

Friedrich Schweitzer



Interreligiöse **Bildung**

Religiöse Vielfalt als
religionspädagogische
Herausforderung und Chance

GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



KARL ERNST NIPKOW (1928-2014)
ZUM 85. GEBURTSTAG
IN BLEIBENDER VERBUNDENHEIT
UND MIT DEM DANK FÜR SO VIELE ANREGUNGEN
NICHT NUR FÜR DIESES BUCH

Friedrich Schweitzer

Interreligiöse Bildung

Religiöse Vielfalt als
religionspädagogische
Herausforderung und Chance

Gütersloher Verlagshaus

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Entdecken Sie mehr auf
www.gtvh.de

1. Auflage

Copyright © 2014 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagmotiv: motio: © Marcus Winther / Ikon Images / Corbis
Satz: SatzWeise, Föhren

eISBN 978-3-641-65605-8

www.gtvh.de

Inhalt

Vorwort	9
Kapitel 1:	
Ausgangspunkte und Zielsetzungen	13
1. Zugänge	13
1.1 Wie begegnen Kinder und Jugendliche anderen Glaubensweisen?	14
1.2 Gesellschaftliche Erwartungen zwischen Anpassungs- forderungen, Ausgrenzung und Anerkennung	21
1.3 Erwartungen der Kirchen und Religionsgemeinschaften	28
2. Zum Verständnis interreligiöser Bildung	31
3. Ziele der Darstellung	36

Teil I: Hintergründe – Voraussetzungen – Klärungen

Kapitel 2:	
Interreligiöses Lernen in der Religionspädagogik – Stand der Diskussion und Aufgaben der Weiterentwicklung	45
1. Nicht-christliche Religionen im christlichen Religionsunterricht	45
2. Lernen aus Begegnung und Dialog	48
3. Gelebte Religion als Thema interreligiöser Bildung	52
4. Was kann und soll gelernt werden? Ziele interreligiöser Bildung	55
5. Interreligiöse Bildung nur als Anliegen der christlichen Religion?	60
6. Wie können interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse gestaltet werden?	63
7. Zusammenfassende Überlegungen – notwendige Weiterentwicklungen	65

Inhalt

Kapitel 3:

Theologische Hintergründe und Perspektiven	70
1. Zur Bildungsbedeutung evangelisch-theologischer Sichtweisen für interreligiöse Bildung	70
2. Zum Stand der Diskussion in der evangelischen Kirche und Theologie	71
3. Kirchliche Stellungnahmen und ihre religionspädagogische Rezeption	81
4. Ausgewählte Positionen aus der Systematischen Theologie . . .	90
5. Positionen der Katholischen Kirche: Zweites Vatikanisches Konzil	100
6. Jüdische Stellungnahmen	103
7. Islamische Stellungnahmen	107

Kapitel 4:

Die Begegnung mit anderen Religionen im individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhang: Bildungstheoretische Perspektiven	110
1. Selbstwerdung und religiöse Identitätsbildung unter multireligiösen Voraussetzungen	111
2. Gesellschaftliche Herausforderungen	118
3. Aufgaben für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik	122

Teil II: Bildungsprozesse gestalten

Kapitel 5:

Von der religiösen Bildung zur Religionsdidaktik: didaktische Klärungen – Kompetenzmodelle – operative Bestimmungen	129
1. Interreligiöse Bildung und Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel	129
2. Von der interreligiösen Bildung zur Didaktik interreligiöser Lehr-Lern-Prozesse	141

3. Von der interreligiösen Didaktik zur interreligiösen Kompetenz?	146
4. Aufgaben und Möglichkeiten religionspädagogischer Praxis: operative Bestimmungen	156

Kapitel 6:

Lernorte: Interreligiöse Bildung nicht nur im Religionsunterricht	161
1. Kindergarten: Erfahrungen mit Multireligiosität von Anfang an	162
2. Schule: Religionsunterricht und darüber hinaus	165
3. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: interreligiöse Fragen auch in der Gemeinde	171
4. Der interreligiöse Bildungsauftrag der Kirche	174

Teil III: Beispiele und didaktische Konkretionen

Kapitel 7:

Interreligiöse Bildung und Elementarisierung	179
1. Elementarisierung als Weg zu erfahrungs- und subjektorientierter interreligiöser Bildung	179
2. Abraham – Vater von drei Religionen und Symbol religiöser Einheit?	182
3. Glauben Christen und Muslime an denselben Gott?	188
4. Scheiden sich an Jesus Christus die Geister?	197
5. Als Christ und als Muslim in Deutschland aufwachsen	203
6. Jüdisches Leben in Deutschland heute	212

Teil IV: Religionspädagogik als Wissenschaft im interreligiösen Horizont

Kapitel 8:

Religionspädagogik im Plural –

Aufgaben der evangelischen Religionspädagogik im Kontext

jüdischer und islamischer Religionspädagogik 223

1. Die neue Situation: Jüdische und islamische Religions- pädagogik in Deutschland 223

2. Möglichkeiten der wissenschaftlichen Kooperation und der vergleichenden Forschung 227

3. Veränderte Anforderungen an die evangelische Religions- pädagogik als Wissenschaft 230

4. Die Religion des interreligiösen Lernens 233

5. Ausblick 235

Anmerkungen 238

Literatur 260

Namenregister 276

Vorwort

Was die zunehmende religiöse Vielfalt in Deutschland und Europa für religiöse Erziehung und Bildung bedeutet, aber auch für die Gesellschaft insgesamt, bewegt derzeit viele Menschen. Die Aktualität des Themas interreligiöse Bildung und der damit verbundenen Herausforderungen muss kaum noch begründet werden. Anders als noch vor einigen Jahren zweifelt niemand mehr daran, dass das Zusammenleben in einer in wachsendem Maße multireligiösen Gesellschaft keineswegs einen bloß vorübergehenden Zustand darstellt, sondern eine dauerhafte Voraussetzung, auf die sich alle Menschen in der Gesellschaft einstellen müssen. Unmittelbar abzu lesen ist dies an den Bildungseinrichtungen – schon den Kindergärten und mehr noch den Schulen –, die nun von Kindern und Jugendlichen mit sehr unterschiedlicher Herkunft, aber auch verschiedener Religionszugehörigkeit, oder auch ohne eine Religionszugehörigkeit, besucht werden.

Durch die seit einigen Jahren verfügbaren Berichte zur »Bildung in Deutschland« ist vor allem der stark gestiegene Anteil von Kindern und Jugendlichen mit einem sogenannten Migrationshintergrund bekannt geworden. Mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen weist demnach heute einen solchen Hintergrund auf – bei steigender Tendenz. Weit weniger bekannt oder zumindest weniger bewusst ist allerdings, dass solche Kinder und Jugendliche vielfach auch einen nicht-christlichen religiösen Hintergrund mitbringen. Auch im Religionsunterricht sowie bei kirchlichen Bildungsangeboten in der Gemeinde ist die religiöse Vielfalt aber längst angekommen. Gerade in der Praxis brechen zahlreiche Fragen auf, wie pädagogisch und religionspädagogisch in verantwortlicher Weise mit dieser Vielfalt umgegangen werden soll. Und auch die Kinder und Jugendlichen selbst wollen wissen, was sie von der Vielfalt der Glaubensweisen halten sollen. Nicht nur in der Schule, sondern auch etwa in der Konfirmandenarbeit möchten sie mehr über andere Religionen erfahren.

