

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Bildung und Pastoral –

Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Die Zeichen der Zeit zu deuten wissen

Interreligiöse Bildung als pastorale Aufgabe im Kontext religiöser Pluralität

Abstract

Ein signifikantes Charakteristikum unserer Zeit ist die Auflösung religiöser Homogenität und die daraus resultierende weltanschauliche wie religiöse Pluralität. Während im Kontext schulischer Bildung das interreligiöse Lernen deshalb immer mehr an Bedeutung gewinnt, spielt die interreligiöse Bildung in pastoralen Zusammenhängen kaum eine Rolle. Das ist insofern besonders bedauerlich, als dass der Lernort Gemeinde gegenüber der Schule den Vorteil einer sog. doppelten Authentizität von religiösem Vollzug und interreligiöser Begegnung besitzt. Insofern mutet merkwürdig an, wenn die geplante und reflektierte Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionen im Leben einer gewöhnlichen Pfarrgemeinde immer noch so selten stattfindet.

The breakup of the traditional religious homogeneity as well as the resulting plurality in matters of world views and religion are significant characteristics of our time. While interreligious learning plays an ever increasing role in the schools, the churches rarely take part in this development. This article views the parish as a place of learning where religious expressions and interreligious communication could go hand in hand. The author discusses – with dismay – that this type of planned and reflected communication between people of different religions is often missing in the life of an average congregation.

1. Interreligiöse Begegnung, interreligiöses Gespräch und interreligiöser Dialog – Erfahrungen

In einer katholischen Pfarrgemeinde in Köln treffen sich regelmäßig jüdische, christliche und muslimische Frauen, um durch Austausch und Gespräch das friedliche Zusammenleben der abrahamischen Religionen in ihrer Stadt zu fördern, sodass „Menschen jüdischer, christlicher und muslimischer Tradition dazu ermutigt und befähigt [werden], Verbindendes zu entdecken, Unterschiede zu respektieren, gemeinsam zu handeln“¹. In Duisburg veranstaltet die Stadt eine als „lebhaft, kritisch und vielfältig“² beschriebene Podiumsdiskussion, in deren Rahmen unter dem Titel „Vom friedlichen Nebeneinander zum echten Miteinander?“³ fünf Referenten bzw. Referentinnen aus verschiedenen Konfessionen und Religionen sich zum Einfluss von Religionsgemein-

¹ Anna Fragnelli, Die materialanalytische Evaluation, in: Elisabeth Dieckmann – Clauß Peter Sajak (Hg.), *Weißt Du, wer ich bin? Initiativen und Projekte für das interreligiöse und interkulturelle Lernen*, Münster 2014, 103–152, hier 116.

² Fragnelli, Evaluation (s. Anm. 1), 118 [Originalzitat aus dem ausgewerteten Projektbericht].

³ Fragnelli, Evaluation (s. Anm. 1), 118.

schaften auf die Gesellschaft äußern. In Osnabrück entwickelt die katholische Kindertagesstätte Heilig Kreuz zusammen mit der örtlichen DITIB-Gemeinde unter der Überschrift ‚Perlen für Gott‘ ein Materialheft mit Texten, Liedern und Ritualen für die Gestaltung von religiösen Zeiten in Kindertageseinrichtungen. Mit diesem wollten die Initiatorinnen und Initiatoren „Gemeinsamkeiten im Glauben entdecken, Einblick gewinnen in Lebensstile der anderen Religion und auch die eigene Beheimatung im Glauben und die eigene Religiosität stärken“⁴. In Freising gestalten Juden/Jüdinnen, Christen/Christinnen und Muslime/Musliminnen ein interreligiöses Kunstprojekt, das den Titel ‚Übertreten geboten – Bilder der Hoffnung im Spiegel der Religionen‘ trägt. In zwei Teilprojekten wird zum einen eine interreligiöse Kunstausstellung gestaltet, zum anderen eine Wanderausstellung mit dem Namen ‚Dialogtüren‘ organisiert.⁵ In der dreiwöchigen Ausstellungsphase besuchen über 700 Menschen die Sammlung. In Dortmund kommen zahlreiche Mitglieder der christlichen, jüdischen und muslimischen Kulturgemeinschaften zum ‚Friedenslicht der Religionen‘ zusammen, um im Rahmen eines Lichtkunstwerk-Projekts in den Dialog über ihren Glauben und ihre religiöse Praxis einzutreten.

