

Eigenes und Fremdes. Religiöse Grundbildung in LER

von
Eva-Maria Kenngott

„Wir sagen ... von einem Menschen, er sei uns durchsichtig. Aber es ist für diese Behauptung wichtig, dass ein Mensch für einen anderen ein völliges Rätsel sein kann. Das erfährt man, wenn man in ein fremdes Land mit gänzlich fremden Traditionen kommt; und zwar auch dann, wenn man die Sprache des Landes beherrscht. Man *versteht* die Menschen nicht. ... Wir können uns nicht in sie finden.“¹

„Gemeinsam leben lernen“ war ein Leitgedanke des Grundsatzpapiers, das die erste Brandenburgische Bildungsministerin Marianne Birthler im Jahr 1991 im Hinblick auf den geplanten Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ herausgab.² Kinder und Jugendliche verschiedener weltanschaulicher und religiöser Herkunft sollten nicht nach Bekenntnissen getrennt, sondern gemeinsam in der Schule über Fragen der Orientierung und der Gestaltung des Lebens diskutieren. Seitdem sind mehr als zehn Jahre vergangen, LER ist im Land Brandenburg unter dem leicht veränderten Namen „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ zum allgemeinbildenden Schulfach geworden, und auch die heftige öffentliche Diskussion, die mit der Einführung des Fachs verbunden war, ist abgeebbt. Der Streit mit den Kirchen, der schließlich vor dem Bundesverfassungsgericht ausgetragen wurde, mündete in einen Vergleich, in dem die Stellung des Religionsunterrichts im Land Brandenburg verbessert und gleichzeitig LER als neues Schulfach abgesichert wurde. Mit anderen Worten: die Aufregung um LER hat sich gelegt, und im neuen Schulfach LER ist der Alltag eingezogen. Die Hoffnungen im Hinblick auf eine grundlegende Reform des Bildungssystems, die zu Zeiten der Wende und in den ersten Jahren danach mit LER verbunden waren, sind einem gewissen Realismus gewichen. Die flächendeckende Einführung des Faches in der Sekundarstufe I ist nach Zahlen aus dem Bildungsministerium vom Herbst 2003 schon weit vorangeschritten.³ Die Einführung von LER für die Klassenstufe 5/6 ist in Gang gekommen.

Mögen die Ergebnisse der Auseinandersetzung nun die Befürworter von LER eher froh, die Gegner eher traurig stimmen, so verbindet beide Seiten eine Problemlage, die sich auch in der aufgeregten Debatte um LER widerspiegelte. Denn eine Reihe grundsätzlicher Fragen werden LER-Befürworter und -Gegner auch in den kommenden Jahren begleiten und vermutlich sowohl in der Didaktik von LER als auch in der Religionspädagogik eine bedeutende Rolle spielen. Eine dieser Fragen ist ein Konzept religiöser Grundbildung, ein Anliegen, das von Anbeginn zentral für die InitiatorInnen von LER war. Das dialogische Prinzip, das von Marianne Birthler stark gemacht wurde, ist freilich nur eine der Fragen, die im Zusammenhang religionskundlichen Unterrichts von Bedeutung sind.

Die InitiatorInnen von LER waren sich darin einig, dass die positivistisch orientierte Schule der DDR viel zu lange die Lebensfragen von Kindern und Jugendlichen, ihre Fragen nach Orientierung und Sinnggebung, aus dem Unterricht ausgeklammert und damit zentrale Aufgaben von Bildung, die auch die Bildung der Person betreffen, vernachlässigt habe. Der Beirat für LER stellt deshalb in seinem Gutachten, das vor

¹ Wittgenstein zit. n. GEERTZ 1983, 20.

² EDELSTEIN u.a. 2001, 25ff.

³ Die Zahlen schwanken, je nach Schulamt und dessen Einzugsgebiet, zwischen knapp 70% und 100%.

einigen Jahren veröffentlicht wurde und auf das ich im Folgenden noch häufiger zu sprechen kommen werde, fest:

„Einigkeit scheint weitgehend darin zu bestehen, dass die religiöse Dimension in der Gesellschaft und in den persönlichen Lebensgeschichten nicht unterschlagen werden darf, wenn die Schule ihren Bildungsauftrag nicht verkürzt wahrnehmen soll. Dies spricht zunächst einmal grundsätzlich für die Thematisierung von Religion in der Schule.“⁴

Ein entscheidender Gedanke von LER war also von Anbeginn, die religiöse Dimension nicht länger aus der Schule zu verbannen und den Unterricht so zu organisieren, dass *alle* Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterschiedliche Perspektiven bedenken und entfalten konnten. Bei der Frage, was die zentralen Inhalte einer solchen religiösen Grundbildung in LER sein könnten, herrschte jedoch lange Zeit Unklarheit. Es wurden beispielsweise mehrere Anläufe für einen Rahmenlehrplan für LER genommen. Das schon erwähnte Gutachten des Beirats für LER machte der Testphase dann vor nunmehr gut zwei Jahren ein Ende und legte detaillierte Überlegungen auch zur religionskundlichen Dimension von LER vor.

Ich werde deshalb im Folgenden zunächst ‚unseren eigenen‘ Diskussionsstand skizzieren und das Beiratgutachten besonders im Hinblick auf die Vorschläge im religionskundlichen Bereich resümieren. Da ich nicht alle Überlegungen des Gutachtens teile, werde ich mich in weiteren Schritten den aus meiner Sicht zentralen Herausforderungen für eine religiöse Grundbildung zuwenden. Ich werde zuerst danach fragen, welcher Art die gesellschaftlichen Entwicklungen sind, auf die ein Konzept religiöser Grundbildung reagieren sollte. Danach werde ich ein Problem ins Zentrum meiner Überlegungen stellen, das ich für das grundlegende bei der Beschäftigung mit anderen Religionen halte, und zwar die Frage, inwiefern und in welchem Sinne wir andere Religionen verstehen können. Ich werde das Problem in zwei Schritten präzisieren: zunächst werde ich versuchen, die Problemlage zu sortieren und zentrale Kritikpunkte der interkulturellen Hermeneutik vorstellen. Im Anschluss daran werde ich das Problem des Verstehens anderer Religionen auf die Frage beziehen, wie und in welchem Sinne wir Innen- und Außenperspektive von Religion im religionskundlichen Unterricht wahrnehmen und aufnehmen sollten. Die Debatte um das Verstehen anderer Kulturen und Religionen hat viele Facetten, so dass ich lediglich versuchen kann, einige wichtige Argumentationsmuster herauszuarbeiten. Doch mein Ziel besteht nicht in der Rekonstruktion dieser Debatte; ich habe hingegen vor, zentrale Elemente von religiöser Grundbildung aus den genannten Überlegungen zu gewinnen. Abschließend werde ich mich deshalb mit den grundlegenden Kompetenzen beschäftigen, auf die meines Erachtens religiöse Grundbildung zielen sollte.

1. Basisstrukturen für LER

Das Fach LER genießt innerhalb der scientific community im Kreise der verwandten Schulfächer wie „Ethik“, „Philosophie“ oder „Werte und Normen“ bis heute keinen sonderlich guten Ruf, denn der merkwürdige Sonderling, an dem das Land Brandenburg so verbissen festhielt, galt bzw. gilt als wissenschaftlich wenig seriös: sollten doch anders als in den anderen verwandten Schulfächern die Lebensfragen Jugendlicher im Zentrum des Unterrichts stehen. Dies erschwerte die wissenschaftliche Abgrenzung und Durchdringung des neuen Faches und führte immer wieder zu dem Vorwurf, in LER würden die Schülerinnen und Schüler therapiert.⁵ Die wissenschaftli-

⁴ EDELSTEIN u.a. 2001, 48.

⁵ Z.B. SCHNEIDER 1999.

che Begleitung des Modellversuchs LER, der von 1992-1995 durchgeführt wurde, schien die Skepsis auf empirischer Ebene zu bestätigen. Die Ergebnisse des Erziehungswissenschaftlers Achim Leschinsky, die in dem Band „Vorleben oder Nachdenken?“ dokumentiert sind, waren recht ernüchternd. Er konstatierte u.a. das weitgehende Fehlen einer ethischen Perspektive in dem von ihm beobachteten LER-Unterricht. Der Unterricht verbleibe insgesamt zu stark im Lebenskontext der Jugendlichen.⁶ Und auch im neuesten Forschungsbericht werden Mängel festgestellt. Die Autorinnen verweisen darauf, dass es den Lehrerinnen und Lehrern häufig nicht gelinge, die religionskundliche Dimension in den LER-Unterricht zu integrieren.⁷ Große Religionen scheinen häufig en bloc abgearbeitet zu werden⁸ und religionskundliche Themen seien bei Schülerinnen und Schülern weniger beliebt.⁹

Zwei Besonderheiten unterscheiden das Fach LER deutlich von verwandten Schulfächern: Zum einen ist ein zentraler Bezugspunkt von LER die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Es gehört zum Credo des Faches von Anbeginn an, dass Lebensfragen und Orientierungsprobleme Jugendlicher im LER-Unterricht aufgegriffen werden sollten. Diese lebensweltliche Perspektive ist im Grunde bis heute ein Zankapfel im Kanon der verwandten Fächer. Philosophie- und Ethik-Unterricht hielten sich lange in erheblicher Distanz zu LER und bezogen sich in starkem Maße auch methodisch auf ihre Bezugsdisziplin, die Philosophie. Der Religionsunterricht hingegen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend den Anliegen von Kindern und Jugendlichen geöffnet – doch häufig wurde eben diese Entdifferenzierung des Religionsunterrichts und der Verlust spezifisch religiöser Orientierung beklagt.

Doch LER unterscheidet sich in einem weiteren Punkt zentral von verwandten Schulfächern: es liegt im Selbstverständnis des Faches begründet, das Spektrum von Lebensfragen integrativ zu erarbeiten und nicht vorzugsweise eine philosophisch-ethische Perspektive oder die religiöse Dimension eines Problems zu entwerfen. So liegt der Schwerpunkt von Ethik- bzw. Philosophieunterricht bei allen didaktischen Streitfragen und unterschiedlichen Begründungsstrategien doch im Bereich des philosophischen und ethischen Fragens und Begründens auf dem Hintergrund der Bezugsdisziplin Philosophie; religionskundliche Anteile, die zweifelsohne auch Bestandteil der entsprechenden Schulfächer sind, führen ein eher randständiges Dasein, ohne dass der Bezug zu den zentralen Inhalten der Fächer wirklich geklärt wäre.¹⁰ Der Religionsunterricht hingegen beansprucht zwar, einen zentralen Anteil schulischer Werteerziehung zu tragen, doch findet diese Werteerziehung notwendigerweise auf dem Hintergrund der christlichen Religion statt. Mittlerweile jedoch stellt sich auch für den angestammten Religionsunterricht in Westdeutschland die Frage, inwiefern dieses Modell angesichts zunehmender Säkularisierungstendenzen noch adäquat sein kann.

LER hat sich demgegenüber vorgenommen, verschiedene Dimensionen von Lebens- und Orientierungsfragen zu bearbeiten, ohne die Blickrichtung auf eine philosophisch-ethische Dimension einerseits oder eine religiöse Dimension andererseits zu

⁶ Vgl. LESCHINSKY 1996, 190ff.

⁷ Vgl. GRUEHN / THEBIS 2002, 5, 144f.

⁸ Vgl. ebd., 54.

⁹ Vgl. ebd., 145.

¹⁰ Diese Diagnose steht in Zusammenhang mit der Stellung des Ethik-Unterrichts im Verhältnis zum Religionsunterricht. Ich möchte mich an dieser Stelle jedoch nicht näher mit einer Diskussion der Frage von Ethik als Ersatz- oder Alternativfach befassen (vgl. dazu EDELSTEIN u.a. 2001, 50ff).

zentrieren. In der Unterrichtspraxis ist dies zugegebenermaßen bisher, wie eingangs festgestellt, nicht immer optimal gelungen. Doch der Wissenschaftliche Beirat für LER reagierte auf die genannten Probleme und veröffentlichte ein Gutachten, in dem er Empfehlungen zur Strukturierung des Faches unterbreitete.¹¹ Das Gutachten wurde leider bislang in der akademischen Öffentlichkeit kaum zur Kenntnis genommen¹², obwohl es eine Reihe von Anreizen bietet, über Grundfragen im Bereich des wertorientierten Unterrichts neu nachzudenken. Der Beirat schlägt vor, die Dimensionen des Faches „Lebensgestaltung“, „Ethik“ und „Religionskunde“ als „Basisstrukturen“ zu begreifen. Auch im Hinblick auf die Integration der drei Dimensionen macht der Beirat – themenabhängig – unterschiedliche Vorschläge. Ich werde im Folgenden kurz die wichtigsten Argumente vorstellen und die Basisstruktur „Religionskunde“ etwas genauer untersuchen.

