

Bildung und interreligiöses Lernen
Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit
Band 6
2012

Herausgegeben von
Hartmut Rupp und Stefan Hermann

Pädagogisch-Theologisches Zentrum Stuttgart
Religionspädagogisches Institut Karlsruhe

Calwer Verlag Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 978-3-7668-4209-1

© 2012 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten
Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags
Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart
Satz: NagelSatz, Reutlingen
Druck und Verarbeitung: Beltz Druckpartner GmbH & Co., Hemsbach

E-mail: info@calwer.com
Internet: www.calwer.com

Inhaltsverzeichnis

<i>Hartmut Rupp / Stefan Hermann</i> Zur Einführung	7
I Grundsätze und Horizonte interreligiösen Lernens	
<i>Markus Mühling</i> VORSICHT bei der Suche nach Theologien der Religionen	13
<i>Friedrich Schweitzer</i> Interreligiöse Kompetenz als Voraussetzung evangelischen Bildungshandelns und als Herausforderung der Praktischen Theologie ...	29
<i>Stefan Hermann</i> »Interreligiös musikalisch« – Grenzüberschreitung als fruchtbares pädagogisches Prinzip	39
<i>Manfred L. Pirner</i> Interreligiöses Lernen und die Medien	56
<i>Wilfried Härle</i> Das christliche Menschenbild in seiner Bedeutung für unsere Gesellschaft	70
<i>Sandra Lenke</i> Der evangelische Auftrag im religiösen Pluralismus	85
<i>Christofer Frey</i> Säkularität	93
<i>Hartmut Rupp</i> Konfessionslose Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht	116
II Interreligiöses Lernen in kirchlichen Handlungsfeldern	
<i>Urte Bejick</i> Interkulturelles und interreligiöses Lernen in der Altenheimseelsorge	135
<i>Susanne Betz / Hans Hilt</i> Interreligiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg	147
<i>Gerlinde Keppler</i> Auf dem Weg zur interkulturellen Familienbildung	163

III Interkulturelles und Interreligiöses Lernen in Schule und Religionsunterricht

<i>Hakan Turan</i> Erfahrungen mit kultureller Vielfalt an Schulen	171
<i>Annette Stepputat / Jürgen Blechinger</i> Vielfalt als Chance – eine Herausforderung für den Unterricht und die Schule	177
<i>Clauß Peter Sajak</i> Interreligiöses Lernen – ein Ernstfall für die Kompetenzorientierung	187
<i>Brigitte Zeeh-Silva</i> IK 5 (Interreligiöser Kontakt Klasse 5) RU mit interkulturellen und interreligiösen Fenstern am Beispiel der Mörikeschule Nürtingen	200
<i>Michael Landgraf</i> Eigenes und Fremdes Zum Interreligiösen Lernen in der Sekundarstufe I	208
<i>Herbert Kumpf</i> Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II	223
<i>Peter Cleiß</i> »Vielfalt statt Einfalt« – Interreligiöses Lernen im BRU	246
<i>Hartmut Rupp</i> Schulgottesdienste und religiöse Feiern im multireligiösen Kontext	250
IV Gewaltprävention mit Religion	
<i>Jürgen Kegler</i> Gewalt und Gewaltprävention in der Bibel Vortrag bei der Jahrestagung RPI Karlsruhe – PTZ Stuttgart, 15.11.2010 ..	257
<i>Christoph Schneider-Harpprecht</i> Gewaltprävention – mit Religion Grußwort bei der Jahrestagung Stuttgart 15.11.2010	274
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	279

Zur Einführung

Das Jahrbuch von RPI und ptz greift jedes Mal aktuelle Themen der evangelischen Bildungsarbeit auf und sucht Autorinnen und Autoren zu gewinnen, das Themenfeld aufzuarbeiten und zu reflektieren. Dies ist auch diesmal gelungen, wofür wir sehr herzlich danken.

Eingefügt in diesen Rahmen sind stets Überlegungen, die in Tagungen der beiden Institute vorgestellt wurden. Dazu gehören vor allem die Beiträge von Wilfried Härle, Sandra Lenke, Christopher Frey und Hartmut Rupp. Mit dem abschließenden Kapitel »Gewaltprävention mit Religion« und den Beiträgen von Jürgen Kegler und Christoph-Schneider-Harpprecht dokumentieren wir die Jahrestagung von ptz und RPI im Jahre 2010.

Wer die Aufsätze zum interreligiösen Lernen zur Kenntnis nimmt, wird Fragestellungen, Einsichten und Vorschläge finden, die für die Kirche insgesamt und im besonderen für evangelische Bildungsarbeit von Bedeutung sind. Einige davon seien einleitend skizziert:

Interreligiöses Lernen und Interreligiöse Kompetenz sind eine zentrale Herausforderung für Kirche und die gesamte praktische Theologie

Der Blick in die unterschiedlichen Felder kirchlichen Handelns zeigt die Notwendigkeit eines interreligiösen Lernens (Schweitzer). Dies gilt nicht bloß für den engeren Bereich evangelischer Bildungsarbeit, wie Schule oder Kindertagesstätten, sondern auch für Seelsorge und Diakonie (Schweitzer, Bejick). Wenn ein Bereich wie die Konfirmandenarbeit dies für sich noch nicht entdeckt hat, geht dieser an den Interessen der Jugendlichen vorbei.

Die Aufgabe interreligiösen Lernens ergibt sich aus den Erfahrungen in der Alltagskultur mit ihren Medien (Pirner; Landgraf), aus der Heterogenität der Adressaten kirchlicher Bildungsarbeit – man denke dabei an Kindertageseinrichtungen (Betz/Hilt) oder Berufsschulreligionsklassen (Cleiß) –, aber auch von Pflegebedürftige in diakonischen Einrichtungen. Die Aufgabe ergibt sich aber auch aus den Erwartungen einer Schule mit hohem Migrationsanteil sowie von Unternehmen, die Mitarbeiter verschiedener religiöser Herkunft beschäftigen und mit Kunden aus anderen Regionen der Welt zu tun haben. Sie ergibt sich aber auch aus Tätigkeiten, die mit Bedürftigen aus verschiedenen Religionen zu tun haben (Bejick). Eine evangelische Bildungsarbeit, die einen Beitrag zur Lebensführungskompetenz leisten will, wird auf ein Leben und Zusammenleben in pluralen Verhältnissen vorbereiten wollen.

beantworte ich die Fragen rund um Gott und die Welt? Wie ist das (bei uns) im Christentum?»

Dadurch kann die Erfahrung wachsen, dass Eigenes und Fremdes eng aufeinander bezogen sind und das Fremde auch relevant für mein Eigenes ist – oder mit den Worten des Schweizer Filmemachers Alexander J. Seiler ausgedrückt: *»Ich meine, dass wir das Fremde brauchen, um das Eigene als Eigenes zu erfahren. Wir brauchen aber auch ein Eigenes, um mit dem Fremden umzugehen, und wie wir mit dem Fremden zurande kommen, wird allemal davon abhängen, wie wir mit uns selber und dem Eigenen umgehen.«*

Herbert Kumpf

Zur Didaktik interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I und II

1. Problemstellungen

Die Ergebnisse interreligiösen Lernens sind nach 9, 10 oder 12 Schuljahren häufig unbefriedigend. Dies dürfte unterschiedliche Gründe haben und somit auch unterschiedlicher Therapien bedürfen, die gleichwohl aufeinander abzustimmen sind. Die folgende Ursachensuche soll ein Angebot sein, die jeweilige Situation vor Ort zu reflektieren.

1.1 Mangelnde Kompetenzorientierung

Andere Religionen zu unterrichten könnte man zunächst als ein überschaubares Unterfangen betrachten. Es gibt einiges zu wissen und somit auch zu lernen, das in den Bildungsplänen ausgewiesen ist und in Unterrichtswerken, Lernzirkeln, Freiarbeitsmaterialien¹ oder Quiz-Spielen² in einer fast überraschenden Einmütigkeit dargestellt wird. Auch wenn Schülerinnen und Schüler dieses meist klar strukturierte Material schätzen und bei einer abschließenden Leistungsbewertung gut abschneiden, fällt das Gelernte häufig bald wieder dem Vergessen anheim. Ein Grund dafür könnte sein, dass beim Umgang mit diesen Materialien zu wenig Raum gegeben und zu wenig Wert darauf gelegt wird, dass Schülerinnen und Schüler nach der Bedeutung des Gelernten fragen.³

1 Friederun Rupp-Holmes, *Lernstraße Islam: 15 Stationen für den Unterricht in der Sekundarstufe I*, Stuttgart 2004.

2 Z. B.: *Pocket Quiz »Weltreligionen«*. 150 Fragen und Antworten, Kempen² 2007.

3 Dieser Mangel muss nicht mit den Materialien zusammenhängen, sondern ist oft auch durch den Umgang mit denselben bedingt. Religionsbücher und Materialien für Frei- oder Stationenarbeit geben in den letzten Jahren zunehmend Anregungen für kompetenzorientiertes Erarbeiten. So finden sich in den Kursbüchern *Religion* (Stuttgart 2005–2007) – verstärkt beim 2. und dann vor allen Dingen beim 3. Band – auf der Eröffnungsseite eines Großkapitels (elementare Fragen, erreichbare Kompetenzen) und der abschließenden Seite (»Das Gelernte anwenden«) entsprechende Anregungen. Bei der »Lernstraße Islam« (s. Anm. 1) werden in Station 15 eine Vielzahl von Wiederholungs- und Vertiefungsaufgaben angeboten, mit denen auf abwechslungsreiche Art und Weise – angepasst an individuelle Fähigkeiten und Interessen – Kenntnisse gesichert, Vergleiche angestellt oder neue Aspekte »erforscht« werden können.

