

In der Vielfalt nach Gott fragen

Interreligiöses Lernen im Blick auf die Gottesfrage

Martin Jäggle geht mit Kindern der Frage nach, warum es verschiedene Religionen gibt, wenn es doch nur einen Gott gibt. »Das Leben wäre doch viel einfacher, wenn es nur *eine* Religion gäbe, oder? Dann hätten alle Menschen eine klare Orientierung, dieselben Feste, Gebete und Erzählungen, dieselbe Vorstellung von Gott ... Aber selbst dann wäre die religiöse Vielfalt nicht abgeschafft ... Wer an einen einzigen Gott glaubt, für den ist jeder Mensch ein Geschöpf dieses Gottes und alle Menschen sind gleich ... Und doch sind die Menschen verschieden. Jeder Mensch ist einmalig ... Wer an den einen Gott glaubt, weiß nicht nur, dass alle Menschen gleich sind, sondern dass sie auch verschieden sind. Vielleicht haben die vielen Religionen mit der Verschiedenheit der Menschen zu tun.«¹

Ein Kinderbuch mit hundert Fragen zu den monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam beginnt mit der Frage: »Wer ist eigentlich Gott ... für einen Juden? Wer ist eigentlich Gott ... für einen Christen? Wer ist eigentlich Gott ... für einen Moslem?« um das Kapitel abzurunden mit der Frage »Gott, Jahwe, Allah – ist das derselbe Gott?«² Die Antwort »ja« und »nein« eröffnet das ganze Thema: Wie können wir monotheistisch die Vielfalt der Religionen denken, die Ausschließlichkeit der eigenen Religion verbunden mit dem Anspruch im Glauben an Gott und der Rede von Gott.

Wie kaum ein anderes Thema erfordert das Einbeziehen der Gottesfrage in die Begegnung zwischen den Religionen ein Reflektieren des interreligiösen Lernens, um sich seiner selbst und der eigenen Rede von Gott ein Stück gewiss zu sein, um auskunftsfähig und sprachfähig zu sein über die eigenen Vorstellungen und Überzeugungen, um bereit zu sein für das Hinhören, für den Dialog mit anderen. Und vielleicht beeinflusst, was wir von Gott glauben, auch die interreligiöse Didaktik, das Gespräch und das Lernen zwischen den Religionen.

1 Martin Jäggle, Wenn es nur einen Gott gibt, warum gibt es dann verschiedene Religionen?, in: Albert Biesinger u.a. (Hg.), *Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten*, München ³2008, 113–120, 114f.

2 Michel Kubler u.a., *Gott, Jahwe, Allah. Die großen Fragen zu den drei Religionen*, München 2006, 19ff.

1 Auskunftsfähig – die eigene Rede von Gott

Nur ein kurzer Impuls, eine Anregung: »Gott« christlich zu glauben, im Menschen Jesu, wenn mir im Nächsten, im Fremden, gar im Feind der Bruder bzw. die Schwester entgegenkommt (Mt 5,44). Wenn Gott seine Sonne aufgehen lässt über »Bösen und Guten« (Mt 5,45), wenn Jesu Verkündigung genau die Grenzen zwischen »ingroup« und »outgroup« verändert hat, wenn der Vertraute nicht mehr nur vertraut und der Fremde nicht nur fremd ist, wenn Gottes Zuwendung und Gottes Vergabung größer ist als die Kategorien von »wir« und »die anderen«. Wir sind mitten im Nachdenken über biblische Theologie, über die Rede von Gott in der Tora und der Bibel der Christinnen und Christen, über die radikale Zuspitzung, für die Jesus gefoltert und ermordet wurde: Nicht »mein Gott« und »dein Gott«, sondern »Gott für alle«, die »reinen Herzens« sind (Mt 5,8). Wenn die Kategorien von »gut« und »böse«, »richtig« und »falsch«, »rein« und »unrein« ihre Definitionsmacht verlieren, wenn nicht nur dem Fremden, sondern sogar dem »Feind« aktive Zuwendung, wir könnten auch sagen »Liebe« zuteil werden kann, dann sind die Kategorien, in denen Menschen »Welt« wahrnehmen, aufgehoben. Selbstverständlich, differenziertes Nachdenken ist angesagt, die dogmatischen Traktate zur Gotteslehre aus Jahrhunderten sind zu konsultieren und zu reflektieren – für die verschiedenen christlichen Konfessionen mit ihren Traditionen des Nachdenkens und Redens von Gott, ihren Theologien.³

