

Vorwort: "Erzähle vom Unterricht mit Abraham"

Interreligiöse Kompetenzbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

"Sie haben erzählt, dass Sie in ganz verschiedenen Klassen mehrfach Islam und Judentum unterrichtet haben. Man kennt Sie als engagierte Religionslehrerin. Könnten Sie uns für eine Festschrift für einen Schuldekan einen Beitrag zu einem interreligiösen Unterrichtsprojekt zur Verfügung stellen?" Mit dieser Frage ging ich im letzten halben Jahr nicht nur im Schuldekanat Ludwigsburg "hausieren". Die Frage wurde zuerst meist zögerlich beantwortet im Sinne von: "Ich bastle mit den Kindern immer eine Synagoge, das macht den Kindern viel Spaß, aber ob man dabei Interreligiöses lernt, weiß ich nicht" natürlich gehe ich mit der Klasse in die Moschee, das ist immer ein interessanter Ausflug für uns alle - das Fremde macht neugierig auf mehr - aber ist das unser Ziel, wenn wir Islam unterrichten?" Ich unterrichte das Thema, weil ich es unterrichten muss, aber wichtiger finde ich, unseren eigenen christlichen Glauben spannend zu vermitteln" oder "im Advent lasse ich die muslimischen Kinder am Morgenkreis teilhaben. Sie sehen, hören und riechen, wie es sich anfühlt, wenn wir die Kerzen am Adventskranz anzünden und unsere Adventsgeschichte lesen - aber ist das schon interreligiös?" Es gibt so viele Materialien zum Islam und Judentum, das erschlägt uns Lehrer - und wenn wir dann sagen sollen, warum wir das eine auswählen und das andere nicht, tun wir es doch aus dem Bauch heraus, meist von Methoden- und Materialgesichtspunkten her. Ich fühle mich nicht in der Lage, religionspädagogisch und vor allem theologisch zu begründen, was ich tue, wenn ich Islam und Judentum unterrichte."

Die Reihe der Argumente wäre beliebig fortzusetzen. Ca. 30 Lehrerinnen und Lehrer erzählten von ihrem Unterricht "über" Islam und Judentum. Einige fanden sich bereit, ihre Unterrichtsideen in dieser Publikation zur Diskussion zu stellen. In der Begegnung mit den Lehrern und Lehrerinnen wurde mir eines deutlich: Nicht Ablehnung oder Trägheit, sondern Unsicherheit und mangelnde Erfahrung im Umgang mit andersreligiösen Menschen hindern viele Religionspädagogen und -innen daran, die Idee einer interreligiösen Kompetenzbildung gerade aufgrund hoher Professionalität ihrer Arbeit - in ihre religionspädagogische Praxis zu integrieren. Dennoch spüren sie den Anspruch, die Schülerinnen und Schüler auch im Religionsunterricht auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten. Diese Lehrenden bestätigen, dass es heute zu den größten Herausforderungen religionspädagogischer Professionalität gehört, die "richtigen Weichen" zum Aufbau einer interreligiösen Kompetenz als Beitrag zum friedlichen und wertschätzenden interreligiösen Zusammenleben stellen zu können.

