

3.6 Das Trennende als Lernchance.

Impulse aus christlich-religionspädagogischer Perspektive auf „Dialog und Transformation“

(Karlo Meyer)

1. Einleitung

Die gängigen Stichworte muss man nicht lange aufzählen: Im globalen Dorf spielen religiöse Traditionen vielfach eine neue Rolle, die ihnen so zuvor nicht zukam. Diese neue Rolle verschränkt sich mindestens in Westeuropa eigentümlich mit Tendenzen der Säkularisierung, des Agnostizismus, aber auch mit einer teilweise bekenntnisfreien Revitalisierung von Ritualen und religionsnaher Folklore.

Es steht außer Frage, dass ein gesellschaftlich konstruktiv agierendes Schulsystem vor der neuen Melange nicht einfach die Augen verschließen oder angesichts fremdartig Anmutendem in Restriktionen verfallen sollte, sondern Prozesse in Gang gesetzt werden müssen, um das Miteinander weiterführend zu gestalten, Impulse der je anderen auch als Chance zum vertieften Nachdenken zu begreifen und damit für die Gemeinschaft wie den einzelnen fruchtbar zu machen.

Ein weiterführender Schritt eines solchen Prozesses ist in dem vorliegenden Papier *Dialog und Transformation* dokumentiert (in diesem Band S. 21–73) und setzt bei den drei abrahamischen Traditionen an. Dieser Prozess wird und soll vorangetrieben werden – auch mit diesen Zeilen.

Dabei hilft es, als erstem Schritt zu klären, an welcher Stelle des weitläufigen religionspädagogischen Weges wir uns befinden. In einem zweiten Schritt ist nach möglichen blinden Flecken des Papiers zu fragen, um kritisch-konstruktiv Varianten ins Auge zu fassen und diese in einem letzten, dritten Schritt exemplarisch zu füllen.

2. Verortungen

Skizziert man ein Modell (religions-)pädagogischer Klärungsabläufe als Grafik, könnte man oben die theoretische Grundlegung und unten das konkrete Unterrichtsgeschehen ansiedeln. Dazwischen folgen von oben nach unten, vom Abstrakten zum Konkreten, didaktische Konzeptionen, Lehrplangestaltung, Entwicklung methodischer Stilrichtungen, Schulbuchgestaltung, einzelne Unterrichtsschritte und so weiter. Dies braucht hier im Einzelnen nicht vertieft und differenziert zu werden.

Das vorliegende Papier *Dialog und Transformation* ist dabei offensichtlich der grundsätzlichen, theoretischen Diskussion verpflichtet, die aller Konzeptionalisierung und Methodik vorangehen sollte. In der beschriebenen Grafik käme es also ganz oben zu stehen. Weitere, darunter liegende Ebenen kommen im Papier allenfalls am Rande ins Spiel. Hier gilt es jedoch, weiter zu fragen. Theorie muss ihre Tauglichkeit in Konzeptionen und Praxis beweisen. Es soll daher an dieser Stelle ein Blick auf die anderen Ebenen geworfen werden, um so die Interdependenz der Ebenen offenzulegen und die Stichhaltigkeit der Theorie einzuschätzen. Dabei können im begrenzten Rahmen dieses Artikels nur zwei Perspektiven mit exemplarischen Einsichten aufgenommen werden: eine auf der Ebene didaktischer Konzeptionalisierung und eine auf der Ebene der Methodik.

Dem sollen ein paar Bemerkungen zu den theologisch-inhaltlichen Klärungen des Papiers und zu der Verortung des Autors dieser Zeilen vorangestellt werden.

2.1. Gemeinsame theoretische Grundlegungen als primärer Akzent

Bemerkenswert in *Dialog und Transformation* ist die Identifizierung einer spezifischen Basis der drei abrahamischen Traditionen – mit einer Einhelligkeit unter den Autorinnen und Autoren, die in dieser Klarheit keineswegs selbstverständlich ist: „Tiefentheologie“ wurde als eine verbindende Struktur identifiziert. Der jüdische Theologe Abraham Joshua Heschel hatte mit diesem Terminus Herangehensweisen an menschliche Grundfragen, vor allem im Blick auf dogmatische Aussagen bezeichnet und damit strukturell statt material Gemeinsamkeiten unter den Traditionen identifiziert, wie z. B. die menschliche Sinnsuche. Mit den Stichworten „Suchen“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 63) bzw. „Gemeinschaft von Suchenden“ (ebd.) charakterisieren die Autorinnen und Autoren einen Prozess, auf den sich alle Beteiligten verständigen konnten. Dem kann sich der Autor dieser Zeilen als evangelischer Theologe und Religionspädagoge anschließen. Die Aufnahme der Begrifflichkeit Heschels lässt evangelischerseits Paul Tillich assoziieren, der derselben Epoche angehört. Dieser schreibt:

„Religion is not a special function of man's spiritual life, but it is the dimension of depth in all of its functions.“ (Tillich 1959, S. 5–6) „What does the metaphor depth mean? It means that the religious aspect points to that which is ultimate, infinite, unconditional in man's spiritual life. Religion, in the largest and most basic sense of the word, is ultimate concern. And ultimate concern is manifest in all creative functions of the human spirit ... manifest in the moral sphere ... in the realm of knowledge as ... longing for ultimate reality ... manifest in the aesthetic function ... as the infinite desire to express ultimate meaning. ... Religion is ... the depth of man's spiritual life.“ (Tillich 1959, S. 8)

Man muss nicht mit allen Ausführungen Tillichs übereinstimmen, Überschneidungsbereiche mit Heschels Tiefentheologie sind jedoch unübersehbar.¹⁴²

2.2 Religionenerschließungsmodi als Hilfe zur Verortung

Begeben wir uns von den theologischen Höhen in die Niederungen pädagogischer Konzeptionalisierung, lässt sich auch hier eine Verortung von „Dialog und Transformation“ herausarbeiten: Die Unterscheidung von *Religionenerschließungsmodi*¹⁴³ erlaubt eine didaktisch pointierte Kartierung religionspädagogischer Herangehensweisen in interreligiösen Zusammenhängen. Anhand der Modi lassen sich vier Herangehensweisen unterscheiden, sich in schulisch-pädagogischen Settings der Vielfalt religiöser Traditionen anzunähern. a) Der erste Religionenerschließungsmodus bezieht sich auf eine *forschende Ausrichtung*. Bei ihm kommen religionswissenschaftliche Anleihen zum Tragen, die bei der Beschäftigung mit Religiösem und Überschneidungsbereichen von Religionen sachlich-methodische Werkzeuge für Klärungen anbieten. Schülerinnen und Schüler lernen durch Interviews, Textanalysen und genaues Beobachten Annäherungsweisen an Rituale, Dogmen usw. b) Der zweite Modus nimmt die *existentiellen Denkanstöße* religiöser Erfahrungen auf. Schülerinnen und Schüler können im Gespräch Impulse aus den Traditionen bearbeiten, für sich neu durchdenken und in der Auseinandersetzung mit anderen zu eigenen Positionen finden. c) Der dritte Religionenerschließungsmodus bezieht sich auf das Austarieren von Trennendem und Verbindendem, von Aspekten, die fremd bleiben, und Impulsen, die weiterführen. Dieses Austarieren zielt idealerweise darauf, Konflikte lösen zu können, aber auch weiterführend gemeinsame Aufgaben anzugehen. Gerade im sozialen Miteinander der Schule ist es wichtig, ein Handwerkszeug zu haben, *Grenzen und Brücken zum anderen unterscheiden* zu können, um die ersteren zu akzeptieren und die letzteren zu beschreiten. d) Der vierte Modus bezieht sich auf das *religionspolitische Handeln* vor Ort, national und weltweit. Schülerinnen und Schüler lernen bislang noch viel zu wenig, dass sie selbst Akteurinnen und Akteure ihres Gemeinwesens sind. Auch *religionspolitisches Engagement* kann Teil unterrichtlicher Prozesse und ihrer Ausrichtung sein.