Angesichts dieser Situation ist es überraschend, dass aktuelle Darstellungen zu interreligiöser Bildung besonders aus evangelischer Sicht derzeit kaum verfügbar sind. Die wenigen Monographien zu diesem Thema liegen schon 15 und mehr Jahre zurück, so dass trotz der Veröffentlichungen, die im Folgenden genannt werden, von einer empfindlichen Lücke gesprochen werden muss. Daraus erklärt sich, warum hier nun eine Darstellung unter

besonderer Berücksichtigung evangelischer Perspektiven vorgelegt wird. Dabei geht es nicht um eine konfessionelle Profilierung oder gar um eine Abgrenzung gegenüber anderen Konfessionen und Religionen, wie sie beim Thema interreligiöse Bildung ohnehin sinnlos wäre. Vielmehr soll deutlich werden, was aus einer evangelischen Perspektive in interreligiöser Hinsicht zu sagen ist – im Sinne einer religionspädagogisch und systematisch-theologisch verantworteten Grundlegung, die auf ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, wechselseitiger Achtung und Anerkennung zielt.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Darstellung liegt jedoch nicht allein bei Grundlegungsfragen, so wichtig solche Fragen gerade bei dem noch so wenig abschließend geklärten Thema der interreligiösen Bildung auch sind. Vielmehr soll immer wieder versucht werden, interreligiöse Bildung so in den Blick zu nehmen, dass die religionspädagogische Praxis – vor allem in Schule und Religionsunterricht, aber auch in Kindergarten, Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit – davon profitieren kann. Nicht zuletzt aus diesem Grund enthält der Band auch einen eigenen Teil mit Elementarisierungsstudien zu besonders wichtigen und eben auch kontroversen Themen interreligiöser Bildung.

In inhaltlicher Hinsicht sollen im Folgenden konsequent zwei problematische Tendenzen vermieden werden, die wohl auch in Zukunft das Anliegen interreligiöser Bildung begleiten und gefährden. Auf der einen Seite ist dies eine Rhetorik der Bedrohung, wie sie im Blick auf die zunehmende religiöse Vielfalt in der Gesellschaft nicht selten zu finden ist. In diesem Falle erscheint das Andere als fremd und daher als bedrohlich, als Infragestellung des Eigenen und als Einschränkung oder Belastung eigener Lebensmöglichkeiten. Die Befürchtungen, die hinter einer solchen Rhetorik stehen, sind durchaus ernst zu nehmen. Besonders in pädagogischer Hinsicht sind sie jedoch zu Gunsten einer Orientierung an Frieden und Toleranz zu überwinden. Deshalb bezeichne ich religiöse Vielfalt ausdrücklich als Chance. Als problematisch erweist sich jedoch nicht nur eine Rhetorik der Bedrohung, sondern auch eine naive Rhetorik der Bereicherung. Denn dabei wird nun umgekehrt alles Fremde als neu und als Gewinn dargestellt. Alle Probleme, die sich beispielsweise im Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Voraussetzungen einstellen, werden dann überspielt und verdrängt. Es ist fast überflüssig, darauf hinzuweisen, dass auch eine solche Haltung pädagogisch nicht hilfreich sein kann. Religiöse Vielfalt ist eben beides zugleich, eine Chance, aber auch eine bleibende Herausforderung.

Auch aus meiner Sicht bleiben beim Thema interreligiöser Bildung am Ende aber noch viele Fragen offen. Insofern bietet der vorliegende Band in vieler Hinsicht vor allem eine Einführung in den Stand der Diskussion, durchweg jedoch in der Absicht, damit zu weiteren Klärungen beizutragen. Dem übergreifenden Ziel entsprechend habe ich mich um eine möglichst allgemeinverständliche Form der Darstellung bemüht, weshalb auch die Zahl der Anmerkungen und Literaturhinweise beschränkt wurde. Die Angaben sind jedoch so gestaltet, dass sie zugleich weitere Literatur erschließen und eine eigene Vertiefung ermöglichen.

Alle Bücher sind das Resultat von Gesprächen und eines Austausches mit vielen anderen Menschen, die dennoch nicht als Autoren des Buches in Erscheinung treten. In besonderem Maße trifft dies auf das vorliegende Buch zu. In den Jahren, in denen ich die Grundlinien meines Verständnisses interreligiöser Bildung ausarbeiten konnte, habe ich in vielfältiger Weise mit unterschiedlichen Teams von Kolleginnen und Kollegen zusammengearbeitet (an mehreren Stellen greife ich im Folgenden ausdrücklich auf Veröffentlichungen zurück, die in solchen Gesprächszusammenhängen entstanden sind). Das gilt zunächst für die Teams in Tübingen – im Bereich unserer Forschungen zur interreligiösen Bildung im Elementarbereich (hier nenne ich stellvertretend Anke Edelbrock und Albert Biesinger) sowie an unserem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik/EIBOR (genannt seien hier wiederum stellvertretend Claudia Märkt und Hanne Schnabel-Henke sowie, vom katholischen Schwesterinstitut KIBOR, ebenfalls in Tübingen, Simone Hiller, Matthias Gronover und nicht zuletzt Heinrich Merkt als gemeinsamer Mitarbeiter beider Institute). Im Rahmen solcher Projekte und für mein Verständnis anderer Religionen spielten auch muslimische Mitarbeiter wie Murat Kaplan eine wichtige Rolle sowie Kollegen aus dem Bereich der sich etablierenden islamischen Religionspädagogik sowie aus dem Judentum (um nur einige Namen derer zu nennen, denen ich u. a. bei entsprechenden Kooperationen in den letzten Jahren begegnet bin: Harry Harun Behr, Alfred Bodenheimer, Rauf Ceylan, Mouez Khalfaoui, Bülent Ucar – nicht zuletzt wurde mir dabei auch die Grenze bewusst, die in meinem Falle aus der fehlenden Vertrautheit mit dem Arabischen erwächst; der Koran wird in diesem Buch nach einer deutschen Übersetzung zitiert¹). In anderen Zusammenhängen waren es Kollegen in Wien, Würzburg und Zürich (Martin Rothgangel, Thomas Schlag, Henning Schluss und Hans-Georg Ziebertz), denen ich viele Anregungen verdanke. Auch im Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer meines Tübinger religionspädagogischen Kolloquiums wurden Entwürfe zu diesem

Buch diskutiert (hier nenne ich besonders Sara Haen und Evelyn Krimmer). Erste Leserinnen des Manuskripts waren meine studentischen Mitarbeiterinnen Lara Beiermeister und Daniela Rühle, die mich zuvor schon unermüdlich mit Literatur versorgt hatten. Teile des Manuskripts wurden in gewohnt verlässlicher Weise von Katharina Blondzik im Sekretariat betreut. Ihnen allen bin ich sehr zu Dank verpflichtet!

