

## **Interkulturalität und interreligiöses Lernen in Deutschland – Praxisreflexionen aus christlicher Perspektive**

Seit den Terroranschlägen des 11. September 2001 hat sich der christlich-islamische Dialog erheblich intensiviert, sind Veranstaltungen zum Islam in der Gemeinde und in der Erwachsenenbildungsarbeit gefragt wie nie zuvor. Koranübersetzungen sind in den Buchhandlungen ausverkauft, Islamwissenschaftler sind allerorten gefragte Referenten, und die Öffentlichkeit bewegt – seit dem Irak-Krieg in diesem Jahr nochmals mehr – die Frage, ob es nun tatsächlich zu einem »Kampf der Kulturen« kommen wird, oder ob Wege gefunden werden, dass die Religionen friedlich miteinander auskommen werden.

Auch die Diskussion um Berechtigung und Grenze des Dialogs von Christen mit Anhängern nichtchristlicher Religionen ist weitgehend verstummt. Vielmehr gehört es geradezu zur *political correctness*, die eigene Glaubensüberzeugung zu relativieren. Wer noch seine eigene religiöse Überzeugung in Diskussionen mit Nachdruck vertritt, hat schon fast ein schlechtes Gewissen. Dies weist auf eine gewisse Unsicherheit hin, die eigene Glaubensüberzeugung so zu vertreten, dass sie auch Raum lässt für andere Glaubensansichten. Es könnte ja sein, dass Christen und Kirchen als die »Platzhirsche« in Fragen der Religion immer von einer Art »Alleinvertretungsanspruch« in religiösen Dingen ausgingen und sich angewöhnt haben, ihren Glauben so ausschließlich zu formulieren, als ob ein anderer Glauben daneben keinen Bestand haben dürfte.

In diesem Beitrag werden die Herausforderungen der interreligiösen Begegnungen aus der Praxis erhoben: Im ersten Kapitel werden Begriff und Konzept des »interreligiösen Lernens« kurz skizziert, um anschließend zwei Praxiserfahrungen darzustellen. Ausführlich geht es dabei um ein Beispiel aus der Elementarpädagogik und der Erwachsenenbildung. Im vierten Kapitel wird der kulturtheologische Ansatz Paul Tillichs für theologische Begründungszusammenhänge des interreligiösen Dialogs geöffnet und in Auseinandersetzung mit Wolfgang Welschs These von den transkulturellen Gesellschaften werden Thesen zum interreligiösen Lernen entwickelt. Abschließend werden biblische Perspektiven zum interreligiösen Dialog und zu einer offenen und wahrhaftigen Auseinandersetzung mit anderen Religionen und philosophisch-ethischen Überzeugungen aufgezeigt.

### 1 Das religionspädagogische Konzept »interreligiösen Lernens«

#### 1.1 Religionen in der Schule: die Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL)

Der Förderung der interreligiösen Begegnung im Zusammenhang der religionspädagogischen Ausbildung und schulischen Bildung dient die Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) an der Universität Duisburg-Essen, die seit 1996 besteht. Die Arbeitsstelle und auch andere Initiativen interreligiösen Lernens verfolgen mehrere Ziele: Fortentwicklung religionspädagogischer Konzepte in Richtung Öffnung des konfessionellen Religionsunterricht, Ermutigung der Lehrer/innen für einen dialogoffenen Religionsunterricht und eine authentische Darstellung der Religionen im Religionsunterricht, Förderung Konzepte interreligiösen Lernens in anderen pädagogischen Zusammenhängen (z. B. in der Elementarpädagogik ein Kindergartenprojekt; in der Erwachsenenbildungsarbeit ein Bibel-Koran-Lesekreis oder interreligiöses Lernen in Alltagserfahrungen). Gegenseitige Kenntnisse sollen dabei helfen, das Friedenspotential der Religionen zu fördern und das Gewaltpotential der Religionen zu begrenzen und zu be-

herrschen. An der Universität Duisburg-Essen ist die interreligiöse Fragestellung seit Anfang der neunziger Jahre regelmäßig Gegenstand religionspädagogischer Aus- und Weiterbildung.

## 1.2 Zum Begriff »interreligiöses Lernen«

Erst seit den neunziger Jahren wird von »interreligiösem Lernen« gesprochen. Dieser Begriff wird inzwischen immer häufiger verwendet, um Lernprozesse zu beschreiben, die sich »zwischen« Angehörigen verschiedener Religionen ereignen. Eine spezifischere Begriffsbestimmung entwickelt sich z.Z. erst noch. Folkert Rickers hat vorläufig folgende Kennzeichen interreligiösen Lernens festgehalten: Als *authentische Begegnung* unterscheidet es sich von der herkömmlichen Behandlung der Weltreligionen im Religionsunterricht dadurch, dass Anhänger/innen ihre eigene Religion auslegen und erklären. Als *Lerndimension* kann interreligiöses Lernen nicht auf ein einzelnes Unterrichtsfach reduziert werden, sondern betrifft ähnlich wie ethisches oder ökologisches Lernen alle Fächer. Ferner ist interreligiöses Lernen *selbstbestimmtes* und *dialogisches Lernen*, d. h. der Unterrichtende ist selbst Teil des Lernprozesses, in dem die Schüler/innen die Gedanken-, Erlebnis- und Gefühlswelt ihrer eigenen dem Lehrer fremden Religion authentisch präsentieren kann (vgl. Rickers 2001).

Die verschiedenen Konzeptionen interreligiösen Lernens stimmen darin überein, dass sie die Zeit monoreligiösen Unterrichtes für vergangen halten, nicht nur wegen der multikulturellen Entwicklung der Gesellschaft, sondern auch im Bewusstsein, dass das Streben nach letztverbindlicher Wahrheit den *Dialog* zwischen den Weltreligionen geradezu herausfordert. Der spezifische Ansatz der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen besteht in der Anknüpfung an den Alltagserfahrungen interreligiöser Begegnungen wie z. B. in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Hochschule, im Krankenhaus, im Altersheim, im Stadtviertel etc. (vgl. Rickers 2000).

## 2 Ein Praxismodell in der Elementarpädagogik: »Fremde werden Freunde«

### 2.1. Ausgangssituation

Interreligiöses Lernen beginnt bereits in den Kindertageseinrichtungen; denn dort sind Erzieher/innen, die Kinder und deren Eltern in besonderer Weise herausgefordert, mit religiösen Differenzen umzugehen und das Thema zu elementarisieren. Dies ist auch in verschiedenen landeskirchlichen Handreichungen betont worden (EKHN 1995, EKIBB o.J., EKIR 2000, Rheinischer Verband 2000, BETA 2002). Im folgenden soll ein konkretes Beispiel dargestellt werden:

Der Kindergarten »Am Fliederbusch« der Evang. Kirchengemeinde Wedau-Bissingheim liegt in einem Ortsteil im Duisburger Süden mit einem durchschnittlichen Ausländeranteil von ca. 30 %. Der Anteil ausländischer Kinder in der Tageseinrichtung ist mit 25 % nur unwesentlich geringer. Dieser Anteil ist im Gegensatz zu sog. Problemstadtteilen noch vorteilhaft, weil genügend muslimische Kinder da sind, um ihre Religion zu thematisieren, ihr Anteil andererseits aber nicht so hoch ist, dass das pädagogische Integrationsanliegen und das religionspädagogische Interesse interreligiöser Begegnung von vornherein nahezu unmöglich gemacht wird. Mit 25 % ist der Anteil ausländischer Kinder zwar der Höchste im Duisburger Süden, aber immer noch wesentlich geringer als in manchen Tageseinrichtungen im Duisburger Norden.

Das folgende Konzept ist innerhalb eines halben Jahres neben der fortlaufenden »Standardarbeit« vom Team des Kindergartens entwickelt worden. Das Projekt orientierte sich an den Festen im Islam und Christentum. Um sich der Vielfalt der Religionen zu nähern, wurde schon die Faschingszeit unter dem Motto »Eine Weltreise« gestaltet und bot den Kindern somit Gelegenheit, spielerisch die *Vielfalt von Nationen und Kulturen* kennenzulernen. Die Kinder verkleideten sich und stellten so verschiedene Nationen dar. Auf einer selbstgebastelten Weltkarte an einer Wand klebten die Hortkinder charakteristische Motive auf die jeweili-

gen Kontinente: Kängurus in Australien u.ä. Erstes didaktische Ziel war es, den Kindern die Vielfalt in der Welt als etwas positives erfahrbar zu machen. Dazu dienten auch passend ausgesuchte Lieder und Bilderbücher (Kreuzer/Horn).

