

Kulturelle und religiöse Zwischenräume

Warum wir auch ein *intrareligiöses* Lernen an Schulen brauchen

Britta Konz

1 Schulische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Schulische Bildung muss heute zwangsläufig im Kontext kultureller und religiöser Pluralität gedacht werden (Rosenberg & Geimer 2014). Infolge von Globalisierung und Migration¹ ist der größte Teil der Menschheit, mit Mary Louise Pratt gesprochen, »in Kontaktzonen ansässig«, wo Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Verortungen zusammengefunden haben oder zusammenreffen, sich gegenseitig bereichern, sich auseinandersetzen oder sogar gewaltsam in Konflikt sind (Pratt 2008). In diesen »Zwischenräumen« begegnen sich Kulturen, werden Gemeinsamkeiten und Differenzen ausgehandelt und es kommt »zu Verschmelzungen, Überlagerungen, Festschreibungen – in jedem Fall zu Veränderungen und zur Entstehung von Neuem« (Jahnel 2019). »Kontaktzonen« sind dementsprechend keine herrschaftsfreien Räume. Sie sind vielmehr durch Macht- und Hierarchieverhältnisse gekennzeichnet, bei denen soziale Strukturkategorien als »gesellschaftliche Platzanweiser« dienen (Walgenbach 2012, 23). In der globalisierten Welt kursiert die Angst vor dem Verlust von (nationaler) Identität, die dann – mitunter aggressiv – verteidigt werden soll. Kultur und Religion werden bei Aushandlungsprozessen von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit vielfach als »Mittel zur Abgrenzung« instrumentalisiert (Jahnel 2016, 311).

Migrationssensible Religionspädagogik muss also von einer Verflechtung der Kulturen und Geschichte(n) ausgehen. Dabei ist Schule, wie die Gesellschaft insgesamt, kein hierarchie- und machtfreier Raum. Paul Mecheril spricht von »Zugehörigkeitsordnungen« als »historische(n) und produktive(n) Strukturen, in denen

1 Unter dem Begriff Migration werden unterschiedliche Zuwanderungsformen subsummiert; er umfasst die »klassischen« Arbeitsmigranten, Aussiedler, Geflüchtete und »irreguläre Formen von Migration«, mit ihren jeweils »spezifische(n) Herausforderungen und Problemlagen, gerade auch im Blick auf den Bildungsbereich« (Möller 2017, 43-49; 43).

Subjekte Erfahrungen der symbolischen Distinktion und Klassifikation, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit sowie biografische Erfahrungen der kontextuellen Verortung machen« (Mecheril 2016, 17). Schülerinnen und Schüler werden am Lernort Schule »in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken« eingeführt, deren Ordnungen und Strukturen natio-ethno-kulturell kodiert sind (Mecheril 2016, 23). Als Bildungseinrichtung sollte Schule dementsprechend Lernprozesse anbahnen, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit den Strukturen ihrer Lebenswelt auseinandersetzen und die »Selbst- und Weltverhältnisse« reflektieren (Mecheril 2016, 24). Angesichts globaler Not und Ungleichheit gehört hierzu auch die Reflexion der »relativen Privilegierung europäischer Kontexte« (Mecheril 2016, 24).

In Folge von Migration und der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft wird auch die weltweite kulturelle Heterogenität des Christentums in Deutschland und damit die *intrareligiöse* Diversität christlicher Glaubensbezeugungen sichtbarer und zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen. Im Folgenden möchte ich dieser innerchristlichen Differenzierung genauer mit Blick auf ein erforderliches *intrareligiöses* Lernen im Religionsunterricht nachgehen, wobei zunächst die Rahmenbedingungen des Lernens unter migrationsgesellschaftlichen Voraussetzungen ausgelotet werden. Anschließend folgen Überlegungen über *intrareligiöse* Lernprozesse im Religionsunterricht.

2 Wer gehört dazu? Der Umgang mit differenten Glaubensbezeugungen und Weltanschauungen unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen

In der Schule treffen säkulare Selbst- und Weltdeutungen auf religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Nicht immer verläuft dies spannungsfrei. Aladin El-Mafaalani zeigt auf, dass, konträr zu gängigen Vorstellungen, die »Verbesserung der Teilhabechancen im Bildungswesen, auf dem Arbeitsmarkt und im politischen Alltag« gerade nicht zur »Homogenisierung von Lebensweisen« führe (El-Mafaalani 2019, 41). Stattdessen müsse man davon ausgehen, dass auch »bei *gelingender* Integration« »Differenz- und Fremdheitserfahrungen« gemacht werden (El Mafaalani 2019, 41). Minderheiten würden ihre Ansprüche dann selbstbewusster artikulieren, sich nicht mehr damit begnügen, am »Katzentisch« zu sitzen, sondern selber »ein Stück vom Kuchen« beanspruchen bzw. mitbestimmen, welcher Kuchen auf den Tisch kommt. Hierdurch kommt es zur Infragestellung und neuen Aushandlungsprozessen »soziale[r] Privilegien, kulturelle[r] Dominanzverhältnisse und Deutungshoheiten«. Dies führe zu dem paradoxen Effekt, dass mehr über Diskriminierung diskutiert und aufgebeht werde, nicht *obwohl*, sondern *weil* sich die Teilhabechancen verbessert

