

Weltkirche und Globalisierung

Die Frage nach der Eine-Welt-Dimension der Religionspädagogik

von Engelbert Groß

Die Wirklichkeit von Weltkirche und Globalisierung, so der Eichstätter Religionspädagoge, setzt der Religionspädagogik vier quirlige Faktoren ins warme Nest, in den engen schulischen Blickwinkel, in den bescheidenen Provinzialismus, in den kleinen wissenschaftlichen Radius hinein: zwei negativ formulierte und zwei positiv formulierte Desiderate; nämlich: Religionspädagogik gegen die Lügen der Weltkarte; Religionspädagogik gegen den globalen Angstunterricht; Religionspädagogik für die Einschulung in den interkulturellen Blick; Religionspädagogik für eine differenzierte und realistische weltkirchlich orientierte Lernpraxis.

1. Religionspädagogik gegen die Lügen der Weltkarte

Unsere Weltkarte, mit der wir hier im Norden geschult worden sind und werden, wird durch den Äquator in zwei Hälften geteilt. Eine solche Weltkarte lügt. Sie gesteht nämlich nicht die Hälfte, sondern zwei Drittel dem Norden und ein Drittel der Welt dem Süden zu.

Die Weltkarte lügt. Sie zeigt Europa größer als Lateinamerika, und dabei ist Lateinamerika doppelt so groß wie Europa.

Die Weltkarte lügt. Sie zeigt nämlich nicht: Unsere im Norden praktizierte Erdkunde ist räuberisch: sie raubt dem Süden den Raum, und damit den Reichtum, die Erinnerung und das Wort.¹ Die dominierende Erdkunde funktioniert imperial: sie drückt dem Süden den Norden auf's Auge; sie stopft den Anderen die Ohren voll mit dem Eigenen; sie beansprucht die ins europäische Feuer zu legende Hand des Südens; sie wäscht die südlichen Köpfe, rückt sie zurecht und riskiert sie. So jedenfalls empfinden es Sprecher des Südens. So sagen sie es in unseren Norden herein: nach New York, nach Rom und nach Berlin herein.

Die Vorstellung von der nördlichen und südlichen Halbkugel der Weltkirche und der Globalisierung verzerre die Wirklichkeit und verschleierte das wahre Verhältnis der Einen zu den Anderen und umgekehrt. Diese Vorstellung subventioniere unsere europäische Perspektive und behindere den Süden.

Religionspädagogik gegen die angezeigten Lügen der Weltkarte besteht mindestens aus den folgenden Elementen:

¹ In Anlehnung an: Eduardo Galeano, Die Füße nach oben. Zustand und Zukunft einer verkehrten Welt. Wuppertal 2000, 331.

1.1 Entlarvung der eine-welt-bezüglichen Marginalisierungsmanieren in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Religionspädagogik

Von wenigen Ausnahmen abgesehen³ zeigt sich die gegenwärtige wissenschaftliche Religionspädagogik merkwürdigerweise mit Manieren, die – trotz Kirche als Weltkirche und trotz Europa als bloß ein kleines Haus im global village – den Süden, den Anderen, die Andersartigkeit marginalisieren.

In der 2001 erschienenen „Religionsdidaktik“ von Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz gibt es – das kann vom Standpunkt einer Eine-Welt-Religionspädagogik aus positiv vermerkt werden – einen eigenen Abschnitt „Lernen für die Eine Welt“⁴. Dessen Problemanzeige geht aus vom Ozonloch, dem abgeholzten Regenwald und dem Krieg und legt diesbezüglich ein religiöses Lernen auf der Linie „Konziliarer Prozess“ des Ökumenischen Rates der Kirchen, „Weltethos“-Programm von Hans Küng, Club-of-Rome-Analyse zur Lage der Menschheit von 1992 und „Agenda 21“ der Vereinten Nationen von 1992 nahe. Diese Linie stellt eine Zeichnung dar, die Inhalte des Religionsunterrichts thematisiert. Sie markiert nicht an der Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ gewonnene Perspektiven und Kriterien, die eine solche Religionspädagogik entwickeln ließen, die insgesamt in ihrer Konzeption des religiösen Lernens über eine Eine-Welt-Dimension verfügen, die Weltkirche als Lerngemeinschaft begreifen, die das soziale und politische Programm „Kirchen helfen einander weltweit“ auch als religionspädagogisches Programm verstehen würde.

Das von Norbert Mette und Folkert Rickers 2001 herausgebrachte „Lexikon der Religionspädagogik“⁵ beschreibt in seinem Artikel „Dritte Welt, Eine Welt“⁶ eine ausschließlich entwicklungspädagogische Dimension religiösen Lernens – „Erziehung zur Entwicklungsverantwortung“⁶ – mit einer einzigen Konkretion, nämlich: Konziliarer Prozess.

Es zeugt gewiss nicht von einem differenzierenden Denken, wenn es in dem selben Lexikon im Artikel „Fremde“⁷, lapidar und kaum geschichtsbewusst gedacht, heißt: „Das Lernen mit und von fremden Religionen und Kulturen wird durch die Tradition und Geschichte christlichen Glaubens erschwert... Fremde Religionen wurden im Christentum nicht authentisch in der Begegnung mit Fremden, sondern durch die Brille des eigenen

³ Dazu zählen Initiativen von Thomas Schreijäck, z.B.: Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz. Forum Religionspädagogik interkulturell 2, Münster-Hamburg-London 2000; Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Freiburg-Basel-Wien 2001. Auch Initiativen von Engelbert Groß, z.B.: Missionsdidaktische Grundregeln. In: ders./Klaus König (Hgg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 203–223; Religiöses Lernen der Kirchen: die Eine-Welt-Mission der Kirchen. Beiträge zur Missionswissenschaft und interkulturellen Theologie 11, Münster 1998; ders./Klaus König (Hgg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik. Forum Religionspädagogik interkulturell 1, Münster-Hamburg-London 2000.

⁴ Matthias Bahr/Stephan Leimgruber, Lernen für die Eine Welt. In: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 443–454.

⁵ Norbert Mette/Folkert Rickers (Hgg.), Lexikon der Religionspädagogik, 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2001.

⁶ Gottfried Orth, Dritte Welt, Eine Welt. In: ebd. 355–360.

⁷ Ebd. 358.

⁸ Rolf Heinrich, Fremde. In: ebd. 632–638.

Glaubens wahrgenommen und dargestellt“⁵. Was heißt hier „nicht authentisch“? Was heißt hier: mit der „Brille des eigenen Glaubens“ wahrnehmen? Ist doch dem ethnologisch orientierten und dem historisch geschärften Blick längst nicht mehr unbekannt, dass es schwierig festzustellen ist, die Kultur eines Volkes als authentisch zu erkennen. Akin Euba erklärt kritisch: „Mir scheint es überhaupt sinnlos, sich diese Frage nach der Authentizität zu stellen, denn wie weit sollen wir in die Vergangenheit zurückgehen, um endlich auf eine alte traditionelle afrikanische Kultur zu stoßen? Die traditionelle Kultur, wie wir sie gegenwärtig kennen, stellt die Summe vieler verschiedener Anpassungsformen und Mutationen ursprünglicher Kultur dar.“⁶ Ich denke, in Äußerungen dieser im „Lexikon der Religionspädagogik“ gemachten Art stecken dicke wahrnehmungstheoretische Probleme. Werden sie nicht bemerkt und bearbeitet, bekommen wir auf den Straßen religiösen Lernens eine dramatische Rutschgefahr durch Wahrnehmungsdefekte, verdecktes ungeschichtliches Denken und heimliche Naivität bei didaktischen Entscheidungen.

Religiöses Lernen, bei dem die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ nicht nur ein Unterrichtsthema bildet, *über* das gesprochen wird, sondern bei dem die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ eine konstitutive Dimension religiösen Lernens selber darstellt, erscheint in der gegenwärtigen Religionspädagogik merkwürdigerweise marginal, und dieser Randcharakter gründet sowohl in gravierenden theologischen als auch in didaktischen Defiziten, von denen her die Lügen der Weltkarte nicht angegriffen werden können.

Zu den theologischen Defiziten zählt vor allem eine in der gegenwärtigen Religionspädagogik festzustellende Deflation im Bereich der Ekklesiologie.

Dass die Kirche in ihrem innersten Wesen sich als missionarische Kirche versteht, stellt auf der Ebene wissenschaftlicher Religionspädagogik z.Zt. keinen Faktor dar, der im Selbstbild dieser Disziplin als bestimmendes Element erkennbar wäre, mit dem Religionspädagogik und Religionsdidaktik dimensional zu konzipieren wären.

Zu dieser Deflation im Bereich der von der wissenschaftlichen Religionspädagogik rezipierten Ekklesiologie gehört, dass der religionsdidaktische Entscheidungen lenkende Blick kaum die Kirche als Weltkirche realisiert. Obwohl die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ offenkundig zirkuliert und vibriert, geschehen wissenschaftlich-religionspädagogische Vernetzungen in der Regel nur auf Inlandsflügen und in der Eurozone. Der Transitraum zur Weltkirche ist leer. Kontakt, Erkundungs- und Kooperationsreisen religionspädagogischer Art in die Kirchen der Einen Welt haben weder einen Katalog noch ein wissenschaftlich orientiertes Reiseunternehmen.

1.2 Projektierung religiösen Lernens als missionarische Bewusstseinsbildung

Religionspädagogik gegen die Lügen der Weltkarte realisiert sich – positiv – zunächst als Projektierung religiösen Lernens in der Gestalt *missionarischer Bewusstseinsbildung*.

⁵ Ebd. 634.

⁶ Akin Euba, Afrikanische Kultur und moderner Lebensstil. In: Dieter Cwienk/Jochen R. Klicker, Lernen von Afrika. Wuppertal 1982, 147f.

Dieser von Hadwig Müller¹⁰ neuestens in die Religionspädagogik eingeführte Begriff hat zwei Perspektiven zum Inhalt: 1. Bildung eines Bewusstseins dafür, dass es in den Kirchen Missionen gab und gibt, 2. Bildung eines Bewusstseins dafür, dass Mission zum Wesen der Kirchen gehört. Die erstgenannte – phänomenologische – Perspektive hat drei Linien: Bildung eines historischen, eines kritischen und eines solidarischen Bewusstseins. Die zweite – essentiell-programmatische – Perspektive erweist sich ebenfalls in drei Linien: missionarisches Bewusstsein ist theologisches Bewusstsein – eben davon, dass Mission das Wesen der Kirche ausmacht –; es ist ein ekklesiologisches Bewusstsein – davon, dass Subjekt der Mission das Volk Gottes ist, also jeder Getaufte dafür mitverantwortlich ist; es ist ein politisches Bewusstsein – davon, dass die Dynamik von Evangelium und Glauben in unerlöste Milieus der Gesellschaft eingreift.

Im Blick notwendiger Eine-Welt-Religionspädagogik stellt die Einführung des Begriffs „Missionarische Bewusstseinsbildung“ einen ersten guten Schritt dar. Es bietet sich an, diesen Begriff zu übernehmen und mit ihm einen Modus solchen religiösen Lernens zu bezeichnen, das die Lügen der Weltkarte von innen her aufarbeitet. Religiöses Lernen dieser Art zum Projekt der Religionspädagogik machen, das bedeutet: die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ religiöspädagogisch veranschlagen. Hadwig Müller denkt ihren Begriff „Missionarische Bewusstseinsbildung“ ins Innerkirchliche hinein: also in die diözesane und überdiözesane Erwachsenenbildung, in die von den kirchlichen Hilfswerken initiierten Bildungsprozesse, in die Gemeindekatechese hinein. Sie plädiert aber: das Thema „Mission“ sollte „nicht gänzlich aus dem Religionsunterricht ausgeklammert werden“¹¹.

In dieser fast unscheinbaren Notiz dokumentiert sich ungewollt die oben angezeigte Marginalisierung der Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ zum einen und erweist sich die Notwendigkeit, die Eine-Welt-Dimension der Religionspädagogik zu markieren, andererseits – und dabei bietet sich der Begriff „Missionarische Bewusstseinsbildung“ als erkenntnisleitende Hilfe an, Perspektiven weltkirchlich orientierten und globalisierungsbewussten religiösen Lernens zu erarbeiten.

2. Religionspädagogik gegen den globalen Angstunterricht

1998 hat der kulturkritische Eduardo Galeano¹² aus Uruguay gesagt: „Am Ende dieses Jahrhunderts globalisiert und gleicht sich alles“, und er rechnet dazu das, was er „Angstunterricht“¹³ nennt: Angstunterricht weltweit. Angst lernen, das ist in der Sicht Eduardo Galeanos: „Die Arbeiter verlieren ihre Kindheit. Die jungen Leute verlieren die Lust zu glauben“¹⁴. Angst lernen, das ist die „Angst der Frauen vor der Gewalt der Männer und

¹⁰ Hadwig Müller, Missionarische Bewusstseinsbildung. In: Norbert Mette/Folkert Rickers, a.a.O., 1347–1350. – Vgl. dazu: Hermann Josef Ingenlath, Orientierung statt Mission. Zur Ambivalenz des Missionsbegriffs. In: Anzeiger für die Seelsorge. Zeitschrift für Pastoral und Gemeindepraxis 111 (2002), H. 3, 34–35.

¹¹ Ebd., 1349.

¹² Eduardo Galeano, a.a.O., 95.

¹³ Ebd., 87.

¹⁴ Ebd., 93.

Angst der Männer vor den Frauen ohne Angst... Angst vor der Tür ohne Schloss, vor der Zeit ohne Uhr, dem Kind ohne Fernsehgerät, Angst vor der Nacht ohne Schlaftabletten und vor dem Tag ohne Wachmacher. Angst vor der Menge, Angst vor der Einsamkeit, Angst vor dem, was war, und dem, was werden mag, Angst vor dem Sterben, Angst vor dem Leben“¹⁵.