Schnell ist diese Komplexität multipliziert im Blick auf jüdisches Nachdenken und Reden von Gott, für muslimische Gottesrede in den Traditionen der verschiedenen Rechtsschulen und heterodoxen islamischen Gruppierungen. Und dann der Blick in die asiatischen Religionen, wie sie sich vor Ort in Asien und wie sie sich im Westen zeigen. Einzutauchen in die Vielfalt der Hindu-Religionen, dieses Konglomerats verschiedener Traditionen jenseits des Indus, mit ihren unfassbar vielfältigen Traditionen, die Emanationen Gottes in dieser Welt zu denken, den Kreislauf der Schöpfung und ihre Zerstörung und zugleich ihre Erhaltung, in allem Göttliches zu entdecken, ohne »Gott« zu fassen. Oder die Entwicklungen in den Richtungen des Buddhismus, bei uns am bekanntesten wahrscheinlich der Vajrayana-Buddhismus, auch tantrischer oder tibetischer Buddhismus genannt, mit den Darstellungen des Buddha des Mitgefühls, des Buddha der Zukunft – göttlich und doch Spiegel des eigenen Weges ...⁴, mit den Boddhisatvas, den Inkarnationen, den Geistwesen und den Protectores ... Der/die Wissende ist nicht notwendig der/die Erfahrene, zu wissen, was gedacht und geglaubt wird, heißt nicht notwendig, die Gedanken-, Erlebnis- und Gefühlswelt dieser Religion zu kennen.⁵

3 Stellvertretend für die gesamte Literatur sei genannt: *Jürgen Werbick*, Gott verbindlich. Eine theologische Gotteslehre, Freiburg i.Br. 2007.

4 *Hermann-Josef Frisch*, Interreligiöses Lernen II: Hinduismus und Buddhismus, in: *Gottfried Bitter* u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 287–291, 290.

5 Vgl. *Folkert Rickers*, in: *Norbert Mette* und *Folkert Rickers* (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 874–881, 875f.

Der Alltag interreligiösen Lernens ist meist »banaler«, anstelle der großen Fragen nach Gott und Heil und Erlösung geht es um das tägliche Zusammenleben, das Essen und die Gerüche, die Feste und Feiern, es geht um Lautstärke und die vielen Autos beim Treffen ganzer Familienclans ... Interreligiöses Lernen ist dem Dialog verpflichtet, es braucht den Dialog – oder emotional formuliert: Es braucht den Blick ins Gesicht, in die Augen der anderen Person(en).

2 Zum Grundverständnis: Identität und Begegnung

»Interreligiöses Lernen« ist ein vergleichsweise junger Begriff, der sehr schnell Akzeptanz gefunden hat, zur »Beschreibung bzw. Gestaltung von Lernprozessen, die sich »zwischen« Angehörigen verschiedener Religionen ereignen bzw. sich ereignen sollen.«⁶ Eine »Didaktik in der Pluralität«⁷ bindet interreligiöses Lernen ein in die Aufgabe, sich mit Eigenem und mit Fremden zu beschäftigen und sich darin zurechtzufinden.⁸ Begegnung beginnt beim Wahrnehmen: Religion und Religiosität im regionalen Umfeld und im gesellschaftspolitischen Kontext als Eigenes und als Fremdes wahrzunehmen, öffnet den Blick auf die Vielfalt ihrer Erscheinungs- und Ausdrucksweisen.⁹

Im Prozess

»Kinder sind schon im Grundschulalter mit einer ersten umfassenden Ordnung und »Errichtung« ihrer Welt, ihres Weltbildes, ihres Sinn- bzw. Religions- oder Glaubenssystems beschäftigt. Solches Erfassen, Durchdringen, Ordnen und Errichten der komplexen Wirklichkeit stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe der Kinder ... dar.«¹⁰ So wächst »Identi-

6 Rickers ebd. 2001, 874; vgl. zur Geschichte exemplarisch: Hans-Georg Ziebertz und Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, in: Georg Hilger u.a., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 433–442, 434ff.

7 Friedrich Schweitzer und Gabriele Faust-Siehl, Religionsunterricht am Anfang des 21. Jahrhunderts – Religionspädagogik und Grundschulpädagogik im Dialog. Vorwort zur 4. Aufl., in: Dies. (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, 4. Aufl. Frankfurt a.M. 2000, 8–31, 16ff.

8 Vgl. zu den Zielen interreligiösen Lernens exemplarisch Stephan Leimgruber, Können Kinder interreligiös lernen? Der Beitrag interreligiösen Lernens zur Subjektwerdung der Kinder, in: Matthias Bahr u.a. (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 156–167, 157f.