- Wissen Kinder und Jugendliche, wofür sie die Abläufe jüdischer Feste im Jahreslauf lernen und entsprechenden christlichen Festen zuordnen sollen? Welche Probleme in ihrem Leben können sie damit lösen? Oder gibt es dabei Fragen zu entdecken, die zum Nachdenken und Theologisieren herausfordern?
- Warum muss man die einzelnen Stationen bei der Wallfahrt nach Mekka aufzählen und die jeweils stattfindenden Handlungen darstellen können?
- Was hat jemand gelernt, wenn sie oder er »mindestens drei Götter der hinduistischen Götterwelt mit ihren jeweiligen Attributen beschreiben und deren Bedeutung darlegen«⁴ kann?

Als ein probates Mittel für die Gewinnung einer kompetenzorientierten Zugangsweise werden zu Recht auf den Bildungsplan bezogene Anforderungssituationen⁵ genannt – und zwar sowohl zur Erhebung der Lernausgangslage als auch dafür, dass Schülerinnen und Schüler eigene Interessen entdecken und von ihnen ausgehend ihren Erarbeitungsprozess strukturieren lernen. Auch die von Michael Landgraf genannten Fragen und Situationen⁶ können in diesem Sinne genutzt werden. Wobei die von den Schülerinnen und Schülern selbst eingebrachten Fragen vom Kairos abhängig sind, wie Landgraf bemerkt.

1.2 Verknüpfungen, Beziehungen und Kontraste werden nicht ausreichend erarbeitet

Beim Unterrichten anderer Religionen kann man sich klarer Gliederungsschemata bedienen, die auch ein »Vergleichen« zwischen verschiedenen Religionen ermöglichen, z. B.

- Feste im Jahres- und Lebenslauf
- Heilige Schriften
- Zentrale Stifterfiguren
- Merkzeichen, Riten und Symbole
- Gebäude für Gebet, Gottesdienst und Verehrung
- Rolle von Frau und Mann
- Gottesvorstellungen.

So hilfreich solche Gliederungslogiken für eine erste Systematisierung und somit für die Ausbildung eines eigenen Schemas bei Schülerinnen und Schülern sein

4 Evangelische Religionslehre im allgemeinbildenden Gymnasium, Baden-Württemberg, Klasse 10, Bildungsplan, Stuttgart 2004, 32.

5 Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven, hg. von A. Feindt u. a., Münster 2009; Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008.

6 Siehe sein Artikel in diesem Band.

können, sie sind nicht ausreichend. Es gilt mit diesen Gliederungslogiken zu arbeiten und sie zum Ausgangspunkt für weitere Fragen zu machen: Was bedeuten die in Vergleichstabellen genannten Dinge? Haben die miteinander verglichenen Punkte in den unterschiedlichen Religionen die gleiche oder zumindest eine ähnliche Funktion? Können manche Gliederungspunkte so miteinander verknüpft werden, dass neue Entdeckungen möglich werden?

Solche weiterführenden vergleichenden oder verknüpfenden Fragen können z. B. lauten:

- Beziehen sich Feste im Jahreslauf auf die in einer Religion bedeutungsvolle heilige Schrift? Das ist beim jüdischen »Wochenfest« (Schawuot) und im Islam bei der »Nacht der Bestimmung«, der 27. Nacht im Ramadan, der Fall. Im Christentum liegt auf dem Termin des jüdischen Wochenfestes Pfingsten. Was ergibt sich daraus für das Verständnis von Pfingsten und für die Bedeutung der Bibel fürs Christentum?
- Orientieren sich die Feste im Jahreslauf sowohl am Sonnen- als auch am Mondkalender oder nur an einem von beidem? **Sehr auffällig ist z. B., dass alle muslimischen Feste im Jahreslauf sich nur am Mondkalender orientieren. Dadurch sind sie vollständig vom agrarischen Jahreslauf und den damit verbundenen volksreligiösen Vollzügen abgelöst. So kann ein Fest z. B. nie zu einem Frühlingsfest werden wie das im Christentum bei Ostern häufig der Fall ist.**
- Sind Feste im Jahreslauf auf die jeweils zentrale Stifterfigur bezogen? Das lässt sich für das Christentum (Weihnachts- und Osterfestkreis), den Islam (»Nacht der Nachtreise« des Propheten, kein eigentliches Fest aber ein Gedenktag) und den Hinduismus (z. B. Geburt Krishnas) bejahen. Beim Judentum steht beim Pessahfest mehr das (heils-)geschichtliche Handeln Gottes am ganzen Volk im Mittelpunkt als die Person des Mose.
- Sind die für religiöse Zwecke gebauten Gebäude heilig und wenn ja, in welchem Sinne? Diese Frage ist unterschiedlich zu beantworten für eine Moschee, eine katholische Kirche, ein reformiertes Gotteshaus oder einen hinduistischen Tempel.

Wer einmal so zu fragen begonnen hat, wird Spezifika einzelner Religionen entdecken, manches besser verstehen und merken, dass sie oder er einiges noch gar nicht versteht. Manche selbst entwickelten Fragen werden vielleicht gar nicht im Horizont dessen liegen, was einer Religion wichtig ist, und werden deswegen wenig ergiebig oder unangemessen sein, was durchaus eine wichtige Einsicht während eines Auseinandersetzungprozesses ist.

Natürlich können nicht von jeder Altersstufe und allen Kindern und Jugendlichen solche Verknüpfungsleistungen erwartet werden. Aber wenn Lehrende angefangen haben, selbst so zu fragen, können sie altersangemessen und die Heterogenität der Lerngruppe berücksichtigend zu solchen Überlegungen anregen.

Verknüpfungen über den Themenbereich der Religionen hinaus anzubahnen, eröffnet weitere bemerkenswerte Einsichten:

- Wie verhalten sich Grundüberzeugungen des Hinduismus oder des Islam zur reformatorischen Grundeinsicht?
- Welche Beziehung herrscht zwischen den Forderungen eines Amos und der im Islam geforderten Pflichtabgabe?
- Wie verhalten sich christliche Auferweckungshoffnungen zu Nachtodestellungen anderer Religionen?

Und schließlich sollten auch fächerverbindende und -übergreifende Perspektiven bedacht werden.

- Was lässt sich aus einer orientalischen Stadtanlage (Geographie) über die Bedeutung des Islam erschließen?
- »Monsieur Ibrahim und die Blumen des Koran« von Eric-Emmanuel Schmitt ist in Baden-Württemberg in Französisch Pflichtlektüre in der Kursstufe. Es kann untersucht werden, was für ein Bild vom Islam in diesem Buch gezeichnet wird und ob, und wenn ja wie, die Unterrichtshilfen für Französisch religiöse Fragen (nicht) aufgreifen.
- In Geographie werden häufig am Beispiel von Indien oder China Globalisierungsprozesse analysiert. In Zusammenarbeit mit Religion könnte vertieft nach der Bedeutung kulturell-religiöser Traditionen gefragt werden.

Wer so arbeiten möchte, braucht Zeit. Dies spricht dafür, weniger Inhalte zu erarbeiten – also aus der Fülle der möglichen Inhalte gezielt auszuwählen –, um umso intensiver Vertiefungen und Verknüpfungen anzuregen.

1.3 (Verwirrende) Vielfalt didaktischer Ansätze

Wer Ausführungen zum interreligiösen und auch interkulturellen Lernen liest, findet gerade in letzter Zeit vermehrt Hinweise, dass neben dem Herausarbeiten von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten⁷ auch das Wahrnehmen und Bearbeiten von Differenz- und Fremdheitserfahrungen⁸ unerlässlich ist. Aber in welcher Weise sind diese beiden Pole aufeinander zu beziehen? Häufig findet man eher vage Antworten, die darauf hinauslaufen, dass man sowohl das Eine als auch das Andere tun solle. Henning Wrogemann entwickelt präzise und differenzierte

7 Das von Hans Küng maßgeblich ins Leben gerufene »Projekt Weltethos« fokussiert m. E. auf (ethische) Gemeinsamkeiten, auch wenn das Ernstnehmen von Unterschieden angemahnt wird. Es strebt an, »gemeinsame elementare ethische Werte, Maßstäbe und Haltungen« bewusst zu machen, so dass sie »gelebt und weitergegeben werden«. (www.weltethos.org/data-ge/c-10-stiftung/10a-definition.php).

8 Nur ein Beispiel von vielen Stimmen ist die türkischstämmige Soziologin Necla Kelek. Ihre letzte Publikation: *Über die Fremdheit im Islam*, Zürich 2010.

Überlegungen zur Fremdheit, inwiefern sie in manchen Aspekten überwunden werden und in anderen Hinsichten bleiben oder sich sogar vertiefen kann⁹. Ein ausgeführter Entwurf einer Didaktik der Weltreligionen findet sich z. B. bei Stephan Leimgruber. Er empfiehlt nach einer ausführlichen Grundlegung »fünf Schritte interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufe«¹⁰, bei denen Fremdheitserfahrungen eine zentrale Bedeutung eingeräumt werden:

- a) Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen
- b) Religiöse Phänomene deuten
- c) Durch Begegnung lernen
- d) Die bleibende Fremdheit respektieren
- e) In eine existentielle Auseinandersetzung verwickeln

In der Hermeneutik Theo Sundermeiers finden sich die von Leimgruber genannten Punkte. Sundermeier beschreibt aber m. E. die Vorgehensweise bei den von ihm beschriebenen Schritten klarer und systematisiert knapper und präziser, so dass Lehrkräfte und auch Schülerinnen und Schüler sich seine Hermeneutik leicht merken und ihre einzelnen Schritte selbst anwenden können.¹¹

2. Hermeneutik des Fremden von Theo Sundermeier als hermeneutische, didaktische und methodische Grundlage für interreligiöses Lernen

Sundermeiers Hermeneutik in wenigen Zeilen darzustellen, bedeutet, diese stark zu vereinfachen und auf dessen anschauliche Beispiele und vor allen Dingen interdisziplinäre Perspektiven zu verzichten.¹²

Ich erläutere am Beispiel der Diskussion über den Bau von Minaretten in Deutschland und der Schweiz, wie sein hermeneutisches Schema die Auseinandersetzung mit einer in der Öffentlichkeit virulenten Frage strukturieren kann.