Angst lernen, dahin zeigt auch die Frage „Weshalb sind die meist gebrauchten Drogen heute jene, die die Produktivität steigern? Die, die Müdigkeit und Angst verschleiern, Allmacht vorgaukeln und helfen, mehr zu leisten und mehr zu verdienen?“¹⁶.

Angst lernen, dazu gehört schließlich: „Die Gefangenen der Angst wissen nicht, dass sie Gefangene sind“¹⁷.

2.1 *Wahrnehmung von der Graswurzel her*

Religionspädagogik gegen solchen globalen Angstunterricht in Stellung bringen: das erweist sich auf dem Hintergrund dieser Weltkritik als ein zweites Element unseres Fragens nach der Eine-Welt-Dimension der Religionspädagogik. Religionspädagogik gegen globalen Angstunterricht in Stellung bringen: das wird zunächst die Entwicklung einer Religionspädagogik realistischer Wahrnehmung bedeuten. Es wird dies eine Wahrnehmung von unten sein, eine Wahrnehmung von Grund auf, eine Wahrnehmung zusammen mit den Barfüßigen, eine Wahrnehmung, die die harte Wirklichkeit selber auf den Lernplan setzen mag, obgleich dies für uns de facto ja gar nicht möglich ist¹⁸: die Wirklichkeit weltweiten Angstlernens als brutale Realität der Welt in den Lernprozess hereinziehen – oder doch?

Es wird sich um eine solche Wahrnehmung handeln, welche die den Alltag durchziehenden und unterbrechenden Erfahrungen von Übergängen, Grenzen, Krisen und Verunsicherungen sieht, aussagt, anspricht. Es dreht sich um jene Wahrnehmung von „Schmerz und Sehnsucht“ der Lernenden, die Henning Luther (1947–1991) als Professor für Religionspädagogik in Marburg 1987 ins Bewusstsein gerückt hat.

Er hat für den Abstieg der Religionspädagogik ins „Labyrinth der Lebenswelt“ der Lernenden plädiert und dafür, dass sich diese Disziplin „auf die Spur der Subjekte setzen“ möge, wobei es zu sehen gilt, dass diese Einspurung nicht subjektivistisch zu denken ist. „Wenngleich Sehnsucht und Schmerz Ausdruck von Subjektivität und am Subjektsein des einzelnen orientiert sind, so muss es sich dabei gleichwohl nicht um eine egozentrische Subjektivität handeln. Wie sich besonders am Gefühl des Schmerzes zeigt, kann sich dieses Gefühl gerade im Anblick des anderen entzünden. Der Blick ins Angesicht des leidenden anderen wird hier im Schmerz zur Quelle, nach dem einzelnen Subjekt zu fragen. Aber auch das Gefühl der Sehnsucht muss sich nicht auf die Selbstsorge

¹⁵ Ebd., 91.

¹⁶ Ebd., 143.

¹⁷ Ebd., 121.

¹⁸ Konkretisierung eines UNESCO-Projekts dazu: Barefoot College Tilonia/Rajasthan (Hgg.). Barfuss in die Zukunft. Tilonia – wo Gandhis Vision lebendig ist. München 2000, bes. 113ff. „Die Wirklichkeit auf dem Lehrplan“.

beschränken, sondern kann sich im Angesicht des anderen ... zum Verlangen für den anderen radikalieren. Sie ersehnt die Erlösung des anderen ohne Hoffnung für sich“¹⁴

2.2 Lernen als Imagination

Religionspädagogik gegen globalen Angstunterricht in Stellung bringen: das wird so dann die Entwicklung einer Religionspädagogik sein, die beibringt, vom Anderen her zu denken und zu empfinden: die also die Kompetenz der Imagination in den Lernzielkatalog von Schule und Gemeinde einsetzt.

Zur Konkretion und Differenzierung dieser Imaginationskompetenz als Lernziel einer Religionspädagogik, die sich in die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ steckt, sei hier die Tagebuchnotiz eines deutschen Arztes bedacht, der als einer der „Ärzte für die Dritte Welt“ seine Urlaubszeit verwendet hat, um einige Wochen in den Slums von Calcutta zu praktizieren:

„Dienstag, 11. Januar. Vor zwei oder drei Wochen hatte ich mir vorgenommen, jeden Tag den gigantischen Slum von Calcutta bzw. Howrah mit den Augen eines hier lebenden Menschen sehen zu wollen. Zumindest war es meine Absicht, meine mich bedrückende und bedrängende Umwelt für die Zeit meines Hierseins aus anderen Perspektiven wahrzunehmen.

So schlüpfte ich bei der morgendlichen Rikscha-Fahrt jeweils in eine neue Rolle und ließ meiner Phantasie freien Lauf, mal genoss ich die engen Gassen und winzigen Plätze als Kind. Da ist immer etwas los. Es wimmelt nur so von Gleichaltrigen. Und es ist jeden Tag Zeit genug zum Spielen. Man braucht ja nur aus der engen Hütte heraus den Fuß über die Schwelle zu setzen und schon ist man mittendrin im Getümmel. Kinder zum Spielen gibt es zuhauf.

Mal überblickte ich die eng an eng aneinander klebenden Hütten vor mir als alter Mann, der hier schon vor 50 oder 60 Jahren geboren wurde. Der Slum von Howrah ist alt genug, dass es möglich wäre. Dann wüsste ich bis ins Detail über alles in meiner Nachbarschaft genau Bescheid. Im Slum gibt es im Umkreis von 40 oder 50 Metern keinerlei Intimität. Jeder bekommt von anderen alles mit. Das Husten und Lachen, das Schimpfen und Schmatzen, das Geborenwerden und Sterben. So eng ist es. So dünn sind die Wände und Dächer.

So habe ich aus manch interessanter Perspektive neue Entdeckungen gemacht und den Slum auch irgendwie lieb gewonnen. Die Hütten sind armselig und eng, die kleinen Wege strotzen vor Dreck, dennoch scheinen die meisten Menschen fröhlich und zufrieden. Es sieht aus, als lebten sie gerne hier – in nahezu hautengem Kontakt mit so vielen anderen Nachbarn. Hier scheinen sie verankert zu sein und mit den Augen des Kleinhändlers, Mullahs, Müßiggängers oder des indischen Mitarbeiters in der *dispensary* bekommt das, was ich als Abstoßendes, Ekliges, Stinkendes empfinde, einen völlig anderen Glanz.

Der Slum ist in diesen Wochen der gleiche geblieben. Dennoch wird vieles für mich vertrauter und transparenter. Mit einem Mal ist nicht mehr alles fremd, bedrohlich und schrecklich. Es differenziert sich. Unterschiede fallen auf, neue Facetten, wärmeres Licht, andere Schatten. Wie bunt, wie aufregend, ja auch wie schön wird einiges jetzt für mich in diesem Slum. Ich gehe immer öfter mit schwindender Scheu in die Hütten hinein, sehe mir an, was fabriziert und wie gelebt wird. Ich

¹⁴ Henning Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjektes, Stuttgart 1992, 249f.

bin geradezu glücklich, am Ende meines Aufenthaltes hier meine zugekniffenen Augen ein wenig geöffnet zu haben und unbefangener mein Umfeld zu sehen.“²⁰

Volker Flörkemeier, der deutsche Arzt in Indien, setzt nicht nur in realistischer Wahrnehmung die harte Wirklichkeit auf seinen Lernplan, er verordnet sich zugleich „Imaginationenübungen“, und diese Methodenwahl für sein Lernen erweist sich als effektiv. Sie bewirkt nachweislich eine hochgradige Differenzierung beim Wahrnehmen – und die arbeitet erfolgreich gegen die Bildung von Klischees, Vorurteilen und Gewaltreaktionen. Sie bewirkt zweitens im Lernenden einen hermeneutischen Prozess, der ein vorher nicht gekanntes Verstehen und Verständnis für diese Wahnsinnswelt erzeugt – und das bildet eine Voraussetzung für Kommunikation, Dialog, Frieden und Solidarität. Der Methodenentscheid für Imagination bewirkt drittens, dass es dem Lernenden gelingt in einer krasen, grauenvollen, unerlösten Welt auszuhalten, zu bestehen, zu überleben – und das ist eine Bedingung für die „Praxis des Himmels“²², mit der dieser lernende Arzt in die Hölle des Slums geht. Dieser Methodenentscheid bewirkt schließlich viertens, dass der Lernende seinen Entschluss, während seines Urlaubs ins Elend zu ziehen und dort den Elenden solidarisch und redemptorisch, entkrampfend und lösend, heilend und erlösend zu begegnen – das ist die besagte „Praxis des Himmels“ in der Hölle, vollzogen von einem, der aus dem Vertrauten und Hellen und Bequemen des Nordens ausgezogen ist in das für ihn Fremde und Dreckige und Stressige des Südens – realisiert und dabei sich für einen Lernweg der Imagination entschlossen hat, der den Lernenden nachweislich zu vier Zielen gebracht hat: zu einer hochgradigen Differenzierung der Wahrnehmung, zu Verstehen und Verständnis, zum Überleben, zur „Praxis des Himmels“ in der Hölle.

Der Lernende beschreibt seine Lernpraxis an einem Beispiel für uns aufschlussreich folgendermaßen:

„Auf der morgendlichen Rikscha-Fahrt nach *Tikia Para* trat mir wieder der ganze Wahnsinn dieser Stadt speziell seiner Slums ins Bewusstsein. Ich kann mich nicht an die scheußlichen Müllhaufen gewöhnen, deren Ausdehnung durch die verkommenen Häuser, die Straßen und die offenen Kanäle bzw. Kackrinnen begrenzt sind. Die Kanäle haben ja kein Gefälle. Die Kacke bleibt dort, wo sie aus dem Haus herausfließt und fault vor sich hin...

Dieses Grauen wird von dem höllischen Lärm der Bus-, Taxi- und LKW-Fanfaren begleitet. Ich glaube, an den schwarzen und blauen Auspuffwolken der uralten Motoren zu ersticken. Kein Tag, an dem man sich nicht schon von einem dieser autofahrenden Derwische überrollt wähnt. Es ist wirklich der absolute Wahnsinn.

Vor mir quält sich ein höchstens 40 kg wiegender Rikscha-Fahrer mit mir als schwerer Last. Es tröstet nicht, andere Rikschas zu sehen, auf denen sich sogar zwei Erwachsene mit zwei Kindern drängen. Das schlechte Gewissen macht mir zu schaffen.

²⁰ Volker Flörkemeier, *Calcutta. Sie keuchen, aber sie singen dabei – die Menschen in den Slums jenseits des heiligen Flusses*, Koblenz-Ehrenbreitstein 1996, 113.

²¹ Zum Methodischen: Peter Fauser/Eva Madelung (Hgg.), *Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen*, Velber 1996.

²² Rudolf Pesch, *Von der „Praxis des Himmels“*, Graz-Wien-Köln 1971.

Ich spürte, wie dieses Elend mir das Herz zuschnürt und kämpfe mit den Tränen. Selbst in der vierten Woche kann ich mich an dieses Inferno nicht gewöhnen. Just in diesem Moment fing der sich abstrampelnde Junge an, laut zu singen. *Er keucht, aber er singt dabei.* Ich schäme mich, wie so oft hier, dass ich kurz vor dem Resignieren stehe.

Wir biegen schließlich von der Grand Trunk Road ab und fahren in den Slum von *Tikia Para* hinein. Hier ist kein Platz für Autos. Ich nehme mir vor, von heute an jeden Tag während der Fahrt eine Imaginationsübung zu machen.

Jetzt versuchte ich, mit den Augen meines Rikscha-Fahrers diesen Morgen und diese augenblickliche Situation zu sehen. Für ihn fing der Tag gut an. Er hatte Glück: Meine Wahl fiel auf ihn, während die anderen sechs oder sieben Burschen das Nachsehen hatten. Er hatte Glück, dass es eine lange Fahrt mit entsprechendem Lohn wurde. Er hatte Glück, einen „dicken Fisch“ an der Angel zu haben, der zwar schwer ist, aber doppelt so viel zahlt wie die Inder für die gleiche Tour. Er freute sich, als er den Bus, der uns gerade beinahe platt gemacht hätte, am nächsten Stau wieder überholen konnte. Er freute sich und winkte den vielen Rikscha-Pulks zu, die mit untätigen Fahrern an jeder Straßenecke standen. Wahrscheinlich malte er sich aus, was er im Slum von Howrah mit den 12 Rupien so alles machen und kaufen kann. Vielleicht spart er das Geld, um sich selber eine Rikscha zu leisten und den Lohn nicht mehr teilen zu müssen. Wie auch immer, für ihn ist es ein toller Morgen. Er freute sich und sang.

Aus der Perspektive meines Rikscha-Fahrers sah alles viel besser, schöner, hoffnungsvoller aus. Dieses Wissen beflügelte auch mich, und ich wusste, es wird es guter Tag werden.“²³

2.3 Betroffenheitspädagogik

Religionspädagogik gegen globalen Angstunterricht in Stellung bringen: das wird drittens besagen, das, was man Betroffenheitspädagogik nennt, neu auf seinen Sinn hin zu prüfen.

Betroffenheitspädagogik kann problematisch sein. Sie ist es z.B. dann, wenn die Betroffenheit der Lernenden an sich als Wert erachtet wird, wenn einzig und allein auf die Rührung und Fassungslosigkeit in der subjektiven Betroffenheit der Lernenden gesetzt wird – und damit allein auf deren sich aufblasende moralische Entrüstung und berechtigtes Gefühl der Empörung und nicht auch auf deren Urteilsfähigkeit.“

2.3.1 Erwin Mocks Begriffsdifferenzierung

In der Dritte-Welt bzw. Entwicklungspädagogik hat 1989 Erwin Mock im Begriff „Betroffenheit“ „durchaus eine zweischneidige Sache“ gesehen²⁴. Betroffenheit legitimiert sich pädagogisch dadurch, dass sie gegen Vergessen und Verdrängen ferner und unangenehmer Lerngehalte und wider psychische Sperren angesichts anstehender Veränderungen

²³ Ebd., 81–83 i.A.

