

Sonderdruck aus

Thomas Krobath / Andrea Lehner-Hartmann /
Regina Polak (Hg.)

Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen

Interdisziplinäre Perspektiven

Diskursschrift für Martin Jäggle

V&R unipress

Vienna University Press

ISBN 978-3-8471-0202-1

ISBN 978-3-8470-0202-4 (E-Book)

Inhalt

Vorwort 9

Pluralitätsfähige Anerkennung in multireligiösen und interreligiösen Kontexten

Stefan Altmeyer

Anerkennung zuerst! Theologische Orientierungen für das interreligiöse Lernen 15

Johann Reikerstorfer

Respekt ist nicht alles. – Zur Dialektik pluralitätsfähiger Anerkennungspraxis 25

Hans Gerald Hödl

Im Dialog mit den Anderen. Religionswissenschaft im Feld 37

Walter Homolka

Vom Umgang mit der Differenz – Das „kollektive Gedächtnis“ des Judentums und die Herausforderung religiöser Pluralität 47

Ednan Aslan

Religiöse Pluralität als Herausforderung an den islamischen Religionsunterricht in Europa 53

Vasiliki Mitropoulou

Intercultural Model for the Teaching of Religion (with reference to Greece) 65

Silvia Habringer-Hagleitner Mit mehr als Worten. Zur Kultur gegenseitiger Anerkennung in elementaren Bildungseinrichtungen	79
Aspekte identitätsbezogener Anerkennung	
Ludmila Muchová Anders oder gleich sein? Problem der Identität und die „Kultur der gegenseitigen Anerkennung“	93
Helga Kohler-Spiegel Gesehen werden – gebunden sein. Ein psychologischer Blick auf eine „Kultur der Anerkennung“	103
Helene Miklas / Heribert Bastel Erinnerungslernen – ein Diskurs (nicht nur mit Martin Jäggle)	115
Religionssensible Lernprozesse im Kontext Schule	
Robert Jackson Religiöse Bildung im Spiegel der europäischen Politik	129
Bert Roebben „Einander in der Fremdheit begleiten“. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community	149
Andrea Lehner-Hartmann Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung	165
Matthias Scharer Lebendige Kommunikation als „Um und Auf“ des Schulgeschehens und differenzsensibler Bildung	177
Robert Schelander Sensibilität für Pluralität. Pluralität als Herausforderung von Schule und Religionsunterricht	189
Monika Pretenthaler / Wolfgang Weirer Religiös sensibel – konfessionell gebunden – dialogfähig	197

Wolfgang Schönig Es soll jeder irgendwo mit der Religion glücklich werden, die er hat – Denkwürdigkeiten zu Religion und Schule	209
Edda Strutzenberger-Reiter Religion in der Schulentwicklung – Perspektiven von ReligionslehrerInnen	219
Grundlegende Anfragen und Impulse zu Anerkennung	
Ines M. Breinbauer Die große Versuchung der Anerkennung	233
Christa Schnabl Anerkennung – Leistung – Gerechtigkeit. Ethische Eckpunkte des Bildungssystems in Diskussion	243
Raoul Kneucker „Menschenantlitz“. Über Gleichheit und Intoleranz	257
Norbert Mette Religiöse Erziehung und Bildung im Kontext der „Geldkultur“	277
Thomas Krobath Rechtfertigung als Anerkennung. Von der Aktualisierung der Rechtfertigungslehre im Kampf um Anerkennung in der Leistungsgesellschaft zu einer Erneuerung ihres Anliegens in Aufnahme des Anerkennungsdiskurses	289
Regina Polak Anerkennung: Eine Herausforderung für Kirche und Pastoral. Ein Versuch	315
Publikationen von Martin Jäggle zur Thematik	345
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	349

Bert Roebben

„Einander in der Fremdheit begleiten“. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community

Kinder und Jugendliche haben das unveräußerliche Recht, Teil einer Lerngemeinschaft zu sein. Niemand kann alleine lernen. Bildung ist immer ein gemeinsames Unternehmen. Das Konzept der *spiritual learning community* (SLC), welches in diesem Beitrag vorgestellt wird, basiert auf den Ideen von Martin Buber und John Dewey aus den 1930er Jahren. Die kulturelle und religiöse Vielfalt der heutigen Zeit regen Erziehung und Bildung dazu an, die narrativ-kommunikative und spirituelle Dimension des Lernens zu überdenken. Überlegungen aus der philosophischen Pädagogik und Religionspädagogik und Erfahrungen mit Studierenden in der Lehramtsausbildung in Dortmund und Wien zeigen den Horizont dieser Reflexionen auf. Es sind insbesondere die Arbeiten von und der Kontakt mit meinem Kollegen und Freund Martin Jäggle, die mich für die Notwendigkeit der SLC für eine qualitative Schulentwicklung in der Zukunft sensibilisiert haben.¹

1. Historische Einführung: von Buber und Dewey lernen

Tief in der Krisensituation der 1930er Jahre entspringen auf beiden Seiten des Atlantiks Visionen einer neuen Humanität. Genauer gesagt, die Philosophen der Bildung, als intellektuelle Spitze, artikulieren die kontroversen Erfahrungen der ökonomischen und politischen Krise und suchen neue Wege. John Dewey hält an der Yale Universität seine *Terry Lectures*, die 1934 in *A Common Faith* veröffentlicht wurden² und Martin Buber hält 1935 seinen Vortrag „Bildung und Weltanschauung“ in der jüdischen Volkshochschule in Frankfurt am Main. Beide sind von der Tatsache überzeugt, dass der Mythos der „Gleichschaltung“, verkörpert durch den aufkommenden Nazismus in Deutschland, aber auch

1 Den Titel dieses Aufsatzes habe ich von Martin Jäggle entlehnt – siehe Jäggle 2009, 267. Ich benutze übrigens diesen Text als Bezugstext für meine Überlegungen.