haben (El Mafaalani 2019, 42). Auch wenn man anfragen kann, ob sich die Teilhabechancen aktuell nicht wieder verschlechtern, insofern Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit wieder »salonfähiger« werden und politisch erstarken, macht El-Mafaalani auf einen wichtigen Aspekt aufmerksam. Die pädagogische Bemühung um Integration und Teilhabe sollte nicht auf das Ziel einer konfliktfreien Gemeinschaft ausgerichtet sein. Angesichts der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft und des gesteigerten Konfliktpotentials sollte Bildung stattdessen darauf zielen, Diversitätskompetenz aufzubauen und konstruktive Aushandlungsprozesse einzuüben (El Mafaalani 2019, 45). In Anbetracht der wachsenden Zahl migrierter oder geflüchteter Christinnen und Christen müssen Lehrerinnen und Lehrer neben interreligiösen Kompetenzen hierfür auch interkulturell-theologische und interkulturell-ökumenische Kompetenzen erwerben (Link-Wieczorek 2017, 129).

Ausgangspunkt *intrareligiösen* Lernens ist ebenso wie beim interreligiösen Lernen die Tatsache, dass Deutschland eine Migrationsgesellschaft ist und sich hieraus Aushandlungsprozesse über kulturelle, ethnische, politische und religiöse Zugehörigkeiten und Identitäten ergeben (Möller 2017, 44). Möller verweist darauf, dass zwar auf die zunehmende Heterogenität religiös-weltanschaulicher Orientierungen hingewiesen werde, die asymmetrischen Machtverhältnisse dieser Positionierungen im religionspädagogischen Diskurs bisher aber kaum reflektiert werden (Möller 2017, 43). Mittels »mediale[r], wissenschaftliche[r] und politisch-juristische[r] Diskurse[...]«, aber auch durch »pädagogische[...] Interaktionen und bildungsinstitutionelle[...] Strukturen« werden Einschließungen und Ausgrenzungen vollzogen und reproduziert (Möller 2017, 43). Hierbei stellt sich auch die Frage, wer mitgedacht wird, wenn es um die Ausgestaltung des Religionsunterrichtes z.B. im Sinne eines Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes geht. Bislang werden christliche Schülerinnen und Schüler mit baptistischen, pfingstlerischen oder anderen freikirchlichen Prägungen statistisch kaum erfasst, insofern sie eher unter »sonstigen« Glaubensgemeinschaften oder auch »Konfessionslosen« subsummiert werden (Link-Wieczorek 2017, 127). Auch griechisch-, syrisch-, rumänisch- oder russisch-orthodoxe Schülerinnen und Schüler werden oft nicht unbedingt mit dem Christentum assoziiert (Link-Wieczorek 2017, 127). Zunächst muss dementsprechend eine Veränderung der Wahrnehmungsprozesse eingeleitet und die *intrareligiöse* und interkulturelle Pluralität innerhalb der Religionsgemeinschaften ins Blickfeld gerückt werden. Hiervon ausgehend sollte eine Selbstreflexion angebahnt und die Frage nach möglichen asymmetrischen Machtverhältnissen gestellt werden: Wer hat (und aus welchem Grund) Deutungsmacht im Christentum, wer wird übersehen? Als Grundlage für eine solche machtkritische Analyse wird im Folgenden der Begriff des »religiösen Otherings« von Mecheril und Thomas-Olalde dargelegt und für die Analyse von *intrareligiösem* Othering fruchtbar gemacht. Aufgrund der vielschichtigen und komplexen Geschichte des Christentums

können asymmetrische Machtverhältnisse hier nur in Ansätzen reflektiert werden, weshalb ich mich auf Anmerkungen zu den Auswirkungen der Kolonialgeschichte in Bezugnahme auf postkoloniale und interkulturelle Theologie fokussieren werde.