Dies sind nur fünf beispielhafte Projekte, die im Kontext von ‚Weißt Du, wer ich bin?‘, einer gemeinsamen Initiative der *Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK)*, des *Zentralrats der Juden in Deutschland (ZJD)*, des *Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD)* und der *Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB)* gefördert und dokumentiert worden sind.⁶ In einem Zeitraum von 2008 bis 2011 wurden hier mit Mitteln des Bundes insgesamt 84 Dialog-Projekte in ganz Deutschland unterstützt und evaluiert. Bei der Abschlussveranstaltung im November 2011 in Berlin würdigte der damalige Bundespräsident Christian Wulff die Initiative als eine gelungene Form, Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen. Vieles sei durch die Initiativen gewachsen, was weiter Früchte für ein friedliches Miteinander tragen werde.⁷

Bei der wissenschaftlichen Evaluation der zahlreichen lokalen Initiativen wurde deutlich, dass die beteiligten Gemeinden vor allem in zwei Bereichen profitierten: Zum einen führten die gemeinsam gestalteten Projekte zu einer Selbstvergewisserung der Beteiligten, was ihren eigenen Glauben und ihre eigene religiöse Praxis anging. Zum anderen entstand in der gemeinsamen inhaltlichen wie organisatorischen Arbeit ein besseres Verständnis des und der Andersgläubigen, sodass am Ende Respekt und Vertrauen denen gegenüber entstehen konnte, denen man vorher manchmal skeptisch und manchmal auch ängstlich begegnet war. Religionspädagogisch formuliert:

⁴ Fragnelli, Evaluation (s. Anm. 1), 119.

⁵ Vgl. Fragnelli, Evaluation (s. Anm. 1), 128.

⁶ Vgl. zum Aufbau und zur Finanzierung des Projekts den Beitrag von Elisabeth Dieckmann, Weißt du, wer ich bin? Die Initiative für ein besseres Miteinander der Religionen, in: Dieckmann – Sajak (Hg.), Weißt Du, wer ich bin? (s. Anm. 1), 7–29.

⁷ Vgl. Vorwort, in: Dieckmann – Sajak (Hg.), Weißt Du, wer ich bin? (s. Anm. 1), 3–5, hier 3.

Die gemeinsame Projektarbeit von jüdischen, christlichen und muslimischen Frauen und Männern führte zu *intrareligiösen* Lernprozessen, in denen alle Beteiligten ihre eigene Glaubensperspektive reflektierten und vertieften; sie führte aber auch zu einem *interreligiösen* Lernen, in dessen Kontext Unbekanntes erschlossen und fremde Vorstellungen und Praxen analysiert und gedeutet werden konnten.

Damit wird bereits an dieser Stelle deutlich, was im Folgenden weiter entfaltet wird: Interreligiöses Lernen als Konstituente interreligiöser Bildung (Abschnitt 2) kann im Rahmen pastoraler Vollzüge und Initiativen einen wichtigen Beitrag zu religiöser Orientierung und Verständigung und damit zu einem friedlichen Miteinander von Menschen unterschiedlicher Glaubensstraditionen leisten. Die Zeichen der Zeit zu erkennen und zu deuten – wie es von der Kirche in *Gaudium et spes* 4 verlangt wird – heißt in einer durch mediale wie ökonomische Globalisierung geprägten Gesellschaft, sich mit kultureller Enttraditionalisierung, religiöser Individualisierung und weltanschaulicher Pluralisierung konstruktiv auseinanderzusetzen und Bildungsangebote im pastoralen Kontext vorzuhalten, die auf religiöse und weltanschauliche Pluralität vorbereiten. Vollzog sich Glaubensentwicklung von Christinnen und Christen früher im Kontext geschlossener Milieus und im Resonanzraum der vertrauten Kerngemeinde, so ist sie heute in Zeiten pastoraler Großräume und -strukturen viel stärker durch ganz unterschiedliche religiöse Traditionen und Kulturen in Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen, Arbeitswelt und Medien geprägt (Abschnitt 3). Folglich ist interreligiöse Bildung vor allem auch eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende und hilfreiche Entwicklung eigener Glaubensvorstellungen und -perspektiven (Abschnitt 4). Damit dies an pastoralen Orten und Zusammenhängen heute gelingen kann, bedarf es aber eines Perspektivenwechsels in der traditionellen Gemeindegearbeit (Abschnitt 5).

2. Interreligiöse Bildung, interreligiöses Lernen und interreligiöser Dialog – Definitionen

Der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert hat im Kontext der viel zitierten PISA-Studie vier „Modi der Weltbegegnung“⁸ identifiziert, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen und die jeweils eigenständig wie unersetzbar sind: die kognitiv-instrumentelle (Mathematik, Naturwissenschaften), die normativ-evaluative (Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde/Politik, Recht), die ästhetisch-expressive (Sprache, Literatur, Kunst, Musik) und die ultimativ-konstitutive Rationalität (Religion, Philosophie). Konstitutiv ist die Rationalitätsform von Religion und Glaube, weil sie die Grundkategorien (z. B. Gott) sowie Erklärungs- bzw. Deutungsmuster (z. B. Schöpfung) liefert, mit denen der Mensch über die Totali-