Interreligiöse Kompetenzbildung ist nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, wohl aber durch ihn in besonderer Weise qualifiziert. Ein Vergleich mit anderen Schulfächern zeigt, dass Sprachbildung als Fähigkeit, von einem Milieu in ein anderes wechseln zu können, interkulturelle Bildung konstituiert. Das müsste doch auf den Religionsunterricht übertragbar sein: die Fähigkeit, eine fremde religiöse Sprache sprechen und darüber mit andersreligiösen Menschen kommunizieren zu können, würde befähigen, von einem religiösen Milieu in ein anderes zu wechseln. Während es auf der Fremdsprachenebene unumstritten ist, dass man die neue Sprache am besten lernt, wenn man sie im Kontext ihrer Kultur, Gedankenwelt und in der Begegnung mit Menschen einübt, scheint das Eintauchen in eine fremde religiöse Welt mit originalen Begegnungen eher schwierig zu sein. Oben erwähnte Religionslehrerinnen erzählen jedenfalls, dass der Dialog mit Muslimen für Schülerinnen und Schüler nicht die Attraktivität habe wie z. B. Sprachreisen, bei denen sie sich viel bereitwilliger auf eine andere Kultur einließen. Natürlich setzt die Bereitschaft zum religiösen Dialog ein vertieftes Interesse an Religion und eine gewisse Beheimatung in der eigenen voraus, was den Kreis der Motivierten von vornherein eingrenzt. Dass Sprachreisen außerdem oft mit Events verbunden sind, also einfach Spaß machen, während die Reise in die Welt einer fremden Religion die Schüler mit Sinn- und Lebensfragen, also eher "ernsten" Themen konfrontiert, ist sicher ein weiterer Grund für eine gewisse Zurückhaltung dem interreligiösen Lernen gegenüber. Und schließlich begegnet man auf einer Sprachreise in der Regel Menschen ähnlicher Gesellschaftsschichten. Beim interreligiösen Dialog hingegen tauchen als Gesprächspartner oftmals Menschen gesellschaftlicher Schichten auf, mit denen die Schüler und Schülerinnen sonst nichts zu tun haben.

Kritisch fragten die Religionslehrerinnen und -lehrer an, ob das, was sich in schulischen Austauschprogrammen "Begegnung der Kulturen" nennt, wirklich zu interkultureller und interreligiöser Kompetenzbildung mit einer gewissen Nachhaltigkeit beiträgt. Ihrer Meinung nach kann und soll sich der Religionsunterricht in diese Problematik einmischen. Denn Fähigkeiten wie Wertschätzung des Anderen, Achtung fremder Kulturen, Zuwendung zu den Schwachen der Gesellschaft usw. sind ursächlich mit dem christlichen Menschenbild verbunden. Dass das Ideal der Gastfreundschaft außerdem konstitutiv zu Judentum, Christentum und Islam gehört, kann als Motivation zur interkulturellen und interreligiösen "Einkehr" beim Andern und zum Öffnen der eigenen Türen gelten. Interreligiöse Kompetenzbildung im Religionsunterricht leistet - da sind sich die befragten Lehrer einig ihren spezifischen Beitrag zur interkulturellen Kompetenzbildung im deutschen Schulwesen, weil sie unter Berufung auf Gott den Gedanken der Einzigartigkeit des einzelnen Menschen sowie der Solidarität aller Menschen untereinander wach hält.

Da wir in Deutschland multikulturell und multireligiös leben, kann die Schule die interreligiöse Kompetenzbildung nicht vorrangig außerschulischen Lernprozessen überlassen. Wenn es stimmt, dass laut OECD Studie 70% des

Wissens der Jugendlichen von heute außerhalb der Schule gebildet werden,' dann muss die Schule für ihre Lernarrangements zunehmend auch außerschulische Lernräume beteiligen. Interreligiöse Bildung sucht Jugendliche dort auf, wo diese ihre eigenen Lernerfahrungen mit Religiosität machen, und bringt Erkenntnisse daraus in schulische Bildungsprozesse ein. Das erfordert sowohl Lehrpersonen, die sich als Brückenbauer zwischen Religionen, Generationen, Kulturen und Regionen verstehen als auch Schulkonzepte, die die religiösen Lernorte im Gemeinwesen an- und aufnehmen.' Ein positives Beispiel zeigt die Stadt Ludwigsburg, die sich politisch, aber auch kirchlich durch eine Fülle integrativer Aktivitäten auszeichnet. Wie die meisten deutschen Städte steht Ludwigsburg vor der täglichen Herausforderung, das Zusammenleben zwischen Juden, Christen und Muslimen zum Wohle aller zu gestalten. Moscheen und ein Synagogenplatz, Projekte zur Integration oder Kurse zum Umgang mit religiöser Vielfalt in der Diakonie- und Hospizarbeit gehören zum städtischen Szenario ebenso wie Kirchen und Schloss, geistliche Konzerte und internationale Erste-Hilfe-Kurse.