3 Analyse von Machtverhältnissen – Religiöses Othering und homogenisierendes Kulturverständnis

»Othering« dient dazu, den Status der eigenen Gruppe aufzuwerten, indem die andere Gruppe – scheinbar gerechtfertigt – abgewertet wird (Rothgangel 2002, 90). Dabei wird durch Verwendung von Dualismen das »Andere« zur Kontrast- bzw. Negativfolie, vor der sich die eigene Identität strahlend abhebt. Durch einen solchen Rückgriff auf Kontrastmodelle kann eine vermeintlich klare Orientierung gewonnen und Identitätssicherheit generiert werden (Rothgangel 2002, 81). Julia Reuter übersetzt die Praxis des »Otherings« treffend mit »VerÄnderung«, da hierdurch Fremdheit konstruiert und produziert wird, z. B. indem man die kulturelle Zugehörigkeit essentialisiert (Reuter 2002, 148; Jahnel 2016, 36). Nach Mecheril und Thomas-Olalde wird auch Religion zum Othering verwendet, da sie in komplexen pluralisierten Gesellschaften als »natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitscode« fungiert (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 57). Sie dient dabei als »Kommunikations- und Imaginationsschema« zur Unterscheidung von Gruppen (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 58). Mit Hilfe »religiösen Otherings« kann ein einheitliches (nationales) »Wir« konstituiert werden. Die »Andersheit« der Anderen wird dabei mit Verweis auf ihre »andere Religion« hervorgehoben bzw. hergestellt und erhält durch die Bezugnahme auf Religion gleichsam eine religiöse Legitimation (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 57). Dadurch könne man, wie Mecheril und Thomas-Olalde hervorheben, im Kontext von Globalisierung und Migration den nicht zur EU gehörenden Bürgern »ein eindeutiges Merkmal zuzuschreiben, nämlich eine orientalistisch-islamische Grundeinstellung«, von der man sich dann abgrenze und als überlegen kennzeichne (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 57). Für Individuen und Gruppen hat dieses »religiöse Othering« gravierende Auswirkungen, weil hierdurch restriktive Strukturen vorgegeben werden, innerhalb derer Subjektivierungspraktiken vollzogen werden und der Zugang zu Ressourcen entschieden wird (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 49). Die Abgrenzungs- und Unterscheidungspraxen auf der Grundlage von Religionszugehörigkeiten wirken sich damit auf alle Lebensbereiche aus und entfalten auch in der Schule ihre Wirkmächtigkeit. Unter »migrationsgesellschaftlichen Bedingungen begegnen sich mit Christentum und Islam also« wie Möller hervorhebt, »nicht einfach zwei Religionen auf Augenhöhe« (Möller 2017, 56).

Mit Blick auf das Christentum möchte ich den Begriff des religiösen Otherings ausweiten, um auch auf eine Dynamik innerhalb von Glaubensgemeinschaften

hinzuweisen, bei der infolge von VerÄnderung Marginalisierungs- und Diskriminierungsprozesse innerhalb von Religionen vollzogen werden: Es findet auch ein *intrareligiöses* Othering im Christentum statt (Konz 2019).

4 Intrareligiöses Othering – VerÄnderung differenter christlicher Kulturen und Überzeugungen

Religiös-kulturelle Differenzlinien verlaufen nicht nur entlang der Religionen, sondern ebenso inmitten von Religionen (Link-Wieczorek 2014, 118). Obwohl von außen betrachtet Religionen oftmals als einheitliche »monolithische Blöcke« (Willems 2011, 205) erlebt werden, gibt es auch innerhalb von Religionsgemeinschaften divergierende Glaubensbezeugungen und kontrastierende Wahrheitsansprüche, die zu Konflikten und spannungsgeladenen Aushandlungsprozessen führen können. Auch innerhalb von Religionsgemeinschaften werden divergente Glaubensüberzeugungen artikuliert und es wird um Vormachtstellung gerungen. Dabei werden teilweise auch kontrastierende Wahrheitsansprüche verhandelt und um das Wesen der »wahren« Religion bzw. Glaubenspraxis gerungen. Auch hierbei geht es um den Zugang zu Ressourcen, und die VerÄnderungsprozesse der als »Anders« betrachteten oder marginalisierten Gläubigen haben Auswirkungen auf Subjektivierungspraxen. Im Unterschied zu interreligiösen Konflikten sind *intrareligiöse* VerÄnderungspraxen möglicherweise nicht gleichermaßen offensichtlich. Richtet man jedoch den Blick auf das weltweite Christentum und die Frage danach, welche Theologie Deutungshoheit beansprucht, wer leitende Positionen besetzt, welche Theologie marginalisiert und welche an Universitäten und Ausbildungszentren gelehrt wird, wird deutlich, dass auch hier Ausgrenzungs- und Abgrenzungsprozesse stattfinden.

Interkulturelle und postkoloniale Theologie machen seit langem auf die vielschichtigen kulturellen Interaktionen und »unterschiedlichen Hybridformen des Christlichen« aufmerksam (Hock 2011, 149). Dabei zeigen sie auf, dass Interkulturalität »Wesensmerkmal des Christentums« ist (Jahnel 2020). Das Christentum konstituierte sich von Beginn an im kulturell und religiös pluralen Raum. Es besteht seit jeher aus »einer Vielzahl an Christentümern« und durchlief bzw. durchläuft bis heute transkulturelle Veränderungsprozesse (Gruber 2013, 75). »Die Reisen, die der christliche Glaube im Gepäck von Missionaren, Händlern oder Kolonialbeamten, MigrantInnen oder Flüchtlingen, Geschäftsleuten, Beamten oder Studierenden unternommen hat, haben«, so Claudia Jahnel, »das Christentum verändert und mannigfaltig gemacht durch transkulturelle Vermischungs- und Austauschprozesse.« (Jahnel 2019) Immer noch allzu oft wird jedoch die sogenannte »kontextuelle Theologie« nicht als grundsätzlicher Beitrag zur Theologie betrachtet, der in den Kanon theologischer Bildung aufgenommen werden muss. Umgekehrt