9 Henning Wrogemann, *Religionen im Gespräch. Ein Arbeitsbuch zum interreligiösen Lernen*, Stuttgart 2008, 187–193.

10 Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 108f.

11 Sehr differenziert bilanziert Karl Ernst Nipkow 45 Jahre interreligiöse Bildung (K. E. Nipkow, *Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. IX Nürnberger Forum 26.–29. September 2006*, www.rpi-virtuell.net/workspace/users/4058/Parkplatz/Nipkow_Bilanz.pdf). In seinen vier letzten von zwanzig Thesen beschreibt er einleuchtende »besondere Aufgaben« »für die Religionspädagogik aller Religionsgemeinschaften«. Aus seiner Aufstellung ergibt sich m. E. aber nicht so gut, wie diese Aufgaben angegangen werden können. Deswegen gehe ich im Folgenden von der Sundermeierschen Hermeneutik aus.

12 Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996, bes. 137f. Das in der Tabelle aufgegriffene Schema findet sich auf Seite 155. Aus den Veröffentlichungen Sundermeiers sei noch auf das für den Religionsunterricht hilfreiche Buch verwiesen, das von religionswissenschaftlicher Perspektive aus Phänomene beobachtet und Fragestellungen herausarbeitet, denen sich eine christliche Theologie stellen sollte: Theo Sundermeier, *Religion – was ist das? Religionswissenschaft im theologischen Kontext*, Frankfurt a. M., 2. erw. Aufl. 1999.

	Das fremde Gegenüber	Subjektive Haltung	Objektive Erfassung	Handlungsebene	Beispiel: Minarett
1	Phänomenebene	epoché	Beschreibende Analyse	Wahrnehmung in Distanz	Genau beschreiben, wie ein bestimmtes Minarett aussieht: Höhe? Position zur Moschee? Baugeschichte? Genaue Funktion (heute)? Wie sehen Minarette in der Türkei, im Iran oder in Nordafrika aus?
2	Zeichenebene	Sympathie	Kontextualisierung	Teilnehmende Beobachtung (vgl. performativ)	Gebäude mit Minaretten sind schon von weitem als Moscheen zu erkennen, die mit dem Muezzin-Ruf zum Sich-Versammeln und zum Ritualgebet einladen. Als es noch keine Lautsprecher und (Armband-)Uhren gab, brauchte man Minarette, um allen Gläubigen die im Islam genau festgelegten Gebetszeiten mitzuteilen. Minarette müssen also in erster Linie diese Funktion erfüllen und sind auch zuerst einmal von daher zu verstehen.
3	Symbolenebene	Empathie	Vergleichende Interpretation	Teilidentifikation	Wahrscheinlich symbolisieren für Muslime in muslimisch geprägten Ländern Minarette ihre religiöse und kulturelle Identität. Vielleicht verbinden manche mit dem Minarett besonders den Aufbruch und Gang zum gemeinsamen Gebet in der Moschee. Vielleicht haben manche, wenn sie in ihre Stadt oder in ihr Dorf heimkehren und das Minarett sehen, das Gefühl, zu Hause zu sein. Für Muslime in Deutschland dürften Minarette auch bedeuten: Wir dürfen unsere Religion in der Öffentlichkeit zeigen. Wir haben ein Stück Heimat und Normalität im vorher fremden Land gefunden. Unser Turm darf Teil der Silhouette des Wohnortes hier sein. Eine Gruppe von Nicht-Muslimen in Deutschland und der Schweiz verbindet mit Minaretten: Unsere abendländisch-christliche Kultur wird in Frage gestellt. Oder: Der Islam möchte die Gesellschaft prägen und das Christentum zurückdrängen.

	Das fremde Gegenüber	Subjektive Haltung	Objektive Erfassung	Handlungsebene	Beispiel: Minarett
4	Relevanzebene	Respekt	Übersetzung / Transfer zu uns hin	Konvivenz	Behutsam die Bedeutung von Türmen an eigenen und anderen religiösen Gebäuden wahrnehmen und sich gegenseitig mitteilen. Miteinander gute Plätze für religiöse Gebäude ggf. mit Türmen in einem Ort finden.

Vorausgesetzt ist bei Sundermeiers Hermeneutik, dass man bei interreligiösen Begegnungen stets auch Fremdem begegnet. Viele andere Konzepte nehmen das nach Sundermeier nicht (ausreichend) ernst oder identifizieren das Fremde im Sinne einer tiefenpsychologischen Perspektive fälschlicherweise mit eigenen unbewussten seelischen Tiefenschichten. Die damit verbundene Implikation treffe aber nicht zu. Wesentliche Aspekte des Fremden lassen sich nach Sundermeier nicht dadurch verstehen, dass man sich selbst besser versteht. Und das bedeute auch umgekehrt, dass das Fremde nicht als Hebamme auf dem Weg zur Selbstfindung missbraucht werden dürfe. Weil Menschen gerne Strategien entwickeln, Fremdes nicht wirklich als fremd wahrzunehmen und es schnell irgendwie in ihr Bezugssystem einzuordnen versuchen, um ihm die bedrohliche Spitze zu nehmen, ist der erste Schritt einer Hermeneutik des Fremden sorgfältig einzuüben:

2.1 Sich einer subjektiven Deutung enthaltend (»epoché«) und aus der Distanz heraus genau das Phänomen beschreiben, das man wahrnimmt

Das klingt bedeutend einfacher, als es ist. Denn Menschen sind darauf angewiesen, Wahrnehmungen schnell zu bewerten und zu deuten, um Relevantes herausfiltern zu können und nicht von der Fülle der Wahrnehmungen überfordert zu werden. Dies kann aber bei der Begegnung mit Fremdem schnell zu einseitigen Deutungen führen, egal ob sie in der Tradition des »Edlen Wilden« fremde Menschen idealisieren oder diese perhorrisieren. Auch bei einer Hermeneutik des Fremden wird man auf einer späteren Stufe deuten und bewerten (müssen). Aber vorher steht der disziplinierte Schritt, Wahrnehmung und Deutung auseinander zu halten. Dadurch werden Wahrnehmungsmöglichkeiten erweitert. Denn sowohl ein begeisterter als auch ein verängstigter Blick sind verengt und neigen dazu, einiges nicht zu sehen oder nicht Gesehenes zu ergänzen.

Bei der Minarettediskussion fällt auf, dass der Bau solcher Türme z. B. unmittelbar mit der Befürchtung verknüpft wird, dass Muslime einmal bei uns in der Mehrheit sein werden. Aber eine Korrelation zwischen der Demographie und dem Bau von Betontürmen erscheint nicht sehr naheliegend zu sein. Eine solche Korrelation wird auch dann nicht wahrscheinlicher, wenn einige Muslime isla-

mischer Tradition so denken mögen, was verständlich ist, weil in vielen Herkunftsländern Muslime in der Mehrheit sind. Und von ihrem theologischen Anspruch her steht es (auf Dauer) auch nur ihnen zu, die Mehrheit einer Bevölkerung zu stellen.

2.2 *Mit Sympathie durch teilnehmende Beobachtung innerhalb des fremden Kontextes den Zeichencharakter eines Phänomens »lesen« lernen*

Bestimmte Phänomene übermitteln in klar definierten Kontexten eine eindeutige Information, sie sind im Sinne der Semiotik ein »Zeichen«. So kennzeichnen in bestimmten Krankenhäusern bestimmte Kleidungsstücke (»Arzt Kittel«) die Funktion von Mitarbeitern. Menschen in weißen Gewändern in diesen Krankenhäusern sind zunächst weder besonders »rein«, noch sind sie »Engel« oder »Überirdische«. In einem anderen Kontext, z. B. beim Krippenspiel an Heilig Abend bezeichnet ein weißes Gewand eine deutlich andere Funktion. Wem bei der Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen gar nicht bewusst ist, dass er die dort üblichen Zeichenkonventionen nicht kennt, fällt vielleicht gar nicht auf, dass er bestimmte Dinge nicht versteht oder missversteht. Deswegen kann die Bewusstheit über eigenes Nicht-Verstehen der Anfang von Verstehen sein und jegliches vorschnelles vermeintliches Verstehen in Wirklichkeit in eine Sackgasse des Missverstehens führen. Das Verstehen des Zeichencharakters vieler Gesten, Kleider und Verhaltensregeln ist auch dadurch erschwert, dass einem Zeichen in der eigenen Kultur so selbstverständlich sind, dass man sich des Zeichencharakters gar nicht bewusst ist.

Kann ein durchschnittlich sozialisierter deutscher Christ ein Minarett als Zeichen lesen? Gibt es unterschiedliche Minarett-Formen, die eine Aussage über das Minarett oder die Moschee treffen, so wie kleine Unterschiede in den weißen Kitteln in einem Krankenhaus Auskunft über die Funktion der Kittelträger geben können? Welchen Unterschied macht es für einen Muslim welcher Herkunft und welcher Glaubensrichtung, ob (s)eine Moschee ein Minarett hat?¹³

13 Am Beispiel von Kopftuch und Schleier verdeutlicht Sundermeier, wie unterschiedlich deren Zeichenbedeutungen in verschiedenen Ländern und Kulturen sind. Kopftücher können z. B. zur nonverbalen Kommunikation am Brunnen eingesetzt werden: »Ohne dass die Frau auch nur ein Wort sagt, kann sie mit der Wahl ihres Kopftuches den anderen Frauen morgens am Gemeinschaftsbrunnen zeigen, wie sich der Mann ihr gegenüber in der letzten Nacht verhalten hat.« Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen*, 171f.

