

Eckart Gottwald

Interreligiös lernen – interreligiös unterrichten

Das Hamburger Hungertuch¹

Wege zur integren Aneignung und Ausübung konfessioneller Identität in pluralen Kontexten

1 Wo beginnt Theologie? – Das Projekt »Hamburger Hungertuch«

»Hier beginnt die Theologie« – aus Assoziationen und Thesen zu diesem Problem entwickelten Studierende und Lehrende der Theologie und Religionspädagogik der Universität Hamburg das Projekt »Hamburger Hungertuch – Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen«. ¹ Beobachtungen zum Alltagsleben und Reflexionen über gesellschaftliche Zusammenhänge vertieften die Frage nach den Wurzeln von Theologie und führten die Projektgruppe schließlich zu einem befreiungstheologisch begründeten Projekt für die religiöse Bildung. Nach Ansatz, Inhalten und Perspektiven entstand dabei ein Modell interreligiösen Lernens und Lehrens für Jugendliche und Erwachsene mit wirkungsvollen Impulsen für den schulischen Unterricht.

1.1 Die Akteure

Studierende und Lehrende der Universität entwickeln das Projekt, Vertreterinnen aus Kirchen und nichtchristlichen Religionen werden als Experten und Expertinnen in die fachliche Auseinandersetzung einbezogen. Der Künstler *Sönke Nissen-Knaack* verantwortet die ästhetische Umsetzung in Form eines Hungertuchs. *Gonda Wiget* nimmt im Ethikunterricht mit einer Realschulklasse die Ergebnisse auf und führt sie als Schülerprojekt weiter. Das Pädagogische Institut der Landeskirche besorgt die Publikation der Materialien und ihre Verbreitung in Gemeindearbeit, Fort- und Erwachsenenbildung. Nicht zuletzt werden Sponsoren aus der Wirtschaft und nicht-kommerzielle, gesellschaftlich relevante Einrichtungen engagiert und in den Gesamtprozess einbezogen.

¹ T. Knauth / J. Schröder, Hintergründe des Projekts: Hamburger Hungertuch, in: C. Buchholz u.a (Hg.), (1998), 14.

1.2 Die Inhalte

Ausgehend von lebensweltlichen Beobachtungen werden Schlüsselerfahrungen von Jugendlichen im Kontext breiter gesellschaftlicher Gruppen thematisiert, reflektiert und miteinander verknüpft: »Wohnen«, »Gewalt«, »Einsamkeit«, »Flucht und Asyl«, »Handel«, »Identitäts-Marken und Markierungen« (18–53) werden als Facetten einer Lebenswelt sichtbar, in der Wohlstand und Armut eng miteinander verwoben sind. Sie führen zu widersprüchlichen Erfahrungen und Empfindungen der Betroffenen, lassen nach der Legitimation der Verteilung notwendiger Lebensgüter fragen und belasten die Suche vor allem der Jugendlichen nach Lebensperspektiven, Selbstbestimmung und Gerechtigkeit. Eng damit verknüpft werden aber auch »Traditionen der Befreiung« (54–67) aus Religion, Philosophie und Politik sichtbar gemacht und erschlossen und schließlich im »Produkt« Hungertuch (67–69) ästhetisch gestaltet und verdichtet.

1.3 Die Verfahren

Informationen aus den publizistischen Medien und Quellen aus Literatur und Politik, aus Wissenschaft und Weltreligionen werden zur Aufklärung herangezogen. Arbeitsgruppen erforschen die historischen, kulturellen und politischen Hintergründe der einzelnen Phänomene. Zeitzeugen und Expertinnen werden aufgesucht und nach ihren Erfahrungen, Empfindungen und Einsichten befragt. Die Ethik der Religionen wird studiert, und Zugänge und Positionen zu den Problemen werden untersucht. Aus den miteinander verbundenen Komplexen entwickelt die Studiengruppe schließlich Impulse und Perspektiven für das eigene Nachdenken, Planen und Handeln. Wahrnehmen, Aufklären und Handeln werden so in einer komplexen, kommunikativen und mehrperspektivischen Auseinandersetzung der Lernenden wie der Lehrenden mit den Themen und ihrer »Realität« miteinander verknüpft. Sie führen zu einem lebensweltlich begründeten und auf verantwortliche Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt wie der persönlichen Lebensperspektiven ausgerichteten »generativen« (15) theologisch-didaktischen Prozess.

