

# Interkulturelle Seelsorge und interreligiöses Lernen

Prof. Dr. Folkert Rickers

In der Einleitung des Handbuchs wird auf das Desiderat verwiesen, dem »interreligiösen Aspekt«, dem »interreligiösen Dialog« bzw. der »interreligiösen Begegnung« keine eigene Aufmerksamkeit geschenkt zu haben. Bei einem interkulturellen Thema ist das in der Tat auf den ersten Blick erstaunlich, zumal es eine ganze Reihe sehr direkter Anschlussmöglichkeiten, ja -notwendigkeiten gibt, insbesondere dort, wo Muslime beteiligt sind, z.B. bei christlich-muslimischen Ehen.

Genauer betrachtet erscheint es aber mir aber doch nicht zufällig, dass die Aspekte religiöser Begegnung, des religiösen Dialogs oder des interreligiösen Lernens sich nicht in den Vordergrund drängen. Das hängt zum Einen damit zusammen, dass im Handbuch die interkulturelle Gesprächsebene in religiöser Hinsicht relativ homogen, nämlich christlich bestimmt ist; zum Anderen aber weisen Seelsorge einerseits und Lernen (Begegnen, Dialog) andererseits doch in unterschiedliche Richtungen. Sie berühren sich nur dort, wo tatsächlich *verschiedene Religionen* aufeinander treffen. Das ist allerdings in einer Reihe von Beispielen im Handbuch der Fall. Hier allerdings gibt es Anschlussmöglichkeiten interreligiösen Lernens. Bevor ich auf sie eingehe, möchte ich eine nähere Bestimmung dessen geben, was ich unter »interreligiösem Lernen« verstehe; ich beginne mit einem Beispiel.

Religionspädagogischer Alltag in einer evangelischen Grundschule in Aachen in staatlicher Trägerschaft. Die Kinder sind 8 bis 9 Jahre alt. Thema des Unterrichts ist »Schöpfung«. So sieht es auch der Lehrplan vor. Aber wie soll man damit verfahren in der Klasse einer Schule, die von Kindern aus mehr als 40 Nationen besucht wird, die zugleich auch noch mehrere Konfessionen und Religionen repräsentieren? Man könnte den Stoff im traditionellen Sinn eines evangelischen Religionsunterrichts abhandeln mit der generellen Aussage, dass Gott der Schöpfer der Welt ist und Menschen diesem Gottesgeschenk am besten entsprechen, wenn sie sich nach ihrem Vermögen für den Erhalt von Welt und Natur einsetzen. Das würde auch dem Konzept des problemorientierten Religionsunterrichts entsprechen. Schließlich haben alle Eltern bei der Einschulung der evangelischen Ausrichtung der Schule und der verpflichtenden Teilnahme ihrer Kinder am konfessionellen Religionsunterricht zugestimmt.



Die Lehrerin wählt einen anderen Weg, berücksichtigend, dass ihre Klasse überhaupt nur von neun evangelischen Kindern besucht wird, dagegen aber von zehn katholischen, sieben muslimischen, zwei religiös nicht gebundenen und je einem jüdischen und einen buddhistischen Kind. Ähnlich ist die Situation auch in anderen Klassen. Die Lehrerin behandelt in ihrer Unterrichtsreihe die Schöpfungsmythen jener Religionen, die durch die Kinder vertreten sind, so z.B. neben den jüdisch-christlichen auch die der Yoruba, einem Volksstamm in Nigeria, oder die Schöpfungsvorstellungen des Korans. Die Kinder erleben dadurch zunächst ein Stück Beheimatung in jener Kultur, in die sie hineingeboren sind und in der sie aufwachsen. Durch den Unterricht über »ihre« Schöpfungsgeschichte werden sie in ihrer Identität ernst genommen, geraten nicht in die Gefahr einer religiösen Überfremdung. Zugleich erleben sie im Religionsvergleich die Realität eines pluralistischen Religionsverständnisses: Es gibt nicht aufhebbare Differenzen zwischen den Religionen; man kann und soll sie nicht überspielen; aber man kann sich bemühen, die andere Religion besser zu verstehen. Ein besonderer Lerneffekt besteht daran, dass für die Kinder die andere Religion durch einen ganz bestimmten Mitschüler bzw. eine ganz bestimmte Mitschülerin identifizierbar wird. Das könnte für ein ganzes Leben haften bleiben. Die Lehrerin geht aber noch einen Schritt weiter. Sie macht die Kinder auch auf Gemeinsames in den Schöpfungsmythen der Völker aufmerksam: »Die Erde, das Land, ist ein Geschenk. Es kommt von einem Gott oder mehreren Göttern und ist sehr kostbar. Die Yoruba z.B. sind überzeugt, dass man Land nicht kaufen oder verkaufen kann. Der Mensch ist zwar Benutzer, aber nicht Besitzer der Erde. Die Art, wie wir – wo auch immer – mit der Natur umzugehen hätten, ist aus dieser Vorgabe eindeutig ableitbar« (*Margot Rickers, Schöpfung als Thema interreligiösen Unterrichts, in: Folkert Rickers und Eckart Gottwald [Hg.], Verständigung in religiöser Vielfalt, Duisburg 1996, 36*).

