

Wolfram Weiße

## **Interreligiöses Lernen in unterschiedlichen religionspädagogischen Kontexten**

---

*Die Religionspädagogik steht zunehmend vor schwierigen Aufgaben, zumal die Religiosität von Jugendlichen sich nicht länger entlang der Linien konfessioneller und religiös-institutioneller Zuordnung verstehen lässt. Damit die Herausforderungen auf diesem Feld nicht zu überzogenen Erwartungen und Aufgaben in allen religionspädagogischen Feldern führen, wird eine entlastende Arbeitsteilung vorgeschlagen: Statt in allen Bereichen dieselben Probleme lösen zu wollen, sollten sich Familie, Gemeinde und Schule jeweils auf ihre Stärken besinnen und Prioritäten für ihre Arbeit entwerfen. Es wäre vermessen, religiöses und interreligiöses Lernen allein einer Institution aufzubürden. Die Schule kann dies nicht leisten und sollte dies auch nicht versuchen, weil einige grundlegende Aufgabenstellungen religiöser Erziehung besser in der Familie und in der Gemeinde aufgehoben sind. Eine Aufgabenverteilung stärkt die verschiedenen Dimensionen religiöser und interreligiöser Erziehung und kann durch Kooperation dieser drei Instanzen dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche ein für sie notwendiges und differenziertes Angebot im religionspädagogischen Feld bekommen.*

### **Religiosität von Jugendlichen und die Frage nach einer religionspädagogischen Arbeitsteilung**

»Dass ich bei den Baptisten (eine evangelische Freikirche) gelandet bin – oh Gott, das war Zufall. Ausgangsbasis war Jugendarbeit, darum ging's. Dadurch, dass ich sehr viel Kontakt zu den türkischen Gangs hatte, konnte ich viele Probleme aus der Welt schaffen. Man ist da sehr verbunden als türkischer Jugendlicher und die hören auch auf einen. Die offene Art der Baptisten-Gemeinde war schon toll. Man lernt viele Leute kennen, wir haben Bilderausstellungen und Partys veranstaltet. Ich hab Musik gemacht, ich habe auch Rap gesungen, beim Hip-Hop-Gottesdienst vorm Altar gestanden, ich war bei Taufen dabei und was weiß ich. Religion hat aber keine Rolle gespielt. Da war es locker. Man musste sich nicht entscheiden. Ich bin ja als Moslem geboren, bin aber Atheist. Ich bewundere jeden, der einen Glauben hat. Ich selber, ohne Glauben, hab keinen Halt. Ich such' meine Hoffnung im Sinn des Lebens. Das wird meine Lebensaufgabe sein, glaube ich. Für mich ist Sinn des Lebens das Gespräch, das Zwischenmenschliche.« (Mehmet in: Deutsche Shell, Bd. 2, 58f.)

Die Welt – auch die religiöse – ist schnelllebig, vielfältiger, interessanter, aber auch komplizierter, uneindeutiger, fragmentarischer geworden. Was dies für die Frage von Religiosität heißen kann, wird aus der eingangs skizzierten Aussage eines Jugendlichen offensichtlich, der auf Grund seiner Herkunft Muslim, auf Grund seiner institutionellen Zugehörigkeit baptistischer Christ und nach eigener Selbsteinschätzung Atheist ist: und der sich nach einer religiösen Geborgenheit sehnt, die auf Grund seiner Biografie sehr verständlich ist.

Was ist unsere religionspädagogische Antwort auf diese Jugendlichen und auf andere, bei denen sich – nach bei uns üblichen Maßstäben – vielleicht nicht derartige Gegensätze zeigen, die aber ganz überwiegend auch nicht durch klar umrissene religiöse oder konfessionelle Profile bestimmt werden können? Betrachten wir die Lage der Kinder und Jugendlichen, mit denen Religionspädagogik in allen Bereichen – gleich ob in Schule, Gemeinde oder Familie – zu tun hat, ein wenig genauer, so können wir zuschärfend pointiert feststellen: Interessant wird es erst dann, wenn wir die große Bandbreite von religiösen Positionen innerhalb von vermeintlich homogenen Gruppen zur Kenntnis nehmen. Hierauf hat schon vor rund zehn Jahren der Soziologe Fred-Ole Sandt in einer qualitativen Studie aufmerksam gemacht (Sandt 1996) und dies findet sich mit zunehmender Tendenz bis heute bestätigt. Die großen Unterschiede in Glaubensinhalten und Glaubenspraxis betreffen nicht nur christliche Schülerinnen und Schüler, sondern auch muslimische oder buddhistische Jugendliche (Beuchling 1999, 59ff.), und dazu – was erst neuerdings erforscht wird – jüdische Kinder und Jugendliche in Deutschland (vgl. Müller 2004).