In dem Jahr, in dem das Projekt durchgeführt wurde, ergab es sich, dass in der Zeit zwischen Februar und Mai wichtige islamische und christliche Feste aufeinanderfolgten, die das Projekt in einzelne thematische Abschnitte gliederten. Am Ende des Projektes stand ein gemeinsames Fest im Kindergarten. Insbesondere die christlichen Feste wurden im monatlichen Kindergarten-Gottesdienst angesprochen. Im Umfeld des Opferfestes behandelte der Kindergarten-Gottesdienst Abraham. Allerdings wurde nicht die »Opfergeschichte« in den Mittelpunkt gerückt, weil sie als nicht kindgemäß empfunden wurde. Stattdessen wurde an die Berufungserzählung und die Aufbrucherfahrung Abrahams angeknüpft.

Eine Erkenntnis der Erzieherinnen soll schon hier festgehalten werden: Sich auf den Islam einzulassen bringt viel in Bewegung, erfordert die Bereitschaft, sich auf die Suche zu begeben nach Literatur und Informationsquellen, die einem etwas sagen. Das Internet war dabei manchen Erzieherinnen hilfreich. Sich auf die fremde Religion der anderen einzulassen fördert neue Beziehungen und lässt eine neue Nähe erkennen – löst aber manchmal auch Befremden und Staunen aus. Schließlich führt es die Beteiligten in ein neues Nachdenken über ihre eigene religiöse Verwurzelung und nötigt sie, ihren eigenen Glauben auszudrücken.

Es hat sich auch herausgestellt, dass es eine große Herausforderung an ein Team ist, ein solches Projekt neben dem »normalen« Kindergarten-Alltag zu entwickeln, so dass es nur der Anfang gewesen sein kann bei dem Versuch, sich dem Islam anzunähern. Hilfreich war, dass ein Vater gute Kontakte zum Moscheeverein vor Ort hatte. Er konnte die Erzieherinnen auch über familiäre Traditionen der islamischen Feste informieren. Eine Mutter übernahm die Übersetzung ins Türkische, um zweisprachige Einladungen und Fragebögen herzustellen. Ferner konnte der Islam-Beauftragte des Kirchenkreises gewonnen werden, um von seinen Erfahrungen interreligiöser Begegnungen zu berichten.

### **Ziele des Kindergarten-Projektes »Fremde werden Freunde«**

- gegenseitige *Vermittlung von Informationen* von Christentum und Islam;
- Förderung der *Selbstentfaltung der Kinder*, da sie angeregt werden, selbst über ihre Religion zu erzählen, zu malen und zu berichten;
- *Intensivierung der Elternarbeit*, da gerade die muslimischen Eltern in die Gestaltung einbezogen und angeregt werden, ihre Traditionen einzubringen;
- *beispielhafte interreligiöse Begegnung*, die Vereinnahmung vermeidet, sondern einen gegenseitigen Austausch anregt und nach der eigenen religiösen Herkunft zurückfragt.

Das Kindergarten-Projekt wurde mit ähnlichen Vorhaben in anderen Bereichen der Gemeindearbeit verknüpft: So wurde der Islam auch im Konfirmanden-Unterricht durchgenommen, in einem Ökumenischen Gesprächskreis wurde ein Moscheebesuch vorbereitet und durchgeführt, in Predigten wurde mehrfach im Zusammenhang des Predigttextes auf entsprechende Gedanken im Koran eingegangen und es wurde eine Predigtreihe zu »Abraham in den Weltreligionen« durchgeführt. Insbesondere das abschließende Kindergarten-Fest verknüpfte die verschiedenen Ebenen, brachte die Gruppen zusammen, weckte Neugierde und Interesse und lud Christen und Muslime zu einer gemeinsamen Bibel-Koran-Lesung ein – der ersten in der Gemeinde.

## Zielgruppen

- Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter (Hortkinder);
- Eltern christlichen und muslimischen Glaubens und religiös ungebundene Eltern;
- Evang. Kirchengemeinde als Träger der Einrichtung und der benachbarte Moscheeverein;
- Anwohnerschaft, die zum *Kindergarten-Fest* eingeladen wird.

### 2.2 Inhalte

– *Thematischer Schwerpunkt* des Projektes waren die *religiösen Feste* im Islam und Christentum. Von Festen im Judentum, die sich angeboten hätten, wurde abgesehen, um das Projekt nicht zu überfrachten. Es stellte sich heraus, dass schon die christlichen und muslimischen Feste zu viele waren, um sie in so kurzer Zeit zu behandeln:

22.02.2002 Islam: Kurban Bayrami (Opferfest)

März/April Christentum: Passion/Ostern

24./25.05. Islam: Mevlid-Nacht (Geburtstag des Propheten)

Diese Feste sollten mit ihrem Brauchtum und ihren Inhalten aufgegriffen werden, indem die Kinder in ihrer Weise einander erzählen, wie sie diese Feste feiern und was sie ihnen bedeuten. Auf der Suche nach Umsetzungsmöglichkeiten der Inhalte hat das Kindergarten-Team mit viel Kreativität eigene Ideen entwickelt und umgesetzt. So ist ein *Religionen-Memory* gebastelt worden: Die Kirche und die Moschee vor Ort, und die dort vorhandenen typischen Einrichtungsgegenstände wurden fotografiert, und konnten von den Kindern spielerisch einander paarweise zugeordnet werden.

– Die *Eltern* wurden an der Umsetzung des Festes selbst beteiligt - nicht nur indem sie das Kindergarten-Fest kulinarisch bereicherten, sondern auch inhaltlich: Einige Zeit gab es im Vorraum der Tageseinrichtung eine kleine Ausstellung von sakralen Gegenständen in Christentum und Islam und von Fotos, die einzelne Teile des Projektes schon dokumentierten. Vor allem wurde an einem Nachmittag ein Eltern-Treff durchgeführt, an dem zahlreiche christliche und muslimische Väter und Mütter teilnahmen. Dort wurde das Projekt vorgestellt, insbesondere die Planung des gemeinsamen Festes. Auf den Tischen lagen Zettel mit Fragen in deutscher und türkischer Sprache, die entweder nach der jeweiligen Religion fragten und zum Gespräch über den Glauben anregen sollten oder der Vorbereitung des Festes dienten: »Diese Feste feiern wir zu Hause:« - »Ich möchte die Kirche bzw. Moschee besuchen.« - »Meine/unsere Ideen zum Fest:« - »Ich/Wir bieten diese Aktion am Festtag an:« - »Ich/wir sind Helfer am Festtag:«. Die Resonanz auf diesen Gesprächsnachmittag war groß. An einigen Tischen kam es zu einem Gedankenaustausch über einzelne religiöse Traditionen.

– Das Projekt gewann eine Bedeutung über den Kindergarten hinaus, indem die *Kirchengemeinde als Träger der Einrichtung beteiligt* wurde: In der Konfirmandenarbeit wurde im März und April eine Unterrichtseinheit zum Islam mit einem Moschee-Besuch durchgeführt. Der Ökumenische Gesprächskreis der evangelischen Gemeinde und der römisch-katholischen Nachbargemeinde lud zu einem Informationsabend über den Islam ein und veranstaltete ebenfalls einen Moschee-Besuch. Im Gegenzug lud die Evang. Gemeinde die muslimische zu einer Begegnung in der Kirche ein. Dabei bestand für die muslimischen Gäste Gelegenheit Fragen zum Christentum zu stellen (Abendmahl, Kirche, Jesus) und über aktuelle Fragen miteinander ins Gespräch zu kommen. Fragen des christlich-islamischen Dialoges reichten bis in sonntägliche Predigten hinein, in denen manchmal auch auf die entsprechenden muslimischen Glaubensvorstellungen eingegangen wurde bis hin zu einer Predigtreihe zum Thema »Abraham in den Weltreligionen«.