wird sogenannte ›westliche Theologie‹ nicht als ›kontextuelle Theologie‹ betrachtet, sondern als universal gültig. Gegenüber ›kontextuellen Theologien‹ wurde lange Zeit ins Feld geführt, dass sich »echte Theologie durch ihre Universalität und den universalen Anspruch jenseits aller kulturellen Partikularitäten« auszeichne (Jahnel 2019). Dagegen betrachtet sich ›kontextuelle Theologie‹ bewusst als »voice[...] from the margins«.² Angefragt wird von Seiten postkolonialer und interkultureller Theologie insbesondere die unhinterfragte Vormachtstellung der historisch-kritischen Exegese. So kritisiert beispielsweise Lazare S. Rukundwa, dass die Bibel den Text und der Westen Hermeneutik und Methode vorgebe, während der Rest der Welt sich dann mit dem Lesen begnügen müsse (Nehring & Wiesgickl 2018, 15; Konz & Jahnel 2019). Musa Wenkosi Dube plädiert dagegen für eine Wissensproduktion, die »wirklich divers und repräsentativ ist für die Welt, wie sie ist – in all ihren Diversitäten«, für eine Theologie, »die nicht so eng von einer einzigen Perspektive her definiert ist« (Offenberger 2012, 161).

Intrareligiöses Othering im Christentum äußert sich auch in einem Ausblenden der Tatsache, dass sich der demografische Schwerpunkt des Christentums von Europa und Nordamerika inzwischen in die südliche Hemisphäre verlagert hat (Johnson & Kenneth R. Ross 2009, x). Die Vormachtstellung und Deutungsmacht des sogenannten ›westlichen Christentums‹, das ›Übersehen‹ der südlichen Hemisphäre, wurzelt in der Geschichte des europäischen Kolonialismus, der die Ureinwohner Lateinamerikas und Afrikas als rückständig und unzivilisiert markierte. Ausbeutung und Versklavung wurden als ›Zivilisierung‹ zum Wohle der Kolonisierten legitimiert, wozu auch das durch Missionare verbreitete Christentum beitrug (Möller 2017, 47). Die »VerÄnderung« der Kolonisierten als different und unterlegen brachte auf der anderen Seite »das souveräne und überlegene europäische Selbst« der kolonialen Herrschaft hervor (Castro Varela 2006, 155). Die dabei produzierten Bilder der ›Anderen‹ beeinflusst(en) nachhaltig prägend Theorie und Handlungspraxis der postkolonialen Gesellschaften (Jahnel 2019). Postkoloniale und Interkulturelle Theologie fordern deshalb zu einer (theologischen) Reflexion der kolonialen Vergangenheit und des Neokolonialismus heraus, bei denen die »transnationalen Dimensionen sozialer Ungleichheit als Konsequenz des Kolonialismus« Berücksichtigung finden.

Für Christinnen und Christen aus ehemals kolonisierten Ländern ergeben sich dementsprechend ambivalente Zugehörigkeiten zum Christentum. Das Christentum blieb nämlich nicht (nur) die Religion der Unterdrücker, sondern wurde (auch) eigenständig angeeignet und ausgeformt und zur Quelle für die Artikulation eigener Glaubens- und Unrechtserfahrungen. Bis heute ringen Theologinnen und

2 Vgl. den gleichnamigen Titel des Klassikers von R. S. Sugirtharajah, *Voices from the Margin: Interpreting the Bible in the Third World*, New York 2006.

Theologen des ›globalen Südens‹ um die Entwicklung und Anerkennung einer eigenständigen Theologie, unabhängig von »westlichen Wissensparadigmen« (Jahnel 2019). Ignoriert man diese Theologien, indem man sie als ›randständig‹ oder ›exotisch‹ markiert, wiederholt man die Ausgrenzung und Marginalisierung. Theologisch ignoriert man damit einen, wie Simojoki aufzeigt, »global gesehen besonders dynamische[n] und zukunftsweisende[n] Explorationskontext christlichen Glaubens und christologischen Nachdenkens« (Simojoki 2017, 221). Auch die Tatsache, dass kontextuelle Theologie in der Sprache der vorherrschenden Theologie formuliert werden muss, um Gehör zu finden, erscheint, insbesondere vor dem Hintergrund der Kolonialgeschichte, fragwürdig. Mit der Entscheidung, das Christentum in die Welt zu tragen, hat sich Theologie auf Reisen begeben und an den verschiedenen Orten folgerichtig Transformationsprozesse durchlaufen. Die hierdurch entstandene Vielfaltigkeit der ›Christentümer‹ ist eine Konsequenz dieser Geschichte, die infolge von Migration und Flucht nun auch in Deutschland zunehmend sichtbar wird. Migrierte Christinnen und Christen oder Geflüchtete, die in Deutschland zum Christentum konvertieren, fordern zur Reflexion dieser Machtverhältnisse und zu einem »neuen Blick auf unsere ›eigene‹ religiöse Tradition« heraus (Simojoki 2017, 221). Aktuell sind die christlichen Kirchen in Deutschland herausgefordert, »in einer tendenziell nachchristlichen Gesellschaft die Gestaltungskraft des christlichen Glaubens lebendig zu halten« (Möller & Wedding 2017, 140). Ergänzt werden müsste dies um eine (macht-)politische Dimension: Wir stehen vor der Aufgabe, die Gestaltungskraft des christlichen Glaubens lebendig erfahrbar zu machen, in einer Gesellschaft, die nicht mehr unhinterfragt die Deutungsmacht des Christlichen und die Notwendigkeit kirchlicher Strukturen anerkennt und in der es gleichzeitig um die Aufarbeitung kolonialer und neokolonialer Herrschaftsstrukturen geht, die auch mit der Geschichte christlicher Mission und Theologie verbunden sind.