2.3 *Mit Empathie durch vergleichende Interpretation mit Hilfe einer (Teil-)Identifikation sich der Symbolebene eines Phänomens annähern*

Zeichen »haben Obertöne, die ihnen symbolische Kraft geben und sie zu Symbolen machen [...]. Symbole sind mehrdeutig und können von verschiedenen Beobachtern unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Dennoch uferf die Interpretation nicht aus, Beliebigkeit herrscht nicht, denn die Suggestivkraft des Symbols ist stark und lenkt Verständnis und Interpretation.«¹⁴

Gerade weil Symbole in verschiedenen Religionen und Kulturen unterschiedlich verstanden werden können, kann an ihnen Verstehen scheitern, obwohl gerade sie neue Dimensionen erschließen können. Die auf der Symbolebene nötige Identifikation hat zur Voraussetzung, dass die »epoché« auf der Phänomenebene gleichzeitig noch wirksam ist. Sonst besteht die Gefahr, sich eher mit seinem bestehenden Vorverständnis zu identifizieren als am Symbolverständnis einer anderen Religion teilzuhaben.

So ist bei der Minarett-Frage sorgfältig zu klären, welche unterschiedlichen Symboldeutungen aufeinander prallen. Dies verursacht manchmal kaum zu überwindende Schwierigkeiten. Denn in einem aufgeheizten Diskussionsklima wagt vor allen Dingen die Minderheitenposition kaum zu sagen, was ihnen ein Minarett bedeutet. Murat Altintas, Vorsitzender des türkisch-islamischen Kulturvereins Kehl, wird im Vorfeld des Moscheebaus in Kehl mit dem Satz zitiert: »Für uns ist das Minarett ein Identifikationsmerkmal.«¹⁵ Während der Bauphase wird er in der Lokalzeitung folgendermaßen wiedergegeben: »Streng genommen ist alle Aufregung umsonst. Das Minarett ist ein Symbol – es hat keine tiefere Bedeutung. Aber umgekehrt stellt sich die Frage: Können sich Christen eine Kirche ohne Turm vorstellen?«¹⁶ Wenn ich die beiden Zitate richtig verstehe, hat Murat Altintas wegen des aufgeheizten Diskussionsklimas es vorgezogen, nicht mehr von der Bedeutung eines Minaretts für die muslimische Gemeinde zu sprechen. Und er hofft darauf, dass Christinnen und Christen Empathie für die muslimische Position entwickeln, wenn sie sich bewusst werden, was ihnen Kirchtürme bedeuten.

Bei der Minarett-Frage wird deutlich: Weil mit einem Symbol Unterschiedliches, ja Gegensätzliches verbunden wird, können bei der Auseinandersetzung über Symbole in der Gesellschaft vorhandene Spannungen offen zu Tage treten. Und weil bei Symbolen kulturelle, religiöse und sehr persönliche Deutungen oft eng miteinander verwoben sind, kann es sehr mühsam sein, an Symbolen aufbrechende Konflikte zu bearbeiten. Man spricht und »klärt« beispielsweise religiöse Fragen und doch bleiben Fronten möglicherweise unversöhnlich, weil persönliche Ängste und Identitätsfragen durch ein Symbol virulent werden können, die man in einem öffentlichen Diskurs nicht bearbeiten kann oder will.

14 Ebd., 167.

15 Jürgen Lorey, *Zum Gespräch gibt es keine Alternative*, in: *Konradsblatt* 21/2001, 10f, hier: 11.

16 Benjamin Klein, *Keine Konkurrenz für Kirchtürme*, in: *Schwarzwälder Bote*, 4.12.2009, Rubrik: Ortenaukreis.

Auch bei Kopftuch und Schleier ist leicht einsichtig, dass diese nicht nur in sehr unterschiedliche Zeichensprachen eingebunden sind, sondern auch in sehr divergierende, oft gegensätzliche Symbolisierungskontexte. Für manche Frauen bei uns drückt das Kopftuch die Befreiung vom sexistischen Selbstvermarktungszwang aus. Anderen ist es dagegen ein Symbol für eine die Frauen verachtende Unterdrückung aus religiös oder kulturell rückständigen Motiven.¹⁷

2.4 Mit Respekt unterschiedliche symbolische Interpretationen durch Konvivenz auf der Relevanzebene aufeinander beziehen

Unter Konvivenz versteht Sundermeier ein Zusammenleben in Nachbarschaft und unter Bewahrung der jeweiligen eigenen Identität als Lern-, Hilfs- und Festgemeinschaft.¹⁸ Eine vergleichbare Ebene fehlt bei Hermeneutiken, die in der Tradition von Hans-Georg Gadamer ihr Ziel in einer »Horizontverschmelzung« und einer immer weitergehenden »Horizontweiterung« sehen. Nach Sundermeier begnügen sich solche Hermeneutiken mit einem Verstehen auf der Symbolenebene. Bei Annäherungen an Fremdes sei aber nie eine Horizontverschmelzung möglich. Allein möglich und anzustreben ist »gelingendes Zusammenleben, bei dem jeder er selbst bleiben kann, niemand vereinnahmt wird und dennoch ein Austausch stattfindet, der die Würde des anderen respektiert und stärkt.«¹⁹ Diese vierte Ebene ist auch deswegen wichtig, weil viele interreligiöse Fragen Lösungen auf der Handlungsebene verlangen. Im Hinblick auf Fragen im Zusammenhang mit Moschee- und Minarettbau wird oft entsprechend dieser Einsicht gehandelt. In Kehl wurden während des Moscheebaus Führungen angeboten. DITIB²⁰ bildet mittlerweile Moscheeführerinnen und -führer aus. Und viele (christliche) Gruppen lassen sich vermehrt zu solchen Führungen einladen.

3. Didaktische Modelle für Interreligiöses Lernen

Die Hermeneutik des Fremden gibt Kriterien an die Hand, welche Didaktikmodelle für die Annäherung an andere und fremde Religionen sinnvollerweise ausgewählt werden.

17 Vgl. die gut differenzierende Darstellung mit der Wiedergabe von Befragungsergebnissen: »Das Kopftuch. Informationen zu einem umstrittenen Symbol«, in: Andreas Guthmann u. a. (Hg.), *Christen und Muslime. Unterwegs zum Dialog. Ein theologischer Einführungskurs*, Karlsruhe/Stuttgart 2010, 4/14–4/16.

18 Theo Sundermeier, *Dem Fremden begegnen*, 189–197.

19 Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen*, 183.

20 DITIB (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.) mit Sitz in Köln-Ehrenfeld ist eng angebunden an das Präsidium für Religiöse Angelegenheiten der Türkei, einer staatlichen Organisation, die unter Atatürk gegründet wurde.

3.1 Religionskunde

Ein religionskundlicher, rein informierender Sachunterricht greift zu kurz, insbesondere deswegen, weil er gar nicht möglich ist. Denn sobald man irgendeine Beziehung zu den angebotenen Informationen aufbaut, trägt man an diese auch sein Vorverständnis heran. Gerade dieses gilt es bewusst wahrzunehmen, zunächst zurückzustellen und bei der dritten und vierten Ebene behutsam einzubringen. Dies ist nur möglich in einem Unterricht, der auch Raum bietet, eigene Empfindungen und eigenes Verständnis zu klären, was das Anliegen eines konfessionellen Religionsunterrichts ist. Und selbst wenn Teilnehmende am Religionsunterricht nicht mehr in ihrer eigenen Glaubensstradition zu Hause sind oder bewusst jede Glaubensstradition ablehnen, stehen sie doch in kultureller Hinsicht meist dem Christentum nahe. Auch für diese kann der Religionsunterricht einen Raum zur Klärung der eigenen Position anbieten.

Das berechtigte Anliegen eines informierenden religionskundlichen Unterrichts ist, dass Sachinformationen – auch gewonnen aus eigener präziser Beobachtung – unerlässlicher Ausgangspunkt für interreligiöses Lernen auf der Phänomen- und Zeichenebene sind. Und damit Schülerinnen und Schüler mit grundlegenden Sachinformationen gut weiterarbeiten können, müssen sie sich schnell an diese erinnern können. Dazu sind gut memorierbare Schemata, die von allen Lehrkräften einer Schule gleichermaßen benutzt werden und die auf diese Weise über die ganze Schulzeit immer wieder aufgegriffen werden, eine gute Hilfe. Oft werden solche Hilfen als unnötig belächelt. Aber wenn man nach vielen Jahren fragt, welche Sachinformationen noch zur Verfügung stehen, so sind es oft solche, die mit besonderen Ereignissen (Planspiel, Besuche, Begegnungen, Filme) oder memotechnischen Hilfen verbunden waren. Selbstverständlich ist wichtig, dass dies kein totes Wissen ist, sondern dass Gelegenheit bestand, sich über dessen Relevanz Gedanken zu machen und dieses mit möglichst vielen Themengebieten im Religionsunterricht und auch darüber hinaus zu vernetzen.

3.2 Religionssensible Didaktik

Ein religionssensibler²¹ Zugang nimmt die religiöse Pluralität im Klassenzimmer wahr und ernst, die auch im Falle einer vermeintlich weitgehenden Homogenität im Fach evangelische Religion oft größer ist als vermutet. Dieser heterogenen Schülerschaft gilt es gemäß dieses Ansatzes ausreichend (Schutz-)Raum anzubieten, sich mit ihrer eigenen Religiosität auseinanderzusetzen, für sie Worte

21 Der Ansatz einer »religionssensiblen Erziehung« wird zur Zeit besonders diskutiert für die Arbeit von Kindertagesstätten in nicht konfessioneller Trägerschaft und ist z. B. dargestellt in: »Sinn-Werte-Religion« in Kindertageseinrichtungen. Ein Beitrag zur Umsetzung des Orientierungsplans, hg. von den vier großen Kirchen und den entsprechenden Caritas- bzw. Diakonieverbänden Baden-Württembergs, Stuttgart 2011, 41–48.

und Ausdrucksformen zu finden und sie in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Es ist also zuallererst im Klassenzimmer das zu verwirklichen, was in der Begegnung mit anderen Religionen dann auch außerhalb der Lerngruppe praktiziert werden soll.