1.4 Die Ziele

Die Studiengruppe setzte sich mit dem Projekt das Ziel, Aspekte von Armut, Ungerechtigkeit und gesellschaftlicher Ausgrenzung im Leben und in den Lebenskontexten Hamburger Jugendlicher zu thematisieren und vom Bekenntnis zur prophetischen Verheißung eines »neuen Himmels und einer neuen Erde« (Jes 65 17ff) her theologisch zu reflektieren; sie will die Hamburger Verhältnisse exemplarisch von ihren globalen Kontexten her erschließen und wegen ihrer Vielschichtigkeit in unterschiedlichen kulturellen und religiösen Perspektiven sehen und verstehen. Aus

der kritischen Wahrnehmung und mehrperspektivischen Deutung will sie schließlich Wege für hoffnungsbegründendes und befreiendes Handeln angesichts von Armut und Ungerechtigkeit entwickeln (vgl. 15).

2 Interreligiöses Lernen: Strukturen und Prozesse

2.1 Gemeinsam lernen in Verschiedenheit und Vielfalt

Interreligiöses Lernen als ein religionsdidaktisches Prinzip ist zu verstehen als ein Lernen in der doppelten *Begegnung* mit der eigenen Religion bzw. Konfession sowie mit den in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmenden fremden Religionen. Im weiteren Sinne schließt es die Begegnung mit den den Religionen funktional vergleichbaren oder konkurrierenden philosophischen Weltanschauungen und säkularen Sinnsystemen ein. Aus der Begegnung mit Menschen und Traditionen der eigenen Konfession ebenso wie solchen, die einer anderen Religion angehören und deren Überzeugungen teilen sowie mit deren Traditionen, Quellen und Lebensformen erwächst für die Lernenden eine *Auseinandersetzung* mit der Vielfalt religiöser Inhalte und Ausdrucksformen. In Begegnung und Auseinandersetzung *mit der eigenen und mit fremder Religion* können die Lernenden sich deshalb die *eigene Religion* bewusst und vertieft *aneignen*, aber auch die *anderen Religionen* – bis zu einem gewissen Grad – *verstehen lernen*. In ihrem Spiegel wiederum lernen sie die *eigene Konfession differenzierter zu sehen und zu verstehen*. Dieses in zwei Richtungen zielende Bemühen dient den Lernenden dazu, sich Schritt für Schritt zu befähigen, über die eigenen religiösen Orientierungen und Bindungen bewusst und verantwortlich zu entscheiden.

Das Projekt »Hamburger Hungertuch« bietet in diesem Sinne ein komplexes Modell interreligiösen Lernens. Es macht dessen Strukturen und didaktische Potentiale deutlich, lässt aber auch seine aus der Praxis bedingten Grenzen erkennen. Es bezieht schulisches Lernen zwar nur partiell ein, ist aber prinzipiell auf den Religionsunterricht übertragbar. Der konfessionelle Religionsunterricht muss sich dazu allerdings nicht nur den organisatorischen Anforderungen des Projektunterrichts weitgehend öffnen, sondern wird auch vor die Herausforderung gestellt, nicht nur interreligiöses Lernen, sondern auch ein von mehreren Konfessionen und Religionen gemeinsam zu verantwortendes Unterrichten zu ermöglichen.

2.2 Im Zentrum: Das Hungertuch

Hungertücher setzen »Beispiele und Visionen ins Bild«, die zeigen, dass »Armut und Ausbeutung auch einhergehen können mit Hoffnung und Verheißung« (11). Sie stehen in der mittelalterlichen Tradition der »Armenbibel« und sind im Zuge entwicklungspolitischer Bemühungen und