5 Migrationssensibles *intra*religiöses Lernen im Religionsunterricht – Anfragen an konfessionelle Identität und Konfessionelle Kooperation

Inwiefern haben die aufgezeigten Aspekte des *intra*religiösen Otherings nun Relevanz für Schule und Religionsunterricht? Auch in der Religionspädagogik werden die Anliegen Interkultureller Theologie sowie insgesamt migrationsgesellschaftliche Fragen und Herausforderungen noch nicht ausreichend berücksichtigt. Beim Blick auf schulische Rahmenrichtlinien und Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht fällt auf, dass die kulturelle Pluralität innerhalb des Christentums bisher kaum beachtet oder konzeptionell ausformuliert wurde. Dadurch wird Schülerinnen und Schülern immer noch der Eindruck eines rein ›westlichen‹ und ›weißen‹ Christentums vermittelt, interkulturelle Pluralität wird

vorwiegend mit der Religion ›der Anderen‹ und mit interreligiösem Lernen assoziiert. Infolgedessen bleibt eine grundlegende Differenzkultur von ›wir‹ und ›die Anderen‹ bestehen. Bisher gibt es auch keine »umfassende Dekonstruktion des religionspädagogischen Differenzdiskurses [...] in der Tradition des Poststrukturalismus und des Postkolonialismus« bei dem eine »machtkritische Perspektive auf Differenztheorien« geworfen wird, wie Möller und Wedding bemängeln (Möller & Wedding 2017, 147; Möller 2017, 43-59). Sie kritisieren, dass der »religionspädagogische Mainstream-Diskurs« zum interkonfessionellen und interreligiösen Lernen immer noch zu stark einer Richtung »erziehungswissenschaftlicher Konzepte interkulturellen Lernens« ähnele, die letztlich eine kulturelle Differenz herstellen (Möller & Wedding 2017, 139-158). Die Begegnung mit dem Anderen werde dabei »als Chance und Bereicherung des Eigenen verstanden, insofern das Verständnis für das Andere grundgelegt, aber auch das Eigene in Abgrenzung zum Anderen und Fremden schärfer konturiert wird« (Möller & Wedding 2017, 145). In den Erziehungswissenschaften wird gleichzeitig jedoch zunehmend Kritik an Konzepten geübt, die einen statischen Kulturbegriff rezipieren und »den dynamischen Wandel historisch situierter Kulturen« ebenso ausblenden wie Transkulturalität (Möller & Wedding 2017, 145).³

Hiervon ausgehend fragen Möller und Wedding an, ob nicht auch im Diskurs um konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht die Gefahr bestehe, dass zunächst konfessionelle Differenz hergestellt werde, die man anschließend mit der »Praxis interkonfessionellen Lernens bearbeiten« könne (Möller & Wedding 2017, 146). Immer noch ist die Vorstellung verbreitet, dass sich im Prozess der religiösen Sozialisation zuerst eine konfessionelle Identität ausprägt, die dann in den Diskurs mit anderen (konfessionellen oder religiösen) Identitäten eintreten kann. Es gibt jedoch keine in sich homogenen und von anderen unbeeinflusste Kulturen, mit denen individuelle Religiositäten oder Weltanschauungen ›identisch‹ sein könnten, und einen rein konfessionellen Raum, in dem sich diese Identität entfalten könnte, gibt es auch im gegenwärtigen konfessionellen Religionsunterricht nicht. Implizit wird dabei, wie Link-Wieczorek aufzeigt, eine Homogenität religiöser Sozialisationsprozesse vorausgesetzt, wie sie auch in einem Deutschland jenseits aller Migrationseinflüsse kaum noch anzutreffen ist (Link-Wieczorek 2014, 119). Zu unterschiedlich sind die religiösen Sozialisationen und religiösen Bezüge der Schülerinnen und Schüler, und es stellt sich die Frage, ob eine solche Einheitlichkeit konfessioneller Identität je existierte. Da der Mensch in eine »Koexistenz« hineingeboren ist, (Ricken 2009, 75) konstituiert sich das Selbst in einem stetigen Spannungsfeld von »Individuellem und Sozialem« (Ricken 2009, 76). Im Gegenüber