Das Gutachten zielt darauf ab, die Beliebigkeit bei der Bearbeitung von Themen im LER-Unterricht zu reduzieren und die Gefahr der Oberflächlichkeit des Unterrichts zu begrenzen. Die Verfasser versuchen deshalb zunächst die Eigenlogik der Dimensionen des Faches LER „Lebensgestaltung“, „Ethik“ und „Religionskunde“ mit dem Terminus „Basisstrukturen“ zu erfassen. „Basisstrukturen sind“, so definieren die Autoren, „plausible Netze von grundlegenden Inhalten bzw. Handlungsweisen, die einen Wissensbereich bestimmen.“¹³ Die einzelnen Definitionsmomente lassen manches im Unklaren, etwa die Frage, was ein Wissensbereich ist. Und in welchem Sinne nennen die Autoren Inhalte grundlegend? Und was ist mit der Metapher des Netzes gemeint? Ich beginne zunächst mit dem grundlegenden Argument der Eigenlogik von Wissensbereichen. Es stammt von Fritz Oser, einem der Mitverfasser des Gutachtens. Oser spricht in einem seiner früheren Bücher von „Mutterstrukturen“. Er führt den Begriff dort im Anschluss an den Entwicklungspsychologen Jean Piaget ein und versteht darunter „nicht mehr hintergehbare kognitive Grundstrukturen“.¹⁴ Er unterscheidet drei derlei nicht mehr weiter reduzierbare Mutterstrukturen, die in der menschlichen Entwicklung herausgebildet werden: die Intelligenzentwicklung ist um den Bezug zwischen Subjekt und Objekt, die Moralentwicklung um den Bezug zwischen Subjekt und Subjekt und die religiöse Entwicklung um den Bezug zwischen Subjekt, Letztgültigem und Subjekt zentriert.¹⁵

Im Fach LER lassen sich zwei verschiedene „Mutterstrukturen“ oder, um den neueren Begriff zu verwenden, „Basisstrukturen“ rekonstruieren.¹⁶ Es müssen im Unterricht zwei verschiedene Argumentationslogiken berücksichtigt beziehungsweise herausgearbeitet werden: das ethische Denken beruht im Kern auf dem Bezug zwischen Subjekt und Subjekt, während in der „Religionskunde“ im Kern religiöse Fragen mit Bezug zum ‚Letztgültigen‘ behandelt werden. Doch das Gutachten geht – sicher zum Erstaunen manches Lesers oder mancher Leserin – noch einen Schritt weiter und beschreibt auch „Lebensgestaltung“ als eine solche Basisstruktur. „Lebensgestaltung“ ließe sich in der Logik der eben vorgestellten Argumentation vermutlich mit der Bezugnahme des Ich auf sich selbst in Verbindung bringen. Die Basisstrukturen be-

¹¹ Vgl. EDELSTEIN u.a. 2001.

¹² Die Zahl der Rezensionen ist gering, vgl. FAUTH 2002, SCHLÖMERKEMPER 2002.

¹³ Ebd., 77.

¹⁴ OSER / GMÜNDER 1996, 61.

¹⁵ Vgl. ebd. 69.

¹⁶ Die Begriffe sind nicht vollständig deckungsgleich, die Autoren scheinen den Begriff „Mutterstruktur“ dann zu bevorzugen, wenn sie deren grundlegenden generativen Zug im Blick haben (vgl. z.B. EDELSTEIN u.a. 75; 95).

ziehen sich folglich auf Grundformen des Denkens (bzw. Handelns), die sie repräsentieren.

Eine wichtige Schlussfolgerung aus Osers Ansatz ist die Nicht-Rückführbarkeit der Strukturen aufeinander.¹⁷ Religion lässt sich demnach nicht auf Moral reduzieren¹⁸, und Moral ist nicht aus Religion herzuleiten.¹⁹ Beide Strukturen sind von einer internen Logik des Argumentierens beherrscht, die sich bei Kindern und Jugendlichen zwar eigenständig entwickelt; doch in der Lebenswelt sind die Diskurse nicht scharf gegeneinander abgegrenzt.²⁰ Entsprechend besteht die Gefahr, dass die lebensweltliche Vermischung sich in den Unterricht hinein fortsetzt. Diese Gefahr ist in LER umso größer, da der Unterricht nicht fokussiert ist auf philosophisches oder religiöses Fragen und Argumentieren.

Alle drei Basisstrukturen sind um einen inneren inhaltlichen Kern herum gruppiert, der durch eine Dichotomie formuliert ist. Um die Kerne herum wird dem/r BetrachterIn eine Netzstruktur präsentiert, in der unterschiedliche inhaltliche Bestimmungen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Im Falle der „Ethik“ steht die Dichotomie „Moralität als inneres oder äußeres Regelsystem“ versus „Un-Moralität als innere oder gesellschaftliche Anomie“²¹ im Zentrum, im Falle der „Religionskunde“ „Aufgeschlossenheit/ Interesse für Religionen“ versus „Gleichgültigkeit gegenüber und Abscheu vor allem Religiösen (Abwehr)“²², im Falle der „Lebensgestaltung“ „Konstruktion und Verfolgung eines Lebensziels“ versus „Flucht, Scheitern, Sinnlosigkeit und Ekel“²³. In der Basisstruktur, die sich mit Religion befasst, steht also eine persönliche Haltung zur Religion im Zentrum, während „Ethik“ die Etablierung eines Regelsystems und „Lebensgestaltung“ das Gelingen oder Scheitern des Lebens eines Einzelnen in den Blick nimmt. Auf dem Hintergrund einer säkularisierten Gesellschaft unterliegt die Beziehung zur Religion der Option des Einzelnen und beruht auf freier Entscheidung.

Die Basisstrukturen sind demnach Ausdruck unterschiedlicher Beziehungsstrukturen oder Formationen, in der sich das Individuum auf sich selbst, die anderen und die Welt bezieht. Deshalb ist es fraglich, ob bzw. inwiefern sie die Struktur einer wissenschaftlichen Disziplin rekonstruieren. Schaut man sich die Basisstruktur „Ethik“ genauer an, so sieht man recht schnell, dass sie nicht die philosophische Ethik in Gänze widerspiegelt. Die Autoren fragen vielmehr nach den Kontexten, Voraussetzungen

¹⁷ Vgl. ebd. 61.

¹⁸ Das Phänomen, Religion auf Moral zu reduzieren, ist im Zuge der Aufklärung häufig zu beobachten. Man denke nur an das klassische Beispiel: Lessings Ringparabel.

¹⁹ Dies ist einer der Streitpunkte mit den Kirchen in der Auseinandersetzung um LER. Im Selbstverständnis der Kirchen ist ein entscheidender Ort der Werteerziehung der Religionsunterricht, die Religion also ‚Quelle‘ von Moral. Die Kirchen scheinen dabei zu ignorieren, dass ein zentrales Merkmal moderner Ethik eben darin besteht, die Begründung von Moral jenseits der Religion zu suchen.

²⁰ „Wir gehen davon aus ..., dass im Prinzip keine Möglichkeit besteht, etwa ein religiöses Phänomen ethisch zu beschreiben und ein ethisches sozialwissenschaftlich, anthropologisch zu erklären. Es gibt eine Inkommensurabilität der Sprache, die nicht einfach eliminiert werden kann. Lebensweltlich hingegen bestehen viele Überlappungen, und hier ist auch eine Subsumption der Ethik unter die Religion möglich und umgekehrt.“ (EDELSTEIN u.a. 2001, 77f)

²¹ Ebd., 86.

²² Ebd., 90.

²³ Ebd., 93.

und Möglichkeiten des *Lernens* von Moral.²⁴ Sie rekonstruieren Moral in moralpädagogischer Perspektive und erheben dabei nicht den Anspruch, sich auf die philosophische Ethik als Bezugsdisziplin zu beziehen.²⁵ Die Vorschläge sind deshalb pädagogisch im LER-Unterricht nutzbar, weil Elemente benannt werden, die *konstitutiv für das Erlernen von Moral* sind. Die Konsequenzen dieser Position sind erheblich und widersprechen nicht nur großen Teilen der universitären Lehrerbildung, sondern auch dem Selbstverständnis insbesondere der verwandten Schulfächer. Schülerinnen und Schüler sollen in LER nicht eine „Reduktionsform der philosophischen Ethik“²⁶ lernen. Sie sollen Unterstützung erhalten beim moralischen Lernen, das vorwiegend im Horizont alltagsweltlicher Fragen stattfindet.²⁷

Anders verhält es sich mit der Basisstruktur „Religionskunde“. Bei deren Prüfung ergibt sich das folgende Bild: die religionskundliche Struktur wird deutlich mehr im Hinblick auf die wissenschaftliche Bezugsdisziplin abgebildet.²⁸ „Religiöse Lehren“, „Religiöse Gebräuche“, „Inneres religiöses Leben“, „Religiöses Gesetz, religiöses Handeln“ und „Religiöse Menschen“ lassen die Formen des Religiösen wie ein Panorama vorüberziehen.²⁹ Es wird eine Phänomenologie der Religion erstellt, in deren Zentrum die Frage zu stehen scheint: Wie stellt sich uns das Religiöse, dem wir mit Aufgeschlossenheit oder Gleichgültigkeit gegenüber stehen, in unterschiedlichen Lebens- und Ausdrucksformen dar?³⁰ Ist der ‚pädagogische Nutzen‘ der religionskundlichen Struktur dann der Überblick über die Formen religiösen Lebens? Der Unterschied zur „Ethik“ ist bedeutsam: Wird mit der Basisstruktur „Ethik“ eine pädagogische Unterstützung beim Lernen von Moral angestrebt, so zielt religionskundlicher Unterricht, wie ihn die Autoren skizzieren, auf die Wahrnehmung fremder Sinnsysteme als Formen gelebten Lebens. „Religionskunde“ in diesem Sinne verdeutlicht Religion als „vielfach gelebte Option“³¹, so dass nicht die Exotik des Fremden zum Aufscheinen gebracht werden soll, sondern die Relevanz religiöser Orientierung für Fragen der Weltdeutung, der Sinnggebung und der moralischen Orientierung.

Insoweit gebe ich den Autoren des Gutachtens recht: religionskundlicher Unterricht sollte auf dem Hintergrund der Bezugsdisziplin Religionswissenschaft stattfinden. Er ist weder Bestandteil religiöser Sozialisation noch ein Ausflug in fremde Lebenswelten. Er soll hingegen eine Auseinandersetzung mit Formen religiösen Lebens auf dem Hintergrund einer gewissen Distanz zum Gegenstand in Gang setzen.³² Doch möchte ich auch einen Dissens markieren: die religionskundliche Basisstruktur ist nahezu ausschließlich auf dem Hintergrund der Bezugsdisziplin Religionswissenschaft formuliert, eine pädagogische Reflexion von Bedingungen und Zielen religionskundlichen Unterrichtens schlägt sich nicht in der Konstruktion der Basisstruktur

²⁴ Dabei machen sich die Autoren eine Reihe von Beiträgen aus dem Spektrum der Theorien der Moralentwicklung zunutze. Die Bezugsdisziplin der Basisstruktur „Ethik“ ist demgemäß vorwiegend die „Entwicklungspsychologie der Moral“. (ebd., 107)

²⁵ Vgl. ebd., 105ff.

²⁶ Ebd., 106.

²⁷ Vgl. ebd.

²⁸ Als Kronzeugen werden Eliade, Stolz, Bataille (Theorie über Religion) und Wulff (Religionspsychologie) genannt (ebd., 88).

²⁹ Vgl. ebd., 90.

³⁰ „Dann folgen fünf zentrale Kreise, die jene Elemente enthalten, die mit großer Wahrscheinlichkeit in den verschiedenen Religionen und im gelebten Atheismus in der einen oder anderen Form auftreten.“ (ebd., 88)

³¹ Ebd., 111.

