

„missio“ *Sendung* bedeutet, dann betrifft das jeden einzelnen Christen, Zeugnis zu geben von dem, was ihn bewegt, Christ zu sein, und eben nicht Hindu, Buddhist oder Muslim etc. Da aber dieses Zeugnispotential in unseren Breiten mehr und mehr verdunstet, wird auch die „missio“ ins Leere laufen.

Es konnten in der vorgegebenen Kürze nur einige Beiträge vorgestellt werden. Die Palette dessen, was der Besprechungsband enthält, ist viel breiter: „Gott und Gerechtigkeit“ wird ebenso behandelt wie „Fundamentalismus und Pluralismus“; „Islamischer Religionsunterricht“, „Rechtsstellung und Lebenswirklichkeit der Frau im Islam“ sowie das Problem der Konversion vom Islam zum Christentum sind weitere Themen, die in diesem Band behandelt werden.

*Ludwig Hagemann*

## EHRFURCHT VOR GOTT – LEITMOTIV INTERRELIGIÖSER ERZIEHUNG?

*Eckart Gottwald und Folkert Rickers* (Hg.), *Ehrfurcht vor Gott und Toleranz – Leitbilder interreligiöser Lernens. Grundsätze der Erziehung im Spannungsfeld multikultureller Beziehungen.* Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 1999. 142 Seiten. Pb. DM 39,80.

Ehre, Ehrenwort, Ehrenmann, Ehrfurcht – merkwürdig altertümelnde Worte, aber mit politischer Brisanz.

Es gibt nur wenige Worte der deutschen Sprache, in denen hohe Bedeutung und Missbrauch so eng beieinanderliegen. Nicht nur Ehre und Ehrenwort, sondern erst recht Ehrfurcht sig-

nalisiert einen Höchstgrad an Achtung, die jedoch den, der solche Achtung leisten soll, schnell zum infantilisierten Objekt werden lässt. Das Wort entstammt einem feudalistischen Jargon (erst bezeugt seit dem 16. Jahrhundert) und deutet auf die unendliche Ferne des Verehrers zum verehrten Objekt hin, nicht zuletzt auf die Machtfülle des verehrten Objekts.

Dass dieses Wort nun im Titel eines Buches über interreligiöse Erziehung erscheint und sich einige Autoren mit ihm explizit auseinandersetzen, irritiert nicht nur, sondern macht auch neugierig.

Der von den Duisburger Religionspädagogen Eckart Gottwald und Folkert Rickers herausgegebene Band geht von einem bislang auch religionspädagogisch kaum beachteten Verfassungsanspruch der nordrhein-westfälischen Landesverfassung (NWL) aus, dass jegliche, also auch die schulische Erziehung, in der „Ehrfurcht vor Gott“ zu geschehen habe.

Angesichts zunehmend multikultureller Lebenssituationen, ungeheurer Traditionsabbrüche, des Verlusts einer religiösen Definitionsmacht der Kirchen, fundamentalistischen und synkretistischen Religionsformen und einer deutlichen Sehnsucht nach Heil in den soap-operas erscheint ein solcher Verfassungssatz fast anachronistisch. Da es sich aber um geltendes Verfassungsrecht handelt, ist gleichwohl nach seiner juristischen und insbesondere religionspädagogischen Bedeutung zu fragen, und zwar mit dem Ziel, ob nicht durch eine solche Formulierung der religiöse, soziale und politische Friede unzumutbar belastet wird. Welchem Gott gilt die Ehrfurchtserziehung, dem Gott Jesu, Jahwe oder Allah, oder gar dem Pantheon der vielen anderen Göt-

ter? Wenn der Staat eine solche Vorgabe macht, stellt sich natürlich schnell das Problem der religiösen Toleranz ein. Kann sich jeder, auch mit gewaltverherrlichenden Gottesbildern, auf diese Verfassungsformel beziehen? Wo sind Grenzen erkennbar, und wie eng müssen sie gezogen sein, damit nicht unter Berufung auf die Ehrfurcht vor Gott z. B. religiös-nationalistische Parolen im erzieherischen Handeln eine eigene Weihe erhalten, nach dem Motto: Gott will es? Konkreter stellt sich die Frage bildungspolitisch. Inwieweit ist die Erziehung zur Ehrfurcht vor Gott in einem Philosophie- oder Ethikunterricht akzeptabel? Werden hier nicht Andersdenkende in höchst undemokratischer Art und Weise religiös vereinnahmt?

Die Autoren dieses Bandes gehen aus unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Blickwinkeln dezidiert und wohlthuend aufklärend an die Erörterung solcher Fragen heran.