²⁴ Diese kritische Sicht findet sich bei: Rolf Gutte, *Lehrer – Ein Beruf auf dem Prüfstand*, Reinbek 1994, 166. Vgl. auch „Gegen eine Betroffenheitspädagogik“ in: dpa, *Historiker: Wir haben Holocaust bislang offenbar falsch vermittelt*, *Donau Kurier* 12.11.1998, 2. Negativ kritisch zur Betroffenheitspädagogik: Cora Stephan, *Der Betroffenheitskult. Eine politische Sittengeschichte*, Berlin 1993.

²⁵ Erwin Mock, Stichwort „Betroffenheit“. In: Bischöfliches Hilfswerk Misereor (Hg.), *Der Weg entsteht beim Gehen. Beispiele und Erfahrungen kirchlicher Entwicklungsarbeit*, Aachen 1989, 109.

gen im Bewusstsein und Handeln wirksam gemacht werden kann. Doch „Betroffenheit“ geht oft einher mit dem Wecken oder Verstärken von Scham- und Schuldgefühlen, die den Widerstand gegen Veränderung eher vergrößern oder sogar eine Lähmung bewirken statt zum Handeln zu ermutigen.

Statt vermeintliche Betroffenheit mit methodischen Tricks zu erzeugen, kommt es darauf an, die tatsächliche Betroffenheit bei sich selbst *aufzuspüren, anzunehmen und auszudrücken*. Schwäche und Kraft, Ohnmacht und Kompetenz können dann in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit deutlicher werden. Wenn ich im Betroffensein meine Verwundbarkeit entdecke und darin erfahre, was mir in Bezug auf Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung zutiefst lebenswichtig ist, kann daraus ein Engagement für diese Bereiche wachsen. Ich lerne praktische Schritte im Umgang mit Konflikten und gewaltfreier Aktion, im Teilen und in ökologisch verträglicheren Lebensweisen. Diese Befreiung zum Handeln erhöht wiederum die Sensibilität und die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Der Gesichtskreis weitet sich, und ich kann größere Zusammenhänge erkennen und auch nach außen – in der Gemeindeöffentlichkeit, in politischen Aktionen – vertreten und ausdrücken“.

Ein Schreckensbild, ein Horrorszenario, eine Hiobsbotschaft: sie sind also nicht von vornherein didaktisch zu diskriminieren. Es gilt zu differenzieren. Es gilt, die Ambivalenz von Betroffenheit didaktisch beherrschen zu können.

Ein Unterrichtsentwurf „Kinder in den Gefängnissen Westafrikas“ z.B., den die Zeitschrift des Kindermissionswerks 1997 veröffentlicht hat, lässt diesen Versuch der Differenzierung und Einordnung von Betroffenheit in den Lernprozess erkennen.²⁶

Der Unterrichtsentwurf markiert drei Schritte: Information, Betroffenheit, Reaktion. Meinrad Dusba, der Autor, ordnet Betroffenheit in sein pädagogisch-didaktisches Konzept folgendermaßen ein:

„Unsere Kinder wissen nichts von den Zuständen, unter denen einige ihrer Altersgenossen leben müssen. Sie kennen aus ihrer eigenen Lebenserfahrung in der Regel keine direkte staatliche Gewalteinwirkung in ihr Leben. Repressives und willkürliches Verhalten der staatlichen Gewalt ist ihnen mit Sicherheit aus eigener Erfahrung völlig unbekannt. Ein erster Schritt (im Umgang mit dieser Thematik) auf dem Weg zur Beseitigung dieses Unrechts muss daher die Information sein. Nur durch das Wissen um einen Missstand kann sich auch die Missbilligung dieses Missstandes angemessen artikulieren. Diese Information hat aber dort ihre Grenzen, wo kulturelle Unterschiede leichtfertig zum Bestandteil des Unrechts gemacht werden. Es kann nicht im Interesse einer interkulturellen Erziehung liegen, etwa die Heiratspraxis in den islamisch orientierten Staaten Westafrikas zu verurteilen. Das Unrecht besteht in der Gewalt und Menschenverachtung, mit der diese Tradition durchgesetzt wird und wie Kinder bestraft werden, die sich dieser Praxis widersetzen. Gleichzeitig können die Standards der Kinderrechtskonvention herangezogen werden, da die betroffenen Staaten auch Unterzeichner sind.

Die Tatsache, dass solche Zustände unseren Kindern völlig unbekannt sind, lässt aber auch vermuten, dass sich die Schüler trotz der Information, die ihnen zur Verfügung gestellt wird, keine

²⁶ Meinrad Dusba, Kinder in den Gefängnissen Westafrikas. Unterrichtseinheit für Sekundarstufe I. In: Schule und Mission. Fachzeitschrift zum Thema „Lernen in der Einen Welt“, 1997/4, 176–194.

Vorstellung von diesen Zuständen machen können. Die Fallbeispiele klingen auch für unsere Ohren wie von einer anderen Welt. Information kann sich so auf die anteilnahmslose Kenntnissnahme beschränken oder auf die Frage, ob es dies 'auch in echt' gibt. Anteilnahme braucht Betroffenheit und die wird durch die zwangsläufig sachliche Information nicht geleistet. Deswegen muss die Unterrichtssequenz auch durch ganzheitliche Ansätze die Betroffenheit provozieren und ihr Möglichkeiten der Gestaltwerdung geben.

Wir dürfen uns aber nicht damit zufrieden geben, dass unsere Kinder über dem Elend der inhaftierten Kinder in Westafrika verständnislos den Kopf schütteln, vielmehr soll aus dieser emotionalen Haltung Solidarität und eine intensivere Auseinandersetzung mit diesem Zustand erwachsen. Diese Empörung und Betroffenheit bietet die Chance, Strategien kennen zu lernen und auch einzuüben, die einen Beitrag zur Beseitigung dieses Elends leisten und sie kann darüber hinaus auch die eigene Wirklichkeit der Kinder in einem anderen Licht erscheinen lassen. Es muss also eine Sequenz folgen, die den Kindern Möglichkeiten aufzeigt, gegen dieses Unrecht vorzugehen.²⁷

Religionspädagogik gegen globalen Angstunterricht in Stellung bringen – und zwar auch im Modus von differenzierender Betroffenheitspädagogik: das meint also nicht Reduktion religiösen Lernens auf Beteiligung, nicht Reduktion auf Emotionalität, nicht Reduktion auf Motivation.

Betroffenheit sei vielmehr als Element einer solchen pädagogischen Typik betrachtet, die in spezifischen historisch-gesellschaftlichen Situationen aufkommen kann, in denen Angst und Leid sich ihre Thematisierung erzwingen.

2.3.2 Gerald Büsers lerntheoretische Begriffserörterung

Subjektives Betroffensein des Lernenden ist lerntheoretisch näher bestimmt worden, und diese Analyse erscheint plausibel und berichtenswert. Dabei gehen wir mit Gerald Büser von folgendem aus:

„Die skizzierten alltäglichen Erfahrungsbereiche sind für den einzelnen überschaubar. Er erfährt sie als seine Welt, in der er sich auskennt, in der er fraglos und selbstverständlich lebt und in der er entsprechend der erlernten und erfolgreich praktizierten Muster agiert. Die vertrauenswürdigen Muster bilden ein wichtiges Substrat seines Alltagswissens, das notwendig ist, um seine soziale Welt auszulegen, d.h. 'das Zusammensein, das Sich-Aushalten, das Sich-seiner-Selbst und der anderen im Handeln und Reden vergewissern, die Verarbeitung gemeinsamer Erlebnisse, Erfahrungen und Unternehmungen'.

Es werden Routinen und Gewohnheiten ausgebildet, die ihm seine Welt vertraut machen, auf die er sich verlassen kann und in der er zu Hause ist. Routinen entlasten ihn vor immer neuen Überlegungen und Begründungen, denn: 'In der Selbstverständlichkeit meines komplexen, überschaubaren und pragmatischen Alltags sind mein Lebenssinn und damit meine Identität begründet.'

Neue Erfahrungen des einzelnen können entweder dem Typus nach vertraut sein, d.h. sie treffen lediglich 'auf den habituellen Vorrat des schon erworbenen Wissens', werden damit Teil der selbstverständlichen Welt und stärken somit auch die Identität des einzelnen oder sie lassen als 'neuartige Erfahrungen' (Schütz) die Prinzipien des habituellen Besitzes fragwürdig werden und den Glauben an die fraglos gegebene Welt auseinanderbrechen.

²⁷ Ebd. 182.

Diese zweite Konsequenz einer neuartigen Erfahrung, die beim einzelnen ein Betroffensein im streng terminologischen Sinne auslösen kann, wollen wir nunmehr genauer betrachten.

Durch die 'neuartige Erfahrung', die der einzelne macht, kann er nicht länger akzeptieren, was er weiß – oder kann es doch zumindest nicht weiterhin als fraglos gegeben annehmen-, er modifiziert vielmehr sein habituell erworbenes Wissen über diesen besonderen alltäglichen Lebensbereich, seine Vertrautheit mit ihm, kurz: den Charakter der Habitualität. Wenn nun aber die bislang fraglose Antizipation abgeschnitten und die 'Idealisierung des 'und so weiter' und des 'immer wieder', welche ja unserer ganzen Erfahrung zugrunde liegen', unterbrochen ist und es somit zu einem Bruch mit den 'automatischen Erwartungen' (Schütz/Luckmann) kommt, so liegt es in unserem vitalen Interesse, ein Wissen von den unbekanntem Aspekten der vorliegenden fremden Situation zu erwerben.

In dieser Situation, in der – durch eine neuartige Erfahrung ausgelöst – sich bislang Vertrautes und somit Unproblematisches plötzlich und unerwartet als unvertraut und problematisch erweist und sich in der Form eines 'hervorstechenden Unvertrauten' (Schütz/Luckmann) zum Thema drängt, entsteht als Konsequenz dieser 'negativen Erfahrung' (Hegel) ein Betroffensein, d.h. die Qualität einer Erfahrung, die zur Umstrukturierung von Einsichten und Haltungen zwingt.

'Die negative Erfahrung ist also niemals ein bloß folgenloses Widerfahrnis, sondern sie betrifft den Erfahrenden, d.h. er ist in der Weise von ihr betroffen, dass sich seine Haltung ändert.'

Negative Erfahrungen machen 'persönlich betroffen', d.h. sie können nicht 'mehr bloß als 'Selbsterhaltung' gegen 'Störungen' verstanden werden'. Auch wenn es intersubjektive Phänomene sind, die bisherigen Erfahrungen widersprechen, so sind dies Erfahrungen, 'die man vorzüglich über sich selbst macht'. Negative Erfahrung lässt unser Vorwissen, d.h. unsere Vorurteile, nicht substantiell unverändert, es wird nicht lediglich neu strukturiert oder weiter expliziert, nach Buck wird der einzelne mit sich selbst konfrontiert; 'er kommt zur Besinnung. Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich hier, sondern der Lernende selbst wandelt sich. Kraft dieser prinzipiellen Negativität ist das Geschehen des Lernens die Geschichte des Lernens selbst.'

In der Distanz zu den ehemals vertrauten, sozialen Alltagserfahrungen, d.h. in einer Situation der Erschütterung von Selbstverständlichkeiten, der Fraglichkeit und Widersprüchlichkeit gründet Betroffenheit in Form einer neu ermöglichten Sichtweise meiner Selbst, der sozialen Welt und eines qualitativ neuen Denkens, Sprechens und Handelns in ihr. Betroffenheit meint 'eine existentielle Modifikation, die nicht die Welt verändert, wohl aber das Verhältnis des Individuums zur Welt', sie bedeutet einen Einstellungswandel meiner selbst (Selbstreflexion) hinsichtlich meiner sozialen Welt und meiner Position und Funktion in dieser.

Aufgrund meines Betroffenseins bin ich genötigt, zu der ehemals fraglos vorgefundenen intakten Welt in Distanz zu treten und damit gleichzeitig die Selbstveränderung meines Selbst einzuleiten, d.h. meine Betroffenheit aufzuklären und in konkretem Handeln zur Geltung zu bringen. Somit erweist sich Betroffenheit als eine Kategorie von eminent historischer Qualität, d.h. als situative und keinesfalls absolute Kategorie.²⁸

Religionspädagogik gegen globalen Angstunterricht in Stellung bringen: durch Entwicklung einer Religionspädagogik realistischer Wahrnehmung, durch Entwicklung einer

²⁸ Gerald Büser, *Betroffenheit – Dimension einer Fachdidaktik Erziehungswissenschaft*, Frankfurt a.M. 1983, 314–317; hier zitiert ohne Angabe der textinternen Anmerkungen.

Religionspädagogik der Imagination, durch die Entwicklung einer differenzierten Betroffenheitspädagogik – das sind Elemente einer didaktischen Antwort auf die, andrängende Frage nach der Eine-Welt-Dimension der Religionspädagogik.

2.3.3 Theologie der Betroffenheit

Im Bereich der kirchlichen Hilfswerke und der solidarischen Aktionen von Gruppen, Gemeinden und Schulen finden sich immer wieder sog. Betroffenheitsprogramme. An ihrem Anfang stehen Informationen (Text und/oder Bild), die Betroffenheit auslösen. Sie ist pädagogisch im dargestellten Sinn differenziert zu werten. Unglücksbotschaften, Alarmwirbel, Schreckensszenarios und Schockbilder, die an den Lernenden einen spezifischen Informationsmodus samt Inhalt adressieren, haben den didaktischen Wert, eine solche Betroffenheit auszulösen, die lernpsychologisch als eine nicht von vornherein zu diskriminierende betrachtet werden muss.