9 Vgl. Uta Pohl-Patalong, Interreligiöse Bildung, in: Godwin Lämmermann u.a., Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 100–106.

10 Werner Ritter, Kinder begegnen anderen Konfessionen und Religionen, in: Georg Hilger und Werner Ritter, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die

tät«¹¹, verstanden als Balance zwischen personaler Identität und sozialer Identität, d.h. als Antwort auf die Fragen: Wer bin ich in meinen Augen und in den Augen anderer? Für religiöse Menschen gehört der Blick aus Glaubensperspektive dazu: Wer bin ich im Licht des Glaubens?¹² In diesem Konzept von Erik H. Erikson ist Identität ein Relationsbegriff: Selbstigkeit setzt voraus, dass es auch Verschiedenheit gibt. »Identität schließt die Beziehung zum Anderen mit ein wie auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion.«¹³ Zugehörigkeit und Abgrenzung bedingen sich, die einzelne Person kann sich von anderen unterscheiden, vom anderen Fremden und vom anderen innerhalb der eigenen Gruppe. So ist die Spannung zwischen »wir« und »den anderen« immer latent vorhanden. Die Entwicklung des Selbst-Bewusstseins geschieht als Prozess im Kontakt und in Interaktion mit Anderen. Es beinhaltet auch die Fähigkeit, die Position des Anderen in Bezug auf mich selbst einnehmen zu können. »Je unsicherer die persönliche Identität, desto geringer auch die Fähigkeit, Pluralität auszuhalten.«¹⁴ Die Komplexität kann eine Vereinfachung begünstigen, die Vielfalt wird auf einzelne Merkmale (wie z.B. »der Ausländer ...«) reduziert. Vieles spricht dafür, »daß die anderen so lange der eigenen Identitätsentwicklung und ihrer Darstellung förderlich sind, wie sie – Schritt für Schritt – als Gleiche in das eigene Selbstkonzept integriert werden können.«¹⁵ Dominiert das Erleben von Fremdheit, wird diese Integration erschwert und kann misslingen. Lernen beinhaltet, dass »aus unverständener ..., zumindest ansatzweise, reflexiv durchdrungende Pluralität«¹⁶ wird.

Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2006, 243–268, 246.

11 Das Gefühl der Ich-Identität ist das »angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität [...] aufrechtzuerhalten.« *Erik Erikson*, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M. 1977, 107

12 *Heiner Keupp und Helga Bilden* (Hg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel (Münchener Beiträge zur Sozialpsychologie), Göttingen 1989.

13 *Vera King*, Identitätsbildungsprozesse in der weiblichen Adoleszenz, in: *Jörg Wiese* (Hg.), Identität und Einsamkeit. Zur Psychoanalyse von Narzißmus und Beziehung, Göttingen 2000, 53–70, 54.

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

15 *Norbert Mette*, Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, in: *Reinhard Göllner und Bernd Trocholeczy* (Hg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg i.Br. 1995, 118–132, 125.

16 *Rudolf Englert*, Religionspädagogik im Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: *Ders.*, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (Praktische Theologie heute 82), Stuttgart 2007, 48–58, 52.

Im Plural

In der radikalen Pluralität in Denk-, Gestaltungs-, Handlungs- und Lebensformen liegt das Wissen, dass Menschsein nur »im Plural möglich ist.«¹⁷ Widersprüchliche und segmentierte Alltagswelten fordern heraus, selbst zum »Produzenten«, zur »Produzentin individueller Lebenscollagen« zu werden, im Sinne eines »Homeworkers«, einer »Bastlerin« sich selbst Identität zu gestalten. Deshalb wird heute häufig die Spannung zwischen Identität als basalem Gefühl seiner selbst (Identitätsgefühl) und einer Identität, die narrativ in einem sozialen Kontext konstruiert wird, beschrieben.