## Programmübersicht Kindergartenprojekt »Fremde werden Freunde«

KW	Datum	Fest	Umsetzung
7.-9.	22.02.02	<i>Opferfest</i> (Id al-adha/Kurban Bayrami) <i>Inhalte:</i> erinnert an den Gottesgehorsam Abrahams – das Thema Opfern und Schächten scheint nicht kindgemäß zu sein, vielmehr gibt dieses Fest Anlass über Abraham zu sprechen und seine Bedeutung für (Judentum,) Christentum und Islam. Insbesondere das Gottvertrauen Abrahams (»Gnade«) wird in den Mittelpunkt gestellt.	muslim. Kinder berichten, wie sie das Fest in der Familie feiern.
11.	18.03.02	Passionszeit (Leiden Jesu) <i>Inhalte:</i> – Jesus/Isa im Christentum (Messias) und im Islam (Prophet)	Geschichten aus dem Leben Jesu
12.	31.03.02	<i>Ostern</i> (Auferstehung Jesu) <i>Inhalte:</i> Der Gott, der Jesus auferstehen lässt, ist ein Gott des Lebens, der den Tod überwindet.	
18.	09.05.02	<i>Christi Himmelfahrt</i> <i>Inhalt:</i> »Der Himmel geht über allen auf« – abrahamische Religionen weisen über irdisches Leben hinaus	wurde wegen Zeitmangels nicht umgesetzt
20.	19./20.05.	<i>Pfingsten</i> Ausgießung des Hl. Geistes / Gründungsfest der Kirche <i>Inhalt:</i> Der Schwerpunkt liegt auf der Gegenwart des Geistes Gottes in seiner Schöpfung, die die Menschen aller Religionen am Leben erhält und auch Christen für die Erfahrungen anderer Religionen öffnen kann.	wurde ebenfalls nicht umgesetzt
21.	24./25.05.	Mevlid-Nacht (Geburtstag Mohammeds) Mohammed ist ausdrücklich 'nur' Prophet. Diese Fest hat im Islam keine große Bedeutung, bietet aber Anlass, um etwas über Mohammed zu erzählen.	Informationen über das Leben Mohammeds
26.	28.06.02	Kindergarten-Fest In den Wochen vorher wurden in den Gruppen Lieder und Tänze für das Fest einstudiert.	15.30 Uhr kreative Angebote für Kinder, deutsch-türkische Cafeteria, ab 18.15 Uhr Aufführungen im Gemeindesaal, zum Abschluss Bibel-Koran-Lesung zum Jona-Buch mit kurzer Auslegung

### 2.5 Einzelne Einheiten

*Weltkarte:* Mit großem Plakatpapier haben die Hortkinder die Kontinente in verschiedenen Farben in Umrissen ausgeschnitten und auf ein blaues Tuch geklebt. In die einzelnen Kontinente wurden für die Region bzw. den Kontinent typische Tiere (Panda in China, Kängurus in

Australien), Pflanzen (Palmen in Arabien), Menschen in landesüblicher Kleidung (Indianer in Amerika) und Bauwerke (chinesische Mauer) geklebt. Dadurch wird den Kindern die Welt in ihrer Vielfalt erfahrbar und ihnen wird deutlich, dass Tiere und Menschen in einem bestimmten geographischen Kontext leben.

*Mobiles:* Zu den verschiedenen Menschen und Tiere der Kontinente wird ein Mobile gebastelt, z.B. eins, das verschieden gekleidete Menschen zeigt. Sie können im Gruppenraum an die Decke gehängt werden und ihm für die Zeit des Projektes (oder darüber hinaus) eine ansprechende Atmosphäre geben.

*Friedenstuch:* Mithilfe ihrer Handabdrücke, mit denen die Kinder ein weißes Tuch am Rand bunt bedruckt haben, ist ein Tuch entstanden, mit dem sich die Kinder identifizieren können und das dazu dient, dass Kinder, die Streit miteinander haben, diesen an dem Tuch miteinander verbal austragen. Zu den beiden streitenden Kindern kommt ein drittes unbeteiligtes hinzu, das den Streit vermittelt und moderiert. Ist eine Lösung gefunden, so wird der Streit mit einem Handschlag beigelegt.

*Religionen-Memory:* Kirche und Moschee und ihre jeweiligen Einrichtungsgegenstände wurden fotografiert und paarweise zu einem Memory-Spiel zusammengefügt. Beim Spielen können die Objekte erklärt werden (ggf. auch von den muslimischen und christlichen Kindern selbst). Wählt man Photomotive der Kirche und Moschee vor Ort, so wird ein höherer Identifikationsgrad geschaffen. Es ist aber auch möglich, die Bilder aus Büchern zu photokopieren oder aus dem Internet zu nehmen.

*zweisprachige Lieder:* Es ist immer gut, viel zu singen. Die Erzieherinnen konnten beobachten, dass die türkischen Lieder gerade die muslimischen Eltern löste und veranlasste, ein wenig länger im Kindergarten zu bleiben, um die ihnen bekannten Lieder mit anzuhören. Aber auch die deutschen Eltern zeigten Interesse und befürworteten diese interkulturelle Verständigung. Durch Übersetzungen konnten auch die deutschsprachigen Kinder die Lieder mitsingen. Die Kinder nichtdeutscher Herkunft sprachen nun sogar häufiger deutsch!

*Ausstellung:* In einer kleinen Ausstellung konnten sakrale und liturgische Gegenstände betrachtet werden bzw. waren auf Photos abgebildet, wie z.B. eine Koran- und eine Bibelausgabe, Taufgerät, liturgische Gewänder beider Religionen, Photos der Kirche der Gemeinde und der Moschee des benachbarten Moscheevereins u.a.m.

## 2.6 Die Jona-Geschichte als thematischer Schwerpunkt

Da die Kinderchöre der Gemeinde am Sonntag nach dem Kindergartenfest ein Kindermusical zu Jona aufführten, bot es sich an, diese Geschichte auch bei der abschließenden Bibel-Koran-Lesung aufzugreifen, zumal Jona in den drei abrahamischen Religionen ein bekannter und beliebter Prophet ist. Was könnte die Kinder an dieser Erzählung ansprechen? Wir stellten fest, dass zu allererst von dem Wal eine große Faszination ausgeht. Ein Tier, in dem ein ganzer Mensch Platz hat, das ist spannend.

Darüberhinaus hat die Jona-Geschichte aber in den drei Religionen tieferreichende theologische Bedeutungen: Im *Judentum* liegt der Akzent auf dem Erbarmen Gottes über Ninive – einer fernen Stadt mit Menschen, die nicht zum Volk Israel gehören. Das Jona-Buch bezieht sich auf ein Gottesbild, das Gottes Willen auch außerhalb seines Volkes verwirklicht sehen will, dessen Erbarmen und Vergebung sogar über die Grenzen seines Volkes reicht, d.h. auch die anderen Völker mit einbezieht. Heiden werden in der Jona-Erzählung zu Vorbildern in der Gottesfurcht und aus der Schöpfertat Gottes wird seine Überlegenheit über alle Völker abgeleitet.

Im *Christentum* spielt die Jona-Geschichte selbst keine besondere Rolle. Sie wird lediglich als Beispiel-Erzählung aufgegriffen, die in allegorischer Weise bereits die Auferstehung Christi abbildet: durch den Tod zum Leben. In Mt 12,39ff spricht Jesus von den »Zeichen des Jona«. Der *Islam* sieht in Jona (bzw. Jonas oder Junus) ebenfalls einen Propheten. Im Koran ist an sechs Stellen von ihm die Rede: Sure 4,163 erwähnt ihn mit anderen Propheten als Personen,

denen Allah vor Mohammed eine Offenbarung hat zukommen lassen. Sure 6,85 nennt Jona wiederum in einer Reihe alttestamentlicher Personen, die eine Offenbarung erhalten haben und deshalb zu den »Rechtschaffenen« gezählt werden, weil sie durch die Offenbarung »Rechtleitung« erfahren haben. Von besonderem Interesse ist allerdings Sure 10,98-100:

98 Warum gab es denn keine Stadt, die (nach der Ankündigung des drohenden Strafgerichts) gläubig wurde, und der ihr Glaube dann nützte, außer den Leuten des Jonas? Als sie gläubig geworden waren, hoben wir [Gott] die Strafe der Schande im diesseitigen Leben von ihnen auf und gaben ihnen Nutznießung auf eine (beschränkte) Zeit (indem wir sie ihr Leben zu Ende leben ließen). 99 Und wenn dein Herr wollte, würden die, die auf der Erde sind, alle zusammen gläubig werden. Willst nun du die Menschen (dazu) zwingen, daß sie glauben? 100 Niemand darf gläubig werden, außer mit der Erlaubnis Gottes. Und er legt die Unreinheit auf diejenigen, die keinen Verstand haben (und daher verstockt bleiben). (Übersetzung: Paret)

Vers 99 begründet im Zusammenhang mit der Jona-Geschichte, warum es nach dem Koran Gottes Wille ist, dass es verschiedene (Schrift)religionen gibt und legitimiert diese: (Nur) wenn es Gottes Wille wäre, hätten alle miteinander den selben Glauben. Nun gibt es allerdings verschiedene Religionen. Daraus wird geschlussfolgert, dass kein Menschen einem anderen den Glauben *aufzwingen* darf - aber ein gutes Beispiel zu geben, das ist schon erlaubt, siehe Ninive!