Es ist diesbezüglich auch eine theologische Wertung von didaktisch ausgelöster Betroffenheit und Empörung zu veranschlagen. Mit Bezug auf Albert Nolan²⁹ hat Karl Osner eine derartige Wertung so formuliert:

Der Prozess des Reifens im Dienst an den Armen hat als seine zweite Phase das „Entdecken, dass Armut in der Welt von heute nicht unabweisbares Schicksal ist, das verursacht wird durch Faulheit, Unwissenheit oder mangelnde Entwicklung. Sie ist vor allem ein strukturelles Problem und das direkte Ergebnis aus politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen. Eine Entdeckung, die zu Gefühlen des Zorns und der Empörung führen kann. Wir entdecken, sagt Nolan, wie wir auf die Reichen, die Politiker, die Regierungen zornig werden. Dieser Zorn kann für den Christen zu einer tiefen spirituellen Krise und auf dem Weg nach vorn über die Krise hinaus zum Entdecken der geistlichen Bedeutung des Zornes Gottes führen: nicht Ausdruck des Hasses, sondern der Liebe und des Mitleids für die Armen *und* die Reichen. ‘Wir, die für Gerechtigkeit kämpfen’, sagte Kardinal Kim in Seoul, ‘müssen unseren Hass auch gegen diejenigen ablegen, die unseren Kampf um Gerechtigkeit blockieren’.

Das bedeutet nicht, dass unser Zorn schwächer wird. Mein Zorn, so Nolan, ist ein Indikator für die *Ernsthaftigkeit* meines Mitleids, so wie Gottes Zorn ein Zeichen für die Ernsthaftigkeit seiner Sorge für die Armen ist. Indem wir, fährt Nolan fort, zunehmend im Teilen von Gottes Zorn wachsen, wird sich unser Zorn immer mehr auf die ungerechten Strukturen als auf die Personen richten, die sie vertreten. Unser Mitleid kann sich nur entwickeln und wachsen, wenn wir lernen, das Leiden und die Unterdrückung der Armen als so ernsthaft zu betrachten, dass wir darüber wirklich Zorn empfinden.“³⁰

²⁹ Albert Nolan, *Der Dienst der Armen und geistliches Wachsen*, Bonn-Bern 1986.

³⁰ Karl Osner, *Armutbekämpfung durch Selbsthilfe*. In: Antonio L. Ledesma/Karl Osner (Hgg.), *Wege und Schritte zur Solidarität. Erfahrungen und Impulse aus einem deutsch-philippinischen Exposure-Dialogprogramm*, Mainz-München 1988, 199–212, hier 203.

3. Religionspädagogik für die Einschulung in den interkulturellen Blick

Die Arbeit an der Verwirklichung dieses Postulates ist kritisch abzusetzen von Tendenzen, fremde Kulturen zu verklären. Es gilt darauf zu achten, dass fremde Kulturen – und damit das in ihnen angesiedelte Christsein – nicht zur Projektionsfläche unserer eigenen Sehnsüchte, zum Schlupfwinkel romantisierender Lebensentwürfe, die von der Industriegesellschaft nicht zugelassen werden, geraten: Geborgenheit, authentische Beziehungen, intakte Gemeinschaften, echte Religiosität, tiefes Glauben. Das Paradies scheint auf: das große und immerwährende Straßenfest, auf dem alle miteinander reden, feiern, essen, trinken und tanzen. Mit dem Blick auf die „Grüne Szene“ in Deutschland, die multikulturelle Gesellschaft programmatisch einfordert und die dabei fasziniert vor der o.g. Projektionsfläche sich aufgebaut hat, hat Thomas Schmid kritisch vermerkt: „Eine biedermeierliche Latzhosenvision von unerträglicher Blauäugigkeit, guter Wille und sonst gar nichts“³¹.

An die religionspädagogisch gefährliche – weil wirklichkeitsferne, Selbstbildkonfusion und Naivität des Lernenden begünstigende – Grenze zu dieser verklärenden Sicht des Anderen, des Fremden und Eigenartigen hin geraten nicht selten auch Religionsbücher, Unterrichtsmaterialien und Entwürfe für Religionsunterricht und Jugendarbeit.

3.1 Vier Rahmen für interkulturelles Lernen

Wenn wir vor diesem Kontrastbild stehend nun nach dem Begriff interkulturellen Lernens fragen, dann ergibt sich etwa der folgende differenzierte erziehungswissenschaftliche Befund:

1. Interkulturelles Lernen gibt es im Rahmen von programmatischem Multikulturalismus. Hier blickt man fasziniert und verklärend auf die o.g. Projektionsfläche. Hier wird das Andere und Fremde extremistisch didaktifiziert und pädagogisiert, und dabei werden virulente Widersprüche und Strukturprobleme in subjektive Anpassungsprobleme umgedeutet.

2. Interkulturelles Lernen gibt es im Rahmen von kulinarisch-zynischem Multikulturalismus. Hier heißt es: Multikulturalismus erhöht die Vielfalt an Lebensformen und wirtschaftlichem Profit. Er ist schön. Er ist ein Genuss. Er bereichert. Nicht gesehen wird, dass an dieser Bereicherung nur die Modernisierungsgewinner, also wir im Norden, partizipieren; dass andauernder Rassismus als Preis dafür, am kulturellen Szenario teilnehmen zu dürfen, hingenommen wird.

3. Interkulturelles Lernen gibt es im Rahmen von demografisch-affirmativem Multikulturalismus. Hier sagt man: Kollektive Vergreisung der Gesellschaft wird durch bedarfsgerechte Einwanderung ausgeglichen. Der Vergreisung der alten Kirche wird durch weltkirchlich-interkulturelle Projekte gegengesteuert. Mit der Ausschließlichkeit dieser Sicht

³¹ Thomas Schmid, Multikulturelle Gesellschaft – großer linker Ringelpietz mit Anfassen. In: Die Neue Gesellschaft 36 (1989), 543.

wird zum einen die Schuld der Vergreisenden an ihrer Sklerotisierung und zum anderen die Würde und Nichtinstrumentalisierbarkeit der Anderen ausgeblendet.

4. Interkulturelles Lernen gibt es im Rahmen von reaktiv-fundamentalistischem Multikulturalismus. Hier gilt: Weil wir vom programmatischen Multikulturalismus überzeugt sind bzw. weil wir von ihm enttäuscht sind, organisieren wir den Rückzug ins Eigene, bilden uns eine eigen-sinnige Infrastruktur, mit der wir Verunsicherungen und Diskriminierungen begegnen.¹²

Eine Analyse religionspädagogischer Entwürfe und Materialien, die sich auf die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ beziehen, würde vermutlich den Befund erbringen, dem zufolge es in dieser Disziplin alle vier skizzierten Rahmen für interkulturelles Lernen gibt, und jeder dieser Rahmen weist, wie schon angedeutet, spezifische Fragwürdigkeiten auf.

3.2 Interkulturelles, ökumenisches und interreligiöses Lernen

Sprachregelnd sei hier absichtlich interkulturelles Lernen von interreligiösem und von ökumenischem Lernen unterschieden.

Interreligiöses Lernen: das ist – in Anlehnung an Stephan Leimgruber¹³ gesagt – : Kirche als Weltkirche führt sich hin zu anderen Religionen, findet dabei zu einer Neubewertung der Weltreligionen, verbindet sich in interreligiösem Dialog den anderen Religionen in fruchtbarer Weise zum gemeinsamen Handeln. Interreligiöses Lernen spielt sich also zwischen Angehörigen verschiedener Religionen ab.

Ein Lernen, das zwischen den unterschiedlichen orthodoxen, evangelischen, freikirchlichen und katholischen Christentümern vor sich geht, sei ökumenisches Lernen genannt.

Interkulturelles Lernen besagt also in unserem Zusammenhang zunächst: religiöses Lernen in weltkirchlicher Vernetzung zwischen den katholischen Ortskirchen unterschiedlicher Kulturräume.

Wir könnten diese drei Lernarten auch als interreligiös, als interkonfessionell und als interkirchlich bezeichnen.

Religionspädagogik, die sich in die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ hineinbegibt, wird alle drei Lernarten bedenken und konzipieren müssen: interkulturelles, ökumenisches, interreligiöses Lernen. In einem ersten Schritt zielen wir hier vorerst allein die zunächst genannte Lernart an: religiöses Lernen in weltkirchlicher Vernetzung zwischen den katholischen Ortskirchen unterschiedlicher Kulturräume. Weitere Schritte werden sich auf ökumenisches und auf interreligiöses Lernen beziehen müssen.¹⁴

¹² In Anlehnung an: Frank-Olaf Radtke, Marktwirtschaft, Multikulturalismus und Sozialstaat. In: die Neue Gesellschaft 37 (1990), 900-912.

¹³ Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 1995, 26.

¹⁴ Diese Schrittfolge in der sich ja erst entwickelnden Eine-Welt-Religionspädagogik ist ausschließlich praktisch, organisatorisch, ökonomisch begründet – nicht sachlich. Ökumenisches und interreligiöses Lernen erbringen nachweislich eine größere Komplexität und damit eine zusätzliche und eigens anzugehende Kompliziertheit. Im Bereich der Ökumene z.B. gibt es allzu oft emotional aufgeladene Situationen und Aktionen. Ähnliche Komplexheit und Kompliziertheit wie beim ökumenischen Lernen verlangt von *interreligiösem* Lernen zusätzliche und spezifische Zugänge.

3.3 Die Aporie, den Anderen erlernen zu können

Wenn wir uns nun die Innenseite weltkirchlich-interkulturellen Lernens anschauen, dann werden wir mit Paulo Suess³⁵ bemerken müssen, dass unserem Plan, interkulturelles Lernen zwischen den Ortskirchen zu konzipieren, eine massive Aporie in die Quere kommt, und die besteht – kurz gesagt – darin, dass des Anderen Andersheit *als Seinsmodus* schlechterdings nicht mitteilbar ist³⁶. Paulo Suess stellt dies fest mit Hinweis auf Emmanuel Levinas: „Die Existenz ist das einzige, das ich nicht mitteilen kann: ich kann von ihr erzählen, aber ich kann meine Existenz nicht teilen“³⁷. Um diese Aporie herum sind, sie verdichtend, zwei weitere Sperren für unser Erkennen des Anderen gelagert. Da gibt es zunächst die Tatsache, dass „durch die historische Erfahrung destruktiver Assimilation und marginalisierender Exklusion ... die Anderen mit der Weitergabe von Informationen vorsichtig geworden (sind). „Sie haben keinen Grund, den Einen Zugang zu ihrem Weltbild zu verschaffen. Zu oft wurde ihr Vertrauen missbraucht. Die den Einen zu einem besseren Verstehen mitgeteilten Informationen wurden als Waffe für die Zerstörung der Anderen benützt. Die Arkandisziplin der Anderen – die Einen sprechen oft vom sogenannten Misstrauen der Anderen – ist eine historisch erworbene Weise der Selbstverteidigung. Aber selbst ein Offenbarungseid der Anderen brächte nur ein Mehr an Kenntnissen über ihre Lebensweise zustande, aber keine Erfahrung voraussetzende Erkenntnis ihrer Alterität“³⁸, ihrer existentiellen Andersheit.

Eine weitere Sperre unserer Erkenntnis des Anderen besteht in der Tatsache, „dass die Anderen aufgrund des abendländischen Erkenntnisparadigmas nicht unzerstört und unverfälscht erkannt werden können, ... – Dieses Wissen um Grenzen und Fallibilität des Erkennens kann ein wichtiger Schritt zu einem selbstkritischen ... Umgang mit Alterität sein“³⁹.

Dieser Umgang mit der Andersheit des Anderen wird veranschlagen, dass auch die Anderen „eine kultur- und geschichtsverwurzelte Identität zu verteidigen“ haben, „die anerkannt werden will“⁴⁰.

3.4 Die „Dennoch“-Anerkennungspraxis in der Sicht von Paulo Suess

Deswegen fordert Paulo Suess, dass ein postkoloniales Christentum – das sich nicht von vornherein auf einen nur lockeren interkulturellen Dialog beschränkt und die sich der Kultur des Anderen vermählen wollende Suchbewegung der missionarischen Dimension des Christentums nicht ausklammert – von vornherein die Verteidigung dieser Identität des Anderen zum integrierenden Bestandteil seiner Evangelisation machen muss.⁴¹

³⁵ Paulo Suess, Welche Identität für das Christentum? Über die Unfähigkeit der Einen, sich der Anderen zu erinnern. In: Orientierung 58 (1994), 233–236, 245–249.

³⁶ Ebd. 234.

³⁷ Emmanuel Levinas. Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Wien 1986, 44.

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd. 236.

⁴¹ Ebd.