Widmen möchte ich dieses Buch aber meinem Lehrer, Kollegen und Freund Karl Ernst Nipkow, anlässlich seines 85. Geburtstages am 19. Dezember 2013. Ohne seine Veröffentlichungen und Anregungen und ohne das persönliche Gespräch mit ihm wäre dieses Buch gewiss nicht entstanden. Auch ihm gilt mein herzlicher Dank! Die Widmung des Buches hat ihn noch zu seinem letzten Geburtstag am 19. Dezember 2013 erreicht. Nach seinem Tod am 13. Februar 2014 gilt die Widmung in memoriam.

Tübingen, im Frühjahr 2014

Friedrich Schweitzer

Kapitel 1:

Ausgangspunkte und Zielsetzungen

In diesem Kapitel geht es um eine Einführung in das Thema interreligiöse Bildung, um eine Kennzeichnung der hier gewählten Zugangsweise, um das dabei vertretene Verständnis interreligiöser Bildung sowie die darauf bezogenen Ziele der vorliegenden Darstellung. Dabei werden naturgemäß zahlreiche Aspekte angesprochen, die erst in späteren Kapiteln weiter entfaltet werden sollen.

1. Zugänge

Bereits die Frage nach Ausgangspunkten oder nach Begründungen für interreligiöse Bildung bietet Anlass für wichtige Klärungen. Geht es hier um ein didaktisches Spezialthema für den Religionsunterricht? Ist primär an die gesellschaftlichen Erwartungen zu denken, wie sie angesichts eskalierender Kultur- und Religionskonflikte im Blick auf ein friedliches Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Prägungen formuliert werden? Oder ist eine Lern- oder Bildungsaufgabe gemeint, die sich besonders von den Kirchen und Religionsgemeinschaften her stellt und die deren Beziehungen zueinander betrifft?

Von allen drei Ausgangspunkten her lassen sich Ansätze interreligiöser Bildung entwickeln, die eine eigene Plausibilität aufweisen. Zugleich bergen alle drei aber auch die Gefahr einer Verengung in sich: Wo interreligiöse Bildung nur als Anliegen des Religionsunterrichts verstanden wird, kann dies leicht dazu führen, dass einer solchen Bildung außerhalb dieses Unterrichts keine Bedeutung beigemessen wird. Eine allein gesellschaftliche Begründung würde der Befürchtung Vorschub leisten, Religion solle hier für gesellschaftliche Zwecke funktionalisiert werden. Und eine Herleitung interreligiöser Bildungsaufgaben ausschließlich aus den Bedürfnissen der Religionsgemeinschaften würde pädagogischen Kriterien widersprechen und somit den Bildungsanspruch unterlaufen. Für die vorliegende Darstellung wird deshalb von vornherein ein integrativer Zugang gewählt, der sich ebenso auf didaktische und gesellschaftliche wie auf theologische, von den verschiedenen religiösen Traditionen herkommende Erwartungen bezieht.

Darüber hinaus wird die didaktische Perspektive im Sinne eines konsequent religionspädagogischen Zugangs so erweitert, dass die Kinder und Jugendlichen sowie deren Sichtweisen und Haltungen im Blick auf andere Religionen und Glaubensweisen im Vordergrund stehen. So gesehen begründen weder der Religionsunterricht noch die gesellschaftlichen oder theologischen und kirchlichen Erwartungen die Notwendigkeit interreligiöser Bildung, sondern es sind die Orientierungsbedürfnisse junger Menschen, von denen auszugehen ist.

Mit dem Begriff der Glaubensweisen und also nicht nur der Religionen soll markiert werden, dass bei interreligiöser Bildung nicht nur Sachinformationen etwa zu heiligen Büchern, Orten und Riten oder zu den sogenannten Stifterfiguren der verschiedenen Religionen im Spiel sind, sondern dass es immer auch um existenzielle Orientierungsfragen gehen muss. Eine solche Orientierung schließt die Einschätzung, Beurteilung oder Anerkennung und Achtung anderer ein, aber auch die für die eigene Person und die eigenen Überzeugungen aufbrechenden Fragen.

1.1 Wie begegnen Kinder und Jugendliche anderen Glaubensweisen?

Nach heutigem Verständnis muss am Anfang aller Planung von Bildungsprozessen die Orientierung darüber stehen, welche Lern- und Orientierungsbedürfnisse Kinder oder Jugendliche mitbringen. Denn nur wenn es gelingt, an bereits bestehende Deutungsweisen anzuknüpfen, kann Bildung gelingen. Auch didaktisch gesehen ist die Frage, wie Kinder und Jugendliche anderen Glaubensweisen begegnen, deshalb von entscheidender Bedeutung.

Umso mehr muss es überraschen, wie wenig sich die Wissenschaft bislang darum bemüht hat, in Erfahrung zu bringen, wie Kinder und Jugendliche andere Glaubensweisen wahrnehmen. Tatsächlich liegen dazu noch kaum empirische Untersuchungen vor.¹ Wie ist dies zu erklären?

Offenbar wurde in der Vergangenheit und wird zum Teil auch noch heute weithin angenommen, dass die Vielfalt der Religionen für Kinder noch kein Thema sei. Weitergehend riet man sogar ausdrücklich davon ab, Kinder – wie es dann hieß – »zu früh« mit dieser Vielfalt zu konfrontieren. Kinder könnten noch gar nicht begreifen, worum es dabei geht. Bestenfalls sei hier eine Verunsicherung zu befürchten. Dass Kinder heute von früh auf, etwa schon im Kindergarten, ganz selbstverständlich mit anderen Kindern zusammen aufwachsen, die andere religiöse Prägungen oder auch keine religiösen Prägungen mitbringen, war dabei nicht im Blick.

Ein weiterer Grund für das geringe wissenschaftliche Interesse an den Umgangsweisen von Kindern mit anderen Glaubensweisen ergab sich daraus, dass ein bestimmtes Verständnis von Religionsdidaktik leitend war, das ohne Bezug auf andere Religionen auskommen wollte. Selbst dort, wo man sich vermehrt für Kinder und Jugendliche interessierte, stand dann ganz deren Verhältnis zur eigenen Religion im Vordergrund oder jedenfalls das Verhältnis zu derjenigen religiösen Tradition, in die das Kind eingeführt werden sollte. In diesem Falle wurden oder werden Kinder und ihre Religiosität allein unter dem Aspekt der Unterscheidung zwischen »Beheimatung« und fehlender religiöser oder kirchlicher Bindungen betrachtet. Der Wunsch, dass Kinder religiöse Bindungen entwickeln und insofern eine religiöse Heimat finden, wirkt sich hier so aus, dass die eigenen Wahrnehmungen der Kinder ganz hinter dem Wunsch zurücktreten, sie religiös zu beheimaten.

