestehen. Sie müssen wenigstens einmal Besucher und einmal Gastherr oder Gastfrau sein können.
- Sprachkenntnisse sind zwar keine Voraussetzung für die Teilnahme an einer Reise, sie ermöglichen aber eine tiefergehende Begegnung. Am Anfang kann noch mit (Simultan-)Übersetzung eine Verständigung stattfinden, auf Dauer ist sogar das Reden über eine gemeinsame Drittsprache störend. Wenn z.B. eine Deutsche und eine Polin sich nur

18 U.a. auf der Basis vielfältiger internationaler ökumenischer Seminare, die ich in Deutschland (EKHN) und Italien (»Agape«) durchführte. Vgl. auch *Jörg Walther*, Auf dem Weg der Annäherung – Deutsch-polnische Jugendbegegnungsarbeit, in: inkontakt. Zeitschrift Ev. Jugendarbeit EKHN. 16 (Okt. 2003), 12–16.

über Englisch verständigen, fehlt es oft am richtigen Einschätzen des emotionalen Werts bestimmter Wörter.
- Es ist immer auf die Sicherheit in das zu bereisende Land zu achten. So ist für mehrere Schulen ein deutsch-israelischer Schüleraustausch seit einigen Jahren nicht mehr möglich.[19]
- Schließlich sind für die Begegnungsreise gute Vorbereitungstreffen nötig. Das Ziel der Reise muss klar sein, und vor allem braucht man viele Informationen über Geschichte und Kultur des Landes und der Menschen.

Durch die Begegnung lernen junge Menschen sich selbst durch die Augen der Anderen zu sehen. In der Sprache eines nordirischen Mädchens aus Belfast:

»Hier in Deutschland zu sein und Leute gleichen Alters zu treffen, hat mir gezeigt: dass ich ziemlich viele Erlebnisse in meinem Leben als normal akzeptiert habe und dass sie mich auch nicht wirklich berührt haben. Für die deutschen Jugendlichen jedoch sind einige dieser Geschichten alles andere als normal.«[20]

Dr. *Harmjan Dam* ist Dozent am religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN in Kronberg/Schönberg und Lehrbeauftragter an der Universität Frankfurt am Main.

19 Siehe auch *Christine Krüger*, Austausch mit Israel. In: *Grenzgang* zwischen Jugendarbeit, Schule und Seelsorge, a.a.O., 82–85.

20 Claire. »Es ist nicht ungewöhnlich, dass unser Schulbus mit Steinen beschmissen wird.« Publik Forum 5/03 (Provo), 14.

1.3

Helga Kohler-Spiegel

Gelebte Begegnung – beim Essen und Trinken

Lernen im Alltag zwischen Menschen mit und ohne Behinderung

Es gibt ein fleischloses Menu, das ist gut. Oder esse ich heute doch nur einen Salat, ein Brötchen mit Käse, einen Joghurt? Tische voll mit Studierenden, ein Tisch mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Verwaltung, da kommen noch ein paar Lehrende, die sich zusammensetzen … Kaum haben wir gegessen, werden unsere Teller abgeräumt, ich helfe mit, es ist eine höfliche und ruhige Atmosphäre. Die niedrigen Preise und der volle Raum während der Mittagsstunde, in der keine Lehrveranstaltungen stattfinden, erinnern daran, dass wir in einer Mensa essen. Auf den ersten Blick eine ganz normale Mensa in schönen Räumlichkeiten, ohne weitere Besonderheiten. Bei näherem Hinsehen sind vor allem Menschen mit Behinderung in der Küche, an der Theke, beim Abräumen der Tische beschäftigt. Doch das scheint selbstverständlich.

LehrerIn werden

»Lehren heißt zeigen, dass man etwas liebt; zumindest heißt es zeigen, dass man etwas schön und menschenwürdig findet. Lehrer sein heißt also, sich vor jungen Menschen kenntlich machen. Es setzt Stolz auf die eigene Sache voraus.«[1] Aus dem eigenen Erleben erwachsen, wird an Lehrpersonen längst vor den Worten spürbar, was ihnen wertvoll ist, was für sie selbst Bedeutung hat. Kinder und Jugendliche nehmen vor den Begriffen Haltungen wahr, auch wenn sie dies oft nur begrenzt verbalisieren können. Den Beruf der Lehrerin oder Lehrer zu ergreifen, erfordert nicht nur eine fachwissenschaftliche Ausbildung, sondern ebenso die Förderung emotionaler und kommunikativer Kompetenzen sowie personaler Grundhaltungen. Im Praxis-Theorie-Praxiszirkel können personale und soziale Fähigkeiten am besten erlebt und reflektiert werden. Denn auch Hochschulen dienen nicht nur der Vorbereitung auf einen Beruf, sondern es sind Orte, an denen Lebenszeit gestaltet wird. Hochschulen sind Orte voll von Begegnungen und Erfahrungen; Freude und Zorn, Zuversicht und Sich-Verlieben haben ihren Platz.

1 *Fulbert Steffensky,* Die Gewissheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden, in: RU 27 (1997) Heft 1, 3–5, hier: 4.

Am Akademienverbund Pädagogische Hochschule Vorarlberg, im westlichsten Bundesland Österreichs, werden Lehrerinnen und Lehrer für die Pflichtschulen ausgebildet.[2] Eine solche Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiß sich – auf der Basis der Grundsätze moderner Lehrerbildung – der Verbindung von fachlichem, sozialem und personalem Lernen verpflichtet, ganzheitlich und integrativ, nach innen differenziert und im ständigen Austausch zwischen theorierelevantem und praxisorientiertem Lernen.[3]

Die Mensa braucht einen neuen Pächter

Nach der Generalsanierung der Hochschulgebäude im Frühjahr 2001 war auch die hauseigene Mensa neu zu verpachten. Diese war integriert in ein kommunikatives Gesamtkonzept, das Räume der Begegnung und der Kommunikation an die zentralen Stellen des Gebäudekomplexes platzierte. So kommt es, dass Bibliothek und Mensa direkt beim Haupteingang zu finden sind, beim Betreten und beim Verlassen der Gebäude gehen alle – Lehrende wie Studierende – an Mensa und Bibliothek vorbei.
Sich begegnen und gemeinsam essen und trinken – das ist für das Zusammenleben zentral. Einen Platz zu haben, an dem es möglich ist, vor und nach den Lehrveranstaltungen etwas zu essen, sich auszutauschen, miteinander den Mittag zu verbringen – das müsste doch selbstverständlich sein. Es soll aber an dieser Stelle nicht verschwiegen sein, dass die bisherige – vor allem wirtschaftliche – Situation der hauseigenen Mensa keine einfache war, da die Auslastung auf die Semesterzeiten begrenzt ist.

Kein schlechter Arbeitsplatz

Dies alles führte dazu, dass bei den Ausschreibungen das Projekt der »Förderwerkstätte Nofels der Lebenshilfe Vorarlberg« zum Zug kam, ein integratives Arbeitsprojekt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung.[4] Die Qualität der Mensa hat gewonnen: die Räumlichkeiten sind gepflegt, die Speisen abwechslungsreich und qualitätsvoll – und besser als je zuvor, Profiköche und heilpädagogisches Fachpersonal sorgen für die professionelle Führung der Mensa in wirtschaftlicher und sozialer

2 Zur weiteren Information über Institution und Angebote siehe: Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg, Dir. Dr. Ivo Brunner, www.pa-feldkirch.ac.at.
3 Zur Pädagogischen Hochschulentwicklung in Österreich und ihrem Konzept von Lehrerbildung vgl. exemplarisch die Unterlagen der Evaluierungs- und Planungskommission, Wien 2002.
4 Zur weiteren Information über die Institution »Lebenshilfe Vorarlberg« und über die einzelnen Projekte im Bereich Arbeit und Arbeitsintegration siehe www.lebenshilfe-vorarlberg.at Zum konkreten Arbeitsprojekt Mensa sei Mag. Markus Vögel mvoegel@lebenshilfe-vorarlberg.at genannt.

Hinsicht. Nicht aber primär wirtschaftliche Überlegungen[5], sondern das Konzept selbst fand Zustimmung: Die spezifischen Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Integrativer und Inklusiver Pädagogik sind nicht nur theoretisch oder in Praktikas zu erlernen, sondern können im Alltag des Zusammenlebens erfahren werden. Menschen mit Behinderung leben mit den angehenden Lehrpersonen, sie arbeiten in Küche und Service, sie bereiten das Salatbuffet und die Menus vor, richten die kleinen Speisen wie belegte Brote und Obst, organisieren die Verkaufsregale und räumen die Tische ab, waschen Geschirr und halten die Mensa sauber. Es ist keine Beschäftigung, sondern es ist Arbeit, es ist Dienstleistung gegen Bezahlung. Und es ist »ihre« Pädagogische Akademie, es ist ihr Arbeitsplatz, mit dem sie sich identifiziert wissen, auf den sie stolz sind.

Es hat sich etwas geändert…

Einzelne Studierende gestanden ein, dass es ihnen zu Beginn des Studiums ungewohnt war, mit Menschen mit Behinderung zusammen zu sein. Aber sie sagten auch, wie schnell sie an die Begegnungen gewohnt wurden, wie selbstverständlich es nach kurzer Zeit war, wie sich Berührungsängste abgebaut haben, wie der Umgangston unbeschwerter wurde. Die freundliche Art des Mensa-Personals erleichtert den Zugang zu den Menschen mit besonderen Beeinträchtigungen.
Und alle betonen: Die Atmosphäre hat sich zum Positiven verändert, die Freundlichkeit des Personals hat ausgestrahlt, das Tempo wurde langsamer, der Umgangston rücksichtsvoller und zuvorkommender. Plötzlich waren »bitte« und »danke« selbstverständlich – die Begegnung hat alle verändert.

Damit es nicht zu einfach klingt: Es war die Entscheidung aller Beteiligten notwendig, sich auf das Projekt einzulassen, es brauchte erste Erfahrungen zwischen Träger und Pächter, zwischen Hochschule und »Lebenshilfe«, damit das gegenseitige Vertrauen wachsen konnte. Das Engagement und die Professionalität aller beteiligten Personen haben bewirkt, dass das Projekt als gelungen angesehen und wertgeschätzt wird.

Lernen in der Begegnung

Das Konzept ist aufgegangen: LehrerInnenbildung braucht Orte der Begegnung, auf vielfältigen Ebenen. Neben dem regelmäßigen Unterricht in Praxisschulen, neben den Lehrveranstaltungen und den verschiedenen speziellen pädagogischen Angeboten der LehrerInnenbildung geschieht

5 Das Projekt erhält als Arbeitsprojekt Fördermittel.

Begegnung beim Essen und Trinken, zu Mittag und in den Pausen. Diese Begegnung umfasst viel mehr als nur Lehrende und Studierende: Ein unmittelbar benachbartes Gymnasium nutzt die Mensa als Mittagsangebot für die Schülerinnen und Schüler, einzelne andere integrative Arbeitsprojekte nutzen den Mittagstisch.
Das Projekt lebt von alltäglichen, primär nicht reflektierten Begegnungen untereinander. Die Begegnungen werden nicht pädagogisiert, sie werden nicht »genutzt«, sie sind so alltäglich wie das Mittagessen und die Jause am Vormittag. Dass dann – im Verlauf eines Studiums – angehende Lehrpersonen auch reflektieren, welchem Konzept von Begegnung sie selbst folgen, was sie mit ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern erlebbar machen und umsetzen wollen, das ist sinnvoll und vorgesehen. Die Begegnung selbst aber bleibt, was sie ist – eine Mensa für Schülerinnen und Schüler, für Studierende und für Lehrende.

Hier geschieht Lernen zuerst im Kontakt, in der Begegnung, die Vielfalt aller Personen prägt sowohl den Studienbetrieb; zugleich ist es auch Erfahrungsfeld für die künftige Aufgabe der Lehrpersonen, die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, pädagogisch zu gestalten und didaktisch zu konkretisieren. »Lernen in der Begegnung« bindet Begegnung nicht in ein pädagogisches Konzept, sondern belässt den Moment der Begegnung in der Begegnung selbst. Nahrungsaufnahme, ein sauberer Tisch und ein gutes Menu, eine angenehme Atmosphäre und freundliches Personal sind zuerst die Ansprüche, die an die Mensa gestellt werden. Und erst im zweiten Gedanken, im Nach-Denken entdecke ich – vielleicht, was diese Mensa unterscheidet, was sie mir – neben dem Mittagessen – an Begegnung ermöglicht, an Erfahrung mit anderen Menschen. Diese Menschen sind so vielfältig wie die Hochschule selbst: Studierende und Lehrende, jüngere und ältere Menschen, mit sichtbarem Handicap und ohne …

Das Projekt zieht Kreise

Was im Hochschulbetrieb erlebt, erprobt und reflektiert wurde, wird zum Modell auch für Schulen. Zwei Gymnasien in der Region haben ihre Schulküche und den Schulkiosk an Institutionen verpachtet, die mit Menschen mit Einschränkungen arbeiten. Am Gymnasium in Feldkirch/A wird der Mittagstisch durch das Arbeitsprojekt »Menschen brauchen Menschen«, getragen von der »Lebenshilfe Vorarlberg«, organisiert, vier Menschen mit Behinderung arbeiten dort mit den betreuenden Personen und Zivildienern. Täglich bis zu 70 Schülerinnen und Schüler erhalten ihre Mittagsmahlzeit, im Anschluss daran wird neben Unterricht auch Nachmittagsbetreuung angeboten. Am Gymnasium in Bludenz/A sind der Schulkiosk und der Mittagstisch von der Caritas Vorarlberg übernommen. Der Direktor des Gymnasiums fasst sehr pragmatisch zusammen, wieso das Projekt für beide Seiten, Schule und Caritas, von Vorteil ist: »Für uns, weil wir uns dann um gar nichts mehr kümmern müssen, und für die Caritas, weil hier vier Menschen mit Behinderung

eine Arbeit bekommen.«[6] Die Begegnung geschieht im Alltag, in den zeitlich knappen Momenten in der Pause, wenn sehr viele Schülerinnen und Schüler in zehn, vielleicht fünfzehn Minuten mit einer kleinen Jause oder einem Getränk versorgt sein wollen. Projekte dieser Art rufen wenig Reflexion bei den Beteiligten hervor, im Vordergrund stehen die Begegnung im alltäglichen Kontext, die Zusammenarbeit und die gegenseitige Wertschätzung zwischen den Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern, den angestellten Menschen mit Einschränkungen und den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrenden.

Es geht um's Essen, aber …

Bei all diesen Projekten steht die Mahlzeit im Vordergrund, die Bereitstellung warmer Speisen für Schülerinnen und Schüler, die Qualität des Angebotes, das Preis-Leistungsverhältnis, die problemlose Organisation… Zugleich – die Integration wird gut geheißen, die kontrollierte Begegnung in den entsprechenden Rollen in der Mensa und beim Kiosk wird sehr positiv aufgenommen. Dennoch bleibt die Frage: Ist die geringe Reflexion positiver Ausdruck der gelingenden Zusammenarbeit und der Selbstverständlichkeit in den Begegnungen im Alltag, oder ist sie auch Ausdruck dessen, dass wir einander in diesen Alltagskontakten nicht wirklich wahrnehmen, dass nicht die Person in den Blick kommt, sondern die angebotene Dienstleistung? Oder noch schärfer gesagt: Endet die »Begegnung« nicht bei der Erfüllung meiner Bedürfnisse: Mein Mittagessen soll gut sein, ich möchte schnell bedient werden…? Wäre es nicht redlicher, von »Kontakt«, von »In-Kontakt-Treten« anstelle von »Begegnung« zu sprechen?

Die Perspektive verändert sich

Dennoch: Die in diesen Projekten sichtbare Umkehr von Positionen und Rollen ist ungewohnt und wichtig – selten sind Menschen ohne Behinderung von Menschen mit Behinderung »abhängig«, abhängig in der Versorgung in den Pausen und zu Mittag. Selten dreht sich die Perspektive so deutlich um: Ich brauche Menschen mit Behinderung, um meine Bedürfnisse abzudecken, ein sonst wenig beachteter Mensch wird wichtig, weil er oder sie mir das Mittagessen reichen wird, weil er oder sie die Getränke, die Jause, die Schokolade verkaufen. Spätestens in diesen Momenten wird deutlich: Was als Arbeits- und Sozialprojekt begonnen

6 Vorarlberger Nachrichten 61 (22. April 2005), Nr. 91, A 13; Vorarlberger Kirchenblatt (15. Mai 2005), Nr. 19, 17; Vorarlberger Nachrichten 61 (23./24. April 2005), Nr 92, G 8.

wurde, wird zum Erfahrungsfeld auch für die Menschen ohne deutliche Handicaps: Wer gibt und wer empfängt, verändert sich.
Projekte wie die beschriebenen sind bedeutsam, weil sie selbstverständlichen Kontakt im Alltag ermöglichen, weil nicht die Schwierigkeiten von Kontakt und Begegnung im Vordergrund stehen, weil die definierten Rollen und klaren Aufgaben der am Kontakt beteiligten Personen, die Kürze des Kontakts und die vorgegebene Struktur, in dem der Kontakt stattfindet, sehr viel Sicherheit geben.

Integration und Inklusion – Zum Weiterdenken

Die Entwicklung dieser Projekte ist mit 2005 nicht abgeschlossen, es gilt weiterzudenken, wie aus Kontakt Begegnung werden kann, wie die Selbstverständlichkeit des Umgangs bewusst und auf andere Erfahrungen übertragbar wird. Es gilt weiterzudenken, wie der Anspruch der Inklusion[7] an Schulen und Hochschulen weiter umgesetzt werden könnte, wie die vorhandene Heterogenität zur Bereicherung wird, wie Menschen nicht zuerst ausgegrenzt und dann wieder integriert werden müssen, sondern wie das Zusammenleben »inklusiv« gestaltet werden kann. Alle sind Teil des Hochschulbetriebes, alle sind Teil einer Schule – jede Person braucht auf ihre Weise Unterstützung, alle sollen die Art von Begleitung und Unterstützung erhalten, die ihrer Person und der jeweiligen Entwicklung entsprechend sind. An diesem Ansatz weiterzudenken, wird uns zukünftig beschäftigen, es wird uns neue Erfahrungen in den Begegnungen ermöglichen.

»Kinder, die zusammen lernen, lernen zusammen zu leben.« Dieser Kerngedanke der inklusiven Pädagogik[8] gilt auch für Jugendliche und junge Erwachsene, letztlich ist dieser Ansatz für alle Altersgruppen hilfreich. Zusammen lernen, zusammen essen und feiern – Kontakt und Begegnung im Alltag machen sicher, um die Perspektive zu ändern. Menschen, die bisher über ihre Behinderung definiert und in Folge auch als »Menschen mit Behinderung« bezeichnet wurden, heißen in diesem Denkhorizont: Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Menschen mit körperlicher oder geistiger Behinderung haben besondere Bedürfnisse. So genannte »Menschen ohne Behinderung« sind auch Menschen mit besonderen Bedürfnissen, jede Person hat solche besonderen Bedürfnisse, die beachtet und abgedeckt sein müssen, damit wir uns wohl fühlen können.

7 Vgl. zum Konzept der »Inklusion« im Kontext von Menschen mit Behinderung sowie zur »Pädagogik für alle« bzw. zur »Inklusiven Pädagogik« exemplarisch: *Irmtraud Schnell / Alfred Sander* (Hg.), Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn 2004; *Hans Eberwein,* Einführung in die Integrationspädagogik, Stuttgart 2001; *Hans Eberwein / Sabine Knauer,* Integrationspädagogik, Weinheim 2002.
8 Vgl. Themenheft »Von der Integration zur Inklusion?« In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003), Heft 4. bes. *Helmut Reiser,* Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden?

Im Kontakt, in der Begegnung kann konkret erlebt werden, dass wir Menschen mit besonderen Bedürfnissen sind. In der Begegnung zu lernen hieße dann, bei mir selbst und bei anderen diese besonderen Bedürfnisse wahrzunehmen und nach Unterstützung und Begleitung im Umgang mit den Bedürfnissen zu suchen.[9] Dafür sind das Interesse am Anderen und die Bereitschaft notwendig, die Welt aus der Sicht des Gegenübers sehen zu wollen.[10] Bei Unsicherheit oder Schwierigkeiten im Kontakt wird das Unvertraute häufig beim Gegenüber als »Anderssein«, als »Fremdsein« interpretiert. Im Kontakt mit Menschen mit einer Behinderung sind auch die Menschen ohne Behinderung konfrontiert mit ihren Grenzen, ihrem Ausgeschlossensein, ihren Zweifeln. Wir sind konfrontiert mit den Fragen nach unseren Konzepten von Glück und von Schönheit, von Sexualität und von Mobilität u.v.m.[11] Dies bedarf der bewussten Auseinandersetzung, dafür braucht es Formen des Austausches, um eigenes Nachdenken zu ermöglichen und zu versprachlichen, um eigene Identität zu stärken, besonders im Jugendalter. Denn, was F. Schweitzer für interreligiöses Lernen betont, gilt auch für integrative Begegnungen: »Je unsicherer die persönliche Identität, desto geringer auch die Fähigkeit, Pluralität auszuhalten.«[12]

Begegnung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung beginnt mit dem Entwickeln von Haltungen im Alltag, wie zuhören können, Unerwartetes und Fremdes bei anderen Menschen und in der eigenen Person wahrnehmen und aushalten können. Wahrnehmen, achtsam hinsehen, auch aushalten und verweilen – so lässt sich die Haltung beschreiben, die einzuüben ist, längst bevor wir von Begegnung und Dialog mit gehandicapten Menschen sprechen.

Es ist ganz normal, verschieden zu sein

Die Projekte selbst legen keine ausführliche theologisch-religionspädagogische Deutung nahe, diese wäre sekundär und von außen vorgenommen. Es geht in den Projekten um ein selbstverständliches Recht aller Menschen auf Arbeit, auf sinnvolle und erfüllende Arbeit. Es geht um die Veränderung der Perspektive, dass Menschen Beeinträchtigungen und besondere Bedürfnisse haben, unabhängig davon, ob wir sie als »gesund«, »normal« oder »behindert« bezeichnen. Es geht um Begegnung

9 Vgl. exemplarisch: *Ines Boban / Andreas Hinz*: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle/Wittenberg 2003.

10 Vgl. exemplarisch: *Heiner Keupp u.a.*, Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek b.H. 1999.

11 *Dorothee Wilhelm*, Fremdkörper – produktive Irritationen in der Begegnung mit Behinderten, in: *Gottfried Adam / Roland Kollmann / Annebelle Pithan* (Hg.): »Normal ist es, verschieden zu sein«. Das Menschenbild in seiner Bedeutung für religionspädagogisches und sonderpädagogisches Handeln. Dokumentationsband des vierten Würzburger religionspädagogischen Symposiums, München/Münster 1994, 51–67.

12 *Friedrich Schweitzer*, Interreligiöses und ökumenisches Lernen – auch in der Schweiz? in: *Michael Krüggeler / Fritz Stolz* (Hg.), Ein jedes Herz in seiner Sprache … Religiöse Individualisierung als Herausforderung für die Kirchen, Zürich/Basel 1996, 141–149, hier: 147.

im Alltag, nicht in Einzel- oder Sondersituationen. Es geht um gelebte Praxis, wie eigenständiges und selbstbestimmtes Leben möglich ist. Dahinter können und müssen wir nach dem fragen, was »der Mensch« ist, inwieweit christliche Theologie in ihrer Rede vom »Menschen« konkret Menschen mit Behinderungen einbezieht in ihr Nachdenken, inwieweit theologische Anthropologie und praktische Theologie Leiblichkeit und Menschsein in deren Heterogenität reflektieren.[13]
In den beschriebenen Projekten steht der unmittelbare Kontakt im Alltag im Vordergrund, die Verschiedenheit der Personen wird nicht primär reflektiert, sondern als gegeben wahrgenommen, die Heterogenität gilt dadurch als das »Normale«. Häufige Aussagen der Betroffenen gehen in diese Richtung, wie z.B.: »Für uns ist es normal, dass Menschen mit Behinderung bei uns arbeiten.« »Wir sind es gewohnt.« »Die Menschen mit Behinderung würden bei uns fehlen.« Das Zusammenleben im Alltag ist vertraut geworden. Es ist häufig keine bewusste Auseinandersetzung, sondern eine selbstverständliche Begegnung im Alltag, in den verschiedenen Rollen, mit den verschiedenen Bedürfnissen. In den Projekten gibt es Arbeitsmöglichkeit, mit Hilfe derer die Mensen betrieben werden.

Es wäre schön, wenn die Begegnung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung viel häufiger einen so sicheren Ort und einen so unkomplizierten Rahmen hätte, wenn die Begegnung mit Menschen mit Behinderung immer so selbstverständlich wäre wie das tägliche Mittagessen …

13 Vgl. kritisch *Dorothee Wilhelm*, Gottebenbild im Plural, in: Fama 13 (1997), Nr. 4, 6–8.

1.4

Dominik Blum / Jörg Hilgers

›Machen Sie sich keine Sorgen – wir werden einen Weg finden!‹

Lerngeschichten von Begegnungen in einem Exposure- und Dialog-Programm in Guatemala

An einem heißen Nachmittag sitzen wir um einen großen Familientisch auf dem Hof von Victor Sebastian. Der alte Herr des Hauses unterhält sich lange mit uns. Im Verlauf des Gespräches stellt sich heraus, dass er glaubt, wir würden uns, wenn wir nicht mit ihm Spanisch sprechen, in Englisch unterhalten. Nein, nein, beteuern wir, Deutsch sei die Sprache, die wir sprechen. Da erklärt der Mann aus Colcojuitz uns sein ›Sprachenuniversum‹. Es gibt, so sagt er, seine Sprache, Mam, und andere indianische Sprachen – die Leute aus dem nächsten Dorf versteht man in Colcojuitz schon nicht mehr. Dann gibt es Spanisch. Sein Großvater ist beim Straßenbau geschlagen worden, weil er die Befehle der Vorarbeiter nicht verstanden hat. Deshalb hat man damals in Colcojuitz eine Schule gegründet. »Spanisch muss man können!« – davon ist er überzeugt. »Und die anderen sprechen Englisch!«

1 Begegnung und Dialog – oder: Motivation durch Berührung!

Wo Menschen sich nicht kennen gelernt haben, wo sie sich nie begegnet sind und sich nicht verstehen – warum und wie sollten sie sich solidarisieren?

Sich zu solidarisieren setzt voraus, der Realität des Anderen zu begegnen, sich ihr auszusetzen, auch Position zu beziehen und Handlungsoptionen zu entwickeln. Vielleicht geht es im Kern tatsächlich darum, Lebenswelten in Berührung zu bringen. Solche Solidarisierungsprozesse anzustoßen ist zentrales Anliegen von Exposure- und Dialogprogrammen (www.exposure-dialog.de).

Herzstück eines Exposure-Programms ist die unmittelbare Begegnung mit armen oder gesellschaftlich ausgegrenzten Menschen, das ›sich Aussetzen‹ (engl.: exposure) und das ›Eintauchen‹ (span.: inmersíon) in das Leben von Armen, die ihre Lebensrealität zu verbessern suchen. Für eine kurze Zeit, für drei bis fünf Tage, sind die Teilnehmenden, zumeist in Zweiergruppen (ein Mann und eine Frau), bei einer Familie zu Gast. Sie wohnen bei dieser Familie, in ihrem Haus, erfahren ihren Alltag und erleben ihn mit, soweit die Umstände dies zulassen – im häuslichen Umfeld, bei der Arbeit auf der Kaffeeplantage oder in der Fabrik, beim

Gang zum Markt oder beim Treffen einer Selbsthilfeorganisation. Durch Beobachtung, Begegnung und Dialog (und durch eine moderierte, intensive Reflexion der gemachten Erfahrungen) lernen die Teilnehmenden, so gut das in kurzer Zeit möglich ist, die Perspektive der Armen kennen und verstehen etwas besser, unter welchen Rahmenbedingungen und mit welchen Zielen die Menschen selbst Schritte gehen können – gegen Armut, Bildungsausgrenzung und politische Unterdrückung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen die positiven Veränderungen und bekommen ein erstes Gespür für die vielfältigen ökonomischen, kulturellen und politischen Hindernisse wie auch für die Kraft, die es braucht, um sie zu überwinden.

Ein Exposure- und Dialogprogramm kann in dieser Perspektive eine innovative Qualifizierungsmaßnahme, eine besonders nachhaltige Fortbildung werden: Die Berührung motiviert zu einer ›empathischen Intelligenz‹, zu einer Sensibilisierung und Orientierung der Teilnehmenden auf ihre eigene Verantwortung für Aufgaben der Armutsbekämpfung, für entwicklungspolitische Bildungsarbeit, für internationale Solidarität und einen Dialog zwischen Nord und Süd in den Arbeits- und Kontaktfeldern, aus denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen und in die sie ja, nach dem Exposure- und Dialogprogramm, auch wieder zurückkehren.

Zum Beispiel in die Hochschulgemeinden. Hochschulseelsorgerinnen und -seelsorger zu motivieren, neu oder vertieft über ihr Engagement im Bereich ›Eine-Welt-Arbeit‹, internationale Solidarität und Nord-Süd-Dialog nachzudenken, setzt voraus, sie mit der Lebensrealität, mit der solidarisch zu sein ihnen aufgegeben ist, tatsächlich in Kontakt zu bringen und Menschen im Süden, Menschen in Armut direkt zu begegnen. Die Teilnahme an einem solchen Programm ist daher auch nicht dazu geeignet, als ›sozialtouristisches Event‹ das schlechte Gewissen in Sachen ›Dritte Welt‹ zu beruhigen oder am anderen Ende der Erde den eigenen Seelengrund zu erforschen. Ein Exposure- und Dialogprogramm verfolgt handlungsorientierte Ziele, die den Auftrag der Institution einzufangen suchen, aus der die Teilnehmenden kommen. Hier sollen sie an der Realisierung von Organisationszielen mitwirken: auf der Spur zur Gerechtigkeit für alle, zum Frieden, zur Bewahrung der Schöpfung.

Wo Hochschulen sich in atemberaubender Geschwindigkeit internationalisieren, stehen Fragen von Gerechtigkeit zur Debatte. Wissenschaft stellt sich – in Forschung und Lehre und Studium – längst als eine ›globalisierte Unternehmung‹ dar. Ein lebendiger, qualifizierter Nord-Süd-Dialog, ein entwicklungspolitisches Engagement, das über gut gemeinte und vielerorts sinnvolle Spenden-, Stipendien- und Hilfsprojekte hinaus Fragen nach einer gerechten Weltordnung auch im Blick auf Bildung und Qualifizierung oder eine ›Globalisierung von Solidarität‹ thematisiert, bleibt aber in Hochschulen und Hochschulgemeinden eher die Ausnahme. Diese Tatsache ist ausdrücklich zu bedauern. Zumindest die Kirche an der Hochschule muss sich – als Teil des vielleicht ältesten ›global player‹ – ihrer Verantwortung für das Wohl und Wehe aller Menschen bewusst sein. Weltkirchliches Bewusstsein, Engagement für eine ›Weltpastoral‹ (Ottmar Fuchs) in globaler Perspektive, die energische Option für internationale Solidarität können, begründet im universalen Heilswillen und Gnadenanspruch des Gottes und Vaters Jesu Christi, keine quantité negligable für eine zeitgemäße Hochschulpastoral für heute und morgen sein. Wir erinnern uns: ›Gerechtigkeit für alle‹ als Forderung und Aufgabe kirchlicher Entwicklungsarbeit ist als

Zielsetzung und zugleich notwendige Handlungsoption heute nicht weniger aktuell und zutreffend als Anfang der 1990er Jahre. Es geht um nicht weniger als ›Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung‹, die allen kirchlichen Partnern und Werken in ökumenischer und globaler Verantwortung aufgegeben sind.

2 Lerngeschichten und Lernerfahrungen

›Lernen durch Begegnung‹ – genau dies geschieht im Rahmen eines Exposure- und Dialogprogramms. Unter drei Aspekten erzählen wir im Folgenden von einer Begegnungsgeschichte aus einem Exposure mit Hochschulseelsorgerinnen und -seelsorgern in Guatemala, das in Zusammenarbeit mit den Diözesen San Marcos und Sta. Cruz del Quiché und dem Bischöflichen Hilfswerk Misereor im Frühjahr 2003 durchgeführt wurde. Diese Begegnungsgeschichte ist zugleich eine Lerngeschichte. Der ›Lernerfolg‹ solcher Begegnungen lässt sich nur schwer messen und bilanzieren – und dennoch soll der Versuch gemacht werden, zwei Lerndimensionen auf dem Weg zu einer ›empathischen Intelligenz‹ zu beschreiben. Zu hoffen ist dabei: Wo Seelsorgerinnen und Seelsorger etwas über das Leben lernen, lernen sie auch etwas über das Glauben.

verstehen lernen – Rahmenbedingungen erfahren
Der mühsame und langwierige Weg der Befreiung aus Armut und Unterdrückung vermittelt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wichtige Einsichten in die Zusammenhänge zwischen dem individuellen Schicksal der gastgebenden Familie und den jeweiligen gesellschaftlichen sowie den nationalen und internationalen wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen:

Nach mehr als zwei Stunden Abstieg vom letzten Haltepunkt des Autos wird uns deutlich, was Sr. Huana Maria, die für viele der Dörfer rund um den Tajumulco, den höchsten Punkt Mittelamerikas, zuständig ist, schon angedeutet hatte: Dieses Dorf der ›kämpferischen Leute‹ liegt wirklich ›weit ab‹. Es gibt keine Straße nach Colcojuitz; was man ins Dorf bringen will, muss man tragen oder einem Muli aufladen. Die rechtskonservative Regierung, die im Herbst dieses Jahres wiedergewählt werden will, hat für den Sommer Material und Maschinen für den Straßenbau versprochen – aber das hat sie schon oft getan.
»Wer hier leben will, muss das Leben abenteuern!«, sagt uns ein Mann am ersten Tag. Und das tun die Leute hier, mit einer Gelassenheit, die uns oft stoisch vorkommt. ›No tenga pena – machen Sie sich keine Sorgen!‹, das ist hier eine wirklich ernst gemeinte Lebenshaltung. Das gesamte Dorf steht am Abgrund, auf einem schmalen Grat reihen sich die Hütten aneinander, rechts und links geht es steil bergab. Eines der größten Abenteuer hier ist es wohl, krank zu sein. Der nächste Arzt tut seinen Dienst sechs Stunden zu Fuß entfernt, immer am Mittwochnachmittag, in einem Gesundheitsposten. Er wird von der Diözese San Marcos finanziert. Am letzten Tag unseres Aufenthaltes zieht sich ein Mädchen beim Hüten der Ziegen des Dorfes eine Beinverletzung zu, die in Deutschland sicher im Krankenhaus behandelt würde. Keine Spur von Heidi-Romantik mehr. An einen Besuch im Gesundheits-

posten ist natürlich nicht zu denken. Eine alte Frau träufelt über eine Feder Alkohol auf die klaffende Wunde, ich hole Verbandszeug und Wundsalbe aus meinem Rucksack. Es gibt keine Dorfapotheke, niemanden, der bis jetzt die Ausbildung der Diözese zum Gesundheitshelfer angetreten hätte. Diese Ausbildung dauert zwei Jahre, jedes Dorf erhält eine Grundausstattung mit Medikamenten. Aber die Dorfgemeinschaft muss die Reisekosten zum Ausbildungsort aufbringen. Alle zwei Monate muss jemand nach Tacana, sechs Stunden entfernt von Colcojuitz. Darauf konnte man sich im Dorf bis jetzt nicht verständigen, erzählt Sr. Huana Maria uns später. Aber Colcojuitz ist noch am Anfang der ›formacion‹. Und deren erster Schritt ist die Selbstorganisation der Dorfbewohner. ›Was den Menschen wichtig genug ist, das werden sie tun‹, davon ist Huana Maria überzeugt. So hat die Dorfgemeinschaft etwa eine Stromleitung gebaut, Holzpfosten in den steilen Berg gerammt, jedes Haus hat seit kurzer Zeit eine Glühbirne und eine Steckdose. Und das Dorf hat sich organisiert gegen überhöhte Stromrechnungen auf der Basis von Schätzungen. Ein erster Schritt. Ein sozial-pastoral relevanter Schritt. Sich organisieren, sich einigen, aushandeln, Verantwortung übernehmen, seine Rechte durchsetzen. Erst ein Dorf, das so weit ist, kann die Hilfe der Diözese in Anspruch nehmen. Kein niederschwelliges Angebot also.

»Was wollt ihr hier eigentlich?«, das fragen uns drei junge Männer, die auf dem Dorfplatz stehen und schon von unserer Ankunft gehört haben. Ich stehe etwas ratlos in einem zusammengezimmerten Fußballtor, hinter dem der Ball meterweit den Abhang herunterrollt, wenn der Torwart unkonzentriert ist. Und versuche umständlich unser Anliegen zu erklären. Erfahrung, Dialog, Reflexion?! Ich glaube, ich konnte mich nicht verständlich machen. Vielleicht wäre es ehrlicher gewesen zu sagen: ›Das Leben am Abgrund kennen lernen!‹

Lerndimension Eins –

nicht nur das bloße Überleben, sondern eine menschenwürdige Existenz für jeden Einzelnen hat absoluten Vorrang. Elementare, entwicklungspolitische Grundanliegen werden verständlich und wie in einem Brennglas gebündelt in ihren gegenseitigen Abhängigkeiten deutlich: Der mangelnde Zugang zu Gesundheitseinrichtungen verschärft Armut; elementare und informelle Bildung sind zentral für die Entwicklung des Gemeinwesens, für sozialen Zusammenhalt und konstruktive Zusammenarbeit. Wir lernen, dass armutserzeugende Rahmenbedingungen nicht einfach da sind, sondern gemacht werden. Die Rolle der politisch Mächtigen wird offenkundig, wo durch (vernachlässigte) Infrastrukturentwicklung in dem ›nur‹ von indigenen Bevölkerungsgruppen bewohnten Hinterland armenorientierte Entwicklung vorangetrieben, verschleppt oder (bei Missachtung ihrer Rechte als Bürger des Landes) gezielt verhindert werden kann. Selbsthilfe wird hier zur Überlebensfrage und sichert den Lebensstandard auf Minimalniveau. Die Menschen erkennen, dass es keinen anderen Weg für sie gibt. Selbsthilfe ist also nicht nur Antwortversuch ›von unten‹, sondern auch Zwang der herrschenden Verhältnisse. Somit entpuppt sich der hegemoniale entwicklungspolitische Diskurs staatlicher (und auch kirchlicher) Institutionen als zumindest ambivalent: Wir verstehen nun auch, warum die ›formacion‹ – der Prozess der Bewusstseinsbildung als erster Akt der Befreiung – keine Pseudopartizipation erfordert, sondern überzeugtes und überzeugendes

Involviertsein (Paulo Freire)[1]. Die Menschen fangen dort an, ihre Entwicklung voran zu treiben, wo es ihnen wirklich wichtig ist. Nur so können aus Betroffenen tatsächlich Beteiligte und echte Teilhaber werden.

Lerndimension Zwei –
im Leben am Abgrund eröffnet sich die Mitte des Evangeliums. Was Rolf Zerfaß einmal mit Blick auf die ›Zielgruppen‹ der diakonischen Praxis der Kirchen in Deutschland und die in dieser Praxis handelnden Helfer formulierte, gilt seit Medellin (1968) und Puebla (1979)[2] in besonderem Maße für entwicklungspolitische ›Zielgruppen‹ (›die Armen‹) und professionell Tätige, für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Hochschulgemeinden und andernorts: »Wo immer Menschen wirklich an ihre Grenzen kommen, werden sie frei zu einer sehr elementaren Sicht ihres Lebens und ihres Glaubens; konfessionelle (sc. oder kulturelle) Differenzen werden unwichtig. Wer sich an ihre Seite stellt, ihre ›Armut‹ teilt, dem eröffnet sich die Mitte des Evangeliums; denn das Evangelium gehört den Armen. (...) Darum ist die Diakonie (sc. oder die Entwicklungszusammenarbeit) nicht zuerst ein Ort der Umsetzung, sondern der Entdeckung des Evangeliums, d.h. der Mitte von allem, was die kirchliche, konfessionell geprägte Verkündigung und alle sie abstützenden theologischen Reflexionen sagen wollen.«[3]

aufrecht gehen lernen – umfassende menschliche Entwicklung
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren, dass es den gastgebenden Menschen bei ihrem Versuch, die Armut nachhaltig zu überwinden, nicht nur um ihre wirtschaftliche Besserstellung geht, sondern um eine umfassende Entwicklung in kultureller und spiritueller, in sozialer und politischer Hinsicht.

»Auch wenn wir weinen, bleiben wir hier ...!« Leider ist dieser schöne Satz für Colcojuitz mehr falsch als richtig. Victor Sebastian hat ihn gesagt, und seine Söhne sind alle noch im Dorf mit ihren Familien. Was aber tun, wenn der Ertrag des eigenen Feldes nur für die Hälfte des Jahres, für das halbe Leben, für fünf der zehn Kinder reicht? Das eigentliche Problem in Colcojuitz ist die Migration in all ihren Spielarten. Die Männer verlassen ihre Familien, um Geld zu verdienen und damit Mais für den zweiten Teil des Jahres kaufen zu können. Auf den Kaffeeplantagen in Guatemala ist kaum noch Arbeit zu finden und Geld zu verdienen. Der staatlich festgelegte

1 Vgl. *Paulo Freire*, Pedagogy of the Oppressed, London 1996 (1970), 51 (eigene und zusammenfassende Übersetzung).
2 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Die Kirche Lateinamerikas. Dokumente der II. und III. Generalversammlung des Lateinamerikanischen Episkopates in Medellin und Puebla (Stimmen der Weltkirche 8), Bonn o.J.
3 *Rolf Zerfaß*, Das Evangelium gehört den Armen. Ökumenische Ressourcen diakonischer Arbeit. In: *Michael Schibilsky* (Hg.), Kursbuch Diakonie, Neukirchen-Vluyn 1991, 299–308, hier: 302.

Mindesttageslohn beträgt derzeit 28 Quetzales und wird dort um 75% unterschritten. Die Männer verdienen täglich etwa 8 Quetzales, das ist kaum mehr als ein Euro. Selbst hier zu wenig, um zu überleben. Der Hochlandkaffee aus Guatemala sollte uns bitter schmecken!

Colcojuitz liegt nur etwa vier Stunden Fußweg von der mexikanischen Grenze entfernt. In Mexiko sind die Arbeitsbedingungen ›besser‹: In der Kaffeeernte gibt es genug zu tun, 17 Stunden (!) am Tag. Bei zwei Mahlzeiten – schwarzen Bohnen – arbeiten ganze Familien im Akkord. Ein Mann erzählt uns, dass sein Sohn, neun Jahre alt, in diesem Jahr erstmals mit in Mexiko war. Dutzende Arbeiter schlafen in Holzverschlägen, dreistöckig. Die Arbeitserlaubnis gilt nur 30 Tage, danach können die Arbeiter jederzeit festgenommen und abgeschoben werden.

Traum und Albtraum zugleich sind für die Menschen in Colcojuitz die Vereinigten Staaten. Viele wollen dorthin. Nur wenige können die Kosten für die professionellen Schlepper aufbringen, die zwischen 15 000 und 20 000 Quetzales für den illegalen Weg in die USA verlangen. Das sind 2000 bis 3000 Euro. Fast immer verlassen die Männer deshalb ihre Familien und gehen allein. Einige lassen nie wieder von sich hören. In einer Hütte im Dorf sitzt eine junge Frau mit ihren Kindern neben den eigenen Geschwistern. Seit der Schwiegersohn weg ist, muss ihr Vater plötzlich für zwei Familien aufkommen. Aber ihr Mann kommt sicher wieder. Er hat zwar noch nicht geschrieben, noch kein Geld geschickt, aber …! Die Formel: ›In drei Jahren ist er wieder da!‹ hört sich wie eine Sprachregelung an, um das Gesicht nicht zu verlieren.

Wer es allerdings schafft, die erste Zeit zu überstehen, mit den ersten Löhnen den Schleppern, die nur ›Kojoten‹ genannt werden, ihr Kopfgeld zu zahlen und nicht an die Einwanderungsbehörde verraten zu werden, wer seiner Familie die Treue und den Kontakt hält, wer das Geld mit horrenden Gebühren so nach Hause transferiert, dass es ankommt, der hat es geschafft. In Colcojuitz ist Richtfest, während wir im Dorf sind. Ein Haus wird gebaut, aus Stein, zweistöckig, viele Jugendliche und Männer haben Arbeit auf der Baustelle. ›Estados Unidos‹ nickt Eusebio anerkennend, als wir an der Baustelle vorbeigehen. Damit scheint alles gesagt. Sr. Huana Maria wird uns später von einem Auffanglager der Diözese San Marcos erzählen, direkt hinter der mexikanischen Grenze. Hier finden die Männer erste Zuflucht, die in den USA alles verloren haben, abgeschoben wurden und nicht wissen wohin. Wer will schon mit hohen Schulden, ohne Geld, mit zerbrochenen Träumen und schlechtem Gewissen nach Hause kommen.

In Colcojuitz leben etwa 40 Familien, jede hat acht, zehn oder zwölf Kinder. Das Erbe wird, so haben uns alle Dorfbewohner glaubhaft versichert, unter den Kindern zu gleichen Teilen aufgeteilt. ›Was tut ihr dann, wenn das Land in der nächsten Generation unter noch mehr Kindern und Kindeskindern aufgeteilt werden muss?‹, so haben wir gefragt. ›Die Parzellen werden immer kleiner, es wird dann für immer weniger eurer Familien reichen?!‹ Die Antwort kam ohne jede Sorge, überzeugt und prompt: ›No tenga pena – Machen Sie sich keine Sorgen! Dann werden wir einen Weg finden!‹ Schon in Colcojuitz habe ich mir in mein Reisetagebuch notiert: ›Ich glaube; hilf meinem Unglauben!‹ (Mk 9,24)

Lerndimension Eins –

menschenwürdige Arbeit ist kulturübergreifend Motor ganzheitlicher Entwicklung. Mit Dorothee Sölle sind wir davon überzeugt, dass für erwachsene Menschen – neben der Liebe – vor allem die eigene Arbeit wirklich von Interesse ist. Auch in der Begegnung mit den Menschen in Guatemala verstehen wir, warum menschenwürdige Arbeit nicht nur zur

Mitte der Sozialen Frage aus Sicht der Christlichen Sozialethik gehört, sondern als von der Internationalen Arbeitsorganisation geforderte Kernnorm[4] gleichzeitig zum konzeptionellen Bindeglied für eine menschenrechtsorientierte Verständigung unter den großen Weltreligionen und mit (nicht-christlichen) Weltanschauungen werden kann:

»Work is a fundamental expression of intrinsic human dignity, which has both spiritual and material dimensions. In all traditions, Decent Work is related to the dignity of man and woman, to his or her capacity to earn a livelihood and live life abundantly. Work should be fulfilling, dignifying the worker – and this goes beyond simply ensuring a minimum salary necessary for survival… Decent Work… enables a person to realize himself or herself as a ›complete human being‹, to express and develop skills, personality, wisdom and potential, and – according to choice – to raise a family, educate children and take part in social life.«[5]

Lerndimension Zwei –
auch Glaubenlernen geschieht aus der Erfahrung menschlicher Begegnung. An der Grenze zwischen der eigenen Wahrnehmung der Realität und der Zumutung des Anderen, sich – wider alle realistische Hoffnung – ›keine Sorgen zu machen, weil ein Weg gefunden werden kann‹, besteht eine (vielleicht geringe, aber mögliche) Chance für das, was wir in Anlehnung an Jürgen Werbick einen ›signifikanten Sprung‹ nennen können. Hier liegt ein kairos im Glaubenlernen. Die Erfahrung lehrt, indem sie ent-täuscht. Wenn im Lernprozess ›signifikante Sprünge‹ auftreten, d.h. die ›Realität‹ sich den bisherigen Erwartungen und Erfahrungen und damit dem geltenden Paradigma widersetzt, bahnt sich eine das Wirklichkeitsverständnis weiterführende Erfahrung an. Eine neue Einsicht muss jedoch in ein neues Paradigma eingeordnet werden, damit sie daraufhin befragbar wird, was sie hier und jetzt bedeutet. Derart ›signifikante Erfahrungen‹ initiieren den Lernprozess der Umkehr, der selber ein Prozess des Glaubenlernens ist: Signifikante Erfahrungen »erweitern... nicht einfach meinen Wissensstand; sie verändern ›mich selbst‹ – meine Vorurteile und meine Vormeinungen, meine ›Einstellung‹ zur Wirklichkeit. (…) Ich ›lerne‹ durch die Verarbeitung meines Scheiterns, des Scheiterns meines bisherigen Gegenstandsbezuges – ich lerne, mich in neuer Weise auf (…) meine Welt zu beziehen.«[6] Dies ist eine Erfahrung von Authentizität, in der ein Mensch sich erst erfährt »als ein Ich, das nicht einfach von den Gegenständen bestimmt und formiert ist, son-

4 *»… everywhere and for everybody Decent Work is about securing human dignity«* (aus: Report of the Director-General, Reducing the Decent Work deficit: A global challenge, International labour Conference, 89th Session, Geneva, 2001), zitiert nach: *Dominique Pecoud*, Synthesis of contributions from various humanistic, philosophical, spiritual and religious traditions. In: *Ders.* (Hg.), Philosophical and spiritual perspectives on Decent Work, International Labour Office, Geneva 2004, 26 (mit Fußnote 5).

5 Ebd., 34.

6 *Jürgen Werbick*, Glaubenlernen aus Erfahrung, München 1989, 120.

dern zu ihnen sich in Beziehung setzt und in Beziehung erfährt, zuletzt und zutiefst in Beziehung zu dem, der die Wirklichkeit letztlich ›bestimmt‹.«[7]

gemeinsam hoffen lernen – trotzdem Hilfe zur Selbsthilfe aufspüren

Das Exposure erlaubt eine Begegnung von Mensch zu Mensch: Die Gäste treffen die Selbsthilfeakteure. Sehr oft sind es innovative Menschen, die Strategien zur Überwindung ihrer Situation entwickelt haben, also Träger von Wissen und Können. Diese Begegnung ist ›hoffnungsproduktiv‹.

›Es gibt hier keine Familie, bei der Mais und Bohnen für das ganze Jahr reichen.‹ So einfach ist das. Ganz nüchtern hat Eusebio uns diese Situation erklärt. Was die Geographielehrer Subsistenzwirtschaft nennen, stößt hier schon in der vierten Generation an seine Grenzen. Schon zur Zeit seines Urgroßvaters hat das, was die Menschen in Colcojuitz für ihren eigenen Bedarf anbauen, nicht gereicht für das ganze Jahr. Heute haben die Familien fünf, sechs, vielleicht sieben Monate zu essen.

›Viel Fels, viel Abgrund‹, das sind die natürlichen Probleme. Was die Menschen in Sichtweite des Tajumulco ihren Acker nennen ist deutlich steiler als viele schwarze Pisten in österreichischen Wintersportgebieten. Entsprechend mühsam und gefährlich ist die Arbeit auf diesen ›Feldern‹. Die ›selbstgemachten‹ Probleme aber sind noch größer. Die Felder können kaum bewässert werden. Zwar gibt es im Dorf eine Leitung, die das Wasser einer relativ sauberen Quelle aus den höher gelegenen Regionen des Bergs über Plastikrohre zu den Häusern des Dorfes bringt. Dieses Wasser aber reicht kaum bis zum Ende der Trockenzeit zum Trinken, Kochen und Waschen. Versiegt die Quelle, bevor der Regen kommt, müssen die Frauen viele Stunden zum Bach hinunter ins Tal gehen, um Wasser nach Hause zu tragen, Wasser, das verseucht ist durch die Abwässer der Dörfer ringsum, und die Tiere, die an den Hängen des kleinen Baches weiden. Eine zweite Leitung müsste her, dann könnten auch die Felder ausreichend bewässert werden. Dieses Projekt hat sich das Dorf als nächstes vorgenommen. Möglicherweise mit Unterstützung der Diözese.

Damit die Bewässerung Sinn macht und nicht noch mehr des kostbaren Bodens wegschwemmt, müssten sich einige der Bauern entschließen, mit Hilfe fachkundiger Unterstützung durch die Mitarbeiter der Pastoral de la tierra (Landpastoral) ihre Felder zu terrassieren. Viel Arbeit und wenig Ertrag in den ersten Jahren. Schwer zu plausibilisieren also. Aber eine unüberlegte Bewässerung kann sogar die Erosion des Bodens erhöhen und nur kurzfristig höhere Erträge bringen. Zurück bleibt dann noch mehr ›tierra blanca‹ – blanke Erde, ausgelaugt, unfruchtbar, erodiert. Diese Erde muss erst langsam ›wiederbelebt‹ werden, wie uns ein Mitarbeiter der Sozialpastoral später erklärt.

›Reanimation für Mutter Erde‹ – und das in einer Situation, in der die Menschen dem Land alles abringen müssen, um selbst überleben zu können. Die Nahrungsmittel, Bohnen, Mais und ein wenig Weizen, aber auch das Holz zum Kochen. Der Holzeinschlag, überlebensnotwendig, forciert die Bodenerosion wie kein anderer Eingriff des Menschen in die Natur. Wir bitten Eusebio, uns zum Holzschlagen mitzunehmen. In einem steilen Seitental stehen wir wenig später an einem noch licht bewaldeten Hang. Auf der gegenüberliegenden Seite des Tals tierra blanca, so weit das Auge reicht. Eusebio hat sich einen stattlichen Baum ausgesucht und beginnt mit seiner Arbeit. ›Eusebio‹, frage ich ihn, ›wie alt ist der Baum?‹ Der Indianer, ein gebildeter

7 Ebd., 121.

Mann um die 40 Jahre, der lesen kann, mustert den Baum. ›Vier Jahre!‹, antwortet er. Ich stutze, frage nach. ›Vielleicht fünf‹, kommt die Korrektur. Ich zweifle an dieser Einschätzung. Aber: Er ist der Indianer, naturverbunden, wildniserfahren, er lebt hier, kennt die Bäume, sein Land. Eusebio fällt den Baum. Wolfgang und ich zählen die Jahresringe – der Baum ist mindestens zwölf, vielleicht fünfzehn Jahre alt. Das Ende der letzten Reste meiner Indianerromantik. Eusebio scheint unsere Fragen zu spüren. Er nimmt einige der Früchte des Baumes zwischen Daumen und Zeigefinger, zerreibt sie und wirft den Samen in den Wind. ›No tenga pena! Bäume wachsen hier schnell wieder nach!‹. Soll ich ihm erklären, dass er vermutlich die Früchte dieses Baumes nicht mehr ernten wird, seine Söhne, die sonst das Holz für die Familie schlagen, wohl auch nicht?! Was ist hier auf der Strecke geblieben, verloren gegangen, an Wissen, an Kultur? Und wer bringt es zurück? Reicht die Zeit?

Verschränkung der Lerndimensionen Eins und Zwei –
der Schutz der Fundamentalressource ›Mutter Erde‹ sichert unser gemeinsames Überleben und eine menschenwürdige Existenz für alle. In der Begegnung mit Eusebio, diesem vielleicht wenig ›innovativen Träger der Entwicklung‹, dessen traditionelles Wissen (ebenfalls?) ›deformiert‹ wurde, erinnern wir zwei zentrale Transformationsereignisse der Geschichte (in Lateinamerika und in der industrialisierten Welt). Was hier, bei unserem Exposuregastgeber, zum Ausdruck kommt, zeigt einmal mehr die Langzeitfolgen der fortgesetzten Zerstörung kultureller Orientierungswerte in der Maya-Kosmologie – durch die europäische Conquista vor 500 Jahren und die Vertreibung und Vernichtung der indigenen Bevölkerung in jüngeren Exzessen staatlicher Grausamkeit. Während der Zeit der Gewalt (1960–96) ließen mindestens 200 000 Indigenas ihr Leben, und guatemaltekische (Para-) Militärs machten ganze Maya-Dörfer dem Erdboden gleich. Beide Vorgänge haben nicht nur physisches, sondern auch kulturelles Leben zerstört. Dies ist – als politischer Prozess trotz seiner großen Komplexität und Vielstufigkeit zusammen betrachtet – das zentrale Transformationsereignis, das wir in der Begegnung mit Betroffenen kulturhistorisch erinnern und in der erzählenden Rückschau kompetenter Dialogpartner erläutert bekommen.
Das zweite – die Besucher aus Deutschland unmittelbar selbst betreffende – Transformationsereignis erinnern wir erst in einer ehrlichen, unsere eigene Kultur einbeziehenden Reflexion. Was wir selbst aktiv wissen und konkret praktizieren könnten, wenn wir in der industrialisierten Welt des Nordens nicht schon lange mit den Auswüchsen unserer selbstgemachten Zivilisation der Unverhältnis- und Unmäßigkeit zu kämpfen hätten, spiegelt uns der Maya, der ›Indianer‹, der keiner mehr ist. Ausgewogene Ernährungssicherung ist conditio sine qua non aller Bereiche menschlicher Entwicklung, der persönlichen, sozialen, wirtschaftlichen, politisch-institutionellen, aber eben auch der spezifisch ökologischen Entwicklung – als Schutz und Pflege der natürlichen Lebensgrundlagen schlechthin. Wir lernen, dass wir die Reanimation der Mutter Erde, die Bewahrung der Schöpfung nicht an ferne oder nahe, große und kleine Innovatoren und Träger der Entwicklung delegieren können. Er und ich,

sie und wir – wir haben eine gemeinsame Verantwortung zur Bewahrung der Schöpfung. In ihr begegnen wir Gott selbst, der alles Leben schenkt. Dies ist kein pantheistischer Ökologismus oder Ökospiritualismus. Geteilte Verantwortung ist rationale Einsicht in die Notwendigkeit, gemeinsam Schöpfung zu bewahren und die Voraussetzungen und Kriterien für Hilfe zur Selbsthilfe realistisch wahrzunehmen und subsidiär einzuspringen oder zu unterstützen, wo diese Voraussetzungen nicht mehr gegeben sind. Hier wird christlicher Glaube konkret und handlungsrelevant. In dieser Perspektive bleibt daher auch eine externe Projektförderung z.B. der diözesanen Land- und Sozialpastoral in Ländern wie Guatemala nicht nur materiell weiterhin wichtig. Sie ist vielmehr Ausdruck unserer gemeinsamen Verantwortung für gottgeschenktes Leben. Den Dialog mit allen Menschen guten Willens in politischen Institutionen und unter den Akteuren der Wirtschaft zu suchen und zu pflegen, um Mutter Erde zu erhalten, diesen Dialog müssen wir allerdings noch viel intensiver und unmittelbarer vor der eigenen Haustür führen.

3 Hoffen auf Handeln – oder: Was bleibt und was wird!

Martin Buber hat 1930 in seinem Traktat vom dialogischen Leben[8] drei Arten der Wahrnehmung eines Menschen durch einen anderen Menschen unterschieden und dabei dem Beobachten und dem Betrachten das Innewerden gegenübergestellt. In einer Begegnung, in der sich ein solches Innewerden ereignet, bekommt der Mensch ›etwas gesagt‹ – über den Anderen, oder auch über sich selbst. Die Wirkung dieses ›Gesagtbekommens‹ beschreibt Martin Buber als die Bereitschaft ›anzunehmen‹: »Es kann sein, dass ich sogleich zu antworten habe, eben an diesen Menschen hier hin; es kann auch sein, dass dem Sagen eine lange, vielfältige Transmission bevorsteht und dass ich darauf anderswo, anderswann, anderswem antworten soll, wer weiß in was für einer Sprache, und es kommt jetzt nur darauf an, dass ich das Antworten auf mich nehme.« Das Exposure der Hochschulseelsorgerinnen und -seelsorger war, wie oben gesagt, als Fortbildung konzipiert. Persönlichkeitsbildende Fortbildungen haben eine lange und in gewisser Weise unberechenbare ›Transmissionsphase‹. Diese Phase beginnt in der Methode des Exposures mit Reflexion und Dialog im Anschluss an die Begegnung bei den Gastfamilien.

Derzeit befindet sich das Projekt in der Phase des ›antwortenden Handelns‹ in diesem Sinne, gut ein Jahr danach vielleicht immer noch sehr am Anfang. Aber die Teilnahme an einem Exposure-Programm kann nicht mehr, jedoch auch nicht weniger als einen Anfangsimpuls vermitteln für einen Weg, den die Teilnehmenden selbst gehen und weiterentwickeln müssen. Darüber hinaus gehende institutionelle Ver-

8 Vgl. *Martin Buber*, Zwiesprache. Traktat vom dialogischen Leben, Heidelberg [3]1978.

änderungen, die Exposure- und Dialogprogramme grundsätzlich anstreben, sind bei realistischer Betrachtungsweise nur dann zu erwarten, wenn eine genügend große Anzahl von Personen in zentralen Entscheidungspositionen Lernerfahrungen dieser Art machen und dann dazu bereit sind, einem grundlegenden Perspektivwechsel zugunsten der Menschen in armen Ländern in ihrem Handlungsfeld strategisch deutlich mehr Raum zu geben.

Auf Bundesebene werden in der Katholischen Hochschulpastoral derzeit zwei Projekte im Anschluss an das Guatemala Exposure- und Dialogprogramm entwickelt: ein Seminar zur Begleitung von deutschen Studierenden, die auf einen Aufenthalt im (südlichen) Ausland vorbereitet werden sollen, das ihnen zu einer neuen Perspektive auf Gott und die Welt, aber auch auf ihr Studium verhilft. Und eine ›Internationale Sommerschule‹, die ein Dialogforum zwischen Nord und Süd ermöglichen und verändernd auf die teilnehmenden Gesprächspartner und auch auf Hochschule und Kirche einwirken soll. Auf der Ebene der jeweiligen Katholischen Hochschulgemeinden, aus denen hauptamtliche pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter teilnahmen, ist zu beobachten, dass eine Reihe neuer Impulse für die sozialpastorale und bildende Arbeit entstanden ist. Ob die Suche nach ›Gerechtigkeit für alle, Frieden und Bewahrung der Schöpfung‹ zu einem neuen, alten Markenzeichen der Hochschulgemeinden für die Wahrnehmung globaler Verantwortung wird, muss sich jedoch erst erweisen.

Trotz aller Einschränkungen: Ein Exposure- und Dialogprogramm bleibt eine Erfahrung, hinter die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht zurückkommen, ein ›Lernen durch Begegnung‹, das bisweilen auch als Stachel im Fleisch in den Institutionen, im Arbeitsalltag empfunden wird. Aber ein Stachel, der vielleicht geeignet ist, hoffen zu lernen, dass (entwicklungs-)politisches Engagement nicht gestern war, sondern eine Sache von heute und für morgen bleibt.

Dominik Blum ist Bildungsreferent beim Forum Hochschule-Kirche in Bonn, *Jörg Hilgers* ist Wiss. Mitarbeiter beim Exposure- und Dialogprogramm e.V. in Bonn.

1.5

Daniel Krochmalnik / Dorothea Stein-Krochmalnik

Das Lamed –

eine dreifache Begegnung

1 Das Symbol des Lernens

Das hebräische Verb für »lernen«, »*lamed*«, beginnt im hebräischen Alphabet mit dem Buchstaben »ל« (*lamed*). Der Buchstabe sei für die nachfolgende Interpretation in einen Rahmen gespannt:

Lamed stammt von der Wurzel *lamad*, aus der *limud* oder *talmud* (Lernen, Studium), *limed* (lehren), *lamdan* (Gelehrter), *melumad* (gelehrt), *melamed* (Lehrer), *melamdut* (Unterricht), *talmid* (Schüler) und *lamed* (lernend) hervorgegangen sind. Eine findige Deutung der graphischen Form des *Lamed* hat in der Gestalt des Zeichens den Gehalt der Sache selbst entdeckt und sie als Abbild der dreidimensionalen traditionellen jüdischen Lernbeziehung gelesen. Die Senkrechte AB stellt 1. das Lehren als autoritäres Verhältnis vom Gelehrten (*talmid chacham, lamdan, melamed*) zum Schüler (*talmid*) dar. Der waagerechte Strich BC symbolisiert 2. das gemeinsame Studieren (*chawruta*) als egalitäre Beziehung der Kollegen (*chawerim*). Eine Mischform beider Verhältnisse ist die Beziehung des Gelehrten zu einem Meisterschüler (*Talmid Chawer*). Der schräge Strich CD repräsentiert schließlich 3. das Lernen der nächsten Schülergeneration, und man kann in der Abweichung von der Geraden AD eine Andeutung dafür sehen, dass Tradition nicht als reibungsloser Transport von Wertgut gedacht ist, sondern als gebrochene Linie, als Umweg, der hier freilich die Linie der Tradition AD nie überschreitet. Und doch ist die Horizonterweiterung erwünscht – und auch das kann man aus der Schreibweise des *Lamed* herauslesen. Die Buchstaben ste-

hen in der Torarolle nicht auf der unteren, sondern hängen an der oberen Zeile. Der einzige Buchstabe, der diese Horizontale überschreitet, ist justament *Lamed,* das so gesehen vom Lernen die geistige Grenzüberschreitung des »Buchstabens« verlangt. Die Lerntradition insgesamt kann man sich im Prinzip als eine Kette von solchen *Lameds* vorstellen, an deren Spitze der göttliche »*Pädagog*« (G. E. Lessing) bzw. »*Moses, unser Lehrer*« steht.
Die in das *Lamed* eingetragenen Verhältnisse sind Begegnungen zwischen einzelnen Individuen. Auch in einem Klassen-, ja Massenunterricht beruht die Grundform des Lernens immer auf persönlichen Begegnungen von Lehrern und Schülern, Schülern und Schülern, Schülern und Schülerschülern. Die Lehrer-Schüler-Begegnung hat den Charakter eines lebenslangen Meister-Jünger-Verhältnisses, wobei der Meister (*Rabbi* = mein Meister) dem Jünger die Tora offenbart und ihm die Stelle des Moses, ja, Gottes vertritt und im Gegenzug tiefste Dankbarkeit und lebenslange Treue erwarten darf.

2 Das Zeugnis der Väter

Was »*Lamed*« veranschaulicht, sei im Folgenden aus der Tradition belegt. Am Anfang des berühmten Traktats der Mischna *Sprüche der Väter* (mAw) wird folgende Traditionskette (*shalshelet hakabbala*) von Moses bis zu den Tannaiten angegeben: »*Moses empfing* (*kibel*) *die Lehre vom Sinai und überlieferte* (*massoret*) *sie dem Josua, und Josua den Ältesten, und die Ältesten den Propheten, und die Propheten überlieferten sie den Männern der großen Versammlung* (*knesset hagedola*).« Eine rabbinische Lehre schildert, wie diese Überlieferung anfangs vonstatten ging: Moses lernte (*lamad*) im *Begegnungszelt* von Gott, dann trat sein Bruder Aron ein, und Moses wiederholte (*shana*) für ihn das Empfangene. Aron setzte sich, seine Söhne traten ein und Moses wiederholte zum zweiten Mal. Sie setzten sich, die Ältesten traten ein, und Moses wiederholte zum dritten Mal. Die Ältesten setzten sich, das Volk trat ein, und Moses wiederholte zum vierten Mal. So hörte Aron viermal, seine Söhne dreimal, die Ältesten zweimal und das ganze Volk einmal. Daraufhin verließ Moses das *Begegnungszelt,* und Aron wiederholte (*shana*) noch einmal, dann ging Aron und seine Söhne wiederholten (*shanu*), dann gingen sie, und die Ältesten wiederholten – so hörten ihn alle viermal (bEr 54b). Dieses Verfahren soll nach dem Talmud auch Modell für den Schulunterricht sein und der Stoff entsprechend vier Mal wiederholt werden. Das ist der traditionelle Lernbegriff, nämlich der des Wiederholens (*lishnot*) und Auswendiglernens (*bekijut*). Von der Wurzel *shana* stammen eine ganze Reihe von Titeln der mündlichen, d.h. der ursprünglich auswendig zu wissenden Lehre: »*Mischna*« (Lehre), »*Mischne Tora*« (Wiederholung der Lehre, Deuteronomium), »*Mischna Brura*« (Verständliche Lehre).

Die Wurzel *shana* bedeutet aber auch »*verschieden*« und »*anders sein*«, z.B. in der Frage des jüngsten Kindes zu Beginn des Pessachrituals: *ma nischtana halaila hase* (*Was unterscheidet diese Nacht*?). Dass es mit mechanischem Pauken nicht getan ist, zeigt die Intervention R. Akiwas in der soeben referierten Talmudstelle: »*Woher kommt es, dass man ihm die Lehren begründen muss* (*LeHarot lo panim*)? *Es heißt nämlich in der Schrift: ›Das sind die Rechtssatzungen, die du ihnen vorlegen sollst‹*« (Ex 21,1). In seiner Standardglosse zum Talmud führt Raschi (Rabbi Schlomo ben Jizchak, 1040–1105) aus: »*Um* (den Lehrer) *zu lehren, seinen Wörtern soviel Bedeutung wie möglich zu geben und, dass er* (zum Schüler) *nicht sage, so habe ich es überliefert bekommen, nun begreife selber die Bedeutung*«. Noch deutlicher in seinem Pentateuchkommentar z. St.: »*Der Heilige sagte zu Moses, du sollst nicht denken, ich lerne mit ihnen den Abschnitt und das Gesetz zwei- oder dreimal, bis sie in ihrem Munde gleich der Mischna geläufig sind, und muss mich nicht bemühen, ihnen die Gründe und die Erklärung der Sache begreiflich zu machen; darum heißt es, dass du ihnen vorlegen sollst, gleich einem gedeckten Tisch* (*Shulchan HeAruch*), *der vor dem Menschen zum Essen bereit steht*« (Mech. z. St.). Die Sachen müssen vom Lehrer schon einmal vorgekostet und ihr Geschmack (*ta'am*) genießbar sein. Der Lehrer soll nicht rohen Stoff, er soll zubereitetes Wissen servieren. Die letzte große, verbindliche Kodifikation des jüdischen Gesetzes heißt dann auch *Gedeckter Tisch* (*Shulchan Aruch*).

Die charakteristischen Züge des Lernens im Sinne des *Lamed* finden sich auch in den Sprüchen der Väter. Der erste anonyme Spruch der legendären *Großen Versammlung*: »*Seid behutsam beim Entscheiden, stellt viele Schüler auf, und macht einen Zaun um das Gesetz*« zu denkt Tradition nicht als einen endgültig gesicherten Bestand; es gibt immer wieder neuen Entscheidungsbedarf, neue Generationen müssen für die alte Tradition gewonnen und die Tora beständig gehegt und gepflegt werden. Darauf folgen zwei charakteristische Weisheitssprüche. Der erste Dreierspruch stammt vom Hohepriester Simon, dem Gerechten (3. Jh. v.), einem der letzten Mitglieder der großen Versammlung: »*Auf drei Dingen steht die Welt, auf Tora, auf Gottesdienst und auf Wohltätigkeit*.« (mAw 1,2). Der zweite Spruch stammt von seinem Schüler Antignos, der vom vorigen Tradenten die Tora empfing (*kibel*): »*Seid nicht solchen Knechten gleich, die ihrem Herren nur unter der Bedingung dienen, Lohn zu empfangen*, ...« (mAw 1,3). Die Verschiedenheit der beiden Sprüche zeigt, dass »Tradition« nicht als Münzprägung verstanden wird, die den Individuen Generation für Generation denselben Kopf aufschlägt. Obschon eine ununterbrochene Überlieferungskette von Moses bis zu den Lehrern des Talmuds rekonstruiert wird, hat doch jeder Tradent sein charakteristisches geistiges Gepräge, seine unverwechselbare Stimme.

Der Talmud kolportiert gerne Anekdoten über die Persönlichkeit der Lehrer. Ihre Individualität ist schon durch ihre Namen geschützt. Schüler lehren nur im Namen

ihrer Lehrer und sind verpflichtet, die Quelle ihrer Lehren anzugeben. Den letzten Grad des Toraerwerbs erreicht, »*wer ein jedes Wort im Namen eines Urhebers ausspricht. Du hast ja gelernt, dass wer ein Wort im Namen seines Urhebers ausspricht, Erlösung* (*ge'ula*) *in die Welt bringt*« (mAw VI, 6 // bMeg 15a, bChul 104b, bNid 19b). So sollen nicht nur die Namen der Tradenten die Einschätzung ihrer Tradition ermöglichen, vielmehr bleibt dadurch die Pluralität der Stimmen für die Zukunft erhalten – ausdrücklich auch die Minderheitenmeinungen (mEd I, 5). Alle Versuche, diesen Pluralismus zu reduzieren, sind gescheitert. Schon in der Bibel wird beinahe alles in zwei abweichenden Versionen überliefert. Die Kanonisierung der *Mischna* hat die »*draußengebliebene*« Lehre (*Baraita*) nicht gänzlich verdrängen können, und sie wird in der Diskussion der *Gemara* laufend wieder ins Gespräch gebracht. Die späteren, als »*Säulen der Lehre*« (*amude hora'a*) bekannten Kodifikatoren werden von so genannten Waffenträgern (*nosse kelim*) begleitet, deren Marginalien spiralförmig um ihren Text wachsen und oft genug die Späne gegen den Hobel kehren. Die momentan Unterlegenen werden in der Tradition nicht vergessen. »*R. Jochanan sagte im Namen des R. Shimon bar Jochai: Wenn man eine Lehre im Namen eines (Verstorbenen) auf dieser Welt vorträgt, so murmeln seine Lippen im Grabe*« (bJeb 97a).

In den nächsten fünf Generationen spaltet sich der Überlieferungsstrom entsprechend dem Strich BC in Gelehrtenpaare (*sugot*) auf, deren Stimmen sich widersprechen oder ergänzen. Vom ersten Paar werden z.B. die komplementären Sprüche überliefert: »*Dein Haus sei eine Stätte der Versammlung für die Weisen* (...)« und »*Dein Haus sei offen zur Erholung, mögen Arme in deinem Haus verkehren* (...)«. Vom nächsten Paar: »(...) *beurteile jeden Menschen nach der günstigen Seite*« und »*Entferne dich von einem schlechten Nachbarn* (...)«.

Das berühmteste Streitpaar waren Hillel und Schamai: »*Drei Jahre stritten die Schulen Schammais und Hillels: eine sagte, ein gewisses Religionsgesetz sei nach ihr zu entscheiden, und die andere sagte, es sei nach ihr zu entscheiden. Da ertönte eine himmlische Stimme und sprach: ›Die Worte der einen und der anderen sind Worte des lebendigen Gottes; jedoch ist das Gesetz nach der Schule Hillels zu entscheiden.‹ ›Wenn aber‹, fragt der Talmud, ›die Worte der einen und der anderen Worte des lebendigen Gottes sind, weshalb war es der Schule Hillels vorbehalten, dass die Halacha nach ihr entschieden wurde?‹ ›Weil sie‹, antwortet er, ›verträglich und bescheiden war, und sowohl ihre eigene Ansicht als die Worte der Schule Schammais studierte; noch mehr, sie setzte sogar die Worte der Schule Schammais vor ihre eigenen‹*« (bEr 13b). Der eine lebendige Gott verlangt nicht, dass alle einer Meinung seien, er duldet nicht nur die Meinungsvielfalt, sondern er lebt mit dem offenen Meinungsstreit. Wenn es nicht nur um theoretische Spekulationen, sondern um praktische Verhaltensregeln geht, muss allerdings eine Entscheidung getroffen werden. Diese fällt zugunsten der Seite aus, die die Gegenseite respektiert; so wird verhindert, dass Meinungsverschiedenheiten in Spaltungen enden.

Die jüdische Tradition besteht aber auch nach der Epoche der »*Paare*« (*sugot*) aus einer Abfolge von Streitpaaren; ihre Streitigkeiten machen einen Großteil der rabbinischen Literatur aus. Der heftigste Gelehrtenstreit verbleibt im Rahmen der persönlichen Begegnung und Beziehung. Dazu eine Erzählung aus dem Talmud: R. Jochanan bar Napacha (3. Jh. n.) war von seinem ehemaligen Schüler und Partner Resh Lakish tödlich

gekränkt worden. Als letzterer daraufhin starb, »*grämte sich R. Jochanan sehr. Die Rabbinen sagten: Wer soll hingehen und sein Gemüt beruhigen? Es mag R. Elasar hingehen, der sehr scharf im Disputieren ist. Er ging und setzte sich vor ihm nieder. Bei jeder Sache, welche Rabbi Jochanan vortrug, sagte nun jener: Es gibt einen Lehrer, der dir zustimmt. Worauf jener ausrief: Du sollst sein wie Resh Lakish! Wenn ich etwas vortrug, hatte er 24 Fragen, und ich erledigte sie durch 24 Antworten, in Folge dessen war das Studium erweitert; du aber sagst, es gibt einen Lehrer, der dir zustimmt. Weiß ich denn nicht, dass ich richtig vorgetragen habe! Er ging, zerriss seine Kleider, weinte und sprach: Wo bist du, Resh Lakish! Wo bist du, Resh Lakish! Und er schrie so lange, bis ihn die Sinne verließen. Da flehten die Rabbinen für ihn, und er starb*« (b84a). Die Zitierung von Autoritäten ist nicht der Weisheit letzter Schluss; Rabbi Jochanan stirbt dabei buchstäblich vor Langeweile.

Nun zur dritten Dimension des *Lamed* CD, die durch die Lehrer-Schüler-Beziehung der neuen Generation konstituiert wird. »*Wenn*«, so heißt es im Talmud, »*jemand den Sohn seines Genossen die Tora lehrt, so rechnet es ihm die Schrift an, als hätte er ihn erschaffen, denn es heißt*: *Und die Seelen, die* (Abraham und Sara) *gemacht hatten* (*Assu*, Gen 12,5). *R. Elieser* überbietet: *›Es ist, als hätte er die Worte der Tora selbst erschaffen, denn es heißt*: *Ihr sollt beobachten die Worte dieses Bundes und sollt sie machen* (*wa-assitem otam*, Deut 29,8). *Rawa findet schließlich: ›Es ist, als hätte er sich selbst erschaffen, denn man kann das ihr sollt sie (otam) machen im angeführten Vers, auch anders lesen, nämlich: ihr sollt euch (atem) machen‹*« (bSan 99b). Durch das Studium wird nicht nur der Lernende ein neuer Mensch, sondern die Tora selbst erneuert sich, weil jeder neue Schüler sie anders versteht, ja, sogar der Lehrer darf eine Erneuerung mit neuen Schülern erwarten. Daraus erhellt, dass das Lernen keine Einbahnstraße von A nach D ist, denn ebenso wichtig ist der Gegenverkehr von D nach A. »*Viel hab ich*«, sagt ein rabbinischer Spruch «*von meinem Lehrer gelernt, mehr als von meinem Lehrer von meinen Kollegen, und am allermeisten von meinen Schülern*« (bTan 7a // bMak 10a). Die Kommentatoren (Raschi, Maharscha) verstehen das so, dass die Schüler durch ihre Fragen die Lehrer zwingen, ihr Wissen zu überprüfen, neu zu überdenken und sogar zu vertiefen (*pilpul hatalmidim*, Aw 6, 6). Diese Perspektive setzt einen Schüler voraus, der sich nicht mit verabreichtem Stoff begnügt. Die Tora wird deshalb mit einem Baum verglichen, heißt es in dem Zusammenhang, weil ein kleines Holz ein großes in Brand stecken könnte. Der schon zitierte Vater lehrt scheinbar im Gegensatz dazu: »*Es sei dein Haus ein Haus der Zusammenkunft für Weise, bestäube dich mit dem Staub ihrer Füße und trinke mit Durst ihre Worte.*« (mAw 1,4). Der Schüler, der zu Füßen seines Lehrers saß, an denen gleichsam der Staub ihrer schwierigen Lernwege klebte, erscheint als eine Art Schwammtierchen, das alle Worte ohne Widerspruch aufsaugt.

