

Kirche und Schule

Nr. 163 • September 2012 • 39. Jahrgang

H 1072



Gleich gültig?

Interreligiöses Lernen als Herausforderung

Schwerpunkt 3

Zwischen schulischem Alltag und Fremdheit der Lebenswelten 3
Schulen vor der Herausforderung durch muslimische Schüler(innen)

Interreligiöses Lernen 11
Elementare Aufgabe eines zeitgemäßen Religionsunterrichts

Hauptabteilung 14

Hinweise zur Konfessionalität des Religionsunterrichts angesichts des gesellschaftlichen und pädagogischen Auftrags von Schule 14

Personalien 17
30. Münstersche Gespräche zur Pädagogik 17

Beispiel 18

Nostra Aetate – Neues zur Theologie der Religionen im Religionsunterricht 18

Lernen an Zeugnissen 23
Ein kompetenzorientierter Ansatz interreligiösen Lernens

Trauerbesuch bei einer muslimischen Familie 26

Lernkoffer Christentum 28

Lesenswert 30

Der katholische Kinder- und Jugendbuchpreis 2012 30

Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung 33

Schulpastoral und religiöse Pluralität 34

Sehenswert 35

Glaube hat viele Gesichter
Das Herz von Jenin
Blüh' im Glanze
Wir weigern uns Feinde zu haben
Ramadan
Weltreligionen – sehen, hören, gestalten
Kippa, Kelch, Koran

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

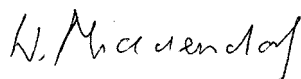
haben Sie schon einmal das goldene Feld an der Altarwand der Kapelle des Franz Hitze Hauses gesehen? Unser Coverfoto mit den zwölf goldgelben Flächen mag manchen daran erinnern. Das Foto gibt Einblick in den „Raum der Stille“, einen Ort für interreligiöse Begegnungen an der Universität Frankfurt.

Interreligiöses Lernen als Herausforderung, so heißt es der Titel dieses Heftes. Der erste Beitrag skizziert am Beispiel des Islam pädagogische Herausforderungen, vor die Schulen in einer religiös pluralen Gesellschaft gestellt sind. Aufgaben und Prinzipien interreligiösen Lernens im Religionsunterricht ruft der zweite Beitrag in Erinnerung. Da es hier nicht um religionskundlichen Unterricht geht, spielt die Begegnung mit lebendiger Glaubenspraxis eine zentrale Rolle. Dass die Konfessionalität des Religionsunterrichts sowohl dem gesellschaftlichen als auch dem pädagogischen Auftrag von Schule gemäß ist, ruft angesichts der Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen der Beitrag unter der Rubrik Hauptabteilung in Erinnerung.

Neues zur Theologie der Religionen bietet unter der Rubrik Beispiel ein Beitrag zu unterrichtspraktischen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Konzilserklärung „Nostra Aetate“. Es folgt ein Text über Lernen an Zeugnissen am Beispiel des Judentums sowie ein Erfahrungsbericht über einen Trauerbesuch bei einer muslimischen Familie. Der Bericht über die Entstehung des Lernkoffers Christentum dokumentiert anschließend ganz praktisch, wie die Begegnung mit dem Anderen zum vertieften Kennenlernen des Eigenen anregen kann.

Unter lesenswert werden Titel der Empfehlungsliste der Jury des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises 2012 vorgestellt, die in besonderer Weise zum Einsatz in Religionsunterricht und Katechese anregen. Besprochen wird außerdem eine Pilotstudie zu interreligiöser Kompetenz in der beruflichen Bildung. Der letzte Beitrag rezensiert eine anspruchsvolle Dissertation, die nach einer begründenden Theorie für eine interreligiös sensible und engagierte Schulpastoral fragt. Hinweise auf aktuelle neue Medien zu den Themenbereichen interkulturelles und interreligiöses Lernen finden sich unter der Rubrik sehenswert.

Während des ersten ökumenischen Kirchentages im Jahre 2003 hat Winfried Muthesius, der Künstler, von dem die Altarwand im Franz Hitze Haus stammt, unter dem Titel „der Himmel unter Berlin“ goldene Flächen in U-Bahnhöfen platziert. Viel wäre gewonnen, wenn es in Analogie zu dieser Installation gelingt, durch interreligiöses Lernen, die Aufmerksamkeit für Spuren Gottes in der Begegnung mit Anderen und zunächst Fremden zu schärfen.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistum-muenster.de **Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster. **Druck:** Joh. Burlage, Münster **Fotos:** ddp (Titelbild, ein Saal im so genannten Haus der Stille auf dem Campus Westend der Goethe-Universität in Frankfurt am Main; das kleine Gebäude soll als interreligiöser und interkultureller Besinnungs- und Gebetsort fungieren), Jens Joest (3, 11), alle anderen: Archiv, privat, Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster.

Zwischen schulischem Alltag und Fremdheit der Lebenswelten

Schulen vor der Herausforderung durch muslimische Schüler(innen)

Ein Pädagoge mitten im ‚Kulturkampf‘

Muslimische Kinder und ihre Eltern bringen auch ihre Religiosität in die Schule ein. In der Praxis kommt es zu zahlreichen Spannungen, gar handfesten Konflikten um Gebet, Teilnahme am Unterricht und Klassenfahrten, Kopftuch und Geschlechterbilder und weiteres mehr. Staatliche Schulen sind zur weltanschaulichen Neutralität verpflichtet. Der Umgang mit den Zumutungen durch Religiosität in einer mitunter „religiös un-musikalischen“ Gesellschaft sollte in gesellschaftlich zentralen Bildungseinrichtungen gerade deshalb vorbildlich sein.¹ Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern ist fester Bestandteil jeder guten Schule und bisweilen verbergen sich hinter vermeintlich religiösen Konflikten ganz profane Gründe. Schulen sind deshalb besonders herausgefordert, ihren Umgang mit ihren Schüler(innen) muslimischen Glaubens und deren Eltern zu klären. Vor allem den Religionslehrer(innen) kommt dabei – ob gewollt oder ungewollt! – oft die Rolle als ‚Fachleute für religiöse Angelegenheiten‘ zu. Ihre Kompetenz auf diesem Gebiet ist dann über das eigene Schulfach Religion hinaus auch als Orientierung für andere Fachkollegen und die Schulleitung gefragt: Wie entscheidet eine Schule, wenn muslimische Eltern den Schwimmunterricht für ihre Kinder vermeiden möchten, weil im Ramadan Wasser geschluckt werden könnte? Oder weil Mädchen und Jungen nicht getrennt



Außenansicht der DITIB-Moschee in Duisburg-Marxloh.

unterrichtet werden? Oder wenn eine Schülerin im Burkini, einem den Körper bedeckenden Schwimmanzug, am Schwimmunterricht teilnehmen möchte?

Die Bremer Professorin Yasemin Karakasoglu berichtet von folgendem Fall: Ein Pädagoge, selber in Migrationsfragen engagiert, erlebt – mit seinen Worten! – einen „Kulturkampf im Klassenzimmer“: „Ein männlicher, türkischstämmiger Jugendlicher der 8. Klasse habe sich geweigert, das Klassenzimmer auszufegen. Dies sei mit dem Hinweis darauf geschehen, dass es sich bei dieser Aufgabe um ‚Frauenarbeit‘ handle. Dem Lehrer stieg daraufhin vor Ärger das Blut zu Kopf. Er habe dem Schüler mit aller Nachdrücklichkeit mitgeteilt: ‚Wie das bei Dir zuhause läuft ist mir egal. Wir sind hier schließlich in Deutschland. Hier herrscht Gleichberechtigung.‘ Der 55-Jährige betonte, da ihn die Situation stark emotionalisiert habe, habe er die Äußerung mit Nachdruck laut ausgesprochen. Diese Reaktion empfinde er heute zwar nicht als konstruktiv, sie sei aber dennoch typisch für die Tatsache, dass zwischen ihm und seinen Schülern eine tiefe kulturelle Kluft bestehe, die er nicht überwinden könne und die ihn in seinem Handeln als Pädagoge behindere.“²

Muslime verstehen?

Deutsche sind gegenüber dem Islam und anderen nicht-christlichen Religionen viel weniger tolerant als ihre westeuropäischen Nachbarn, stellte im Dezember 2010 eine Studie des Exzellenzclusters Religion und Politik der Universität Münster fest.³ Bis zu 62,2 % der Deutschen gestehen ein, eine negative Haltung gegenüber dem Islam zu haben. Der Islam wird nicht nur mit 30 bis 40

Prozentpunkten deutlicher abgelehnt als andere Religionen, auch im Vergleich zu den Bewohnern europäischer Nachbarländer sind Deutsche um 30 Prozentpunkte intoleranter gegenüber dem Islam. Das ist statistisch überaus signifikant!

Drei Ursachenbündel scheinen mir verantwortlich dafür zu sein, dass es so schwierig ist, ein differenziertes Bild ‚des Islam‘ zu gewinnen: die Unfähigkeit, den Islam und überhaupt Religion und Kultur u. a. zu differenzieren; Medienberichte, die Stereotype prägen; ein eklatanter Mangel an eigenen Erfahrungen.

So wird bei der Wahrnehmung des Islam Religion und Kultur nicht sauber unterschieden: Das Frauenbild von palästinensischen Muslimen unterscheidet sich kaum vom Frauenbild palästinensischer Christen. Das Männer- und Frauenbild von Zuwanderern aus der ländlichen Türkei wurzelt eher in der patriarchalen Kultur auf dem Land denn im Islam. Auch so genannte „Ehrenmorde“ sind in sozialen, kulturellen und anderen Ursachen begründet, am wenigstens in der Religion. Genitalbeschneidung in einigen afrikanischen Ländern hat keine Wurzeln im Islam; darum veröffentlichen Imame seit 2005 Fatwas gegen die Genitalbeschneidung von Mädchen. In all diesen Fällen reicht die Religion nicht als Erklärungsansatz aus. Kultur, Tradition und Religion werden miteinander und unter Ausblendung der positiven Elemente vermischt und zwar nicht nur von Deutschen, sondern durchaus von Muslimen selber.

Medien berichten gezielt auswählend über Muslime im Zusammenhang mit Terroranschlägen und Gewalttaten, selbst wenn politische und andere Gründe besse-

re Erklärungsmuster liefern würden. Selten können die Journalisten angemessen differenzieren und verfestigen so Stereotype in den Vorstellungen ihrer Rezipienten. Medien folgen konsequent ihrer Logik der Aufmerksamkeit, die auf das Besondere und den Einzelfall abhebt. Hinzu kommt ein weiterer, moderner Grund: Hatten Menschen vor hundert Jahren Vorurteile wegen Informationsmangel, so ist es heute die Informationsflut und die notwendige Selektion bei der Rezeption, die dazu führen kann, Vorurteile zu bestärken. Die erschlagende Vielfalt verführt dazu, sich nur die Informationsquellen auszuwählen, die die eigene Meinung stützen. Von der Tageszeitung über das Fernsehen bis zu den Lesezeichen im Browser sammelt so mancher selektiv Informationen, die beständig die eigene Meinung festigen.

All diese Gründe wären nicht so prägend, wenn einseitige Informationen durch eigene vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten ausgeglichen werden könnten. Dem ist leider meist nicht so – die oft bei Zuwanderern kritisierte „Parallelgesellschaft“ findet ihr Pendant offensichtlich in deutschen Milieus ohne Kontakt zu Zuwanderern und ihren Nachkommen. Hinzu kommt ein nachweisbarer psychologischer Effekt, der eigene Stereotype erfolgreich verteidigt, nämlich die hartnäckige Ignoranz von widersprechenden Erfahrungen und Ereignissen. Typisches Beispiel dafür ist der Satz „Ja, mein Nachbar Mohammed ist ein feiner Mensch und seine Frau gleichberechtigt, aber der ist ja eine Ausnahme, denn die Muslime unterdrücken ihre Frauen ja!“ Die skurrilste Form dieser Aufkrotyerung der eigenen Sichtweise war für mich fol-

// Gerade bei den aufgeregten Debatten über den Islam wären deutlich zu trennen: Religion von der sozialen Lage, Religion von der Tradition, Religion von der Herkunft, Religion von Fundamentalismus und Religion von Militanz.

gende Aussage eines überaus gebildeten Herren: „Die Muslimin kann sie sich mit ihrer Religion ja gar nicht aus, die trug ja gar kein Kopftuch!“

Damit sind nur einige Ursachen, die zu einem undifferenzierten Bild von Muslimen in Deutschland führen, umrissen. Und selbstverständlich unterscheiden sich Muslime in ihrer Zugehörigkeit und Identität auch durch Herkunft und Muttersprache, Geschlecht und Bildungsstand, sozialem Status und Wohngegend, Berufstätigkeit oder Arbeitslosigkeit, Erfahrungen als Flüchtling oder sog. Gastarbeiter und viele weitere mehr. In der Regel haben deutsche und türkische Selbständige viel miteinander gemeinsam, während deutsche und ausländische soziale Randgruppen beide das gleiche Problem haben, dass ihnen Verbindungen in sozial besser gestellte Milieus ihrer eigenen Ethnie fehlen.

Den Islam verstehen? Das Christentum kennen?

Will man ‚den Islam‘ als Religion zugewanderter und einheimischer Muslime in Deutschland verstehen, müsste man eigentlich den Islam nach seinen verschiedenen Richtungen unterscheiden können: etwa die Richtungen der sunnitischen Glaubensrichtung (Hanafiten, Schafiten, Malikiten und Hanbaliten, deren strenge Auslegung der Wahhabismus ist), des schiitischen Islam (Imamiten, Ismailiten, Zaiditen und Aleviten) oder die mystische

Ausrichtung der Sufisten, um nur die wichtigsten Richtungen zu nennen. Außerdem unterscheiden sich selbst dem Namen nach gleiche Richtungen nach ihrer Ausprägung durch die Länder, in denen dieser Glaube gelebt wird. Die meisten muslimischen Jugendlichen in Deutschland sind neben dem – bisweilen idealisierten – Herkunftsland von der Stadt geprägt, in der sie groß geworden sind, etwa Gelsenkirchen oder Münster – genauso wie der Katholizismus in Brasilien anders gelebt wird als in Deutschland. Die Unkenntnis einer anderen Religion paart sich bisweilen mit ihrem Pendant, der Unkenntnis über den eigenen christlichen Glauben: In einem Vortrag auf Einladung des CDU-Kreisverbandes in Dortmund im Juli 2011 referiert die promovierte Soziologin Necla Kelek, dass der Islam Freiheit nur zulässt, um sich zur wahren Religion zu bekehren, wohingegen die Kehrseite dieser Freiheit, nämlich sich für den Irrtum zu entscheiden, nur en passant mitgetragen würde. Die Ausführung löst einen Sturm der Entrüstung in erhöhter Saallautstärke aus. Die analog argumentierende Erklärung für die Religionsfreiheit des 2. Vatikanischen Konzils war offensichtlich einem Großteil von Mitgliedern einer Partei mit C im Namen unbekannt. Für einen gelingenden Dialog über Religion bräuchte es auf beiden Seiten grundlegende Kenntnisse über den eigenen Glauben und ein offenes Ohr für die Erfahrungen der Gesprächspartner.

Die Fähigkeit zur Differenzierung und professionelles pädagogisches Handeln

Gerade bei den aufgeregten Debatten über den Islam wären deutlich zu trennen: Religion von der sozialen Lage, Religion von der Tradition, Religion von der Herkunft, Religion von Fundamentalismus und Religion von Militanz. Die Vermengung dieser sehr unterschiedlichen Ursachen für Verhaltens- und Sichtweisen verdreht die Wahrnehmung bis zur Blindheit vermeintlich Sehender und beschwört auf diese Weise Phantom-Konflikte herauf. Dadurch wird es nahezu unmöglich gemacht, die tatsächlichen Konflikte durch Dialog und Konfrontation aufzuarbeiten. Genau darum widme ich diesen Zusammenhängen so viel Platz in diesem Beitrag: Die Schlussfolgerung lautet nicht, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer all die skizzierten Differenzierungen kennen muss. Oft reicht es schon, sich der möglichen Vielfalt bewusst zu sein, denn: Unverständnis provoziert Nachfragen. Vermeintliches Verstehen schafft dagegen Missverständnisse, die kaum auszuräumen sind. Eine Grundlage, interkulturell wie -religiös in einem gelingenden Dialog voneinander zu lernen, ist sich seiner (sehr wahrscheinlichen) Stereotype bewusst zu werden und, statt vorschnell einzuordnen, öfter ernsthaft nachzufragen. Religionslehrer(innen), zu deren Unterrichtsstoff die Vermittlung der Kenntnisse über andere Religionen gehört, sollten jedoch einen Einblick in diese Religionen ha-

ben, ohne gleich Fachleute für jede Richtung des Islam sein zu müssen. An dieser Stelle möchte ich auf das eingangs berichtete Beispiel des 55-jährigen Pädagogen bei Karakasoglu zurückkommen. Die gemeinsame Analyse des Falls im Rahmen einer Fortbildung ergab folgendes Ergebnis: Die Deutung als Kulturkampf, bezogen auf die fehlende Gleichberechtigung von Mann und Frau in türkisch-muslimischen Familien, erfolgt im prägenden Rahmen einer als überfremdet geduteten Schule. Ist diese Deutung die einzig mögliche, gar die zutreffende? Die beteiligten Lehrer(innen) der Fortbildung und der betroffene Lehrer selber kamen zu folgender Einsicht: „Nüchtern betrachtet, könnte man die Situation jenseits des Bezugs zu kulturellen Differenzen allerdings auch als Auseinandersetzung um Macht zwischen einem 14-jährigen, pubertierenden Jungen aus sozial schwachem Elternhaus und einem 55-jährigen Angehörigen der Mittelschicht verstehen. Ihr Machtkampf würde dann folgende Ebenen berühren: 1. Mann zu Mann, 2. Schüler zu Lehrer, 3. jüngerer zu älterer Generation, 4. Angehöriger einer gesellschaftlich benachteiligten zu Angehörigem einer gesellschaftstragenden Schicht. Diese verschiedenen Ebenen helfen, die Situation religiös zu ‚entkleiden‘... In der auf diese Weise durchgeführten Analyse der Situation, wurde deutlich, dass der Lehrer nicht hilfloses Opfer sondern Mitverursacher jenes ‚Kulturkampfes‘ war, der sein pädagogisches Handeln behinderte.“⁴ Das

Beispiel illustriert, dass eine voreingenommene Sichtweise sogar neue Erfahrung so prägen kann, dass sie sich (scheinbar) in ein mitgebrachtes Schema einfügen. Ein reflektiertes Herangehen an solche Situationen muss sich Unvoreingenommenheit und Gelassenheit neu aneignen und sich von naheliegenden Fehldeutungen frei machen. In interkulturellen Kontexten befreit eine solche neu gewonnene Haltung zu einem pädagogisch angemessenen Handeln, wie der betroffene Lehrer für sich rekapituliert.⁵

Teilnahme an Unterrichtsangeboten als religiös erscheinender Konflikt

Am Beispiel der Teilnahme am Schwimm-, Sport-, Sexualkundeunterricht und an Klassenfahrten möchte ich einmal in der gebotenen Kürze ein Fallbeispiel durchsprechen und dabei Einsichten aus der Forschung einfließen lassen; dabei gehe ich in fünf Schritten vor.

Eigene Vorstellungen bewusst machen

Bei der Bewertung von Unterrichtsverweigerung durch muslimische Familien ist es sinnvoll, sich das eigene Vorverständnis zu vergegenwärtigen. Neben eigenen Vorerfahrungen ist dies in der Regel durch die Medien geprägt. In den Medien finden sich häufig Berichte von Unterrichtsverweigerung, wenn es um Schwimm-, Sport- und Sexualkundeunterricht geht, und die Häufigkeit der Berichte suggeriert

die Häufigkeit der tatsächlichen Fälle. Dabei wird explizit oder implizit unterstellt, dass der Islam der ausschlaggebende Grund für die Verweigerung sei. Bisweilen wird dem von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Verhalten eine Intention im Sinne einer Ablehnung der deutschen Gesellschaft(sordnung) unterstellt. Solche populären Meinungen basieren nicht unbedingt auf fundierten Informationen, setzen sich jedoch bisweilen unbewusst auch im eigenen Denken fest, meist nur weil keine bewusst erarbeitete Alternative zur Verfügung steht.

Rechtliche Vorgaben als Handlungsrahmen

Wie einschlägige Gerichtsurteile bestätigen, umfasst die gesetzliche Schulpflicht grundsätzlich auch Sport- und Sexualkundeunterricht und Klassenfahrten. In Ausnahmefällen können allerdings Schülerinnen durchaus von bestimmten Schulveranstaltungen befreit werden, wenn sie so organisiert sind, dass die Teilnahme an ihnen zu einem Wissenskonflikt führt (vgl. z.B. ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 25.8.1993 - Az.: 6 C 8.91, das mit Bezug auf Art. 4 Absatz 1 und 2 GG die Befreiung einer 12-jährigen Schülerin vom koedukativ erteilten Sportunterricht begründet).