Identität ist so weder einmal festgelegt noch in Vielfalt aufgelöst, sondern als lebenslanger Prozess zu verstehen.¹⁸ »Durch seine Narrationen konstituiert das menschliche Subjekt seine Welt, seine Beziehungen zu sich selbst und zu anderen, seine Gefühle und Empfindungen. Durch die Form der Narration transformiert der Mensch natürliche Zeit in menschliche Zeitlichkeit und entdeckt so, wer und was er zwangsläufig gewesen sein muß, um zu demjenigen geworden zu sein, der er nun ist und eines Tages vielleicht sein wird. Indem die Narration Ereignisse zu Plots [...] organisiert, ermöglicht sie Erklärungen von Ursache und Wirkung und schafft zugleich eine Gelegenheit, moralische Akteure mit ihren Handlungen und Motiven, Verantwortlichkeiten und Unzulänglichkeiten zu identifizieren.«¹⁹ Sich seiner selbst gewiss sein ist ohne Erinnerung nicht möglich, Identität wird erzählend konstruiert, indem wir erinnern, was in die Konstruktion unserer Identität passt, und vergessen, was diese narrative Identität stört. Religionen haben dabei hohe Bedeutung, sie erinnern und erzählen Geschichten, sie überliefern »Heilige Geschichten«, sie ermöglichen, einzelne Aspekte von Personen und Gruppen in das – bei Erikson wichtige – Kontinuum zu bringen. Gott in den Narrationen (und auch den Bildern) entdecken – in den Religionen der Welt, in den Biographien der Menschen, in den individuellen und kollektiven Erinnerungen und Entwicklungen.²⁰

3 Dialogischer Aspekt: Sich verändern lassen

Die Rede von Gott braucht Begegnung, der interreligiöse Dialog ist nicht nur eine gesellschaftliche Herausforderung oder eine moralische Anstrengung im Sinne von Toleranz, in Dialog treten ist nach Martin Buber²¹ eine existenzielle Handlung. Einem Menschen zu begegnen beinhaltet, einander anzusehen, einander wahrzunehmen, sich auf die je-

17 Wolfgang Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, Weinheim 1987, 5.

18 Vgl. Sandra Büchel-Thalmaier, *Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse*, Münster 2005.

19 Jürgen Reeder, *Die Narration als hermeneutische Beziehung zum Unbewußten*, in: *Psyche* 59 (Beiheft 2005), 22–34, 24.

20 Vgl. Helga Kohler-Spiegel, *Erfahrungen des Heiligen. Religion lernen und lehren*, München 2008.

21 Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg ⁵1983, 32: »Der Mensch wird am Du zum Ich«, oder 15: »Alles wirkliche Leben ist Begegnung«, oder 22: »Im Anfang ist Beziehung.«

weils andere Person zu beziehen, vom anderen etwas wissen zu wollen. In dieser Begegnung bleibt es schwierig, Gemeinsames zu entdecken und doch Fremdheit auszuhalten; Unverstehen zu spüren, auch Grenzen; wohlwollend interessiert am Tun und den Entwicklungen der anderen Person teilzuhaben, ohne unkritisch zu werden. »Vertraut« und »fremd« liegen nahe beieinander, Vertrautes kann als fremd erlebt werden, umgekehrt erscheint »Fremdes« oft als anziehend und plausibel. Martin Buber prägte den Gedanken, dass der Dialog wesensmäßig das Moment der Überraschung enthalte. Dieses Moment der Überraschung und der Fremdheit beinhaltet aber auch die Gefahr des Abwehrens und des Ausgrenzens.

Der Dialog zwischen Menschen verschiedener kultureller und religiöser Zugehörigkeit ist ein wechselseitiger: Keine eindimensionale Beeinflussung, sondern (trotz möglicher Ungleichheiten) ein differenzierter Vorgang gegenseitiger Prägung kennzeichnet diesen Prozess; Dialog meint dabei, dass die Beteiligten bereit sind, sich in diesem Prozess verändern zu lassen. Menschen anderer Religionen nach Gott zu fragen und sich von ihrem Nachdenken und ihrem Glauben verändern zu lassen – da wird »Dialog« zur Herausforderung.

Dialog der Religionen

Privatisierung von Religion hilft einerseits, dass verschiedene Religionszugehörigkeiten und Religiositäten nicht direkt zu Konflikten im Zusammenleben führen, andererseits aber verhindert das Zurückdrängen in die Privatsphäre auch das Gespräch und die Auseinandersetzung.²² So kann die eigene Überzeugung nicht im Gespräch mit anderen Überzeugungen wachsen und sich differenzieren, so kann sich der eigene Glaube nicht im Angesicht anderer Menschen bewähren, die nicht grundsätzlich schon denken und glauben wie ich.²³

»Dialogtheologie« geht von einer äquivalenten Gleichordnung der Kulturen und Religionen aus und versucht so, das Christentum ohne Absolutheitsanspruch in den Dialog der Religionen einzubinden.²⁴ Dabei wird theologisch ausformuliert, wie sich das Christentum zu den anderen Religionen positioniert, in welchen Begegnungsmustern der Dialog geschieht, wie sich Wahrheitsanspruch und Geltungsanspruch zueinander

22 Vgl. exemplarisch: Hermann Kochanek (Hg.), Religion und Glaube in der Postmoderne (Veröffentlichungen des Missionspriesterseminars St. Augustin bei Bonn 46), Nettetal 1996.