2 Dewey 1934

durch traditionelle Religionen und Ideologien, der grundlegenden Einzigartigkeit und Verletzlichkeit des Menschen Unrecht tut, was dazu führt, dass ein *learning in difference* unmöglich ist. Eine neue *communitas* werde dringend benötigt, so Buber und Dewey, um Widerstand gegen die gesellschaftlich-politischen Kräfte, die das Leben von Individuen und Gemeinschaften zerstören, zu leisten. Diese neue Kommunalität kann aus der intersubjektiven Begegnung und dem Dialog entstehen. Durch Kommunikation kann sich *unity-in-diversity* und *truth-in-searching* ergeben und jede/r kann sich bewusst machen, dass er/sie einen Beitrag zu dieser Einzigartigkeit und Wahrheit, diesem *common faith* leisten kann. Martin Buber meint,

„es gilt nicht ‚Toleranz‘ zu üben, sondern Vergegenwärtigung der Wurzelgemeinschaft und der Verzweigungen; es gilt nicht den Stamm so zu erfahren und zu erleben (hier steht das oft fragwürdige Wort zu Recht), dass man auch erlebt, wo und wie die *anderen* Äste abspringen und hinschießen, so wirklich wie der eigene. Es gilt nicht eine formelhafte Scheinverständigung auf einer Minimalbasis, sondern Wissen um das Wahrheitsverständnis von drüben, um des anderen Realverhältnis zur Wahrheit; nicht ‚Neutralität‘, sondern Solidarität, lebendiges Füreinanderstehn, und Mutualität, lebendige Wechselwirkung. Nicht Verwischung der Grenzen zwischen den Bündeln, Kreisen und Parteien, sondern gemeinschaftliche Erkenntnis der gemeinsamen Wirklichkeit und gemeinschaftliche Erprobung der gemeinsamen Verantwortung. Vitale Dissoziierung ist die Krankheit der Völker in unserer Zeit, die durch die zusammenpressende Aktion nur scheinbar zu heilen ist.“³

Auf der anderen Seite des Ozeans behauptet John Dewey, dass, wenn sich die Menschen von den Zwängen der Religionen und Ideologien befreien und sich einfallreicher auf eine Begegnung „von Angesicht zu Angesicht“ und eine Verwirklichung ihrer gemeinsamen Ziele konzentrieren würden, neue Energie für die Realisierung einer wahrhaft besseren Welt aufkommen könnte. Zusammen leben und lernen ist ein wesentlicher Bestandteil von Deweys Idee. Niemand kann alleine lernen. Dieser Prozess hat, nach Dewey, eine spirituelle Natur und könnte als immanente Mystik bezeichnet werden.

„In einer Zeit der Zersplitterung besteht ein dringendes Bedürfnis nach einer solchen Idee. Sie kann Interessen und Energien, die jetzt in alle Richtungen zerstreut sind, vereinheitlichen: sie das Handeln anleiten und die Wärme der Emotion und das Licht der Intelligenz erzeugen. Ob man diese Einheit, die im Denken und Handeln operativ ist, den Namen ‚Gott‘ gibt, ist eine Frage der individuellen Entscheidung. Aber die *Funktion* einer solchen funktionierenden Einheit des Idealen und des Wirklichen scheint mir identisch mit der Kraft zu sein, die tatsächlich dem Begriff Gottes in allen Religionen beigegeben worden ist, die einen spirituellen Inhalt haben: und eine klare Idee jener Funktion scheint mir gegenwärtig dringend nötig.“⁴

3 Buber ⁸1995

4 Dewey 2004, 266

In diesem Aufsatz wiege ich die „Dringlichkeit“ der visionären Reflexionen von Buber und Dewey in den Zeitraum zwischen den Weltkriegen ab und rekonstruiere ihren Einfluss auf die heutige Erziehung und Bildung. Dieser Beitrag hat keine historische Intention,⁵ er konzentriert sich stattdessen auf die aufkommenden pädagogischen Ideen, die sowohl damals als auch heute von höchster Relevanz sind. In diesem Kontext stelle ich im zweiten Teil das Konzept der SLC vor und zeige damit den narrativ-kommunikativen und spirituellen Charakter eines jeden Lernprozesses auf – Dimensionen, die in Schulen, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung bewusst gestärkt werden können. Im dritten und letzten Teil konkretisiere ich, im Rahmen eines vergleichenden Seminars zu interreligiösem Lernen, welches in der Lehramtsausbildung der Universitäten Dortmund (Deutschland) und Wien (Österreich) stattgefunden hat, das Konzept der SLC.

2. Systematische Rekonstruktion: eine Definition auf dem Prüfstand

Niemand kann alleine lernen. Lernen ist ein gemeinsames Unternehmen. Um dem Weg des Geheimnisses meiner Existenz zu folgen, um die Komplexität meiner Identität als Projekt des Lebens zu verstehen, brauche ich die Begegnung mit anderen. „In the presence of the other“⁶ lerne ich, wer ich bin. Indem ich meine Geschichte erzähle, teste ich sie. Ich höre mir die Antwort zu meiner Geschichte von anderen an und positioniere mich schließlich in der Begegnung mit beiden.⁷ Identitätsbildung geschieht immer in der *narratio*, die grundsätzlich intersubjektiv ist. Die Erzählung einer Geschichte bietet immer die Möglichkeit einer Alternative, die Möglichkeit, dass es auch anders sein könnte. Dies wird über den Umweg der Geschichte eines anderen (physisch oder symbolisch gegenwärtig z. B. durch Literatur) repräsentiert. „Apprendre à se raconter, c’est aussi apprendre à se raconter autrement“, so Paul Ricœur.⁸ Gemeinschaft ist der Nährboden für diese gegenseitige *narratio*, für den gegenseitigen Lernprozess, welcher als Identitätsbildung oder „Humanisierung“ bezeichnet werden kann.⁹ In einem modernen Bildungsdiskurs, der sich auf die Kompetenz des *output* des Einzelnen konzentriert, wird der narrativ-kommunikative Prozess des Lernens vernachlässigt. Die Erkenntnis dieser Tatsache, dass lernen immer ein gemein-

5 Vgl. resp. Faber 1962 und Lanser-van der Velde/Miedema 2005

6 Vgl. Boys 2008

7 Vgl. Roebben, Scholen voor het leven, 2011, 43 – 60

8 Ricœur 2004, 152

9 Vgl. Roebben, Das Abenteuer, 2012

sames Unternehmen ist, etwas, dass in der Lernumgebung des Geschichtenzählens geschieht, ist das erste Element der SLC.