R. Chajim Woloschiner, der Begründer der modernen Talmudakademie in Litauen (19. Jh.), hat im Kommentar *Ruach Chajim* z. St darauf aufmerksam gemacht, dass »*bestäuben*« auch »*ringen*« (»*sich im Staube wälzen*« vgl. Gen. 32,25) bedeutet und wir bei allem Respekt gehalten sind, einen geistigen Ringkampf, einen »*Krieg der Tora*« (*milchamta shel Tora*) mit den Lehrern, zu entfesseln. Carsten Wilke hat in seinem großartigen Buch *Den Talmud und den Kant – Rabbinerausbildung an der Schwelle zur Moderne* viele Anekdoten von diesem »*Krieg der Tora*« in den rabbinischen Lehrhäusern Europas vor ihrem Untergang im 18. und 19. Jh. zusammengetragen.[1] Die Geräuschkulisse dieses Krieges ist im deutschen Wort »*Judenschule*« erhalten geblieben. Im Talmud wird der »*Krieg der Tora*« eng mit der Masse des Wissens verbunden: »*Denn*«, sagt ein Spruch Salomons, »›*mit listigen Strategien* (*tachbulot*) *wirst du* (glücklich) *Krieg führen*‹ (Spr 24, 6). Raschi aus Troyes, dessen 900. Todesjahr wir diesen Sommer begehen, schreibt zum Stichwort »*Krieg der Tora*« eine lange Glosse: Damit ist »*ein klares und vollständiges Verständnis ihrer Lehren gemeint, nicht wie einer, der sich in Dialektik* (*pilpul*), *Kasuistik* (*chidud*) *und Logik* (*sewara*) *auszeichnet, aber nicht viele Mischnajot und Baraitot gelernt hat. Denn wie kann das Geheimnis offenbart werden, außer durch die Beherrschung vieler Mischnajot, so dass wenn an einer Stelle etwas erklärt werden muss, dies aus einer anderen Mischna gelernt werden kann, oder wenn die* (anonymen) *Worte der einen Mischna der anderen widersprechen, so wird aus der Kenntnis vieler Mischnajot verständlich, dass die widersprüchliche Meinung NN zuzuschreiben ist, von dem wir an einer anderen Stelle gehört haben.*« Der Torakrieg ist ohne Torawissen nicht zu führen, aber Raschi unterstreicht, dass das Torawissen alleine nicht hinreicht – und die Waffen der Dialektik, Kasuistik und Logik nützlich und sinnvoll sind. Heute hat sich die Situation grundlegend gewandelt: Es gibt viel Torakrieg, aber wenig Torawissen.

Die Sorge, dass die Kette der *Lamed* reißen könnte, ist so alt wie das Judentum. Bereits in der Mischna heißt es melancholisch: »*Mit dem Tode* (*mi-she-met*) *des Rabbi Meir hörten die Gleichnisdichter auf.* (…). *Mit dem Tode des Ben-Soma hörten die Bibelausleger auf.* (…). *Mit dem Tode des R. Akiwa schwand die Herrlichkeit der Tora.* (…). usw. usw.« (mSot 9,13). Seit zweitausend Jahren stirbt das Judentum, aber erwacht trotz aller Unkenrufe wieder zum Leben. Von Rabbi Akiwa erzählt der Talmud: »*Zwölftausend Schülerpaare hatte Rabbi Akiwa von Gabbata bis Antipatris, und sie alle starben in demselben Zeitraum, weil sie einander keine Ehre erwiesen. Und die ganze Welt lag wüst, bis R. Akiwa zu unseren Lehrern im Süden kam und sie die Tora lehrte: Rabbi Meir, Rabbi Jehuda ben Ilai, Rabbi Josse ben Chalafta, Rabbi Schimon ben Jochai und Rabbi Elasar ben Schamua. Und sie, sie richteten die Tora in jener Zeit auf* (*he'emidu tora*)« (bJew 62b). Die Historiker vermuten freilich, dass die Schüler Rabbi Akiwas nicht im Torakrieg, sondern im Freiheitskrieg gegen Rom starben. Auf das »*mi-she-met*« reagiert R. Akiwa mit dem »*he'emidu tora*«, so dass bereits sein Enkelschüler, Rabbi Jehuda HaNassi, mit der *Mischna* das Fundament der ganzen talmudischen Literatur errichten konnte.

1 Netiva. Wege deutsch-jüdischer Geschichte und Kultur. Studien des Salomon Ludwig Steinheim-Instituts, Bd. 4, Hildesheim i.a. 2003, 147–151.

Ein weiteres Beispiel ist der oben genannte Raschi. Er war während des 1. Kreuzzuges (1096) Zeitzeuge des Unterganges der gelehrten Gemeinden von Mainz und Worms, an denen er studiert hatte. Doch folgte darauf nicht Resignation oder Stagnation. Raschi hat in seinem riesigen Talmudkommentar den Ertrag der rheinischen Akademien gerettet. Bereits in der nächsten Generation nach dem Untergang nahm das Talmudstudium in Nordfrankreich einen unerhörten Aufschwung (Tossafisten). Die Tausenden von Toten im Altertum und im Mittelalter sind natürlich nicht viel im Vergleich zu den Millionen von Toten in unserer Zeit. Der Kommandant von Auschwitz Rudolf Höß gab zu: »*Die erreichte höchste Zahl innerhalb 24 Stunden an Vergasungen und Verbrennungen war etwas über 9000*«. Aber auch nach dieser Katastrophe fingen einzelne Lehrer wieder an, die »*Tora aufzurichten*«, und haben viele Schüler aufgestellt. Heute studieren mehr Studenten in den Jeschiwot als jemals zuvor – und wir leben in einer Welt, in der gleichzeitig zwei große Talmudübersetzungen mit erschöpfenden Kommentaren erscheinen. Die katastrophalen Brüche haben die Kontinuität und die Integrität des *Lamed* seit der biblischen Zeit nicht zerstören können.

3 Die Gesetze des Lernens

Einseitig autoritär fixiert ist das *Lamed* in der maßgeblichen Kodifikation der rabbinischen Gesetze des Lernens (*Hilchot Talmud Tora*) bei Moses Maimonides, dessen 800. Todestag wir in diesem Jahr begehen. Er ist der Toralehrer, der *More* schlechthin. Sein philosophisches Hauptwerk ist *More Newuchim* (im arabischen Orginal: *dalalat al-chairin*), *Lehrer der Unschlüssigen* – am Scheideweg nämlich von Glauben und Wissen. Es ist ein persönlicher Brief – in mehreren Lieferungen – an seinen Meisterschüler Josef ben Jehuda aus Ceuta. Die epistolarische Form war notwendig, weil die *Mischna* ausdrücklich die Behandlung der philosophischen Themen des *Lehrers* streng reglementierte: »*Man halte keinen Vortrag über das Schöpfungswerk* (*Ma'asse Bereschit*, nach Maimonides die *Physik*) *vor zweien, über den Thronwagen Gottes* (*Merkawa*, nach Maimonides die *Metaphysik*) *vor einem, es sei denn, dass er ein Weiser ist, der aus eigenem Nachdenken einen Einblick gewonnen hat*« (mChag II,1). Im Widmungsschreiben stellt Maimonides deshalb seinen Adressaten als einen solchen begabten, aber in den Aporien von Glauben und Wissen verirrten Schüler vor – und sich selbst als einen methodischen Novizenmeister, der dem Adepten nur so viel von den Geheimnissen der Tora (*Sitre Tora*) verrät, wie dieser aufgrund seiner Bildung verträgt. Maimonides gebraucht in seiner *Einleitung* zum *More* die luminösen Bilder der Mysteriensprache, um die Stufen der Erleuchtung zu beschreiben. Die höchste Stufe erreichte nur Moses, dessen Wissen einem Blitzgewitter glich, sodass er immer im Licht war (Deut 34,29). Die nächste Stufe ist die der meisten Propheten, denen nur ab und an ein Licht aufgeht. Je länger die Abstände zwischen den Erleuchtungen, umso geringer ihr Wissen. Manchen blitzt nur einmal im Leben ein Funken auf, und die meisten sitzen wie die Höhlenmenschen Platons immer im Dunkeln. Lehren heißt den Geist des Schülers im Sinne dieser Lichtmetapho-

rik soviel wie möglich zu erleuchten und aufzuklären. Die Abreise seines Meisterschülers habe ihn gezwungen, so Maimonides weiter, von der mündlichen Unterredung zur schriftlichen Belehrung überzugehen: »*für dich und deinesgleichen, wenn ihr auch wenige seid*«.

Hat Maimonides die Arkandisziplin nicht selber gebrochen, als er der hebräischen Übersetzung und Veröffentlichung seines Werkes zustimmte? Hat er nicht selber die Grenze von der elitären zur populären Aufklärung überschritten und damit den bis heute andauernden Maimonides-Streit ausgelöst? Nein, beteuert er in seinem Vorwort, er habe sein Buch »planmäßig« verschlüsselt und mit absichtlichen Widersprüchen gespickt, um die ungebildete Masse der Verwirrten (*ha-mewulbalim*) zu täuschen. Doch den Schlüssel zu seinem Labyrinth hat er unvorsichtig genug im Vorwort hinterlegt, und zahllose *secretaires de chiffre*, wie der unentwegte Leo Strauss im letzten Jahrhundert, bemühen sich seither, die mehr oder weniger orthodoxe Nachricht des Geheimlehrers zu knacken (Vgl. *Leo Strauss, Persecution and the Art of Writing*, 1952). Und so ist es fast Ironie, wenn der *Führer der Verirrten* am Ende seines *Vorwortes* den eingeweihten Leser, der seinen Irrgarten betritt, warnt, dass »*du nicht durch einzelne dieser Kapitel in Verwirrung geratest!*«. Wie man über den verzwickten literarischen Charakter des *Lehrers der Unschlüssigen* denken mag, das darin geschilderte Lehrer-Schüler-Verhältnis hat den Charakter einer exklusiven persönlichen Beziehung, und das Lernen stellt sich als eine esoterische Initiation dar. Die Annahme einer mündlichen Tradition uralten Wissens »*von einzelnen Auserlesenen wieder nur einzelnen Auserlesenen überliefert*« (More I, 71) teilt der mittelalterliche Aufklärer mit der späteren *Kabbala*.

Eine scheinbar ganz andere Welt eindeutiger Regeln und übersichtlicher Ordnungen betreten wir in der *Mishne Tora* (*Wiederholung des Gesetzes*), wo Maimonides mit der Autorität des *Dezisors* (hebr. *possek*, arab. *mufti*) spricht und die ewig wogende talmudische Kontroverse entscheide t (*p'sak din*). Hier geht es jedenfalls auf den ersten Blick um das exoterische Lerngebot für ganz Israel. Zum Toralernen (*talmud tora*) ist nach dem Gesetz jeder männliche Israelit verpflichtet (Hilchot Talmud Tora 1,8). Armut, Krankheiten, Behinderungen sind keine Ausreden. Berühmte *Chachamim* waren Holzfäller, Wasserträger oder Blinde (bKetubot 105b, ebd. 1,9). Das Torastudium dauert nicht nur das ganze Leben, es nimmt auch den größten Teil des Tages ein: Von insgesamt elf Arbeitsstunden pro Tag sind neun Stunden für das Studium eingeplant: je drei für die schriftliche (*Mikra*), für die mündlichen Tora (*Mishna*) und für die logische Ableitung und hermeneutische Auslegung der Gesetze (*Talmud*) – nur drei Stunden der Arbeit für den Lebensunterhalt. Der Vater ist darüber hinaus verpflichtet, seinen Sohn Tora zu lehren, »*sobald er zu sprechen beginnt* (...) *bis er sechs- oder siebenjährig ist; dann bringe er ihn zu einem Kinderlehrer*« (bSuk 42a; bBBa 21a). Die Lehrpflicht des Vaters gilt auch für seine Enkel. Mädchen und Frauen sind zwar von der Lernpflicht befreit (ebd. 1,1), was aber nicht heißt, dass sie nicht auch lernen dürfen (bKid 34a–b). Gerade in diesem Punkt hat es einen signifikanten Richtungswandel der *Halacha* gegeben: Die Toraschulpflicht der Mädchen wird seit dem Beginn des 20. Jh. ernst genommen (*Beit-Jakow*-Schulen). Aber auch nach Maimonides ist ganz

Israel ein Volk von Toralernenden. Tora ist für ihn nicht nur Sache einer Bildungselite.

Hinter dem *Possek* freilich gibt sich unser *More* zu erkennen, denn er zählt die esoterischen philosophischen Materien, die er seinem Schüler Josef ben Jehuda auseinandersetzt, zum Talmudstudium (ebd. 1,12) und bestimmt, dass die Dreiteilung des Studiums nur für Anfänger gilt. »*Ist Jemand bereits tüchtig in der Kenntnis der schriftlichen und der mündlichen Tora, so lese er sie, um sie nicht zu vergessen, nur zu bestimmten Zeiten, beschäftige sich aber die ganze übrige Lebenszeit nach Maßgabe seines Geistes und Herzens mit dem Talmud*« (ebd.) – und das heißt auch nach Lust und Laune mit Philosophie. Obwohl die späteren Kodizes Maimonides' *Hilchot Talmud Tora* fast wörtlich abgeschrieben haben, diese Bestimmung fehlt (vgl. z.B. Schulchan Aruch, Jore Dea 246, 4).

Maimonides betont die Autorität des Lehrers. Er steht an der Spitze des *Lamed* und verkörpert die Tora als *nomos enpsychos*, als *lex animata*. Indem der Schüler seinem Lehrer begegnet, begegnet er der Tora. So gesehen ist der Anspruch an den gewöhnlichen Israeliten keineswegs bescheiden. Da die Rolle des Lehrers so hoch bewertet wird, ist die gebotene Ehrerbietung ihm gegenüber fast grenzenlos, mitunter wie ein höfisches Zeremoniell – unabhängig davon, ob es sich um einen Kinderlehrer (*melamed*) oder einen Gelehrten (*talmid chacham*) handelt. Der Lehrer wird mit »*mein Meister*« (Rabbi), »*mein Lehrer*« (*Mori*) angeredet. Wenn er den Raum betritt, erheben sich die Schüler: »*Vor einem Weißhaarigen sollst du aufstehen*« (Lev 19,32, vgl. die aramäische Paraphrase von Onkelos: »*Vor jemanden, der die Tora studiert hat, sollst du aufstehen*«). In der Sitzordnung darf man dem Lehrer nie den Rücken zuwenden. »*Zu allen Diensten*«, so das Prinzip, »*zu denen der Diener dem Herren gegenüber verpflichtete ist, ist auch der Schüler dem Lehrer gegenüber verpflichtet.*« Die Pflichten gegenüber dem Lehrer stehen höher als die gegenüber dem eigenen ungelehrten Vater, denn vom Lehrer lernt der Schüler die Weisheit, die ihn der kommenden Welt (*olam haba*) würdig macht, während er dem Vater nur den Eintritt in diese Welt (*olam ha-se*) verdankt; ja, die Ehrfurcht vor dem Lehrer sei wie die Ehrfurcht vor dem Himmel (mAw 4,15), sodass eine Auflehnung gegen den Lehrer einer Auflehnung gegen Gott gleichkomme (ebd. 5,1) und bewirke, dass die Göttlichkeit von Israel weiche (ebd. 5,5–8). Auch wenn der Lehrer aus Bescheidenheit auf alle Ehrbezeugungen verzichtet, ist der Schüler aus Achtung vor der Tora nichtsdestotrotz dazu verpflichtet (ebd. 5,11). Der Schüler soll freilich vor seinem gottgleichen Lehrer nicht in Angst erstarren. Wenn er nicht weiß oder versteht, fragt er ohne Scham, denn auch ein minderbemittelter Schüler muss Tora lernen (ebd. 4,4). Scham vor den Mitschülern, Schüchternheit vor dem Lehrer, stilles Sitzen und passives Zuhören sind unerwünscht. Wenn man auch sagen muss, dass das gegenüber dem Status der »*Frage*« (*she'ela*) und des »*Problems*«, (*kashja*) im traditionellen Lernen, deren Insistenz jedem Außenstehenden als Insolenz und Despektierlichkeit vorkommen muss,

immer noch recht brav bleibt. Maimonides verdeckt mit seinen Benimmregeln viel von der anarchischen Lebendigkeit talmudischen Lernens.

Der Lehrer muss sich seinerseits des Respekts als würdig erweisen, durch Kompetenz, Fleiß bei Tage und bei Nacht (Jos 1,8 u. Ps 1,2) und tadellose Führung. Ein Lehrer, der vom rechten Weg abweicht, darf vorerst nicht unterrichten. Ein Toralehrer, heißt es, müsse einem Engel gleichen (ebd. 4,1), z.B. auch gegenüber dem unverständigen Schüler eine Engelsgeduld an den Tag legen (ebd. 4,4). Das gilt freilich nicht von faulen Schülern, sie müsse er autoritär zurechtweisen, aber wiederum ohne Jähzorn, damit ihnen die Freude am Lernen nicht endgültig vergehe: »*Ein Schüchterner kann nicht lernen, und ein Jähzorniger kann nicht lehren*« (mAw 2,6). Einen unwürdigen Schüler zu unterrichten, sagt Maimonides im Einklang mit der Tradition, ist wie Götzendienst, nämlich Zeit- und Toraverschwendung (*bittul s'man, bittul tora*) (auch das ein Punkt, in dem es in der neueren Pädagogik einen grundsätzlichen Wandel gegeben hat). Es ist unter der Würde des Lehrers, sich beim Spielen, Essen, Trinken und Baden mit seinen Schülern gemein zu machen (ebd. 4,5). Schließlich wird erwartet, dass der Lehrer zumindest den Talmudunterricht unentgeltlich erteilt. Heißt es nicht von Mose: »*Siehe, ich habe euch gelehrt Satzungen und Vorschriften, wie mir geboten der Ewige unser Gott*« (Deut 4,5) – und wenn schon der größte Prophet kein Geld genommen hat, dann …

Maimonides' Kasuistik der AB-Achse des *Lamed* bestimmt bis heute das traditionelle Lehrer-Schüler-Verhältnis. Aber die BC- und CD-Achsen sind bei ihm unterbelichtet. Er wird dem dialektisch-spielerischen, pilpulistischen Charakter des Lernens (BC), die Heilmann und Helmreich so eindrucksvoll beschrieben haben[2], und den krummen Wegen der Überlieferung, die in der Gegenwart die Regel geworden sind, nicht gerecht. Es ist eine Ironie der Geschichte, dass der Lehrer, der mit seinem Kodex allen Meinungsstreit beenden wollte, zu einer der umstrittensten Persönlichkeiten der jüdischen Geistesgeschichte wurde. Das beweist die Vitalität des *Lamed*: »*Der dreifache Faden (ha-chut ha-meshulash) wird nicht so schnell zerreissen*« (Pred 4,12).

Dorothea Stein-Krochmalnik studiert in Frankfurt/M. Judaistik und Philosophie; *Dr. Daniel Krochmalnik* ist in Heidelberg Professor für Religionspädagogik an der Hochschule für Jüdische Studien und Dozent für Jüdische Philosophie an der Universität.

2 *Samuel C. Heilmann,* The People of the Book, Drama, Fellowship, and Religion, Chicago/London 1983. *William B. Helmreich,* The World of the Yeshiva. An Intimate Portrait of Orthodox Jewry, New Haven / London 1982.

1.6

Thorsten Knauth / Muna Tatari

Lernen aus »Ver-gegnungen«

Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog

1 Einleitung

Dass Lernen, zumal das interreligiöse, sich in Begegnungen und als Begegnung vollziehe, ist ein allgemein anerkannter pädagogischer Grundsatz, spätestens seit Heinrich Roth dem Begegnungsbegriff zu einer methodisch-didaktischen Dignität verholfen hat.[1] Der Begriff der *»originalen Begegnung«* meint bei Roth letztlich nichts anderes, als den Objekten des Lernens wieder ihren Subjektstatus zurückzugeben, indem ihre ursprüngliche Verknüpfung mit den Wirklichkeitskontexten hergestellt wird, aus denen sie stammen. Nicht zufällig lehnt sich das Prinzip der originalen Begegnung an die Tradition einer dialogischen Pädagogik und Theologie an. Vergewissert man sich der Bedeutung, die »Begegnung« in dieser Tradition erlangt hat, erweist sich der Begriff allerdings als eine konzeptionell hoch anspruchsvolle Kategorie.

So kennzeichnet Begegnung als Schlüsselbegriff in Martin Bubers dialogischer Pädagogik und Theologie die Beziehung eines Ich zu einem Du, in der beide Partner wechselseitig die Personalität und Freiheit des Anderen anerkennen, um am Du des jeweils Anderen ein auf Beziehung angelegtes Selbst werden zu können.[2] In dieser elaborierten Bedeutung hat der Begegnungsbegriff Eingang gefunden in Konzepte einer auf den Dialog mit anderen Religionen angelegten ökumenischen Theologie, wie sie zum Beispiel bei Hans Jochen Margull[3] entwickelt worden ist. Margull arbeitet unter dem Eindruck eigener Erfahrungen im interreligiösen Dialog heraus, dass Begegnung nur dann recht verstanden wird, wenn gleichsam als Tiefendimension von Begegnung die Solidarität mit dem Anderen erkannt wird. Sie beinhaltet die ethische Verpflichtung, an Gleichberechtigung und Achtung des Anderen gerade dann festzuhalten, wenn sich der Andere im radikalen Widerspruch zu mir befindet.

1 *Heinrich Roth*, Pädagogische Psychologie des Lehren und Lernens, Hannover [7]1963, 109ff.

2 *Martin Buber*, Das dialogische Prinzip, Gerlingen [6]1992; zum Dialogbegriff bei Martin Buber vgl. auch *Thorsten Knauth*, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster / New York 1996, 124–163.

3 *Hans Jochen Margull*, Zu einem christlichen Verständnis des Dialogs zwischen Menschen verschiedener religiöser Traditionen. In: Evangelische Theologie 39 (1979), 195–211.

In einer signifikant ähnlichen Bedeutung spielen *Begegnung* und *Dialog* auch in der islamischen Tradition eine eminent wichtige Rolle. Das dialogisch-begegnungshafte Verhältnis zwischen Menschen bildet eine zentrale Dimension des islamischen Verständnisses von Religion als *Din*: Menschen stehen in Beziehungen zu sich selbst, zu anderen, zur Natur und zu Gott. Die ethische Herausforderung besteht darin, sich in dieses Geflecht sinnvoll zu integrieren und es in Verantwortung vernünftig mitzugestalten.

Eng mit diesem Verständnis von *Din* verbunden sind zwei weitere theologische Schlüsselbegriffe: *Haqq* und *Taqwa*. *Haqq* beschreibt das wechselseitige Geben und Nehmen, denn der Begriff heißt sowohl Recht als auch Pflicht und öffnet von hier aus einen Weg zum Bereich einer religiös begründeten Ethik. *Taqwa*[4] beschreibt die innere Haltung, um die man sich in diesem Miteinander bemühen sollte, nämlich Achtsamkeit und Behutsamkeit. Es geht um die innere Ausrichtung auf ein Handeln, das den Anderen nicht verletzt, sondern im Gegenteil sein Wohl fördert. Im Hintergrund steht die Einsicht, dass das eigene Wohl bedingt ist durch das Wohl der Anderen und dass letztlich die Liebe und Achtsamkeit, die man der Schöpfung und den Geschöpfen entgegenbringt, Ausdruck der Liebe und Achtsamkeit dem Schöpfer gegenüber ist.

So viel sollte deutlich sein: Mit dem Konzept eines »Lernens in Begegnung« steht religionspädagogisch mehr zur Diskussion als das vorübergehende Zusammenkommen von Menschen mit unterschiedlichem religiösem Hintergrund zum Zwecke des Austausches. Es stellt sich für uns jedoch die Frage, ob das, was in Schule, Hochschule und Gemeindearbeit im Blick auf das Verhältnis von Islam und Christentum derzeit unter dem Etikett der Begegnung und des Dialogs firmiert, den Ansprüchen gerecht wird, den der Begegnungsbegriff mitführt. Tatsächlich erleben wir es oft, dass Veranstaltungen mit der festen Absicht geplant werden, einen Dialog führen, eine Begegnung anbahnen zu wollen. Es werden muslimische Gäste eingeladen, die als Experten mal über bestimmte Fragen (Stellung der Frau, Dschihad), mal über ihre gesamte Religion Auskunft geben sollen. Aber der proklamierte Raum der Begegnung entpuppt sich schließlich als Arena eines religiösen Wettkampfes, in dem bohrende, auf dem Hintergrund eigener Vorurteile gestellte Fragen die Gesprächspartner in die Enge treiben sollen. Statt offen und aus der eigenen inneren Erfahrung über die Religion sprechen zu können, besteht nun für die muslimischen Gäste die Aufgabe darin, sich der eigenen Haut zu erwehren und die gröbsten Fehlverständnisse auszuräumen. In solchen Gewinner-Verlierer-Spielen verlieren eigentlich alle Beteiligten: Die Fragenden haben nichts dazu gelernt, weil die Offenheit zum Zuhören fehlte; und die Gäste brauchen Tage, bis sie sich vom Stress der Attacken wieder erholt haben.

4 Aspekte des Schüsselbegriffes »Taqwa« finden sich bei der Theologin *Halima Krausen*, wenn sie *Haltungen* im interreligiösen Gespräch veranschaulicht. Vgl. http://home.t-online.de/home/chrislages/jcm1999.htm.

Für diese »Scheindialoge«, für die »der Ausdruck ›Dialog‹ lediglich als ein Legitimationsmittel benutzt wird«[5], um andere Motivationen zu kaschieren, hat Martin Buber das Kunstwort »Ver-gegnung«[6] geprägt, um deutlich zu machen, dass eine Beziehung den Namen Begegnung nicht verdient, in der die Partner den Anderen nach den eigenen, mitgebrachten Maßstäben beurteilen, um ihn darauf festzulegen. Wir haben aufgrund eigener Erfahrungen den Eindruck gewonnen, dass weit häufiger als Begegnungen »Ver-gegnungen« das Verhältnis zwischen Christen und Muslimen bestimmen. Darum plädieren wir dafür, den Begegnungsbegriff eingedenk seiner anspruchsvollen Implikationen vorsichtiger und reflektierter zu verwenden, um ihn vor einer inflationären Verwendung zu schützen.
In Seminaren und Kursen der Sekundarstufe II haben wir erarbeitet, wie aus der Analyse von »Vergegnungen« Regeln und Haltungen für gelingende Begegnungen entwickelt werden können. An einem Beispiel zeigten wir zunächst die didaktische Produktivität eines Lernens aus »Vergegnungen«, um anschließend ein Gespräch zu präsentieren, das sich – so finden wir – der Gestalt eines begegnungshaft anlaufenden Dialoges wenigstens annähert.[7]

2 Lernen aus Vergegnungen. Zwei Beispiele für den Unterricht

Beispiel 1: Dialog und »heiße Eisen«
Der folgende Brief ist eine von einem evangelischen Probst ausgesprochene Einladung an eine muslimische Theologin. Es soll ein Dialogabend in einer evangelischen Gemeinde durchgeführt werden. Die Zuhörer haben kein Wissen über den Islam und wenig Vorwissen über das Christentum. Der Brief dient der Vorbereitung des Abends:

Sehr geehrte Frau Badawi,

mit großer Freude sehe ich Ihrem Besuch in Waldeshöhe entgegen. (...)
Ich stelle mir vor, daß wir den Abend so gestalten, dass wir zunächst in einen Dialog über einige Themen einsteigen, in denen es zwischen Christentum und Islam Berührungspunkte gibt, in denen wir uns aber auch unterscheiden. (...)
Wir sollten einsteigen mit der Frage nach Gott. Jeder von uns stellt kurz und prägnant die Gotteslehre seiner Religion vor.
Dabei wird vermutlich von Ihnen u.a. die Trinität als *Verletzung* des Monotheismus dargestellt. Darauf werde ich eingehen. Meine kritischen Anfragen ergeben sich aus dem, wie ich finde, überwiegend ernsten und strengen Gottesbild des Islam. Mein

5 *Abdoldjavad Falaturi*, Hermeneutik des Dialoges aus islamischer Sicht. In: *ders.*: Der Islam im Dialog, Hamburg [5]1996, 156–172, hier: 160.
6 *Martin Buber*, Begegnung. Autobiographische Fragmente, Heidelberg [4]1986, 9.
7 Beide Beispiele sind – ohne Erläuterungen – abgedruckt in: *Thorsten Knauth / Muna Tatari*, Islam. Politische Bildung und interreligiöses Lernen, Modul 3 und 4, hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2003, 44–48.

Gottesbild ist von Jesu Sichtweise her geprägt, der uns in Gott als liebenden himmlischen »Vater« nahe gebracht hat.
Ein anderes wichtiges Feld, auf dem sich die Religionen unterscheiden, ist die Verbindung bzw. Trennung von Religion und staatlicher Macht. Für die Christen erscheint heute die Verbindung der christlichen Kirche mit weltlicher Macht, wie sie unter Konstantin begann und sich über das Mittelalter bis in die Neuzeit hin fortgesetzt hat, als der Beginn ihrer Auflösung und die Quelle all ihrer Übel. Zwischen Christus und Cäsar besteht keine Verwandtschaft. Für den Islam andererseits liegt kein Unterschied zwischen dem Propheten und Cäsar, zwischen Religiösem und Weltlichem; denn der Prophet ist Gottes Statthalter auf Erden, und solange er lebte, war seine alleinige Autorität unbestritten.
Die Einheit von Religion und Staat ist für den Islam das Ziel, für das Christentum eine Verirrung, eine Versuchung Satans.
Ich weiß, dass das allein ein abendfüllendes Thema ist. Ich meine, wir sollten es wenigstens nicht übergehen. Mit diesem Thema werden viele andere Komplexe mit angeschnitten, wie die Frage nach Fundamentalismus und Toleranz. Wir würden Enttäuschungen bei unseren Zuhörerinnen und Zuhörern auslösen, wenn wir uns nicht auch an die »heißen Eisen« herantrauen.
Ist es richtig, dass das Ideal des Islam ist, dass sich alle anderen Religionen dem Islam zu unterwerfen haben? Islam bedeutet schließlich »Unterwerfung«. Ist es nicht so, dass Mohammed in seinen späteren Tagen dem Judentum und Christentum gegenüber zunehmend intoleranter wurde: »Bekämpft sie, bis es keinen Meinungsunterschied mehr gibt und die Religion gänzlich Allahs ist« (8,45)?
Ist es nicht die Pflicht der Muslime, auf Dauer die ganze Welt Allah zu unterwerfen? Indem sie dies tun, dienen sie Gott; denn Mohammed ist, aus christlicher Sicht, sowohl Jesus wie Konstantin. Hier liegen die Dinge im Christentum sehr anders.

Wenn noch Zeit ist, sollten wir auch über das unterschiedliche Verständnis des Gesetzes im Islam und Christentum sprechen. Ich kann dem islamischen Gesetzesverständnis eine ganze Menge Positives abgewinnen, aber es in seiner Starrheit nicht nachvollziehen. Welche Rolle kommt der Gewissensentscheidung im Islam zu? Wie kann ich den Willen Gottes erkennen? Nach christlicher Auffassung müsste auch die Scharia um des Menschen Willen da sein und nicht der Mensch um der Scharia willen. Aber ist dieser Gedanke, der auf Jesus zurückgeht, muslimisch nachvollziehbar? Demnach wäre ja der Mensch das Maß des Gesetzes!
(...)
Wir beide sollten uns bemühen, in unseren Statements kurz zu sein, also keine viertelstündigen Vorträge, sondern knappe drei- bis fünfminütige Darstellungen der eigenen Sichtweise, damit dann auch ein hin- und her, also wirklich ein Dialog entsteht.
(...)
Mit freundlichen Grüßen

G. Sonderhöfer

Die Analyse:
Herr Sonderhöfer möchte anhand von vier zentralen Themen »Frage nach Gott, Religion und staatliche Macht, Islam und Mission, Gesetzesverständnis« Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Christentum und Islam vorstellen. Abgesehen von der ganz offensichtlichen thematischen Überfrachtung der Veranstaltung sehen wir folgende schwerwiegende Probleme, die zu einer Konterkarierung des beabsichtigten Dialoges führen.

(1) »Die goldene Regel des Dialogs«
Herr Sonderhöfer stellt sich in dem Brief als Kenner des Islams dar, der auch beansprucht, die Position seiner Gesprächspartnerin zu kennen. Im Grunde wäre er auf das Gespräch gar nicht mehr angewiesen, weil er sich selbst Rede und Gegenrede stehen könnte. Es gibt eine Grundregel des Dialogs, wonach man »den anderen annähernd so zu verstehen und zu begreifen [habe], wie jener sich selbst versteht und seine eigene Religiosität empfindet. Zum anderen hat jeder Dialogpartner zu versuchen, sich auch insofern in die Lage des anderen zu versetzen, als er sich stets zum Ziel setzt, von dem anderen so verstanden und nachempfunden zu werden, wie er sich in seinem eigenen religiösen Bewusstsein begreift.«[8] Diese goldene Regel des Dialogs verlangt von den Dialogpartnern ein dem Gegenüber zugewandtes Hören und Sprechen. Ich höre in dem Bewusstsein, dass der Andere anders ist, ich ihn gleichsam nicht »weiß« und ohne seine Hilfe auch nicht »wissen kann«. Und ich spreche in dem Bewusstsein, dass auch der Andere mich weder wissen kann noch über dieselben sprachlichen und epistemologischen Konstruktionsmittel verfügt. Ich spreche also im Angesicht des Anderen auf dialogische Weise dann, wenn mein Sprechen immer zugleich schon ein Übersetzen des Gemeinten in den Verstehenshorizont des Dialogpartners ist. Es ist offensichtlich, wie eklatant in unserem Beispiel gegen diese Dialogregel verstoßen wird.

(2) »Der Plural religiöser Sprachen im Dialog«
Das folgende Problem liegt tiefer im Bereich religionenhermeneutischer Grundfragen: Herr Sonderhöfer möchte mit seiner Gesprächspartnerin über die unterschiedliche Interpretation des Gesetzes in Christentum und Islam sprechen. Er hat eine bestimmte christliche Interpretation des jesuanischen Umgangs mit der Thora vor Augen, die vor dem Hintergrund des jüdisch-christlichen Gespräches schon sehr problematisch ist. Herr Sonderhöfer geht ferner davon aus, dass seine christliche Interpretation von Gesetz mit dem islamischen Verständnis von Scharia vergleichbar sei. In der Religionswissenschaft, die sich mit der Frage des Religionsvergleiches beschäftigt, spricht man im Hinblick auf das Problem der theologischen Äquivalenz von Begriffen unterschiedlicher religiöser Traditionen von Homeomorphismus[9]. Begreift man – versuchsweise – religiöse Sprachen als Systeme religiöser Aussagen (was an sich eine schwierige Position ist, weil es religiöse Begriffe nicht als nackte Strukturbegriffe, sondern nur in ihrem Gebrauch gibt), müsste in unserem Fall geklärt werden, ob das christliche Verständnis von Gesetz dieselbe Stelle (im Hinblick auf Funktion, Bedeutung und Unterscheidung) im System

8 *Abdoldjavad Falaturi*, Hermeneutik des Dialoges aus islamischer Sicht, a.a.O., 156f.
9 Vgl. *Raimon Panikkar*, Der neue religiöse Weg. Im Dialog der Religionen leben, München 1990, 40.

christlicher Aussagen einnimmt wie Sharia im System islamischer Aussagen. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass Sharia und Gesetz nicht homeomorph sind. Es ist müßig, das christliche Gesetzesverständnis mit der Sharia zu vergleichen, weil sich die christliche Semantik des theologischen Begriffes Gesetz aus der Unterscheidung zum Evangelium aufbaut – eine Unterscheidung, die es im Islam gar nicht gibt. Von daher kann ein solcher Vergleich sich nur in sich selbst drehen, sozusagen tautologisch sein. Der Dialog verfehlt sein Ziel, weil er die eine Religion am ihr fremden Begriff der anderen misst. Er gesteht der anderen Religion nicht zu, sich in der Unverwechselbarkeit ihrer eigenen Sprache zeigen zu können, sondern majorisiert die andere Sprache durch das zur normativen Richtschnur erklärte eigene Sprachspiel.

(3) Der Zusammenhang von Dialog und Macht

Auch hinter der Frage, wie eine Mehrheitsreligion mit Vertretern einer Minderheitenreligion umgeht, steckt ein dialogtheoretisches Problem: Es wird in Positionen einer dialogischen Theologie stets betont, dass ein Dialog nur unter Gleichen stattfinden kann. Zugleich ist es aber eine idealistische Annahme, dass wir den Dialog unter symmetrischen Bedingungen einer herrschaftsfreien Kommunikation abhalten könnten. Wir müssen uns im Klaren sein, dass alle gegenwärtigen interreligiösen Dialoge immer auch durch Machtfragen strukturiert sind: Die Macht hat, wer die Möglichkeit hat, die Regeln des Treffens zu bestimmen, sich auf institutionelle Vollmacht zu berufen und die Themen durchzusetzen. Die Macht hat, wer auch die Möglichkeit hat, die »heißen Eisen« zu definieren. Auch durch unser Beispiel ziehen sich die feinen Adern der Machtthematik: Die muslimische Gesprächspartnerin ist Gast in einer christlichen Gemeinde, deren Situation sie nicht kennt; sie ist zwar Expertin, aber – vom Status her betrachtet – Studentin, die einem ausgewachsenen Propst gegenüber steht. Dies alles kann unwichtig bleiben, wenn die Situation nicht feindlich wird. Durch den vorgeschlagenen Verlauf des Abends – und das angedeutete Frageverhalten Herrn Sonderhöfers – ist die Gefahr aber nicht von der Hand zu weisen, dass eine Muslima zur Projektionsfläche sämtlicher derzeit über den Islam kursierenden Vorurteile, Falschinformationen und Halbwahrheiten wird.

Es gibt den vom norwegischen Friedensforscher Johan Galtung geprägten Begriff der symbolischen bzw. der kulturellen Gewalt.[10] Ethnisch-kulturelle Konflikte sind regional und global betrachtet gegenwärtig eines der Schlüsselthemen. Bevor sich solche Konflikte in physischer, gar in militärischer Gewalt entladen, geht ihnen eine manchmal lange Geschichte der Produktion und Anwendung von symbolischer und kultureller Gewalt voraus. Diese Gewaltstrukturen zwischen Kulturen (und Religionen) sind nicht einfach zu erkennen, und sie sind auch nicht einfach zu beschreiben in Etiketten wie Christen gegen Muslime. Wir halten es für wichtig, sich damit aus-

10 *Johan Galtung*, Frieden und Friedensforschung, Reinbek 1980; *ders.*: Friede mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur, Opladen 1998.

einander zu setzen, wie in Veranstaltungen wie der eben analysierten durch Umgangsformen, Habitusformen, durch Inszenierungen, durch Diffamierungen und Ausgrenzungen symbolische Gewalt ausgeübt wird.

(4) Hinweise für die Arbeit im Unterricht:
- Über welche Themen soll während des Abends gesprochen werden?
- Schreibt die Aussagen heraus, die der Pastor über den Islam macht.
- An welchen Stellen werden eurer Meinung nach Fehler in der Vorbereitung des Abends gemacht? Zieht dabei Regeln interreligiösen Dialogs zu Rate. Begründet eure Entscheidung!
- Spielt auf der Grundlage des Briefes mögliche Anfänge des Gespräches zwischen dem Pastor und Frau Badawi an!
- Formuliert einen Brief, mit dem ihr zu einem interreligiösen Diskussionsabend einladet!
- Aus diesem Brief sollten Thema und Verlauf des Abends deutlich werden. Der Einladende sollte auch erste Stichworte zur eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Position zu diesem Thema schreiben.
- Beachtet bitte, dass eure Formulierungen und Fragen maßgebliche Weichen für das Gelingen des Abends stellen.

*

Es war für uns immer wieder beeindruckend zu sehen, wie scharfsinnig und genau Schüler und Studierende die Fehler in der Vorbereitung des Dialogabends herausarbeiteten. Ebenso wichtig war im Anschluss an die kritische Analyse des Briefes auch die Frage, wie denn unserer Meinung nach ein gelingender Dialog verlaufen könnte. Vor dem Hintergrund des analysierten Beispieles wurde deutlich, dass für einen Dialog, der die »heißen Eisen« anfassen möchte, zwei Voraussetzungen gegeben sein müssten: Der Dialog müsste, erstens, ein Thema aufgreifen, das für beide Seiten gleichermaßen eine Herausforderung an die je eigene theologische Position darstellt. Er müsste, zweitens, zwischen Personen geführt werden, die sich nicht zum ersten Mal begegnen, sondern bereits über ein durch gemeinsame Begegnungserfahrungen gewachsenes wechselseitiges Vertrauen verfügen.

Beispiel 2: »Hat Leiden einen Sinn?« – Ein Christ und eine Muslimin unterhalten sich über Fragen des Glaubens

Auf dieser Grundlage entstand ein – hier stark gekürzt dokumentiertes – Schreibgespräch, das wir im Unterricht mit folgenden Arbeitsaufträgen erarbeiteten:

- Hat Leiden einen Sinn? Beantwortet die Frage für euch selbst!
- Was ist die christliche und was ist die muslimische Perspektive auf das Thema?
- Mit welchen Argumenten stimmt ihr überein? Was ist euch fremd? Wo würdet ihr widersprechen?
- Findet Kriterien für einen gelungenen/misslungenen Dialog!
- Führt in Partnerarbeit ein Schreibgespräch durch zu einem Thema eurer Wahl!

Hat Leiden einen Sinn?

T.: An dieser Frage hängt sehr viel. Sie ist eine Anfrage an mein Verständnis von Gott, sie ist eine Herausforderung für meinen eigenen Glauben. Nicht umsonst hat Georg Büchner einmal formuliert: »Warum leide ich? Diese Frage ist der Fels des Atheismus.« Es kommen mir viele Bilder in den Kopf: aktuelle wie die der Kinder, die schon jetzt im Irak auf Grund von Unterversorgung an Nahrung und Medikamenten sterben, historische wie die Millionen unschuldig Vernichteter während der NS-Grauensherrschaft. Es fallen mir bei dieser Frage als erstes die Opfer ein: die Opfer unserer Art und Weise zu leben, zu wirtschaften und die Natur auszubeuten. Hat Leiden einen Sinn, wenn ich an nur irgendeinen Menschen denke, der durch Krieg, Hunger, Gewalt umkommt? Ich hielte es für einen schlechten Zynismus, diese Frage mit einem, sei es auch noch so eingeschränkten »Ja« zu beantworten. Aber was folgt dann daraus für meinen Glauben? Was folgt aus dieser Antwort für mein Verständnis von Gott? Ich kann mir Gott nicht als eine Macht vorstellen, die gleichgültig und unbewegt bleibt angesichts des Elends der Menschen, die in unserer religiösen Sprache »seine Kinder« genannt werden. (…) Mir hilft der Gedanke, dass Gott Menschen, die unsagbar leiden, nicht verlässt, indem er mit ihnen leidet und wie sie schwach, klein und verwundbar wird.

M.: Mir passiert es manchmal, dass, wenn ich die Menschen in meiner Umgebung anschaue, ich eher ihre Unzufriedenheit und Unerfülltheit wahrnehme. Aber auch ihre Schicksalsschläge, Krankheiten und Hindernisse, die sie überwinden müssen, auf dem Weg zu mehr Glück und Lebensqualität. Die Blick gewinnt noch mal an Schärfe, wenn ich an uns Menschen denke, wie wir Politik gestalten oder gestalten lassen, und es nur so wenige sind, die dabei als »Gewinner« hervorgehen. Da kommt die Frage für mich auf: Warum erscheint für mich und auch andere das Leid und Unglück als stärkere Realität als all das, was gut läuft, wo Menschen Dinge in Bewegung setzen und voller Kraft und Zuversicht ihr Leben in eigene Hände nehmen und Gutes für sich und andere schaffen?
Es ist zynisch, das Leid von Millionen hungernder Kinder unter der Kategorie: Prüfung Gottes abzuhandeln oder, noch schlimmer, in ihr eine persönliche Strafe Gottes zu sehen.
Leidvolle Erfahrungen gehören zu jedem menschlichen Leben, und jeder kann Erfahrungen in unterschiedlichen Dimensionen dazu nennen. Sie dürfen nicht in einem verkürzten Wunsch nach Glück und Freude einfach ausgeblendet werden.
Hilft es, je nach Mensch und Situation unterschiedliche Antworten zu geben? Liegt es vielleicht sogar am Menschen selber, ob er seinem erlittenen Unrecht, Schmerz und Verlust einen Sinn geben kann? Und wo ist Gott dabei?
Wenn ich Orientierung und Hilfe brauche, um eine Perspektive auf Themen zu bekommen, dann ziehe ich den Qur'an zu Rate.
(…)

T.: Der Gedanke von der Verwundbarkeit und dem Mitleiden Gottes führt in das Zentrum meines christlichen Glaubens. Ich verstehe, dass der Gedanke eine Gratwanderung ist, gleichsam das Balancieren auf einer Rasierklinge. Denn: Verzichte ich nicht auf die Göttlichkeit Gottes, wenn ich ihm Eigenschaften zuschreibe, die eher den Menschen in seiner Endlichkeit beschreiben? Was und wem hilft ein Gott, dessen Allmacht gerade dann nicht zum Tragen kommt, wenn alles auf dem Spiel steht? Aber: In Gott, den Verwundbaren, Mitleidenden und Schwachen zu erkennen, heißt für mich, in ihm das zu sehen, was ihn ganz und gar ausmacht, nämlich: unbedingte Liebe. Liebe ist freiwilliger Verzicht auf eigene Stärke, ist Bereitschaft zur Verwundbarkeit. Der verwundbare Gott ist ein liebender Gott; ja: Er ist ein Gott, der

bis in tiefes Leid und Verzweiflung hinein den Menschen nah ist. Für mich ist dieser Glaube an die Nähe Gottes inmitten radikaler Verneinung von Leben ein Versprechen, dass Hass, Zerstörung, Leid, Gewalt nicht das letzte Wort haben. Das klingt jetzt wie ein billiger Trost. Aber dass diese Hoffnung gegen alle Hoffnungslosigkeit Leid nicht aufheben kann, ja sogar durch die Erfahrung des Leidens buchstäblich hindurch muss, zeigt sich mir in den letzten Worten Jesu am Kreuz: Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen? Es klingt vielleicht sehr widersprüchlich, wenn ich Dir sage, wie erleichtert ich darüber bin, dass diese Worte Jesu, der Gott seinen Vater nannte, in unserer Bibel überliefert sind. In dieser Frage, die unsere verzweifelte menschliche Situation zusammenfasst, wird Jesus mir zum Bruder, zum Freund der Leidenden und Opfer.

M: Wenn ich mich dieser Frage nähere, hilft mir der Gedanke von Gottes Transzendenz und Immanenz. Ich weiß, dass Gott einmal der Große und für menschliche Definitionen Unfassbare ist. Er ist unabhängig und besteht aus sich selbst. Es ist ein Ausdruck von Gottes Liebe, dass Er sich »zurückgezogen hat«, um Raum für die Schöpfung zu geben. Er ist in der Schöpfung anwesend und wahrnehmbar, dadurch, dass Er in Beziehung zu den Menschen tritt, und wir haben etwas von Seinem Geist in uns. Er ist uns – qur'anisch ausgedrückt – näher als unsere Halsschlagader und nimmt nicht unberührt, sondern berührt wahr, was uns widerfährt. Ich verstehe das so, dass Gott mitfühlt, aber nicht mitleidet. Es entsteht vor meinem Auge das Bild einer Mutter, die ihr Kind in die Welt entlässt und manche schlaflose Nacht erlebt aus Sorge, ob es sich richtig entscheidet und sich vor Verletzungen schützen kann. Und gerade in dem Fall, wo das Kind geschlagen und verletzt nach Trost und Geborgenheit sucht, ist es wichtig, dass die Mutter wegen und trotz ihrer Anteilnahme aus einer inneren Stärke und Unabhängigkeit heraus Kraft hat, um ihr Kind aufzufangen. Menschen, die Gottes Vision von einer gerechten und friedlichen Welt durch ihr ungerechtes und unbarmherziges Verhalten zerstören, werden im Qur'an verstanden als Menschen, die Gott und seinen Gesandten verletzen wollen (Sura 9,61; 33,58). Es ist wichtig, dass Gott in Seiner Anteilnahme auch Partei ergreift und auf der Seite der Menschen steht, die Ungerechtigkeit und Schmerz erleiden. Gott fordert aber auch die Menschen, die dazu fähig sind, auf, in Seinem Namen Leidende zu trösten, Beistand zu leisten und Ungerechtigkeit in Gerechtigkeit und Frieden zu wandeln. Im Qur'an heißt es dazu, dass Gott ihnen helfen wird, weil sie Gott helfen (Sura 22, 41).

T.: Ich empfinde zu Deinen letzten Gedanken mehr Nähe und Gemeinsamkeit als Differenz. Vielleicht lässt sich von diesem Bild her die Zwiespältigkeit menschlicher Freiheit verstehen, die eben auch eine Freiheit zum Bösen sein kann. Ich sehe es so wie Du, dass Gott trotzdem oder gerade darin seinen Geschöpfen treu bleibt und sein Versprechen, seinen Bund mit uns nicht kündigt. Darum gefällt mir das Bild von der Mutter sehr, die ihre Sorge und Schwäche in ihre Liebe hüllt: Aber wer weiß, ob die Mutter in der Tiefe der Nacht nicht lange geschluchzt und um ihr Kind geweint hat? Faszinierend finde ich, dass der Qur'an um die Verletzbarkeit Gottes weiß. Dies scheint mir eine unaufhebbare Gemeinsamkeit zwischen Judentum, Christentum und Islam zu sein: Es geht um die Nähe Gottes zu den Menschen; wenn es aber die wesentliche Erfahrung unseres Glaubens ist, dass Gott sich auf uns einlässt, dann kann es keinen a-pathischen, gleichgültigen Gott geben. Dass Gott sich einlässt, ist auch Grund unseres Engagements, unserer parteilichen Verwicklung in das Leiden der Welt. Hier bin ich Dir ein Muslim, ohne mein Christ-Sein aufzugeben. (…)

*

Wir hoffen, deutlich gemacht zu haben, dass auch die »Vergegnung«, der misslingende Dialog eine Erfahrung ist, die didaktisch produktiv gewendet werden kann. Begegnungslernen kann angebahnt werden, wenn aus »Ver-gegnungen« gelernt wird, welche Voraussetzungen gegeben sein müssten, welche inneren Haltungen notwendig und welche Kompetenzen erforderlich sind, damit das Zusammentreffen von Christen und Muslimen zu einer Begegnung wird, aus der jeder Einzelne verändert hervorgeht.

PD Dr. Thorsten Knauth ist derzeit Vertretungsprofessor am Seminar für Evangelische Theologie und ihre Didaktik der Universität zu Köln.
Muna Tatari ist Studentin der Islamwissenschaften in Hamburg und islamische Theologin in Ausbildung, seit 1997 Referentin im interreligiösen Dialog.

1.7

Fulbert Steffensky

Heimat verdummt, wenn man nur eine hat!

Wie können die Konfessionen voneinander lernen?

1. Die Zeit der Einstimmigkeit

Ich bin einem damals rein katholischen Dorf an der Saar geboren. Es gab nur den einen religiösen Entwurf – den katholischen. Die wenigen Protestanten störten die Einstimmigkeit nicht. Man kannte nur sich selber und die eigene religiöse Tradition, und so lebten wir in ungebrochener Selbstverständlichkeit und in gefährlicher Ungestörtheit. Man konnte nicht mehr lernen als sich selber. Insofern war es eine Landschaft ständiger Selbstwiederholung. Leicht konnte man sich selber, die eigene Denkungsart, die eigene Lebensweise und den Weltentwurf für absolut halten, weil wir keinen anderen kannten. Wie kannten den reinigenden Zweifel nicht, der da entsteht, wo man mehr wahrnimmt als sich selber. Wir konnten uns selber nur schwer erkennen, weil wir den Widerstand der Fremden nicht hatten. Man wächst nur, wo einem die Welt als andere und fremde gegenübertritt. Wir hatten unangefochtene Urteile über »die Protestanten«. Dieses Haus, das sich mit keinen anderen Häusern vergleichen musste, barg uns. Wir wussten ohne Irritation, was zu glauben und von der Welt zu halten war. Wir wussten, was zu tun war (wenn wir auch nicht immer taten, was zu tun war). Es gab kein Zögern, wir mussten nicht viel überlegen, denn es war alles überlegt, gesagt und aufgeschrieben. Die Menschen waren geborgen und gefangen in der Einstimmigkeit. Wir konnten uns selber nicht lernen, weil wir zu gut wussten, wer wir waren. Wir waren Teil eines Ganzen, das uns immer schon definiert hatte. Nur langsam und mit Schmerzen haben wir uns als junge Menschen hinausgewunden aus den verhängten Denk- und Lebensweisen. Was ich beschreibe, war nicht nur »katholisch«, es war auch das Dorf, das vom Verkehr abgeschnitten war, in dem man immobil war und in dem es keine Fremden gab. Das Dorf mit seiner nur sich selbst kennenden Absolutheit und die Art des Katholizismus dort spielten sich in die Hände und glichen einander in ihren Lebensweisen. Und darum wird es wohl ähnlich zugegangen sein in rein protestantischen dörflichen Gegenden.

Der Geist dieses katholischen Dorfes war autoritär. Aber die Autorität lag draußen, in der unbefragten römischen Lehre, im Priester, der sie kundtat, in der Tradition. Diese Instanzen waren wenig verinnerlicht. Autoritäten, die draußen liegen, kann man leichter und skrupelloser bescheißen als die Autoritäten, die sich im eigenen Gewissen eingenistet

haben. Dies gilt zumindest für die Männer, die Frauen haben in dieser Situation wohl viel mehr gelitten. In vielem wäre ein protestantisches Dorf dem katholischen ähnlich gewesen. Die Autoritäten allerdings hätte man anders ins eigene Gewissen genommen, darum war ihnen schwerer zu entkommen. So vermute ich, dass das Leiden in einem evangelischen Dorf keineswegs geringer war.

2. Der Verlust der eigenen Stimme

Über die Gefahr in meinem alten Dorf kann man sich schnell einigen: Wir kannten uns nicht, weil wir nur uns kannten. Wir konnten nichts voneinander lernen, weil wir unfähig waren, auf unsere eigene Absolutheit zu verzichten. Es gibt eine neue Gefahr: Man kann nichts voneinander lernen, weil man sich selber nicht kennt. Ich erinnere mich an den Studenten, der zu spät ins theologische Seminar kam mit der Entschuldigung, er sei noch bei seinem Meister in der indianischen Schwitzhütte gewesen. Er kündigte zugleich seinen raschen Abgang an, weil er noch zu einem Sufiseminar müsse. Nichts gegen den indianischen Meister und schon gar nichts gegen die Sufis! Aber alles gegen eine Flanierattitude, flüchtiger Gast hier und dort zu sein und dabei die eigene Herkunft kaum zu kennen. Lernen kann man nur am Anderen und von Anderen, wenn man eine Herkunft hat und diese am Fremden und an seinem Widerstand misst. Erst dann kann uns das fremde Andere zur geläuterten Eigentümlichkeit verhelfen. Das etwa ist mein Problem mit dem Hamburger Modell eines »Religionsunterricht für alle«. Kinder sollen miteinander reden, ehe sie eine Stimme haben. Nicht selten wird religiöser Dialog so zu einem Geplapper von Stimmlosen. Ich kann einen Anderen in seiner Eigenart und in seiner Begabung erst erkennen, wenn ich ihn von einem Standpunkt aus ansehe. Erkennen ist etwas Anderes als zur Kenntnis nehmen. Zur Kenntnis kann ich dies und das und vieles nehmen. Ich platziere das verschieden nebeneinander, und ich arbeite mich nicht an ihm ab. D.h. ich halte keine Zwiesprache mit ihm (das Wort Dialog benutze ich vorläufig nicht mehr), ich streite mich nicht mit ihm, und ich lerne nicht, das Fremde zu lieben und zu achten. Ich werde nicht Subjekt am Fremden, sondern ich erschöpfe mich in der Addition der religiösen Phänomene. Ich lerne keine Optionen.

Was wünsche ich mir also für die Begegnung der Konfessionen? Ein Wunsch: Sie sollen getrennt, deutlich und als solche erkennbar bleiben. Ich halte nichts von einer Vereinigung der Kirchen. Wenn wir die Wahnvorstellung überwunden haben, wir seien substantiell getrennt und dürften nicht miteinander das Brot nehmen, dann wünsche ich mir, der Dialekt einer jeden soll kenntlich sein. Es gibt das Christentum in großen historischen Dialekten, und diese Verschiedenheit ist seine Stärke. Es sind Charismen, die sich herausgebildet haben, und indem sich diese Charismen aneinander stoßen, lernen wir. Ich wünsche mir also die

Kargheit der Reformierten und die Fülle des Katholizismus, um zwei entfernte Pole zu nennen. Ich weiß auch, dass ein Charisma Stärke und Komik zugleich ist. Deshalb sind sie ja aufeinander angewiesen. Die Kargheit der Reformierten behütet die wundervolle und lebensrettende Überlieferung des Bilderverbots. Der Reichtum der Katholiken ehrt die Geste und die Leibhaftigkeit von Religion. Wie komisch wäre die reine Kargheit, und wie gefährlich ist die reine Bilderfülle. Die Gefahr des Letzteren kennen wir spätestens seit dem Tod des alten und der Inauguration des neuen Papstes. Der Streit zwischen den beiden rettet die Wahrheit. Aber es ist der Streit der Geschwister, die miteinander ein Fundament haben und miteinander das Brot teilen. Eine gewisse Angleichung wird sich natürlich ergeben, wenn die Konfessionen sich nicht mehr als feindliche Geschwister betrachten. Vielleicht wird der protestantische Talar etwas bunter, und vielleicht werden die violetten Söckchen der Kardinäle etwas weniger wichtig.

Was wünsche ich mir unter dieser Prämisse für die Organisation des Religionsunterrichts der Konfessionen? Mir leuchtet – aus pragmatischen Gründen – ein Konfessionen übergreifender Unterricht eher ein. Ich halte es für unsinnig, die drei Protestanten einer Klasse in einer vorrangig katholischen Gegend oder die wenigen Katholiken in protestantischen Regionen eigens zu unterrichten. Irgendwann wird dies der Gesellschaft zu teuer – zu Recht! Warum sollte ich für meine Kinder Angst haben, wenn sie ein katholischer Theologe unterrichtet? Jedenfalls habe ich davor weniger Angst, als wenn sie ein evangelikaler protestantischer Kollege unterrichtet. Aber ich gebe zu, dass ich mir, wo die Organisationsprobleme nicht übergroß sind, auch einen getrennten Unterricht zu Gunsten einer größeren Deutlichkeit vorstellen kann. Trennungen und Grenzen müssen ja nicht feindlich sein. Wir leiden heute mehr an Grenzenlosigkeit als an den alten Überkonturen.

3. Endlichkeit und Geschwisterlichkeit

Die Grundgefahr religiöser Systeme ist, dass es ihnen so schwer fällt, sich selber endlich zu denken. Sie sind immer in der Gefahr, sich Gottesprädikate zuzulegen: Sie sind die allein selig machenden, außerhalb von ihnen gibt es kein Heil. Sie sind die Wahrheit, und außerhalb von ihnen ist Lüge und Abfall. Unter dieser Annahme kann man vom Anderen nichts lernen. Man weiß ja schon alles. Diese Unfähigkeit, die eigene Grenze zu denken, bedeutet immer die Gefahr, die Welt zu säubern von den Andersheiten, und der Zwang zur Einstimmigkeit lässt sie nur schwer Fremdheiten denken und dulden. Der Verlust der Endlichkeit ist der Verlust der Geschwisterlichkeit, denn nur endliche Wesen sind geschwisterliche Wesen. Sich selber für einzigartig zu halten, heißt immer, bereit sein zum Eliminieren – heute oder morgen. Die Anerkennung von Pluralität ist die Grundbedingung menschlicher und solidarischer Exis-

tenz, so hat es immer wieder Hannah Arendt formuliert. Ich wünsche mir eine Kirche von radikaler Deutlichkeit, die ihre eigene Tradition, Geschichten und Lieder kennt und nicht verschweigt. Ich wünsche mir eine Kirche mit Konturen. Zugleich wünsche ich mir eine Kirche, die Gott unendlich sein lässt und auf ihre eigene Unendlichkeit verzichtet. Erst sie ist fähig zum Zwiegespräch. Selbstverständlich ist eine solche Kirche eine Missionskirche. Mission heißt zeigen, wer man ist und was man liebt. Man wird auch der, als der man sich zeigt. Gesicht zeigen heißt, Gesicht gewinnen. Eine sich als endlich auffassende Kirche vermag zu lernen und vermag zu lehren. Sie hält sich für irrtumsfähig, und sie hält sich für wahrheitsfähig. Sie hält die anderen für irrtumsfähig, und sie hält sie für wahrheitsfähig. Ich ärgere mich über den inzwischen von kirchlicher Seite, vor allem aber von dem neuen Papst erhobenen Vorwurf des »Relativismus«. Ja, es mag eine optionslose Beliebigkeit geben, gegen die man sich wenden muss. Aber inzwischen habe ich den Eindruck, dass alles, was nicht ins eigene Bild und in die eigene Konzeption passt, mit dem Donnerkeil Relativismus belegt wird. Ja, wir sind relativ, auch wir als Kirchen. Das ist kein Wahrheitsdefätismus. Es ist sehr oft die Lebensrettung für alle, die mit uns leben. Die Geschichte hat bewiesen, dass Köpfe rollen, wo man sich selber nicht relativieren kann.

Dr. Fulbert Steffensky ist Professor (em.) für Religionspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

1.8

Roland Degen

»Für Glauben und Religion … kein Bedarf«!?

Musik in der Schule begegnet Kirchenmusik

Wichtiges äußert sich oft wenig sensationell. Es wird darum leicht übersehen und wäre gerade deshalb bewusst zu machen. So verhält es sich auch mit jener spezifischen Begegnung von Schule und Kirche in einer ostdeutschen Kleinstadt, die Folgen hatte und als Beispiel dienen kann für ähnliche, oft unbeachtete Entwicklungen im postsozialistischen Kontext der letzten Jahre.

Der Schulchor jenes südsächsischen Gymnasiums konnte nach 1989/90 deutlicher als andere Aktivitäten dieser Schule zeigen, dass die »Wende« nicht lediglich DDR-Typisches in veränderten Strukturen fortsetzte, sondern Schulerneuerung sich auch auf Inhalte und kulturelle Überlieferungen bezog, die sich in den Jahrzehnten zuvor hier kaum hervorwagen konnten. War einst im Blauhemd der FDJ vorrangig vom sozialistischen Aufbau und der hellen kommunistischen Zukunft zu singen, so nahm die Öffentlichkeit in Schulkonzerten jetzt nicht nur erfreut eine generelle Veränderung der Schulmusik zur Kenntnis, sondern auch, dass diese keinen Umweg mehr um die geistlichen Werke der Chormusik-Überlieferung zu machen versuchte. Aber gerade hier zeigte sich ein Dilemma: Die Schulaula erwies sich für derartige Aufführungen nicht nur als zu klein, man empfand sie hierfür auch keineswegs als den angemessenen Raum. Dieser stand jedoch in der großen evangelischen Stadtkirche zur Verfügung. Was wenige Jahre zuvor noch undenkbar erschien, ereignete sich jetzt: Die keineswegs christlichen Schulmusiker und der Ortskantor übersprangen den breiten »garstigen Graben«, der Schule und Kirche auch in dieser Hinsicht bisher trennte. Ihre Offenheit füreinander bringt es seitdem zuwege, dass sich Schulchor und Kantorei in größeren Abständen auf der Kirchenempore zu gemeinsamen Aufführungen einfinden. Unbewusst werden dadurch nicht nur alte, weithin vergessene Zusammenhänge von Schul- und Kirchenmusik unter veränderten Voraussetzungen neu belebt, diese Kooperation mit ihren wechselseitigen Synergieeffekten trifft im Umfeld von Schule und Kirche auch auf beachtliche öffentliche Zustimmung.

Was vermag ein derartiges Beispiel zu zeigen? Zunächst verdeutlicht es, dass das die bisherigen Konventionen aufbrechende Neue nicht lediglich aus konzeptionellen Theorien und Programmen oder durch behördliche Anweisungen entsteht, sondern aus der unmittelbaren Entdeckung und Wahrnehmung von konkreten Situationen »vor Ort« erwächst. Häufig liegen die Chancen des Innovativen gleichsam »in der Luft«. Sie bedür-

fen jedoch der Sichtung und sind an ihren Kairos gebunden. Den Verantwortlichen besonders in Kultur, Schulen und Kirchgemeinden wünschte man gelegentlich nicht nur neue Bücher und Konzepte (das sicher auch), sondern bessere Brillen, um wahrzunehmen, was in den Realitäten der Lebenswelt geschieht, dort »in der Luft« liegt, ergriffen und gestaltet sein will. Theologischer formuliert: Trauen wir es dem Jesus der Blindenheilungen zu, dass er uns nicht nur an diesbezügliche Bibelstellen verweist, sondern auch heute die Augen öffnet und zu Klarsichten verhilft?

Was an jenem Kooperationsbeispiel von Schul- und Kirchenmusik aber besonders interessieren muss, ist die Begegnung einer weithin atheistischen oder christlichen Inhalten gegenüber indifferenten Schultradition mit biblisch-christlich geprägten räumlichen und musikalischen Inhalten auf der Chorempore jener Stadtkirche. Was kommt in der Begegnung der jungen Sängerinnen und Sänger mit den von ihnen gesungenen Texten bei ihnen und den Zuhörern zustande? Eignen sie sich nicht nur Noten und Klänge an, sondern auch das, was diese meinen? Legen sich im Musizieren die Texte selbst aus, oder bedarf es hierzu gesonderter Bemühungen, damit die Inhalte verstanden werden? Denn nur über das Verstehen kann die Chor-Interpretation gelingen und der Vorgang einschließlich des Proben-Prozesses den Begriff Bildung zugebilligt bekommen.

Solange die Religionspädagogik vorrangig der systematischen und weitgehend unterrichtlich-schulischen Erschließung dessen zu dienen hatte, was in Familie und Lebenswelt, in Konfessionskirchen und kirchenjahrbezogener Alltagskultur mehr oder weniger bewusst gelebt wurde, bedurfte es kaum einer besonderen Hervorhebung und didaktischen Reflexion des Begriffs Begegnung. Das Christliche war vielgestaltig im Lebensalltag inkarniert, auch wenn Verflüchtigungen und Beschädigungen hier lange schon zu bemerken waren. Begegnung jedoch als neue Kontrasterfahrung nach dem weitgehenden Verlust derartiger einstiger Konvergenzen und als Erschließung des – keineswegs nur in Ostdeutschland – längst fremd Gewordenen setzt die Befähigung zu Entdeckung und Reflexion auch hinsichtlich möglicher Begegnungsorte und -gelegenheiten voraus. Aber wo und wie lernt man dieses?

In Religionsunterrichts- und Gemeindesituationen wachsen derartige Befähigungen am ehesten dort, wo es gelingt, vertraute konfessionelle und parochialkirchliche Selbstbezogenheiten, die vorrangig nur die eigene Klientel im Blick haben, aufzubrechen. In so gewonnenen Offenheiten geraten die Inhalte in Konfrontationen mit anderen Inhalten und Lebenshaltungen. Inhaltliches wird spannend, indem es Spannungen erzeugt. Derartige, durchaus risikovolle Begegnungen des wechselseitig Fremden haben Folgen, die man wollen sollte. Indem das neue Nichtgewohnte dem Vertrauten begegnet, wird das gewohnte Eigene in der Befremdung deutlicher sichtbar und kann so bewusster wahrgenommen werden. Wie auch immer der dadurch ausgelöste Bearbeitungs- und Begleitprozess

gestaltet sein mag, unterrichtliche Elemente wird er in jedem Fall enthalten und es nicht beim Begegnungs-Event belassen. Die weithin dominante Schulunterrichtsstruktur religionspädagogischer Entwürfe lässt dabei freilich häufig übersehen, dass selbst in entchristlichter Gegenwartskultur die Gelegenheiten und Orte zu Begegnung und Auseinandersetzung mit Inhalten christlicher Überlieferung sehr viel häufiger und vielgestaltiger sind, als dies eine verengte ekklesiologische und religionspädagogische Perspektive wahrzunehmen in der Lage ist.

Die Situation ist in dieser Hinsicht – offenkundig nicht nur im Osten Deutschlands – auf nuancenreiche Weise durchaus doppelgesichtig: Einerseits scheint typisch, was 1999 einige Jugendliche bei einer Befragung vor dem Leipziger Hauptbahnhof – ob sie sich »eher christlich oder atheistisch« verstehen – geantwortet haben: »Weder noch, normal halt.«[1] Nicht mehr antikirchliche Bekenntnisse oder inhaltliche Auseinandersetzungen bestimmen diese Jugendlichen. Eine Frage dieser Art erscheint ihnen absurd, weil Nicht-Zugehörigkeit, Indifferenz und Nichtpositionierung längst für sie zum Normalen wurden. Durchaus mit ähnlicher Tendenz wird 2001 aus dem Osten Berlins berichtet: »Für Glauben und Religion kann man grundsätzlich keinen Bedarf erkennen. Ihr Fehlen wird auch nicht als Verlust empfunden, sondern Kirche und Religion sind eine längst erwiesene Überflüssigkeit. In dieser Erkenntnis fühlt sich der Ost-Lehrer einem Westler und insbesondere einem Religionslehrer weit überlegen.«[2] Fast scheint es, als sollte man sich in vergangene DDR-Zeiten zurücksehnen, wo im angestrengten machtpolitischen Kampf gegen Religion und Christentum immerhin deren ideologiegefährdende Relevanz und Inhaltlichkeit zur Debatte standen. Jetzt im fortgeschritteneren Stadium des gewohnheitsatheistischen Zeitgeistes wird deren völlige Bedeutungslosigkeit besonders unter Jugendlichen zur gesellschaftlichen Normalität, was letztlich zur Folge hat, dass das Christliche nicht zu bekämpfen, sondern nur zu vergessen ist – sofern es nicht schon längst vergessen wurde.

Andererseits haben derartige Beobachtungen eine Kehrseite: Der oben geschilderte Schulchor stellt sich geistlicher Musik, möchte die damit verbundenen Inhalte nicht länger verschweigen und sucht sich hierfür den Kirchenraum und die Kooperation mit der Kantorei. Auch unabhängig von Schule scheint die Musica sacra – in Kirchen und von weltlichen Ensembles oft in Konzertsälen aufgeführt – auch in Gegenden, die als »in religiöser Hinsicht völlig unmusikalisch« gelten, neben der Diakonie eine erstaunliche öffentliche Akzeptanz zu finden. Wird bei Bachs Weihnachtsoratorium oder dem Deutschen Requiem von Brahms »nur«

1 *Monika Wohlrab-Sahr*, Konfessionslos gleich religionslos?, in: *Götz Doyé / Hildrun Keßler* (Hg.), Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven, Leipzig 2002, 11.

2 *Angelika Thol-Hauke*, Christentum als Feindbild. Überlegungen zu Berichten von Religionslehrerinnen in Ost-Berlin, in: *Doyé/Kessler*, a.a.O., 187.

Kunst genossen und beklatscht, oder begegnen hierbei auch Inhalte, welche die Gewohnheitssichten des Individuums fraglich machen und gerade durch ihren »anderen Ton« Hörbereitschaften und Vergewisserungen schaffen? Die Frage, die dabei nicht nur an die oben skizzierte Schulchor-Kantorei-Zusammenarbeit, sondern an die gesamte Aufführungspraxis des reichen christlichen Musikerbes zu stellen wäre, müsste darin bestehen, ob nicht – bei allem Streben nach Aufführungsperfektion – die inhaltliche Erschließung mit ihrer für uns Heutige oft kaum mehr verständlichen Wort- und Tongestalt entschiedener zu betreiben wäre. Soll es zu Begegnungen und nicht nur zu wohltönenden Konfrontationen mit unverständlichen Ton- und Sprachformen bei Ausführenden und Zuhörenden kommen, wäre dieser Bildungsaspekt als Kirchenmusik-Hermeneutik gerade auch von christlichen Kultur-Trägern bewusster wahrzunehmen.

Die Ambivalenz von »Für Glauben und Religion ... kein Bedarf« und dem öffentlichen Interesse an weithin verschütteten christlichen Inhalten unserer Kulturüberlieferung zeigt sich noch an anderen Signalen, die weitgehend außerhalb von christlicher Gemeinde und schulbezogener Religionspädagogik erfolgen und von diesen meist nur ungenügend zur Kenntnis genommen werden. An nur wenigen – durchaus erweiterungsfähigen – Beispielen des ostdeutschen Herbstes 2004 sei dies verdeutlicht:

Da findet in Torgau die zweite sächsische Landesausstellung zum Thema »Glaube und Macht« statt, die – ähnlich wie die erste 1998 an anderem Ort mit dem bezeichnenden Titel »Zeit und Ewigkeit« – in wenigen Monaten Hunderttausende keineswegs nur aus Kirchgemeinden und Religionsunterricht in ihren Bann zieht. – In Berliner Theatersälen und anderswo lesen Schauspieler ohne jede theatertypische Zutat aus der Bibel. Nichts als das herbe, fremd gewordene Bibeldeutsch beherrscht den Raum. Manchmal kommentieren die Vorleser, wieso welche Stellen ihnen wichtig sind. Oft sind das für sie und die Hörer Gänge in ein unbekanntes Land. – Eine große Kunstausstellung mit kühnen optischen Provokationen zum Thema »Die zehn Gebote« findet – versehen mit einem philosophisch-theologischen Begleitprogramm – im Deutschen Hygienemuseum Dresden statt. Ein ungewöhnlicher Ort für die Thematisierung von Ex 20 – und doch ein Zeichen für die Einsicht, dass für die »Gesundheit« der Gesellschaft nicht lediglich Krankenhäuser und Apotheken zuständig sind. – Im gleichen Gebäudekomplex tagt im Oktober 2004 der gesamtdeutsche Bundesverband Museumspädagogik e.V. unter dem Thema »Das Museum als Forum für Ethik und Religion«. Während in den Kirchen angesichts zunehmender Sparzwänge die stellenstrukturelle Profilierung der Kirchenraumpädagogik kaum vorankommt und Professionen zur inhaltlichen Erschließung der Kirchenbautradition so nur begrenzt wachsen können, hat die keineswegs finanzstarke Museumspädagogik diese Thematik für sich entdeckt und bezieht sie auf ihr eigenes Ausstellungsgut. Keineswegs durch Kirchenvertreter oder Reli-

gionspädagogik veranlasst, wird hier die christliche Religion mit ihren Überlieferungen als gesellschaftlich wichtig herausgestellt und für Begegnungen zugänglich gemacht.

In der Gesellschaft »für Glauben und Religion ... kein Bedarf« – diese Zitat-Behauptung ist zutreffend und muss doch offenkundig zugleich mit einem deutlichen Fragezeichen versehen werden. Wie obige Beobachtungen in der Gegenwartskultur vermuten lassen, sind offensichtlich nicht nur das herkömmliche Christentum, sondern auch der Atheismus in die Krise geraten. Religion und Christentum artikulieren sich bildungsrelevant auf hierfür sperrigem Gelände, wo dies die Konvention oft keineswegs vermutet. Auch außerkirchliche und außerschulische Orte, an denen das für viele fremde, oft abgewehrte und mit Vorurteilen behaftete Christliche häufig provokativ neu begegnet, verdienen Beachtung – auch um Vernischungsgefahren und Selbstmarginalisierungen dieser Überlieferungen zu verhindern und die Blicke zu weiten. Hier gilt, dass die Kultur, die sozialen Beziehungen und Lebensgeschichten im Gemeinwesen letztlich von inhaltlichen Voraussetzungen leben, die in einer Gesellschaft, in der die Banalitäten und Instrumentalisierungen unübersehbar zunehmen, zwecks Auseinandersetzung dem Vergessen entrissen werden sollten. Erstaunlich, dass dieses manchmal außerhalb der klassischen Institutionen, die für das Christliche einzustehen haben, deutlicher erkannt wird als in ihnen. So lassen sich auch in »steiniger Landschaft« – die Bibel nennt sie »Wüste« – oft unverhofft vielgestaltige neue Begegnungen entdecken. Kein Zweifel: Der Dornbusch brennt (Ex 3,2ff).

1.9

Ofer Shinar

The Families Forum Youth Educational Program in Israel

During the thousands of hours a person spends in school, only rarely does she gain an hour that by itself creates a real change. The hour that we have spent with you is such a rare hour.

An hour when the eyes are opened to see, the heart to feel and the mind to think. An hour in which a person undergoes a change for the better, because she becomes a more sensitive and empathetic person to her other. To any other person. You are making this rare and vast change in one short hour because of your stories of your daughter, Bat Chen, the moving diaries she has left and her wonderful gift of writing, and your activities at the Families Forum, the simple and so human messages you convey, and your strong, quite and believing personality.

Sigal Morag, Cultural Education coordinator, Gvanim High School,
20th October 2004 in a letter to Ayelet Shahak,
a member of the Families Forum

Children are regrettably immersed in the Israeli-Palestinian conflict. They are victims, but also, as young adults and even younger, they are the soldiers. Hundreds of children of both sides have paid with their lives in recent years. Others were injured, and many are traumatized by the events.