Lösen sich die klaren religiösen Zugehörigkeiten so auf, dass es stattdessen eine Vielzahl von partikularen, quer durch religiöse Mitgliedschaften gehenden Selbstbeschreibungen gibt und geben wird? Und was bedeutet dies für interreligiöses Lernen? Tritt die selbst gefertigte religiöse Inszenierung innerhalb von religiöser Mitgliedschaft und zwischen religiösen Systemen stärker heraus als traditionelle religiöse Profile?

Wir haben auf diese Tendenz zu achten, ohne zu ignorieren, dass bis heute Mitgliedschaften zu Religionsgemeinschaften auch für Jugendliche von großer Bedeutung sind, zumal wenn wir den Vergleich zu Jugendlichen ohne religiöse Mitgliedschaft ziehen. So hat die Shell-Jugend-Studie 2000 deutlich gezeigt, dass Jugendliche, die einer religiösen Gemeindegruppe angehören, sich stärker für öffentlich-politische Fragen interessieren. Und ein weiteres nennenswertes Ergebnis besteht darin, dass Jugendliche, die glauben und beten, weniger für Ausländerhass empfänglich sind als solche ohne Glaubenszugehörigkeit (Deutsche Shell, Bd. 1, 166). Es liegt die Vermutung nahe, dass die christlichen Jugendlichen – und sie stellen die Mehrzahl der Befragten in der Shell-Studie –, durch Texte der religiösen Traditionen geleitet sind, das Gebot der Nächstenliebe und das Gleichnis vom barmherzigen Samariter als Potenzial für die Formierung von Alltagseinstellungen und Alltagsverhalten zu nutzen. Hier liegt also eine Ressource vor, die gestärkt werden sollte.

Vor schnellen religionspädagogischen Fehlschlüssen ist allerdings zu warnen. Zum einen ist die Zahl derer, die sich im oben genannten Sinne in einer religiösen Jugendgruppe engagieren und weniger Ausländerfeindlichkeit zeigen, klein, sodass die Vorstellung von einer »Front« dieser Jugendlichen gegenüber denen, die religiös nicht gebunden sind, abwegig wäre. Eher ist hier an eine Sauerteigfunktion zu denken – ein Bild, das eng mit dem Wachsen von Gemeinde und der Erwartung des Reiches Gottes verbunden ist. Zum anderen gibt es gerade bei denen, die sich religiös-institutionell engagieren, ein geringeres Interesse am Austausch mit anderen Religionen (vgl. Deutsche Shell, Bd. 1, 180). Was bedeutet das für interreligiöses Lernen? Arbeiten wir gerade bei denen, die sich im religiösen Feld engagieren, auf unfruchtbarem Boden? Und: Haben wir es bei denen, die auf interreligiöses Lernen ansprechbar sind, vorwiegend mit einer Klientel zu tun, die sich im Feld religiöser Interessen ohne traditionelle und gemeindliche Einordnung bewegt?

Diese Fragen, die auf der Basis der Shell-Studie »Jugend 2000« aufgeworfen, nicht aber beantwortet werden können, zeigen, wie kompliziert das religionspädagogische Aufgabenfeld geworden ist. Vielleicht ist hierin der Grund dafür zu sehen, dass in Schule und Gemeinde oft dieselben Fragen gestellt, dieselben Methoden gewählt und dieselben Probleme beklagt werden: Die Lage ist komplex und alle versuchen gleichermaßen, darauf zu antworten, alle wissen gleichermaßen um ihre Unzulänglichkeit.