Die Autorinnen und Autoren von *Dialog und Transformation* argumentieren vor allem im zweiten Modus des existentiellen Durchdenkens oder personalisiert ausgedrückt der existentiellen Denkerinnen und Denker (b). Die Stichworte waren oben bereits aufgeführt worden: „Tiefentheologie“ (A. J. Heschel), „[j]eder Mensch ... [als] Gott Suchender“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 55) und über obige hinaus das „Fitra-Konzept“ (Mouhanad Khorchide) als „anthropolo-

142 Zu den Unterschieden beider vgl. Britton 2013, S. 188–191.

143 Siehe hierzu ausführlich Meyer 2019, S. 162–208.

gischen Sehnsucht des Menschen ... nach dem Transzendenten“ (a. a. O., S. 54). Hier ist ein durchgehender roter Faden zu finden. Einzelne Passagen beziehen sich auf den Umgang mit Gräben und Brücken des dritten Modus (c), so z. B. das Stichwort „Trans-Differenz“ bei Ephraim Meir (a. a. O., S. 34). Andere beziehen sich auf das lokale bzw. globale Engagement (d); Perry Schmidt-Leukel nennt hier „die Befreiung von politischen und ökonomischen Übeln“ (a. a. O., S. 40).

Eine religionswissenschaftliche Perspektive – und damit der erste Erschließungsmodus (a) – wird nicht einbezogen. Das soll an dieser Stelle nicht kritisiert werden, vielmehr ist dies eine Entscheidung für einen bestimmten Akzent, der in Deutschland im Zuge des konfessionellen Religionsunterrichts Tradition hat. *Innerhalb* des Modus existentiellen Denkens (b) ist jedoch auch eine bestimmte, weitergehende Akzentuierung festzustellen, der hier eine andere Schwerpunktsetzung gegenübergestellt sein soll.

Meir bringt uns auf diese Spur, indem er den Begriff der „Trans-Differenz“ (später „trancedifference“)¹⁴⁴ „als die Möglichkeit [einführt], ... zu kommunizieren und zu überbrücken, nicht ungeachtet der Unterschiede, aber dank ihnen“ (a. a. O., S. 34). Weiter heißt es: „... man erkennt das Besondere und überschreitet es.“ Seine Erörterungen laufen auf das „Konzept einer Gemeinsamkeit [hinaus], die durch die Akzeptanz und den dialogischen Umgang mit Differenz hindurch erreicht wird“ (a. a. O., S. 56).

Solch eine Akzentsetzung ist zu würdigen; sie ist nicht untypisch für Dialogpapiere von Expertinnen und Experten. Religionspolitisch gesehen ist sie richtig, und universal-ethisch gesehen stimme ich dem zu, aber in den Schulen gehört auch ein weiterer Fokus hinzu, der sicherlich berührt ist, aber im Blick auf Schule m. E. sehr viel deutlicher *akzentuiert* werden müsste. Es geht in der Schule mehr als unter ausgebildeten Theologinnen und Theologen auch darum, Differenzen und Anderssein 'aushalten' zu können, Fremdartigkeit und einen Abstand stehen lassen zu können, weil sich gerade auch in der Schule nicht jede und jeder bei einem Dissens gleich auf eine Argumentationsebene der Annäherung schwingen kann.¹⁴⁵ „[Ü]berbrücken“ und „das Besondere ... überschreite[n]“ ist ein hehres Ziel, das Dialogexperten sich zweifellos auf die Fahnen schreiben sollten. Tatsächlich müssen Schülerinnen und Schüler auch und vielleicht zuerst einmal lernen, das Anderssein anderer zu 'ertragen' und gegenseitiges Fremdbleiben hinzunehmen. Dies allein ist ein enormer und (im Verhältnis zum obigen Ziel) vorgängiger Lernschritt. Während unter theologisch geschulten Dialogpartne-

144 Im vorliegenden Text finden sich drei unterschiedliche Schreibweisen: zunächst im Text von Meir selbst „Trans-Differenz“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 34), später in der Zusammenfassung der theologischen Voten die Schreibweise „Transdifferenz“ (a. a. O., S. 56), schließlich gegen Ende des Haupttextes englisch „trancedifference“ (a. a. O., S. 64).

145 Bei der vorliegenden Formulierung zur Transdifferenz sehe ich nicht in dieser selbst, sondern in ihrer Akzentsetzung das Problem.

rinnen und -partnern das „Trans“ (als Teil der „Trans-Differenz“¹⁴⁶) ein allem anderen übergeordnetes Ziel ist, droht eine solche Akzentuierung unter Jugendlichen zu überspringen, dass diese noch Schwierigkeiten haben, der „Differenz“ überhaupt angemessen ins Auge blicken zu können. Bei diesen Überlegungen geht es um Nuancierungen, die doch zugleich eine notwendige Erdung für die Schule darstellen.