Eine religionssensible Didaktik entspricht Sundermeiers Hermeneutik: Lehrkräfte nehmen die Phänomenebene ernst, wenn sie genau beobachten, welche Formen der Religiosität von den Lernenden gelebt werden. Und sie befähigt Schülerinnen und Schüler, für ihre eigene Religiosität die Zeichen- und Bedeutungsebene zu bestimmen, damit sie entsprechend der vierten Ebene ihre Modelle für Konvivenz im Klassenzimmer entwickeln können.

3.3 Erkundungs- und Begegnungslernen

Diese Lernerfahrung ist für interreligiöses Lernen unerlässlich. Denn nur wer eine intensive Begegnungserfahrung mit einer fremden Kultur durchlebt und reflektiert hat, ist sich der eigenen kulturellen Prägung bewusst geworden und hat – oft schmerzlich – erfahren, dass manche interkulturellen Missverständnisse kaum auszuräumen sind, weil z. B. kein Weg gefunden werden konnte, darüber auf einer Metaebene zu kommunizieren. Jüngere Menschen erleben das vielleicht am ehesten bei einem längeren Auslandsaufenthalt in einer Gastfamilie, aber auch bei intensiven Kontakten mit Familien mit anderen Werten und Milieuorientierungen.

In manchen Schul- und Klassensituationen mit einer Vielzahl von religiösen und auch nicht-religiösen Orientierungen drängt sich das Modell des Erkundungs- und Begegnungslernens geradezu auf und ist eine logische Folge des religions-sensiblen Zugangs. Aber Erkundungs- und Begegnungslernen ist gerade auch dort unerlässlich, wo die Homogenität hinsichtlich von Religion und Milieu groß ist. Dies kann bedingt angebahnt werden z. B. durch perspektivische (Film-)Erzählungen – also mit möglichst authentischen Materialien aus der Sicht der jeweiligen Religion –, drängt aber hin auf das Gespräch mit andersreligiösen Gesprächspartnern und dem Besuchen ihrer religiösen Gebäude und Einrichtungen. Einmal sollte jede Schülerin und jeder Schüler eine intensive Begegnungserfahrung mit einem Andersgläubigen gemacht und reflektiert haben. Dabei ist eine wirkliche Begegnungserfahrung mit einem Christen einer anderen Konfession oder Prägung einer nur medial vermittelten Begegnung mit irgendeiner für uns exotischen Religion eindeutig vorzuziehen.

Die unter 1.1 angesprochenen Anforderungssituationen sind häufig so angelegt, dass sie sich auf Begegnungssituationen beziehen und damit auch auf solche vorbereiten. Die oben erörterte Minarettfrage wird im wirklichen Leben oft auch zur Anforderungssituation.

3.4 Performative Didaktik

Sundermeiers Hermeneutik ist gut kompatibel mit einer performativen Didaktik. Sie ermöglicht, genau zu beobachten, wie die eigene Bezugsreligion praktiziert werden kann, und zwar indem Inszenierungen in der Klasse genau angeschaut werden, aber auch indem die Inszenierenden selbst ihre Wahrnehmung von ihrer eigenen Innensicht her beschreiben (Erste Ebene der Sundermeierschen Hermeneutik). Mit den reflektierenden Phasen einer performativen Didaktik erreicht man die Zeichen- und vor allen Dingen die Bedeutungsebene. Schließlich kann man auch gezielt danach fragen, welche Haltungen und Gesten z. B. für ein gemeinschaftliches Beten innerhalb des Christentums geeignet erscheinen. Damit ist – zwar noch innerhalb des Christentums – die Relevanzebene der Sundermeierschen Hermeneutik angesprochen, die nach den Möglichkeiten der praktischen Gestaltung des Zusammenlebens fragt. Dass dies vielleicht gar nicht einfach ist, wird schnell klar, wenn man nach gemeinsamen Gebetsformen für Reformierte, Charismatiker und Katholiken sucht.

Beim Erschließen anderer Religionen würde ich performative Elemente nur zurückhaltend oder gar nicht einsetzen. Entscheidungskriterien sind für mich einerseits das Wahre des Respekts vor anderen Religionen und dass andererseits für mich und alle anderen Beteiligten klar erkennbar ist, welche Überzeugung ich habe.

Schließlich ist zu bedenken, ob die Zielrichtung einer performativen Didaktik dem Selbstverständnis anderer Religionen gerecht wird. Zum Selbstverständnis vieler Christenmenschen – insbesondere in der Neuzeit – gehört es, dass sie selbst verstehen und sich und anderen erläutern können, was sie glauben, gemäß 1. Petr 3,15: »Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt.« (Einheitsübersetzung). Zu seiner solchen Mündigkeit befähigt eine performative Didaktik. Eine solche mündige Haltung ist dem Islam eher fremd. Er fordert vom Menschen, dass er tut, was Gott ihm gebietet. Es muss nicht erläutern können, welche Bedeutung z. B. eine bestimmte Gebetsgeste hat. Es genügt, wenn er sie korrekt vollzieht.

3.5 Vom Konkreten über die Zeichen- und Bedeutungsebene hin zur Konvivenz

Dem Sundermeierschen Modell ist ein weiteres didaktisches Prinzip inhärent, nämlich ein aufbauendes oder vertiefendes Lernen, ausgehend vom Konkreten über die Zeichen- und Bedeutungsebene hin zur Handlungsebene, also zur Konvivenz. Es handelt sich nicht um eine Bewegung vom Konkreten zum Abstrakten, denn das einzelne konkrete Phänomen bleibt auch bei den anderen Ebenen stets im Blick. Daraus ergibt sich für den Unterricht die Forderung, auch bei hohen Abstraktionsebenen, in denen Texte oft formuliert sind, stets nach einer konkreten Situation zu fragen, für die das in der Abstraktion Gesagte Auswirkun-

gen hat. **Noch besser ist natürlich, stets von etwas konkret Anschaulichem auszugehen. Dies ist eine Wohltat für Schülerinnen und Schüler, die sich mit einer hohen Abstraktionsebene schwer tun, die aber anderen manchmal viel voraus haben, wenn es gilt, auf der Phänomenebene genau zu beobachten. Damit bietet dieser Ansatz Differenzierungsmöglichkeiten an.**

Zum aufbauenden Lernen trägt ein solches didaktisches Prinzip dadurch bei, dass konkrete Beobachtungen, die früher schon einmal thematisiert wurden, wieder aufgegriffen und dabei weitergeführt werden. Wurden also z. B. bereits die Besonderheiten einer Synagoge, einer evangelischen und katholischen Kirche und einer Moschee erarbeitet, so lassen sich auf Grund dieser Kenntnisse unterschiedliche Formen der religiösen Vergemeinschaftung und damit unterschiedliche Gemeindeverständnisse beschreiben. Die dafür hilfreichen Fragen können sich Lernende selbst überlegen, z. B.: Was steht räumlich in der Mitte? Woraufhin richtet man sich aus? Was muss auf jeden Fall gegeben und vorhanden sein, damit ein gültiger religiöser Vollzug in der Gemeinschaft möglich ist?

4. Ausgehend von Gebets- und Meditationshaltungen hin zur Theologie und Anthropologie

Wie entsprechend dem oben skizzierten Modell vom Konkreten hin zur Bedeutung gearbeitet werden kann, erläutere ich ausgehend von Gebets- und Meditationshaltungen.

4.1 Gebetshaltungen im Christentum entdecken

Es gibt von der biblischen Tradition her keine vorgeschriebenen Gebetshaltungen, eher die selbstverständliche Annahme, dass Christinnen und Christen an der in der Antike weithin üblichen Orantehaltung partizipieren (1. Tim 2,8: »aufheben heilige Hände«) oder – wie auch häufig üblich – die Proskynese vollziehen. Bei der Orantehaltung gab es, wie Bildzeugnisse z. B. in den Katakomben zeigen, eine große Variationsbreite bezüglich Arm-, Handhaltung und Blickrichtung. Heute gibt es ein weit verbreitetes vages Bewusstsein darüber, dass Katholiken – früher zumindest – eher mit aneinander gelegten Händen wie bei Dürers »betenden Händen« und die Evangelischen mit »gefalteten« Händen gebetet haben. Die heutige Freiheit bei der Wahl von Gebetsgesten ermöglicht im Sinne einer performativen Didaktik ab der Grundschule, aber auch z. B. in Klasse 5/6 bei einer Psalmeneinheit oder bei einer Beschäftigung mit den ersten Christen (mit Bildern aus den Katakomben mit Frauen und Männern in Orantehaltung) nach passenden Gesten zu Gebetstexten zu suchen.²² Es kann je nach Möglichkeit und Interesse

²² »Praying Man« von Arthur Amiotte, ein modernes Bild mit der Darstellung einer Orantehaltung findet sich in: Wolfram Eilerts / Heinz-Günter Kübler (Hg.), Kursbuch Religion Elementar 5/6, Stuttgart 2003, 155.

neben dem genauen Beobachten der verschiedenen Haltungsvorschläge und dem Beschreiben der persönlichen Empfindungen dazu nach der Zeichen- und Bedeutungsebene gefragt werden. Dabei kann bedacht werden, welche Haltungen für eine Kommunikation zwischen Mensch und Gott nach christlichem Verständnis angemessen erscheinen. Es wird also, ohne dass das Wort fallen muss, nach einer christlichen Anthropologie und Theologie gefragt. Die Relevanzebene kommt bereits innerchristlich in den Blick, wenn gefragt wird, ob es gut ist, für einen Gottesdienst sich auf gemeinsame Gebetsgesten zu einigen und wenn ja auf welche. Dabei ist die Überzeugung, dass Christen allein durch den Glauben gerechtfertigt sind, auch hierbei von Bedeutung, nämlich als kritisches Korrektiv z. B. dann, wenn in einem charismatischen Gottesdienst alle aufgefordert werden, zu klatschen oder ihre Hände nach oben zu recken mit der Begründung: »Jesus likes it!« Auf anschauliche Weise wird dabei folgende Grundeinsicht christlicher Anthropologie erarbeitet: Vielfältigkeit, Unterschiedlichkeit und Individualität der Menschen sind kein Manko, sondern unaufgebarbarer Aspekt der Gottesebildlichkeit.