The years of combat combined with the demise of the Oslo process has created a generation of disillusioned and frightened youth. Both societies stigmatize the other, not allowing children to realize that both sides share a common humanity. The urgency and the severity of the situation is clear to anyone who visits Israeli and Palestinian schools – views are more radical and oppositional than ever, with less knowledge of the circumstances of the conflict.

1 Primary Objectives, Priorities and Strategies

The Parents Circle – Families Forum (»the Families Forum«) is a unique grassroots organization, whose powers stem from the combined work of its members, more than 500 bereaved Palestinians and Israelis, whose

lives were struck by tragedy because of the ongoing conflict. The Families Forum is practicing an equal partnership between the Israeli and Palestinian groups, the latter headed by Dr. Adel Misk. Boaz Kitain, the former headmaster of the Neve Shalom-Wahat el Salam school, a unique Arab-Jewish primary school, is the General Manager of the Families Forum.

Our experience suggests that both Israeli and Palestinian youth and adults draw hope and strength from the unique stories of our members. The Families Forum aims to guard the most basic right of all children – the right to life. The Families Forum's educational program (»the Program«) allows youth to reflect on their personal choices and to consider the tragic consequences of violence on both sides.

Involving more than 20,000 Palestinian and Israeli children during 2004 in more than 870 individual meetings, the Program aims to serve as the framework for nation-wide reconciliation program for all the children of the two societies. The Families Forum present a view of the conflict that is essential to Israeli and Palestinian children. Their need to learn about the humanity of the other side to the conflict is not catered by the current Israeli or Palestinian educational authorities.

The Program aims at integration with the participating schools' curriculum. In many schools, the children will meet with a member of the Families Forum only after several activities regarding the conflict have already taken place. The first meeting leads up to a second encounter, with two members of the organization, one Palestinian and one Israeli. During the first meeting, a short film is being shown (»Tears of Peace«, available also on the Families Forum's website: www.theparentscircle.org), which depicts the stories of two fathers who lost their sons, an Israeli and a Palestinian. The film ends with the emotionally charged image of the bereaved fathers hugging. The film has been especially prepared for the educational activities of the PFCC, and has proven extremely effective in putting a human face on the other side to the conflict. Following the screening the members of the Families Forum conduct an open talk with the children about his or her personal story in relation to the conflict. The talk is aimed at letting the children express their emotions, ventilating their anger, fear and frustration, but allowing them to view the complex realities of both sides to the conflict.

The children face the difficult questions of revenge, but also the need to understand the position of the »enemy«, the other side. The member of the Families Forum allows the children to view to conflict in a more rational light. The presence of a bereaved member of society allows the children to grasp the full implications of their beliefs and thoughts.

The co-operation between Israelis and Palestinians allows the Families Forum to approach each individual class with sensitivity towards the children's needs. For example, at an Israeli school in Natania, a city that has seen many suicide bombings, a girl who participated in a meeting with an Israeli and Palestinian member of the Families Forum, has asked

the Israeli member, how he dares to come with him a Palestinian, as one of her closest friends died recently in an attack. Khaled, the Palestinian member present at the lecture, has spoken to the girl, pointing that he feels he can understand her better than most Israelis, as he has lost two of his brothers, and he too feels frustrated and angry many times. His honest and clear response calmed the girl and allowed everyone present to feel empathy for all the victims of the conflict.

The Program reflects an attention to the needs of Palestinian and Israeli children as persons: the activities differ with different age groups, different local settings and cater for the special needs of each nationality. The Families Forum is not focused on a single sector of the Israeli society, but reflects its diversity, with activities held before Druze, Bedouins, Religious Jews, as well as Christians and Moslem Arabs. With regard to the Palestinian society, recent events allow the Families Forum to gain access to areas controlled by the Palestinian Authority, joining the significant activities already taking place in the East Jerusalem region.

By initiating the project at the meeting with a member of The Families Forum, an organization of victims from both sides, the students are encouraged to break the present dichotomy paradigm according to which each side monopolises its suffering and acknowledges only its own victimhood. In a conference on the social and psychological factors in the Palestinian Israeli conflict held in 2002, Prof. Gabi Salomon, noted that the dangers of monopolising victimhood can be prevented by generating empathy. During the same convention, Prof. Arie Nadler has offered the »mutual recognition of pain« as the tool to prevent the adverse affects the sense of singularly of their own victimhood has on both societies. Such mutuality is one of the goals of the project.

The Program protects and enhances the freedom of speech as well as the freedom of thought of all children involved, by allowing them to express their views in a free and supportive atmosphere. Such freedoms are often missing from the Israeli and Palestinian educational systems. The Program allows children to ask the most difficult questions, and express their deepest emotions and to dialogue with representatives of the other side. The training allows the Program staff to handle these rough emotions, promoting rational thinking and giving hope to the children. In this respect, the children are treated for what they are: children, and not adults. All views are heard with respect, giving the children their right to dignity and allowing them to give such right to children of the other side.

The main idea behind the educational work of the Families Forum is that allowing youth to share the personal loss of the members of the organization creates a deep emotional experience. The Program is aimed at allowing the children to realize that the pain and suffering caused by bereavement is a similar experience for Palestinians and Israelis alike. The activity does not aim to change the political perception of the children, but to allow them to humanize the other side to the conflict. A typical written feedback following a meeting suggests that many children recog-

nize that the activity allowed them to acquire a new perspective on the conflict and the other side. The shared pain and sense of grieving allows the youth to realize that both sides must seek a solution, that the continuation of the cycle of violence must not continue.
The uniqueness of the Families Forum educational activities stems from the credibility bereaved families' hold in the hearts and minds of both Palestinian and Israeli youth. Both languages reflect this unique place. The word »Shakool« in Hebrew signifies those who have lost a member of their families due the war and conflict, while the word »Shahid« in Arabic, signifies, in the Palestinian society, a person who died in the struggle with Israel.
Cynicism and lack of hope, which are often the most common responses of Israeli and Palestinian youth to the conflict and their personal futures, can be changed by the presence of a member of the Families Forum. The ability to provide hope is the most effective tool of the Families Forum educational activities. It stems from the most appropriate and practical grounds – the bonds between the Palestinian and Israeli members of the organization.

2 Partnership and Local Participation

The Families Forum is currently operating on the local level with representatives of the Israeli and Palestinian educational systems. As the situation allows, we aim to achieve wider recognition for the importance of the Program and its benefits for the children involved. One of the main goals of the Families Forum is the incorporation of similar content and methods in future official programs.
The Program is the result of many hours of joint planning by the schools' representatives; The Families Forum involves the educational staff in the school, assisting them in the preparation process leading up to the actual activities, thereby creating an effective partnership with Israeli and Palestinian schools. The Families Forum is constantly sharing its knowledge with the schools involved, allowing all involved to benefit from any improvements.
An additional project stemming from the educational activities of the Families Forum, an advocacy booklet about the children who lost their life because of the conflict, is a partnership with the international organization World Vision. This project intends to develop concepts of trust building and non-violence and emphasize our shared humanity. It aims to offer a message of hope to Palestinian and Israeli children that their communities respect their right for a safe, secure and healthy environment.

3 Evaluation, Research and Development

Each activity ends with the children filling an anonymous feedback form. The forms are being used to evaluate the effectiveness of the activity, as well as the individual members of the Families Forum involved in the activities.
The Families Forum youth educational activities are focused on promoting long term changes in both the Israeli and Palestinian societies. Given the complexity of the Israeli-Palestinian conflict, a quick, immediate solution has yet to be found. However, the thousands of written feedback forms anonymously filled by the children who participate in the Program suggest a tangible impact is achieved.
The Families Forum is constantly evaluating and developing the Program, with the aid of leading professionals such as Prof. Sami Adwan of Bethlehem University and Prof. Dan Bar-On of Ben-Gurion University, both experts on education for peace. The Families Forum operates an extensive training program for the staff of the Program, all bereaved families. The Program is co-managed by Khaled Abu-Awwad and Boaz Kitain, the General Manager of the Families Forum.

4 Adaptability and Replication

The Program has been acknowledged by many for its groundbreaking achievements with extensive reports covering the activities being published throughout the world; The Families Forum has been approached by numerous NGOs, researchers and individuals, asking for advice and inspiration. The Program is offering a new way of dealing with the children's difficult past, both on an individual and national level. The Program's method of operation is rarely used in the Middle East and the Families Forum welcomes any inquiry and dedicates many hours to the distribution of its knowledge.
The Program is operating in the complex conditions of the Israeli-Palestinian conflict, but its message of hope, tolerance and reconciliation has the potential to benefit many other children who suffer from infringements of their basic freedoms of speech and thought. Members of other societies such as bereaved families, ex-soldiers and others, who enjoy unique credibility can benefit the youth of their respective societies by providing them with an opportunity to converge in dialogue on issues which are not talked about.

5 Present and Future Challenges

The Families Forum's educational activities are an intimate affair – they relate strongly to the individual abilities of the members who are partici-

pating in the program and leading the activities. These members are trusted with the difficult task of creating an emotional breakthrough. While the ability to create a long lasting change by such a program is limited, the effects of the emotional breakthrough are not to be taken lightly. A recent letter sent by an Israeli teacher after a series of activities by the Families Forum in his school noted that »it seems that messages that the educators are trying hard to convey during three years of teaching were reaching their targets in an hour an a half, and a feeling of change has been felt by the students«.

The Families Forum success also depends on both internal and external factors: internally, the organization is gradually introducing a more professional approach to its activities, in order to suit the ambitious goals of its educational activities. On the other hand, the recent changes (this article is written during January 2005) in the political landscape in both Israel and the Palestinian Authority significantly aid the Families Forum's work. The changes in the political field are echoed by a change in the consensus in both societies. Such a change allows activities promoting the need for reconciliation to be received with significantly more enthusiasm. Still, as the demise of the Oslo process has though us, changes such as those taking place in recent months can just as easily be reversed. In order to promote a popular support for a reconciliation process, the Families Forum should learn how to use these political changes to its benefit, but also how to work in times when hope is scarce.

Ofer Shinar ist Research Advisor des Parents Circle – Families Forum Bereaved Families Supporting Peace, Reconciliation and Tolerance.

1.10

Christoph Bizer

Die Begegnung des Heiligen

Paul Gerhardts Adventslied: »Wie soll ich dich empfangen …«[1]

Mit den folgenden Überlegungen tritt der Leser, die Leserin, in die fremde Welt eines altlutherischen Chorals ein; freilich so, wie er sich heute im Prisma des phänomenologischen und gestalttheoretischen Vorgehens bricht. »In welche raumzeitliche Ordnungslogik werde ich versetzt, und was tut sich, wenn ich den ›Text‹, so wie er in seinen Wortklängen verlautet, an mir und mit mir machen lasse?« – so etwa die Leitfrage.
Dabei kommt keine Anleitung für eine schulische Religionsstunde heraus; eher erste springende Punkte einer geisteswissenschaftlichen »didaktischen Analyse«, die im ersten Stadium einen Prozess einleitet, in dem Lehrende (und andere Interessierte) sich selbst in einem fremden »Stoff« heimisch machen; konkret: sich lesend, staunend, selbst unterrichten, mit was für einer Religion sie möglicherweise umgehen.
Anschlussstellen für weiterführende religionspädagogische Denkschritte sind im Text markiert. »Das Heilige« als die Seite der Religion, die sich dem Zeitgenossen der Alltagswelt – begegnend? – zukehrt, bildet den Rahmen der Interpretation. Sie ist geprägt durch ein dialektisch-theologisch geschultes Luthertum, das davon ausgeht, dass das göttliche Wort kraft des Heiligen Geistes bewirkt, was es besagt.
Die lange Tradition phänomenologischer Arbeit in Deutschland und Frankreich wird heute von Bernhard Waldenfels auf das Problem des Fremden fokussiert. Eigenwilliger und produktiver Rezipient in der Praktischen Theologie ist Manfred Josuttis.[2]

I.

»Das Heilige«? – Handelt es sich dabei um einen Sachverhalt für die öffentliche Schule? Oder ist es nur für besonders sensible Menschen zugänglich, die unter dem üblichen Geräuschpegel des Unterrichts schwerlich zu Wort kommen? Sind ReligionslehrerInnen Experten für das Heilige – oder könnten sie es unter besonderen Bedingungen wenigstens werden? Muss man von ihnen verlangen, dass sie das Heilige im Unterricht auch experimentell herstellen? Die Schule kann erwarten, dass ihre Lernfelder durch Erfahrung zugänglich gehalten werden. Oder ist das Heilige *per se* jedem methodisch geplanten Zugriff entzogen, weil es sich nicht gegenständlich-dinghaft festmachen lässt? Dann aber ist es für

1 *Peter Biehl, dem Freund, ins Krankenzimmer geschickt.*
2 Etwa *Bernhard Waldenfels,* Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes (stwv 1472), Frankfurt/M. 2000; *Manfred Josuttis,* Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage, München 1991 u. unten Anm. 3.

die Schule auch nicht »wirklich« – oder wird umgekehrt ein Schuh daraus? Eben weil »das Heilige« eine Wirklichkeit eigener Art konstituiert, ist es für die Schule von besonderem Interesse; denn an ihm durchschaut sie womöglich, dass ihre gewohnten Sichtweisen auf die Welt Wesentliches ausblenden. Die Schule muss um der Lernenden willen mehr wollen, als ihre eigene Schulweisheit verlangt.

Das Heilige – nicht: *der* Heilige! Das Heilige meint Phänomene, an denen sich Göttliches zeigt, *als* Göttliches. Auch der heilige dreieinige Gott des Christentums manifestiert sich in der Welt und ist dort wahrzunehmen: als wirkende Macht, in bestimmten Räumen und Zeiten, als Atmosphären, in Träumen, im Fließgeschehen von Ritualen und Begehungen, im Verlesen oder Sprechen heiliger Wortlaute, in geschehender Begegnung … Das Christentum ist Religion, sagen wir, also bewegt es sich auch in den Strukturen von Religion. Damit ist nicht gesagt, das Christliche sei durch allgemein zu beobachtende Phänomene des Heiligen bereits zureichend bestimmt.[3] Der Gott Israels formt das von ihm erwählte Volk zu anderen Menschen als Allah seine Gläubigen.

Das Heilige ist die Dimension, in der *der* christlich Heilige erscheint, ohne in ihr aufzugehen. Der heilige christliche Gott umgibt sich mit einer Heiligkeit, die nur *ihm* entspricht: mit der Heiligen Schrift in Wort und Sakrament und aus ihnen die heilige christliche Kirche. Diese Heiligkeit ist in ihrer Spezifik gleichwohl als *das* Heilige ansprechbar – das zugleich die Dimension darstellt, in der der Heilige (in priesterlicher Aktivität) zum Erscheinen *gebracht* wird. Unbeschadet der Unverfügbarkeit des Erscheinens der Gottheit ist der Verkehr des Menschen mit Gott in der Dimension des Heiligen auch *veranstaltet*, *gemacht*. Das geschieht in Entsprechung zu den Erscheinungsweisen des Gottes, von denen Priester ein Erfahrungswissen haben, das wiederum vermittelt werden kann. In dieser Ausrichtung rückt *das Heilige* in den Rang einer *religionspädagogischen Kategorie*, unter der der Umgang mit den Erscheinungsweisen des Göttlichen im Grundsatz auch im Schulunterricht bearbeitet werden kann. Das Wissen von Priestern wird evangelisch zu einem elementaren Grundbestand von Fähigkeiten und Erkenntnissen eines Allgemeinen Priestertums aller Glaubenden bzw. sich nach Glauben Sehnender.

II.

Ich gehe im Folgenden diesen Fähigkeiten anhand eines Chorals von Paul Gerhard nach. Der Choral ist 350 Jahre alt, gehört zum festen Bestand der evangelisch-kirchlichen Adventslieder, faktisch von sprachli-

3 Vgl. zum Ganzen den Durchgang durch die Begriffsbildung von »das Heilige« in Religionsphänomenologie und Theologie bei *Manfred Josuttis*, Religion als Handwerk. Zur Handlungslogik spiritueller Methoden, Gütersloh 2002, 71–81.

chen Modernisierungen verschont.[4] Der Liedtext will nicht (nur) gelesen, rezitiert und analysiert, sondern vor allem gesungen werden. Und das nicht aus einem Buch oder von einem Zettel, sondern *par coeur*, auswendig. Das singende Einlassen auf das Lied kann eine Ahnung von der Dimension des Heiligen vermitteln und macht in ihr Konturen des *christlich* Heiligen sichtbar.

Singen: Vom selben Autor und aus derselben Quelle stammt das Lied »Ich singe dir mit Herz und Mund, Herr, meines Herzens Lust …«[5] Die Vorstellung ist grotesk, dass ein solches Lied sitzend – die Augen auf ein vors Gesicht gehaltenes Buch gerichtet – gesungen würde. Die Raumordnung von Wortlaut und Melodie verlangt bewegtes aufrechtes Stehen und aus dem Herzen zum Himmel aufsteigendes Singen: »Ich …« Das angesungene göttliche Du zieht freie Blicke der Singenden nach vorne – oben. Die Singenden überlassen sich von Strophe zu Strophe einer Fortsetzungsordnung, einem Fließgeschehen,[6] in dem das Lied als gesungenes Ritual seine Stimmung, seine Atmosphäre entwickelt und religiöse Wirklichkeit entfaltet.
»Du zählst, wie oft ein Christe wein / und was sein Kummer sei; /
kein Zähr- und Tränlein ist so klein, / du hebst und legst es bei.«/
Unter dem Singen[7] eilt der himmlische Vater herbei und tupft mit behutsamem Zeigfinger die über die Backe rinnenden Tränen sorgsam auf und sammelt sie mit bekümmertem Gesicht in ein großes weißes Taschentuch.

»Wie soll ich *dich* empfangen …?« Das Lied ist bis zur fünften Strophe Anrede an ein himmlisches Gegenüber, das sich in und unter den Singenden zum leiblichen Resonanzraum macht und unsichtbar-sichtbar vor das innere Auge tritt. Dann richten sich die Strophen 6–10a an die Mitsingenden, jeder, jede an alle andern, sie zu *einem* Klangraum zusammenschließend, um sich dann im letzten Halbvers der Sonne zuzuwenden, in deren Licht den Singenden der ewige Freudensaal des Himmels aufleuchtet.
Religion will mit Sorgfalt ausgeübt sein; die Noten und der Text eines Chorals sind achtsam aufzunehmen; sie geben Haltungen vor. Ein gedrucktes Lied in singender Gemeinschaft in ein Ritual zu verwandeln, ist eine Kunst. Ohne Übung wird sie nicht gelernt. Erste Schritte: den Text auswendig lernen und ihn seine Bild- und Sinnwelten entfalten lassen!

4 Evangelisches Gesangbuch Nr. 11, zuerst erschienen Berlin 1653. Die Ausgabe [K.E.P. Wackernagel,] Paulus Gerhardts / geistliche Lieder / getreu / nach der bei seinen Lebzeiten erschienenen Ausgabe / wiederabgedruckt. / Stuttgart. … [1843] gibt dieses Lied, mit einigen anderen, in der handschriftlichen Vorlage des Herausgebers für den Druck wieder, die sicher auf die Erstausgabe zurückgeht. Das katholische Gotteslob hat dieses Lied nicht rezipiert.
5 Evangelisches Gesangbuch Nr. 324
6 Vgl. *Hans-Martin Gutmann,* Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt. Religionspädagogische Überlegungen zur Didaktik ästhetischer Arbeitsprozesse zwischen Ritual und Inszenierung, JRP 18, Religionsdidaktik, Neukirchen 2002, 100–111.
7 Vgl. *Wolfgang Schadewaldt,* Die frühgriechische Lyrik. Tübinger Vorlesungen Band 3 (stw 783) Frankfurt/M. 1989, 11: »… das Lied in seiner letztlich magischen Bedeutung.«

Damit bahnt sich Kontakt mit dem Heiligen an. Zum laut Lesen und Memorieren[8] gebe ich jetzt die erste Hälfte des Liedes wieder; die zweite folgt. Die Noten stehen im Gesangbuch.

III.

1) Wie soll ich dich empfangen und wie begegn ich dir,
o aller Welt Verlangen, o meiner Seele Zier?
O Jesu, Jesu setze mir selbst die Fackel bei,
damit, was dich ergötze, mir kund und wissend sei.

2) Dein Zion streut dir Palmen und grüne Zweige hin,
und ich will dir in Psalmen ermuntern meinen Sinn.
Mein Herze soll dir grünen in stetem Lob und Preis
und deinem Namen dienen, so gut es kann und weiß.

3) Was hast du unterlassen zu meinem Trost und Freud,
als Leib und Seele saßen in ihrem größten Leid?
Als mir das Reich genommen, da Fried und Freude lacht,
da bist du mein Heil kommen und hast mich froh gemacht.

4) Ich lag in schweren Banden, du kommst und machst mich los;
ich stand in Spott und Schanden, du kommst und machst mich groß
und hebst mich hoch zu Ehren und schenkst mir großes Gut,
das sich nicht lässt verzehren, wie irdisch Reichtum tut.

5) Nichts, nichts hat dich getrieben zu mir vom Himmelszelt
als das geliebte Lieben, damit du alle Welt
in ihren tausend Plagen und großer Jammerlast,
die kein Mund kann aussagen, so fest umfangen hast.

Zu diesem Lied gehört ein Umfeld, in dem es seine Kraft entfaltet und das es gleichzeitig aktiviert. Das Kirchenlied hat im Kirchengebäude seinen Raum und im Gottesdienst seinen Ort:

Die Gemeinde, die sich zum Singen anschickt, hat sich im »Kirchgang«, unter Glockengeläut in der Kirche eingefunden. Sie repräsentiert das Dorf, den Stadtteil. Auf dem Weg zum Sitzplatz wurden Schwellen überschritten: der Friedhof um die Kirche, das enge Eingangsportal, die dämmerige Eingangszone, in den Klangraum der Orgel. Den Beteiligten hat sich mitgeteilt, dass sie es jetzt, von der Alltagswelt abgehoben, mit dem Heiligen zu tun haben. Bevor sie sich niedersetzen, richtet sich, jeder für sich, für einen Augenblick schweigend, betend auf das Kreuz hin aus. Sie werden den Heiligen empfangen und ihm begegnen: Gottesdienst! Indem sie im vorgegebenen Wortlaut singend-rituell fragen: ›Wie soll ich dich empfangen?‹, ist die Begehung bereits im Gang. Sie fragen nicht sich, sondern Ihn, dem sie begegnen werden.

8 Zur religionspädagogisch-religiösen Bedeutung des Memorierens erinnere ich an *Karl Witt,* Konfirmandenunterricht. Neue Wege der Katechetik in Kirche und Schule, Göttingen 1959, 3. Aufl. 1964, cp. VI, S.76–85 über die gestaltorientierte Methodik des einprägenden Einsprechens.

Die sonntägliche Begehung ist vom Rhythmus des Kirchenjahres bestimmt. Jeder Sonntag hat seine prägende Jesusgeschichte, »das Evangelium«, zum Inhalt. Heute ist es die Geschichte vom königlichen Einzug Jesu in Jerusalem. Es ist Erster Advent! Jesus zieht unter der Verlesung der Geschichte *jetzt* in die Gottesdienstgemeinde ein. Wie das? Ein atmosphärisches Gefühl, man muss sich dafür sensibilisieren lassen. Er kommt zu jedem Einzelnen (ob er's merkt oder nicht), und er kommt in unsere Welt, deren unklare Sehnsucht nach ihm die Gemeinde zum Ausdruck bringt. Indem die Geschichte verlesen, nachgezeichnet und in dem Lied besungen wird, ist Erster Advent.

Angeredet ist Jesus: der ferne, unnahbare, auch der süßlich verzeichnete oder auch ganz vergessene. Unter dem Singen ist Jesus jetzt im Kommen, im Modus der Entzogenheit, und dennoch spürbar präsent. *Er hört* – unter zweimaliger Anrufung seines Namens, fast beschwörend, mit einem sehnsüchtig gehauchten O aus dem Inneren eines sensiblen Ich, sagen wir: aus der »Seele«. Seele ist christlich das Ich, sofern es sich nach ihrem Gott ausstreckt und eine Ahnung davon entwickelt, dass sein Kommen mit Glücksgefühl erfüllen wird: »o meiner Seelen Zier«. Jesus, das »Heil« (Strophe 3), der Heiland!

Nicht *der* Heiland, der pietistisch auf methodischem Weg fester Besitz eines gläubigen Ich geworden wäre. Hier ist Jesus in der Vergangenheit, in der Gegenwart und in der Zukunft immer der Kommende, *noch* entzogen und *doch* in der Entzogenheit nahe. Er wird gebeten: die Arme weit ausgebreitet, die Brust und das Herz ungeschützt dargeboten (»empfangen«), auf den Kommenden ausgerichtet, um ihn in seiner Fremdheit an sich heranzulassen, ohne zu wissen, was in der »Begegnung« werden wird. »Empfangen« drückt Wärme aus; im »Begegnen« an der Kontaktebene, in widerständiger Frontalität, gibt sich das begegnende Ich unbekannt Fremdem preis; Furcht und Zittern schwingt mit: Der Heiland möge mir selber die Fackel aufstecken, damit ich in seinem Licht erkennen kann, nein: nicht ihn, sondern wie, womit ich ihn zu *seinem* Ergötzen empfangen, ihm entgegen gehend *begegnen* kann. *Er* steckt *mir* sein Licht auf. Nicht Gleiche begegnen *sich*, die Begegnung ist asymmetrisch. Das Subjekt der Begegnung muss *er* sein. Der vermeintlich passiv Empfangene ist der aktiv Umfangende (Strophe 5).

Der *Raum* der Begegnung ist das ausgelegte Adventsevangelium (2. Strophe). Das Gottesvolk in Jerusalem strömt Jesus entgegen. Er zieht auf einem Esel heran, symbolisch: auf dem friedlichen Reittier des Messias. Hosiannarufe huldigen ihm. Auf dem Weg vor ihm werden Kleider ausgebreitet, Zweige von den Bäumen ausgestreut. Die Singenden stellen sich in diesen Begegnungsraum ein, leihen ihm Stimme und machen ihn zum Klangraum. Sie wissen vielleicht nicht, wie ihnen geschieht, nicht einmal, *dass* es geschieht. Auch unbeteiligtes Singen baut den atmosphärischen Raum mit auf, der die Seele berührt. Das huldigende Grün der Zweige in der biblischen Geschichte wird zum grünenden Herzen. Wenn nicht diesmal, dann beim nächsten Mal. Die Palmzweige sind

jetzt Psalmen: »Gelobt sei der da kommt ...« macht in der biblischen Geschichte, im christlichen Adventsgottesdienst und in der Feier des Heiligen Abendmahls Jesu Kommen zu festlicher Gegenwart.

> Hosianna, O Herr hilf! O Herr, lass wohl gelingen!
> Gelobt sei, der da kommt im Namen des Herrn! (Ps118, 25f)

Wie soll ich Dich empfangen? Der Psalm und die biblische Jesusgeschichte laden zum gestaltenden Mitvollzug ein. Sie nehmen die Beteiligten in heiligem Spiel in ihre Atmosphäre auf; geradezu aufopfernd ermuntere ich *meinen* Sinn *ihm* zu Ehren. Ich diene seinem Namen, indem ich in die Atmosphäre von Macht und Hoheit eintauche, die sich unter der preisenden Nennung des Namens Jesus ausbreitet. Das in seinen Wortlauten erklingende Heilige Buch macht den Raum auf, der die religiöse Wirklichkeit des ankommenden Heilands eröffnet. Die ihn Empfangenden feiern die Biblische Geschichte, und in der gefeierten Geschichte begegnet der Heilige.

Die Anrede im heiligen Spiel changiert zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Der Singende bringt sich mit einer Vergangenheit ein, die er bis dato noch gar nicht kannte: er *saß* im größten Leid, er *lag* in Banden und *stand* in Spott und Schanden. Dieser Vergangenheit kontrastiert das »Kommen« des Heilandes aus der Zukunft in die Gegenwart. »Ich stand« – »du *kommst*«, »*hebst*«, »*schenkst*«. Die Bewegung des aus der Zukunft Kommenden verläuft in die Vergangenheit hinein und setzt Erfahrung frei, die vielleicht erst jetzt, vielleicht erst in Zukunft zu machen ist: Du bist bereits gekommen »du *hast* mich froh gemacht.« Indem das herankommende Heilige sich anschickt, präsent zu werden, erschließt es sich zugleich als eine Macht, die Vergangenheit (und nicht minder die Zukunft) bestimmt. Es qualifiziert die gewesene Vergangenheit als Vor-Erfahrung des Gegenwärtigen und konstituiert den Raum religiöser Biographie. *Pointiert*: Es ist nicht das längst Erfahrene, aus dem sich die Gegenwärtigkeit des Heils begründet (das wäre Pietismus), sondern umgekehrt, das gegenwärtige Kommen des Heiligen strukturiert (lutherisch) Vergangenheit und Zukunft.

»Was hast Du unterlassen«, um »für mich« Heil zu werden? Die Frage eröffnet den Blick auf das Zentrum des Liedes: Jesus steht dem Singenden als der *Gekreuzigte* vor Augen. Was hast Du unterlassen? – nichts! Du hast alles getan, dich nicht geschont. Der sterbende Jesus sagt (Joh 19,30) als letztes Wort: »Es ist vollbracht!« Die Singenden stehen jetzt auf Golgatha. Sie sehen durch den Gekreuzigten hindurch zum Himmel. Die Bilder des toten und des gegenwärtig sowie des zukünftig (Strophe 10) kommenden Jesus überblenden sich. Die Gegenwart-Vergangenheit-Zukunft-Struktur des ankommenden Heiligen identifiziert sich am Ursprungsort der christlichen Religion als Jesus Christus.
Die Geschichte von der Ankunft Jesu ist auch Evangelium zum Palmsonntag: Jesus kommt an, am Kreuz! Hier begegnet Jesus – unter Sonnenfinsternis und Erdbeben. Damit ist das Wie, mit dem wir seinem Begegnen entsprechen, klar: hinsehen; aushalten; schweigen; die eigene Todesverfallenheit zulassen und diesen Tod auf Golgatha durch Brot und

Wein in sich eingehen lassen und dann warten, bis aus dem Bild des Gekreuzigten ein Lichtstrahl von Ostern hervorbricht, ewiges Licht, Liebe (Strophe 5), ewige Freude (Strophe 10).

IV.

6) Das schreib dir in dein Herze, du hochbetrübtes Heer,
bei denen Gram und Schmerze sich häuft je mehr und mehr;
seid unverzagt, ihr habet die Hilfe vor der Tür;
der eure Herzen labet und tröstet, steht allhier.

7) Ihr dürft euch nicht bemühen noch sorgen Tag und Nacht,
wie ihr ihn wollet ziehen mit eures Armes Macht.
Er kommt, er kommt mit Willen, ist voller Lieb und Lust,
all Angst und Not zu stillen, die ihm an euch bewusst.

8) Auch dürft ihr nicht erschrecken vor eurer Sünden Schuld;
Nein, Jesus will sie decken mit seiner Lieb und Huld.
Er kommt, er kommt den Sündern zu Trost und wahrem Heil,
schafft, dass bei Gottes Kindern verbleib ihr Erb und Teil.

9) Was fragt ihr nach dem Schreien der Feind und ihrer Tück?
Der Herr wird sie zerstreuen in einem Augenblick.
Er kommt, er kommt, ein König, dem wahrlich alle Feind
auf Erden viel zu wenig zum Widerstande seind.

10) Er kommt zum Weltgerichte: zum Fluch dem, der ihm flucht,
Mit Gnad und süßem Lichte dem, der ihn liebt und sucht.
Ach komm, ach komm, o Sonne, und hol uns allzumal
Zum ewgen Licht und Wonne in deinen Freudensaal.

Strophe 1–5 hatte sich das singende Ich ohne Seitenblicke auf den kommend gegenwärtigen Heiland ausgerichtet. Es durchmisst Räume, die Haltungen induzieren. Es bittet den Heiland seiner Seele flehend um Erleuchtung, wie es ihm dienen könne. Das »Ausrichten auf das Du« bestimmt den Raum der *ersten* Strophe. Im *zweiten* Raum spielt die evangelische Geschichte und beteiligt das singende Ich auf seine Weise am Empfangen des Kommenden – im Psalmengesang. Der Weg des Kommenden führt vor das Kreuz von Golgatha: der *dritte* Raum. Dem Ich, das fragt, wie es dem Kommenden begegnen soll, ist Begegnung vorgängig zuteil geworden. Wie das Kreuz Spott und Schanden Jesu in Herrlichkeit verwandelt hat, sind Spott und Schanden des Ich in himmlischen Reichtum verwandelt. Der *vierte* Raum ist durch die Dynamik der Heilandsliebe vom Himmelszelt her hin zum Singenden und hinein in die »Plagen« der Welt konstituiert.

»Die Begegnung Jesu mit der Seele des Ich«: der 1. Teil des Liedes. Der 2. Teil erdet. Der Blick wendet sich horizontal zum Ihr der Mitsingenden, prägnant: *zur christlichen Kirche*. Auch die Kirche ist Raum, zunächst der einzelnen Mitsingenden. Aber die Kirche stellt sie in neue Bezüge; sie erstreckt sich bis zum »Weltgerichte«. In der Kirche stellt sich am wiederkommenden Christus heraus, wer ihn »liebt und sucht« –

und wer ihm flucht. Dort erfüllt sich der Fluch an den Fluchenden; und dort erfüllt sich die Liebe: Die Liebenden stehen unversehens in »Gnad und süßem Lichte«. Das Lied nimmt am Schluss das dreimalige »Er kommt, er kommt« noch einmal auf, nun als sehnsüchtig seufzenden Wunsch: »*Ach* komm«: Ausdruck liebenden Suchens. Die Singenden stehen bereits in der Liebe und treten, das Endgericht vorwegnehmend, hinüber in den Freudensaal ihres Heilandes. Die Kirche erstreckt sich in der Welt, ist von ihr aus zugänglich und hat in allem Anteil an ihr; sie grenzt aber auch an den Himmel, der in ihr einen Vorgeschmack seiner Wirklichkeit gibt; sie ist ganz himmlisch: Kirche als *intermediärer Raum*.[9] An Paul Gerhardts Zweiteilung des Liedes entlang gedacht, lässt sich christlich Religion ohne Kirche nicht unterrichten.

»Gram und Schmerze« häuft sich in ihr: In ihrer weltlichen Gestalt hat sie so gar nichts Göttliches an sich. Es wird nicht besser, der Schmerz wird »mehr und mehr« (Strophe 6). Damit entspricht die Kirche ungesucht der Kreuzesgestalt ihres Heilandes. Die »hochbetrübten« Brüder und Schwestern in ihr halten sich singend wechselseitig bei der Stange. Nicht hängen lassen! Jeder für sich möge es seinem Herzen schriftlich geben ... (Wie bitte? – In der evangelischen Kirche ist halt nur Geschriebenes sicher, Geschriebenes aus der Heiligen Schrift.) Wenn das feststehend Schriftliche dem Herzen eingeschrieben wird, dann geht es von dort durch den Menschen hindurch und spricht sich lebendigwirkmächtig in Sprache und Gestik aus. Das Geschriebene kommt wirklich aus der Heiligen Schrift: Der Heiland steht schon ganz nah bei euch, und gleich kommt er herein. Merkt ihr nicht, wie sich die Verzagtheit schon verflüchtigt? »Ja, ich komme bald!« lautet die biblische Verheißung. Und die Antwort: »Amen, ja, komm Herr Jesus!« (Apk 22,24). Paul Gerhardt hat diese Worte in sein Herz geschrieben, durch sich hindurch gehen lassen und in seinem Lied Gestalt gegeben: In der Begehung des 1. Advents scheint das Licht, das von Jesus *vor* der Tür ausgeht, *innen* in der Kirche auf. Merkmal der Kirche: In ihr ist Jesus nahe – in seinem Kommen.

Zwei weitere Merkmale von Kirche kreisen um das Kommen des Heilandes.

(1.) *Er* ist es, der kommt. Keine Anstalten, bitte, ihn herbei zu »ziehen«! »Ziehen« heißt zweifeln an »Lieb und Lust« des Kommenden, uns aufzusuchen. Wer an ihm zieht, nimmt seine Hoheit nicht ernst, macht ihn zum Spielball von Inszenierungen, funktionalisiert die Heiligkeit. Ganz anders die Bereitung für sein Kommen: Singen, Beten, Sich öffnen, Warten, Stillehalten respektieren die Ferne Jesu, lassen sein Kommen anstehen und – paradox – erfahren gerade so seine Nähe.

(2.) Jesus kommt *schenkend*: mit himmlisch beständigem Gut. Er umfängt, labt, tröstet. Wo er kommt, verflüchtigen sich Unheil und Unhei-

9 Zuletzt *Lothar Teckemeyer*, Lernen in Szenen. Psychodrama und Religion (Wege des Lernens 12), Neukirchen-Vluyn 2004, 69–71; 130f.

ligkeit. Die Kirche, die zur Welt gehört, ist verstrickt in »der Sünden Schuld«; ebenso ihre Leute. Aber im Herankommen des Heilandes zerstiebt die Schuld. Der Kommende gibt nicht »etwas«, sondern sich: eben seine Heiligkeit, in der die Schuld vergeben ist. Erschrecken über die Schuld darf schon sein, nur nicht, dass sich der Schuldige hinter Selbstrechtfertigung versteckt. So stellte er neben den Alleinheiligen viele kleine, fiktive Auchheilige. Der kommende Heiland »schafft« dagegen Heil – machend, dass die in der Taufe bewirkte Gotteskindschaft erhalten bleibt (Strophe 8). – Lutherische Theologen schieben in den Kontext des lutherischen Paul Gerhardt ein: Der Kommende schafft durch sein in der Kirche laut gemachtes Wort der Vergebung, in welchem er seine Ankunft vorwegnimmt.

Die neunte Strophe: Der Raum der Kirche ist bei all ihrer Verstrickung in weltliche Machenschaften geschützt. Der kommende Jesus kommt als König, dem die Welt zu Füßen liegen wird. Jetzt noch nicht! Aber schon wird im Gottesdienst der Kirche »allein« ihm »die Ehre« gegeben – und damit allen anderen Mächten entzogen.

V.

Wie gestaltet sich die Begegnung mit Jesus, dem Heiligen? Im Vollzuge des Liedes von Paul Gerhardt kehrt sich die Frage nach *meinem* Begegnen mit *ihm* um in *sein* Begegnen mit *mir*. Von *mir* aus gesehen geht es um *Vorbereitung*. Geistliche Räume werden von einem suchenden Ich aufgebaut und aufgesucht. Ihnen entsprechen Verhaltensweisen: Anrufung des Namens Jesu und Bitte um Erleuchtung, Mitspielen in einer evangelischen Geschichte, sich vor das Kreuz Jesu führen lassen und dort standhalten: wartend, stillehaltend. Diese Vorbereitung ist strukturell *mutatis mutandis* vor dem Delphischen Apollo nicht anders gewesen. Das Heilige setzt vor sein Begegnen mit dem, dem es sich zeigen will, eine Bereitung. Sie kann dem Grundsatz nach gelehrt, unterrichtet werden.

In Gerhardts Lied sind menschliche Vorbereitung und Begegnung des Heiligen nicht wie zwei Phasen unterschieden. Die Anrufung des Namens, der Wunsch innerhalb der evangelischen Geschichte »mein Herze soll dir grünen« implizieren eine wie immer interpretierte Gegenwärtigkeit des Angerufenen. Am Ritual des Singens wird der gleitende Übergang noch deutlicher. Das Singen des Liedes ist Vorbereitung, und zugleich erfüllt es das, was gesungen wird: ein gesungenes »soll … deinem Namen dienen« dient im Singen seinem Namen! Einschränkung: »so gut es kann und weiß«. Mehr muss auch nicht sein. Der »Sitz im Leben« des Liedes, der Gemeindegottesdienst, bestimmt als Hintergrund seinen Inhalt: praktizierte Verehrung des gegenwärtigen Gottes. In diesem Rahmen variiert die Intensität des Singens individuell von Inbrunst bis Gleichgültigkeit. Jeder Mitsingende hat seinen eigenen Abstand zum

Gesungenen. Das ist unterrichtlich von Interesse. Das Singen darf experimentierend sein und lässt auch bei Abstand zum Gesungenen die Atmosphäre, die das Lied ausstrahlt, erahnen und den Inhalt interpretierend nachzeichnen.

Bewährt sich am Lied die anfangs getroffene Unterscheidung von *das* und *dem* Heiligen? Ersteres dimensional, das zweite darüber hinaus personhaft-behaftend? Ersteres als allgemeine Erscheinungsformen des Heiligen, Letzteres der begegnende und damit verpflichtende Gott, in der Konkretion bestimmter Religion? Sicher gilt: Das christlich-gottesdienstliche Lied geht vom personhaft christlichen Gott aus und verkehrt mit ihm – anredend – unter allgemein religiösen Erscheinungsformen: die Anrede, die heilige Geschichte, das Stillehalten vor dem Götterbild / der Ikone; die kosmologische Dimension. In ihr bewahrt der christliche Gott seine Spezifik: der Name Jesus, der am Kreuz angeredete Erlösergott, die verehrende Gemeinschaft in ihrer Leidensgestalt, die Figur der entzogenen, eschatologischen Gegenwärtigkeit. Wobei wiederum zu beachten ist: Erst die begriffliche Abstraktion schafft die Anschlussfähigkeit an generalisierte Religion.

»Du kommst«, »du bist gekommen«, »er kommt«, »ach komm«: Es ist immer Advent, Jesus ist immer der kommende, einerseits nah, ja – in religiöser Vorwegnahme – schon »irgendwie« da; andererseits als kommender eben doch noch ausstehend. Die Begegnung, zu der er sich anschickt, hat eine innere Widerständigkeit, die sich strikt entzieht. Denn warum überwindet er von sich aus die Distanzen nicht? Was hält ihn zurück? Seine religiöse Begegnung mit uns will bei Paul Gerhardt keine Verschmelzung zulassen. Vom Heiligen her argumentiert, muss die Distanz des Göttlichen zum Menschlichen gewahrt bleiben: Andernfalls würde der Mensch vor dem Heiligen verglühen. Um des Menschen willen bleibt ihm Gott verborgen.

Und doch ist er da: christlich in der Gestalt des gestorbenen Sohnes, der blutend am Kreuz hängt und das Elend der Welt an sich zieht. Gott, der lebendige, begegnet den gottverlassenen Menschen unter seinem Gegenteil. Begegnen? Die Begegnung des ganz Anderen findet so statt, dass der begegnende Gott sich ganz zurücknimmt, sich entäußert, damit der angetroffene Mensch aus sich herauskommen kann. Von ihm her, von seinem Leib, der Kirche, ist für Ohren, die auf leise Töne achten, eine Verheißung aus der Heiligen Schrift zu hören: »Siehe, ich komme bald« …

Oder werden Sie sich, lieber Leser, liebe Leserin, einen ganz anderen Reim auf die Begegnung des Heiligen machen?

2

Theoretische Klärungen

2.1

Folkert Rickers

Lernen durch Begegnung

Pädagogische Erwägungen in religionspädagogischer Absicht

1 Das Problem

Wer in der Literatur nach pädagogischer Orientierung zum Begriff »Begegnung« sucht, sieht sich ziemlich bald der folgenden Situation ausgesetzt: Einerseits findet man aus den letzten Jahren eine Reihe von einzelnen dokumentierten, in sich plausiblen praktischen Beispielen für pädagogisch angelegte Begegnungen zwischen Menschen/Jugendlichen verschiedener Zugehörigkeit, die normalerweise nie zusammengekommen wären (pragmatischer Begegnungsbegriff). Andererseits nimmt man zunehmend erstaunter wahr, dass es in den fünfziger und sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine umfangreiche, aber nie praktisch gewordene philosophisch-pädagogisch-theologisch-psychologische Auseinandersetzung um den Begriff der Begegnung gegeben hat (ontologisch-anthropologischer Begegnungsbegriff), auf die weder in den praktischen Beispielen noch überhaupt in der gegenwärtigen pädagogischen Szene irgendein Bezug genommen wird.[1] So ergibt sich der etwas merkwürdige Umstand, dass es in neuerer Zeit zum Begegnungsbegriff eine pädagogische Praxis gibt, die theoretisch nicht weiter reflektiert ist, und aus früherer Zeit eine Theoriediskussion, die nirgendwo zu praktischen Ergebnissen geführt hat. Zwei Welten tun sich hier auf, obwohl sich beide auf »Begegnung« als einem belangreichen, ja leitenden pädagogischen Begriff beziehen. Wegen ihrer grundsätzlichen Verschiedenheit erscheinen sie auf den ersten Blick kaum miteinander vermittelbar.
Gleichwohl gibt es eine, und keineswegs belanglose Beziehung zwischen beiden, nämlich in der außerordentlich hohen positiven Besetzung des Begriffs allgemein, die sich in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelt hat und bis heute anhält, allerdings mit erheblichem Bedeutungswandel. Begegnung ist einer der zugänglichsten und

1 Gleichzeitig gab es auch Reflexionen zur psychologischen bzw. genauer psychiatrischen resp. medizinischen Problematik des Begegnungsbegriffs. Auf sie wird im Folgenden nicht weiter eingegangen, weil sie in erster Linie das Verhältnis von Arzt und Patient berühren, nicht aber direkt auf die *pädagogische* Ebene Bezug nehmen (vgl. dazu *bei Berthold Gerner* [Hg.], Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis [Wege der Forschung 231], Darmstadt 1969, die Beiträge von Walter von Baeyer [36–57] oder von Paul Christian [79–93]. – Vgl. auch *Hans Trüb,* Heilung aus der Begegnung. Eine Auseinandersetzung mit der Psychologie C.G. Jungs [Mit einem Geleitwort von Martin Buber], Stuttgart 1951, [2]1962, [3]1971).

meist benutzen Begriffe, wenn nicht sogar ein Schlüsselbegriff unserer Zeit. Auf Reisen begegnet man fremden Menschen und Kulturen. Es gibt zahlreiche »Häuser der Begegnung« und (Senioren-) Begegnungsstätten bzw. -zentren. Der Weltjugendtag der katholischen Kirche in Köln 2005, apostrophiert als »Tage der Begegnung«, wirbt mit dem Slogan »Meet the world«. Begegnung ist gewiss einer der wichtigsten Begriffe auf der Ebene der politischen, interkulturellen, interreligiösen, sportlichen, wissenschaftlichen oder ökumenischen Verständigung.[2] Für Sonntag, den 26. Juni 2005, wird in WDR 5 ein »Sommer der Begegnungen« mit dem islamischen Publizisten Navid Kermani in der Stadtbücherei Düsseldorf-Benrath angezeigt.[3] Zahlreiche Akademietagungen dürften ihn im Titel führen. Ihm haftet etwas Hoffnungsvolles und Zuversichtliches an, nämlich die Erwartung, es möge sich insbesondere in der Beziehung zwischen Menschen unterschiedlicher politischer, kultureller oder religiöser Zugehörigkeit etwas zum Gemeinsamen wenden, in dem Fremdheit, Vorurteile, Missverständnisse zugunsten eines besseren Miteinanders überwunden werden können. Die außerordentliche Beliebtheit des Begriffs kann auch daran aufgewiesen werden, dass er in der Publizistik häufig nur noch formal als Ausdruck von ansprechender Zeitgemäßheit erscheint.[4] Es gibt wahrscheinlich Tausende von Büchern und Zeitschriften, aber auch Gedichten, die in ihrem Titel/Untertitel den Begriff führen[5], ohne dass im Übrigen immer – vielleicht vom Vorwort abgesehen – inhaltlich zu ihm ein wirklich inhaltlich einschlägiger Bezug hergestellt wird.[6] Aber ein Buch mit Begegnung im Titel löst offenbar positive Gefühle aus und fördert den Verkauf. Die Zeitschriftendatenbank (ZDB) führt 159 Titel mit dem Begriff Begegnung auf.

2 Vgl. dazu das Projekt »Lade deine Nachbarn ein" der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (Martin Affolderbach, »Lade deine Nachbarn ein!« Möglichkeiten interkulturellen Lernens durch interreligiöse Begegnungen, ZEP 24 [2001] H. 4, 12–13).

3 Die unterschiedlichsten Begegnungen finden in dieser WDR 5 Sommerserie statt. Mal sind die Begegnungen real, mal fiktiv – immer sind sie überraschend (Internet-Programmanzeige des WDR 5).

4 Vgl. z.B. *Hermann Horn* (Hg.), Begegnung und Vermittlung. Erziehung und Religionsunterricht im gesellschaftlichen Wandel. Gedenkschrift für Ingeborg Röbbelen, Dortmund 1972. In keinem der Beiträge wird auf den Begegnungsaspekt abgehoben!

5 Vgl. z.B. Dialog. Zeitschrift für interreligiöse und interkulturelle Begegnung, hg. v. Institut für islamische Bildung e.V., 1 (2002ff).

6 Das lässt sich leicht am Schlagwortkatalog der Bibliotheken überprüfen. – Vgl. bes. auch *Gerner* (Hg.), Begegnung, 1969, Einleitung, S. 4ff, wo eine ganze Reihe von Buchtiteln zusammen getragen sind. Vgl. auch *Ludwig Englert,* Voraussetzungen und Kriterien der Begegnung, in: *Gerner,* Begegnung, 58–78, bes. die Liste S. 75–78). Typische Titel dieser Art sind die bekannten Bücher von *Theo Sundermeier,* Die Begegnung mit dem Anderen. Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik (Studien zum Verstehen fremder Religionen 2), Gütersloh 1991 oder von *Hans Waldenfels,* Begegnung der Religionen. Theologische Versuche I (Begegnung. Kontextuell-dialogische Studien zur Theologie der Kulturen und Religionen 1), Bonn 1990.

1956 ließ *Hans Dahmen* ein Buch erscheinen mit dem ebenso ansprechenden, anregenden wie anziehenden Titel »Das Zeitalter des Gesprächs und der Begegnung« (Nürnberg) – eine bis heute bedenkenswerte Kennzeichnung. Seine Inhalte entsprechen dem zwar nur in einem allgemeinen Sinn. Aber der Geist einer Zeit ist in dem Titel doch gut kodifiziert, die nach dem Zusammenbruch – ähnlich der Zeit nach dem 1. Weltkrieg – neue Orientierung suchte, in der nicht mehr nur das je Eigene gelten konnte und seine Verteidigung gegen andere Ansprüche, sondern das Bemühen, »die Wahrheit im Gegner frei zu machen, sich gegenseitig vor der Verengung durch die eigene Perspektive zu schützen« (13–14), eben durch Gespräch und Begegnung.[7] Dem entspricht, dass Begegnung besonders in Philosophie, Pädagogik, aber auch in der Theologie seinerzeit vielfach als »Schlüsselbegriff« empfunden wurde.
Die Verbindung des anthropologischen mit dem pragmatischen Begegnungsbegriff in positiver Zeitgeistassoziation regt an zu prüfen, ob nicht beide auch in anderen Punkten zum Nutzen des (religions-)pädagogischen Tagesgeschäfts stärker aufeinander bezogen gesehen werden können. Das ist bisher noch nicht versucht worden.

2 Der ontologisch-anthropologische Begegnungsbegriff

2.1 In der Pädagogik

Die Debatte um den anthropologischen Begegnungsbegriff in der Pädagogik beginnt mit Martin Buber in den frühen 20er Jahren. Er wird zustimmend rezipiert bei einzelnen dialektischen Theologen und hat in den 50er Jahren in Bollnow seinen namhaftesten philosophisch-pädagogischen Anwalt gefunden. Die Debatte endet Ende der 60er Jahre.[8] Mit einer philosophischen Bilanz wurde 1970 der Schlusspunkt gesetzt.[9] Danach verfällt sie gänzlich dem Vergessen. In den einschlägigen philosophischen, theologischen oder pädagogischen Lexika taucht der Begriff entweder überhaupt nicht mehr auf oder wird so marginal behandelt, dass man seine einstige Bedeutung nicht mehr erkennen kann.

7 »Die Welt ist eng und weit zugleich geworden. Die Völker begegnen sich nicht nur wirtschaftlich, sondern auch in ihren Ideen, Überzeugungen und Glaubensformen. Wir treten in ein Zeitalter weltweiter Gespräche ein: Völker, Länder, Schicksale und Seinsformen, Wirtschaftsformen und Lebensarten rücken einander nahe. Dieses Naherücken muß entweder zu feindseligen Auseinandersetzungen oder zu einem tieferen Ausgleich führen« (ebd. 14).
8 Grundlegend dazu: *Werner Loch,* Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung, Diss. phil. Tübingen 1958 [maschinenschriftliche Vervielfältigung]; *Gerner,* Begegnung, 1969 (mit Abdruck größerer Teile der Dissertation Lochs).
9 Vgl. *Josef Böckenhoff,* Die Begegnungsphilosophie. Ihre Geschichte – ihre Aspekte, Freiburg/München 1970.

Insgesamt gesehen versteht sich die Begegnungspädagogik als Gegenbewegung zu einer liberalen, am Individuum ausgerichteten Pädagogik.

2.1.1 Dialogphilosophische Anstöße (Martin Buber)[10]

Vermutlich ist Buber der erste, der dem Begriff »Begegnung« zentrale philosophische Bedeutung zugeschrieben hat. Er bestimmt ihn grundsätzlich *ontologisch-anthropologisch.* Denn Menschsein denkt er als Existenz in zwei grundsätzlich sich unterscheidenden Beziehungen. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht das »Ich«, das allerdings nie »an sich«[11] existiert, sondern durch zwei Bestimmungen näher definiert wird, nämlich als Ich-Du-Beziehung (»Duwelt«) und als Ich-Es-Verhältnis (»Eswelt«). Letzteres gilt es, als Gegebenes nüchtern anzuerkennen – niemand kann ihm entrinnen –, aber zugleich immer wieder punktuell zu überwinden, indem sich im Ich das Selbstverständnis und -bewusstsein einer Ich-Du-Beziehung herausbildet. Denn Buber lässt keinen Zweifel daran, dass wahres Menschsein sich erst dort erschließt, wo das Ich sich als Ich-Du-Beziehung bekennen kann.

Das Ich-Es-Verhältnis besteht in der »Erfahrung« der empirischen Welt, so wie sie ist – einer vergänglichen Welt –, im bloßen Wahrnehmen von Dingen. In diese Welt ist das Ich zwangsläufig verwoben. Aber in diesem Verhältnis erschließt sich noch nicht das Wesen des Menschseins. Dieses, das »wirkliche« und schließlich ewige Leben aber kann man nicht in Erfahrung bringen wollen, sondern es »widerfährt« dem Ich gleichsam, wenn es sich auf ein Du einlässt. Die Ich-Du-Welt ist konstituiert durch »Beziehung«, die herzustellen es kein Mittel und keine Methode gibt. Man kann das Du auch nicht suchen. »Das Du begegnet mir von Gnaden.« Zu dem mir begegnenden Du kann das Ich allerdings in unmittelbare Beziehung treten. »Das Grundwort Ich-Du kann nur mit ganzem Wesen gesprochen werden. Die Einsammlung und Verschmelzung zum ganzen Wesen kann nie durch mich, kann nie ohne mich geschehen. Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich du. – Alles wirkliche Leben ist *Begegnung.«*[12]

Solche Begegnung ereignet sich nach Buber (»Begegnungsereignis«)[13] in Bezug auf drei Sphären: hauptsächlich auf andere Menschen, aber auch auf geistige Wesenheiten wie z.B. die Kunst sowie auf die Natur, und vollzieht sich ausschließlich als geistiger Prozess, nämlich in der

10 Zum Folgenden vgl. *Martin Buber,* Ich und Du (1923), Heidelberg 1983. – Vgl. auch *Martin Buber,* Begegnung. Autobiographische Fragmente, Stuttgart 1960, ein Büchlein, das sich wie eine biographische Illustration zu dem erstgenannten Werk liest. Für die nicht gelungene Begegnung mit seiner Mutter prägt Buber den Begriff »Vergegnung« (S. 6), der allerdings singulär bleibt. – Zum Gesamtverständnis Bubers vgl. bes. *Werner Faber,* Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis, Ratingen ^{2}1967.

11 *Buber,* Ich und Du, 209.

12 Ebd., 18.

13 Ebd., 66.

Erwartung, Aufschluss über das Wesen des Menschen zu gewinnen. Entscheidend ist nämlich, ob der »dusagende … Geist« »mit seiner die Eswelt durchdringenden und verwandelnden Gewalt« auf den Plan treten kann.[14] Schließlich kann man in solcher Du-Zugewandtheit, dem »ewigen« bzw. dem »unendlichen Du« zustrebend, Gott finden, den man unter den Bedingungen der Eswelt an sich nicht einmal suchen kann.[15] In jeder der drei Sphären kann man den Anspruch des Absoluten vernehmen.[16] Was Inhalt des Du ist, wird und kann nicht näher ausgeführt werden. Man kann sich allerdings auf das Du einlassen und wird im Dusagen – anthropologisch gesehen – damit eigentlich erst existent. Die Eswelt dagegen ist immer Vergangenheit.

Aus diesem philosophischen Ansatz zieht Buber bereits selbst die pädagogischen Konsequenzen.[17] Im Erziehungsprozess komme es nämlich darauf an, dass es gelingt, die Erfahrung des Dusagens, d.h. Dialogfähigkeit zu ermöglichen. Es gilt gegenüber der Anstrengung des Menschen (des Kindes, Jugendlichen etc.), sich selbst zu entfalten, den »erzieherischen Kräften« Raum zu geben bzw. den Erziehungsprozess in den Prozess einer »absichtslos strömenden All-Erziehung« hineinzustellen. Im Besonderen geht es um die Beziehung von Erzieher und Zögling, die in ihrem wechselseitigen, dialogisch gedachten Prozess der Begegnung im Sinne der Duwelt aufeinander treffen und wechselseitig aufeinander einwirken; genauer: Dem Zögling erscheint der Erzieher als Repräsentant der Welt, in die er hineinwachsen wird; dem Erzieher erscheint in der Begegnung mit dem Zögling dieser als einer, an dem die Aufgabe der Erziehung vollzogen werden soll. »Subjektivität und Aktivität des Erziehers wie des Zu-Erziehenden werden so in jeder echten Beziehung begrenzt, aber auch durch die Gabe und Aufgabe des Du erfüllt.«[18]

14 Ebd., 62. – Die Ich-Du-Dimension ist Wesenswahrnehmung als »Innewerden von Wirklichkeit« (*Faber,* Das Dialogische Prinzip, 90). – Sie realisiert sich darin, dass das Ich »im Wesenskreis des Du verweilt« bzw. »die Personmitte des Andern wahrgenommen« wird (Faber, ebd.).

15 Ebd., 95ff.

16 »Indem Buber ›oben‹ und ›unten aneinanderbindet und die Gottesbegegnung von der mitmenschlichen Ich-Du-Beziehung abhängig macht, erhielt dieses seine eigene Würde und Transparenz‹. Der Mitmensch wird zum Durchblick« (Faber, Das Dialogische Prinzip, 111). Gleiches gilt allerdings auch von der Natur und von geistigen Wesenheiten.

17 Vgl. *Buber,* Reden über Erziehung, Heidelberg 1956; nach: *Werner Loch,* Der Begriff der Begegnung in der Erziehung, in: *Gerner,* 210–221; vgl. auch *Faber,* Das Dialogische Prinzip, 112–175.

18 Ebd., 213.

2.1.2 »Vom Wesen geschichtlicher Begegnung« (Otto F. Bollnow[19] */ Josef Derbolav)*

Gegenüber der bildenden Entfaltung einer Persönlichkeit an Bildungsstoffen bestimmt Bollnow Begegnung als Ausdruck von »gegen« etwas; d.h. eine mir aktiv entgegentretende Bewegung, die in ihrer Härte eine Forderung, eine existenzielle Forderung an den Einzelnen richtet, ihn in seinem Selbstverständnis erschüttert und ihn zur Antwort nötigt, und zwar gleichgültig, wie der jeweilige Inhalt beschaffen ist. Begegnung ist demnach eine »existentielle Kategorie« und damit Ausdruck des »vordringenden existentiellen Denkens«.[20] In diesem Sinne sieht Bollnow Begegnung als Konfrontation mit der »unbedingten Wirklichkeit«: »Von Begegnung ... kann man in echtem Sinn nur sprechen, wo das Leben, so wie es ist, überhaupt in Frage gestellt ist, wo der Mensch in diesem Sinn in seinem innersten Kern getroffen ist«.[21] Ausdrücklich lässt der Autor sich diese existentiell orientierte Intention von Begegnung von Romano Guardini (aus dem Jahr 1928) bestätigen.[22]

Bezog Bollnow den Begegnungsbegriff bis dahin auf bestimmte *Objekte,* so räumt er nun im weiteren Verlauf seiner Abhandlung der Argumentation Karl Löwiths (1928) ein gewisses Recht ein, dass von Begegnung nur als von einem (wechselseitigen!)Vorgang von Person zu Person geredet werden könne, hält aber mit Guardini diesen Ansatz für zu eng, ohne ihn indes grundsätzlich abzulehnen. Die Lösung des Problems sieht er darin, dass Begegnung am besten auf eine »geschichtliche Persönlichkeit ... oder auf deren Werk«[23] bezogen wird. Allerdings müsse dabei in Kauf genommen werden, dass dann keine Wechselwirkung zustande komme wie bei (lebenden!) Personen, die für Löwith so wesentlich ist. Selbstverständlich geht es dabei nur um eine Begegnung »mit Gestalten der geistigen Welt«.[24] In existentieller Berührung mit ihnen, den »wenigen ganz großen Gestalten«, komme »der Mensch zu sich selber«.[25] Der Unterricht hat demnach also solche bedeutsamen geschichtlichen Gestalten zu präsentieren.

»Echte« Begegnung in »schicksalhafter Zufälligkeit« widerfährt also als »existentielles Verhältnis«, in dem der Mensch in seinem »innersten Kern seiner Person« erschüttert wird.[26]

19 *Otto Friedrich Bollnow,* Begegnung und Bildung (1955), in: *Gerner;* Begegnung, 120–144.
20 Ebd., 129.
21 Ebd., 132.
22 Ebd. 136. – »Im Begegnen mit der einmaligen Situation springt aus mir heraus, was nur hier herauskommen kann. In der einmaligen Entscheidung werde ich. Darin erfüllt sich Schicksal« (*Guardini,* Grundlegung der Bildungslehre, 1953, zit. nach Bollnow, S. 136).
23 Ebd., 138.
24 Ebd., 139.
25 Ebd., 140.
26 Ebd., 142.

Derbolav stimmt dem existenzphilosophischen Ansatz Bollnows im Ganzen zu, kritisiert ihn allerdings als zu einseitig und plädiert dafür, zwei andere Weisen von »Begegnung« einzubeziehen und auf ein – alle drei Ansätze (drei »Bausteine«) integrierendes – Begegnungsmodell abzuheben. Begegnung ereigne sich nämlich nicht nur als »Anderswerden am Anderen« (so Bollnow [als »Entscheidung«]), sondern auch als »verarbeitendes Hereinreinnehmen des Anderen als Anderes« (so Litt [als »Vermittlung«]) oder auch als das »Selbstwerden durch das Andere« (so Derbolav selbst [als »Erweckung«]). Über die Möglichkeit solcher Begegnungsereignisse geht die Auseinandersetzung zwischen Bollnow und Derbolav. In struktureller Hinsicht sind sie allerdings darin einig, dass ähnlich wie bei Buber Begegnung immer ein schicksalhaftes Widerfahrnis durch ein Anderes ist bzw. ein solches initiiert werden soll, durch das der Einzelne existentiell berührt oder auch hart getroffen wird mit letzter Sinngebung, letzter Wahrheit o. dgl. und für ihn die Möglichkeit einer existentiellen Veränderung gegeben ist, während das Andere resp. der Andere in seinem Anderssein erhalten bleibt. Damit wird Begegnungslernen kritisch abgesetzt gegen die Reformpädagogik der zwanziger Jahre, in der sich alles um die Selbstentfaltung bzw. die Entwicklung des Einzelnen dreht. Die Aufgabe des Lehrers im Begegnungslernen besteht darin zu veranlassen, dass Begegnung sich ereignen kann, wobei alle Begegnungstheoretiker der Zeit (mit Ausnahme von Löwith[27]) in erster Linie an geschichtliche Stoffe und Gestalten denken, nicht an Personen der Gegenwart, aber natürlich auch die Begegnung von Person zu Person bedenken.[28]

2.1.3 Ergebnis/Diskussion

Eigentümlich in diesen beiden und anderen Begegnungsentwürfen[29] ist die betonte Sicht vom Ich her, dem durch die Begegnung mit einem Du, einem anderen Menschen, einem Kunstwerk, einem Naturphänomen dergestalt etwas widerfährt, dass das Ich dadurch herausgefordert wird, vom »Wesen des Gegenüberstehenden betroffen ist«[30], sich zu einer Stellungnahme veranlasst sieht und »Menschlich-Bedeutungsvolles da-

27 »Etwas wie ein Baum kann mir weder begegnen noch kann er verhindern, dass ich ihm begegne. Die Begegnung ist also dadurch ausgezeichnet, daß sie als ein Verhältnis eo ipso gegenseitige Begegnung ist« *(Karl Löwith,* Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen [München 192], in: *Karl Löwith,* Sämtliche Schriften 1. Mensch und Menschenwelt. Beiträge zur Anthropologie, hg. v. *Klaus Stichweh,* Stuttgart 1981, 81–82).

28 Was Begegnung sein kann, macht Guardini an Naturphänomenen, besonders an der Quelle, deutlich und fährt dann – eine für seine Position typische Wendung – fort: »Die Begegnung kann aber auch zweiseitig sein …« *(Romano Guardini,* Die Begegnung, in: *Romano Guardini* und *Otto Friedrich Bollnow,* Begegnung und Bildung [Weltbild und Erziehung 12], Würzburg 1956, 14–15).

29 Zum Folgenden vgl. auch *Guardini,* Die Begegnung, 1956.

30 Ebd., 13.

raus entsteht«[31]. Solche Begegnung ist vorgestellt als wesentlich passiver Vorgang, zu dem man selbst nichts beitragen kann, ist letztlich »Geschenk«, ja »Gnade«, und hat damit eine gleichsam transzendente bzw. metaphysische Dimension. Wechselseitige Begegnung ist damit nicht ausgeschlossen. Aber es kommt dabei nicht so sehr auf den Dialog an, aus dem im Hin und Her der Argumente Neues entsteht (für die Partner/innen und/oder für die zu bewältigende Situation, wie im pragmatischen Begegnungsbegriff); vielmehr stehen sich die Partner als zwei passive Ichs gegenüber, denen der jeweils Andere widerfährt, die aber nicht die Absicht haben, sich im rationalen Diskurs miteinander auseinander zu setzen. Das gilt auch für die berühmte Formel vom »dialogischen Prinzip« bei Buber. Denn auch bei ihm geht es *allein* um die Veränderung des Ichs (es ist die Variable!) am Du (es ist die unveränderbare Konstante, ein Naturphänomen, eine geistige Überlieferung, schließlich Gott). Ob es zu einer Begegnung in diesem Sinne kommt, ist weder (pädagogisch!) planbar, noch vorhersehbar, noch erzwingbar. Die Stunde weiß keiner.

Der geistesgeschichtliche Begegnungsbegriff Bubers, Bollnows u.a. ist auf einer derart abstrakten, zudem existenzphilosophisch verengten Ebene angesiedelt, dass seine unmittelbare Rezeption für die gegenwärtige Pädagogik ohne Belang ist. Hilfreich ist er auch nicht für das pragmatische Lernen durch Begegnung, weil er nur Aussagen über *den* Menschen bzw. *das Wesen des Menschen* macht, diese aber nicht auf die gesellschaftliche Ebene heruntergebrochen hat. Zudem bleibt bedenklich, dass Begegnung eher passiv erlebt wird, was in der Begegnung mit Personen der Geschichte, der Natur oder mit Gott besonders deutlich wird; denn mit ihnen kann man kein auf Wechselwirkung angelegtes Gespräch führen. Das »Prinzip des Dialogischen« ist Dialog nur in sofern, als das Ich auf die Beziehung zum Du angewiesen ist, nicht aber in jedem Fall (!) das Du auf das Ich! Entscheidend ist lediglich, dass das Ich in das »Kraftfeld«, den »Wesenskreis« bzw. in die »Sphäre« des Du geraten sollte.[32] Das kann unter Umständen sogar im Schweigen sich realisieren; es bedarf jedenfalls dazu des Gesprächs als wesentlichem Element des Dialogs nicht!

Dagegen ist mit den Begegnungsphilosophen und -pädagogen für alle Erkenntnis bis heute festzuhalten, dass Menschsein sich selbstverständlich vollzieht im begegnenden Miteinander, auch in konkreten gesellschaftlichen Gruppen und auch, wenn man bescheidenere Ziele dabei im Auge hat als gleich die Erkenntnis vom Wesen des Menschen.

Religionspädagogisch dürfte allerdings von Interesse sein, dass insbesondere für Buber und Guardini in der Begegnung mit dem Mitmenschen, der Natur oder geistiger Wesenheiten ein Durchblick auf Gott

31 Ebd., 11.

32 Die drei in Abführungszeichen gesetzten Begriffe sind dem Buch von *Faber*, Das Dialogische Prinzip, 56. 70. 90, entnommen.

möglich sein soll. Aber auch hier gilt es, genauer die Umstände zu bestimmen, unter denen eine solche Aussage plausibel werden kann.

2.2 In der Theologie

Zeitgleich mit der pädagogisch-philosophischen Debatte, bzw. ihr in einzelnen Arbeiten noch vorangehend, und auf mancherlei Weise mit ihr verbunden, fand der Begegnungsaspekt auch Eingang in die Theologie. Das sie verbindende Element ist die Berührung mit dem Transzendenten, wobei Buber und Guardini direkt, wenn auch in einer gewissen Zurückhaltung, von der *Begegnung mit Gott sprechen.* Sie ist der zentrale Ansatzpunkt aller Begegnungstheologie. Auch in ihr artikuliert sich eine grundsätzliche Absage an den Idealismus.

2.2.1 Begegnung mit Gott und dem Nächsten (Friedrich Gogarten)

Im Zusammenhang der Dialektischen Theologie der zwanziger Jahre ist für Gogarten im Anschluss an Buber »Begegnung« der Begriff, in dem das Grundverhältnis des Menschen zu Gott beschrieben werden kann.[33] Auch er kritisiert das Denken der Moderne darin, dass es von der Selbstmächtigkeit, ja einer Verabsolutierung des Subjekts ausgehe, das sich in der »Unbegrenztheit seiner Freiheit« zur schöpferischen Gestaltung seiner selbst und seiner Welt herausgerufen wisse. In diesem Anspruch aber bleibe er »unwirklich«. Er erfahre sich nicht mehr in seiner Begrenztheit. Er müsse mit dem Anspruch scheitern, in sich selbst – und grabe er noch so tief – Gott zu finden und sich so seiner Begrenztheit bewusst werden. Dies könne nur darin geschehen, dass Gott selber ihm fordernd begegne und Gehorsam heischend gegenübertrete. Kritisch wendet er gegen den Glauben an die Macht der herrschenden Erziehungsvorstellungen seiner Zeit ein, dass sie sich in dem Anspruch überheben, alle von außen an den Menschen herangetragenen Normen und Autoritäten überflüssig machen zu können. M.a.W. er wirft der Pädagogischen Bewegung seiner Zeit (gemeint ist die Reformpädagogik) vor, das dem Menschen begegnende Fremde, Andere, mithin die Autorität Gottes nicht zu beachten. Gegenüber der Weckung der schöpferischen Kräfte zu unbegrenzter Selbstentfaltung bzw. der Entfaltung des Menschen vom *Ich* aus sieht Gogarten die Notwendigkeit, ihn in die Begegnung mit einem *Du* zu stellen, die ihn in eine Entscheidung stellt und ihn begrenzt. Allerdings gelte das nun nicht nur in der Beziehung des Einzelnen zu Gott. Der Vorrang des Du vor dem Ich bestehe auch im Verhältnis zu den Mitmenschen. Denn gemäß der Schöpfungsordnung – so sieht es Gogarten in Anlehnung an Luther – gewinne der Einzelne erst sich

33 Zum Folgenden vgl. *Loch,* Der Begriff der Begegnung, in: *Gerner* (Hg.), Begegnung, 224–241, der sich dabei hauptsächlich auf die folgenden Arbeiten von Gogarten stützt: Protestantismus und Wirklichkeit, 1923 [wieder abgedruckt 1928] »Die Frage nach der Autorität«, 1923 und »Protestantischer Glaube«, 1928.

selbst, wenn der Andere ihm begegne im Anspruch der Nächstenliebe. Der Nächste, der Bruder, ist der Mensch, den man nötig hat, nicht als Mittel zum Zweck, um ihm etwa in Not Hilfe angedeihen zu lassen, sondern als das Ich begrenzende Du, als Anspruch des Nächsten, um von ihm her Mensch sein zu können.

2.2.2 »Wahrheit als Begegnung« (Emil Brunner)

Deutlicher noch als Gogarten hat ein anderer Vertreter der Dialektischen Theologie »Begegnung« zum Schlüsselbegriff seines theologischen Denkens gemacht.[34] Brunner weist jede Möglichkeit des Menschen ab, kraft eigener Vernunft aus sich selbst heraus zur Wahrheit zu kommen. Es gebe nur den Weg, dass sie von außen an ihn herangetragen werde im Akt der Begegnung mit dem sich uns offenbarenden Gott: »Das Du-Wort aber, in dem jener Ich sich uns mitteilt, ist wahrhaftig etwas, was wir uns nicht selber sagen können. Es ist Wort Gottes, Anspruch und Zuspruch des Transzendenten, das gerade weil es diejenige Wahrheit ist, sie sich nur im Anspruch und im Zuspruch erschließt, nicht das ›Transzendente‹ oder die ›Transzendenz‹ ist, wie die ich-verschlossene Vernunft es benennt, sondern der Ansprechende selbst, von dem darum nicht im Neutrum gesprochen werden kann, sondern nur in der Form des Ich-Du: Ich dein Herr, du, mein Geschöpf, Du mein Vater, ich dein Kind.«[35] Die Wahrheit ist also weder ein Abstraktum noch ein Neutrum, sondern kann nur personhaft zum Ausdruck gebracht werden in der Begegnung mit Jesus, der als der Christus Gottes geglaubt wird und sich in der Liebe zu erkennen gibt. »Gott ist die Liebe. Das ist die Wahrheit, von der die Bibel handelt. Und diese ist ebenso die Wahrheit von Gott wie vom Menschen.«[36] Ihren inhaltlichen Bezug finde sie in der Rechtfertigung des Sünders. Solche Wahrheit aber widerfahre; man empfange sie, könne sie aber nicht besitzen. Aber sie habe notwendige Konsequenzen für das Miteinanderleben. Denn die in der Begegnung mit Gott sich offenbarende Liebe sei die Kommunikationsstruktur, die auch zwischen Menschen gelte und als »der Sinn menschlichen Lebens« erkennbar werde, sodass auch jede menschliche Begegnung zur Begegnung mit Gott werde.[37]

2.2.3 »Gott und Mensch in Begegnung« (Otto Semmelroth)

Die Darstellung Semmelsroths[38] ist – wie es auch der Untertitel verrät – eine traditionelle katholische Dogmatik, mit der sich der Verfasser an ein

34 *Emil Brunner,* Wahrheit als Begegnung, Zürich 1938.

35 *Brunner,* Wahrheit, 28. – Brunner kehrt hier den Bedeutungsgehalt von Ich und Du um, meint aber inhaltlich in struktureller Hinsicht dasselbe wie Buber, kritisiert diesen aber nicht.

36 Ebd., 30.

37 Ebd., 32.

38 *Otto Semmelroth,* Gott und Mensch in Begegnung. Ein Durchblick durch die katholische Glaubenslehre, Frankfurt a.M. (1956) ^{2}1958.

allgemeines Verständnis wendet, also an Laien. Ihre Besonderheit besteht allerdings darin, dass diese ungewöhnlicherweise fokussiert ist auf den Begriff der Begegnung, der eine Schlüsselfunktion hat, aber in einem wichtigen Punkt über herkömmliches Dogmatikverständnis hinausführt; auf ihn kommt es im Folgendem an. In Analogie zur Begegnung von Mensch zu Mensch beschreibt der Verfasser die Offenbarung als »personale Begegnung zwischen Gott und Mensch«[39]. Es sei die Bestimmung des Menschen, Partner des »persönlichen Gottes« zu sein und das offenbarende Wort als »persönliches Geschenk« zu empfangen, was dieser als Neuschöpfung bzw. Gnade erfahre. Nicht nur im Werk der Schöpfung, sondern mehr noch durch das offenbarende Wort werde der Mensch zur Begegnung mit Gott gerufen, dem Schöpfer antwortend »im Dialog«. »Echte Partnerschaft« könne so entstehen.[40] Der Mensch begegne Gott am vollkommensten in der Dreifaltigkeit, verstanden als innertrinitarische Begegnung[41], aber auch in Maria, dem »Urbild der Begegnenden«.[42] Der Ort der Begegnung mit der Wirklichkeit Gottes sei die Kirche in ihren heilsnotwendigen Funktionen, in der sich nämlich die Gott Begegnenden ihrerseits untereinander begegnen und begegnende Gemeinschaft konstituieren.[43] Letzere verstehe sich dabei allerdings nicht nur als im engeren Sinne glaubensbezogene Gemeinschaft, sondern zugleich als Verwirklichung der Gottesbegegnung in der Zuwendung und Liebe zum Mitmenschen, insbesondere den in Not geratenen, sich dabei berufend auf das Gebot der Nächstenliebe (Mt 22,37–40), auf die solidarische Gemeinschaft in Apg 4 oder in Mt 25: Der Verfasser resümiert, »dass die Verwirklichung der Gottesbegegnung, die in vertikaler Dimension geschieht, ihre Bewährung und Sichtbarmachung erfahren muss in einer Begegnung der horizontalen, zwischenmenschlichen Dimension.«[44] Die Begegnung mit dem Nächsten wird zum Kriterium für die Begegnung mit Christus.[45] Sie muss auf diese Weise »konkret, greifbar, leiblich« werden.[46]

2.2.4 Ergebnis/Diskussion

In struktureller und inhaltlicher Hinsicht stimmen Philosophie, Pädagogik und Theologie auf vielfältige Weise zusammen: Begegnung ist mehr

39 Ebd., 7.
40 Ebd., 36–37.
41 Ebd., 50–86, bes. 70.
42 Ebd., 174–189
43 Ebd., 191–266.
44 Ebd., 208; an anderer Stelle heißt es: »Diese liebende Begegnung von Mensch zu Mensch ist eine Grundforderung des Neuen Testamentes. Und sie erscheint dort als eine Art Einübung der Begegnung, zu der der Mensch mit Gott aufgerufen ist, worin er teilnehmen soll an der Begegnung des Sohnes Gottes mit dem Vater im Heiligen Geist« (Ebd. 75).
45 Ebd., 258.
46 Ebd., 258–261, bes. 261.

als das banale Zusammentreffen von Menschen zu irgendeinem mehr oder weniger bedeutsamen Anlass; in ihr geschieht bzw. sollte vielmehr Existenzielles geschehen. Das Subjekt bzw. das »Ich« – wie es durchweg bei Buber und in Anlehnung an ihn heißt – erfährt in der Begegnung eine grundsätzliche Erschütterung seines Selbst bzw. seines Selbstverständnisses, die er von sich aus nicht in der Lage wäre einzuleiten. Er bedarf dazu zwingend eines Gegenübers bzw. eines Partners von ontisch-geistiger, existentieller Qualität, eines »Du« (Natur; Mensch; geistige Tradition). Begegnung widerfährt also, ist ein grundsätzlich passiver Vorgang, unverfügbar, pädagogisch deshalb nicht planbar, höchstens anzubahnen, ist schließlich – theologisch gesprochen – Geschenk und Gnade.
Auch hier gilt zunächst, dass wegen der außerordentlich abstrakten Argumentationsebene der geistesgeschichtliche Begegnungsbegriff für heutige Pädagogik praktisch nicht anschlussfähig ist, jedenfalls nicht in einem unmittelbaren Sinn.
Das geistesgeschichtliche Verständnis von Begegnung ist aber vor allem auch als solches problematisch, weil es in berechtigtem Vorbehalt gegen den blanken Subjektivismus den nun allerdings völlig überzogenen Versuch darstellt, sich von den Bemühungen der Subjektwerdung des Individuums im Sinne der Aufklärung nicht nur zu distanzieren, sondern sich von ihm vollständig abzusetzen. Begegnungspädagogik, -philosophie und -theologie sind von einem tiefen Misstrauen gegen die sich autonom gebende Vernunft geprägt, die so tief reicht, dass diese in ihrem berechtigten Anliegen nicht einmal mehr diskutiert wird! Der (pädagogische, philosophische, theologische) Anspruch auf Mündigkeit, Entfaltung der Persönlichkeit, kurz: Emanzipation, wird im geisteswissenschaftlichen Kontext von Begegnung geradezu konterkariert.