Hierzu wollte auch dieses Kindergarten-Projekt »Fremde werden Freunde« ermutigen: Die verschiedenen Religionen als von Gott/Allah gewollte Vielfalt wahrnehmen, respektieren und konstruktiv in die Arbeit der Tageseinrichtung einbeziehen. So wird der Kindergarten selbst zu einem guten Beispiel, indem er Gott/Allah zum Thema und Zentrum seiner Arbeit macht.

### 3 Praxiserfahrungen in der Erwachsenenbildung: Christen und Muslime lesen Bibel und Koran

Im September 2000 traf sich in Duisburg zum ersten Mal ein Gesprächskreis, in dem regelmäßig Christen und Muslime Texte ihrer heiligen Schriften lesen, besprechen und einander erklären. Es sollte kein Kreis von Theologen sein, sondern Muslime und Christen sollten aus ihrem Glauben erzählen. Veranstalter ist das Evangelische Familienbildungswerk Duisburg-Nord in Mittelmeiderich, das diese Gespräche in Kooperation mit der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) der Universität Duisburg-Essen durchführt.

Als erste biblisch-koranische Person wurde *Josef/Yusuf* besprochen. Wir hatten uns so viel zu erzählen, dass wir es beim nächsten Treffen am 21. November fortsetzten. Das kennzeichnet diesen Kreis ebenfalls: Es gibt kein starres Programm. Wenn man in einem Gespräch nicht fertig wird, dann macht man eben beim nächsten Termin weiter.

Bei Josef ging es natürlich auch darum, ob er überhaupt ein Prophet war, und was im Christentum und im Islam einen Propheten kennzeichnet. So wird Josef nur im Koran Prophet genannt, aber nicht in der Hebräischen Bibel. Im Islam ist der Prophet ein Gesandter, der eine Nachricht von Gott bekommt. Auch die Josefsgeschichte selbst hat zahlreiche Unterschiede in ihrer koranischen und biblischen Überlieferung: Im Koran versuchen mehrere Frauen, Josef zu verführen. Allah schützt Josef davor. Dadurch wird deutlich: Ein guter Muslim zeichnet sich durch Geduld aus, gutes und böses kommen von Allah als Prüfung. Die biblische Darstellung des Josef als eingebildet und unsympathisch ist mit dem islamischen Bild des Propheten nicht vereinbar, der immer ein Vorbild sein müsse.

Eine wichtige biblisch-koranische Person ist natürlich *Abraham/Ibrahim*. Das Gespräch über ihn behandelte hauptsächlich die Frage des Opfern in beiden Religionen: Im Islam wird heute noch beim Opferfest geopfert und im Christentum wurde durch das Opfer Jesu Christi jegliches Opfer abgeschafft. Hier zeigt sich das christlich-islamische Gespräch als eine Herausforderung – vor allem an uns Christen: Religiöse Überzeugungen zu begründen, die einem so selbstverständlich sind, dass viele Christen nie richtig über sie nachgedacht haben: Wie kön-

nen wir erklären, dass Jesus Christus das letzte Opfer ist? Im Islam ist das Opfer der Versuch des Menschen, sich Gottes Willen zu erwerben. Hier war Widerspruch vorprogrammiert. Gleichzeitig konnten wir aber auch Abraham als eine die Religionen verbindende Person wahrnehmen: Abraham ist bereit, seinen Sohn zu opfern nicht aus Zwang, sondern weil er die Aufforderung als Gottes Befehl freiwillig annimmt. Allah will jedoch kein Blut vom Menschen – es ist eine Prüfung von Abrahams Glauben. So wird Abraham zum »Sinnbild für die bedingungslose Unterwerfung unter den Willen Gottes«, wie unsere muslimischen Gesprächspartner es formulierten. Dadurch wird Abraham zur Symbolperson für den Islam überhaupt; denn »Islam« heißt »Hingabe«. Für das islamische Opfer ist (wie für Opfer in anderen Religionen und Kulturen auch) wesentlich, dass der Opfernde vom Besten opfert, das ihm zur Verfügung steht (zum Opfern vergleiche Sure 5,27ff; 2,67-71). Weitere Widersprüche zwischen der jüdischen und muslimischen Überlieferung wurden angesprochen: Im Koran ist keine Nachkommens- und Landverheißung überliefert, Abraham wird durch einen Traum aufgefordert, seinen Sohn zu opfern. In der Bibel kommt es zu einem direkten Dialog zwischen Abraham und Gott. Dass eine solche unmittelbare Begegnung zwischen Gott und Mensch nicht in die islamische Überlieferung aufgenommen wurde, ist durch die grundsätzliche Ablehnung jeglicher vergegenständlichenden Darstellung Gottes ausgeschlossen. Die biblische Überlieferung muss sich auch islamischer Kritik stellen: Abraham lässt seinen Sohn im Glauben, ein Tier zu opfern. So könne ein Prophet nach islamischer Auffassung nicht handeln, weil ein Prophet als Vorbild immer die Wahrheit sagen müsse und auch nichts falsches vortäuschen dürfe. Abraham hat im Islam aus vielen Gründen eine herausgehobene Position: Er war Einheitsbekenner (*hanif*) und lehnte jede Beigesellung anderer Götter, d.h. jede Form des Polytheismus, ab (3,94f.). Am Ende stellte sich die Frage, ob Abraham tatsächlich als ein Jude bezeichnet werden kann, oder ob er nicht eine Person vor allen Religionen war und so gar keiner bestimmten Religion (aus- und abgrenzend) zugeordnet werden kann. Weitere Themen, die der Kreis diskutiert hat waren *Jesus/Isa*, die Frage der Gewalt im Zusammenhang der Terroranschläge und des *dschihad*, aber auch die Frage der Religionsfreiheit im Islam und schließlich das Thema »Ewige Leben und das Leben nach dem Tod« und Paradiesvorstellungen in beiden Religionen.

#### 4 Erwartungen an den interreligiösen Dialog – Paul Tillichs kulturtheologische Öffnung

Der »Dialog« ist seit der Antike die Form der Verständigung zwischen unterschiedlichen Auffassungen und seit Beginn die Art und Weise der Auseinandersetzung des Christentums mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Darüberhinaus dient der Dialog auch der Vermittlung wahrer Erkenntnis und Wissens. Man denke nur an Platons Dialoge oder an die Apologetik Justins. Dialoge dienten einerseits der intellektuellen und vernunftmäßigen Überwindung des Gegners, konnten aber auch eine didaktisch-philosophische Zielsetzung haben. Im Dialog können Religionen ihr differentes Verhältnis zueinander klären. Dialog vollzieht sich dabei auf verschiedenen Ebenen: im Alltag des Lebens, in der Diskussion der Glaubensinhalte und im Zusammenhang sozial-politischer Herausforderungen. Theologisch wird eine exklusive, inklusive und plurale Position unterschieden. Eine exklusive Auffassung von Wahrheit muss den Dialog für überflüssig halten, weil vom anderen kein Erkenntnisgewinn erwartet werden kann. Vom Standpunkt der pluralistischen Religionstheologien muss der Dialog ebenfalls seinen Sinn verlieren, weil es in der Pluralität keine allgemeinen Kriterien zur Feststellung der Wahrheit mehr gibt. Die Praxis des interreligiösen Dialogs ist von verschiedener Seite in der letzten Zeit kritisch hinterfragt, sogar »verlogen« genannt oder als »Höflichkeitsdialoge« bezeichnet worden (Spiegel



51/2001). Innenminister Schily ist zitiert worden, dass die Kirchen »nicht immer die Kraft zu haben [scheinen], die geistige Auseinandersetzung mit dem Islam zu bestehen«.