befreiungstheologischer Initiativen über die sog. Dritte Welt auch bei uns wieder zu vielseitigen Medien für Gottesdienst und religiöse Bildung geworden. Als »Predigten für das Auge« von Laientheologen und Basisgemeinden gestaltet, liefern sie ein »ungeschöntes Bild von der Verflechtung des Elends der Dritten mit dem Reichtum der Ersten Welt« und ergreifen unmissverständlich Partei »für die Unterdrückten, Ausgegrenzten und Bedrängten« (vgl. ebd.). »Anklage und Prophetie« bilden den Kern ihrer Botschaft, die Glaube und gesellschaftliche Wirklichkeit ebenso umspannt wie Tradition und Gegenwart, wie die sog. Dritte und die Erste Welt, wie globales Denken und lokale Existenz. In dieser ganzheitlich-integrativen Verknüpfung von Lebensverhältnissen und Glaubenszeugnissen durch das Medium und in seiner »Parteilichkeit« für die im Bekenntnis begründete Heilserwartungen liegen die interkulturellen und interreligiösen Zugänge zur Problematik begründet. Sie eignen sich deshalb auch besonders als Mittler für pädagogisches Handeln im Sinne einer »Pädagogik der Hoffnung« (P. Freire, vgl. 8).

2.3 Religiöse und weltanschauliche Dimensionen: Begegnung und Auseinandersetzung in pluralen Kontexten

Die Seminargruppe von Theologiestudierenden ist am Anfang wohl nicht interreligiös zusammengesetzt, doch sie sucht von Beginn an die Begegnung mit Angehörigen und Repräsentantinnen von Kirchen und nichtchristlichen Religionsgemeinschaften sowie mit authentischen Quellen religiöser und philosophischer Traditionen (15).

In kleinen Arbeitsgruppen »schwärmen« die Teilnehmerinnen aus, um »Personen und Betroffene zu befragen, zu interviewen, zu beobachten und zu fotografieren«, um Informationen aus Literatur, Presse, Statistiken, aus religiösen und philosophischen Quellen zu sammeln und schließlich geeignete »Symbole, Gestalten, Objekte« und andere bildhafte Elemente für die ästhetische Umsetzung zusammenzutragen (vgl. 16). Sie befragen den Landesrabbiner *Dov-Levy Barsilay* und die Imam *Halima Krausen*, den buddhistischen Mönch *Gelong Dsampa Tendzin* und den Hindu Prof. Dr. *Dave*, ebenso die sozialistische Redakteurin *Bianca Gustafson* und die evangelische Bischöfin *Maria Jepsen*. Sie lernen, welche Auffassungen vom »Umgang mit und de(m) Kampf gegen Armut und Unterdrückung« sich in ihren Traditionen und Theologien finden und »was Buddhisten, Juden, Muslime, Hindus und Christen aktuell gegen die Armut in Hamburg tun«. Sie untersuchen, wie diese »Ethik religiös und theologisch begründe(n)« und debattieren, welche Konzepte und Perspektiven sie für ein gemeinsames Handeln der Religionen gegen Armut und Ungleichheit und für Veränderung und Befreiung entwickelt haben (vgl. ebd.).

So entwickelt sich im Laufe des Projektes ein Netz von interreligiösen Kontakten und Kooperationen, in dem Fragen gestellt und Informationen erhoben sowie kommunikativ ausgetauscht und interaktiv bearbeitet wer-

den. Die Studierenden finden in ihren Kontaktpersonen authentische Angehörige der ihnen bislang fremden Religionen und kompetente und verantwortungsbewusste Interpreten von deren Quellen und Traditionen. Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten aus jüdischen, hinduistischen und buddhistischen Traditionen, aus Hebräischer Bibel, Neuem Testament und Koran, aus dem Kommunistischen Manifest und aus literarischen Zeugnissen von Bertolt Brecht, M.L. King, Mahatma Gandhi, Rosa Luxemburg, Friedrich K. Barth u.a. schärfen ihr Bewusstsein für die Komplexität der Sachverhalte und die Mehrperspektivität ihrer Deutung und Beurteilung. Am Ende sehen sich die Studierenden genötigt, aber auch befähigt, in diesen neu erschlossenen Kontexten ihre eigene »Parteilichkeit« zu überdenken, sich der Besonderheiten ihres eigenen Glaubens erneut zu vergewissern und ihre Positionen, Argumente und Strategien sorgfältig zu überprüfen.