23 Vgl. Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 1995, 51ff, bes. 68. Vgl. exemplarisch auch: Theo Sundermeier, Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996.

24 Vgl. exemplarisch: Michael von Brück und Jürgen Werbick (Hg.), Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch pluralistische Religionstheologien (Quaestiones disputatae, Bd. 143), Freiburg i.Br. 1993. Karl-Josef Kuschel (Hg.), Christentum und nichtchristliche Religionen. Theologische Modelle im 20. Jahrhundert, Darmstadt 1994.

verhalten²⁵. »Wer sich anderen Religionen [sowie anderen Kulturen] nähert, nimmt implizit oder explizit eine Positionsbestimmung in bezug auf die eigene, die andere und auf das Verhältnis zwischen den betreffenden Religionen vor.«²⁶

Dialog mit dem Fremden

»Jeder, der inmitten dieser Umwelt sich selbst verstehen will, muss die Schwelle des Eigenen überschreitend Fremdes in den Blick fassen, um sich selbst einzuordnen.«²⁷ Bewusste Wahrnehmung und Differenzierung werden notwendig in dieser Begegnung mit dem »Fremden«, die Selbstverständlichkeit des Eigenen gehen verloren. Nachdenken über Eigenes setzt ein. Auch »Fremdheit« ist also ein Beziehungsbegriff. »Mit dem Fremden wird eine Grenze zum Eigenen gezogen, durch die das Eigene konstituiert und profiliert wird. Das Fremde steht für das andere des Eigenen. In der Begegnung mit dem Fremden bin ich mit meiner eigenen Beschränktheit konfrontiert, mit der nicht realisierten Möglichkeit, anders zu sein. Insofern entwertet der/die/das Fremde meinen eigenen Standort.«²⁸ Abwehr des Fremden, Entwertung sind häufige Reaktionen auf diese Begegnung mit dem Fremden, aber auch Bewunderung und Idealisierung, Akzeptanz der eigenen Grenzen und Erweiterung der Möglichkeiten im selbst Nicht-gelebten, das das Fremde repräsentiert.²⁹

Fremde stellen das Eigene in Frage, Fremdes ist (oft) irritierend, weil es genau das Nicht-Bekannte benennt, weil es sich nicht genau einordnen, eingrenzen lässt. Fremdes wird vor allem dann als bedrohlich empfunden, wenn Fremdes »eindringt« in das Territorium des »Eigenen«, wenn Fremde bleiben und wie Nicht-Fremde leben wollen. Bereits der Begriff des »Fremden« beschreibt die andere Person als anders, er ist bereits in Gefahr ausgrenzend zu sein oder zumindest so erlebt zu werden. Heißt nicht, »Gott« zu begegnen, auch dem Fremden, dem Anderen zu begegnen, dem bzw. der »ganz Anderen«, immanent und transzendent, im ewigen Kreislauf oder einen Anfang und ein Ende denkend ...?

25 Vgl. Ritter, Religionsdidaktik Grundschule, 257.

26 Hans-Georg Ziebertz, Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewußtsein, in: Johannes Van der Ven und Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen (Theologie und Empirie, Bd. 22), Kampen/Weinheim 1994, 233–275, 248.

27 Peter Graf, Die Frage nach der Identität als Schulung der Wahrnehmung, in: Ders. (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen 2003, 99–117, 99.

28 Astrid Messerschmidt, Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann, in: Peter Schreiner u.a. (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh 2005, 217–228, 217.

29 Vgl. ausführlich: Karl Ernst Nipkow, Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht (Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert 2); Gütersloh 2005, 330–347.