Ludwigsburg ist ein exemplarischer Lernort für interreligiöse Kompetenzbildung in den verschiedenen Praxisfeldern, von der Kindergarten- über die Schul- und Jugend- bis zur Erwachsenenarbeit. Hier vor Ort zeigt sich auch, was auf wissenschaftlicher Ebene längst erkannt ist: Wo Christen und Muslime ernsthaft einen Dialog miteinander führen wollen, gewinnen sie in diesem Prozess, wenn sie sich gemeinsam ihrer Wurzeln besinnen und dabei das Judentum in ihren Dialog einschließen.

Die Erfahrung zeigt, dass interreligiöse Bildungsprozesse nur durch Menschen in Gang gesetzt werden können, die Freude und Neugier an der Begegnung mit Menschen anderer Religionen besitzen. Solche Menschen, die zudem in der Lage sind, aufgrund ihrer religionspädagogischen Professionalität interreligiöse Netzwerke zu begründen, sind Notwendigkeit und Geschenk zugleich. Der ehemalige Ludwigsburger Schuldekan Karl Besemer ist so ein Mensch. Bereits in den 1980er und 1990er Jahren setzte er sich für den Dialog mit dem Islam ein, veranstaltete Fortbildungen für Erzieherinnen und Lehrer zum interreligiösen Lernen und wurde nicht müde, seine Gedanken zu dieser Thematik zu publizieren.' Sein Engagement gab auch den Anlass, dass sich jüdische, christliche und muslimische Autoren bereit fanden, anlässlich seines 80. Geburtstages einen Beitrag für dieses Buch zu schreiben. So liegt nun ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung vor, das religionspädagogische Reflexion mit Impulsen 7tv Praxis verbindet. Dabei möchte dieses Buch weder die Fülle theologischer Ausführungen zum interreligiösen Dialog neu auflegen noch lediglich Praxismaterialien zusammenstellen. Ziel und Absicht dieses Buches ist es, zur Betrachtung der Praxisrelevanz von Theorien sowie zur theologischen Durchdringung der Praxis einzuladen.

Abraham, Sarah und Hagar dienen als exemplarische Wegbegleiter, an denen sich interreligiöse Lernprozesse entfalten. Natürlich ist mir bewusst, dass die Abraham/ Ibrahim-Interpretation immer subjektiven bzw. religionspezifischen Vereinnahmungen ausgesetzt ist. Ulrike Bechmann äußert sich daher in ihrer 2007 erscheinenden Habilitation zum Thema "Abraham: Beschwörungsformel oder Präzisierungsquelle?" sehr kritisch zu Versuchen, mit der Person des Erzvaters "große Ökumene" zu gestalten. Denn oft ist Abraham geradezu Inbegriff der Trennung. Doch da es - wie Frühwald formuliert - "zum Dialog der Religionen keine Alternative" gibt und dieser zwischen den Religionen des Buches nicht ohne deren Textbasis geführt werden kann, bedarf es exemplarischer und anschaulicher Elemente aus genau dieser Tradition für solch einen Dialog. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Abraham, Sarah und Hagar Türöffner zu Verständnis und Begegnung sein können, sofern man sie nicht einseitig vereinnahmt. Wer sich erst über Praxisbeispiele der Thematik nähern möchte, kann getrost bei Kap. 2 zu lesen beginnen und die theoretischen Fragen von Kap. 1 und 10 im Anschluss bewegen. Die Kapitel 2-9 greifen jeweils ein Thema der Abrahamgeschichte auf, das sich in allen drei Religionen findet. Dieser theologische Aspekt wird in einer Einleitung zum jeweiligen Kapitel mit einer im interreligiösen Lernprozess zu erwerbenden Kompetenz und einer Zielgruppe verknüpft. Wer nach vielfältigen Möglichkeiten zur Kompetenzbildung und zum Lernarrangement auf der Suche ist, hat in den Einleitungen zu Kap. 29 ein Kompendium dafür zur Hand. Auf die Einleitung jedes Kapitels folgen Beispiele aus der Praxis mit Reflexionen. Im Zentrum der Beispiele steht die schulische Bildung, insbesondere der Religionsunterricht, sowie deren Vorbereitung im Kindergarten und ihre Fortsetzung in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Eine tabellarische Übersicht über die Struktur dieses Buches finden Sie auf S. 39.