Belastbare quantitative Statistiken zu tatsächlichen Fehlzeiten muslimischer Schüler(innen)

Bevor bei diesem Thema qualitative Forschungserkenntnisse ein-

// Beim Sportunterricht liegt die Teilnehmerquote der muslimischen Schüler(innen) mit knapp 99 % leicht höher als die anderer Religionszugehöriger aus den 49 Herkunftsländern der Befragten. Muslimische Schülerinnen nehmen am Sexualkundeunterricht mit knapp 97 % signifikant häufiger teil als Mädchen nicht-muslimischer Religionszugehörigkeit aus diesen Ländern.

geholt werden, ist es zur sachlichen Klärung hilfreich, das Ausmaß der Nicht-Teilnahme an diesen Schulangeboten festzustellen. Seit 2009 liegen erstmals in einer Studie des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) repräsentative Ergebnisse vor.⁶ Untersucht wurde die Teilnahmequote am gemischtgeschlechtlichen Unterricht an Schulen in Deutschland von Schüler(innen) aus 49 muslimisch geprägten Ländern, darunter zum Vergleich auch Christen und Angehörige anderer Religionen aus diesen Ländern. Die Ergebnisse lauten wie folgt: Beim Sportunterricht liegt die Teilnahmequote der muslimischen Schüler(innen) mit knapp 99 % leicht höher als die anderer Religionszugehöriger aus den 49 Herkunftsländern. Muslimische Schülerinnen nehmen am Sexualkundeunterricht mit knapp 97 % signifikant häufiger teil als Mädchen nicht-muslimischer Religionszugehörigkeit aus diesen Ländern; letztere nehmen „nur“ zu knapp 85 % teil. Beim Schwimmunterricht nehmen muslimische Jungen mit knapp 97 % teil. Auffällig ist die Abweichung der muslimischen Mädchen mit knapp 93 %, zumal beim Schwimmunterricht die höchste Zahl an Abmeldungen aus religiösen Gründen (ca. 3 %) genannt wird. Bei Klassenfahrten sind wiederum muslimische Mädchen auffallend: Während muslimische Schüler mit etwas über 95 % teilnehmen, sind es nur etwas über 90 % muslimische Mädchen, also eine Fehlquote von knapp 10 % – die höchste in dieser Erhebung bei muslimischen Religionsangehörigen. Gefragt nach den Gründen für die hohe Fehlquote, nannten Muslime jedoch nicht religiöse, sondern andere Gründe. Diese Zahlen offenbaren zunächst, dass die Problematik weit aus randständiger ist als es die po-

puläre Berichterstattung erwarten ließe. Zudem deutet sich an, dass nicht in allen Fällen religiöse Motive ausschlaggebend waren. Die Auffälligkeiten machen neugierig auf eingehendere Analysen, wie sie die qualitative Sozialforschung leisten kann.

Qualitative Studien zu Motiven und Problemlagen

von Eltern und Lehrer(inne)n
Zieht man nun qualitative Studien hinzu, die Motive und Problemlagen in der Praxis vor allem für die türkischstämmigen Schüler(innen) untersucht haben, lassen sich folgende Schlüsse ziehen:⁷

Schwimmunterricht

Beim Schwimmunterricht gibt es bei türkischstämmigen Eltern schon deshalb Erklärungsbedarf, weil in der Türkei kein Schwimmunterricht angeboten wird und der Anteil der Nichtschwimmer relativ hoch ist. Sportunterricht ist dagegen selbstverständlicher Teil des Stundenplans, jedoch geschlechtergetrennt und zwar offiziell mit der pädagogischen Begründung unterschiedlicher Begabungen und Interessen von Jungen und Mädchen. Es gibt jedoch auch in der Türkei Anlässe, gemeinsam Sport zu machen, wie bei der Vorbereitung zu nationalen Feiertagen.

Sexualkundeunterricht

Für den Sexualkundeunterricht gilt zu beachten, dass Sexualität in der Türkei traditionell öffentlich tabuisiert, weder geschlechter- noch generationsübergreifend diskutiert wird und mit vielen Schamgefühlen belegt ist; Geschwister und Medien sorgen für sexuelle Aufklärung. Bei nicht-deutschen Eltern herrschen beim „Sexunterricht“ (so ein türkischer Vater in seinem Missverständnis) zum Teil erhebliche

Vorurteile: Sie reichen von traditionellen Vorbehalten, dass das Sprechen über intime Themen nicht generationen- und geschlechterübergreifend geschehen sollte bis hin zum groben Missverständnis, es würden (hautnah) sexuelle Praktiken eingeübt.

Klassenfahrten

Hinsichtlich Klassenfahrten sind die Sorgen türkischer Eltern vielfältig: Dazu zählt an erster Stelle ein Kontrollverlust, wenn es um Alkohol, Drogen und das andere Geschlecht geht. Die Sorgen, dass K.o.-Tropfen verabreicht werden und das Vorbild der deutschen Schülerinnen für die eigenen Kinder prägend wird, lassen sich nur schwer zerstreuen. Der kulturell-religiöse Hintergrund im Islam mit dem Ideal der Eheschließung als Jungfrau lässt an dieser Stelle keine Toleranz für einen einmaligen „Faux pas“ auf einer Klassenfahrt zu, weil damit die Zukunft des Mädchens zerstört und die Ehre der Familie befleckt wäre. Dramatisch wird diese Sorge durch die verzerrten Bilder des „Westens“ als dekadente, promiskuitive Gesellschaft. Der menschliche Hintergrund ist also kein Kulturkampf gegen den Westen, sondern die Sorge um das Kindeswohl, eingebettet in bestimmte traditionelle Erwartungen. Zu dieser Hauptangst gesellt sich bei streng-religiösen Eltern die Sorge, dass ihren Kindern die Zeit zum Gebet nicht eingeräumt wird und Speisevorschriften nicht beachtet werden. Und selbst wenn alle Dinge beachtet würden, fürchten manche Eltern, dass eben durch die besondere Behandlung der kulturelle Unterschied ihrer Kinder herausgestellt wird und zu deren Bloßstellung führen könnte. Bei Klassenfahrten werden mitunter religiöse Gründe vorgeschoben, um nicht die schlechte finanzielle Situation preisgeben zu müssen. Eine

Klassenfahrt wird schon dadurch teuer, dass die Eltern „repräsentative“ Kleidung, Pyjamas etc. kaufen müssen und sich verpflichtet fühlen, ausreichend Taschengeld zur Verfügung zu stellen, damit ihre Kinder den allgemeinen Standard erfüllen und nicht negativ auffallen. Vor diesem Hintergrund werden (für planende Lehrer überaus ärgerliche) Taktiken nachvollziehbar, kurzfristig eine Erkrankung oder anderes vorzuschieben. Wer trotz religiöser Sensibilität den Blick für andere Gründe behält, selbst wenn religiöse Gründe vorgeschoben werden, erfährt mitunter Überraschendes als eigentliche Ursache: Tochter war Bettnässerin, psychische Abhängigkeit der Mutter von der Tochter, schlechte Erfahrungen bei einer früheren Fahrt u. v. m. Hinzu kommt, dass in der Türkei Klassenfahrten nicht üblich und daher türkischen Eltern nicht unmittelbar einsichtig sind.

Kulturell unterschiedliche Erwartungen an Schule und Lehrkräfte

Für alle Unterrichtsangebote gilt, dass andere Kulturen andere Erfahrungen und andere Erwartungen an die Institution Schule und ihre Lehrkräfte mitbringen. Dem Leitbild in Erziehungs- und Rollenerwartungen in der Türkei etwa entspricht es, sich als Eltern nicht in Schulangelegenheiten einzumischen, auch als Respekt vor der Kompetenz der Lehrer. Dagegen kann die Wertschätzung gerade einer pädagogischen Klassenfahrt oder der genannten Fächer, die es im Herkunftsland nicht gibt oder die dort eine andere Wertigkeit haben, nicht vorausgesetzt werden, wie es im folgenden Zitat eines türkischstämmigen Vaters zum Ausdruck kommt: „Mit Schwimmen oder Sport werden die Kinder nicht Lehrer, Arzt oder Ingenieur“.⁸ Damit scheint ein Lösungsansatz auf, der für alle benannten Unterrichtsbereiche gilt und kultur- und interreligiös ver-

mittelnd wirkt: das pädagogische Bemühen, den betroffenen Eltern das deutsche und eigene konfessionelle Verständnis zu erklären.

Die nähere Betrachtung der vielfältigen Motivlagen für Unterrichtsverweigerung einer Minderheit innerhalb der muslimischen Gruppe macht deutlich, dass nicht die Religion, sondern konservativ-traditionelle Moralvorstellungen die wenigen Verweigerungen begründen, bei Klassenfahrten zudem die soziale Lage und die Scham darüber. Die Religion wird bisweilen vorgeschoben, um eigene Vorstellungen durchsetzen zu können oder aber ein peinliches Gespräch über fehlendes Geld von vornherein zu unterbinden. Auch verständnisvolle Versuche, mit muslimischen Eltern ins Gespräch zu kommen, treffen auf nicht wenige Hindernisse: Kulturelle Unterschiede in der Erziehung und in der Rollenerwartung an Lehrer(innen) werden in der Regel nicht aufgeklärt und führen dann zu mehr Missverständnissen als das bisweilen mangelhafte Beherrschen der deutschen Sprache.

Naheliegende Lösungsansätze aus den qualitativen Studien

In den meisten Fällen des Konfliktfeldes Teilnahme an Unterrichtsangeboten finden sich praktische Problemlösungen, wenn beide Seiten Zugeständnisse machen. Die Maßnahmen müssen stets von gemeinsamen Erläuterungen und Vertrauen begleitete Maßnahmen begleitet werden.

Schwimmunterricht

Eltern und Schülerinnen ist zuzumuten, die traditionellen Möglichkeiten der Bekleidung auszuschöpfen, z.B. einen Burkini im Schwimmunterricht, im Sportunterricht lange Trainingsanzüge oder sportgerechte Kopftücher.

Der Schule und ihrem Lehrpersonal ist das ernsthafte Erwägen und Umsetzen von geschlechtergetrenntem Sportunterricht, auch durch die Zusammenlegung von Parallelklassen, und der Einsatz von gleichgeschlechtlichem Lehrpersonal in diesen Fällen zuzumuten. Zu erwägen wäre auch eine strukturelle Lösung wie den Schwimmunterricht von der 7. auf die 6. Klasse zu verlegen, um ihn vor der Pubertät anzubieten.

Sexualkundeunterricht

Im Sexualkundeunterricht kann die Geschlechtertrennung mit gleichgeschlechtlichem Lehrpersonal und der Verzicht auf „naturalistische Abbildungen“ die meisten Hürden abbauen. Auch die Erlaubnis, dass misstrauische Eltern beim Unterricht hospitieren dürfen, kann Vorbehalte abbauen. Bei Erläuterungen im Gespräch mit den Eltern hat sich als hilfreich herausgestellt, Aufklärung nicht als Weg zur Förderung von Sexualität oder gar promiskuitivem Verhalten zu deuten (so die Ängste vieler Eltern), sondern die Gefahren der Nichtaufklärung in den Vordergrund zu schieben: ungewollte Schwangerschaft, Infektion mit AIDS, sexueller Missbrauch. Manchmal zerstreut schon eine Auflistung der zu besprechenden Themen Vorbehalte. Manchmal hilft die Frage an die Eltern, wie ihre ersten sexuellen Erlebnisse ohne Aufklärung waren (erste Periode, erste sexuelle Kontakt in der Hochzeitsnacht, Zudringlichkeiten), den pädagogischen Wert der Sexualkunde zu erkennen, auch ohne eine ausgesprochene Antwort.

Klassenfahrten

Für Klassenfahrten können die einzuhaltenden Regeln (Alkoholverbot, geschlechtergetrennte Schlafräume, Rücksichtnahme auf Speisegewohnheiten und Allergien aller) transparent gemacht werden.

// Eine wichtige persönliche Klärung für die neue Rolle des Religionslehrers, der Religionslehrerin als „Experte in religiösen Angelegenheiten“ und für die Art des Umgangs mit muslimischen Schüler(innen) ist, ob sie den Islam eher als Konkurrenz oder als respektable Religion wahrnehmen oder beides..

Gerade bei den Speisevorschriften lohnt es sich, sich mit den Eltern abzusprechen, weil der Grad der Einhaltung traditioneller Vorschriften (wenn überhaupt) genauso wenig selbstverständlich wie bei Katholiken der Fisch am Freitag ist.

Umgang mit unterschiedlichen Erwartungen an Schule und Lehrkräfte

Zu den Elterngesprächen gehört es, die pädagogische Bedeutung des Sportunterrichts und von Klassenfahrten geduldig zu erläutern und auch nicht zu vergessen, dass die Fähigkeit zu schwimmen eine Sicherheit für die eigenen Kinder darstellt. Für die Gespräche hilfreich kann ein guter Kontakt zu einem Imam als Vertrauensperson, einem Moschee- oder Migrantenverein sein, der z.B. über den Islambeauftragten eines Bistums hergestellt werden könnte und auch gepflegt werden müsste. Eine andere Möglichkeit ist es, die positiven Erfahrung von muslimischen Eltern bei früheren Klassenfahrten einzuholen, zu sammeln und in den Gesprächen zu zeigen.

Die Rücksichtnahme einer Schulleitung auf die Wünsche und Befindlichkeiten der (in diesem Fall: muslimischen) Eltern ist so revolutionär nicht, sollte doch die Zusammenarbeit mit den Eltern Bestandteil jeder Schule sein. Diese eigentlich banale Aussage kann in einer religionspolitisch aufgeheizten Stimmung allerdings zur konfliktreichen Provokation werden: Rechtsextreme Webseiten betiteln

die Möglichkeit getrenntgeschlechtlichen Unterrichts oder den Burkini als Kleidungsalternative als ‚Einzug der Scharia in die Schule‘. Und es ist nicht abschließend erforscht, wie viele gutbürgerliche Eltern einen ähnlichen Impuls verspüren, dies als vermeintliche ‚Kampfansage an den Westen‘ aufzufassen. Mitunter, wie das Beispiel des Lehrers oben zeigt, ist diese Deutung mehr im Blick des Betrachters denn in der Wirklichkeit begründet. Auch im katholischen Spektrum ist die Offenheit für einen respektvollen Umgang mit Muslimen in der Praxis keineswegs selbstverständlich und bedarf der Überzeugungsarbeit, die zum Beispiel über die Inhalte der Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen ‚Nostra aetate‘ und das versöhnliche Handeln der Päpste bekannt und einsichtig machen sollte. Die Rückkehr zu einer viel größeren Gelassenheit und Nüchternheit, verhilft hier zu einer Entemotionalisierung und größeren Professionalität an allen Schulen. Erkenntnisse in diesen dynamischen Lernprozessen eines fairen und professionellen Umgangs mit muslimischen Schülern und Schülerinnen und ihren Eltern sollten sich in Schulorganisation und Richtlinien institutionell sichtbar niederschlagen.

Fazit: Neue Herausforderungen für Religionslehrer(innen)

Eine wichtige persönliche Klärung für die neue Rolle des Religionslehrers, der Religionslehrerin als „Experte in religiösen Angelegenheiten“ und für die Art des Umgangs mit muslimischen Schüler(innen) und muslimischer Religiosität an Schulen ist, ob christliche Religionslehrer(innen) den Islam eher als Konkurrenz oder als zu respektierende Religion wahrnehmen oder beides. Als Orientierung könnten hierfür die „Qualitätskriterien für Katholische Schulen“ der Deutschen Bischofskonferenz dienen. Ausgehend von der religiösen Dimension des Menschen und der Aufgabe, die Offenheit für den religiösen Sinn des Lebens zu fördern, werden die Schulen zu einer „Kultur des Respekts gegenüber Angehörigen anderer Religionen“ aufgefordert; gefördert werden soll „das Miteinander von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer, kulturell-ethnischer und religiöser Herkunft“ und „eine Atmosphäre der Offenheit und des Dialogs zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen“.⁹

Wie sich dieser Respekt vor anderen Religionen in der Institution Schule, ihren Leitbildern und den Haltungen der dort Beschäftigten konkret ausgestaltet, ist nicht ausbuchstabiert, sondern im Rahmen der Gesetze in die Gestaltungshoheit der jeweiligen Schule gelegt. Wesentlich ist die Einsicht, dass der gelebte Respekt vor anderen, sich auf der Gottsuche befindenden Religionen zentral zur katholischen Identität dazugehört. Zeugnis

vom eigenen Glauben ablegen ohne direkte Bekehrungsversuche bezeugt den Respekt vor dem anderen Glauben. Dem anderen Glauben auch Raum geben zeugt vom Vertrauen in die Überzeugungskraft der eigenen Lehre. Auch an staatlichen Schulen zeugte eine solche Haltung von einer größeren Souveränität im Umgang mit Religionen wie sie der vom Verfassungsrechtler Ernst-Wolfgang Böckenförde propagierten „offenen Neutralität“ entspricht; im Gegensatz dazu kann die „distanzierende Neutralität“, z.B. die staatliche Laizität in Frankreich, als „Minderform der Neutralität“ bewertet werden.¹⁰ Die Rücksichtnahme in Richtlinien für die Unterrichtsgestaltung oder strukturellen Maßnahmen wie bei Klassenfahrten, Speisen, Schwimmunterricht usw. zeugen vom

Respekt vor Eigenheiten der jeweiligen Religion. Diese Maßnahmen tragen wie die „großen“ öffentlichen Symbolhandlungen der Päpste (Gebet in Assisi, Gebet in Moschee, Kuss des Korans usw.)¹¹ dazu bei, ein Klima des Vertrauens aufzubauen, in dem mit echtem Willen zum Dialog und der Bereitschaft zum Erzählen und zum Zuhören auch die Auseinandersetzung über knifflige und kontroverse Themen geführt werden kann.

Lassen sich Schulen auf diesen Weg des Umgangs mit einer anderen großen Religion führen, legen sie in einer immer religionskritischer werdenden Gesellschaft Zeugnis davon ab, wie man ohne die eigenen Überzeugungen zu verleugnen respektvoll mit Muslimen leben kann.

1 Der Begriff stammt ursprünglich von Max Weber. Jürgen Habermas führte ihn durch seine Verwendung in der Dankesrede für die Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels am 14.10.2001 in der Frankfurter Paulskirche in die aktuelle gesellschaftstheoretische Debatte ein.

2 Karakasoglu, Yasemin (2009): Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten, in: Th. G. Schneiders (Hg.), Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, Wiesbaden, S. 289-304, hier: S. 298 f.

3 Vgl. Pollack, Detlef (2010): Studie „Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt“. Bevölkerungsumfrage des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ unter Leitung des Religionssoziologen Prof. Dr. Detlef Pollack; im Internet als Download erhältlich unter: www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2010/12_2010/studie_wahrnehmung_und_akzeptanz_religioeser_vielfalt.pdf.

4 Karakasoglu (2009), S. 299.

5 Zur sozialetischen Begründung im Umgang mit den „Anderen“, die hier aus Platzgründen unterblieb, vgl. Fisch, Andreas (2007): Ausgrenzung und Leitkultur. Zur integrativen Funktion von „Parallelgesellschaften“, in: Ethik und Gesellschaft. Ökumenische Zeitschrift für Sozialethik 1/2007; im Internet unter: www.ethik-und-gesellschaft.de.

6 Vgl. hier und im Folgenden: BAMF (Hg./2009): Muslimisches Leben in Deutschland, Nürnberg.

7 Vgl. Toprak, Ahmet (2010): Integrationsunwillige Muslime? Ein Milieubericht, Freiburg/Br. sowie Turhan, Canan / Ibrahim Turhan (2011): Junge Muslime in der Schule. Probleme und Lösungsansätze im interkulturellen Dialog, Marburg, sowie Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildung für Berlin (Hg./2010): Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen, Berlin; im Internet unter: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/politische_bildung/islam_und_schule.pdf.

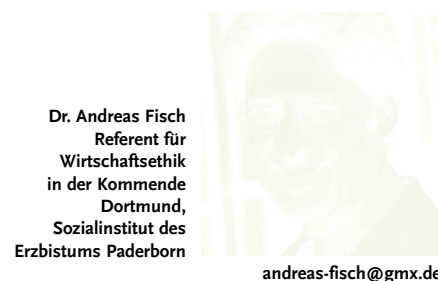
pdf. In diesen Publikationen finden sich hilfreiche Anregungen auch für andere als die hier behandelten Konfliktfelder.

8 Nach Toprak (2010), S. 114.

9 Die deutschen Bischöfe (2009): Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen (Die Deutschen Bischöfe 90), hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, S. 10 und S. 20 f.

10 Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2006): Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert, München, S. 20.

11 Vgl. hierzu einführend: Kopp, Matthias (Hg./2004): Johannes Paul II. Versöhnung zwischen den Welten. Im Gespräch mit den Religionen, München sowie Fisch, Andreas (2011): Unser Bild vom Islam im Licht des ‚arabischen Frühlings‘, in: KIRCHE heute 6/2011, 4-7; im Internet unter: www.kommende-dortmund.de/kommende_dortmund/medien/817/original/89/FISCH-Islam-Kh6-11-internet.pdf.