3 Rezeptionen des geisteswissenschaftlichen Begegnungsbegriffs in neuerer Zeit

Gescheitert sind deshalb auch zwei (an sich außerordentlich interessante) Versuche aus späterer Zeit, positiv an die geistesgeschichtliche Tradition des Begegnungsbegriffs anzuknüpfen. Im ersten Fall geht es um die Zusammenschau von Begegnungsphilosophie und der Gesprächspsychotherapie von Carl Rogers, die als verwandt angesehen werden, in der erklärten Absicht, letztere philosophisch zu untermauern.

3.1 Der Versuch einer existenzphilosophischen Begründung des psychotherapeutischen Ansatzes von C. Rogers[47]

Sich hauptsächlich berufend auf das »dialogische Prinzip« Bubers[48], versteht Heindler »Begegnungsphilosophie« als »eine kritische Besinnung auf das Sein des Menschen … das der Mensch aus dem Erleben der Begegnung und der Reflexion über die Begegnung gewinnt.«[49] Begegnung ist für den Verfasser eben nicht nur ein irgendwie geartetes »Zusammentreffen«, sondern eine »existentielle Erfahrung zwischen Ich und Du«.[50] Begegnung ist nicht mach- und planbar, sondern kann sich jederzeit ereignen, und zwar in der Weise, dass der eine (»Ich«) durch den anderen (»Du«) berührt wird, »Unverfügbares« aufscheint, im Gespräch wie auch im Schweigen (!).[51] Begegnungsphilosophie ist schließlich auch der Versuch, »die Dimension des Nichtendlichen in der endlichen Welt des Menschen zu verstehen und aus dem Unartikulierbaren, Unsagbaren, etwas Artikulierbares herauszuschälen.«[52] Sie klammert auch »Metaphysisches« im Sinne einer »immanenten Transzendenz« in der Begegnung zwischen Ich und Du aus ihrem Denken nicht aus.[53] Existentielle Erfahrung in der Begegnung wird möglich, weil »Ich« und »Du« auf dem Weg zum Sein sind, die sich Begegnenden die Struktur des Seins in sich tragen. Begegnung ereignet sich nach Heindler also in drei Dimensionen, die über die vordergründig personale Berührung hinausführen: »Wir kommen zum Du, wir kommen zu uns selbst, wir kommen zum Sein.«[54]
Dieser Ansatz wird in seinen einzelnen Aspekten breit entfaltet und schließlich mit dem personzentrierten gesprächspsychotherapeutischen Ansatz von Rogers verbunden.[55] Denn bei ihm stünden sich in Analogie

47 *Erich Heindler,* Begegnung und Gesprächspsychotherapie, Diss. Zürich 1983 [Koralpendruckerei Deutschlandberg Österreich], bes. 191–211.
48 Ebd., 21–31.
49 Ebd., 13.
50 Ebd., 9. – »Begegnung ist … als ein unverfügbares, personales Engagement (Offenheit) verlangendes Geschehen aufzufassen, in dem sich unsere Beziehung zu anderen Menschen und zur Welt erschließt« (ebd., 13).
51 Vgl. ebd. 83–93; Schweigen ist für Heindler »eine der wirklichsten Weisen der Begegnung. Ohne *Schweigen* gibt es keine Begegnung« (ebd. 89). Es ist von erheblicher Bedeutung für den Begegnungsbegriff, dass »dialogisches Leben«, »dialogische Existenz« bzw. »dialogisches Prinzip« im Sinne Bubers in der geisteswissenschaftlichen Diskussion wie bei Heindler nicht unbedingt wechselseitiges klärendes Gespräch bzw. Diskussion bedeuteten, sondern vielmehr »Zwiesprache« ist, die »nicht unbedingt eines Lauts, nicht einmal einer Gebärde, einer Haltung« bedarf (ebd., S. 26). – Begegnung ist ein grundsätzliches Geschehen, das den ganzen Menschen betrifft (ebd., 49).
52 Ebd., 9.
53 Ebd., 15.
54 Ebd., 41.
55 Ebd., 191–227.

zur Ich-Du-Beziehung Therapeut und Patient nicht wie ein Wissenschaftler und ein zu Heilender gegenüber, sondern Menschen, die in aller Subjektbezogenheit eine Beziehung miteinander eingehen, in »Offenheit«, »Demut«, in »Echtheit«, aber »ohne Theorie, »ohne Wissen«, »ohne Instrumente«. In solcher Begegnung vollziehe sich persönlichkeitsverändernde Therapie, indem nämlich der Einzelne durch seine Masken und Rollen zu seinem Selbst durchstoßen könne. »Der Therapeut wirkt mehr durch sein Sein als durch sein Tun.«[56] Generelles Ziel sei es, die verborgenen Fähigkeiten des Menschen aufzudecken, mit deren Hilfe ihm solche »Selbstverwirklichung« gelingen könne. Neben der Einzeltherapie face-to-face seien besonders sog. »Encountergruppen« (»Begegnungsgruppen; Selbsterfahrungsgruppen) geeignet, solche Selbstwerdung anzubahnen. »In der Encountergruppe geht es im Wesentlichen um das Lernen des ›Du-Sagens‹, der Bewegung des Sich-Zuwendens zum anderen, des Sich-Öffnens, des Sich-selbst-Findens, des Den-andern-und-mich-in-Frage-Stellens.«[57]
Allerdings ist das therapeutische Gespräch als existenziell-metaphysisches Geschehen, wie Heindler es im Sinn hat, weder zwingend noch notwendig, noch im Sinne Rogers' wirklich sinnvoll. Eher wird dessen therapeutisches Alltags-Bemühen unnötigerweise philosophisch bzw. theologisch belastet. Rogers hat sein Konzept rein therapeutisch, d.h. ohne philosophische Vorgabe und Begründung konzipiert, es später aber zunehmend häufiger in Bezug gestellt zu philosophischen Traditionen, darunter zu Buber, hat diesen aber nur in einem Teilaspekt rezipiert, nämlich um die besondere Beziehung zwischen Therapeuten und Klienten zum Ausdruck zu bringen. Von metaphysischen Dimensionen etwa ist Rogers weit entfernt.[58] Er sieht Begegnung durchaus als pragmatisches Geschehen.

3.2 Otto F. Bollnow – Vorbild für interkulturelle Begegnungen?

Im anderen Fall geht es um die – besondere Aufmerksamkeit erregende – Behauptung einer Buchpublikation, dass man in der Begegnung der Kulturen von Bollnow lernen könne.[59] Einigermaßen verblüfft nimmt

56 Ebd., 196.
57 Ebd. 210.
58 Vgl. dazu auch *Harald Beck,* Buber und Rogers. Das Dialogische und das Gespräch (Person und Umwelt 2), Heidelberg 1991. – Zu Menschenbild und Personenbegriff bei Rogers vgl. *Peter F. Schmid,* Personale Begegnung, Der personzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge, Würzburg ^{2}1995. – Der an sich sehr interessante Ansatz von Rogers wird im Folgenden nicht weiter berücksichtigt, weil er nicht unmittelbar pädagogisch relevant ist, sondern darum bemüht ist, das besondere Verhältnis von Arzt und Patient neu zu bestimmen.
59 *Jan Schwill* und *Alfred K. Treml,* Begegnung der Kulturen. Was kann die Interkulturelle Pädagogik von Otto Friedrich Bollnow lernen? (Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft 1), Hamburg 2001.

der Leser darin allerdings zur Kenntnis, dass die Beziehung nicht über den besonderen philosophisch-pädagogischen Begriff der Begegnung gestiftet werden soll (der den Autoren bewusst ist), sondern über die vielfachen persönlichen Begegnungen Bollnows mit japanischen und koreanischen Wissenschaftlern. Geradezu abgesetzt von dem philosophischen Begriff (der nur noch rudimentär eingebracht wird), wird Interesse an einer »theorielosen Begegnung« bekundet. Bollnow soll als »Vorbild« und »Muster an geglückter Menschen- und Kulturbegegnung« mit der ihm eigenen persönlichen Ausstrahlung (»auctoritas«) wahrgenommen werden.[60]

4 Der pragmatische Begegnungsbegriff[61]

Während sich Begegnung im geisteswissenschaftlichen Bereich ausschließlich auf einer geistigen Ebene abspielt und sich in der Frage nach dem Wesen des Menschen erschöpft, ist heutiges Begegnungslernen konkret auf den sozialen Alltag bezogen. Der Gegensatz zwischen beiden Ansätzen könnte krasser nicht sein, wie das folgende Beispiel zeigt.

4.1 »Ungewöhnliche Begegnungen«

Die Begegnung war in der Tat ungewöhnlich. Auf Initiative der Schulleiterin der Gesamtschule Essen-Holsterhausen treffen sich in einer Jugendherberge im Teutoburger Wald für zwei Tage Schülerinnen zwischen 13 und 17 Jahren mit 15 Unternehmerinnen.[62] Allgemeines pädagogisches Ziel ist es, den Schülerinnen zu ermöglichen, durch authentische Begegnungen stärker mit der Realität des Berufslebens in Berührung zu kommen, als dies die Schule normalerweise zu vermitteln vermag. Die Begegnung seitens der Schule ist so angelegt, dass sich die Schülerinnen eine Woche lang auf sie vorbereiten konnten. Neben der Teilnahme an einem Kletterkurs befassten sie sich mit Themen von

60 *Treml,* Das Eigene und das Fremde verstehen, oder: Was kann die Interkulturelle Pädagogik von Otto Friedrich Bollnow lernen, in: *Schwill/Treml,* Begegnung der Kulturen, 68–69. – Interessant ist in dem Rückgriff bei Treml auch der Umstand, dass der Verfasser auf die oben besprochenen Arbeiten keinen Bezug nimmt, mit denen sich Bollnow seinerzeit als existenzieller Begegnungsphilosoph und -pädagoge besonders empfohlen hatte.

61 Die folgenden Ausführungen sind der Versuch, ein praktikables begriffliches Szenario zur pädagogischen und religionspädagogischen Bedeutsamkeit von Begegnung zu entwerfen. Es wird nicht der Anspruch erhoben, eine neue (religions-) pädagogische Theorie der Begegnung zu entwickeln.

62 Zum Folgenden vgl. *Christine Kostrzewa,* Art. Ungewöhnliche Begegnungen. Teenager trifft auf Karrierefrau: Eine schwierige Annäherung zwischen Schülerinnen und Unternehmerinnen, Frankfurter Rundschau vom 21 Dezember 2004, ergänzt um Dokumentationen des Projekts, die von der Schule an den Verfasser übersandt wurden.

»Lebenseinstellung und Zukunftsplanung«. Das *Begegnungslernen* ist allerdings auf Gegenseitigkeit angelegt: Die Unternehmerinnen lernen von den Schülerinnen, wie man sich von einer steilen Mauer abseilt. Im Gegenzug erfahren sie von den Unternehmerinnen etwas aus deren Berufswelt, aber auch von deren biographischer Situation, in der Engagement für Beruf und Familie miteinander vereinbart werden müssen. In der Hauptsache aber geht es um Gespräche die berufliche Zukunft der Schülerinnen betreffend. Einzelne bekunden, dass sich ihre Vorstellungen von einer künftigen Berufssituation durch die Gespräche merklich verändert hätten. Andere heben hervor, dass sie von den Erwachsenen »ernst genommen« worden seien; es habe sich schnell eine Situation des Vertrauens gebildet. Aber auch die Unternehmerinnen bringen zum Ausdruck, »dass es auch uns sehr viel gebracht hat«. Von einer »spannenden und unvergesslichen Erfahrung« ist die Rede. Was pädagogisch intendiert ist, bringt die Schulleiterin folgendermaßen auf den Punkt: »Einmischungskompetenz, Unternehmensgeist, aber auch Verantwortung und Zivilcourage zu fördern, sind zentrale Bildungsziele von Schule im 21. Jahrhundert.«

Was die Partnerinnen betrifft, ist das Beispiel aus der Essener Schule sicher spektakulär, nicht aber von der Sache her. Es werden in der Literatur andere Projekte beschrieben, in denen in pädagogischer Absicht Schüler/innen, Jugendliche, Studierende oder Erwachsene mit Menschen außerhalb der traditionellen Bildungsinstitutionen zusammengebracht werden. So kommen z.B. Schülerinnen einer Realschule mit den Bewohnern eines Altenheims zusammen[63], deutsche Studierende mit ausländischen (»Lernen durch interkulturelle Begegnung«)[64] oder Jugendliche aus Oberhausen und Jerusalem[65]. Man könnte eine Reihe weiterer Beispiele nennen.[66]

4.2 Begegnungslernen als politisches Projekt

Als größeres Projekt mit schon ein wenig programmatischer pädagogischer Intention kann auf das Unternehmen der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg »Politische Bildung als Begegnung« aus dem Jahre 1987 verwiesen werden.[67] Neun dieser insgesamt vierzehn »Begegnungsseminare« werden in Zielsetzung, Durchführung und Evaluation ausführlich beschrieben, beginnend mit zwei »ungewöhnli-

63 *Ludwig Pirner,* Das Oldie-Teenie-Projekt, Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien / Gelbe Folge 1/1995, 51–78.

64 *Ingrid Wiedenroth-Gabler,* Jesus hatte keine Vorurteile, oder?, Grundschule 4/2004, 27–29.

65 »Lasst euch nie mehr einlullen«. Jugend aus Oberhausen und Jerusalem stieß in Berlin auf die Vergangenheit, Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 2. Juni 2006.

66 Vgl. auch die beschriebenen Begegnungsbeispiele in diesem Band.

67 *Siegfried Schiele* (Hg.), Politische Bildung als Begegnung (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg), Stuttgart 1988.

chen Begegnungen« zwischen fünf Familien aus fünf (europäischen) Nationen sowie einer Begegnung zwischen Senior/innen und Schülerinnen.[68]
Vom Geist getragen, »die Spannungen in unserer pluralistischen Gesellschaft ein bißchen abzufedern«, wurde in den Begegnungs-Seminaren der Versuch gemacht, möglichst heterogene Gruppen zusammenzubringen, die sich im Alltag kaum begegnen können, »obwohl sie sich vielleicht viel zu sagen hätten und viel übereinander reden und damit aneinander vorbeireden«.[69] Ein didaktisches Konzept der Begegnung wird dazu nicht entwickelt; man geht pragmatisch vor.[70] Es fehlt leider auch eine Auswertung der Seminare, durch die man auf leitende Gesichtspunkte für die Bedeutung von Begegnungslernen rückschließen könnte.

4.3 Systematische Aspekte

Wenngleich allerdings die pragmatisch inszenierten Begegnungen ohne theoretische Orientierung geblieben sind, lassen sich doch aus den Beschreibungen einzelne Aspekte ableiten, die nicht nur – anders als im lockeren Sprachgebrauch von »begegnen« – ihren allgemein-kommunikativen und pädagogischen Wert anzeigen, sondern auch eine Richtung angeben können, in der eine Theorie des Begegnungslernens zu suchen wäre, besonders im Abgleich mit der geisteswissenschaftlichen Tradition. Dabei sollen die didaktischen Erfordernisse der Schule und des Religionsunterrichts besonders berücksichtigt werden.
(1) Gegenüber dem geisteswissenschaftlichen Ansatz wird Begegnung in allen Beispielen ausschließlich bezogen das Gegenüber von Menschen.[71]

68 Ebd., 68–87. – Bei den anderen Projekten war es zur Begegnung zwischen Inhabern und Mitarbeitern mittelständischer Unternehmen gekommen (S. 88–96), zwischen französischen und deutschen Armeeangehörigen und deren Ehefrauen (S. 97–115), zwischen Lehrern, Schülern und Eltern (außerhalb der Schule, zur Verbesserung der Kommunikation; S. 121–133), zwischen Repräsentanten der öffentlichen Verwaltung, der Medien und der Verwaltungswissenschaft, Politikern und Gewerkschaftern sowie Praktikern aus der Ökonomie (zur Verbesserung der Beziehung Bürger – öffentliche Verwaltung, Stichwort: Bürgernähe; S. 134–141), Begegnungen zwischen Theoretikern, Machern und Zeitzeugen zur Darstellung von Geschichte im Fernsehen. Schließlich wird anlässlich einer Israel-Reise von Begegnungen berichtet mit politischen Persönlichkeiten verschiedenster Gruppen, israelischer wie palästinensischer, aber auch mit einfachen Bürgern des Landes (S.161–193).
69 *Schiele,* Begegnung im Rahmen politischer Bildung, in: Schiele (Hg.), Politische Bildung als Begegnung, 14.
70 Die drei theoretischen Beiträge des Bandes sind allgemeiner Art und haben unmittelbar mit den Seminaren nichts zu tun. Auch in ihnen wird keine didaktische Theorie der Begegnung im Rahmen Politischer Bildung entwickelt.
71 Anders allerdings schon Löwith (s.o.); aber auch *W. Faber* betonte, dass Begegnung »den Lebensbeziehungen zwischen Menschen wesenhaft eigen« sei (*Werner Faber,* Zum Problem der Begegnung [1967)], in: *Ders.,* Person, Bildung, Menschlichkeit. Vorträge und Aufsätze zur Erwachsenenbildung 1967–1987 [Schriften der

Zwar ist die Redeweise, dass man einem Objekt begegne, damit nicht einfach obsolet und auch in pädagogischer Hinsicht nicht einfach sinnlos, trifft aber nicht das Eigentliche des pragmatischen Begegnungsbegriffs.[72]

(2) Die Fokussierung auf die Person-zu-Person-Begegnung spiegelt insofern ein neues Verständnis von Begegnung wieder, als die dabei Beteiligten als wirkliche Partner/innen, und zwar als gleich-berechtigte, einander gegenüber treten können, die in Rede und Gegenrede ihre Positionen miteinander abklären, also – anders als bei Buber – einen wirklichen Dialog von Du zu Du bzw. von Ich zu Ich führen können, mit dem Risiko, sich zu verändern und sich neu zu orientieren.

(3) Begegnung im pragmatischen Sinn ist kein ich-dialogisches Geschehen. In der Regel geht es in den dokumentierten Beispielen um das Zu-

Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung 13], Villingen-Schwenningen 1988, 29–30).

72 Eine interessante Ausnahme ist der didaktische Entwurf von *Sven B. Gareis,* Didaktik der Begegnung. Zur Organisation historischer Lernprozesse im Lernort Dachau (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI. Pädagogik 410), Frankfurt a.M. u.a. 1989. Der Autor hat sich die Aufgabe gestellt, für die in den 80er Jahren geplante Errichtung einer »Internationalen Jugendbegegnungsstätte« in Dachau ein spezielles geschichtsdidaktisches Konzept zu entwerfen, nämlich eine »Begegnungsstätten-Didaktik« (23). Entgegen erster Erwartung macht Gareis den Begegnungsaspekt aber nicht am Zusammentreffen von Jugendlichen aus verschiedenen Ländern, Kulturen und Religionen am gemeinsamen Lernort KZ Dachau fest. Vielmehr geht es ihm in erster Linie (im Sinne der Didaktik Heinrich Roths, ohne diesen allerdings ausdrücklich zu nennen) um die Begegnung zwischen Person und *Gegenstand* (»originale Begegnung der Lernenden mit dem Gegenstand, mit dem authentischen Geist des Ortes«; 21). »Eine Begegnungs-Didaktik wird dementsprechend einen Arbeitsschwerpunkt auf die Vermittlung von Wissen über das Dritte Reich und das Konzentrationslager zu vermitteln haben« (21) Die besondere Sorge von Gareis gilt deshalb jenen, für die Dachau die »Erstbegegnung mit dem Gegenstand« (149) darstellt. Aufgabe der Lehrenden ist es, die »Begegnung des Individuums mit dem Gegenstand« zu unterstützen (121).

Dass es ihm beim Begegnungslernen in erster Linie um das »lernende Subjekt« geht, unterstreicht Gareis durch Aufnahme des »epistemologischen Subjektmodells« (125–127). Zwar soll es nach Meinung des Autors in Dachau gleichzeitig mit dem kognitiv-subjektiven auch zum Lernen im »sozial-kommunikativen Bereich« kommen, in der Absicht nämlich, demokratische Regeln des Umgangs miteinander« sowie »die Praxis der Toleranz als Grundlagen wissenschaftlichen Diskurses« einzuüben (47; vgl. auch 124.138–139.150). Aber gegenüber dem kognitiven Lernprozess des Subjekts gewinnt dieser – ebenso wie im Übrigen auch der »affektive Bereich« – nicht einmal ansatzweise ein pädagogisches oder didaktisches Profil, bleibt ein Randphänomen. Die »Qualität der Begegnung« in einer künftigen Jugendbegegnungsstätte hängt für Gareis schließlich davon ab, wie intensiv es zur Begegnung von lernenden Subjekten und dem Gegenstand, nämlich dem KZ, kommen kann (S. 165).

Der Plan einer Internationalen Jugendbegegnungsstätte wurde im Übrigen nicht realisiert. Wohl aber wurde ein Jugendgästehaus errichtet, in dem – auch unter pädagogischer Leitung – Tagungen mit Bezug auf den besonderen Ort durchgeführt werden.

sammentreffen von *Gruppen* (Christen – Juden; Jugendliche – Ältere; Deutsche – Franzosen etc.), d.h. die Identität der Einzelnen mit ihrer Gruppe geht in die Begegnungen mit ein. Gleichwohl kann es natürlich auch zur Begegnung von einzelnen Menschen kommen.

(4) Anders als beim existentiellen Begegnungsbegriff setzt der pragmatische bescheidener an. Es gilt nicht, das Existenzverständnis als solches zu ergründen (»das Wesen des Menschen«), sondern um die Anbahnung zum besseren Verstehen von Menschen unterschiedlicher sozialer oder mentaler Herkunft, unterschiedlicher beruflicher Zugehörigkeit, unterschiedlicher Generationen, unterschiedlicher weltanschaulicher Orientierung, zudem eingegrenzt auf ganz bestimmte konkrete Sachverhalte/Anliegen.

(5) Begegnungen werden primär auch nicht mehr als mehr oder weniger zufälliges schicksalhaftes Widerfahrnis erlebt (passiver Vorgang); in der Regel werden sie vielmehr geplant, (pädagogisch) arrangiert und in ihren möglichen Wirkungen abgeschätzt. Im Falle eines günstigen Verlaufs kann es zu Wiederbegegnungen kommen.

(6) Mit Begegnung ist in der Regel ein zeitlich enger begrenztes Ereignis gemeint, das sich auch im Sprachgebrauch niedergeschlagen hat. Man spricht von Begegnungstagen und -wochen, nicht aber von Begegnungsmonaten oder -jahren. Entsprechend sind die Erwartungen an Ergebnisse beschränkt. Begegnung ist mehr erste Fühlungnahme, erste Abklärung, ob man überhaupt miteinander sprechen und umgehen kann, ist ergebnisoffen. Erwartet werden können im günstigen Fall Wiederbegegnungen. Sollte es – wider Erwarten – zu dauerhaften Kontakten kommen, würde man von *Beziehungen* oder von *Verhältnissen* sprechen. Begegnung ist eher eine *Momentaufnahme.* Sie kann nach ersten Kontakten ohne nachteilige Wirkung für beide Seiten problemlos abgebrochen werden. Das entlastet die pädagogischen Bemühungen in der Schule.

(7) Begegnung ist als Momentaufnahme auch etwas anderes als Dialog, obschon beide immer wieder in einem fast schon sich gegenseitig bedingenden Zusammenhang gesehen werden. Dialog ist eigentlich auf einen länger andauernden Prozess der Kommunikation angelegt.

(8) Dem zeitlich begrenzten Charakter von Begegnung entspricht auch seine inhaltliche Begrenzung. Das gemeinsam verabredete Anliegen/Thema wird andiskutiert, Interessen an ihm artikuliert, gemeinsame Handlungsmöglichkeiten erwogen und eventuell verabredet u.ä. Es geht noch nicht um wirkliche Klärungen; alles bleibt vielmehr im Unverbindlichen und Vorläufigen. Mit Begegnung verbindet man eher etwas Experimentelles.

(9) Begegnungen unterscheiden sich in charakteristischer Weise von *Treffen/Zusammentreffen.* Es *treffen* sich Bekannte, wie z.B. ehemalige Schüler/innen zum Klassen*treffen*. Aber es *begegnen* sich Menschen, die sich gar nicht, nur vom Hörensagen oder nur flüchtig kennen. Das Moment des Unbekannten, Überraschenden, Fremden, Exotischen macht eigentlich den Reiz von Begegnung aus. Sie ist auf das Engste konnotiert

mit *Neugier*. Insofern ist der Begriff »ungewöhnliche Begegnungen« (s.o.) schon fast eine Tautologie.
(10) Begriff und Phänomen der Begegnung haben einen klaren zeitgeschichtlichen Kontext. Sie werden »bewusst« in einer Gesellschaft, die sich nicht mehr als weltanschauliche Einheit verstehen kann, sondern geprägt ist von unterschiedlichen weltanschaulichen Richtungen, gleichwohl aber in einem demokratischen Gemeinwesen zum Wohl aller zusammenwirken muss. Begegnungen sind hier *ein* Mittel zur Bewusstmachung von Konflikten, die den Ausgleich der Interessen zunichte machen können, im regionalen wie im nationalen Bereich. In solchen Begegnungen wird nichts entschieden, aber es werden erste Möglichkeiten erkundet, Entscheidungen anzubahnen.
(11) Begegnungen und Lernen durch Begegnung haben darin einen Eigen- und Mehrwert, dass sie gegenüber der Vermittlung von Inhalten durch die verschiedenen Medien authentisch sind. Die Begegnungspartner können nicht nur ihre Sache selbst vertreten und durch Nachfragen genauer erläutern, sondern es können mit dem Austausch von inhaltlichen Positionen zugleich auch Engagement, Solidarität, Sympathie und Antipathie, kurz: das Begegnungsklima erspürt werden. Das ist besonders wichtig in den interkulturellen und interreligiösen Begegnungen.
(12) Reale Begegnungen zwischen Mitgliedern verschieden orientierter oder gar gegensätzlicher Gruppen ist auch ein zwingendes Erfordernis in einer zusammenwachsenden Welt, wenn sie sich friedlich entwickeln will, im regionalen, nationalen oder internationalen Rahmen. Ein keimhaftes Bewusstsein davon entstand schon am Anfang des letzten Jahrhunderts und führte zu realen Begegnungen, z.B. zwischen *Konfessionen* (Weltmissionskonferenz Edinburgh 1910), zwischen *Religionen* im Weltparlament der Religionen (1895), zwischen den *Völkern* (Völkerbund 1919) u.a.
(13) Begegnung bedeutet immer auch Neugier auf die Anderen, Entdeckung der Anderen, ihrer Besonderheit, des Fremden. Begegnung hat mit Transzendenz zu tun. Die Begegnenden können überraschende Entdeckungen und gegenseitige Erfahrungen machen, die ihre eigene Sicht der Dinge überschreiten (transzendieren). Begegnung impliziert Offenheit für das Unbekannte.
(14) Begegnung ist schließlich ein Hoffnungsbegriff. Zwar können Begegnungen auch Ängste auslösen. Aber seiner eigentlichen Intention nach zielen sie auf den Wunsch nach Verständigung, Überwindung von Konfrontationen, eventuell auf gemeinsames Handeln.

4.4 Zur pädagogischen Bedeutung von Begegnungen

Begegnungen können ein geeignetes pädagogisches Mittel sein, um Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen Zugang zu gesellschaftlichen Bereichen zu erschließen, die in den traditionellen Bildungsinstitutionen nicht in den Blick kommen, ohne sich gleich dauerhaft binden zu müs-

sen. Damit leistet die Pädagogik einen wesentlichen Beitrag zum »leibhaften« Erfassung einer pluralistischen Gesellschaft, die nicht als Schicksal, sondern im demokratischen Rahmen als Gestaltungsaufgabe begriffen werden muss. Sie macht die pädagogischen Klienten offener, toleranter, zugänglicher für Erfahrungen von Fremdheit, d.h. Phänomenen, die mit der eigenen Weltsicht zunächst unvereinbar oder gar bedrohlich erscheinen. Das gilt heute insbesondere von unter uns lebenden Schwarzafrikanern, Asiaten, Türken u.a.
Solche pädagogisch inszenierten Begegnungen darf man in ihrer Wirkung nicht überschätzen; sie sind ja *zunächst* nichts weiter als punktuelle Anstöße, die zu nichts verpflichten und keine direkten Konsequenzen haben. Aber mit ihnen lässt sich pädagogisches Karma anhäufen, wenn deren Wert überhaupt erst einmal erkannt ist. Das scheint derzeit noch nicht der Fall zu sein, wenn man die publizierte Literatur dazu als Spiegel nimmt. Noch werden solche Begegnungen eher gering eingeschätzt; das Potenzial an Bildungsmöglichkeiten durch Begegnung ist in den traditionellen Bildungsinstitutionen von Schule, Staat (Politische Bildung), Gewerkschaften, Kirchen etc. noch lange nichts ausgeschöpft.

5 Begegnung und Religionspädagogik

5.1 Biblische Begegnungsgeschichten

Obschon der Begriff »Begegnung mit Gott« in der geisteswissenschaftlichen Tradition des Bildungsbegriffs die Religionspädagogik hätte anregen können, dessen Relevanz für religiöse Bildungsprozesse zu bedenken, hat dieser keinerlei Spuren hinterlassen. Der Begegnungsbegriff ist eigentlich erst mit dem interkulturellen-interreligiösen Lernen gleichsam eingesickert, auf pragmatische Weise wie in anderen pädagogischen Feldern auch, fast unmerklich und ohne bisher eine eigene Dynamik zu entwickeln. Die Religionspädagogik erhebt allerdings bisher keinen eigenen Anspruch, um Begegnungen in einer bestimmten Weise zu ermöglichen, nahe zu legen oder gar für christlich und theologisch geboten zu halten.
Das ist eigentlich eine erstaunliche Bilanz; denn wenn die biblischen Schriften ein wesentlicher Bezugspunkt religionspädagogischer Arbeit sind, ist Begegnung in ihnen – und zwar durchaus in einem ganz pragmatischen Sinn – ein wesentliches Thema, und zwar genau im Sinne der oben aufgelisteten Kriterien: Begegnungen als Momentaufnahmen, Begegnungen zwischen Menschen und Begegnungen mit Gott, Begegnungen, durch die Menschen verändert werden, Begegnungen, durch die sogar – an einzelnen Stellen ist davon die Rede – auch Gott sich ändern kann! Im Alten Testament wird von der Begegnung zwischen Jakob und einem Fremden, Gott inkognito, am Jabbok erzählt, einer Begegnung mit Folgen für beide. Man ringt miteinander die ganze Nacht hindurch, in

dessen Verlauf Jakob die Hüfte ausgerenkt wird. Es kommt zu einem Unentschieden. Aber der Ringkampf hat auch Konsequenzen für den Fremden: Jakob erzwingt den Segen von ihm. Eine ähnliche Intention findet sich in der Begegnung Jesu mit einer kanaanäischen Frau (Mk 5,25–34). Jesus wird durch die Berührung der Frau zu einer Reaktion genötigt, die er nicht beabsichtigt hatte.[73]

Eine der eindringlichsten Begegnungsgeschichten im Neuen Testament ist die von den beiden Jüngern auf dem Weg nach Emmaus (Lk 24,13–48). Ein Fremder gesellt sich zu ihnen; und erst im weiteren Verlauf der Begegnung wird deutlich, wer dieser ist. Im Fremden, ja im begegnenden Gegenüber Gott zu erkennen – das könnte eine verheißungsvolle Leitlinie religionspädagogischen Begegnungslernens sein.

Insbesondere kann auf die *Begegnungen mit Jesus* verwiesen werden, die ganz unterschiedlich geartet sind.[74] Initiiert von Jesus oder von einzelnen Männern und Frauen, können sie als gelungen ausgewiesen, weil heilbringend sein wie in den Heilungsgeschichten. Sie können sich aber auch konfliktreich entwickeln wie in den Auseinandersetzungen mit den führenden Vertretern des Judentums und spannungsvoll wie in den Begegnungen mit seinen Verwandten. In Mk 7,24–30 wird geschildert, wie Jesus in der Begegnung mit der syrophönizischen Frau geradezu herausgefordert wird und aufgrund des Gesprächs seine Meinung ändert; beide Seiten lernen voneinander. Durch Begegnungen schließlich mit dem Auferstandenen werden Menschen ermächtigt, die Botschaft von der Auferstehung weiter zu sagen (Mt 28,1–20).

Einerseits haben Menschen in der Begegnung mit Jesus wesentliche Erfahrungen gemacht. Andererseits ist aber auch Jesus in den Begegnungen erst zu dem geworden, der er war. Die Begegnungen sind ein gegenseitiges Aufeinander-Einlassen, Momentaufnahmen mit allerdings erheblichen Folgen. Die Evangelien schildern die Begegnungen mit Jesus als zwischenmenschliche. Aber sie lassen zugleich durchblicken, dass sie Orte der Gotteserfahrung sind: In Jesus begegnet Gott.

5.2 Begegnungen – Orte von Gotteserfahrung, religionspädagogisch

Die Geschichten der Begegnungen mit Jesus, wie er sie zulässt oder wie er auf sie zugeht, können Impuls, aber auch Rückbezug sein, um ein spezielles Profil der Begegnung in der religionspädagogischen Praxis zu entwickeln. Jesus wendet sich den Leidenden zu und wird von ihnen angesprochen. Sensibilisierung für die Leidenden in diesem Sinn könnte heute angebahnt werden, wenn Kinder, Jugendliche oder Erwachsene Menschen mit Behinderungen begegnen könnten, unheilbar Kranken,

73 Vgl. auch die Geschichte von den beiden Blinden mit ähnlicher Intention (Mk 9,27–31).

74 Zum Folgenden vgl. *Edith Zingg,* Menschen begegnen Jesus – Jesus begegnet Menschen, Religionsunterricht und Lebenskunde 30 (2001) H. 3, S. 1–4.

Drogenabhängigen, depressiv gewordenen Menschen, Sensibilisierung – mehr sollte nicht erwartet werden – auch in der Begegnung mit den Diskriminierten dieser Gesellschaft, Arbeitslosen, Obdachlosen, straffällig gewordenen Menschen. Diakonie und Caritas können behilflich sein, solche Wege der Begegnung zu ebnen, auch zu den Helfer/innen und Berater/innen, die eventuell auch Auskunft geben könnten über ihre Arbeit als Ort der Gotteserfahrung.[75]

Ein weiterer im Sinne Jesu zu beachtender Personenkreis sind die Fremden. Zu ihnen Begegnungen zu ermöglichen, ist nicht nur ein Akt humaner Gesinnung, sondern ein gesellschaftliches Erfordernis. Die Religionspädagogik steht hier derzeit in einer besonderen Verpflichtung, insofern es nicht nur gilt, Verständnis und Sensibilität für das Fremde vermittelbar zu machen, sondern auch für deren Religion. Das Begegnungslernen im religionspädagogischen Bezug steht hier derzeit vor ihrer größten Herausforderung. Denn die humane Orientierung dieser Gesellschaft wird entscheidend davon abhängen, ob es gelingt, Verständnis für die Fremdheit der Fremden aufzubringen, für deren Anderssein und deren religiöses Empfinden. Begegnungen insbesondere mit Muslimen können hier allerdings nur erste (allerdings unabdingbare!) Schritte sein. Sie sollten in einen dauerhaften Prozess interkulturellen und interreligiösen Lernens überführt werden.

Generell aber sollten Begegnungen mit Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen ein besonderes religionspädagogisches Anliegen sein, um Menschen anzuregen, im Sinne des postmodernen Zeitgeistes und -gefühls die Relativität aller weltanschaulichen und religiösen Positionen als Problem aufgreifen zu können, aber auch gemeinsame Anliegen zu entdecken.

Schließlich sollte die Religionspädagogik auf Menschen (aber auch gesellschaftliche Gruppen) verweisen und zu ihnen Wege der Begegnung finden, die wie Jesus eine besondere Botschaft haben, sich in humanitären, sozialen oder politischen Angelegenheiten besonders engagiert haben, sich kritisch gegen schlechte gesellschaftliche Verhältnisse wenden und dabei Zivilcourage zeigen.

Begegnungslernen ist schwer in Bildungs- und Lehrpläne zu integrieren. Man sollte es in seinem Effekt und seiner Reichweite für den Bildungsprozess auch nicht überschätzen. Es ist eben nur eine Momentaufnahme, die von Fall zu Fall allerdings erhebliche Wirkungen haben kann. Aber es kann Lernprozesse wesentlich vertiefen helfen, wesentliche Impulse geben und vor allem Dimensionen der Wirklichkeit erschließen helfen,

75 Vgl. dazu bes. die Stiftung »Großes Waisenhaus zu Potsdam«, die den Adolf-Reichwein-Preis 2005 ausgelobt hat zum Thema »Ungewöhnliche Begegnungen« (www.stiftungwaisenhaus.de).

die im herkömmlichen Bildungsgang nicht angesprochen werden können.[76]

5.3 »Theologie der Begegnung« (Brigitte Fuchs)

Eine theologisch vertiefende Sicht des pragmatisch angesetzten religionspädagogischen Begegnungslernens in einem wesentlichen Punkt, nämlich in der Begegnung mit dem Fremden, ermöglicht neuerdings der Entwurf von Brigitte Fuchs.[77]
Ausgangspunkt ihrer theologischen Reflexion ist der konkrete Hintergrund der pluralistischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, in der Menschen nicht nur als Individuen aufeinander treffen, sondern zugleich und untrennbar davon auch als Fremde und Angehörige von unterschiedlichsten Weltanschauungen und Religionen (d.h. Kollektiven) mit je eigenen Wahrheitsansprüchen. Solche Begegnungen irritieren herkömmliche Identität und machen es gegebenenfalls notwendig, sie neu zu bestimmen. Verunsichert, erschüttert und in Frage gestellt werden aber in solchen Begegnungen auch Gruppen, denen die Individuen angehören, schon allein darin, dass es – anders als bisher – ernsthafte Alternativen gibt. Der Grad der Erschütterung bemisst sich dabei je nach der Festigkeit, in der ein Individuum in einer religiös-weltanschaulichen Gruppe steht. Der Begegnungsvorgang erscheint dabei zunächst also als *Konfliktfall.*[78] »Das Fremde steht im Gegensatz zum Alltäglichen, Bekannten, Vertrauten, zu dem, was uns Heimat ist. Das Fremde ist das, was außerhalb unserer gewohnten Grenzen liegt und in Relation zu uns tritt.«[79] Wie verschieden nun solche Begegnungsvorgänge immer sein mögen – grundsätzlich sind sie durch zwei Reaktionen bestimmt: »Faszination« und »Angst«. Man ist einerseits von dem Fremden beeindruckt, entdeckt in ihm neue Möglichkeiten, die die eigenen Erfahrungsgrenzen übersteigen. Andererseits wird in der Begegnung Angst vor dem Fremden ausgelöst, »das Gewohnte, die geschätzte Tradition, unsere bisherige selbstverständliche Lebensbasis scheint plötzlich bedroht«.[80] Das Fremde kommt uns als das Unheimliche entgegen und kann Abwehrgefühle auslösen. Wie auch immer: In der Begegnung mit dem Fremden tritt eine Unterbrechung, Störung des gewohnten Alltags in Faszination

76 Welche Dimensionen Begegnung als Begriff und Sache im Kontext von Gemeindepädagogik allerdings annehmen und inwiefern sie als Ort der Gotteserfahrung angesprochen werden kann, zeigt die praxisorientierte Arbeit von *Rolf Heinrich,* »Lass mich Zuflucht haben unter deinen Fittichen«. Gemeindepädagogische Implikationen des Asyls in der Kirche, JRP 14 (1997), 1998, 109–134, bes. 117ff.
77 *Brigitte Fuchs,* Eigener Glaube – Fremder Glaube. Reflexionen zu einer Theologie der Begegnung in einer pluralistischen Gesellschaft (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 6), Münster u.a. 2001.
78 Ebd., 240ff.
79 Ebd., 246.
80 Ebd. 249.

und Angstauslösung ein. Im Fremden tut sich aber auch eine unausschöpfbare Wirklichkeit auf, die unsere Wirklichkeit übersteigt, transzendiert, und in der der ganz Andere, Gott, erspürt werden kann. »Im Fremden begegnet uns Gott jenseits des angeeigneten, vertrauten und verfügbaren Gottesbildes ... als der ganz andere der Wirklichkeit außerhalb der Grenzen unserer schützenden Denkgebäude. Er begegnet als Unterbrechung des Denkens und Lebens und Theologisierens wie üblich ... Als einer, der unsere gesellschaftlichen und kulturellen und religiösen Selbstverständlichkeiten in Frage stellt.«[81]

Das Geheimnis des Fremden kann entborgen werden durch – biblisch gesehen – *Gastfreundschaft,* indem wir es als das, was uns Angst macht, ganz nahe an uns heranlassen, damit es seine Faszination entfalten und unser Leben lebensdienlich beeinflussen kann. »Den Fremden zu uns nach Hause einzuladen heißt auch, sich dem Fremden von gesichertem Boden aus öffnen zu können. – Im Fremden tritt uns ein fremder Lebenskontext gegenüber, eine andere Art zu leben, zu glauben und zu handeln.«[82]

Der Fremde kann der Ort transzendenter Erfahrung werden, kann Gottesoffenbarung sein.

In der Begegnung mit dem Fremden erweist sich Identität als relationaler Begriff, insofern sie nämlich mitkonstituiert wird durch das Gegenüber. Das gilt auch im Hinblick auf den Umgang mit letzten Wahrheiten: »In einer pluralistischen Situation, in der die Begegnung mit Menschen fremden Glaubens und damit mit fremden Wahrheiten zum Leben gehört, erweist sich Wahrheit als ein gemeinsam in Begegnung zu entbergender Weg des Miteinander. Gelingendes Leben in der pluralistischen Situation bedeutet Gelingen des Miteinanders aller Beteiligten.«[83]

Der Ansatz von Fuchs ist hervorragend geeignet, die Theorielosigkeit des pragmatischen Begegnungsbegriffs in der Religionspädagogik zu überwinden.[84] Dazu müssten allerdings weitere Segmente/Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens zum Ort der theologischen Reflexion werden als deren Pluralismus. Es macht Sinn, danach zu fragen, ob nicht auch in den Leidenden und Diskriminierten Gott begegnen kann. Eine Ahnung davon hatten bereits die theologischen Vertreter eines geisteswissenschaftlichen Begegnungsbegriffs (s.o.), indem sie – gegenläufig

81 Ebd., 256–257.
82 Ebd., 257.
83 Ebd., 272.
84 Hilfreich wäre dazu auch die Arbeit von *Rolf Heinrich,* Gott ist inter-religiös. Gotteserfahrungen in interreligiösen Begegnungen. Ein essayistisches Kaleidoskop, in: *Eckart Gottwald* und *Norbert Mette* (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2003, 143–162; obwohl eher auf einer praktisch-systematischen Ebene argumentierend vertritt R. Heinrich eine ähnliche Position wie B. Fuchs. Interessant ist die Bemühung beider um den in der Theologie sonst selten bewegten Begriff der »Gastfreundschaft«, die bei Heinrich substantieller ausgefallen ist.

zum theologischen Trend – die Begegnung mit Gott mit der Zuwendung zu den Notleidenden, ihnen in helfender Liebe begegnend, in unmittelbaren Zusammenhang gebracht haben.[85] Für Buber war gar die gelingende Begegnung selber das Kriterium für die Begegnung mit Gott.

85 Das ist besonders erstaunlich für den konservativen Entwurf von Semmelroth. Sein ausdrücklicher Bezug auf Mt 25,31–46, um zu zeigen, dass sich Gottesbegegnung »in der Begegnung mit den Mitmenschen verwirklicht«, dürfte in der zeitgenössischen Literatur singulär sein (Gott und Mensch in Begegnung, 1958, 258–25).

2.2

Katrin Höhmann

Schule als Ort der Begegnung

Zwei männliche Jugendliche begegnen sich im Rahmen eines Schüleraustauschs an einer schwedischen Schule. Beide sind in der 9. Klasse. Der eine kommt aus Deutschland und ist den ersten Tag mit seiner Klasse in Schweden und an dieser Schule. Der andere kommt aus Schweden und ist schon lange Schüler dieser Schule. Der eine hat einen deutschen Pass und ist türkischer Herkunft, was deutlich zu sehen ist. Der andere hat einen schwedischen Pass und ist indischer Herkunft, was ebenfalls unübersehbar ist. Sie äußern sich stolz über die Länder, aus denen ihre Eltern kommen. Sie gehören beide zu dominanten Figuren in ihren Klassen. Konkurrenz und Aggression sind bei dieser ersten Begegnung spürbar. Diese bricht sich schließlich Bahn in einem Wortgefecht. »Scheiß Deutscher!« »Scheiß Schwede!« Laut schallen die Ausrufe des einen und des anderen über den Schulhof, bevor sie sich umdrehen und auseinandergehen. Die Situation ruft bei den Umstehenden allgemeine Erheiterung hervor. Einige Tage später sieht man sie freundschaftlich über den Schulhof gehen. Was mit Abgrenzung begann, endete mit einer Freundschaft, die eine gemeinsame Erfahrung zur Basis hat: Migration.

Schule ist Begegnungsstätte mit allen Facetten, die Begegnungen in sich tragen können: Zugewandtheit, Interesse, Freundlichkeit, Fremdheit, Ablehnung, Aggression. Schulische Begegnungen sind zu großen Teilen Begegnungen zwischen Menschen. Diese zwischenmenschlichen Begegnungen haben viele Gesichter. Es sind Begegnungen zwischen jüngeren und älteren Menschen, den verschiedensten Kulturen, unterschiedlichen Religionen, zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, Männern und Frauen und zwischen Menschen unterschiedlicher sozialer und ökonomischer Herkunft.

Schule wird aber nicht nur durch die Begegnung zwischen Menschen geprägt, es ist die Begegnung mit Wissen, die Begegnung mit einer Institution und ihren Prinzipien, die Begegnung mit Macht und Abhängigkeit und nicht zuletzt die Begegnung mit sich selbst. Dabei spielen vor allem die Ebene der Lernorganisation, die Ebene des Unterrichts und des außerunterrichtlichen Bereichs, die Ebene der Regeln und Rituale, die Ebene des Umgangs mit Zeit und Raum sowie die Ebene der Kommunikation und Kooperation eine wichtige Rolle.

Wie in einem Mikrokosmos lassen sich in der Schule fast alle Formen von Begegnung finden, die für die Gesellschaft relevant sind. Intentionale und nicht intentionale Begegnungen, zufällige und geplante Begeg-

nungen, freundschaftliche und feindschaftliche Begegnungen, gleichberechtigte und hierarchische Begegnungen, institutionalisierte und nicht institutionalisierte Begegnungen, unverbindliche und verbindliche Begegnungen.
Begegnungen sinnvoll zu gestalten kann man nicht lehren, aber man kann es lernen, indem man Erfahrungen macht und reflektiert. Schule kann dabei helfen und den Rahmen für diesen Lernprozess bieten.
Dieser Beitrag möchte anhand schulischer Beispiele Anregungen geben, wie dieser begegnungsfreundliche Rahmen gestaltet werden kann. Ein solcher berücksichtigt Faktoren wie Vielfalt, die Gestaltung von Raum und Zeit, achtet auf Begegnungsanlässe sowie Regeln und Rituale, ist geprägt durch eine veränderte Haltung und durch kommunikative Kompetenzen der Akteure sowie durch Gelassenheit, Flexibilität und Herausforderung. Es geht zum Beispiel um die Begegnung zwischen Menschen mit unterschiedlichen nationalen und kulturellen Wurzeln, die Begegnung von Jungen und Mädchen sowie Behinderten und Nichtbehinderten. Die Beispiele stammen aus den Begegnungen mit Schulen und ihrer Arbeit im Rahmen meiner Forschungsprojekte zu Ganztagsschule und Heterogenität sowie aus meiner eigenen Praxis als Lehrerin an der Laborschule in Bielefeld und an zwei Gymnasien in Frankfurt sowie von den Schulen des Bertelsmannlernnetzwerks LIBRO (Lernnetzwerk zur integrierten Begabtenförderung im Rahmen offenen Unterrichts).

1 Begegnung braucht Vielfalt: Heterogenität nutzen

Welche Vielfalt in einer Schulklasse steckt, möchte ich am Beispiel der Gruppe Weiß an der Laborschule aufzeigen. Die Laborschule ist Versuchsschule des Landes Nordrhein Westfalen, eine integrierte Gesamtschule, die nur mit innerer Differenzierung arbeitet und ganz auf Formen äußerer Differenzierung verzichtet. Die Gruppe wurde anlässlich der PISA-Untersuchung näher beschrieben.[1]
Die Weiß besteht in Jahrgang 9 aus 22 Jugendlichen: 11 Mädchen und 11 Jungen. Es ist eine jahrgangshomogene, aber altersheterogene Gruppe. 4 Jahre liegen zwischen der jüngsten Schülerin und dem ältesten Schüler. Es gibt 5 Einzelkinder, mehrere Geschwister haben 4 Schüler(innen) alle anderen haben einen Bruder bzw. eine Schwester. Die meisten Schüler(innen) leben in Ein-Eltern bzw. Patchworkfamilien. Die klassische Kernfamilie gibt es sechs Mal. Davon ist eine Familie türkisch, eine tamilisch, eine deutsch/nigerianisch, eine deutsch/tunesisch. Es gibt viele Kulturen in der Gruppe Weiß: Deutschland, Nigeria, Eng-

1 Vgl. *Katrin Höhmann*, Heterogenität der Schülerschaft konkret: Die Gruppe Weiß, in: *Rainer Watermann* u.a. (Hg.), Die Labor-Schule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis, Weinheim/München 2005, 63–72.

land, Türkei, Albanien, Sri Lanka, Tunesien. Von den 22 Schüler(innen) haben 20 einen deutschen Pass. Einer der Schüler hat einen albanischen Pass, einer einen türkischen. Die Eltern von vier Schüler(innen) (1 x tamilisch, 2 x türkisch, 1 x albanisch) sind nicht in Deutschland geboren. Sieben bikulturelle Familien gibt es in der Klasse: vier davon sind türkisch/deutsch, eine ist tunesisch/deutsch, eine englisch/deutsch und eine nigerianisch/deutsch. 19 Schüler(innen) sind muttersprachlich Deutsch. Einige können wegen des Migrationshintergrunds eines Elternteils eine weitere Sprache wie zum Beispiel Türkisch. Drei Schüler(innen) haben als Muttersprache Türkisch, ein Schüler Albanisch und eine Schülerin Tamilisch. Muslime sind vier Schüler(innen). Es gibt drei katholische und sieben protestantische Schüler(innen), acht sind nicht getauft. Erfahrungen mit Sozialhilfe haben zwischen dem 5. und 10. Schuljahr fast die Hälfte der Schüler(innen) gemacht, wenn auch überwiegend nur phasenweise. Unter den Eltern gibt es gut verdienende Selbstständige wie Arbeitslose. Die Interessen in der Gruppe sind breit gefächert. Dazu gehört Sport, insbesondere Fußball, aber auch Tanzen, Reiten und Fahrrad fahren. Viele hören gerne Musik, einer komponiert. Einige lesen oder malen gerne. Mode und Kosmetik spielen eine wichtige Rolle. Politik, Architektur, Biologie gehört u.a. zu den Spezialinteressen einzelner Schüler(innen). Es gibt eine große Leistungsspanne in der Gruppe. Drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und vier Kinder mit besonderen Begabungen bilden die Leistungspole innerhalb der Gruppe.

Die Beschreibung lässt die große Bandbreite an unterschiedlichen Möglichkeiten, Fähigkeiten, Lebensbedingungen ahnen, die in der Klasse zu finden sind. Eine Schule der Begegnung wäre eine Schule, in der es normal ist, so unterschiedliche Schüler(innen) wie hier skizziert gemeinsam zu unterrichten und ihnen die Möglichkeit für Begegnungen zu geben. Die Laborschule, wie auch andere Schulen, schafft ein begegnungsfreundliches Schulklima, indem sie einerseits auf die Verlässlichkeit der Erwachsenen sowie der Strukturen und auf der anderen Seite auf vielfältige Anregungen und ein erfahrungsreiches Lernklima setzt.

Heterogenität ist förderlich für die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Potenziale zu nutzen verstehen. Dies hat auch die Entwicklung dieser Gruppe gezeigt. Vielfalt scheint ein wichtiger Faktor für erfolgreiches Lernen zu sein. Die Integrationsforschung bestätigt dies. Für die Leistungsfähigkeit des schwedischen Schulsystems wird angenommen, dass dies einer der Schlüssel für den Erfolg sein könnte. Doch im internationalen Vergleich gibt es kaum ein Schulsystem, in dem Lerngruppen so sehr homogenisiert werden wie in Deutschland.[2] Grund hierfür ist unter anderem die Annahme, dass homogene Gruppen bessere Lernerfolge haben als heterogene Grup-

2 Vgl. *Klaus-Jürgen Tillmann*, System jagt Fiktion: Die homogene Lerngruppe, in: *Gerd Becker* u.a. (Hg.), Heterogenität (Friedrich Jahreshefte XXII), Seelze 2004, 6–9, hier: 9.

pen. Doch diese Annahme lässt sich aufgrund der internationalen Vergleichsuntersuchungen nicht bestätigen. Im Gegenteil: Es gelingt weder, die leistungsstarken Schüler(innen) noch die leistungsschwachen Schüler(innen) ausreichend zu fördern. Mit der Homogenisierung weiter Teile unseres Schulsystems nimmt sie Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Begegnung. Wichtig ist: Es geht um Vielfalt im Sinne von Verschiedenheit.[3]

2 Begegnung braucht Zeit: Ganztagsschulen etablieren

Eine erfahrene Gesamtschullehrerin an einer nordhessischen Gesamtschule setzt auf Zeit. Es gehört zu den Prinzipien dieser Gesamtschule, dass ein Lehrerteam seine Klasse von Jahrgang 5 bis Jahrgang 10 begleitet. Die Klassenlehrerin unterrichtet vier Fächer in der Klasse. Sie gibt ihrer Klasse Zeit für Begegnung: Das erste halbe Halbjahr in jeder neuen 5. Klasse wird vor allem dafür genutzt, dass die Schüler(innen) eine Klassengemeinschaft bilden können, eine Klassengemeinschaft, die bis Jahrgang 10 tragen soll. Es wird viel miteinander gespielt, gemeinsame Ausflüge werden gemacht, es finden viele Gespräche statt. Nur eins gibt es kaum: regulären Unterricht. Die Schüler(innen) können stattdessen in aller Ruhe alle Phasen des »Forming«, »Norming«, »Storming« und Performing durchlaufen, die Beziehungsbildung ausmachen.[4] Und mit jedem neuen 5. Jahrgang, den sie übernimmt, stößt sie zunächst wieder auf das Unverständnis und auf Proteste bei den Eltern. Doch sie bleibt unbeirrbar und ist sich ihrer Sache sicher: langsam beginnen, Begegnungen ermöglichen, sich kennen lernen ist die Basis, um später konzentrierter arbeiten und voll durchstarten zu können. Und die Erfolge ihrer Klasse geben ihr Recht. Nicht nur bei Englisch- und Lesewettbewerben sind die Schüler(innen) erfolgreich.

Zeit ist ein zentraler Faktor, um Begegnungen als Basis von Gemeinschaft sinnvoll gestalten zu können. Zeit ist auch ein wichtiger Faktor für die Begegnung mit Wissen. Schulen, die ihren Schüler(innen) Zeit lassen – nicht zu verwechseln mit Leerlauf – arbeiten erfolgreicher. Darauf lassen auch einige empirische Studien schließen.[5] Auf Zeit zu setzen betrifft viele Bereiche: so zum Beispiel Rücksicht auf unterschiedliche Zeitrhythmen der Schüler(innen) zu nehmen, Zeit zu geben, bis sich Schüler(innen) zu einer Gruppe formen, Zeit zu haben, sich auf Inhalte und auf Menschen einzulassen.

Besondere Möglichkeiten für ein schulisches Miteinander, in dem Schüler(innen) und Lehrer(innen) mehr Zeit gelassen wird und dadurch eine

3 Vgl. *Annedore Prengel*, Pädagogik der Vielfalt, Opladen 1995, 31.

4 Vgl. www.nrw.learn-line.de

5 Vgl. *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003.

andere Lern- und Schulkultur entstehen kann, bieten Ganztagsschulen. Insbesondere an gebundenen Ganztagsschulen ist es möglich, mehr Zeit und Ruhe zum Beispiel in Lernprozesse zu bringen. In gebundenen Ganztagsschulen besuchen *alle* Schüler(innen) vormittags- und nachmittags die Schule. Dadurch dass alle Schülerinnen und Schüler den ganzen Tag in der Schule sind, lässt sich das Lernen anders rhythmisieren als in offenen Ganztagsschulen, in denen nur ein Teil der Schüler(innen) den Ganztag besucht und ein anderer Teil schon mittags geht.[6] Unterricht, Arbeitsgemeinschaften, Freizeitphasen lassen sich in sinnvollem Wechseln über den Schulalltag verteilen. Neue Orte für Begegnung entstehen: die Mensa für gemeinsame Mahlzeiten, die Cafeteria, manche Ganztagsschulen richten Spieleräume und Silentien ein, öffnen in den Pausen Werkstätten, Musik- und Kunsträume. So werden Orte geschaffen, an denen Schülerinnen und Schüler sinnvoll gemeinsam Zeit verbringen können, Orte, die wirkliche Begegnungen ermöglichen. Begegnung, die durch gemeinsame Aktivität, gegenseitiges Interesse, Neugier auf die Ansichten des Anderen und Anteilnahme geprägt sein können.

Doch nicht nur für Schüler(innen) ist mehr Zeit in der Schule wichtig, auch Lehrer(innen) wünschen sich häufig mehr Zeit mit ihren Schüler(innen). Zeit für Begegnung empfinden sie als Luxus!

3 Begegnung braucht Herausforderungen: Lernen und Lernarrangements gestalten

Als Sally nach Jahrgang 10 die Laborschule verlässt, hat sie eine Fülle von Begegnungen gehabt und Erfahrungen gesammelt, die ihr durch die fest im Schulprogramm der Schule verankerten Aktivitäten ermöglicht worden sind. In ihrer Laborschulzeit machen die Laborschüler(innen) beispielsweise vier Praktika und jedes Jahr eine Reise (vgl. Praxis Schule ...). In Jahrgang 7 findet das Kindergartenpraktikum statt, in Jahrgang 8 eines im produzierenden Gewerbe, in Jahrgang 9 eines im Dienstleistungsbereich und in Jahrgang 10 ein Schul- und Berufsfindungspraktikum. Gereist wird schon in der Primarstufe jedes Jahr: erst ein oder zwei Tage, dann ein wenig länger. Das Reisen geht weiter in den folgenden Jahren. In Jahrgang 5, 6 und 8 entscheiden die Klassen bzw. Jahrgänge über die Reiseziele. In Jahrgang 7 fahren alle Schüler(innen) in die Berge zum Skifahren und setzen sich mit Ökologie und Tourismus auseinander, in Jahrgang 9 geht es in Länder, in denen Englisch gesprochen wird (England, Schweden oder Finnland) und in Jahrgang 10 in ein

6 Vgl. *Katrin Höhmann* u.a., Ganztagsschule: Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen, in: *Heinz Günter Holtappels* u.a. (Hg.), Jahrbuch der Schulbuchentwicklung. Bd. 13. Daten, Beispiele, Perspektiven, Weinheim/München 2004, 253–289.

Land, dessen Sprache man nicht kennt. Geblieben sind Sally viele Eindrücke und Begegnungen mit Menschen, über die sie zum Beispiel in ihren Reiseberichten *(Scrapbooks)* berichtet. Geblieben ist auch eine enge Brieffreundschaft mit ihrer Austauschschülerin aus Jahrgang 9.
Menschen, die sich fremd sind, brauchen Anlässe für Begegnungen. Solche Anlässe für Begegnungen unterschiedlichster Schüler(innen) zu schaffen, ist Aufgabe der Schule. Neben Praktika und Reisen ist Unterricht der wichtigste Ort hierfür. »Unterricht heißt für uns, *Begegnung und Beteiligung* herauszufordern. Die Sachen zu klären und zu lernen gelingt am Besten, wenn der Mensch dabei sich selbst und auch anderen begegnet. Fragen stellen zu lernen, ist uns ebenso wichtig wie Antworten geben zu können.«[7] Was im Schulprogramm des Landerziehungsheims Birklehof zu lesen ist, drückt den Kern eines Unterrichtsverständnisses aus, für das Begegnung ein ganz zentrales und tragendes Element ist.
Ein Unterricht, für den Begegnungsmöglichkeiten die Basis bilden, ist ein Unterricht, der auf Arbeitsformen setzt, in denen Schüler(innen) miteinander und nicht gegeneinander arbeiten. Nach wie vor ist dies eher die Ausnahme im Schulalltag. In verschiedenen Studien konnte nachgewiesen werden, dass in deutschen Schulen hauptsächlich frontal und lehrerzentriert unterrichtet wird, während kaum Gruppenarbeitsmethoden und Projektunterricht durchgeführt werden.[8] Frontalunterricht bietet jedoch keine Möglichkeiten des Austauschs und der gemeinsamen Auseinandersetzung. Schulen, die auch methodisch und didaktisch auf Begegnung setzen, arbeiten anders. Ein Unterricht, der Begegnung zulässt, ist problemorientiert und differenziert, er arbeitet mit Sozialformen und kooperativen Lernformen, die Jugendliche zusammenführen.

4 Begegnung braucht Offenheit und Flexibilität: Schüler(innen) mit unterschiedlicher Begabung

Daniel ist sportlich unschlagbar. Sonst ist er ein durchschnittlicher Schüler. In Mathe hat er eine Teilleistungsschwäche. Marcel heißt bei seinen Mitschüler(innen) »das Mathegenie«. Er ist alles andere als sportlich. Die Lehrer(innen) der Klasse hätten anfangs niemals vermutet, dass ausgerechnet diese beiden zu einem eingeschworenen Team werden würden. Doch offensichtlich ergänzen sie sich, helfen einander und stärken den Anderen jeweils in dem Bereich, in dem er Schwächen hat, und erfahren Anerkennung und Respekt für die Bereiche, in denen ihre Stärken liegen. Das bekommt beiden gut.
Um Schüler(innen) mit unterschiedlichen Begabungen gemeinsames Lernen zu ermöglichen, muss eine Schule in vielfältiger Hinsicht flexibel

7 Vgl. http://www.birklehof.de/etitelrunter.html.
8 Vgl. *Thorsten Bohl*, Unterrichtsmethoden in der Realschule, Bad Heilbrunn 2000, 205ff.

sein und sich öffnen. Schulen, die so leistungsheterogene Gruppen erfolgreich unterrichten, zeichnen sich unter anderem durch Offenheit und Flexibilität aus, ohne allerdings dabei beliebig zu werden. Dies betrifft die organisatorische Ebene, den Stundenplan und den Lehrereinsatz. »Vereinfachen und verdichten« ließe sich als Überschrift für entsprechende Veränderungen wählen. Stunden blocken, wenige Lehrer(innen) mit vielen Fächern in die Klasse, wenige Stunden- und Lehrerwechsel während eines Unterrichtstages. Öffnung und Flexibilität betrifft den Umgang mit Raum und Zeit ebenso wie bereits gezeigt die Unterrichtskultur, die Didaktik und Pädagogik. Gerade wenn Unterricht individualisiert wird und – zumindest phasenweise – jeder an seinen Themen bzw. Themenschwerpunkten arbeiten kann, ist es wichtig, Situationen zu schaffen, in denen die Ergebnisse präsentiert und miteinander diskutiert werden können. So wird verhindert, dass Individualisierung zu Vereinzelung führt. Öffnung und Flexibilität betrifft auch die Haltung gegenüber dem einzelnen Schüler und der einzelnen Schülerin. Begegnung ermöglichen, hinhören, wahrnehmen und an den Stärken der jeweiligen Schüler(innen) ansetzen, so kann individuelle Förderung gelingen. Dies schafft den Rahmen dafür, dass Schüler(innen) wie Daniel und Marcel miteinander lernen können und nicht gegeneinander.

5 Begegnung braucht Regeln und Rituale: Mädchen und Jungen – Identitätsfindung

»Es müssten sich die Machtverhältnisse ändern! Es darf sich nicht mehr einer oder mehrere so aufführen wie sie es in letzter Zeit tun! Dies bezieht sich *nicht* nur auf die Jungen!« So der Text auf einer Karteikarte, die neben vielen anderen am Ende des Workshops von einem/r der Schüler(innen) an die Wand geheftet worden war. Es hatte Aufruhr in der 9. Klasse gegeben. Ein Mädchen, das neu in der Gruppe war, wurde vermutlich gegen ihren Willen von einem Jungen geküsst. Durch die Verhaltensweise von zwei anderen Mädchen wird die Krise angeheizt. Was zwischen dem Jungen und den selbstbewussten Mädchen in der Klasse zu einem heftigen Wortgefecht, deutlicher Abgrenzung und schneller Klärung geführt hätte, bekommt nun eine besondere Dramatik durch die streng religiöse Sozialisation und das Rollenverständnis des betroffenen Mädchens. Aus unterschiedlichsten Gründen geht keiner der Klasse mit dem Vorfall an die Öffentlichkeit. Das betroffene Mädchen nicht aus Angst vor ihrem Vater, die türkischen Mädchen nicht, weil sie ihre Situation nachvollziehen können. Einige Mädchen fühlen sich »zerrissen«: Sie möchten es einerseits dem Klassenlehrer sagen, aber andererseits den anderen Mädchen nicht in den Rücken fallen. Auch die Jungen haben unterschiedlichste Gründe für ihr Schweigen. Angst vor einigen Wortführern, Stolz und der Anspruch, die Situation selber untereinander klären zu können, aber auch Angst vor Strafe durch die Schule. Doch

schließlich kommt der Vorfall dem Lehrerteam doch zu Ohren. Die Aufregung ist zu groß.
Was tun? Wie sollen sich die Jugendlichen in dieser aufgewühlten Situation begegnen? Wie kann wieder Normalität in das tagtägliche Zusammensein gebracht werden? Das Lehrerteam beschließt, einen Workshop mit der Gruppe durchzuführen, strukturierte Gespräche und die genaue Aufarbeitung des Vorfalls werden beschlossen.
Nach Einzelgesprächen mit allen an dem Konflikt beteiligten Schüler(innen) erfolgt der eintägige Workshop, der ein Beispiel dafür ist, wie Begegnungen in einem Konflikt moderiert werden können. Der Tag beginnt mit getrennten Jungen- und Mädchenkonferenzen. Getrennte Mädchen- und Jungenkonferenzen gehören zum festen Repertoire in dieser Klasse. Die Konferenzen haben klare und verbindliche gemeinsam vereinbarte Regeln.[9] In den Gesprächen der Mädchen- und Jungenkonferenzen dieses Workshops geht es um Liebe und Gewalt, um unterschiedliche Vorstellungen von Partnerschaft, Sexualität vor der Ehe und auch um Konflikte mit den Eltern. Und es geht um den konkreten Vorfall, der zunächst aus Sicht der Mädchen bzw. der Jungen beschrieben und analysiert wird.
Nach den getrennten Runden gibt es in der Workshopphase Zweiergespräche. Diese Zweiergespräche finden jeweils zwischen einem Jungen und einem Mädchen statt. Das Lehrerteam stellte die Gruppe so zusammen, dass Paare entstanden, die miteinander reden und einander zuhören können. Die Gesprächsregeln werden vorgegeben. Ein Auszug aus dem Papier zum Tagesablauf zeigt exemplarisch, wie die Begegnungen organisiert werden: »Erzählt euch gegenseitig von den Ergebnissen der Arbeitsgruppe. Gesprächsregeln: Erst fängt der Junge an. Er wird nicht unterbrochen. Am Ende der Erzählung sagt er: Das ist das, was ich erzählen möchte. Dann erzählt das Mädchen von der Mädchenkonferenz. Es wird nicht unterbrochen. Am Ende der Erzählung sagt sie: Das ist das, was ich erzählen möchte. Jetzt ist Zeit für Nachfragen.« Der Tag endet mit einem gemeinsamen Gespräch, in dem Perspektiven entwickelt werden für die nächste Zeit. Eines der wichtigsten Ziele, auf die sich die SchülerInnen einigen, schrieb ein Schüler folgendermaßen auf seine Karte: »Ich denke, ich sollte immer meine Meinung sagen, aber auch die Meinung anderer akzeptieren. Ich möchte auch akzeptieren, dass viele von uns anders sind als ich, und das respektieren.«
Gerade in Konflikten bieten Rituale und Regeln eine Orientierung, um sich in dieser Situation sinnvoll begegnen zu können. Schule hat die Aufgabe, Mädchen und Jungen für einen partnerschaftlichen Umgang zu sensibilisieren.[10] Regeln und Rituale können dies unterstützen. Schule

9 Vgl. *Christine Biermann* (Hg.), Kritische Koedukation. Mädchen und Jungen in der Laborschule, Bielefeld 1997.
10 Vgl. *Michael Boltz*, Mädchen- und Jungenarbeit, in: *Marianne Demmmer* u.a. (Hg.), ABC der Ganztagsschule. Ein Hndbuch für Ein- und Umsteiger, 2005, 128f.

soll Mädchen und Jungen sowohl die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Rollen ermöglichen als auch die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht. Dafür müssen Formen gefunden werden.
Die Herausbildung der eigenen Geschlechtsidentität wird durch Erfahrungen in der Schule geprägt. Schule kann Schülerinnen und Schüler bei einem wichtigen Schritt in ihrer Jugendphase begleiten: der Ausbildung der eigenen Geschlechtsidentität und der Fähigkeit, dem anderen Geschlecht ohne Abwertung zu begegnen. Schule sollte Regeln und Rituale schaffen, in denen Jungen und Mädchen einander konstruktiv begegnen, Konflikte bearbeiten, ihre Geschlechtsidentität reflektieren und gestalten können. Es sind Kleinigkeiten, mit denen die Basis für sinnvolle, respektvolle Begegnungen gelegt werden: Gesprächsregeln, das wechselseitige Aufrufen durch Jungen und Mädchen, die Sitzordnung gehört dazu, aber natürlich auch eine geschlechtersensible Themenwahl und Angebote, die die Rollenidentität zum Thema macht.

6 Begegnung braucht kommunikative Kompetenzen: Vom Miteinander der Kulturen

Besuch in einer Grundschule durch ein Evaluationsteam. Eine engagierte Kollegin möchte mit den Schüler(innen) das Buch »Die kleine Hexe« von James Krüss lesen. Die Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt. Etwa 70% der Schüler(innen), so schätzt die Schulleiterin, kommen aus traditionell eingestellten türkischen Familien. Die Kinder kennen das Buch noch nicht. Die Stunde hat das Ziel, die Schüler(innen) mit dem Thema vertraut zu machen. Die Kinder sollen eine Hexe malen. Einige haben offensichtlich Schwierigkeiten damit. Schließlich sammelt die Lehrerinnen Assoziationen der Kinder zum Thema »Hexe« an der Tafel: Hexen sind »böse«. Sie können »zaubern«, ist da zu lesen. Doch die Lehrerin ist nicht zufrieden mit den Antworten der Kinder. Immer wieder fragt sie: »Ja, aber was zeichnet denn eine Hexe vor allem aus?« Die Kinder scheinen ratlos. Schließlich sagt die Lehrerin ein wenig genervt, weil noch immer nicht das genannt worden ist, was sie erwartet: »Na das *Kopftuch,* das Kopftuch zeichnet eine Hexe vor allem aus.« Betretenes Schweigen in der Klasse.
Das Beispiel zeigt ungewollte Stolpersteine, die es in der Begegnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen geben kann. Häufig sind es sprachliche Stolpersteine, kleine Unachtsamkeiten. Begegnung kann nur gelingen, wenn Menschen kultursensibel und differenziert in ihrer Kommunikation sind, wenn die interkulturelle Kommunikation funktioniert. »Ins Bewusstsein gerückt werden die Regeln der Kommunikation im verbalen wie im nonverbalen Bereich, und wie diese Regeln in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich bestimmt sind.«[11]

11 *Elisabeth Beck-Gernsheim,* Wir und die anderen. Vom Blick der Deutschen und Migranten und Minderheiten, Frankfurt a.M. 2004.

Begegnungen zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund aktiv zu gestalten, ist zunehmend weniger auf Schulen beschränkt, die bekannt dafür sind, dass sie einen hohen Migrantenanteil haben. Was in vielen Großstädten und Ballungszentren heute schon an einigen Schulen Realität ist, wird in den nächsten Jahren allgemein schulische Realität werden. Mehr als die Hälfte aller Schüler(innen) werden einen Migrationshintergrund haben. Die Begegnung der Kulturen in der Schule wird zur Normalität gehören. Viele Schulen reagieren schon heute darauf und fangen an, das Miteinander gezielt zu gestalten: sei es durch internationale Schulfeste oder durch Lesungen, in denen Gedichte aus all jenen Ländern vorgetragen werden, die für die Schüler(innen) ihrer Schule von Bedeutung sind. Manche Schulen wählen den Weg über Unterrichtsprojekte (z.B. Spiele der Welt). Manche veranstalten Projekttage und -wochen zu Themen, die Multikulturalität erfahrbar machen, oder sie etablieren Schulprojekte wie z.B. ein internationales Café. Begegnung mit der eigenen und anderen Kulturen hat viele Zugangsmöglichkeiten

Damit Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Wurzeln einander begegnen können, die Basis für ein sinnvolles gesellschaftliches Miteinander gelegt wird und keine Ghettoisierung stattfindet, muss ein gemeinsamer Ort der Begegnung geschaffen werden. Dieser Ort könnte die Schule sein. Doch noch ist es so, dass Schüler(innen) dieser Gruppe aufgrund von Sprachproblemen und sozialen Barrieren, wie sie ebenso für Kinder aus bildungsfernen Schichten zutreffen, überproportional häufig in Hauptschulklassen kommen. So wird das Zusammenleben von Deutschen und Migrantenkindern in Deutschland im weiterführenden Bildungssystem fast nur in der Hauptschule und Gesamtschule gelernt, während die Kinder bildungsnaher Schichten an Gymnasien weitgehend unter sich bleiben.[12] Eine vergebene Chance, durch Begegnung das Zusammenleben zu lernen, und Verständnis für die Kultur des Anderen zu entwickeln.

Eine Schule, die Begegnung mit anderen Kulturen zulässt, erkennt die positiven Potenziale der Kulturen, die in der eigenen Schule vertreten sind, stigmatisiert sie aber nicht: weder positiv noch negativ. Ein Beispiel: Ein stigmatisierender Unterricht sagt: »Tülai, du bist doch aus der Türkei, nenn uns doch mal typische türkische Gerichte.«[13] Doch vielleicht ist Tülai gar nicht in der Türkei geboren? Vielleicht fühlt sie sich viel mehr der deutschen als der türkischen Kultur zugehörig und möchte

12 Vgl. *Ulrike Heß-Meining*, Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von MigrantInnen, in: *Iris Bednarz-Braun / Ulrike Heß-Meining* (Hg.), Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2004, 133–174.

13 *Annedore Prengel*, Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen, in: *Birgit Warzecha* (Hg.), Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Praxis, Münster 2003, 27–39.

nicht immer und immer wieder als Migrantin hervorgehoben werden und auf diese ›Rolle‹ festgelegt werden. In einem nicht stigmatisierenden Unterricht gibt es eine andere Fragehaltung. In ihr ist das Bewusstsein über unterschiedliche kulturelle Wurzeln aufgehoben, ohne Schüler(innen) auf bestimmte Kulturen und Rollen festzulegen. So würde an dieser Stelle gefragt: »Wer von euch kennt Gerichte aus anderen Ländern?« Damit würde die Tür geöffnet zu den Erfahrungen von Schüler(innen), ohne einzelne Schüler(innen) herauszustellen.