In dieser Situation schlage ich vor, sich auf die eigenen Stärken zu besinnen: In Familie, Gemeinde und Schule sollte man jeweils dort ansetzen, wo die spezifischen Potenziale liegen, und nicht in allen Bereichen alles oder nichts machen. Lebendige Beziehungen und aktive Kooperation zwischen diesen Bereichen können und sollen den Zusammenhang sichern. Ansonsten ist es aber notwendig, durch Arbeitsteilung für Entlastung und Fokussierung zu sorgen. Was bedeutet das für religiöses und interreligiöses Lernen?

## Religiöse Erziehung in Familie, Gemeinde und Schule

1. *Familie*: Es ist zu respektieren, wie Eltern ihre Kinder erziehen. Dies gilt auch für den religiösen Bereich. Viele Eltern sehen von einer religiösen Erziehung ab, weil sie selber Distanz zu institutionalisierter Religion haben und *gleichzeitig* den Weg ihrer Kinder offen halten wollen. Hierbei wird – zumindest subkutan – von der Vorstellung ausgegangen, dass religiöse Erziehung eine Festlegung, dagegen eine nichtreligiöse Erziehung eine Öffnung darstellt. Kinder sind aber nicht »unbeschriebene Blätter« und offen, weder im Blick auf Werte noch im Blick auf Religionen, sondern werden durch Freundeskreise und die Umwelt insgesamt geprägt. Dies kann z.B. bedeuten, dass Kinder in einer Gesellschaft, die

zunehmend durch ökonomische Disparitäten gekennzeichnet ist und in der ein wachsender Trend zur Abgrenzung vorliegt, unter der Hand in eine solche Haltung »hineingezogen« werden. Eltern könnten in einer religiösen Erziehung dafür sorgen, dass Geborgenheit und Nächstenliebe eine enge Verbindung eingehen. Die Erziehung der Kinder steht nach dem Grundgesetz primär den Eltern zu, diese sind dafür zuständig und können sich der Verantwortung für die Entscheidung nicht entheben,

- ob ihr Kind religiös erzogen werden soll oder nicht und wie – bei positiver Entscheidung – eine Hinführung zur »eigenen« Religion aussehen soll. Dies ist vor allem in den ersten Lebensjahren des Kindes die Entscheidung der Eltern bzw. der Familie, und erst späterhin die des/der Jugendlichen,
- welche grundlegenden Einstellungen ihr Kind zu womöglich »anderen« Formen von Religiosität im Kreis von Freunden, Verwandten und Spielkameraden gewinnt,
- auf welche Elemente religiöser oder weltanschaulicher Tradition das Kind mit der bewussten oder unbewussten Absicht, dass das Kind diese Traditionsströme übernehmen soll, aufmerksam gemacht wird. Dies liegt in den ersten Lebensjahren im familiären Aufgabenfeld, das im Laufe der Zeit zunehmend der Gemeinde übertragen werden kann,
- wie Religiosität praktisch ausgeübt wird: Gebet und Gottesdienst, Feier von Gemeinschaft auf dem Hintergrund anerkannter und anzueignender gemeinsamer religiöser Tradition.

Eltern müssen nicht die ganze Last religiöser Erziehung tragen, sondern können sich »Bündnispartner« in Gemeinde und Schule suchen. Sie können Gemeinschaft und Feier im Raum der Gemeinde für ihre Kinder erfahrbar werden lassen. Und sie können mit Schule kooperieren und sich dort für eine religiöse Erziehung stark machen, die ihren Wünschen entspricht. So schrieb eine Mutter mit muslimischem Hintergrund und Wunsch für ihre Tochter, die damals in die Grundschule ging: »Für mich ist die Schule eine Keimzelle einer Gesellschaft im Kleinen, in der Kinder und Heranwachsende modellhaft das Miteinander erlernen können, in der Bewusstsein und Haltung entsteht. Ich wünsche mir in der Schule daher einen Religionsunterricht, in dem alle Religionen als gleichwertig gesehen und gleichberechtigt behandelt werden. Ich denke, dass ein wirklich interreligiöser Unterricht den Kindern einen ganz wichtigen Lernprozess ermöglicht: Die anderen Weltreligionen kennen zu lernen und meine Klassenkameraden bzw. meinen Klassenkameraden in seiner Religion und ihrem/seinem kulturellen Hintergrund schätzen zu lernen.« (Weiße 1999, 293)