4 »Didaktik in der Pluralität«³⁰

Auch die Gottesfrage erfordert eine Didaktik, die der Pluralität gerecht wird. »Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.«³¹ Religion kann dabei nicht ausgeblendet werden, entlang kognitiver, emotionaler, ethischer und religiöser Entwicklung.³² Ein solches Lernen geschieht nicht entlang von Problem- oder Konfliktpunkten (»Kopftuch«, »Gewalt« ...), sondern in Begegnung. Unter Einbeziehung möglichst vieler Beteiligten ist »Ausländerpädagogik immer auch Inländerpädagogik« und erfordert »kulturelle Selbstreflexion«³³ der Mehrheitskultur ebenso wie aller an der Kultur beteiligten Gruppen, auch religiöses Lernen beinhaltet eine »religiöse Selbstreflexion«, denn »Lernen geschieht primär durch das personale Verarbeiten von Erfahrungen und soll auch zu einer Erweiterung des Verhaltensrepertoires führen (...). Interaktion und Kommunikation (...) sind dazu Schlüssel, um in die eigenen Welten einzudringen und am Ende auch selbst neu zu werden, sich wieder zu erkennen, zu verstehen und anzunehmen.«³⁴ In gemischt religiösen Familien sind Eltern häufig gefordert, im Blick auf eigene Kinder Fragen von Religion, Religiosität und religiöser Erziehung für sich als junge Familie im Kontext ihrer jeweiligen Herkunftsfamilie zu klären. Da werden Glaube und Rede von Gott im Alltag – manchmal auch anstrengend – konkret.³⁵

30 Siehe Anm. 7.

31 Alexander Thomas 1988, zit. nach Georg Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, 172.

32 Vgl. Stephan Leimgruber, Können Kinder interreligiös lernen? Der Beitrag interreligiösen Lernens zur Subjektwerdung der Kinder, in: Matthias Bahr u.a., Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 156–167, 158ff.

33 Manfred Hohmann / Hans Reich (Hg.), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Münster 1989. Vgl. auch: Martin Jäggle, Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens, in: Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 243–258, 246.

34 Vgl. Hans-Georg Ziebertz und Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, in: Georg Hilger u.a., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 433–442, 440.

35 Vgl. Helga Kohler-Spiegel, Interreligiöses Lernen in Familien, in: Christoph Gellner (Hg.), Paar- und Familienwelten im Wandel, Zürich 2007, 125–137; dies., Religionen begegnen sich in Menschen. Interreligiöses Lernen in Familien, in: Lebendige Seelsorge 57 (2006) 346–351.

Angesichts von Begegnung und Dialog spricht Edouard Glissant vom »Menschenrecht auf Undurchsichtigkeit«. »Es genügt nicht, dem anderen seine Andersartigkeit zuzugestehen. Was ich einklebe, ist das Menschenrecht auf Undurchsichtigkeit. Ich muss dich nicht verstehen müssen, um mit dir leben zu können.«³⁶ Fremde bzw. Fremdes muss nicht durchschaut, verstanden und eingeordnet werden. »Der Fremde kann beanspruchen, nicht verstanden zu werden. Er muss nicht das Verstandenwerden erreicht haben, um respektiert zu werden und gleichberechtigt zu sein.«³⁷

Basis für den Dialog ist die gemeinsame Akzeptanz der Grundwerte westlicher Demokratien als oberster Norm des Zusammenlebens, vor allem der Gleichheit aller Menschen, der Gleichheit der Geschlechter, Meinungs- sowie Religionsfreiheit. Im Rahmen dieser Grundwerte können sich verschiedene Gruppen entfalten und Kultur gestalten. Wenn religiöse Überzeugungen den Grundwerten des Staates übergeordnet angesiedelt werden, wird der Dialog verunmöglicht; Religionsfreiheit ist möglich unter dem gemeinsamen Konsens demokratischer Grundwerte, nicht umgekehrt.

5 Konkretisierungen: Interreligiöses Lernen entlang der Gottesfrage

Identität wächst in der Spannung zwischen Vertrautem und Fremden. Zwischen einer altergemäßen religiösen Beheimatung in der eigenen Religion und Konfession, von der aus der Dialog möglich ist, und der Förderung dieses Dialogs von Kindheit an, bleibt eine Spannung bestehen, ist Balance notwendig. Die ästhetische Ebene ist Ausgangspunkt jeden Lernens; Religiöses bei sich und anderen wahrzunehmen, ist Voraussetzung für reflexives und emotionales Lernen, das den Kriterien des Dialogs hin zur Veränderung standhält.