7 Begegnung braucht veränderte Haltungen: Miteinander der Generationen

Wenn Nele von ihrem Praktikum im Altenheim erzählt, spürt man ihre Begeisterung. Mit großer Sorge hatte sie vier Wochen zuvor ihre Praktikumsstelle angetreten. »Werde ich mit den alten Menschen klar kommen? Es riecht nicht gut im Altenheim. Gewöhne ich mich daran? Wie ist das, wenn man einen Menschen füttert? Ist das nicht eklig?« Solche und andere Fragen fanden sich in dem Text, in dem sie ihre Erwartungen und Ängste aufschrieb. Jetzt ist sie voller neuer Erfahrungen, ist erstaunt, was sie von den alten Menschen alles erzählt bekommen hat, wie spannend und traurig, wie lustig und manchmal auch verärgert manche von ihnen aus ihrem Leben berichtet haben. Und das Füttern? Nein, das findet sie gar nicht mehr »eklig«. »Aber an die Gerüche habe ich mich bis zum Schluss nicht gewöhnt.«

Schule kann wie in diesem Fall Begegnungen mit alten Menschen im Rahmen von Praktika organisieren, wie zum Beispiel die Helene Lange Schule.[14] Sie kann aber auch die Begegnung zwischen den Generationen in die Schule holen bzw. das schulische Zusammenleben von Alt und Jung bewusst gestalten. Schule selbst entpuppt sich bei näherem Hinsehen als hervorragendes Trainingsfeld für die Begegnung zwischen jüngeren und älteren Menschen, Kindern und Jugendlichen, Jugendlichen und Erwachsenen. Beispiele aus dem Schulalltag: Senior(innen) helfen Schüler(innen) beim Schreiben von Bewerbungen, Lesemütter und -großmütter üben mit Grundschüler(innen) lesen, Zeitzeugen werden in den Geschichtsunterricht eingeladen und erzählen aus ihrer Vergangenheit, ein pensionierter Imker pflegt gemeinsam mit einem Leistungskurs Biologie mehrere Bienenstöcke. Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen bieten, ebenso wie eine Schülerfirma, die schulintern die Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe zwischen älteren und jüngeren Schüler(innen) organisiert, die Möglichkeit, Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlichen Alters zu gestalten.

14 Vgl. *Andreas Rech*, Begegnung von Jung und Alt, Ms. 2005 (www.praxisschule.de).

Ob Begegnungen zwischen Jung und Alt, zwischen Schüler(innen) und Erwachsenen, zwischen Kindern und Jugendlichen erfolgreich verlaufen, ist auch eine Frage der Haltungen. Schwäche und Fehler als Stärken zu erkennen und konstruktiv für Bildungsprozesse zu nutzen, gehört nicht zu den Traditionen des deutschen Bildungswesens. Doch nur in einer Schulkultur, die Schüler(innen) ermutigt, konstruktiv mit Fehlern und Schwächen umzugehen, können Begegnungen gelingen, in denen Schwächen nicht dazu führen, dass Menschen missachtet werden.

8 Begegnung braucht Gelassenheit: Behinderte und nicht Behinderte

Ein geistig behinderter Junge, der bisher auf eine integrative Grundschule gegangen ist, geht nun seit den Sommerferien in Jahrgang 5 auf eine Sonderschule. Eine weitere Beschulung in einer Regelschule war aufgrund des Schulgesetzes nicht möglich. Die Eltern erzählen, dass er nach 14 Tagen nach Hause zurück kam und wieder mal bedrückt wirkte. Auf Nachfragen antwortete er: »Die neue Schule gefällt mir nicht. Da sind nur Doofe.« Die Eltern beobachten, dass er insgesamt in seinen Leistungen nachlässt und weniger Freude am Lernen entwickelt. Auf seine Frage, warum er nicht mit seinen Freunden auf die weiterführende Schule gehen konnte, wissen sie keine vernünftige Antwort.
Eine Schule in Schweden. Eine 6. Klasse. Das Forschungsteam des Heterogenitätsprojekts hospitiert für zwei Tage in dieser Schule, in der Vorschulkinder und Grundschulkinder bis zur 6. Klasse unterrichtet werden. Zwei Kollegen nehmen am Unterricht teil, sprechen mit Schüler(innen) und mit Lehrer(innen). In dieser Klasse wird auch ein schwer behindertes Kind mit unterrichtet. Der 10-jährige Junge hat weit fortgeschrittenen Muskelschwund. Es ist beeindruckend, mit welcher Normalität er in den Alltag der Klasse integriert ist, wie die Kinder miteinander umgehen, wie die Erwachsenen sich auf die Situation einlassen. In solchen Momenten wird Qualität von Begegnung sichtbar. Der Junge – so erzählt uns die Sonderpädagogin später – müsste nicht mehr die Schule besuchen, möchte dies aber unbedingt. Er möchte die tägliche Begegnung mit den Mitschülern und Mitschülerinnen, er gehört zu dieser Klasse. Wann immer es möglich ist, nimmt er am normalen Unterricht teil. Wenn Gruppenarbeit gemacht wird, bei denen die Schüler(innen) recherchieren, in die Bibliothek oder an die Computer gehen, bildet er mit der Sonderpädagogin eine eigene Gruppe. Genauso wie alle anderen Gruppen wird er in das Geschehen durch die Klassenlehrerin einbezogen. Wo nötig, werden Aufgaben differenziert, arbeitet er an den Projekten der Klasse mit. Der Umgang der Schüler(innen) hat eine große Selbstverständlichkeit.
Integrationsklassen sind in Deutschland noch die Ausnahme. Seit den 70er Jahren werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr ausschließlich in Sonderschulen beschult. Es besteht in einigen Bundesländern die Möglichkeit, sie integrativ in Regelklassen zu unter-

richten. Vor allem im Grundschulbereich finden sich Integrationsklassen, in denen Sonderpädagogen gemeinsam mit den Regelschullehrer(innen) unterrichten. Die selbstverständliche Begegnung von behinderten und nichtbehinderten Schüler(innen) im Rahmen der Schule ist prägend für alle Beteiligten. An allererster Stelle steht der Gewinn für die sozialen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler. Aber auch das fachliche Lernen erfährt durch integrative Ansätze keine Nachteile. Integrativ arbeitende Schulen sind häufig wissenschaftlich evaluiert worden.[15] In den Untersuchungen wurde deutlich, dass die gemeinsame Beschulung von Sonder- und Regelschülern keine Nachteile für die eine oder die andere Gruppe mit sich bringt, sondern ganz im Gegenteil.[16] (vgl. Wocken 1987). Soziales Lernen und fachliches Lernen – so zeigt sich auch in diesem Fall – schließen sich einander nicht aus, sondern sind notwendige Ergänzung. Es gibt keinen sinnvollen Grund dafür, durch die Ausdifferenzierung des Schulsystems zu verhindern, dass behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche sich begegnen, miteinander lernen und Erfahrungen sammeln können. Es geht nicht mehr nur um Wissensvermittlung, sondern um ein anderes Miteinander.

9 Fazit

»Alles, was uns begegnet, lässt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei« (J. W. v. Goethe, »Wilhelm Meisters Lehrjahre«). Begegnungen sind zentrales Moment im Bildungsprozess. Schule hat die Chance, diesen Begegnungen einen Rahmen, eine Richtung zu geben. Die Beispiele zeigen es: Begegnung in Schule kann eine zentrale Facette der Schulkultur sein. Die Qualität einer Schule lässt sich auch daran erkennen, wie bewusst sie diese Vielfalt der Begegnungsmöglichkeiten gestaltet und wie es ihr gelingt, Begegnungen für die Entwicklung des Einzelnen, der Gruppe und der Institution zu nutzen. Begegnung heißt immer auch Auseinandersetzung mit dem Fremden und Neuen. Dies ist anregend, aber häufig auch verunsichernd. Die Schule kann einen Rahmen für Begegnung bieten, der Sicherheit gibt und somit konstruktive Begegnung erleichtert. Schule braucht Visionen! Eine dieser Visionen könnte sein, Schulen zu Stätten eines lebendigen Miteinanders werden zu lassen.

Dr. Katrin Höhmann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund.

15 Vgl. *Ulf Preuss-Lausitz*, Forschungsergebnisse zur Heterogenitätserfahrung aus der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Schüler, in: *Peter Heyer* u.a. (Hg.), Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele, Frankfurt/M. 2003, 75–81, hier: 76ff.

16 Vgl. *Hans Wocken*, Soziale Integration behinderter Kinder, in: Ders. / *Georg Antor* (Hg.), Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen, Oberbiel 1987, 203–275.

2.3

Norbert Mette

Lernen im ökumenischen Horizont[1] Kirchengemeinden als Stätten der Begegnung

Für eine Gemeinde von Christinnen und Christen, die
»– an den Wegen der Menschen steht,
– offen und gastfreundlich ist,
– einladend ist,
– als Kirche nicht versucht, Menschen drinnen festzuhalten – zu bekehren –, sondern alles Nötige tut, damit sie ihren eigenen Weg gestärkt, vielleicht auch mit Freude, weitergehen können,
– als Kirche ein sehr altes Bild von Leitung aufruft: Ihre Amtsträger verstehen sich als Diener, Diener an der Tafel, Diakone,
– arbeitet und lebt im Geist des Eigentümers.«

(Jan Hendriks)[2]

1 Abschottung statt Begegnung

Kirchengemeinden als Stätten der Begegnung verstehen und konzipieren zu wollen, dürfte bei manchen zunächst einmal Skepsis, wenn nicht Widerspruch auslösen. Ist es nicht im Gegenteil Kennzeichen vieler Kirchengemeinden, dass sie sich nach außen hin abschotten, als dass sie offen und einladend sind für andere und möglicherweise sogar aktiv auf diese zugehen?

In der Tat lässt sich nicht abstreiten, dass viele Kirchengemeinden einen solchen Eindruck des Verschlossenseins erwecken. Dass das so ist, verdankt sich zum einen sicherlich sozialpsychologisch aufzuhellenden Faktoren. Zum anderen jedoch handelte es sich zumindest im katholischen Raum bis vor wenigen Generationen noch um eine in der Mitte des 19. Jahrhunderts beginnende und bewusst inszenierte pastorale Strategie.[3] Auslöser dafür waren eine Reihe von Entwicklungen, die spätestens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Gesellschaft zunehmend einflussreich und von der Kirche als Bedrohung empfunden wurden: die

1 »Ökumene« wird hier verstanden im Sinne von »bewohnter und bewohnbarer Erde«.

2 *Jan Hendriks*, Gemeinde als Herberge. Kirche im 21. Jahrhundert – eine konkrete Utopie, Gütersloh 2001, 55.

3 Vgl. zum Folgenden *Karl Gabriel* und *Franz-Xaver Kaufmann* (Hg.), Soziologie des Katholizismus, Mainz 1980.

Verbreitung einer emanzipatorisch-liberalen Geisteshaltung, die autoritär-dogmatische Lehrpositionen hinterfragen ließ; der Ruf nach Beteiligung der davon Betroffenen bei Entscheidungen über ihre Belange; die Veränderungen im ökonomischen Bereich (Landreform, erste technische Revolution) mit ihren nachhaltigen sozialen Auswirkungen (Migration, Urbanisierung, Pauperisierung); starke Einbußen aufseiten der Kirchen hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Einflusses; Propagierung des Atheismus als politisches Programm u.v.m. Durch all dieses sah sich die Kirche mehr und mehr in die Defensive gedrängt. Gleichzeitig sah sie sich selbst mit ihrer diesen Entwicklungen trotzenden Position als den Hort an, der allein seinen Angehörigen Halt und Sicherheit zu geben und sie vor den als gesellschaftlich destruktiv eingeschätzten Entwicklungen zu bewahren vermochte. Um das zu bewirken, musste alles getan werden, um die zerstörerischen Kräfte erst gar nicht in die Kirche eindringen zu lassen. Es ging also darum, die Kirchenangehörigen möglichst umfassend vor Fremdeinflüssen zu bewahren. Diesem Bestreben kam damals zugute, dass es in Deutschland noch konfessionell weitgehend homogene Gebiete gab. Es galt, diese politisch-geograhisch vorgegebene Geschlossenheit mit zusätzlichen Mitteln abzusichern, also etwa dadurch, dass es einen Katalog von Büchern gab, die zu lesen für Katholiken verboten war (der sog. »Index librorum prohibitorum«), dass die Ehe mit einem Angehörigen einer anderen Konfession oder etwa gar keiner Konfession mit der Strafe der Exkommunikation belegt wurde, dass die Verpflichtung für jeden Katholiken, mindestens einmal im Jahr zur Beichte zu geben, ein umfassendes Kontrollinstrument an die Hand gab, dass die kirchlichen Führungskräfte im Verlauf ihrer theologischen Ausbildung so sozialisiert wurden, dass sie die vorgegebene ideologische Linie vollständig internalisierten und etwaige Abweichungen nicht duldeten etc. Gleichzeitig wurden verschiedenste Vorkehrungen getroffen, um ein katholische Milieu intakt zu halten, das es gewährleistete, dass die Katholiken sich »von der Wiege bis zur Bahre« in kirchlich geprägten und kontrollierten Zusammenhängen bewegten, angefangen von der Kinderbetreuung über die Schulen, das Berufsleben bis hin zur Freizeitgestaltung.[4]

Entsprechend hielt eine normale katholische Pfarrei – gewissermaßen als die Filiale der Weltkirche vor Ort – alle Einrichtungen vor, die ihre Angehörigen für ihre sichere weltanschauliche Orientierung, aber auch materielle Absicherung benötigten; Gottes- und Lebensdienst waren engstens miteinander verschränkt. Dabei war der Horizont keineswegs bloß auf den eigenen Kirchturm beschränkt. Nicht zuletzt durch das vielfältige Vereinswesen begünstigt, gab es so etwas wie ein »katholisches Gefühl«, das sich mit den Katholiken und Katholikinnen in aller Welt verbunden wusste. Und für die Beteiligten war es ein großartiges Erlebnis und wurde es zur innerlichen Bestärkung, wenn sie anlässlich von Wallfahrten oder anderen Massenver-

4 Vgl. *Michael Klöcker*, Katholisch – von der Wiege bis zur Bahre. Eine Lebensmacht im Zerfall?, München 1991.

anstaltungen dieses Katholisch-Sein gewissermaßen hautnah zu spüren bekamen: das Miteinandersein mit so vielen Gleichgesinnten über die alltägliche Lebenswelt hinaus. Umso rigider, teilweise aggressiv aufgeladen, erfolgte die Abgrenzung gegenüber allen, die anders glaubten und lebten; sie galten als Abtrünnige oder Gottlose, die spätestens im Letzten Gericht ihre verdiente Strafe zu erwarten hätten.

Es erübrigt sich, im Einzelnen nachzuzeichnen, wie dieses geschlossene katholische Milieu allmählich in Auflösung geriet und welche Faktoren diesen Prozess vorantrieben.[5] Die knappe mentalitätsgeschichtliche Skizze soll verständlich werden lassen, warum sich ein Teil von katholischen Pfarrangehörigen bis heute schwer tut, eine Öffnung ihrer Kirche, wie sie in verschiedenen Reformbewegungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts praktiziert und auf dem 2. Vatikanischen Konzil (1962–1965) offiziell befürwortet wurde, nachzuvollziehen. Sie verweilen lieber in dem ihnen vertrauten Milieu unter Seines- bzw. Ihresgleichen und beharren bisweilen dermaßen stark gleichsam als ihrem rechtmäßigen Anspruch darauf, dass sie selbst Gläubigen aus den eigenen konfessionellen Reihen, die eine andere Vorstellung von Glaube und Kirche haben, keinen Raum lassen. Michael N. Ebertz hat deutlich herausgearbeitet, welche Folgen eine Milieuverengung durch solche tonangebenden Gruppierungen für Kirche und Gemeinden hat; seine Einschätzung ist, »dass die Milieuverengungen, die Kommunikationsformen, sozialen Strukturen, Generationszugehörigkeit und Erlebnisstile betreffen, bereits erheblich dazu beitragen, viele Menschen in Distanz, ja in absoluter Beziehungslosigkeit zum kirchlichen Leben zu halten«[6].
Nun wäre es allerdings verkürzt, primär für eine stärkere Öffnung der milieuverengten Pfarreien bzw. Kirchengemeinden zu plädieren, um das Rekrutierungspotenzial der Kirche zu erhöhen und die Konkurrenz von alternativen Sinnstiftungen zu schwächen. Entscheidend ist vielmehr die Frage, ob nicht aus theologischen Gründen ein anderes Modell von Gemeinde zu favorisieren ist als jenes von der »hehren Trutzburg« als sicherem Hort gegen die feindlichen Angriffe »von außen«. Dass es – wohl nicht nur in der katholischen Kirche – immer wieder Kräfte gibt, die auf ein solches oder ähnlich geschlossenes Gemeinde- und Kirchenbild und entsprechende fundamentalistische Glaubensvorstellungen rekurrieren und sich von ihnen in Bann nehmen lassen, ist ein nicht zuletzt mit der Modernisierung einhergehendes Faktum, das nüchtern als gegeben in Anschlag gebracht werden muss, aber kein Grund ist, sich deswegen die Möglichkeit von theologisch mit dem Grundauftrag von Gemeinden stimmigeren Alternativen ausreden zu lassen.

5 Vgl. *Karl Gabriel*, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg/Br. 1992.

6 *Michael N. Ebertz*, Aufbruch in der Kirche. Anstöße für ein zukunftsfähiges Christentum, Freiburg/Br. 2003.

2 »Gemeinde als Herberge« (Jan Hendriks)

Eine bemerkenswerte Konzeption von christlicher Gemeinde, die sich nicht hermetisch abriegelt, sondern sich öffnet und gastfreundlich ist, hat Jan Hendriks unter dem Motto »Gemeinde als Herberge« vorgelegt.[7] Kurz umrissen sind die Merkmale dieses Gemeindemodells in dem diesem Beitrag vorangestellten Zitat. Herbergen sind Orte, wo Menschen für eine Zeit unterkommen können, bewirtet werden und auch wieder weiterziehen können. Gemeinde, so die These von Hendriks, sollen in ähnlicher Weise Orte sein, wo Gastfreundschaft wie selbstverständlich praktiziert wird und ein entsprechend einladendes Klima herrscht. Dass das kein bloßer Wunschtraum ist und bleiben muss, dafür lässt sich auf die Geschichte verweisen: Immer wieder hat es Christen und Christinnen gegeben, die in vorbildlicher Weise so etwas miteinander und mit anderen praktiziert haben. Und auch in der Gegenwart ist es so, wie Hendriks anhand von drei Beispielen aus dem niederländischen Raum vorstellt.[8]
Was heißt nun »Gastfreundschaft« als Identitätsmerkmal christlicher Gemeinde? Nach Hendriks sind damit wesentlich zwei Aspekte verbunden: »Die Gäste stehen im Mittelpunkt, und sie sind frei.«[9]
Wer die Gäste sind, ist wiederum in dreifacher Differenzierung zu bestimmen[10]:

Zunächst einmal sind es die Fremden, die nicht zur Gemeinde gehören, die nicht mit dem dort begegnenden Lebensstil vertraut sind. Diese Fremden werden nicht in dem Maße zu Gästen der Gemeinde, wie sie sich an das dort herrschende Klima assimilieren. Sondern sie sind Gäste gerade in ihrer Fremdheit, weil der Gemeinde daraus für sie Wichtiges, von ihr so noch nicht Gesehenes zuteil werden kann und zuteil wird. So sind die Fremden eingeladen, der Gemeinde immer wieder neu zu ihrer Identität zu verhelfen. Dabei ist es allerdings nicht so, dass die Angehörigen der Gemeinde ihrerseits sich völlig zurückzuhalten hätten. Im Gegenteil, wer »einlädt, der muss sich antreffen lassen: In dem, was ihm selbst wichtig ist und was er deshalb anderen zur Teilnahme anbieten möchte; in dem, was ihn selbst leben und glauben lässt, in seinen Hoffnungen. Solche Identitätsdarstellung ist aber nicht die der Identitäts- und Heimatbesitzer, die andere nicht ›dazwischen kommen‹ lassen, sondern sie ist ebenfalls vom Unterwegssein geprägt«[11]. Insofern sind also auch die Gemeindemitglieder Gäste füreinander, als sie selbst miteinander unterwegs sind und sich auf ihrem Weg gegenseitig das geben und miteinander teilen, was sie für ihr Leben brauchen, sei es materiell, sei es ideell. Sie haben sich dabei – und damit kommt die dritte Bestim-

7 Vgl. *Hendriks*, Gemeinde. Es handelt sich dabei nicht um die erste Gemeindekonzeption dieser Art; für ein solches Programm können zahlreiche Veröffentlichungen sowohl aus der praktischen Theologie als auch aus der pastoralen Praxis seit mehr als 40 Jahren angeführt werden, auf die Hendriks auch verweist und zurückgreift. Hendriks' Konzept zeichnet sich allerdings, wie im Folgenden gezeigt wird, durch eine besondere Prägnanz aus.
8 Vgl. ebd., 151–184.
9 Ebd., 59.
10 Vgl. zum Folgenden ebd., 59–65.
11 *Jürgen Werbick*, Warum Kirche vor Ort bleiben muss, Donauwörth 2002, 75.

mung des Gastes ins Spiel – nicht aus purer eigener Lust und Laune auf den Weg begeben, sondern sie haben sich in die Fußspuren dessen begeben, von dem sie sich zur Nachfolge berufen wissen: Jesus Christus. Er ist der erste und letzte Gastgeber der Gemeinde; in sein Haus und an seinen Tisch sind alle Menschen als Gäste eingeladen. Dabei kann es dann sein, dass er selbst in der Gestalt eines Gastes erscheint. Gastfreundschaft, so fasst Hendriks zusammen, bezieht sich also auf diese drei Momente: »Offenheit Fremden gegenüber, beieinander zu Gast sein dürfen und Gast Jesu Christ zu sein«[12].

Diesen Aspekt, dass der Gast mitsamt seinen verschiedenen »Rollen« in der Mitte steht, verbindet Hendriks – ausgehend von dem niederländischen Wort für Gastfreundschaft: gastvrijheid – mit dem der Freiheit. »Der Gast ist frei. Er oder sie wird eingeladen und nicht gezwungen, d.h. auch: Er wird nicht unter falschem Vorwand hereingelockt und zu etwas verleitet. Gastfreundschaft ist kein Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck. Liebe zum Fremden ist für nichts Anderes gut. Sie ist gut in sich selbst.«[13] Das hat enorme Konsequenzen: Es geht nicht darum, die Menschen in die Gemeinde hineinholen und sie dort fest halten zu wollen. Sondern die, die Gemeinde zu leben versuchen, begeben sich zu den anderen Menschen, um »ihnen auf ihrem Lebensweg und der Gesellschaft in ihrer Entwicklung zu Diensten«[14] zu stehen. Das, was sie dabei einzubringen haben, sind vorrangig sie selbst – mit ihrem Glauben, ihrer Hoffnung, ihrer Liebe. In einem Klima der Gastfreundschaft können die Beteiligten sich mit dem, was sie sind, einbringen und werden sie so, wie sie sind, respektiert und angenommen – eine für alle zutiefst heilsame Erfahrung.

Sehr schön ist dies auf der Begrüßungstafel ausgedrückt, die am Eingang eines französischen Klosters angebracht ist: »Du kommst jetzt zu uns herein – sei willkommen. Die Kommunität von St. Maur freut sich, dir eine Rast auf deiner Reise anbieten zu können. Gib dich aber nicht damit zufrieden, von uns zu profitieren, die hier in der Abtei leben. Lass uns auch profitieren von dem, was du lebst, was du weißt und was du hoffst. Schenke uns die Gemeinschaft mit dir als Gegengabe für dein Zusammensein mit uns. Dass unser Zusammentreffen an diesem Ort dazu führt, miteinander zu sprechen und miteinander zu teilen – das wünschen wir und nichts anderes. Die Abtei von St. Maur wird das sein, was wir hier gemeinsam tun.«[15] Aus einem Kloster, mit dem sich gern die Vorstellung eines alten und unbeweglichen Gebäudes verbindet, wird so ein dynamisches Geschehen des immer neu Sich-gegenseitig-Bereicherns durch immer neue Begegnungen von Mönchen und Gästen.

Auf die Darstellung der weiteren Ausarbeitung dieses Gemeindekonzepts durch Hendriks bis in seine Struktur und Organisation hinein kann

12 *Hendriks*, Gemeinde, 62.
13 Ebd., 65.
14 Ebd., 65f.
15 Zitiert nach der Übersetzung von *Rolf Zerfaß*, Seelsorge als Gastfreundschaft. In: *Ders.*, Menschliche Seelsorge, Freiburg/Br. 1985, 11–32, hier: 12. Dieser Artikel steuert wichtige theologische Einsichten zum Thema »Gastfreundschaft« bei und gibt anregende Orientierungen für die pastorale Praxis.

hier verzichtet werden. Soviel ist ersichtlich: Von ihrem Grundauftrag her gilt es, alles daran zu setzen, dass sich Gemeinde als Begegnungsraum und Beziehungsnetz gestalten kann und dass das durch ihre Struktur und ihre Leitung – die unverzichtbar sind – gefördert wird.
Das hier skizzierte Verständnis von Gemeinde als Herberge lässt verschiedene Gemeindeformen zu, etwa Personalgemeinden, Kategorialgemeinden, Klostergemeinden u.a.m. Aber Hendriks will ausdrücklich nicht die parochiale Struktur der Gemeindebildung aus dem pastoralen Bemühen verabschiedetet wissen. Im Gegenteil, den besonderen Vorzug dieser herkömmlichen parochialen Struktur sieht er darin, dass sie gewährleistet, dass die Gemeinde an einen konkreten Ort angebunden, in ihn gewissermaßen »inkarniert« ist und nicht in einem luftleeren Raum schwebt.[16]
An dem jeweils konkreten Ort Begegnungen zu ermöglichen, Beziehungen zu stiften und so als Ferment neben und mit anderen Initiativen im Dorf, Stadtteil oder anderswo zum besten Ganzen dieses Gemeinwesens beizutragen, macht ihre wesentliche Aufgabe aus. Das bedeutet aber auch, dass solche Ortsgemeinden unweigerlich von dem mitgeprägt werden und sich ihre Tagesordnungen davon mitbestimmen lassen, was am jeweiligen Ort vordringlich ist, und damit unweigerlich ein je eigenes Profil gewinnen. Wo und wie eine Ortsgemeinde zu einem Begegnungsraum für die, die ihr angehören, sowohl untereinander als auch mit denen, mit denen sie es vor Ort insgesamt zu tun hat, werden kann und wie dadurch Möglichkeiten, Neues zu entdecken und voneinander zu lernen, eröffnet werden können, soll im Folgenden anhand einiger Beispiele aufgezeigt werden.

3 Durch Begegnungen lernen und werden, was Gemeinde heißt

Wenn bislang allgemein von »Gemeinde« die Rede war, ist zu berücksichtigen, dass eine Kirchengemeinde als Ortsgemeinde kein homogenes Gebilde ist. Schon allein die parochiale Strukturierung hat zur Folge, dass sie in der Regel aus Angehörigen verschiedener sozialer Schichten zusammengesetzt ist. Hinzukommt, dass der Partizipationsgrad am gemeindlichen Leben unterschiedlich ausfällt. Das von den Leuten mitgebrachte Glaubensspektrum ist sehr breit; verschiedene Glaubenspositionen rivalisieren gegeneinander, teils offen, teils verdeckt. Abgesehen von den gemeinsamen Gottesdiensten realisiert sich gemeindliches Leben in kleineren Gruppen und Vereinen, die teilweise nur wenig miteinander zu tun haben. Nur wenige haben ein Bewusstsein für die Gemeinde als ganze und nehmen dafür Verantwortung wahr.
So gesehen handelt es sich bei den folgenden Projekten in der Regel um Initiativen kleinerer Gruppen; die dabei gemachten Lernerfahrungen

16 Vgl. *Hendriks*, Gemeinde, 185–215.

gelten allererst für sie. Indem sie aber die Gelegenheit haben und nutzen, ihre Anliegen und Erfahrungen in die größere gemeindliche Öffentlichkeit – etwa im Rahmen einer Gottesdienstgestaltung – hineinzubringen, vermögen sie möglicherweise Lernprozesse über ihre eigenen kleinen Reihen hinaus anzustiften.

4.1 Hausbesuche und Ortsbegehung

Verantwortliche einer Gemeinde – Haupt- und Ehrenamtliche –, die die zentrale Aufgabe von Gemeinde darin sehen, nahe bei den Menschen zu sein, die in ihrem Bezirk wohnen oder die anderweitig, z.B. beruflich, darin zu tun haben, werden vorrangig alles daran setzen, die Menschen mitsamt ihren Lebensbedingungen näher kennen zu lernen. Auch wenn es seit einiger Zeit eher selten praktiziert wird, ist das am meisten geeignete Mittel dafür der Hausbesuch, das sog. »Klinkeputzen« von Wohnung zu Wohnung und von Haus zu Haus, weil die Verantwortlichen so den Menschen in ihren jeweils konkreten Verhältnissen begegnet. Dass niemanden ein Hausbesuch seitens der Kirche aufgezwängt werden kann, versteht sich von selbst. Aber erfahrungsgemäß passieren Abweisungen nur selten; bei vielen Leuten besteht durchaus Interesse, mit Vertretern oder Vertreterinnen der Kirche 'mal in Kontakt zu kommen.
Neben den Hausbesuchen bietet es sich an, eine Ortsbegehung durch das Gemeinwesen zu unternehmen, im Rahmen derer dieses differenziert in Augenschein genommen wird:

die unterschiedliche Qualität der einzelnen Wohnviertel, die Infrastruktur (von Geschäften über Restaurants bis hin zu öffentlichen Einrichtungen), die Gewerbegebiete, die sozialen Brennpunkte, die kulturellen Stätten etc. Es kann dabei auf die Unterstützung etwa von den Städteplanern u.a. in der kommunalen Verwaltung zurückgegriffen werden. Kontakte können auch zu anderen Einrichtungen, die mit dem Gemeinwesen zu tun haben, aufgenommen werden (z.B. Beratungsstellen, Schulen, Volkshochschulen), um etwas über deren Erfahrungen mit denen, die zu ihnen kommen, zu hören. Von besonderem Interesse sind noch zivilgesellschaftliche Initiativen vor Ort, die heikle Probleme des Stadtteils aufgreifen und sich für eine Verbesserung der Lebensqualität einsetzen. Von großem Vorteil wäre es, wenn solche Ortserkundungen von vornherein gemeinsam mit der anderskonfessionellen Nachbargemeinde durchgeführt und wenn auch die anderen religiösen Institutionen vor Ort zur Beteiligung eingeladen würden; auf jeden Fall sollten diese aufgesucht werden und sollte ihnen das Interesse an einer Zusammenarbeit signalisiert werden.

Soviel ist gewiss: Wer sich so auf eine differenzierte Erkundung des gemeindlichen Territoriums eingelassen hat, sieht es nachher mit anderen Augen, als es vorher der Fall gewesen ist, selbst wenn jemand jahrzehntelang bereits dort gewohnt und gelebt hat. Darüber hinaus können sich aus solchen Kontakten dauerhafte oder gelegentliche Koalitionen für bestimmte Initiativen und Projekte innerhalb des Gemeinwesens bilden, etwa mit dem Ziel einer stärkeren Integration der verschiedenen Bevölkerungsgruppen oder wenn besondere Probleme anzugehen sind, die die

Menschen vor Ort bedrängen (angefangen beispielsweise anlässlich der Planung einer das Gemeinwesen zerstörenden Straße bis hin zu Anlässen, die die Bevölkerung sozial und ideologisch zu spalten drohen, wie vielfach bei der Einrichtung einer Moschee). Zur entsprechenden aktiven Einmischung verpflichtet das biblische Motto »Suchet der Stadt Bestes!« (Jer 29,7).

4.2 Soziale Einrichtungen

Orte, wo sich gleichsam automatisch viele Begegnungen unter verschiedensten Menschen ereignen, sind soziale Einrichtungen wie Kindergärten, Krankenhäuser, Seniorenheime etc. Wenn diese zusätzlich noch in der Trägerschaft einer Kirchengemeinde liegen, kommt auf diese die Herausforderung zu, die damit gegebene Chance bewusst wahrzunehmen und zu gestalten. Mit dieser Chance ist allerdings nicht die Verbesserung der Absicht gemeint, die in den sozialen Einrichtungen begegnenden Menschen allesamt wieder stärker in das kirchliche und gemeindliche Leben einzubringen. Es ist nicht ausschließen, dass das in dem einen oder anderen Fall auch passiert. Aber das primäre Ziel besteht darin, die sozialen Einrichtungen so zu gestalten, dass sie Gastfreundlichkeit und damit Menschenfreundlichkeit ausstrahlen, dass in ihnen ein Klima herrscht, in dem die Beteiligten sich wohl fühlen, in dem sie spüren, dass man Interesse für sie hat und ihnen Respekt und Zuneigung zukommen lässt.

Als Beispiel sei der Kindergarten herausgegriffen: Er ist eine Einrichtung – oder sollte es zumindest sein –, der prinzipiell allen Kindern, die im Territorium der Gemeinde leben, offen steht. Mit seiner Einrichtung und Unterhaltung zeigt die Gemeinde, dass ihr die Belange der Kinder in ihrer Umgebung ein wichtiges Anliegen sind und dass sie einen Beitrag dazu leisten möchte, dass möglichst alle diese Kinder kindgemäß aufwachsen können. Das fängt schon damit an, dass Kinder verschiedener Herkunft im Kindergarten lernen, etwa von zu Hause mitgebrachte Vorbehalte den Anderen gegenüber abzubauen und im Laufe der Zeit voneinander mehr zu wissen – bis dahin, dass sie über soziale, kulturelle und ethnische Unterschiede hinweg Freundschaften schließen. Doch es sind ja nicht nur die Kinder, die mit dem Kindergarten in Berührung kommen. Sondern es sind auch die Eltern, die Tag für Tag ihre Kinder bringen und wieder abholen, dabei mit den Mitarbeiterinnen ins Gespräch kommen, sich auf Elternabenden treffen. Je stärker das Vertrauen zwischen den Eltern und den Mitarbeiterinnen wird, desto mehr dürften diese gelegentlich von einzelnen Eltern bei familiären Schwierigkeiten zu Rate gezogen werden. Die Erzieherinnen bekommen auf diese Weise sehr intensive Einblicke in die Lebenssituationen der Kinder, mit denen sie es zu tun haben, und verstehen sie besser. Indem eine Gemeinde verantwortlich ihre Trägerfunktion für den Kindergarten wahrnimmt, wird diese Einrichtung für sie zur Chance, von den Kindern etwas zu lernen und gemeinsam mit ihnen sich für mehr Kinderfreundlichkeit in ihrem Gemeinwesen einzusetzen.

Ein anderes Beispiel sind die Sozialbüros, die in vielen Gemeinden eingerichtet sind und zum überwiegenden Teil in den Händen von ehrenamtlichen Kräften liegen.

Wer hier regelmäßig mit der Not von Menschen in der eigenen Umgebung konfrontiert wird, bekommt ein anderes Bild vom Zustand unserer Gesellschaft als jenes, welches in den gut situierten Kreisen vorherrscht. Er oder sie sieht, wie viel meist verdeckt bleibende Armut schon im eigenen Nahbereich vorkommt und wie schwierig es für die Betroffenen ist, unter solchen Bedingungen ihren Lebensunterhalt einigermaßen zu sichern, was sich verschärft, wenn noch Familienangehörige davon betroffen sind, hört von unvorstellbaren und unter die Haut gehenden Lebensschicksalen, bleibt nicht selten völlig ratlos nach solchen Begegnungen zurück. Viele, die in Sozialbüros ehrenamtlich mitarbeiten, machen sich im Laufe der Zeit immer kompetenter für diese ihre Tätigkeit, etwa indem sie sich Grundfähigkeiten der Beratung aneignen, indem sie sich umfassend über die rechtlichen Bedingungen von Sozialhilfe etc. informieren, indem sie fähig werden, die Rechte ihrer Klienten vor den Behörden etc. zu vertreten etc. Dazu gehört auch, dass sie im Kreis der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen die Möglichkeit haben, darüber zu sprechen, wie es ihnen selbst mit dieser alltäglichen Konfrontation mit Armut und Leid ergeht, und sich so gegenseitig trösten und stärken können. Eine Gemeinde, die ein Sozialbüro unterhält, muss es sich angelegen sein lassen, dass die dort gewonnenen Einsichten über die soziale Realität vor Ort nicht von den Beteiligten für sich behalten werden, sondern dass damit auch die Öffentlichkeit konfrontiert wird. Darüber hinaus kann es dazu kommen, aufgrund der eigenen Erfahrungen besser zu verstehen, was es damit auf sich hat, wenn es in kirchlichen Dokumenten aus der Dritten Welt heißt, die Armen würden die Kirche evangelisieren.

4.3 Solidaritätsarbeit

Ein Gütesiegel der Kirchengemeinden in Deutschland – auch mit nicht hoch genug anzuschlagender gesellschaftlicher Relevanz – ist die Tatsache, dass in vielen von ihnen sich Gruppen im Bereich der Solidaritätsarbeit engagieren, sei es in Form einer Partnerschaft mit einer Gemeinde in der Dritten Welt oder in Osteuropa, sei es in der der Unterhaltung eines Fair-Trade-Ladens, sei es in der der Beteiligung an Projekten in Gefolge des Konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Die Tragik ist nur, dass dieses Gütesiegel in vielen betroffenen Gemeinden nicht erkannt wird; in ihnen erleben sich diese Gruppen an den Rand oder gar gänzlich nach außen gedrängt.[17] Wenn man sich vergegenwärtigt, welch intensive Lernprozesse im Zusammenhang etwa mit der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Angehörigen aus Christengemeinden in der Dritten Welt – bis hin zur Organisation von persönlichen Begegnungen hier und dort – ablaufen, kann man nur bedauern, welcher enormer Lernchancen sich in solchen Fällen die übrige Gemeinde begibt.

Wenn aber diese Chance wahrgenommen wird, wenn die Initiative der Solidaritätsgruppe von anderen Gruppen aufgegriffen wird und sie sich diese mit der Übernahme der Verantwortung für ein konkretes Partnerschaftsprojekt zu Eigen machen, verändert sich manches in der Gemeinde insgesamt. Weltkirche bzw. Ökumene bleibt für sie nicht länger

17 Vgl. dazu aufschlussreich *Franz Nuscheler u.a.*, Christliche Dritte-Welt-Gruppen. Praxis und Selbstverständnis, Mainz 1995.

abstrakt, sondern wird vor Ort erfahrbar; aber in den Blick kommt dabei nicht nur die Kirche, sondern vieles von dem, was in der Welt insgesamt vorgeht. Wenn die Partnerschaftsgruppe etwa aus Peru oder den Philippinen oder Südafrika berichtet, wie sie die Folgen der Globalisierung zu spüren bekommen, fordert das zum Nachdenken darüber heraus, was durch die Globalisierung bei uns angerichtet wird. Verquickungen bestimmter, z.B. ökonomischer Interessen hier und dort werden deutlicher erkennbar, aber auch das, was das jeweils für die betroffenen Menschen nach sich zieht. Man merkt, dass man nicht länger in vermeintlich politischer Unschuld beharren kann, stößt auf gleich gerichtetes Engagement in Nachbargemeinden und anderen Gruppierungen, verbündet sich mit ihnen zu netzwerkartigen Zusammenschlüssen und wird so zu einem zwar kleinen, aber doch nicht unbedeutenden politischen Faktor.

Doch nicht nur mit Blick auf die politische Dimension von Christsein wird gelernt, sondern auch mit Blick auf seine mystische Dimension. Wie in anderen Teilen der Erde, vor allem in den ärmeren Ländern die Menschen ihren Glauben im Alltag leben, woher sie trotz dauernder Rückschläge ihre Hoffnung und ihre Kraft zur Solidarität nehmen, wie sie in kleinen Kreisen die Bibel lesen, wie sie Gottesdienst feiern – vieles von dem ist für die Christinnen und Christen hierzulande zunächst einmal völlig ungewohnt. Aber darin steckt auch ein Impuls, über die eigene Art, den Glauben je für sich und gemeinsam mit anderen zu leben und zu feiern, ins Nachdenken zu kommen und zu fragen, ob nicht das eine oder andere Moment aus der dortigen Praxis auch der Glaubenspraxis hierzulande dazu verhelfen könnte, lebendiger, näher bei den Menschen, authentischer zu werden.[18]

Solidaritätsarbeit – so ist noch zu vermerken – bedeutet nicht nur Begegnung mit den fernen Nächsten (in der Dritten Welt und Osteuropa), sondern ebenso mit den nahe gekommenen Fernen, den Migrantinnen und Migranten aus aller Welt, die bei uns Schutz vor Verfolgung und Benachteiligung suchen. Viele von ihnen sind Christinnen und Christen. Doch unbeschadet ihrer Religionszugehörigkeit stellt die Präsenz dieser Fremden unter uns – teilweise illegal – eine große Herausforderung für die hiesigen Kirchen und Gemeinden dar. Immerhin gibt es nicht wenige Gemeinden, die diese Herausforderung annehmen und tätige Gastfreundschaft praktizieren; aus solchen Begegnungen mit den bislang Fremden erwachsen nicht selten neue Verbundenheiten untereinander und gegenseitige Verpflichtungen.[19]

18 Vgl. auch *Albert Biesinger u.a.* (Hg.), Solidarität als ganzheitlicher Lernprozeß, Münster 2005.

19 Vgl. Bloß nicht auffallen! Illegale in Deutschland. Ein Informations- und Arbeitsheft für Gemeinden und Gruppen, hg. vom Evangelischen Missionswerk in Deutschland, Hamburg 2005.

4.4 Erinnerungsarbeit

Kirchengemeinden sind in der Regel eng mit der Geschichte und der Kultur ihres Ortes verwachsen. Sie sind, was sich besonders im Kirchengebäude dokumentiert, Zeuginnen der Vergangenheit und holen durch ihr Tun diese in die Gegenwart. Besonders gern anlässlich von Jubiläen findet dieses darin seinen Ausdruck, dass Festschriften verfasst werden, in denen die Geschichte der Kirchengemeinde und ihres Ortes nachgezeichnet wird. Aber auch die jährlich stattfindenden Gedenktage geben dazu Anlass und nicht zuletzt die Art und Weise des Umgangs mit den Toten aus den eigenen Reihen, wie von ihnen Abschied genommen wird, wie sie im Gedächtnis behalten werden u.a.m.
Wenn man sich intensiver mit der Geschichte einer Gemeinde beschäftigt, stößt man in der Historiographie nicht selten auf »blinde Flecke«; es handelt sich fast immer um Ereignisse, die nicht gerade zum Ruhm der Gemeinde gedeihen und deswegen lieber verschwiegen werden. Darum bemüht zu sein, auch diese Leerstellen so gut wie möglich aufzuarbeiten und dabei geschehenes Versagen einzugestehen, anderen zugetane Schuld zu bekennen, Opfer, soweit sie noch erreichbar sind, um Vergebung zu bitten und ihnen angetanes Unrecht wieder gut zu machen – eine solche Form der Begegnung mit der eigenen Vergangenheit, die sich auch den Schattenseiten stellt, kann zu Lernprozessen führen, die weit über die eigenen Reihen der Gemeinde hinausführen können. Dass dies wohl kaum konfliktfrei geschehen wird, ist kein Grund, das erst gar nicht in Angriff zu nehmen.

4.5 Begegnungen mit den Nachbarn und Nachbarinnen anderer Konfessionen und Religionen

Richtet sich die Solidaritätsarbeit vor allem in Form der Partnerschaften mit Gemeinden vornehmlich auf Angehörige der eigenen Konfession, so liegt es vor Ort nahe, ausdrücklich die Begegnung mit den anderen Konfessionen und Religionen, die ebenfalls in der Nachbarschaft verbreitet sind, zu suchen und zu praktizieren. Mit Blick auf Koalitionen zum Wohl des Gemeinwesens war davon bereits die Rede. Aber es geht um mehr, es geht zusätzlich darum, die anderen Konfessionen und Religionen je in ihrer Eigenart kennen zu lernen und zum Dialog miteinander zu kommen.

So informativ das Studium von Lehr- und Schulbüchern auch sein mag, so erfolgt ein Lernen der anderen Konfessionen und Religionen am nachhaltigsten über Gesichter und die Möglichkeiten, sich untereinander auszutauschen. Wo so die Bekanntschaft miteinander allmählich gewachsen und eine gemeinsame Vertrauensbasis entstanden ist, ist es leichter möglich, etwa zu bestimmten Anlässen auch zu gemeinsam gestalteten gottesdienstlichen Feiern zusammenzukommen. Auf ihnen kann mit aus den verschiedenen Traditionen und Riten übernommenen Gebeten und Gesängen einem Glauben Ausdruck verliehen werden, dass die Menschen, indem sie zu einer göttli-

chen Kraft ihre Zuflucht nehmen und sich durch sie bestärkt erfahren dürfen, in ihrer Freude und Hoffnung, Trauer und Angst zusammenstehen und sich gegenseitig unterstützen können.

4.6 Lernen und werden, was Gemeinde heißt

Es ließen sich noch viele Begegnungsmöglichkeiten im Bereich von Gemeinden zeigen, durch die die Beteiligten dazu kommen, für sie Neues zu lernen und so anders zu werden. Solche Lernmöglichkeiten gibt es beispielsweise in Gesprächen zwischen den Generationen, in Frauen- oder Männergruppen, in denen anhand von den Beteiligten selbst gemachter Erfahrungen bewusst werden kann, wie es um die Gleichheit zwischen den Geschlechtern bestellt ist und wie auf ein Mehr an Gerechtigkeit hingearbeitet werden kann; und manchmal stellen sie sich ganz unverhofft ein, wenn etwa eine Kirchengemeinde mit der Frage konfrontiert wird, ob sie bereit und fähig ist, Menschen aus fremden Ländern Asyl zu gewähren[20] oder als Mediatorin anlässlich eines vor Ort aufgekommenen explosiven Konflikts zu fungieren.

Es zeigt sich: Die Gelegenheiten, dass es in einer Kirchengemeinde zu Begegnungen kommt, sind zahlreich und vielfältig. Entsprechend zahlreich und vielfältig können auch die daraus erwachsenden Lernprozesse und -erfahrungen sein. Aber zu solchen Prozessen und Erfahrungen kommt es nicht gleichsam automatisch. Sie kommen zustande, wenn gemachte Erlebnisse gedeutet werden. Diese Deutungen können bekanntlich bei den Beteiligten an ein und demselben Erlebnis unterschiedlich ausfallen.

Für christliche Gemeinden gibt es eine maßgebliche Basis zur Deutung ihrer je individuellen und ihrer gemeinsamen Existenz: die Bibel. Patentantworten sucht man in ihr vergeblich. Aber sie kann behilflich sein, auf Deutungsmöglichkeiten für die eigenen Erlebnisse zu stoßen. Viele können es bestätigen, dass gerade Begegnungen mit anderen Menschen auf einmal haben auf ganz neue Aspekte in der Bibel aufmerksam werden lassen, dass Texte in ihr bedeutsam geworden sind, die bislang schlicht und einfach überlesen worden sind, weil man mit dem, wovon dort die Rede ist, gar nichts anfangen konnte: Frauen entdecken Texte als für sich relevant, die Männer Jahrhunderte lang an die Seite gelegt haben; Arme lesen die Bibel anders als Reiche; usw. Im wahrsten Sinne des Wortes werden für Christinnen und Christen, werden für ihre Gemeinden die Begegnungen mit Anderen zum Geschenk, das die eigene Existenz verändern lässt – zum Geschenk dadurch, dass die Begegnungen zur gegenseitigen Bereicherung werden, zum Geschenk, dass sich ihnen durch solche Begegnungen die Bibel neu erschließt, zum Geschenk, als für sie

20 Vgl. hierzu *Rolf Heinrich*, »Laß mich Zuflucht haben unter deinen Fittichen«. Gemeindepädagogische Implikationen des Asyls in der Kirche. In: JRP 14 (1997), Neukirchen-Vluyn 1998, 109–134.

anders als vorher nachvollziehbar wird, was es damit auf sich hat, dass die Gemeinde Ort der Christusbegegnung ist – jenes Christus, der sich laut Mt 25,31–46 vorzugsweise mit den Hungrigen, Durstigen, Fremden und Obdachlosen, Nackten und Frierenden sowie Gefangenen identifiziert.

2.4

Barbara Stambolis

Lehren aus zwei Kriegen – Lernen für ein friedliches Miteinander

Deutsch-französische Begegnungen, Erfahrungen und Initiativen nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg

1 Forschung, Fragestellungen und Thema

Zur Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland sind seit rund zwanzig Jahren grundlegende wissenschaftliche Arbeiten erschienen, die mit einem verstärkten allgemeinen Interesse an diesem lange Zeit vernachlässigten Forschungsfeld einhergingen und -gehen. Organisationen und Gruppen wie die Deutsche Friedensgesellschaft und der Friedensbund Deutscher Katholiken haben im Zuge dieser Entwicklung angemessene Würdigungen erfahren.[1] Außerdem liegt ein Lexikon der Friedensbewegung vor, das über Positionen, Organisationen und Persönlichkeiten Auskunft gibt.[2]
Ein zeitlicher Schwerpunkt lag bislang auf den Jahren nach 1918, als das Kriegs- und Fronterlebnis zur Grunderfahrung einer ganzen Generation geworden war und seine Nachwirkungen auch die politische Auseinandersetzung um Friedenssicherung, -erziehung und Gewaltlosigkeit mitprägten.[3] Einzelne Gruppierungen sind bislang für die Zeit nach 1945 wissenschaftlich noch kaum untersucht worden, das gilt für Pax Christi ebenso wie für den Versöhnungsbund oder die Aktion Sühnezeichen.[4]

Zu Recht betont Dieter Riesenberger, in der Geschichte der Friedensbewegung hätten »einzelne Personen eine größere Rolle gespielt als in anderen sozialen Bewegun-

1 Die Forschungsliteratur kann an dieser Stelle nicht ausführlich dargelegt werden; ich verweise lediglich auf einige für den unmittelbaren Zusammenhang dieses Porträts wichtige Veröffentlichungen: *Helmut Donat* und *Karl Holl* (Hg.), Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, Düsseldorf 1983; *Karl Holl* und *Wolfgang Wette*, Pazifismus in der Weimarer Republik. Beiträge zur historischen Friedensforschung, Paderborn 1981; *Dieter Riesenberger*, Die katholische Friedensbewegung in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1976; *ders.*, Die Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland. Von den Anfängen bis 1933, Göttingen 1985. Weitere ausführliche Literaturhinweise in der Bibliographie in *Donat/Holl* (Hg.), Friedensbewegung.
2 Vgl. den bei *Riesenberger*, Geschichte, 256, Anm. 1 genannten Hinweis.
3 Vgl. *Donat/Holl* (Hg.), Friedensbewegung.
4 Vgl. *Ansgar Skriver*, Aktion Sühnezeichen. Brücken über Blut und Asche, Stuttgart 1962; Bilanz und Perspektiven. 75 Jahre Versöhnungsbund, Uetersen 1990.

gen«[5]. Allerdings zeichnet sich seit einiger Zeit ab, dass auch andere Zugänge bislang zu wenig Aufmerksamkeit gefunden haben. In der Ankündigung der Annual Conference of the Working Group for Historical Peace Research, die in Bochum vom 28. bis zum 30. Oktober 2005 stattfinden wird, wird bereits deutlich, dass Formen symbolischen Handelns sowie Vernetzungen über Gruppen und Grenzen hinweg für Erfolg und Wahrnehmung der Friedensbewegung eine überaus wichtige Rolle spielten und spielen. Vorgesehen ist die Beschäftigung u.a. mit »Words and Deeds: Forms of Rhetoric and Protest«, »Thematic and Transnational Interconnections« und »The Symbolic Politics of Peace Movements«.[6]
Darüber hinaus deutet sich im Zusammenhang mit der derzeit boomenden Beschäftigung mit Kriegskindheiten im 20. Jahrhundert an, dass auch von neuen Schwerpunktthemen in der Geschichtswissenschaft Impulse für die Friedensforschung ausgehen könnten. Ein Internationaler Kongress im April 2005 beispielsweise steht unter dem Motto: »Die Generation der Kriegskinder und ihre Botschaft für Europa sechzig Jahre nach Kriegsende: Unsere Kinder und Enkel sollen in Frieden zusammenleben.«[7]

Im Folgenden soll es um die Bedeutung symbolischen Handelns am Beispiel von Friedenswallfahrten der Zwischenkriegszeit und ihres Nachwirkens gehen. Das Interesse gilt der Bedeutung von Kommunikation, von Symbolen, Ritualen und ›Weltdeutungen‹, die handlungsmächtig werden – ›subjektiven‹ Faktoren also, die aber zugleich sozialen Sinn zwischen Individuen stiften und damit von großer politischer Bedeutung und Prägekraft sein können. Im Mittelpunkt steht eine Wallfahrt nach Bierville in Frankreich im Jahre 1926, die als »camp de la paix« in die Geschichte christlichen und zugleich jugendbewegten Friedensengagements eingegangen ist. Das hier vorgestellte katholische, gleichwohl überkonfessionell, sozial und politisch durchaus offene Beispiel für Friedenshandeln kann hier lediglich einen ersten Zugang für die Beschäftigung mit einem weiten Themenfeld, nicht zuletzt auch mit protestantisch orientierten Gruppierungen und für vergleichende Untersuchungen darstellen.

5 *Dieter Riesenberger*, Vorwort (u.a. zur Friedensbewegung als soziale Bewegung). In: *Christiane Rajewsky* und *ders.* (Hg.), Wider den Krieg. Große Pazifisten von Immanuel Kant bis Heinrich Böll, München 1987, 13–16, hier: 13.
6 Vgl. u.a. *Barbara Stambolis*, Peace Pilgrimages and Prayers. Symbolic Sites and Practices of Christian Peace Initiatives in Germany (ca. 1918–1990), Vortrag auf der Jahrestagung des Arbeitskreises Historische Friedensforschung, Bochum 28.–30. Oktober 2005: Peace Movements in Comparative Perspective: Symbolism, Patterns of Mobilization, Political Culture.
7 14.–16.4.2005: Internationaler Kongress: Die Generation der Kriegskinder und ihre Botschaft für Europa sechzig Jahre nach Kriegsende: Unsere Kinder und Enkel sollen in Frieden zusammenleben: Vortrag (zusammen mit Dieter Pfau) Kriegskinderbilder. Anmutungsqualität, Wahrnehmungsweisen, Symbolgehalt; 21.4.2005: Vortrag zur Ausstellung ›Kriegsende in Siegen 1945‹: (zusammen mit Jürgen Reulecke): Kriegskindheiten: Erfahrung, Trauma, Erinnerung. Vgl. auch *Barbara Stambolis* und *Dieter Pfau*, Bilder aus Westfalen zwischen Krieg und Nachkriegszeit. Menschen und Schicksale. Aus westfälischen Bildsammlungen, Essen 2006 (in Vorbereitung).

2 Erfahrungen des Ersten Weltkriegs

Eric Hobsbawm schreibt pointiert über das »kurze 20. Jahrhundert« vom Ausbruch des Ersten Weltkriegs bis zu den Nachwirkungen des Zweiten: »Es war von Krieg gekennzeichnet. Es hat in den Vorstellungen eines Weltkriegs gelebt und gedacht, selbst als die Kanonen schwiegen und keine Bomben mehr explodierten.«[8] Die deutsch-französischen Beziehungen, ein über weite Strecken schwieriges Kapitel der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, waren nach 1918 neuen Belastungsproben ausgesetzt, überschattet von Feindbildern, einer Hochkonjunktur nationalen Denkens und der Neigung zu militanten Konfliktlösungen.[9] Die jeweilige Sichtweise des »Anderen« war nicht zuletzt dadurch eingeschränkt, dass Grenzüberschreitungen von Deutschland nach Frankreich und umgekehrt die Ausnahme bildeten.[10]

Die Erfahrung des Ersten Weltkriegs war vom Grauen der Massenschlachten bestimmt. Traumatisch wirkten insbesondere Langemarck und die sich vom Februar bis Dezember 1916 hinziehenden Kämpfe um Verdun. Verdun wurde mit rund 700 000 Toten schon bald zum Inbegriff der Schrecken und der Sinnlosigkeit des modernen Krieges schlechthin. Die Generation der jungen Kriegsteilnehmer wird nicht zu Unrecht europaweit als ›verlorene Generation‹ bezeichnet.[11]

Friedensgedanken fanden zumindest für kurze Zeit breite Zustimmung; Bertha von Suttners Appell »Die Waffen nieder!«, Titel ihres gleichnamigen Buches aus dem Jahre 1889, avancierte nach 1918 zur Integrationsformel unterschiedlichster friedensbewegter Unterströmungen in der deutschen Gesellschaft. Unmittelbar nach dem Ende des Krieges gelang sogar »eine breite Mobilisierung der Bevölkerung gegen den Krieg.«[12] Pazifistische Gedanken fanden zum einen besondere Zustimmung bei jungen Frontsoldaten, die zu Recht als Angehörige einer verlorenen Generation bezeichnet wurden, denen der Krieg Jugend und Hoffnungen genommen und der sie nachhaltig traumatisiert hatte. Die Pazifistin Klara Marie Fassbinder etwa schreibt, eine »vielverheißende(n) Generation« sei »in allen ihren Gliedern durch den Krieg in ihrer Blüte gebrochen«

8 *Eric Hobsbawm*, Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München/Wien 1995, 38.

9 Vgl. *Franziska Wein*, Deutschlands Strom – Frankreichs Grenze. Geschichte und Propaganda am Rhein 1919–1930, Essen 1992; *Hartmut Kaelble*, Nachbarn am Rhein. Entfremdung und Annäherung der französischen und deutschen Gesellschaft seit 1880, München 1991.

10 Vgl. *Barbara Stambolis*, »Shared memory«: Erinnerung an deutsch-französische Annäherungen am Beispiel symbolischer Orte der Grenzüberschreitung. In: Jahrbuch für europäische Geschichte 2005 (im Druck).

11 Vgl. *Robert Wohl*, The Generation of 1914, Cambridge 1979; *Barbara Stambolis*, Mythos Jugend: Leitbild und Krisensymptom. Ein Aspekt der politischen Kultur im 20. Jahrhundert. In: Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 11, Schwalbach/Ts. 2003, 30f, 200, 215f.

12 *Riesenberger*, Geschichte, 133.

worden.[13] Insbesondere Gruppen Jüngerer engagierten sich in der Folge nicht zuletzt für eine Aussöhnung zwischen Deutschen und Franzosen, viele aus einem christlichen Versöhnungsverständnis heraus. Grundgedanken Papst Benedikts XV. und ab 1922 seines Nachfolgers Pius XI. bildeten für den christlichen Pazifismus eine wichtige Orientierung.[14]

Wären die Nationen der christlichen Lehre treu geblieben, wäre es nicht zum Ersten Weltkrieg gekommen, dies war die Auffassung deutscher und französischer Katholiken, die sich der Idee des »christlichen Abendlandes« verbunden fühlten. Hermann Platz und Marc Sangnier etwa setzten sich für eine Versöhnung deutscher und französischer Katholiken auf der Grundlage gemeinsamer christlicher Werte ein.[15] Für Walter Dirks war eine Abkehr von militantem Denken »Erbe und Auftrag« nach den Erfahrungen des Krieges.[16] Auf französischer Seite gilt nicht zuletzt Marc Sangnier im wissenschaftlichen Urteil als Pionier der deutsch-französischen Verständigung.[17]

All diese Bemühungen und Überlegungen standen unter dem Eindruck, ein Krieg wie der der Jahre 1914–1918 dürfe sich nicht wiederholen. Dass die Aussöhnung zwischen Deutschland und Frankreich die Grundvoraussetzung europäischer Einigung darstellte, war für sie ebenso unbestritten wie die Einsicht, dass dies nicht nur auf politischer und diplomatischer Ebene erfolgen konnte, sondern dass Personen und Gruppen die Überwindung des Freund-Feind-Denkens und der schematischen Einteilung in Sieger und Besiegte fordern sowie die menschliche Annäherung und Freundschaft fördern sollten.

3 Deutsch-französische Jugendbegegnungen der Zwischenkriegszeit

Viele der Teilnehmer deutsch-französischer Begegnungen in den 1920er Jahren mögen das Bewusstsein gehabt haben, Pionierarbeit zu leisten. Die Anknüpfung von Beziehungen zwischen deutschen und französischen Jugendlichen gestaltete sich besonders schwierig.[18] Als beispiels-

13 *Klara M. Faßbinder*, Dem Andenken an Alain-Fournier. In: Deutsch-Französische Rundschau. Bd. IV, 1931, 608–609, hier: 609. Über diese katholische Pazifistin liegen bis heute keine Darstellungen vor. Vgl. demnächst die Siegener Magisterarbeit von Katja Orlowski über Klara Marie Fassbinder.

14 Vgl. *Riesenberger*, Geschichte, 151.

15 Vgl. *Hermann Platz*, Deutschland-Frankreich und die Idee des Abendlandes, Köln 1924. Vgl. *Heinz Hürten*, »Abendland« – ein Topos bei Besinnung und Neubeginn. In: Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte 7, 1988, 27–31.

16 Vgl. *Walter Dirks*, Gedächtnis des Waffenstillstandes. In: *Ders.*, Erbe und Aufgabe, Frankfurt a. M. 1931, S. 208–211.

17 Vgl. *Dieter Riesenberger*, Marc Sangnier (1873–1950). Pionier der deutsch-französischen Verständigung. In: *Christiane Rajewsky* und *Dieter Riesenberger* (Hg.), Wider den Krieg. Große Pazifisten von Immanuel Kant bis Heinrich Böll, München 1987, 119–125.

18 Die Auslandsbeziehungen der deutschen Jugendbewegung wären einer neueren Untersuchung wert. Vgl. dazu bisher lediglich: *Alice Gräfin Hardenberg*, Bündische

weise sächsische Abiturienten und Studenten Kontakt mit französischen Jugendlichen aufnehmen wollten, stand die durchaus nicht geläufige Überlegung im Mittelpunkt, nur »durch eigene Anschauung und Erfahrung im Auslande (könne) eine Vorstellung von der Lage Deutschlands in Europa erarbeitet werden«, und »Sprachkenntnis (sei) der Schlüssel zum Verständnis anderer Völker«[19].

Am Beispiel einer groß angelegten internationalen Jugendbegegnung, die 1926 in Bierville von Marc Sangnier einberufen wurde, lässt sich die nachhaltige Wirkung von Begegnungen deutlich machen. Sie ist als »Camp de la Paix« in die Geschichte der Versöhnung zwischen Deutschland und Frankreich eingegangen. Bekannte deutsche Teilnehmer waren u.a. Joseph Joos und Ludwig Quidde. Die Tage von Bierville waren ausgefüllt mit vielfältigen Formen symbolischen Handelns für den Frieden wie der Errichtung eines Friedensbaumes und eines Friedenslagers, »behütet« von der Völkerbundfahne.[20] Zu Recht war von »Friedenswallfahrern« die Rede, die im Park des Sangnierschen Schlosses zu einem »Friedenskalvarienberg« pilgerten.[21]

Bereits die Fahrt dorthin wurde für die insgesamt 6000 Friedenswallfahrer, insbesondere für die rund 1500 deutschen, als Pilgerfahrt organisiert. Beteiligt waren Pfadfinder, u.a. aus England und Frankreich, verschiedene katholische Jugendorganisationen wie die Kreuzfahrer und Mitglieder der sozialistischen Jugend. Stationen bildeten, je nach Anreiseweg, Reims, Laôn, Amiens, Rouen, Paris, Versailles, Fontainebleau und Chartres. Teilnehmer berichten von Kirchenbesuchen ebenso wie von touristischen Attraktionen. In Reims pflanzten die Bierville-Fahrer einen »Friedensbaum«. In Rouen wurden sie auf einer Großveranstaltung mit den Worten empfangen, es sei wichtig, gemeinsam das Brot zu brechen, damit »jeder schon am Brotbrechen erkennen kann, dass wir Jünger des Friedensfürsten sind, der uns als erster die schöne Art des Brotbrechens lehrte.« Es überrascht nicht, dass auch Wallfahrtsabzeichen im Stil der traditionellen Pilgerfahrten verteilt wurden.

Bierville selbst muss dann bei zahlreichen Teilnehmern alle Erwartungen an eine »Weihestätte des Friedens« übertroffen haben. Sangnier hatte das Schloss und den Park 1920 erworben und ihn so herrichten lassen, dass er sich als heiliger Ort der Friedensbewegung eignete. Von dem Dorf Boissy-la Rivière aus, dessen Bürgermeister Sangnier war, zogen die

Jugend und Ausland, Diss. München 1966 sowie *Joachim H. Knoll* und *Julius H. Schoeps* (Hg.), Typisch deutsch: Die Jugendbewegung. Beiträge zu einer Phänomengeschichte, Opladen 1988, darin *Joachim H. Knoll*, Typisch deutsch? Die Jugendbewegung. Ein essayistischer Deutungsversuch, ebd., 11–35.

19 *Werner Kindt*, Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit, Köln 1974, 1541. (Manuskript aus dem Archiv der Sächsischen Jungenschaft vom Juli 1928. Erste Fahrten sächsischer Jugendlicher sind bereits für 1926 überliefert, vgl. ebd., 1545.)

20 Vgl. Die Tage von Bierville. Deutscher Bericht nach amtlichen Unterlagen und Zeugnissen von Freunden und Gegnern zusammengestellt von *Josef Probst*, *Rio Schneider* und *Carl Maria Brohl*, Würzburg 1926, 16.

21 Vgl. ebd., 11.

Pilger auf einer »Straße der Jugend« und einer »Straße des Friedens« in den Park ein. Sie standen dort vor einem deutsch-französischen Versöhnungsdenkmal in Erinnerung an einen Friedenskongress, der 1923 in Freiburg im Breisgau stattgefunden hatte. Der Sockel trug die Inschrift: »Fest wie dieser Stein aus Sachsenland möge unter allen Völkern der Friede werden, den der Heiland der Welt durch sein Kreuz der Welt verdienen wollte.«

In einer Mischung aus jugendbewegten Formen des Gemeinschaftslebens und christlicher Symbolik vollzogen sich die Veranstaltungen, in deren Mittelpunkt ein Fackelzug und ein Friedensfest standen. Darüber heißt es in dem Bericht eines Friedenspilgers: »Das große Freilichttheater war bis auf den letzten Platz besetzt ... Da! Ein dumpfer Paukenschlag! Tiefe Stille ... alles schweigt ... ehrfurchtsvoll bahnen sich eine Gasse Frauengestalten in schwarzem Flor ... und auf den Knien gedenkt man der Toten ... Requiem aeternam, dona eis Domine, beten alle still gemeinsam, die ehedem Feind und Mörder waren ... und der lichte Friedensengel steigt hernieder, trägt die Friedenspalme diesen Betern zu ... und feierlich bricht der Jugend heiliger Schwur die Stille: Wir, die Jugend aller Völker, wir glauben an den Frieden, wir wollen den Frieden schaffen, allen zum Trotz. Es lebe der Friede! Und Friedenstauben flogen in alle Richtungen und Winde.«[22] Im Stil eines Pilgerliedes sind die Abschiedsworte von diesem heiligen Ort formuliert. Darin ist der Eindruck zusammengefasst, mit dem viele Bierville verließen. Sie fühlten sich als Pilger im »Friedensreich« und »geweihtem Land«, die zu »Friedensrittern« geweiht worden waren. Die Rückfahrt war nach diesem Vorschein eines friedlichen himmlischen Jerusalem, das allen nationalen und kriegerischen heiligen Stätten ein deutliches Gegengewicht entgegensetzte, noch einmal eine ausgesprochene Bußfahrt.

Auch weniger spektakuläre Begegnungen trugen zu gegenseitigem Kennenlernen und zur Grenzüberschreitung bei. 1928 etwa fuhren deutsche Abiturienten und Studenten nach Caen, wo sie einen Monat in französischen Familien verbrachten. Sie besuchten Universitätsveranstaltungen, unternahmen Ausflüge und knüpften zwanglose Beziehungen.[23] Es kam zu Gegenbesuchen und einem Schüleraustausch. 1930, nach der Räumung des Rheinlandes, fand ein Treffen statt, aus dem der Sohlbergkreis hervorging, der eine maßgebliche Rolle in den deutsch-französischen Annäherungsbemühungen spielte.[24]

22 Ebd., 25 und 57f.

23 Vgl. *Kindt*, Jugendbewegung, 1542.

24 Vgl. *Barbara Unteutsch*, Vom Sohlbergkreis zur Gruppe Collaboration. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen anhand der Cahiers Franco-Allemands/Deutsch-Französische Monatshefte 1931–1944, Münster 1990; *Peter Nasarski*, Deutsche Jugend in Europa. Versuch einer Bilanz, Köln 1967; *Dieter Tiemann*, Deutsch-französische Jugendbeziehungen der Zwischenkriegszeit, Bonn 1989; *ders.*, Völkerversöhnung und nationale Befangenheit. Die deutsch-französischen Jugendbeziehungen und ihr Scheitern (1921–1932). In: *Wolfgang R. Krabbe* (Hg.), Politische Jugend in der Weimarer Republik, Bochum 1993, 129–145.

Nicht zuletzt Jugendherbergen sollten die Begegnung junger Menschen ermöglichen; in Bierville hatte Sangnier den Jugendherbergsgedanken aufgenommen. 1930 wurde die Ligue Française pour les Auberges de la Jeunesse gegründet.[25] Im Herbst 1933 fand die Gründung der Internationalen Arbeitsgemeinschaft für Jugendherbergen statt. Über eine Werbefahrt für den Jugendherbergsgedanken 1933, die ihren Abschluss in Bierville fand, schreibt die Kölnische Zeitung: »Um ein Lagerfeuer waren Engländer, Amerikaner, Belgier, Franzosen und Deutsche versammelt, die in seinem Widerschein und der großen Stille der sternklaren Nacht ein Fest begingen: die Einweihung einer Gedenkplatte für die Errichtung der ersten Jugendherberge in Frankreich.«[26]

Trotz zahlreicher ermutigender Ansätze waren manche Begegnungen von national verengten Vorstellungen getrübt; die gemeinsame Wahrnehmung einer reizvollen Umgebung erschien keineswegs selbstverständlich. Der Teilnehmer eines deutsch-französischen Treffens etwa stellte fest, »dass wir Deutsche, die wir das Naturgefühl gepachtet zu haben glaubten, ... nicht wenig überrascht (waren), wie stark und spontan unsere französischen Kameraden die Schönheit dieser Landschaft empfanden.«[27]

Politischer Gegenwind erschwerte überdies zunehmend die Verständigungsbemühungen. Der Boom soldatischer Tugenden in der Endphase der Republik fand im außerparlamentarischen Raum zunehmend fruchtbaren politischen Boden.[28] Konjunktur hatten Bücher wie Ernst von Salomons »Die Geächteten« aus dem Jahre 1930, in der der Republik Versagen vorgeworfen wird und Freikorps, Ruhrkampf und Kapp-Putsch den Auftakt für einen am Fronterlebnis orientierten romantisch-heroischen Heldenkult bilden. Mit der nationalsozialistischen Machtergreifung fanden zahlreiche Initiativen der Verständigung ein Ende.[29]

25 Vgl. 50 Jahre Jugendwandern und Jugendherbergen, 1909–1959, hg. vom Deutschen Jugendherbergswerk Detmold, Bethel 1959; *Lucette Heller-Goldenberg*, Histoire des Auberges de Jeunesse en France des origines à la Libération (1929–1945), o.O., o.J.; vgl. *Jean-Claude Delbreil*, Les démocrates d' inspiration chrétienne et les problèmes européens dans l'entre-deux-guerres. In: *Serge Berstein, Jean-Marie Mayeur, Pierre Milza* (Hg.), Le MRP et la construction européenne, Brüssel 1993, 15–40 ; darin über Sangniers Engagement in den 1930er Jahren: »Il va se consacrer uniquement aux Auberges de la Jeunesse, au foyer de la paix de Bierville et à son nouvel Eveil des peuples« (24).

26 Vgl. 50 Jahre Jugendwandern und Jugendherbergen, 145f.

27 *Kindt*, Jugendbewegung, 1584.

28 Vgl. *Michael Gollbach*, Die Wiederkehr des Weltkrieges in der Literatur. Zu den Frontromanen der späten zwanziger Jahre, Kronsberg 1978; *Holger Klein* (Hg.), The First World War in Fiction. A Collection of Critical Essays, London 1976; *Klaus Vondung* (Hg.), Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen, Göttingen 1980.

29 Im April 1933 etwa übernahm Baldur von Schirach in Deutschland den Deutschen Jugendherbergsverband, Richard Schirrmanns Einfluss wurde auf den Ehrenvorsitz reduziert.

4 Neuansätze nach 1945

Obwohl nationales Denken nach 1945 für Jahrzehnte kaum Raum im Bewusstsein fand, gestalteten sich transnationale Begegnungen, nicht zuletzt von Jugendlichen, nach 1945 ausgesprochen schwierig. Sie wurden als Möglichkeit der »Erziehung zum aktiven Staatsbürger und Europäer« betrachtet und ließen gleichzeitig erkennen, dass Unkenntnis des Nachbarn und Vorurteile nur allmählich zu überwinden waren.[30] Obwohl Europa um 1950 »Konjunktur« hatte[31] und abgesehen von geradezu euphorischen Kommentaren angesichts der Verbrennung von Grenzpfählen und Schlagbäumen zwischen Frankreich und Deutschland und einigen Großkundgebungen, die im Zeichen des Bekenntnisses für Europa standen, bestand Unsicherheit im Umgang miteinander weiter, Jugendliche »entzweiten sich« über politische Fragen.[32]
Die Voraussetzungen für einen christlich fundierten Pazifismus können sogar als ausgesprochen schwierig angesehen werden.[33] Manche derjenigen Älteren, die nach 1918 an deutsch-französischen Jugendbegegnungen teilgenommen hatten, nicht zuletzt an der Bierville-Wallfahrt, betrachteten indes die Begegnungen der Zwischenkriegszeit als prägend. Den Priester Franz Stock mögen sie mit motiviert haben, dessen Handeln von Grundsätzen des friedlichen Miteinanders und gegenseitiger Achtung bestimmt war. Der in Neheim geborene Geistliche hatte während der deutschen Besetzung Frankreichs zum Tode verurteilte Franzosen vor ihrer Hinrichtung und 1945 bis 1947 deutsche katholische kriegsgefangene Theologen in einem Lager bei Chartres betreut.[34] Die Begegnungen der Zwischenkriegszeit prägten etwa auch den langjährigen Paderborner Bürgermeister Christoph Tölle, der ebenfalls 1926 an der Bierville-Fahrt teilgenommen hatte. Nicht zuletzt nannte er »geistige Ab-

30 Vgl. *Friedhelm Boll*, Flucht aus der Geschichte oder »Erziehung zum aktiven Staatsbürger und Europäer«? Europabegeisterung von Schülern und Studenten in Hannover und Niedersachsen um 1950. In: *Jürgen Reulecke* (Hg.), Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland, Weinheim/München 1997, 53–58; *Norbert Schwarte* und *Jürgen Reulecke*, Fernweh und Großfahrten in der Bündischen Jugend der Nachkriegszeit, ebd., 151–168.
31 *Gerhard Brunn*, Das Europäische Jugendtreffen 1951 auf der Loreley und der gescheiterte Versuch einer europäischen Jugendbewegung. In: *Jürgen Reulecke* (Hg.), Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland, Weinheim/München 1997, 81–101, hier: 81.
32 Vgl. *Brunn*, Jugendtreffen 1951, 99.
33 Vgl. *Barbara Stambolis*, Die zeitgeschichtliche Situation des christlichen Pazifismus nach 1945, die Gründung von Pax Christi und Beispiele katholischen Friedensengagements in Westfalen, in: Tagungsbericht des Bistums Essen zum Thema »Die katholische Friedensbewegung vor 1945 und das NS-Opfer Kaplan Joseph Roissant«, Beiträge & Berichte 36, Essen 1999, 58–76.
34 Vgl. *René Closset*, Er ging durch die Hölle. Franz Stock, Paderborn [5]1984.

rüstung« eines der wesentlichen Ziele des Neuaufbaus.[35] Die Menschen sollten insbesondere im Hinblick auf die Jugend von falschen Vorbildern und dem »kriegerische(n) Helden-Ideal« der Vergangenheit Abschied nehmen. Diesem müsse, so Tölle wörtlich, »ein anderes Helden-Ideal gegenübergestellt werden, eines, das eine radikale innere Abkehr vom Krieg und Militarismus« herbeizuführen helfe.[36] Hindenburg oder der »Alte Fritz« seien falsche Vorbilder gewesen; an ihre Stelle sollten Persönlichkeiten wie Adolf Kolping, Friedrich von Bodelschwingh, Käthe Kollwitz, Johann Heinrich Pestalozzi und auch Louis Pasteur oder Friedjof Nansen treten.[37]

Neue Formen symbolischen Handelns im Zusammenhang der Bemühungen um Verständigung und Versöhnung wurden nach dem Zweiten Weltkrieg an neuen Orten gefunden. 1947 etwa fand im Bistum Aachen eine Sühnewallfahrt im Zeichen der Verständigung statt; mitgeführt wurde ein großes Holzkreuz mit einem gemalten Christuskopf, von acht Menschen getragen. 1950 gelangte es, nunmehr als Aachener Friedenskreuz bekannt, nach Rom, wo Pius XII. es gleichsam mit einem Auftrag belegte: »Nehmt das Kreuz immer auf, wenn große Not Euch drückt oder der Friede in Gefahr ist.«[38]

Insbesondere Einzelpersönlichkeiten wie etwa Pierre Marie Théas, der nachmalige Bischof von Lourdes, hatte 1943 in seiner Heimat gegen den Abtransport von Juden durch die Nationalsozialisten gepredigt, er war daraufhin von den Deutschen interniert worden, bis er 1944 von amerikanischen Truppen befreit wurde.[39] Er hatte als Häftling gleichwohl zur Versöhnung mit den Deutschen aufgerufen und propagierte diesen Gedanken dann in dem sog. Gebetskreuzzug für den Frieden in der Öffentlichkeit, eine Idee, die sich bereits 1929, mit angestoßen durch die Politik Aristide Briands in der Idee der Volontaires de la paix, die einen Kreuzzug der Jugend für den Frieden vorbereiten sollten, manifestiert hatte.[40]

Die christliche Bewegung für Frieden und Versöhnung wurde bald in Pax Christi umbenannt. Lourdes entwickelte sich in der Folge zum geistigen Zentrum der Bewegung. 1948 wurde auch in Deutschland der Ruf nach aktiver Unterstützung und Beteiligung an Pax Christi laut. Nam-

35 Chr. Tölle am 19.8.1970 in der Rückschau auf die Nachkriegszeit im Westfälischen Volksblatt. Vgl. *Barbara Stambolis*, Christoph Tölle (1898–1977). Politik aus christlicher Verantwortung für Demokratie und Frieden – ein Porträtbeitrag zur Geschichte des katholischen Pazifismus, Paderborn 1997.