Zunächst klären ein Politiker (Hans Frey) und ein Jurist (Jörg Ennuschat) die Absicht der Verfassungsgeber und die politisch-juristische Relevanz der Formel von der Ehrfurcht vor Gott. Zwar binde die Formel die Schule insgesamt und beziehe sich keineswegs nur auf den Religionsunterricht, aber natürlich darf sie weder Schüler noch Lehrer auf ein bestimmtes Gottesbild verpflichten; die Formel soll vielmehr als Ermutigung verstanden werden, seinen Glauben zu leben, ohne jeglichen Missionierungsanspruch. So nachvollziehbar auch die historische Begründung und juristische Argumentation ist, wäre es nicht, schon um vermeidbarer Missverständnisse willen, gerade hinsichtlich einer religiösen Erziehung in der Schule nicht doch sinnvoller, auf

eine solch zugespitzte Formulierung zu verzichten? Wenn sich überhaupt die öffentliche Erziehung auf einen transzendenten Bezug hin orientieren will (was ist das überhaupt?), wäre dann nicht ein allen halbwegs akzeptabler Begriff wie Transzendenz um der Sache willen dienlicher? Der Religionspädagoge Eckart Gottwald plädiert, u.a. in Aufnahme des Berger/Luckmannschen Sinnkonzeptes, für eine solche Lösung: „Die Aufmerksamkeit für die ‚Spuren der Transzendenz‘ im Alltag führt nicht notwendig zum religiösen Bekenntnis, macht dieses aber als eine durchaus vernünftige und sinnvolle Stimme in der weltanschaulich-religiösen Pluralität plausibel“ (121).

Angesichts pluralisierter Sinnorientierungen in der Gesellschaft, die es einem Staat kaum gestatten können, Partei nur für eine religiöse Tradition zu signalisieren, erhält die Reflexion des Toleranzbegriffs einen hohen Stellenwert. Der Band trägt dem insofern Rechnung als sich mehrere Beiträge damit beschäftigen.

Der Philosoph Hartmut Kliemt plädiert vehement gegen eine Re-Sakralisierung der Gesellschaft und hebt mit dem Begriff der Duldsamkeit eine andere in der Verfassung benutzte Formel hervor. In Sachen der Sinn- und Wertorientierung meint „duldsam“, „das Forum öffentlicher Meinungsbildung offenzuhalten“ (51) und doch wehrhaft dem Missbrauch zu begegnen. Sein Argument gegen die Ehrfurchtsformel, sie sei letztlich auch aus machtpolitischen Gründen durchgesetzt worden, wird man, unter Berücksichtigung einschlägiger Protokolle über die Entstehung des Verfassungstextes, nicht ganz von der Hand weisen können; nicht nur deshalb wird der Philosoph

die Ehrfurchtsformel kaum akzeptieren können, sondern auch nicht, weil sie die weltanschauliche Neutralität des Staates verletzt. „Toleranz als Bürgertugend kann nicht rechtlich verordnet werden“, auch nicht durch den Verfassungsrang einer Ehrfurchtsformel, „allenfalls rechtlich gefördert werden“, so Kliemt (55). Warum Kliemt aber der erzieherischen Einübung in den philosophischen Diskurs weniger traut als institutioneller Kenntnis der bürgerlichen Rechte und Freiheiten bleibt offen.

Minderheiten ertragen in der Regel den Toleranzgestus der Mehrheiten mehr oder weniger gelassen. Sie sind aber nicht nur das Objekt von Toleranzgewährung, vielmehr wird erwartet, dass sie selbst auch Toleranz üben, mindestens eine Toleranz, die die Auffassung der Mehrheit achtet. Mit diesem Aspekt des Problemfeldes befasst sich Fuad Kandil aus soziologischer und islamischer Perspektive. Er plädiert für ein Toleranzverständnis als allgemeiner „Fähigkeit zur Versöhnung mit dem Pluralismus schlechthin“ (70). Auch im Koran sind solche Versöhnungsmöglichkeiten angelegt, Möglichkeiten, die sich u. U. mit der Ehrfurchtsformel der nordrhein-westfälischen Verfassung in Bezug setzen ließen. Letztlich geht es Kandil um die Inbezugsetzung der diversen Normsysteme der Gesellschaft und der Religionen, die auf der Erziehungsebene immer nur ein relatives Geltungsrecht haben. Auch bei Kandil wird damit der Anspruch eines rationalen Diskurses über die Normsysteme, unter Achtung der Würde dieser Systeme, erhoben, wenn es um religiöse oder Werterziehung geht.