Dr. Andreas Fisch
Referent für
Wirtschaftsethik
in der Kommende
Dortmund,
Sozialinstitut des
Erzbistums Paderborn

andreas-fisch@gmx.de

Interreligiöses Lernen

Elementare Aufgabe eines zeitgemäßen Religionsunterrichts



Blick in die Kuppel der DITIB-Moschee in Duisburg-Marxloh.

Bildungspolitische Begründungen

Wer sich mit Fragen und Anliegen des interreligiösen Lernens im Religionsunterricht auseinandersetzt, der wird häufig mit dem Vorwurf konfrontiert, dass der katholische Religionsunterricht bereits jetzt viel zu wenig zu konfessionellem Grundwissen und konfessioneller Identität seiner Teilnehmer/innen beitrage. Warum sollten also noch ‚Fremdreligionen‘ im Unterricht behandelt und warum sollte Zeit für den Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen verwendet werden?

Die deutschen Bischöfe haben diesen Vorwürfen in ihren jüngsten Verlautbarungen zum Religionsunterricht in doppelter Weise wi-

dersprochen: Zum einen haben sie in den Kirchlichen Richtlinien für Bildungsstandards in der Sekundarstufe I deutlich einen Gegenstandsbereich zu „Religionen und Weltanschauungen“ ausgewiesen¹, zum anderen haben sie in ihrer aktuellen Erklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ ausdrücklich die „Vermittlung grundlegender Kenntnisse des katholischen Glaubens und anderer Konfessionen und Religionen“² als Ziel des Religionsunterrichts festgeschrieben. Die Gründe für diese lehramtliche Bestätigung interreligiösen Lernens im Religionsunterricht sind in Zeiten von Moscheebaukonflikten, Beschneidungsdebatten oder der Diskussion um die Rolle der Frau

in Liturgie und Amt offensichtlich: Gerade vom schulischen Religionsunterricht wird bildungspolitisch erwartet, dass er durch die Bearbeitung religionskundlicher, religionstheologischer und nicht zuletzt religionspraktisch-ethischer Fragestellungen einen schulischen Beitrag zur Integration und Zivilisierung von Religion leistet.³ Schließlich erleben Schülerinnen und Schüler die faktische Multikulturalität unserer Gesellschaft mit all ihren Problemen und Spannungen besonders intensiv. Gerade der konfessionelle Religionsunterricht – soll er denn weiterhin eine Berechtigung in der säkularen Schule haben – muss deshalb einen zentralen Ort interreligiösen und damit auch interkulturellen Lernens bieten.⁴ Vor al-

lem das dialogische Lernen aus der Perspektive der abrahamitischen Religionen ist von großer gesellschaftlicher Relevanz. Dabei meint der Terminus „dialogisches Lernen“ keinen Exklusivismus in dem Sinne, dass sich interreligiöses Lernen im schulischen Kontext auf die abrahamitischen Religionen beschränken müsse. Natürlich sollen im schulischen Religionsunterricht auch Hinduismus und Buddhismus behandelt werden. Doch das Attribut „dialogisch“ markiert, dass es bei diesem Ansatz vor allem darum geht, bewusst zu machen, welche Bedeutung die drei großen monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam für die Kulturgeschichte Europas, aber auch für das alltägliche Zusammenleben in dieser Gesellschaft haben.⁵

Begriffliche Klärungen

Der Begriff des interreligiösen Lernens ist vieldeutig: Seine Bedeutung ist von pädagogischen wie theologischen und damit auch von konfessionellen Perspektiven abhängig. Vor allem in der evangelischen Religionspädagogik ist es inzwischen üblich, den Begriff des interreligiösen Lernens durch eine grundsätzliche Differenz zur traditionellen Weltreligionendidaktik zu definieren. Evangelische Ansätze, exemplarisch bei Folkert Rickers, sprechen diesem Lernweg das Prädikat des interreligiösen Lernens im eigentlichen Sinne ab, weil ihm das Kriterium der ‚authentischen‘ Begegnung verschiedener Religionen fehle: „Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen [...]. Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für das interreli-

giöse Lernen charakteristisch ist.“⁶ Es wird deutlich, dass hier besonderen Wert auf die Begegnung mit Zeugen fremder Religionen gelegt wird. Diese Definition ist allerdings nicht unproblematisch: In einem solchen Modell kann interreligiöses Lernen – wenn überhaupt im Raum der Schule – nur außerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts stattfinden. Im katholischen Bereich wird interreligiöses Lernen eher als eine religionsdidaktische Dimension des schulischen Religionsunterrichts gesehen: Hier ist interreligiöses Lernen ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangierter Prozess, in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden sollen.⁷

Dies schließt Phasen eines religionskundlichen Unterrichts im Klassenverband, in dem eine Lehrperson über andere Religionen unterrichtet, ebenso ein wie die direkte Begegnung mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen durch Besuche und Exkursionen oder die fächerverbindende Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern anderer Konfessionen und Religionen. Zu beachten ist auch, dass religionskundliche Unterrichtssequenzen im konfessionellen Religionsunterricht nie im Sinne einer ‚neutralen‘ religionswissenschaftlichen Information ablaufen können: Schließlich sind weder Schülerinnen und Schüler noch Lehrerinnen und Lehrer religionswissenschaftlich ausgebildete Experten, sondern in der Regel evangelische und katholische Christen, die in ihre christliche Perspektive Informationen z. B. aus dem Islam oder aus dem Buddhismus integrieren. In diesem Sinne ist – um mit Hans-Georg Ziebertz zu sprechen – interreligiöses Lernen dann gegeben, wenn die

Auseinandersetzung mit religionskundlichen Informationen zu einem intrareligiösen Lernprozess in der Glaubensperspektive von Schülerinnen und Schülerinnen führt.⁸

Didaktische Überlegungen

Den Rahmen allen interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht bildet die Zielsetzung einer ausgearbeiteten interkulturellen Hermeneutik, wie sie paradigmatisch von Theo Sundermeier entwickelt worden ist: Eine angemessene Begegnung zwischen den Schüler/innen auf der einen Seite und den Zeugen oder Zeugnissen fremder Religionen auf der anderen Seite ist nur möglich, wenn die „Wand“, also das kulturell oder religiös Trennende als das Konstitutive zwischen den beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt.⁹ Das Fremde wird so zum Mitkonstituenten der Identität der Schüler/innen. Jede Vereinnahmung oder Instrumentalisierung der anderen Religion führt entsprechend 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 Rätselhaftes 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 man den Umgang mit dem Fremden üben.“¹⁰ Ziel allen interreligiösen Lernens 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 dieser zu gelangen. Dieses neue Verständnis verändert dann auch den Standpunkt und die Perspektive der Schüler/innen, 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 Hemel (2000) kann dies als eine erweiterte religiöse Kompetenz umschrieben werden, die durch die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugnissen und Zeugen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll.¹¹

Methodische Dimensionen

Stephan Leimgruber hat die verschiedenen Dimensionen menschlicher Bildung herausgearbeitet, in denen interreligiöse Lernprozesse ablaufen können. In Bezug auf seine Definition religiöser Bildung generell, gemäß derer Bildung im Kopf beginnt und die ganze Person mit Leib, Geist, Seele, Gefühlen und Handlungen involviert, unterscheidet er zwischen ästhetischen, kognitiven, emotionalen, sprachlichen, spirituellen und handlungsbezogenen Formen interkulturellen wie interreligiösen Lernens. In diesem Sinne ist bei Leimgruber interreligiöses Lernen „[...] als vieldimensionales Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Heinrich Pestalozzi) beschrieben. Seine Bedeutung dürfte aufgrund des künftigen Zusammenwachsens der Welt zu einem ‚global village‘ und aufgrund der medialen Kommunikation noch zunehmen.“¹² Folglich gilt es bei der Initiierung religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht zu beachten, dass nicht nur die sprachlich-ko-

gnitiven Fähigkeiten der Schüler/innen angesprochen werden, sondern auch emotionale, handlungsbezogene wie auch spirituelle Elemente den Unterrichtsprozess konstituieren sollten. Gerade die Arbeit mit Fotos, Postern und Gegenständen, wie sie im Rahmen der angelsächsischen Religious Education entwickelt worden ist, kann hier hilfreich sein und neue Zugänge eröffnen.¹³ Über diese im Regelunterricht zu realisierenden Methoden hinaus bleibt die personale Begegnung mit Angehörigen fremder Religionen – im Rahmen von Besuchen im Unterricht oder von Exkursionen zu Moscheen, Synagogen, Kulturzentren etc. – unverzichtbarer Bestandteil umfassender Lern- und Bildungsprozesse.



Dr. Clauß Peter Sajak
Professor für
Religionspädagogik,
Kath.-Theol. Fakultät
der Universität
Münster

c.sajak@uni-muenster.de

1 Vgl. Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 - 10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 23.09.2004, 28f.

2 Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 16.02.2005, 19 (Hervorhebung C.P.S.).

3 Jürgen Habermas: Glaube und Wissen. Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14. Oktober 2001, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Oktober 2001, 9.

4 Vgl. Clauß Peter Sajak: Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. Neuauflage, Münster 2010, hier im Besonderen 3-13.

5 Vgl. ausführlich Clauß Peter Sajak: Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut und Pirner, Manfred L. (Hgg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik - Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen, Stuttgart 2012, 201-211.

6 Folkert Rickers: Art. Interreligiöses Lernen, in: Mette, Norbert/ Rickers, Folkert (Hgg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, 874-881.

7 Vgl. Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen. Neuauflage, München 2007, 20-22.

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

9 Theo Sundermeier: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996, 133-136.

10 Ebd., 192.

11 Vgl. Ulrich Hemel: Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz - Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz/Wien/Köln 2000, 63-76.

12 Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Begründungen - Dimensionen - Perspektiven, in: Religionsunterricht heute 32/1 (2004), 4-11, hier 5.

13 Vgl. hierzu ausführlich Clauß Peter Sajak: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München 2010.

Hinweise zur Konfessionalität des Religionsunterrichts angesichts des gesellschaftlichen und pädagogischen Auftrags von Schule

Der konfessionelle Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach an allen Schulen mit Ausnahme der Weltanschauungsschulen. Diese in Grundgesetz (Art. 7 Absatz 3), NRW-Landesverfassung (Art. 14 Absatz 1) und NRW-Schulgesetz (§ 31 Absatz 1) kodifizierte Aussage verschafft dem konfessionellen Religionsunterricht wie keinem anderen Fach eine rechtlich abgesicherte Position im Gefüge der schulischen Unterrichtsfächer. Gleichwohl ist gerade die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts immer wieder Gegenstand kritischer Anfragen, die oftmals eine demokratietheoretisch nicht legitime kirchliche Einflussnahme auf den gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag öffentlicher Schulen sowie eine pädagogisch nicht vertretbare (konfessionsbedingte) Tendenziosität bei der Gestaltung von Lernarrangements unterstellen.¹

In kirchlichen Stellungnahmen wird auf diese Vorhaltungen differenziert eingegangen, wobei in erster Linie aus einer konfessionellen und religionspädagogischen Perspektive argumentiert wird.² Eine solche Argumentation ist legitim und kirchlich geboten, auch wenn sie den Schwerpunkt auf bestimmte Aspekte der Argumentation konzentriert, die weniger im Fokus von aus gesellschaftstheoretischer oder (schul-)pädagogischer Perspektive formulierten kritischen Anfragen stehen. Auf eben diese Anfragen soll im folgenden eingegangen werden, indem Begründungsansätze für einen konfessionellen Religionsunterricht aus

eher gesellschaftstheoretischer und pädagogischer Sicht skizziert werden.

Zu eher gesellschaftstheoretischen Begründungsaspekten

Plastische Hinweise auf die gesellschaftliche Bedeutung eines konfessionellen Religionsunterrichts werden im Kontext der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) in Nordrhein-Westfalen zum Schuljahr 2012/2013 sichtbar. Schulministerin Sylvia Löhrmann verwies zur Begründung nicht nur auf die verfassungsrechtlichen Vorgaben, sondern stellte als Vorzüge eines IRU gegenüber der bisherigen (lediglich religionskundlichen) islamischen Unterweisung auch heraus, dass die konfessionelle Form die systematische Reflexion theologischer, ethischer und weltanschaulicher Fragestellungen ermögliche, Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen fördern und damit zum interreligiösen Dialog beitragen könne. Angesichts der gerade durch Weltanschauungen und religiöse Bekenntnisse geprägten Pluralität der Gesellschaft gehöre die „lebendige Auseinandersetzung“ mit theologischen und philosophischen Bekenntnissen „in die Mitte der Gesellschaft“ und „in die Schulen“, keineswegs aber „an die Ränder der Industriegebiete in irgendwelche Versammlungsräume“. In der (öffentlichen) Schule liefere der islamische Religionsunterricht „Impulse für verantwortliches Handeln“ und fördere „Toleranz und Verständnis gegenüber der Entscheidung anderer“.³

Löhrmanns Hinweise knüpfen an die gesellschaftliche Integrationsfunktion von Schule an, die Forschungsgegenstand der Pädagogischen Soziologie ist und nachfolgend im Hinblick auf den Bereich der Religion näher betrachtet werden soll.

Dabei kann diese gesellschaftliche Integrationsfunktion von Schule mit dem Soziologen Helmut Fend als die eigentliche politische Funktion des schulischen Sozialisationsprozesses bezeichnet werden, die in der „Reproduktion von solchen Normen, Werten und Interpretationsmustern“ besteht, die zur Sicherung der (demokratischen) Herrschaftsverhältnisse und damit der verfassten Gesellschaft dienen.⁴

Umgangssprachlicher drückt es Wolfgang Klafki aus: Die Schule habe die Funktion, „die nachwachsende Generation in das gegebene, gesellschaftlich-politisch-kulturelle System einzugliedern, und sie kann diese Eingliederung nur bewirken, wenn sie dieses System und die ihm zu Grunde liegenden Normen, ggf. auch deren Wandlungen, rechtfertigt, legitimiert, begründet, d.h. als im Prinzip gut, wünschenswert darstellt, als ein System, das Zustimmung und Unterstützung verdient.“⁵

Diese Integrationsfunktion schließt die Enkulturation, also das Erlernen der tradierten Kultur bzw. der regional und temporär vorhandenen kulturellen Lebensformen und deren produktive Weiterführung ein.⁶ Zu den institutionalisierten Kulturgebieten

gehört neben Wissenschaft und Kunst insbesondere auch die Religion mit ihren religiösen Sinndeutungen.

Diese kulturell und besonders religiös bestimmten Werte sowie die hiermit verbundenen (im weitesten Sinne moralischen) Wertvorstellungen und -haltungen kann der freiheitliche, säkularisierte Staat selbst nicht garantieren, er ist aber für sein Bestehen auf eben solche Wertbindungen seiner Bürger angewiesen⁷, weshalb er der nachwachsenden Generation die Zugangsmöglichkeit zu kulturellem und speziell religiösem Leben eröffnen muss.

Dieser Zugang lässt sich nicht von einer Metaebene finden, von der aus einer distanzierten Perspektive Betrachtungen über das Phänomen Religion, ihre äußerlichen Erscheinungs- und Aktionsformen angestellt werden. Zu Recht stellt Fend mit Blick auf die „systematische Resubjektivierung kultureller Objektivationen“ fest, dass „kulturelle Fertigkeiten tot bleiben, wenn sie nicht angeeignet werden.“⁸ Denn religiöse Praxis und religiös motivierte Einstellungen setzen immer eine Haltung des Glaubens und damit das religiöse Bekenntnis voraus, weshalb die religiöse Lebensdimension mit ihrer konkreten und konfessionellen Prägung nicht die Grenze, sondern ein unerlässliches Bezugsfeld für die schulische Integrationsfunktion darstellt. Diese Integration im Bereich der konfessionellen Religion ist mit Blick auf den Bildungsauftrag von Schule allerdings an Bedingungen gebunden. Sie muss unterstützend wirken und insoweit an die konfessionellen Merkmale des Schülers anknüpfen.⁹ Sie zielt auf ein vertieftes Verständnis der Konfession ebenso wie auf eine Reflexion konfessioneller Ansprüche und Praxis, impliziert somit auch rationale Aufklärung und

differenzierte Argumentation, ist also kritisch-konstruktiv, nicht adaptiv angelegt.¹⁰ Die gesellschaftliche Integrationsfunktion von Schule vollzieht sich im Bereich der Religion also nicht als katechetischer Vorgang und ist im Übrigen auch nicht auf die konfessionelle Dimension beschränkt. Denn diese Integrationsfunktion richtet sich immer auch auf die für die Gesellschaft unverzichtbare Fähigkeit ihrer Mitglieder, auf der Basis eines Mindestbestandes an gemeinsamen Erfahrungen und Wertüberzeugungen sowie eines wechselseitigen Verständnisses gegenüber je anderen kulturellen und religiösen Gepflogenheiten sozial zu kooperieren. Im Bereich der Religion bedeutet dies, dass Schule auch die Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und Religionen ermöglichen muss, um - nicht nur im konfessionellen Religionsunterricht - interkonfessionelle und -religiöse Dialogfähigkeit zu fördern und der Entwicklung religiös-fundamentalistischer Haltungen in außerschulischen Milieus zu begegnen.¹¹

Zu eher pädagogischen Begründungsaspekten

Pädagogische Begründungsansätze für einen konfessionellen Religionsunterricht müssen bei dem Verständnis von Bildung als pädagogischer Grundkategorie ansetzen. Dabei kann heute aus unterschiedlichen Gründen weder auf das Bildungsideal Humboldts noch auf die klassischen Bildungstheorien Bezug genommen werden; die Erziehungswissenschaft tut sich schwer, sich auf eine Definition des als belastet empfundenen Begriffs „Bildung“ zu verständigen.¹² Eine gewisse Einigkeit gibt es bei Annäherungen. So zielt Bildung für Hilbert Meyer „auf die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die im Prozess der Auseinandersetzung mit der um-

gebenden Welt erworben wird.“¹³ Eine solche Bildung könne der Mensch allerdings nur erwerben, „wenn er selbst in der Lernspirale von Erfahrung und Handeln tätig wird und die Verantwortung für sein Handeln im Rahmen des Geflechts gesellschaftlicher Interessen Schritt für Schritt selbst übernimmt.“¹⁴

Bildung als Fähigkeit zu Reflexivität und verantwortlichem Handeln ist dabei auf (ethische) Maßstäbe angewiesen, die sich nicht aus kurzfristigen und mittelbaren Zielen ableiten lassen, sondern sich an einem maßgeblichen Sinn orientieren, der sich aus der Beziehung von Erfahrung zu einem ganzheitlichen Entwurf des Menschen schöpft. Diese Ganzheitlichkeit bezieht sich auch auf die Frage der Letztbestimmung des Menschen über das zeitverhaftete Sein hinaus und verweist damit auf die Dimensionen von Transzendenz und Religiosität.¹⁵

Benner sieht hier in der Religion eine „zentrale Dimension menschlichen Handelns und insofern auch der Bildung.“¹⁶ Religionsunterricht dürfe daher nicht eine „szientifische und metawissenschaftliche Thematisierung des Religiösen“ sein. Ebenso wenig wie der Fremdsprachenunterricht „in der Form einer Metatheorie der vergleichenden Sprachforschung, sondern (nur) als Latein-, Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht erteilt und betrieben wird, so kann auch Religionsunterricht nicht in der Form einer vergleichenden Religionskunde und -wissenschaft erteilt werden.“ Der Religionsunterricht müsse sich daher auf eine bestimmte Religion beziehen und hiermit vertraut machen, bevor das „Eigene“ mit Fremden verglichen werden könne. Aufgabe des Religionsunterrichts sei es, „am Beispiel und im Medium einer historisch überlieferten Religion

elementare religiöse Erfahrungen zu thematisieren“ und „in religiöse Deutungsmuster einzuführen“.¹⁷

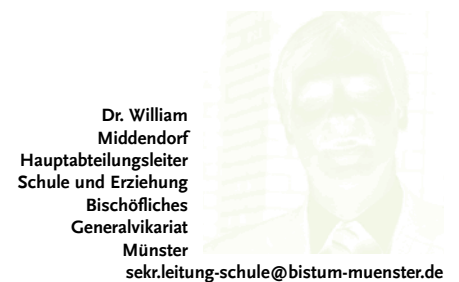
Allgemeindidaktische Bedenken gegen einen rein szientistischen und damit religionskundlichen Unterricht und Argumente für eine unterrichtliche Einbeziehung konkreter und damit konfessioneller religiöser Offenbarung und Erfahrung, Wirklichkeitsdeutung, Heilserwartung, Vollzugsformen und Praxis gemeinschaftlichen Glaubens ergeben sich auch mit Blick auf den von Hilbert Meyer oben geforderte Erfahrungs- und Handlungskontext des Unterrichts sowie die über den Erwerb bloß inhaltlichen Wissens hinausgehende Kompetenzorientierung des (Religions-)Unterrichts.¹⁸ Zugleich bleibt ein solcher konfession-

eller Religionsunterricht ungeachtet seiner Konfessionsorientierung den didaktischen Qualitätsanforderungen an Unterricht verpflichtet, ist also insbesondere wissenschaftsorientiert und reflexiv, legt den Schüler nicht fest, sondern ermöglicht einen selbstbestimmten Standpunkt.