⁸ Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius – Jürgen Kluge – Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100–150, hier 106f.

tät von Wirklichkeit reflektieren und sich selbst mit dieser produktiv auseinandersetzen kann. In diesem Referenzrahmen formuliert, zielt religiöse Bildung auf das Vermögen, das Ganze von Wirklichkeit mit allen seinen Dimensionen in den Blick zu nehmen und sich dann zu diesem Ganzen in ein Verhältnis zu setzen. Eine so verstandene religiöse Bildung ist im Kontext von Globalisierung, Medialisierung und Ökonomisierung augenscheinlich immer auch *interreligiöse Bildung*. Wer heute also Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei der Entwicklung einer religiösen Kompetenz helfen will, die Orientierung, Sinnfindung und Weltdeutungsoptionen möglich macht, der ist auf die differenzierte und konstruktive Auseinandersetzung mit fremden Religionen und ihrem Verhältnis zur eigenen Konfession und Religion angewiesen.⁹

Der Begriff des *interreligiösen Lernens* ist interreligiöser Bildung zugeordnet, in dem Sinne, dass Lernprozesse, die andere Religionen und Glaubensvorstellungen aufgreifen und integrieren, ein solches Bildungsgeschehen konstituieren. Interreligiöses Lernen ist somit als initiiertes und arrangiertes Prozess zu verstehen, in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll.¹⁰ Dies schließt Momente eines sog. religionskundlichen Lernens, in denen über andere Religionen gelehrt und gelernt wird (auch „Learning about Religion“¹¹), ebenso ein wie die direkte Begegnung mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen, durch Besuche und Exkursionen oder die oben erwähnte religionsverbindende Projektarbeit („Learning from Religion“¹²). Religionskundliches Lernen kann folglich durchaus als interreligiöses Lernen verstanden werden, wenn nämlich die Auseinandersetzung mit religionskundlichen Informationen zu einem intrareligiösen Lernprozess in der Glaubensperspektive von Lernenden führt.¹³

Bleibt *der* Begriff des *interreligiösen Dialogs* zu klären: Häufig wird in der Öffentlichkeit dieser Terminus bereits verwendet, wenn es um die Beziehung zwischen den Religionen geht. Aber nicht jede Begegnung und schon gar nicht jedes Mit- oder Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher Religionen ist bereits interreligiöser Dialog. So müssen im religionstheologischen Zusammenhang drei Formen des Dialogs unterschieden werden: Auf einer ersten, rein menschlichen Ebene gibt es den Dialog

⁹ Vgl. Ulrich Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u. a., 63–76.

¹⁰ Vgl. Clauß Peter Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2010, 264f.

¹¹ Geoff Teece, Is it learning about an from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teacher don't get it?, in: British Journal of Religious Education 32 (2010), 93–103, hier 94.

¹² Teece, Learning (s. Anm. 11), 94.

¹³ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs, in: Katechetische Blätter 116 (1991), 316–327, hier 326.

als reziproke Kommunikation, auf einer zweiten, höheren Ebene ist der Dialog eine Haltung des Respekts und der Freundschaft. Interreligiöser Dialog im engeren Sinn muss aber mehr bedeuten: Hier muss es um die ernsthaften und konstruktiven Beziehungen zwischen Personen und Gemeinschaften verschiedenen Glaubens gehen, mit dem Ziel, sich gegenseitig zu verstehen und einander zu bereichern „und zwar im Gehorsam gegenüber der Wahrheit und im Respekt vor der Freiheit. Diese dritte Ebene beinhaltet sowohl gegenseitige Zeugnisgabe wie auch die Entdeckung der jeweils anderen religiösen Überzeugung“¹⁴. Damit ein solcher Dialog gelingen kann, müssen bestimmte Kriterien erfüllt sein. Karl Kardinal Lehmann hat solche Bedingungen für einen echten Dialog aus katholischer Perspektive erörtert:

„Um ein offenes und auf gemeinsame Perspektiven ausgerichtetes Gespräch führen zu können, müssen die Religionen

- sich gegenseitig grundsätzlich als Ebenbürtige unter Ebenbürtigen akzeptieren;
- schlüssig darlegen, warum es Religionen gibt und warum Religionen dem Menschen dienlich sind;
- sich immer auch im praktischen Handeln zum Wohle der Menschen bewähren;
- sich selbst auf das Auseinanderfallen von Anspruch und Wirklichkeit hin kritisch überprüfen“¹⁵.