³² Vgl. ebd., 109ff.

nieder.³³ Ich denke dabei an einen der „Ethik“ vergleichbaren Zugang, der die religionskundliche Dimension pädagogisch erschließen könnte: Steht in der „Ethik“ das Lernen von Moral im Zentrum pädagogischer Reflexion von Ethik, so halte ich für die „Religionskunde“ die Frage für zentral, wie das *Verstehen fremder Sinnsysteme* im Unterricht jedenfalls graduell ermöglicht werden kann und welche Elemente eines solchen Verstehensprozesses benannt werden können.³⁴

Das Gutachten des Beirats für LER versucht, dem neuen Fach eine Struktur zu geben, mit der die Beliebigkeit im Unterricht reduziert werden soll. Die Basisstrukturen übernehmen dabei eine Brückenfunktion zwischen Bezugsdisziplinen und dem Schulfach LER, was insbesondere für die Basisstruktur „Ethik“ bei allen Problemen im Detail gelungen zu sein scheint. Im Hinblick auf den religionskundlichen Bereich sehe ich für ein Konzept religiöser Grundbildung noch eine Reihe ungelöster Probleme, die ich im Folgenden diskutieren möchte.

2. Herausforderungen an eine religiöse Grundbildung

In den vergangenen Jahren wurde viel über den Prozess der Pluralisierung geschrieben, in dem sich moderne Gesellschaften befinden und von dem wir alle betroffen sind. Das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen und Religionen bringt Erfordernisse mit sich, die relativ neu für uns sind. Denn der moderne Nationalstaat konnte über einen verhältnismäßig langen Zeitraum hinweg auf zweierlei Weise kulturelle und religiöse Unterschiede domestizieren. Die Identität des Nationalstaats wird zum einen durch Ausschluss oder Benachteiligung - meist kultureller Minderheiten – hergestellt.³⁵ Der Umgang mit kulturellen und/ oder religiösen Differenzen im Staate selbst basiert in der Regel auf einer der Grundauffassungen des Liberalismus, der eine Strategie der Ausklammerung favorisiert hat: kulturelle und/oder religiöse Unterschiede werden als Fragen persönlicher Präferenz in den privaten Raum verschoben, so dass die Auseinandersetzung um ‚Fragen des guten Lebens‘ nicht die in der politischen Öffentlichkeit zu treffenden Entscheidungen beeinflussen kann.³⁶ Durch die Migrationswellen der vergangenen Jahrzehnte hat sich diese Situation jedoch nach und nach verändert, so dass wir alle zunehmend mit Problemen des Zusammenlebens mit Menschen aus anderen Kulturen und Religionen konfrontiert werden. Ein Indikator für das Konfliktpotential, das dadurch entstanden ist, ist sicherlich der schon lange schwelende Kopftuchstreit hierzulande, aber auch in Frankreich. Und es ist neben dem parallel laufenden und sich gegenseitig

³³ In England, wo religionskundlicher Unterricht eine viel längere Tradition hat als bei uns, ist die Analyse von Säkularisierungsprozessen Ausgangspunkt eines eigenen didaktischen Konzepts im Bereich des interreligiösen Lernens (vgl. BAUER 1999, 256ff).

³⁴ Es ist lediglich an einigen Stellen zu erahnen, dass die Autoren dem Problem des Verstehens Relevanz beimessen – doch allerdings ohne Konsequenzen für den Aufbau der Basisstruktur als ganzer. So erscheint die Entwicklung des religiösen Urteils, das von Fritz Oser an anderer Stelle ausführlich erforscht wurde (OSER / GMÜNDER 1996), als weitere Untersetzung des religiösen Ethos. Dabei hätte eine zentralere Verortung dieses Elements innerhalb der „Religionskunde“ eine pädagogische Rekonstruktion der Basisstruktur erleichtert. Das Verstehen religiöser Sinnsysteme wäre aus dieser Perspektive als Prozess individueller Entwicklung zu deuten, der im LER-Unterricht pädagogisch unterstützt werden kann. Auf die im engeren Sinne hermeneutischen Überlegungen im Gutachten, die Karl Grözinger in einem Exkurs zu unterschiedlichen Interpretation der Figur des Abraham in den drei großen monotheistischen Religionen vorgelegt hat, werde ich später eingehen.

³⁵ Vgl. MATTHES 1999, 412f.

³⁶ Thomas Hobbes schloss aus der Erfahrung des religiösen Bürgerkriegs eben dies, dass Glaube im Wesentlichen eine private Angelegenheit ist. Er verbannte religiöse Ansprüche aus der öffentlichen Sphäre und legte ein Minimalbekenntnis fest, das er auf die berühmte Formel brachte: „Jesus ist der Christus“. Die grundlegenden Argumente sind nachzulesen in HOBBS 1992, 380-383.

überlagernden Prozess der Säkularisierung eben jene neue Situation, die u.a. die Frage nach religiöser Grundbildung für alle Kinder in der Schule hat virulent werden lassen.

Doch der moderne Pluralismus bringt hinsichtlich der Frage nach religiöser Grundbildung noch einen zweiten Typus von Problemen mit sich. Der Religionssoziologe Peter Berger, der den Vorgang der Pluralisierung insbesondere für die USA sehr eindringlich beschrieben hat, analysiert im Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und Religionen auch die Rückwirkungen der Pluralisierung auf den Einzelnen. Das Zusammenleben verschiedener Kulturen und Religionen führt nach Berger nicht allein dazu, dass sie sich austauschen und beeinflussen; der moderne Pluralismus verändert die Beziehung des Einzelnen zu sich selbst und ‚seiner‘ Religion:

„Die Floskel von der >religiösen Präferenz< ... trifft diesen Sachverhalt haargenau: die Religionszugehörigkeit des Einzelnen ist keine unwiderruflich feststehende Tatsache, keine Gegebenheit, an der er ebensowenig etwas ändern kann wie an seinem genetischen Erbe; sie wird vielmehr zum Objekt seiner Wahl, zu einem Produkt jenes Prozesses, in dem er seine Welt und sein Selbst konstruiert und konstituiert. Es gibt eine sehr erhellende amerikanische Redewendung: ‚Ich weiß noch nicht, was später aus mir wird.‘ ... In Fragen der Religion zum Beispiel kann es durchaus ein fünfzigjähriger Mann sein, der so spricht, ein Mann, der soeben zum Buddhismus übergetreten ist, der aber nicht weiß, ob dies seine letzte Bekehrung im Leben war oder ob sie nur ein weiteres Glied in einer Kette persönlicher Wandlungen ist.“³⁷

Nun mag man Bergers These von der Wahl der Religion fast wie ein Konsumgut für überzogen halten. Doch Berger macht auf eine Entwicklung aufmerksam, die wiederum Auswirkungen auf Bedingungen und Ziele religiöser Grundbildung hat. Religiöse Sozialisation, so Bergers Vermutung, ist brüchig geworden; dem Einzelnen ist die Last der Entscheidung bei der Frage „Wie hältst Du’s mit der Religion?“ aufgebürdet. Religion, so Bergers These, ist in den Strudel all der Fragen geraten, die nicht mehr quasi selbstverständlich vorgegeben, sondern der Entscheidung des Einzelnen anheim gegeben und damit problematisch geworden sind. Auch dieser Problemkreis, ich will ihn unter die Frage der Konstitution einer religiösen Identität fassen, hat Auswirkungen auf die Konzeption von religiöser Grundbildung. Sie wird sich damit befassen müssen, SchülerInnen in der Auseinandersetzung mit religiösen Sinnangeboten zu unterstützen und sie jedenfalls ansatzweise dazu zu befähigen, sich reflektierend auf diese Vielfalt beziehen zu können. Mit diesen beiden Voraussetzungen, der Pluralisierung unserer Gesellschaft mit all den daraus folgenden praktischen Problemen zum einen und den veränderten Bedingungen religiöser Sozialisation zum anderen hat sich, so glaube ich, religiöse Grundbildung u.a. zu befassen. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen sollten Konsequenzen haben für deren Konzeption wie für anzustrebende Kompetenzen. Auch in der Diskussion um LER wurden – leider viel zu stark ideologisiert - Fragen dieser Art indirekt immer wieder thematisiert. Ich möchte weitere Überlegungen in diese Richtung jedoch zunächst zurückstellen und das Nachdenken über die Konsequenzen für religiöse Grundbildung noch etwas verschieben.

3. Eigenes und Fremdes - Religionen verstehen

Wenn wir an kulturellen Pluralismus denken, fällt uns für gewöhnlich zuallererst die Frage nach dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller und/oder religiöser Herkunft ein. Dabei entstehen häufig Verstehensprobleme in einem

³⁷ BERGER 1999, 73f.

geteilten Alltag, die aus dem Zusammentreffen unterschiedlicher Handlungsorientierungen resultieren. Axel Horstmann nennt diese neue Dimension einer Hermeneutik das Problem des *Verstehens als interkultureller Praxis*.³⁸ In dieser praktischen Hermeneutik, wie ich sie nennen möchte, ist der Versuch zu verstehen notwendig im Umgang mit Menschen anderer Kulturen und Religionen. Am Arbeitsplatz oder in der Schule, um nur zwei Orte zu nennen, die kaum einer meiden kann, sind Verstehensleistungen unterschiedlicher Art gefordert, um sich aufeinander einzustellen. Hermeneutik in diesem Sinne ist keine Methode wissenschaftlicher Spezialisten beim Interpretieren von Texten, sondern eine neue Herausforderung für die Bewältigung von Problemen des Zusammenlebens.

Bevor ich jedoch auf einige Grundprobleme einer interkulturellen³⁹ Hermeneutik zu sprechen komme, möchte ich versuchen, zwei Problemtypen auseinander zu halten: Probleme der einen Art sind alle Fragen, die mit dem Verstehen oder Missverstehen des Anderen zusammenhängen. Unser zentrales Problem liegt dann darin, dass wir die Äußerungen von Angehörigen einer anderen Kultur oder Religion nicht verstehen, weil wir sie nicht oder mangelhaft in ihrem Kontext verorten können. Deshalb sind Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen und Religionen häufig von Missverständnissen begleitet. Davon zu unterscheiden sind Konflikte, die durch unterschiedliche normative Orientierungen und Wertungen zwischen den Kulturen und Religionen entstehen. Die beiden Fragen überlagern sich sowohl in unseren gegenwärtigen Diskursen wie in der interkulturellen Pädagogik sehr häufig.⁴⁰ Doch gerade deshalb möchte ich auf ihre Unterscheidung drängen. Ein beliebtes Argument innerhalb der interkulturellen Pädagogik, insbesondere in der am häufigsten vorzufindenden Variante der Begegnungspädagogik, lautet nämlich, dass wenn wir das Fremde erst verstünden, wir ihm dann auch mit Toleranz begegnen könnten. Hier wird das Verstehen des Fremden zur Voraussetzung seiner moralischen Berücksichtigung. Das pädagogische Arrangement verfährt dann entsprechend: Wenn wir dem Fremden, meist Anders-Religiösen begegnen und ihn verstehen, so können wir seiner Lebensauffassung auch Respekt entgegen bringen. Aus dem Verstehen erwächst in dieser Sichtweise die angestrebte Kompetenz, die meist mit Respekt oder Toleranz umschrieben wird und sowohl in vielen Konzepten interkultureller Pädagogik wie interreligiösen Lernens ganz vorne steht. Ich möchte diesen Schritt nicht nur deswegen anzweifeln, weil aus Verstehen auch die radikale Ablehnung des Fremden resultieren kann. Ich halte die Unterscheidung der Fragen auch deshalb für wichtig, weil das Verstehen und das Respektieren bzw. Tolerieren uns vor jeweils andere Probleme stellt, die in der Konsequenz auch die pädagogischen Überlegungen beeinflussen (sollten). In der Praxis des Zusammenlebens sind beide Probleme, das Entstehen von Missverständnissen einerseits und Konflikte aufgrund unterschiedlicher normativer Orientierungen andererseits, häufig miteinander verwoben. Die gesellschaftliche Ausgangslage erzwingt das Nachdenken über die genannten Problemlagen, und auch ein Konzept religiöser Grundbildung partizipiert daran. Denn auch in einem Unterricht, in der eigene und fremde Religionen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden, sind zentrale Fragen die des Verstehens anderer Religi-

³⁸ Vgl. HORSTMANN 1999, 446.

³⁹ Probleme der Verhältnisbestimmung von Kultur und Religion werde ich aussparen, doch betrachte ich die hermeneutischen Probleme als strukturell gleich.