Das zweite Element bezieht sich nahtlos auf das Erste. Lernen tritt dadurch auf, dass man sich einem Fremden öffnet. Dieses „Ausgesetzt-Sein“ ist wesentlich. Ohne Konfrontation, ohne Politur kann der Diamant der Bildung nicht funkeln. Um auf der Welt zu handeln und zu urteilen, um meinen Beitrag in der Welt sicher zu stellen, muss ich mich Andersartigkeit und Fremdheit aussetzen.¹⁰ Diese Öffnung, die einen verwundbar macht, sollte nach dem niederländischen Bildungsphilosophen Ger Biesta, weder instrumentell noch ontologisch-substantiell, sondern existentiell verstanden werden. Es geht nicht um exotische Fremdartigkeit, um auf die Gründung oder Erfindung meiner eigenen Geschichte besser vorbereitet zu sein. Dies würde bedeuten, dass wir

„only, need‘ others in order to find out and make clear how we are different from them – how my identity is unique – but once this has become clear we wouldn’t need others anymore. Our relationship with others would therefore remain instrumental.“¹¹

Unsere Einzigartigkeit liegt in der Antwort, die wir formulieren; oder anders, die wir im Ausgesetzt-Sein zu anderen Menschen „erleben“ (so Martin Buber). Meine Einzigartigkeit entsteht, wenn ich gebeten werde auf den Imperativ eines anderen zu antworten und dabei meine Verantwortung übernehme. In diesem speziellen Moment der Öffnung erlebe und formuliere ich meine persönliche Antwort. Ich werde ein einzigartiges „ich“ in der Begegnung mit den Anderen.

„Uniqueness, then, ceases to be an ontological notion – it is not about what we possess or are in terms of identity – but becomes an essential notion that has to do with the ways in which we are *exposed* to others, are *singled out* by them.“¹²

Bildung sollte für die Kultivierung dieser faszinierenden Interaktion zwischen universaler Verantwortung und persönlicher Einzigartigkeit Raum schaffen. Die flämischen Bildungsphilosophen Masschelein und Simons haben mehrmals auf die dringende Notwendigkeit eines sozialen Diskurses dieser fundamental relationalen Dimension der Bildung aufmerksam gemacht.¹³ In einem Beitrag über die Zukunft der Universität als Nährboden für Lerngemeinschaften argumentieren sie:

„Strategies of immunisation are those attempts to regulate and organise the relation with the outside in order to prevent the outside from entering one’s life or one’s organisation (...). These are the strategies that prevent a *com-munitas*, where people are exposed to each other and to things, from coming into being. Immunisation, thus, is

10 Biesta 2011

11 Ebd. 315

12 Ebd. 316 (Kursivierung BR)

13 Masschelein/Simons 2003

the ongoing fight against direct exposure or attachment. Detachment, then, is a state of immunity. What we would like to argue here is that universities could be regarded precisely as those places that embrace ‚strategies of exposure‘ or *com-munisation* instead of ‚strategies of immunisation‘ (...).¹⁴

Dieser Ansatz impliziert Platz für Begegnung und Dialog, für Konflikte und Kompromisse. Dies ist kein leichter Ansatz. Auch in neuen kritischen Lernansätzen wie *education for democratic citizenship* und *human rights education* kann ein erhebliches Anliegen (*concern*, so Biesta, z. B. ein Konflikt oder ein Meinungsunterschied) unberücksichtigt bleiben, weil es keine wesentliche Sorge gibt; aufgrund einer netten aber leeren Toleranz ist man sich der Tatsache, dass der/die andere in seinem/ihrem eigenen „Realverhältnis zur Wahrheit“ (so Martin Buber) steht und dass diese von meiner eigenen abweichen kann, nicht genügend bewusst. Konflikte können durch eine *soft tolerance* leicht ignoriert werden, der *hard concern* wird aufgrunddessen aber nicht notwendigerweise gelöst.¹⁵

Die Praxis der Unterscheidung, die Kunst der *distinctio*, ist daher ein zentrales Element der SLC. Der niederländische Theologe Kees Waaijman sagt, dass der Grund der *distinctio* darin liegt, mit anderen eine gemeinsame Gesprächsbasis zu finden. Argumente zu nutzen, bedeutet letztendlich an die Taten und Worte, die dabei helfen die Relativität des eigenen Interesses und der eigenen Wahrnehmung zu überschreiten, zu appellieren; es bedeutet an ein gemeinsames Interesse zu appellieren – *a common faith*.¹⁶ In Übereinstimmung mit der Arbeit von Theo Sundermeier sehen die deutschen Religionspädagogen Muth und Sajak¹⁷ die *distinctio* als angemessene Begegnung mit der Trennwand, mit dem *distinctivum*, bei der sich zwei Parteien treffen und über ihr Anliegen, ihre Unterschiede und Ähnlichkeiten, über das was sie verletzt und was sie im Prozess der Reibung aufregt und wärmt, reden.