Immer wird ein "originaler" Blick auf die einzelnen Aspekte gewagt, da zu jedem Thema jüdische, christliche und muslimische Stimmen zu Wort kommen. Besonders den jüdischen und muslimischen Autoren sei an dieser Stelle besonders gedankt, dass sie sich auf dieses Projekt eingelassen und es mit ihrem Beitrag bereichert haben. Den Schluss jedes Kapitels bildet dann unter dem Stichwort: "Zur Diskussion" jeweils ein Beitrag, der Fragen zum interreligiösen Lernen bewegt, die sich aus den jeweiligen Praxisimpulsen ergeben. In Kapitel 10 wird zusammenfassend gefragt, welche Kompetenzen Lehrpersonen in interreligiöse Lernprozesse einzubringen haben.

Da interreligiöse Kompetenzbildung ein Prozess lebenslangen Lernens ist, sind die Beispiele nicht ausschließlich den angegebenen Zielgruppen und Lernorten zuzuordnen, sondern in alle Bereiche religionspädagogischer Arbeit übertragbar. Der exemplarische Charakter zeigt sich darin, dass z. B. der Beitrag zur Sabbat- oder Sonntagsgestaltung im Kindergarten als Praxisanregung für Erzieherinnen dienen kann, ebenso aber auch Impulse für einen interreligiösen Abend mit Frauen oder einen Workshop zur Festgestaltung liefern kann. Auch die den einzelnen Themen zugeordneten Kompetenzen sind austauschbar. Dennoch ist der Aufbau nicht beliebig, da eine sinnliche und vom affektiven Lernen her motivierte rituelle oder spirituelle Kompetenzbildung die Grundlage bildet für kognitiv motivierte Lernprozesse und für eine theologische, ethische, ästhetische und hermeneutische

Kompetenzbildung. Der exemplarische Charakter der Artikel ermöglicht es im Sinne eines Kompendiums, vorliegende Impulse für die eigene Praxis aufzunehmen und situationspezifisch anzupassen.

Meinem Mann danke ich für die Unterstützung beim Redigieren der Texte und dem Erstellen des Layouts. Der Calwer Verlag-Stiftung, der Projektstelle Entwicklungspolitische Bildung des Comenius-Institutes in Münster sowie einigen Bürgern der Stadt Ludwigsburg danke ich für die Gewährung eines Druckkostenzuschusses. Herrn Dr. Berthold Brohm danke ich für die Aufnahme des Werkes in das Programm des Calwer Verlags.

Eine Bemerkung zur Zitation der Texte aus dem Pentateuch und der Schreibung von Namen und Fachbegriffen: Da dieses Werk ökumenisch und interreligiös offen angelegt ist, werden die Bezeichnungen 1. Mose, 1 Mose, Gen oder Isaak, Ishaq, Koran, Quran je nach Kontext parallel verwendet. Der Name Sara (Schreibweise der Loccumer Richtlinien) wird wegen der Bedeutung des schließenden H im Judentum (s. S. 247) mit Sarah wiedergegeben.

Mein Wunsch ist, dass Lehrende nach der Lektüre dieses Buches ein wenig genauer sagen können, was interreligiöse Kompetenzbildung für sie bedeutet und wie sie diese unterrichtlich gestalten können. Ich hoffe, damit das Anliegen von aktiven und "ruheständigen" Pädagogen weiterzutragen, die durch ihr Engagement als "Förderer der Liebestätigkeit" Spuren hinterlassen.

Katja Baur, im Frühjahr 2007