Werden diese Diskursregeln praktiziert, so muss die Anerkennung der gleichen Würde aller Menschen unabhängig von ihrer Religion – und damit auch die Einforderung der „umfassenden, allseitigen Religionsfreiheit als unverfügbares Menschenrecht“¹⁶ – wie auch der konsequente Verzicht auf Gewalt zur Durchsetzung religiöser Ziele, ohne Wenn und Aber, praktiziert werden. Denn nur durch die Einhaltung dieser Regeln ist zu gewährleisten, dass man im Rahmen eines solchen Dialogs „seine eigene Religion besser kennen lernt und entschiedener im Leben bezeugt“¹⁷.

3. Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung – Kontexte

„Ich habe zeitlebens die Religion gesucht, die mir zukäme ...“ – Als der Schriftsteller Hermann Hesse (1877–1962) in der Rückschau seinen Lebensweg als eine große und lebenslange Suche nach der ihm zukommenden Religion beschrieb, setzte jener politische wie gesellschaftliche Wandel der westlichen Welt gerade erst ein, den man spä-

¹⁴ Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog/Kongregation für die Evangelisierung der Völker, Dialog und Verkündigung. Überlegungen und Orientierungen zum Interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1991, 9.

¹⁵ Karl Kardinal Lehmann, Das Christentum – eine Religion unter anderen?, in: Pressemitteilung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz vom 27. September 2002, 2–3, hier 3.

¹⁶ Lehmann, Das Christentum (s. Anm. 15), 3.

¹⁷ Lehmann, Das Christentum (s. Anm. 15), 3.

ter in der philosophischen Reflexion als Anbruch der Postmoderne bezeichnen sollte. Folglich ist Hesse in seiner synkretistischen Sinnsuche sicher keine exemplarische Gestalt seiner Epoche, wohl aber der Vorläufer der nun lebenden Generationen, für welche die postkonventionelle Konstruktion der eigenen Religion im Kontext von Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung zur zeit- und epochetypischen Aufgabe geworden ist. Hesse schrieb damals weiter:

„denn obwohl ich in einem Hause von echter Frömmigkeit aufgewachsen bin, konnte ich doch den Gott und den Glauben, der mir dort angeboten wurde, nicht annehmen. [...] Mein Weg war es, zuerst ganz individuell suchen zu müssen, das heißt vor allem mich selber suchen und mich, soweit mir das gegeben war, zur Persönlichkeit bilden zu müssen. [...] Später habe ich manche Jahre die indischen Gottvorstellungen besonders geliebt, dann allmählich die Klassiker der Chinesen kennen gelernt, und ich war schon lange nicht mehr jung, als ich allmählich begann, mich wieder mit dem Glauben vertrauter zu machen, in dem man mich erzogen hatte. Dabei hat das klassische katholische Christentum eine Rolle gespielt, aber ich fand mich getrieben, auch die protestantischen Formen des Christentums neu kennen zu lernen, und manches Gute und Fördernde ist mir dann aus der jüdischen Literatur zugekommen [...].“¹⁸

Voraussetzung für diese Sinn- und Glaubenssuche waren bei Hesse noch ein gründliches Studium von kultur- und religionsgeschichtlichen Darstellungen sowie die intensive Auseinandersetzung mit den religiösen Quellentexten. Heutige Jugendliche und Erwachsene gewinnen ihre Anregungen für die Konstruktion und Entwicklung religiöser Identität vor allem aus einer durch die Globalisierung massiv ökonomisierten und deshalb medialisierten Welt, über deren Zeugen- und Überlieferungsqualität sich vielleicht streiten lässt. Nichtsdestotrotz scheinen diese vielfältigen Impulse heutige Menschen zu einer ähnlichen Suche nach der eigenen Religion anzuregen, der man mit dem Etikett ‚Esoterik‘ oder dem Vorwurf des oberflächlichen Synkretismus nur schwerlich gerecht wird. Die empirische Jugendforschung zeigt deutlich mit Fokus auf die nachwachsende Generation, wie sehr die Entwicklung einer postkonventionellen Religion zum Normalfall in der deutschen Gesellschaft geworden ist.¹⁹ So konstatiert Thomas Gensicke im Zusammenhang mit der Shell-Studie zwar eine weit verbreitete Religiosität unter den befragten Jugendlichen, muss aber zugleich einräumen, „dass weitergehende Formen von Religiosität, wie sie den großen Religionen zuzuordnen sind, von Jugendlichen deutlich weniger bekannt werden“²⁰. Vielmehr würden die Ju-

¹⁸ Hermann Hesse, *Ausgewählte Briefe*, Frankfurt/M. 1974, 137f.

¹⁹ Für die Schweiz vgl. die aktuelle Studie von Jörg Stolz – Judith Könemann – Mallory Schnewly Purdie – Thomas Engelberger – Michael Krüggeler, *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-)Glaubens*, Zürich 2014.