Schluss

Die bisherigen Ausführungen haben Hinweise auf die Vereinbarkeit eines konfessionellen Religionsunterrichts mit dem gesellschaftlichen und pädagogischen Auftrag von Schule gegeben. Nicht übersehen werden sollten dabei die Chancen, die religiöse Bildung im konfessionellen Religionsunterricht für den Glauben hat: Theologische Reflexion und damit die Wissenschaftsorientierung,

der Erfahrungs- und Erkenntniszuwachs, die Erweiterung des Selbst- und Weltverständnisses als Folge von Bildungsprozessen bringen den Glauben in eine lebendige und kritisch-konstruktive Beziehung zur religiösen Dimension der Bildung und ermöglichen damit erst seine (weitere) Klärung und qualitative Weiterentwicklung.¹⁹ Auch dies ist ein Beitrag zur Entwicklung von Mündigkeit.



1 Vgl. hierzu etwa die einschlägigen Positionen der Partei „Die Linke“ oder des Fachverbandes „Bekenntnisfreie Religions- und Lebenskunde“, aber auch die „Einführung“ von Ulrich Kropač und Georg Langenhorst, in: Glietsch, S. et al.: Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre. Babenhausen 2012

2 Vgl. hierzu die vom Sekretariat der Deutschen Bischöfe herausgegebenen Stellungnahmen „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“ (1996) und „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005)

3 Vgl. Löhrmanns Grußwort vom 07.12.2011 in der Bilal Moschee Aachen und Löhrmanns Stellungnahme in der Plenarsitzung des NRW-Landtags vom 21.12.2011 zum Gesetz zur Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (LT-Drs. 15/2209). Verfügbar am 11.08.12 unter: www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Reden_MinisterinLoehrmann/index.html

4 Vgl. Fend, H.: Theorie der Schule. München et al. 1980, S. 16

5 Vgl. Klafli, W.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung. Weinheim und Basel 2002, S. 51

6 Neben Klafli (vgl. ebd. S. 56f) weisen auch andere Schultheoretiker der Schule eine besondere gesellschaftliche Funktion der Kulturüberlieferung zu. Vgl. etwa Diederich, J./Tenorth, H.-E.: Theorie der Schule. Berlin 1997, S. 88ff

7 Vgl. hier die als Böckenförde-Diktum bekannte Analyse des ehemaligen Bundesverfassungsrichters Ernst-Wolfgang Böckenförde in: Böckenförde, E.-W.: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt 1976, S. 60

8 Fend, H.: a. a. O., S. 7

9 Diese Anknüpfung an konfessionelle Merkmale setzt schon aus Gründen der praktischen Umsetzbarkeit eine quantitativ und qualitativ angemessene Konfession voraus.

10 An dieser Stelle darf der Hinweis nicht fehlen, dass die gesellschaftliche Integrationsfunktion von Schule in einer offenen und demokratischen Gesellschaft nicht manipulativ, sondern nur kritisch-konstruktiv wahrgenommen werden kann und hierbei insbesondere das Verhältnis von Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit zu reflektieren ist.

11 Zur Bedeutung des interreligiösen Dialogs vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Der interreligiöse Dialog im Kontext der interkulturellen Kommunikation: Judentum - Christentum - Islam. Verfügbar unter:

www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interreligioeser_Dialog.pdf [11.08.2012]

12 Vgl. hierzu etwa Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. 10. Auflage. Bad Heilbrunn 2008, S. 198ff

13 Vgl. Meyer, H.: Didaktische Modelle. 5. Auflage. Berlin 2002, S. 325

14 Ebd., S. 326

15 Vgl. hierzu auch Benner, D.: Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, S. 3ff Verfügbar unter: www.rpforum.dk/pdf/Dietrich%20Benner.pdf [11.08.2012]

16 Ebd., S. 8

17 Ebd. S. 18ff

18 Vgl. hierzu auch Sajak, C. P.: Kompetenzorientierung im katholischen Religionsunterricht. Das unterrichtspraktische Forschungsprojekt KompKath. In: Kirche und Schule. Heft Nr. 159 (September 2011), S. 3ff

19 Vgl. Biehl, P.: Die Gottesebenenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung - Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. In: Biehl, P./Nipkow, K. E.: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster 2003, S. 50f

Am 1. August 2012 hat Sabine Kahler ihren Dienst als religionspädagogische Referentin für Haupt- und Sekundarschulen in der Abteilung Religionspädagogik der Hauptabteilung Schule und Erziehung aufgenommen. Bisher war sie als Lehrerin für Katholische Religionslehre und Geschichte am Freiherr-vom-Stein-Gymnasium in Münster tätig. Mit Hilfe ihrer Antworten auf unseren kleinen Fragebogen stellen wir sie Ihnen vor:



Ein guter Arbeitstag beginnt (mit) ... einer Tasse Tee, einem Blick auf das Wetter, der Freude über Sonne, Minuten nur für mich und mit freundlichen Begegnungen.

Die Zeit vergesse ich, wenn ... ich mit meinem Mann, meinen beiden Töchtern und Freundinnen/Freunden kommuniziere („vis-a-vis“, Telefon, Mail, Skype), Urlaub mache, lese und mich auf andere Arten entspanne.

Diese Bibelstelle gibt mir (nicht nur heute) Kraft für den Alltag ... Ps 91, 11f.: Denn er befiehlt seinen Engeln, dich zu behüten auf all deinen Wegen. Sie tragen dich auf ihren Händen, damit dein Fuß nicht an einen Stein stößt.

In den letzten Wochen habe ich – ohne berufliche Verwertungsabsichten – gelesen ...

Joachim Gauck: Winter im Sommer – Frühling im Herbst. Erinnerungen.

Für diese Hobbys nehme ich mir Zeit ...

reisen, lesen, schwimmen, wandern, gut essen mit Familie und Freunden.

Mit 18 Jahren wollte ich ... dass die Ferien nie enden und ein Schuljahr im Ausland verbringen (diese Träume blieben unerfüllt) und nicht mehr in Dortmund leben/ studieren (dies klappte: ich habe mit großer Begeisterung Theologie und Geschichte in Münster und Freiburg i.Br. studiert).

Kindern und Jugendlichen heute wünsche ich ...

dass es für sie „erfülltes Leben gibt trotz unerfüllter Wünsche“ (D. Bonhoeffer), Räume der Offenheit, um über die eigenen Erfahrungen mit anderen zu sprechen, den Mut Dinge zu hinterfragen, um einen eigenen Standpunkt zu finden und wegweisende Begleiter in ihrem Leben.

30. Münstersche Gespräche zur Pädagogik

„Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung“ so lautet der Titel der 30. Münsterschen Gespräche zur Pädagogik, die vom 11. bis 13. März 2013 im Franz Hitze Haus stattfinden werden. Als Referenten aus der Wissenschaft haben die Professoren Altrichter, Benner, Bonsel, Pant und Reh zugesagt. Sie werden Konzepte und Ergebnisse schulischer Qualitätsanalysen kritisch in den Blick nehmen. Erfahrungen von Schulpraktikern, die Ergebnisse von Qualitätsanalysen nutzen und mit ihrer Hilfe Unterrichtsentwicklung voranbringen, werden in zwölf Arbeitskreisen vorgestellt. Entsprechend dem Motto „Wissenschaft und Schule im Dialog“ ist Raum und Zeit für den Austausch zwischen Referenten und Teilnehmern vorgesehen.

Programme und Anmeldeunterlagen werden ab November verschickt bzw. stehen unter www.bistum-muenster.de/MGP zum Download bereit.

Michael Schweers wechselt zur Bezirksregierung

Zum 1. Juni 2012 wechselte Michael Schweers, bisheriger Leiter der Abteilung Katholische Schulen in der Hauptabteilung Schule und Erziehung, als Dezernent in das Gymnasialdezernat der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. Herr Schweers nimmt dort insbesondere Aufgaben eines Schuldezernenten und des Fachdezernenten für Katholische Religionslehre wahr. Einen ähnlichen Berufswechsel hatte vor etlichen Jahren Herr Dr. Kranemann vorgenommen, der zuvor ebenfalls Abteilungsleiter in der Hauptabteilung gewesen war.

Am 30. Mai nahm Michael Schweers im Franz Hitze Haus die Gelegenheit wahr, sich von zahlreichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Hauptabteilung sowie Schulleiterinnen und Schulleitern zu verabschieden. Der Dank für die zurückliegende Zusammenarbeit und die guten Wünsche für die neue Aufgabe begleiten Michael Schweers bei seinem Start in dem neuen Amt.

Dr. Joachim Dikow mit päpstlichem Gregoriusorden geehrt

Papst Benedikt XVI. hat den langjährigen früheren Leiter der Schulabteilung des Bistums Münster, Dr. Joachim Dikow, für seine Verdienste um die Förderung des Privatschulwesens in Nordrhein-Westfalen und in der Bundesrepublik Deutschland mit dem Gregoriusorden ausgezeichnet. Weihbischof em. Heinrich Janssen, der in den Siebzigerjahren stellvertretender Leiter der Hauptabteilung war, überreichte dem 85-jährigen die Auszeichnung „Ritter des Gregoriusordens“ am 12. Juli im Auftrag des Bischofs von Münster. In seiner Laudatio bekannte der Weihbischof, der mehr als 15 Jahre mit Dikow zusammengearbeitet hatte, „immer angetan“ gewesen zu sein „vom Engagement, vom Wissen und von der Glaubensüberzeugung“ des Ausgezeichneten. Dikow hob in seinen Dankesworten hervor, man entscheide oft nicht selbst, sondern mit Hilfe Gottes oder mit Unterstützung anderer Menschen, die Gott einem schicke.

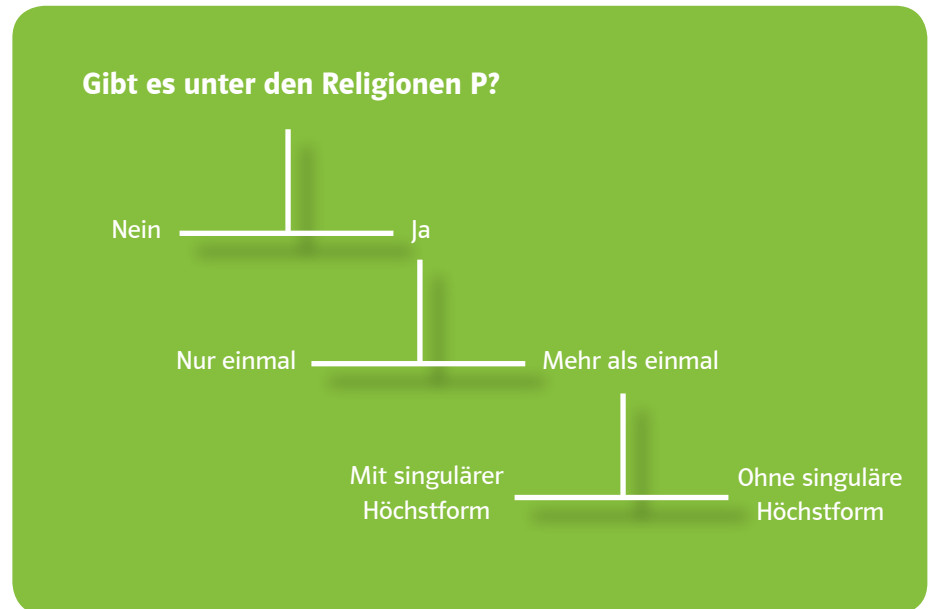
Nostra Aetate – Neues zur Theologie der Religionen im Religionsunterricht

Nostra Aetate

Die Erklärung „Nostra Aetate“¹ vom 28.10.1965 gehört zu den herausragenden Dokumenten des II. Vatikanischen Konzils. Der damit verbundene Paradigmenwechsel in der Verhältnisbestimmung der Katholischen Kirche zu den nicht-christlichen Religionen rückt im Jubiläumsjahr des Konzils wieder mehr und mehr in den Vordergrund. In einer globalisierten und pluralisierten Welt drängen Fragen der interreligiösen Verständigung. Dies allein rechtfertigte die Thematisierung von „Nostra Aetate“ beispielsweise im Kontext der Ekklesiologie in der gymnasialen Oberstufe. Die Auseinandersetzung mit dem Text gehört jedoch seit mehreren Jahren auch zum Obligatorium des Zentralabiturs in NRW. Die Behandlung des Textes lädt zu verschiedenen Perspektivierungen der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern (SuS) ein; sie wirft ein Licht auf das Selbstverständnis der katholischen Kirche in einer globalisierten Welt, d.h. im Dialog mit den Weltreligionen, stellt die Frage nach Wahrheit und Toleranz und sondiert kritisch die sich daraus ergebenden Friedens- und Gewaltpotentiale.

Theologie der Religionen

Theologisch findet die Auseinandersetzung mit diesen Fragen vor allem ihren Niederschlag in der „Theologie der Religionen“, die seit den 1960er Jahren – nicht zuletzt vor dem Hintergrund von „Nostra Aetate“ – entstanden ist und in den letzten dreißig Jahren vier verschiedene Grundmodelle ent-



wickelt hat. Auf modelltheoretischer Ebene sind die im Schaubild (oben) dargestellten Optionen logisch alternativlos.² Die Eigenschaft P meint die Vermittlung heilshafter Erkenntnis oder Offenbarung. Verneint man die Realität von P, so ist man Atheist (Option 1). Behauptet man, dass es P nur einmal gibt, so ist man Exklusivist (Option 2). Unter Exklusivismus ist die Position zu verstehen, die die eigene Religion als ausschließlichen Heilsweg vertritt. Gott hat sich exklusiv in der eigenen religiösen Tradition offenbart, alle anderen Religionen befinden sich demgegenüber in der Unwahrheit bzw. im Unheil. Gerne wird als Beispiel die cyprianische Formel „salus extra ecclesia non est“ (bzw. „extra ecclesiam nulla salus“) herangezogen. Obwohl sie von Cyprian (200–258) in einem anderen Kontext for-

muliert wurde, bringt sie im Prinzip die traditionelle Position der katholischen Kirche zu den nichtchristlichen Religionen auf den Punkt, bevor mit „Nostra Aetate“ auch die Heilssuche anderer Religionen eine Würdigung erfährt. Seither lehnt die katholische Kirche „nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist“, soweit sie „doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet“ (Nostra Aetate, Nr. 2). Exklusivistische Positionen kann es prinzipiell in jeder Religion geben. Perry Schmidt-Leukel, einer der profiliertesten Vertreter der Theologie der Religionen, exemplifiziert aktuellen christlichen Exklusivismus anhand der Southern Baptist Convention (15,8 Mill. Mitglieder in den USA). Anlässlich des hinduistischen Diwali-Festes rief die

Kirchenleitung zum Gebet auf für jene 900 Millionen Menschen, die „in der hoffnungslosen Dunkelheit des Hinduismus verloren“ seien: „Durch Kali und andere Götter und Gottheiten des Hinduismus hält Satan Kalkutta fest in seinem Griff. Es ist Zeit, dass die Erlösung Christi nach Kalkutta kommt.“³ Nostra Aetate kommt dagegen zu einer anderen Einschätzung. Explizit wird der Hinduismus gewürdigt: „So erforschen im Hinduismus die Menschen das göttliche Geheimnis und bringen es in einem unerschöpflichen Reichtum von Mythen und in tiefdringenden philosophischen Versuchen zum Ausdruck und suchen durch asketische Lebensformen oder tiefe Meditation oder liebend-vertrauende Zuflucht zu Gott Befreiung von der Enge und Beschränktheit unserer Lage.“ (Nr. 2). Doch erfolgt im Text anschließend eine Wendung: „unablässig“ verkündet die katholische Kirche „und muss sie verkündigen Christus, der ist ‚der Weg, die Wahrheit und das Leben‘ (Joh 14,6), in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat.“ (ebd.) Bezogen auf das Schaubild gestehen die Konzilsväter anderen Religionen also P zu; die „singuläre Höchstform“ findet sich jedoch im Christentum. Damit ist die offizielle religionstheologische Position der kath. Kirche als inklusivistisch (Option 3) zu kennzeichnen. Der Inklusivismus räumt grundsätzlich eine Vielfalt von Heilswegen ein, sieht in der eigenen Tradition jedoch die definitive Heilswahrheit; insofern bleiben andere Heilswege demgemäß „Umwege“. Denn auch das in anderen Religionen offenbarte und gewirkte Heil geht auf Christus zurück, wie Papst Johannes Paul II. deutlich macht: „Die Tatsache, dass die Anhänger anderer Religionen auch außerhalb der

normalen Wege, die Christus festgelegt hat, die Gnade Gottes empfangen und durch Christus erlöst werden können, nimmt den Aufruf zum Glauben und zur Taufe nicht zurück, die Gott für alle Völker will.“⁴ Der religionstheologische Pluralismus (Option 4) hingegen lehnt die Vorstellung einer singulären Höchstform von Heil und Offenbarung in einer Religion ab. Zumindest in den anderen Weltreligionen werden demnach Heil und Wahrheit in gleichwertiger Weise vermittelt. John Hick, sicherlich der einflussreichste Vertreter des Pluralismus, ist der Ansicht, „dass es eine unbedingte, transzendente Wirklichkeit gibt, die die Quelle und der Grund von allem ist; dass diese Wirklichkeit in Bezug auf das menschliche Leben gut ist, dass sich die universale Gegenwart dieser Wirklichkeit auf menschliche Weise widerspiegelt im Leben der großen spirituellen Leitgestalten dieser Welt.“⁵ In seinen Augen stellen die einzelnen Religionen gleichsam Linsen dar, mit denen ein Blick auf einen Ausschnitt der transzendenten Wirklichkeit (das „Real“) ermöglicht wird. Damit wird den Religionen ein relativer Zugang zu Heil und Offenbarung zugestanden, ohne dass eine Religion im Besitz von objektiver Wahrheit (und damit einer Offenbarung des Realen an sich) wäre.

Komparative Theologie – ein Ausweg aus dem Dilemma der Theologie der Religionen?

Für eine ausführliche Diskussion der kurz vorgestellten religionstheologischen Modelle ist hier kein Raum; insbesondere die pluralistische Position wäre zu befragen, wie unter ihren Prämissen überhaupt noch Wahrheits- und

Geltungsansprüche aufrecht zu erhalten sind. Klaus von Stosch, katholischer Theologie und Begründer des Zentrums für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn, weist dagegen auf ein grundlegendes Dilemma der religionstheologischen Modellbildung aus christlicher Sicht hin: Keine der beschriebenen logisch alternativen Optionen „ist dazu in der Lage, das Grunddilemma jeder christlichen Theologie der Religionen zu lösen [...], sowohl andere Religionen bzw. zumindest ihre AnhängerInnen in ihrer Andersheit wertzuschätzen als auch an dem eigenen Wahrheits- und Unbedingtheitsanspruch festzuhalten. Exklusivismus und Inklusivismus scheitern bei der Lösung dieses Dilemmas daran, dass sie keine Perspektive aufzeigen können, in der Andere in ihrer Andersheit gleichwertig angesehen werden können; der Pluralismus scheitert daran, dass er den eigenen Unbedingtheitsanspruch und jedes verständliche Reden von Wahrheit in Bezug auf Gott aufgeben muss.“⁶ Der christliche Glaube verpflichtet jedoch gerade dazu, beide Pole des Dilemmas zu beachten; einerseits verweisen sowohl Jesu radikal inklusives Verhalten wie auch der trinitarische Gottesbegriff darauf, Andersheit als Andersheit positiv zu werten und damit Fremdes als Fremdes anzuerkennen; andererseits erscheint es unabdingbar den christlichen Unbedingtheitsanspruch aufrecht zu erhalten.