2.4 Ethische Dimensionen: Handeln und Leben in gemeinsamer Verantwortung

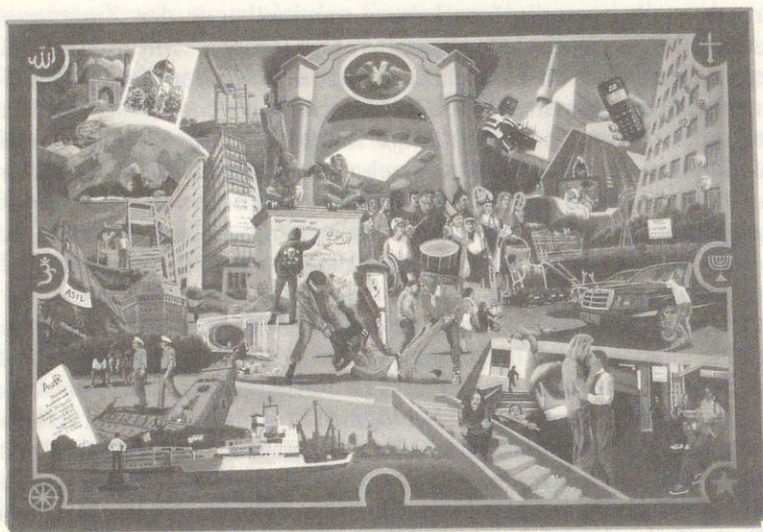
Das Projekt stellt interreligiöses Lernen unmittelbar in den Zusammenhang ethischen, ja politischen Handelns. Die Gruppe will praktisch ein eigenes Hungertuch zum Komplex »Armut von Kindern und Jugendlichen in Hamburg« gestalten mit dem Anspruch, in einer lebensweltlich angemessenen Weise deren vielfältige kulturelle und religiöse Dimensionen sichtbar zu machen und »mehrperspektivisch« zu bearbeiten. »Streng befreiungsorientiert«, also praktisch-politisch auf Veränderungen zielend, will sie die Probleme benennen und Lösungen aufzeigen, indem sie »die Orte der Armut wie auch die Orte der Hoffnung aufsucht und darstellt« (vgl. 15).

Hermeneutisch geht das Projekt von der Vielschichtigkeit der sozialen Phänomene und von der Mehrdeutigkeit von Erfahrungen und Handlungsweisen im Spiegel unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen aus. Deren spezifische theologische, ethische und praktische Potentiale werden erhoben und auf die thematischen Brennpunkte »Armut« und »Befreiung« fokussiert. Dies mündet in die Gestaltung und Herstellung eines eigenen Hungertuchs, das seinerseits als Medium weiterer theologischer, didaktischer und ethisch-politischer Auseinandersetzungen dient.

Für die ästhetische Gestaltung gewinnt die Projektgruppe den Hamburger Künstler *Sönke Nissen-Knaack*. Er ist durch öffentliche »Wandmal-Projekte« bekannt und in einer deutsch-nicaraguanischen Künstlergruppe entwicklungspolitisch engagiert. In intensiver Kommunikation mit ihm entwickelt die Gruppe auf der Basis ihrer thematischen und theologischen Erkenntnisse die »Strukturebenen und Gestaltungsprinzipien« für ein eigenes Hungertuch (vgl. 15f).

Das fertige Tuch schließlich zeigt Szenen, Bilder und Symbole zu den sozialen, emotionalen und ökonomischen Schlüsselthemen des Projekt,

verdichtet sie exemplarisch und setzt sie in spannungsvollen Kontrasten zueinander in Beziehung (s. Abb.). Auch Kirche, Moschee und Synagoge sind mit ihrer charakteristischen Architektur in die Kollage eingewoben. Ein dunkel gehaltener Rahmen hält die Montage zusammen. In ihn sind die Symbole der Religionen eingearbeitet: das buddhistische *Rad der Lehre*, OM – das hinduistische Sinnbild für »brahma«, den Urgrund des Sein, der arabische Schriftzug *Allah*, Zentrum des Glaubens und Lebens der Muslime, dazu das *Kreuz* als Symbol für Heil und Befreiung in Christus und die *Menora* als Zeichen für den Leben spendenden Bund Jahwes mit den Menschen. Daneben erscheint auch der *Stern* der russischen Revolution als Ausdruck der marxistisch-leninistisch begründeten Hoffnung der Ausgebeuteten auf Befreiung. Diese Symbole schieben sich gleichsam von allen Seiten ins Bild – für die Betrachterinnen und Betrachter Ausgangspunkte für neugieriges Eindringen und Abschreiten der einzelnen Szenen und ihrer Verknüpfungen mit ihren eigenen Sinnen und Gedanken, aber auch mit den Vorstellungen und Deutungen der verschiedenen Religionen vor Augen.