Das dritte Element der SLC ist Spiritualität. Ich betrachte dies sowohl als *Habitus*, als eine notwendige fundamentale Einstellung innerhalb der Lerngemeinschaft, als auch als *Fokus*, Konzentration auf Spiritualität als Inhalt. Die existenzielle Erfahrung ein geöffneter Mensch zu sein, verletzlich und einzigartig in seinem/ihrem Ausgesetzt-Sein, ist in der SLC von zentraler Bedeutung.¹⁸ All dies basiert auf einem spätmodernen Konzept von Spiritualität mit dem Hauptmerkmal der Selbsttranszendenz¹⁹: obwohl ich mein Leben mit wichtigen Kompetenzen und Talenten ausstatte, kann ich nicht das Fundament meiner

14 Simons/Masschelein 2009, 213

15 Gearon 2006

16 Geurts 2012, 25

17 Muth/Sajak 2010, 29–30

18 Roebben, *Living and learning*, 2012

19 Vgl. Joas 2004 und Zondervan 2008

eigenen Existenz sein. Letztlich kann ich nicht einmal das Geheimnis meines eigenen Lebens verstehen. Ich kann nur suchen und erfassen, Sprachspiele erforschen, mein Leben durch Inspiration von Kunst, Religion, Literatur, Sport, usw. kreativ integrieren und verdichten. Dies ist Selbsttranszendenz, oder in den Worten der nordamerikanischen Theologin Sandra Schneiders: „the conscious involvement in the project of life-integration through self-transcendence towards the ultimate value one perceives.“²⁰ In diesem *Habitus* sind *de-centration* (das Zentrum außerhalb von sich selbst platzieren) und *de-dication* (sich selbst der Andersartigkeit und Fremdheit des anderen zuwenden) zentrale Merkmale.

In dem oben genannten Beitrag ist John Dewey davon überzeugt, dass diese fundamentale Haltung von spiritueller Natur ist. Seiner Meinung nach bietet diese Einstellung eine humanistische und pragmatische Gemeinsamkeit, um religiöse und nichtreligiöse Menschen in einer säkularisierten Welt, in ihrer Suche nach einem gemeinsamen Glauben zu verbinden, und sie von falschen, übernatürlichen Ideologien zu befreien. Dewey sagt:

„[Diese] Veränderung befähigt den Menschen, diejenigen Elemente der natürlichen Bedingungen auszuwählen, die genutzt werden können, um die Herrschaft der Ideale zu unterstützen und zu erweitern. In dem Maße, in dem wir aufhören, vom Glauben an das Übernatürliche abhängig zu sein, wird die Selektion über sich selbst aufgeklärt und die Entscheidung kann zugunsten von Idealen getroffen werden, deren inhärente Beziehungen auf Bedingungen und Konsequenzen verstanden werden. Wären die naturalistischen Grundlagen und Auswirkungen von Religion begriffen, würden aus den Geburtswehen der Krise in der Religion die religiösen Elemente im Leben hervorgehen. Man würde erkennen, dass die Religion ihren natürlichen Platz in jedem Aspekt jener menschlichen Erfahrung hat, die sich mit der Einschätzung von Möglichkeiten, mit dem emotionalen Angerührtsein von noch nicht realisierten Möglichkeiten und mit allen Handlungen zugunsten ihrer Realisierung befasst. Alles, was in der menschlichen Erfahrung von Bedeutung ist, fällt in diesen Rahmen.“²¹

In anderen Worten: SLC gibt Menschen die Möglichkeit in einer konfessions- und religionsüberschreitenden Weise, die spirituelle Dimension des Zusammenlebens-in-Verschiedenheit zu artikulieren und neuen Sinn und neue Orientierung in ihrer gemeinsamen Herangehensweise an die Sorgen der Gesellschaft zu finden. Einzelne Weltanschauungen sind von diesem Ansatz nicht ausgeschlossen, sondern können die Mitglieder mit neuer motivierender Energie versorgen.

20 Schneiders 2003, 166

21 Dewey 2004, 270 – 271

3. Exemplarische Konkretisierung: interreligiöses Lernen in der Lehramtsbildung

3.1. Der spirituelle *Habitus*: lernen in Gastfreundschaft

Martin Buber berichtet in seinen „Autobiographischen Fragmenten“ über eine Erfahrung, die ihn sehr berührt hat. In der polnischen Schule in Lemberg (heute L'viv) in Galizien, das damalige östliche Ende des österreichisch-ungarischen Reiches, wurde er als jüdischer Junge viele Jahre dazu gezwungen, schweigend an den religiösen Riten der Katholiken teilzunehmen. Er berichtet:

„Die Schule hieß ‚Franz-Josefs-Gymnasium‘. Die Unterrichts- und Umgangssprache war das Polnische, aber die Atmosphäre war jene uns jetzt fast unhistorisch anmutende, die zwischen den Völkerschaften der österreichisch-ungarischen Monarchie herrschte oder zu herrschen schien: *gegenseitige Verträglichkeit ohne gegenseitiges Verständnis*. Die Schüler waren zum weitaus größten Teil Polen, dazu kam eine kleine jüdische Minderheit (die Ruthenen hatten ihre eigenen Schulen); persönlich kam man gut miteinander aus, aber die beiden Gemeinschaften als solche wussten fast nichts voneinander. Vor 8 Uhr morgens mussten alle Schüler versammelt sein. Um 8 Uhr ertönte das Klingelzeichen; einer der Lehrer trat ein und bestieg das Katheder, über dem an der Wand sich ein großes Kreuzifix erhob. Im selben Augenblick standen alle Schüler in ihren Bänken auf. Der Lehrer und die polnischen Schüler bekreuzigten sich, er sprach die Dreifaltigkeitsformel und sie sprachen sie ihm nach, dann beteten sie laut mitsammen. Bis man sich wieder setzen durfte, standen wir Juden unbeweglich da, die Augen gesenkt. Ich habe schon angedeutet, dass es in unserer Schule keinen spürbaren Judenhass gab; ich kann mich kaum an einen Lehrer erinnern, der nicht tolerant war oder doch als tolerant gelten wollte. Aber auf mich wirkte das pflichtmäßige tägliche Stehen im tönenden Raum der Fremdandacht schlimmer, als ein Akt der Unduldsamkeit hätte wirken können. *Gezwungene Gäste*; als Ding teilnehmen müssen an einem sakralen Vorgang, an dem kein Quentchen meiner Person teilnehmen konnte und wollte; und dies acht Jahre lang Morgen um Morgen: das hat sich der Lebenssubstanz des Knaben eingepägt.“²²

Dieses autobiographische Fragment schildert wortgewandt die philosophische Reflexion Bubers am Anfang dieses Artikels. Buber warnt seine Leser vor einer „gegenseitigen Verträglichkeit ohne gegenseitiges Verständnis“, die Menschen einander angleicht und ihre gegenseitigen existentiellen Unterschiede ignoriert. Diese Anpassung bedeutet gleichzeitig Ausgrenzung. Die Freiheit sich selbst zu unterscheiden wird vernachlässigt. Der Raum, ein „Gast in Freiheit“ zu werden, ist verschlossen. Als jüdischer Junge sieht Martin Buber sich selbst als „gezwungener Gast“. Frei zu leben und zu lernen in der Gegenwart eines anderen wird verweigert. Gleichgültigkeit auf der einen Seite oder Extremismus auf der

22 Buber 1963, 5–6 (Kursivierung BR)

anderen Seite sind das Resultat einer solchen Lernsituation. Buber erinnert sich noch genau an die Situation. Er ist einige Jahre später in der Lage, diese Erfahrung auf der Metaebene in seine Philosophie über Intersubjektivität zu integrieren.