Dieses Prinzip, von einer konkret wahrnehmbaren Haltung aus zu interpretieren, kann bei allen »Gesprächen« zwischen Mensch und Gott angewendet werden, z. B. wenn in Klasse 9/10 oder in der Kursstufe die Gottesreden des Hiob in einer szenischen Lesung erarbeitet werden: Wie sind dabei Gott und Hiob zu positionieren, z. B. im Hinblick auf Höhenunterschied Blickkontakt und Zugewandtheit?²³

4.2 Warum schaukeln Juden beim Beten?

Gerade für Kinder, für die der Zwang zum still Sitzen oder Stehen beim Beten abschreckend ist, kann der jüdische Brauch dazu anregen, nach Gebetsformen zu suchen, die der eigenen Bewegungsfreude und eigenen Bewegungsgewohnheiten entsprechen. Gemeinsam lässt sich über folgende Fragen theologisieren:

- Was könnten die schaukelnden Bewegungen über den betenden Menschen und seine Beziehung zu Gott ausdrücken?
- Welche Folgen könnte es haben, wenn in einem jüdischen Gottesdienst das »Schockeln« verboten würde?

Die eigenen Vermutungen können verglichen werden mit Überlegungen der jüdischen Tradition. So erklärt Rabbi Simeon, »die Seele eines jeden Juden gründe in der heiligen Tora. Höre die Seele auch nur ein Wort der Schrift, werde sie entflammt, wie der Docht einer Lampe; das Schaukeln des Körpers sei Ausdruck des flammengleichen Rhythmus der Seele.«²⁴ Und Baal HaTurim geht davon aus, dass das Schockeln an das Beben am Berg Sinai erinnere.

²³ Nach einer Idee von Friederun Rupp-Holmes.

²⁴ Eliezer Segal, Im Takt der Seele hin und her, Israelitisches Wochenblatt Nr. 13 – 27. März 1998, www.hagalil.com/schweiz/israelit/schokeln.htm, 14.06.11.

Im 19. Jahrhundert wurde das Schockeln aus den Synagogen des Reformjudentums verbannt, weil es als unzivilisiert galt. Damit gerieten die Gottesdienstbesucher mehr und mehr in eine Zuschauerrolle. Auf dem Hintergrund dieser Erfahrung meint Eliezer Segal den eigentlichen Sinn des Schockelns benennen zu können: »Statt nur passiv Objekt der Religion zu sein, drückt der Betende mit seinem Hin- und Herschaukeln ein Stück aktive Subjektivität der Zwiesprache mit Gott aus. Gibt es etwas, das besser das Wesen des Judentums repräsentieren könnte?«²⁵ Dieses sich hier ausdrückende jüdische Menschen- und Gottesverständnis werden Christen wahrscheinlich teilen können, auch wenn ihnen das Schockeln fremd ist.

4.3 Das Pflichtgebet im Islam (Salat)

Die Haltungen und die dazu zu sprechenden Texte finden sich in vielen Religionsbüchern oder im Internet, dort auch auf Videoclips, die am Ende auflisten, bei welchen Verhaltensweisen ein Pflichtgebet ungültig wird. Einige Überlegungen zum unangemessenen Erschließen des Salat wurden unter 3.4 genannt. Um sich dieser den meisten Christen zwar aus den Medien bekannten, aber innerlich wahrscheinlich fremden Gebetsform anzunähern, könnte man – im Sinne einer Verlangsamung der Lernens – eine wiederholte Auseinandersetzung mit ihr ermöglichen, also mehrfach jeweils einen Teil einer Schulstunde sich auf verschiedene Weise damit beschäftigen, z. B. mit einem Informationsblatt, mit Filmaufnahmen von einer großen Anzahl von Muslimen und im Kontrast dazu von Einzelnen, die das Salat vollziehen, mit einer Erzählung über das Erlernen des Salats²⁶ und über eine kleine Schülerpräsentation zu der Frage, wie die Uhrzeiten bestimmt werden und welche Regelungen es gibt, wenn man die Zeiten nicht einhalten kann. Dabei ist es gut, sich mit der Klasse immer wieder bewusst zu machen, dass man gemeinsam versucht, immer noch auf der ersten Ebene der möglichst bewertungsfreien Beobachtung des Phänomens zu bleiben. Nach einer Weile verlangt der Spannungsbogen danach, aufgelöst zu werden und darüber zu sprechen, welche Gefühle und Gedanken Nicht-Muslime und vielleicht auch anwesende Muslime beim (ersten) Kennenlernen dieser Gebetsform haben. Hier ist auch der Hinweis angebracht, dass das muslimische Pflichtgebet am ehesten sehr gebundenen Gebetsformen im Christentum entspricht, also z. B. den Tagzeitgebeten. Altersangemessen an dieser Stelle sind die unter 3.4 genannten Gesichtspunkte einzubringen. So lässt sich aus dem Salat nicht direkt aus den Gebetshaltungen und -gesten etwas über das islamische Gottesverständnis (Bildungsplanvorgabe in Baden-Württembergs für die Gymnasien in den Klassen 7/8) ableiten, sondern eher daraus, dass von den Gläubigen einfach erwartet wird, dass sie es so, wie es vorgeschrieben ist, korrekt vollziehen.

²⁵ Ebd.

²⁶ Z. B. die Erzählung von Jehan Sadat, in: G. Kraft u. a. (Hg.), Das Kursbuch Religion 2, Stuttgart/Braunschweig 2005, 228.

4.4 Eine Puja im Hinduismus

Bei einer Puja sind die Gläubigen Gastgeber für die Gottheit, die sie einladen in die Bildgestalt und in sie, die Gläubigen selbst, hineinzukommen und den angebotenen Raum auszufüllen. Eine solche Puja kann vor einer Bildgestalt in der eigenen Wohnung, im Tempel oder auch an einem Elefanten oder einer Kuh vollzogen werden. Gerade bei einer Kuhpuja²⁷, bei der ein Teil der Zeremonie am Gesäß der Kuh vollzogen wird, mag es westlichen Menschen zunächst schwer fallen, sich eines vorschnellen Urteils zu enthalten, also die auf der Phänomenebene geforderte epoché zu praktizieren. Doch gerade bei einem so mit Vorurteilen verbundenen Thema kann eine diszipliniert durchgehaltene epoché überraschende Beobachtungen ermöglichen: Man wird sehen, mit welcher Konzentration und zugleich Selbstverständlichkeit der Priester diese Puja wie jede andere Puja auch vollzieht und dass alle Umstehenden die Kuh berühren und damit die von ihr ausgehenden Segnungen auf sich beziehen. Diese Zeremonie ist sicher bedeutungsvoll für Hindus, aber es ist nichts von der aufgeregten europäischen Diskussion zu spüren um die »heiligen Kühe« in Indien. Wenn man sich auf diese Weise einem Verständnis dieser Ausdrucksform des Glaubens angenähert hat, kann man nach dem darin unserer Meinung nach zum Ausdruck kommenden Menschen- und Gottesverständnis fragen und dies einer hinduistischen Sicht gegenüberstellen, die von einem Hindu dargestellt oder entsprechenden Texten entnommen wird. Auf alle Fälle sollte man den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu hinduistischen Gottesvorstellungen auch auf dem Weg der konkreten Verehrungspraxis anbieten und daran erinnern, dass die in Schulbüchern häufig wiedergegebenen Darstellungen von Bildgestalten der Gottheiten gerade darin ihre Bedeutung haben, dass auch diese zur Verehrung einer Gottheit während einer Puja benutzt werden.

4.5 Meditation und devotionale Praxis im Buddhismus

Im Westen gilt der Buddhismus als Meditationsreligion, obwohl nur eine Minderheit der Anhänger im Lauf der Geschichte und heute Meditation praktiziert haben bzw. praktizieren²⁸. Bei uns wird die für den Buddhismus als zentral

²⁷ Eine solche Kuhpuja ist z. B. zu sehen im Film: Faszination Glaube Hinduismus. Der Meenakshi Tempel in Madurai, Regie Urmijuvekar, Deutschland/Indien 2005, Kath. Filmwerk Frankfurt a.M., 7. Minute.

²⁸ Dieses häufige westliche Missverständnis des Buddhismus ist dargestellt in: Oliver Freiberger / Christoph Kleine, Buddhismus. Handbuch und kritische Einführung, Göttingen 2011, 462–464. Auch Religionsbüchern konzentrieren sich – gerade auch im Bildprogramm – meist auf die Meditation, so z. B.: G. Kraft u. a. (Hg.), Das Kursbuch Religion 3, Stuttgart/Braunschweig 2007, 208–217, und: G. Büttner u. a. (Hg.), SpurenLesen 3. Neuausgabe, Stuttgart/Braunschweig 2010, 140–149. Eine Ausnahme in dieser Hinsicht ist: H.-J. Herrmann / U. Löffler, Religionen, Stuttgart 2007. Hier wird auf Seite 28 explizit »Opferkritik und Opferhandlung« im Buddhismus thematisiert.

erachtete Meditation oftmals als eine Technik gesehen, die man praktizieren könne, ohne dass man deren Ziel, das Erreichen der Leerheit, übernehmen müsse. Für diese Position kann man durchaus gute Gründe finden. Wichtig ist im Kontext der Beschäftigung mit Gebets- und Meditationshaltungen: Dieses westliche Verständnis des Buddhismus kann einem angemessenen Verständnis der buddhistischen Meditation im Wege stehen. Denn wo im Buddhismus die Meditation wirklich praktiziert wird, steht sie im Dienst des Gewährwerdens der »Leerheit« und der tiefen Einsicht, dass es ein menschliches Ich und eine Person nicht gibt, wohingegen im Westen buddhistische Meditationspraktiken oft zur gelassenen Selbstfindung genutzt werden. Dies ist ein markantes Beispiel dafür, dass eine uns meist sehr fremde Vorstellung in ihrer anstößigen Fremdheit oft nicht »wahr-genommen« wird. Setzt man sich im Religionsunterricht allerdings mit Details der Meditationstechnik auseinander (Blick leicht senken, von allem leer werden, nichts denken) können Schülerinnen und Schüler Überlegungen anstellen, welche anthropologischen und theologischen Grundannahmen dahinter stehen könnten und diese dann mit denen des Buddhismus vergleichen. Gleichzeitig sollte nicht nur um der fachlichen Korrektheit willen auf die weit verbreitete devotionale Praxis im Buddhismus hingewiesen werden.²⁹ Es stellt sich hier auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen einer weit verbreiteten Volksfrömmigkeit und der wahrscheinlich ursprünglichen Lehre des Buddha oder – um die Terminologie von Theo Sundermeier zu benutzen – zwischen primärer und sekundärer Religiosität³⁰. Jede Hochreligion muss sich zur primären Religiosität verhalten. Und die Art und Weise, wie sie das tut, sagt u. a. etwas aus über ihr Menschenbild.