Der praktische Theologe Volker Drehsen stellt sich in seinem Beitrag der schon oben gestellten Frage, vor

welchem Gott wir Ehrfurcht haben sollen. Die Nivellierung der Kulturen und kulturellen Muster (*soap operas* vermitteln amerikanisch/europäische Sinnkonzepte in die entferntesten Regionen der Welt) führt für Drehsen zu einer Gleichzeitigkeit des Unvereinbaren..., dessen Disparatheit auf eigentümliche Weise verhindert, den „Ausdruck der Erfahrung in herkömmlichen konsistenten und kontinuierlichen Ordnungsmustern oder Sinnmodellen zu finden“ (105). Leider beschreibt Drehsen nur die Gefahr, die hier entsteht, dass nämlich das Fremde nur zum „identifikatorischen Spiegelbild der eigenen Sehnsüchte“ missbraucht wird und damit das Recht auf Andersheit letztlich nicht toleriert wird, sondern sich Andersheit, das Fremde, synkretistisch auflösen. Diese vorgetragene Befürchtung muss sicher ernst genommen werden. Gleichzeitig muss aber auch gefragt werden, warum so wenig Positives in synkretistischer Patchworkmentalität gesehen wird. Ist es denn ausgemacht, dass sich aus der Begegnung der Weltkulturen und -religionen keine sinnvolle neue Religion herausbilden wird, keine bunte Patchworkdecke, die erfreut und menschenwürdigen Sinn macht? Wenn Drehsen die Kirchen auffordert, weniger in Selbstbehauptung zu verharren, sondern als Institution der Freiheit und des Dialogs aufzutreten, dann ist das ein richtiger Weg. Ob der aber von anderen so mitgegangen wird, verlangt noch viele sog. vertrauensbildende Maßnahmen, sicher nicht nur von den Kirchen, sondern auch von anderen. Ob es aber reicht, Kirche als Institution zu stärken (als Amtskirche? wer sollte das tun?), um den Dialog um die Religion zu begleiten, ist fraglich.

Den Abschluss des Bandes bildet ein Beitrag des Religionspädagogen Folkert Rickers. Er nimmt das Thema praktisch-bildungspolitisch auf. Es geht um das in NRW neu einzurichtende Unterrichtsfach Praktische Philosophie. Rickers übt harsche Kritik an den Einrichtungsmodalitäten und Begründungen für dieses Schulfach, eine pädagogische Begründung liege nicht vor, das Fach gälte als Notlösung. Insbesondere kritisiert Rickers das Kerncurriculum dieses Faches. Christliche Zusammenhänge kommen kaum bzw. falsch in den Blick. Die inhaltliche Kritik, die Rickers leistet, ist berechtigt und nachvollziehbar. Sie spiegelt die Abgrenzungsproblematik, unter die sich die sog. Ersatzfächer gestellt sehen (ähnlich in Niedersachsen das Fach Werte und Normen). Rickers' wohl nicht nur polemisch gemeinte Anfrage an das Philosophiecurriculum, wie es denn mit der Handlungsorientierung dieses Faches bestellt sei, signalisiert eine religionspädagogische Kränkung. Die jeden einzelnen Schüler betreffende Frage: „Was müssen wir tun, wenn...“ (137), also die Handlungsaufforderung zu bestimmtem gesellschaftspolischem Handeln, vermisst Rickers beim Philosophiekonzept. Aber, so wäre rückzufragen, liegen in den mit solchen Fragen verbundenen Ansprüchen an den Einzelnen nicht auch Gefahren, Handlungsorientierung suggestiv und moralisierend umzuwerten (was von Rickers so wohl nicht gemeint ist)? Im Philosophie- und Religionsunterricht sollte es wohl nicht in erster Linie um subjektive Betroffenheit und moralische Handlungsdruck gehen, sondern eher um Erziehung zur Nachdenklichkeit (auch die kann handlungsorientiert sein). Bei aller Kritik am nord-

rheinwestfälischen Philosophiekonzept muss eben dies für beide Fächer herausgehoben werden. Es kann in der öffentlichen Schule nicht in erster Linie um Implantierungen und Identifizierungen gehen, sondern um Information, Reflexion und um eine Haltung der (auch skeptischen) Nachdenklichkeit gegenüber jeder Religion. Dies muss erster Anspruch eines Philosophie- und Religionsunterrichts sein.