Ein anderer Ansatz des Dialogs lässt sich im Anschluss an den deutsch-amerikanischen Theologen und Philosophen Paul Tillich entwickeln, der im dritten Band seiner Systematischen Theologie die Begegnung der Religionen in pneumatologischer Perspektive entfaltet, d.h. im Zusammenhang seiner Lehre vom Heiligen Geist darstellt. So könne die Wirksamkeit des Geistes im Vollzug des Dialoges den Sinn desselben offenbar und damit auch eine Sinnhaftigkeit der Differenzierung religiöser Formen deutlich werden lassen. Für Tillich sind Sein und Sinn unauflöslich miteinander verbunden. Tillich spricht vom »unbedingten Sinn« (Tillich MW IV 140), der teleologisch zu begreifen, der im Dialog wenn auch nur fragmentarisch, so doch trotzdem antizipatorisch zu erfahren ist. Ansatzpunkte interreligiöser Begegnungen sind heute überwiegend die praktischen und konkreten Fragen des täglichen Lebens: Fragen der Erziehung im Kindergarten, des Miteinanders in der Schulklasse, unterschiedliche Gebräuche unter Kollegen am Arbeitsplatz, verschiedene religiöse Bedürfnisse im Wohngebiet. Gespräche und Auseinandersetzungen, die sich an solchen Themen entzünden, können manchmal zu einem Verständnis der unterschiedlichen Lebensformen als Sinnakte desselben unbedingten Sinnes führen. In die Richtung dieses Sinngehaltes vorzudringen, könnte als Ziel interreligiöser Begegnung formuliert werden. Geistbestimmtes Leben ist für Tillich Sinnverwirklichung und Überwindung der Angst vor Leere und Sinnlosigkeit. Interreligiöse Gespräche, die dieses gemeinsame Ziel verfolgen, könnten verdeutlichen, dass Religionen sehr wohl Instanzen der Sinnvermittlung sind, wenn sie angesichts der Pluralität von Weltanschauungen und Religionen auch keinen Alleinvertretungsanspruch mehr erheben können.

#### 4.1 Tillichs kulturtheologischer Ansatz

Diese pneumatologische und eschatologische Offenheit seines theologischen Systems kommt bereits in seiner frühen Skizze eines kulturtheologischen Programms *Über die Idee einer Theologie der Kultur* (Tillich 1919) zum Ausdruck, in der er die Theologie als Teil der umfassenderen »Kulturgemeinschaft« sieht und dazu auffordert, das religiöse Prinzip gerade in Verbindung mit außerkirchlichen Kulturfunktionen zu realisieren. Er weist damit jede Auffassung zurück, die »Religion« nur auf den Bereich der Spiritualität zu beschränken und aufs Private zu begrenzen, wie dies häufig von sozialwissenschaftlicher Seite gefordert wird. Anknüpfend an Schleiermachers Religionsbegriff, demzufolge das Religiöse in allen Bereichen des Geistigen aktuell sei, sieht Tillich die Kirche zu großen Auseinandersetzungen in den verschiedenen Bereichen des Kulturlebens herausgefordert. Aufgabe einer Kulturtheologie sei es, die Entwicklungen in allen Bereichen des kulturell-schöpferischen Lebens daraufhin zu untersuchen, inwiefern in ihnen Offenbarung als konkretes religiöses Erlebnis zum Ausdruck komme. Für Tillich ist »Religion« die Substanz der »Kultur« und »Kultur« die Form der »Religion«.

Tillich plädiert für eine der Gesellschaft gegenüber offene geistige Auseinandersetzung, ohne den christologisch begründeten Anspruch der Letztgültigkeit der Offenbarung Gottes in Jesus Christus aufzugeben. Die Kirche habe dazu einerseits ihre Ausdrucksformen allein von der Offenbarung her zu bestimmen und sich ggf. von nicht mehr aussagekräftigen Formen zu trennen, während sich die Theologie andererseits der Kultur öffne und zeige, dass sie auf neuerliche Durchbrüche der Offenbarungswirklichkeit angewiesen bleibe.

Das Religiöse bringe den Unbedingtheitscharakter innerhalb der Kultur zum Ausdruck. Diese Wechselbeziehung zwischen Religion und Kultur könne zwar verdeckt aber nicht aufgehoben werden. Insbesondere Tillichs Analyse der »Quasi-Religionen« zeigt, wie sich Kultur und Religion ineinander verzahnen und ist heute noch aktueller als zu seiner Zeit: »Quasi-Religionen« seien der sichtbare Ausdruck des Säkularismus. In ihnen werden begrenzte Objekte wie beispielsweise die Nation, die Wissenschaft oder auch eine bestimmte Form der

Gesellschaft »zu letzten Anliegen erhoben und vergöttert« (Tillich 1958, 53) und damit die Absolutheit und Einzigkeit Gottes in Frage gestellt. Heute haben sich natürlich die Objekte der Vergötterung geändert. Es wäre an einzelne Elemente der Freizeitindustrie, des Sports, aber auch der Globalisierung zu denken, die für viele Menschen quasi-religiöse Bedeutung gewonnen haben.

#### 4.2 Die Bedeutung des Christentums angesichts religiöser Pluralität

Tillich unterscheidet in seiner Religionstypologie verschiedene Elemente, die in jeder Religion in unterschiedlicher Ausprägung begegnen: das sakramentale, das mystische und das ethische Element, die untereinander und mit dem sog. Protestantischen Prinzip als dem religionskritischen Element in einer dynamischen Wechselbeziehung stehen und sich so in einer permanenten Bewegung zur »Religion des konkreten Geistes« befinden, die mit keiner konkreten historischen Religion identifiziert werden kann (vgl. Siedler 1998, 125-165). Tillich sieht das Christentum durch drei Eigenschaften gekennzeichnet, in denen ihre spezifischen Beiträge zum interreligiösen Dialog liegen: Ausgehend von der Zuordnung des Christentums zum ethischen Religionstyp bildet die christliche Ethik einen besonderen Beitrag im Dialog, auch wenn diese das Christentum mit dem Islam und dem Judentum verbindet. Im evangelischen Christentum ist die Ethik jedoch in spezifischer Weise mit der Lehre von der Rechtfertigung verbunden.

Hinzukommt das Protestantische Prinzip, in dem Tillich aus historischen Gründen den besonderen Beitrag der evangelischen Konfession zum interreligiösen Gespräch sieht i.S. einer Mahnung und eines Ansporns an die anderen und auch an die eigene Religion, nicht in einmal gefundenen Formen zu verharren, sondern gerade in der Begegnung mit dem Fremden und Anderen bereit zu sein, sich anderen Glaubenseinsichten zu öffnen und die Ausdrucksformen des eigenen Glaubens weiterzuentwickeln.

Der dritte Aspekt wird nach Tillich in besonderer Weise durch die römisch-katholische Konfession im Bewusstsein der Gläubigen gehalten. Dies ist der Anspruch auf Universalität des Christentums, der nicht als Aufforderung zur Unterjochung alles Nichtchristlichen zu verstehen sei, sondern als Ermutigung dazu, sich nicht von anderen Provinzen der Welt abzukapseln, sondern sich ihnen zu öffnen und in einen offenen Austausch mit ihnen zu treten. Das Vertrauen auf die Universalität des Christentums könne die Angst überwinden, im Synkretismus die eigene Identität zu verlieren.

Die Bedeutung des Christentums für interreligiöse Begegnungen zeigt sich also in dreifacher Hinsicht: So hat es den Glaubensbezug der Ethik zu vertreten, die dynamische Bezogenheit der Religionen aufeinander ins Bewusstsein zu rufen sowie die Perspektive einer universalen Einheit in der Unterschiedenheit anzustreben. Gleichwie die anderen Religionen von den Glaubensvorstellungen des Christentums profitieren und ihre Traditionen vertiefen können, so gilt dies umgekehrt ebenso für das Christentum.

Da interreligiöse Begegnungen ein wechselseitiges Geschehen sind, hat der Dialog auch Bedeutung für das Christentum. Interreligiöse Begegnung fordert nach Tillich nicht die Preisgabe der jeweils eigenen religiösen Tradition um einer universalen Idee willen, sondern der Weg führe vielmehr »in die Tiefe der eigenen Religion in Anbetung, Denken und Tun« (zit. n. Siedler a.a.O., 262); denn in der Tiefe einer jeden historischen Religion erkennt Tillich den Punkt, an dem die jeweilige historische Religion ihre Wichtigkeit verliere und die »metaphysische« Religion durch die Partikularität der historischen hindurchbreche, geistige Freiheit schaffe und mit ihr eine Vision spiritueller Gegenwart des Göttlichen, das in allen Kulturschöpfungen gegenwärtig sei.