Inzwischen zeigen allerdings neuere Forschungsbefunde, dass tatsächlich schon Kinder religiöse Unterschiede wahrnehmen, dass sie durchaus auch über solche Unterschiede nachdenken können. Und dabei stoßen sie auf Fragen, die nach Antworten verlangen.² Das gilt bereits für Kinder im Kindergartenalter. Dazu einige Beispiele:

In unserer Interviewstudie mit Kindergartenkindern im Alter von etwa fünf Jahren vertrat beispielsweise der im Übrigen konfessionslose Clemens folgende Auffassung:

»Weißt du was, in Thailand heißt der Gott Buddha. Und hier in Berlin heißt er Jesus Christus. Und die Frau von Gott heißt Maria«³.

In diesem Falle geht das Kind davon aus, dass es nur einen Gott gibt, der dann an unterschiedlichen Orten der Welt verschieden bezeichnet wird. Clemens hat dafür eine Formel gefunden, die keine weiteren Probleme aufzuwerfen scheint. Er kann den Gottesglauben aller Menschen akzeptieren. Andere Kinder hingegen gehen davon aus, dass der Gott der jeweils anderen Religion kein wahrer Gott sei – er sei nur aus Pappe oder Stein und somit kein wirklicher Gott. Leonie, ein christliches Kind, sieht in solchen Göttern ausdrücklich bloße »Pappfiguren«.⁴

Zwischen Ronja (christlich) und Arzu (muslimisch) entwickelt sich geradezu ein Streitgespräch um die Gottesfrage:

»A: Der Allah ist der Gott!

I: Das ist der gleiche? Ach so.

A: Ja.

I: Warum heißt der einmal so und einmal so?

A: Weil, die nur deutsch sind, nennen den nur Gott und wir nennen den ...

R: Jesus auch.

A: ... wir nennen den ...

R: Nirgendwo [?].

A: ... wir nennen den ... ähm, Allah und Gott. Beides.

I: Okay. Und dann ist der Allah im Himmel und Jesus ist auch im Himmel.

beide: Ja.

I: Dann sind die da zu zweit. Meint ihr die kennen sich?

A: Aber ...

I: Der Allah und der Jesus?

R: Ja.

A: Aber der Jesus ist nicht oben beim Himmel.

I: Wo ist der denn sonst?

A: Weiß nicht. Meine Mama und mein Papa sagen, ihr glaubt das nur.

R: Doch, der ist im Himmel!

A: Gar nicht!

R: Doch.

A: Gar nicht.«⁵

In einer Argumentation, die an die alttestamentlichen Propheten erinnert – etwa wenn der Prophet Jesaja die Götterbilder der Babylonier kritisiert (vgl. etwa Jes 40, 10 ff.) –, stellt Arzu die für den christlichen Glauben wesentliche Verbindung von Gott und Jesus Christus infrage: »ihr glaubt das nur«! Erkennbar wird in diesem Gespräch auch, dass Kindern bei solchen Fragen leicht die Argumente ausgehen. Dann bleibt nur noch die reine Selbstbehauptung: »Doch, der ist im Himmel!« – »Gar nicht!« – »Doch« – »Gar nicht«!

In einem anderen Gespräch wehrt Hatice (muslimisch) ebenfalls die Vorstellung ab, dass Gott den Menschen im gekreuzigten Christus vor Augen trete:

»Meine Mutter hat gesagt, der liest Koran, meine Mutter, dann weiß die alles was man hat, was der Gott macht. Wir können den Gott nicht sehen, der Gott ist ganz weit weg und oben. Der Gott kann immer nur uns sehen«⁶.

Vielfach zeigt sich in den Gesprächen, dass die Kinder solche Fragen wichtig und spannend finden, dass sie aber Mühe haben, von sich allein aus befriedigende Erklärungsmöglichkeiten zu finden. Das gilt schon für die Wahrnehmung der verschiedenen Konfessionen im Christentum. Aus

einer anderen Studie, die mit Grundschulkindern durchgeführt wurde und bei der es um das Verhältnis zwischen evangelisch und katholisch ging, stammt folgende Gesprächspassage:

»Interviewerin: Zu was gehört denn das Katholische und das Evangelische? Gehört das zum Äußeren oder gehört das zum Inneren?

Schüler: Äußeren.

Zweite Schülerin: Äußeren und Inneren, weil das ja auch irgendwie so ...

Erste Schülerin: Inneren ... Das gehört zum Inneren, ja ... Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger, oder gleich.

Schüler: Gleich.

Erste Schülerin: ... oder was auch immer. Aber man ist anders. Man ist innen anders ... Man tut verrücktere Sachen oder ...«⁷

Hier bemühen sich die Kinder darum, das Verhältnis zwischen evangelisch und katholisch zu klären, indem sie auf den Unterschied zwischen Innen und Außen zurückgreifen. Dabei wird ihnen allmählich – im Verlauf des Gesprächs – klar, dass es kaum äußerlich wahrnehmbare Merkmale sein können, die für den Unterschied zwischen evangelisch und katholisch verantwortlich sind. Den Kindern steht dabei wohl vor Augen, dass man ihnen ja auch selbst, ebenso wie den anderen Kindern in der Klasse, nicht ansehen kann, ob sie nun evangelisch oder katholisch sind. Aber worin bestehen die Unterschiede dann? Dazu formulieren die Kinder in der zitierten Passage interessante Fragen, die zugleich weitere Klärungen erforderlich machen, nach denen die Kinder nun suchen. Woran wäre zu denken, wenn sie davon sprechen, dass die Evangelischen oder die Katholischen »verrücktere Sachen« machen?

In unseren Untersuchungen zum Religionsunterricht konnten wir auch Jugendliche befragen.⁸ Dabei zeigte sich im Vergleich zur Grundschule eine bezeichnende Erweiterung des religiösen Orientierungsraumes. Die von uns befragten Grundschul Kinder kamen kaum einmal auf nicht-christliche Religionen zu sprechen, wenn sie nach der Bedeutung von evangelisch und katholisch gefragt wurden. In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I hingegen findet sich häufig der Verweis auf den Islam, manchmal auf das Judentum und gelegentlich auf weitere Religionen oder religiöse Gruppen. Die von uns befragten Jugendlichen aus den Klassen 6 und 9 argumentieren dabei so, dass sich evangelisch und katholisch ziemlich »ähnlich« seien, zumindest dann, wenn man sie mit dem Islam oder dem Judentum vergleicht.⁹ Vor

allem der Islam markiert für viele eine Grenze, an der die Ähnlichkeiten enden.