3 Kritik wird nicht an allen interkulturellen Theorien und Konzepten der interkulturellen Pädagogik geübt, sondern nur an solchen, die ein statisches Kulturverständnis zugrunde legen und Kulturalisierungen vollziehen.

findet sich eine identitätskonstituierende Begrenzung,⁴ und man muss sich selbst »als Bedingung anderer und [von] deren möglicher Entwicklung verstehen« lernen (Ricken 2009, 90). Dies gilt auch für die religiöse oder konfessionelle Identität, die sich im Miteinander, in der Auseinandersetzung und Begegnung konstituiert (Link-Wieczorek 2014, 119).

Bei der Ausgestaltung des Konfessionellen sowie des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes sollte dementsprechend die weltweite interkulturelle »Vielfalt des Christlichen als Reichtum« erschlossen werden, ohne herkömmliche Schemata von Konfessionalisierung zu bedienen (Link-Wieczorek 2014, 119). Konfessioneller Religionsunterricht oder konfessionell-kooperativer Religionsunterricht darf nicht zu einem vermeintlichen »Rückzugsraum« werden, in dem man sich vor der Infragestellung des »Eigenen« durch andere Kulturen, Religionen und differierende Glaubensbezüge »schützt«. Wird man der Unvermeidlichkeit interkultureller und interreligiöser »Kontaktzonen« gewahr, fordert die interkulturelle Pluralität des Christentums dazu heraus, ein konfessionelles Selbstverständnis zu entwickeln, das nicht auf einem »religiösen Othering« und auch nicht auf *intra*religiösem Othering basiert und zur kritischen Selbstreflexion und christlicher Stimmenpluralität ermutigt.

Wie lässt sich nun ein solches *intra*religiöses Lernen mit Schülerinnen und Schülern anbahnen, bei dem eigene Verortungen und Werthaltungen anerkannt, hinterfragt, differente Glaubensansichten zugelassen, das Christentum jedoch nicht der Beliebigkeit preisgegeben wird? Wie kann eine Suche nach Gemeinsamen gestaltet werden, das nicht auf Othering basiert, das nicht exklusiv und ausgrenzend formuliert wird, sondern durch Stimmenpluralität getragen ist und bei dem sich Christinnen und Christen »als Bedingung anderer und [von] deren möglicher Entwicklung verstehen [...] lernen«? (Ricken 2009, 90)

6 Die Suche nach religiösen und kulturellen Kontaktzonen und Zwischenräumen

*Intra*religiöses Lernen im Religionsunterricht zielt auf eine Sensibilisierung für religiöses und *intra*religiöses Othering, eine Reflexion der relativen Privilegierung europäischer Kontexte und die Transformation der hiervon dominierten Les- und Deutungsarten der Weltverhältnisse und des Glaubens. Vom Ist-Zustand religiöser und kultureller »Kontaktzonen« (Pratt 1991, 33-40) in der Migrationsgesellschaft

4 Als Beispiel führt er Erziehungssituationen an, bei denen Kindern alles erlaubt wird. Diese Kinder erleben nach Ricken ihre Eltern nicht mehr als die Anderen, sondern nur noch als Extension ihrer selbst. Sie fühlen sich infolgedessen allein gelassen und nicht sicher gebunden (Ricken 2009, 84).

ausgehend, sollten erweiternde religiöse Deutungs- und Orientierungsangebote eingebracht werden, die zum interkulturellen Theologisieren und zur Analyse religiösen und *intrareligiösen* Otherings anregen.⁵ Beim Theologisieren mit Schülerinnen und Schülern sollte dabei die Einsicht nahegebracht werden, dass die gemeinsame Suche nach Kontaktzonen und Zwischenräumen niemals konfliktfrei sein kann, dass die Konflikte aber von einem prinzipiellen Willen zum Gemeinsamen und zur gemeinschaftlichen Gestaltung der Weltverhältnisse getragen und konstruktiv ausgehandelt werden können. Spannungen zwischen differenten Glaubensbezeugungen können mit Francois Jullien dabei als »Abstände« gesehen werden, die in eine produktive Spannung gebracht werden können, wenn sie in einem vom Willen zum Gemeinsamen getragenen »third space« (Bhabha 2007, 5) miteinander in Schwingung gebracht werden. Dieser Raum des Gemeinsamen kann jedoch nur entstehen, wenn es die Bereitschaft gibt, sich selbst auf Strukturen des Otherings und ein mögliches »Gewaltpotenzial der eigenen Werthaltung befragen zu lassen«. Dies gilt dann für alle miteinander kommunizierenden Parteien, die nicht versuchen sollten, »kollektiven Identitäten zu ihrem Recht zu verhelfen«, sondern vielmehr »für allgemeine Regeln der Anerkennung von Unterschieden« einzutreten (Mecheril 2017).⁶ Eine solche Form des »Universellen« dringt darauf, stetig den Horizont zu erweitern, so dass sich das Gemeinsame niemals vorschnell abschließt oder »einkapselt« (Julien 2016, 31; 35). Vielfalt darf dabei jedoch auch nicht als Beliebigkeit missverstanden werden, bei der alles erlaubt ist. Sie findet ihre Grenze in fundamentalistischen Religionsauslegungen und Äußerungen, bei denen es nicht um Kommunikation, sondern nur um das Postulieren eigener exklusiver und ausgrenzender Wahrheiten geht.