Die hier verlangte Verteidigung der Identität des Anderen besagt für den, der weltkirchlich-interkulturelles Lernen konzipieren möchte: „Eine über sich selbst aufgeklärte Anerkennungspraxis ist bereit, die Anderen auch als Unerkannte, d.h. nur in ihrer Bedürftigkeit Erkannte und in ihrer Alterität Erahnnte, anzuerkennen und ums Wort zu bitten.“⁴²

Diese Anerkennungspraxis ist theologisch begründet. Sie basiert darauf, dass Gott im Anderen schon gegenwärtig ist. „Die voraussetzungslose Präsenz Gottes im Anderen disqualifiziert von vornherein jede Rechtfertigung einer gestuften Verantwortlichkeit. Wer leidet, muss nicht recht haben oder für die Wahrheit leiden. Die Anderen müssen nicht eine zu ihrer Notlage noch hinzukommende ‘gute Sache’ vertreten. Sie brauchen nicht als ‘gute Arme’ oder ‘edle Wilde’ idealisiert zu werden. ... Die Idealisierung der Anderen würde ihre Entgeschichtlichung bedeuten. Auch unter den Anderen gibt es Konflikte. Es gibt auch ‘hässliche’ und böse Andere. Nicht weil die Anderen recht haben oder weil sie gut sind, sondern ihrer Armut wegen rettet sie Gott. Leid und Armut der Anderen haben im Christentum eine der konventionellen Ethik vorgelagerte Dringlichkeit und Praxisrelevanz. Die je Anderen – auch für die Anderen gibt es Andere – sind die Bedingung für die kontextuelle Rede von Gott.“⁴³

Die besagte Anerkennungspraxis realisiert sich nach Paulo Suess in einem Apriori aller Verkündigung, das darin besteht, „dass die Geheimnisse Gottes auch in konzeptuellen Schlüsseln und Bildern indianischer Kulturen aussagbar sind. Auch die Geschichte der Guarani und Maya, der Yanomami und Aymara ist eine Heilsgeschichte, in der es möglich ist, von Jesus Christus und Gottes Reich zu sprechen, ohne dass die Geschichte Israels und des Christentums zerstörerisch von außen hinzukommen müsste.“⁴⁴

Es ist gewiss kritisch zu erörtern, ob – wie hier gesagt – Christentum ausschließlich in der Perspektive „zerstörerisch von außen“ gesehen werden kann. Doch eines ist dem, der weltkirchlich-interkulturelles Lernen entwickeln will, ganz deutlich bemerkbar: nämlich eine Ermutigung an die Adresse des je Einen und des je Anderen, „dass Antworten Hören voraussetzt und Ver-Antwortung Zuhören ... Im Zuhören können die Einen entdecken, dass auch sie unverstanden und unbestimmbar sind, und dass die Anderen durchaus darum wissen“⁴⁵: diese Anderen, die nicht nur ein kaputtes, sondern auch ein partiell immer wieder gelungenes Leben leben. „Die Anderen haben eine besondere Lebenskunst entwickelt, Freude und Trauer in den tönernen Gefäßen ihres Lebens gleichzeitig mit sich herumzutragen. Das Lachen auf den Gesichtern der Anderen ist nicht nur ‘wunderbar’, sondern ihre Gegenoffensive“.⁴⁶

Aus der hier mit Paulo Suess aufgezeichneten Aporie, den Anderen in seiner Andersheit erkennen zu können, wird die postulierte Einschulung in den weltkirchlich-interkulturellen Blick Elemente einer Grundlegung religiösen Lernens entwickeln.

⁴² Ebd. 247.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd., 248.

3.5 Interkulturelles Lernen im Stufenmodell

Zur Entwicklung einer konkreten Struktur solchen Lernens erscheint jenes Stufenmodell der Besichtigung und Überprüfung wert, das Bernd Sandhaas⁴⁷ vorgelegt hat. Das Modell zeigt sechs Stufen. Es wird in Anlehnung an Bernd Sandhaas hier dargestellt.

1. Ethnozentrismus. Selbstverständliches Verhalten von Gruppen. In ihnen ist das Wir der eigenen Gesellschaft etwas wert, mehr wert als das von anderen Gesellschaften. Man schätzt die Erfahrung, durch die Eingebundenheit in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebens-, Kultur- und Glaubenswelt eine rasche und routinierte Orientierung in der Welt finden zu können. Die alltägliche Handlungsfähigkeit wird dadurch aufrecht erhalten.⁴⁸ Die Wahrnehmung der eigenen Wirklichkeit erfolgt vielfach unbewusst.

2. Aufmerksamkeit und Bewusstwerden für Fremdes. Erkennen und Begreifen, dass andere Kulturen ihre je eigene Identität haben, dass man sich vor ihnen nicht fürchten muss, dass man ihnen nicht ablehnend begegnen muss: den Glaubensformen, die sich in anderen Ortskirchen der Welt entwickelt haben und ihren Sinn erfüllen; den Lernarten, mit denen in anderen Teilen der Weltkirche die Großen Fragen der Menschen angegangen werden.

3. Verständnis für die fremde Kultur. Man kann die Andersheit des Anderen zwar nicht erkennen und bestimmen – das haben wir bei Paulo Suess lernen müssen –, aber man kann die Identität des Anderen positiv wahrnehmen: durch Hören und Zuhören.

4. Akzeptieren und Respektieren der anderen Kultur. Realisierung jener Anerkennungspraxis zum Anderen hin, die die voraussetzungslose Präsenz Gottes im Anderen und Andersartigen glaubt. Diese Anerkennungspraxis bietet kein einfaches Rezept, aber eine handlungsregulierende Orientierung zwischen den Ortskirchen und ihren Lernkonzepten.

5. Bewerten und Beurteilen. Christentum versteht sich nicht als Angebot unter vielen Angeboten auf dem religiösen Markt. Nach Joseph Ratzinger gibt es neutestamentlich auf die Frage, was vom Menschen verlangt wird, damit er gerettet werde, eine Doppelantwort. Sie klingt gegensätzlich und bildet doch eine Einheit, nämlich: „Die Liebe allein genügt“ und „Nur der Glaube, das genügt“. Joseph Ratzinger erläutert die Verwirklichung dieser Zwei-in-eins-Erfordernisse im Christsein so:

„Beides zusammen ... drückt eine Haltung des Sichüberschreitens aus, in welcher der Mensch anfängt, seinen Egoismus zu lassen und fortzugehen auf den anderen hin. Deshalb ist der Bruder, der Mitmensch, die eigentliche Erprobungsstätte dieser Haltung, in seinem Du kommt inkognito das Du Gottes auf den Menschen zu. Wenn wir dementsprechend den Nächsten als das primäre Inkognito Gottes ansprechen werden, so bleibt doch bestehen, dass er darüber hinaus ein vielfältiges anderes Inkognito wählen kann, d.h. dass vielerlei Gegebenheiten der jeweiligen religiösen und profanen Ordnung dem Menschen Anruf und Hilfe zu dem rettenden Exodus der Selbstüberschreitung werden können. Aber es ist auch klar, dass es Dinge gibt, die niemals ein Inkognito Gottes zu wer-

⁴⁷ Bernd Sandhaas, *Interkulturelles Lernen – Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnungen*. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 34 (1988), 415–438.

⁴⁸ Vgl. Wolfgang Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen 1995, 200.

den in stande sind. 'Gott kann nicht das Inkognito des Hasses, des genussüchtigen Egoismus oder des Stolzes wählen.' ... Die Religionen helfen so weit zum Heil, soweit sie in diese Haltung hinein-führen: sie sind Heilshindernisse, soweit sie den Menschen an dieser Haltung hindern."⁴⁹

Mit diesem Zwei-in-eins-Kriterium ist interkulturell ein Ansatz zum Bewerten und Beurteilen von kulturell unterschiedlichen Formen des Christseins und ihrer Lernarten, ja sogar interreligiös für die Bewertung und Beurteilung anderer Religionen ausprobierbar.

6. Selektive Aneignung. Weltkirche erfahren und voneinander lernen."⁵⁰

4. Religionspädagogik für eine differenzierte und realistische weltkirchlich orientierte Lernpraxis

Ein differenziertes und realistisches weltkirchlich orientiertes religiöses Lernen ist gekennzeichnet von mindestens *drei* Linien, u. z. von der Linie „Christlicher Glaube“, von der Linie „Weltkirchliche Internationalität“, von der Linie „Interdisziplinarität“.

4.1 Christlicher Glaube

Giancarlo Collet hat die Geschichte der christlichen Missionierung in Modelle hinein formuliert⁵¹. Er versteht diese Modelle ideal-typisch und nicht als einander ablösende Phasen: „die vollendete Mission“, die davon ausgeht, allen ist der Glaube verkündigt, er ist jetzt pastoral zu pflegen; „die vertagte Mission“, die sich zwingt, die feindliche Welt zu ertragen und damit sich selber als Mission verdrängt; „die verborgene Mission“, die im Sterben der Kirche ein Mysterium ihrer Fruchtbarkeit sieht und ihren Dienst im Gebet, in der Kontemplation, in der Askese und im Leiden erblickt und dadurch unmissionarisch wird; die „Mission contra gentes“, gegen die Heiden, die im heiligen Krieg die Feinde der Kirche als Feinde Gottes angreift und nicht akzeptieren mag, dass sich andere Menschen und Gesellschaften als „weltlich“, als autonom, als unabhängig von der Kirche verstehen; die „Mission ad gentes“, zu den Völkern, die sog. eigentliche Mission, die Menschen und Völker zu Jesus Christus bekehrt und die Kirche vergrößert; „die eschatologische Mission“, die Europa, Amerika, Russland als „Missionsländer“ entdeckt hat und sich prophetisch-kritisch in diese Welten einmischt; die „Mission der Armen“ schließlich, die nunmehr angefangen haben, ihr Schicksal in die eigenen Hände zu nehmen und das Evangelium in ihren eigenen Lebenszusammenhang hereinzuziehen.

Es ist leicht zu erkennen: viele dieser Modelle von Mission werden auch in der Gegenwart praktiziert. Sie sind in dieser Idealtypologie holzschnittartig veranschaulicht und beschrieben. Ein kreativ-konstruktives Modell von Mission für das neue Jahrhundert ist da nicht erarbeitet. Ich denke, ein solches Modell, das zu sämtlichen beschriebenen Mo-

⁴⁹ Joseph Ratzinger, *Das neue Volk Gottes. Entwürfe zur Ekklesiologie*. Düsseldorf 1969, 355f.

⁵⁰ Zum Ganzen aufschlussreich und weiterführend: Comenius-Institut (Hg.), *Im Blickpunkt. Literaturhinweise und Texte zu aktuellen Themen*. Heft 12: *Interkulturelles Lernen*, Münster 1993.

⁵¹ Giancarlo Collet, *Historische Modelle der Mission*. In: Klaus Schäfer (Hg.), *Plädoyer für Mission. Beiträge zum Verständnis von Mission heute*, Studienheft Weltmission heute 35. Hamburg 1998, 43–55.

dellen hin kritisch stehen wird, würde die folgenden Elemente aufweisen: (a) Element „Differenzierter theologischer Blick auf den christlichen Glauben an den missionierenden Gott“ und (b) Element „Differenzierender historischer Blick auf die Weltmission“.

4.1.1 Differenzierter theologischer Blick auf den christlichen Glauben an den missionierenden Gott

Unter der Überschrift „Wie die Kirche die Mission entdeckte“ hat Klaus Schäfer eine Erschließung der neutestamentlichen Botschaft „Apostelgeschichte 10“ vorgelegt⁵². Dieser exegetisch homiletische Versuch lässt in der Geschichte von der Bekehrung des Kornelius eine Geschichte von der Bekehrung des Petrus aufscheinen, der die Mission der Kirche entdeckt. Und in der Geschichte dieser kirchlichen Entdeckung zeigt sich nicht Kornelius und auch nicht Petrus als die eigentlich handelnde Kraft, sondern Gott selber. Gott ist ein missionarischer Gott.

In sechs Szenen verdeutlicht Klaus Schäfer, was das zu bedeuten hat: 1. Gott hat mit Kornelius, diesem „Heiden“, eine Geschichte. Er ist ihm nicht fern. Er ist in seiner Sehnsucht und Suche präsent. Er ist mit ihm im Gespräch. „Gott ist eher da als der Missionar.“ 2. Dass Gott etwas mit den „Heiden“ da draußen im Sinn hat, kann sich die Kirche nicht vorstellen. Petrus ist ratlos, die Kirche ist ratlos. Doch Ratlosigkeit ist kein schlechter Ausgangspunkt für eine Kirche, die nach ihrem Auftrag in der Teilhabe an der Mission Gottes fragt. 3. Zu Petrus kommen Boten des „Heiden“ Kornelius. Petrus wird in die Begegnung mit dem Fremden hineingezogen. Ihm zeigt sich ein Bild vom Fremden, der nach Sinn und Bedeutung für sein Leben fragt. Warum kommt er zu Petrus, zur Kirche? Lebt die Kirche in „ansprechender Indirektheit“ überzeugend und irgendwie attraktiv das Evangelium? 4. Petrus wird in die Geschichte Gottes mit „denen draußen“ hineingezogen. Er begegnet dem „Heiden“ Kornelius. Er hört ihm zu. Er hört hin. Er redet nicht drauflos, sondern lässt sich von Kornelius zunächst dessen Situation, dessen Sehnsucht und Suchen erzählen. Die in die Mission Gottes einbezogene Kirche ist vorab eine hörende Kirche – und keine manipulierende, keine indoktrinierende. Sie ist eine dialogische, die sich an den Situationen der Menschen orientiert, an ihrem Schmerz und an ihrer Sehnsucht. Sie stellen den didaktischen Suchschlüssel dar, mit dem die Kirche sich das klarmacht, was die Menschen zuinnerst wirklich bewegt. 5. Petrus spricht dem Kornelius von seinem eigenen Glauben. Er redet nicht über den Glauben, sondern er spricht, indem er ausdrückt, was ihm die Geschichte mit Jesus selber bedeutet; wie sie ihn getroffen hat, dort, wo sein Schmerz und seine Sehnsucht weh taten; wie sie ihm gut getan und ihn gewandelt hat. Des Petrus „un-verschämtes klares Reden“ zeigt vor: missionarische Kirche ist eine Kirche, die vom Glauben spricht. 6. Und was passiert daraufhin zwischen Kornelius und Petrus, da sie sich über ihren Glauben austauschen? Der Heilige Geist fällt auf den „Heiden“. Der wechselseitige Austausch über den Glauben bildet einen Raum, in dem ein Pfingstwunder Platz hat: als Geschenk, nicht als durch Bereden und Überreden erzeugte Zwangslogik.

⁵² Klaus Schäfer, *Wie die Kirche die Mission entdeckte* Bibelarbeit über Apg. 10 bei der Frühjahrssynode der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen 31. März 2000. In: Klaus Schäfer (Hg.), *Provokation Mission. Lernerfahrungen aus der weltweiten Mission*, Studienheft Weltmission heute 40, Hamburg 2000, 7 – 19.