²⁰ Thomas Gensicke, *Jugend und Religiosität*, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt/M. 2006, 203–239, hier 206. Dieser Befund hat sich auch in der Folgestudie 2010 nicht geändert: Vgl. Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt/M. 2010.

gendlichen heute vor allem diffuse „Vor- oder auch Restformen von Religiosität“²¹ vertreten, die sich dann auch in beliebiger Weise mit parareligiösen Glaubensformen wie Geister- oder Sternenglaube verbinden ließen. Und in der unter Leitung von Hans-Georg Ziebertz erstellten Jugendstudie „Religiöse Signaturen heute“ unterscheiden die Autoren zwischen fünf Typen religiöser Orientierung, von denen lediglich einer als traditionell „kirchlich religiös“ bezeichnet werden kann. Diesem gehören nur noch 16,7 % aller befragten Jugendlichen an, während auf die „christlich-autonomen“, die „konventionell-religiösen“ und die „autonom-religiösen“ Jugendlichen, die alle an religiöser Autonomie und Selbstbestimmung orientiert sind, die große Mehrheit von 68 % der Befragten entfällt.²² Auch wenn diese Studie nun schon zwölf Jahre alt ist, so gibt es doch gute Gründe zu vermuten, dass es unter den Christinnen und Christen, die in den Pfarrgemeinden überhaupt noch aktiv sind und sich dort von Angeboten und Initiativen ansprechen lassen, ähnlich aussieht. Zumindest für die evangelischen Christinnen und Christen kann man aufgrund der regelmäßig erhobenen Kirchenmitgliedschaftsstudie mit einer gewissen Sicherheit Aussagen treffen. Dort heißt es,

„dass immerhin fast drei Fünftel der Evangelischen in jeder Religion Stärken und Schwächen sehen und es begrüßen würden, wenn man sich das jeweils Beste aus ihnen holen würde (Item E). Auch die Konfessionslosen zeigen eine beachtliche Offenheit gegenüber allen Religionen. Der Aussage ‚Jede Religion hat Stärken und Schwächen, man sollte sich das jeweils Beste daraus holen‘ stimmt fast die Hälfte von ihnen zu.“²³

Entsprechend gibt es gar keine Alternative zu interreligiöser Bildung, wenn es in einem pastoralen Sinne um eine dem Glaubenssubjekt angemessene Förderung und Unterstützung der individuellen religiösen Entwicklung gehen soll. Zugleich kann eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen anderer Religionen auch zu einem besseren Verständnis anderer Glaubensvorstellungen und zu einer angemessenen Einschätzung unbekannter religiöser Praxis führen.

4. Wahrnehmung, Begegnung und Auseinandersetzung – Ziele

Interreligiöse Bildung zielt letztendlich auf eine religiöse und kulturelle Hermeneutik, wie sie paradigmatisch von dem Religionswissenschaftler Theo Sundermeier entwickelt worden ist: Eine angemessene Begegnung zwischen Christinnen und Christen auf der einen Seite und den Zeuginnen und Zeugen oder Zeugnissen fremder Religionen auf der anderen Seite ist nur möglich, wenn die „Wand“, also das kulturell oder reli-

²¹ Gensicke, *Jugend und Religiosität* (s. Anm. 20), 206.

²² Vgl. Hans-Georg Ziebertz – Boris Kalbheim – Ulrich Riegel, *Religiöse Signaturen. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Freiburg/Br. 2003, 394.

²³ *Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Hannover 2014, 37.

giös Trennende als das Konstitutive zwischen den beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt.²⁴ Das Fremde wird so zum Mitkonstituenten der Identität jedes Subjekts. Deshalb führt auch jede Vereinnahmung oder Instrumentalisierung der anderen Religion zur Zerstörung ihres Wesens, jede Assimilation zur Aufgabe der eigenen, christlichen Identität. Folglich gilt es, einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der das Andere, Fremde und Rätselhafte stehen lässt, es aber durch Kommunikation und Austausch zu erschließen versucht. Sundermeier verwendet dafür den Leitbegriff der Konvivenz: Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden.

„Das macht das Besondere der nachbarschaftlichen Konvivenz aus, daß diese Spannung von Gegebenem und Gewähltem im Zusammenleben mit dem Fremden unausweichlich ist. Darum muß [sic!] man den Umgang mit dem Fremden üben“²⁵.