Für eine Suche nach dem Gemeinsamen können aus der Ökumene und der Interkulturellen Theologie rahmende Deutungs- und Orientierungsangebot für Schülerinnen und Schüler gewonnen werden.

7 Intrareligiöses Lernen auf der Basis einer »Ökumene des Lebens« auf der »Suche nach der Wahrheit Gottes im Zwischenraum«

Innerchristliche Pluralität lässt sich mit Hilfe des Konzeptes einer »Ökumene des Lebens« als eine gemeinsame Suchbewegung denken. Die »Ökumene des Lebens« realisiert sich nach Link-Wieczorek in der gemeinsamen Erschließung

5 Zur Notwendigkeit und Möglichkeiten interkulturellen Theologisierens siehe: Konz, Britta, Interkulturelle Theologie.

6 Mecheril betont beispielsweise, dass er sich nicht auf die Seite einer Minderheit schlagen möchte, aber gegen den »Totalitarismus jeder Mehrheit« sei, »auch jener, die ehemals minoritär war« (Mecheril 2017)

eines lebensnahen und »lebensbegleitenden« christlichen Glauben (Julien 2016, 31; 35). Wenn Christinnen und Christen ihre im Licht des Glaubens gedeuteten Lebenserfahrungen miteinander teilen und ihren Glauben in ihrer jeweiligen Sprache und aus ihrer jeweiligen Konfession und Kultur heraus formulieren, können religiöse Ressourcen erfahrbar, geteilt und ggf. neu ausgelegt werden (Julien 2016, 126; 131). Leitend ist für Link-Wieczorek bei einer solchen »Ökumene des Lebens« die Bereitschaft, die Spuren Gottes auch »im Zeugnis der anderen Konfession wahrzunehmen« (Julien 2016, 126). Ausgangspunkt und Denkhorizont der gemeinsamen Suche ist die Erkenntnis, dass die Wahrheit Gottes nicht vollständig begreifbar und in Worten fassbar ist. In interkulturell-ökumenischen Gesprächen kann sich dann, gerade aufgrund der miteinander in Spannung gebrachten unterschiedlichen Glaubensperspektiven, ein »gemeinsamer Bezugsrahmen« auftun, »auf den hin und aus dem heraus« man denkt und sich gegenseitig zu verstehen sucht (Link-Wieczorek 2014, 122). In eine ähnliche Richtung zielt Claudia Jahnelt aus der Sicht interkultureller Theologie, wenn sie das christliche Miteinander als eine Suche der »Wahrheit Gottes in den Zwischenräumen« beschreibt (Jahnelt 2019).⁷ Diese Suche findet statt, wenn Menschen »inmitten des Zusammenbruchs traditioneller kultureller und politischer Sinnzusammenhänge und Wahrheitsbehauptungen Sinn stiften und nach der Wahrheit« suchen, die für sie lebensrelevant und sinngebend ist. Dieses Wahrheitsverständnis findet seine Grundlage im biblisch vermittelten Dasein und Mit-Sein, der Beziehungshaftigkeit Gottes, die in seinem Eingreifen in die Welt erfahrbar wird. In einem solchen »Inter« als »Begegnungs- und Zwischenraum, der immer auch ein gemeinsamer Handlungsraum ist«, wird, wie Jahnelt betont, die Wahrheit Gottes nicht relativiert, sondern vielmehr »konkretisiert«, insofern sie sich »als erfahrene, gewusste und inkorporierte Realität« materialisiert. Weder Kultur noch Evangelium sind »statische Größen«, weshalb der Mensch mit seinen lebensweltlichen Anliegen nicht hinter Dogmen verschwinden darf. Bei der »Suche nach der ›Wahrheit Gottes in den Zwischenräumen‹« darf deshalb auch kein erneut »geschlossenes, von anderen binär getrenntes Wissenssystem« generiert werden. Stattdessen sollten, so Jahnelt, Brüche und Suchbewegungen sichtbar bleiben (Jahnelt 2019).

Eine so gedachte »Ökumene des Lebens«, die einlädt, gemeinsam nach »der Wahrheit Gottes in den Zwischenräumen« zu suchen, widerspricht exklusivistischen oder fundamentalistischen Vergegenständlichung des Wortes Gottes. Es geht also nicht um einen Austausch, bei dem die Gesprächspartner letztlich intendieren, dass die eigene Wahrheit bestätigt und das Gegenüber überzeugt wird. Er ist vielmehr getragen von dem Willen zum Gemeinsamen, von Stimmenpluralität, von der Bereitschaft, Konflikte konstruktiv auszuhandeln sowie von

7 Ich danke Claudia Jahnelt für die Erlaubnis, schon vor Erscheinen des Aufsatzes daraus zu zitieren.

dem Vertrauen darauf, dass sich der Geist Gottes in einem solchen Miteinander der Menschen Bahn bricht.