Der Heilige Geist fällt auf „Heiden“, und die Kirche ist „entsetzt“, als sie das mitbekommt. Missionarische Kirche kommt aus dem Staunen und dem Lernen nicht heraus.

Dieser exegetisch-homiletische Versuch Klaus Schäfers zu Apg. 10 darf, denke ich, als eine Art Markierung der Linie „christlicher Glaube“ genommen werden, mit der an der Entwicklung einer differenzierten und realistischen weltkirchlich orientierten Lernpraxis gearbeitet werden kann.

4.1.2 Differenzierender historischer Blick auf die Weltmission

Dieser Blick ist kritisch. Er verharmlost „Sünden“ in der Geschichte der christlichen Missionierung nicht. Er registriert Fakten auch, wenn sie schlimm und böse sind.

Dieser Blick ist unideologisch. Er geht nicht von vornherein davon aus, dass alles Ursprüngliche heil, alles Wilde gut, alles sog. Natürliche gesund sei. Dieser Blick bewahrt sich vor ideologischer Verblendung, wie sie sich in der folgenden Äußerung zeigt:

„Ausgerechnet die Mescalero Apache ... besuchte ich im Jahr 1973 zum ersten Mal in ihrem Reservat, das hoch in den Bergen der Sierra Blanca zwischen Wüsten, Raketenstationen und Skiorten im Süden von New Mexico, USA, liegt.

In diesem Reservat lebten damals ca. 1700 Indianer, wozu auch die Nachkommen Geronimos, die Chiricahuas Apache, zählten, die fast dreißig Jahre als Viehzüchter ausgebildet wurden. Nach ihrer Freilassung hatten sie 1913 größtenteils die Mescalero Apache Reservation als ‚Heimat‘ gewählt.

Diese Indianer wurden damals von vier verschiedenen christlichen Religionsgemeinschaften/Kirchen sowie der Mormon Church und den Baha'i missioniert. Außerdem war noch eine christliche Jugendbewegung – die sogenannte Youth for Christ Organisation – vorhanden.

Folgende Fragen stellten sich mir angesichts dieser Vielfachmissionierung:

– Was denken und fühlen die betroffenen Indianer? Sind sie angesichts dieser Auswahl eventuell orientierungslos bezüglich ihrer Wertvorstellung?

– Haben sie nicht eine eigene Religion und brauchen keine ‚neuen ewigen Wahrheiten‘?

– Seit wann gibt es diese Art von Missionierung? Wie haben die Missionare Eintritt erhalten?

Die wichtigste Frage jedoch war: Warum wird überhaupt missioniert?

Die Klärung obiger Fragen dauerte über ein Jahrzehnt und verhalf (mir) zu einem klaren Standpunkt, der da lautet: den Menschenrechten sollte ein Verbot der Missionierung hinzugefügt werden!⁶¹

Unser differenzierender historischer Blick ist reaktiv. Er reagiert auf solche Voten. Aber er registriert auch dies:

„Bald darauf ... besucht Lamin Sanneh, ein bekannter Missionstheologe, das Missionsseminar, an dem ich inzwischen unterrichte. Er kommt aus Gambia, lehrt heute in den USA. Thema seines Vortrages ist die Übersetzbarkeit des Evangeliums. Aber wir merken rasch, was sein eigentliches Anliegen ist: Er will uns zur Mission ermutigen. Er weiß, wie angefochten die Mission in Europa wegen ihrer Verbindung mit dem Kolonialismus ist und dass man ihr Kulturzerstörung vorwirft. Diese Schuldgefühle will er uns nehmen, weil sie die Mission lähmen. Nicht, dass die Mission alles rich-

⁶¹ Ulrike Gustorf-Plüschke, Bilanz der frohen Botschaft: Mission unter den Mescalero Apache Indianern. In: Peter E. Stüben (Hg.), Seelenfischer. Mission, Stammesvölker und Ökologie, Gießen 1994, 92.

tig gemacht habe. Natürlich nicht. Aber im Endeffekt habe die Mission befreit. Die eigentliche Leistung der Missionare sei, dass sie die Bibel übersetzt hätten. ‚Damit haben sie einen Pfad gelegt, dem die Einheimischen gefolgt sind. Auf diesem Wege konnten sie sich gegen die Kolonialisierung wehren.‘ 1.900 Sprachen habe die christliche Mission gefördert und damit die lokalen Kulturen. Gerade in der Zeit, als der Kolonialismus die lokale Bevölkerung für unmündig erklärte, hätten die Missionare ihnen die Bibel und die Schriftsprache gegeben und damit auch die Kraft, den Mund aufzumachen gegen die Kolonisatoren wie auch die europäische Interpretation der Bibel.⁵⁴

Der beste Beweis, dass der Kolonialismus die Mission behindert und nicht, wie immer wieder behauptet, gefördert habe, sei, dass in Afrika das Christentum gerade erst nach der Entkolonialisierung explosionsartig gewachsen sei.⁵⁵

Dieser reaktive Blick lebt von der Aktion des Anderen und mit ihr. Es lässt sich zeigen:

„Nach fünf Jahrhunderten der Evangelisierung an der Peripherie hat es den Anschein, als begänne diese Peripherie der Dritten Welt, als begännen die Armen, auf ihre Mutterkirchen ‚zurückzuebben‘, um sie an das Wesen des Evangeliums zu erinnern, das im Triumphalismus, im Reichtum, im Stolz, die Ersten, die Ältesten, die Klügsten, die ‚Genauesten‘, die Diszipliniertesten, die Ordentlichsten, die Reinsten, die Zivilisiertersten ... zu sein, ein wenig in Vergessenheit geraten ist. Von Russland und Polen angefangen bis zu Europa und den Vereinigten Staaten beginnen Katholiken und Protestanten, von ihren Geschwistern aus dem Süden, den ‚armen‘ Kirchen Lateinamerikas, Afrikas und Asiens ‚herausgefordert‘ zu werden. Dieses ‚Zurückebben‘ ist nicht leicht hinzunehmen. Es gibt Widerstände, Die-Augen-Verschließen, Verteidigungsversuche oder schließlich die ‚Kontrolle‘ der Botschaft, wenn irgendwo ein Fenster offen geblieben ist.“⁵⁶

4.2 Weltkirchliche Internationalität

Die hier für religiöses Lernen konstruktive Internationalität kann nicht durch banale didaktische Entscheide herbeigeführt werden, die mit „Westafrikanisch kochen“⁵⁷ oder mit „Töpfern wie in Afrika“⁵⁸ die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ in den Unterricht meinen hereinholen zu können. Solche vermeintlich international-interkulturelle Aktionen sind in Schule und Gemeinde zwar nicht selten modisch, müssen aber als höchst oberflächlich, als beängstigend weich und als didaktisch äußerst gehaltlos bewertet werden. Selbst die beliebten Unterrichtsmaterialien zur Frage „Wie leben Kinder, wie leben Menschen anderswo?“ bleiben sehr oft in der Ebene kleben, in der interessantes Fremdes, reizvolles Anderes, unterhaltsames Exotisches lediglich beschrieben werden. Lerneffekte auf dieser vordergründigen Ebene bestehen und enden wahrscheinlich in

⁵⁴ Lamin Saneh *Translating the Message. The Missionary Impact on Culture*, Maryknoll 1990; ders., *Christliche Mission und westliche Schuldgefühle*. In: *ZMiss* (1991), 146–152.

⁵⁵ Wolfgang Günther, *Wenn Wasser zum Kochen kommt. Die Missionierten fragen zurück*. In: Klaus Schäfer (wie Anm. 52), 24.

⁵⁶ Enrique D. Dussel, *Die Gezeiten des Evangeliums. Wenn die evangelisierten Armen zu Evangelisatoren werden*. In: Michael Sievernich (Hg.), *Impulse der Befreiungstheologie für Europa*, München-Mainz 1988, 163.

⁵⁷ Jojo Cobbinah/Holger Ehling, *Westafrikanisch kochen. Gerichte und ihre Geschichte*, 1998.

⁵⁸ Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.), *Töpfers wie in Afrika*, Bonn 1983.

Aha-Erlebnissen, in Staunen, im Registrieren von Merkwürdigem, im allzu schnellen Werten, im positiven oder negativen Vorurteil.

4.2.1 „Wir alle sind wie Reiskörner“

Das Evangelische Missionswerk in Südwestdeutschland hat unter dem Titel „Wir alle sind wie Reiskörner“ eine Arbeitsmappe mit Unterrichtsvorschlägen herausgegeben⁵⁰. Die in dieser Mappe enthaltene Diaserie „Reis ist Leben“, die Erzählung „Ein Opfer für die Reisköttin“, die Schülerarbeitsblätter – z.B. „Wie das Dorf Pelambingan die Arbeit rund um den Reis regelt“, „Wie die Minahaser den Reis gewannen – eine Mythe aus dem Norden der Insel Sulawesi“ – sind religionsdidaktisch so lange problematisch, als in die Unterrichtskonzeptionen nicht diejenigen Perspektiven tatsächlich eingearbeitet sind, die die Autoren der Mappe gerade nicht in das Ganze integriert haben, sondern auf einem eigenen Blatt additiv an ihren Entwurf anheften. Bezeichnenderweise heißt der Titel dieses Blattes „Zusatzinformationen“. Doch eben sie enthalten jene Perspektiven, mit denen das zu Thematisierende aus seiner Vordergründigkeit befreit werden müsste. Diese Perspektiven lauten: Dialog leben, Gerechtigkeit üben, Kultur teilen, Leben teilen. Menschen heilen, Leben heiligen, Entscheidungen gemeinsam treffen, last not least: Jesus, diese sperrige Geschichte.

„Mit Kindern kreativ rund um den Erdball“: das ist Akua-Ba-Puppen basteln, Dashiki-Hemden schneiden, das Schlangen-Spiel machen, ein Totem anfertigen, Lehmziegel-Häuser formen usw.⁵¹. Auf solche Weise schöpferisch Afrikanisches, Pazifisches, Lateinamerikanisches machen: das – so lässt sich lernpsychologisch sagen – trägt zur Entwicklung einer Einstellung nicht bei.

Dieser Befund legt insgesamt zweierlei offen: 1. Es gibt problematische Versuche, religiöses Lernen in der zu fordernden weltkirchlichen Internationalität zu praktizieren. Diese Praxis bringt bloß interkulturell aussehenden Firnis zuwege. Da geschieht in der kognitiven Struktur der Lernenden nichts. Da entsteht keine psychische Disposition, die die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ tatsächlich in die Zielperspektive eigenen Handelns nimmt. 2. Es gibt eine erkennbare Hilflosigkeit, die kritisierte Vordergründigkeit in Entwürfen für religiöses Lernen didaktisch konstruktiv zu beseitigen. 3. Es gibt sodann eine in Unterrichtsentwürfen und Unterrichtsmaterialien feststellbare Praxis, bei der Thematisierung der Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ vom Element Weltkirche abzusehen. Weltkirche als Gemeinschaft des Christseins wird zurückhaltend thematisiert. Globalisierung in ethischer, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht dominiert. Unterrichtsentwürfe und Unterrichtsmaterialien für religiöses Lernen im Kontext von Globalisierung lassen oft nicht erkennen, dass sie von der o.g. Graswurzel-, Barfuß-, Basisebene her entworfen worden sind. Sie lassen statt dessen vermuten, dass sie aus dem Blickwinkel didaktischer Profis aus dem Norden konzipiert worden sind – also dem problematischen Motto entsprechend: „Ihr habt die Probleme, wir definieren sie euch und haben die Lösungen“.

⁵⁰ Evangelisches Missionswerk in Südwestdeutschland (Hg.) *Wir alle sind wie Reiskörner. Mensch, Nahrung, Schöpfung am Beispiel Indonesiens*, Stuttgart 1998.

⁵¹ Canthia G. Adams, *Mit Kindern kreativ rund um den Erdball*, Mülheim an der Ruhr 2000.

4.2.2 Eine-Welt-Religionspädagogik als Realisierung des internationalen Bildungsauftrags

Aus diesem dreifachen Befund ergibt sich die Notwendigkeit eines religionspädagogischen Projekts, in dem von der Graswurzel-, Barfuß-, Basisebene selber her angemeldet werden kann, worin „Schmerz und Sehnsucht der Kinder und Jugendlichen“ tatsächlich bestehen, und wie das wechselseitig gemeldet werden kann, interkulturell, international.

Eine Religionspädagogik, die auf diese Weise die Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ angeht und ihre Eine-Welt-Dimension gestaltet, integriert sich organisch und ohne Krampf in jenen internationalen Bildungsauftrag, wie er in verschiedenen Vereinbarungen unter dem Dach der Vereinten Nationen niedergelegt ist, z.B. im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie in der UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten von 1974⁴¹. Das eigene religionspädagogische Konzept mit Partnern in der Weltkirche diskutieren und entwickeln und in Kooperation realisieren, Förderungsinstrumente für die religionspädagogische Nord-Süd-Zusammenarbeit bauen: das sind z.B. Konsequenzen aus dem skizzierten Ansatz. Religionspädagogik der beschriebenen Art könnte in Schule und Gemeinde eine Nische der Gesellschaft und der Kirche werden, in welcher Erneuerung vorbereitet wird, in welcher Querdenker, nicht selten mit dem Rücken zur Wand, alternative Lernkulturen und neue Lebensformen ausprobieren, neue Weltbilder kultivieren, ein neues Ethos ansetzen, also zukunftssträchtige Lernerfahrungen machen, auf die Gesellschaft und Kirche einmal zurückgreifen werden, wenn es dafür an der Zeit ist.⁴²

Eine in der besagten Weise international angesetzte Religionspädagogik würde sich als integrales Moment erweisen, zusammen mit anderen Interessenten jene drei eklatanten Schwächen der heutigen Schule zu bearbeiten, die heute oft diagnostiziert werden, nämlich:

„1. Während es heute vor allem auf vernetztes, interdisziplinäres, systemisches Denken ankommt, tradiert der überkommene Fächerkanon der Schule eine parzellierte Weltsticht;

2. während es angesichts der ungeheuren Dynamik der Wissensentwicklung notwendig wird, sich selbst das jeweils relevante Wissen eigenständig und neugierig beschaffen und aneignen zu können, bleibt die Schule weitgehend fixiert auf die Vermittlung abfragbarer Wissensbestände, die dann, wenn die Schüler die Schule verlassen, meist schon wieder veraltet sind;

3. und schließlich sozialisiert die Schule für eine nationale Lebenswelt, während doch inzwischen eine Internationalisierung der Bildung geboten ist.“⁴³

⁴¹ Texte in: Alfred Fernandez/Siegfried Jenker (Hgg.), *International Declarations and Conventions on the Right to Education and the Freedom of Education*, Frankfurt a.M. 1995, 221, 251.