2.5 Theologische Dimensionen: In der Spannung von Konfessionalität und Pluralität

Die bildlichen Darstellungen des Hungertuches akzentuieren die ausgewählten sozialen Probleme in den Einzelszenen und strukturieren sie durch bewusst hergestellte Verknüpfungen im Gesamtaufbau des Bildes. Sie geben aber keine Analysen und Interpretationen der Fakten vor. Dazu sollen und können nur die im Bildrahmen symbolisch angeführten

Religionen Zugänge und Wege anbieten. Die Perspektiven der einzelnen Religionen bleiben dabei jede für sich theologisch selbstständig bestehen. Dieses Nebeneinander macht in der Konsequenz erforderlich, die verschiedenen Theologien in weiteren Schritten nun ihrerseits so aufeinander zu beziehen, dass eine sinnvolle und für alle Beteiligten förderliche Verhältnisbestimmung zwischen ihnen möglich wird und sie in ein spannungsvolles Miteinander treten können. Erst dann entsteht auch eine integrativ wirkende interreligiöse Perspektive. Mit der Auswahl der sog. Nachbarschaftsreligionen, wie sie konkret im Hamburger Raum angetroffen werden, und durch ihre gemeinsame, gleichmäßige Anordnung im Rahmen des Hungertuches hat die Projektgruppe zudem entschieden, eine relative Gleichrangigkeit der einzelnen Religionen und ihrer Theologien untereinander und in Bezug auf die Bildinhalte vorauszusetzen und sie als gleichermaßen berechnigte und konstruktive Partner in die hier relevanten Lernprozesse einzubeziehen. Bekenntnisbedingte »Parteilichkeit« und interreligiöses Engagement stehen hier in einer fruchtbaren Spannung, die theologischem Lernen und lebenspraktischem Handeln neue Dimensionen und Qualitäten eröffnet. So geben die Projektbeteiligten auch ihre Antwort auf die Frage nach den Anfängen der Theologie: Sie liegen in doppelter Weise in der Frage nach der Lebenswirklichkeit der Menschen hier und jetzt und zugleich in den in dieser Alltagsrealität begegnenden bzw. überlieferten religiösen Traditionen und philosophischen Sinngebungen und Wertorientierungen für die gemeinschaftliche Existenz aller Menschen. Aus der Auseinandersetzung mit diesen Fundamenten unseres Verhältnisses zu uns selbst, zur Welt und zum Unbedingten, uns Umfassenden schlechthin erwächst immer neues Theologisieren, und dies vollzieht sich heute mehr denn je im Blick der Religionen aufeinander und in ihrem Gespräch miteinander.

3 Interreligiös unterrichten: konfessionelles Lernen in der Pluralität gemeinsam verantworten

3.1 Impulse für Gemeinde, Schule und Unterricht

Die Studierenden der Hamburger Projektgruppe haben mit der Herstellung ihres Hungertuches einen komplexen Lernprozess durchschritten. Sie haben den theologisch-didaktischen Dreischritt »Vergewisserung der eigenen konfessionellen Positionen«, »Begegnung und Auseinandersetzung mit fremden Religionen« und schließlich »Vertiefendes Überdenken der eigenen Konfession und ihrer lebenspraktischen Implikationen« (s.o.) für sich durchschritten und stellen mit ihrem Produkt, dem Hungertuch, nun andere vor die Herausforderung, ähnliche Lernprozesse auf sich zu nehmen. Das Hamburger Hungertuch bildet nun seinerseits die Ausgangsbasis für Schülerinnen und Schüler, für Erwachsene, religiöse Gemeinschaften und gesellschaftspolitisch engagierte Gruppen, sich dem

Thema in theologischer und ethischer, damit aber auch in (multi-)kultureller und (inter-)religiöser Perspektive zu stellen.