36 Vgl. Stadtarchiv Paderborn S 1/2/31.

37 Vgl. Stadtarchiv Paderborn S 1/2/26; S 1/2/53.

38 Dokumentation: Frieden leben – Freundschaft feiern, Begegnungsfest auf dem Borberg bei Brilon am 23. August 1998, 35, 39.

39 Vgl. *Hermann Pfister* (Hg.), pax christi. internationale katholische friedensbewegung, Waldkirch 1980, darin bes. 37–39; Pax Christi 1948–1988, Kevelaer. Die Anfänge der Pax Christi-Bewegung in Deutschland, hg. vom Pfarrgemeinderat der Pfarrei St. Marien Kevelaer, 1988; *Kaspar Mayr*, Der Andere Weg. Dokumente und Materialien zur europäisch-christlichen Friedenspolitik, Nürnberg 1957.

40 *Delbreil*, Les catholiques français, 23f.

hafte Persönlichkeiten setzten sich für die Gründung einer deutschen Sektion in dem bedeutenden Marienwallfahrtsort Kevelaer ein. Sie fand im April 1948 in Anwesenheit von Théas und rund 20 000 Pilgern statt. Die Botschaft von Pax Christi fasste Bischof Théas mit den Worten zusammen: »Ich bringe euch den Bruderkuss des christlichen Frankreich, einen Kuss, der Verzeihung gewährt und solche sucht, d.h. den Kuss der Versöhnung.«
1988 wurde aus Anlass des 40. Todestages von Franz Stock das Aachener Friedenskreuz bei einer Wallfahrt auf dem Borberg im Sauerland mitgeführt. 1994 war der 90. Geburtstag Franz Stocks Anlass für eine Borbergwallfahrt, die gleichzeitig im Zusammenhang mit »der 50. Wiederkehr der Befreiung Deutschlands und Europas vom Nationalsozialismus« stand.[41] Bezeichnend ist, dass während einer Station der Wallfahrt des Jahres 1994 Reinhold Schneider mit den Sätzen zitiert wurde: »Völker werden erforscht mit Rücksicht auf die militärischen Kräfte, die aus ihnen gelöst werden können, Länder nach den Stoffen, die sie der Kriegswirtschaft liefern, der Mensch wird angesehen als Waffe. Und dann?? Wenn dieses alles zu seinem Zwecke gelangt und der Krieg da ist und einmal ... ein Ende nimmt, was dann?? ... Die Heere werden vorüberstieben, die große Stille bleibt, und Bäume, Weinstock und Gras überblühen die Gräben und Verteidigungsnester. Und die Menschen werden sich der Landschaft langsam anvertrauen und versuchen, ob das zerstörte Herz an ihr gesunde.«[42]

5 Lernen durch Erinnerung und Begegnung – Lehren aus der Geschichte des 20. Jahrhunderts?

Unter denjenigen, die heute das Gedächtnis Biervilles pflegen, befinden sich zahlreichere ältere Menschen, die eine Art Erinnerungsgemeinschaft bilden. Sie teilen Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges, ein christliches Selbstverständnis, setzen auf die Wirkung von Vorbildern und hoffen angesichts neuer kriegerischer Auseinandersetzungen, dass Begegnungen ein friedliches Miteinander von Menschen und Völkern fördern können.

Als diese Erfahrungen im Herbst 2003 in Hardehausen, im Jugendhaus des Erzbistums Paderborn thematisiert wurden, zeigten sich Jüngere, Studenten, überrascht und fasziniert. »Zu einer Zeit, da Europa seine kulturelle Einheit zu verstehen und zu festigen sucht«,[43] scheinen lebensgeschichtliche Zugänge zur Bedeutung transnationaler Begegnungen wie die genannten der Zwischenkriegszeit fern und fremd. Für

41 Vgl. Dokumentation: Die Zeichen der Zeit erkennen. Orientierung an Franz Stock und Dietrich Bonhoeffer, Borberg im Sept. 1994, 1.
42 Ebd., 14 f.
43 *Pierre Nora*, Zwischen Geschichte und Gedächtnis: Die Gedächtnisorte, in: ders., Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Berlin 1990, 11–33, hier: 9.

junge Menschen gilt wohl in erster Linie Folgendes: »In einer europäischen Welt, in der die Staatsgrenzen unsichtbar werden und verschwinden, halten die Menschen am Grenzpfosten und bitten um einen Stempel in den Pass … Sie wollen schließlich merken, dass sie über eine Grenze gefahren sind. Das bedeutet nicht einfach, dass sie sich die Sichtbarkeit der Grenzen … zurückwünschen.

Doch nur so, ausdrücklich markiert, wird der Fortschritt wirklich sichtbar.«[44] Der Lerneffekt könnte in der Erinnerung daran liegen, dass die heutige Selbstverständlichkeit der Grenzüberschreitung in den 1920er Jahren noch weitgehend Wunsch und Vision Weniger war und dass Kriege »biografische Langzeitwirkungen«[45] haben, die erst die Bedeutung von Begegnungen zwischen ehemaligen »Feinden« verständlich machen. Sie drohen unter dem Einfluss demographischer Faktoren zu verschwinden, es sei denn, sie gehen aus dem kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft über. »Wenn die Generationen wechseln, dann ›wandert‹ … (der Erinnerungshorizont des kulturellen Gedächtnisses, B.S.) gleichsam mit. Entsprechend gering muß man die Leistungen des kommunikativen Gedächtnisses veranschlagen: Nach drei oder vier Generationen sind die ursprünglich in ihm aufbewahrten Erinnerungen unwiderruflich verloren.«[46]

PD Dr. *Barbara Stambolis* vertritt den Lehrstuhl Neuere und Neueste Geschichte in der Universität Siegen.

44 Vgl. *Konrad Köstlin*, Ethno-Wissenschaften: Die Verfremdung der Eigenheiten. In: *Beate Binder*, *Wolfgang Kaschuba* und *Peter Niedermüller* (Hg.), Inszenierungen des Nationalen. Geschichte, Kultur und die Politik der Identitäten am Ende des 20. Jahrhunderts, Köln/Weimar/Wien 2001, 43–63, hier: 63.

45 *Heinrich Ulrich Seidel*, Aufbruch und Erinnerung. Der Freideutsche Kreis als Generationseinheit im 20. Jahrhundert, Witzenhausen 1996 , 15.

46 *Bernd Schönemann*, Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. In: Informationen des Sächsischen Museumsbundes e.V., Nr. 19, Dezember 1999, 77–93, hier: 80.

2.5

Robert Jackson / Karen Steele

Das Verhältnis von Citizenship Education und religiöser Erziehung in Europa[1]

Der Begriff der Staatbürgerschaft (citizenship) in Europa ist neu herausgefordert durch den Niedergang des Kommunismus, zunehmende Immigration und demographische Veränderungen sowie durch eine sich weiter ausdehnende politische und wirtschaftliche Union, wobei auch die Auswirkungen globaler Entwicklungen und Ereignisse wie zum Beispiel die Angriffe auf amerikanische Ziele am 11. September 2001 eine Rolle spielen. Darüber hinaus gibt es die inhärente Vielfalt einer Ansammlung von Ländern, die ihre eigenen Sprachen, Geschichten und politischen Systeme haben. Weiter kompliziert wird dies durch die Wahrnehmung von Herausforderungen, die aus der »Europäisierung« der Nationalstaaten erwächst, sowie aus den Schwierigkeiten, welche die nationale Vielfalt für den Begriff einer europäischen Staatsbürgerschaft aufwirft.

Es ist daher nicht weiter erstaunlich, dass die Staatsbürgerschaft in den Erziehungssystemen in Europa eine wichtige Rolle spielt. Sei es vor allem unter dem Einfluss von Befürchtungen hinsichtlich eines Rückzugs junger Menschen aus den politischen Prozessen, sei es aufgrund von Befürchtungen im Blick auf den sozialen Zusammenhalt in kulturell vielfältigen Gesellschaften oder wegen des politischen Wandels in früher kommunistischen Ländern – auf jeden Fall hat sich das Anliegen von Citizenship Education durchgesetzt, entweder als ein eigenes Fach im Lehrplan oder als eine Dimension des schulischen Curriculums im weiteren Sinne.[2] In Ländern wie etwa Norwegen, in denen der *Begriff* »Staatsbürgerschaft« (oder ein Äquivalent) nicht gebräuchlich ist, werden andere Elemente wie beispielsweise demokratische Werte, Tugenden und politische Literalität betont.[3] Bei einem größeren Projekt des Europarats »Education for Democratic Citizenship (EDC)« schließt dieses Thema Menschenrechtserziehung, staatsbürgerliche Erziehung, Friedenserziehung, Globales Lernen und Interkulturelles Lernen ebenso ein wie Akti-

1 Übersetzt von Friedrich Schweitzer. – Der Begriff *Citizen Education*, der neuerdings zum Beispiel in europäischen Zusammenhängen häufig gebraucht wird, lässt sich kaum übersetzen. Die sog. Staatsbürgerkunde trifft das Gemeinte nur zum Teil. Deshalb wird hier und im Folgenden der englische Begriff übernommen.

2 *P. Paludan / E. Prinds,* Evaluation of Education in Citizenship and Moral Judgement, Copenhagen: Danish Ministry of Education 1999.

3 *Geir Skeie*, Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. In: *Robert Jackson* (Hg.), International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity, London 2003, 51–66.

vitäten, bei denen gesellschaftliche Partizipation gelernt, eingeübt und zu ihr ermutigt werden kann.[4] Besonders hinsichtlich des Interkulturellen Lernens zielt ein weiteres wichtiges Projekt des Europarats (zum Thema »interkulturelles Lernen und die Herausforderung von religiöser Vielfalt und Dialog«) darauf, die Beschäftigung mit Religion in diesen Teilbereich von Citizenship Education aufzunehmen.[5]

Im vorliegenden Beitrag soll das Verhältnis zwischen Citizenship Education und religiöser Erziehung in Europa erörtert werden. U.E. stellen religiöse Erziehung und Citizenship Education, zumindest in bestimmter Hinsicht, wichtige komplementäre Elemente einer europäischen Erziehung dar.[6] In einem Beitrag von beschränktem Umfang ist es allerdings nicht möglich, der Reichweite und Vielfalt von Vorstellungen in diesen Bereichen auf dem gesamten Kontinent in vollem Maße gerecht zu werden. Indem wir ausgewählte Beispiele aufnehmen, können aber doch – so jedenfalls unsere Hoffnung – die Hauptgesichtspunkte dieser Diskussion mitgeteilt und einige positive Vorstellungen hinsichtlich der Beziehung zwischen den beiden Bereichen benannt werden. Den Hintergrund einer solchen Diskussion bildet die zunehmende Pluralität, wie sie in Europa zu finden ist – sowohl die »traditionelle« Pluralität als offene religiöse und kulturelle Vielfalt, wie sie vor allem aus der Migration von Menschen resultiert, und als »moderne« oder »postmoderne« Pluralität im Sinne der Vielzahl kultureller und spiritueller Auswahlmöglichkeiten, wie sie aufgrund der massiv verbesserten globalen Kommunikation den Einzelnen nun verfügbar geworden ist.[7] Citizenship Education und religiöse Erziehung müssen diesen unterschiedlichen, aber aufeinander bezogenen Formen der Pluralität Rechung tragen.

1 Das Wesen von Citizenship Education

In der ganzen Welt wird eine Vielzahl von Begriffen verwendet, um eine Form des Lehrens und Lernens zu bezeichnen, die ein Leben in guter Staatsbürgerschaft ermutigen. Dazu gehören »citizenship education«, »civics«, »social studies«, »life skills« und »moral education«. Darüber hinaus gibt es Verbindungen mit weiteren Fächern (z.B. Geschichte, Geographie, Ökonomie, Politik, Sprachen, Ökologie, Religionsunterricht).

4 http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/.

5 *Robert Jackson,* Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy, London 2004.

6 Vgl. *Robert Jackson* (Hg.), International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity, London 2003 für internationale Beiträge zur Diskussion über Staatsbürgerschaft, Erziehung und religiöse Vielfalt. Dieses Buch enthält europäische Beiträge aus Deutschland, Großbritannien und Norwegen.

7 *Jackson*, Rethinking, a.a.O., *Geir Skeie*, Plurality and pluralism: a challenge for religious education. In: British Journal of Religious Education 25 (1995), 47–59.

Die Diskussion zu Citizenship Education umfasst deshalb einen vielfältigen und komplexen curricularen Bereich.
Auf der Grundlage einer Analyse der mehr als dreihundert bekannten Definitionen von Demokratie, die mit Citizenship Education verbunden sind, identifizierte David Kerr eine Anzahl miteinander verbundener Themen und Begriffe, die zu Citizenship Education gehören:

»Sie schließen folgende *Themen* ein: die *Erhaltung* von etwas, z.B. der demokratischen Gesellschaft und der mit ihr verbundenen Rechte; den Begriff der *Partizipation* in der Gesellschaft; die *Vorbereitung* oder die *Ausbildung von Fähigkeiten* junger Menschen zur aktiven und informierten Partizipation; einen Schwerpunkt auf *Inklusion* oder *Integration* in die Gesellschaft; eine Konzentration auf die *gegenwärtige Gesellschaft*, die Ermutigung zu *Partnerschaften;* und die *Förderung* einer internationalen Perspektive ... Die Definition hebt auch eine Anzahl von Schlüssel*begriffen* hervor, die für Citizenship Education von tragender Bedeutung sind, etwa *Demokratie, Rechte, Verantwortlichkeiten, Toleranz, Respekt, Gleichheit, Vielfalt,* und *Gemeinschaft* ... Zur staatsbürgerlichen Erziehung gehören auch die *Dimensionen* von *Wissen und Verstehen, Fähigkeiten, Haltungen und Werte*. Diese *Dimensionen* werden durch Ansätze des Lehrens und Lernens, die vor allem auf die Gestaltung und Veränderung von Haltungen und Verhalten von jungen Menschen bis hinein ins Erwachsenenalter zielen, miteinander verbunden.«[8]

Vieles von dem, was oben beschrieben wurde, entspricht einer »maximalen« Interpretation von Staatsbürgerschaft, wie McLaughlin es bezeichnet.[9] Diese Definition von Citizen Education ist weit und inklusiv, sie ermutigt zu Untersuchungen und Interpretationen, und sie bezieht sich ebenso auf Prozesse wie auf Inhalte. Es kann jedoch auch eine Art von Citizen Education geben, die in Richtung einer »minimalen« Interpretation von Staatsbürgerschaft tendiert. Diese Form (»civics education«) empfiehlt eine enge und exklusive Sicht von Staatsbürgerschaft. Der Schwerpunkt liegt bei den Inhalten, ihre Grundlage ist Wissen, während den Schülerinnen und Schülern wenig Gelegenheit zu Rückfragen und Kritik zugestanden wird.
Kerr bietet noch einen weiteren Analyserahmen für Ansätze von Citizen Education, indem er zwischen Erziehung bzw. Unterricht *über* Staatsbürgerschaft, Erziehung *durch* Staatsbürgerschaft und *zur* Staatsbürgerschaft unterscheidet.[10] Unterricht *über* Staatsbürgerschaft bezieht sich auf die Entwicklung von Wissen und Verstehen im Blick auf die nationale Geschichte sowie die Strukturen und Prozesse von Regierung und politischem Leben. Erziehung *durch* Staatsbürgerschaft verlangt von den

8 *David Kerr*, Citizenship: Local, National and International. In: *Liam Gearon* (Hg.), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School, London 2003, 5–27, 7f.
9 *T.H. McLaughlin*, Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. In: Journal of Moral Education 21 (1992), 235–50.
10 *David Kerr*, Citizenship Education: an International Comparison. In: International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive, www.inca.org.uk/thematic.asp (downloaded 2/2/04), 1999, 12f.

Schülerinnen und Schülern einen aktiveren Ansatz, mit Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und im Leben der Gemeinschaft, wobei die Wissenskomponente durch praktische Erfahrungen unterstützt wird. Erziehung *zur* Staatsbürgerschaft schließt die beiden bislang genannten Ansätze ein, vermittelt darüber hinaus aber auch Fähigkeiten, Haltungen und Werte, die eine aktive und verantwortliche Rolle im Erwachsenenleben ermöglichen. Erziehung bzw. Unterricht *über* Staatsbürgerschaft kommt dem »minimalen« Pol in dem von McLaughlin beschriebenen Kontinuum am nächsten und ist gewiss am leichtesten durchzuführen. Nach McLaughlin erheben sich gegen diese »minimale« Interpretation jedoch mehrere Einwände, wobei der wichtigste darin bestehe, dass »sie nur ein unreflektiertes Sozialisieren für den politischen und sozialen Status quo einschließt und deshalb sowohl aus pädagogischen als auch aus anderen unzureichend bleibt«.[11] Für eine eher »maximale« Interpretation von Citizenship Education gibt es beträchtliche Unterstützung. Beispielsweise argumentiert Will Kymlicka, dass Citizenship Education auch einschließen sollte, »wie wir über andere Menschen denken und uns ihnen gegenüber verhalten, besonders soweit sie sich in Rasse, Religion, Klasse usw. von uns unterscheiden«[12].

2 Citizenship Education in Europa

M. Print und A. Smith unterscheiden zwischen den zentral- und osteuropäischen Regionen einerseits und den westeuropäischen Ländern andererseits. Jene haben ihr Interesse an Citzenship Education aufgrund ihres Status als neueingerichtete Demokratien entwickelt, während westeuropäische Gesellschaften sich durch Probleme herausgefordert sehen, die »aus einer Mischung neuer Demographien, wachsender Prosperität und Wählerapathie erwachsen«[13]. Trotz der unterschiedlichen Motivationen ist jedoch klar, dass Citizenship Education für die Idee eines modernen, integrierten und doch vielfältigen Europa von zentraler Bedeutung ist.
C. Naval u.a. haben einen »neuen Ansatz für demokratische Staatsbürgerschaft« im Europa des 21. Jahrhunderts identifiziert, der auf Untersuchungen und Analysen zu politischen und curricularen Dokumenten im Bereich Staatsbürgerkunde und Citizenship Education aus der ganzen Welt beruht. Sie setzen sich für Programme ein, die

»sich nicht nur auf die herkömmlichen Sichtweisen von Staatsbürgerkunde und Citizenship Education beziehen – kennzeichnend für diese ist ein Lernen über Regierung, demokratische Institutionen, nationale Bindung, das Rechtssystem, National-,

[11] T.H. McLaughlin, Citizenship, a.a.O., 238.
[12] Will Kymlicka, Education for Citizenship. In: *J.M. Halstead / T.H. McLaughlin* (Hg.), Education for Morality, London 1999, 79–102, 88.
13 *M. Print / A. Smith,* Editorial. In: European Journal of Education 37 (2002), 103–105, 103.

Verfassungs- und politische Geschichte sowie Verantwortlichkeiten der Bürgerinnen und Bürger –, sondern die sie im Kontext einer globaler werdenden Welt, in der die meisten Länder nun Demokratien sind, erweitern. Weiterhin betont das Lernen über demokratische Staatsbürgerschaft das Verständnis demokratischer Prinzipien und Prozesse, weiter gefasste Entwürfe nationaler Identität, demokratischer Werte, Bürgerrechte und Verantwortlichkeiten (einschließlich Menschen-, sozialer und politischer Rechte), globaler und multipler Staatsbürgerschaften, das Prinzip des Rechts und richterlicher Unabhängigkeit, die alle darauf zielen, eine aktive, engagierte und demokratische Form der Staatsbürgerschaft zu unterstützen.«[14]

In ähnlicher Weise zielt das Projekt Education for Democratic Citizenship[15], das vom Europarat und der Europäischen Kommission unterstützt wird, in erster Linie auf die Bildung verantwortlicher und informierter Bürgerinnen und Bürger im Kontext der europäischen Integration. Es umfasst eine Reihe von Praktiken und Aktivitäten, durch die junge Menschen zur aktiven Partizipation am demokratischen Leben befähigt werden sollen. Der Schwerpunkt liegt bei der Bereitstellung und Anwendung von Information, Werten und Fähigkeiten, die mit demokratischen Vorgehensweisen und Prinzipien verbunden sind. Solche Projekte und Ansätze passen gut zu Kerrs Begriff der Erziehung *zur* Staatsbürgerschaft und liegen am maximalen Ende des von McLaughlin beschriebenen Spektrums der Staatsbürgerschaft.

Die von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführte Untersuchung zur staatsbürgerlichen Erziehung[16] schloss 28 Länder ein (davon 23 europäische) und führte zu dem Ergebnis, dass sich Schülerinnen und Schüler auf höheren Niveaus staatsbürgerlichen Wissens mit größerer Wahrscheinlichkeit als Erwachsene an politischen und staatsbürgerlichen Aktivitäten beteiligen. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung besteht darin, dass Schulen, die als Modelle demokratischer Vorgehensweisen ausgestaltet sind, staatsbürgerliches Wissen und Engagement am wirksamsten unterstützen. Allerdings zeigt die Untersuchung auch, dass ein offener und partizipatorischer Ansatz von Citizenship Education selten anzutreffen ist, weil nur etwa 25% der Schülerinnen und Schüler in allen Ländern berichten, dass sie häufig dazu ermutigt werden, im Unterricht ihre eigenen Auffassungen zum Ausdruck zu bringen, während ein gleichgroßer Anteil sagt, dass solche Diskussionen kaum oder nie stattfinden.[17]

Die IEA-Studie führte nicht zur Unterscheidung klarer Muster in verschiedenen Teilen Europas im Blick auf staatsbürgerschaftliches Wissen,

14 *C. Naval / M. Print / R. Veldhuis*, Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. In: European Journal of Education 37 (2003), 107–128, 110.

15 Ausführlichere Information s. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/ (downloaded 20/7/04) und *Naval u.a.*, a.a.O., 112f.

16 http://www2.hu-berlin.de/empir_bf.iea_e.html.

17 *David Kerr*, Citizenship: Local, National and International. In: *Liam Gearon* (Hg.), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School, London 2003, 5–27, 21.

Engagement und entsprechende Haltungen. Kerr hat eine Reihe »breiter kontextueller« Faktoren identifiziert (historische Tradition, geographische Lage, soziopolitische Struktur, ökonomisches System und globale Trends), die mit »strukturellen Faktoren« (Organisation des Erziehungswesens, pädagogische Werte und Ziele, Gestalt der Finanzierung und Administration) zusammenwirken und so das Verständnis und die Ansätze von Citizenship Education in verschiedenen Ländern beeinflussen.[18] Es ist daher nicht weiter erstaunlich, dass es in Europa keine einheitliche Gestalt für die Praxis von Citizenship Education gibt. J. Torney-Purta vermutet gleichwohl einen möglichen Trend, demzufolge die postkommunistischen Länder darin sehr erfolgreich scheinen, den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis demokratischer Prinzipien zu vermitteln, aber weniger erfolgreich bei der Vermittlung von Fähigkeiten (Tschechische Republik, Ungarn und Slowenien).[19] Im Gegensatz dazu lagen die Werte auf der Fähigkeiten-Subskala bei Schülerinnen und Schülern in England, Schweden und der Schweiz im internationalen Durchschnitt oder darüber, auf der Subskala, welche das Wissen über demokratische Begriffe und Prinzipien misst, jedoch unterhalb des internationalen Durchschnitts.

3 Entwicklungstendenzen des Religionsunterrichts in Europa

3.1 Die Gestalt des Religionsunterrichts in Europa

Vergleichende Darstellungen zeigen, dass es den Religionsunterricht als Pflicht- oder Wahlfach in vielen europäischen Schulsystemen gibt.[20] Wo es den Religionsunterricht nicht als eigenes Schulfach gibt, wird Religion üblicherweise in gewissem Maße beispielsweise in Geschichte, im Literaturunterricht, in Philosophie, Soziologie oder anderen Fächern behandelt. Darüber hinaus wird mehr und mehr darüber diskutiert, wie und in welchem Maße die Behandlung von Religion in der Schule das Selbstverständnis und die Weltanschauung der Individuen beeinflusst.

18 *Kerr*, Citizenship Education, a.a.O., 3.

19 *J. Torney-Purta*, Patterns in Civic Knowledge, Engagement and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. In: European Journal of Education 37(2002), 129–141, 134.

20 *Z. Kodelja / T. Bassler*, Religion and Schooling in Open Society: A Framework for Informed Dialogue, unpublished reference paper, Ljubljana 2004, *Peter Schreiner*, Different Approaches – Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe. In: *ders. / Hans Spinder / Jeremy Taylor / Wim Westerman* (Hg.), Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education: A Reader, Münster 2002, 95–100, *ders.*, The challenge facing religious education in Europe: Contribution to the Forum of the Council of Europe: The new intercultural challenge to education: religious diversity and dialogue in Europe, Strasbourg, Council of Europe, www.comenius.de/index.cfm (downloaded 2/3/04).

Zunehmendes Interesse richtet sich auf die Frage, in welchem Maße die Auseinandersetzung mit Religion zu sozialer Toleranz oder Intoleranz, zu Stereotypen und Vorurteilen beiträgt. In einigen Ländern gibt es noch immer grundlegende Auseinandersetzungen zwischen denen, die Religion in der Schule aufnehmen wollen, wobei religiöse Institutionen häufig eine Führungsrolle übernehmen, und denen, die Religion von der Schule ausschließen wollen.[21]

Ähnlich wie im Falle von Citizenship Education haben alle Modelle und Ansätze des Religionsunterrichts ihre eigene Geschichte.[22] Die bestimmenden Einflüsse reichen von der religiösen Landschaft des jeweiligen Landes, der Rolle und des Wertes von Religion in der Gesellschaft und der Struktur des Erziehungssystems bis hin zum Verhältnis zwischen Staat und Religion und der historischen Tradition eines jeden Landes. All dies muss in Rechnung gestellt werden, wenn man die Gestalt des Religionsunterrichts in einem Land verstehen möchte.

J. Hull analysiert die verschiedenen Ansätze, die in europäischen Ländern im Blick auf den Religionsunterricht gewählt werden, als Reaktionen auf die Pluralität in »solchen früher monolithischen Gesellschaften«.[23] Eine dieser Reaktionen ist die in Frankreich (mit Ausnahme von Elsaß-Lothringen) erfahrene, wo Religionsunterricht in öffentlich finanzierten Schulen nicht zulässig ist.[24] Eine andere Reaktion besteht, wie Hull sagt, darin, das Lernen von Religion zu pluralisieren, sodass den Schülerinnen und Schülern ein System parallelen Unterrichts geboten wird. Eine wiederum andere Reaktion zielt auf die Übernahme einer Position, die Religion von außen sieht.

Schreiner vertritt die Auffassung, dass grob zwischen zwei Hauptmodellen von Religionsunterricht in Europa unterschieden werden kann: einem religionskundlichen Ansatz und einem denominationellen oder konfessionellen Ansatz.[25] Über die Bezeichnungen, die dem Religionsunterricht gegeben werden, ist es zu einer beträchtlichen wissenschaftli-

21 Kodelja/Bassler, a.a.O., 1.

22 *Schreiner*, Different Approaches, The Challenge, a.a.O.

23 *John Hull*, The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: a Global Perspective. In: Schreiner u.a., a.a.O., 107–110.

24 Allerdings gibt es seit wenigen Jahren eine ernsthafte Diskussion über die Notwendigkeit eines Wissens über Religion in den Schulen. Den Lehrerinnen und Lehrern ist zunehmend bewusst geworden, dass die Schülerinnen und Schüler Geschichte, Kunst oder sogar Französisch ohne ein Grundwissen im Blick auf Religion(en) nicht verstehen. Dazu übt der Islam einen zunehmenden Einfluss in der französischen Gesellschaft aus. In der Nachfolge der Veröffentlichung des Debray-Berichts werden nun Initiativen entwickelt, die Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit verschaffen sollen, Kenntnisse über Religionen in verschiedenen Schulfächern aufzunehmen; vgl. *Régis Debray*, L'Enseignment du Fait Religieux dans L'École Laïque: Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris 2002, *Robert Jackson*, Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy, London 2004, Kap. 10.

25 *Schreiner*, Different Approaches, a.a.O.

chen Auseinandersetzung gekommen. D. Cush[26] hat eindrücklich dafür plädiert, den nicht-konfessionellen Religionsunterricht nicht als »verwässerte Religionskunde« anzusehen, und unterscheidet deutlich zwischen einem nicht-konfessionellen Ansatz zu diesem Fach, der einfach wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt (Religionskunde), und einem anderen, der die spirituelle, moralische, soziale und kulturelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bereichern will (nicht-konfessioneller Religionsunterricht). Für die Zwecke des vorliegenden Beitrags sollen zwei weit gefasste Bezeichnungen benutzt werden: konfessioneller und nicht-konfessioneller Religionsunterricht.

3.2 Konfessioneller Religionsunterricht

Das für die Definition maßgebliche Merkmal konfessionellen Religionsunterrichts ist die Annahme, dass das Ziel des Faches in der Übertragung oder Unterstützung (nurture) von Glauben besteht und dass die Inhalte des Religionsunterrichts, die Lehrerausbildung und die Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien vor allem in der Verantwortung von Religionsgemeinschaften im Unterschied zum Staat liegen. In manchen Fällen gibt es die Möglichkeit, aus dem Fach auszutreten und andere Fächer wie etwa Ethik oder Philosophie zu wählen.
In Ländern mit einer vorherrschend katholischen Bevölkerung (Italien, Spanien, Portugal und Polen beispielsweise) ist der Katholizismus tief in der Kultur verwurzelt, und dies beeinflusst auch die Art und Weise, wie Religionsunterricht erteilt wird. In Italien zum Beispiel besuchen etwa 90% der Schülerinnen und Schüler den freiwilligen Religionsunterricht, der von Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird, die ein von den diözesanen Autoritäten anerkanntes Zertifikat besitzen, von der katholischen Autorität ernannt und vom Staat bezahlt werden.[27]
In religiös gemischten Situationen wie etwa in Deutschland, den Niederlanden oder der Schweiz bedeutet Religionsunterricht vor allem religiöse Unterweisung in der Mehrheitsreligion oder -kirche des jeweiligen Staates. Auch Unterricht über andere Religionen kann eingeschlossen sein, vor allem in der Sekundarstufe, aber der Unterricht wird gewöhnlich aus der Perspektive der vorherrschenden Religion erteilt. Die Lehrerschaft kann professionalisiert sein, mit oder ohne besondere und enge Beziehung zur Kirche, aber auch Pfarrerinnen und Pfarrer sowie kirchliche Religionslehrerinnen und -lehrer sind im Unterricht tätig.

26 The Relationships between Religious Studies, Religious Education and Theology: Big Brother, Little Sister and the Clerical Uncle? In: British Journal of Religious Education 21(1999), 137–145.
27 *Graziella Gandolfo-Censi*, Italy. In: *Peter Schreiner* (Hg.), Religious Education in Europe: A collection of basic information about RE in European countries, Münster 2000, 107–109.

3.3 Nicht-konfessioneller Religionsunterricht

Dieser Ansatz wird in staatlicher Verantwortung praktiziert. Der Religionsunterricht ist dem Erziehungsministerium und den lokalen Schulbehörden unterstellt, welche die Lehrpläne erstellen sowie die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden und ernennen, wobei zum Teil auch Vertreterinnen und Vertreter der Religionen zu den Lehrplänen beitragen können. Einen solchen nicht-konfessionellen Ansatz für den Religionsunterricht finden wir in England, Wales und Schottland wie auch in Dänemark, Schweden und Norwegen. Die Ziele bestehen in der Entwicklung von Wissen und Verständnis sowie in der Reflexion dieses Verständnisses und der Erkundung grundlegender menschlicher Erfahrungen und Fragen. In den genannten Ländern gibt es allerdings zahlreiche Varianten und Unterschiede. Beispielsweise beteiligen der Staat und die lokalen Schulbehörden in England die Religionsgemeinschaften (zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Vertreterinnen und Vertretern aus der Lokalpolitik) an der Erstellung von Lehrplänen. In Dänemark hingegen liegt die gesamte Verantwortung für die Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung beim Staat.[28]

4 Modelle für den Religionsunterricht in Europa

Die drei von M. Grimmitt entwickelten Modelle des Lehrens im Religionsunterricht werden auch als hilfreich für die Analyse von Ansätzen des Religionsunterrichts in Europa angesehen.[29] Das erste Modell stellt eine Erziehung *in* eine Religion *hinein* dar. Es beschreibt einen konfessionellen Ansatz, bei dem das Curriculum des Religionsunterrichts aus einer einzigen Tradition besteht, die von Insidern unterrichtet wird. Von den Unterrichtenden wird erwartet, dass sie selbst an diese Religion glauben, und das Ziel der Unterweisung besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, an diese Religion zu glauben oder die Bindung an diese Religion zu stärken. Eine Variante dieses Ansatzes von »Religion lernen« stellt verschiedene Religionen in getrenntem Unterricht vor, aber noch immer aus der Perspektive nur einer Religion. Viele zentral- und osteuropäische Länder geben dieser Form von Religionsunterricht hohe Priorität.[30]

Unterricht *über* Religion verweist auf den Ansatz der Religionskunde. Statt aus einer Innensicht wird Religion aus einer beschreibenden und

28 *Tim Jensen*, Religious Education and the Secular State (Vortrag bei der International Coalition for Religious Freedom Conference »Religious Freedom and the New Millennium«, Berlin 29.–31.5.1998, www.religiousfreedom.com/conference/Germany/jensen.htm (downloaded 2/3/2004).

29 *Hull*, The Contribution, a.a.O., *Schreiner*, Different Approaches, The Challenge, a.a.O.

30 *Schreiner*, The Challenge, a.a.O.

historischen Perspektive unterrichtet. Dieser Ansatz schließt ein Lernen über die Glaubensweisen, Werte und Praktiken einer Religion ein, aber er versucht auch die Arten und Weisen zu verstehen, in denen diese das Verhalten Einzelner beeinflussen, sowie die Wege, auf denen Religion Gemeinschaften bestimmt.

Von Religion *her* unterrichten gibt den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, unterschiedliche Antworten auf wichtige religiöse und moralische Fragen zu bedenken, sodass sie in reflektierter Form eigene Sichtweisen entwickeln können. Bei diesem Ansatz stehen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Es stellt sich die Frage, in welchem Maße und auf welche Weise Kinder und Jugendliche von der Beschäftigung mit Religion für ihre Bildung profitieren können. Das Hauptziel dieser Art von Religionsunterricht wird manchmal so formuliert, dass der Unterricht zur moralischen und spirituellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen oder ihnen helfen soll, ihre eigene Sicht religiöser Zusammenhänge zu entwickeln. Hull hebt die Stärken dieses dritten Ansatzes hervor:

»... wenn man vom Nutzen, den junge Menschen und die Gesellschaft aus der Beschäftigung mit Religion ziehen können, spricht, entfernt man sich von den inneren Anliegen der Religionsgemeinschaften und von ihren internen Fragen hinsichtlich der besten Möglichkeiten, sich mit Religion zu beschäftigen, zugunsten der weiter gefassten Probleme, mit denen die Regierung und die Gemeinschaft im weiteren Sinne zu Recht befasst sind.«[31]

Die Implikationen für Citizenship Education sind in diesem Falle offensichtlich.

Der zweite und dritte Ansatz werden oft miteinander verbunden, beispielsweise bei M. Grimmitts Ansatz, der das »Lernen über« und das »Lernen von« Religion miteinander verknüpft,[32] oder bei R. Jacksons interpretativem Ansatz, bei dem beides, Verstehen und Wissen sowie Reflexion und konstruktive Kritik, als wesentliche Elemente eines integrierten Lernprozesses angesehen werden.[33]

5 Zukunftsperspektiven für den Religionsunterricht in Europa

P. Schreiner sieht eine Tendenz in Richtung einer einheitlichen Entwicklung der Praxis von Religionsunterricht in Europa – trotz mancher unterschiedlicher theoretischer Perspektiven – hin zu einer verstärkten

31 *Hull*, The Contribution, a.a.O., 109.

32 *Michael H. Grimmitt*, Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education, Great Wakering 1987.

33 *Robert Jackson*, Religious Education: An Interpretive Approach, London 1997, *ders.*, Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy, London 2004.

Aufmerksamkeit auf aktives Lernen und die Entwicklung persönlicher Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern. Schreiner entdeckt auch ein neues Verständnis der Beziehung zwischen Religion und Kultur, die nun als dynamisch miteinander verwobene Bereiche angesehen werden, sodass alle Definitionen nur noch einen vorläufigen Status haben.[34] Darin liegt eine gewisse Generalisierung, obwohl es auf Entwicklungen in europäischen Ländern wie Deutschland, den Niederlanden, den skandinavischen Ländern und Großbritannien zutrifft. Die sich verstärkende Diskussion über den Ort von Religion in der Schule, die von dem Projekt zum interkulturellen Lernen und religiöser Vielfalt des Europarats ebenso unterstützt wird wie von einer wachsenden Anzahl europäischer Netzwerke, könnte allerdings zu mehr Konsens führen.[35]

6 Religionsunterricht als Citizenship Education

Nach der Erörterung der vielfältigen und komplexen Gestalten sowohl von Citizenship Education als auch des Religionsunterrichts in Europa sind wir nun in der Lage, die mögliche(n) Beziehung(en) zwischen den beiden Fächern zu erkunden. Dabei ist es wichtig, die Befürchtungen und Anliegen, die sich für manche Pädagogen mit dem Vorschlag dieser Beziehung verbinden, offen anzuerkennen.

Einige davon traten im Falle von England und Wales hervor, als im Jahre 2001 ein nationales Pflichtcurriculum für Citizenship Education in der Sekundarschule eingeführt wurde. Manche befürchteten, dass das »neue Fach« eine unmittelbare säkulare Bedrohung für den Religionsunterricht darstelle, während andere einen Konflikt zwischen den Zielen in den beiden Bereichen sahen. Diese Befürchtungen fußen auf ganz spezifischen Auffassungen von Religionsunterricht und Citizenship Education, die für jeden besonderen Kontext erkundet werden müssen.[36] Im Falle Englands sind viele dieser Befürchtungen inzwischen überwunden, und die Vereinigung der professionellen Religionslehrerschaft in England (Professional Council for Religious Education/PCfRE) hat die Absicht formuliert, »sich für eine offene Grenze zwischen Religionsunterricht und Citzenship Education einzusetzen«.[37] Ein entsprechendes Anzeichen

34 *Schreiner*, Different Approaches, a.a.O.

35 Dazu gehören etwa die Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE) (http://www.cogree.com/), das European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA) (http://enreca.isert-network.com/docs/index.htm), die European Association for World Religions in Education (EAWRE) (http://www.eawre.org/) und das Institut Européen en Sciences des Religions (IESR) in Paris, das in der Nachfolge des Debray-Berichts eingerichtet wurde (http://www.ephe.sorbonne.fr/IESR/accueil.htm).

36 *Jackson*, Rethinking, a.a.O.

37 *PCfRE*, Citizenship and Religious Education: Report for the seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, Mecklenbergh Square, London, St Gabriel's

ist die Tendenz, Lehrerinnen und Lehrer dafür zu gewinnen, die Verantwortung für beide curriculare Bereiche zu übernehmen.[38]
Hinsichtlich dieser Beziehung in einem weiteren europäischen Kontext müssen verschiedene Faktoren im Blick auf die in den einzelnen Ländern gewählten Ansätze berücksichtigt werden. Eine Diskussion einiger möglicher Modelle für Religionsunterricht und Citizenship Education in Europa wird im Folgenden versucht, jedoch ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit.

7 Konfessionelle und nicht-konfessionelle Ansätze des Religionsunterrichts im Verhältnis zu Citizenship Education

Konservative konfessionelle Ansätze des Religionsunterrichts tendieren zu Sichtweisen von Staatsbürgerschaft, die zum »minimalen« Pol von McLaughlins Spektrum der Staatsbürgerschaft gehören. Im Extrem ließe sich sagen, dass sie sich für eine einzige einheitliche nationale, kulturelle und religiöse Identität einsetzen, was ohne Zweifel ethische und politische Probleme aufwirft. Liberale Ansätze des Religionsunterrichts in konfessionellen Kontexten können gleichwohl sehr positiv zu »maximalen« Formen von Citizenship Education, die sich auf Fragen der Pluralität und Globalisierung beziehen, beitragen. Beispielsweise befassen sich die kontextuellen und dialogischen Ansätze, die von Autoren mit einem christlich-protestantischen Hintergrund in Deutschland vorgeschlagen werden (etwa Heimbrock, Schweitzer/Boschki, Streib[39]) oder in den Niederlanden (Bakker, Wardekker/Midema[40]) oder der pluralistische Ansatz des katholischen deutschen Religionspädagogen H.-G. Ziebertz direkt und tiefgreifend mit Problemen der Pluralität auf lokalen und globalen Ebenen.[41]

Trust and the Professional Council for Religious Education, 2001www.pcfre.org.uk (downloaded 15/01/04).

38 *L. Blaylock,* Why citizenship needs to take its spiritual and religious frontiers more seriously. In: Teaching Citizenship (2003, Summer), 24–29, 25.

39 *Hans-Günter Heimbrock*, Beyond globalism and relativism: religious education, plurality and life-world orientation. In: *ders. / Christoph Th. Scheilke / Peter Schreiner* (Hg.), Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe, Münster 2001, 85–102, *Friedrich Schweitzer / Reinhold Boschki,* What children need: co-operative religious education in German schools: results from an empirical study. In: British Journal of Religious Education 26 (2004), 33–44, *Heinz Streib*, Inter-religious negotiations: case studies on students' perception of and dealing with religious diversity. In: *Heimbrock u.a.*, a.a.O., 129–149.

40 *Cok Bakker*, School as a Place of Diversity. In: Heimbrock u.a., a.a.O., 203–221, *W. Wardekker / S. Miedema,* Religious identity formation between participation and distanciation. In: ebd., 23–33.

41 *Hans-Georg Ziebertz*, Religious Education in a Plural Western Society, Münster 2003.

Wie bereits erörtert, bezieht sich ein wichtiges Element der Staatsbürgerschaftsdiskussion auf Probleme, die aus sozialer Pluralität, einschließlich Fragen religiöser und kultureller Vielfalt, erwachsen. Die Diskussion über Citizenship Education und Fragen der religiösen Vielfalt sowie des Beitrags, den die Beschäftigung mit Religionen zu unserem Verständnis von Staatsbürgerschaft leisten kann, hat deutlich zugenommen. Jede Diskussion dieser Art muss die Ziele des Religionsunterrichts berücksichtigen. Beispielsweise kamen Spezialisten des interkulturellen Lernens und der staatsbürgerlichen Erziehung im Zusammenhang des oben erwähnten Europarat-Projekts, das die Dimension der religiösen Vielfalt auf die interkulturelle Erziehung beziehen soll, zu der Auffassung, dass nicht-konfessionelle Formen des Religionsunterrichts (wie sie z.B. in England und Norwegen zu finden sind) eher mit den Zielen einer »maximalen« Form von Citizenship Education kompatibel sind als die stärker konfessionellen Ansätze.

Eine »nicht-konfessionelle« Form der pädagogischen Arbeit im Religionsunterricht stellt der interpretative Ansatz dar, wie er mit der Universität von Warwick in England verbunden ist.[42] Er bezieht sich auf die Entwicklung von Fähigkeiten, sich mit religiösen Traditionen sowie mit der Vielfalt und Komplexität von Religionen im Verhältnis zum Verständnis von Kultur, Ethnizität und Nationalität auseinanderzusetzen. Der Darstellung religiöser Traditionen wird große Sorgfalt gewidmet, und die eigenen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler werden als wichtiger Teil des Lernprozesses angesehen. Dieser Ansatz unterstützt Reflexion, konstruktive Kritik des behandelten Materials (aus einer gewissen Distanz) und Beteiligung am interpretativen Prozess. Das Lernen kann an jedem Punkt des hermeneutischen Zirkels beginnen (zum Beispiel beim Überblick zu Schlüsselbegriffen oder den Erfahrungen von Mitschülerinnen und -schülern).

Darüber hinaus gibt es verschiedene nicht-konfessionelle dialogische Ansätze, die sich auf die Schülerinteraktion im Klassenzimmer konzentrieren. Wie der interpretative Ansatz legen sie Wert auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler, die sowohl den Ausgangspunkt als die Schlüsselressourcen und -akteure darstellen. Verschiedene Formen dieses Ansatzes wurden in Norwegen, in Deutschland und in England eingesetzt.[43]

Diese interpretativen und dialogischen Ansätze erwarten vom Religionsunterricht einen wertvollen Beitrag zu Citizenship Education. Sie beziehen sich auf soziale und persönliche Identität und entwickeln Fähigkei-

42 *Jackson*, Religious Education, a.a.O.; Rethinking, a.a.O.

43 *Heid Leganger-Krogstad*, Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. In: *Jackson*, International Perspectives, a.a.O., 169–190, *Wolfram Weisse*, Difference without discrimination: religious education as a field of learning for social understanding. In: ebd., 191–208, *Julia Ipgrave*, Dialogue, citizenship, and religious education. In: ebd., 147–168.

ten, die zum Verstehen unterschiedlicher Aspekte der Pluralität (lokal, global und national) im Verhältnis zu den eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler führen.

8 Schluss

Während der vielfältigen Gestalt von Religionsunterricht und Citizenship Education in ganz Europa kein Abbruch getan werden soll[44], scheint es doch in jedem Fachbereich Tendenzen zu geben, besonders (soweit der Religionsunterricht betroffen ist) in Nordeuropa. Der Trend geht hin zu einer stärker »maximalen« Form von Citizenship Education, die vermehrt der sozialen Pluralität Rechnung trägt. Sie ist weit gefasst und inklusiv; sie ermutigt zu Erkundung und Interpretation; und sie ist weit mehr auf Prozesse als auf Inhalte bezogen. Parallel dazu stützt sich der Religionsunterricht in manchen Teilen Europas auf eine Anzahl von Ansätzen, die ein Lernen von religiöser Vielfalt fördern und zugleich auf die Bedürfnisse des Kindes konzentriert sind. Solchen pädagogischen Arbeitsweisen inhärent ist ein Verständnis von Religion und Kultur, das neueren empirischen und theoretischen Arbeiten zu Pluralität und Pluralismus Rechnung trägt.[45]

Wo diese Formen von Religionsunterricht und Citizenship Education zusammenkommen, gibt es ein starkes Potenzial für die Entwicklung einer engen Beziehung zwischen diesen beiden Bereichen. Interpretative und dialogische Ansätze des Religionsunterrichts beispielsweise stellen die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Lernprozesses, sodass diese das Wissen, das sie über verschiedene religiöse Traditionen gewinnen, nutzen können, um über ihr eigenes Gefühl der Identität nachzudenken und es in einer Weise zu entwickeln, welche die soziale Pluralität anerkennt. Sowohl der Inhalt als auch die Fähigkeiten, die von solchen Ansätzen des Religionsunterrichts unterstützt werden, sind für eine »maximale« Form von Citizenship Education in Europa unmittelbar relevant.

44 Kodelja/Bassler, a.a.O.

45 Vgl. zum Beispiel *G. Baumann*, Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic, London 1996, *Hans-Günter Heimbrock*, Beyond globalism and relativism: religious education, plurality and life-world orientation. In: *ders. / Christoph Th. Scheilke / Peter Schreiner* (Hg.), Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe, Münster 2001, 85–102, *Jackson*, Religious Education, a.a.O., *ders.*, Rethinking, a.a.O., *Geir Skeie*, Plurality and pluralism: a challenge for religious education. In: British Journal of Religious Education 25 (1995), 47–59, *ders.*, Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. In: *Jackson*, International Perspectives, a.a.O., 51–66, *Hans-Georg Ziebertz*, Religious Education in a Plural Western Society, Münster 2003 und *Sissel Østberg*, Pakistani Children in Norway: Islamic Nurture in a Secular Context, Leeds 2003.

Dr. *Robert Jackson* ist Professor of Education und Direktor der Warwick Religions and Education Research Unit, Institute of Education, University of Warwick.

Karen Steele ist Research Associate an der Warwick Religions and Education Research Unit, Institute of Education, University of Warwick.

3

Weitere Zusammenhänge

3.1

Ulrich Becker

Notizen zur Vorgeschichte einer ökumenischen (und internationalen) Religionspädagogik

1 Die prekäre Engführung religionspädagogischer Aufmerksamkeit – eine ernüchternde Bilanz

Als sich die Zeitschrift für Pädagogik 2001 in ihrem 47. Jahrgang zum ersten Male mit dem Thema Bildung im Zeitalter der Globalisierung befasste, schrieb Walter Hornstein: »Gemessen an der Gewalt und Dynamik, die in der Programmatik und Praxis der Globalisierung liegen, und der Herausforderung, die für eine an Humanität und Emanzipation orientierte Erziehungskonzeption darin liegt, erscheint das Ausmaß der Befassung mit dieser Thematik in der deutschen Erziehungswissenschaft ausgesprochen gering.«[1]
Gefragt nach »den Gründen für diese prekäre Engführung pädagogischer Aufmerksamkeit« hat Klaus Seitz mit Recht vor allem »den Einfluss des nationalen Paradigmas« genannt, »das die erziehungswissenschaftliche Reflexion, die pädagogische Geschichtsschreibung wie auch die bildungspolitische Programmatik nach wie vor in seinen Bann zieht.« Erläuternd fährt er fort:

»Die Entfaltung des modernen europäischen Bildungssystems und die Ausdifferenzierung einer akademischen Erziehungswissenschaft gehen einher mit der Genese der europäischen Nationalstaaten. Erziehung und Bildung wurden dabei für den Aufbau einer nationalen Identität und die Konstruktion eines scheinbar homogenen nationalen Kulturraums in die Pflicht genommen. Der nationale Horizont umreißt den Kontext, innerhalb dessen Funktion und Bedeutung der Bildung bis ins späte 20. Jahrhundert hinein wahrgenommen wurden und weithin noch immer werden. Doch Schleiermachers Diktum, ›dass jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, sich nur in dem Gebiete einer Nationalität festsetzen könne‹, kann heute nicht mehr überzeugen.«[2]

1 Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), 532.
2 *Klaus Seitz*, Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis 10 (2004), 6. Das Schleiermacher-Zitat ist entnommen aus: Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Frankfurt a.M. / Berlin 1983, 23. Ausführlicher begründet und dargelegt hat Seitz seine Thesen in: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt a.M. 2002, vor allem 19ff.

Wir zögern nicht, dieses Urteil auch auf eine Religionspädagogik zu übertragen, die in unserem Lande aus theologischer Perspektive das Ganze von religiöser Erziehung und Bildung bedenkt. Auch für sie – für die religionspädagogische Reflexion, für die religionspädagogische Geschichtsschreibung und für ihre bildungspolitische Programmatik gilt in Deutschland weithin diese ›prekäre Engführung‹. Dazu steht sie auf der einen Seite viel zu sehr im Banne der oben beschriebenen pädagogischen Tradition. Auf der anderen Seite ist sie einem theologischen und kirchlichen Denken verhaftet, das Mühe hat, seine eigene kulturelle Verfremdung zu reflektieren.

So ist es nicht verwunderlich, dass die seit der IV. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Uppsala (1968) und seit Ernst Langes Plädoyer für eine ökumenische Didaktik (1972) in unserem Lande (damals in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik) in Gang gekommene intensive Diskussion um eine »Theorie« und »Methode für das Erlernen des Welthorizontes, in dem die Kirche heute Kirche sein, das Christentum an der Zeit sein kann«[3], blickt man auf das Ganze der gegenwärtigen religionspädagogischen Theoriediskussion, nur zögernd aufgenommen wird. Lange hatte damals sehr grundsätzlich, das Ganze von Theologie und Kirche in den Blick nehmend, so argumentiert: »Von Anfang an ist die biblische Verheißung eine ›ökumenische‹ Verheißung gewesen. Das christliche Gewissen muss sich einleben in den größeren Haushalt, in den es von Anfang an ›herausgefordert‹, auf den es von Anfang an orientiert war, den Haushalt der bewohnten Erde. Es muss sich einüben in ein neues, nein, in sein ursprüngliches Zeit- und Weltgefühl. Das ist ein Bildungsproblem im umfassenden Sinne des Wortes.«[4]

Keine Frage, inzwischen liegen eine Reihe gewichtiger Studien zum ›Ökumenischen Lernen‹ vor, und die neuen religionspädagogischen Lexika berücksichtigen selbstverständlich das Stichwort.[5] Aber der mit der Sache des Ökumenischen Lernens verbundene hohe Anspruch ist in den Augen derer, die ihn spätestens seit den siebziger Jahren in immer neuen Anläufen vertreten haben, nur zögerlich umgesetzt worden. War er zu hoch angesetzt? »Die Frage nach ökumenischem Lernen ist nicht nur eine didaktische und methodische, nicht nur eine religions- und gemein-

3 *Ernst Lange*, Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung?, Stuttgart 1972, 197.

4 *Ernst Lange,* Das ökumenische Unbehangen, in Kirche für die Welt, hg. v. R. Schloz, München/Gelnhausen 1981, 307.

5 Für die zwischen 1970 und 1989 erschienenen Beiträge vgl. *Gottfried Orth*, Im Horizont der einen Erde. Literaturdokumentation zu Ökumene und ökumenischem Lernen, Erster Teil, Münster 1989, Zweiter Teil Münster 1994 – ferner die Übersichtsartikel im Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn 2001, und im Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, und *Ulrich Becker / Klaus Goßmann*, Ökumenisches Lernen, in: *Volker Elsenbast / Annebelle Pithan / Peter Schreiner / Friedrich Schweitzer* (Hg.), Wissen klären – Bildung stärken, Münster 2004, 285ff. Für die katholische Religionspädagogik vgl. auch *Engelbert Gross*, Eine-Welt-Religionspädagogik. Skizze eines Begriffs, in: *Thomas Schreijäck* (Hg.), Christwerden im Kulturwandel, Freiburg 2001, 416ff.

depädagogische Fragestellung, sondern ... eine theologische und eng damit verknüpft eine sozialwissenschaftliche und kulturtheoretische Frage, die das Ganze von Theologie und Kirche betrifft. Sind wir bereit und willens, zu akzeptieren und entsprechend zu handeln und zu denken, dass Ökumene und Lernen Theologie und Kirche als Ganze betreffen, infragestellen und zu grundlegenden Veränderungsprozessen herausfordern (ökumenisches Lernen als education for transformation)? In dieser Frage verbirgt sich die Forderung nach einer neuen Grundsatzdiskussion über den Zusammenhang von Ökumene und Lernen im Verhältnis zu unserer Art, Theologie zu betreiben und Kirche zu sein.«[6]

2 Erste Beiträge zu einer ökumenischen/internationalen Religionspädagogik seit den 50er Jahren

Diese ernüchternde Bilanz ist angesichts des Beitrags, den deutsche Theologen und Religionspädagogen in einer ersten Diskussionsphase zu einer ökumenisch orientierten Religionspädagogik geleistet haben, erstaunlich. Von ihnen schreibt Philip Potter, der dritte Generalsekretär des Ökumenischen Rates der Kirchen (1969–1984):

»Die ökumenische Bewegung verdankt Deutschland viel bei ihrem Nachdenken über ökumenisches Lernen. Der Kirchentag war eine gewaltige Bemühung, Gottes Volk zu befähigen, miteinander zu lernen, was es heißt Christsein in der heutigen Welt. Sein Begründer, Reinhold von Thadden, empfing seine Inspiration aus den frühen Erfahrungen der christlichen Studentenbewegung und als Vorstandsmitglied des Christlichen Weltstudentenbundes. Er hatte gelernt, die parochiale Schau von Glauben und Leben zu durchbrechen – ein Umstand, der ihn während der nationalsozialistischen und faschistischen Zeit und während des Kriegs aufrecht erhielt. Diese Vision führte zum Kirchentag.

Dieser hat seinen Beitrag zur Entwicklung ökumenischer Erziehung auch im Weltkirchenrat unmittelbar geleistet. Es verdient festgehalten zu werden, dass Hans Hermann Walz, der Beigeordneter Direktor des Ökumenischen Instituts in Bossey war, viele Jahre Generalsekretär des Kirchentags gewesen ist.

Die Evangelischen Akademien haben eine ähnlich grosse Rolle dabei gespielt, Menschen der Kirche und solche, die lange Zeit von ihr entfremdet waren, entdecken zu helfen, was der christliche Glaube für alle Bereiche unseres Lebens bedeutet und besagt. Tatsächlich haben Kirchen und Gruppen in vielen Ländern den Akademieansatz als Instrument ökumenischer Erziehung und ökumenischer Aktion übernommen.

Zwei Deutsche haben das ökumenische Denken stark beeinflusst: Ernst Lange war Direktor der Abteilung für ökumenische Aktion zwischen 1967 und 1970, Werner Simpfendörfer arbeitete in dieser Abteilung von 1969 bis 1971 und wurde der 1. Vorsitzende des Stabes in der neuen ›Programmeinheit Bildung und Erneuerung‹ von 1971 bis 1973. Beide haben wesentlich beigetragen zur Weiterentwicklung dessen, was man eine ökumenische Didaktik nennen kann – Ernst Lange durch seine schrift-

6 *Gottfried Orth*, Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster 1991, 328.

lichen Arbeiten, Werner Simpfendörfer durch die Weiterführung dieser Arbeiten und durch seine zahlreichen praktischen Bemühungen und Kontaktgruppen.«[7]

In dieser Aufzählung deutscher Beiträge zum ökumenischen Lernen aus früherer Zeit – Reinhold von Thadden, Hans Hermann Walz, Ernst Lange, Werner Simpfendörfer – fehlt der Name Karl Ernst Nipkows.

Nipkow hat unter dem Impuls der Thematik der V. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Nairobi (1975), an der er selbst teilgenommen hat – vor allem unter dem 4. Teilthema der Konferenz: »Erziehung zu Befreiung und Gemeinschaft –, christliche Ziele und Prioritäten für die Veränderung der Erziehung in Kirche und Gesellschaft« seine dreibändigen »Grundfragen der Religionspädagogik« entworfen und darin ein »multiples Konzept mehrerer pädagogischer Grundaufgaben der Kirche« entwickelt, zu der als vierte Grundaufgabe »Der ökumenische Weg – Kirche als das ganze Volk Gottes« gehört.[8] Seine Ausgangsfrage für diese vierte Grundaufgabe lautet: »Wie geschieht christliche Erziehung wirklich nachhaltig in diesem spannungsreichen, gleichwohl unausweichlichen ökumenischen Horizont? Wieweit praktizieren wir christliche Einheit und Gemeinsamkeit in der Vielfalt der aufeinander stoßenden christlichen Standpunkte und Glaubenshaltungen? Wieweit gelingt es, unsere eigene Wahrheit, die wir für die christliche Wahrheit halten, so zu sehen, dass sie durch die Wahrheit des anderen Glaubensbruders, den wir zunächst gar nicht zu verstehen scheinen, zu einer größeren Wahrheit werden könnte, die uns beide ›eint‹«?[9] Seine Antwort: Eine ökumenisch orientierte Religionspädagogik zielt auf die Mitsprache und Handlungsfähigkeit der Betroffenen, damit jeder Einzelne im Ringen um die Wahrheit selbstverantwortlich teilnehmen kann – und sie zielt »zugleich auf gemeinsames Suchen im Zeichen einer grösseren Wahrheit, auf gegenseitige Hilfe und Respektierung, auf konziliare Gemeinschaft … Ökumenisch orientierte Religionspädagogik sollte die Fülle der Wahrheit erfahrbar zu machen suchen, jene Fülle, die die eigene persönliche, nationale, kulturelle, rassische und konfessionell-religiöse Begrenztheit ›aufhebt‹. Hier stehen wir noch ganz am Anfang.«[10]

Legt Nipkow damals einen ersten Versuch vor, die ökumenische Dimension und das ökumenische Lernen in eine Theorie kirchlicher Bildungsarbeit zu integrieren, so ist W. Simpfendörfer sechs Jahre später in dem von ihm und H. Dauber herausgegebenen Sammelband viel stärker an den Konsequenzen interessiert, die sich aus einem Nachdenken über ›ökumenische Bildung‹ ergeben. Auf dem Hintergrund seiner und anderer Erfahrungen aus praktischer ökologischer und entwicklungsbezogener Bildungsarbeit rückt er das Zusammenspiel von eigenem Haushalt und bewohntem Erdkreis, von Handeln in der eigenen und in der Einen

7 Vorwort in *Heinrich Dauber / Werner Simpfendörfer* (Hg.): Eigner Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen, Wuppertal 1981, 6.
8 *Karl Ernst Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Band 1–3, Gütersloh 1975–1982. Band 1 beginnt mit einem Beitrag zu »›Erziehung zu Befreiung und Gemeinschaft‹ – Nairobi 1975 als Herausforderung an die Religionspädagogik der Gegenwart« (19–23). Band 2 entwickelt die vier pädagogischern »Grundaufgaben der Kirche als Probe ihres Selbstverständnisses und ihrer Lernfähigkeit« (101ff.).
9 Zu den pädagogischen Aufgaben der Kirche im Horizont der Thematik von Nairobi. In: Ökumenische Rundschau 24 (1975), 64.
10 *Nipkow*, Grundfragen, a.a.O., 227.

Welt in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Seine Ausgangfrage ist nicht länger, wie können Christen oder christliche Kirchen, sondern wie können Menschen weltorientiert und frei von Provinzialismus miteinander leben. Deshalb kann es bei ihm heißen:

»Ökumenisches Lernen im Welthorizont meint das Einleben in den komplexen und widersprüchlichen Zusammenhang der Einen Welt. Ökologisches Lernen im Alltag legt die Grundlage dafür, mit diesem Zusammenhang umzugehen. Ökos und Ökumene bezeichnen Ursprung und Ziel jenes zusammenhängenden Lernvorgangs, durch den wir uns in den größeren Haushalt der bewohnten Erde einleben. Eine erste Bilanz dieses Ansatzes lässt folgende Arbeits- und Erfahrungsfelder ökumenischen Lernens sichtbar werden:
1. Es geht um primäre Erfahrungen des Welthorizonts, in welchem das ›Projekt der gemeinsamen Zukunft‹ begreifbar wird. 2. Das Lernen von Mehrheiten bedarf der Ermutigung zum Abschied vom Provinzialismus, dessen Aufklärung zugleich seine Einordnung ermöglicht. 3. Sprachfähigkeit für das Palaver, für den Dialog über Grenzen hinweg, erfordert Sensibilität für fremde Bedürfnisse. 4. In einer grenzenüberschreitenden Verknüpfung der ›kleinen Haushalte‹ besteht die eigentliche ökumenische Aktion, in der wir miteinander leben und voneinander lernen können. 5. Identität muss sich im Streit um den Frieden aufs Spiel setzen, damit es zu ökumenischer Partnerschaft kommen kann.«[11]

Nipkows und Simpfendörfers Beiträge sind natürlich in die Vorarbeiten für die 1985 von der EKD herausgegebene Arbeitshilfe zum Ökumenischen Lernen (»Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse«) eingegangen – sie haben aber in der religionspädagogischen bzw. katechetischen Theorie-Diskussion der achtziger und neunziger Jahre in Westdeutschland so gut wie keine Rolle gespielt.[12] Das gilt erst recht von einem noch viel weiter zurückliegenden deutschen Beitrag, in dem einige Gründe für diese ›prekäre Engführung‹ sehr deutlich beim Namen genannt werden:.

1952 hatte in Frankfurt/M. eine Studientagung über Probleme ökumenischer Erziehung stattgefunden, bei der der damalige Direktor der Studienabteilung des ÖRK, Nils Ehrenström, zusammen mit Edmund Schlink und Gerhard Ebeling referierte. Auch unter Rückbezug auf die Ergebnisse dieser Tagung, die, soweit ich sehen kann, nicht dokumen-

11 *Dauber/Simpfendörfer*, a.a.O., 67f. In diesem Sammelband befindet sich auch ein Beitrag von *Paul-Gerhard Seiz*, der schon 1975 (zusammen mit *Friedrich Pfäfflin*) einen Beitrag zum Thema: Auf der Suche nach einer ökumenischen Didaktik. Erfahrungen aus der Praxis der Erwachsenenbildung. In: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 64 (1975), 422ff veröffentlicht hatte.

12 Anders liefen die entsprechenden Diskussionen in der Deutschen Demokratischen Republik, wo J. Henkys, J. Althausen, E. Schwerin u.a. seit der Gründung des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR 1969 um eine kirchliche Erziehungsarbeit im ökumenischen Kontext bemüht waren. Vgl. dazu *Ulrich Becker*, Die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Evangelischen Kirchen in der DDR im ökumenischen Kontext, in: *Comenius-Institut* (Hg.), Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990, Weinheim 1998, 199ff.

tiert worden ist, veröffentlichte Hans Hermann Walz, der von 1949 bis 1954 Beigeordneter Direktor des Ökumenischen Instituts in Bossey und später langjähriger Generalsekretär des Deutschen Evangelischen Kirchentags war, vier Jahre später einen Aufsatz mit der Überschrift »Ökumenische Erziehung als Aufgabe«.[13] Sein leidenschaftliches Plädoyer für eine Öffnung kirchlicher Erziehungsaktivitäten auf ökumenische Fragestellungen hin verbindet er mit einer Suche nach den Gründen für das bis heute zu beobachtende zögerliche Sicheinlassen auf die neue Aufgabenstellung:

»Dass es an der Beachtung der Aufgabe ökumenischer Erziehung so weitgehend fehlt, ist ein Zeichen der Unsicherheit der Kirche, und zwar in ihren beiden Teilen, sowohl was das ›Ökumenische‹ wie was die ›Erziehung‹ angeht. Das Wort ›ökumenisch‹ in seinem heutigen Sinne ist ein Fremdwort in allen Sprachen. Trotz allen Pauschalbekenntnissen dazu steht man ihm mit Mißtrauen gegenüber. Man fürchtet von seiner Einführung in das kirchliche Leben der Gemeinden mehr Verwirrung, als man sich eine klarere und tiefere Erfassung der evangelischen Botschaft davon verspricht. Man hat, nicht ganz ohne Ursache, Angst vor einem interkonfessionellen Kosmopolitismus, dem die Bodenständigkeit christlichen Gemeindelebens, da, wo sie noch existiert, zum Opfer fallen könnte. Solange sich die ökumenische Praxis auf Theologenkonvente und Kirchenführerkonferenzen beschränkt, können, so glaubt man wohl da und dort, die hier angedeuteten Gefahren abgewendet werden. Sollte aber der ökumenische Gedanke durch eine weitverzweigte Erziehungsarbeit in der Breite der Pfarrerschaft oder gar der Gemeinden wirklich Fuß fassen, so würde das unabsehbare Folgen für die Formen kirchlichen Dienstes wie des gemeindlichen Zusammenlebens haben.
In der Tat darf man sich der Möglichkeit solcher Entwicklungen in der Kirche nur aussetzen, wenn sie, mögen sie in ihrer Auswirkung noch so unberechenbar sein, in ihrem Ausgangspunkte von dem Auftrag der Kirche her geboten sind. Dann freilich müssten alle Besorgnisse, denen es um die Erhaltung des Bestehenden oder um die Frage des Bodenständigen geht, zurücktreten hinter dem klar erkannten Auftrag. Um nichts Geringeres geht es bei der Frage nach ökumenischer Erziehung: nicht ob wir etwas tun wollen, was auch schön und nützlich wäre, sondern ob wir etwas tun müssen, was nur im erklärten Ungehorsam gegen den Herrn der Kirchen ungetan bliebe.«[14]

3 Die vorinstitutionelle Phase der ökumenischen Bewegung und ihre religionspädagogischen Anstöße

Der Deutsche Evangelische Kirchentag ist mit dem Namen Reinhold von Thadden eng verbunden. Er ist der erste in der Reihe von Namen, die Philip Potter, wie wir oben gesehen haben, bei den deutschen Beiträgen zum ökumenischen Lernen nennt. Verfolgen wir diese Spur weiter, so führt sie zurück in die lange Vorgeschichte des Ökumenischen Rates der Kirchen: zu der Sonntagsschulbewegung, zu der Bewegung für Glaube

13 Ökumenische Rundschau 5 (1956), 94ff.
14 Ebd., 94f.

und Kirchenverfassung, der für Praktisches Christentum und zu der Missionsbewegung. Im Christlichen Weltstudentenbund – »Pflanzstätte und Versuchsfeld der Ökumene«, so Visser't Hooft –, zu dessen Vorstandsmitgliedern von Thadden eine Zeitlang gehörte, sind diese vier Bewegungen mit ihren Schwerpunkten von Anfang an beisammen: die missionarische Ausbreitung der christlichen Botschaft, die Suche nach der Einheit der verschiedenen Ausprägungen von Theologie und Glauben und das christliche Engagement in der Welt, die immer stärker als *eine* erfahren wird. Wichtig ist in unserem Zusammenhang, dass sich in dieser vorinstitutionellen Phase der ökumenischen Bewegung die beteiligten und handelnden Personen – zuweilen waren es dieselben in diesen vier Bewegungen, häufig mehr sog. Laien als Theologen und Kirchenführer – immer entschlossener auch religionspädagogischen Fragen zuwandten. Für die Missionsbewegung, für die für Glaube und Kirchenverfassung und für Praktisches Christentum hat das Klaus A. Baier in einer sehr instruktiven Untersuchung »Ökumenisches Lernen als Projekt« anhand der wichtigsten Konferenzergebnisse seit der Missionskonferenz von Edinburgh 1910 herausgearbeitet.[15] Ein Fazit aus diesen Konferenz-Ergebnissen:

> Die Kirche weiß sich in den Weltbezug Christi eingeschlossen und damit genötigt, »sich auf eine Bewegung hin zum Menschen und zur Welt einzulassen: Sie muss lernen, in den kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen der Welt Bürge und Zeuge seines Friedens zu sein, wo er sich als gegenwärtig erweist. Damit ist ihr eine doppelte hermeneutische Aufgabe gestellt: a) zu erklären, wo er gegenwärtig ist und b) wie sie seine Gegenwart verbürgt und bezeugt. Ökumenisches Lernen wird zum Projekt der theoretischen Bestimmung der Inbeziehungsetzung von Botschaft und Dienst in der Welt einerseits und der praktischen Anleitung zur konkreten Kenntlichmachung der Beziehung andererseits. Hier liegt die entscheidende hermeneutische Funktion ökumenischen Lernens für die ökumenische Existenz von Kirchen, Gemeinden und Einzelnen in ihnen.«[16]
> Das Thema ›Lernen‹ war mit solchen Zielbestimmungen noch nicht eigentlich in Angriff genommen.

Baier folgt in seiner Untersuchung der ›herkömmlichen‹ Dreiteilung der ökumenischen Bewegung in ihrer vorinstitutionellen Phase. Er berücksichtigt also in seinen Studien nicht die Sonntagsschulbewegung mit ihren Nachfolgeorganisationen und ihren Weltkonferenzen, die schließlich zur Gründung des Weltrats für Christliche Erziehung und ab 1971, also zu Ernst Langes Zeit, zum Bildungsbüro beim ÖRK führten.[17] Diese vierte Wurzel der ökumenischen Bewegung wird immer wieder vergessen oder übergangen – hier ganz offensichtlich zum Nachteil einer Un-

15 *Klaus A. Baier*, Ökumenisches Lernen als Projekt. Eine Studie zum Lernbegriff in Dokumenten der ökumenischen Weltkonferenzen (1910–1998), Münster 2000.
16 Ebd., 344.
17 *Ulrich Becker*, Art. Ökumenische Bewegung (Ökumenischer Rat der Kirchen, Lutherischer Weltbund), in: LexRP Bd. 2, 1439ff.

tersuchung, die die Vorgeschichte des ökumenischen Lernens in den Blick nehmen will.

Denn »alle späteren ökumenischen ›Heroen‹, zumindest sofern sie Angelsachsen waren, kamen aus dieser ›Alma Mater‹ (erg. = Sonntagsschulbewegung). Mit Sicherheit verdanken fast alle angelsächsischen Delegierten der Weltmissionskonferenz von Edinburgh (1910) ihre ersten ökumenischen Schritte und die Grundlegungen ihres Bewusstseins ob der Einheit der Christinnen den ›Uniform Lessons‹, werden einige ihre kirchliche Karriere als Sonntagsschulhelfer im exegetisch interessierten Vorbereitungskreis und im monatlichen Gebetstreffen für die Verbreitung von Sonntagsschulen bis an die Enden der Welt begonnen haben ... Ökumene war somit von Anfang an Horizont in vielen amerikanischen Denominationen – dank der Sonntagsschule. Die Sonntagsschulbewegung gewann ihre weltweite und beneidenswerte Einheit und Stärke aus der rührenden Naivität ihres Biblizismus in Absage an theologische Lehrbildung, in weltweiter ›Uniformitas‹, in der Freude an der eigenen Erwählung und Berufung zum weltweiten Lehren und Verkündigen ... Einheit ›in nuce‹, ›communicatio in sacris‹, ›koinonia‹ und ›unitas dei‹, ›Union with Christ and each other‹, die Attribute überschlugen sich ob dieser erfahrenen, Grenzen übersteigenden Wirklichkeit.«[18]

Die World's Alliance of Young Men's Christian Association (Weltbund der CVJM), die World Young Women's Christian Association (Weltbund der VCJF) und die World Student Christian Federation (Christlicher Weltstudentenbund) des 19. Jahrhunderts gehören im weiteren Sinne zur Wirkungsgeschichte dieser Bewegung.

Die von uns bisher verfolgten Spuren zur Vorgeschichte einer ökumenischen Religionspädagogik in unserem Lande führen ausnahmslos alle in die ökumenische Bewegung zurück. Alle bisher genannten Personen haben offensichtlich, wann immer und wie immer sie in die religionspädagogische Diskussion zum ökumenischen Lernen eingestiegen sind, ihre Anstöße dazu auf ökumenischen Tagungen, Kongressen und Konferenzen erhalten, wobei es im einzelnen schwer einzuschätzen ist, ob es stärker die thematischen Auseinandersetzungen oder die ökumenischen *Begegnungen* waren, die sie dazu ermutigten. ›Ökumene‹ wird sicher nicht zureichend begriffen durch die Aufnahme von Informationen, sondern verlangt Begegnung mit Menschen aus unterschiedlichen kirchlichen, kulturellen und sozialen Situationen, Anteilnahme an Vorgängen in den verschiedenen Teilen der Welt und Verbundenheit mit Menschen, die alle einen ähnlichen Weg gehen, alle bestimmt sind von derselben Vision einer Welt, angetrieben von der Hoffnung auf eine Kirche für diese Welt, »eine Kirche, deren ›Solidarität mit der Menschheit unbegrenzt ist‹

18 *J.Th. Hörnig*, Mission und Einheit. Geschichte und Theologie der amerikanischen Sonntagsschulbewegung im neunzehnten Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung ihrer ökumenischen Relevanz und ihres Verhältnisses zur Erweckungsbewegung, Maulbronn 1991, 245ff. Vgl. ferner *G.E. Knopf*, The World Sunday School Movement. The Story of a Broadening Mission, New York 1979; *W. Lynn / E. Wright*, The Big Little School. 200 Years of the Sunday School, Birmingham/Nashville ^{2}1980.

(W.A. Visser't Hooft), bereit und verpflichtet zum Schalom für das Ganze der Schöpfung«[19].

Auf einen Vertreter des ökumenischen Lernens scheint dieses Urteil nicht zuzutreffen: auf Otto Eberhard, von dem man sagen kann, dass er der Sache der Religionspädagogik im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts am meisten gedient und dass er die Bedeutung der ökumenischen Dimension für die religionspädagogische Theoriebildung gegen Ende der zwanziger Jahre u.W. als erster im deutschen Sprachraum erkannt und ernst genommen hat.[20] Und doch trifft am Ende auch auf ihn zu, dass – um eine Formulierung von ihm selbst zu gebrauchen – »die ökumenische Bewegung ... Erzieher zum ökumenischen Denken und Handeln« ist.[21]

1928 nahm Eberhard als pädagogischer Experte und deutscher Delegierter an der 2. Weltmissionskonferenz teil, die auf Einladung des Internationalen Missionsrates in Jerusalem stattfand. Zu dieser Zeit war sein ›arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht‹ in aller Munde, dieser Versuch, reformpädagogische Einsichten mit einer aus dem Wesen des Evangeliums gewonnenen Sicht von christlicher Erziehung, vor allem von Religionsunterricht, zu verbinden. Dazu verhalf ihm auch sein reformpädagogischer Ansatz, der ihn nicht nur die nationale, sondern auch die internationale Ebene der Erziehung in den Blick nehmen ließ.

Sein Bericht über diese Missionskonferenz zeigt, wie stark er von den Begegnungen und von den Diskussionen in Jerusalem beeindruckt war. »... wer, wie der Berichterstatter, von der pädagogischen Seite her an diese missionarischen Fragenkreise herangeführt wird, steht dankbar und oft staunend bewegt vor diesem Ernst des Willens zur pädagogischen Reform, vor diesem Mut der Wahrheit, die nichts beschönigt, aber alles besser machen will, vor dieser Aufgeschlossenheit der führenden Männer, zu nehmen und zu lernen, wo das Gute geboten wird, die manche verantwortlichen Kreise in der Heimat beschämen könnten. Er wird auch dem Erziehungsoptimismus einer anderen Denkweise seine Hochachtung nicht versagen, auch wenn er meint, Kritik anlegen zu müssen.«

Und dann fasst er thesenartig die Ergebnisse dieser Konferenz zusammen:

19 *Werner Simpfendörfer*, Ökumenische Spurensuche, Stuttgart 1989, 12.

20 Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Otto Eberhard (1875–1966), in: *Henning Schröer / Dietrich Zilleßen* (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, 210, *Wolfram Weisse*, Religionsunterricht im Welthorizont. Otto Eberhards Ansatz ›ökumenischen Denkens und Handelns vor 60 Jahren‹ – Anstösse für heute?, in: *Gottfried Orth* (Hg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom, a.a.O., 121ff., *Klaus A. Baier*, Ökumenisches Lernen als Projekt, a.a.O., 79ff., *S. Beinlich*, Art. Eberhard, Otto Glaubrecht. In: LexRP Bd. 1, 3623ff.

21 »Die ökumenische Bewegung als Erzieher zum ökumenischen Denken und Handeln«, so lautet der Titel eines Aufsatzes, den O. Eberhard 1932 veröffentlicht, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1932/33), 172ff.