Die Geschichte Bubers bezieht sich auf den Aspekt der Verletzlichkeit der SLC. Freiheit ist unentbehrlich für ein Lernen in Begegnung. Martin Buber und seine Mitschüler wurden für viele Jahre zur Teilnahme an religiösen Riten der Katholiken gezwungen und es war ihnen nicht erlaubt anders zu sein. Auch in einer Situation, zu der man als Fremder eingeladen wird, um seine Geschichte zu erzählen, kann es Gleichschaltung, aber eben auch Ausgrenzung geben. Im Niederländischen wird Gastfreundschaft mit *gastvrijheid* übersetzt: der Gast sollte als wahrhaft freie Person betrachtet werden, als ein Freund. Ohne diese Voraussetzung wäre ein „Zusammensein in Verschiedenheit“ nicht möglich, wäre es nicht möglich „einander in der Fremdheit zu begleiten“²³, könnte man den Anderen nicht in einer „sprachlichen Gastfreundschaft“²⁴ empfangen und ihn/sie im aufregenden Spiel von Gleichheit und Andersartigkeit herumführen. Derjenige/Diejenige, der/die erlebt, ein „gezwungener Gast“ zu sein, und nicht die Möglichkeit bekommt, anders zu sein, kann das Angebot der Gastfreundschaft nicht voll und ganz genießen.

Es gibt empirische Belege, die beweisen, dass die eben genannte Situation auch innerhalb des schulischen Kontexts zu finden ist. Junge Menschen, die dazu eingeladen werden, ihren Glauben in einer anderen homogenen Konfessionsgruppe zu bezeugen, fühlen sich unbehaglich: sie wollen keine Repräsentanten ihrer Religion sein, sie haben Angst aufgrund ihres Glaubens diskriminiert zu werden und sie finden es schmerzhaft mit Stereotypen ihrer Religion identifiziert zu werden.²⁵ Auch Muth und Sajak²⁶ stehen aus diesen Gründen dem deutschen Konfessionssystem der religiösen Bildung kritisch gegenüber, wenn „Gäste“ aus anderen Konfessionen eingeladen werden, einfach um den konfessionellen Prozess interreligiös zu unterbrechen. Heutzutage brauchen junge Menschen jedoch andere religiöse Stimmen. Bei anderen Anlässen²⁷ habe ich für Lernprozesse plädiert, bei denen der Informationspol (lernen *über*) und der Kommunikationspol (lernen *von*) – in der Gegenwart des religiös Anderen – nicht bei formeller Freundlichkeit und Instrumentalisierung der Religion des anderen für den eigenen Zweck stehen bleiben sollte. Lernprozesse sollten vielmehr das Bewusstsein stärken und erneuern und dazu führen, dass die faktischen Unterschiede, die jede/r TeilnehmerIn mitbringt, der/die an dem

23 Jäggle 2009, 267

24 Moyaert 2011, 89, unter Bezugnahme auf Paul Ricœur

25 Moulin 2011

26 Muth/Sajak 2010, 30–31

27 Roebben, Religionspädagogik, 2011, 151–154

Gespräch teilnimmt, erkannt und anerkannt werden (*lernen im/durch*). Dies soll sowohl auf der kognitiven als auch auf der affektiven Ebene geschehen. Diese Unterschiede „zu definieren und zu dignifizieren“ ist das Ergebnis eines Begegnungslernens. Durch die Öffnung in der Begegnung mit anderen, werden Menschen ausgesondert (*singled out*)²⁸ – um sich durch und für andere selbst erneut zu finden.

3.2 Der spirituelle *Fokus*: interreligiöses Lernen

Gegenseitige Gastfreundschaft ist das Stichwort, das den *Habitus* der SLC kennzeichnet: indem man sich von sich selbst entfernt (*de-centration*), widmet man sich einem anderen (*de-dication*). Im interreligiösen Dialog wird dieser *Habitus* als *Fokus* thematisiert. Im interreligiösen Lernen sprechen junge Menschen, die zu verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Überzeugungen oder Weltanschauungen gehören, über grundlegende Fragen des Lebens. Wechselseitige Information und Kommunikation – wie bereits zuvor diskutiert wurde – sind sehr wichtig. Dennoch sollte die intersubjektive Begegnung in Verschiedenheit letztendlich das Ziel sein. Junge Menschen treffen sich auf der Straße und auf dem Schulhof und stoßen dort im wahrsten Sinne des Wortes aufeinander.²⁹ Der Klassenraum ist daher der beste Ort, diese Fragen anzusprechen. Die langjährige Erfahrung mit *multi faith education* in England machte Fachleute darauf aufmerksam, dass Kinder und junge Menschen nicht nur über Religion und religiöse Vielfalt reden sollten, um den sozialen Zusammenhalt zu verbessern, sondern dass sie die besondere Grammatik, die „language and the wider symbolic patterns“ von Religion und Weltanschauungen lernen, verstehen und wertschätzen sollen. Diese Unterhaltung kann zu einer gesteigerten „self awareness“³⁰ führen: wo stehe ich in dieser Begegnung und was kann ich meinem Gegenüber bieten?