⁴⁰ Dem weiteren Problem des Machtgefälles zwischen den Kulturen, meist der Mehrheitskultur gegenüber der oder den Minderheitenkultur(en), kann ich jetzt nicht nachgehen. Eine genauere Analyse moralpädagogischer Problemlagen nehmen wir in KENNGOTT / STEIL (2003) vor.

onen, die Auseinandersetzung um unterschiedliche Orientierungen und der respektvolle Umgang miteinander.

Zunächst möchte ich mich dem Verstehen zuwenden. In den Sozialwissenschaften und der Philosophie ist in den vergangenen Jahren eine lebhafte Diskussion zur interkulturellen Hermeneutik geführt worden. Dabei war ein zentrales Problem, inwiefern die klassische Hermeneutik, die von Schleiermacher über Dilthey bis zu Gadamer führt, auch auf das interkulturelle Verstehen angewendet werden könne. Die Hermeneutik bezog sich wesentlich auf Texte aus zurückliegender Zeit, mit der wir – jedenfalls nach Gadamer – durch einen Überlieferungszusammenhang verbunden sind. Beim Verstehen anderer Kulturen und Religionen ist die Kluft, die überwunden werden muss, allerdings nicht unbedingt eine zeitliche, sondern vor allem eine räumliche.⁴¹ Wie ist diese Kluft zwischen Kulturräumen zu bearbeiten? Können wir uns fremde Kulturen und Religionen überhaupt mit den uns zur Verfügung stehenden Methoden verstehen? Oder führt die Interpretation von Texten, aber auch Praktiken aus anderen Religionen, nicht zu einer verzerrten Wahrnehmung, die unserer Begriffsbildung auf dem Hintergrund der abendländischen Tradition und insbesondere der christlichen Religion geschuldet ist? Auch die Religionswissenschaft und das oben kurz vorgestellte Modell einer Basisstruktur „Religionskunde“ sind von dieser Art grundlegender Fragen betroffen ebenso wie religionskundlicher Unterricht selbst. Ich möchte diese Frage mit einer beeindruckenden Schilderung von Matthes untermauern, der aus einem Interview zitiert. Es geht hier um den Religionsbegriff, der von einer Inderin im Interview in Frage gestellt wird:

„Sie haben mich gebeten, Ihnen darüber zu erzählen, wie ich mich als Hindu begreife. In aller Ausführlichkeit habe ich das getan. Aber bitte verstehen Sie das alles nicht so, als ob ich Ihnen über meine Religion erzählt hätte. Natürlich habe ich das Erziehungssystem des Westens durchlaufen, ich kenne ganz gut, in welchen Kategorien westliche Menschen gewöhnlich denken und sprechen, und deswegen habe ich mit Ihnen über meinen Hinduismus so geredet, als ob er meine Religion wäre, damit Sie verstehen, über was ich mit Ihnen gesprochen habe. Aber meinen Hinduismus würde ich nie so begreifen, als hätte ich selbst eine hinduistische Religion, das wäre bei jedem andern Hindu ebenso. Ich würde noch nicht einmal als meinen Hinduismus bezeichnen, was Sie als meine Religion bezeichnet haben, das ist eine westliche Art, auf uns zu sehen. Bitte vergessen Sie das nicht, wenn Sie das ganze Zeug auf den Tonbändern analysieren.“⁴²

Der Religionsbegriff selbst scheint also nicht zum Selbstverständnis und zu der Art religiöser Praxis zu passen, in deren Kontext sich die interviewte Frau versteht. Universalistische Begriffe aus der westlichen Wissenschaftstradition, so die Quintessenz, die Matthes zieht, sind nicht geeignet, um andere Religionen und damit uns fremde Sinnsysteme zu verstehen.

Doch sind andere Kulturen und Religionen uns wirklich so fremd? Schon Dilthey stellte als Grundprinzip der Hermeneutik fest: „Die Auslegung wäre unmöglich, wenn die Lebensäußerungen gänzlich fremd wären. Sie wäre unnötig, wenn in ihnen nichts fremd wäre.“⁴³ Zwischen diesen Polen bewegt sich die Hermeneutik, und es stellt sich die Frage, ob dieses Diktum auch im Hinblick auf das Verstehen anderer Religionen gilt. Wie fremd sind sie uns? Wie sehr vereinnahmen oder verzerren wir sie durch unsere Art der Darstellung und/ oder der begrifflichen Durchdringung?⁴⁴ Und gibt es eine Brücke, die nicht nur zwischen zurückliegenden Zeiten und dem Interpre-

⁴¹ Vgl. HORSTMANN 1999, 435.

⁴² Zit. n. MATTHES 1999, 420.

⁴³ DILTHEY 1979, 225.

⁴⁴ Vgl. MALL 2000, 338.

ten, sondern auch von einem Kulturraum zum anderen gespannt werden kann?⁴⁵ Will man die grundlegende Skepsis am Verstehen des Fremden vermeiden, so kommt ein beliebtes Mittel zum Einsatz, das die Kluft zwischen den Kulturen überbrücken soll: es sind von allen geteilte Universalien, die den Zugang zum Fremden jedenfalls partiell offen halten. Doch Annahmen dieser Art sind, das ist zu bedenken, höchst voraussetzungsvoll.⁴⁶ Dies bedeutet nicht unbedingt, dass die skeptischen Argumente am Ende die besseren sind, aber sie gemahnen jedenfalls zu einer gewissen Vorsicht, was die Anwendung von uns selbstverständlichen Begriffen und Denkmustern auf andere Kulturen und Religionen angeht.

Doch ich glaube, dass ein weiteres Zurücktreten die geschilderte Problemlage beim Verstehen anderer Religionen zwar nicht beseitigt, doch aber ein wenig relativiert. Denn bei allen Überlegungen zum Verstehen fremder Kulturen und Religionen ist die grundlegende Unterscheidung, die wir treffen, die zwischen Eigenem und Fremdem. Beide Seiten sind Teil der Unterscheidung, bei der die eine Seite nicht ohne die andere zu denken ist: das Eigene wird erst zum Eigenen durch das Fremde. Das Eigene wird zum Teil einer Unterscheidung, indem es vom Fremden unterschieden wird. Eigenes und Fremdes sind immer Bestandteil dieser Unterscheidung und nichts ‚an sich‘ Feststehendes, sie sind Konstruktionen, die sich aufeinander beziehen.⁴⁷ Und so ist der Versuch, eine andere Religion zu verstehen, immer auch eine Herausforderung an die eigenen Verstehensvoraussetzungen. Die Unterscheidung erinnert gewissermaßen daran, dass das Fremde nicht zur Spielart des Eigenen wird. Auch die eigene Sichtweise bleibt nicht unberührt von der Auseinandersetzung mit dem Anderen. Verstehen wäre demnach ein dialogischer Prozess, der auch den Verstehenden nicht unberührt lässt.⁴⁸ Das Eigene kann fragwürdig werden in seiner Differenz zum Fremden. Fremdverstehen und Selbstverstehen gehören demnach zusammen.⁴⁹ Der Versuch, Fremdes zu verstehen, bietet gleichzeitig die Möglichkeit, sich auf sich selbst zu besinnen.

Die hier nur kurz angedeutete Überlegung geht der skeptischen Frage, inwieweit wir andere Religionen verstehen, voraus; sie bietet zwar keine Antworten auf die oben kurz skizzierten Einwände, doch verweist sie auf die Bezogenheit dessen, der verstehen will, auf das oder den er verstehen will. Und fast könnte man sagen, dass die gravierendsten Folgen dieser Überlegung diejenigen sind, die den Verstehenden in

⁴⁵ Nach Gadamer stehen wir in einem Überlieferungszusammenhang zur zurückliegenden Zeit (HORSTMANN 1999, 440; STRAUB / SHIMADA 1999, 459). Das hermeneutische Problem ist bei der Überbrückung von Kulturräumen etwas anders gelagert, denn während über die Zeit hinweg Bedeutungen reaktiviert werden können, handelt es sich bei der Distanz zum anderen Kulturraum um verschiedene „Subjekt-Positionen“, die miteinander im Dialog stehen (vgl. HORSTMANN 199, 435).

⁴⁶ Auch Osers Untersuchungen zur Stufenentwicklung des religiösen Urteils – und ebenso das Gutachten für LER - unterliegen, dies ist wohl deutlich geworden, diesen zweifelnden Fragen. Denn das Forschungsinstrumentarium basiert auf eben jenen universalistischen Begriffen, deren Gültigkeit über den westlichen Kulturraum hinaus angezweifelt werden kann.

⁴⁷ Dieses Argument ist besonders wichtig in der Auseinandersetzung um den Begriff der Kultur selbst. Es wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass Kulturen *keine* abgeschlossenen, festen und Menschen determinierenden Gebilde sind, Adäquates gilt für Religionen. Eine Debatte dazu findet sich in „Erwägen Wissen Ethik“ 14 (2003), S.150ff, bei der Alexander Thomas' Vorschläge zu einer interkulturellen Kompetenz eben jener Kritik ausgesetzt sind.

⁴⁸ Auch dies natürlich eine grundlegende Erkenntnis der klassischen Hermeneutik. Zum dialogischen Moment einer interkulturellen Hermeneutik vgl. STRAUB/ SHIMADA 1999.

⁴⁹ Dieses Argument, das die schwierige Alternative zwischen universalistischen Grundannahmen, die dem Verstehen vorausgehen (s.o.) und relativistischen Positionen, bei denen das Fremde als abgeschlossenes Zeichensystem unüberwindlich fremd bleibt, überwindet, übernehme ich von KOPETZKY 1998.

die Relativität seinem Gegenstand gegenüber treiben. Es ist der Religionssoziologe Peter Berger, der in seiner Analyse des modernen religiösen Pluralismus eben dieses Argument aufgreift: Das Wahrnehmen des Fremden erzeugt einen Riss in der Selbstverständlichkeit des gegebenen Eigenen. Wäre dies nicht auch ein Gewinn eines Unterrichtes, der auf religiöse Grundbildung zielt? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, wenn sie denn stattfindet, wäre dann in hohem Maße Anlass zur Selbstreflexion.⁵⁰

Ich bin einigermaßen sicher, dass diese Form der Argumentation viele theologische Gegenargumente auf den Plan ruft, denn ich habe an keiner Stelle die Frage nach der Wahrheit gestellt. Und dies liegt insbesondere daran, dass ich sie nicht für die entscheidende Frage bei der Auseinandersetzung mit anderen Religionen halte. Sie wird dann relevant, wenn die eigene Position als die einzig richtige angesehen wird, aber dann stellt sich wiederum das Problem des Verstehens des Fremden nur bedingt, denn warum sollte ich etwas verstehen wollen, wenn ich es für falsch oder irrelevant halte? Deshalb ‚glaube‘ ich, dass die grundlegende Frage die nach der Möglichkeit des Verstehens selbst ist. Sie zieht dann detailliertere Fragen nach sich wie etwa die nach den Ebenen, auf denen ein Verstehensprozess der fremden Religion anzusiedeln ist. Dieter Fauth macht hier einen interessanten Vorschlag: er unterscheidet fünf Ebenen, auf denen wir den Zugang zu fremden Religionen suchen können: die Phänomenebene, die Zeichenebene, die Symbolebene, die Relevanzebene und die Reflexionsebene.⁵¹ Er beschreibt damit einen Vorgang, der gewissermaßen von ‚außen‘, von den Phänomenen nach ‚innen‘ zu den heilvollen Erfahrungen auf der Relevanzebene voranschreitet. Die Reflexionsebene befasst sich mit der auch von mir ins Auge gefassten Unterscheidung des Eigenen und des Fremden selbst. Ich werde mich im folgenden Kapitel noch etwas näher mit dem Außen und dem Innen der Religion befassen und dann auch noch einmal auf Fauths Vorschlag eingehen. Doch ich möchte vorausschicken, dass die Frage, auf welcher Ebene wir eine Begegnung mit anderen Religionen suchen, von eminenter Bedeutung dafür ist, was wir als zentrale Bestandteile religiöser Grundbildung ansehen wollen.