Den oben erwähnten Religionenerschließungsmodi lassen sich jeweils personalisierte Zuspitzungen zuordnen: Für den unterrichtlichen Umgang mit Gräben und Brücken zwischen den Traditionen (c) wurde der Begriff „Brückenmanager“ gewählt (siehe hierzu Meyer 2019, S. 18f.). Bewusst verzichtet wurde auf die Formulierung „Brückenbauer“, die zunächst sprachlich eingängiger erscheinen mag; Schülerinnen und Schüler sollen nicht einfach nur lernen, Brücken zum anderen zu bauen. Das Verbindende zu fokussieren, ist an sich nicht falsch, bliebe für sich allein aber unzureichend und pädagogisch zu kurz gegriffen. Schülerinnen und Schüler müssen – wie oben dargelegt – lernen, zu klären, wo Brücken angemessen sind, und sie müssen lernen zu verstehen, wo Gräben unüberbrückbar bleiben. Man kann sich über den scheinbar ökonomisierenden Terminus „Manager“ streiten. Es geht jedoch darum, dass Schülerinnen und Schüler das Verhältnis zum Anderen, Fremden wie auch dem Eigenen erst klären und dann das Verhältnis zu Trennendem und Verbindendem verantwortlich für sich und in Gemeinschaft „managen“ müssen. Es geht um beides: um das sozial und sachlich angemessene Einschätzen und Errichten von gangbaren Brücken wie auch das Sichten und eventuell Ausloten von bleibenden Gräben. Damit können sich weitere Fragen verbinden: An welcher Stelle und auf wie schmalen oder breiten Graten will und kann ich auf den anderen zugehen? An welcher Stelle wäre es unangemessen oder unmöglich, den Graben einfach zu „übergehen“.

Wenn Schmidt-Leukel notiert „Gott ist somit radikal fern ... und nah ..., radikal anders und doch der/die/das Nicht-Andere“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 35), kann jede und jeder theologisch Geschulte dem zustimmen. Es fehlt jedoch eine ergänzende Aussage im Sinne des Folgenden: Einiges von dem, was dann in den verschiedenen Traditionen zu Gott gesagt wird, widerspricht sich so sehr, dass über die Unterschiede nicht leichtfertig hinweggegangen werden *kann*; es gibt Widersprüche, die sich nicht auflösen lassen und auch nicht wegarargumentiert werden *können*.

Bei der vorliegenden Akzentsetzung des Textes nährt dies den Verdacht, dass sich widersprechende Details in den Traditionen „zurücktreten“ sollen, um nicht zu sagen, dass die Autorinnen und Autoren sie tendenziell „übergehen“. Das scheint zunächst dialogisch-sozial sinnvoll, kann aber nicht alles sein – weder theologisch noch pädagogisch noch sozial-psychologisch.

146 Siehe hierzu weiterführend Meir in diesem Band, S. 34.

Im Beitrag von Khorchide heißt es: „Der Koran beschäftigt sich daher weniger mit einer Homogenisierung der Welt, sondern damit, die Menschen dahingehend zu ermutigen, mit der Vielfalt konstruktiv, im Sinne von Empathie, Respekt und Würdigung des Anderen in seiner „Andersheit“, umzugehen“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 51). Dem ist zuzustimmen und dies lässt sich auch auf der theologischen Ebene konkretisieren.

3. Weiterführung

Da wir hier unter theologischen Experten und nicht in der Schulwirklichkeit sind, zunächst ein Beispiel in theologischen Höhen.