Der englische Religionspädagoge Jeff Astley argumentiert wie folgt:

„What they [= young people] need is a *religious response* to other faiths, rather than some improved rational reflection on their own position in the ultimate order of truths about reality. That is why current emphases on ‚humility‘ and ‚hospitality‘ often seem to hit the mark; whereas debates over the (theo)logical limits of tolerance and religious relativism leave people cold, because the debates are themselves cold.“³¹

28 Vgl. Biesta 2011

29 Vgl. Ter Avest 2009

30 Jackson 2004, 139 passim

31 Astley 2012, 257

Und er führt fort:

„The really significant religious dialogue for *the learner* is not that between the religions. It is the dialogue between, on the one hand, that individual himself or herself, with his or her own worldview; and, on the other hand, the variety of beliefs, values, and spiritual and moral practices of the plural world around them, especially where it takes on a religious form. If religions are fundamentally soteriologically oriented cultures, this educational dialogue is in principle open to developing into a salvific dialogue. It is therefore bound to lay the student open to risk (...) *the risk of religious embrace*.“³²

Astley ist sich sicher, dass die Idee des interspirituellen Lernprozesses (*Fokus*) zu einer neuen Form der intersubjektiven Begegnung (*Habitus*) führen kann. Der flämische Religionspädagoge Herman Lombaerts bestätigt diese Ansicht:

„For interreligious learning to make sense, in view of interreligious dialogue, it should forsake its merely ‚functional‘ goals (studying and comparing the respective doctrines, exploring and adjusting rituals and prayers, etc.). Rather, it needs to cultivate an overall climate of gratuity, of disinterest, and of practicing interreligious dialogue for its own sake as a religious act.“³³

Überspitzt ausgedrückt: Der *Fokus* des interreligiösen Lernens, präziser: des Lernens in der Gegenwart des religiös Anderen, kann dem spirituellen und narrativ-kommunikativen *Habitus* eines jeden modernen Lernprozesses, zu dem Buber und Dewey Bezug genommen haben, eine spannende Ausrichtung und neue Intensität verleihen.

3.3 Die Umsetzung des spirituellen *Habitus* und *Fokus*: Bericht über ein Seminar

Im Wintersemester 2012/2013 habe ich ein Didaktikseminar zum Thema Interreligiöses Lernen für StudentInnen in der Lehramtsbildung der Universitäten Dortmund und Wien gegeben. Die StudentInnen sollten in kleinen SLC, bestehend aus sechs TeilnehmerInnen, zusammen arbeiten. Ziel war es in den Kleingruppen zu reflektieren und sich auf ein religiöses Thema (hier die Theodizee oder die Beziehung zwischen Gott und menschlichem Leiden) zu *fokussieren*, um den spirituellen *Habitus* der SLC zu verstehen. In Dortmund war die Gruppe von StudentInnen, die an dem Seminar teilgenommen haben, heterogen (katholisch und evangelisch), in Wien war sie homogen (katholisch). Beide Gruppen, in Dortmund und in Wien, haben jedoch festgestellt, dass die gegenwärtige Erfahrung *believing without belonging* die spirituelle Identität der

32 Ebd. 259

33 Lombaerts 2007, 82 – 83

Studenten stärker prägt, als deren Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession. In beiden Gruppen war die Atmosphäre durchweg positiv und konstruktiv, aufgrund der Tatsache, dass die „inter“-Dimension des interreligiösen Lernens die ganze Zeit über evaluiert worden ist. Im Rückblick auf das Seminar kann ich, indem ich über die Möglichkeiten und Grenzen und das Forschungspotenzial (z.B. durch *action research*) des Seminars nachdenke, die folgenden sieben Forschungsaspekte erkennen:

- a) Die Grundidee des Seminars wurde stark durch die Fenstermetapher von Raimon Panikkar beeinflusst.³⁴ Pannikkar sieht den interreligiösen Dialog als eine Form von Kommunikation, bei dem Menschen Geschichten ihrer eigenen spirituellen Erfahrung erzählen. Sie erzählen sich gegenseitig, was sie sehen, wenn sie durch ihr eigenes Fenster schauen. Sie müssen ihre Fensterscheibe sauber halten, damit sie ihre Geschichten aussagekräftig erzählen können. Und sie sollten darauf vorbereitet sein, sich anzuhören, was andere durch ihre Fenster sehen, oder vorgeben zu sehen. In anderen Worten: Sie müssen sich der einzigartigen „Fenstererfahrung“ der anderen anvertrauen können. Diese Grundidee hatte einen starken Einfluss auf die Teilnehmer des Seminars.
- b) Es wurde schnell deutlich, dass Vielfalt nicht bedeutet, der einen oder anderen Religion anzugehören, sondern dass Vielfalt mit interpersonellen Unterschieden in Zusammenhang steht und in die Begegnung mit anderen Menschen eingebaut ist. Auch in konfessionell homogenen Gruppen – so weit diese heutzutage noch existieren – muss man interne Pluralität bestätigen.³⁵ In einer Gesellschaft, in der die Meistererzählungen verschwunden sind und wo Gefahren von neuen Möglichkeiten einer „zusammenpressenden Aktion“³⁶ in der Markt- und Medienkonformität auftauchen, ist die Frage einer existentiellen Verkörperung in kleinen, persönlichen Geschichten von entscheidender Bedeutung. Der Dialog, der in der SLC bewusst erarbeitet wurde, kann Menschen auf diese neue Realität aufmerksam machen und sie dafür ausstatten.
- c) Um den schwierigen spirituellen *Fokus* auf die Theodizee zu konkretisieren, wurde der Roman „Hiob: Roman eines einfachen Mannes“ von Joseph Roth³⁷ als literarische Verdichtung genutzt. Die StudentInnen konnten ganz in die Semantik und den Inhalt der Geschichte eintauchen, um Worte für ihre eigenen Erfahrungen und Gedanken zu erhalten. Oft ist ein mentaler Umweg