2. *Gemeinde:* Für den gemeindlichen Bereich gibt es tragfähige Ansätze und vielfältige Formen von Verständigungsarbeit zwischen den Religionen. Mit dem ökumenischen Lernen ist seit den 1980er-Jahren eine konzept-

tionelle Grundlage geschaffen worden, von der aus interreligiöses Lernen Priorität gewann. In der Theologie wurden tragfähige Ansätze entwickelt, die einen Absolutheitsanspruch des Christentums gegenüber anderen Religionen ablehnen und eine Theologie des Dialogs nahe legen (siehe Bernhardt in diesem Band). Dies trifft auch auf andere Religionen zu, so z.B. den Islam, innerhalb dessen eine dialogorientierte Theologie entwickelt wurde (vgl. Falaturi 1996). In Rückkoppelung mit diesen Ansätzen entstanden im gemeindlichen Bereich zahlreiche Initiativen, die auf Dialog und interreligiöse Verständigung ausgerichtet sind. Interreligiöse Gebete, gemeinsame Friedenswochen, wechselseitige Hospitationen in Moschee, Kommunion- und Konfirmandenunterricht, faire wechselseitige Interessenvertretung – so die Unterstützung christlicher Gemeinden bei Bauanträgen für Moscheen – und viele andere Kontakte bildeten Elemente besseren Verstehens zwischen den Angehörigen von Religionen auf gemeindlicher Ebene. Der Hauptansatz besteht in einem Alltagsdialog mit Nachbarn, der bereichert, der aber auch auf Barrieren trifft. Hierbei geht es nicht nur um sozialethische Probleme, sondern um die Notwendigkeit, Klarheit über den eigenen Glauben zu gewinnen und so über ihn sprechen zu können, dass auch andere, die nicht der eigenen Religionsgemeinschaft angehören, eigene Auffassungen, Rituale und Feste verstehen. Neuser schreibt hierzu: »Das Eigene mit fremden Augen und Ohren neu zu erleben, wird als bereichernd erfahren. Der interreligiöse Dialog hat gemeindeaufbauende Wirkung.« (Siehe Neuser in diesem Band)

Genau dieser Zirkel von

- Einübung in eigenes religiöses Glaubensleben,
- Dialog mit anderen und
- Rückkoppelungen für das, was einem im Glauben und Leben der eigenen Gemeinde wichtig ist,

erscheint mir als zentrale religionspädagogische Aufgabe im Bereich der Gemeinde. Singen, Beten, Gottesdienste, Ausflüge, Projekte, Erzählungen, Reflexionen in der Gemeinde bilden einen Ausgangspunkt für Beheimatung, die religiöses Leben und Erleben ermöglicht. Diese ist so anzulegen, dass die Erfahrung in der eigenen Gemeinde und Gruppe nicht mit Angst, Isolation oder Verurteilung anderer Konfessionen oder Religionen verbunden ist, um den Weg zum interreligiösen Lernen nicht zu verbauen. Man lernt eine eigene religiöse Sprache kennen – und womöglich lieben –, ohne eine Eigentumsmentalität durch undurchdringliche Grenzzäune anderen gegenüber zu ziehen. Nicht Volks- und Eigentümlichkeit, sondern Wahrnehmen, Einüben und Leben der eigenen Religion stehen im Zentrum. Wer in der eigenen Gemeinde beheimatet ist, kann die Grenzen hin zu anderen Religionen ohne Angst überschreiten, kann neue Erfahrungen machen und – zurückkommen. Hier steht gemeindliche Religionspädagogik vor zentralen Aufgaben: Abgesehen von den Schwierigkeiten, Gemeindeleben für Jugendliche als attraktiv

erscheinen zu lassen, ist in der oben herangezogenen Shell-Studie deutlich geworden, dass Jugendliche mit Gemeindebindung kein großes Interesse am Dialog mit anderen Konfessionen und Religionen haben. Damit sind m.E. aber auch die beiden zentralen Foci für gemeindliche Kinder- und Jugendarbeit benannt:

- (1) Vermittlung eines lebendigen, für die Altersgruppe attraktiven Glaubenslebens in der Gemeinde, in der Einzelne gestützt, gefördert, getröstet, an das Hoffnungspotenzial von Religion und an solidarische Gemeinschaft herangeführt werden und
- (2) ein Rahmen für Begegnungen mit Gruppen aus anderen Konfessionen und Gemeinden, der dem Zirkel von Selbsterklärung, Explikation anderen gegenüber und erweiterter Selbstwahrnehmung folgt. Beide Aufgaben müssen je für sich verfolgt werden, können aber nur dann gelingen, wenn sie von Anfang an auch mit einem wechselseitigen Öffnungspotenzial verbunden sind.