Im Anschluss an Tillich bezeichnet Schmidt-Leukel „Jesus als ‚Symbol Gottes‘“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 39). Das ist fast schon eine klassische Formulierung des letzten Jahrhunderts – sprachlich vielfältig interpretierbar. Unabhängig davon, wie man nun zu Tillich stehen mag, kann (und sollte) dies jedoch einen anderen Satz nicht verdrängen, der seit mehr als 1700 Jahren für christliche Traditionen zu einem Anker- und Fixpunkt geworden ist: „Gott wird Mensch“. Der lateinische Fachbegriff dazu ist „Inkarnation“. Im Glaubensbekenntnis von Nicäa wird der Glaube an Jesus Christus so formuliert: „Θεὸν ἐκ Θεοῦ, φῶς ἐκ φωτός“ (Gott von Gott, Licht von Licht, Nicäa 325 n. Chr.). Nach dem Johannesevangelium sagt Jesus: „ἐγὼ καὶ ὁ πατὴρ ἓν ἐσμεν“ (Ich und der Vater sind eins, Joh 10,30). Mit den Ausführungen dazu lassen sich Bibliotheken füllen. Hier nur einige dürre Worte: Man kann diese grundlegende Tradition in schöne und elaborierte Worte wickeln,¹⁴⁷ anschließend mit ihnen und Tillichs Symbolbegriff jonglieren und andere Bibelstellen als Gegenbeleg anführen.¹⁴⁸ Wenn Muslime, Musliminnen, Juden und Jüdinnen das „Ich und der Vater sind eins“ des johanneischen Jesus ernst nehmen, erwarte ich aber ein klares „Nein“.

Damit haben wir einen Dissens, der sich an dieser markanten, christliche Traditionen bestimmenden Stelle nicht überbrücken lässt. Ein vorschnelles

147 So m. E. bei Schmidt-Leukel mit der Formulierung „Gott, der uns durch Menschen wie Jesus begegnet (Sohn/Tochter) und Gott, der uns im Innersten bewegt (Geist)“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 36). Dies sagt zwar Richtiges, aber verschweigt (oder nivelliert?) auch Anderes, Wesentliches christlicher Tradition zur zweiten Person der Trinität.

148 Wenn Schmidt-Leukel mit Pannenberg und Küng als Gewährspersonen gegen Joh 10,30 den Vers Mk 10,18 ins Feld führt (Projektgruppe, in diesem Band S. 38, Fn. 18), finden wir hier zwar sicherlich einen Zweig katholisch-deutscher Interpretationstradition, der Abstand zur christlichen Mehrheitsmeinung dürfte jedoch beträchtlich sein. Es geht mir dabei als eher liberalem Theologen gar nicht um eine vollständig andere Interpretation, sondern wie ich nun darstellen werde, um die sachgerechte Akzentuierung des „Neins“ im Dialog.

„trans-differenzieren“ wird diesem Graben nicht gerecht.¹⁴⁹ Er bleibt und trennt und kann schmerzen. Ihn wegzureden, hilft der Sache nicht. Der Schmerz ist auszuhalten.

Gerade dies in einem gelingenden Dialog stehen zu lassen, kann ein Lerngewinn werden. Wenn Meir aus dem Talmud Ben Zoma zitiert „Wer ist weise, wer von allen Menschen lernt“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 31), ist dies m. E. so zu interpretieren, dass man auch aus *Abgrenzungen* lernen kann.¹⁵⁰

Das gilt auch deutlich heruntergebrochen für die Schule. Die Inkarnation steht für christlich sozialisierte Schülerinnen und Schüler kaum im Vordergrund, sie erleben aber andere für uns vielleicht peripher anmutende Differenzen, an denen Trennendes emotional erlebt wird. Das Kopftuch ist ein Beispiel, über dessen Überhöhung Theologinnen wie Theologen den Kopf schütteln mögen, es wird aber in vielen gesellschaftlichen Schichten als Skandalon empfunden und schafft tiefe Gräben. Ähnlich sieht es bei ein paar arabischen Worten aus einem Lautsprecher aus. Der Klang befremdet offenbar Menschen in diesen Breiten, ob man dies theologisch für nachrangig hält oder nicht. Die Frage ist, wie man mit dem Befremden umgeht. Mag hier ein Graben überwindbar sein, tut sich anderswo ein anderer auf. Es ist daher Aufgabe der Schule, auch zu lehren, mit ganz unterschiedlichen Differenz- und Andersartigkeitsempfindungen auf verschiedensten Ebenen umzugehen – in meinen Worten: Trennendes und die Möglichkeit einzelner Brücken, mal breiter, mal schmaler zu „managen“.