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die Wahrnehmung anderer Glaubensweisen und ihrer Bedeutung für das Zusammenleben nicht immer unproblematisch ausfallen muss. Vielmehr werden Grenzen gezogen oder aufgerichtet, die ein Zusammenleben schwierig machen können. In einem Bild gesprochen, entwickeln Kinder und Jugendliche so etwas wie »innere Landkarten«.¹⁰ Darunter ist die bei den Kindern zu beobachtende Ordnung der sozialen Welt zu verstehen – hier also (religiöse) Gruppenzuordnungen und Zugehörigkeitsverhältnisse, die sich im Denken der Kinder und Jugendlichen erkennen lassen.

Aufschlussreich ist hier das Ergebnis, dass von den Kindern schon im Kindergartenalter auch spontan, etwa in durch möglichst freies Assoziieren bestimmten Phasen, Gruppenzuordnungen und soziale Kategorisierungen vorgenommen wurden.¹¹ Typisch sind dabei Entgegensetzungen, auch zwischen »wir« und »ihr« – wobei solche Unterscheidungen nicht zuletzt an religiöse Vorstellungen anschließen, ohne dass die Zusammenhänge den Kindern wirklich klar zu sein scheinen.

Denn vielfach kommt es vor allem im Kindergarten und in der Grundschule zur Vermischung oder zu Verwechslungen zwischen Nationalität und Religionszugehörigkeit. Religiöse Differenzen werden als nationale Unterschiede ausgedrückt (»die Muslime« – »die Deutschen«). Im Anschluss an die Entwicklungspsychologie ist anzunehmen, dass hinter diesen Verwechslungen eine allgemeine Schwierigkeit im kindlichen Denken steht.¹² Offenbar geht es um das Problem, Klassen oder Mengen von Phänomenen in eine angemessene Beziehung zueinander zu setzen und sich klarzumachen, dass ein und derselbe Gegenstand oder ein und dieselbe Person zugleich mehreren Klassen oder Mengen angehören kann. Nur dann kann es etwa schwedische Katholiken oder italienische Protestanten geben.¹³

Einteilungen der sozialen Welt tendieren zu Verallgemeinerung (in der Psychologie Stereotypisierungen genannt), besonders dann, wenn sie mit Merkmalen wie Religionszugehörigkeit und Nationalität gekoppelt auftreten. Insofern verweisen sie auf das Problem der Vorurteilsbildung. Zumindest teilweise traten tendenziell negative Stereotype auch in unserer Kindergartenstudie auf. Die spontanen Gruppenbildungen, die bei einem Teil der Kinder selbst deutlich zu beobachten sind, führen offenbar zu einem gewissen Differenzbewusstsein, das in vielen Fällen diffus bleibt oder sich an falsche Bezeichnungen heftet, beispielsweise in der beschriebenen Ver-

wechslung von Nationalität und Religionszugehörigkeit. Insofern kann auch argumentiert werden, dass eine pädagogisch oder religionspädagogisch nicht begleitete Entwicklung von Differenzbewusstsein leicht zu Vorurteilen führen kann.

Wie weit Vorurteile bei Kindern tatsächlich verbreitet sind, ist naturgemäß schwer abzuschätzen. Repräsentative Untersuchungen werden in der Regel in schriftlicher Form durchgeführt, weshalb Kindergartenkinder ohnehin nicht und Grundschulkinder bestenfalls zum Teil einbezogen werden können. In unseren eigenen Untersuchungen mit Kindern waren erfreulicherweise nur wenig Vorurteile festzustellen, während Tendenzen der Verallgemeinerung, an die sich leicht Vorurteile anschließen können, nicht zu übersehen waren. Anders sieht es bei Jugendlichen aus. Hier zeigen die vorliegenden Befunde zum Teil deutliche Abgrenzungstendenzen und ausgesprochene Vorurteile. Allerdings wurden religionsbezogene Vorurteile, die sich ausdrücklich gegen Angehörige anderer Religionen richten, nur selten untersucht. Auch die Antisemitismusforschung, die eine lange internationale Tradition besitzt¹⁴, fragt zwar nach Vorurteilen gegen Juden, aber es ist in der Regel nicht klar, ob es dabei tatsächlich um die jüdische Religion geht oder um ethnische und nationale Aspekte. Ähnliches gilt für Untersuchungen zur Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen.¹⁵ Die hier nachgewiesenen Vorurteile beziehen sich auf national bestimmte Gruppen oder auf Gruppen wie »Asylanten«. Es steht zwar zu vermuten, dass bei den Fremdheitsempfindungen, die hier geäußert werden, auch die fremde Religion eine Rolle spielt, aber genauer geklärt wird dies bei solchen Untersuchungen nicht.

Außer Frage steht allerdings, dass Vorurteile gegen Fremde und als fremd wahrgenommene Menschen bei Jugendlichen auch heute noch vorhanden sind. Beim Thema »Vorbehalte gegen bestimmte gesellschaftliche Gruppen« berichtet etwa die letzte Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2010 zwar von einer insgesamt relativ entspannten Situation und also keiner generellen Intoleranz, aber gerade gegen türkische Familien wie auch gegen russische Aussiedlerfamilien werden von 27 % bzw. 26 % der befragten Jugendlichen Vorbehalte geäußert.¹⁶ Auch einem »weiteren Zuzug von Migranten« standen 46 % der befragten Jugendlichen ablehnend gegenüber.¹⁷ In einer Studie der Ebert-Stiftung ebenfalls von 2010 bejahten 58,4 % die Aussage: »Für Muslime in Deutschland sollte die Religionsausübung erheblich eingeschränkt werden« (Ostdeutschland: 75,7 %). Dabei fand sich diese Tendenz in nur leicht abgeschwächter Form auch bei Menschen, die etwa rechtsextremen Aussagen sonst ablehnend gegenüberstehen.¹⁸ So gesehen

handelt es sich nicht um eine Extremposition. Eine Altersverteilung, die speziell auf die Einstellungen Jugendlicher schließen ließe, findet sich hier allerdings nicht. Ähnliches gilt für den Religionsmonitor von 2013, der auf starke Vorbehalte gegen den Islam in der deutschen Bevölkerung verweist.¹⁹

Ein gemischtes Bild speziell im Bezug auf Jugendliche ist hingegen der zwar nicht repräsentativen, von ihrer Größe her (729 Jugendliche) aber aussagekräftigen Studie von Hans-Georg Ziebertz u. a. zu entnehmen. In diesem Falle wurden den Jugendlichen mehrere direkt auf Religionen in Deutschland bezogene Fragen vorgelegt, aus deren Beantwortung dann auf die Haltung Jugendlicher zur religiösen Pluralität geschlossen wird. Dabei war eine allgemeine Aufgeschlossenheit gegenüber dieser Pluralität festzustellen, aber im Einzelnen zeigte sich doch auch eine deutliche Zurückhaltung. So steht für die hier befragten Jugendlichen keineswegs fest, dass die »vielen Religionen in Deutschland« eine »Bereicherung« sind, und auch die Religionsfreiheit erfährt keine nachhaltige Bejahung.²⁰ Im Blick auf die später noch zu besprechenden religionsdialogischen Erwartungen muss es ebenfalls ernüchtern, dass zwar 80 % der Befragten eine exklusivistische, nur die eigene Religion wertschätzende Einstellung ablehnen, dass sich aber etwa ein Drittel der Jugendlichen auch vom Sinn einer dialogischen Haltung nicht überzeugt zeigt und weitere 30 % mit »weiß nicht« antworten.²¹