⁴² Vgl. die entsprechenden Optionen bei: Klaus Seitz, *Globales Lernen: wir brauchen nicht mehr, sondern eine andere Bildung. Bildungswende für eine Zukunftsfähige Entwicklung*. In: Friderike Seithel/Elisabeth Marie Mars (Hgg.), *Junge Visionen. Ein internationaler Jugendkongress*, Bad Honnef 2001, 7–19; hier 18.

⁴³ Ebd., 11. Beispiele gelungener konkreter Ansätze und Versuche finden sich, z.B. „Elemente einer weltkirchlichen Spiritualität – Kreativ beten in der Einen Welt und für die Eine Welt“ von Dieter Tewes, „Den Glauben zum Klingen bringen – Wochenend-Workshop mit Liedern der Weltkirche“ von Georg Poddig. In: Gregor von

4.3 Interdisziplinarität

Aus dem bisher Dargestellten ergibt sich: eine Religionspädagogik, die sich der Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ zuwendet, ist eine interdisziplinär arbeitende Disziplin. Die Graswurzel-, Barfuß-, Basisebene, mit der sie zusammenwirkt, stellt ja keine Gegebenheit dar, die man einfach gottergeben und fromm, brav und guten Willens thematisieren kann, denn auf dieser Ebene haben wir eine ziemlich komplexe Wirklichkeit vor uns. Um mit ihr realistisch religiös lernen zu können, sucht der Glaube das Denken, das differenzieren könnende Denken. Er sucht nicht nur, theologisch Klarheit über sich selber in diesem Zusammenhang zu bekommen, er sucht auch z.B. sozialwissenschaftlich und psychologisch und ökonomisch und politisch zu klären, was es um den Anderen in dessen Anderssein ist. Anders gesagt: eine solche Religionspädagogik praktiziert den interdisziplinär realistisch und differenziert gemachten Blick auf „Weltkirche und Globalisierung“.

Nehmen wir als Beispiel den Kampf gegen den weltweiten Hunger, die Wege, auf denen Christen ihr „Brich mit den Hungrigen dein Brot!“ (Jes 58,1–11) realistisch praktizieren können. Man kann sich dem komplexen Problem „Hunger in der Welt“ nur wirksam nähern, wenn man interdisziplinär vorgeht. Da braucht es u.a. die Lernpsychologie und die Ökonomik.

4.3.1 Religionspädagogik und Lernpsychologie

Die Lernpsychologie macht uns nämlich klar: Es gibt Wörter, bei denen es einem warm um's Herz wird. „Friede“, „Gerechtigkeit“, „Solidarität“, „Sankt Martin“, „Franz von Assisi“ und „Mutter Theresa“ zählen dazu. Diese Art von Wörtern hat man in der Sozialwissenschaft „Wärmemetaphern“ genannt. Es gibt auch „Kältemetaphern“, z.B. Funktionalität oder Strukturanalyse. Was jeweils in diese oder jene Gruppe fällt, ist abhängig von sozialer Zugehörigkeit und Interessenslage.

Im Rahmen der Wärmemetaphern gibt es eine Konjunktur pädagogischer Begriffe, z.B. „Praxis“; „Erfahrung“; „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“; „handlungsorientiertes Lernen“; „ganzheitliches Lernen“. Diese Konjunktur lässt nicht von vornherein erkennen, dass das hier gemeinte Lernen unbemerkt defizitär geraten kann.

Lernpsychologisch ist nämlich folgendes zu veranschlagen:

Das menschliche Gehirn „arbeitet ... nicht als eine Art Empfängerschalter, an dem die Pakete entgegen genommen werden, die von den Sinnesorganen geschickt wurden. Ganz im Gegenteil, das menschliche Gehirn erhält seine ungeheure Leistungsfähigkeit gerade dadurch, dass es auf Distanz zu den Sinneseindrücken geht, dass es selbständig und konstruktiv ein Bild von Wirklichkeit malt und bei Bedarf damit experimentiert, es verändert, vergisst oder neu arrangiert. Auf keinen Fall wird die Wirklichkeit quasi durch die Sinnesorgane in das Gehirn transportiert und dort Punkt für Punkt abgeladen, wie es mancher sich vielleicht schlicht vorstellen mag. Unser Gehirn konstruiert selbst, was es als Wirklichkeit wahrnimmt. Wer sagt uns denn, dass die Wirklichkeit konkret ist? Unser Gehirn natürlich, nicht die Wirklichkeit. Also ist die Wirklichkeit abstrakt und nicht konkret.

Nicht die Praxis ist deshalb vor der Theorie, sondern umgekehrt. Die Theorie ist vor der Praxis, weil unser Gehirn recht abstrakt erst das konstituiert, was es als Praxis wahrnimmt.“⁶⁴

Es ist ausgerechnet Alfred K. Tremml, eine der erziehungswissenschaftlichen Autoritäten in der Dritte-Welt- und Entwicklungspädagogik, der uns vor beliebten pädagogischen Wärmemetaphern plausibel zu warnen vermag. Er macht nämlich klar:

„Abstraktes Denken ist so gesehen kei unnützes Glasperlenspiel, sondern ein harter Zwang, eine mühsam errungene evolutionäre Errungenschaft, hinter die es kein Zurück mehr gibt. Die Sehnsucht nach konkreten, ganzheitlichen Erfahrungen aber ist das Heimweh nach einer vergangenen Zeit, einer Zeit, in der unsere Gehirne das als real zu definieren gelernt haben, was durch ständige Wiederholung die Konstruktion der realen Welt zu bestätigen schien. Diese Sehnsucht ist legitim und problematisch in einem. Legitim, weil unsere Sinne gereizt werden wollen von einer Umwelt, die man unmittelbar hören, riechen, fühlen, schmecken und sehen kann. Aktionsorientiertes, erfahrungsorientiertes Lernen kann deshalb für den Lernenden selbst ungemein befriedigend und beglückend sein. Ontogenetisch kann und soll deshalb jedes Lernen mit der Verarbeitung konkreter Erfahrungen beginnen. Nur dort, wo es hier auch schon endet, wird es problematisch, weil wir dann immer Kind bleiben und nicht erwachsen werden. Die Probleme auf der phylogenetischen Ebene, unsere kollektiven Überlebensprobleme, können damit nicht gelöst werden. Eine Gesellschaft, die so komplex und abstrakt ihre Umwelt organisiert und verändert wie unsere gegenwärtige Weltgesellschaft, wird die daraus entstehenden Folgeprobleme auch nur mit Hilfe komplexer und abstrakter kognitiver Lernprozesse lösen können, und das heißt: über den Kopf. Unsere Sehnsucht nach konkreten Erfahrungen gründet im phylogenetischen Erbe unserer Gene, während jedoch unsere Überlebensprobleme nach einer abstrakten Lösung schreien, weil sie abstrakter Natur sind. Unser Alltagsverstand sträubt sich, dies einzusehen:

– Blitzsauber geputzte Atomwaffen strahlen Sauberkeit und Ordnung aus und nicht Verderben und morbide Unordnung. Diese Folgen müssen wir uns kognitiv, und damit abstrakt, bewusst machen.

– Chemische Reinigungsmittel suggerieren Reinheit und Sauberkeit und nicht das Gegenteil: Verschmutzung, Verunreinigung und Zerstörung der Natur. Dass nicht der Schmutz unserer Kleider und unseres Geschirrs die Welt verschmutzt, sondern die Reinigungsmittel, das müssen wir uns wieder kognitiv, und damit abstrakt bewusst machen ...

– Auch bei der Lösung des Welthungerproblems, um ein letztes Beispiel zu geben, versagen unsere Sinnesorgane. Nicht mehr Weizen nach Afrika und nicht eine zweite Mutter Theresa werden es, wenn überhaupt, lösen können, sondern nur ein Set komplexer Strukturänderungen, wie ein anderes Natur- und Menschenbild, eine andere Definition von Fortschritt und Rückschritt, von gut und böse, von Sein und Sollen, ein anderes kollektives Vermehrungsverhalten, eine prinzipiell andere Form von (entdifferenzierten) Problemlösungsformen, ein anderer Umgang mit Ressourcen, eine andere Medizin, Wissenschaft und Erziehung, ein anderes Weltwirtschaftssystem, andere Kinderträume und vieles andere mehr – kurzum die Lösung ist abstrakt und nicht konkret.“⁶⁵

⁶⁴ Alfred K. Tremml, *Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise*. Tübingen-Hamburg 1992, 69.

⁶⁵ Ebd., 71.

4.3.2 Religionspädagogik und Ökonomik

Die Eine-Welt-Dimension der Religionspädagogik arbeitet also z.B. dadurch interdisziplinär, als sie in bewusst intendierter Reflexion das religiöse Lernen auf Implikationen und Effektivität hin untersucht; also die Lernpsychologie ausdrücklich in Anspruch nimmt, damit die Prozesse religiösen Lernens nicht bereits von ihrer Anlage her – sozusagen von innen heraus – einen Lernerfolg klar gefährden oder gar ausschließen.

Auf die Komplexität der Wirklichkeit „Weltkirche und Globalisierung“ reagiert Eine-Welt-Religionspädagogik in der sie mitdefinierenden Linie „Interdisziplinarität“ z.B. auch dadurch, dass sie – wenn es etwa um Realisierung von Solidarität in der globalen Hungergeschichte“ geht – die Ökonomik konsultiert. Nicht wenige Aktionen und Projekte des Nordens in den Süden hinein, von Schulen und Gemeinden engagiert durchgeführt, sind deswegen problematisch, weil sie an der Komplexität der Wirklichkeit „Hunger in der Welt“ vorbeigedacht und vorbeigemacht worden sind. In seinem Hinweis auf die Problematik von Wärmemetaphern hat Alfred K. Tremel dieses Problem bereits berührt.

Naivität als Gefahr

Religionspädagogik, die sich zum Anwalt anderer, vom eigenen Lebensfeld weit entfernter Menschen macht, die also von deren Anliegen keineswegs unmittelbar betroffen ist, realisiert sich in aller Regel von Imperativen her: haltet ein, hört auf, kehrt um, macht alles anders! Füllt den Hungrigen ihre Schüsseln mit Getreide, mit Hirse, mit Reis; mit Wein, mit Milch, mit Saft! Ermöglicht den Kindern im Süden endlich den Geschmack der Schokolade, für die sie selber die Kakaobohnen gepflückt haben! Rettet durch Tropenholzboykott den Regenwald, und rettet auf diese Weise die Systeme der Menschen dort, ihre Nahrungswirtschaft, ihr Brot und ihren Wein! Teilt mit den Hungrigen euer Brot!

Der in all diesen Imperativen enthaltene Ruf „Werdet endlich vernünftig! Macht jetzt endlich alles besser!“ vernichtet sich allerdings leicht selber in der Komplexität der angegangenen Probleme. Die heutige Situation und deren weitere Entwicklung sind so komplex geworden, dass der Ruf, endlich alles besser zu machen, endlich „Brot und Wein“ für die ganze Welt!“ bereitzustellen, kaum mehr zu operationalisieren ist. Kaum einer vermag konkret zu sagen, wie denn dieser berechtigte Ruf in Handeln umgesetzt werden soll. Jeder, der einen realistischen Blick auf das Ganze wagt, kann ja feststellen: die heutige Komplexität macht es unmöglich, ein Subjekt zu finden, gegen das wegen der leeren Schüsseln opponiert werden kann. Die Komplexität macht es unmöglich, die Beschaffung von „Brot und Wein“ für die ganze Welt!“ intentional kausal zu steuern. Die Entwicklung läuft so komplex, dass sie keine Zeit und keine Grenzen mehr kennt, dass sie nicht vorhergesagt werden kann, dass es so aussieht, als laufe sie nicht nach Vernunftskriterien,

⁶⁶ Siehe zum Kontext z.B.: Birgit Breuel (Hg.), *Agenda 21. Vision: Nachhaltige Entwicklung*, Frankfurt-New York 1999. – José Lutzenberger/Franz-Theo Gottwald, *Ernährung in der Wissensgesellschaft. Vision: Informiert essen*, Frankfurt-New York 1999. – Erhard Eppler, *Was braucht der Mensch? Vision: Politik im Dienst der Grundbedürfnisse*, Frankfurt-New York 2000. – In diesem Zusammenhang ist das in der französischen Kirche aktuelle Programm „Der Globalisierung eine Seele geben“ bemerkenswert, vgl. Medard Ritzenhofen, *Seele der Globalisierung*. In: *Rheinischer Merkur* 10/2002, 25.

nicht rational ab.“ Sind Schule und Gemeinde hier überfordert: von der Wirklichkeit selbst systematisch überfordert?