Das Modell enthält vielfältige Impulse für die Aufnahme und Weiterführung des Projektes und seiner Thematik: Nach der subjektiven Annäherung an das Bild und seiner ästhetischen und thematischen Analyse führen weitere Schritte zu eher spielerischen und schließlich kreativen Verfahren (70ff): Einzelthemen aus dem Gesamtkomplex sind im Horizont der persönlichen Alltagserfahrungen und Weltansichten im Unterricht oder anderen Lerngruppen zu artikulieren, zu formulieren und ihrerseits medial darzustellen, z.B. in eigenen Bildern, in Texten, in Figuren und Stationen etwa eines Kreuzweges (82f). »Anklage« und »Prophetie«, Analyse der Lebensverhältnisse und Visionen möglicher Lösungen greifen dabei ineinander und eröffnen Zugänge zu den Grundlagen von Bekenntnis und Theologie, zur Rolle und Bedeutung der einzelnen Religionen in kulturellen und sozialen Prozessen und zu grundlegenden sowie praktischen Fragen von Ethik und Politik (s.o.).

Eine 10. Klasse-Realschule entwickelte – angeregt durch das Hungertuch-Projekt – im Ethikunterricht ein eigenes Vorhaben: die Auseinandersetzung um die eigenen, persönlichen Lebensperspektiven im Kontext globaler wie lokaler Armut und Ungleichheit und ihre visuelle Gestaltung in einem Fassadengemälde für die Schule.² Das Projekt entwickelte eine starke sozial-integrative Wirkung, weil die Schülerinnen und Schüler einer ganzen Klasse ihre persönlichen, im Einzelnen sicher sehr differierenden Alltagserfahrungen thematisch einbringen und gemeinsam durcharbeiten konnten: »Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten, gestalteten und sprachen miteinander. Sie entwickelten eine Beziehung zu ›ihrem‹ Bild. Ihre Lebenssituation war zwei Monate lang ihr Thema. Da ihr Gemälde – ein Fassadengemälde – öffentlich ist, hat es zugleich eine politische Dimension. Es hält das Thema Armut im öffentlichen Bewußtsein – auch im Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler. Es wirkt der Tendenz entgegen, Armut zu tabuisieren oder zum Problem der jeweils einzelnen Betroffenen zu machen. Es ist ein Weg für die Jugendlichen, sich mit sich selbst, mit ihren Lebensperspektiven auseinanderzusetzen und Einspruch gegen ihre Erfahrungen mit Armut, Ungerechtigkeit, Angst und Hoffnungslosigkeit zu erheben« (ebd. 78).

3.2 Interreligiöse Prozesse im Religionsunterricht

Entsprechend integrativ wirken kann auch der Religionsunterricht, wenn er das Projekt nicht nur unter ethischen, sondern auch theologischen und religionskundlichen Aspekten aufnimmt und weiterführt. Er sollte aller-

2 G. Wiget, Lebensperspektiven – ein Fassadengemälde als Antwort auf das Hamburger Hungertuch, in C. Buchholz (1998), 76–78.

dings mehr als das Beispiel des Ethikunterrichts die interreligiösen Potentiale nutzen, die im Projekt angelegt sind: Die Schülerinnen und Schüler können – den Studierenden vergleichbar – bei Angehörigen ihrer »Nachbarschaftsreligionen« im eigenen Kreis, in der Elternschaft und darüber hinaus recherchieren und daran ihre unterschiedlichen konfessionellen sowie persönlichen Positionen und Einsichten schärfen, formulieren, diskutieren und weiterbilden. Die konfessionell gemischte Zusammensetzung der Schülerschaft auch im bislang monokonfessionell bestimmten Religionsunterricht macht dies in vielen Fällen möglich, erst recht, wenn auch Schülerinnen und Schüler jüdischer, islamischer oder einer anderen Religionszugehörigkeit daran teilnehmen. Erwünscht sind in diesem Projekt folgerichtig auch die Stimmen und Argumente religiös nicht gebundener Teilnehmerinnen. So wird der Diskurs innerhalb der Klasse stärker interreligiöse Beziehungen und konfessionelle Differenzen sichtbar machen und schließlich zu klareren Differenzierungen zwischen den verschiedenen Bekenntnissen und Theologien der Religionen einerseits und der jungen Menschen in der Lerngruppe andererseits führen.