Interreligiöse Begegnung hätte nach Tillich ihr Ziel darin, die jeweiligen Elemente der eigenen religiösen Tradition in der fremden wiederzuentdecken, sie aber auch als fremd gelten zu lassen. So können Gemeinsamkeiten in Unterschiedenheit festgestellt werden, die gegenseitiges Verständnis und Solidarität begründen. Ein solches Dialogverständnis führt nicht zuletzt

zu einer vertieften Kenntnis der eigenen Religiosität und der eigenen religiösen Texte. Dieser Erkenntnis- und Verständnisgewinn wird von den am Dialog beteiligten Personen auch als Transzendenzerfahrung begriffen, die in christlicher Terminologie als Wirken des Heiligen Geistes bezeichnet werden kann. Deshalb nennt Tillich seine Vision einer in diesem Sinne vertieften Kenntnis und Erfahrung der eigenen und der fremden Religion auch die »Religion des konkreten Geistes«.

Für Tillich ist der religionskritische Aspekt in diesem Prozess von besonderer Bedeutung. In seiner Religionstypologie nennt er ihn das »Protestantische Prinzip« (vgl. Siedler a.a.O., 152ff.), das die eigene Gestalt christlicher Religion anhand des grundlegenden Kriteriums des Christentums – Jesus Christus – einer ständigen Selbstkritik unterzieht. Eine solche Tradition der Selbstkritik ist dem Christentum vertraut; denn »die Theologen genossen das Vorrecht, die Welt als Welt im Namen des weltüberlegenen Anderen so zu kritisieren, dass auch das Eigene der Kritik unterlag« (Sloterdijk 1989, 12f.).

## 5 Interkulturalität – Transkulturalität – interreligiöses Lernen (Thesen)

Interreligiöses Lernen und interreligiöser Dialog sind Reaktionen auf die soziologische und gesellschaftspolitische Problemanzeigen der multikulturellen und interkulturellen Gesellschaft als Folge der Realität einer Einwanderungsgesellschaft. Insofern haben die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die religionspädagogische Konzeptentwicklung bestimmt: Die Schule ist der Ort, an dem die gesellschaftlichen Probleme und Konflikte am frühesten und deutlichsten akut werden.

Deshalb ist es nötig, dass religionspädagogische Ansätze auch den aktuellen Diskussionsstand aufnehmen, wie etwa das Konzept der »Transkulturalität«, das der Jenaer Philosoph Wolfgang Welsch in verschiedenen Aufsätzen – erstmals 1993 – entwickelt hat. Welsch hat eine neue Konzeptualisierung des Kulturbegriffes gefordert, »der deskriptiv der Verfassung unserer heutigen Kulturen angemessen ist und ... auch den normativen Erfordernissen der Gegenwart Rechnung zu tragen vermag« (Welsch 1994, 84). Mit seinem Programm der »Transkulturalität« setzt er sich von den gängigen Konzepten der Interkulturalität und Multikulturalität ab. Dort werden zuerst voneinander abgrenzbare »Kulturen« unterschieden und erst dann danach gefragt, wie sich diese »Kulturen« miteinander in Einklang bringen lassen. Welsch bestreitet schon den Ausgangspunkt dieses Konzepts, dass überhaupt klar abgrenzbare Kulturen existieren, sodass die aus dem Interkulturalitätskonzept folgenden »gut gemeinten Aufrufe zu gegenseitiger Anerkennung, zu Dialog ... in einem zunehmend luftleerer werdenden Raum ... sich vielleicht gerade deshalb so unentwegt perpetuieren und aus dem gleichen Grund auch so auffallend ergebnislos« (Welsch 1993, 5).

Zum klassischen Kulturbegriff zählt Welsch in Anknüpfung an Pufendorf und Herder drei Charakteristika: die *Abgrenzung von anderen Kulturen*, die *nationale Bindung* dadurch, dass das jeweilige Volk den definitorischen Kern einer jeden »Kultur« bilde und schließlich ihre *Vereinheitlichungsfunktion*, indem sie das Leben eines Volkes im ganzen wie im einzelnen präge. Dieses letzte Charakteristikum wirke bis in den heute gebräuchlichen Kulturbegriff fort und führe zu einer Unterdrückung abweichender Formen innerhalb der jeweiligen »Kultur«. Eine kulturelle Einheitlichkeit unserer Gesellschaft – oder gar der westlichen Welt – sei heute jedoch zerbrochen: »Die Trennschärfe zwischen Eigenkultur und Fremdkultur ist dahin. In ihren Innenverhältnissen einer Kultur existieren heute ähnlich viele Fremdheiten wie in ihrem Außenverhältnis zu anderen Kulturen.« (Welsch 2003, 22). Vielmehr seien moderne westliche Gesellschaften schon in sich multikulturell. Hinzu komme, dass neue Lebensformen quer durch die »Kulturen« entstünden.

Daraus ergebe sich die Dringlichkeit, den westlichen *Kulturbegriff* zu *revidieren*; denn »die subkutane und offiziöse Wirksamkeit des alten Kulturbegriffs ... trägt zu Separatismen und Partikularismen« (Welsch 2003, 26) bei. Diese Revision werde vor allem in Hinblick auf den dem traditionellen Kulturbegriff inhärenten *kulturellen Rassismus* dringlich. Wenn nämlich jede Kultur autochthon und einheitlich sein solle, bleibe ein spezifisch kultureller Rassismus auch dann noch bestehen, wenn seine völkisch-ethnische Fundierung abgestreift worden sei, weil die Kulturen weiter als vermeintlich abgrenzbar und unvermischbar verstanden würden. Die von Wolfgang Welsch mit dem Begriff der Transkulturalität bezeichneten Entwicklungen betreffen die Religionspädagogik und das interreligiöse Lernen unmittelbar. In der Wahrnehmung und Akzeptanz der Pluralität unserer Gesellschaft und ihrer Tendenz zur Hybridität liegt die gemeinsame Zielrichtung. Dennoch lässt sich Welschs Ansatz nicht einfach auf die Religionen übertragen. Dadurch würde der transzendente Unbedingtheitscharakter der Religionen, wie ihn Tillich in seinem kulturtheologischen Ansatz berücksichtigt, ignoriert werden. Dennoch gibt es verschiedene einzelne Gesichtspunkte, die für die Weiterentwicklung des Ansatzes interreligiösen Lernens relevant sind, wie z. B. die Einsicht in die plurale Verfassung unserer Gesellschaft und die innere und äußere Pluralität der Religionen, in die dynamischen Wechselbeziehungen zwischen den kulturellen – und eben auch den religiös signierten – Formen (»Cross-Culture«) und schließlich die Anregung, die Religionsgeschichte auch unter der Perspektive zu betrachten, inwiefern sie selbst durch Prozesse der Immanentsierung und Trabantisierung Abgrenzungen überschritten hat. Im folgenden sollen fünf Thesen das Konzept interreligiösen Lernens in Hinblick auf die Transkulturalitätsthese weiterentwickeln.

### 5.1 Förderung umfassender religiöser Lernprozesse

Das Ziel interreligiösen Lernens besteht angesichts transkultureller Prozesse in der (post)modernen Gesellschaft darin, zu einem umfassenden Verständnis religionspädagogischer Lernprozesse von Schüler/innen in der Begegnung mit Anhänger/innen verschiedener Religionen, ihrer religiösen Texte und Handlungen sowie ihrer Traditionen zu gelangen. Ein solches Verständnis wäre in doppelter Weise zu gewinnen: Zuerst im *Verständnis der den Religionen zugrunde liegenden Schriften*, deren Interpretationen im Anschluss schon an Schleiermachers Hermeneutik in grammatischer, psychologischer und historischer Hinsicht auszulegen und verständlich zu machen wären (vgl. Schleiermacher 1977, 75-100). Dann ist die den religiösen Texten und ihren Traditionen eigene *Problemggeschichte* zu untersuchen, die im Unterricht produktiv gemacht werden kann, indem historische Konflikte, Fehlinterpretationen u.ä. als Ausgangspunkt unterrichtlicher Lernprozesse herangezogen werden.