149 Damit halte ich auch eine Aussage von Meir wie die Folgende für beschönigend: „Das Bewusstsein der Vielzahl religiöser Gedanken und Lebensstile führt zur Anerkennung vieler Aspekte innerhalb des Transzendenten. Jede einzelne Farbe im bunten Gewand von Josef ist notwendig und erhält ihre Einzigartigkeit durch die unverwechselbare Kombination aller anderen Farben“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 32). Wenn der Geist des Widerspruchs eine Farbe hätte und hier erwähnt wäre, könnte ich dem zustimmen, in dieser Formulierung wirkt es im Kontext harmonisierend. Der Mensch wird auch in Abgrenzung vom „Du“ zum „Ich“ (um die bei Meir anschließende Aufnahme von Buber anders zu wenden).

Weiter listet E. Meir zur Transdifferenz Arbeitsbereiche „wie Lernen, Übersetzen, Erkennen, Tiefhören und Gastfreundschaft“ (a. a. O., S. 34) auf. Es fehlt jedoch – und das ist bezeichnend – das „Widersprechen“.

150 Dabei geht es nicht nur um die Heilsfrage, respektive die Frage, was das Heil fördert oder hemmt (vgl. Projektgruppe, in diesem Band S. 39). Diese mag zwar theologisch die weitgehendste Frage sein, sie ist aber eben nicht die einzige. Erörterungen, Klärungen, respektive Statements zum Heil relativieren nicht alle anderen Fragen.

4. Ein klares *Nein* und ein klares *Ja* nebeneinander

Wie kann es gelingen, die Gräben ins Auge zu fassen, vielleicht am Brückenkopf den Blick in den Graben zu ertragen und dabei den Mut zum Brückenbau zu bewahren? Elementar gesprochen: Wie kann es Kindern gelingen, neben einem klaren „Nein“ auch „Ja“ zu sagen. Mit einem methodischen Vorschlag dazu möchte ich die bisherigen Gedanken abrunden.

In den letzten 15 Jahren wurde der *doppelte Individuenrekurs* als Methodik für schulisch interreligiöses Lernen entwickelt.¹⁵¹ In wenigen Worten geht es darum, sich nicht einfach auf allgemeine Systematiken zu „dem“ Islam, „dem“ Judentum, „dem“ Christentum zu stützen – das mündet nur in unzulänglichen Verallgemeinerungen –, sondern sich deutlich stärker auf Individuen zu beziehen. Das betrifft die Art, wie in Schulmaterialien religiöse Traditionen vorgestellt werden (optimalerweise durch individuelle Protagonisten wie Kazim, Lea und so weiter¹⁵²), aber auch die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Gedanken einzubeziehen, die oft weniger in traditionellen Mustern bzw. Kategorien zu verorten sind.

In *Dialog und Transformation* wird die Frage des Individuellen dezidiert aufgenommen. Damit schließen die theoretischen Überlegungen des Papiers und der methodische Ansatz des doppelten Individuenrekurses gut aneinander an; dies ist an dieser Stelle ausdrücklich zu begrüßen und wird auch in die folgenden Überlegungen einfließen. Etwas abweichend von den Ausführungen in *Dialog und Transformation* sind m. E. jedoch individuelle Aussagen und die Religionsgemeinschaften (und das heißt auch ihre vielzähligen institutionellen Träger) stärker in ihrer wechselseitigen Bezogenheit zu berücksichtigen.

Das hier verborgene Problem kann nur kurz ausgeführt werden. Im Papier heißt es prominent am Anfang des betreffenden Abschnitts: „Das religiöse Denken und Handeln der glaubenden Individuen deckt sich nur rudimentär mit den sichtbar-institutionalisierten Artefakten der Religionen“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 59). Mit diesem Satz wird eine Diskrepanz zwischen den Gläubigen und zugehörigen Institutionen behauptet, die nur „rudimentäre“ Verbindungen aufweise. Später wird zitiert, religiöses Handeln „als Religionen“ sei eine „Ausnahme“ und nicht der „Normalfall“ (ebd.).¹⁵³

Richtig ist an dieser Aussage, dass es in Deutschland einen hohen Grad an Heterogenität unter Gläubigen derselben Gemeinschaft gibt und dass z. B. auf einer anderen Ebene weltweit Volksreligiosität ein Eigenleben entwickeln kann. Die dahinterliegenden Phänomene sind ausgesprochen komplex. Auch die genannten vorfindlichen und vielfältigen Institutionalisierungen von Religionen