Ziel aller interreligiösen Bildung muss es folglich sein, fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren und in der Begegnung mit diesen durch Auseinandersetzung und Austausch zu einem besseren Verständnis zu gelangen. Dieses neue Verständnis verändert dann auch den Standpunkt und die Perspektive von Christinnen und Christen, verändert ihre Identität in dem Sinne, dass sie in einem erweiterten Horizont ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem abgeklärten und reflektierten Standpunkt in Sachen Religion gelangen. Mit Ulrich Hemel²⁶ kann dies als eine erweiterte religiöse Kompetenz umschrieben werden, die eben durch bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll. Um zu einer solchen erweiterten religiösen Kompetenz zu gelangen, müssen im Kontext einzelner interreligiöser Lernprozesse verschiedene Teilkompetenzen ausgebildet und entwickelt werden, die in Anlehnung an das inzwischen doch einschlägige Kompetenzmodell der Kirchlichen Richtlinien für den Katholischen Religionsunterricht in Deutschland wie folgt skizziert werden kann:²⁷

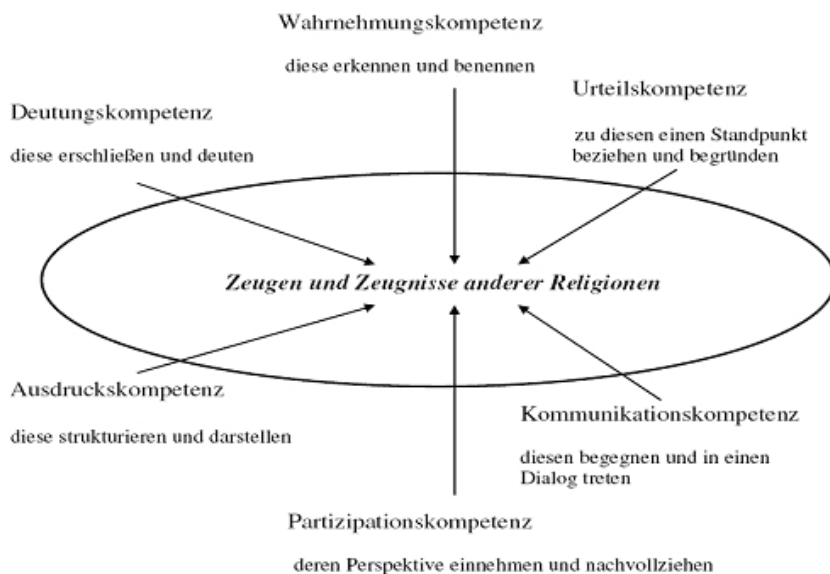
²⁴ Vgl. Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996, 133–136.

²⁵ Sundermeier, *Den Fremden verstehen* (s. Anm. 24), 192.

²⁶ Vgl. Hemel, *Ermütigung zum Leben* (s. Anm. 9).

²⁷ Clauß Peter Sajak, *Kippa, Kelch und Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch*, München 2010, 36.

Interreligiöse Kompetenz in ihren unterschiedlichen Dimensionen



Wie aber verhält es sich über diese Kompetenzen hinaus mit der religiösen Entwicklung der Lernenden? Wie soll die Auseinandersetzung mit fremden Religionen zur Identitätsbildung der Einzelnen bzw. des Einzelnen beitragen? Religionspsychologische Untersuchungen zeigen, dass mit Blick auf den Lernenden und seine religiöse Entwicklung drei verschiedene Niveaustufen und mit ihnen unterschiedliche Zielsetzungen zu beachten sind:²⁸

- Auf der ersten Stufe gilt es immer, Erfahrungen mit fremden Religionen aufzugreifen und zu reflektieren, um Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken und Verständnis für das Verhalten von andersgläubigen Menschen zu gewinnen. Interreligiöses Lernen dient also der Orientierung und der Angstbewältigung.
- Auf der zweiten Stufe soll die Begegnung mit fremden Religionen und Weltanschauungen die systematische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der eigenen Religion anregen und fördern. Interreligiöses Lernen dient nun folglich der Kritik und damit letztendlich der Überwindung der sog. konventionellen Religiosität (z. B. bei James W. Fowler).
- Auf der dritten Stufe soll schließlich die Begegnung mit fremden Religionen die Ausbildung einer reflektierten, postkonventionellen Religiosität fördern, in deren Rahmen die Suche des Menschen nach einem tragfähigen Sinnkonzept und Lebensmodell möglich werden kann.

²⁸ Vgl. ausführlich Sajak, Das Fremde als Gabe (s. Anm. 10), 264–268.