Eine weitere Frage hat in Deutschland noch weniger Aufmerksamkeit gefunden: Wie nehmen nicht-christliche Kinder und Jugendliche in Deutschland das Christentum wahr? Vorliegende Befunde beschränken sich hier auf Antisemitismus und Ethnozentrismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.²²

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Fragen, die sich auf die religiöse Vielfalt in der Gesellschaft beziehen, auch Kindern und Jugendlichen deutlich vor Augen stehen. Auch junge Menschen suchen nach Antworten dazu, wie sich die verschiedenen Glaubensweisen zueinander verhalten. Mit solchen Fragen sollten Kinder und Jugendliche nicht allein gelassen werden. Darüber hinaus besteht die Gefahr der Entwicklung von religionsbezogenen Vorurteilen, die ebenfalls die Notwendigkeit interreligiöser Bildung begründet.

1.2 Gesellschaftliche Erwartungen zwischen Anpassungsforderungen, Ausgrenzung und Anerkennung

Auch wenn man, wie im vorangehenden Abschnitt, bewusst bei den Kindern und Jugendlichen einsetzt, ist nicht zu übersehen, dass sich die Diskussion über interreligiöse Bildung unvermeidlich in einem gesellschaftlichen Kontext bewegt. Auch Kinder und Jugendliche stehen nicht außerhalb dieses Kontextes. Vielmehr ist ihr Aufwachsen immer schon mitbestimmt von der gesellschaftlichen Situation, auch im Blick auf Religion und Religionen. Zudem ist dieser Kontext besonders kontrovers und muss deshalb ebenfalls von Anfang an mit im Blick sein. Er gehört zu den wesentlichen Ausgangspunkten für ein Verständnis der Aufgaben interreligiöser Bildung.

Der Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen ist dabei naturgemäß vieldeutig. Denn diese Erwartungen liegen nirgendwo in geschlossener Form so vor, dass man sie einfach nachlesen könnte. Stattdessen sind vielfältige Ausdrucksformen zu bedenken – in politischen Debatten ebenso wie in der medialen Präsentation, in offiziellen politischen Verlautbarungen ebenso wie in der Wissenschaft. Dazu werden im Folgenden schlaglichtartig einige Beobachtungen dargestellt und erörtert.

Gehört der Islam zu Deutschland?

Zu den in diesem Falle wenigen Reden, mit denen der umstrittene ehemalige Bundespräsident Christian Wulff einen dauerhaften Einfluss ausgeübt hat, gehört seine Rede zum Festakt »20 Jahre Deutsche Einheit« am 3. Oktober 2010. Die für den vorliegenden Zusammenhang entscheidende Passage bezieht sich auf den Islam und seine Stellung in Deutschland. Im Wortlaut:

»Zuallererst brauchen wir aber eine klare Haltung. Ein Verständnis von Deutschland, das Zugehörigkeit nicht auf einen Pass, eine Familiengeschichte oder einen Glauben verengt, sondern breiter angelegt ist. Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.«²³

Die These, dass der Islam zu Deutschland gehöre, hat in den Medien und in der Öffentlichkeit zu kontroversen Reaktionen geführt.²⁴ Von daher ist es nicht erstaunlich, dass Wulffs Nachfolger, Bundespräsident Joachim

Gauck, sich zwei Jahre später zumindest ein Stück weit von Wulffs Auffassungen distanziert und in einem Interview mit der Wochenzeitung DIE ZEIT deutlich einschränkende Formulierungen wählt:

»ZEIT: Den Satz Ihres Vorgängers, »Der Islam gehört zu Deutschland«, haben Sie bisher nicht übernommen.

Gauck: Nein, aber seine Intention nehme ich an. Die Absicht war die, zu sagen: Leute, bitte einmal tief durchatmen und sich der Wirklichkeit öffnen. Und die Wirklichkeit ist, dass in diesem Lande viele Muslime leben.

ZEIT: Wie hätten Sie den Satz formuliert, haben Sie sich das gefragt?

Gauck: Ich hätte einfach gesagt, die Muslime, die hier leben, gehören zu Deutschland. Ich habe in meiner Antrittsrede von der Gemeinsamkeit der Verschiedenen gesprochen. Dahinter steckt eine Vorstellung von Beheimatung nicht durch Geburt, sondern der Bejahung des Ortes und der Normen, die an diesem Ort gelten. Jeder, der hierhergekommen ist und nicht nur Steuern bezahlt, sondern auch hier gerne ist, auch weil er hier Rechte und Freiheiten hat, die er dort, wo er herkommt, nicht hat, der gehört zu uns, solange er diese Grundlagen nicht negiert. Deshalb sind Ein-Satz-Formulierungen über Zugehörigkeit immer problematisch, erst recht, wenn es um so heikle Dinge geht wie Religion. Da kann ich diejenigen eben auch verstehen, die fragen: Wo hat denn der Islam dieses Europa geprägt, hat er die Aufklärung erlebt, gar eine Reformation? Dafür habe ich Verständnis, solange das keinen rassistischen Unterton hat.«²⁵

In Gaucks Sicht lässt sich die Frage nach der Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland nicht pauschal beantworten. Gauck spricht nur von einzelnen Menschen, die als Muslime dann zu Deutschland gehören, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen.

Exemplarisch wird an der Debatte um die Äußerungen der beiden Bundespräsidenten sichtbar, dass sich die gesellschaftlichen Erwartungen in ihrer kontroversen Gestalt derzeit besonders auf den Islam beziehen. Beispielsweise mit der Frage nach der Legitimität der Beschneidung von männlichen Kindern, im Anschluss an ein Urteil des Kölner Landgerichts vom Mai 2012²⁶, bezieht sich die Diskussion aber auch auf das Judentum. Immer wieder wird dabei auf Rechtsfragen verwiesen, insbesondere auf Vorgaben im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Darüber sollte aber nicht übersehen werden, dass sich die Auseinandersetzung im Kern eher um innere Einstellungen dreht, die Menschen dazu motivieren, ein

demokratisch und freiheitlich verfasstes Gemeinwesen zu unterstützen. Eben dies wird im Blick auf Muslime offenbar in Zweifel gezogen.