Das Beispiel verdeutlicht wesentliche **Merkmale Interreligiösen Lernens:**

- (1) Interreligiöses Lernen nutzt die Möglichkeiten eines *schülerorientierten* Lernens, das in der Religionspädagogik seit mehr als dreißig Jahren diskutiert und praktiziert wird. Es sucht die Möglichkeit auf, die Situation der Kinder und Jugendlichen, hier ihre religiöse Identität, als Ausgangspunkt bzw. Bezugspunkt von Lernprozessen zu verstehen und zugleich zu beachten, dass sie sowohl Objekte, aber viel mehr noch Subjekte des angestrebten Lernprozesses sind. Die Intention schülerorientierten Lernen setzt sich kritisch von einem Unterricht ab, in dem es lediglich um die Vermittlung von bestimmten Unterrichtsstoffen geht. Sie hat zugleich die wachsende Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen im Blick.
- (2) Interreligiöses Lernen versteht sich nicht als Alternative zur Erziehung in einer bestimmten Religion; es setzt diese vielmehr voraus, strebt aber – darüber hinausgehend – nach einer situationsbezogenen Erweiterung religiöser Lernmöglichkeiten.



Professor Rickers und Dr. Lefringhausen im Gespräch

- (3) Interreligiöses Lernen ist dann allerdings gefordert, wenn es durch die Situation nahe gelegt wird. Dies ist immer der Fall in gemischtkulturellen bzw. -religiösen Unterrichtssituationen. Auch jene Kinder und Jugendlichen sollen in die Gesprächssituation einbezogen werden, die sich keiner Religion zugehörig wissen.
- (4) Interreligiöses Lernen ist *authentisches* Lernen; d.h. es nutzt den Umstand, dass andere Religionen *authentisch* (in welchem Umfang und mit welcher Intensität auch immer) durch ihre Repräsentanten oder Repräsentantinnen im Unterrichtsraum vertreten sind; solche Authentizität können weder Bücher noch Bilder und Filme vermitteln. Der von einem Mitschüler vorgetragene und anschließend erläuterte muslimische Gebetsruf ist eindrücklicher für den Lernprozess als die üblichen Unterrichtsmaterialien.
- (5) Angesichts der Situationsorientiertheit interreligiösen Lernens ist die gelegentlich diskutierte Frage, ob es nicht besser sei, mit dem interreligiösen Lernen erst dann zu beginnen, wenn die Kinder eine gewisse religiöse Reife (Identität) in der eigenen Religion gewonnen haben, irrelevant. Sofern die Situation eine multikulturelle bzw. -religiöse ist – in städtischen Schulen ist das heute beinahe der Normalfall – fordert sie interreligiöses Lernen zwingend heraus, ob nun im ersten oder zehnten Schuljahr.
- (6) Interreligiöses Lernen zielt auf »Verständigung in religiöser Vielfalt« (so ein Buchtitel unserer Duisburger »Arbeitsstelle interreligiöses Lernen«; s.o.) und will damit einen Beitrag leisten zum geregelten Miteinander in einer Gesellschaft, die sich in den letzten dreißig Jahren zu einer »multikulturellen« entwickelt hat. Interreligiöses Lernen birgt in sich die Hoffnung, dass es durch Verständigung über- und miteinander gelingen möge, tief eingewurzelte Barrieren zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu überwinden, ohne die tatsächlich bestehenden Unterschiede zu nivellieren (utopisches Element).
- (7) Interreligiöses Lernen setzt auf den *dauerhaften* Lernprozess, auf langfristige Annäherung, auf wirkliche Veränderungen in Schule, Beruf, Sportverein, Stadtteil oder wo es sonst sein mag. Der *gelegentliche* Besuch in der Moschee und das *gelegentliche* Gespräch mit Angehörigen anderer Religionen erfüllen deshalb noch nicht das Kriterium interreligiösen Lernens.
- (8) Interreligiöses Lernen beschränkt sich keineswegs auf das Gespräch, obschon dieses in Gestalt des *interreligiösen Dialogs* seine *didaktische Hauptform* ist. Interreligiöses Lernen ereignet sich auch in der gemeinsamen Feier oder im gemeinsamen sozialen oder politischen Engagement, kurz: in der Wahrnehmung des Anderen und Fremden mit allen Sinnen, z.B. beim gemeinsamen Kochen oder im Tanz.