Die in diesem Kapitel dargelegte Skizze deutet an, wie man bei einer von der phänomenologischen Ebene ausgehenden Beschäftigung mit Gebets- und Meditationspraktiken in verschiedenen Religionen zu eigenen Schlussfolgerungen bezüglich des jeweiligen Menschen- und Gottesverständnisses gelangen kann. Dieser Zugang braucht Behutsamkeit und damit auch Zeit. Er dürfte aber auch nachhaltig sein, einmal weil er einen leiblichen Zugang und damit das »Leibgedächtnis« mit einbezieht und weil er durch die stets möglichen Rückbezüge auf früher erarbeitete Gebetsgesten anderer Religionen diese immer wieder in Erinnerung ruft.

²⁹ Oliver Freiburger / Christoph Kleine, Buddhismus. Handbuch und kritische Einführung, Göttingen 2011, 267–292.

³⁰ Theo Sundermeier, Religion – Was ist das?, Frankfurt a.M. ²2007, 38–47.

5. Interreligiöses Lernen in der Sekundarstufe II

5.1 Interreligiöse Fenster in den Bildungsplänen der Kursstufeneinheiten

Die Bildungspläne mehrerer Bundesländer für evangelische Religionslehre³¹ sehen bei klassischen Themen der Qualifikationsphase wie »Wirklichkeit«, »Gott«, »Jesus Christus« oder »Kirche« im Pflicht- oder Wahlbereich Blicke auf und damit auch Vergleiche mit anderen Religionen und Weltanschauungen vor. Dabei kann in der Sekundarstufe I Erarbeitetes aufgegriffen und ausgewertet werden im Hinblick auf die Fragestellung des jeweiligen »Fensters«. Unter 3.5 wurde erläutert, wie das bei einem Aspekt der Einheit »Kirche« möglich ist.³²

Bei der Gesamtplanung der Kursstufe kann geprüft werden, ob bei den interreligiösen Fenstern mehrerer Kursstufeneinheiten immer die gleiche Religion herangezogen werden kann, so dass an einer Religion vertieft gearbeitet wird.

Ein Beispiel dafür sei genannt: In Baden-Württemberg müssen in einem Kurs mit erhöhtem Anforderungsniveau (»Kernfach«) für das Abitur 2013 die Lehrpläne »Wirklichkeit«, »Kirche« und »Jesus Christus« erarbeitet werden. Bei allen drei Einheiten kann man bei den interreligiösen Fragen sich mit dem Hinduismus auseinandersetzen. Bei »Wirklichkeit« ist ein Vergleich möglich mit einem hinduistischen Zeit-, Raum- und Wirklichkeitsverständnis (Maya). Bei »Kirche« kann man kirchliche Gemeinschaftsformen deutlicher herausarbeiten, wenn man sie kontrastiert mit der Praxis hinduistischer Tempelbesuche, bei denen der Einzelne zur Bildgestalt des Gottes kommt. Vergemeinschaftung findet im Hinduismus nicht im Tempel, sondern vorrangig in den Kasten (Jatis) statt, wobei diese keine primär religiöse Kategorie darstellen. Und bei der Christologie-Einheit können überraschende Parallelen bei der Geburt Christi und Krishnas Anlass sein, deren Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszufinden. Dabei kann wieder an das unterschiedliche Wirklichkeitsverständnis angeknüpft werden. Denn eine einmalige, abschließende Inkarnation ist im Hinduismus allein von seinen Denkvoraussetzungen her kaum vorstellbar.

5.2 Eine christliche Theologie der Religionen

Ich halte es für unerlässlich, im Religionsunterricht eine christliche Theologie der Religionen zu erarbeiten. **Denn eine eigene Position zwischen exklusiven, in-**

³¹ Ein Gesamtüberblick ist zur Zeit noch nicht möglich, weil die Neufassungen für einige Bundesländer noch nicht veröffentlicht sind.

³² Gut aufbereitetes Materialien dafür mit differenzierten Hintergrundsüberlegungen im Lehrband findet sich u. a. in: Hans-Jürgen Herrmann / Ulrich Löffler, Religionen, Reihe: Oberstufe Religion, hg. v. V.-J. Dieterich / H. Rupp, Stuttgart 2007.

klusiven und pluralen Positionen begründen und vertreten zu können, gehört zu einer interreligiösen Kompetenz. Wahrscheinlich wird das am ehesten in der Kursstufe einen angemessenen Ort haben.³³ Allerdings sollte eine Lehrkraft bei entsprechenden Fragen auch schon früher diese Positionen einspielen und eine eigene Auseinandersetzung ermöglichen. Dies könnte z. B. mit den im Anhang, S. 244–245 abgedruckten Karten geschehen, die bei Bedarf sprachlich zu vereinfachen sind. Im Gruppenpuzzle-Verfahren machen sich die Lernenden zuerst mit einer Position in einer Expertengruppe vertraut, um dann in Diskussionsgruppen in der Ich-Form ihre Position zu vertreten und miteinander zu streiten (»Ich als Exklusivist bin aber der Meinung ...«). **Mir erscheint die Position eines »positionellen Pluralismus«³⁴ hilfreich, um die meist als unbefriedigend empfundenen Positionen des Inklusivismus, Exklusivismus und Pluralismus zu überwinden.³⁵ Auch Schülerinnen und Schüler können entdecken, dass die Alternative zu einem positionellen Pluralismus das Redefinieren anderer Religionen aus der eigenen Position heraus ist.** Weil oben auf den Moscheen- und Minarettbau eingegangen wurde, sei eine solche Redefinition anhand der ältesten Moschee in Deutschland erläutert, anhand der Moschee im Garten des Schwetzingers Schlosses.

»Das Bauwerk hatte nicht die Funktion eines islamischen Gotteshauses, sondern sollte, dem aufklärerischen Gesamtkonzept des Schwetzingers Schlossgartens folgend, der Toleranz gegenüber allen Religionen und Kulturen der Welt Ausdruck verleihen. Der Islam vertritt dabei die mit dem Orient assoziierten Weisheitslehren.«³⁶ Dass die Moschee baulich nicht den Anforderungen des Islam entspricht, zeigt sich daran, dass wichtige Teile einer Moschee fehlen, z. B. die Brunnen für rituelle Waschungen. Hier ist westliche, aufklärerisch-überhebliche Arroganz Architektur geworden, die die konkreten Religionen der Welt gar nicht wirklich zur Kenntnis nehmen will, sondern sie nur als Hintergrundstaffage für ihre Weltsicht nach ihrem Gusto in Szene setzt. Was sich hier als Toleranz ausgibt, ist deren genaues Gegenteil, denn sie vermeidet genau das, was zu einer

33 Die Bildungspläne Baden-Württembergs sehen das ausdrücklich vor bei der Kircheneinheit im allgemeinbildenden Gymnasium und beim Themenkreis 9 des beruflichen Gymnasiums »Religionen und Religiosität«.

34 Wilfried Härle, Christlicher Glaube und die Religionen. Positioneller Pluralismus als christliche Konsequenz, Berliner Dialog 15.04.1998, http://www.religio.de/dialog/498/15_03-06.htm, 17.06.11.

35 Die von Markus Mühlung in diesem Band (»VORSICHT bei der Suche nach Theologien der Religionen«) vorgeschlagene Differenzierung bei einer Theologie der Religionen hinsichtlich der Geltungsbereiche, nämlich hinsichtlich der Toleranz-, der Wahrheits- und der Heilsfrage, halte ich für überzeugend und hilfreich. Ich schlage vor, im Unterricht zunächst mit den Begriffen Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus zu arbeiten, weil man sich angesichts ihrer häufigen Verwendung zu ihnen verhalten muss und weil man von ihnen ausgehend ihre Unzulänglichkeit erarbeiten und zu einer weiteren Differenzierung gelangen kann. Hier wird eine Differenzierung mit Hilfe des Begriffs »positioneller Pluralismus« vorgeschlagen. Folgerungen für das Toleranzverständnis im Sinne Mühlungs können in einem weiteren Schritt anhand konkreter Beispiele erarbeitet werden.

36 http://de.wikipedia.org/wiki/Moschee_im_Schwetzingers_Schlossgarten, 17.06.11.

echten Toleranz gehört, »das Ertragen, Erdulden oder Erleiden des Anderen als eben Anderen«³⁷.