Allgemeiner ausgedrückt steht die Frage zur Debatte: Wie kann eine Demokratie unter multireligiösen Voraussetzungen funktionieren? Teilen Angehörige verschiedener Religionen die dafür erforderlichen inneren Einstellungen? Ein freiheitliches Gemeinwesen kann solche Motive nicht durch Zwang herbeiführen, denn dadurch würde es seine eigene Freiheitlichkeit in Frage stellen oder überhaupt preisgeben. So bleibt nur der Weg der Bildung, eben auch der interreligiösen Bildung, als Möglichkeit, die Voraussetzungen eines demokratisch-freiheitlichen Gemeinwesens sicherzustellen. In diesem Sinne lässt sich die Formulierung von Bundespräsident Gauck auch als Hinweis auf entsprechende (religions-)pädagogische Aufgaben verstehen.

Ablehnung des Multi-Kulturalismus – Bedarf an Einwanderung nach Deutschland

Heute wird vielfach ganz selbstverständlich von Deutschland als einem Land mit einer multikulturellen Gesellschaft gesprochen. Darüber dürfen die zum Teil scharfen Kontroversen, die der Begriff des Multikulturalismus auf sich gezogen hat und noch immer auf sich zieht, nicht vergessen werden. In der alten Bundesrepublik der 1980er Jahre war noch hart umstritten, ob die Bundesrepublik überhaupt multikulturell sein könne und sein dürfe.²⁷ Stand auf der einen Seite die Überzeugung, dass die deutsche Kultur entscheidend sei und ein multikulturelles Zusammenleben ohnehin nicht funktionieren könne, so wurde auf der anderen Seite auf die Rechte von Einwanderern verwiesen sowie auf den Reichtum der Multikulturalität. Eben deshalb verdienten verschiedene Kulturen und kulturelle Traditionen im eigenen Land eine besondere Anerkennung. Als Vorbild wurde gerne auf Kanada verwiesen sowie auf die Argumente des kanadischen Philosophen Charles Taylor, die dieser im Blick auf die dortige französischsprachige Minderheit entwickelt hatte.²⁸ Im Zentrum steht bei Taylor die Verbindung von zwei gegenläufigen Grundorientierungen: die »Politik des Universalismus«, die sich von den Prinzipien der Gleichheit und der Gleichbehandlung aller leiten lässt, und die »Politik der Differenz«, die sich auf die Besonderheit und deshalb Ungleichheit jedes einzelnen einlässt.²⁹ Ein solches Differenzdenken kann dann auch eine Ungleichbehandlung rechtfertigen – etwa im Sinne besonderer Rechte für Minderheiten, die ihnen Schutz gewähren sollen. Taylor zufolge müssen als Voraussetzung eines gelingenden Multikulturalismus beide Prinzipien beachtet werden.

In Deutschland war es vermutlich vor allem der Umstand, dass die Bundesrepublik inzwischen faktisch, migrationsbedingt, ganz unübersehbar von verschiedenen Kulturen und Religionen geprägt wird, der letztlich zu einer gewissen Selbstverständlichkeit des Multikulturellen geführt hat. Gleichwohl bleibt die Frage kontrovers. Weithin Beachtung gefunden hat eine Äußerung von Bundeskanzlerin Angela Merkel aus dem Jahre 2010: »Der Ansatz für Multikulti ist gescheitert, absolut gescheitert«. Laut Medienberichten habe die Kanzlerin dies so begründet, dass man Migranten »nicht nur fördern, sondern auch fordern« müsse.³⁰

Hinter solchen Äußerungen stehen auch Erfahrungen in anderen europäischen Ländern, die lange Zeit als Vorbilder für einen gelingenden Multikulturalismus angesehen wurden. Dazu gehören etwa die Niederlande, die dann vor allem mit der Ermordung des Regisseurs Theo van Gogh im November 2004 mit neuen Fragen der Integration konfrontiert waren, oder auch Dänemark, wo die Auseinandersetzungen um die Veröffentlichung von Mohammed-Karikaturen in der dänischen Tageszeitung Jyllands-Posten im September 2005 ähnliche Folgen hatte. Dass das friedliche Zusammenleben in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft von selbst gelingen könne, wird kaum mehr angenommen. Und dass dabei auch immer wieder an die Terroranschläge vom 11. September 2001 in New York erinnert wird, versteht sich von selbst.

Gleichzeitig steht aber auch mehr und mehr vor Augen, dass Deutschland nicht nur faktisch längst zu einem Einwanderungsland geworden ist, sondern dass dieses Land auch in Zukunft auf Einwanderung angewiesen sein wird – auf deutlich mehr Einwanderung als bisher. Verantwortlich dafür ist vor allem das Zusammenspiel von demographischen und ökonomischen Faktoren. Die rückläufigen Geburtenraten vor allem bei der traditionell deutschen Bevölkerung führen dazu, dass jetzt und noch mehr in Zukunft nicht die Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, die in der Industrie gebraucht werden. Ähnliches gilt für den Bereich von Dienstleistungen, die gerade für eine alternde Gesellschaft immer wichtiger werden. Deutschland muss daher Einwanderer gewinnen, um diese Lücke zu füllen. Deshalb nehmen die Forderungen nach einer Steigerung der Integrationsleistungen in Deutschland erkennbar zu. Der Integrationsbegriff selbst erweist sich dabei freilich als problematisch und klärungsbedürftig. Aus religionspädagogischer Sicht ist darauf hinzuweisen, dass damit auch der Zusammenhang von Integration und Religion angesprochen ist. Daraus wiederum resultiert die Frage, ob und wie interreligiöse Bildung zur Integration beitragen soll und kann.³¹

Eine besondere Spielart stellt dabei die Debatte um eine »deutsche Leitkultur« dar. Im Grundsatzprogramm der CDU von 2007 heißt es: »Unsere politische Kultur ist geprägt von den Gemeinsamkeiten der europäischen und den Besonderheiten der deutschen Geschichte. Dazu gehören vor allem die föderale und die konfessionelle Tradition, das besondere Verhältnis zwischen Staat und Kirche und die Verantwortung, die den Deutschen aus den Erfahrungen zweier totalitärer Regime auch für die Zukunft erwächst. Diese kulturellen Werte und historischen Erfahrungen sind die Grundlage für den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft und bilden unsere Leitkultur in Deutschland.«³² Auch hier stellt sich natürlich die Frage, was die ausschließliche Berufung auf die deutsche und »konfessionelle« – wohl christliche – Tradition für andere, vor allem für Muslime in Deutschland bedeutet. Sie wären dann, samt ihrer islamischen Tradition, nicht Teil dieser Leitkultur, sondern müssten sich ihr anpassen.