5. Teilnahme, Begegnung und Diskurs – Perspektiven

Wie aber können nun die Bildungsangebote aussehen, die in einem pastoralen Rahmen organisiert, gestaltet und weiterentwickelt werden sollen? Da es im Gegensatz zur Didaktik des schulischen Religionsunterrichts im Bereich von Katechetik und Pastoraltheologie keine systematischen Abhandlungen²⁹ zum interreligiösen Lernen gibt, kann ein Blick auf die Kategorien und Schemata der Religionsdidaktik für die Beantwortung dieser Frage hilfreich sein.³⁰ Hier hat Johannes Lähnemann eine inzwischen einschlägige Theorie des Aufbauenden Lernens ausgearbeitet, in der den verschiedenen Bildungsabschnitten der Schullaufbahn ein bestimmtes Methodenrepertoire zugeordnet wird.³¹ So unterscheidet Lähnemann z. B. zwischen der Grundschulzeit, in der interreligiöses Lernen durch bewusste Gestaltung des Schullebens und der Feste mit Blick auf die verschiedenen Religionen und Kulturen initiiert werden kann, und der Sekundarstufe, in der das Begegnungslernen durch Exkursionen zu religiösen Kultstätten (Gotteshäuser, Wallfahrtsorte, Grabstätten) und Besuche von Vertretern fremder Religionen (Rabbiner/Rabbinerin, Imam, Verbandvertreterinnen und Verbandvertreter, Kolleginnen und Kollegen, ggf. auch ältere Schülerinnen und Schüler) in der Schule ermöglicht werden soll. Als dritten Abschnitt nennt er schließlich die gymnasiale Oberstufe, in der die Arbeit an den Quellentexten der Religionen, also an TeNaK, Bibel und Koran, und Diskussionen zu Dogmatik und Ethik angeregt werden können. Dabei geht es Lähnemann aber nie um einen stufenbezogenen Methodenmonismus, sondern um eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens in den verschiedenen Altersstufen, die den lebensweltlichen Erfahrungen und den anthropogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden soll.

Eine andere Systematisierung der Lernwege unternimmt Hans Mendl in seinem Arbeitsbuch für den Performativen Religionsunterricht³²: Er unterscheidet zwischen solchen Methoden, die auf meist mediale Sekundärerfahrungen aufbauen (Jugendbücher, Filme, Internetrecherche, Rollenspiele), und solchen, die Primärerfahrungen, also die „[u]nmittelbare Begegnung mit Fremden und Fremdem“³³ ermöglichen. Hierzu zählt Mendl die Erschließung von Zeugnissen, Räumen, Menschen und gemeinsamen Festen und Feiern. Auch bei ihm gilt: Wichtig ist die Kombination aller Zugänge, damit Schülerinnen und Schülern eine alters- und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der eigenen wie mit den anderen Religionen ermöglicht werden kann.

²⁹ Zu erwähnen ist hier allerdings die Habilitationsschrift von Monika Scheidler, die das interkulturelle Lernen zum Gegenstand hatte: Monika Scheidler, *Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz*, Ostfildern 2002.

³⁰ Vgl. auch hierzu Sajak, *Das Fremde als Gabe* (s. Anm. 10), 279–290.

³¹ Vgl. Johannes Lähnemann, *Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung*, in: *Katechetische Blätter* 127 (2002), 397–401.

³² Vgl. Hans Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, München 2008.

³³ Mendl, *Religion erleben* (s. Anm. 32), 274.

Blickt man etwas genauer auf den Lernort Schule, so wird allerdings rasch deutlich, warum diese Differenzierung von Mendl im Bereich von Gemeinde und Erwachsenenbildung doch recht künstlich erscheint: Die Institution der Schule ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass in dieser nicht die Wirklichkeit selbst verhandelt wird, sondern eine ausgewählte Sicht auf die Wirklichkeit in den Unterricht hineingetragen und eröffnet wird. Pädagogisch gesprochen: Schulischer Unterricht arbeitet mit den Prinzipien des Exemplarischen und der Inszenierung. Deshalb werden im Religionsunterricht religiöse Vollzüge auch nicht eingeübt – auch wenn das in manchen Köpfen noch herumschwirrt –, vielmehr wird an ausgewählten Elementen gelebten Glaubens Religion gezeigt und beurteilt.³⁴ Analoges gilt dann natürlich auch für die Glaubenspraxis und die religiösen Vollzüge anderer Religionen im konfessionell-christlichen Religionsunterricht: Sie kommen vor allem in Bildern und Sachtexten, in unteren Jahrgangsstufen auch in Geschichten fiktiver, oft gleichaltriger Charaktere „personalisiert“³⁵ vor, nur selten aber primär, im Sinne der lebendigen und persönlichen Begegnung zwischen christlichen und muslimischen oder jüdischen Kindern und Jugendlichen.³⁶