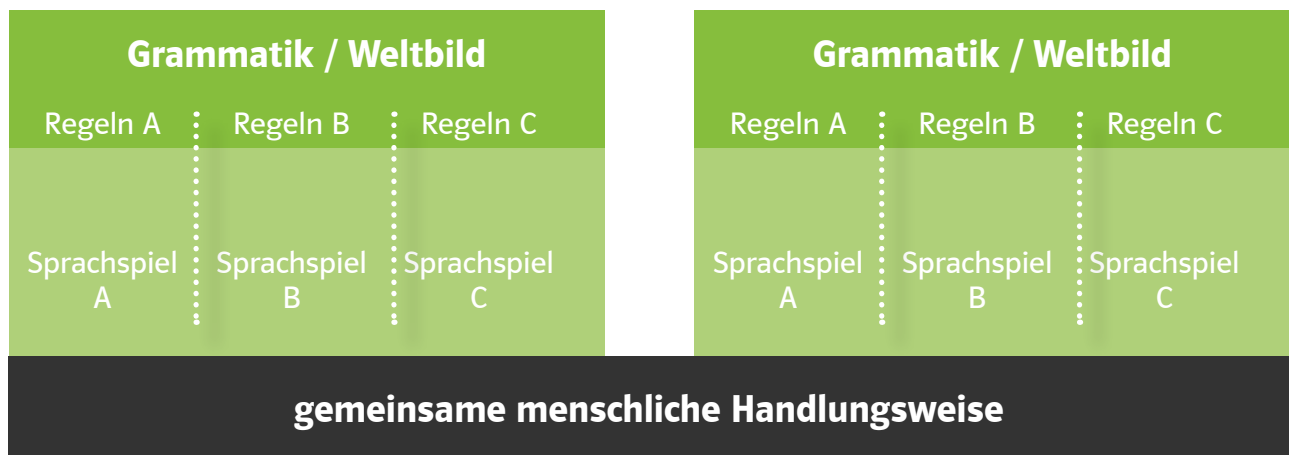
Im Anschluss an die Spätphilosophie des österreichischen Philosophen Ludwig Wittgenstein (1889-1951) versucht von Stosch einen Ausweg aus dem beschriebenen Dilemma. Die Komparative Theologie verabschiedet sich von einer religionstheologischen Vogelperspektive, die scheinbar objektiv die Geltungsansprüche der ver-

schiedenen Religionen abwägt und ihr Wahrheitspotential in Relation zueinander setzt.⁷ Komparative Theologie wendet sich vergleichend dem konkreten Einzelfall zu. „Es geht ihr nicht um Allgemeinaussagen über die Wahrheit einer oder mehrerer Religionen, sondern um das Hin- und Hergehen zwischen konkreten religiösen Traditionen angesichts bestimmter Problemfelder, um Verbindendes und Trennendes zwischen den Religionen neu zu entdecken.“⁸ Wo die religionstheologische Modellbildung in die Sackgasse führt und den interreligiösen Dialog faktisch unmöglich macht, will die Komparative Theologie den Dialog gerade führen. Sie stützt sich dabei auf die Sprachspieltheorie Wittgensteins.

spielsweise von empirischen oder enzyklopädischen Sätzen, die lediglich einen Sachverhalt darstellen. Dass und auf welche Weise religiös-regulative Sätze das Leben religiöser Menschen regeln und in gewisser Weise ihrer (Sprachspiel-)Praxis (und auch allen sachhaltigen Sätzen) ermöglichend zugrunde liegen, lässt sich aber nur an der Praxis selbst ablesen. Diese vollzieht sich – in der Nomenklatur Wittgensteins – in „Sprachspielen“.

„Für den interreligiösen Dialog bedeutet die Philosophie Wittgensteins, dass die grundlegenden Glaubenssätze des Anderen genauso regulativen Charakter haben wie die eigenen. Ich verstehe

der Religionen muss sich von der Vogelperspektive und damit auch von jedweder Modellbildung verabschieden. Als Komparative Theologie führt sie in den Dialog. Die Andersheit des Anderen beginne ich erst zu verstehen, indem ich versuche, in seinem Sprachspiel mitzuspielen. Erst so kann ich begreifen, welche Regeln im Sprachspiel meines Dialogpartners in Geltung sind. Dabei kann ich Ähnlichkeiten und Anschlussstellen entdecken, die vordergründig und aus der Distanz gar nicht erkennbar gewesen wären. Die Behauptung (der regulative Satz) „Gott ist der Herr!“ kann eine völlig divergente Bedeutung erhalten, je nachdem, in welchem Sprachspiel er gilt. Das gilt selbst in-



Nach Wittgensteins Sprachphilosophie vollzieht sich unsere Wirklichkeit innerhalb verschiedener Sprachspiele, denen eine „Grammatik“ zugrunde liegt (s. Schaubild).^{8a} Glaubenssätze können in diesem Sinne grammatischen Charakter haben, insofern sie so zum Weltbild religiöser Menschen gehören, dass deren Praxis basal von ihnen geprägt und geregelt wird. Sie haben also einen regulativen Status. Damit unterscheiden sie sich bei-

den Inhalt solcher Glaubenssätze also erst dann, wenn ich sehe, wie sie regulativ ins Leben eingreifen. Ich verstehe auch meinen eigenen Glauben nur in dem Maße, in dem ich ihn handle, d.h. in dem ich mein Leben von ihm regeln lasse. Denn ich verstehe regulative Sätze nur in dem Maße, in dem ich sehe, wie sie Lebenspraxis und Sprechen im Sprachspiel bestimmen.“⁹

Eine dergestalt geprägte Theologie

nerhalb einer Religionsgemeinschaft. Für Mutter Teresa etwa hatte dieser Satz eine ganz andere lebenspraktische Bedeutung als er z.B. für einen Kreuzfahrer gehabt haben muss. So kann der Dialog mit dem Fremden auch zu einer neuen Selbstinterpretation führen, indem mir erst im Sprachspiel klar wird, welche Regeln eigentlich meine (Sprach-)Praxis bestimmen und wie ich sie deute. Es ist offensichtlich, dass eine solche Herangehensweise an den reli-

gionstheologischen Diskurs nur begrenzt stellvertretend ausgeübt werden kann. Zunächst scheinen von komparativer Theologie nur bescheidende Ergebnisse zu erwarten sein, bleiben ihre Urteile vorläufig und relativ. Festgestellte Differenzen zwischen zwei religiösen Traditionen werden durch den Rückbezug auf die Praxis immer wieder neu betrachtet und damit liquide gehalten. Gleichwohl können sich Unterschiede zeigen, die eine Anerkennung unmöglich machen, wiewohl (fallible) Kriterien dafür erst in der Sprachspielpraxis entstehen.

Klaus von Stosch hat mittlerweile eine ganze Reihe von Projekten auf den Weg gebracht, die komparative Theologie in dialogischer Form anhand konkreter Problemstellungen zu realisieren versuchen.¹⁰ Aus dieser Perspektive bedeutet der christliche Absolutheitsanspruch „nicht eine unveränderliche Form des Glaubens, sondern den Mut, den Zuspruch der Liebe Gottes in allen Sprachspielen und Situationen verstehbar zu machen. [...] Zum Beispiel könnte die Ablehnung Jesu Christi durch Andersgläubige kaum als wertzuschätzende Andersheit erscheinen. Aber bei genauer Betrachtung der dieser Ablehnung zugrunde liegenden Regeln erscheint sie vielleicht gar nicht mehr als solche; entweder weil ich durch das Fremde neu verstehe, was meine Beziehung zu Jesus Christus eigentlich bedeutet (welche Regeln ich zugrunde lege), oder weil ich sehe, dass das ablehnende Urteil der Anderen so sehr in einer anderen Sprachspielpraxis verwurzelt ist, dass das Christentum ganz anders verstanden wird, als ich es verstehe.“¹¹

Möglicherweise kann die Komparative Theologie ein Weg sein, die beiden Seiten des Dilemmas der

Theologie der Religionen in der Hinwendung zur Praxis und zum Einzelfall vereinbar zu machen.

Unterrichtspraktische Erfahrungen

Bei der Behandlung der Theologie der Religionen in einem kath. Religionskurs der Jahrgangsstufe 13 begegneten die SuS der Komparativen Theologie mit Skepsis. Allgemein wurde das beschriebene Dilemma der Religionstheologie anerkannt; für die SuS wirkte die Komparative Theologie aber vielfach als zu schwach, um dem Dilemma wirklich zu entkommen. Dahinter steckte zum einen eine gewisse Ungeduld: eine Modellbildung gibt klare Positionen wieder, an denen man sich ggf. auch reiben kann; die komparative Theologie gibt keine eindeutigen oder verallgemeinerbaren Antworten auf die Wahrheitsfrage, deren Beantwortung die SuS jedoch einforderten. Zum anderen wurde der Komparativen Theologie vorgeworfen, sie sei letztlich doch nur ein „verkappter Inklusivismus“, der doch nur das in den anderen Religionen suche und wertschätze, was der eigenen Überzeugung entspricht. Spannend, aber auch sehr (heraus-)fordernd war für viele SuS der Versuch der Analytischen Philosophie Wittgensteins, Wirklichkeit als Sprachgeschehen zu begreifen. Die Theologie der Religionen gehört meiner Erfahrung nach zu den Themen des Oberstufencurriculums, die SuS besonders ansprechen. Dies ist nicht zuletzt der Aktualität der Fragen geschuldet, die in einer globalisierten Welt religiöse Gewalt und ein vermeintlicher „Kampf der Kulturen“ (Huntington) aufwerfen und die in das Zentrum des interreligiösen Dialogs führen. Die Konzilsväter verorten Nostra Aetate klar im Kontext dessen, was wir heute Globalisierung nennen:¹² „In unserer

Zeit, da sich das Menschengeschlecht von Tag zu Tag enger zusammenschließt und die Beziehungen unter den verschiedenen Völkern sich mehreren“ geht es um eine Humanisierung dieser Beziehungen: „Gemäß ihrer Aufgabe, Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern“, nimmt die Konzilskirche das in den Blick, „was den Menschen gemeinsam ist und sie zur Gemeinschaft untereinander führt.“ (Nostra Aetate, Nr. 1) Es empfiehlt sich daher, mit aktuellen Fragen und Problemen unserer globalisierten Welt in die Thematik einzusteigen.¹³ Dabei sollte die Frage in den Fokus gerückt werden, welche Rolle gerade die Religionen in den aktuellen Problemstellungen spielen. Lohnenswert ist in diesem Zusammenhang eine tiefer gehende Vergewisserung der Relevanz der Religion für Frieden und Unfrieden in den menschlichen Kulturen. Der deutsche Philosoph, Theologe und Pädagoge Georg Picht provozierte bereits in den 60er Jahren durch die Behauptung, man könne „nicht untersuchen, ob die Menschheit eine Zukunft hat, ohne zu untersuchen, ob die Religionen eine Zukunft haben.“¹⁴ Auf das ethisch begründete Friedenspotential der Religionen heben inzwischen das Projekt Weltethos und andere Forderungen nach einem „planetarischen Ethos“ ab,¹⁵ die an dieser Stelle gut thematisiert, aber auch problematisiert werden können.¹⁶ In diesem Zusammenhang kann auch Nostra Aetate gelesen werden als Basistext für einen interreligiösen Dialog aus katholischer Perspektive.¹⁷ Um Nostra Aetate als Beispiel für eine inklusivistische Position identifizieren zu können, bedarf es einer gründlichen Erarbeitung der Modelle der Theologie der Religionen, beispielsweise in Form

eines Gruppenpuzzles. Als instruktiv erweist sich eine Visualisierung der Modelle durch die SuS.

Meiner Erfahrung nach – und gegen meine Annahme – neigen die SuS dazu sich selbst einer inklusivistischen Position zuzuordnen verbunden mit einem hohen Toleranzgrad gegenüber anderen Religionen. Kontrastierend kann es auch lohnenswert sein, mit dem Hinduismus eine Religion zu beleuchten, die sich selbst als pluralistisch bezeichnen würde. Bekannt ist etwas das Diktum Mahatma Gandhis (1869-1948), nach dem für einen Hindu jede Religion wahr ist: „All religions are true; all religions have so-

me error in them; all religions are almost as dear to me as my own.“¹⁸ So sympathisch und friedensstiftend eine solche Position für viele SuS zunächst erscheint, so sehr – nach meiner Erfahrung – schrecken sie zu allermeist letztlich doch davor zurück, sie tatsächlich zu übernehmen.

Es gibt noch eine Reihe anderer Aspekte, die man in diesem Zusammenhang thematisieren könnte; z.B. eine Reflexion des christlichen Missionsauftrags und -verständnisses oder die Inblicknahme gelungener interreligiöser Projekte.¹⁹ Nicht aus dem Auge verlieren sollte man dabei die grundsätzliche Frage, wie

interreligiöse Verständigung gelingen kann. Zentral dafür ist das Problem der Sprache: Was heißt eigentlich Dialog? Es geht darum, die Sprache, oder besser: das Sprachspiel des anderen zu verstehen und mitzuspielen.



Dr. Tobias Voßhenrich,
Referent für
Religionspädagogik
an Gymnasien und
OSTiR i.K. am Gymnasium
St. Mauritius, Münster

vosshenrich@bistum-muenster.de

1 Der Text ist leicht auffindbar unter: www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html

2 P. Schmidt-Leukel, Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005, S. 66.

3 ebd., S. 96.

4 Johannes Paul II., Brief an die Bischöfe Asiens anlässlich der 5. Vollversammlung der Vereinigung ihrer Bischofskonferenzen (23. Juni 1990), L'Osservatore Romano, 18. Juli 1990.

5 Zitiert wird nach Schmidt-Leukel (Anm. 2), S. 191. Original: J. Hick, The Metaphor of God Incarnate, London 1993, S. 163.

6 K. von Stosch, Einführung in die systematische Theologie, Paderborn 2009, S. 109.

7 Eine ausführlichere, aber leicht verstehbare Einleitung gibt Klaus von Stosch in seinem Aufsatz: Komparative Theologie – ein Ausweg aus dem Grunddilemma jeder Theologie der Religionen?:

[http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/katholische-theologie/von_Stosch/Aufsätze/Komparative_](http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/katholische-theologie/von_Stosch/Aufsätze/Komparative_Theologie.pdf)

[Theologie.pdf](http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/katholische-theologie/von_Stosch/Aufsätze/Komparative_Theologie.pdf)

8 Vgl. K. v. Stosch (Anm. 7), S. 9

8a K. v. Stosch 2009, S. 311.

9 Ebd. S. 7

10 Vgl. dazu die Internetpräsenz des Zentrums für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften: <http://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/zekk/>

11 K. v. Stosch (Anm. 7), S. 11

12 Der Begriff „Globalization“ taucht zum ersten Male 1961 in einem englischsprachigen Lexikon auf.

13 Die im Folgenden angesprochenen Materialien sendet der Autor auf Nachfrage gern zu.

14 G. Picht, Mut zur Utopie. Die großen Zukunftsaufgaben, München 1969, S. 131.

15 Vgl. z.B. www.weltethos.org und W. Huber, Weltweite Verantwortung, zit. nach B. Brüning (Hrsg.), Religion. Religionskritik. Weltethos. Kurshefte Ethik/Philosophie, Berlin 2002, S. 98.

16 Vgl. etwa die Forderung nach einem „Weltpathos“ der ev. Theologin Sung-Hee Lee-Linke: „Eine gefährliche Kraft“. Besitzen die Religionen den Schlüssel zum Frieden?

Oder öffnen sie das Tor zum Abgrund? Ein Streitgespräch, in: Publik-Forum 2/2008, S. 12-15 (auch: www.jalb.de/2009-05-3.html).

17 Es empfiehlt sich auch andere lehramtliche Texte zur Thematik heranzuziehen, etwa die Enzykliken „Ecclesiam suam“ und „Evangelii nuntiandi“ von Papst Paul VI. Als „Fallstudie“ lohnenswert ist auch das „Weltgebetstreffen für den Frieden“, das auf Initiative Papst Johannes-Pauls II. erstmals 1986 in Assisi stattfand und erst durch Nostra Aetate ermöglicht wurde.

18 Zit. nach S. Rappel, Gemeinsame Weltverantwortung und globales Ethos, Paderborn u.a. 2007, S. 245. Vgl. dazu ausführlicher: G. Hunze / T. Voßhenrich, Begegnung mit dem Hinduismus, Themenheft Religion trifft uns, 4/2011.

19 Exemplarisch wären etwa die Erfahrungen von Clemens Mendoca, Christliche Spiritualität im indischen Kontext. Der Beitrag einer Minderheitenreligion zum interreligiösen Lernen, Ostfildern 2009, lebensnah und aufschlussreich.

Lernen an Zeugnissen

Ein kompetenzorientierter Ansatz interreligiösen Lernens

Fremde Religionen, insbesondere die abrahamitischen und fernöstlichen Religionen, haben einen fest verankerten Platz in den verschiedenen Curricula des konfessionellen Religionsunterrichts der Bundesländer. Das Kennenlernen anderer religiöser Welten, ihrer Menschen, Geschichten und Traditionen, ist zunächst eher phänomenologisch orientiert, um dann im grundlegenden Sinne hermeneutisch zu wirken: Die Schülerinnen und Schüler (Sch.) sollen fremde Traditionen wahrnehmen, verstehen lernen und Kenntnisse über sie gewinnen, mitunter auch religionsvergleichend beurteilen. Im besten Fall entdecken die Sch. darüber auch ein möglicherweise eigenes religiöses Bekenntnis noch tiefergehender.

Ungeachtet der vielfältigen Ansätze und Begriffsbestimmungen meint interreligiöses Lernen ganz elementar verstanden im Kern noch mehr.¹ Denn es verfolgt den Anspruch, nicht nur das Andere verstehen und kennen zu lernen, sondern zugleich immer auch das Andere mit dem Eigenen, das Fremde mit dem Vertrauten in einen wechselseitigen Verstehens- und Interpretationsprozess zu bringen. Diese Wechselseitigkeit kann bereits von Anfang an eine Rolle im Lernprozess spielen und muss nicht einem primären Informiert werden nachgeordnet werden.

Auch wenn mit Blick auf die Lernenden und ihre Biographien eine Bestimmung von ‚Fremdem‘ bzw. ‚Vertrautem‘ alles andere als trivial ist und wohl individuell ständig neu de-



Jüdische Mesusa.

finiert werden muss, kann in der Zielperspektive ein Lernen stehen, das gleichermaßen und gleichzeitig sowohl ‚das‘ Fremde und Andere erschließen hilft (interreligiöse Dimension) als auch dazu anleitet, eine individuelle Position zu entwickeln bzw. das eigene religiöse Bekenntnis besser zu verstehen und auszubilden (intrareligiöse Dimension).² Mit dem „Ansatz der Gabe“ können diese beiden Dimensionen m. E. gut miteinander verschränkt werden.

Der „Ansatz der Gabe“ am Beispiel des Judentums

Der „Ansatz der Gabe an das Kind“ wurde als eigener didaktischer Zugang ursprünglich unter dem Programmwort „A Gift to the Child“ (M. Grimmitt/J. Hull) im multireligiösen bzw. multiethnischen Schulkontext des angel-

sächsischen Raums entwickelt und dann als „Lernen an Zeugnissen“ (K. Meyer, St. Leimgruber, C. P. Sajak) bzw. „Lernen mit Artefakten“ (W. Haußmann/J. Lähnemann) in den deutschen Sprachraum übertragen.³ Der Ansatz verfolgt ein doppeltes didaktisches Anliegen, indem er deskriptive, religionskundliche Zugänge mit existenziellen, erfahrungsorientierten Elementen verbindet. Dadurch lässt sich die alleinige Perspektive einer distanzierteren Religionskunde genauso vermeiden wie eine vereinnahmende Behandlung fremder Bekenntnisse. Differenz und Fremdheit bleiben dabei entscheidende Motoren eines Lernprozesses und zugleich anschlussfähig an die Erfahrungen und Deutungsmuster der Lernenden. Im Zentrum des Ansatzes steht das religiöse Item, die „Gabe“ oder das „Zeugnis“, als Initiator

des Lernprozesses. Das kann ein Kultgegenstand (Weihrauchfass, jüdischer Gebetsriemen) sein, ein Wort oder ein Klang (Gebetsruf des Muezzin), eine Statue (die hinduistische Gottheit Shiva), eine Geschichte oder eine Person (buddhistischer Mönch). Die Auswahl ist dreifach kriteriengeleitet: Das Item soll exemplarisch für die jeweilige Religionsgemeinschaft sein, soll eine ‚numinose Aura des Heiligen‘ hervorrufen und soll bedeutsam für Entwicklung und Lernprozess der Sch. sein. Das zu Grunde liegende methodische Gerüst besticht durch seine Einfachheit und eröffnet genau darin verschiedene Lernchancen. Es basiert nach John Hull auf vier Phasen, die hier exemplarisch an einem Zeugnis der jüdischen Tradition, der Mesusa, dargestellt werden.⁴

I. Phase der inneren Beteiligung (The Engagement Stage)

In dieser ersten Phase geht es darum, die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lerngruppe für den inhaltlichen Kontext des Zeugnisses zu wecken. Das kann mit oder auch ohne das konkrete Zeugnis geschehen. Eine Möglichkeit, die Begegnung mit dem Zeugnis der jüdischen Mesusa auf der Erfahrungsebene vorzubereiten, bietet die Auseinandersetzung mit persönlichen Glücksbringern, Schutzamuletten oder Symbolen des eigenen religiösen und nichtreligiösen Lebensweges. Die Sch. bringen persönliche Gegenstände mit, stellen sie sich gegenseitig vor und versuchen erste Differenzierungen: Wodurch werden diese verschiedenen Gegenstände zu Glücksbringern? Was unterscheidet ein Amulett von einem Talisman oder vom christlichen Symbol des Kreuzes? Wirkt ein Amulett wirklich und wenn ja,

wie? Wann, wo und wie spielt es für den Besitzer eine Rolle? Etc.