Religionen sind keine voneinander getrennten Größen, sondern stehen sowohl religionsgeschichtlich als auch in der Gegenwart in vielfältiger Wechselbeziehung zueinander. Dies wird umso deutlicher, desto intensiver das Verhältnis zwischen »religiösem Gehalt« und »kultureller Form« miteinbezogen wird. So könnte uns schließlich ein umfassendes Verständnis interreligiösen Lernens dahin führen, die gegenseitige Bezogenheit der Religionen in Offenheit und Abgrenzung zueinander genauer zu begreifen. Dabei hat alle Offenheit, kulturelle Formen anderer Religionen aufzugreifen dort ihre Grenze, wo Religionen ihre Kerngedanken nicht mehr angemessen zum Ausdruck bringen können.

## 5.2 Transfer und Re-Transfer religiöser Gedanken und Inhalte

Die Religionsgeschichte insgesamt – aber auch der Hebräischen Bibel – zeigt, dass sich Religionen, und dies gilt für das Judentum, Christentum und Judentum gleichermaßen, nicht voreinander verschließen können, sondern das »Kugelmodell«, wie es Welsch dem traditionellen Kulturbegriff attestiert hat, schon immer durchbrochen haben. In diesem Zusammenhang kann tatsächlich von *transreligiösen* Prozessen in doppelter Weise gesprochen werden: Einerseits wenn es zu einer gegenseitigen Öffnung und Beeinflussung von Religionen gekommen ist, die auch zu einem *Transfer* religiöser Gedanken, Riten o.ä. geführt hat – wie dies in der Religionsgeschichte oftmals geschehen ist – und andererseits, wenn es zu einem *Re-Transfer* religiöser Fragen und Inhalte kommt, insofern beispielsweise Schüler/innen durch ihre Fragen mit ihrer eigenen religiösen Verwurzelung konfrontiert und angeregt werden, ihre jeweiligen religiösen Quellen in neuer Weise zu betrachten.

## 5.3 Religionspädagogik im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität

Interreligiöses Lernen anerkennt die innere und äußere Pluralität der Religionen als Grundbedingung religiösen Lernens, kann die Religionen dabei aber nicht zum bloßen »Reservoir« transkultureller Prozesse und interreligiöser Begegnungen machen. Es sucht vielmehr Wege, wie nicht nur die Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen herausgestellt werden können, sondern wie dabei auch die Unterschiede benannt und ausgehalten, möglicherweise der andere an seinen Unterschieden auch schätzen gelernt werden kann. Wie ist die Wechselbewegung von *Transfer* und *Re-Transfer* religionspädagogisch umzusetzen, um auf diese Weise nicht nur religionskundliche Kenntnisse übereinander zu gewinnen, sondern einen gegenseitigen Austausch zu initiieren und Neugierde und Interesse aneinander zu wecken?

## 5.4 Interreligiöse Begegnungen dienen auch der Entfaltung und Vertiefung des christlichen Glaubens

Daran schließt sich die Frage an, wie diese Absicht systematisch-theologisch zu begründen ist, ohne das Proprium des christlichen Glaubens zur Disposition zu stellen. Wäre eine interreligiöse Begegnung möglicherweise sogar als eine Entfaltungsmöglichkeit christlichen Glaubens zu begreifen, weil sie nicht nur religionskundliche Informationsvermittlung beabsichtigt, sondern anteilnehmendes emphatisches »Mit-Glauben«, das auf ein Begreifen des religiösen Gehaltes der Formen zielt, in der sich eine Religion ausdrückt? Anknüpfend an Welschs Transkulturalitäts-Konzept geht es interreligiösem Lernen darum, die Anschlussfähigkeit der »Religionen« zueinander zu entwickeln und pragmatisch Interaktionsmöglichkeiten auszuschöpfen. Jede Religion überwindet dadurch ihre eigene Provinzialität und ihre Begrenzungen in ihren (nationalen, historisch bedingten oder auch ökonomisch geprägten) Kulturen. Transkulturalität bewirkt dabei keine Uniformierung der »Religionen«, sondern erzeugt vielmehr neue Unterschiede, die ihr jeweiliges »Identitätsgewebe« (Ziebertz 1995, 95) neu entfalten. Damit partizipieren die Religionen an der umfassenden Kulturgemeinschaft, die den Realisierungsraum religiöser Empfindungen, Erfahrungen und Handlungsperspektiven darstellt und von Tillich theologisch als das Wirkfeld von Gottes Geist bezeichnet worden ist. Dort wird die wechselseitige »Religion«-»Kultur«-Beziehung immer wieder neu realisiert. Der Geist ist dabei das über die Grenzen des Eigenen hinausführende religiöse Prinzip, wie schon die Pfingstgeschichte in Apostelgeschichte 2 zeigen möchte. Indem sich Christen in interreligiöse Begegnungen über sich selbst hinausführen lassen, werden sie in Lernprozesse geführt, die ihr eigenes religiöses Selbstbewusstsein vertiefen und erweitern.

### 5.5 Dynamik innerhalb der Religionen und zwischen ihnen

Gleichzeitig wird eine Haltung abgewiesen, die durch die Charakteristika des traditionellen Kulturbegriffes gekennzeichnet ist und Religion als etwas statisches und feststehendes, nach außen abgrenzbares und nach innen vereinheitlichendes betrachtet. Stattdessen zielt interreligiöses Lernen auf eine solche Begegnung verschiedener Religionen, die das ihnen gemeinsame *ultimate concern* in unterschiedlichen Formen wahrnimmt. Während ein an den Charakteristika des traditionellen Kulturbegriffs orientierter interreligiöser Dialog bemüht ist, ein schieflich-friedliches *laissez-faire* zwischen den Religionen zu erreichen, zielt interreligiöses Lernen ebenso auf Wahrnehmung und Akzeptanz der religiösen Differenzen.

## 6 Biblische Perspektiven

### 6.1 »Ich bin allen alles geworden.« (Paulus)

Es mag überraschen als erstes biblisches Beispiel eines offenen und konstruktiven Umgangs mit Pluralität mit Paulus zu beginnen, da er nach unserem heutigen Verständnis auch äußerst intolerant sein konnte (wie bspw. 1. Kor 14,35f.). Es ist allerdings nicht nur auf die zeitliche Distanz, sondern auch darauf hinzuweisen, dass Paulus seine Briefe immer in konkrete Situationen hineingeschrieben hat. Paulus steht sicherlich nicht im Verdacht, einzelne Aussagen des christlichen Glaubens um des lieben Friedens willen aufzugeben; dennoch hat er sich auch auf andere Glaubensvorstellungen eingelassen. Als wohl bekanntestes Beispiel ist die Areopag-Rede (Apg 17,22f.) zu nennen. Bei Paulus wird deutlich, dass gerade das Christentum seine Identität immer an der Grenze zu und in Grenzüberschreitung gegenüber dem Judentum und anderen Kulturen und Religionen entwickelt hat.

Geradezu programmatisch hat Paulus dieses Sich-Einlassen in seinem Brief an die Gemeinde in Korinth formuliert: »Den Juden bin ich wie ein Jude geworden, damit ich die Juden gewinne. Denen, die unter dem Gesetz sind, bin ich wie einer unter dem Gesetz geworden – obwohl ich selbst nicht unter dem Gesetz bin –, damit ich die, die unter dem Gesetz sind, gewinne. Denen, die ohne Gesetz sind, bin ich wie einer ohne Gesetz geworden – obwohl ich doch nicht ohne Gesetz bin vor Gott, sondern bin in dem Gesetz Christi –, damit ich die, die ohne Gesetz sind, gewinne. Den Schwachen bin ich ein Schwacher geworden, damit ich die Schwachen gewinne. Ich bin allen alles geworden, damit ich auf alle Weise einige rette. Alles aber tue ich um des Evangeliums willen, um an ihm teilzuhaben.« (1. Kor 9,20-23) Es ist nicht ganz leicht, auch den positiven Aspekt dieses Textes zu würdigen, weil die rhetorisch wiederkehrende Absichtserklärung, die jeweilige Gruppe zu »gewinnen« abschreckt – als ob es ihm um eine Mitgliederwerbung zum Machterhalt der Institution »Urgemeinde« ginge. Dies kann sicher nicht gemeint sein, weil Paulus in einer eschatologischen Naherwartung lebte und ihm daher die Gründung einer Institution Kirche denkbar fern gelegen haben dürfte. Vielmehr ging es ihm darum, Menschen »um des Evangeliums willen« zu gewinnen, also nicht um eines innerweltlichen Zieles willen, sondern um der rechten Gottesbeziehung willen.