Zunächst möchte ich jedoch noch einmal kurz auf die Unterscheidung zurückkommen, die ich vorne getroffen habe. Dort habe ich argumentiert, dass beim Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und Religionen ein Problem ‚praktischer Hermeneutik‘ entstehe. Es handelt sich dabei um eine Gemengelage zwischen Missverständnissen und Konflikten wegen verschiedener normativer Orientierungen. Ich denke, dass es hilfreich sein könnte, diese beiden Probleme zu unterscheiden, weil eine Tendenz in der interkulturellen Pädagogik zu beobachten ist, die ich mit einem berühmten Satz umschreiben möchte, der Madame de Staël zugeschrieben wird: „Alles verstehen, heißt alles verzeihen“. Und damit bin ich beim Problem der Toleranz angekommen! Die Unterstellung, das Fremde zu verstehen – die eben diskutierten Probleme beim Verstehen lasse ich jetzt außer acht – führe dazu, es dann auch tolerieren zu können, ist nicht nur pädagogisch außerordentlich naiv.⁵² Es wird damit entweder ein moralischer Relativismus favorisiert, der Moral im Rahmen ihrer jeweiligen Kultur versteht, was ich für sehr fragwürdig hielte; oder es wird ein merkwürdiger

⁵⁰ Berger beschreibt diesen Prozess der Relativierung eigener Grundüberzeugungen eher kritisch, während ich versuche, die positiven Seiten möglicher Selbstreflexion zu betonen (vgl. BERGER 1999, 44ff).

⁵¹ Vgl. FAUTH, 2002, 140.

⁵² Eine ausführliche Kritik an den verschiedenen Ansätzen interkultureller Pädagogik habe ich in KENNGOTT / STEIL 2003 vorgenommen.

Begriff von Toleranz unterstellt. Ich halte es im Anschluss an Rainer Forst für sinnvoll, dann von Toleranz zu sprechen, wenn wir etwas tolerieren, obwohl wir es für falsch halten. Über die Grenzen der Toleranz wäre dann ein moralischer Diskurs zu führen.⁵³ Wer jedoch alles verzeiht, nachdem er es verstanden hat – und falls er es verstanden hat -, ist, so scheint mir, paternalistisch oder gleichgültig. Und ließe sich dann noch von Toleranz sprechen?

Doch ich möchte an dieser Stelle keine Auseinandersetzung mit einer häufig anzutreffenden Variante interkultureller Pädagogik führen, sondern lediglich festhalten, dass ich meine, dass sich Toleranz gegenüber dem Fremden nicht aus dem Verstehen des Fremden ableiten lässt. Toleranz als eine anzustrebende Kompetenz bei der Auseinandersetzung mit anderen Religionen bedarf moralpädagogischer Konzepte, nicht hermeneutischer Überlegungen.

4. Eigenes und Fremdes - Religion von innen oder von außen

Aus der obigen Diskussion könnte man die Schlussfolgerung ziehen, dass wenn wir schon nicht sicher sein können, ob und inwieweit wir andere Religionen verstehen, wir sie am besten selber fragen, wie sie sich verstanden wissen wollen. Und um es vorzuschicken: diese Schlussfolgerung wurde gezogen, sowohl in LER wie auch in Konzepten interreligiösen Lernens in Großbritannien.⁵⁴ Und um auch dies vorzuschicken: ich bin nicht sicher, inwiefern ich diese Schlussfolgerung zu teilen vermag. Denn ein kurzer Rückblick auf die Hermeneutik stimmt auch in dieser Hinsicht vorsichtig. So bemerkte Gadamer, dass die Aufgabe der Hermeneutik sich nicht darin erschöpfe, die Intentionen des Autors zu erfassen. Ich möchte deshalb zunächst fragen, ob Selbstverständnis und Selbstdarstellung der Religionen der Königsweg oder zumindest ein entscheidender Zugang zu anderen Religionen sein können. Aus Sicht einiger grundlegender Verlautbarungen zu LER ist die Hereinnahme so genannter authentischer Vertreter in den LER-Unterricht ein Beitrag in diese Richtung.

Das Problem ‚Religion von innen – Religion von außen‘ hat viele Facetten, die hermeneutische ist eine davon. Es kam in der Debatte um LER insbesondere dann zum Tragen, als die Kirchen aufgrund der religionskundlichen Außenperspektive in LER eine angemessene Behandlung von Religion in Zweifel zogen. Denn besonders die beiden Protagonisten in der Auseinandersetzung um LER, Richard Schröder und Wolfgang Huber, machten LER den Vorwurf, dort würden Religionen wie Tiere in einem Zoo vorgeführt.⁵⁵ Das Ergebnis dieser Vorführung im LER-Unterricht bestünde darin, dass SchülerInnen nichts wirklich Entscheidendes von Religion(en) verstehen könnten. Und eben so häufig wurde von Seiten der LER-Befürworter darauf hingewiesen, dass so genannte authentische Vertreter ihr Selbstverständnis im LER-Unterricht darlegen könnten und dass die Auseinandersetzung mit den Vertretern ein zentraler Bestandteil des Faches sei. Die von den Kirchen eingeforderte Innenperspektive sollte durch die VertreterInnen der Religionen ins Spiel kommen. Diese In-

⁵³ Das Argument habe ich der sehr dichten Einleitung von Forst in einem Band zur Toleranz entnommen. (FORST 2000, 9) Auf das vielschichtige Problem der Habermasschen Unterscheidung zwischen ethischen und moralischen Fragen, das hier betroffen ist, möchte ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen.

⁵⁴ Ich meine damit den interpretativen Ansatz, der im Anschluss an Geertz entwickelt wurde, vgl. BAUER 1999, 253.

⁵⁵ Der polemische Angriff stammt von Richard Schröder in der FAZ vom 11.10.1995, S.16. Huber argumentierte in der Frankfurter Rundschau vom 26.1.1996 etwas moderater mit dem Argument Innenperspektive versus Außenperspektive.

nensicht sollte das Verstehen der Religionen bereichern und den Dialog im Unterricht befördern. Es spielen bei dieser Auseinandersetzung mindestens zwei Schlüsselprobleme ineinander, die im Grunde sehr unterschiedlicher Natur sind, jedoch kaum differenziert wurden.⁵⁶ Das eine ist das genannte hermeneutische, das andere das identitätstheoretische. Denn Hubers und Schröders Vorwurf basiert auch auf einer identitätstheoretischen Annahme, die in der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ niedergelegt ist und die etwas überspitzt und schematisch formuliert religiöse Identität als Voraussetzung des Dialogs mit anderen Religionen sieht.⁵⁷ Die Vorstellung vieler LER-BefürworterInnen ist hingegen, dass der Dialog zwischen den Weltanschauungen und Religionen zentraler Bestandteil der Bildung von Identität sei.⁵⁸ Die beiden Ebenen der Argumentation überlagerten sich nur an einem Punkt vollständig, als von der einen oder anderen Seite behauptet wurde, nur religiöse Menschen könnten – aus ihrem Verständnis für Religion heraus – andere Religionen adäquat thematisieren. Sie hätten dann, so lässt sich wohl schlussfolgern, gewissermaßen einen hermeneutischen Vorteil aufgrund ihrer religiösen Identität. Ich möchte zu diesem eher absurden Teil der Diskussion nur beitragen, dass wir Max Weber, der sich selbst für religiös unmusikalisch hielt, äußerst beeindruckende Einsichten in die Religionen verdanken.

Wenn ich nun wieder auf die Frage der authentischen Vertreter zurückkomme, so sehe ich drei mögliche Argumentationslinien, die unterschiedliche Begründungen für deren Beteiligung im religionskundlichen Unterricht liefern. Die Argumente entstammen unterschiedlichen Diskussionskontexten, so dass ich sie etwas stilisieren werde, und betreffen das Verstehen selbst wie auch die im engeren Sinne religionspädagogische Frage, auf welche Weise im Unterricht ein Zugang zu anderen Religionen eröffnet werden kann. Bei der ersten Argumentationslinie handelt es sich um den Erfahrungsbezug, der gewissermaßen im authentischen Vertreter personifiziert im LER-Unterricht (dasselbe gilt natürlich auch für den Religionsunterricht) sichtbar gemacht wird; bei der zweiten um die Selbstexplikation, die der authentische Vertreter von seiner/ihrer Religion geben kann; bei der dritten um den Dialog, der durch die Auseinandersetzung zwischen VertreterInnen von Religionen und SchülerInnen in Gang gesetzt werden kann.

Ad 1) Die Herstellung eines Erfahrungsbezugs – und damit verlasse ich nur kurzfristig und dem ersten Anschein nach den Dunstkreis der Hermeneutik – hatte in den vergangenen Jahren Hochkonjunktur in reformorientierten Unterrichtskonzepten wie insbesondere dem handlungsorientierten Unterricht. So liegt der Gedanke nahe, auch im religionskundlichen Unterricht den Erfahrungen von SchülerInnen eine wichtige Rolle beizumessen. Ich möchte deshalb prüfen, welcher Stellenwert religiöser Erfahrung im religionskundlichen Unterricht zukommen kann, die lerntheoretische Diskussion werde ich jedoch vernachlässigen. Die Möglichkeit zur Erfahrung sehe ich auf zwei Ebenen, nämlich insofern SchülerInnen die Spiritualität religiöser Menschen erfahren können oder gar selbst eine religiöse Erfahrung im religionskundli-

⁵⁶ Eine Ausnahme bildet das Buch des wissenschaftlichen Beirats für LER. Edelstein u.a. weisen zu Recht darauf hin, dass es bei der Frage des Dialogs mit anderen Religionen immer auch um eine identitätstheoretische Frage gehe (vgl. EDELSTEIN u.a. 2001, 66f).

⁵⁷ Die Denkschrift spricht von „gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit“ als Wechselspiel (Identität und Verständigung 1994, 82) oder von „identifikatorischem Lernen“ und „Öffnung“ (ebd., 60).

⁵⁸ Das für die Konzeption von LER entscheidende identitätstheoretische Argument lässt sich auf die Identitätstheorie von George Herbert Mead zurückführen, dessen zentrale Einsicht darin bestand, Identität aus der Kommunikation zwischen Menschen herzuleiten.

chen Unterricht machen, mitunter auch im Rahmen einer Begegnung mit authentischen Vertretern. Die zweite Variante wurde explizit im Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts in England ins Zentrum gestellt: SchülerInnen sollen im Unterricht für religiöse Erfahrungen sensibilisiert werden und einen eigenen Erfahrungsbezug zu Religionen herstellen. Der Ansatz blickt auf eine gewisse Geschichte zurück, und es wurden eine Reihe schwerwiegender Argumente gegen ihn vorgebracht, die ich hier nicht alle rekapitulieren will.⁵⁹

Ein zentrales Gegenargument scheint mir freilich zu sein, dass religiöse Handlungen im Unterricht *simuliert* werden⁶⁰, so dass eigene ‚Erfahrungen‘ der SchülerInnen das Ergebnis einer solchen Simulation, z.B. eines Rituals sind.⁶¹ SchülerInnen sollen im Mit-/Nachvollzug einer religiösen Handlung die entsprechende Religion besser verstehen. Doch wissen die SchülerInnen nun in irgendeiner Weise mehr über die Erfahrungen von Menschen, die die Religion ausüben? Und welche Art von Erfahrungen machen die SchülerInnen selbst? Entsprechen sie denen der Menschen, die in der jeweiligen Religion beheimatet sind, so dass sie auf diesem Wege die Religion kennen lernen? Ich blicke, wie an meinen Anfragen zu sehen ist, mit einer gewissen Skepsis auf diesen Ansatz. Und dies deswegen, weil solchen Simulationen in der Regel etwas Entscheidendes fehlt und zwar die Einbindung eines Rituals beispielsweise in eine religiöse Gemeinschaft und in den Glaubens- und Lebensvollzug ihrer Angehörigen, ein Manko, das meist nicht thematisiert wird. Denn Simulationen dieser Art verbergen in der Regel, Simulationen zu sein. Und dies ist nicht so harmlos, wie es klingt, denn die Simulation täuscht eine Erfahrung vor, die nie gelingen kann, weil ihr der ursprüngliche Kontext entzogen wurde. Deshalb meine ich, dass dieser Versuch einer realen Begegnung mit einer Religion zwei sehr unterschiedliche Auswirkungen haben kann, natürlich nicht zwangsläufig hat: die vermeintliche Begegnung auf der Erfahrungsebene kann die Fremdheit steigern; sie kann aber auch zu der Illusion führen, etwas verstanden zu haben, wo doch in Wahrheit vielleicht nur exotische Erwartungen bedient wurden. In beiden Fällen wäre auf unterschiedliche Weise der Effekt gegenteiliger Art als der gewünschte. Der Versuch, die Distanz zu anderen Religionen durch eine Sensibilisierung auf der Erfahrungsebene zu überbrücken scheint mir deshalb nicht unproblematisch zu sein.⁶²

Etwas anders liegt der Fall der authentischen Vertreter, auf die ich nun wieder zurückkommen will; denn hier handelt es sich ja um Menschen mit religiösen Überzeugungen und Erfahrungen, mit denen die SchülerInnen sich auseinandersetzen können. Sie treten dann gewissermaßen authentischen Erfahrungen gegenüber. Können SchülerInnen daran Anteil nehmen? Ich möchte, um meine Überlegungen zu präzisieren, auf Clifford Geertz' Buch „Dichte Beschreibung“ zurückgreifen. Er stellt dort die Forderung auf, als Ethnologe „die Dinge aus der Perspektive des Eingeborenen

⁵⁹ Vgl. dazu den Überblicksartikel von BAUER 1999, der viele Schwächen des Ansatzes aufzeigt, z.B. die berechtigte Frage, ob christliche Eltern wollen, dass ihre Kinder eine Phantasie-Pilgerreise nach Mekka unternehmen.