34 Panikkar, *The Window*

35 Muth/Sajak 2010, 30

36 Buber 1995, 58

37 München 2002 [orig. Ausgabe 1930]

- über die fiktive Geschichte eines anderen Buches oder Films hilfreich und nötig, um über heikle Fragen des Lebens überhaupt reden zu können.
- d) Es war erstaunlich zu sehen, dass konfessionelle Grenzen verschwimmen, wenn die Themen in der SLC einen universal menschlichen Bezug, wie menschliches Leiden und die Frage nach der Existenz Gottes, haben. Die StudentInnen in der konfessionell gemischten Gruppe in Dortmund haben oft geäußert, dass in ihren Unterhaltungen über Leid die dogmatischen Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen TeilnehmerInnen kaum genannt wurden. Persönliche Erfahrungen und Reflexionen, die die konfessionellen Grenzen überschreiten, haben anscheinend einen größeren Einfluss als kirchliche Lehre.
- e) Wie bereits mit der Geschichte von Martin Buber gezeigt wurde, impliziert ein Lernen in der Gegenwart des anderen Freiheit, einen hermeneutischen Raum, in dem man frei denken und handeln kann. Die TeilnehmerInnen haben in der SLC einen Raum erfahren, in dem sie neue Gedanken testen und entdecken konnten und andere zu diesen neu entdeckten und getesteten Erfahrungen von Andersartigkeit – zu dieser Erfahrung-der-eigenen-Fremdheit – einladen konnten. Wird dieser hermeneutische Ort garantiert, wenn die Menschen sich gegenseitig erlauben „in the suburbs of language“³⁸ (in Dortmund und Wien übrigens didaktisch durch Bibliodrama aufgedeckt) zu verweilen, entstehen neue und freie Ideen. Wenn es keinen Bedarf mehr gibt, andere zu überzeugen oder zu bekehren, wird ein neuer Raum für einen selbstkritischen und befreienden Ansatz zur eigenen Tradition geöffnet³⁹ (zum Beispiel für die Art und Weise, wie die eigene Glaubensgemeinschaft mit den Spannungen zwischen göttlicher und menschlicher Handlung in der Theodizee umgeht). Moderne theologische Bewegungen, wie Kinder- und Jugendtheologie, sind als *God talk* auf diese theologisch befreienden Dynamiken aufgebaut.⁴⁰
- f) Spirituelle Erzählung und Kommunikation brauchen nicht nur Raum, sondern auch Zeit. Die TeilnehmerInnen der SLC haben mehrmals nach mehr Kommunikationsmöglichkeiten gefragt. Dies zeigt die Notwendigkeit einer pädagogischen „Verlangsamung“ in der Schule heute.⁴¹ Die vielen komplexen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, aber auch von TheologiestudentInnen, mit moralischer und religiöser Diversität sind, aus meiner Sicht, nicht zu vereinbaren mit der hohen Geschwindigkeit in heutigen

38 Ludwig Wittgenstein, zitiert von Ipgrave 2009, 68

39 Vgl. Dumestre 1995

40 Vgl. resp. Ipgrave 2009 und Schlag/Schweitzer 2011

41 Vgl. Roebben, Religionspädagogik, 2011, 77–78, und Roebben, Living and learning, 2012, 1178

Schulen. Um Andersartigkeit auf eine kritisch-produktive Weise zu verstehen, brauchen junge Menschen mehr an „echter Lernzeit“. ⁴² Dies impliziert, dass Inhalte verlangsamt und prozesshaft thematisiert, durchgeführt, reflektiert und evaluiert werden.

- g) Eines der bestehenden Trugbilder in Bezug auf interreligiöses Lernen ist, dass jeder/jede TeilnehmerIn gut informiert und vorbereitet ist und sich immer gut benimmt, dass – mit anderen Worten – im Diskurs alles reibungslos läuft. Dies ist meist nicht der Fall. Viele Hindernisse können den Weg zu einem ertragreichen Dialog blockieren. Teilnehmer/innen können sich von der Andersartigkeit der anderen bedroht fühlen. Sie können vermeiden, den „Glaubenssprung“ in das Gespräch zu wagen, da sie fühlen, dass der Raum zum Lernen nicht sicher für Vielfalt ist. Es kann auch so sein, dass sie die Unsicherheit von zu vielen Fragen und zu wenig inhaltliche Klarheit nicht aushalten. TeilnehmerInnen können beginnen, sich gegenseitig offen oder verdeckt zu mobben, als eine Form moralischer und religiöser Selbstverteidigung. Es versteht sich von selbst, dass die SLC dann „a bridge too far“ ist. Dies könnte jedoch überwunden werden, wenn man weiter geht und neue Wege der Begegnung erkundet. Andererseits ist es bereits eine Leistung, dass Menschen, die so unterschiedlich sind, sich treffen und reden und überhaupt miteinander gehen können.

4. Fazit

In diesem Beitrag habe ich die epochalen Reflexionen von Martin Buber und John Dewey für den aktuellen Bildungskontext mit seinem erhöhten Pluralitätsbewusstsein interpretiert und konkretisiert. Der existentielle Ansatz der SLC scheint ein hoffnungsvoller Beitrag zur Realisierung der pädagogischen Visionen von Buber und Dewey zu sein. Dass dieser Ansatz auch tatsächlich funktioniert, habe ich mit Martin Jäggle im Rahmen der Durchführung der europäischen IP-Seminare in Wien (2001), Thessaloniki (2002), Freiburg (2003), Tilburg (2006) und Wien-Prag (2007) persönlich erfahren können. Von Martin Jäggle habe ich gelernt wie man in Bildungsprozessen Differenzen aushalten kann, nicht „nur um den Preis der Gleich-Gültigkeit“, ⁴³ sondern wie man sie erneut als Ressourcen benutzen kann. Für ihn wurde gerade in diesem Bereich das Projekt Europa – *maximum diversity on minimum space* ⁴⁴ – immer neu und konkret authentifiziert. Es freut mich, dass ich dabei war, dass ich dies „in der

42 Vgl. Meyer ⁶2009, 39–46

43 Jäggle 2006, 41

44 Kundera 2007

Gegenwart“ von Martin Jäggle lernen durfte. Es gibt ein Habermas-Zitat, das dieser sehr liebt und womit ich hier gerne abschlieÙe:

„(...) Ohne eine philosophische Transformation irgendeiner der großen Weltreligionen könnte eines Tages dieses semantische Potential [der Humanität, BR] unzugänglich werden; dieses muss jede Generation von neuem erschließen, wenn nicht noch der Rest des intersubjektiv geteilten Selbstverständnis, welches einen humanen Umgang miteinander ermöglicht, zerfallen soll. Jeder muss in allem, was Menschenantlitz trägt, sich wiedererkennen können.“⁴⁵

In dieser immer neu zu erlebenden Fremdheit dürfen wir einander begleiten und beheimaten.