Verschiedene Verhältnisbestimmungen sind theologisch ausformuliert, wie sich das Christentum zu den anderen Religionen positioniert, in welchen Begegnungsmustern der Dialog geschieht; z.B. in welchem Verhältnis sich das Christentum zum Judentum, in welchem Verhältnis es sich zum Islam versteht.³⁸ Identifikatorische Angebote helfen, diese Verhältnisbestimmung zu vollziehen, eine andere Person verstehen zu lernen, ohne mit dieser identisch zu werden, sie helfen, den Blickwinkel dieser Person zu übernehmen, ihre Fragen und ihre Gefühle zu teilen, mit ihr zu hoffen, Neues zu wagen und zu leiden. In der Identifikation mit einer anderen Person, auch einer Person aus einem anderen Kulturkreis oder einer anderen Religion, können eigene Gefühle erlebt und eingestanden werden, ohne direkt von sich reden zu müssen. Die Flexibilität, den eigenen Standpunkt zu verlassen und sich probeweise auf

36 Edouard Glissant 2000, zit. nach Messerschmidt, *Befremdungen*, 224.

37 Messerschmidt, *Befremdungen*, 224.

38 Hans-Georg Ziebertz, *Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs*, in: *Katechetische Blätter* 116 (1991) 316–327, 316.

andere Situationen einzulassen, sich in verschiedenen Rollen spielerisch zu erproben sowie Gefühle, Ängste und Hoffnungen anderer Menschen in sich aufzunehmen, können gelernt werden.³⁹ Geschichten und Filme helfen, das »Befremden« zu lernen, sie entziehen sich dem Verstehen und konfrontieren uns mit der Erfahrung, dass wir die Geschichten und die Menschen nicht immer verstehen können. »Sie wahren Distanz, eine Art Respekt vor den Fremdheiten in den Geschichten, die sie erzählen. Sie verweigern uns Zuschauern die Identifikation mit den Figuren.«⁴⁰

Konkretisiert an der Gottesfrage können vier »Verstehenswegen« beschrieben werden⁴¹:

- »Verstehen lernen durch Einordnen«: Neues wird durch Anknüpfen an Bekanntes verstanden und zugeordnet, dadurch wird das Gefühl von Fremdheit reduziert, und das Verstehen kann angstfreier geschehen.
- »Verstehen lernen durch Erklären«: Wenn die Anbindung von Neuem an Bekanntes wegen der Fremdheit nicht möglich ist, lässt sich ein Phänomen aus dem eigenen Kontext erklären. Die Entwicklung der Gottesvorstellungen z.B. in den Hindu-Religionen.
- »Verstehen lernen durch Erschließen bzw. Aneignen«: Auch was fremd erscheint, lässt sich in Distanz zu eigenen Plausibilitäten probenhalber entdecken. Ein Eintauchen z.B. in die Welt des tibetischen Buddhismus.
- »Verstehen lernen durch Anerkennen«: Fremdartigkeit nicht nur wahrnehmen und erklären, sondern anerkennen, als eigenen Ausdruck von Religiosität würdigen – »respicere« im wörtlichen Sinn öffnet diese Form des Verstehen.

Religiöses Lernen in Multikulturalität ist – so weit als möglich – »teilnehmendes Lernen«, es geschieht in Beziehung. In dieser Begegnung wird in Sprache gefasst, was den eigenen Glauben prägt, was mir im Glauben des/der anderen entgegenkommt. Solch religiöses Lernen beinhaltet Kontakte mit Gesprächspartnerinnen und -partnern, Einladungen an Expertinnen und Experten, Besuche bei anderen Religionsgemeinschaften ebenso wie emotionale und reflexive Auseinandersetzung und ein Aufarbeiten von Vorurteilen. Wenn solches Lernen vor allem begegnungs- und beziehungsorientiert ist, ist zu beachten, dass Begegnungsprogramme dann eher gelingen, wenn die sich begegnenden Menschen ähnlichen sozialen Gruppen angehören. Im religiösen Dialog müs-

39 Vgl. aus ungewohnter Perspektive: *Klaus Hock* und *Johannes Lähnemann* (Hg.), *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*. Teil 1: *Wolfram Reiss*, Ägypten und Palästina, Teil 2: *Patrick Bartsch*, Türkei und Iran, Schenefeld 2005.

40 *Messerschmidt*, *Befremdungen*, 225.

41 *Werner Ritter*, *Kinder begegnen anderen Konfessionen und Religionen*, in: *Georg Hilger* und *Werner Ritter*, *Religionsdidaktik Grundschule*. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2006, 243–268, 260f. Vgl. dazu: *Klaus König*, *Fremdes verstehen lernen. Zwischen Abgrenzung und Anerkennung*, in: *Katechetische Blätter* 124 (1999), 229–304.

sen wir so zu reden lernen, dass diejenigen, die wir als »die anderen« bezeichnen, bei unserem Reden dabei sein können, dass wir »in deren Angesicht« reden.