- (9) Interreligiöses Lernen verfolgt primär keine religiösen Ziele, auch wenn es die Religion zum Inhalt hat. Religiöse Ziele sind Sache der Religionen selbst. Interreligiöses Lernen ist vielmehr eine *Philosophie* bzw. verfolgt einen *philosophisch-pädagogischen* Zweck. Es folgt dem Impuls, dass Menschen sich trotz unterschiedlicher religiöser Traditionen dieselbe Würde zusprechen und sich in solcher Würdezueignung im Gespräch und in der Aktion begegnen können. Sie versteht sich damit auch als ein Stück Verwirklichung der Menschenrechte. Damit ist eine herkömmliche Position überwunden, die von der jeweiligen Einzigartigkeit und Überlegenheit einer Religion über die andere ausgeht. Interreligiöses Lernen steht auch kritisch gegen alle Versuche, andere Menschen missionieren zu wollen.
- (10) Ein Sonderproblem interreligiösen Lernens stellen allerdings die sog. abrahamischen Religionen dar, insofern sie davon ausgehen können, dass sie an denselben Gott glauben und in Abraham die Urgestalt ihres Glaubens sehen. Auf dieser Grundlage lassen sich durchaus Gespräche führen mit dem Ziel, Wege gemeinsamer Verehrung oder gemeinsamer Aktion zu finden, also auch dezidiert religiöse Ziele in den Blick zu nehmen (vgl. dazu: *Karl-Joseph Kuschel*, Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – was sie eint, Düsseldorf 2001).
- (11) Interreligiöses Lernen ist nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern bezieht sich auf die unterschiedlichsten Situationen, wo Menschen unterschiedlichster Religionen einander begegnen mit dem Ziel der Verständigung. In diesem Sinne ist interreligiöses Lernen überhaupt kein *Unterricht*, sondern eher ein *Lernprinzip* bzw. eine *Lerndimension*, in der man die »Unterrichtenden« lediglich – und dies auch nur von Fall zu Fall – als »Moderatoren« braucht; denn dem Grunde nach bestimmen die Unterrichtenden ihren Lernprozess selbst. Interreligiöses Lernen ist in eminentem Sinne *selbstbestimmtes* Lernen.