II. Phase der Entdeckung (The Exploration Stage)

Anschließend wird die konkrete Begegnung mit dem Zeugnis und dessen Erschließung initiiert. Das kann mehr oder weniger dramaturgisch inszeniert ablaufen, wichtig ist allerdings das Zeigen eines realen Gegenstandes. Die Mesusa sollte von den Sch. selbst betrachtet, befühlt und erkundet werden. Diverse Angebote aus den kirchlichen Medienstellen („Koffer der Religionen“) erleichtern die Durchführung dieser Phase. Ergänzend sollte hier auch Bildmaterial eingesetzt werden, um die Vielfalt der Ausführungen einer Mesusa deutlich zu machen. Schließlich werden Funktion und Verwendung einer Mesusa erläutert bzw. durch weiteres Schülermaterial erschlossen.

III. Phase der Kontextualisierung (The Contextualization Stage)

In dieser Phase wird das Zeugnis in seinen religiösen Kontext eingebettet und erarbeitet. Dafür sind die in der Mesusa enthaltenen Bezugstexte aus der Jüdischen Bibel einzubeziehen, insbesondere das Schma Israel (Dtn 6,4-9) mit den inhaltlichen Kernaussagen über das jüdische Bekenntnis zum einen Gott JHWH und zur Erinnerung an die Traditionen und religionsgesetzlichen Pflichten des Bundesvolkes Israel. Der biblische Horizont kann je nach Altersstufe und Lerngruppe erweitert werden durch Bezüge zu Offenbarungsgeschichten und biblischen Gottesbildern (bspw. Ex 3,14) und deren Bedeutung für das Leben der Menschen. Die Texte

der Mesusa sollten von den Sch. mehrmals hintereinander laut gelesen werden, um deren alltagsrielle Verwendung anzudeuten.

IV. Phase der Reflexion (The Reflection Stage)

In der letzten Phase erlangen zwei Aspekte besondere Bedeutung: Zum einen schließt diese Phase wieder an die erste an, insofern sie versucht, eine Verknüpfung zwischen dem Zeugnis und den Erfahrungen der Sch. herzustellen. Bezogen auf den hier gewählten Einstieg sind nun Gemeinsamkeiten und Unterschiede, inhaltliche Parallelen oder Widersprüche zwischen Glücksbringern und Amuletten einerseits und der Mesusa andererseits zu reflektieren. Die Sch. sollten herausarbeiten, dass dort gewisse magische Vorstellungen und Handlungen im Vordergrund stehen und hier der zentrale jüdisch-traditionelle Imperativ des Erinnerns, aber auch das Moment göttlichen Schutzes und Segens eine Rolle spielt. Zum anderen eröffnet gerade diese letzte Phase die für einen interreligiösen Lernprozess unverzichtbare Möglichkeit, Analogien in anderen Religionen zu entdecken (hier bspw. das Bekreuzigen mit Weihwasser beim Betreten und Verlassen einer katholischen Kirche).

Chancen des Zeugnislernens als interreligiöses Lernen

Insgesamt gewährleistet der methodische Vierschritt bei konsequenter Durchführung einen ausgewogenen Wechsel von Möglichkeiten der Identifizierung und Distanzierung im Umgang mit einer fremden Tradition. Der Anschluss an die individuellen Erfahrungsebenen (erste und vierte Phase) und die ver-

tiefe Begegnung mit dem Zeugnis (zweite Phase) ermöglichen den Sch. Schritte der Identifizierung, während die Kontextualisierung des Zeugnisses (dritte Phase) sowie ein religionsvergleichender Blick (vierte Phase) eine ‚religionskundliche Distanz‘ verlangen. In diesen korrelativ angelegten Wechselbezügen zwischen individuellen Schülererfahrungen und dem anthropologischen Erfahrungskontext eines fremden Zeugnisses ereignet sich bereits interreligiöses Lernen auf elementarem Niveau. Denn die Erfahrungsdimension der Sch. ist im weiteren Sinne auch eine religiöse, die zum einen anschlussfähig werden kann an die implizite Erfahrungsdimension des Zeugnisses und zum anderen sich selbst von dieser anfragen und herausfordern lassen kann (vgl. das magisch-rituelle Berühren von Glücksbringern gegenüber einem kontextuell-erinnernden Berühren der Mesusa). Auf einem anderen Niveau findet schließlich ein ausdrücklich interreligiöses Lernen genau dann statt, wenn in der vierten Phase ähnliche Zeugnisse der unterschiedlichen religiösen Bekenntnisse miteinander verglichen werden (z. B. der Rosenkranz mit der muslimischen Gebetskette und den jüdischen Tefillin).

Chancen für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht

Um diese Möglichkeiten auch auf Basis der in den Kerncurricula formulierten Kompetenzerwartungen ausschöpfen zu können, eröffnen gerade solche Vorgaben eine besondere Lernchance, in denen die entsprechenden Kompetenzformulierungen das nötige Maß an Offenheit aufweisen. So nennt etwa der neue NRW-Kernlehrplan für die Sekundarstufe I des Gymnasiums

im Inhaltsfeld Weltreligionen einen Erarbeitungsschwerpunkt „Grundzüge der abrahamitischen Religionen“ (S. 23, Jahrgang 5-6) oder formuliert die Kompetenz „... benennen religiöse Zeichen, Räume und Verhaltensregeln unterschiedlicher Weltreligionen“ (S. 30, Jahrgang 7-9).⁵ Ähnliches erkennt man im niedersächsischen Kerncurriculum der gleichen Schulform in den inhaltsbezogenen Kompetenzen: „... erklären ansatzweise Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Religionen“ (S. 28, Jahrgang 5-6) oder „... erkennen Parallelen religiöser Lebensformen in den Weltreligionen“ (S. 28, Jahrgang 9-10).⁶ Für die Beispiele gilt insbesondere, dass Inhalte aus dem Bereich einer einzigen Weltreligion weder als monolithischer Themenblock noch jahrgangsbezogen fixiert werden, was in vielen anderen vorliegenden Lehrplänen nach wie vor der Fall ist (etwa in den hessischen und baden-württembergischen Bildungsstandards). Vielmehr gestattet diese Offenheit in den Kompetenzerwartungen einen interreligiösen Zugang im Unterricht von Anfang an, der im Sinne eines kumulativen Kompetenzerwerbs kontinuierlich aufzugreifen ist.

Vor diesem Hintergrund ermöglicht der Ansatz des Zeugnislernens in doppelter Perspektive sowohl ein fachlich fundiertes exemplarisches Erarbeiten von Grundaussagen einer Religion, vermittelt über ein repräsentatives Zeugnis, als auch das Vergleichen solcher Grundaussagen zwischen den Religionen, wiederum vermittelt über entsprechende Zeugnisse. Dass diese Lernprozesse entweder im Rahmen einer längeren Behandlung einer einzigen Weltreligion stattfinden oder aber genauso gut eher themenbezogen in eine Lernsequenz integriert wer-

den können, ist nicht zuletzt in dem übersichtlichen und flexibel einsetzbaren methodischen Grundgerüst dieses Ansatzes grundgelegt.⁷

Dr. Jan Woppowa,
Referent für
Religionspädagogik
in der Schulabteilung
des Bischöflichen
Generalvikariats
Osnabrück



j.woppowa@bistum-os.de

¹ Vgl. grundlegend dazu St. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 2007 sowie C. Kalloch/St. Leimgruber/U. Schwab, *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*, Freiburg ²2010, 274-286 (Kap. 3.6 Dimension Interreligiöses Lernen).

² Vgl. ergänzend die fundamentalen Forderungen bzgl. eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bei K. v. Stosch, *Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubestimmung*, in: N. Mette/M. Sellmann (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, Freiburg i. Br. 2012, 325-337.

³ Vgl. zum Folgenden C. P. Sajak, Kippa, Kelch, Koran. *Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*, München 2010, 43-56.

⁴ Zur inhaltlichen Orientierung über die Mesusa vgl. in aller Kürze <http://de.wikipedia.org/wiki/Mesusa> sowie ausführlich im Kontext des vorliegenden didaktischen Ansatzes: J. Woppowa, *Judentum*, in: C. P. Sajak, Kippa, Kelch, Koran. *Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*, München 2010, 107-152, hier insbesondere 121ff.

⁵ Vgl. www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8

⁶ Vgl. www.nibis.de/nibis.phtml?menid=3613

⁷ So lassen sich bspw. in eine Lernsequenz zum Thema Beten kurze Module zu den jüdischen Tefillin oder zum Rosenkranz einbauen, zum Thema religiöse Kleidung etwa die jüdische Kippa oder das muslimische Kopftuch, ohne zugleich den Gesamtkontext der jeweiligen Religion behandeln zu müssen.

Trauerbesuch bei einer muslimischen Familie

Ein Erfahrungsbericht

Wenn Menschen mit verschiedenen Hintergründen, zum Beispiel in Kultur und Religion, einander persönlich kennen oder kennen lernen, wenn sie Gefühle miteinander teilen und austauschen, wenn sie Freude und Trauer gemeinsam erfahren und durchleben, lebt es sich besser zusammen. Gemeinsame Erfahrungen schaffen interkulturelle Kompetenz. Eine Erfahrung besonderer Art sind Trauerbesuche bei Muslimen. Wer als Nichtmuslim Muslimen im Todesfall sein Beileid und Mitgefühl ausdrücken möchte, dürfte sich erst einmal unsicher fühlen. „Wie verhalte ich mich korrekt, und was sollte ich lieber vermeiden?“, wird er oder sie sich wahrscheinlich fragen. Denn jede Kultur und jede Religion hat ihre eigenen Riten, mit denen man gerade bei einem so sensiblen Thema überhaupt nicht vertraut ist. Im Folgenden möchte ich deshalb von einem solchen Trauerbesuch berichten und kurz darstellen, worauf Nichtmuslime achten sollten.

Kürzlich erlitt der Vater von drei Kindern meiner Schule im Alter von 42 Jahren einen Schlaganfall und starb daran. Vor allem die Klassenlehrer waren schockiert und betroffen. Ein Kollege, zwei Kolleginnen und ich – ich bin Muslim – beschlossen, die Familie des Verstorbenen zu besuchen und ihr unser Beileid auszusprechen. Natürlich fragten mich die deutschen Kollegen vorab, wie man sich bei ei-

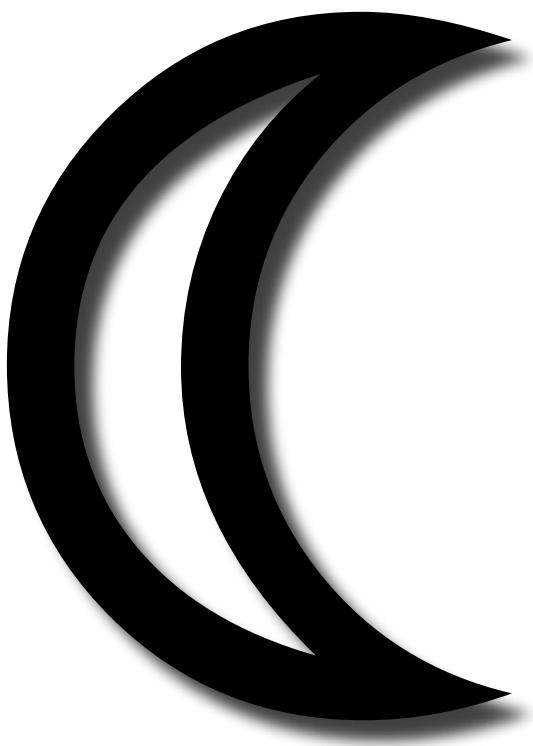
nem Trauerbesuch verhält und was für ‚Geschenke‘ man mitbringt.

Bei Christen in Deutschland ist es üblich, dass man anlässlich einer Beerdigung oder zu einem Trauerbesuch Blumen schenkt. Aber Türken könnten das missverstehen. Denn mit Blumen assoziieren sie eher Freude als Trauer. Stattdessen bringen sie bei einem Trauerbesuch etwas zu essen mit, als kleine Unterstützung, um die Familie des oder der Toten zu entlasten. Nachdem ich meinen deutschen Kollegen dies kurz erläutern hatte, kamen wir überein, dass ich den Geschenk-Part übernehmen würde. Meine Frau, die uns ebenfalls begleiten wollte, bereitete Gebäck vor. Außerdem fertigte die Kassenlehrerin eines der Kinder des Verstorbenen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht eine Beileidskarte an, die wir dann in ihrer aller Namen überreichen sollten.

Zu fünft trafen wir uns zu einem verabredeten Termin pünktlich vor dem Haus des Verstorbenen und wurden dort von einer Tochter empfangen. Sie geleitete uns ins Wohnzimmer, wo bereits drei türkische Frauen aus der Nachbarschaft saßen. Kurze Zeit später kam die Frau des Verstorbenen herein, ganz offensichtlich im Zustand tiefer Trauer. Wir sprachen ihr unser Beileid aus und übergaben ihr die Beileidskarte der Schülerinnen und Schüler. Ich

sagte auf Türkisch, wie man üblicherweise sagt: „Başınız sağ olsun, Allah rahmet eylesin!“ (Herzliches Beileid, Gott sei ihm gnädig!) Dann fügte ich zwei bekannte Sätze aus dem Koran hinzu: „Jede Seele wird den Tod kosten“ (29:57) und „Gott gehören wir (als Seine Geschöpfe und Diener), und wahrlich, zu Ihm kehren wir zurück.“ (2:156)

Der Tisch in dem Zimmer war reichlich gedeckt mit Teigspezialitäten und Kuchensorten, die, wie wir später erfuhren, von den Frauen aus der näheren Nachbarschaft vorbereitet worden waren. Die Ehefrau des Verstorbenen saß neben meiner Frau. Man fragte uns, ob wir Tee oder Kaffee wollten, und wir einigten uns schnell auf türkischen Tee. Gerade am Anfang waren wir, dem



Anlass und der Atmosphäre entsprechend, um Zurückhaltung bemüht.

Als wir dann langsam ins Gespräch kamen, berichtete uns die Witwe, was genau passiert war. Sie erzählte uns sehr emotional von den letzten Wochen, Tagen und Stunden aus dem Leben ihres Mannes. Sie beschrieb, dass ihr schon an den letzten Tagen einige Dinge an ihm aufgefallen waren: Ihr Mann hatte einiges gesagt, was man im Nachhinein als Verabschiedung deuten konnte. Er hatte Kontakt zu Menschen aufgenommen, mit denen er zuvor lange nicht mehr gesprochen hatte, und war häufig gedankenverloren durch den Garten spaziert. Ein paar Stunden vor seinem Tod hatte er wohl auch ein gründliches Bad genommen. Manche Menschen spü-

ren offenbar, wenn es soweit ist.

Sie schilderte seine letzten Worte und Taten als schöne Erinnerungen bis ins kleinste Detail. Ungeachtet der Todesursache akzeptierte sie aber den Tod ihres Mannes als unausweichliches Schicksal und fügte sich in diese Realität. Der beste Trost aus muslimischer Sicht ist, so versicherte sie uns, dass man sich einst im Paradies wieder treffen und dort auf ewig zusammenbleiben wird.

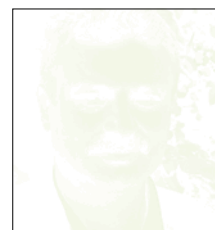
Wir Besucher versuchten, sie zu trösten, auch die Nachbarn und Verwandten sprachen ihr Mut zu: „Das Leben geht weiter!“, „Man darf nicht aufgeben!“, solche Dinge eben. Meine deutschen Kollegen hatten sich vorher schon Sorgen gemacht, wer sich in Zukunft um die Familie küm-

mern würde, jetzt wo sie ohne einen ‚Ernährer‘ dastand. Aber als sie nun sahen, welche Unterstützung der Familie von Seiten der Verwandten und selbst der Nachbarschaft zuteil wurde, verstanden sie, dass man bei so einem Schicksalsschlag nicht allein gelassen wird.

Im Laufe unseres Besuchs trafen noch zwei weitere Frauen aus der Elternschaft unserer Schule ein. Während wir zusammen Tee tranken und einige Kleinigkeiten aßen, sprachen wir über die Todesursache, den Tod an sich, die Wahrnehmung des Todes durch die Kinder und seine möglichen Wirkungen auf sie. Über all diese Themen tauschten wir uns auf sehr teilnehmende und aufbauende Weise aus. Als wir uns schließlich wieder verabschiedeten, waren wir uns sicher, dass die Witwe und ihre Kinder unseren Kondolenzbesuch als sehr positiv und tröstlich empfunden hatten.

Der Tod macht alle Menschen gleich. Egal woher wir kommen, welche Sprache wir sprechen oder zu welcher Religion wir uns bekennen - im wahrsten Sinne des Wortes sind wir alle Menschen. Die Vergänglichkeit des Lebens gibt dem Leben einen Sinn. Und wenn wir diese Vergänglichkeit gemeinsam erfahren und erleben, dann stärkt dies den Zusammenhalt zwischen uns Menschen, so verschieden wir sonst auch sein mögen.

Muhammet Mertek,
Lehrer für Türkisch und
Islamkunde in deutscher
Sprache an
der Sophie-Scholl-
Gesamtschule Hamm
www.mmertek.de



mertek64@yahoo.de

Lernkoffer Christentum

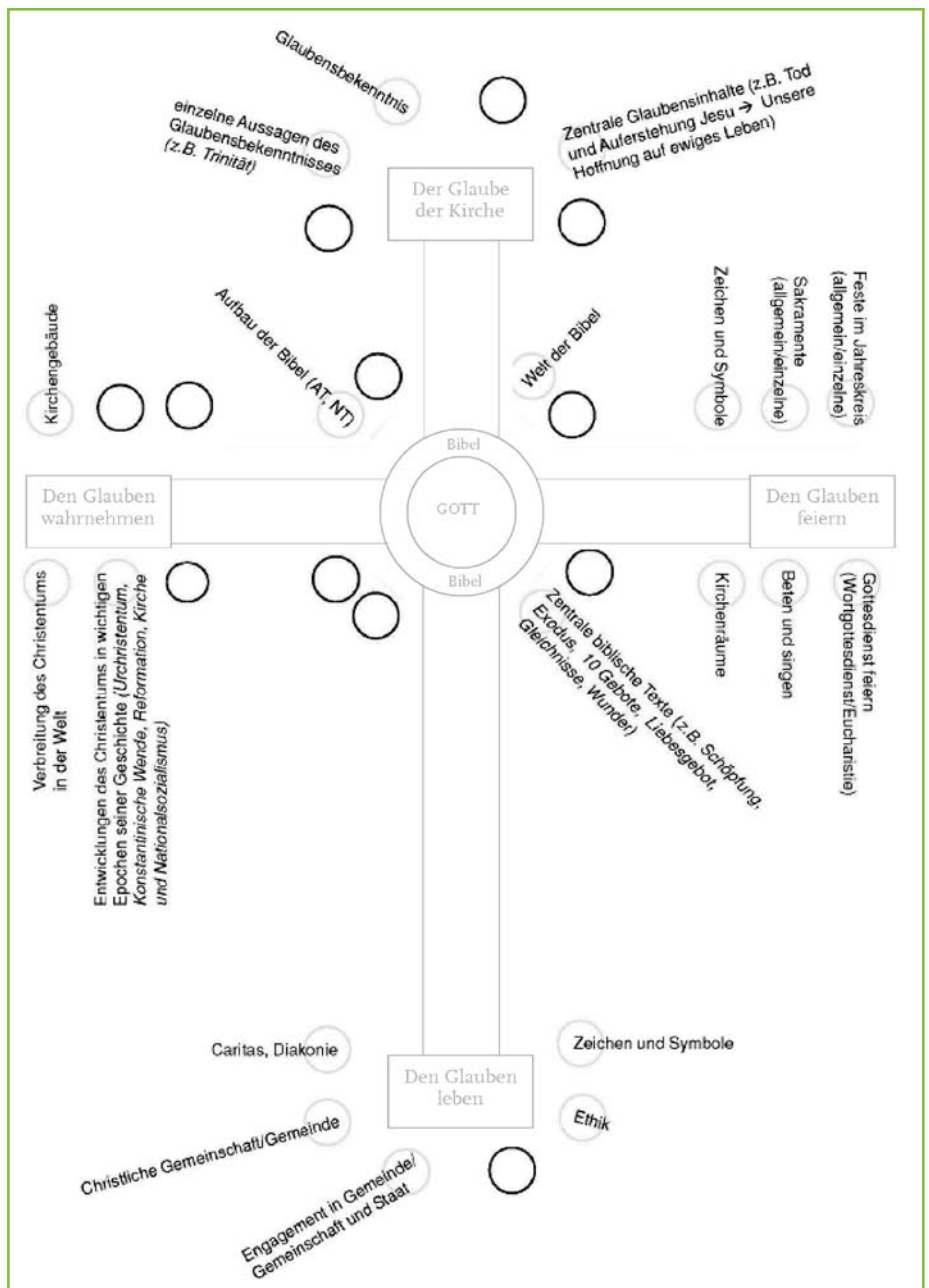
„Wozu bedarf es eines Lernkoffers Christentum für den Religionsunterricht?“ Diese Frage stellte man sich bis vor einigen Jahren noch, als Lernkoffer zum Judentum und Islam schon häufig anzutreffen waren. Aber einen Lernkoffer Christentum? Heute scheint sich die Frage von selbst zu beantworten. Wir wissen, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die am katholischen Religionsunterricht teilnehmen, die ihre Religion aktiv leben und auch Gottesdienste besuchen, immer geringer wird.¹ Da Religionsunterricht nicht nur ein Reden über Religion, sondern auch ein Erfahrbarmachen von Religion sein soll, helfen die Gegenstände des Lernkoffers Christentum, die christliche Religion zu erschließen und in ihrem probeweisen Vollzug die einzelnen Elemente in ihrer Bedeutung erfahrbar zu machen.² Der Lernkoffer bietet zudem die Chance, dass es Schülerinnen und Schülern (SuS) gelingt, kompetenzorientiert zu arbeiten. Kompetenzen bestehen aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen, die dazu beitragen, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu bewältigen. Es geht um ein umfassendes Lernen mit Herz, Hand und Verstand.³

Wie der Lernkoffer entstanden ist

Im Jahre 2009 kam die Idee auf, gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern im Hauptschulbereich und in Zusammenarbeit mit der Lernwerkstatt Bocholt, zu überlegen, inwieweit ein Lernkoffer Christentum sinnvoll ist und welche Elemente in einen solchen Lernkoffer hineingehören.⁴ Unsere Überlegungen gin-

gen dabei zunächst davon aus, dass festgestellt werden muss, was nach Ansicht der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer „Das Wesentliche des Christentums“ ist und in welchen Gegenständen sich das besonders zeigt. Ergebnis der intensiven Arbeit war eine Grafik, die christliche Lebensvollzüge, Glaubensinhalte und -elemente um das zentrale Symbol des Christentums, das Kreuz anordnet (s. unten).