Entscheidend ist mit welchen Mitteln er versucht, von seinem Glauben zu erzählen. Kurzgefasst: *Paulus anerkennt die Pluralität unterschiedlicher Lebenskontexte und lässt sich auf sie ein*. Er selbst hat seine Verkündigung der religiösen Vielfalt, die er gesellschaftlich vorfand, angepasst. Bis heute ist dieses Sich-Öffnen für verschiedene nationale und kulturelle Kontexte für das Christentum von großer Bedeutung: Der globale ökumenische Variantenreichtum des christlichen Glaubens ist für deutsche Kirchen und Gemeinden erst noch zu entdecken. Die weltweite innerchristliche Ökumene und ihr Umgang mit Fremdperspektiven ist für das interreligiöse Lernen immer noch ein offenes Feld: Flexibilität im Sich-Einlassen auf die sozialen, politischen und religiösen Zusammenhänge vor Ort, aber Festigkeit in der Orientierung des persönlichen Glaubens an Gott. Für Paulus stand außer Frage, dass der Glaube in

ganz vielfältiger Weise Gestalt annimmt. Dafür ist Paulus »allen alles geworden« – ohne sich selbst zu verlieren. Vielleicht ist es letztlich doch kein Zufall, dass sich gerade Paulus in dieser Weise auf die verschiedenen Kontexte einlassen konnte; denn mystische Vorstellungen und spirituelle Erfahrungen, wie sie uns auch bei Paulus z. B. im 2. Kor 12,1ff. begegnen, eröffnen den Horizont, an dem die Einung des Verschiedenen vorstellbar wird (vgl. Koslowski 1989, 143-5).

## 6.2 »Wahrhaftig sein in der Liebe!« (Epheserbrief)

Ein anderes Beispiel, das eine universalistische theologische Perspektive, Dialogoffenheit und Standfestigkeit miteinander verbindet, ist in der Aufforderung des Epheserbriefes zur »Wahrhaftigkeit in der Liebe« zu finden. Der Epheserbrief sieht in universalistischer Weise das Heil der Menschen bereits vor der Schöpfung in Jesus Christus aus der Liebe des Schöpfers vorherbestimmt (Kap. 1,4f.) und relativiert so jede Verabsolutierung menschlicher Glaubensvorstellungen. In ökumenischer Weite stellt er einen kosmischen Frieden in Aussicht, der von dem »einen Gott und Vater aller [kommt], der da ist über allen und durch alle und in allen« (4,6). Die Kraft, die alles Seiende durchdringt, ist Gottes Liebe. Daran anschließend kann hinsichtlich des interreligiösen Dialogs gesagt werden, dass Christen von ihrem Glauben dann ein beredtes Zeugnis geben, wenn sie gegenüber jedermann Liebe üben und so die Gottesliebe, aus der sie leben, weitergeben. Zu den wichtigen Geboten des Dialoges zählt auch, »kein falsch Zeugnis zu reden wider seinen Nächsten«. Das schließt ein, auch von sich und seinem Glauben kein falsches Zeugnis zu geben.

Der Ökumenische Rat der Kirchen knüpfte bereits in den siebziger Jahren in seinen »Leitlinien zum Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien« an den Epheserbrief an, um zu begründen, dass der interreligiöse Dialog »ein ganz besonderes und legitimes Element des christlichen Lebens« darstellt. Christen bemühen sich im Dialog »wahrhaftig zu sein in der Liebe« (Eph 4,15) und auf den hinzuwachsen, den sie selber nicht haben, und den sie selber immer neu kennen lernen in den vielfältigen Begegnungen ihres Lebens. Die interreligiöse Begegnung verhilft dazu, sich nicht »von jedem Wind einer Lehre bewegen und umhertreiben [zu] lassen«, sondern den Glauben zu vertiefen, Liebe zu üben und zu größerer Wahrhaftigkeit zu gelangen.

Gleich ob wir in der Vielfalt religiöser und philosophisch-ethischer Präferenzen eher eine Gefahr sehen, oder ob wir uns durch sie herausfordern lassen, unsere eigenen theologischen Grundlagen weiter zu klären – wir sollten einander weder die Wahrhaftigkeit unseres Glaubens und unserer Überzeugungen bestreiten noch die Liebe Gottes gegenüber allen seinen Geschöpfen durch eigenes ab- und ausgrenzendes Verhalten in Frage stellen, sondern uns einander zuwenden und öffnen: in Wahrhaftigkeit und in Liebe!

## Literatur

*Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA): Vielfalt leben – Profil gewinnen. Interkulturelle und interreligiöse Erziehung und Bildung in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, Stuttgart 2002.*

*Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.): Gesamtkonzept für evangelische Kindertagesstätten, Düsseldorf 2000.*

*Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (Hg.): Beheimatung und Begegnung. Kinder mit Migrationshintergrund in evangelischen Kindertageseinrichtungen, Berlin o.J.*

*Islam-Arbeitskreis im Amt für Mission und Ökumene der Evang. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.): Theologische Überlegungen zur Einstellung einer muslimischen Erzieherin in ei-*

nem evangelischen Kindergarten. Eine Handreichung für Kirchenvorsteherinnen und -vorsteher, Darmstadt 1995.

*Koslowski, Peter*: Die Prüfungen der Neuzeit. Über Postmodernität, Philosophie der Geschichte, Metaphysik, Gnosis, Wien 1989

*Kreuzer, Rolf / Horn, Reinhard*: Fremde werden Freunde. Kinderlieder für Verständnis und Toleranz, Kontakte Musikverlag.

*Rheinischer Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder*: Muslimische Kinder in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, Politik für Kinder VIII, Düsseldorf 2000.

*Rickers, Folkert*: Art. Interreligiöses Lernen; in: *Ders. und Norbert Mette* (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 874–81.

*Ders.*: Die Bedeutung von interreligiösen Erfahrungen für die Religionspädagogik, in: *Ders.* (Hg.), Alltagserfahrungen im interreligiösen Kontext, Neukirchen-Vluyn 2000, S. 65-76.

*Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst*: Hermeneutik und Kritik, Frankfurt a.M. 1977.

*Siedler, Dirk Chr.*: Paul Tillichs Beiträge zu einer Theologie der Religionen, Münster 1998.

*Sloterdijk, Peter*: Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik, Frankfurt a.M. 1989.

*Tillich, Paul*: Das Christentum und die Begegnung der Weltreligionen (1958), in: *Ders.*, Gesammelte Werke, V 51-98.

*Ders.*: Über die Idee einer Theologie der Kultur (1919), in: *Ders.*, Main Works / Hauptwerke. Vol. 2: Writings in the Philosophy of Culture / Kulturphilosophische Schriften, Berlin/New York 1990, S. 69-85.

*Ders.*: Religionsphilosophie (1925), in: *Ders.*, Main Works / Hauptwerke. Vol. 4: Writings in the Philosophy of Religions / Religionsphilosophische Schriften, Berlin/New York 1987, S. 117-170.

*Welsch, Wolfgang*: Rolle und Veränderungen der Religion im gegenwärtigen Übergang zu transkulturellen Gesellschaften, in: *Dirk Chr. Siedler* (Hg.), Religionen in der Pluralität – Ihre Rolle in postmodernen transkulturellen Gesellschaften, Berlin 2003, S. 13-44.

*Ders.*: Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen, in: Stiftung Weimarer Klassik (Hg.), Sichtweisen. Die Vielheit in der Einheit, Weimar 1994, S. 83-122.

*Ders.*: TRANSKULTURALITÄT. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: Information Philosophie 21,1993,5-20.

*Ders.*: Unsere postmoderne Moderne, Berlin <sup>6</sup>2002 (EA Weinheim 1988).

*Ziebertz, Hans-Georg*: Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: Religionspädagogische Beiträge 36,1995,83-104.

*Dr. Dirk Chr. Siedler war seit 1995 Wissenschaftlicher Angestellter an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg/Essen (jetzt: Universität Duisburg-Essen), davon seit 1999 an der »Arbeitsstelle interreligiöses Lernen« (AiL). Seit Juli 2003 ist er Pfarrer zu Düren.*

*In einer Kurzfassung veröffentlicht in: forumEB. Beiträge und Berichte aus der evangelischen Erwachsenenbildung Nr. 4/2003: Differenzen und Dominanzen. Reflexionen interkultureller Bildungsarbeit, S. 26-34.*