Literatur

- Afdal, Geir: *Researching Religious Education as Social Practice*, Münster 2010
- Astley, Jeff: *A Theological Reflection on the Nature of Religious Truth*, in: ders. et al. (eds.), *Teaching Religion, Teaching Truth. Theoretical and Empirical Perspectives*, Oxford et al. 2012, 241 – 262
- Baart, Andries/Vosman, Frans: *Een lerende gemeenschap „ethiek“ van geestelijk verzorgers*, in: *Tijdschrift voor Geestelijke Verzorging* 9 (2006), 38 – 50
- Biesta, Ger: *Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education?*, in: *Journal of Philosophy of Education* 45 (2011), 305 – 319
- Boys, Mary C.: *Learning in the presence of the other*, in: *Religious Education* 103 (2008), 502 – 506
- Buber, Martin: *Autobiographische Fragmente*, in: Schilpp, P.A./Friedman M. (Hg.), *Martin Buber (Philosophen des 20. Jahrhunderts)*, Stuttgart 1963, 1 – 34
- Buber, Martin: *Reden über Erziehung*, Heidelberg ⁸1995
- Dewey, John: *A Common Faith*, New Haven 1934
- Dewey, John: *Ein allgemeiner Glaube*, in: ders., *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*, Frankfurt am Main 2004, 229 – 292
- Dumestre, Marcel J.: *Postfundamentalism and the Christian intentional learning community*, in: *Religious Education* 90 (1995), 190 – 206
- Faber, Werner: *Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis*, Ratingen 1962
- Gearon, Liam: *The teaching of human rights in religious education: The case of genocide*, in: Bates, Dennis/Durka, Gloria/Schweitzer, Friedrich (eds.): *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, London – New York 2006, 71 – 82
- Geurts, Thom: *Losmaken en trekkracht. De spiritualiteit van ongebonden spiritualiteit. Ontmoeting met Kees Waaijman*, in: *Narhex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 12 (2012) 4, 21 – 26

⁴⁵ Habermas 1992, 23

- Habermas, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main 1992
- Ippgrave, Julia: „My God and other people's Gods“. Children's Theology in a Context of Plurality, in: Yde Iversen, Gertrud/Mitchell, Gordon/Pollard, Gaynor (eds.): *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster 2009, 53 – 69
- Jackson, Robert: *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, London – New York 2004
- Jäggle, Martin: Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung. Religionspädagogische Impulse zum religiösen Lernen in der pluralen Gesellschaft, in: Bastel, Heribert/Göllner, Manfred/Jäggle, Martin/Miklas, Helene (Hg.): *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*, Wien 2006, 31 – 42
- Jäggle, Martin: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hg.): *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Wien – Berlin 2009, 265 – 280
- Joas, Hans: *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg – Basel – Wien 2004
- Kundera, Milan: *Die Weltliteratur*, in: *The New Yorker* (8. Jänner 2007)
- Lanser-van der Velde, Alma/Miedema, Siebren: *Het gewone geloof van gewone mensen. De godsdienstfilosofische visie van John Dewey*, in: Logister, Louis (Hg.), *John Dewey. Een inleiding tot zijn filosofie*, Budel 2005, 35 – 53
- Lombaerts, Herman: *The impact of the status of religion in contemporary society upon interreligious learning*, in: Pollefeyt, Didier (eds.): *Interreligious learning*, Leuven – Paris – Dudley (MA) 2007, 55 – 86
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten: *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*, Leuven 2003
- Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2009
- Moulin, Dan: *Giving voice to „the silent minority“: the experiences of religious students in secondary school religious education lessons*, in: *British Journal of Religious Education* 33 (2011) 313 – 326
- Moyaert, Marianne: *Leven in Babelse tijden. De noodzaak van een interreligieuze dialoog*, Kalmthout – Zoetermeer 2011
- Muth, Ann-Kathrin/Sajak, Clauß Peter: *Der Gast als Gabe? Religionspädagogische Überlegungen zur Frage der konfessionellen Gastfreundschaft im Religionsunterricht*, in: Schmid, H./Verbürg W. (Hg.): *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010, 22 – 33
- Panikkar, Raimon: *The Window*; <http://www.youtube.com/watch?v=Kvsov6OuTWS> (Zugriff am 18.03. 2013)
- Ricœur, Paul: *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris 2004
- Roebben, Bert: *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Berlin 2011
- Roebben, Bert: *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*, Leuven 2011
- Roebben, Bert: *Das Abenteuer „Mensch-werden“*, in: *KatBl* 137 (2012), 241 – 247
- Roebben, Bert: *Living and learning in the presence of the other. Defining religious edu-*

- cation inclusively, in: *International Journal of Inclusive Education* 16 (2012), 1175–1187
- Roth, Joseph: *Hiob. Roman eines einfachen Mannes*, München 2002 [orig. Ausgabe 1930]
- Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich: *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen 2011
- Schneiders, Sandra: *Religion versus Spirituality: A Contemporary Conundrum*, in: *Spiritus: A Journal of Christian Spirituality* 3 (2003) 163–185
- Simons, Maarten/Masschelein, Jan: *The Public and Its University: beyond learning for civic employability?* in: *European Educational Research Journal* 8 (2009) 204–217
- Ter Avest, Ina: *Conflict matters. „The making of“ a difference*, in: ders. (ed.), *Education in conflict*, Münster 2009, 15–37
- Zondervan, Ton: *Jongeren als verhaal van God*, in: ders. (Hg.), *Bricolage en bezieling. Over jongeren, cultuur en religie*, Averbode 2008, 147–172