»In vier großen Kreisen vollzog sich die Abwendung von einem auch auf dem Missionsfelde überalterten und in sich unzulänglichen System und der Fortschritt hin zu einem Neuaufbau:
1. In der Abwendung von dem formalen Unterrichtsgedanken und der Ausweitung zu der Idee der Erziehung. 2. In der Zielsetzung der religiösen Erziehung, die den christlichen Charakter bilden will und die bodenständige Unterweisung bedingt. 3. In der Unterbauung und Auffüllung dieses Ziels durch die pädagogische Organisierung der Lebensfelder der Gemeinschaft. 4. In der Fruchtbarmachung des pädagogischen Gedankens für das Missionswerk in allen seinen Lebensäusserungen.«[22]

Unschwer lassen sich in diesen Thesen die Punkte wieder entdecken, die Eberhards reformpädagogischen und religionspädagogischem Anliegen entsprachen. Dazu gehört auch die »bodenständige christliche Charakterbildung«, von der er sagen kann, dass sie nur »auf dem Untergrunde des eigenen Volkstums und mit den Mitteln der Muttersprache« möglich sei. Man ist versucht, in solchen Formulierungen jene prekäre Engführung wieder zu entdecken, von der anfangs die Rede war. Aber im Blick hat Eberhard hier die Praxis vieler Missions- und Kolonialschulen, die mit ihren europäischen oder angelsächsischen Curricula zur »Entwurzlung, Entpersönlichung, Entnationalisierung der Eingeborenen« beitrugen. »... Europäisierung oder Amerikanisierung waren die tauben Früchte dieser Praxis, wo Christianisierung allein die Aufgabe sein konnte und durfte ... Die religiöse Erziehung als Gesamterziehung des Menschen zur Einheit und Ganzheit gefasst, bedingt die Heimatschule und bejaht die Schöpfungsordnung. Unser Gott ist nicht nur ein Gott des zweiten und dritten Artikels, sondern auch des ersten, und religiöse Erziehung als Total erfasst Gemüt und Willen wie den Verstand, sie nimmt auch die Pflege der Gesundheit wie die Bestellung des Bodens, die Fragen der Arbeit und die Mittel der Erholung in ihren Dienst.«[23]
Es ist nur folgerichtig, wenn Eberhard mit seinem durch die ökumenischen Begegnungen und Diskussionen geöffneten Blick nun daran geht, sich einen umfassenden Überblick über den Stand internationaler religiöser Erziehung zu erarbeiten: 1930 erscheint sein Buch »Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik«, in dem er nicht nur einen faszinierenden Einblick in das religiöse Erziehungswesen verschiedener Länder Europas, Asiens, Afrikas, Lateinamerikas und Nordamerikas gibt, sondern gleichzeitig eine systematische Einordnung und Bewertung vornimmt.

Die Kapitelüberschriften deuten die Kriterien dafür an: I. Der Zug der Weltlichkeit, II. Die humanistische Erziehungsbewegung, III. Internationalisierung der neuen Erziehung, IV. Nationalistische Schulgesetzgebungen, V. Koloniale Erziehungspolitik in Afrika und VI. Christozentrische Erziehungskräfte in der Welt – das Schlusskapi-

22 *Otto Eberhard*, Religiöse Erziehung. In: Von den Höhen des Ölbergs. Bericht der deutschen Abordnung über die Missionstagung in Jerusalem, hg. v. M. Schlunk, Berlin 1928, 121ff., 127.
23 Ebd., 131f.

tel, das mit einem »Ausblick auf neue Aufgaben grundlegender Art« abschließt und mit ›Ökumenischer Pädagogik‹ überschrieben ist. Darin heißt es: »das Ökumenische als das für die ganze Christenheit Geltende hat dem Blick Perspektiven eröffnet auf den Bau neuer Ordnungen und besserer Sinngebungen in der Welt. Ob es auch für die Erziehung im engeren Sinne weiterhelfen kann, für die ›neue Erziehung‹, auf die heute aller Welt Hoffen gerichtet ist?« Im Grunde beantwortet er diese Frage positiv, wenn er später schreibt: »... ökumenische Pädagogik erweist auch darin ihren überragenden, synthetischen Charakter, dass sie zusammenfasst und verbindet, was vereinseitigt und verabsolutiert immer nur einen Teil der Wahrheit ergibt, und sei die Teilwahrheit noch so wichtig und grundlegend. Ökumenische Pädagogik bewahrt vor der Unfrömmigkeit einer rein religionspsychologisch-diesseitig orientierten Pädagogik. Ökumenische Pädagogik bewahrt aber auch vor der Übergeistigkeit einer rein transzendent-theozentrischen Pädagogie. Sie bleibt in der Spannung zwischen dem göttlichen und dem menschlichen Faktor und empfängt von daher Möglichkeiten und Grenzen ihres Wirkens, aber sie weiß auch aus einer letzten, in der Gotteswelt verbürgten Gewissheit: Die Spannung zielt nicht auf Spaltung und Versteifung, auf verketzernden Gegensatz oder gleichgültige Haltung, auf Kluftaufbrüche und Verzweiflung, sondern die Spannung ist der Strebezustand zweier, die eins werden wollen.«[24]

An diesem Ziel, mit Hilfe der ökumenischen Bewegung an einer ›neuen Erziehung‹ zu arbeiten, die einen Beitrag zu Gerechtigkeit, Freundschaft und gutem Willen unter den Menschen und zwischen den Völkern leisten kann, arbeitet Eberhard in den folgenden Jahren entschlossen weiter. Dabei weiß er sich eins mit den »großen Geistern« der pädagogischen Bewegung seit Comenius, Francke und Zinzendorf, die den »Drang zur Menschheitseinigung« verkörpern, der nach seinem Verständnis in der ökumenischen Bewegung Gestalt angenommen hat.[25] So muss ihm daran gelegen sein, die ökumenische Arbeit, wie sie sich in den verschiedenen Strängen der damaligen ökumenischen Bewegung widerspiegelt, in die religiöse Jugenderziehung und vor allem in den Religionsunterricht zu integrieren – »in dieser Richtung ... hat die Schule als der Schrittmacher zum Leben eine nicht ohne Schaden für das junge Geschlecht und die zukünftige Gestaltung der Menschheitsbeziehungen zu übersehenden Aufgabe. Es ist Arbeit auf lange Sicht, aber sie hilft zu der seelischen Umstellung des Denkens und Fühlens, ohne die wir nicht aus der Zerrissenheit der Christlichkeit und dem Unleidlichen der gegenwärtigen Weltlage herauskommen«.

So schreibt Eberhard unter der Überschrift »Grundsätzliches über die Erziehung zum ökumenischen Denken als Gegenwartsaufgabe des evangelischen Religionsunterrichts« in einem Einführungsartikel zu praxisbezogenen Überlegungen, die in einem Themenheft der »Evangelischen Pädagogik« veröffentlicht worden sind: Der Berliner Mittelschulrektor August Kain gibt »praktische Winke für die Erziehung zum ökumenischen Denken im Religionsunterricht der Volks- und Mittelschule« – Marie

24 *Otto Eberhard,* Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik, Berlin 1930, Zitate: 236, 245.
25 *Eberhard*, Die ökumenische Bewegung als Erzieher, a.a.O., 173. Vgl. auch *Baier*, a.a.O., 81.

Horstmeier liefert einen Beitrag zur »Ökumenischen Erziehung in der höheren Schule« und Otto Güldenberg steuert eine Schulbuchanalyse »Der Ökumenische Gedanke in Lehrbüchern für den Religionsunterricht« bei.[26]

4 Ein vorläufiges Fazit

Es gibt eine Reihe von Gründen, warum auch diese Beiträge zu einer ökumenischen Religionspädagogik auf kein oder wenig Echo stießen. Ein Grund ist sicher darin zu sehen, dass »der hohe Anspruch der Konzeption einer ökumenischen Pädagogik bei Eberhard ... für die Umsetzung ökumenischen Denkens im Religionsunterricht ... den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen ab 1933 nicht standhalten« konnte. So urteilt W. Weisse zu Recht.[27] Das gilt umso mehr, als auch Eberhards persönliche Stellung zum Nationalsozialismus zwiespältig blieb, ganz zu schweigen von seinem Mitarbeiter August Kain, der zum Wortführer einer deutsch-christlichen Religionspädagogik wurde.[28] Aber wäre es nicht spätestens dann an der Zeit gewesen, sich auf Eberhards Überlegungen und Ansätze zu einer ökumenischen Religionspädagogik neu zu besinnen, als nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die deutschen Kirchen wieder in die ökumenische Bewegung aufgenommen wurden und sie diese ökumenische Gemeinschaft in Form von Hilfssendungen und Schulspeisungen sehr konkret erfahren konnten? Offensichtlich vermochten diese Ereignisse und auch die neuen Aufbrüche in der ökumenischen Bewegung nach 1948 und nach 1968 nicht, jene in einer langen Geschichte gewachsene ›prekäre Engführung‹, von der wir eingangs gehandelt haben, aufzulösen.

Dr. *Ulrich Becker* ist Prof. em. für Evang. Theologie und Religionspädagogik an der Universität Hannover.

26 Evangelische Pädagogik 6 (1931), 41ff. Vgl. auch *Weisse*, a.a.O., 127f.
27 *Weisse*, a.a.O., 130.
28 Ebd.

3.2

Friedrich Schweitzer

Begegnung in der Wissenschaft: Internationalisierung und Vergleichende Religionspädagogik

Überblick und Zukunftsperspektiven

Wer die letzten dreißig Jahre religionspädagogischer Diskussion überblickt, wird feststellen, dass sich in dieser Zeit eine deutliche Internationalisierung der Religionspädagogik vollzogen hat. Blieben in den 1960er und 1970er Jahren Bezüge auf die wissenschaftliche Religionspädagogik in anderen Ländern – trotz anders lautender programmatischer Aussagen: »Nationale Grenzen dürfen auch in der Praktischen Theologie keine Schranken mehr bilden«[1] – eher selten und kam es in dieser Zeit auch nur punktuell sowie in sehr spezifischen Zusammenhängen zu internationalen Kontakten in diesem Bereich, so hat sich das Bild in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Wie die im Folgenden beschriebenen Beobachtungen zeigen, sind die Ansätze zur religionspädagogischen Internationalisierung inzwischen durchaus markant und verdienen, gleichsam als wissenschaftliche Form des »Lernens durch Begegnung«, dem der vorliegende Band gewidmet ist, eigene Beachtung. Mehr noch: Entwicklungen der politischen und ökonomischen Internationalisierung oder Globalisierung machen den weiteren Ausbau einer international-vergleichenden Religionspädagogik zu einem wichtigen Anliegen für die Zukunft.

Von einer Vergleichenden Religionspädagogik im internationalen Sinne, so wird sich zeigen, kann derzeit – trotz der genannten positiven Entwicklungen – nur mit deutlichen Vorbehalten gesprochen werden (ähnlich im Übrigen auch im Blick auf andere, erst ansatzweise realisierte Formen der Vergleichenden Religionspädagogik, die sich auf verschiedene Konfessionen und Religionen beziehen[2]). Zwar mehren sich die

1 *Gert Otto*, Zur Einführung. In: Theologia Practica 1 (1966), 1–3, 2. Es heißt dort weiter: »Wir würden sonst in unserer Arbeit hoffnungslos provinziell werden. Fragestellungen und praktische Versuche müssen im europäischen Bereich auch zwischen den einzelnen Ländern und Kirchentümern ausführlich diskutiert werden, außereuropäische Beiträge und Erfahrungen wenigstens auswahlweise mitbedacht werden. Niemand kann auf solche Anregungen verzichten, und sicher bedürfen wir alle der wechselseitigen Kritik«. Dieses Programm wurde in der damals neu gegründeten Zeitschrift allerdings kaum eingelöst.

2 Vgl *Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki*, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität. Mit einem Beitrag von Werner Simon (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5), Freiburg/Gütersloh 2005, Ansätze auch bei *Harry Noormann / Ulrich Becker / Bernd Trocholepczy* (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch

Bemühungen, eine international-vergleichende Vorgehensweise stärker zu nutzen, aber die bislang vorliegenden Untersuchungen bleiben häufig hinter den damit verbundenen Vergleichsansprüchen noch zurück. In vielen Fällen wird vor allem die religionspädagogische Situation in einem anderen (hierzulande also: nicht-deutschen) Land dargestellt, ohne dass es zu einem ausführlichen und methodisch reflektierten Vergleich käme. In dieser Hinsicht will der vorliegende Beitrag der weiteren Klärung von Möglichkeiten, Formen und Methoden einer Vergleichenden Religionspädagogik dienen. Der im Titel behauptete Zusammenhang zwischen Internationalisierung und Vergleichender Religionspädagogik enthält die These, dass eine solche Religionspädagogik nicht nur durch den möglichen Erkenntnisgewinn motiviert sein sollte, sondern auch Gründe in den derzeit häufig als Globalisierung angesprochenen ökonomischen, politischen, kulturellen, religiösen usw. Veränderungen besitzt. Bei alldem wäre es freilich irreführend, die Internationalität religionspädagogischen Denkens als eine Erscheinung allein der Gegenwart verstehen zu wollen. Tatsächlich scheint es sich eher so zu verhalten, dass eine lange Zeit selbstverständliche Internationalität des wissenschaftlichen Diskurses in diesem Bereich später, unter dem Einfluss vor allem nationalstaatlicher Prägungen, verloren gegangen ist. Von diesem Verlust hat sich die Religionspädagogik, so gesehen, erst in den letzten Jahren wieder etwas erholt. Deshalb soll im Folgenden mit einer Erinnerung an die selbstverständliche Internationalität des sog. alteuropäischen Denkens begonnen werden.

1 Von der selbstverständlichen Internationalität zu national begrenzten Bildungsräumen: Eine Erinnerung

Die Frage, wie weit die gleichsam selbstverständliche, weil oft nicht weiter thematisierte Internationalität der Horizonte, in denen pädagogische und religionspädagogische Fragen diskutiert wurden, in Altertum und Mittelalter tatsächlich zurückreiche, kann hier auf sich beruhen bleiben. Die auch in »nationaler« Hinsicht pluralen Verhältnisse beispielsweise im Römischen Reich sind bekannt. Wichtig ist mir im vorliegenden Zusammenhang nur der Nachweis, dass wir in der Zeit vor der Moderne eine solche Internationalität voraussetzen können. Diesen Nachweis möchte ich durch einige exemplarische Hinweise führen.

Religionspädagogik, Stuttgart u.a. 2000, *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger* zus. mit *Reinhold Boschki u.a.*, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh 2002, *Witold Tulasiewicz / Cho-Yee To* (Hg.), World Religions and Educational Practice, London / New York 1993, *Folkert Rickers / Eckart Gottwald* (Hg.), Vom Religiösen zum Interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neukirchen-Vluyn 1998.

Die Internationalität beginnt bei den Lebensläufen. Ein typisches Beispiel dafür ist Erasmus von Rotterdam (1466/1469–1536).[3] Geboren wahrscheinlich in Rotterdam, besuchte er verschiedene Schulen in den Niederlanden. Nach seiner Priesterweihe war er Sekretär des Bischofs von Cambrai in Frankreich, studierte an der Pariser Universität Theologie, ehe er 1499 der Einladung eines Adligen nach England folgte. 1505 bis 1509 war er in Italien als Erzieher sowie als Verlagsmitarbeiter und Schriftsteller tätig. Es folgten die Rückkehr in die Niederlande und seine Tätigkeit in Leuven, im heutigen Belgien also, und sein durch einige Jahre in Freiburg unterbrochener Aufenthalt in Basel. Diese damit nur angedeutete grenzüberschreitende Vielfalt seines Lebenslaufs brachte ihn auch in Kontakt zu zahlreichen Philosophen und Wissenschaftlern in den genannten Ländern. Dies war die Voraussetzung für einen wahrhaft internationalen Denkhorizont, der als solcher gar nicht ausdrücklich thematisiert werden musste. Das persönliche und literarische Gespräch mit anderen Gelehrten, sei es in der jeweiligen Muttersprache, auf Latein oder mit Hilfe einer anderen Sprache, verstand sich offenbar von selbst.
Der internationale Denkhorizont konnte allerdings auch schon damals eigens thematisiert werden und eine für Pädagogik oder Religionspädagogik substantielle Rolle spielen. Dies gilt besonders ausgeprägt für Johann Amos Comenius (1592–1670), den ich als zweites Beispiel wähle.[4] Denn das pädagogisch-philosophische Hauptwerk des Comenius trägt nicht umsonst einen Titel, den man heute mit »globale Beratung« übersetzen könnte (consultatio catholica de rerum humanarum emendatione).[5] Sein bewegter Lebenslauf war ebenso sehr von Verfolgung wie durch seinen internationalen Ruf als pädagogischer Reformer geprägt. Geboren in Mähren, führt sein späterer Weg zum Studium nach Herborn und Heidelberg. 1618 wird er Gemeinde- und Schulleiter in Fulnek/Mähren, von wo er als Angehöriger der verfolgten Brüderunität 1620 fliehen muss – über mehrere Stationen schließlich nach Lissa in Polen. 1641 reist er nach England, wo er pädagogische Reformen anleiten soll. Einladungen des Kardinals Richelieu in Frankreich und einen Ruf an das Harvard College in Massachusetts nimmt er nicht an. 1642 folgt die Einladung nach Schweden, ebenfalls zum Zweck der pädagogischen Reform. Weitere Stationen sind Saros Patak/Siebenbürgen, dann

3 Vgl. dazu *Horst Rumpf*, Erasmus von Rotterdam (1466 oder 1469–1536). In: *Hans Scheuerl* (Hg.), Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, München 1979, 15–31

4 Vgl. *Hans Scheuerl*, Johann Amos Comenius (1592–1670). In: *Scheuerl*, a.a.O., 67–82.

5 Dieses Werk ist bekanntlich erst postum veröffentlich worden, *Johann Amos Comenius*, Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, hg. von Dimitrij Tschizewski, Heidelberg ^{2}1964. Als derzeit neueste Einführung vgl. aus der umfangreichen Comenius-Literatur *Veit-Jacobus Dieterich*, Johann Amos Comenius. Ein Mann der Sehnsucht 1592–1670. Theologische, pädagogische und politische Aspekte seines Lebens und Werkes, Stuttgart 2003.

wieder Lissa und schließlich Amsterdam. Nicht nur die »Allgemeine Beratung«, sondern auch zahlreiche Friedens- und friedenspädagogische Schriften zeugen von dem internationalen Horizont, der das seiner Zeit weit vorauseilende Denken des Comenius prägte.

Die Reihe der Beispiele ließe sich leicht vermehren, sowohl im Blick auf die Lebens- als auch im Blick auf die Wirkungsgeschichten: Für Ignatius von Loyola, Michel de Montaigne, François Fénelon, John Locke und Jean-Jacques Rousseau beispielsweise gilt gleichermaßen, dass sich ihr Wirken nur vor einem internationalen Horizont würdigen lässt. Internationale Zusammenhänge gibt es aber nicht nur bei solchen, als europäischen Denkern bekannten Vertretern. International waren etwa auch die katholischen Orden. Und als eine historisch bemerkenswerte Anmerkung sei noch auf August Hermann Franckes Rezeption französischsprachiger Pädagogik hingewiesen. Ausdrücklich bezieht er zentrale Einsichten von Fénelon und Claude Fleury, obwohl diese nicht nur französisch schrieben, sondern vor allem ihre Methoden im Zusammenhang der Gegenreformation entwickelt hatten.[6] – Ein weiteres Beispiel wäre die internationale Rezeption von Katechismen, die keineswegs ein Phänomen allein des 20. Jahrhunderts ist. Dies gilt nicht nur für die maßgeblichen Katechismen etwa von Luther oder Canisius bzw. den Heidelberger Katechismus, sondern beispielsweise auch für den Katechismus von Johannes Brenz, der bald nach seiner Veröffentlichung in zahlreiche Sprachen übersetzt wurde.[7] Auch der im 19. Jahrhundert verfasste Katechismus von J. Deharbe wurde in mindestens fünfzehn Sprachen übersetzt.[8]

Die selbstverständliche Internationalität des pädagogischen und religionspädagogischen Denkens bricht allerdings spätestens im 19. Jahrhundert ab, als sich immer deutlicher kulturell und national begrenzte, dann zunehmend nationalstaatlich und politisch definierte Bildungs- und Sprachräume herausbildeten. In dieser Zeit gibt es bezeichnenderweise auch keine allgemeine internationale Wissenschaftssprache mehr, wie sie zuvor mit dem Lateinischen gegeben war. Nationale Kulturen gewinnen an Gewicht, u.a. unter dem Einfluss eines in dieser Hinsicht veränderten Denkens, wie es dann beispielsweise in der Romantik fassbar wird – mit durchaus produktiven Zügen beispielsweise der Entdeckung des Eigenwerts unterschiedlicher regionaler oder ethnischer (Volks-)Kulturen. Bewusst hervor tritt die neue Grenzziehung in reflexiver Form etwa bei F. Schleiermacher, wenn er formuliert: »Unsere Theorie ist auf jeden Fall eine solche, die nicht anders als durch die Sprache mitgeteilt werden kann, nicht durch mathematische Zeichen. Somit ist sie schon an das

6 Vgl. dazu *Fritz Osterwalder*, Theologische Konzepte von Erziehung. Das Verhältnis von Fénelon und Francke. In: *Josef N. Neumann / Udo Sträter* (Hg,), Das Kind in Pietismus und Aufklärung . Beiträge des Internationalen Symposions vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle, Tübingen 2000, 79–94.

7 Vgl. *Isabella Fehle* (Hg.), Johannes Brenz 1499–1570. Prediger, Reformator, Politiker, Schwäbisch Hall 1999, bes. 160ff.

8 *Stephan Leimgruber*; Art. Joseph Deharbe. In: *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), LexRP, Neukirchen-Vluyn 2001, 305f.

Gebiet Einer Sprache gebunden und auf andere Sprachgebiete nicht ebenso anwendbar ... Nun ist das Gebiet der Sprache und Volkstümlichkeit eins und dasselbe; und so können wir sagen, daß jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, sich nur in dem Gebiet einer *Nationalität* festsetzen könne.«[9] Die aus heutiger Sicht unverkennbare Spannung zwischen der legitimen Zuwendung zu »Sprache und Volkstümlichkeit« und der Hervorhebung von »Nationalität« war damals offenbar noch kaum wahrzunehmen.
Zumindest in Deutschland kann von einer Internationalität des pädagogischen und religionspädagogischen Denkens ab dieser Zeit und mindestens bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts aufs Ganze gesehen kaum mehr gesprochen werden. Internationale Bezüge und Begegnungen werden zu Ausnahmen und müssen sich gegen einen auf den deutschen Sprachraum, wenn nicht sogar einfach auf die deutsche Nation bezogenen Mainstream erst wieder mühsam durchsetzen. Allerdings gab es doch bereits in der Zeit um die Wende zum 20. Jahrhundert durchaus bedeutsame Ansätze, die heute zu Unrecht weithin vergessen sind.

2 Neuaufbrüche im 20. Jahrhundert: Internationalisierung – Ökumene – Globalisierung

Um die Wende zum 20. Jahrhundert sowie in den ersten Jahrzehnten danach sind eine Reihe von Neuaufbrüchen zu verzeichnen, die zu einer erneuten Internationalisierung der religionspädagogischen Diskussion führen. Dabei spielen Faktoren wie die wachsende internationale Mobilität, die Verfügbarkeit internationaler Literatur sowie eine neue Stufe im Prozess der Globalisierung eine wichtige Rolle. Beispielhaft für die nun möglichen internationalen Verbindungen in der Wissenschaft kann das in dieser Zeit typische Deutschlandstudium amerikanischer Nachwuchswissenschaftler genannt werden.[10] Das wachsende internationale Bewusstsein spiegelt sich auch in der theoretischen Literatur. Beispielsweise George Albert Coe, führender evangelischer Religionspädagoge dieser Zeit in den USA, bedenkt 1911 die Zukunft des amerikanischen Religionsunterrichts und stützt sich dabei ganz selbstverständlich auf Erfahrungen in England und Deutschland.[11]
Für den Bereich der Religionspädagogik ist weiterhin die Gründung von später immer mehr international ausstrahlenden Vereinen und Vereinigungen zu nennen. Am bekanntesten sind wohl der YMCA/CVJM (ge-

9 *Friedrich Schleiermacher*, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Pädagogische Schriften, hg. v. *Theodor Schulze / Erich Weniger*, Düsseldorf/München [2]1966, 22f.
10 Zu weiteren Hintergründen vgl. *Richard R. Osmer / Friedrich Schweitzer*, Religious Education between Modernization and Globalization: New Perspectives on the United States and Germany, Grand Rapids / Cambridge 2003, 75ff.
11 *George Albert Coe*, Art. Religious Education. In: Cyclopedia of Education, hg. v. *Paul Monroe* (1911), Neudruck Detroit 1968, Bd. 5, 145–150.

gründet 1855, Pariser Basis des Weltbundes), dem heute 125 Nationalverbände mit 30 Millionen Mitgliedern angehören[12], sowie die Sonntagsschulbewegung, deren internationale Ausstrahlung und Ausbreitung auch im Zusammenhang der entstehenden ökumenischen Bewegung gewürdigt werden kann.[13] Handelt es sich dabei primär um evangelische, allerdings ökumenisch offene Vereinigungen, so ist in dieser Zeit auch auf katholische Verbandsgründungen mit religionspädagogischer Ausrichtung hinzuweisen. Schwerpunktmäßig auf Deutschland und Österreich bezogen war der 1887 gegründete Münchener Katecheten-Verein, aus dem sich später (1921) der Deutsche Katecheten-Verein entwickelte. Das Organ dieses Vereins, die »Katechetischen Blätter«, weisen in den entsprechenden Jahrgängen vielfach internationale Bezüge auf, in denen sich auch das Bewusstsein der katholischen Weltkirche spiegelt.[14] Im Hintergrund stehen zum Teil internationale Vereinigungen, Begegnungen und Kongresse der Pädagogik, besonders der zeitgenössischen Reformpädagogik, die immer wieder auch religionspädagogische Aspekte einschloss[15], aber auch international wirksame (katholische) (Religions-) Pädagogen wie O. Willmann und F.W. Foerster.[16]

Die 1905 vollzogene Abschaffung des schulischen Religionsunterrichts in Frankreich wird auch in Deutschland wahrgenommen und intensiv diskutiert, u.a. im Blick auf mögliche Folgen für die Zukunft des Religionsunterrichts in Deutschland.[17] Auch sonst erscheinen nun erste größere Publikationen zur religionspädagogischen und kirchlichen Situation im Ausland, neben Frankreich etwa zu den Vereinigten Staaten und zu England.[18]

12 *Ingo Holzapfel*, Art. Christl. (der) Verein Junger Menschen – Gesamtverband in Deutschland (CVJM). In: *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), LexRP, Neukirchen-Vluyn 2001, 275–277.

13 *Johannes Thomas Hörnig*, Mission und Einheit. Geschichte und Theologie der amerikanischen Sonntagsschulbewegung im 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung ihrer ökumenischen Relevanz und ihres Verhältnisses zur Erweckungsbewegung, Maulbronn 1991.

14 S. dazu die vergleichende Untersuchung der »Katechetischen Blätter« und der »Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht« bei *Schweitzer/Simojoki*, Moderne Religionspädagogik, a.a.O.

15 S. dazu besonders die Schriften von *Hermann Röhrs*, z.B. Die Reformpädagogik des Auslands, Stuttgart ^{2}1982.

16 Vgl. dazu *Schweitzer/Simojoki*, Moderne Religionspädagogik, a.a.O.

17 Vgl. *Martin Ott*, Der Moralunterricht in der französischen Volksschule (Zeitfragen des christlichen Volkslebens Bd. 31, H. 7), Stuttgart 1906, *Ernst Troeltsch*, Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten, Tübingen 1907.

18 Als Beispiel vgl. *Carl Clemen*, Der Religions- und Moralunterricht in den Vereinigten Staaten von Nordamerika (Studien zur praktischen Theologie Bd. 3, H. 2), Gießen 1909, *ders.*, Aus dem Leben einer amerikanischen Universität. In: Monatsschrift für Pastoraltheologie 6 (1909/10), 59–72, *Georg von Bosse*, Die kirchlichen Verhältnisse in den Vereinigten Staaten von Amerika (Zeitfragen des christlichen Volkslebens Bd. 30, H. 1), Stuttgart 1905, *Otto Baumgarten*, Religiöses und kirchli-

Einen Höhepunkt der Internationalisierung stellt ohne Zweifel das 1930 erschienene Buch von Otto Eberhard »Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik« dar.[19] Dieses Buch ist aus ökumenischen Erfahrungen und Begegnungen hervorgegangen und bietet eine Darstellung religionspädagogischer Fragen im globalen Horizont.[20]

Obwohl seitdem die internationalen Kontakte sowie die internationale Vereinsarbeit im Bereich der Religionspädagogik nie mehr ganz abgebrochen sind, bedeutete der Nationalsozialismus doch eine harte Zäsur für den Prozess der Internationalisierung. Auch legten die sich nun stärker durchsetzenden neuen theologischen Richtungen der Dialektischen Theologie und des Neuluthertums auf evangelischer Seite und der Materialkerygmatik auf der anderen Seite ein Interesse an internationalen Kontakten weniger nahe.[21] Je weiter das Interesse an einer Öffnung für die Kultur der Gegenwart zurücktrat und je stärker sich die Konzentration auf Offenbarung und Heilsgeschichte durchsetzte, desto kleiner wurde jedenfalls in der Religionspädagogik offenbar auch das Interesse an der Situation in unterschiedlichen Ländern. Immerhin kam es auch in der Zeit des Nationalsozialismus aber noch zu wichtigen internationalen (Krisen-)Konsultationen, zu denen Teilnehmer aus Deutschland dann freilich nur noch anonym beitragen konnten (so etwa Friedrich Delekat[22]).

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg spielten religionspädagogische Vereinigungen eine durchaus gewichtige Rolle, auch wenn dies heute fast vergessen ist. Dies gilt etwa für den World Council of Christian Education (WCCE) als eine der Vorläuferinstitutionen des Weltkirchenrates auf evangelischer Seite.[23] Auf katholischer Seite ist die »Internatio-

ches Leben in England (Handbuch der englisch-amerikanischen Kultur), Berlin 1922. Als allgemeiner Überblick ist interessant *Charles S. MacFarland*, Die internationalen christlichen Bewegungen, Berlin 1925.

19 Berlin 1930.

20 Angesichts seiner späteren nationalsozialistischen Verblendung ist es nicht ohne Ironie, dass gerade dieser Autor ein solches, ökumenisch ausgerichtetes Werk verfassen konnte; vgl. zu diesem Zusammenhang *Karl Ernst Nipkow*, Otto Eberhard (1875–1966), in: *Henning Schröer / Dietrich Zilleßen* (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, 210–222, *Wolfram Weiße*, Religionsunterricht im Welthorizont. Otto Eberhards Ansatz »ökumenischen Denkens und Handelns« vor 60 Jahren – Anstöße für heute? In: *Gottfried Orth* (Hg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster 1991, 121–134 sowie als neueste Würdigung *Kristian Klaus Kronhagel*, Religionsunterricht und Reformpädagogik. Otto Eberhards Beitrag zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik (Jugend – Religion – Unterricht Bd. 10), Münster u.a. 2004.

21 *Josef Andreas Jungmann*, Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung, Freiburg 1953 beispielsweise enthält allerdings einen eigenen Abschnitt »Blick ins Ausland (32–38). Dies zeigt, dass die internationale Orientierung einerseits präsent blieb, andererseits doch stark zurückgenommen war.

22 Sein Beitrag: Die Erziehungsaufgabe der Kirche in der Gegenwart. In: *Joseph H. Oldham u.a.*, Kirche und Erziehung (Kirche und Welt 16), Leipzig 1939, 173–210, erschien ohne Namensnennung des Verfassers.

23 Vgl. jetzt dazu dankenswerterweise die wichtigen Hinweise bei *Ulrich Becker*, Ecumenical Formation. In: *ders.*, Hoffnung für die Kinder dieser Erde. Beiträge zur

nale Studienwoche über Missionskatechese« (Eichstätt 1960) zu nennen, die international große Beachtung fand.[24] Seit den 1960er Jahren fanden dann zahlreiche internationale Kongresse auch in der sog. Dritten Welt statt, die teils ausdrücklich katechetischen und religionspädagogischen Fragen gewidmet waren oder von denen – etwa im Falles des Weltkirchenrats – wichtige religionspädagogische Impulse ausgingen.
Eine Geschichte dieser Neuaufbrüche ist noch nicht geschrieben. Ich belasse es bei diesen Hinweisen und wende mich stärker systematischen Fragestellungen zu.

3 Ansätze Vergleichender Religionspädagogik: ein Überblick

Eine zusammenfassende Darstellung von Ansätzen Vergleichender Religionspädagogik sowie der bislang verfügbaren Untersuchungen – nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern – steht noch aus.[25] Im Folgenden kann nicht mehr geleistet werden als ein auf exemplarische Beispiele bezogener Überblick. Im Vordergrund sollen die unterschiedlichen Interessen, die in verschiedenen Zusammenhängen verfolgt werden, im Vordergrund stehen.

3.1 Internationale religionspädagogische Kongresse und Vereinigungen

Kennzeichnend für die derzeitige Situation ist das wachsende Interesse an einer Form des internationalen Austausches, die auch persönliche Begegnungen einschließt. Die größte und in mancher Hinsicht für die Religionspädagogik als Wissenschaft wichtigste Vereinigung ist ISREV (International Seminar on Religious Education and Values) – eine erst vor kurzem auch förmlich verfasste Vereinigung, die seit etwa 25 Jahren besteht und alle zwei Jahre mehrtägige internationale Seminare durchführt. Der Schwerpunkt liegt im angelsächsischen Bereich (United Kingdom, Australien, USA, Kanada), allerdings bei starker Beteiligung aus Zent-

Religionspädagogik und Ökumene (Schriften aus dem Comenius-Institut 12), Münster 2004, 286–321.

24 Vgl. *Johannes Hofinger* (Hg.), Katechetik heute. Grundsätze und Anregungen zur Erneuerung der Katechese in Mission und Heimat. Referate und Ergebnisse der Internationalen Studienwoche über Missionskatechese in Eichstätt, Freiburg u.a. 1961; dazu in Wiederanknüpfung *Engelbert Groß / Klaus König* (Hg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster u.a. 2000.

25 Die bislang am weitesten reichenden Darstellungen finden sich bei *Bernd Schröder*, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik (Arbeiten zur Praktischen Theologie 18), Leipzig 2000, 22ff. (»Vergleichende Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik«) sowie bei *Osmer/Schweitzer*, a.a.O.

ral- und Nordeuropa sowie zunehmend deutlicher Öffnung für andere Regionen und Religionen (Israel, Türkei).
Seit etwas mehr als zehn Jahren ist daneben IAPT (International Academy for Practical Theology) zu nennen. In diesem Falle werden religionspädagogische Fragen im Rahmen der Praktischen Theologie thematisiert. Entsprechend liegt der Schwerpunkt beim Christentum, bei nachdrücklicher Bemühung um weltweite Kooperation.[26]

Neben den internationalen und tendenziell globalen Vereinigungen sind kleinere, auf bestimmte Länder begrenzte Kongresse und Seminargruppen zu unterscheiden – beispielsweise für den italienisch- oder französisch-deutschen Austausch sowie im Bereich der Nordischen Länder.

Neben den wissenschaftlich ausgerichteten Vereinigungen gibt es u.a. eine bemerkenswerte Zahl europäisch ausgerichteter Organisationen wie die »Intereuropäische Kommission für Kirche und Schule«, den »Internationalen Verband Evangelischer Erzieher«, das »Europäische Forum für ReligionslehrerInnen«, das »Netzwerk für christliche Erziehung in Europa«, die »Europäische Arbeitsgemeinschaft für Weltreligionen in der Erziehung«, die »Europäische Konferenz für christliche Erziehung« und das »Europäische Forum für den Religionsunterricht in der Schule«.[27] Bedeutsam ist der Versuch, diese Vereinigungen in einer Dachorganisation (CoGREE) miteinander zu vernetzen.[28] Vor allem für die Zukunft von Religionspädagogik und Religionsunterricht in Europa ist das Gelingen dieses Versuchs von großer Bedeutung.

Eine eigens zu untersuchende Thematik wäre die europäische bzw. deutsche Rezeption befreiungspädagogischer und -theologischer Ansätze und Impulse aus Lateinamerika (P. Freire, Befreiende Katechese usw.).[29] Beispiele aus dem katholischen Bereich sind etwa die Familienkatechese[30] oder die religionspädagogische Auseinan-

26 Vgl. *Friedrich Schweitzer / Johannes A. van der Ven* (Hg.), Practical Theology – International Perspectives, Frankfurt/M. u.a. 1999.
27 Den am weitesten reichenden Überblick, allerdings mit Schwerpunkt im protestantischen Bereich, bietet *Peter Schreiner / Mikael Holt* (Hg.), Who's Who in RE in Europe. Informationen zu Religionslehrervereinigungen und religionspädagogischen Institutionen in Europa, Münster 1995.
28 Informationen zu dieser Organisation sowie zu religiöser Erziehung in Europa finden sich in *Peter Schreiner u.a.* (Hg.), Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education. A Reader, Münster 2002.
29 Einen auch religionspädagogisch ausgerichteten Überblick gibt *Folkert Rickers*, Theologie der Befreiung. In: *Werner Böcker / Hans-Günter Heimbrock / Engelbert Kerkhoff* (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung. Bd. 2: Handlungsfelder und Problemfelder, Düsseldorf 1987, 615–627 (mit Hinweisen auf die europäische Rezeption lateinamerikanischer katechetischer Kongresse, z.B. Medellin 1968, bei A. Exeler, der vielbeachteten Schrift »Vamos Caminando« sowie weitere Literatur).
30 Aus der umfangreichen Literatur vgl. *Josef Sayer / Albert Biesinger*, Von lateinamerikanischen Gemeinden lernen, München 1988, *Augusta Carrara*, Der Weg der Catequesis Familiar in Peru, hg. v. Adveniat / Albert Biesinger / Helga Kohler-Spie-

dersetzung mit dem kulturellen Wandel als Kontext von Menschsein und Christsein[31]. Auf evangelischer Seite kann u.a. auf das Ökumenische Lernen verwiesen werden, das auch befreiungspädagogische Aspekte in sich schließt.[32]

Neben den auf Dauer angelegten Vereinigungen und Seminaren stehen die mehr oder weniger punktuell sowohl auf kirchlicher als auch auf wissenschaftlicher Ebene veranstalteten internationalen Konsultationen, Symposien und Kongresse. In der Vergangenheit sind von solchen Veranstaltungen zum Teil wichtige Impulse auch für die religionspädagogische Forschung ausgegangen.[33]
Vergleichende Religionspädagogik kann in meiner Sicht als der Versuch verstanden werden, die internationale Arbeit bei Kongressen oder in Vereinigungen auf eine festere wissenschaftliche Grundlage zu stellen und so einen dauerhaften Austausch zu ermöglichen.

3.2 Länderstudien und Vergleiche

In diesem Abschnitt möchte ich zwischen drei Gruppen unterschiedlich angelegter Darstellungen und Untersuchungen unterscheiden: auf einzelne Länder bezogene Studien, internationale Vergleiche von Einzelaspekten, Ländervergleiche.
(1) *Länderstudien:* Neben den bereits genannten Darstellungen aus dem frühen 20. Jahrhundert und einer bemerkenswerten Arbeit von Bernhard Grom aus den 1960er Jahren über »Tendenzen der französischsprachigen Religionspädagogik«[34] sind hier zunächst die in den 1970er Jahren im Auftrag des Comenius-Instituts und des Deutschen Katecheten-Vereins veröffentlichten Darstellungen zu England, den Niederlanden, Schweden, Frankreich und Polen zu nennen.[35] In diesen Bänden werden ein-

gel / Josef Sayer, Essen 1999, *Albert Biesinger*, Gott in die Familie. Erstkommunion als Chance für Eltern und Kinder, München 1996.

31 *Thomas Schreijäck* (Hg.), Menschwerden im Kulturwandel. Kontexte kultureller Identität als Wegmarken interkultureller Kompetenz. Initiationen und ihre Inkulturationsprozesse, Luzern 1999, *ders.* (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg u.a. 2001.

32 Vgl. bspw. *G. Orth*, Dem bewohnten Erdkreis, a.a.O., im vorl. Zusammenhang bes. einschlägig: *Gert Rüppell / Peter Schreiner* (Hg.). Shared Learning in a Plural World. Ecumenical Approaches to Inter-Religious Education, Münster u.a. 2003.

33 Als Beispiel aus dem eigenen Bereich sei genannt: *Karl Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer / James W. Fowler* (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh [3]1992, aus dem katholischen Bereich *Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), Imagining God. Empirical Explorations from an International Perspective, Münster u.a. 2001, als jüngstes Beispiel s. *Rune Larsson / Caroline Gustavsson* (Hg.), Towards a European Perspective on Religious Education. The RE Research Conference March 11–14, 2004, University of Lund, Skelleftea 2004.

34 *Bernhard Grom*, Botschaft oder Erfahrung? Tendenzen der französischsprachigen Religionspädagogik, Zürich u.a. 1969.

35 Hg. v. *Herbert Schultze / Hermann Kirchhoff*, Stuttgart/München 1975–1977.

führende Darstellungen zu Religionsunterricht und religiöser Erziehung in diesen Ländern geboten – nicht zuletzt motiviert durch die Annahme, auf diese Weise neue Anregungen für die Religionspädagogik in Deutschland zu gewinnen. In den letzten Jahren sind darüber hinaus etwa Darstellungen zu den Vereinigten Staaten[36], zu Griechenland[37], zur DDR[38], England[39], Polen[40] und Israel[41] veröffentlicht worden. Das Lexikon der Religionspädagogik (2001) fasst entsprechende Untersuchungen in eigenen Länderartikeln zusammen.

In diesen Länderstudien werden in der Regel die religionspädagogischen Entwicklungen in einem anderen Land dargestellt, häufig auch das Bildungswesen sowie die bildungspolitische Situation als Hintergrund solcher Entwicklungen. Die vergleichende Perspektive bleibt implizit. Manchmal wird sie am Ende solcher Darstellungen in Form eines Ausblicks ausdrücklich aufgenommen. Implizit ist sie insofern wirksam, als die religionspädagogische Situation im jeweils anderen Land von Deutschland aus wahrgenommen und rekonstruiert wird. Im lediglich impliziten Gebrauch vergleichender Perspektiven liegen die Grenzen dieses Verfahrens. Vergleichende Aussagen setzen explizit vergleichende Untersuchungen voraus.

(2) *Fokussierter Vergleich von Einzelaspekten*: Enthalten die im letzten Abschnitt genannten Darstellungen vor allem implizite Vergleiche und sind auf eine Gesamtdarstellung der Situation im jeweiligen Land gerichtet, so geht es bei den nun aufzunehmenden Veröffentlichungen um den Vergleich einzelner Aspekte, beispielsweise also didaktischer Vorgehensweisen, Institutionalisierungsformen schulischen Religionsunterrichts, gemeindepädagogische Konzepte usw. Beispielsweise auf den Vergleich des Umgangs mit »›Weltreligionen‹ im deutschen und englischen Religionsunterricht« konzentriert ist die Untersuchung von Karlo Meyer – eine Untersuchung, die sich durch ihre kontextuell sensible

36 *Manfred Kwiran*, Religionsunterricht in USA – ein Vergleich. Edukative und methodische Perspektiven amerikanischer Religionspädagogik – ein pragmatischer Ansatz, Frankfurt/M. u.a. 1987.

37 *Georg Tsakalidis*, Der Religionsunterricht in Griechenland, Hamburg 1988.

38 *Heiner Aldebert*, Christenlehre in der DDR, Hamburg 1990, *Comenius-Institut* (Hg.), Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990, Weinheim 1998; als ältere Darstellung aus internationaler (finnischer) Sicht s. *Pirkko Lehtiö*, Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und des Inhaltes der Evangelischen Christenlehre in der DDR von 1945–1959, Münster 1983.

39 *Werner Haußmann*, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit, Hamburg 1993.

40 *Cyprian Rogowski*, Die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland nach dem II. Vatikanischen Konzil. Eine vergleichende Untersuchung, Paderborn 1995.

41 *Schröder*, a.a.O.

Vorgehensweise empfiehlt.[42] Den Umgang mit kultureller Vielfalt im Religionsunterricht in verschiedenen Schulen und Ländern zum Untersuchungsgegenstand zu machen, ist die Absicht verschiedener kooperativer Veröffentlichungen aus den letzten Jahren.[43]

Gemeinsam ist den Darstellungen und Untersuchungen, die hier zusammengefasst werden, dass sie sich nicht auf Religionspädagogik in einem Land insgesamt richten, sondern nur auf einzelne Aspekte oder Einzelfragen. In dieser Schwerpunktsetzung und Begrenzung liegt zugleich die Stärke und Schwäche solcher Analysen. Durchweg stellt sich die Frage, in welchem Sinne dabei wirklich Vergleichbares thematisiert werden kann und in welchem Sinne die untersuchten Einzelphänomene doch durch den jeweiligen Kontext so bestimmt sind, dass die Vergleichbarkeit in Frage steht (s. dazu unten 4). Auch in praktischer Hinsicht dürfen Einzelvergleiche dieser Art nicht überschätzt werden. Eine Methode, die im Religionsunterricht des einen Landes funktioniert, lässt sich eben nicht ohne weiteres in ein anderes Land übertragen. Ein Lernen durch Begegnung mit anderen Formen von Religionspädagogik ist möglich und sinnvoll, aber es funktioniert nur selten durch bloße Nachahmung.

(3) *Ländervergleiche*: Darstellungen und Untersuchungen, die einen ausgeführten Vergleich zwischen Religionspädagogik in verschiedenen Ländern intendieren, sind aus nahe liegenden Gründen bislang selten geblieben. Sie setzen voraus, dass die religionspädagogische Situation in mindestens zwei Ländern untersucht und vergleichend analysiert wird. Damit verbinden sich, abgesehen von sprachlichen Fragen, weitreichende Anforderungen hinsichtlich der Vertrautheit mit der religionspädagogischen Theorie und Praxis in verschiedenen Ländern. Immerhin kann auf einige Beispiele hingewiesen werden – etwa zu den USA, England und Kanada[44] oder zu Deutschland und den USA[45].

Bei solchen Vergleichen stellt sich natürlich die Frage, an welchen Aspekten sich die Untersuchung orientieren soll. Eine Alternative zu den im letzten Abschnitt genannten Vergleichen von Einzelaspekten stellt ein

42 *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999. Zum Thema vgl. auch *Manfred Kwiran / Peter Schreiner / Herbert Schultze* (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münszter 1996.

43 Vgl. u.a. *Peter Schreiner / Hans Spinder* (Hg.), Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster u.a. 1997, *Dietlind Fischer u.a.*, Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster / New York 1996, *Cok Bakker u.a.* (Hg.), Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern, Münster 2002 (mit allerdings stärker praktischem Anspruch); vgl. auch, mit anderem Schwerpunkt, *Peter Schreiner* (Hg.), Profile Ökumenischer Schulen. Beispiele aus Europa, Münster u.a. 2001.

44 *Fernand Ouellet*, L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne, Waterloo (Ont.) 1985.

45 Osmer/Schweitzer, a.a.O.

theoriegeleiteter Vergleich beispielsweise anhand der Frage dar, wie die Religionspädagogik in den entsprechenden Ländern auf die Herausforderungen der gesellschaftlichen Modernisierung reagiert hat. Dabei kann sich die Vorgehensweise auf sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien (Jürgen Habermas, Niklas Luhmann, Peter Berger u.a.) stützen. Die Unterstellung, dass die gesellschaftliche Modernisierung zumindest ansatzweise parallele, einen Vergleich ermöglichende Herausforderungen mit sich gebracht habe, ist methodologisch gesehen allerdings nicht ohne eigene Probleme, die bei entsprechenden Untersuchungen durchweg im Blick bleiben müssen.[46]

Für eine international vergleichende religionspädagogische Forschung von Interesse sind natürlich auch *Untersuchungen aus anderen Disziplinen*, soweit sie religionspädagogische Fragen berühren. Zu nennen sind in diesem Sinne etwa Darstellungen aus der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die bei der Untersuchung des Aufwachsens in verschiedenen Ländern auch die religiöse Erziehung oder den Religionsunterricht berücksichtigen[47] oder den Zusammenhang zwischen Erziehung und Christentum bzw. Religion thematisieren.[48] Angesichts der andauernden Kontroversen um den Status eines (konfessionellen oder nicht-konfessionellen) schulischen Religionsunterrichts sind international-vergleichende Analysen der rechtlichen Voraussetzungen einschlägig.[49] International-vergleichende Untersuchungen aus der Religionssoziologie bieten wichtige Hintergründe.[50] Schließlich kommen aus dem Bereich des Ethikunterrichts Darstellungen, die denen zum Religionsunterricht direkt parallel gehen.[51] Inzwischen ist auch der Versuch unternommen worden, die »Kom-

46 Vgl. auch dazu *Osmer/Schweitzer*, a.a.O., aus der älteren Literatur *A. Stafford Clayton*, Religion and Schooling. A Comparative Study, Waltham u.a. 1969.

47 Z.B. *Werner Schiffauer u.a.* (Hg.), Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern (Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10), Münster u.a. 2002 (mit einem Kapitel: »Religion in vier politischen Kulturen«, 101ff.), *Erwein H. Epstein / Noel F. McGinn* (Hg.), Comparative Perspectives on the Role of Education in Democratization. Part II: Socialization, Identity, and the Politics of Control (Komparatistische Bibliothek 8), Frankfurt/M. u.a. 2000. Die aktuelle Diskussion über Citizenship Education kann ebenfalls in diesem Zusammenhang gesehen werden, vgl. *Robert Jackson* (Hg.), International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity, London / New York 2003, religionspädagogisch weiterführend (und z.T. international-vergleichend) *ders.*, Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy, London 2004; vgl. Auch den Beitrag von *Robert Jackson / Karen Steele* in diesem Band.

48 *Witold Tulasiewicz / Colin Brock* (Hg.), Christianity and Educational Provision in International Perspective, London / New York 1988.

49 Für Europa reicht derzeit am weitesten *Gerhard Robbers* (Hg.), Staat und Kirche in der Europäischen Union, Baden-Baden 1995; vgl. auch *Michael Brenner*, Religionsfreiheit und Erziehung in Westeuropa. In: RdJB 4/2002, 389–404.

50 S. etwa *Grace Davie*, Religion in Modern Europe. A Memory Mutates, Oxford 2000.

51 *Barbara Brüning*, Ethikunterricht in Europa. Ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven der Sekundarstufe I, o.O. (Militzke Verlag) o.J.

paratistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften« zusammenfassend darzustellen.[52]

4 Fragestellungen, Formen und Methoden international-vergleichender Religionspädagogik

Darstellungen zu Formen und Methoden international-vergleichender religionspädagogischer Forschung liegen bislang erst in Ansätzen vor.[53] An dieser Stelle kann deshalb kaum mehr als ein erster Systematisierungsversuch in Gestalt eines Ausblicks geboten werden.
Kennzeichnend für die gegenwärtige Situation ist zunächst eine Vielfalt unterschiedlicher Fragestellungen und Interessen.[54] Bereits genannt wurde das Interesse, die zunehmende Zahl internationaler Begegnungen in Form von Konsultationen, Symposien, Kongressen usw. durch Ver-

52 *Hartmut Kaelble / Jürgen Schriewer* (Hg.), Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt a.M. / New York 2003.
53 Vgl. als Überblick *Schröder*, a.a.O.; ich selbst stütze mich im Folgenden auf zwei frühere Darstellungen: *Friedrich Schweitzer*, Towards Comparative Research on Religious Education in Europe: Reasons – Obstacles – Methodological Considerations. In: Informationes Theologiae Europae (1998), 143–152, Comparative Research in Religious Education: International-Interdenominational-Interreligious, a.a.O. Als frühe Darstellungen sind bemerkenswert *Wolf-Eckart Failing*, Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik. Eine Problemanzeige. In: EvErz 27(1975), 386–398, *Adolf Exeler*, Wege einer vergleichenden Pastoral. In: Theologie der Gegenwart 23 (1980), 12–20; einen eigenen Abschnitt zur Vergleichenden Religionspädagogik von *Herbert Schultze* enthält das Lexikon der Religionspädagogik, a.a.O., 1743–1746. – Aus der Erziehungswissenschaft liegt jetzt als knapper Versuch einer einführenden Darstellung vor *Cristina Allemann-Ghionda*, Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 2004; vgl. dazu auch den Beitrag von *Franz-Michael Konrad* in diesem Band.
54 Um noch einige weitere Beispiele wenigstens zu erwähnen: In bemerkenswerter Kontinuität organisiert Johannes Lähnemann sog. Nürnberger Foren, die sowohl interkulturell als auch international bzw. interreligiös ausgerichtet sind, s. z.B. *Johannes Lähnemann* (Hg.), Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 16), Hamburg 1998. – Seit Jahren bemüht sich die Hamburger Religionspädagogik um eine Verknüpfung interreligiöser und internationaler Aspekte, bes. im Blick auf Südafrika, vgl. *Wolfram Weisse* (Hg.), Interreligious and Intercultural Education. Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands, and Germany, Münster 1996, *David Chidester / Janet Stonier / Judy Tobler* (Hg.), Diversity as Ethos. Challenges for Interreligious and Intercultural Education, Capetown 1999. – Einen Versuch, Religionsdidaktik europäisch-kontextuell zu betreiben, hat unlängst *Hans-Günter Heimbrock*, Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart 2004 unternommen; vgl. dazu auch *J. Bulckens / H. Lombaerts* (Hg.), L'Enseignement de la Religion Catholique À l'École Secondaire. Enjeux pour la Nouvelle Europe, Leuven 1993.

gleichende Forschung auf wissenschaftlicher Ebene zu verstetigen. Systematisch gesehen von größerem Gewicht ist, dass sich manche Forschungsfragen gar nicht angemessen untersuchen oder beantworten lassen, solange die Forschung auf den einzelnen nationalen Zusammenhang begrenzt bleibt. Vor- und Nachteile bestimmter Typen von Religionsunterricht etwa lassen sich in einem einzelnen Land, das häufig nur einen Typus von Religionsunterricht (konfessionell, ökumenisch, staatlich-religionskundlich usw.) aufweist, nicht wirklich untersuchen. Vergleichende Untersuchungen bieten hier zumindest ergänzende Einblicke. Weiterhin bringt es die ökonomische, politische und kulturelle Internationalisierung und Globalisierung mit sich, dass bestimmte Untersuchungsgegenstände wie etwa die von Medien und kommerzieller Produktion beeinflusste Jugendkultur in ihrer heutigen (Viel-)Gestalt längst internationale Phänomene darstellen, die deshalb auch nach internationaler Erforschung verlangen. Religiöse Pluralisierung und Individualisierung sind nicht auf ein einzelnes Land beschränkt und müssen deshalb religionspädagogisch ebenfalls, wie in der Religionssoziologie längst anerkannt, im international-vergleichenden Horizont erfasst werden.[55]

In meiner eigenen international-vergleichenden Forschung zur Religionspädagogik in den USA und in Deutschland hat sich als wichtiger Gewinn ergeben, dass die in Deutschland eingespielten Deutungs- und Erklärungsweisen durch den internationalen Vergleich in neuer Weise fragwürdig werden. International gesehen ist etwa die besonders in älteren Lehrbüchern als selbstverständlich angesehene These, dass Liberale Theologie, eine Pädagogik »vom Kinde aus« und antidemokratische Haltungen, wie sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland zu finden sind, wesensmäßig zusammengehören und deshalb allesamt politisch suspekt sind, keineswegs plausibel. Die für die USA bezeichnende enge Verbindung demokratischer Erziehung mit Liberaler Theologie und Kindorientierung muss erhebliche Zweifel an solchen Auffassungen wecken.[56]

Weitere Erwartungen an die Vergleichende Religionspädagogik ergeben sich aus dem Umkreis ökumenischen und interreligiösen Lernens. Zum einen schließt der internationale Vergleich etwa für Deutschland und Israel[57] automatisch eine religionsvergleichende Perspektive ein. Zum anderen verspricht eine Religionspädagogik, die sich auf Sozialisation, Erziehung und Bildung in unterschiedlichen religiösen Traditionen bezieht, eine wichtige Ergänzung und Erweiterung zum sog. interreligiösen Dialog. Zu einem solchen Dialog sollten auch Einsichten in das Aufwachsen in unterschiedlichen Traditionen und Kulturen gehören. Nicht zu übergehen ist schließlich die (bildungs-)politische Dimension Vergleichender Religionspädagogik beispielsweise im Blick auf die Europäische Union.

55 Vgl. z.B. *Grace Davie / Danièle Hervieu-Léger* (Hg.), Identités religieuses en Europe, Paris 1996, *Grace Davie,* a.a.O.

56 *Osmer/Schweitzer*, a.a.O., 113ff.

57 Dazu *Schröder*, a.a.O.

Je stärker diese Union zu einer auch politischen Einheit wird, desto mehr betreibt sie auch eine eigene Bildungspolitik (trotz aller prinzipiellen Subsidiarität im Verhältnis zwischen der Union und den Mitgliedsstaaten im Bildungsbereich). Umso wichtiger wird es, dass sich – wie oben beschrieben – entsprechende religionspädagogische Vereinigungen international zusammenschließen und dass die wissenschaftliche Religionspädagogik zu Aussagen über die Qualität von religiöser Bildung und Religionsunterricht im internationalen Horizont gelangt.[58]

Die immer wieder gestellte Frage nach den Methoden international-vergleichender Forschung lässt sich dabei auch für die Religionspädagogik nicht leicht beantworten. Dazu ist die Diskussion noch zu offen. Die bislang verfügbaren Erfahrungen mit entsprechenden religionspädagogischen Untersuchungen können jedoch als Anregung für weitere Untersuchungen in Form einiger Überlegungen verdichtet werden.

Offenbar besonders nahe liegend sind direkte Vergleiche einzelner Phänomene in zwei oder mehr Ländern (Unterrichtsmethoden, didaktische Konzepte, Schulbücher usw.). Solche Eins-zu-eins-Vergleiche erscheinen attraktiv aufgrund ihrer Begrenzung, erweisen sich bei genauerer Betrachtung aber gerade als besonders anspruchsvoll und riskant. Denn die Isolierung von Einzelphänomenen steht vor der Schwierigkeit, dass sich kontextuelle Einflüsse dabei kaum kontrollieren lassen. Was sich in einem Land beispielsweise als Lernmedium oder Präsentationsform bewährt, kann deshalb in einem anderen Land nahezu gegenteilige Wirkungen haben. Ein voneinander Lernen gelingt bei solchen Übertragungsversuchen deshalb kaum. Begrenzte Vergleiche sollen damit nicht ausgeschlossen werden. Es muss jedoch klar sein, dass gerade sie besonders anspruchsvoll sind und häufig mit einer begrenzten Validität zu kämpfen haben.

Gleichsam als Gegenteil der Vergleiche, die sich auf begrenzte Einzelphänomene beziehen, kann der modernisierungstheoretisch ausgerichtete Ländervergleich bezeichnet werden. Er besitzt Vorbilder in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, soweit dort pädagogische Zusammenhänge in verschiedenen Ländern unter dem übergreifenden Aspekt der gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierung untersucht werden. In der Religionspädagogik haben sich modernisierungstheoretisch ausgerichtete Rekonstruktionen m.E. sowohl im internationalen Vergleich als auch für historisch-konfessionsvergleichende Analysen bewährt.[59] Modernisierung wird dabei nicht im Sinne eines wie auch immer naiven

58 Vgl. dazu als ersten Versuch *Friedrich Schweitzer*, International Standards for Religious Education. In: Panorama (2002), 49–56; zur Diskussion s. auch *Hans-Günter Heimbrock / Christoph Th. Scheilke / Peter Schreiner* (Hg.), Towards Religious Comptetence. Diversity as a Challenge for Education in Europe, Münster u.a. 2001; als besten (trotzdem beschränkten, weil auf sehr knappen Artikeln beruhenden) Überblick s. *Peter Schreiner* (Hg.), Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European Countries, Münster 2000.

59 Osmer/Schweitzer, a.a.O., Schweitzer/Simojoki, a.a.O.

Fortschrittsglaubens verstanden, sondern als Quelle von Herausforderungen gedeutet, auf die die Religionspädagogik in der ihr eigenen Art und Weise antworten muss. Der Vorteil einer solchen Methodologie liegt im Gewinn eines Vergleichshorizontes, der für unterschiedliche religionspädagogische Traditionen Raum lässt. Wie religionspädagogisch in einem bestimmten Land beispielsweise auf die Herausforderungen einer religiösen Pluralisierung geantwortet wird, ergibt sich dabei immer auch aus den dort bestimmenden Traditionen, institutionellen Voraussetzungen sowie individuellen Handlungspräferenzen. Die Schwäche eines modernisierungstheoretischen Ansatzes bleibt die weitreichende Abstraktion von kontingenten, nur der jeweiligen nationalen Geschichte eigenen Problemen. Um es mit einem nahe liegenden Beispiel zu verdeutlichen: In den USA hat es kein »Drittes Reich« gegeben und in Deutschland keinen Vietnam-Krieg.

Mehrfach deutlich geworden ist im vorliegenden Beitrag allerdings, dass Vergleichende Religionspädagogik immer wieder vor Grenzen der eigenen Kompetenz führt – in sprachlicher und kultureller Hinsicht ebenso wie im Blick auf die Vertrautheit mit den jeweiligen Praxiszusammenhängen. Daher stellt sich bei international-vergleichender religionspädagogischer Forschung besonders die Frage nach möglicher Team-Arbeit, wobei die Teams dem Untersuchungsgegenstand entsprechend in ihrer Zusammensetzung verschiedene Nationalitäten, Konfessions- und Religionszugehörigkeiten spiegeln sollten.

Wird der Korb für solche Untersuchungen dafür zu hoch gehängt? Werden international-vergleichende religionspädagogische Untersuchungen auf diese Weise tendenziell unmöglich gemacht? Darin kann der Sinn des Gesagten nicht liegen. Doch sollte umgekehrt auch deutlich sein, dass Vergleichende Religionspädagogik ein anspruchsvolles Unternehmen darstellt.

5 Ausblick: Zukunftsperspektiven

Im Blick auf die Weiterarbeit an einer International-vergleichenden Religionspädagogik scheinen mir folgende Aspekte und Desiderate besonders wichtig:

1. Vergleichende Religionspädagogik umfasst neben international-vergleichenden auch konfessions- und religionsvergleichende Untersuchungen. Die unterschiedlich ausgerichteten Untersuchungen sollten noch stärker miteinander verzahnt werden, sodass der Stellenwert *Vergleichender Religionspädagogik als Zweig religionspädagogischer Forschung* noch deutlicher hervortritt und die entsprechenden Methoden geklärt werden können.
2. Die bislang vorliegenden Untersuchungen belegen bereits mit genügender Deutlichkeit, dass der *Ausbau Vergleichender Religionspädagogik* ein in wissenschaftlicher Hinsicht sehr lohnendes Unterfangen dar-

stellt, das neue Einsichten verspricht. Eine weitere Verstärkung Vergleichender Religionspädagogik erscheint deshalb unbedingt wünschenswert und gehört zu den Desideraten für die nächsten Jahre.

3. Aus nahe liegenden, wissenschaftlich aber nicht unbedingt überzeugenden Gründen bezieht sich ein Großteil der vorliegenden Untersuchungen auf den angelsächsischen Bereich. Bei künftigen Untersuchungen sollten die in Deutschland eher *vernachlässigten Entwicklungen* u.a. in Nord- und Osteuropa, in Frankreich, Italien und Spanien sowie in anderen Ländern, auch außerhalb Europas, verstärkt Berücksichtigung finden.

4. Die Erweiterung des *bildungspolitischen Raumes in Europa*, die sich aus dem wachsenden Gewicht der Europäischen Union auch im Bildungsbereich ergibt, sollte durch entsprechend europäisch ausgerichtete Forschung begleitet werden. Untersuchungen sollten auch unter bildungspolitischem Aspekt konzipiert werden.

5. *Einzeluntersuchungen zu ausgewählten Aspekten* wie Schulbüchern, Unterrichtsmethoden, didaktischen Ansätzen usw. bleiben sinnvoll, sollten aber zunehmend durch weiter reichende Vergleichsuntersuchungen ergänzt und in diese eingebunden werden. Modernisierungstheoretisch ausgerichtete Untersuchungen versprechen dabei einen besonderen Gewinn, sofern das dabei zugrunde gelegte Modernisierungsverständnis nicht normativ gewendet wird.

6. Unabdingbare Voraussetzung für eine Verstetigung international-vergleichender Religionspädagogik ist die verstärkte Etablierung *internationaler Teamarbeit*. Einzelkonsultationen (Kongresse, Konferenzen, Symposien usw.) stellen dafür einen wichtigen ersten Schritt dar, sollten aber zunehmend auf längerfristige Zusammenarbeit ausgerichtet sein.

3.3

Franz-Michael Konrad

Vergleichende Erziehungswissenschaft – als Beitrag zum Lernen durch Begegnung

Aus der Beschäftigung mit ausländischen Erziehungssystemen »Folgerungen für Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung« abzuleiten, hat der in den 1960er und 1970er Jahren in der Bundesrepublik einflussreiche Bildungsforscher Saul B. Robinson als eine der zentralen Aufgaben der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bezeichnet.[1] Die Vergleichende Erziehungswissenschaft, eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit uneindeutigen Anfängen und bis heute unscharfen Rändern, hat sich dieser Aufgabe im Laufe der Zeit sehr unterschiedlich motiviert, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und unter wechselnden Leitbegriffen angenommen. Im Folgenden will ich versuchen, einen kleinen Einblick in diese Bemühungen zu geben.

1 Die Anfänge des internationalen Diskurses

Schon im 19. Jahrhundert, lange bevor von einer Erziehungswissenschaft im eigentlichen Sinne die Rede sein kann, lassen sich im Zuge »einer breit anschwellenden internationalen Berichterstattung und Reiseliteratur über Erziehungsverhältnisse anderer Länder«[2] auch in Deutschland immer wieder Versuche beobachten, ausländische Erfahrungen für die Gestaltung des eigenen Erziehungswesens zu nutzen. Beim Aufbau eines Systems der öffentlichen Kleinkinderziehung in der ersten Hälfte des vorletzten Jahrhunderts beispielsweise spielen Impulse, die aus dem Ausland kommen, eine entscheidende, heute oftmals kaum mehr wahrgenommene Rolle. So fordert 1827 das preußische Kultusministerium die nachgeordneten Behörden auf, für die Verbreitung eines Erfahrungsberichts aus den Londoner infant schools zu sorgen, weil dieser Bericht »nicht nur durch die trefflichen pädagogischen Winke für die Behandlung und den Unterricht der Kinder vielen Lehrern nutzbar werden, sondern auch Menschenfreunde, Kommunalbehörden, Schulinspektoren usw. veranlassen kann, in ihren Orten ähnliche Kleinkinderschulen an-

1 *Saul B. Robinsohn*, Vergleichende Erziehungswissenschaft (1969), in: *Ders.*, Erziehung als Wissenschaft, Stuttgart 1973, 313.

2 *Jürgen Schriewer*, »Erziehung« und »Kultur«. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: *Wilhelm Brinkmann / Karl Renner* (Hg.), Die Pädagogik und ihre Bereiche, Paderborn 1982, 187.

zulegen«.[3] Das alles ist aber noch sehr punktuell und von Zufälligkeiten wie etwa einer persönlichen Begegnung bestimmt. Hätte der rheinische Pastor Theodor Fliedner nicht auf einer Bettelreise, die er für seine verarmte Kirchengemeinde nach England unternommen hat, den Verfasser dieses Erfahrungsberichts, Samuel Wilderspin, kennen gelernt, wäre das Buch des Letzteren im preußischen Kultusministerium vielleicht nie bekannt geworden.

Auf gezieltes Interesse am Ausland und neben der persönlichen Begegnung auch auf die systematische Auswertung aller erreichbaren Quellen stoßen wir erst am Ende des 19. Jahrhunderts, als die expandierenden und unter Reformdruck geratenen Bildungssysteme der führenden Länder in Europa sowie der USA einen umfangreichen Bedarf an bildungspolitischer Expertise entstehen lassen. Nimmt man jedoch die vor diesem Hintergrund innerhalb kurzer Zeit in ungewohnter Breite anhebende internationale einschlägige Publizistik etwas genauer in Augenschein, dann fällt, zumindest was Deutschland betrifft, schnell auf: Die Verfasser der Beiträge sind, das jedenfalls hat Bernd Zymek festgestellt, der dies in einer Vielzahl von zeitgenössischen deutschsprachigen pädagogischen Zeitschriften bestätigt fand, weniger daran interessiert zu lernen, als vielmehr daran, die eigenen schulreformerischen Bemühungen zu legitimieren. »Der Hinweis, dass ›auch im Ausland‹, ›in vielen Ländern der Welt‹, ›überall‹ ähnliche Probleme und Lösungsversuche diskutiert oder schon in der Praxis erprobt würden, war nicht nur die häufigste pragmatische Begründung für eine Beschäftigung mit dem ausländischen Erziehungswesen, sondern geschah mit der – oft erklärten – Absicht, die Berechtigung der eigenen Positionen und Forderungen zu unterstreichen.«[4] War die erwähnte, die Kleinkinderschule betreffende Empfehlung der preußischen Regierung noch von dem Wunsch getragen, aus den Erfahrungen des Briten Wilderspin zu lernen, um es selbst ebenso gut oder sogar besser zu machen, so ist jetzt der Wille maßgebend, die längst feststehende eigene Position im bildungspolitischen Kampf durch den Verweis auf entsprechende Praktiken im Ausland zu stärken.

2 Die Reformpädagogik als internationale Bewegung

Zur selben Zeit beginnt sich in Kreisen reformorientierter Pädagog(in-n)en das Bewusstsein herauszubilden, nicht nur im eigenen Land für eine

3 Abgedruckt in *Elisabeth Dammann / Helga Prüser* (Hg.), Quellen zur Kleinkinderziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens, München 1981, 17.

4 *Bernd Zymek*, Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952, Ratingen 1975, 348.

»neue Erziehung« zu kämpfen, sondern im übernationalen Rahmen Teil einer pädagogische Reformbewegung, gar einer »Welterziehungsbewegung« zu sein, wie der evangelische Theologe und Pädagoge Otto Eberhardt diese Wahrnehmung eines transnationalen Gleichklangs später nennen wird.[5]

Vor der Jahrhundertwende schon hat Hermann Lietz seine ersten Landerziehungsheime gegründet und sich dabei auf seine Erfahrungen im englischen Abbotsholme berufen, dessen Gründer Cecil Reddie ein in Deutschland geschulter Herbartianer war. Die Deweysche Idee vom »self government« der Schüler findet – vermittelt über Georg Kerschensteiner, der Dewey 1910 in den USA trifft – als »Schulgemeinde« hierzulande Eingang in das Arsenal reformpädagogischer Praktiken. 1914 sehen wir die erste Besuchergruppe aus Deutschland in den römischen case dei bambini der Maria Montessori. Wie diese Beispiele zeigen, beruht die Internationale der Reformpädagogik in hohem Maße auf der persönlichen Begegnung. Beflügelt von den Erfahrungen des Ersten Weltkriegs gewinnt dieser internationale Austausch nach 1918 weiter an Kraft. Zu erinnern ist hier beispielsweise an den 1921 gegründeten »Weltbund für die Erneuerung der Erziehung« mit seinen großen internationalen Tagungen, die zu Foren der Begegnung führender Reformpädagog(inn)en der Zeit werden. Auch die noch junge Erziehungswissenschaft beteiligt sich an diesem Diskurs und fördert ihn. Der Jenaer Pädagoge und Universitätslehrer Peter Petersen, um nur ein Beispiel zu nennen, begründet eine Buchreihe, in der er den deutschen Lesern die Protagonisten jener »neueuropäischen Erziehungsbewegung« in ihren repräsentativen Texten vorstellt.[6]

Allerdings lohnt es sich auch hier wieder, genauer hinzusehen. Ein Blick in einen Aufsatz Wilhelm Flitners, in dem dieser der »Reformpädagogik und ihre(n) internationalen Beziehungen« nachspürt, lässt nämlich schnell die Grenzen dieses Diskurses erkennbar werden. In heftiger Abwehr wendet Flitner sich gegen einen die Besonderheiten der nationalen Pädagogiken nivellierenden Internationalismus (»Davor bewahre uns der Himmel«). Vielmehr gelte es, das je nationalspezifische, »volksgebundene, irrationale Erziehungswollen, welches die europäischen Gegensätze fortsetzt«[7], sorgfältig zu beachten und zu respektieren. Nicht zufällig hat der Lehrer und Kollege Flitners, Herman Nohl, in einer bereits 1911[8] beginnenden und sich bis in die 30er Jahre hineinziehenden Serie

5 *Otto Eberhardt*, Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik, Berlin 1930.

6 *Peter Petersen*, Die neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926. Die mit dieser Publikation eröffnete und von Petersen im Böhlau-Verlag in Weimar bis Ende der 1930er Jahre herausgegebene Buchreihe hieß »Pädagogik des Auslands« und hat Pädagog(inn)en wie Ligthart, Hamaide, Ferrière, Schatzki, Parkhurst, Dewey, Kilpatrick u. a. m. präsentiert und sogar den Blick nach China und Japan geweitet.

7 *Wilhelm Flitner*, Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1931/32), 53.

8 Vgl. *Herman Nohl*, Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme (1911). Wiederabgedruckt in: *ders*, Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, 28–38. In Detailuntersuchungen konnte gezeigt werden, wie es Macht und Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, als deren Begründer Nohl gelten

von Aufsätzen das genuin ›Deutsche‹ an der Reformpädagogik herauszuarbeiten versucht und dabei den Begriff jener im Sturm und Drang, also im 18. Jahrhundert, anhebenden »Deutschen Bewegung« geprägt, deren aktuelle Erscheinungsform eben die reformpädagogische Bewegung sei.

3 Der Beitrag der frühen Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Auch in der sich im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Konstitutionsprozesses allmählich herausschälenden vergleichenden Richtung spielen derartige Vorstellungen eine Rolle. Bemerkenswerterweise nicht allein in Deutschland, wo Friedrich Schneider, erster eigentlicher Vertreter und einflussreicher Praeceptor einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft, vom »Nationalcharakter« der jeweiligen pädagogischen Systeme spricht, sondern ebenso in den USA bei Isaac Kandel und in Großbritannien bei Nicholas Hans. Trotz allen Austauschs über die Grenzen hinweg sind die nationalstaatlichen Erziehungssysteme letztlich nicht auf Assimilation angelegt, sondern nach wie vor fest eingebunden in den »Wetteifer der Völker«[9], zu dem sie mit ihren Mitteln beizutragen haben. Das kultiviert eher die Differenz, als dass sie sie einebnet. Was im Ausland vor sich geht, gut zu kennen, daraus zu lernen, aber aus der »Kraft dieser Rivalität«[10] heraus die eigenen Erziehungssysteme in ihrer Besonderheit zu stärken, das ist die überall in gleicher Weise sich stellende Aufgabe, gerade so wie Wilhelm Dilthey das in den 1890er Jahren auf dem Höhepunkt des Nationalismus programmatisch formuliert hat, als er forderte, es gelte – auch und nicht zuletzt unter Mithilfe einer sich dadurch legitimierenden und Gewicht verschaffenden Erziehungswissenschaft –, in Deutschland »eine nationale Erziehung zu organisieren, welche die Leistungsfähigkeit des nationalen Staates im Wettkampf der Nationen auf das höchste Maß brächte«.[11]

Es ist der von den Nationalsozialisten aus seinem Professorenamt vertriebene Friedrich Schneider, der in den 1940er Jahren in einer Zeit der höchst unfriedlichen Begegnung der Völker eine erste Theorie des internationalen Bildungstransfers formuliert. Dabei beschreibt Schneider die in diesem Vorgang zur Geltung kommenden drei hauptsächlichen Übertragungsmodi – bloße Nachahmung, eklektizistische Übernahme und produktive Anverwandlung – als Lern- und Entwicklungsprozesse der am

darf, gewesen sind, die eine wirkliche und vorbehaltlose Rezeption des amerikanischen Pragmatismus in der deutschen Pädagogik der Zwischenkriegszeit verhindert haben; vgl. *Franz-Michael Konrad*, Dewey in Deutschland (1900 bis 1940). Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen. In: Pädagogische Rundschau 52 (1998) 1, 23–46.

9 *Herman Nohl*, Der Bildungswert fremder Kulturen. In: Die Erziehung 3 (1928), 531.

10 Ebd.

11 *Wilhelm Dilthey*, Gesammelte Schriften. IX. Band: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, Stuttgart/Göttingen 1974, 198.

Transfer beteiligten Partner und richtet zur Illustration des Gemeinten den Blick auf das Verhältnis zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung: »Die Abhängigkeit der individuellen Entwicklung von dem Einfluss anderer Menschen findet ihr Analogon in der Bedingtheit der Entwicklung der Völker durch die Berührung mit anderen. Jedes Volk hat, wie das Individuum, zwar seine Eigenart, die sich wie diese zum Teil aus eigener Kraft von innen her entwickelt. Aber zu seiner vollen Entfaltung bedarf es auch der Einwirkung anderer Völker. Die Kulturgeschichte lehrt an vielen Beispielen in anschaulicher Weise, dass sich aus der Berührung zweier Völker oft für eins von ihnen, mitunter aber auch für beide, kultureller Fortschritt ergab.«[12] Eine »Autarkie für die Pädagogik eines Volkes«[13] kann es unter diesen Umständen natürlich nicht mehr geben, auch wenn gerade dies – mehr denn je – politisch gewollt ist. Es wird (am Ende des hier vorgelegten Beitrags) zu prüfen sein, inwieweit dieser bis heute in der Erforschung der Mechanismen des internationalen Bildungstransfers fruchtbare Deutungsansatz Schneiders[14] auch im Zeichen der weltweiten Unifikation der Erziehungssysteme, wie wir sie gegenwärtig erleben, noch erklärungskräftig ist.

4 Das Ausland in den Bildungsreformdebatten der alten Bundesrepublik

Sieht man sich die Bildungspolitik in den Jahren nach 1945 an, dann scheinen in der Bundesrepublik (nicht in der DDR, die von Anfang an unter dem Einfluss der Sowjetpädagogik steht) allerdings viel mehr Autarkiestrebungen als der Wille zur Neuorientierung dominierend zu sein. Obwohl eine von den USA eingesetzte Expertenkommission 1946 in ihren Vorschlägen zur Reorganisation des deutschen Bildungswesens einen radikalen Bruch mit nahezu allen Traditionen der deutschen Schule empfiehlt, weil man diese für mitverantwortlich am Nationalsozialismus hält, geschieht nach Gründung der Bundesrepublik nichts Derartiges. Die Mahnung Heinrich Roths, »wer zwei Kriege und mehr als Kriege verloren hat, tut gut daran, sich in der Welt neu umzusehen«[15], verhallt ungehört. Roth verlangt, angeregt durch einen USA-Aufenthalt und Begegnungen mit Lehrern und Schülern dort, »mehr Vergleichende Erziehungswissenschaft«[16] sowie in praktischen Fragen eine weitgehende Orientierung am amerikanischen Vorbild. Dabei hat er Reformen wie die

12 *Friedrich Schneider*, Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland, München 1943, 13.