Beide Fächer, Philosophie- und Religionsunterricht stehen unter dem öffentlichen Anspruch, philosophisch-religiöse Bildung zu garantieren, Sinn- und Wertorientierung zu leisten. Aus der Sicht des Rezensenten wäre das in einem gemeinsam (unter der Mitverantwortung der Kirchen) einzurichtenden Fach eher zu leisten als mit Notlösungen. Die Kritik und Stoßrichtung sollte deshalb weniger auf Konkurrenzlösungen abzielen als auf die Stärkung aller Kräfte, die nach wie vor eine Sinn- und Wertorientierung in einem eigenen Schulfach für unabdingbar halten. Leider wird dieser Gedanke, trotz ähnlicher Ansprüche der nordrhein-westfälischen Denkschrift „Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule“, in dem Band nicht aufgenommen.

Die vielen Stimmen, die in diesem Band zu Wort kommen, sind übereinstimmend an einer Sicherung der Sinn- und Wertorientierung in der öffentlichen Schule interessiert. Ob die Ehrfurchtsformel wirklich die heterogenen Kräfte unter ihr Dach versammeln kann, wie die Herausgeber in ihrer Einleitung meinen, wird, aufs Ganze gesehen, kaum gelingen.

Der Band von Eckart Gottwald und Folkert Rickers bringt durch seine Beiträge jeden engagierten Religionspädagogen in Diskussionslaune. Das ist

auch ein Vorteil für die Ausbildung von Religionslehrern, in der der Band zur Diskussion um den Religionsunterricht (nicht nur in NRW) gut einsetzbar sein wird. Hier wird auf knappem Raum in überschaubaren Beiträgen viel Grundsätzliches gesagt. Wer allerdings den Titel pragmatisch nimmt und denkt, dass praktische Hinweise zum interreligiösen Lernen im Unterricht oder zum ökumenischen Dialog auf gemeindlich oder kirchlich konkreter Ebene gegeben werden, wird enttäuscht sein. Dass es sich um die Zusammenstellung von Beiträgen eines Symposions handelt, wirkt durch die noch zum Teil zu spürende Vortragsweise durchaus anregend.

Ein Band, dem viele Leser zu wünschen sind.

*Jürgen Heumann*

*Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 1999. 351 Seiten. Pb. DM 68,-.

Religionsunterricht im Vergleich zwischen England und Deutschland – der Autor kennt beide Länder, da er nach einem westdeutschen Theologiestudium 1994 in Birmingham Pädagogik studiert und sowohl im Unterricht einer Primary – als auch einer Secondary-School ausführlich hospitiert hat. Das vorliegende Buch geht auf die dabei gesammelten und in einer Master-Arbeit zusammengefassten englischen Erfahrungen und eine wissenschaftliche Ausweitung der Thematik in einer Göttinger Dissertation (1998) zurück. Die Ökumenische Theologie und die Religionspädagogik sind auf solche länder-spezifisch vergleichenden Untersuchungen angewiesen. Von dieser Arbeit

können sie in hohem Maße profitieren, da Meyer gleichermaßen fundiert in die deutschsprachige Diskussion zum konfessionellen Religionsunterricht und seinen Umgang mit „fremden Religionen“ einführt, und zwar nicht nur aus evangelischer, sondern auch aus katholischer und religionswissenschaftlicher Perspektive, sodann Spezifika des englischen Religionsunterrichts im Gegenüber zum deutschen herausarbeitet und schließlich einen eigenen Neuanatz vorstellt, der auf die vorgefundene kulturelle Fremdheit zwischen verschiedenen Religionen an einem Ort ebenso eingeht wie auf mögliche Verstehensebenen und auf praktische Folgerungen wie zum Beispiel „Gastlichkeit als Konsequenz christlicher Freiheit“ (307).

Meyers Ausgangsfrage, die rund zehn Jahre sein eigenes Studieren und Forsuchen begleitet hat, zielt darauf, „auf welche Weise fremde religiöse Traditionen in Deutschland und England behandelt werden“ (15). Schlüsselbegriff für die gesamte Arbeit lautet: „Zeugnisse“, den Meyer in modifizierender Rezeption von Martin Heidegger (*Der Ursprung des Kunstwerkes*. Stuttgart 1960) aufgreift. Auf die konkrete Thematik der Fremdreligionen im Religionsunterricht bezogen meint Meyer damit: „Die Rede von ‚religiösen Zeugnissen‘ soll das bezeichnen, was in der Bandbreite von religiösen Bildern über Plastiken, Texten, Musik und Ritualen bis hin zu religiösen und existentiellen Fragen und Aussagen in den Religionsunterricht Eingang finden kann“ (19). Diese spezielle Begrifflichkeit enthält zwei Aspekte: zum einen die Erfahrung *heiliger Wirklichkeit* beim Gebrauch religiöser Zeugnisse und zum anderen deren *„verweisenden Charakter* jenseits