In pastoralen Kontexten ist dies nun genau anders, und zwar mit Blick auf den eigenen religiösen Vollzug wie auch in Verbindung mit der Frage nach Formen des interreligiösen Lernens. Die im Rahmen der ACK-Initiative ‚Weißt Du, wer ich bin?‘ geförderten Projekte, die am Anfang dieses Beitrags erwähnt worden sind, haben eindrucksvoll gezeigt, dass interreligiöse Bildungsformate, die von Gemeindegruppen, Verbänden oder Gemeinschaften initiiert werden, gerade davon leben, dass es hier in der Regel weniger zu einem religionskundlichen Lernen als vielmehr zu einer authentischen Begegnung von Christen/Christinnen, Juden/Jüdinnen und Muslimen/Musliminnen kommt, die ein interreligiöses Lernen im engeren Sinne möglich macht. Methoden wie der Austausch über das Alltagsleben in einer Religion, die Teilnahme an bisher unbekanntem Festtagen und Feiern, die Besichtigung von Kirche, Moschee und Synagoge, aber auch der Diskurs über Fragen der jeweiligen Glaubens- und Sittenlehre oder über die Bedeutung der Heiligen Schriften in den Religionsgemeinschaften entfalten gerade dann ein besonderes Lern- und Bildungspotential, wenn sie gemeinsam von Menschen unterschiedlicher Religionen eingeübt und praktiziert werden. Stephan

³⁴ Vgl. Bernhard Dressler, Religion zeigen können! Kompetenzen für einen nachhaltigen Religionsunterricht; in: Religionsunterricht heute 34 (2006), 2, 4–9. Fortgeführt in: ders., Kompetenzorientierung als Chance für den RU – eine erste Bilanz, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012, 17–26.

³⁵ Lähnemann, Türen öffnen (s. Anm. 31), 400.

³⁶ Eine Ausnahme bilden hier der Hamburger Sonderweg des sog. „RU für alle“ (vgl. Wolfram Weiße [Hg.], Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster u. a. 2002) und die viel beachtete Initiative der Herbert Quandt-Stiftung „Schulen im Dialog“ (vgl. Clauß Peter Sajak [Hg.], Dialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010).

Leimgruber bezeichnet dies deshalb als den „Königsweg‘ für interreligiöses Lernen“³⁷, der zu einem Dialog führt, „in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen“³⁸ und der zur Konvivenz, also zum Miteinander in respektierter Differenz führen soll.

Interreligiöse Bildung im pastoralen Kontext weist also gegenüber dem interreligiösen Lernen in schulischen Zusammenhängen einen entscheidenden Vorteil auf: den der doppelten Authentizität von religiösem Vollzug und interreligiöser Begegnung. Insofern mutet merkwürdig an, wenn die geplante und reflektierte Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionen im Leben einer gewöhnlichen Pfarrgemeinde immer noch so selten stattfindet. Das ist bedauerlich. Auch wenn in vielen Diözesen und Landeskirchen entsprechende Referate und Abteilungen zu interreligiösen Begegnungen einladen, diese fördern und unterstützen, sind es am Ende die Menschen vor Ort, Christinnen und Christen in ihrer Gemeinde, ihrem Verband oder ihrer Gruppierung, die für den interreligiösen Dialog in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und das damit verbundene interreligiöse Lernen offen sein müssen, um initiativ werden zu können. Doch oft kreist in Räten, Vorständen und Ausschüssen die Sorge um die Bewahrung tradierter sozialer, liturgischer und pastoraler Strukturen und Formate, statt dass der entscheidende Schritt auf Jüdinnen und Juden wie auch auf Musliminnen und Muslime unternommen wird. Dabei könnte eine solche Initiative eben nicht nur zu einer besseren Verständigung und größeren Vertrautheit unter genau den Menschen in unserer Gesellschaft führen, die sich überhaupt noch ernsthaft Religion und Glauben zuwenden, sie könnte auch einen Beitrag leisten zu Vergewisserung und Vertiefung eigener Glaubensvorstellungen – und damit sicherlich auch zu anregenden und weiterführenden Diskussionen über Glaubensfragen in der eigenen Gemeinde. Die Verantwortlichen für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, also Staat wie Kirchen, haben das Potential interreligiöser Begegnung schon seit längerem erkannt: Deshalb hat das interreligiöse Lernen in der Schule auch eine so große Bedeutung bekommen. Die Verantwortlichen wie die Aktiven in der Pastoral könnten davon lernen.

³⁷ Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München ²2007, 21.

³⁸ Leimgruber, *Interreligiöses Lernen* (s. Anm. 37), 21.

Prof. Dr. theol. habil. Clauß Peter Sajak
Katholisch-Theologische Fakultät der WWU Münster
Institut für Kath. Theologie und ihre Didaktik
Abt. III: Religionspädagogik und Didaktik des schulischen Religionsunterrichts
Hüfferstr. 27
48149 Münster
Fon: +49 (0) 251 8330031
Sek.: +49 (0) 251 8329230
Fax: +49 (0) 251 8330038
E-Mail: c.sajak(at)uni-muenster(dot)de
Web: <http://www.uni-muenster.de/FB2/kthd/organisation/paedagogik/index.html>