Hier nun wird die Differenz zum Projekt »Interkulturelle Seelsorge« deutlich. Denn in ihr geht es nicht in erster Linie um Dialog – der Begriff kommt in dem Handbuch als erkenntnisleitender und handlungsanleitender im Grunde nicht vor. Seelsorge versteht sich hier in erster Linie als Handeln von Seelsorger an Menschen in schwierigen Situationen, an Individuen in der Regel, denen im Prozess der Beratung geholfen werden soll, sich in solchen Situationen zurechtzufinden. Es gibt hier also keine gleichberechtigten Partner, wie sensibel das Gespräch auch immer gestaltet sein mag und wie sensibel die jeweiligen kulturellen Kontexte auch immer gehandhabt werden mögen. Das Verfahren kann eher als therapeutisches bezeichnet werden, in dem die professionell Ausgebildeten den Ton angeben. Aber es ist die Frage, ob es nicht Situationen gibt, in denen das dialogische Element stärker heraustreten sollte. Das könnte sich z.B. bei den religionsverschiedenen, besonders den christlich-muslimischen Ehen ergeben. Die Beratung könnte zurücktreten gegenüber der Anleitung zum Dialog der Ehepartner untereinander, aber auch verschiedener Ehepaare bzw. heiratswilliger Paare miteinander. Die religionsverschiedene Ehe könnte sich dabei als ein interreligiöses Lernfeld par excellence darstellen. Wo sich sonst interreligiöse Lernfelder in der interkulturellen Seelsorge auftun, könnte vielleicht in der Diskussion angesprochen werden.

Umgekehrt stellt das Feld der interkulturellen Seelsorge, wenn sie eine interreligiöse Problematik enthält, in den dargestellten Fallbeispielen eine gute Möglichkeit dar, Ansatzpunkte für interreligiöses Lernen zu finden. Einschlägig wären hier die religionsverschiedenen Ehen, z.B. der Fall der pakistanisch-deutschen (S. 56ff) oder der tunesisch-deutschen (S. 145ff) Familie. Bei älteren Schüler/innen und bei Jugendlichen würden sie sich vorzüglich eignen, um interreligiöse Lernprozesse anzustoßen. Denkbar wäre hier sogar eine punktuelle Zusammenarbeit zwischen Schule und Seelsorge, immer mit dem Ziel, dass die sich anbahnenden Beziehungen zwischen Jugendlichen verschiedener Kulturkreise durch einen möglichst intensiven Reflexionsprozess der Beteiligten auf der religiösen Ebene begleitet werden können, bevor weitreichende Entscheidungen fallen.

Weitere Ansatzpunkte sind die Beispiele aus dem Krankenhaus oder aus dem Gefängnis. Insbesondere die Präsenz von Muslimen stellt alle Beteiligten vor neue Herausforderungen. Solche konkreten Probleme, Alltagserfahrungen aufzugreifen, entspricht dem Forschungsansatz der »Arbeitsstelle interreligiöses Lernen« der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg. Im Neukirchener Verlag haben wir dazu u.a. den Band »Alltagserfahrungen im interreligiösen Kontext« vorgelegt. Die Grundidee besteht dabei darin, dass interreligiöse Lernprozesse sich weniger günstig auf der dogmatischen Ebene als vielmehr durch den ganz »banalen Alltag« des Essens, Trinkens, Wohnens, der Gesundheitsfürsorge, des Berufes, des Sterbens u.a. entwickeln. Denn in ihnen spiegeln sich die jeweiligen religiösen Traditionen wider und zwar lebensrelevanter als bei der Behauptung dogmatischer Lehrsätze.

**Weitere Publikationen der »Arbeitsstelle interreligiöses Lernen«:**

*Folkert Rickers* und *Eckart Gottwald* (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neukirchen-Vluyn 1998.

*Eckart Gottwald* und *Folkert Rickers* (Hg.), Ehrfurcht vor Gott und Toleranz – Leitbilder interreligiösen Lernens. Grundsätze der Erziehung im Spannungsfeld multikultureller Beziehungen, Neukirchen-Vluyn 1999.

*Eckart Gottwald* und *Dirk Chr. Siedler* (Hg.), »Islamische Unterweisung« in deutscher Sprache. Eine erste Zwischenbilanz des Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen, Neukirchen-Vluyn 2001.

*Folkert Rickers* und *Dirk Chr. Siedler* (Hg.), Interreligiöses Lernen in den Niederlanden. Ein Beitrag zur Vergleichenden Religionspädagogik, Berlin 2001.

*Dirk Christian Siedler* und *Holger Nollmann* (Hg.), »Wahrhaftig sein in der Liebe!« Christliche und islamische Perspektiven zum interreligiösen Dialog, Berlin 2002.