Beide Aufgabenbereiche sollten und können bereits in den kirchlichen Kindergärten ins Auge gefasst werden. Es ist zu begrüßen, dass die Kirchen zunehmend die Relevanz dieses Arbeitsfeldes entdecken und die Mitarbeiterinnen ihrer Kindergärten und Kindertagesstätten entsprechend qualifizieren. So richtet sich die theologisch-religionspädagogische Aufbauqualifizierung für Erzieherinnen in Nordelbien auf die folgenden Ziele:

- »Die Auseinandersetzung mit der religiösen Vielfalt im eigenen Leben wahrzunehmen,
- biblische Orientierung für den interreligiösen Dialog zu erhalten und kirchliche Unterstützung zu nutzen,
- in den interreligiösen Dialog zu treten und nach der eigenen Identität zu fragen,
- die Kindertageseinrichtung für die multi- und interreligiöse Arbeit zu öffnen« (zitiert nach einem Schreiben von Martina Jürgs an den Autor vom 15.7. 2004).

Die Kirchen haben auf dem Gebiet der Kindergärten ein außergewöhnlich wichtiges, für die entsprechende Altersgruppe fast als konkurrenzlos zu bezeichnendes Arbeitsfeld. Es sollte noch stärker als bisher genutzt werden, um den eigenen Nachwuchs entsprechend zu bilden und gleichzeitig wichtige Voraussetzung im Gebiet religiöser Erfahrungen und interreligiösen Lernens für die Kinder zu schaffen, die nach der Zeit im Kindergarten in die Schule gehen.

3. *Schule*: Im Bereich der schulischen Religionspädagogik sind in den letzten 10 bis 15 Jahren tragfähige Ansätze für Dialog und interreligiöse Verständigung erarbeitet worden. Erfreulich ist es, dass entsprechende Konzeptionen von Protestanten, Katholiken, Muslimen, Juden und Buddhisten entworfen worden sind und man darüber hinaus durch empirische Studien in zunehmendem Maße weiß, wie eine derartige Ver-

ständigungsarbeit im Religionsunterricht »funktioniert« und wo ihr Grenzen gesetzt sind. Manchmal erscheint es so, dass dem schulischen Religionsunterricht alles zugetraut, aber auch alles aufgebürdet wird, was an religiöser Sozialisation in Familie und Schule nicht gewollt wird oder nicht gelingt. Hiervon kann und soll sich schulischer Religionsunterricht befreien.

Schulischer Religionsunterricht hat mit Respekt zu beachten, welche Voraussetzungen Kinder und Jugendliche in religiöser Hinsicht in den Unterricht mitbringen, hat aber von einer direkten Beeinflussung für eine bestimmte Konfession, Religion oder Weltanschauung abzusehen. Schüler/innen muss im Religionsunterricht die Möglichkeit gegeben werden, sich mit dem eigenen religiösen Hintergrund vertiefend zu befassen, dies aber nicht unter der Zielsetzung einer durch den Unterricht bewirkten Heranführung an eine bestimmte religiöse Gemeinschaft oder das Einüben in die religiöse Praxis einer Religionsgemeinschaft. Im Rahmen der Schule gelten andere Prioritäten:

- Hier muss beides notwendig sein, nämlich der Erwerb von Kenntnissen über und Annäherung an Religionen mit der Zielsetzung einer – soweit möglich – empathischen Sicht in die Lebens- und Glaubensformen sowie Traditionsbezüge und sozialen Formen von Religionen, vor allem unter Berücksichtigung der vielfältigen Schattierungen und Akzentsetzungen in unterschiedlichen kulturellen und persönlichen Aneignungen von Religion; aber auch Distanzierung von Religion sowohl im Blick auf die Wahrheitsfrage bei traditionellen Lebens- und Glaubensformen als auch im Blick etwa auf soziale oder ethische oder psychologische Implikationen.
- Hier geht es aber auch über Rückbezüge zu einer bestimmten Konfession oder Religion hinaus – und damit anders als in Familie oder Gemeinde – um die Beachtung der womöglich ganz unterschiedlichen Hintergründe in der Schülerschaft. Diese können binnenkonfessionell oder binnenreligiös ausgeprägt sein, werden aber angesichts einer gesellschaftlichen Situation, die durch zunehmende weltanschauliche und religiöse Pluralität geprägt ist, auch in der Beachtung unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Positionen aufgenommen werden müssen.
- In der Schule geht es nicht primär um eine Vermittlung einer religiösen Tradition, sondern – von unterschiedlichen Standpunkten aus – um eine von Respekt getragene Begegnung mit unterschiedlichen Formen und Anliegen von Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen. Hierbei ist Sorge zu tragen, dass die Schüler/innen ihre jeweiligen Hintergründe angemessen wiedererkennen, sie durchdringen und vertiefen können – aber auch die Freiheit zu Distanz *und/oder* verstärkter Aneignung durch kritische Anfragen haben.

- Im Religionsunterricht der Schule wird die Thematisierung von Glaubenstraditionen von einem anderen Blickwinkel aus betrieben als im gemeindlichen Kontext. Geht es hier um die – womöglich auch kritische und kontroverse – Einübung in konfessionell-religiöse Lebens- und Glaubensformen, geht es in der Schule stärker um die Auseinandersetzung mit ihnen, wobei in der methodisch-didaktischen Anlage des Unterrichts sowohl für identifikatorische wie für distanzierende Haltungen auf der Seite von Schülerinnen und Schülern Raum gegeben sein muss.
- Im Religionsunterricht der Schule wird interreligiöses Lernen anders angelegt sein als im gemeindlichen Rahmen. Geht man hier auf dem Hintergrund der von allen Beteiligten – mehr oder minder – geteilten gemeinsamen religiösen Überzeugung aus, so gilt diese Vorannahme für den schulischen Bereich ganz überwiegend nicht mehr. In der Schule ist die in der Gesellschaft insgesamt zunehmende Pluralisierung auch in religiöser Heterogenität der Schülerschaft abgebildet. Unter der Voraussetzung, dass Schüler/innen nicht nach Konfession, Religion und Weltanschauung im Religionsunterricht getrennt werden, ist damit im Bereich der Schule eine Heterogenität schon im Klassenzimmer vorhanden. Interreligiöses Lernen ist damit nicht nur von einer Öffnung nach außen abhängig, sondern kann auch mit den Möglichkeiten eines Dialogs im Religionsunterricht arbeiten, in dem unterschiedliche Standpunkte über beteiligte Personen mit eingetragen werden können.
- Der Dialog im Klassenzimmer führt mit Notwendigkeit zurück zu religiösen und weltanschaulichen Positionen, die in verstärktem Maße zur Kenntnis genommen werden müssen: Traditionen werden ausgehend von lebensweltlichen Fragen auf ihre Relevanz für gegenwärtige Sinndeutungen, Handlungsperspektiven und Hoffnungen abgeklopft. Und auch umgekehrt werden religiöse Grundthemen so aufbereitet, dass z.B. die in religiösen Traditionen verankerten Forderungen nach Gerechtigkeit oder Zusagen auf Menschenwürde oder Verheißungen auf Gnade ungeachtet von Leistung oder die zentrale Würdigung der Armen gegen dominante gesellschaftliche Entwicklungen bei uns für die Schüler in ihrem Reibungs- und Identifikationspotenzial wahrgenommen werden können. Hierbei wird – auch angesichts ihrer kulturellen geschichtlichen und gegenwärtigen Relevanz – das Christentum und das Judentum eine starke Beachtung erfahren. Nicht zuletzt wegen ihrer Wirkungsgeschichte, aber auch zur Klärung gegenwärtiger Positionen wird der Islam in verschiedenen Ausprägungen und werden die Weltreligionen, wie z.B. der Buddhismus, eine angemessene Beachtung finden.
- Religionsunterricht in der Schule nimmt die religiösen und welt-