151 Siehe hierzu im einzelnen Meyer 2019, S. 360–419.

152 Siehe hierzu exemplarisch Meyer 2006; ders. 2008; ders. 2015.

153 Zitat dort von Rüpke 2017, S. 71.

stehen immer im Austausch mit Individuen, mit regionalen Gepflogenheiten etc. Tatsächlich handelt es sich beim Verhältnis zwischen Individuen und „Religionen“ mit ihren Traditionen und Institutionalisierungen um ein dynamisches und fluides Spannungsverhältnis. Individuen und Institutionen stellen gewissermaßen zwei Pole eines weitgespannten Phänomens dar: die jeweiligen Religionsgemeinschaften in ihrer inneren Vielfalt.

Es kann also nicht darum gehen, nur einen Pol zu favorisieren, stattdessen sollte es um ein austarierendes Verhältnis der Seiten gehen, das den vielfältigen Bezügen gerecht wird (sicherlich auch qua Abgrenzungen). Nicht umsonst sind eben auch die in diesem Band verbundenen Autorinnen und Autoren Institutionen zugeordnet. Sie sprechen zweifellos für sich, sind von den mit ihnen verbundenen Institutionalisierungen aber nicht einfach abzukoppeln. Diese Erkenntnis folgt nach starken Zitatensatzweise und spät im letzten Satz des betreffenden Abschnitts von *Dialog und Transformation* (Projektgruppe, in diesem Band S. 59).

Ähnliches gilt im sechsten Kapitel für die Ausführungen zu „normative[n] Anspruchshaltungen von institutionalisierten Religionsgemeinschaften“ die als „dialogverhindernd zu problematisieren“ seien (a. a. O., S. 72). In diesem letzten Abschnitt scheint es fast so, als ob religiös normative Ansprüche unabhängig und für sich existierten. Sie entstehen und bleiben für viele Menschen jedoch bedeutsam, gerade weil diese „institutionellen“ Normen durch individuelle Gewissheiten von vielen Menschen weiterhin getragen werden. Das schließt Reformulierungen von Ansprüchen nicht aus.¹⁵⁴ Doch geht es durchaus nicht nur um Individuen, sondern auch um Gruppen und deren nach außen sichtbare Ausprägungen. Sinnvollerweise sollten auch die meinungsstarken Gruppen im Dialog und bei Reformulierungen eine Rolle spielen. Es mag Dogmen geben, die sich auch bei der Mehrheit überlebt haben, doch gilt das sicher nicht pauschal; es ist zu differenzieren. Es gibt weiterhin eine Dynamik, die nicht nur von Einzelnen, sondern auch von ganzen Gruppen ausgeht. Richtig an den Ausführungen des Papiers ist – und das ist eventuell im Hintergrund dieses Absatzes gemeint –, dass es beim Dialog nicht darum gehen kann, sich hinter Verlautbarungen von Institutionen zu verstecken oder diese vorzuschieben, um jeglichen neuen Gedanken aus dem Weg zu gehen. Umgekehrt aber nur noch Gewissheiten von vereinzelt Individuen zu sehen, hieße, die Augen vor gruppenbedingten Denk- und Handlungsformen zu verschließen. – Noch einmal hinzuweisen ist darauf, dass der Autor dieser Zeilen in seinen Schriften ebenfalls sehr pointiert Individuen in den Vordergrund stellt. Nichtsdestoweniger sei aber auf die Balance der Pole hingewiesen.

¹⁵⁴ Der Begriff Reformulierung und der gesamte Abschnitt legen nahe, dass wir uns hier wie in diversen Teilen des Papiers eher auf der Ebene hoher Theologie als auf der Ebene von Schülerinnen und Schülern bewegen.



Lea zeigt Kazim das Kreuz in der Kirche, Karlo Meyer, Material aus K. Meyer (2006)