Ausgehend von der Grafik gab es Überlegungen, inwieweit sich die zentralen Bereiche des Christentums in bestimmten Gegenständen zeigen. Sehr schnell wurde deutlich, was wichtig ist, dass aber auch eine Beschränkung unverzichtbar ist, um den Koffer nicht zu überfrachten. Die Ergebnisse finden Sie in der folgenden Liste (S. 29), die den Inhalt des Lernkoffers darstellt:



Wie man den Lernkoffer nutzen kann

Die Religionslehrerin und der Religionslehrer haben in dem Lernkoffer für ihren Unterricht viele Materialien und Gegenstände zur Hand, die das Christentum anschaulich machen und für den religiösen Vollzug von Bedeutung sind. Noch besser nutz- und einsetzbar wird der Lernkoffer durch Beschreibungen und Aufgaben, die den einzelnen Gegenständen zugeordnet sind. Häufig bieten die Aufgaben in ihrer Differenzierung Möglichkeiten für Individualisierung und inklusiven Religionsunterricht, der allen SuS gerecht wird. Klar ist, dass ein Lernkoffer nicht das Christentum insgesamt und alle zentralen Inhalte des RU abdecken kann, dass vielmehr bi-

blische Texte und Glaubensaussagen hinzukommen müssen, um das Wesen des Christentums zu erschließen. Hier gilt es zu differenzieren und zu ergänzen.

Der Lernkoffer Christentum ist in der Mediothek des Bistums Münster auszuleihen. Allerdings kann er wegen der Größe und des hohen Gewichts nicht verschickt werden. Für manch eine Schule könnte es daher leichter sein, selbst einen Lernkoffer – vielleicht zunächst in etwas bescheidenerem Umfang, eventuell auch gemeinsam mit der Nachbarschule - zu packen. Unter dem Gesichtspunkt von Kompetenzorientierung könnte sich das sogar als fruchtbarer Ansatz erweisen.



Bernhard Ossege
ossege@bistum-muenster.de
Julia Tüshaus
tueshaus-j@bistum-muenster.de
Abteilung Religionspädagogik

Inhalt Lernkoffer Christentum

(Stand 15.2.12)

Bücher:

Bibel
Bibel für Kinder und Jugendliche
Der kleine Katechismus v.
Dr. Martinus Luther
Meine Schulbibel
Gesangbuch
Liederbuch mit CD Miteinander
Buch: Religionen der Welt in Bildern
Comic: Jesus, der Galiläer I
Pfarrbriefe

Begrüßungsbrief Bischof 5. Schj.

CD's und DVD:

CD Gregorianischer Gesang
CD Laudate omnes gentes, Taize
DVD: Meine Mutter ist Pastorin

Liturgische Kleidung:

Beffchen
Stola
Messdienergeward

Liturgische Geräte:

Kelch

Symbole christlichen Lebens:

Christopherus (-emblem,
Schlüsselanhänger)
Fisch (Aufkleber)
Gebetswürfel
Grablicht
Ikone
Kevelaerfahne (Symbol Wallfahrt)
Kleiner Engel
Kreuz (zwei verschiedene)
Kreuzwegstation
Krippe aus Südamerika
Martinslaterne
Misereor Hungertuch 2009
Osterkerze (mittel und klein)
Rosenkranz
Symbol für Diakonie
Taufkerze
Weihrauch mit Odorium
Aufkleber Diakonie und Caritas
Weltkarte des Christentums

¹ Vgl. Jugend 2010, 16. Shell Jugendstudie, Frankfurt 2010, S. 204 – 207.

² Vgl. Ausführungen zum Performativen Religionsunterricht z.B. Kropac, Ulrich, in: Hilger, Leimgruber, Ziebertz [Hrsg.], Religionsdidaktik, München 2010, S. 65 – 68.

³ Vgl. Schweiker, Wolfhard, Arbeitshilfe Religion inklusiv, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012, S. 21.

⁴ Weitere Angaben zu Konzeption und Arbeitsmöglichkeiten der Bocholter Lernwerkstatt unter www.bocholter-lernwerkstatt.de.

Der Katholische Kinder- und Jugendbuchpreis 2012

In diesem Jahr wurden der Jury des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises unter dem Vorsitz des Trierer Weihbischofs Robert Brahm insgesamt 226 Bücher zur Begutachtung vorgelegt. Diese große Auswahl zeugt nicht nur von der breiten und positiven Wahrnehmung des von der Deutschen Bischofskonferenz gestifteten Preises in der Öffentlichkeit, sondern zeichnet auch ein eindrucksvolles Bild der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Einige Titel der insgesamt 15 Bücher der Empfehlungsliste, die in besonderer Weise zum Einsatz in Religionsunterricht und Katechese anregen, werden hier ausführlich vorgestellt, eine Liste aller Titel mit Begründungen der Jury, kann unter www.dbk.de eingesehen werden.

Ausgezeichnet wird mit dem Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis 2012 das Jugendbuch „Die Zeit der Wunder“ von Anne-Laure Bondoux.

Anne-Laure Bondoux,
Die Zeit der Wunder,
Carlsen Verlag, Hamburg 2011
Aus dem Französischen von Maja von
Vogel, 190 S., € 12,90. Ab 12 Jahren.

„Gibt es einen Unterschied zwischen dem Erzählen einer Lüge und dem Erfinden einer Geschichte?“ (188) schreibt Blaise Fortune rückblickend in sein Notizheft. Als Erwachsener rollt er die Geschichte seiner Kindheit auf. Seine Kindheitserinnerungen setzen in der Kriegszeit 1992 im russischen Kaukasus ein. Koumail – so wird er hier genannt – lebt mit Gloria und anderen Flüchtlingsfamilien in „dem Großen Haus“ in einer Stadt, deren Namen er nicht weiß. Gloria ist nicht seine Mutter, aber er hat nur sie. Koumail liebt Glorias Geschichten über ihren Vater, ihre fünf Brüder und von dem blühenden Obstgarten aus ihrer eigenen Kindheit. Nicht satt hören kann er sich, wenn sie davon erzählt, wie sie ihn aus einem brennenden Zug gerettet und in ihre Obhut genommen hat. Der Pass im Gepäck seiner schwer verletzten Mutter beweist seine französische Herkunft. Dieses „Mutterland“ ist in den Kriegswirren Kaukasiens für ihn der Inbegriff von Freiheit, Gleichheit und

Brüderlichkeit. Nach der Flucht aus dem Großen Haus durchquert Koumail mit Gloria das weite Russland über sechs Grenzen hinweg. Allein ihre unerschütterliche Liebe, ihre Stärke und erfinderische Tatkraft, vor allem aber ihre Geschichten lassen ihn Not und Elend der jahrelangen Odyssee ertragen. Immer wieder heißt es Abschied nehmen von lieb gewonnenen Beschützern und Wegbegleitern. Frankreich ist ihr gemeinsames Ziel, doch Koumail erreicht das Land seiner Sehnsucht mutterseelenallein im dunklen Anhänger eines Viehtransporters ohne Gloria, die auf einem Rastplatz unterwegs verschwunden ist. Als Erwachsener, nach Jahren der Trauer und Verzweiflung – „mein Herz zerbrach in tausend Stücke, wenn ich an sie dachte“, findet Blaise Gloria schließlich in Georgien wieder. Vor ihrem Tode gesteht sie ihm, dass sie seine Mutter und er der Sohn eines Terroristenpaares ist. Er erkennt, dass er nur als Blaise Fortune und nicht als russischer Koumail eine Chance hatte, in Freiheit leben zu können. Dafür hat Gloria einen bitteren Preis gezahlt.

Ist der Leser zuerst vom Schicksal der beiden Protagonisten völlig in den Bann gezogen, entdeckt er auf den zweiten Blick,

wie kunstvoll Anne-Laure Bondoux ihren Roman komponiert und wie glänzend ihn Maja von Vogel übersetzt hat. Überzeugend webt die Autorin rätselhafte Vergangenheit und ungewisse Zukunft ineinander, überspringt kühn große Zeiträume, um einzelne Episoden umso intensiver auszumalen. Die Sprache ist ein Genuss: sinnlich und kraftvoll, bildhaft in ihren Wendungen. Inhaltlich bewegt und berührt diese Geschichte, die historisch gebunden und doch zeitlos gültig ist, tief. Es verschlägt den Atem, wenn man die Wahrheit über die dunkle Vergangenheit Glorias erfährt, die darin gipfelt, die eigene Identität zu leugnen und (sich) zu opfern, um ihrem Sohn ein Leben in Freiheit zu ermöglichen.

Religionspädagogen sehen in dieser Akzentuierung einen Anknüpfungspunkt für das Thema Erlösung, auch im Zusammenhang mit der im Buch gestellten Frage nach dem Leid der Menschen in der Spannung von Gottesverneinung, Inschala-Ergebenheit und einer „Zeit der Wunder“. Lese ich den Roman als Dilemmageschichte, rücken Themen wie Wahrheit und Schuld in den Fokus. Alles in Allem: ein im doppelten Sinne außergewöhnliches „Geschichtsbuch“.

Weitere von der Jury empfohlene Bücher

Michael Landgraf/Susanne Göhlich (Illustrationen), Kinderlesebibel, Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart 2011, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2011, 94 S., € 12,95. Ab 8 Jahren

Das Modell der Elementarisierung von biblischen Texten ist seit Jahren bekannt und bewährt. Diese Bibel hat einen solchen Prozess der didaktischen Reduktion erfolgreich durchlaufen. Schon für Kinder ab 7 Jahren zum Selberlesen konzipiert, enthält die überschaubare Auswahl zwölf alttestamentliche und vierzehn neutestamentliche Geschichten in drei Kapiteln: „Geschichten vom Leben“, „Geschichten vom Gottesvolk“ und „Geschichten von Gottes Sohn Jesus“. Die einleitenden Kommentare und die Überschriften der Geschichten („Lukas erzählt: ...“) bahnen ein erstes narratives Verständnis der Bibel an. Eine einfache, aber nicht simple Sprache, kurze Sätze im Präsens ohne ausmalende Details, sich wiederholende Wendungen und ein lesefreundliches, übersichtliches Layout schaffen alle Voraussetzungen, auch Leseanfänger an die Texte heranzuführen. Trotz dieser Reduktion bleiben die Glaubensaussagen der Geschichten erhalten, teilweise werden sie durch ihre Kürze deutlich auf den Punkt gebracht. Die Illustrationen von Susanne Göhlich haben kein eigenes Gewicht. Was erzählt wird, wird in einem meist sehr einfachen Bild noch einmal dargestellt. Die Bilder stehen im Dienst am Text, motivieren zum Lesen und regen die Phantasie an. Auch das Verzeichnis der schweren Wörter am Schluss und die informierenden Landkarten tragen zur Orientierung und zum Textverständnis der Kinder bei. In eine Bibel kann man nur durch Lesen hineinwachsen. Kinder können damit nicht früh genug beginnen. Dazu lädt diese Bibel ein

Oscar Brenifier/Jacques Després (Illustrationen), Was, wenn es nur so aussieht, als wäre ich da?, Gabriel Verlag, Stuttgart – Wien 2011, Aus dem Französischen von Norbert Bolz, 96 S., € 14,90. Ab 9 Jahren.

„Was wäre, wenn ...“ so beginnen philosophische Gedankenspiele und Experimente. Auch dieses Sachbuch versucht, in zwölf Gegensatzpaaren die Ordnung der Welt, die Einheit des Seins zu erkunden: das Ich ist nur zu verstehen, wenn es auch den anderen gibt. Zeit gibt es nicht ohne Ewigkeit, Freiheit nicht ohne die Notwendigkeit, usw. Jedem Begriffspaar sind drei Doppelseiten gewidmet: nach einer Begriffsanalyse folgen zum eigenen Nachdenken anregende Fragen und ein erklärender Text (der durch eine Anhäufung von Substantiven allerdings teilweise zu kompliziert gerät). Das klingt zunächst trocken und wenig einladend, wären da nicht die Illustrationen von Jacques Després. Sie machen die Qualität und auch den Witz dieses Buches aus, weil sie die philosophische Gedankenwelt durch eine phantastische Bilderwelt mit originellen Bildschirmmännchen lebendig werden lassen.

Ein origineller Versuch, abstrakte Begriffe für Kinder und Jugendliche in konkreten Verwendungssituationen erfahrbar zu machen! Zum Thema „Sein und Schein“ und der Frage: „Ist ein Fisch ein Fisch, wenn er so aussieht?“ erheitern die Bilder von einem überdimensionalen Fischstäbchen und einem blauen Plastikfisch. Nicht nur die philosophischen Begriffe leben vom Gegensatz, sondern auch die Illustrationen, die eine lustvolle Verbindung mit den differenzierten Reflexionen eingehen. Dieses Buch wirkt der Vernebelung durch manche Sachbücher auf dem Philosophie-Markt erfrischend entgegen. Es weckt einen souveränen und spielerischen Umgang mit philosophischen Fragen, schult dialektisches Denken und hilft Alt und Jung, die Gegensätze des Lebens auszuloten.

Iwona Chmielewska, Blumkas Tagebuch, Gimpel Verlag, Langenhagen 2011 64 S., € 29,90. Ab 9 Jahren.

Zweigeteilt ist das großformatige Titelbild und zweigeteilt ist auch der Inhalt. Ein Mädchen aus vergangenen Zeiten fliegt auf einer linierten Heftseite über einem in kräftigem Blau gemalten älteren Mann, unschwer als Janusz Korczak zu identifizieren. Das Mädchen ist Blumka, die kleine Schreiberin des Tagebuches. Im ersten Teil erzählt sie von den Kindern, im zweiten Teil von dem Leben in Korczaks Waisenhaus in Warschau. Mit knappen Worten schildert sie in kleinen Episoden, wie zwölf der ehemals namenlosen, aggressiven und traurigen Kinder unter dem Einfluss ihres Herrn Doktors und seiner Helferin Frau Stefa aufblühten und schließlich ihren Teil zum gemeinsamen Leben im Waisenhaus beitrugen. So wird z.B. der namenlose Kiesel von allen gelobt, weil er beim Entladen des Kohlewagens hilft - auch wenn er dazu seinen Nachttopf benutzt. Was die Worte verschweigen, erzählen die in gedeckten Farben gehaltenen Bildcollagen. Sie vermischen Vergangenheit und Gegenwart, Fiktion und Realität und deuten manchmal die traumatische Vergangenheit der Kinder nur an. Der Nachttopf des tapferen Kiesels steht unter einem Bett in dem er friedlich schläft. Ein Traumpferd und ein gerahmtes Foto erzählen von früheren guten Zeiten. Im zweiten Teil des Buches steht die in kräftigem Blau gehaltene Figur Janusz Korczaks im Vordergrund. In berührenden Szenen schreibt und malt Blumka, wie der Herr Doktor jedem Kind Würde und Ansehen schenkt und seine fröhliche Pädagogik eine Atmosphäre der Zuversicht verbreitet. Alle Menschen - Kinder wie Erwachsene - haben hier im Heim gleiche Rechte, Belohnungen sind wichtiger als Strafe.

Das polnische Parlament hat den 70. Todestag des Warschauer Kinderarztes, Erziehers und Schriftstellers Janusz Korczak und den 100. Geburtstag seines Waisenhauses zum Anlass genommen, 2012

zum Janusz-Korczak-Jahr zu erklären. In diesem Rahmen gewinnt das Bilderbuch an Aktualität. Es zeigt das kinderfreundliche Wirken des großen Pädagogen inmitten der Greuel des Warschauer Ghettos. Damit führt er uns alle zu einem zukunftsweisen Weg der Achtung und des Respekts, so wie er es als der Anwalt der Kinder in seinem pädagogischen Credo proklamiert.

Rose Lagercrantz/Eva Eriksson (Illustrationen),

Mein glückliches Leben

Moritz Verlag, Frankfurt/Main 2011, Aus dem Schwedischen von Angelika Kutsch, 136 S., € 11,95. Ab 7 Jahren

Wenn sie nicht schlafen kann, zählt Dunne an ihren Fingern, wie oft sie in ihrem Leben glücklich war. Sie erinnert sich an viele Momente: an ihre ersten drei glücklichen Schwimmzüge, an ihren ersten Schultag, an Ella Frida, die Freundin in der ersten Klasse. Glückliche sein: das heißt: mit Ella Frida schaukeln, Sonnenuntergänge malen, Glanzbilder tauschen, und sich nach einem Streit schnell wieder versöhnen. Doch dieses Glück findet ein jähes Ende, als Ella Frieda in eine andere Stadt zieht. Viele Tage lang bleibt Dunne untröstlich. Ihr Abschiedsschmerz wird noch verstärkt durch die Erinnerung an den Tag, als ihre Mama „wegging“ – d.h. starb. So ganz allmählich erst kann sie die Schatten der Trennungen hinter sich lassen und sich wieder glücklich schätzen über das, was ihr geblieben ist: ihr Vater, ohne den sie nicht zurecht kommt und Freunde in der Schule, die zwar nicht wie Ella Frida sind, mit denen man aber doch lachen und spielen kann. Schließlich wartet auf Dunne wieder das größte Glück – ein Brief mit einer Einladung Ella Fridas.

Die Höhen und die Tiefen der Gefühle Dunnes werden in ausdrucksreichen schwarzweißen Zeichnungen eingefangen. Die schlichte, Sprache, die übersichtliche Text- und Bildgestaltung könnten den Eindruck wecken, dass es sich hier um ei-

ne nette Schulgeschichte für Erstleser handelt, doch dieser Eindruck trügt. Beim Lachen und Weinen Dunnes, bei den Widerfahrnissen ihres jungen Lebens geht es um Gewichtiges; es geht um Glück, Unglück, Freundschaft, Liebe, Trauer und Trennung. Die Autorin erzählt eine zarte, zauberhafte Trostgeschichte in der sie die Verlusterfahrungen Dunnes – den Abschied von der Freundin und den Tod ihrer Mutter – in poetischer und gleichzeitig ungezwungener Weise über verschiedene Zeitebenen hinweg verknüpft. Ein Happy End ist erst dann in Sicht, nachdem Dunne in einem inneren Perspektivwechsel die verbleibenden Glücksmomente ihres Lebens wieder zu zählen beginnt.

Ein Buch, das zunächst alt und jung einfach glücklich macht, doch darüber hinaus über das Glück und seine Unverfügbarkeit in den Polaritäten des Lebens nachdenken lässt.

Jürg Schubiger/Rotraut Susanne Berner (Illustrationen),

Als der Tod zu uns kam,

Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2011, 32 S., € 13,90. Für jedes Alter mit Begleitung.