Europäische Politik

Interreligiöse Fragen werden in der Politik auch auf internationaler Ebene verhandelt. Schon seit längerer Zeit finden sich Stellungnahmen des Europarats vor allem zum interkulturellen Lernen.³³ Während dabei religiöse Aspekte zunächst ausgeblendet blieben, hat sich die Situation in der Zeit seit 2001 deutlich verändert. Die politische Aufmerksamkeit richtet sich nun auf die Ermöglichung eines Zusammenlebens in Frieden und Toleranz, und es wird gesehen, dass ein solches Zusammenleben zwischen Angehörigen verschiedener Religionen eigens durch eine entsprechende Erziehung und Bildung angebahnt und vorbereitet werden muss.³⁴

Ein zumindest vorläufiges Endergebnis der entsprechenden Diskussion stellen die im Jahre 2007 veröffentlichten Toledo-Prinzipien zum »Unterricht über Religionen und Glaubensüberzeugungen in öffentlichen Schulen« dar.³⁵ Vorgelegt wurden diese Prinzipien von einem Expertenbeirat bei ODIHR (Office for Democratic Institutions and Human Rights), der von der OSCE (Organization for Security and Co-operation in Europe) eingerichtet wurde. Im Zentrum steht die Frage nach Menschenrechten. Von interreligiöser Bildung kann hier zunächst im Sinne der angestrebten Kenntnisse im Blick auf verschiedene Religionen und Glaubensüberzeugungen gesprochen werden, dann aber auch hinsichtlich der Respektierung der Rechte Anderer im Falle unterschiedlicher Glaubensüberzeugungen. Im Unterschied zum deutschen Religionsunterricht wird dabei an eine religionskundliche Darstellung verschiedener Religionen gedacht. Leitdisziplin ist deshalb nicht die Theologie oder die Religionspädagogik, sondern die

Religionswissenschaft, die für eine neutrale, sich auf eine Außensicht beschränkende Form von Unterricht sorgen soll. Wie im Folgenden noch deutlich werden soll, wirft ein solcher Unterricht besonders Fragen im Blick auf die notwendige Berücksichtigung der Selbstinterpretation der Religionen oder Religionsgemeinschaften (Innenperspektive) auf. Die Toledo-Prinzipien spiegeln eine Art Minimalkonsens angesichts der sehr unterschiedlichen Modelle und Auffassungen von konfessionellem und nicht-konfessionellem (religionskundlichem) Religionsunterricht in verschiedenen europäischen Staaten wieder.

Auch wenn die Auffassungen besonders im Blick auf den schulischen Religionsunterricht in der Europapolitik auseinandergehen, bleibt der Konsens im Blick auf die Notwendigkeit interreligiöser Bildung bemerkenswert. Die auf Kenntnisse zu verschiedenen Religionen sowie auf Toleranz gerichteten Ziele, die in den Toledo-Prinzipien formuliert werden, können auch dann aus der Perspektive einer evangelischen Religionspädagogik bejaht werden, wenn die religionskundliche Ausrichtung dieser Prinzipien problematisiert werden muss.

Neue Wege der Integrationspolitik in Deutschland

Auch für die Politik in Deutschland gilt, dass Integrationsfragen lange Zeit ohne Berücksichtigung religiöser Aspekte erörtert wurden und dass sich dies erst in den letzten zehn Jahren ein Stück weit geändert hat. Die schrittweise Einführung eines islamischen Religionsunterrichts ist dafür ein gutes Beispiel.

Am eindrucklichsten ist in dieser Hinsicht jedoch die Einrichtung der Deutschen Islamkonferenz.³⁶ Sie wurde im Jahre 2006 von dem damaligen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble einberufen. Sie soll einen staatlichen »Rahmen bereitstellen, um die Beziehungen zwischen dem deutschen Staat und den Muslimen in Deutschland zu verbessern«. Denn, so Schäuble: »Wir wollen einen ständigen Dialog [...], da Muslime in Deutschland nicht mehr länger eine ausländische Bevölkerungsgruppe darstellen, sondern Bestandteil unserer Gesellschaft geworden sind.«³⁷ Die von der Islamkonferenz bearbeiteten Themen beziehen sich vor allem auf »Muslimisches Leben in Deutschland«, zu dem auch eine wichtige Studie vorgelegt wurde³⁸, auf Integrations- und Partizipationsfragen, auf Bildung und Erziehung, den islamischen Religionsunterricht usw. Bemerkenswert ist die zumindest prinzipiell dialogische Anlage der Islamkonferenz. Denn hier wird versucht, gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem Bereich des Islam in Deutschland Perspektiven dafür zu entwickeln, wie Integration

nicht *trotz*, sondern *mit* sowie *mithilfe* von Religion ermöglicht werden kann.

Das Thema »Religion und Integration« sowie »Integration durch religiöse Bildung«³⁹ reicht natürlich über die Islamkonferenz hinaus. Im Blick auf das Integrationsverständnis sind dabei auch kontroverse Fragen zu klären – insbesondere hinsichtlich solcher Auffassungen, die Integration noch immer allein mit Assimilation und einseitiger Anpassung gleichsetzen. Auf jeden Fall ist die Einsicht festzuhalten, dass ein Gelingen von Integration die Berücksichtigung religiöser Aspekte und somit interreligiöse Bildung voraussetzt. Nur wenn Kinder und Jugendliche tatsächlich erfahren, dass sie *mit* ihren religiösen Überzeugungen willkommen sind und eben nicht *trotz* dieser Überzeugungen, kann ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung gelingen.

Neue Aufgaben der wissenschaftlichen Religionspädagogik in gesellschaftlicher Sicht

Zu den bemerkenswerten Veränderungen in der deutschen Hochschullandschaft im Blick auf die Theologie gehört die Einrichtung jüdischer und islamischer Ausbildungsstätten an deutschen Universitäten. Während dies für jüdische Einrichtungen bereits seit längerer Zeit der Fall ist – die Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg wurde im Jahre 1979 eröffnet⁴⁰ –, werden islamisch-theologische Zentren erst seit kurzer Zeit eingerichtet. Eine wichtige Rolle spielte dabei die Stellungnahme des Wissenschaftsrates aus dem Jahr 2010.⁴¹ Für die Religionspädagogik liegt das bedeutsamste Resultat dieser Entwicklungen darin, dass nun von einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Plural auszugehen ist.⁴² Ganz selbstverständlich wird nun vielfach von Religionspädagogiken gesprochen, wobei die evangelische, katholische, jüdische und islamische sowie ggf. weitere Formen von Religionspädagogik angesprochen sind.

Die verschiedenen konfessions- und religionsbezogenen Religionspädagogiken sollen dabei, dem Wissenschaftsrat zufolge⁴³, nicht einfach nebeneinander und in wechselseitiger Isolation existieren. Sie sollen vielmehr als Voraussetzung für Kooperation und vergleichende wissenschaftliche Untersuchungen genutzt werden. Insbesondere stehen Aufgaben der interreligiösen Verständigung und damit auch der interreligiösen Bildung im Vordergrund.

Bemerkenswert ist auch in diesem Falle der Versuch, islamisch-theologische Ausbildungs- und Forschungsstätten nicht unabhängig von den muslimischen Vereinigungen und Vereinen in Deutschland zu begründen.