Dass die pluralistischen Ansätze von John Hick und Paul Knitter auf ähnliche Redefinitionen hinauslaufen, können junge Erwachsenen in der Kursstufe durchaus erkennen.³⁸

Wer sich eine eigene Position bezüglich einer Theologie der Religionen erarbeitet hat, kann in der Schule in verschiedenen Zusammenhängen differenziert und begründet Stellung beziehen. Drei Beispiele seien genannt:

- Das viel traktierte Elefantengleichnis wird nicht mehr – wie leider oft auch im Religionsunterricht – als abschließende und allseits befriedigende Antwort akzeptiert, sondern dessen autoritärer und exklusiver Zug wird erkannt.³⁹
- Bei dem in vielen Schulen gelesenen »Nathan der Weise« kann die Beantwortung der Wahrheitsfrage über die ethische Bewährung deutlicher als eine mögliche Antwort auf die Frage nach den Religionen verstanden werden. (»Es strebe von euch jeder um die Wette, / Die Kraft des Steins in seinem Ring' an Tag / Zu legen!«⁴⁰)
- Ähnlich können junge Erwachsene bei »Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran« von Éric-Emmanuel Schmitt, zur Zeit Pflichtlektüre im Französisch-Unterricht der Kursstufe in Baden-Württemberg, das Verständnis von Judentum und Islam und die in diesem Buch zugrunde gelegte Religionstheorie besser analysieren.

Ziel des in diesem Aufsatz entwickelten Ansatzes ist es, dass sich junge Menschen – über die interdisziplinäre Gesprächsfähigkeit in der Schule hinaus – eine solide Grundlage aneignen können für ein gutes und reflektiertes Zusammenleben in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft. Leitend ist dabei die Annahme, dass dies möglich ist bei einem systematisch strukturierten aufbauendem Lernangebot auf der Grundlage einer auch für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Hermeneutik des Fremden.

37 Markus Mühlung, VORSICHT bei der Suche nach Theologien der Religionen, abgedruckt in diesem Band.

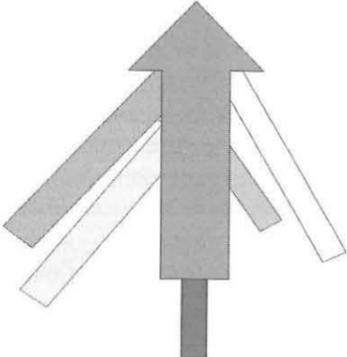
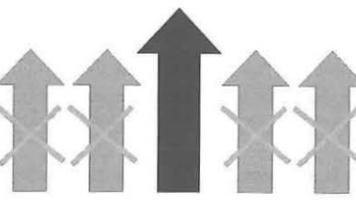
38 Christoph Schwöbel, Partikularität, Universalität und die Religionen, in: Ders., Christlicher Glaube im Pluralismus, Tübingen 2003, 133–156. Textauszüge von Hick und Knitter in: *Anderes entdecken – Eigenes vergewissern. Bausteine für einen pluralitätsfähigen Religionsunterricht*, hg. v. H. D. u. B. U. Rahlwes, Schönberger Impulse. Praxisideen Religion, Frankfurt a.M. 2008.

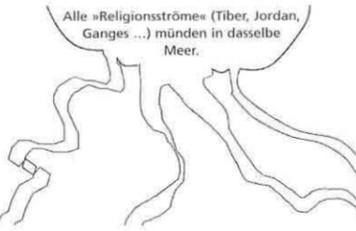
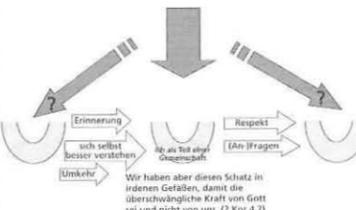
39 Henning Wrogemann, Religion im Gespräch, Stuttgart 2008, 171f.

40 Gotthold Ephraim Lessing, Nathan der Weise, 3. Aufzug, 7. Auftritt.

Anhang

Diaktische Modelle interreligiösen Lernens

<p>Inklusivismus / Inklusiv Position (eine Position, die andere mit einschließt)</p> 	<p>Der religiöse Inklusivismus geht davon aus, dass einige oder alle Religionen Heilsbedeutsamkeit besitzen, dass die wahren Elemente der anderen Religionen aber erst in der eigenen Religion zu ihrer vollen Entfaltung und Bedeutung gelangen. Deswegen ist die eigene Religion geeignet, die wahren Impulse der anderen Religionen in sich aufzunehmen und zur Vollendung zu führen. Eine inklusivistische Position ist immer mit dem Gedanken der Überlegenheit verbunden, weil sie zu wissen behauptet, welche Religion die wahren Impulse anderer Religionen integrieren und vollenden kann. Sie ist nicht exklusiv, weil sie andere Religionen nicht prinzipiell vom Zugang zum höchsten Erstrebenswerten ausschließt.</p> <p>Als Beispiel eines Inklusivismus kann der Hinduismus gelten. Er kann in seine Theorie alle anderen Religionen integrieren. Gottheiten anderer Religionen – z.B. Jesus Christus – können als Herabkünfte (<i>avatare</i>) einer hinduistischen Gottheit gedeutet werden. Und jede konkrete Religion kann als eine Zwischenstufe verstanden werden, die für bestimmte Menschen auf dem hinduistisch verstandenen Weg zum Heil hilfreich und wichtig sein mag.</p>
<p>Exklusivismus / Exklusive Position (eine Position, die andere mit ausschließt)</p> 	<p>Der Exklusivismus besagt: Eine Religion – natürlich meist die eigene – ist die wahre Religion. Alle anderen Religionen führen nicht zum Heil, sondern sind bestenfalls unschädlich, verlängern aber den Weg des Menschen zum bestmöglichen Zustand oder führen weg vom höchsten Ziel oder verhindern sogar, es zu erreichen («Hölle»).</p> <p>Hinter den »falschen« Religionen können nach dieser Vorstellung gegen Gott gerichtete Kräfte (Dämonen, Satan) stehen. Oder Gott hat sie zugelassen bzw. gewollt, um die Menschen zu prüfen, so z.B. eine Deutung im Koran Sure 5, 48. Die einzige Chance, ewiges Heil zu erlangen, besteht für die Menschen darin, sich zur wahren Religion zu bekehren.</p> <p>Beispielhaft für diese Haltung ist der von Bischof Cyprian (gest. 256 n. Chr.) formulierte Grundsatz »Außerhalb der Kirche kein Heil« («<i>extra ecclesiam nulla salus</i>»). Diese Position entstand in der Auseinandersetzung mit christlichen Glaubensgruppen, die nach Meinung der Großkirche eine falsche Lehre vertraten (Häretiker) oder die sich organisatorisch von der Kirche getrennt hatten (Schismatiker). Später wurde dieser Grundsatz auch gegen Juden und »Heiden« gewendet.</p> <p>Von christlicher Seite wird im Zusammenhang mit dieser Position oft Joh 14,6 zitiert: »Jesus spricht: Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater denn durch mich.«</p>

<p>Pluralismus</p>  <p>Alle »Religionsströme« (Tiber, Jordan, Ganges ...) münden in dasselbe Meer.</p>	<p>Beim Pluralismus eröffnen die unterschiedlichen, aber als gleichrangig verstandenen Religionen gleichermaßen Zugang zum Heil. Das Heil, das am höchsten erstrebenswert ist, wird dabei meist sehr abstrakt formuliert, um einen Überbegriff zu finden, dem möglichst alle Religionen zustimmen können. So wird z.B. von »dem Realen an sich« oder dem »Absoluten« gesprochen.</p> <p>Wie dieses »Reale an sich« von verschiedenen Menschen erfahren und gedacht wird, kann sehr unterschiedlich sein. Einige verstehen es eher personal als anrufbare Gottheit, andere als nichtpersonale Instanz (Brahman, Nirvana, Tao ...).</p> <p>Nach dieser Vorstellung sind Religionen unterschiedliche, menschliche und damit relative Antworten auf das Absolute. Alle bemühen sich, das unerschöpfliche Geheimnis oder die Wahrheit zu entdecken oder ihr treu zu bleiben.</p> <p>Die Religionen ergänzen sich gegenseitig, auch wenn sie für die menschliche Wahrnehmung widersprüchlich erscheinen: Sie sind komplementär.</p>
<p>Positioneller Pluralismus</p> 	<p>Ein vom christlichen Standpunkt her entworfener positioneller Pluralismus nimmt einerseits den religiösen und weltanschaulichen Pluralismus ernst und glaubt, dass Gott in der Welt auch durch andere Religionen und Weltanschauungen hindurch handelt und auf diese Weise auch die Welt erhält.</p> <p>Andererseits nimmt er ernst, dass er nur von seiner »Position« ausgehen kann, nämlich dass Gott sich durch Jesus offenbart hat. Der Heilige Geistes schenkt Christinnen und Christen innerhalb der Kirchen einen Glauben, der mit menschlichen Möglichkeiten auf die Offenbarung antwortet («Wir haben aber diesen Schatz in irdenen Gefäßen ...»). Wegen dieser begrenzten menschlichen Möglichkeiten bezeugen und verkündigen Kirchen Gottes Offenbarung in Jesus immer nur bruchstückhaft, fragwürdig und vorläufig.</p> <p>Christinnen und Christen können also von ihrer Position aus niemals »wissen«, ob und inwiefern der Gott, an den sie glauben, sich in anderen Religionen zu erkennen gibt. Sie haben damit zu rechnen – darüber zu urteilen, wäre Anmaßung. Deswegen ist die einzig angemessene Haltung gegenüber anderen Religionen, sich ihnen mit Respekt zu nähern, dabei möglicherweise sich an eigene (verschüttete) Glaubenseinsichten zu erinnern und sich selbst von daher zu ändern («Umkehr»). Bei einem gelingenden Dialog kann Gott schenken, dass man sich selbst besser versteht. Natürlich werden dabei auch Unterschiede entdeckt, angesprochen und bedacht, ohne deswegen ein abschließendes Urteil über andere Religionen zu fällen. Man darf und muss auch nicht über andere richten: »Richtet nicht!« (Mt 7,1)</p>