⁶⁰ Religiöse Handlungen werden in der Regel auch dann simuliert, wenn sie im Kontext eines Gesprächs mit authentischen Vertretern stattfinden.

⁶¹ Zu kritischen Überlegungen zur Simulation von Erfahrungen in der interkulturellen Pädagogik vgl. KENNGOTT 2002.

⁶² Bernd Schröder schlägt in seinem Kompetenzkatalog vor, religiöse Vollzüge probeweise zu erleben (vgl. SCHRÖDER 2003, 114). Aus den genannten Gründen hege ich eine gewisse Skepsis gegenüber diesem Vorschlag, so sympathisch ich ihn deswegen finde, weil der Zugang zu Religionen nicht allein auf kognitivem Wege gesucht wird.

zu betrachten“.⁶³ Würde Verstehen dann bedeuten, dessen Erfahrungen durch Perspektivenübernahme nachzuvollziehen, sich also in den anderen Menschen *einzu-fühlen*?

Ich möchte gleich vorausschicken, dass Geertz das Einfühlen geradezu ablehnt⁶⁴ und die dichte Beschreibung auf eine andere Grundlage stellt, auf die ich gleich zurückkommen werde. Dennoch ist die Vorstellung, wir könnten uns durch die Übernahme der Perspektive anderer in ihre Lebens- und Denkweise einfühlen, eine häufig anzutreffende. Können wir auf irgendeine dunkle Weise an den Erfahrungen anderer partizipieren? Können sich SchülerInnen durch Perspektivenübernahme in die Vertreter einer Religion oder Religionsgemeinschaft einfühlen? Der ‚Erfinder‘ des Terminus Perspektivenübernahme, George Herbert Mead, würde auf diese Art von Vorstellung nur auf ernüchternde Weise entgegenen, dass zu seinen Zahnschmerzen glücklicher- oder unglücklicherweise nur jeder selbst Zugang habe.⁶⁵ Ähnlich unmöglich, wie die Schmerzen anderer empfinden zu können, dürfte es deshalb sein, ihre religiösen Erfahrungen nachempfinden zu können. Wenn uns diese Form mystischer Kommunikation, wie Geertz es nennt, nicht möglich ist, dann können wir authentischen Vertretern von Religionen nur begegnen als Menschen, die religiöse Erfahrungen gemacht haben, denen sie eine Bedeutung beimessen.⁶⁶ Über diese Bedeutungen kann man im Unterricht sprechen, sich austauschen und auch diskutieren. Und man kann und sollte natürlich darüber nachdenken, inwiefern sie Relevanz für das eigene Leben haben oder inwiefern sie andere – eigene – Erfahrungsräume eröffnen könnten.

Ad 2) Damit komme ich von der religiösen Erfahrung zur Selbstexplikation; hier sieht Karl Grözinger im Gutachten des Beirats für LER den Ort für authentische Vertreter im LER-Unterricht.⁶⁷ Grözinger versteht die Binnen- und Außenperspektive als Kontrast zwischen der Selbstexplikation der Religionen einerseits und der religionswissenschaftlichen Reflexion und Moderation andererseits:

„Das hier Beschriebene zeigt, dass für die Einbeziehung authentischer Vertreter in den LER-Unterricht stets eine moderierende, aus religionswissenschaftlicher Sicht gewonnene Hermeneutik vonnöten ist, wie dies analog auch für den in der Gegenwart so häufig geforderten Dialog der Religionen gilt. Allein die vorübergehend von sich selbst abstrahierende, Glaubensaussagen auf eine vergleichbare Begrifflichkeit bringende, Darstellung der je eigenen und der fremden Religion ermöglicht einen verstehenden Dialog und ein werteklärendes Gespräch zwischen unterschiedlichen religiösen Positionen.“⁶⁸

Wie gewinnt Grözinger nun eine Hermeneutik aus religionswissenschaftlicher Sicht, um die Binnenperspektive der authentischen Vertreter begrifflich zu präzisieren und in eine religionsvergleichende Perspektive einbetten zu können? Ich komme mit dieser Frage wieder auf Clifford Geertz zurück, auf den sich Grözinger bezieht.⁶⁹ Geertz’

⁶³ GEERTZ 1983, 290.

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ Vgl. MEAD 1998, 206. Mead verwendet den Begriff Perspektivenübernahme nie im Sinne von Einfühlung. Er spricht häufiger von Rollenübernahme und meint damit in der Regel das Abtasten eines Horizontes von generalisierten Erwartungen, der in einer Gruppe geteilt wird.

⁶⁶ Geertz geht sehr hart mit der Vorstellung des Einfühlens ins Gericht: „Es geht nicht darum, eine innere geistige Korrespondenz mit seinen Informanten herzustellen, die darauf ohnehin keinen besonderen Wert legen, da sie, wie wir alle, ihre Seele lieber als ihre eigene Angelegenheit betrachten. Es geht vielmehr darum herauszufinden, wie sie sich überhaupt selber verstehen.“ (GEERTZ 1983, 292)

⁶⁷ Vgl. EDELSTEIN u.a. 2001, 130.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Vgl. ebd., 114. Genauer gesagt: Grözinger bezieht sich auf Fauth und dieser wiederum auf Geertz. Fauth strebt ein Verstehen an, „das eine Religion bzw. Weltanschauung nicht nur gemäß ihren äußer-

zentrales Anliegen ist es, die *Bedeutungen* innerhalb des Diskurses einer Kultur oder Religion zu verstehen. Er befindet sich mit diesem Forschungsdesign auf der Ebene von sprachlichen Symbolen und Zeichen.⁷⁰ Grözinger nun begibt sich auf diese Ebene der Bedeutungen, die innerhalb einer Religion auf Handlungen, Personen oder Sachverhalte bezogen werden, indem er exemplarisch die unterschiedliche Bedeutung, die der Figur des Abraham in den drei großen monotheistischen Religionen beigemessen wird, untersucht. Er rekonstruiert den „hermeneutischen Schlüssel“⁷¹, den die Religionen verwenden, um Abraham eine Bedeutung innerhalb der jeweiligen Religion zu geben. Dieser Schlüssel ist erwartungsgemäß jeweils unterschiedlich, so dass Abraham in einem jeweils anderen Licht erscheint: im Judentum steht das bundesgerechte Verhalten des Abraham, das ihm und seinen Nachkommen als Verdienst angerechnet wird, im Mittelpunkt⁷²; im Christentum erscheint Abraham als Vater des Glaubens,⁷³ während der Islam den Schwerpunkt seines Verständnisses von Abraham auf seine Erkenntnis des wahren und einzigen Gottes legt.⁷⁴

Nun möchte ich zunächst anmerken, dass Grözinger das Geertz'sche Projekt des dichten Verstehens leicht verändert; denn während Geertz besonderen Wert darauf legt, die Ebene symbolischer Handlungen von Akteuren zu untersuchen und daraus vorsichtig Schlussfolgerungen über deren Selbst- und Weltverständnis abzuleiten, fragt Grözinger nach den theologischen Deutungen innerhalb von Religionen. Grözinger bewegt sich damit auf einer Metaebene, auf der Religionen ihr eigenes Selbstverständnis thematisieren und diskutieren. Meine erste Anfrage bestünde deswegen darin, ob bzw. inwiefern die Verlagerung auf den theologischen Diskurs dem Thema geschuldet ist, anhand dessen Grözinger seine Überlegungen präzisiert oder ob er eine gewisse Engführung von Religion im Hinblick auf Theologie vornimmt.

Doch es schließt sich eine weitere Frage an: Wie findet man den hermeneutischen Schlüssel, auf dessen Hintergrund in der jeweiligen Religion Dingen, Ereignissen, Personen oder Handlungen Bedeutung zukommt? Ist doch der ‚Schlüssel‘ zu den Bedeutungen das hermeneutische Grundproblem! Falls ich wiederum Grözinger richtig verstanden habe, so bestünde die Aufgabe der Religionswissenschaft darin, die jeweiligen Axiome der Religionen zu erschließen, und weiterhin darin, die gewonnenen Einsichten in eine vergleichende und den Dialog zwischen den Religionen er-

lichen Merkmalen zur Kenntnis nimmt, sondern den jeweiligen Existentialanspruch bedenkt.“ (Fauth zit. n. EDELSTEIN u.a. 2001, 114)

⁷⁰ Geertz entwickelt sein Konzept explizit aus Überlegungen des späten Wittgenstein, den ich eingangs zitiert habe. Ich möchte nur erwähnen, dass gerade in der Debatte um Wittgenstein das Problem des Kulturrelativismus besonders deutlich wurde. Nun also Geertz' programmatische Äußerungen: „Es wird also unterschieden zwischen dem Festhalten der Bedeutung, die bestimmte Handlungen für die Akteure besitzen, und der möglichst expliziten Aussage darüber, was das so erworbene Wissen über die Gesellschaft, in der man es vorfand, und darüber hinaus über das soziale Leben im allgemeinen mitteilt. Unsere Aufgabe ist eine doppelte: Sie besteht darin, Vorstellungsstrukturen, die die Handlungen unserer Subjekte bestimmen – das >Gesagte< des sozialen Diskurses - , aufzudecken und zum anderen ein analytisches Begriffssystem zu entwickeln, das geeignet ist, die typischen Eigenschaften dieser Strukturen (das, was sie zu dem macht, was sie sind) gegenüber anderen Determinanten menschlichen Verhaltens herauszustellen. Die Aufgabe der Theorie in der Ethnographie besteht darin, ein Vokabular bereitzustellen, in dem das Wissen, das das symbolische Handeln über sich selbst, d.h. über die Rolle der Kultur im menschlichen Leben hat, ausgedrückt werden kann.“ (GEERTZ 1983, 39)

⁷¹ EDELSTEIN u.a. 2001, 115.

⁷² Vgl. ebd., 117ff.

⁷³ Vgl. ebd., 123ff.

⁷⁴ Vgl. ebd., 127ff.

möglichende Perspektive einzuordnen. Doch das hermeneutische Grundproblem ist auf diese Weise nicht entschärft, denn die Objektivität religionswissenschaftlicher Methoden und Grundbegriffe, auf die Grözinger sehr zu vertrauen scheint, unterliegt selbst dem Zweifel interkultureller Hermeneutik, wie ich vorne zu zeigen versucht habe. M. a. W.: die These, die Religionswissenschaft sei dafür zuständig, die Axiome, die dem jeweiligen religiösen Selbst- und Weltverständnis zugrunde liegen, zu rekonstruieren, lässt das hermeneutische Problem, wie denn dieses zu bewerkstelligen sei, vollständig unberührt.

Und schließlich: wenn man die Aufgabe der Religionswissenschaft auf diese Weise bestimmt, welche Rolle kommt dann der Selbstexplikation der Religionen zu? Welchen Platz können die authentischen Vertreter im religionskundlichen Unterricht wirklich einnehmen? Wenn nämlich die Religionswissenschaft die grundlegenden Axiome rekonstruiert hat, was tragen dann die Vertreter bei? Versteht die Religionswissenschaft sie besser als sie sich selbst verstehen? Oder ist die Religionswissenschaft lediglich die Instanz, die ihre alltagsweltlichen Glaubensüberzeugungen begrifflich rekonstruiert? Oder sie kritisiert? Oder könnte dem Dialog zwischen den Religionen, den die Religionswissenschaft dadurch ermöglichen soll, dass sie gewissermaßen eine verobjektivierende und Vergleichsmöglichkeiten schaffende Perspektive einführt, diese Rolle der Kritik zukommen?