Aus schulpraktischer Sicht kommt hinzu, dass vor allem Kinder wenig Interesse daran haben, als »die anderen« apostrophiert und durch Unterschiede definiert zu werden. Der Wunsch, im Klassenverband dazuzugehören, muss ernstgenommen werden; denn erst wenn dieses Dazugehören vorhanden ist, kann auch über Unterschiede gesprochen werden. Erfahrungen von Müttern und Vätern verschiedener religiöser Prägungen und Religionszugehörigkeiten⁴² können den Dialog bereichern.

In Vorbereitung eines möglichen Gesprächs kann der eigene Gottesglauben in Sprache gefasst und reflektiert werden, um den Glauben der anderen erzählt zu bekommen, um zuzuhören und zu verstehen versuchen, um daraus wiederum die eigenen Vorstellungen deutlicher wahrnehmen zu können ... Interreligiöses Lernen – auch im Blick auf die Gottesfrage – ist ein Hin-und-Her der Gedanken und der Überzeugungen, um ein wechselseitiges Wahrnehmen und ansatzweises Verstehen zu ermöglichen. Ein solcher interreligiöser Dialog braucht Wissen: »Dialog setzt voraus, dass Menschen sich ihrer selbst halbwegs gewiss sind; dass sie in vorläufiger Sicherheit sagen können, wer sie sind, was ihre Geschichte ist und was zu ihnen gehört. Sie müssen sagen können, was ihre Haupttexte und was ihre Hauptlieder sind, was sie lieben und was sie verachten.«⁴³ Die inhomogene religiöse Ausgangssituation z.B. von Schülerinnen und Schülern zwischen den Religionen ebenso wie innerhalb einer Konfession verstärkt die Aufgabe der Schule im interreligiösen Gespräch. »Kann es sein, daß man den Dialog auch verfehlen kann, weil man nicht mehr weiß, wer man selber ist; weil man sich selber ständig verschwimmt [...]«⁴⁴ Didaktik in der Pluralität beinhaltet, mir meines eigenen Glaubens bewusst zu werden, meiner eigenen Rede von Gott, sowie die Gottesvorstellungen meiner eigenen Glaubensgemeinschaft zu reflektieren. Die innere Differenziertheit jeder religiösen Gruppe verhindert ein schnelles Antworten und ein schnelles Verstehen.

42 Vgl. exemplarisch die Untersuchung: *Regine Froese*, Zwei Religionen – eine Familie. Das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien, (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 7) Gütersloh / Freiburg i.Br. 2005.

43 *Fulbert Steffensky*, Die Gewissheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden, in: ru 27 (1/1997) 3–5, 3f.

44 Ebd., 2.

6 Ausblick

Interreligiöses Lernen hat nicht einfach zum Ziel, religiöse Identität zu entwickeln und zu bilden, sondern thematisiert und reflektiert die Vielfalt von Zugehörigkeiten auch im Religiösen.⁴⁵ Religiöse Identität entwickelt sich nicht mehr als eindeutig ausgeprägte, sie entsteht im Wahrnehmen der Vielfalt und im Gespräch über die Vielfalt religiöser Überzeugungen und religiösen Ausdrucks. Die Pluralität ist im Lernprozess selbst angelegt, gerade durch Differenz entsteht und wächst Kommunikation – wenn Raum und Sprache zum Benennen dieser Differenz vorhanden sind. Häufig wird unterschätzt, wie anspruchsvoll ein Dialog in der Differenz ist, erfordert er doch das Wahrnehmen und Benennen der verschiedenen religiösen Konzepte sowie der unterschiedlichen Praxis. Die Fähigkeit, die eigene Perspektive zu verlassen und die Sichtweise meines Gegenübers einnehmen zu können, muss in kleinen Schritten eingeübt werden. »Beim Vorgang des Perspektivenwechsels geht es um den Versuch, sich in den anderen hineinzuversetzen (passing over). Interreligiöses Lernen beinhaltet auf der Beziehungsebene, sensibler zu werden dafür, was dem anderen wichtig und wertvoll ist, zu akzeptieren, dass der andere wirklich anders ist. Damit ist auf der Inhaltsebene *nicht* zugleich verbunden, den Standpunkt des anderen gutzuheißen oder zu akzeptieren.«⁴⁶ Ein solcher Dialog kann »von Gott« oder »von der Welt« handeln.

45 Vgl. zur Auflistungen von Zielen: zahlreiche Beiträge in *Schreiner*, Handbuch; vgl. exemplarisch *Johannes Lähnemann*, in: *Gottfried Bitter* u.a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 283–287, 285.

46 *Jürgen Kiehle* und *Hans-Georg Ziebertz*, *Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens*, in: *Peter Schreiner* u.a. (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh 2005, 282–293, 290.