anschaulichen Positionen von Schülerinnen und Schülern, die von Eltern, Freunden, Vereinen und Gemeinden geprägt sind, auf und versucht eine von Respekt gegenüber Sachen und Personen getragene Klärung auf religiösem Gebiet herbeizuführen. Anders als im gemeindlichen Bereich muss in der Schule keine Homogenität der religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen Voraussetzung für die Beschäftigung mit religiösen Themen sein. Im Gegenteil erscheint – zumindest aus Hamburger Perspektive mit seinem seit langem praktizierten Ansatz eines Religionsunterrichts für alle – die Einbindung von Schüler/innen mit möglicherweise ganz unterschiedlichen oder auch wenig ausgeformten religiösen Positionen als Chance dafür, in diesem Rahmen in einen Dialog zu treten, der im größeren gesellschaftlichen Bereich angesichts zunehmender Fragmentierungen und Gegensätzlichkeiten oft nicht mehr oder nur unter erheblichen Belastungen stattfindet.

## Fazit

Religionspädagogik hat in den verschiedenen Feldern unterschiedliche Aufgaben für religiöse Erziehung und interreligiöse Verständigung. Im Blick auf den schulischen Religionsunterricht heißt das, dass er sich mit Recht von ihm zugeschriebenen Aufgaben entlasten muss, die mit Priorität entweder von Eltern oder von der Gemeinde erfüllt werden können. Statt kurzschlüssig dem schulischen Religionsunterricht alles zuzuweisen, was sich in anderen Bereichen als schwierig erweist, scheint mir ein anderer Weg angemessener, nämlich den Gründen der Defizite in (Teil-)Familien und Gemeinden nachzugehen und zu fragen, wie religiöse Erziehung in diesen beiden Bereichen auf dem Hintergrund der eigenen Traditionen, der heutigen Lebenswelt und tragfähiger theologischer Ansätze begründet werden und umgesetzt werden kann. Statt schnell die eigenen Aporien in immer neue Forderungen an den schulischen Religionsunterricht umzumünzen, sollten die Voraussetzungen und Möglichkeiten religiöser Erziehung im häuslichen und gemeindlichen Bereich gründlich durchbuchstabiert werden. Ernüchterung und Neuansätze, die eine klarere Priorisierung und einen frischen Wind in diesen Bereichen mit sich bringen könnten, sind nur nach dieser Durcharbeitung möglich. Damit wären dann aber auch wichtige Voraussetzungen gegeben, die speziellen Aufgaben, die in dem Gesamtfeld religiöser Erziehung der schulische Religionsunterricht zu erfüllen hat, unbelasteter und klarer zu definieren.

Unterschiedliche Arbeitsfelder und Prioritäten sind notwendig, um von den eigenen Stärken ausgehend Prioritäten formulieren und umsetzen zu können. Das hilft, religionspädagogisch konkret und zielgerichtet zu arbeiten,

sich von Komplexität nicht erdrücken, sondern in ihrem Rahmen sich bewegen zu können. Und: Durch wechselseitige Verständigung gilt es, voneinander zu wissen, gezielt miteinander zu kooperieren und berechtigt davon ausgehen zu können, dass man interreligiöse Verständigung insgesamt am besten dadurch vorantreibt, indem man die Potenziale zunehmend ausschöpft, die im eigenen Arbeitsfeld liegen und durch Kontakte mit anderen Arbeitsfeldern eine Arbeitsteilung sichert und durch gezielte Kooperationsprojekte überschneidende Aufgaben zusammen angeht.

## Zum Weiterlesen

- Weiße, Wolfram (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster u.a. 21999.
- Goßmann, Hans-Christoph/Ritter, André (Hg.), Interreligiöse Begegnungen. Ein Lernbuch für Schule und Gemeinde, Hamburg 2000.

## Literatur

- Bernhardt, Reinhold, Die Pluralistische Religionstheologie. Relativitätsschock für den christlichen Glauben?, in: Weiße, Wolfram, Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster 2002, 19-34.
- Beuchling, Olaf, Buddhistische Religiosität junger Vietnamesen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Weiße, Wolfram (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster u.a. 21999, 59-89.
- Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, 2 Bde., Opladen 2000.
- Falaturi, Abdoldjavad, Der Islam im Dialog, Hamburg 51996.
- Müller, C., Die Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine empirische Untersuchung (Arbeitstitel), Diss. an der Univ. Hamburg (im Entstehen).
- Sandt, Fred-Ole, Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft, Münster u.a. 1996.
- Weiße, Wolfram (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster u.a. 21999.