Ich habe mit meinen letzten Fragen ein Problem an Grözingers Text herangetragen, das ich dort nur in Spuren gefunden habe.⁷⁵ Auch ich habe es bisher ausgespart. Ich meine damit das Verhältnis von Hermeneutik und Kritik. Denn ich stimme Grözinger nicht zu, wenn er den pluralen Chor religiöser Auffassungen, nachdem sie religionswissenschaftlich seziert wurden, der privaten Entscheidung des Religionswissenschaftlers oder seiner Hörer überlässt.⁷⁶ Denn gerade im Rahmen eines religionskundlichen Unterrichts scheint mir eine wichtige Frage die nach den Kriterien der Bewertung religiöser Traditionen oder Auffassungen zu sein.⁷⁷

Ad 3) Ich komme nun zur dritten und letzten Argumentationslinie, die ich in der Diskussion um die Binnenperspektive der Religionen für zentral erachte und der ich selbst den Vorzug vor den anderen geben möchte: authentische Vertreter ermöglichen oder vertiefen den Dialog im Unterricht. Ich sehe drei Argumente, bei denen dem Dialog eine besondere Bedeutung zukommt. Verstehen kann man erstens als

⁷⁵ Grözinger bezieht die Religionswissenschaft als kritische Instanz in der Regel auf methodische Fragen der Rekonstruktion religiöser Traditionen, z.B. ebd., 130f; auf den Seiten 132ff führt Grözinger die kritische Lesart von Quellentexten durch die Religionswissenschaft vor.

⁷⁶ Grözinger schreibt: „Das bedeutet, der Religionshistoriker – wie der ausgebildete LER-Lehrer – will bewusst die religiösen und theologischen Unterschiede schon zwischen den biblischen Quellen und ihrer nachherigen Rezeption durch die Religionen und Konfessionen wahrnehmen und als je eigenständige, historisch, sozial und kulturgeschichtlich eingebettete Positionen beschreiben. Dabei billigt er den unterschiedlichen Deutungen innerhalb oder zwischen den verschiedenen Religionen je eine eigene legitime Berechtigung zu, als eigenständige Stimme im Chor der Meinungen zu Fragen des menschlichen Lebens, ohne aufgrund dogmatischer Vorgaben die eine oder andere Meinung als falsch oder überholt zu erklären. Damit soll nicht gesagt werden, dass er sich mit all diesen unterschiedlichen Meinungen identifiziert oder dass sie ihm alle gleichgültig sind. Auch er hat, wie jeder bewusst lebende Mensch, eine Meinung und eine Position, sie soll aber so sein, dass in ihr das Hören-wollen unterschiedlicher Meinungen, auch wenn sie von seiner eigenen abweichen, ein Teil des Vollzugs des guten Lebens ist.“ (ebd., 131)

⁷⁷ Ich möchte betonen, dass ich durch das Nachdenken über solche Kriterien nicht das Neutralitätsgebot verletzt sehe, denn es geht nicht um die Auf- oder Abwertung religiöser Traditionen im Unterricht, sondern um eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen.

dialogischen Vorgang betrachten, in dem das Eigene und das Fremde aufeinander bezogen werden.⁷⁸ Damit ist weniger gemeint, dass SchülerInnen andere Religionen besser oder tiefgehender verstehen, wenn sie sehen, wie authentische Vertreter ihre Religion und damit sich selbst verstehen. Dies würde ihnen nämlich nicht die Aufgabe abnehmen, ihrerseits die entsprechende Religion zu verstehen (falls sie dies wollen, was sicherlich nicht immer der Fall ist). Denn die Begegnung mit dem Fremden bewirkt ja zunächst gerade das Problem des Verstehens. In der eingangs zitierten Beobachtung von Wittgenstein kommt dies schön zum Ausdruck. Doch man kann das Verstehen selbst als Dialog begreifen; es wäre demnach ein Prozess, der nicht abgeschlossen ist und der dialogischen Charakter hat.

Doch ich glaube, dass die Auseinandersetzung mit authentischen Vertretern noch in anderer Hinsicht außerordentlich bedeutsam für SchülerInnen sein kann. Ich verlasse damit – endlich – das Gebiet der Hermeneutik. Doch zuvor möchte ich noch anmerken, dass auch SchülerInnen gewissermaßen füreinander authentische Vertreter sein können – und dies war von Anbeginn an das ‚Rezept‘ von LER. Sie können dies insofern als sie selbst unterschiedliche weltanschauliche und religiöse Positionen haben, die sie authentisch in den Unterricht einbringen können und sollen. Damit verlasse ich auch die Diskussion um die authentischen Vertreter und konzentriere mich auf den Dialog im religionskundlichen Unterricht. Der Dialog ist zweitens ein zentraler Ort der Bildung von Identität. Mir scheint, dass Identitätskonstruktionen in pluralistischen Gesellschaften in hohem Maße auf die reflexive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sinnentwürfen angewiesen sind. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass sich die Bedingungen religiöser Sozialisation verändert haben.⁷⁹ Ziel eines Unterrichts, in dem der Dialog gepflegt werden soll, ist deshalb die Ermöglichung von Selbstreflexion durch die Auseinandersetzung mit Fremdem. Und da ich im zurückliegenden Text das Gutachten des Beirats für LER mitunter auch kritisch betrachtet habe, möchte ich es nun einmal zustimmend zitieren:

„Der Erwerb solcher Grundkenntnisse kann ein Beitrag der Schule zum Prozess der Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler sein, in dem sich in der Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen – auch religiös und weltanschaulich motivierten – Lebenskonzepten und Weltdeutungen eine Art ‚Identitätsgewebe‘ entwickelt, das sich im Verlauf der weiteren Lebensgeschichte differenziert, verändert, verdichtet oder auch wieder zerreißt, um neuen Deutungen Platz zu machen. Identität lebt vom Dialog mit dem jeweils Anderen, Eigenes klärt sich in der Begegnung mit Fremdem – auch in der eigenen Kultur und Lebenswelt.“⁸⁰

Der Dialog ist drittens aber auch eine Möglichkeit zur *kritischen* Auseinandersetzung mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen. Damit ist der Dialog auch der Ort, an dem Kritik probenhalber formuliert werden kann, in dem Zustimmung bekundet und Grenzen gezogen werden, aber auch wieder revidiert werden können. Und würde nur ein klein wenig von einem solch kritischen Dialog im religionskundlichen Unterricht eingeübt werden, würde das Aufeinanderprallen unterschiedlicher normativer Orientierungen in unserer Gesellschaft, wie es tagtäglich stattfindet, vielleicht leichter zu bewältigen sein.

Zum Abschluss dieses Kapitels möchte ich nun noch einmal die von Dieter Fauth vorgeschlagenen Ebenen beim Verstehen von Religionen Revue passieren lassen.⁸¹

⁷⁸ S. oben.

⁷⁹ S. oben.

⁸⁰ Ebd., 67.

⁸¹ Vgl. zum Folgenden FAUTH 2002a, 140.

Ich sagte schon, dass diese Ebenen so angesetzt sind, dass sie von außen nach innen vordringen, von der Phänomenologie zur Erfahrung mit anderen Religionen. Der äußere Mantel ist gewissermaßen die Phänomenebene, auf der eine beschreibende Analyse anderer Religionen vorgenommen wird. Auf der Zeichenebene findet eine Kontextualisierung von Bedeutungen statt.⁸² Auf der Symbolebene werden verschiedene symbolhermeneutische Verfahren eingesetzt, um die Tiefendimension von Religionen zu entschlüsseln.⁸³ Auf der Relevanzebene werden soziale Kompetenzen angesprochen, wie sie im Alltag der Religionen von Bedeutung sind. Hier sieht Fauth die Begegnung mit Anders-Religiösen, die „heilvolle Erfahrungen und Fragwürdigkeiten der Religion anhand der Lebensführung des Fremden miterleben“⁸⁴. Und schließlich wird auf der Reflexionsebene die Unterscheidung von Eigenem und Fremdem relevant, so dass über Konsequenzen für die eigene Position nachgedacht werden kann.

Fauths Vorschlag hat mehrer Vorteile, wenngleich ich ihm nicht in jeder Hinsicht zustimme und auch wenn ich noch eine Ebene vermissem, auf der Religionen sich selbst thematisieren.⁸⁵ Er geht erstens weit über die rein äußerliche Analyse religiöser Phänomene hinaus. Er präzisiert zweitens Ebenen, auf denen sich Unterricht, der auf religiöse Grundbildung zielt, Religionen annähern kann. Diese Zugänge zum Verstehen anderer Religionen sind drittens auch weitgehend im Unterricht realisierbar. Und er erschließt viertens Religion nicht allein auf der kognitiven Ebene. Wenn ich nun im Folgenden abschließend über Kompetenzen nachdenke, auf die hin meiner Meinung nach religiöse Grundbildung ausgerichtet sein sollte, so lassen sich darin auch Fauths Überlegungen partiell wiederfinden.

5. Religiöse Grundbildung – worauf zielt sie?

Die Auseinandersetzung mit anderen Religionen sehe ich als einen zentralen Bestandteil religiöser Grundbildung an, was u.a. seinen Grund in der zunehmenden Pluralisierung unserer Gesellschaft hat.⁸⁶ Unterricht, der auf religiöse Grundbildung zielt, steht also von vornherein und immer schon vor dem Problem, Eigenes und Fremdes zueinander in Beziehung setzen zu müssen. Doch dies geschieht, so fürchte ich, häufig wenig problembewusst (im hermeneutischen Sinne), mit der möglichen Konsequenz, dass das Fremde dem Eigenen in gewisser Weise eingemeindet wird. Ich fürchte auch, und ich teile diese Befürchtung mit Manfred Pirner⁸⁷, dass religiöse Grundbildung häufig als Kanon des angeblich Wissenswerten über andere Religionen verstanden wird, deren zentrales Ziel dann die Vermittlung von Grundwissen im

⁸² Auf dieser Ebene sehe ich Geertz Ansatz.

⁸³ Fauth erwähnt an dieser Stelle die Symboldidaktiken von Halbfas und Biehl. Doch liegen zentrale Aspekte der Biehlschen Symboldidaktik in meiner Wahrnehmung auch auf der Zeichenebene.

⁸⁴ FAUTH 2002a, 140.

⁸⁵ Einige Punkte wurden schon in meiner zurückliegenden Argumentation angesprochen: da wäre zum einen die Frage, ob der Erfahrung beim Verstehen eine zentrale Rolle zukommt. Zum zweiten habe ich Bedenken, normative Orientierungen ausschließlich oder vorwiegend unter der Perspektive des Verstehens zu verorten (wenngleich sie, dies ist sicherlich richtig, in ihrem Bedeutungskontext verstanden werden müssen). Drittens glaube ich, dass auf jeder der von Fauth angesprochenen Ebenen die Unterscheidung von Eigenem und Fremdem mitgeführt wird, sie also nicht allein auf einer gewissermaßen abschließenden höchsten Reflexionsebene angesetzt werden kann. Schließlich sehe ich ein Problem darin – und ich weiß, dass dies ein sehr theorielastiger Einwand ist –, dass auf den verschiedenen Ebenen sich teilweise ausschließende Theorien und hermeneutische Ansätze angesiedelt sind.

⁸⁶ S. oben.

⁸⁷ Vgl. PIRNER 2003, 122.

Bereich von Religion wäre. Dem entspricht ein Vorgehen, das in Schulbüchern und Materialsammlungen für die Hand des Lehrers zu finden ist, wonach die Religionen nach äußeren Merkmalen ‚abgeklappert‘ werden, wie z.B. welche Feste/ Feiertage gibt es im Christentum, Judentum, Islam...; welches sind heilige Orte und heilige Schriften; wie nennt man den Raum, in dem religiöse Handlungen der Gemeinschaft vollzogen werden; was ist die jeweilige Erlöserfigur oder Erlösungsvorstellung etc., etc.⁸⁸ Ich glaube, dass diese Form religiöser Grundbildung (in unterschiedlichen Fächern) häufig anzutreffen ist – und dies, obwohl die breite Diskussion über Kompetenzmodelle doch kurzfristig die Hoffnung aufkeimen ließ, dass Bildung nicht länger auf Wissen reduziert werden sollte. Es wird auf diese Weise, so fürchte ich, die Illusion erzeugt, als sei ein relativ oberflächliches Wissen über die großen Weltreligionen ausreichend, um die Anforderungen des gegenwärtigen Lebens bestehen zu können. Es kommt hinzu, dass dieses Problem in der Zwischenzeit vermutlich auch für ‚unserer‘ Religion, das Christentum, gilt. Denn auch hier besteht ja gewissermaßen Alphabetisierungsbedarf, jedenfalls im Land Brandenburg, aber mit einiger Sicherheit nicht nur dort. Insofern erscheint es mir umso wichtiger, die Kompetenzen, auf die religiöse Grundbildung zielen sollte/ könnte/ müsste, so anzulegen, dass sie die Ebene des *Grundwissens* weit hinter sich lassen.