Der Gewinn des Bezugs auf Individuen (ohne deren institutionellen Hintergrund zu ignorieren) liegt bei unserer Frage darin, das *Ja* und das *Nein* zur anderen Tradition nicht als abstrakte Aussagen zu verabsolutieren, sondern im sozialen Miteinander, im Dialog untereinander verbunden zu wissen. Man könnte auf einer Metaebene davon sprechen, dass These und Antithese, Verbindung und Differenz, gewissermaßen dialektisch auf der Ebene des Austauschs „aufgehoben“ sind. Dabei kann „aufgehoben“ so verstanden werden, dass sie im Dialog auf einer neuen Stufe zu stehen kommen. Das klingt abständig, lässt sich aber konkretisieren. Dazu ein Beispiel aus muslimisch-christlichem Unterrichtsmaterial:¹⁵⁵ Lea als christliche Protagonistin zeigt Kazim als muslimischem Jungen in der Kirche ein Kreuz. Für ihn wird das, was Lea sowie Christinnen und Christen weltweit damit traditionell verbinden, ein Graben bleiben, fremd bleiben, und sich vielleicht später in einem differenzierenden *Nein* artikulieren. Durch das personale Moment kann Kazim die Fremdheit von Leas Tradition einerseits als solche in ihrer nicht einfach überwindbaren Entfernung belassen, andererseits aber auch mit einem *Ja* zu anderen Aspekten, von denen Lea erzählt, und einem *Ja* zu Lea selbst verbinden. In Meirs „Trans-Differenz“ klingt das an. In Khorchi-

¹⁵⁵ Bild entnommen aus Meyer 2006, S. 95.

des „Würdigung des Anderen in seiner ‚Andersheit‘“ ebenso. In dem von mir aufgenommenen sprachlichen Bild heißt das: Die Brücken sind gerade deshalb sinnvolle Brücken, weil die Gräben so tief sind und tief bleiben. In einigen Fällen muss der Graben erst als das erkannt werden, was er ist, um die Brücken zu schätzen. Pädagogisch geht es mir also darum, auch das *Nein* zu „lernen“. In der Interaktion von Kazim und Lea im Material hat dies aber nicht das letzte Wort. Der Hauptakzent bleibt das gemeinsame Agieren und Diskutieren. Dazu gehört bei interreligiösen Klärungen ein langer Prozess, der dann gelingt und konstruktiv bleibt, wenn er im Menschlichen und im besagten Gespräch geerdet ist, *in diesem gemeinsamen Prozess* sind *Ja* und *Nein* aufgehoben. Hierin bin ich mir mit den Autorinnen und Autoren von *Dialog und Transformation* einig.

5. Fazit

Im Blick auf diese Akzentsetzung erlaube ich mir ganz konkrete Vorschläge zur Reformulierung von *Dialog und Transformation*. Mit Ergänzungen in den vorliegenden Text könnte es zunächst heißen: „Pluralistische Religionspädagogik übersieht die Differenzen, ... nicht. Sie betont ~~aber~~ [vielmehr] die transformierende Kraft des Dialogischen, aus der [auf der einen Seite] durch Differenzen hindurch Gemeinsamkeit entstehen kann“ (Projektgruppe, in diesem Band S. 58) (und das Folgende ergänzend)

„aus der auf der anderen Seite aber *genauso* auch Unterschiede, Widerspruch und Unvereinbares ausgehalten und als solches stehen gelassen werden können, selbst wenn das Andersartige schmerzt oder emotional ein Ärgernis bleibt. Das kann bedeuten, dass auf der materialen Ebene Bedeutsames un-,transformiert‘ bleibt und anderen Tradition ein ‚Nein‘ entgegnet wird. Das heißt, dass sowohl der Blick auf Gemeinsames wie der Blick auf Trennendes transformieren kann. Beides hat seine Impulskraft und sein pädagogisches Recht.“

Diese veränderte Akzentsetzung schafft pädagogisch eigene Horizonte und führt im Ideal zu einem dialektischen Umgang mit fremden Traditionen. Erst diese Akzentverschiebung gegenüber dem Ursprungstext scheint mir systematisch-theologisch adäquat und im Sinne des Modus des existentiellen Denkens weiterführend. Der Blick auf die Brücke wie der Blick in die Tiefe des Grabens ist eine Lernchance!

Literatur

- Britton, J.H. (2013). *Abraham Heschel and the Phenomenon of Piety*, New York, Bloomsbury.
- Meyer, K. (2006). *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2008). *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5–7*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2015). *Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I* (3. Aufl.), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüpke, J. (2017). Religiöses Handeln jenseits von Religion. *Welt und Umwelt der Bibel* (1), 70–73.
- Tillich, P. (1959). *Theology of Culture* (edited by Robert C. Kimball). New York, Oxford University Press.