4 Revision des Religionsunterrichts: Interreligiöser Unterricht als Wahlalternative

Der schulische Religionsunterricht herkömmlicher Form stößt allerdings organisatorisch wie inhaltlich an Grenzen, wenn er interreligiöse Lernprozesse wie im Hungertuch-Projekt anstoßen und verfolgen will. Einerseits sind die Recherche- und Kontaktmöglichkeiten der Schülerinnen außerhalb der Schule zeitlich und inhaltlich vielfach begrenzt, andererseits fehlt aufgrund der einseitigen Bekenntnisbindung der einzelnen Fächer die Möglichkeit, generell Muslime und Juden, Hindus und Buddhisten oder Christen anderer als der eigenen Konfession verantwortlich an der Lehre zu beteiligen. Dies erscheint aber um der authentischen Begegnung und Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Glaubensgrundlagen willen sachlich geboten. Zwar können Angehörige anderer Religionen nach Maßgabe der verantwortlichen Religionslehrerinnen und -lehrer zu Einzelthemen in den Unterricht eingeladen werden, die Begegnung mit ihnen und die Beschäftigung mit ihren Positionen und Argumenten bleibt aber für die Schülerinnen und Schüler punktuell. Bislang jedenfalls fehlt zum interreligiösen Lernen im Religionsunterricht auf der Seite der Lehrenden eine institutionell geregelte und eigenverantwortliche Mitwirkung von Angehörigen anderer Religionen und Bekenntnisse und damit die interreligiöse Dimension. Deshalb sollte bildungspolitisch die Möglichkeit geschaffen werden, dort, wo Schülerschaft, Eltern und Schulen die Voraussetzung dafür bieten und die Bereitschaft dazu zeigen, wahlweise einen mehrkonfessionell verantworteten interreligiösen Unterricht nicht nur »für alle«, sondern auch

»mit allen« Schülern und »von allen« unmittelbar beteiligten Religionsgemeinschaften getragen als Wahlalternative einzurichten.³ Denn in pluralen Kontexten begegnen Kinder und Heranwachsende in allen Lebensaltern jüngeren und älteren Menschen fremder sozialer, kultureller und religiöser Identität und machen positive, aber auch irritierende und konflikträchtige Erfahrungen mit ihnen wie mit den Wahrnehmungen und Erfahrungen von sich selbst und dem ihnen Vertrauten.

Die verstärkte Entwicklung und Realisierung interreligiöser Lern- und Lehrformen im Religionsunterricht der öffentlichen Schulen erscheinen insofern sowohl den Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler religionspädagogisch angemessener als auch für die gesamtgesellschaftliche Integration förderlicher als der getrennte Unterricht nach Konfessionen. Solange aber gemeinsames Lernen im Religionsunterricht nicht auch von den Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird, kann die Asymmetrie in den Beziehungen zwischen den religiösen Gruppen und in der Wertigkeit der Religionen und Kulturen in der Schule schwerlich verringert werden. Die Hamburger Studiengruppe jedenfalls schließt mit ihrer bekenntnisbedingten und befreiungstheologisch begründeten »Parteilichkeit« Christen, Juden, Muslime, Buddhisten, Hindus und schließlich Marxisten in einer »Religionskultur auf Augenhöhe« zusammen, die Grenzen überschreitet, Begegnung und Dialog fördert und gemeinsame Perspektiven im theologischen Denken wie im ethischen und religionspädagogischen Handeln eröffnet, ohne die Identität der einzelnen Gruppen und Traditionen unnötig in Frage zu stellen oder zu verletzen. Im Gegenteil, sie ermöglicht einen weitgehend integren Umgang mit dem Fremden, Anderen ebenso wie mit dem Eigenen, Vertrauten, ohne dabei alle Spannungen lösen zu müssen. Ein integrativer, gemeinsamer Religionsunterricht, von verschiedenen Kirchen und Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet und in Respekt voreinander realisiert, kann auch Kindern und Heranwachsenden Einsichten und Erfahrungen vermitteln, die ihnen erlauben, persönliche Integrität in grundlegenden Glaubens- und Lebensfragen auszubilden.

Literatur

- C. Buchholz u.a (Hg.), Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen. Hamburger Hungertuch. Religion und multikulturelle Schule H.4, Hamburg 1998.
F. Doedens / W. Weiße (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997.

Dr. Eckart Gottwald, Prof. i.R., lehrte Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen.

3 Das Hamburger Konzept des »Religionsunterrichts für alle« muss dringend in dieser Weise weiterentwickelt werden! Vgl. F. Doedens / W. Weiße (1997).