Wenn ich nun aus dem bisher Gesagten eine Reihe von Kompetenzen herleite und zur Diskussion stelle, so wird den LeserInnen sicherlich sogleich auffallen, dass sie eine Verwandtschaft mit den Kompetenzen des Katalogs von Bernd Schröder in der letzten Ausgabe von Theo Web aufweisen. Und vielleicht ist es in gewissem Sinne eher tröstlich und weniger Anlass zur Langeweile, dass es so ist und eine LER-Didaktikerin und ein Religionspädagoge sich nur in einigen Nuancen in den Ergebnissen, aber offensichtlich sehr viel mehr auf ihrem Weg dahin unterscheiden. Ich möchte auch noch vorausschicken, was ich nicht behandelt habe, obwohl es in meiner Formulierung der Kompetenzen eingeht. Da ist in erster Linie die Entwicklungspsychologie zu nennen und zwar besonders was Fragen der religiösen, aber auch der moralischen Entwicklung betrifft.

Ich möchte die Kompetenzen⁸⁹, die ich für zentral halte, zunächst in zwei große Kategorien unterteilen und sie ganz grob mit den Begriffen Verstehen und Urteilen umreißen. Zunächst zum Verstehen: Das Verstehen findet in der Spannung zwischen Selbstverstehen und Fremdverstehen statt, es liegt ihm die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem zugrunde. Ich werde deswegen Kompetenzen formulieren, die mehr im Bereich der Selbstreflexion liegen, bei anderen liegt der Schwerpunkt auf dem Fremdverstehen. Die Kompetenzen, die die Selbstreflexion betreffen, sind allerdings nicht nur meinen hermeneutischen Überlegungen geschuldet, sondern sie ergeben sich auch aus den vorne angedeuteten Argumenten im Hinblick auf religiöse Identität. Die Bedingungen religiöser Sozialisation haben sich, um Peter Berger noch einmal in Erinnerung zu rufen, gravierend verändert. Dies sollte m.E. dazu führen, gerade die Bedeutung der religiösen Dimension für den Einzelnen im Unterricht der Reflexion zu unterziehen. Die erste Kompetenz richtet sich jedoch auf die religiöse Dimension als solche: *Religion auf dem jeweiligen Stand der Entwicklung als Dimen-*

⁸⁸ Mein Sohn kam in den Genuss dieser Art von religiöser Grundbildung in einer Berliner Grundschule im Fach Geographie.

⁸⁹ Da Bernd Schröder auch schon so viel Wichtiges zur Diskussion um Mindeststandards beigesteuert hat, kann ich all dies getrost vernachlässigen.

*sion des Lebens erkennen, von der Menschen als ganze in ihren Lebensvollzügen betroffen sind und in der sie sich in Beziehung zu einem Ultimativen sehen.*⁹⁰

Die Reflexion der eigenen Voraussetzungen ist eine Reflexion jugendlicher Lebenswelt. Diese ist für Jugendliche im Land Brandenburg (aber nicht nur dort, doch ich beziehe mich jetzt auf den Kontext von LER) häufig säkular. Doch zu dieser Lebenswelt von Jugendlichen gehört auch, dass in ihr religiöse Symbole versteckt sind, quasi-religiöse Helden umhergeistern, eine Begeisterung für die magische Beeinflussung der Welt zu finden ist und vieles mehr, ohne dass den Jugendlichen ein religiöser Bezug bewusst wäre. Die zweite Kompetenz lautet dementsprechend: *Die eigene Lebenswelt nach ihrer Beziehung zur religiösen Dimension befragen und im Alltag – dem Stand der Entwicklung und dem Lebensalter entsprechend – religiöse Spuren auffinden.*

Die Vorstellungskraft und das Wissen über die prägende Kraft – vorwiegend – des Christentums sind bei Jugendlichen unterschiedlich ausgeprägt, in den östlichen Bundesländern sind häufig religiöse Analphabeten anzutreffen, sogar was zentrale Kenntnisse über das Christentum betrifft. Daraus folgt die dritte Kompetenz: *Die prägende Kraft des Christentums für unsere Kultur, unser Selbst- und Weltverständnis erkennen und an Beispielen entschlüsseln können.*

Ein wichtiger Zugang zu Religionen ist die religiöse Sprache,⁹¹ die jedoch vielen gleichzeitig sehr fremd und hermetisch geschlossen erscheint. Die vierte Kompetenz bezieht sich dementsprechend auf die Ebene der (vorwiegend) sprachlichen Zeichen:⁹² *Den Sinn und die Besonderheit religiöser Sprache auf dem jeweiligen Stand der Entwicklung erkennen, mit Grundformen religiöser Sprache vertraut sein und exemplarisch mögliche Bedeutungen einer sprachlichen Äußerung im Kontext der jeweiligen Religion erschließen.*

Parallel dazu möchte ich das Feld religiöser Handlungen als eigene Ebene der Wahrnehmung von Religion ansehen. Auch die Bedeutung religiöser Handlungen ergibt sich erst aus dem Kontext der jeweiligen Religion. Die fünfte Kompetenz möchte ich deswegen so beschreiben: *Religiöse Handlungen als Ausdrucksformen von Religionen kennen lernen und exemplarisch deren Bedeutung im Zusammenhang der jeweiligen Religion entfalten.*

Religionen werden weithin in unserer Gesellschaft nur punktuell wahrgenommen und dann wiederum vorzugsweise als ‚Mechanismen‘, die ihren Mitgliedern in vielfacher Hinsicht Restriktionen bezüglich ihrer Lebensweise auferlegen. Mir erschien es dementsprechend wichtig, SchülerInnen einen Sinn dafür zu eröffnen, dass Religionen sich deutend auf die Gesamtheit menschlichen Lebens beziehen. Im Anschluss an diese Bemerkung folgt nun die sechste Kompetenz: *Religionen als Optionen begreifen, die menschliches Leben in einen sinnstiftenden Zusammenhang stellen, die Vielfalt dieser Sinnangebote begreifen, sie exemplarisch auf Grundfragen des menschlichen Lebens beziehen und zu Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Daseinsbewältigung in Beziehung setzen.*

Im zweiten Teil des Kriterienkatalogs möchte ich Kompetenzen beschreiben, die sich vorwiegend auf die Fähigkeit des Umgangs mit Menschen, die andere normative Orientierungen haben, beziehen. Diese Kompetenzen zielen stärker auf das Zusam-

⁹⁰ Ich übernehme an dieser Stelle die Betrachtungsweise von Fritz Oser, bin aber auch für andere Formulierungen offen.

⁹¹ S. oben.

⁹² Fauth bezieht auf dieser Ebene der Zeichen sehr viel ein z.B. auch religiöse Kleidung und Rituale, was insofern konsistent ist als es ihm um die *Bedeutung* der Zeichen geht. Ich habe mich jedoch vorläufig mit Schröder dafür entschieden, den religiösen Vollzügen einen eigenen Abschnitt zu widmen.

menleben mit Menschen, die einer anderen Religion oder Weltanschauung angehören, ab.

Zur Kenntnis nehmen, dass sich aus Religionen unterschiedliche normative Orientierungen ergeben; dem Stand der Entwicklung gemäß Kriterien zur kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Orientierungen entwickeln und exemplarisch deren Relevanz für die eigene Lebensführung prüfen.

Normative Orientierungen von Angehörigen anderer Lebensformen in ihrem Kontext verstehen, altersangemessen Toleranz gegenüber anderen Lebensformen üben, auch wenn sie auf dem Hintergrund der eigenen Überzeugungen abgelehnt werden und entwicklungsangemessen anhand von Kriterien über die Grenzen von Toleranz nachdenken.

Auf respektvolle Weise mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen kommunizieren.

Ich hoffe, dass meine Überlegungen wiederum dem Dialog zwischen Religionspädagogik und der Didaktik des Faches LER, das von vielen immer noch mit großer Skepsis betrachtet wird, förderlich sind oder ihn zumindest nicht behindern!

Literatur

BAUER, JOCHEN, Zwischen Religionskunde und erfahrungsorientiertem Unterricht, Neuere religionsdidaktische Konzeptionen in England, in: Weiße, Wolfram (Hg.): Vom Monolog zum Dialog - Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster 1999, 249-270.

BERGER, PETER L., Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit, Gütersloh 1999.

DILTHEY, WILHELM, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Gesammelte Schriften Bd.7, Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft/Göttingen 1979, 7. unveränderte Auflage.

EDELSTEIN, WOLFGANG / GRÖZINGER, KARL E. / GRUEHN, SABINE / HILLERICH, IMMA / KIRSCH, BÄRBEL / LESCHINSKY, ACHIM / LOTT, JÜRGEN / OSER, FRITZ, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen, Weinheim / Basel 2001.

FAUTH, DIETER, Theologisches Verstehen fremder Weltsichten – Ansätze im Christentum für eine integrative Sinnorientierung, in: Werte und Normen – Wandel, Verfall und neue Perspektiven ethischer Lebensgestaltungen, Berlin 2002a, 121-144.

FAUTH, DIETER, Rezension von Edelstein u.a. (2001), in: Theologische Literaturzeitung 127(2002b), Sp.1115-1117.

FORST, RAINER (Hg.), Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend, Frankfurt/ New York 2000.

GEERTZ, CLIFFORD, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1983.

GRUEHN, SABINE / THEBIS, FRAUKE, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam 2002.

- HOBBS, THOMAS, Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates, hg. u. eingel. v. Iring Fetscher, Frankfurt am Main 1992.
- HORSTMANN, AXEL, Interkulturelle Hermeneutik, Eine neue Theorie des Verstehens, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 47 (1999), 427-448.
- Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, im Auftr. des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994.
- KOPETZKY, ANNETTE, Verstehen des Anderen. Das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdverstehen im interkulturellen Dialog, in EU edition ethik kontrovers 6 (1998), 4-18.
- KENNGOTT, EVA-MARIA, Verstehen und Urteilen. Zum Erfahrungsbezug im LER-Unterricht, in: kentron. Journal zur Lehrerbildung 2002, 4-11.
- KENNGOTT, EVA-MARIA / STEIL, ARMIN, Fremdheit als Problem moralischen Lernens, in: Stender, Wolfram / Rohde, Georg / Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt am Main 2003.
- LESCHINSKY, ACHIM, Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Frankfurt am Main 1996.
- MALL, RAM ADHAR, Interkulturelle Verständigung – Primat der Kommunikation vor dem Konsens, in: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur 11 (2000), 337-350.
- MATTHES, JOACHIM, Interkulturelle Kompetenz. Ein Konzept, sein Kontext und sein Potential, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 47 (1999), 411-426.
- MEAD, GEORGE HERBERT, Geist, Identität und Gesellschaft, aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt am Main ¹¹1998.
- OSER, FRITZ/ GMÜNDER, PAUL, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1996.
- PIRNER, MANFRED, Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe, in: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), 116-135.
- SCHLÖMERKEMPER, JÖRG, Rezension von Edelstein u.a. (2001), in: Die Deutsche Schule 94 (2002), 394f.
- SCHNEIDER, HANS J., Propädeutik statt Therapie. Eine Anmerkung zur Studienordnung ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‘ der Universität Potsdam, in: Grözinger, Karl E./ Gladigow, Burkhard/ Zinser, Hartmut (Hg.): Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft, Berlin 1999, 169-185.
- SCHRÖDER, BERND, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), 95-115.
- STRAUB, JÜRGEN/ SHIMADA, SHINGO, Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften – erörtert am Beispiel „Religion“, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 47 (1999), 449-477.

THOMAS, ALEXANDER, Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte, in: *Erwägen Wissen Ethik* 14 (2003), 137-150.