13 Ebd.

14 Ein Beispiel für die Anwendung der Kategorien Schneiders auf einen (historischen) Fall von transnationaler Rezeption in *Ludwig Liegle / Franz-Michael Konrad* (Hg.), Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer ›neuen‹ Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918–1948), Frankfurt a.M. 1989.

15 *Heinrich Roth*, Was kann die amerikanische Pädagogik zur Lösung unserer Erziehungsprobleme beitragen? In: Bildung und Erziehung. In: Monatsschrift für Pädagogik 4 (1951), 271.

16 Ebd.; Roths späteres entschiedenes Plädoyer für die Konzentration der Erziehungswissenschaft auf die Erziehungswirklichkeit (und ihre Abwendung vom alten philosophisch-historischen Paradigma) deutet sich in dieser Stellungnahme schon an.

Herabsetzung der Klassengrößen, mehr demokratisches Miteinander in der Schule, eine andere Art der Leistungsbeurteilung und – wenngleich er die Chancen hierfür sehr zurückhaltend beurteilt – die Einrichtung von Colleges (statt der gymnasialen Oberstufe) im Auge.
Erst die Bildungsreformdebatten der 1960er und 1970er Jahre führen schließlich zu der von Roth angemahnten Öffnung dem Ausland gegenüber. Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft entdecken – zum zweiten Mal sozusagen – das Ausland, letztere auch das dort vielfach ganz andere Verständnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung. Es kommt zu einem fundamentalen Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft, zu der Heinrich Roth mit seiner Forderung nach einer »realistischen Wendung« in der Erziehungswissenschaft selbst entscheidend beiträgt. Die neuen Aufgaben, die sich stellen – vorwiegend planender, evaluierender, beratender Art – erfordern in der Tat neue Methoden, neue Bezugstheorien (statt Philosophie jetzt Psychologie, Soziologie, Biologie usw.) und lassen zuvor unbekannte erziehungswissenschaftliche Arbeitsfelder entstehen: Curriculumforschung, Schulvergleichsuntersuchungen, Sozialisationsforschung. Gerade letztere wird als wichtiges Betätigungsfeld für die an Bedeutung zunehmende und die Vergleichende Erziehungswissenschaft aus ihrer bisherigen Marginalität im Gesamt der Erziehungswissenschaft führende komparatistische Forschung entdeckt. Immerhin kann, was die pädagogische Sozialisationsforschung zentral interessiert, nämlich das Zusammenwirken von Kultur, menschlicher Entwicklung und Erziehung, am ergiebigsten im interkulturellen Vergleich studiert werden.

Wenn kulturvergleichende Sozialisationsforschung auch mehr am wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt als an tagesaktuellen Fragen interessiert ist, bleibt sie doch von der Bildungspolitik nicht unberührt. Eine bildungspolitisch stimulierte Nachfrage nach internationalen Erfahrungen ist da, und schließlich soll und will die vergleichende Forschung nach den oben zitierten Worten Robinsohns ja Praxisrelevanz zeigen. So erprobt man z.B. mit dem Projekt »Tagesmütter« modellhaft eine ganz neue Betreuungsform für Kinder unter drei Jahren, und die von Entwicklungspsychologen gegen diesen Ansatz (wie auch gegen die Krippenerziehung) ins Feld geführte Behauptung einer zu frühen »Mutterentbehrung« mit angeblich schädlichen Folgen für das kleine Kind kann mit Verweis auf ausländische Erfahrungen (in diesem Fall u.a. die israelische Kibbuzerziehung) als ideologisch entlarvt werden.[17] Auch wird die Weiterentwicklung des Kindergartens zur Vor-Schule mit ausdrücklichem Bezug auf Befunde der interkulturell vergleichenden Sozialisationsforschung und zahlreichen positiven Erfahrungen in anderen Ländern betrieben.

Freilich gilt es auch hier wieder, die Verwendung der Argumente zu prüfen. Geht es tatsächlich darum, zu ›lernen‹? Zweifel sind angebracht: »Sehr häufig hat die Berufung auf willkürlich ausgewählte Forschungs-

17 Siehe dazu *Ludwig Liegle*, Sozialisationsforschung und Familienpolitik. Der Streit um das Projekt ›Tagesmütter‹, in: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) 3, 427–445.

ergebnisse die Funktion der Legitimierung von Entscheidungen, die im wesentlichen von wissenschaftsfremden Interessen diktiert sind.«[18] Was Ludwig Liegle hier zur Instrumentalisierung des Auslands schreibt, klingt insofern vertraut, als Bernd Zymek für die Anfänge der systematischen Beschäftigung mit dem Ausland in Deutschland bekanntlich Vergleichbares festgestellt hat.

Auch wenn meist die westeuropäischen Länder und die USA im Mittelpunkt des Auslandsinteresses stehen, so gerät in diesem Jahrzehnt der Bildungsreform doch erstmals auch – sieht man von der ganz anders gelagerten so genannten »Missionspädagogik« der Kolonialära ab – die »Dritte Welt« ins Fadenkreuz der Aufmerksamkeit. Um noch einen Augenblick bei der Vorschulerziehung zu bleiben: In den frühen 1970er Jahren wird von einer Wissenschaftlergruppe des Deutschen Jugendinstituts (DJI), angeregt durch Ideen des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire von der weitgehenden Selbstbestimmung des Lernens durch die Lernenden, der so genannte »Situationsansatz« geschaffen. »Es handelt sich ähnlich wie bei Freire um ein offenes pädagogisches Angebot, das keine vorher bestimmte Durchführung impliziert.«[19] So die Initiatoren zur Pointe dieses bis heute in der Elementarpädagogik äußerst einflussreichen didaktischen Modells. In diesem Zusammenhang darf auch an Hartmut von Hentig erinnert werden, der in seiner Bielefelder Laborschule, inspiriert durch ein »Erlebnis in Mexiko«[20] – gemeint ist die Begegnung mit Ivan Illich in Cuernavaca – etwas Ähnliches anstrebt, wie es die DJI-Arbeitsgruppe um Dieter Zimmer, der sich selbst lange in Süd- und Mittelamerika aufgehalten hat, für das Vorschulalter will. Wie der institutionellen Überwucherung des Lernens zu begegnen wäre, hofft man von den Pädagogen der Dritten Welt und ihrer sich aufs Elementare besinnenden Pädagogik lernen zu können.

5 Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung

Es ist wiederum zuerst die Vorschulerziehung, wo in den späten 1970er Jahren das Schlagwort von der »Interkulturellen Erziehung« auftaucht.[21] Dieses neue Paradigma, das schnell zu einem Themenfeld auch der Ver-

18 *Ludwig Liegle*, Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: *Klaus Hurrelmann / Dieter Ulich* (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1980, 220.

19 *Ruth Gerstacker / Dieter Zimmer*, Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung. In: *Rainer Dollase* (Hg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Düsseldorf 1978, 193.

20 *Hartmut von Hentig*, Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973, 42; vgl. dazu ausführlicher: *ders.*, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule, Stuttgart/München 1971.

21 Vgl. *Georg Auernheimer*, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, 1.

gleichenden Erziehungswissenschaft wird, löst die ältere »Ausländerpädagogik« ab, die auf jene durch die Arbeitsimmigration der 1960er Jahre in Deutschland entstandene neue Situation des Zusammenlebens unterschiedlicher Ethnien und Kulturen mit der Forderung nach konsequenter Anpassung der Minderheit(en) an die Mehrheit(skultur) geantwortet hat. Aus dem Blickwinkel der Mehrheit litt die Minderheit an (sprachlichen und allgemein kulturellen) Defiziten, die durch die Bereitstellung spezifischer Integrationshilfen (»Beschulung«) behoben werden sollten, um damit ein friktionsloses Mitleben in der Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen.[22] Die Interkulturelle Erziehung dagegen betont den Eigenwert und die Gleichberechtigung aller Kulturen (Kulturrelativismus). Sie interpretiert das Zusammentreffen der verschiedenen Ethnien und Kulturen in Deutschland zwar ebenfalls als eine Lernaufgabe. Die Konfrontation mit dem jeweiligen Fremden ist dabei aber für alle Beteiligten Anlass und Auslöser, sich selbst fremd und dadurch des »eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus«[23] gewahr zu werden. Dabei geht es nicht darum, sich in seiner eigenständigen Identität aufzugeben. Ziel ist nicht die Nivellierung der Unterschiede im Sinne einer Assimilation. »Interkulturelle Kompetenz« erweist sich vielmehr darin, mit den Anderen auf der Grundlage gegenseitigen Respekts zu kommunizieren und Gemeinsames, aber auch Trennendes, zu erkennen und zu akzeptieren.

Um »ein Lernen von fremden Kulturen«[24] geht es auch der in den 1980er Jahren im Schnittfeld von Ethnologie, Vergleichender Kulturanthropologie, Sozialisationsforschung und Pädagogik sowie im Aufwind der Debatten um die interkulturelle Erziehung als »vertiefte Vergleichende Pädagogik in anthropologischer Sicht«[25] entstehenden Ethnopädagogik.[26] Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen hier allerdings unserer eigenen gegenüber aufs Äußerste fremde, nämlich so genannte ›primitive‹, soziologisch gesprochen: segmentäre Gesellschaften, d.h. sozial wenig oder gar nicht geschichtete, schriftlose Jäger- und Sammler-Kulturen, wie sie in manchen Ländern der »Dritten Welt« noch heute vorfindbar sind. Deshalb geht es in der Ethnopädagogik auch weniger um ein Lernen in pragmatischer Absicht, lässt man einmal die Herstel-

22 Vgl. dazu *Doron Kiesel*, Überlegungen zu einer Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. In: *Volker Lenhart / Horst Hörner* (Hg.), Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft, Weinheim 1996, 72ff.

23 *Wolfgang Nieke*, Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag, Opladen 2000², 204.

24 *Alfred K. Treml*, Ethnologie und Pädagogik. Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 3, 12.

25 *Friedrich Karl Rothe*, Kultur und Erziehung. Umrisse einer Ethnopädagogik, München u.a. 1984, 2.

26 Vgl. zuletzt *Klaus E. Müller / Alfred K. Treml* (Hg.), Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung, Berlin 1996².

lung einer grundlegenden Solidarität mit diesen in ihrer Existenz stets bedrohten Ethnien außer Betracht. Es ist mehr ein theoretisches Interesse vorherrschend. Besagte Gesellschaften unterscheiden sich nämlich in fast allem, so auch bezüglich Erziehung und Sozialisation, auf eine derart fundamentale Weise von unserer eigenen Gesellschaft, dass über die Konfrontation mit ihnen das Eigene und Vertraute besonders eindrücklich als kontingent erfahren wird. In diesem Sinne nehmen sich Ethnopädagogen z.B. unser modernes Subjektmodell vor, wie es auch für unsere Erziehungsvorstellungen leitend ist, und machen auf die wie selbstverständlich hingenommene und für dieses Subjektmodell konstitutive Annahme aufmerksam, dass nämlich »die Aufhebung der Bindung des Individuums an kulturelle Selbstverständlichkeiten, Traditionen, Autoritäten und partikulare Lebenswelten per se ein erstrebenswertes Ziel (ist)«[27]. Ganz anders dagegen die so genannten ›primitiven‹ Kulturen, in denen genau das fundamental wichtig ist, wovon unsere eigenen eben skizzierten Subjektvorstellungen glauben absehen zu können. Ethnopädagogen verwerfen deshalb den universalen Geltungsanspruch dieses Subjektmodells, wie er z.B. von Entwicklungstheorien à la Piaget vertreten werde, und propagieren die Akzeptanz einer Vielfalt von Menschenbildern, darunter auch – »im Sinne eines Stolzes auf eigene Traditionen«[28] – die Idee eines bewusst gelebten Ethnozentrismus.

6 Das pädagogische Weltsystem

Die Ethnopädagogik versteht sich nicht zuletzt als kritische Stimme gegen eine alles gleichmachende Globalisierung. Tatsächlich zeigen sich im Zuge der wachsenden weltgesellschaftlichen Verflechtung nicht nur in ökonomischer Hinsicht die nationalstaatlichen Systeme immer mehr von supra-nationalen Strukturen überlagert. Das gilt auch angesichts einer weltweit gleichförmigen Bildungsexpansion für die Erziehung. Deshalb müssen die Ethnopädagogen ja auch, so könnte man diese Beobachtung auf das zuletzt Ausgeführte rückbeziehen, um überhaupt noch aus einer Kontrasterfahrung lernen zu können, das so völlig Andere ›primitiver‹ Kulturen aufsuchen. Dem klassischen Vergleich nämlich, wie er ein Jahrhundert lang zwischen nationalstaatlichen Gesellschaften europäisch-nordamerikanischer Provenienz angestellt wurde, wäre im Zeichen der Globalisierung der Boden entzogen, ebenso wie Analysen transnationaler Prozesse der Bildungsrezeption im Sinne des oben genannten Friedrich Schneider. Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts lassen sich denn auch »tiefgreifende Veränderungen in der wissenschaftsinter-

27 *Traugott Schöfthaler*, Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7(1984), 8.
28 Ebd., 9.

nen wie -externen Umwelt des Faches« nicht übersehen, konstatiert Ende der 90er Jahre Jürgen Schriewer[29] in einem Beitrag zur aktuellen Lage der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Angesichts der Auflösung einer »Welt verstanden als eine Vielheit voneinander abgrenzbarer nationaler Gesellschaften, die als historisch distinkte Gebilde wechselseitig füreinander Umwelt sind«[30], müssen Kategorien wie ›Lernen‹ und ›Begegnung‹ tatsächlich als unangemessen empfunden werden, weil sie das reale Geschehen nicht mehr hinreichend abzubilden vermögen.

Betrachtet man jüngere Veröffentlichungen aus der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, so scheinen dort in der Tat mehr denn je die Analyse supranationaler Modelle und Strukturen sowie die Beschreibung transnationaler Unifikations- und Angleichungsprozesse Konjunktur zu haben. Neuere Publikationen einer im Referenzrahmen des world-system-approach operierenden Vergleichenden Erziehungswissenschaft analysieren die Schule als »evolutionäre Universalie«[31] und versuchen ihre weltweite Verbreitung auch theoretisch zu beschreiben.[32] In der Herausbildung einer weltumspannenden Bildungs- und Erziehungsprogrammatik, einer »world community of education«, einer »Weltpädagogik«[33], oder wie die Schlagwörter auch immer lauten mögen, spiegelt sich, so scheint es, was in den 1920ern trotz aller Internationalismus-Rhetorik noch nicht der Fall war, die Überwindung der nationalen Pädagogiken zugunsten eines Weltsystems der Erziehung nämlich. Nicht zuletzt könnte man in der viel diskutierten PISA-Studie, an deren erster Runde im Jahre 2000 immerhin 180 000 Schülerinnen und Schüler aus 32 Mitgliedsländern der OECD beteiligt waren und sich dem selben Set an Aufgaben gestellt haben (Schwerpunkt: Lesekompetenz), den praktischen Ausdruck dieser Internationalisierung sehen.[34]

Auch hier lohnt sich jedoch – zum letzten Mal im Rahmen der hier vorgelegten kleinen Umschau – ein differenzierender Blick, gewissermaßen die hochauflösende Nahaufnahme. Es zeigt sich dann ein vielschichtige-

29 *Jürgen Schriewer*, Vergleichende Erziehungswissenschaft: Konstitutive Probleme und neue Herausforderungen, in: *Dieter Hoffmann / Karl Neumann* (Hg.), Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin, Weinheim 1998, 97.
30 Ebd., 98.
31 *Christel Adick*, Historisch-Vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der ›langen Wellen‹ der Schulgeschichte. In: *Dies. / Uwe Krebs* (Hg.), Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik, Erlangen 1992, 256.
32 *Christel Adick*, Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika, Paderborn 1992.
33 *Oskar Anweiler*, Die internationale Dimension der Pädagogik, in: *Ders.*, Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften, Opladen 1990, 230.
34 Vgl. *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

res Bild, als von den Welt-System-Theoretikern[35] gezeichnet – auch und gerade mit Blick auf Erziehung und Bildung. Wohl finden wir die globale Durchsetzung transnationaler Programme und Modelle, zur gleichen Zeit aber die Beharrungskraft nationaler und sogar regional variierender sozialkultureller Gefüge. Unterhalb der Ebene globaler Modelle differenziert sich auf dem Niveau nationalstaatlicher Systeme eine erhebliche kulturelle Vielfalt heraus. Die Vorstellung unilinearer adaptiver Prozesse ist offensichtlich nicht zutreffend, »denn«, so noch einmal Jürgen Schriewer, »der grenzüberschreitenden Diffusion von Wissensbeständen, Organisationsmodellen, Problemlösungsmustern oder Politiken stehen auf seiten der rezipierenden kulturellen oder nationalen Gruppen jeweils spezifische Uminterpretations- und Anverwandlungsleistungen gegenüber. In ihrer Konsequenz werden transnationale Modell-Angebote ... in interessengelenkt selektierte, bedarfs- und situationsspezifisch adaptierte und kulturkonform umgedeutete strukturelle Neubildungen überführt.«[36] Im Umkehrschluss heißt das allerdings auch: Transnationale Modellangebote müssen erst in je bedarfsangemessene, kulturkonforme Lösungen übersetzt werden, wenn praktischer Nutzen aus ihnen erwachsen soll. Diese Erkenntnis macht es einerseits so schwierig – um dieses Beispiel noch einmal zu bemühen –, aus PISA zu lernen, wie sie andererseits dafür sorgt, dass ein sich nicht in plattem Kopieren erschöpfendes ›Lernen durch Begegnung‹ auch künftig nicht obsolet werden wird.

Dr. *Franz-Michael Konrad* ist Professor für Historische und Vergleichende Pädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt.

35 Immer wieder zitiert wird in diesem Zusammenhang: *Immanuel Wallerstein*, Das moderne Weltsystem. Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 1986.

36 *Jürgen Schriewer*, Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: *Detlef K. Müller* (Hg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium, Köln u.a. 1994, 447.

3.4

Klaus Hock

Interreligiöser Dialog – religionswissenschaftliche und theologische Perspektiven

1 Interreligiöser Dialog – Entfaltung eines Problemfeldes

Dialog ist »in«, und das schon seit Jahren, nein: Jahrzehnten. Nicht nur der interreligiöse – vom Dialog mit der Jugend, vom Dialog mit dem politischen Gegner, vom Dialog zwischen den Kulturen ist mindestens ebenso häufig die Rede –, aber auch und gerade dieser. Dabei stößt der interreligiöse Dialog nicht immer nur auf positive Resonanz. Seit einiger Zeit etwa macht der Vorwurf vom »blauäugigen Dialog« die Runde: Gerade mit den Muslimen, so wird beanstandet, sei – insbesondere von kirchlicher Seite aus – der Dialog in großer Naivität geführt worden.[1] Grundsätzlich sind jedoch mit der Vorstellung des Dialogs der Religionen weitgehend positive Assoziationen verbunden – sieht man einmal von solchen Positionen ab, die im Dialog einen Verrat am eigenen Glauben wittern und ihn deshalb a priori ablehnen, bestenfalls als Instrument zur Destabilisierung anderer Standpunkte akzeptieren.

Bisweilen ist aber auch wohlwollend von der Unausweichlichkeit des Dialogs die Rede, vom Dialog als Modus der interreligiösen Kommunikation, zu dem es keine Alternative gebe – sowohl hinsichtlich einer programmatischen Handlungsperspektive (»Wer miteinander redet, schießt nicht«) als auch im Sinne einer Kenntnisnahme religionsgeschichtlicher Gegebenheiten (»Der Dialog ist zu einer unumkehrbaren Tatsache geworden«). Aber was ist das denn eigentlich, dieser vielbeschworene Dialog der Religionen?

1.1 Sokratisch, sophistisch, personal … – dialogische Vielfalt, Vielfalt des Dialogs

Die Vielschichtigkeit und Unklarheit, die sich mit der Rede vom Dialog der Religionen verbindet, rührt bereits von der Unschärfe der beiden Termini her, die hier miteinander in Beziehung gesetzt werden: »Dialog« und »Religion«. In seiner allgemeinen Bedeutung ist der Dialog, wörtlich »Zwiegespräch«, im Gegensatz zum Monolog zunächst ein Ge-

1 *Johannes Kandel,* »Lieber blauäugig als blind?« Anmerkungen zum »Dialog« mit dem Islam, Materialdienst (Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen) 66 (2003) 176–183 sowie die Replik von *Ulrich Dehn,* Anmerkungen zu Johannes Kandel: »Lieber blauäugig als blind?«, Materialdienst (Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen) 66 (2003) 228–231.

spräch zwischen zwei oder mehreren Personen, Gemeinschaften oder Gruppen. Blicken wir zurück in die vorchristlichen Bedeutungszusammenhänge des Dialogbegriffs, so zeigt sich bereits in der klassischen griechischen Philosophie eine Differenzierung zwischen sophistischem und sokratischem Verständnis: Ersterem ging es primär um die Widerlegung des Gegners, wobei seine Protagonisten mit der Wahl der rhetorischen Methoden nicht gerade zimperlich waren – der Zweck heiligte die Mittel. Hingegen zielte Platons philosophischer Dialogbegriff auf die Überwindung von Irrtümern und die Vermittlung wahrer Erkenntnis. Als literarische Form fand sich der Dialog auch bei anderen griechischen und dann bei lateinischen Denkern – so etwa Lukian, der mit satirischen Dialogen moralische oder kulturelle Zustände bissig ins Visier nahm, oder Cicero und Seneca, mit denen er dann stärker in der politischen Arena präsent wurde. In der Alten Kirche konnte der Typus des literarischen Dialogs geradezu einen Siegeszug verzeichnen: Nach innen gerichtet, diente er didaktischen Zwecken und hatte die Entfaltung und Kommunikation christlicher Glaubensinhalte, Praktiken und Verhaltensweisen zum Ziel; nach außen gerichtet, ging es ihm um die apologetische Bestimmung des Christlichen gegen Andersgläubige bzw. um die Auseinandersetzung mit Häretikern. Dabei musste es sich nicht durchweg um literarische Formen handeln, die lediglich fiktive Gespräche festhielten; zum Teil finden sich auch Aufzeichnungen tatsächlicher Debatten.

Noch vieles wäre in diesem Zusammenhang zu erwähnen – von der Renaissance des Dialogs als literarischer Form zur Zeit der Humanisten bis hin zur Dialog-Philosophie des 20. Jahrhunderts. Auf jeden Fall ist sowohl innerhalb als auch außerhalb theologischer Diskussionszusammenhänge das Verständnis von Dialog äußerst vielfältig. So gibt es in Religion und Theologie unterschiedliche Konzeptionen von Dialog, die verschiedene Akzente setzen und sich im Kontext dogmatischer oder fundamentaltheologischer, missionswissenschaftlicher oder ökumenewissenschaftlicher Diskurse in je spezifischer Weise herausgebildet haben. Sie sind von Dimensionen des Dialogverständnisses mitgeprägt, die nicht per se in religiösen oder theologischen Zusammenhängen stehen: von philosophischen, ethischen, literarischen etc. Beispielsweise war das Dialogverständnis der Dialog-Philosophie weit über den Bereich der Philosophie hinaus von besonderer Prägekraft. So hat die Bubersche Bestimmung des Dialogs als »Gespräch, das durch wechselseitige Mitteilung jeder Art zu einem interpersonalen ›Zwischen‹, d.h. zu einem den Partnern gemeinsamen Sinnbestand führt«,[2] sicherlich auch in das Verständnis des Religionsdialogs hineingewirkt; und wenn das hier vorliegende Jahrbuch dem Thema des »Lernens durch Begegnung« gewidmet ist, so spiegelt sich darin vielleicht auch indirekt der Einfluss, der durch die Dialogphilosophie bereits in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts auf die Pädagogik ausgeübt wurde.[3]

2 *J. Heinrichs,* Art. Dialog, dialogisch, Historisches Wörterbuch der Philosophie 2 (1972) 226.

3 *Berthold Gerner* (Hg.), Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis, Darmstadt 1969.

Und doch: Obgleich alle diese unterschiedlichen Traditionen des Dialogverständnisses im Blick behalten werden müssen, würde es in die Irre führen, wollten wir die Thematik des Religionsdialogs von der historischen Entwicklung des Dialogbegriffs her aufrollen. Der *Religions*dialog, von dem wir hier sprechen, ist ein äußerst rezentes Phänomen, das nur vor dem Hintergrund (religions-) geschichtlicher Transformationsprozesse der letzten Jahrzehnte zu verstehen ist – als neuer Typus der Interaktion zwischen den Religionen.

1.2 Interreligiöser Dialog als Dialog der Religionen: die »Erfindung« der Religion

Was für den Begriff des Dialogs zutrifft, gilt um so mehr für den Religionsbegriff. Auch hier ist es nicht möglich, im Rahmen dieses Beitrags die Entwicklung und die Problematik des Religionsbegriffs zu behandeln, die vor allem nochmals dann verschärft zu Tage tritt, wenn es um außereuropäische »Religionen« und ihre Interaktion mit der christlichen »Religion« geht. Schon innerhalb des abendländisch-christlichen Kontextes hat der Religionsbegriff komplexe Wandlungsprozesse und Bedeutungsverschiebungen durchlaufen, und was die Applikation des Religionsbegriffs auf das Christentum anbelangt, so ist es bis in die Gegenwart hinein bei Unschärfen geblieben.[4] »Die Erfindung der Religion durch das Christentum«[5] hat jedenfalls nicht dazu geführt, dass der Religionsbegriff völlig mit dem Selbstverständnis des Christentums zur Deckung gebracht werden könnte. Und die Problematik der Kategorisierung nichtchristlicher Traditionen mit dem Religionsbegriff wird bereits dann spürbar, wenn wir in außerchristlichen Kontexten nach analogen Termini bzw. Konzepten suchen.[6] Wichtig ist zudem noch die Feststellung, dass »Religion« als äußerst komplexer und diffuser Begriff *auch* im Kontext inter-»religiöser« Kommunikationsvorgänge gesehen werden muss, so dass sich die Frage stellt, inwieweit nicht die Religionsgeschichte selbst als historischer Prozess eines Dialogs der Religionen zu beschreiben ist.

Die Beschäftigung mit dieser Frage soll am Anfang der folgenden Überlegungen stehen. Denn zunächst ist religionsgeschichtlich zu klären, ob und inwieweit wir generell oder lediglich im Blick auf einen bestimmten Zeitkorridor vom Dialog der Religionen sprechen wollen (2). Hierzu sind des weiteren auch religionstheoretische Überlegungen anzu-

4 Vgl. hierzu die Detailstudie von *Ernst Feil*, Religio, 3 Bde., Göttingen 1986/1997/2001.

5 *Wolfgang Stegemann*, Die Erfindung der Religion durch das Christentum, in: *Gabriella Gelardini* und *Peter Schmid* (Hg.), Theoriebildung im christlich-jüdischen Dialog. Kulturwissenschaftliche Reflexionen zur Deutung, Verhältnisbestimmung und Diskursfähigkeit von Religionen, Stuttgart 2004, 35–48.

6 Vgl. diesbezüglich *Hans-Michael Haußig*, Der Religionsbegriff in den Religionen, Berlin/Bodenheim b. Mainz 1999.

stellen, die sich auf die universale Konstruktion des Religionsbegriffs und die daraus möglich gewordene Konstitution von Religion*en* beziehen (3). Erst wenn dies geklärt ist, können wir konkret nach Formen, Dimensionen, Methoden etc. des interreligiösen Dialogs fragen (4). Damit wird ein religionswissenschaftlicher Zugang beschritten. Doch auch die theologische Konturierung der Dialogproblematik soll zur Sprache kommen (5); die Auseinandersetzung mit Fragen des interreligiösen Dialogs ist dabei heute nicht mehr unbedingt lediglich in kompartmentalisierten Teilbereichen einzelner theologischer Disziplinen zu verorten, sondern drängt durchaus auch auf weiterführende interdisziplinäre, vielleicht gar transdisziplinäre Diskurszusammenhänge (6).

2 Religionsgeschichte als Geschichte des interreligiösen Dialogs?

2.1 Religionswandel qua interreligiöser Interaktionsprozesse

Die religionswissenschaftliche Forschung hat ein ganzes Arsenal von Kategorien zur Erfassung interreligiöser Interaktionsprozesse bereitgestellt.[7] Schon gegen Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hatte Michael Pye ein Modell entwickelt, das anhand der Kategorien »Konflikt«, »Ambiguität« und »Recoupment« idealtypische Verläufe von Wandlungsprozessen im Kontext religiöser Interaktionsvorgänge idealtypisch zu beschreiben versucht.[8] Kurz darauf war von Günter Lanczkowski ein Schema unterschiedlicher Klassifikationen vorgestellt worden, das in Gestalt einer religionsgeschichtlichen Typik religiöse Wandlungs- und Differenzierungsprozesse erfassen will und deren Kategorien von »Konvergenz« über »Translation« bis zu »Mischreligion« reichen, was die Frage der Pluralisierungsformen von Religion anbelangt, während »Demarkation«, »Synoikismus« und »Synkretismus« als die wichtigsten Gestalten der Bewältigung des religiösen Pluralismus benannt werden.[9] Später ist dann der Begriff des Synkretismus in den Mittelpunkt der Debatte gerückt,[10] wobei es allerdings bereits zuvor erhebliche Vorbehalte gegenüber dem Gebrauch dieses Terminus im Kontext religionswissenschaftliche Forschung gab.[11]

7 Vgl. hierzu etwa die Hinweise bei *Andreas Grünschloss,* Der eigene und der fremde Glaube. Studien zur interreligiösen Fremdwahrnehmung in Islam, Hinduismus, Buddhismus und Christentum, Tübingen 1999.

8 *Michael Pye,* Transplantation of Religion, Numen 18 (1971) 83–93.

9 *Günter Lanczkowski,* Begegnung und Wandel der Religionen, Düsseldorf/Köln 1971.

10 Vgl. *Hermann P. Siller* (Hg.), Suchbewegungen. Synkretismus – kulturelle Identität und kirchliches Bekenntnis, Darmstadt 1991.

11 *Robert D. Baird,* Syncretism and the History of Religion, The Journal of Religious Thought 24 (1967/68) 42–53.

Noch schwieriger wird es, wenn wir versuchen wollten, diese Kommunikationsvorgänge in einem geschlossenen theoretischen Rahmen zur Darstellung zu bringen und in eine Art Theorie der Religionsgeschichte als Geschichte der interreligiösen Interaktionsprozesse zu gießen. Entsprechend hat sich die religionswissenschaftliche Forschung damit beschieden, die Konstitution einzelner Religionen innerhalb eines klar umgrenzten geographischen und zeitlichen Rahmens aus der Interaktion unterschiedlicher religiöser Traditionsprozesse zu beschreiben.[12] Abgesehen davon ist nach wie vor strittig, welche – und wie viele – Modelle der religiösen Interaktion aus der Vielfalt und Komplexität der Religionsbegegnung in der Religionsgeschichte abstrahiert werden können: Gibt es lediglich einige wenige Grundtypen, auf die sich die beobachtbare Vielfalt letztlich immer wieder zurückführen lässt – was letztlich wohl auf lediglich drei Beziehungsmodelle hinauslaufen würde: Ausschluss, Einschluss, oder Pluralismus[13] –, oder verbietet sich eine solche Reduktion angesichts der Komplexität und Unvergleichbarkeit der je unterschiedlichen religionsgeschichtlichen Kontexte? Ob der Ausbildung spezifischer religionsgeschichtlicher Traditionszusammenhänge ein dialogischer Prozess zugrunde liegt und als solcher eruiert werden kann, muss ebenso offen bleiben wie die Frage, ob »Dialog« ein durchgängiges Strukturprinzip der Religionsgeschichte insgesamt darstellt.[14]

Das Modell des interreligiösen Dialogs als Grundprinzip der Religionsgeschichte zu erheben, bleibt in methodischer und theoretischer Hinsicht unter religionsgeschichtlicher Perspektive problematisch, zumal auch in der religionswissenschaftlichen Forschung der Dialogbegriff erst zu einem vergleichsweise späten Zeitpunkt auftaucht.[15] Indizien in Gestalt konkret identifizierbarer Religionsdialoge reichen jedenfalls nicht aus, um aus konkreten Einzelphänomenen auf eine durchgängige religionsgeschichtliche Gesetzmäßigkeit zu schließen. Sicherlich kennt die Religionsgeschichte das Phänomen der Religionsgespräche – in Europa vornehmlich zwischen Christen und Juden, im Nahen Osten vor allem zwischen Muslimen und Christen, aber auch an

12 So beispielsweise hinsichtlich des frühen Christentums *Andreas Feldtkeller*, Identitätssuche des syrischen Urchristentums. Mission, Inkulturation und Pluralität im ältesten Heidenchristentum, Göttingen/Freiburg 1993, oder in Bezug auf den Islam *Heribert Busse,* Die theologischen Beziehungen des Islams zu Judentum und Christentum. Grundlagen des Dialogs im Koran und die gegenwärtige Situation, Darmstadt 1991.

13 In diesem Grundmodell sind letztlich auch die theologischen Modelle des Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus verankert. Zur Frage der Modelle vgl. insbesondere *Theo Sundermeier,* Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Gütersloh 1996.

14 So etwa *Bertram Stubenrauch,* Dialogisches Dogma. Der christliche Auftrag zur interreligiösen Begegnung, Freiburg/Basel/Wien 1995.

15 *Eric J Sharpe,* Art. Dialogue of Religions, Encyclopedia of Religions 4 (1987) 344–348. In der 3. Auflage der »Religion in Geschichte und Gegenwart« bezieht sich der Eintrag »Dialog« (von *Wolfgang Osthoff*) lediglich auf den Dialog »als *geistliche musikalische Gattung*« (RGG^3 2 [1958] 174).

den Herrscherhöfen Indiens und Chinas.[16] Doch um einer klaren Differenzierung willen muss man hierbei besser religionsgeschichtlich »von Vorläufern des interreligiösen Dialogs sprechen ... die uns unter den Kategorien der *dialexis, disputatio, altercatio, refutatio* und *reprobatio* ... bekannt sind.«[17]

2.2 Wegmarken des interreligiösen Dialogs

Als entscheidender Impulsgeber sowohl für die Entwicklung des interreligiösen Dialogs selbst als auch für die Entwicklung der Religionswissenschaft im Allgemeinen wie der religionswissenschaftlichen Reflexion interreligiöser Begegnung im Besonderen wird häufig das Weltparlament der Religionen genannt, das gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Chicago zusammen getreten war.[18]

Hier wurde in Aufsehen erregender Weise die Tatsache des religiösen Pluralismus durch die raumzeitliche Kongruenz der interreligiösen Begegnung ansichtig. Dies war vor allem für die abendländischen Teilnehmer/innen eine nachhaltige Erfahrung; denn das übliche Modell des Zusammentreffens mit Angehörigen nichtchristlicher Religionen hatte ein sehr einseitiges Gefälle: Abendländer begegneten den anderen Religionen üblicherweise in der Fremde, in einem »exotischen« Kontext; nun aber meldeten sich Vertreter dieser Religionen – und das auch noch mit großem Selbstbewusstsein! – im abendländischen Kontext zu Wort. Das Weltparlament der Religionen markiert damit auch den Beginn der »Westmission« außereuropäischer Religionen – namentlich in Gestalt Swami Vivekanandas und der von ihm gegründeten Ramakrishna-Mission, die dann insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Gestalt eines dynamischen »Missionshinduismus« ihre Fortsetzung fand.[19]

Der entscheidende Durchbruch für den Dialog ist jedoch erst mit Entwicklungen innerhalb des globalisierten Christentums gegeben: katholischerseits durch das Zweite Vatikanische Konzil (1962–65), protestantischerseits durch die Dialog-Arbeit des 1948 gegründeten Ökumenischen

16 Zum Dialog zwischen Christen und Muslimen im Nahen Osten vgl. *N.A. Newman* (Hg.), The Early Christian-Muslim Dialogue. A Collection from the First Three Centuries (632–900 A.D.), Hatfield 1993, sowie die von *David Thomas* herausgegebenen Studien: Syrian Christians under Islam. The first Thousand Years, Leiden u.a. 2001, sowie: Christians at the Heart of Islamic Rule. Church Life and Scholarship in Abbasid Iraq, Leiden u.a. 2003. Allgemein vgl. die entsprechenden Passagen in der umfangreichen Studie von *Jean-Claude Basset,* Le dialogue interreligieux. Chance ou déchéanche de la foi, Paris 1996.

17 *Norbert Hintersteiner,* Dialog der Religionen, in: *Johann Figl* (Hg.), Handbuch Religionswissenschaft, Innsbruck/Wien/Göttingen 2003, 834–852, hier 836.

18 Hierzu grundlegend die Studie von *Dorothea Lüddeckens,* Das Weltparlament der Religionen von 1893. Strukturen interreligiöser Begegnung im 19. Jahrhundert, Berlin/New York 2002.

19 *Hans-Peter Müller,* Die Ramakrishna-Bewegung. Studien zu ihrer Entstehung, Verbreitung und Gestalt, Gütersloh 1986; *Edwin F. Bryant* und *Maria L. Ekstrand* (Hg.), The Hare Krishna Movement. The Postcharismatic Fate of a Religious Transplant, New York 2004.

Rates der Kirchen ab den 1960er Jahren. Ersteres hatte eine neue, und zwar positive Verhältnisbestimmung zwischen dem Christentum (bzw. genauer: der römisch-katholischen Kirche) und den Religionen vorgenommen, was dem interreligiösen Dialog, der in lokalen Kontexten bereits zuvor existierte, einen kaum zu überschätzenden Impuls gab.[20]

Der Ökumenische Rat der Kirchen wiederum hatte durch die Einrichtung des »Dialogprogramms« den Anstoß für eine Reihe von Aktivitäten gegeben, die sich unter anderem darauf konzentrierten, dem institutionalisierten Dialog in Gestalt bilateraler und multilateraler Konferenzen auf globaler, regionaler und lokaler Ebene Ausdruck zu geben.[21] Schon die 60er, insbesondere die 70er und auch die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts avancierten damit, zumindest aus christlich-ökumenischer Sicht, gewissermaßen zu Jahrzehnten des Dialogs. Doch auf christlicher Seite gab es auch nicht unerheblichen Widerstand gegen eine solche dialogische Ausrichtung in der interreligiösen Begegnung, insbesondere im Bereich der protestantischen Kirchen.

Vor dem Hintergrund dieser Verweigerungshaltung wurde von enttäuschten Protagonisten des interreligiösen Dialogs unter anderem die »beschränkte Suche nach Gemeinschaft«[22] auf christlicher Seite moniert. Seitens der nichtchristlichen Religionen wiederum waren die Reaktionen auf die Dialoginitiativen der christlichen Kirchen äußerst ambivalent: einerseits grundsätzlich positiv angesichts der angekündigten Neubestimmung der interreligiösen Beziehungen und der darin implizierten Offenheit gegenüber den anderen Religionen, andererseits skeptisch im Blick auf die Frage, inwieweit der interreligiöse Dialog lediglich die Fortsetzung der traditionellen Mission mit neuen Mitteln und in verändertem Gewande sei.[23] Dass sich diese skeptische Frage nahe legte, mag noch einen anderen Grund haben, der auch für das Verständnis des interreligiösen Dialogs nicht ohne Bedeutung ist: Der interreligiöse Dialog war und ist im Großen und Ganzen eine vom Christentum ausgehende Initiative. Damit sind im interreligiösen Dialog selbst struktu-

20 Vgl. etwa *Miika Ruokanen,* The Catholic Doctrine of non-Christian Religions According to the Second Vatican Council, Leiden u.a. 1992 oder *Kyou-Sung Lee,* Konziliare und päpstliche Beiträge zum interreligiösen Dialog im 20. Jahrhundert, Norderstedt 2004.

21 Vgl. hinsichtlich des christlich-islamischen Dialogs *Jutta Sperber*, Christians and Muslims. The Dialogue Activities of the World Council of Churches and Their Theological Foundation, Berlin u.a. 2000; die vom Ökumenischen Rat der Kirchen herausgegebenen Leitlinien zum Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien, Stuttgart 1979, sind – wie auch weitere Texte und Informationen zum Dialog – abrufbar unter
http://www.wcc-coe.org/wcc/what/interreligious/77glines-g.pdf.

22 *Hans-Joachim Margull,* Die beschränkte Suche nach Gemeinschaft, Ökumenische Rundschau 25 (1975) 194–202.

23 Stellvertretend sei hier nur genannt: *Rudolf Weth* (Hg.), Bekenntnis zu dem einen Gott? Christen und Muslime zwischen Mission und Dialog, Neukirchen-Vluyn 2000, wo die Spannbreite des Verhältnisses von Dialog und Mission zur Sprache kommt.

relle Asymmetrien zwischen Christentum und außerchristlichen Religionen impliziert, über die später noch zu sprechen sein wird.

3 Religionstheoretische Erwägungen

Wie eingangs erwähnt, ist im Dialog der Religionen die Frage nach dem Religionsverständnis impliziert. Dieser Frage kann man sich auch nicht entziehen mit dem – völlig zutreffenden – Hinweis darauf, dass der Dialog ja nicht zwischen Religionen, sondern zwischen (religiösen) Menschen geführt wird. Doch auch diese beziehen sich auf ein Verständnis von »Religion(en)« als Modell von Größen, die als vergleichbare Größen miteinander in Beziehung gebracht werden können. Wie aber ist dieses Modell zu bestimmen?

3.1 Religion als globales System

Eine mögliche Herangehensweise besteht darin, in Bezug auf die Globalisierungsthematik danach zu fragen, was ein – eben: globales – Modell von »Religion« ist. Eine solche Theorie hat Peter Beyer entwickelt,[24] der im Anschluss an Niklas Luhmanns Systemtheorie[25] Religion als eines der globalisierenden gesellschaftlichen Subsysteme begreift: Analog den Nationalstaaten als politisches oder kapitalistischen Wirtschaftsformen als ökonomisches System haben sich im Prozess der fortschreitenden Globalisierung religiöse Traditionen als globales religiöses System ausdifferenziert. Dabei wurde das abendländische Paradigma von »Religion« im Zuge der europäischen Expansion zum leitenden Modell für die Konstituierung außereuropäischer religiöser Traditionen in Gestalt von »Religionen«. Im Zuge dieses Prozesses kam es zur (Selbst- und Fremd-) Konstruktion von Buddhismus, Hinduismus, Jainismus etc. Die differenten religiöse Traditionen wurden so zu (Welt-) Religionen, die später als Referenzgrößen für den Dialog dienten, oder anders formuliert: Erst im Zuge globaler Systembildungsprozesse haben sich Religionen als Größen herausgebildet, die im interreligiösen Dialog zueinander in Beziehung gesetzt werden können.[26]

24 Vgl. *Peter Beyer* (Hg.), Religion and Globalization, London u.a. 1994; *ders.*, Religion im Prozess der Globalisierung, Würzburg 2001.

25 *Niklas Luhmann*, Funktion der Religion, Frankfurt a.M. 1977; *ders.*, Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2000. – Niklas Luhmanns Theorie eignet sich gut als Grundlage umfassender religionstheoretischer Entwürfe, da seine Definition von Religion »auf einer derart hohen Abstraktionsebene angesiedelt [ist], dass sie leicht in die unterschiedlichen historischen Konkretionen überführt werden kann«, wie bereits *Fritz Stolz*, Grundzüge der Religionswissenschaft, Göttingen ³2001, 34, angemerkt hat.

26 Vgl. hierzu auch *Norbert Hintersteiner*, Dialog der Religionen, 837–840.

3.2 Religion als transkulturelles Produkt moderner Diskurse

Andere religionstheoretische Entwürfe, die jedoch letztlich zum gleichen Ergebnis führen, gehen von einem diskurstheoretischen Ansatz aus und rücken den Aspekt der Konstruktion kollektiver religiöser Identitäten in Gestalt von »Religionen« in den Vordergrund: Moderne Religionen konstruieren sich in komplexen Diskursen, die zwar ein »orientalistisches« Gefälle aufweisen und entsprechend bei der Konstruktion von Religionen zu Asymmetrien führen, aber »Religion« als transkulturelle Kategorie etablieren.[27]

Mit »Diskurs« ist hier – in Bezug auf die Foucaultsche Diskurstheorie – eine besondere »Sprechweise« über etwas gemeint, mit der eine bestimmte Thematik – in unserem Falle: »Religion« – konstruiert wird. Selbstverständlich gibt es verschiedene Diskurse, verschiedene Arten der Wissens-Verfügung über »Religion«, die sich zum Teil erheblich voneinander unterscheiden. Im Kontext der abendländischen Expansion führte jedoch Europa den »hegemonialen Diskurs«[28] über »Religion«: Im Kontext der »Entdeckung des Orients« wurden nichtchristliche religiöse Traditionen in Analogie und Differenz zum Christentum konstruiert – als andere und im Vergleich zu ihm defizitär qualifizierte Größen, aber eben doch als Religionen. So etablierte sich »Religion« als transkulturelle Kategorie im doppelten Sinne: als globale Kategorie *jenseits* kontextueller kultureller Gegebenheiten, die zugleich jedoch auf diese unterschiedlichen kulturellen Kontexte bezogen blieb, also z.B. als nahöstliche, fernöstliche, ostasiatische oder eben »orientalische« Religion.

Religion als Allgemeinbegriff ist damit ein Produkt moderner Diskurse – gegenüber beispielsweise antiken Diskursen über religiöse Traditionen, bei denen es um etwas völlig anderes ging, etwa um die Frage der richtigen Kultpraxis.[29] Religion darf dabei allerdings nicht bloß als Produkt der Moderne im Sinne einer »westlichen« Moderne verstanden werden, sondern ergibt sich aus komplexen Transkulturationsprozessen und stellt sich somit als Ergebnis der Interaktion einer Vielzahl von »Modernen« dar.[30] Dies gibt dem Verständnis von Religion – stärker als in strikt sys-

27 Zum Problemkomplex »Orientalismus« vgl. den »Klassiker« von *Edward Said,* Orientalismus, Frankfurt a.M. / Berlin 1981; für die diesbezügliche religionswissenschaftliche Debatte vgl. u.a. *Richard King,* Orientalism and Religion. Post-Colonial Theory, India and the Mystic East, London / New York 1999; vgl. auch *Andreas Nehring,* Orientalismus und Mission. Die Repräsentation der tamilischen Gesellschaft und Religion durch Leipziger Missionare 1840–1940, Wiesbaden 2003. Zum Aspekt der Transkulturation innerhalb religionswissenschaftlicher Debatten vgl. *Klaus Hock*, Religion als transkulturelles Phänomen. Implikationen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmas für die Religionsforschung, Berliner Theologische Zeitschrift 19 (2002) 64–82.

28 Im Sinne von Gramsci; hierzu allgemein vgl. *Harald Neubert,* Antonio Gramsci. Hegemonie – Zivilgesellschaft – Partei, Hamburg 2001.

29 Vgl. die diesbezüglichen Hinweise etwa bei *Stolz*, Grundzüge der Religionswissenschaft, 11ff.

30 *Mike Featherstone, Scott Lash* und *Roland Robertson*, Global Modernities, London 1995.

tem- und globalisierungstheoretischen Entwürfen – eine Flexibilität, die den transitorischen Charakter von Religion in den Vordergrund stellt. Dadurch reduziert sich die Gefahr, Religion in essentialistischen Kategorien zu erfassen. Was Religion ist, wird also im Prozess der Transkulturation ständig re-definiert und unterliegt dem steten Wandel.

3.3 Die Asymmetrie eines christlichen Projekts

Beide religionstheoretische Herangehensweisen führen zum selben Ergebnis: Der Dialog der Religionen gehört in den Kontext der jüngeren und jüngsten Religionsgeschichte und vollzieht sich in engem Zusammenhang mit dem Prozess der Konstitution von »Religion« als (globalem) Modell. Seine Wurzeln reichen dementsprechend in das späte 18. und 19. Jahrhundert zurück, wo dieser Konstitutionsprozess im Rahmen der europäischen Expansion begann, findet in einigen Ereignissen wie dem Weltparlament der Religionen katalysatorische Foci und gewinnt ab den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts Kontur, als die christlichen Kirchen damit beginnen, die Thematik des Dialogs programmatisch aufzunehmen und auch mit diesem Begriff zu belegen. Erst ab dieser Zeit kann im eigentlichen Sinne von einem Dialog der Religionen die Rede sein; denn nun ist eine vorläufige Verständigung über das Modell »Religion« gefunden – trotz aller Wandlungen, die es auch seither noch durchlaufen hat und weiterhin durchlaufen wird –, und der Dialog ist als »geordnete« Interaktionsform zwischen »Religionen« zu identifizieren. Dabei wird in Rechnung zu stellen sein, dass die konkrete Programmatik des interreligiösen Dialogs zunächst eine Initiative »des Christentums« darstellte. Daraus ergibt sich in globaler Perspektive die oben erwähnte Asymmetrie auch und gerade auf dem Gebiet des Religionsdialogs. Dies erklärt auch das Misstrauen von Vertretern nichtchristlicher Religionen gegenüber der Seriosität eines solchen Projekts. In den letzten Jahren ist diesbezüglich jedoch eine Akzentverschiebung zu beobachten. Gerade von außerchristlicher Seite wird der Dialog in das Zentrum möglicher Interaktionsformen zwischen den Religionen gerückt. Daraus ergeben sich bisweilen auch gewisse Schwerpunktverlagerungen des Dialogverständnisses selbst sowie seiner Pragmatik, Ziele und Absichten.[31] Auch will immer wieder von Neuem diskursiv ausgehandelt sein, was unter »Dialog« zu verstehen ist. Diese Beobachtung führt uns bereits zum nächsten Punkt:

31 So wird islamischerseits beispielsweise in Nigeria der interreligiöse Dialog hervorgehoben, wobei nicht selten jedoch das Bemühen um Anerkennung islamischer Ansprüche auf rechtliche Gestaltung der Lebensformen im Mittelpunkt dieser Dialogbemühungen steht.

4 Formen, Methoden und Dimensionen des interreligiösen Dialogs

4.1 Die Unumgänglichkeit des Dialogs

Die immer wieder anzutreffende Feststellung, dass der interreligiöse Dialog unausweichlich geworden ist, verdankt sich nicht nur religionstheologischen Überlegungen oder theologischen Postulaten, sondern ergibt sich, ganz banal, aus der Suche nach der Frage, wie das faktische Nebeneinander unterschiedlicher religiöser Traditionen *konstruktiv* zu bewältigen ist – jenseits des Verzichts auf die eigene oder der Auflösung der anderen Identität: Aus der Vielzahl von Interaktionsformen, die theoretisch von der kulturellen Eliminierung der anderen Religion bis hin zum Aufgehen in ihr reichen, ergibt sich der Dialog als nicht nur eine mögliche, sondern notwendige Option. Denn die Behauptung der Einzigartigkeit und der Anspruch auf alleinige Geltung stehen nicht nur zur faktischen Pluralität der Religionen in Widerspruch, sondern stoßen auf eben dieselbe Behauptung der Einzigartigkeit und den Anspruch auf allgemeine Gültigkeit seitens der anderen Religionen. Mit dieser Aporie, diesem letztlich unauflösbaren Widerspruch umzugehen, macht vielleicht die eigentliche raison d'être des Dialogs als inter*religiösen* Dialogs aus. Denn es geht eben nicht nur um die Frage der friedlichen Gestaltung des alltäglichen Zusammenlebens – wenngleich dieser Aspekt gar nicht hoch genug einzuschätzen ist, kann es doch (über)lebensnotwendig sein, die richtigen Antworten auf diese Frage zu finden –, sondern es steht zur Debatte, was letztlich gilt, also welche Normen, Verhaltensweisen, Orientierungen, Sinnentwürfe etc. aus der beanspruchten Letztgültigkeit abzuleiten sind – und das angesichts der Bestreitung dieser Letztgültigkeit durch andere Letztgültigkeiten im Kontext der religiösen Pluralität.

4.2 Dimensionen des interreligiösen Dialogs

In seiner allgemeinsten Bedeutung beschreibt »interreligiöser Dialog« die Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen, die unterschiedlichen religiösen Traditionen angehören und diese für sich je als verbindlich anerkennen. Zudem müssen gewisse *Voraussetzungen* des Dialogs gegeben sein: neben der Bedingung der Möglichkeit einer solchen Kommunikation (Sprache!) der Respekt vor den Anderen, die Bereitschaft, etwas Neues und Anderes kennen zu lernen, und die Offenheit dafür, dass dieses Neue und Andere von Relevanz für das Eigene sein kann. Welche *Themenfelder* zum Gegenstand des Dialogs werden, hängt von den jeweiligen Kontexten ab und leitet sich von den Zielen des Dialogs ab. Hinsichtlich seines *Kontextes* kann der Dialog einen engeren Kreis umfassen und zwischen Einzelnen, Familien und Nachbarn beginnen, oder er kann in lokalen, regionalen, nationalen, kontinentalen oder gar globalen Zusammenhängen geführt werden. Dabei ist es denkbar, dass die Themen und Inhalte von gemeinsamen Problemen des prakti-

schen Zusammenlebens über die Möglichkeit solidarischer politischer Aktionen bis hin zur Diskussion grundlegender theologischer oder spiritueller Fragen reichen. *Ziel und Zweck* des Dialogs können ebenfalls äußerst unterschiedlich sein: Wollen wir von den Anderen lernen oder sie überzeugen, sie verstehen und/oder von ihnen verstanden werden, wollen wir gemeinsam mit ihnen handeln, etwa im sozialpolitischen Bereich, oder uns mit ihnen auf die Suche nach gemeinsamen spirituellen Erlebnissen machen?

Aus diesen Zielen lassen sich unterschiedliche *Ebenen des Dialogs* ableiten, wobei gemeinhin drei oder vier Dialogebenen unterschieden werden: (1) *Der Dialog des Lebens* beschäftigt sich mit Fragen des interreligiösen Zusammenlebens auf ganz konkreter, alltäglicher Ebene. Dies ist die elementarste Form des interreligiösen Dialogs. (2) *Der praktische Dialog* der interreligiösen Kommunikation betrifft ebenfalls das interreligiöse Zusammenleben, diesmal auf mehr allgemeiner Ebene, und bezieht sich vornehmlich auf praktische Fragen im sozialen und politischen Bereich. (3) *Der intellektuelle Dialog* betrifft Fragen grundsätzlicher religiöser Art und zielt auf den geistigen Austausch über Glaubensthemen und religiöse Überzeugungen, insbesondere über die »Letztgültigkeiten« der jeweiligen Religion. (4) *Der spirituelle Dialog* geht über die Ebene des intellektuell-geistigen Austauschs und das Gespräch über Fragen im Bereich der theologischen Reflexion hinaus und hat die geistliche Begegnung im Zusammenhang grundlegender religiöser Erfahrungen zum Ziel.

Schließlich kann der interreligiöse Dialog äußerst vielfältige *Formen* annehmen, wobei der Formbildung fast keine Grenzen gesetzt sind: Kongresse, Konsultationen, Arbeitsgruppen, Initiativen etc. sind ebenso denkbar wie akademische Werkstätten und Diskussionszirkel, spirituelle Zentren oder Aktionsbündnisse usw. – und dies alles wiederum auf globaler, kontinentaler, nationaler oder lokaler Ebene.

4.3 Methodik und Hermeneutik

Was die *Methodik* des interreligiösen Dialogs anbelangt, so liegen bislang keine umfassenden Entwürfe vor. Zwar gibt es einzelne Studien, Analysen und systematische Skizzen von beachtenswerter Qualität auf z.T. hohem Reflexionsniveau, aber keine umfassende Theorie der Methodik des interreligiösen Dialogs. Bisweilen wird im Zusammenhang mit dieser Frage auf theoretische Ansätze wie die von David Krieger oder Raimundo Pannikar verwiesen.[32] Pannikar etwa unterscheidet zwischen verschiedenen Formen der Hermeneutik auf drei Diskursebenen:

32 Stellvertretend sei hier nur genannt: *David J. Krieger,* Das interreligiöse Gespräch. Methodische Grundlagen der Theologie der Religionen, Zürich 1986; *Raimundo Pannikar,* Der neue religiöse Weg, München 1993; vgl. hierzu auch *Norbert Hintersteiner,* Dialog der Religionen, 840–844.

der »Argumentation«, der »Grenze« und der »Erschließung«. Auf der ersten Diskursebene geht es um »wertneutrales« phänomenologisches Verstehen, auf der zweiten um das Verstehen der Identität einer anderen religiösen Tradition »von innen heraus«. Erst auf der dritten Diskursebene jedoch ist nach diesem Modell ein genuines religiöses Verstehen im Horizont der interreligiösen Begegnung realisierbar. Diese dritte Diskursebene eröffnet (1) Phänomenologie und Religionsgeschichte sowie (2) Theologie und (Religions-) Philosophie die Möglichkeit des interreligiösen Dialogs in solch emphatischem Sinne, dass dieser in Kategorien einer »Bekehrung« zu fassen ist: Nur wer in gewisser Weise etwa zum Buddhismus konvertiert ist, kann als Nicht-Buddhist den Buddhismus begreifen. Das trifft sich mit ähnlichen Aussagen und Beobachtungen von anderer Seite – nicht nur in der Eröffnung eines Horizonts, der »Bekehrung« als Potenzialität fasst, sondern im tatsächlichen »Oszillieren« zwischen der eigenen und der fremden Religion.[33] Auf dieser Grundlage wird es möglich, einen den einzelnen religiösen Erfahrungen vorausliegenden Erfahrungshorizont zu erschließen, was für die im interreligiösen Dialog Involvierten die Option eröffnet, sich selbst radikal zu verändern.

5 Theologie und interreligiöser Dialog

5.1 Distanzbemühen und Moderation

Spätestens an dieser Stelle ist jedoch die Ebene der religionswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen des interreligiösen Dialogs verlassen, wenn wir davon ausgehen, dass die religionswissenschaftliche Beschäftigung mit dieser Thematik aus einer Perspektive der distanzierten Außenwahrnehmung erfolgt und dass die Erschließung des eben genannten, den einzelnen religiösen Erfahrungen vorausliegenden Erfahrungshorizontes, der letztlich einen transzendentalen Erfahrungshorizont umfasst, jenseits des religionswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses liegt. Immerhin helfen Theorieentwürfe wie die soeben kurz skizzierten dabei, die Verhältnisbestimmung von interreligiösem Dialog, Religionswissenschaft und Theologie schärfer zu fassen; so werden sich Religionswissenschaftler/innen in der Regel eines *unmittelbaren* Engagements im Sinne der Positionierung für eine der teilnehmenden Seiten im interreligiösen Dialog bewusst enthalten. Das hat auch damit zu tun, dass Religionswissenschaft keine theologische Disziplin ist und entsprechend nicht selbst als Akteurin im interreligiösen Dialog unmittelbar handeln kann. »Ihre besondere Stellung und Kompetenz erlauben ihr aber durchaus, den Dialog der Religionen nicht nur zum Forschungsgegenstand zu

33 *Ulrich Schoen*, Das Ereignis und die Antworten, Göttingen 1984, insbes. unter Hinweis auf Kenneth Cragg.

haben, sondern an entsprechenden Prozessen selbst als Moderatorin und Wissensvermittlerin teilzuhaben.«[34]

Der interreligiöse Dialog ist heute allerdings primär »ein theologisch umrungenes Feld«.[35] Während die skeptische Distanz der Religionswissenschaft gegenüber dem interreligiösen Dialog sich beispielsweise darin spiegelt, dass »Dialog« offensichtlich gar nicht erst zu ihren Referenzkategorien gehört,[36] greifen von theologischer Seite gleich mehrere Disziplinen auf den Bereich »Dialog« zu, insbesondere Fundamentaltheologie, Dogmatik und Missionswissenschaft.

5.2 Theologie des Dialogs, Theologie der Religionen, Mission und Dialog: interreligiöser Dialog als Gegenstand theologischer Reflexion

Gegenüber dem interreligiösen Dialog als konkreter Praxis der Begegnung zwischen Menschen, die unterschiedlichen religiösen Traditionen angehören, geht es in der *Theologie des Dialogs* – oder auch in der dialogischen Theologie[37] – um die Reflexion einer gemeinsamen Suche, des gemeinsamen Bemühens, einen Erfahrungshorizont jenseits der je eigenen religiösen Tradition zu erschließen. Die *Theologie der Religionen* hingegen beschäftigt sich mit Fragen der theologischen Verortung und Beurteilung anderer Religionen, indem sie die Frage der Verhältnisbestimmung zwischen der eigenen, christlichen Letztgültigkeit und der von anderen religiösen Traditionen beanspruchten Letztgültigkeiten reflektiert. Mit dieser Aufgabe gehört die Theologie der Religionen in den Bereich der Systematischen Theologie, während die Missionstheologie, strukturell analog, diese Problematik so angeht, dass sie Dialog und Mission in ein dialektisches Verhältnis zueinander bringt: Das Ethos des Dialogs, den Anderen so zu verstehen, wie er sich selbst versteht,[38] korreliert dem Auftrag, vom eigenen Glauben Zeugnis abzulegen; Dialog und Mission werden hierbei (missions-) theologisch in den Zusammenhang der Beziehung Gottes zur Welt gestellt, die primär als Sendung Gottes, als *missio Dei*, in den Blick kommt. Daraus lassen sich dann größere Modellzusammenhänge entwickeln, in denen etwa Zeugnis, Dialog und Konvivenz als triadische Dimension der *missio Dei* zugeordnet sind: Die Schnittstelle des Zusammenlebens (*convivencia*) Gottes mit den Menschen (s. Joh 1,14) und des Zusammenlebens zwischen den Menschen wird zur Grundlage für das Zeugnis, in dem die *missio hominis* die *missio*

34 *Klaus Hock,* Einführung in die Religionswissenschaft, Darmstadt 2002, 179.

35 *Norbert Hintersteiner*, Dialog der Religionen, 844.

36 So gibt es beispielsweise im Metzler Lexikon Religion keinen Eintrag »Dialog«; umgekehrt fehlt in der 4. Auflage der Religion in Geschichte und Gegenwart ein Eintrag, der unter religionswissenschaftlicher Perspektive das Lemma »Dialog« behandelt.

37 So schon vor Jahrzehnten *Paul Löffler,* Theologie des Dialogs oder dialogische Theologie?, Zeitschrift für Mission 4 (1977) 99–106.

38 So etwa *Hans-Jochen Margull,* Verwundbarkeit. Bemerkungen zum Dialog, Evangelische Theologie 30 (1974) 410–420.

Dei fortführt – ein Zeugnis, das jedoch in dialektischer Weise auf den Dialog bezogen ist: Die Integrität der von den Anderen bezeugten religiösen Identität wird im eben erwähnten Ethos des Dialogs gewahrt und in die Gestalt der Kommunikation des gegenseitigen Zeugnis-Gebens überführt.

Die Theologie der Religionen ist zur Bewältigung ihrer eben skizzierten Aufgabe auf interdisziplinäre Kooperation unter anderem mit der Religionswissenschaft angewiesen, so etwa im Bemühen um die Erarbeitung einer interreligiösen Hermeneutik – einem Vorhaben, das aufgrund der Rückgebundenheit der Theologie der Religionen an den Begründungszusammenhang einer bestimmten, nämlich christlichen Theologie, nur tentativ zu verwirklichen ist, und woraus sich verschiedene Modelle der theologischen Verhältnisbestimmung von Christentum und nichtchristlichen Religionen ergeben haben, auf die wir gleich zu sprechen kommen. Der Rückbezug zum interreligiösen Dialog als Praxis der interreligiösen Begegnung ist allerdings wiederum dort gegeben, wo die Religionstheologie Perspektiven für das Verhalten gegenüber den Angehörigen nichtchristlicher Religionen – bzw. gegebenenfalls für ein gemeinsames Handeln mit ihnen – zu entwerfen bemüht ist.

5.3 Religionstheologische Modellbildung

Für die Frage nach der theologischen Verhältnisbestimmung von Christentum und nichtchristlichen Religionen haben sich in der theologischen Diskussion der letzten Jahre verschiedene »Traditionen« von Antworten herausgebildet, wobei üblicherweise drei Modelle unterschieden werden.
(1) *Exklusivismus*. Nach diesem Modell gibt es keine Alternative zum jeweiligen Heilsweg, und andere religiöse Antworten auf die Frage nach dem Heil führen in die Irre. Exklusivistische Positionen im christlichen Kontext gehen in der Regel davon aus, dass es nur die eine Selbstoffenbarung Gottes in Jesus Christus gibt; alle weiteren Bekundungen Gottes, wie sie in anderen religiösen Traditionen behauptet werden, haben sich hierauf zu beziehen und daran messen zu lassen. Diese Prüfung können sie selbstverständlich nicht bestehen, da die Kriterien der Beurteilung einzig aus innerchristlichen Kategorien entfaltet sind. Der Exklusivismus findet sich in allen religiösen Traditionen und muss nicht immer nur am Symptom des missionarischen Übereifers zu identifizieren sein; auch der vermeintlich so tolerante Buddhismus wird am letztgültigen Maßstab des *dharma* als kriteriologischem Angelpunkt seiner Beurteilungshermeneutik festhalten.
(2) *Inklusivismus*. Nach diesem Modell finden sich auch in den anderen Religionen zumindest bruchstückhafte Hinweise auf den einzig wahren christlichen Heilsweg. Das kann sogar so weit gehen, dass den anderen Religionen nicht nur eine eigene Wertigkeit, sondern ein *relativ* gültiges Heil zugesprochen wird, das in seiner Fülle erst im eigenen Heilsweg zur Vollendung kommt. Im christlichen Kontext wäre etwa der Entwurf des großen katholischen Theologen Karl Rahner vom »anonymen Christentum« ein Beispiel für eine solche inklusivistische Herangehensweise.

Vergleichbare Modelle gibt es auch in anderen Religionen; die islamische Anthropologie beispielsweise scheint der Struktur nach diesem Ansatz nicht unähnlich, wenn sie vom Islam als der »natürlichen Religion«, der »Religion, die bei Gott ist« (Sure 3:19), ausgeht, die auch in der menschlichen Natur (*fitra*) angelegt ist und lediglich durch äußere Faktoren verschüttet wird.

(3) *Pluralismus*. Dieses Modell schließlich behauptet das gleichberechtigte Nebeneinander verschiedener Heilswege. Damit werden sowohl exklusivistische als auch inklusivistische Positionen grundsätzlich abgelehnt. Andere Religionen bekommen nicht nur eine gleichwürdige, sondern eine vollständig gleichwertige Gültigkeit zugesprochen.

Diese Modelle mögen hilfreich sein, wenn es um eine erste Klärung von Grundfragen und Ausgangspositionen geht. Darüber hinaus sind auch Mischformen und Übergänge zwischen diesen idealtypischen Positionierungen denkbar.[39] Allerdings ist festzustellen, dass die Entscheidung für eines dieser religionstheologischen Modelle nicht a priori eine Entscheidung für Offenheit oder Intransigenz im Blick auf die Praxis des interreligiösen Dialogs selbst präjudiziert. Auch Personen, die religionstheologisch eine exklusivistische Position vertreten, können für den interreligiösen Dialog durchaus offen sein – wenngleich oftmals begrenzt auf bestimmte Ebenen und hinsichtlich spezifischer Ziele und Absichten des Dialogs.

5.4 Perspektiven der religionstheologischen Debatte zum interreligiösen Dialog

Die kurze Skizze dieser unterschiedlichen Modelle mag anzeigen, dass die religionstheologische Debatte noch lange nicht abgeschlossen sein wird. Sie findet zudem »nach innen«, d.h. hinsichtlich ihrer Verankerung in der innerchristlichen Diskussion, ihre Verlängerung zu unterschiedlichen dogmatischen Positionierungen, aus denen sich je unterschiedliche Bezüge zu den einzelnen Modellen ableiten. John Hick als Vertreter einer radikalen pluralistischen Religionstheologie etwa sieht sowohl in der Trinitätstheologie als auch in der Christologie ein Haupthindernis für den interreligiösen Dialog. Von anderer Seite wiederum werden gerade trinitätstheologische Entwürfe für eine offenere, nicht-exklusivistische theologische Verhältnisbestimmung von Christentum und nichtchristlichen Religionen herangezogen, um so eine theologische Fundierung *für* den interreligiösen Dialog bereitzustellen und diesen selbst voranzutreiben.[40] Umgekehrt jedoch, also hinsichtlich der Frage, welche Auswir-

39 So etwa als »positioneller Pluralismus«; vgl. hierzu beispielsweise *Wilfried Härle,* Aus dem Heiligen Geist. Positioneller Pluralismus als christliche Konsequenz, Lutherische Monatshefte 37 (1998) 21–24 – oder in Denkmodellen der Komplementarität – vgl. etwa *Ulrich Schoen,* Das Ereignis und die Antworten, sowie *ders,* Gottes Allmacht und die Freiheit des Menschen. Gemeinsames Problem von Islam und Christentum, Münster/Hamburg/London 2003 (1976).

40 Vgl. etwa *John Hick* und *Paul Knitter,* The Myth of Christian Uniqueness, Maryknoll 1987 gegenüber *Gavin D'Costa* (Hg.), Christian Uniqueness Reconsidered, Maryknoll 1990.

kung der interreligiöse Dialog auf künftige dogmatische Entwürfe haben wird, lassen sich noch keine gesicherten Aussagen machen.[41] Ebenso ist noch nicht abzusehen, wie sich die in den letzten Jahren in den USA entstandene »Vergleichende Theologie« (*Comparative Theology*) weiterentwickeln wird.[42] Ihr geht es darum, bei bewusster Verankerung in der eigenen christlichen Tradition auf eine oder mehrere andere religiöse Tradition(en) in der Weise Bezug zu nehmen, dass in konstruierender theologischer Arbeit über den bloßen Vergleich hinaus Prozesse ausgelöst werden, die als Konsequenz dieser konstruktiv-vergleichenden Arbeit eine Veränderung der Grundlagen christlicher Glaubensreflexion, also letztlich der Glaubeninhalte selbst, zur Folge haben können. Gegenüber der Religionstheologie, die um eine umfassende Reflexion der theologischen Verhältnisbestimmung religiöser Letztbegründungen bemüht ist, bescheidet sich die Komparative Theologie auf begrenzte interreligiöse Ausschnitte und Teilbereiche.

6 Interreligiöser Dialog als transdisziplinäre Aufgabe

Oben war bereits erwähnt worden, dass ab der Mitte des 20. Jahrhunderts der philosophische Dialogbegriff im Bereich der Pädagogik rezipiert wurde. Mit dem Aufkommen des interreligiösen Dialogs im Kontext der Globalisierung der Religionen und der darin implizierten religiösen Pluralisierung hat sich die Dialogthematik verstärkt auch in spezifisch religionspädagogischen Diskursen und Arbeitszusammenhängen niedergeschlagen. Das Thema dieses Jahrbuches – Lernen durch Begegnung – durchzieht somit gleichermaßen wie ein roter Faden Theologie, Pädagogik und Religionswissenschaft und deutet auf einen sachlichen Zusammenhalt hin, der im interreligiösen Dialog einen gemeinsamen Referenzpunkt findet, denn auch in diesem geht es nicht zuletzt um – Lernen durch Begegnung. Was im Vorhergehenden unter religionsgeschichtlichen, religionstheoretischen, praxistheoretischen und theologischen Perspektiven skizziert wurde, findet im Aufgabenbereich der Religionspädagogik sein ganz spezifisches Bewährungsfeld. Ausführungen hierüber liegen jenseits der Aufgabenstellung dieses Beitrags und werden wohl in dem hier vorliegenden Band wie auch andernorts in kompetenter Weise von Autor/innen entfaltet, die in dieser Thematik zu Hause sind.

41 Vgl. als Beispiel für Dogmatiker, die sich mit dem Dialog beschäftigen, *Horst Georg Pöhlmann,* Begegnungen mit dem Buddhismus. Dialoge, Erfahrungen und Grundsatzüberlegungen. Ein Beitrag zum interreligiösen Gespräch, Frankfurt a.M. ²2005; *ders.*, Begegnungen mit dem Hinduismus: Dialoge, Beobachtungen, Umfragen und Grundsatzüberlegungen nach zwei Indienaufenthalten. Ein Beitrag zum interreligiösen Gespräch, Frankfurt a.M. 1995.

42 Stellvertretend: *Francis X. Clooney,* Comparative Theology. A Review of Recent Books (1989–1995), Theological Studies 56 (1995) 521–550.

Inzwischen liegen erfreulicherweise eine Vielzahl religionspädagogischer Entwürfe und auch didaktischer Konkretionen vor, in denen der Thematik des interreligiösen Dialogs ein wichtiger Stellenwert zukommt. Zudem gibt es einen fruchtbaren Austausch zwischen der Religionspädagogik und anderen, wissenschaftssystematisch auch außerhalb der Theologie angesiedelten Disziplinen auf der Suche nach theoretisch tragfähigen Modellen der Begegnung zwischen den Religionen, die sowohl für die Praxistheorie des interreligiösen Dialogs als auch für die dialogische Praxis selbst von Relevanz sind. Entwürfe von Modellen wie dem der Transkulturation etwa eröffnen auch für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem interreligiösen Dialog neue Perspektiven; wenn Religion als transkulturelles Phänomen in den Blick kommt, wird die Hinführung zur eigenen wie die Bezugnahme auf die andere Religion veränderte didaktische Prioritäten und pädagogische Zielsetzungen erfordern.[43]

Religionspädagogische Entwürfe zum Religionsdialog sind wohl ebenso vielfältig wie die Formen, Inhalte und Ziele des interreligiösen Dialogs selbst, und viele von ihnen sind zum Teil strittig. Das mag unter anderem auch damit zu tun haben, dass sich die Vertreter/innen dieser Entwürfe bisweilen recht divergierenden Grundannahmen verpflichtet wissen – je nachdem, ob jemand eher dem konfessionellen Religionsunterricht, dem Religionsunterricht für alle oder anderen Modellen des Religionsunterrichts zuneigt. Sofern sie sich konkret auf den interreligiösen Dialog selbst beziehen, werden sie sich jedoch stets im Schnittbereich von Pädagogik, Theologie und Religionswissenschaft bewegen. Dabei mag es bisweilen zu Interferenzen zwischen den einzelnen Disziplinen und Subdisziplinen kommen. Dessen ungeachtet bedarf ein verantwortetes »Lernen durch Begegnung« und die entsprechende Hinführung zum interreligiösen Dialog sowohl der religionswissenschaftlichen Expertise als auch der theologischen Reflexion. Die Einübung in den interreligiösen Dialog ist damit alles andere als ein einfaches Unterfangen. Wie zum interreligiösen Dialog selbst gibt es aber auch hierzu keine ernsthafte Alternative.

Dr. *Klaus Hock* ist Professor für Religionsgeschichte – Religion und Gesellschaft an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.

43 *Dirk Chr. Siedler* (Hg.), Religionen in der Pluralität, Berlin 2003.

Interessen. Sogar religiöserseits eine Vielzahl religionsdidaktischer Entwürfe und religionspädagogischer Konzeptionen, in denen der Thematik des interreligiösen Dialogs ein wichtiger Stellenwert zugemessen kommt. Zudem gibt es einen fundierten Anspruch, zwischen der Religionspädagogik und unterschiedlichen Disziplinen auf der Suche nach theoretisch tragfähigen Modellen der Begegnung zwischen den Religionen, die wohl für die Praxisbezüge des interreligiösen Dialogs ebenso wie die dialogische Praxis selbst von Belang sind. Entwicklungen wie beispielsweise der Transkulturalität von einer erstaunlichen Dynamik für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit interreligiösen Lernprozessen, Verständnis von Religion als multikulturelles Phänomen in den Blick kommt, wird die Hinführung zur Frage, wie die Begegnung zwischen den einzelnen Religionen zeitgemäße didaktische Prinzipien und Methoden erfordern und Qualifikationen erfordern.[4]

Religionspädagogische Entwürfe zum Religionsdialog sind wohl ebenso vielfältig wie die Formen, Inhalte und Ziele des interreligiösen Dialogs selbst, und viele von ihnen sind zum Teil mittlerweile bereits auch damit zu tun haben, dass sich die Vertreter/innen dieser Entwürfe bisweilen mehr der jeweiligen Grundlagenfragen zugewendet haben, als nachzudenken, ob sie nunmehr eine konsensfähige Religionspädagogik der Religionen gerade für alle oder zumindest für die Religionsunterrichte anzielen. Schon sie sich bereits auf den interreligiösen Dialog selbst beziehen, verdeutlicht sich bereits eine Schnittmenge von Pädagogik, Theologie und Religionen zunächst bewusst. Dass eine Gegenüberstellung zu den einzelnen Disziplinen und Subdisziplinen kommen, Dialogmodelle bedarf ein erstaunliches Leitwortes, nämlich durch Begegnung, und die entsprechende Einführung zum wechselseitigen Dialog sowohl der religionspädagogischen Lernziele als auch der theologischen Reflexion. Die Einführung in den interreligiösen Dialog ist damit alles andere als ein einfaches Unterfangen. Wie zum interreligiösen Dialog selbst sich es nun auch dieses Buch zum Ziel gesetzt, eine umfassende Aspektive eröffnen wurde, findet im Aufgabenbereich der Religionspädagogik sein genuin spezifisches Bezugsfeld. Ausführungen hierzu bieten jeweils der Aufbauteil und Kommentar und Ausblick in der Weise von Autor/innen erhalten, die in dieser Thematik zu Hause sind.

41 Vgl. als Beispiel für Dialogmodelle, die sich mit dem Dialog beschäftigen: *Horst Georg Pöhlmann*, Begegnungen mit dem Buddhismus. Dialoge, Erfahrungen und Grundsatzüberlegungen. Ein Beitrag zum interreligiösen Gespräch, Frankfurt a.M. 1986; ders., Begegnungen mit dem Hinduismus. Dialoge, Beobachtungen, Grundsätze und Grundsatzüberlegungen nach zwei Indienreisen. Ein Beitrag zum interreligiösen Gespräch, Frankfurt a.M. 1995.

42 Sudhakar Sundararaj, Eugene A. Cherian, Comparative Theology. A Review of Recent Books (1990–2002), Bangalore 2003.

43 Dirk Ole Scholle (Hg.), Religionen und der Pluralismus, Bonn 2003.