Seid „Ente Tod und Tulpe“ (Wolfgang Erlbruch, 1908) ist die Darstellung des personifizierten Todes auch im Bilderbuch kein Tabu mehr. In dieser Tradition steht auch dieses Buch. Die auf dem Titel abgebildete Erzählerin weiß von einer Zeit zu berichten, in der niemand den Tod kannte. In diese heile Welt stolpert nun der Tod und muss sich – weil er sich verletzt hat – im Dorf niederlassen. Als er auf einem Heuboden übernachtet, setzt der Rauch seiner Zigarette das Haus in Brand. Der kleine Bruder der Erzählerin kommt in den Flammen um. Untröstlich ist der Tod über sein unausweichliches Missgeschick. Er hilft einen Sarg für das Kind zu zimmern und begleitet die Trauernden bei der Beerdigung. Dann zieht er weiter. – Die ausdrucksstarken Bilder von Rotraut Susanne Berner geben dieser Geschichte eine eindringli-

che Tiefendimension. Sie zeigen auf der Eingangs- und der Schlussseite die durch die Begegnung mit dem Tod geschehene Verwandlung der Dorfbewohner. Während vor dem Einzug des Todes die seltsam starr und leblos wirkenden Menschen in einer nur scheinbar heilen Welt beziehungslos nebeneinander leben, wird diese Isolation in der Schlusszene aufgebrochen. Die gemeinsame Erfahrung von Schmerz schweißt die Dorfbewohner zu einer solidarischen Gemeinschaft zusammen, in der Mitgefühl und Mitleid geteilt werden. Somit zeigt das Bilderbuch beispielhaft wie das Leben an Tiefe und Intensität gewinnt, wenn wir uns dem Tod als Feind und Bruder zugleich (Dorothee Sölle) stellen. Befremdlich erscheint jedoch, wie Jörg Schubiger den Tod in das Leben der Dorfbewohner treten lässt: als Unachtsamkeit, die einem kleinen Kind das Leben kostet!

Gabriele Cramer
Abteilung
Religionspädagogik,
Referentin für
Grundschulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



cramer@bistum-muenster.de

Der Beitrag wurde zuerst abgedruckt in:
Katechetische Blätter 03/2012, Kösel-Verlag in
der Verlagsgruppe Random House, München

Albert Biesinger, Klaus Kießling, Josef Jakobi, Joachim Schmidt (Hg.)

Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung.

Pilotstudie zur Unterrichtsforschung Reihe „Religion und berufliche Bildung“, Band 6. LIT Verlag, Berlin, Münster 2011; 19,99 €, ISBN: 978-3643107961



Vor dem Hintergrund eines kompetenzorientierten Ansatzes wird in der Pilotstudie von Biesinger, Kießling, Jakobi und Schmidt zur interreligiösen Kompetenz in der beruflichen Bildung der aktuelle Stand der Unterrichtsforschung und seine historische Entfaltung mit Blick auf Handlungssituationen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund an berufsbildenden Schulen eingegangen. Dabei zeigt sich an vielen Stellen, dass die Qualität des Religionsunterrichts, die Effektivität der Lernmethoden und letztendlich das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer primär aus der Qualität der in ihrem Unterricht lebendigen Beziehungen gespeist werden. Die Beziehungen ereignen sich dabei auf mehreren Ebenen; zum einen der Lehrkräfte zu sich selbst, zwischen den Lehrenden und Lernenden und schließlich auf der Ebene der Schüler.

In einem ersten Aufsatz zur Erläuterung der Pilotstudie umreißt Klaus Kießling den empirischen Forschungsstand an berufsbildenden Schulen in den letzten fast 40 Jahren und macht dabei deutlich, dass seit den Zeiten von Gloy, Birk und Rittgen, seit Ende der 80er und seit Beginn der 90er Jahre, sich der Blick hin auf Unterricht und Schüler gerichtet habe. Zu nennen sind hierbei die Untersuchungen von Schmidt, Weidinger und Klie. Eine erste qualitative Forschung wurde von Kießling selbst in seiner Habilitationsschrift „Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen“¹, durchgeführt.

Kießling verweist ausdrücklich darauf, dass eine Evaluation des Binnengeschehens des Religionsunterrichts nötig sei, hierbei es aber erst der Entwicklung eines In-

strumentariums und der Anlage von Kriterien bedarf. Er macht deutlich, dass die Unterrichtsforschung die Entwicklung der religiösen Kompetenz fordern müsse. Besonders vor dem Hintergrund des interreligiösen Lernens weist Kießling auf die Interaktions- und Dialogfähigkeit hin, die in enger Verbindung zur zentralen Intention seiner Forschung stehen.

In einem weiteren Aufsatz zum Thema interreligiöses Lernen im Kontext beruflicher Bildung macht Joachim Schmidt darauf aufmerksam, dass die Interreligiosität und die dort benötigte Kompetenz gerade für jugendliche Auszubildende von großer Wichtigkeit ist. Vor dem Hintergrund einer Einschränkung der Zeit zur Selbstfindung und eines medial- und konsumorientierten großen Angebots würden Jugendliche nach Schmidts Auffassung weniger ihre eigene Lebenswelt reflektieren können. Besonders hinsichtlich der Spannung zwischen individueller Freiheit auf der einen und der erlebten gesellschaftlichen Orientierungslosigkeit auf der anderen Seite, wird die Forderung nach religiöser Orientierung erhoben. Diese gestaltet sich in Anlehnung an Kießlings Forderung nach Interaktions- und Dialogfähigkeit in der Auseinandersetzung mit den Lebensentwürfen der Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund fordert Schmidt eine dialogorientierte und wissensbasierte Kompetenzbildung. Diese wird adäquat umgesetzt im vierten Teil des Buches zur interreligiösen Kompetenz, in dem dort von Wolfgang Steinmetz und Judith Adam sowie von Ruth Plate und Tho-

mas Hanstein Unterrichtsversuche und methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung sowie eine Reflektion praxisnah gegeben werden. Nicht alle diese Unterrichtsversuche orientieren sich allerdings kompetenzorientiert, sondern zum Teil eher erfahrungsorientiert, wobei die Informationsebene in einigen der Stunden noch einer intensiveren Auseinandersetzung bedurft hätte. Erfreulich ist, dass versucht wird an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gemäß des Kompetenzmodells des KIBOR² anzuknüpfen. Insgesamt sind diese Unterrichtsversuche und die methodischen Hinweise durchaus als Baustein für eine Unterrichtsentwicklung zu verstehen, die Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen durchaus nutzen können.

Der Aufsatz von Josef Jakobi zum Thema Selbstdistanzierung (die Fähigkeit sich selbst gegenüberzutreten und Fremdheit wahrnehmen zu können) ist in erster Linie eher eine fachliche Auseinandersetzung mit den psychologischen Grundlagen von Fremdheit, Identität und Erschließung des eigenen Erfahrungszusammenhangs. Deutlich weist Jakobi auf die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz hin, die bei einer Behandlung des Themas interreligiöse Kompetenz bei Schülern, aber gerade auch bei Lehrern, verstärkt werden müsse. In der Unterrichtspraxis kann darüber hinaus die Fähigkeit zum Perspektivwechsel genutzt werden, indem bewusst das Fremde zur Schaffung einer Grundlage für eine Auseinandersetzung mit Haltungen und Ritualen anderer Religionen eingesetzt wird. In einem abschließenden Aufsatz macht Joachim Schmidt auf die interreligiöse Kommunikationsfähigkeit in der und durch die Begegnung zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Religionen deutlich. Vor dem Hintergrund von Stephan Leimgrubers These nach Förderung einer Gemeinschaft auf Augenhöhe, werde sich ein interreligiöses Lernen ereignen und die Praxis der Belehrung über andere Religionen und Weltanschauungen einem schülerorientierten Unterricht weichen. Dies schließt eine Kompetenzorien-

¹ Ostfildern 2004

² vgl. RABS 2/2011, S. 6ff.

tierung und ein Arbeiten an Erfahrungssituationen ein, die selbst erschlossen wurden. Hilfreich für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema der interreligiösen Kompetenz sind besonders die zusammenfassenden Thesen Schmidts. So wird auf Heterogenität die Reflexion der eigenen Erfahrungen in den Lebensläufen, die Methoden des selbstorganisierenden Lernens, die Auskünfte über die Alltagsformen der Religionen und die Bin-

nendifferenzierung eingegangen. Auch plädiert Schmidt für eine thematische Strukturierung und für eine kompetente Erteilung von islamischen Religionsunterricht. Für die Unterrichtsforschung und die Unterrichtsdurchführung ist die Pilotstudie „Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung“ insgesamt ein wertvoller und unverzichtbarer Baustein und für eine weitere Behandlung des Themas.

Dr. Christian Schulte

Kumher, Ulrich:

Schulpastoral und religiöse Pluralität:

Ein Konzeptentwurf für die

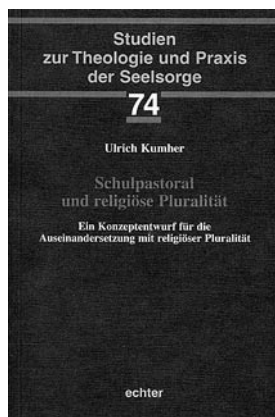
Auseinandersetzung mit religiöser

Pluralität; Echter Verlag Würzburg 2008;

419 Seiten; 42,- €; ISBN 978-3-429-03032-2.

Wenn Sie von der Lektüre dieses Buches in erster Linie handlungsorientierende Anregungen zur multireligiösen Gestaltung schulpastoraler Angebote und Projekte erwarten, werden Sie nach der Lektüre eher enttäuscht sein. Praktische Handlungsmodelle zu liefern, ist auch nicht das eigentliche Interesse des Autors. Vielmehr fragt er nach einer begründenden Theorie und Theologie für eine interreligiös sensible und engagierte Schulpastoral. „Die Zeichen der Zeit wahrnehmen“ heißt für den Autor, zunehmende kulturelle und religiöse Pluralität wahrnehmen und sie so als Herausforderung für schulpastorales Handeln annehmen, dass Ermöglichung und Bewahrung von Vielfalt und Verschiedenheit gewahrt bleiben.

Als normierende Orientierungen für seinen Konzeptentwurf greift er dazu auf das religionstheologische Modell des Inklusivismus zurück, auf das interkultu-



relle Seelsorgekonzept von Schneider-Harpprecht und auf die interkulturelle Theologie von Raimon Panikkar.

Das inklusive Modell, spricht auch anderen Religionen Wahrheit und die Erfahrung des Heiligen zu; das interkulturelle Seelsorgekonzept garantiert „das Fremde in seiner Fremdheit auszuhalten, um sich auf dieser Basis gegenseitig anzunähern“ (211). Die interkulturelle Theologie Panikkar ist stark am Phänomen der „religiösen Begegnung“ bzw. des „dialogischen Dialogs“ orientiert, bei der es

zu einer „wechselseitigen Befruchtung und Durchdringung der Religionen“ (245) kommt. „Begegnung“ im Sinne Panikkar ist insofern an eine Schulpastoral angeschlossen, als er „Begegnung“ buchstabiert im Sinne von Liturgie, Bekenntnis, Zuwendung und Liebe sowie Gemeinschaft. Die Konvergenz mit einer Schulpastoral, die sich an den kirchlichen Grundvollzügen orientiert, liegt auf der Hand.

Auf Basis dieser grundsätzlichen Überlegungen entfaltet Kumher praktische Orientierungen für eine interreligiös sensible Schulpastoral in den Feldern „einander und anderen dienen und helfen“ (diakonia) – „Glauben gegenseitig vorleben“ (martyria) – „gemeinsam beten und meditieren“ (leiturgia) – „Gemeinschaft üben und pflegen“ (koinonia) (296ff).

Die Lektüre dieses Buch verlangt einem viel Zeit, Geduld und aufmerksame Konzentration ab. Sie belohnt mit einem fundierten Einblick in Fragen interkultureller und interreligiöser Verständigung und am Schluss des Buches auch noch mit Andeutungen zu praktischen Konsequenzen für die Schulpastoral.

Dr. Gabriele Bußmann

Empfehlungen der Mediothek

Zu den Themenbereichen interkulturelles und interreligiöses Lernen finden Sie eine umfangreiche Auswahl an Filmen und Kleinmedien im Verleiheangebot der Mediothek. Aktuelle Informationen aus der Mediothek und Bibliothek und ausführliche Medienlisten zum Gesamtangebot erhalten Sie im Internet unter www.bistum-muenster.de/mediothek.

DVD-0438

Glaube hat viele Gesichter

Drei Dokumentarkurzfilme zeigen, wie Kinder der drei großen „Buchreligionen“ Glauben leben und erfahren. -

1. Alon und seine Bar Mizwa (10 Min./f - Svenja Weber - 2008). Der Film zeigt die Vorbereitungen, die feierliche Aufnahme in der Synagoge und die Feier mit Verwandten und Freunden. - **2. Clara und ihre Konfirmation (11 Min./f - Silke Stürmer - 2010).** Dokumentiert wird ein Konfirmationsgottesdienst und in Rückblicken die fast einjährige Konfirmationszeit. - **3. Mustafa und der Ramadan (9 Min./f - Ulrike Licht - 2008).** Im Film wird gezeigt, wie ein 13-jähriger seine erstmalige Teilnahme am Ramadan-Fasten und das muslimische Zuckerfest zum Abschluss des Fastenmonats erlebt. - Mit umfangreichem Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Christsein, Judentum, Islam, Religionen, Protestantismus **Ab 10.**

DVD-0509

Das Herz von Jenin

89 min/f - Marcus Vetter/Leon Geller - Deutschland/Israel 2008

Der eindrucksvolle Dokumentarfilm schildert die wahre Geschichte des Palästinensers Ismael Khatib, der die



Organe seines zwölfjährigen Sohnes Ahmed an israelische Kinder spendete, nachdem dem Jungen irrtümlicherweise im Flüchtlingslager von Jenin von israelischen

Soldaten in den Kopf geschossen wurde und er kurz darauf im Krankenhaus von Haifa starb. Zwei Jahre danach sucht der Vater Kontakt zu den Kindern, die durch den Tod seines Sohnes weiterleben konnten. Der Zuschauer erhält Einblicke in die politische und sozia-

le Situation von Palästinensern, Israelis und in Israel lebenden Minderheiten.

Themen: Frieden, Hoffnung, Israel, Konflikte, Nächstenliebe, Tod, Versöhnung, Vorurteil **Ab 14.**

DVD-0387

Blüh' im Glanze

10 min/f - Korbinian Wandinger - BRD 2010

Kemal Celik, gläubiger Moslem, ist Lehrer an einem Münchner Gymnasium. Mit viel Enthusiasmus versucht er - allerdings vergeblich - den Schülern seine eigene Begeisterung für den gewaltfreien Widerstand Martin Luther Kings zu vermitteln. Als er von einem Imbissbudenbesitzer aufgrund seiner türkischen Herkunft provoziert wird, steht er den Angriffen zunächst hilflos gegenüber. Auf seine ganz eigene Weise versucht er schließlich, den Wirt zum Umdenken zu bewegen. - Ein Film, der augenzwinkernd, mit Humor und mit den Vorurteilen des Zuschauers spielend, zum Nachdenken anregt.

Themen: Vorurteile, Gewalt, Ausländer, Islam **Ab 12.**

DVD-0505

Wir weigern uns Feinde zu sein

89 min/f - Stefanie Landgraf/Johannes Gulde - BRD 2011

Der Dokumentarfilm begleitet zwölf deutsche Jugendliche auf einer Begegnungsreise durch die Krisenregion im Nahen Osten. Sie lernen beeindruckende Menschen kennen, die Wege der Verständigung suchen. - Ein informativer Film zu einem Krisengebiet, dass täglich in den Nachrichten Beachtung findet.

Themen: Israel, Juden/Judentum, Frieden, Menschenrechte, Jugendliche **Ab 16.**

DVD-0137

Ramadan

18 min/f - Gregory Hahn - BRD 2006

Der Film führt in die religiösen und weltlichen Aspekte des Festmonats Ramadan ein und zeigt (mit Aufnahmen aus dem Ruhrgebiet und dem Rheinland) die Feierlichkeiten und Feste in der Moschee und in der Familie. Hinweise auf die Erwähnung biblischer Personen im Koran sollen zum interreligiösen Dialog anregen. - Auf der CD-ROM-Ebene des Film: Handreichung zum Einsatz des Films, Glossar, Filmtext und Filmbilder.

Themen: Islam

Ab 10.

RKK-95

Weltreligionen - sehen, hören, gestalten

CD-ROM, Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen, 2009

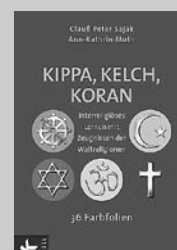
Sechs Jugendliche einer deutschen Großstadt präsentieren ihre Religionen: Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam und Bahai. Sie schildern und zeigen ihre religiöse Praxis, ihre religiösen Stätten und was sie mit ihrer Religion verbinden. Bilder und Filme, Hörproben und Arbeitsblätter als reichhaltiges Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I.

RKK-96

Kippa, Kelch, Koran

Folienserie: 36 Folien/f Kösel, München, 2010

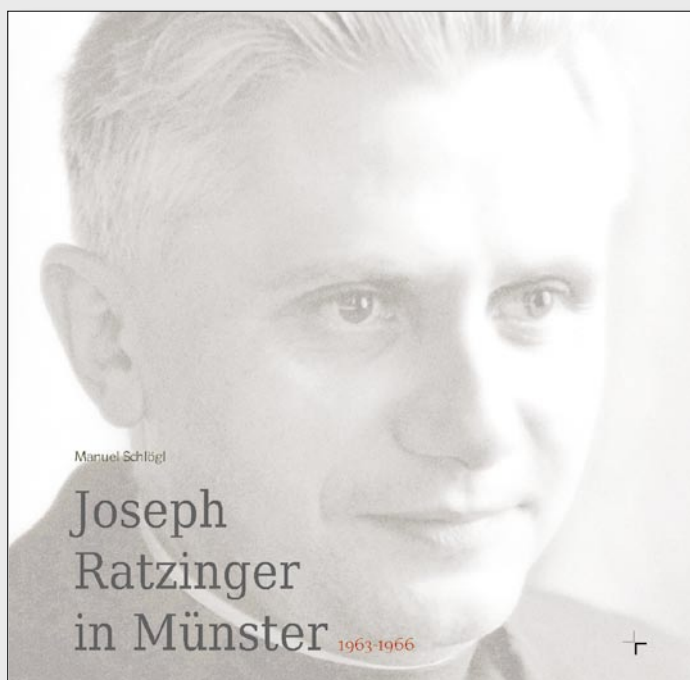
36 Folien zum gleichnamigen



Werkbuch mit Basisinformationen zum interreligiösen Lernen und Zeugnissen der Weltreligionen: Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus. - Für den

Einsatz in Primarstufe und Sek. I.

Anzeige



»Ich darf Ihnen versichern,
dass ich mich mit Münster immer eng
und dankbar verbunden wissen werde.«

Joseph Ratzinger / Papst Benedikt XVI., 29. April 1966

Manuel Schlögl: Joseph Ratzinger in Münster

176 S., gebunden, inklusive zwei CDs, 29,80 €
ISBN 978-3-941462-72-4,
Dialogverlag Münster 2012

Bestellung

Dialogverlag Münster, Postfach 4320
D-48024 Münster, Tel.: 0251 / 48390
www.dialogversand.de

Die westfälischen Jahre von Papst Benedikt XVI.

+ 2 CDs

Original-Tonaufnahmen
der 3 Advents-Predigten
von Prof. Ratzinger 1964
im Dom zu Münster

- Der Konzilsberater aus Münster
- Die Arbeit an der Universität
- Professorenkollegen und Schüler
- Erinnerungen seiner Studenten
- Zahlreiche bislang unveröffentlichte Dokumente, Briefe und Fotografien
- Geleitwort von Bischof Dr. Felix Genn, Münster

Erscheint im Oktober 2012

ZUM BUCH Über seine Zeit als Universitätslehrer in Münster (1963-1966) hat Joseph Ratzinger / Papst Benedikt XVI. immer mit großer Dankbarkeit und Wertschätzung gesprochen. Die gleichzeitige Mitarbeit Ratzingers als Berater beim Zweiten Vatikanischen Konzil gibt diesen Jahren ein besonderes Gewicht in seiner Biografie wie auch im Leben der Kirche von Münster. Die Erinnerungen damaliger Mitarbeiter, Studenten, Hörer und anderer Zeitzeugen – darunter etwa die (Alt-)Bischöfe Reinhard Lettmann und Hubert Luthe sowie Professoren wie Hansjürgen Verweyen, Johann Baptist Metz u.a.. zeichnen zusammen mit zahlreichen bisher unveröffentlichten Dokumenten, Briefen und Fotografien ein facettenreiches und lebendiges Bild der damaligen Zeit und helfen dabei, das Konzil und die Person und Theologie Joseph Ratzingers aus heutiger Sicht einzuordnen.

Dem Buch liegt eine vollständige Aufnahme der drei Adventspredigten bei, die Joseph Ratzinger im Dezember 1964 im Dom zu Münster gehalten hat.

ZUM AUTOR: Manuel Schlögl, geb. 1979. Nach dem Theologiestudium 2005 Priesterweihe für das Bistum Passau und Tätigkeit im Gemeindedienst. Promovend im Fach Dogmatik an der Universität Münster. Seit 2009 Mitglied im Neuen Schülerkreis Joseph Ratzinger / Papst Benedikt XVI..