Realismus als Postulat

(1) Kein heutiger – Eine-Welt-pädagogisch ernstzunehmender - Versuch einer Antwort darf von der wirtschaftswissenschaftlichen Intervention absehen, die z.B. der Ökonomiker Karl Homann gemacht hat, auf die hier wenigstens hingewiesen werden muss. Karl Homann sagt: Wenn die Frage lautet „Wie kann der Hunger der Menschen wirklich, d.h. effektiv, aus der Welt geschafft werden?“, dann erweisen sich auf der Ebene der Großsysteme alle Antworten schließlich nicht nur als wirkungslos, sondern sogar als kontraproduktiv, die auf der Ebene „Teilen wie Sankt Martin geteilt hat“ liegen.“ Mit dieser These gilt es zu streiten. An dieser Stelle entwickeln sich uns Fragen wie: Worauf ist zu achten, dass solidarisches Handeln in die südliche Welt hinein Hunger wirklich bekämpft – statt ihn noch auszuweiten? Von welcher Art muss eine Aktion sein, dass sie nicht das Gegenteil von dem erzeugt, das sie zu bewirken beabsichtigt? Was muss didaktisch und pädagogisch getan werden, damit fernsolidarisches Handeln gegen den Hunger nicht lächerlich und nicht schlimm gerät?

Ich denke – und dieser Gedanke stammt im Ansatz aus der Intervention Karl Homanns –, eine Antwort hat davon auszugehen, dass es zwei sehr verschiedene Arten von gesellschaftlichen Systemen gibt. Es gibt nonyme Kleinsysteme, und es gibt anonyme Großsysteme. Zu den nonymen Kleinsystemen zählen Familie, ingroup, Jugendgruppe, angefreundete outgroup, Kontaktgruppe in der südlichen Welt ... Anonyme Großsysteme finden wir vor in Dörferverband, Stadt, Region, Diözese, Land, Kontinent, Kirche ...

In nonymen Kleinsystemen funktioniert das Teilen als Möglichkeit, wirtschaftliche Probleme eben dieses kleinen Systems zu lösen. Diese Methode funktioniert in anonymen Großsystemen nicht. Das ist einer der springenden Punkte. Wenn ich meine Aktion oder mein Projekt in ein anonymes Großsystem hinein schicke, dann werde ich niemals eine Garantie dafür haben, dass sich mit meinem Geld nicht dennoch ein Anderer zweckwidrig bedient, und Teilen als Arbeiten an den Hungerproblemen des Großen und des Ganzen funktioniert deswegen nicht. Das tun es aber sehr wohl in nonymen Kleinsystemen, denn hier wird – Kontrollsystem! – sofort bemerkt, ob jemand etwas, was man ihm gibt, zweckwidrig verwendet, ob er die „Hilfe zur Selbsthilfe“ tatsächlich realisiert.

Ein zweiter springender Punkt ist ebenfalls ins Auge zu fassen, wenn es um „Teilen wie Sankt Martin“ und dessen Effektivität geht: „Um jeden Preis helfen wollen. Den anderen Leiden erspart. Dadurch ihr Wachsen verhindert“, so hat es der österreichische geistliche Lyriker Martin Gutl formuliert⁶⁷, – es leidvoll als Fehler zugegeben.

⁶⁷ Vgl. Alfred K. Tremml, Desorientierung überall – Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Anette Scheunpflug/Klaus Seitz (Hg.), Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen-Hamburg 1993, 15ff.

⁶⁸ Vgl. Karl Homann, Moral in den Funktionszusammenhängen der modernen Wirtschaft. Zwei Beiträge zur Wirtschaftsethik unter Wettbewerbsbedingungen. Rottenburg-Stuttgart 1993; ders., Forum „Christliche Ethik und Moderne – Ist Solidarität noch konsensfähig?“. Unveröffentlichtes Statement auf dem Katholischen Kongress in Hildesheim.

⁶⁹ Martin Gutl. In vielen Herzen verankert. Seine schönsten Texte, Graz-Wien-Köln 1996, 23.

Angesichts des Grundproblems „Komplexität des Problemfeldes“ haben wir deswegen eine didaktische Grundregel entwickelt. „Lehrenden und Lernenden, Erziehenden und zu Erziehenden ist aufgegeben, zwischen *wahrer* Effektivität der eigenen Wirksamkeit und deren *vermeintlicher* Effektivität scharf zu unterscheiden. Dass ihre Aktionen und Projekte zu einer Lösung des großen Hungerproblems beitragen könnten: diese Einschätzung erscheint als höchst fragwürdig, die tatsächliche Effektivität von Aktion und Projekt – und sie motiviert und leitet diesbezügliche Erziehung und Unterricht realistisch – ist von vierfacher Art: (1) Aktion und Projekt können als Akt der Hilfe für ein nonymes Kleinsystem bejaht werden. (2) Aktion und Projekt müssen als an die anonymen Großsysteme gerichtetes Signalsystem und als Mahnwache, die dort „Solidarität für alle“ anfordern, verstanden werden, und auf dieses Zeichen kann nicht verzichtet werden. (3) Aktion und Projekt und die in ihnen steckende Bibel und Ethik haben für die anonymen Großsysteme einen für die Menschen in der Welt lebensnotwendigen Wert: sie helfen nämlich, das Ziel zu finden, das allen Menschen das Leben in dieser Welt angenehm, gesund und heil macht. (4) Aktion und Projekt picken in eine armenfeindliche Erlebnisgesellschaft mit Augen machenden Elementen hinein, die dem Ganzen immer wieder neu eine notwendige Alternative im Kleinen vorhalten: „Abenteurer“ ganz anderer Art, gewonnen um den Preis der Sympathie (des Mit-Leidens).⁷⁰

In notwendige Interdisziplinarität mit der Ökonomik eintreten, erweist sich für Eine-Welt-Religionspädagogik immer dann als dringend angesagt, wenn im international-interkulturellen Lernkontakt eine komplexe Wirklichkeit als Thema vertritt, wie eben der Hunger in der Welt. Damit angesichts solcher Wirklichkeit aus „Weltkirche und Globalisierung“ religiöses Lernen nicht naiv und banal, nicht von vornherein erfolglos und kontraproduktiv gerät, involviert sich Eine-Welt-Religionspädagogik auch in Wirtschaftswissenschaft.

Diese Interdisziplinarität realisiert sich z.B. auch in solchen Lernprozessen, in denen es um Hintergrund und Praxis ethischer Geldanlagen geht⁷¹, um die Option „Mein Geld soll Leben fördern“.

Interdisziplinarität als Praxis

Auf der Ebene von Schul- und Jugendarbeit konkretisieren sich nicht wenige Aktionen und Projekte des Nordens in den Süden hinein, von Schulen und Gemeinden engagiert durchgeführt, etwa dadurch, dass sie diese Interdisziplinarität der Religionspädagogik mit der Ökonomik z.B. im Verdeutlichen der „Stimmen der Rugmark-Kinder“ realisieren. Diese realen Kinder-Stimmen des Südens – zum Beispiel aus Nepal – locken Kinder des Nordens zu einer Imaginationsübung religiösen Lernens:

⁷⁰ Auf diese Interdisziplinarität von Religionspädagogik und Ökonomik ist hingewiesen: Engelbert Groß, „‘Brot und Wein’ für die ganze Welt!“ 3.-Welt-Pädagogik in Schule und Gemeinde. In: Alexius J. Bucher/Engelbert Groß (Hgg.), *Solidarität ist der moderne Name für Liebe. Philosophische, theologische und pädagogisch-didaktische Perspektiven*, Sankt Ottilien 1997, 73–112, hier 94–97.

⁷¹ Antje Schneeweiß, *Mein Geld soll Leben fördern. Hintergrund und Praxis ethischer Geldanlagen*, Mainz-Neukirchen-Vluyn 1998.

„Stell dir vor, du müsstest jeden Tag um fünf Uhr früh aufstehen und in eine spärlich beleuchtete Teppichfabrik zur Arbeit gehen. Du sitzt auf einer harten Holzbank vor dem Webstuhl. Deine Aufgabe ist es, Wolle geschwind zu winzigen Knoten zu knüpfen, die du dann mit einem schweren gezähnten Hammer festklopfen musst. Die einzigen Fenster des Gebäudes sind winzig klein und befinden sich hoch oben, nahe der Decke. Sie sind vergittert. Manchmal hörst du das Lachen von Schulkindern, die draußen vorübergehen.

Du knüpfst und knüpfst bis neun Uhr abends. Du hast nur zwei kurze Essenspausen. Eine Tasse Tee, und manchmal eine kleine Schüssel Reis mit Linsen, sind dein Arbeitslohn für den ganzen Tag. Ein einziges Mal am Tag darfst du zur Toilette gehen. Die Luft ist stickig vom Staub der Wolle, der sich in deinen Lungen festsetzt, bis dich deine Brust beim Atemholen schmerzt.“⁷²

Dieser Lernübung entspricht die Information:

„Ein gewisses Maß an Arbeit kann durchaus auch einen positiven Effekt auf die Entwicklung Heranwachsender ausüben. Wenn Kinder zum Beispiel im Familienbetrieb aushelfen, Zeitungen austragen oder stundenweise auf dem Feld mitarbeiten, dann helfen sie einerseits ihrer Familie und lernen andererseits, Verantwortung zu übernehmen. Aber Kinder und Jugendliche, die ungezählte Stunden unter gefährlichen und krankmachenden Bedingungen schufteten müssen, die unterernährt und krank sind und keine Zeit zum Spielen, geschweige denn für die Schule haben – solche jungen Menschen werden schlicht ausgebeutet. Sie werden um ihre Rechte als Kinder gebracht, die ihnen durch die Konvention der Vereinten Nationen garantiert worden sind.

Ausbeuterische Kinderarbeit ist ein sehr vielschichtiges Problem. Ein wesentlicher Beitrag zur Lösung des Problems würde aber sicherlich darin bestehen, dass man allen Kindern die Möglichkeit bietet, zur Schule zu gehen. Dort lernen sie Lesen und Schreiben und sich über ihre Rechte zu informieren und können schließlich selbst einen Weg finden, um dem Würgegriff der Armut zu entkommen.

Durch die Hilfe einer Organisation namens 'Rugmark' erhalten einige der Kinderarbeiter in den Teppichfabriken eine Chance, ihr Leben zu verändern. Rugmark stattet Teppiche aus Nepal, Indien und Pakistan mit dem Rugmark-Siegel aus, welches garantiert, dass diese Teppiche nur von Erwachsenen und gegen angemessenen Lohn gefertigt worden sind.“⁷³

Eine-Welt-Religionspädagogik zeichnet sich mit diesen drei Linien – Christlicher Glaube, weltkirchliche Internationalität und Interdisziplinarität – in ihrem Vorgehen und Entwerfen religiösen Lernens als differenziert und realistisch.

5. Lernen für eine neue Welt

Religionspädagogik gegen die Lügen der Weltkarte, gegen den globalen Angstunterricht, für die Einschulung in den kulturellen Blick und für eine differenzierte sowie realistische weltkirchlich orientierte Lernpraxis: Mit diesem Programm für religiöses Lernen

⁷² Tanya Roberts-Davis, Kinder Nepals. Die Stimmen der Rugmark-Kinder. Freiburg 2002. – Zur Sachproblematik „Realismus“ z.B.: Kevin Bales, Die neue Sklaverei, München 2001.

⁷³ Ebd. 48 – Vgl. zur Linie „Interdisziplinarität“ auch Informatives in: Jean Ziegler, Wie kommt der Hunger in die Welt? Ein Gespräch mit meinem Sohn, 3. Aufl., München 2000.

befindet sich Eine-Welt-Religionspädagogik im Dialog mit der Botschaft von Guadalupe, dieser Botschaft Unserer Frau an den Indio Juan Diego im Jahr 1531 unweit von Mexico-Stadt. „Für die Kirche“ – so hat Virgil Elizondo gesagt – „bedeutet dies einen radikalen Bruch mit der alten Methode der Evangelisierung, die von den kulturell-dogmatischen und pädagogischen Prinzipien der *Conquista espiritual*, der ‚geistigen Eroberung‘, bestimmt war. In Guadalupe wurden die ursprünglichen Methoden der Evangelisierung wiedergewonnen: persönliche Einladung, Respekt, geduldiger Dialog zwischen Personen und Kulturen sowie die befreiende und zum Handeln ermächtigende Bekehrung und Vereinigung in der neuen Gemeinschaft der unbedingten Gleichheit von Gottes Kindern“.⁷⁴

Weltkirche und Globalisierung, die Frage nach der Eine-Welt-Dimension der Religionspädagogik: meine Bemerkungen dazu – ich gestehe es – sind bloß verwegene und schlichte Versuche der Annäherung. Das Andere ist zu sehr anders. Und wir angesichts des Anderen müssen uns als unbedarft im Zugang, hilflos im Erkennen, ohnmächtig im Tun begreifen lernen.

Ich denke, Martin Ott hat recht, wenn er sagt: Interkulturelle Religionspädagogik, das ist „a soft word for a hard matter“.⁷⁵

Engelbert Groß, The Universal Church and Globalization: On the One-World-Dimension of Religious Teaching

The factuality of the Universal Church and of globalization stirs up theory on religious education by introducing four disturbing factors: it stirs up the narrow school perspective, modest provinciality, the small academic radius. These four factors are divided into two negatively and two positively phrased desiderata: religious education aimed at the lies of the world's map; religious education versus the conveyance of fear towards globalization; religious education that trains an intercultural perspective; religious education that supports differentiated as well as realistic learning practice orientated towards the Universal Church.

⁷⁴ Virgil Elizondo, *Unsere Liebe Frau von Guadalupe. Evangelium für eine neue Welt*, Luzern 1999, 119.

⁷⁵ Martin Ott, „Ndigawana ndi inu“ – „Ich teile mit dir“. Lebensmitteilungen Jugendlicher aus dem warmen Herzen Afrikas (unveröffentlichtes Manuskript).