In einer solchen gemeinsamen »Suche nach der Wahrheit Gottes im Zwischenraum« können und müssen immer wieder Zwischenergebnisse ausgemacht werden, die jedoch fluide bleiben und bei Bedarf neu verhandelt und überschrieben werden. Wichtig ist es, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, die Prozesshaftigkeit des Gespräches, die möglicherweise bleibenden Fragen und Widersprüchlichkeiten auszuhalten und kritische Anfragen zuzulassen. So sind weiße und westlich sozialisierte Schülerinnen und Schüler z.B. meist irritiert, wenn sie mit Jesusbildern konfrontiert werden, die nicht den klassischen weißen Jesus der Kinderbibeln zeigen. In der Auseinandersetzung mit anderen Bildern, wie beispielsweise den Darstellungen des balinesischen Künstlers Nyoman Darsane⁸ können sich aber konstruktive Gespräche darüber führen lassen, warum Jesus eigentlich zumeist als weißer Mann gezeichnet wird. Zudem sollten im Religionsunterricht auch die Stimmen von Christinnen und Christen aus Lateinamerika, Afrika und Asien eingebracht werden, die biblische Themen oftmals mit aktuellen Fragen wie der nach globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit vernetzen. Wenn es gelingt, sich auf machtkritische Kommunikations- und Austauschprozesse einlassen, können wichtige Ressourcen des Christentums (wieder-)entdeckt werden, die sowohl für das interreligiöse als auch für das *intrareligiöse* Lernen fruchtbar sind. Der Blick auf die innerbiblische Vielfalt von Glaubensdeutungen kann ermutigen, dass sich diese Aushandlungsprozesse konstruktiv vollziehen lassen und Stimmenpluralität bereichern kann.

Literatur

- Bhabha, Homi K. (2007): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Castro Varela, Maria do Mar (2006): Postkolonialität. In: Paul Mecheril (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kouabas & Matthias Rangger: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 152-166.
- El-Mafaalani, Aladin (2019): Alle an einem Tisch. Identitätspolitik und die paradoxen Verhältnisse zwischen Teilhabe und Diskriminierung. In: Identitätspolitik. Aus Politik und Zeitgeschichte 9-11/2019, 41-45.
- Gruber, Judith (2013): Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource (ReligionsKulturen Bd. 12). Stuttgart.
- Hock, Klaus (2011): Einführung in die Interkulturelle Theologie. Darmstadt.

8 Informationen zum Künstler und seinen Bildern finden sich unter: www.narwastu.org/about-us/7/i-nyoman-darsane/und: <https://www.omsc.org/portfolio-nyoman-darsane>.

- Jahnel, Claudia (2019): Die Wahrheit Gottes in den Zwischenräumen suchen. Über die Epistemologie interkultureller Theologie. Erscheint in: Franz Gmainer-Pranzl (Hg.): Von ›schöner Vielfalt‹ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft (Salzburger interdisziplinäre Diskurse, Bd. 17). Berlin u. a.
- Jahnel, Claudia (2016): Interkulturelle Theologie und Kulturwissenschaft. Untersucht am Beispiel afrikanischer Theologie. Stuttgart.
- Jahnel, Claudia (2020): Interkulturelle Theologie als theologische Disziplin. Online: www.ev.rub.de/it-jahnel/index.html.de [letzter Zugriff: 23.04.2020].
- Johnson, Todd M. & Ross, Kenneth R. (2009): Preface. In: Dies. (Hg.): Atlas of Global Christianity. 1910-2010. Edinburgh.
- Jullien, François (2017): Es gibt keine kulturelle Identität: Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. Berlin.
- Konz, Britta (2019): Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht. Erscheint in: Dies., Ortman, Bernhard & Wetz, Christian (Hg.), Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet. Leiden.
- Konz, Britta & Jahnel, Claudia (2019): Kontrapunktisches Lesen – intertextuelle Anregungen für eine interkulturelle Bibeldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Bd. 71, H. 3, 257-271.
- Link-Wieczorek, Ulrike (2017): Im Religionsunterricht konfessionell kooperieren. Ökumenisch-theologische Grundlegung. In: Konstantin Lindner u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i. Br. u. a., 123-138.
- Link-Wieczorek, Ulrike (2014): Ökumenische Herausforderungen für die Religionspädagogik. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014), H. 2, 117-125.
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Birgit Allenbach u. a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven (Religion – Wirtschaft – Politik 4). Zürich, 35-66.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Paul Mecheril (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kouabas und Matthias Rangger: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 8-30.
- Mecheril, Paul (2017): »Religion wird zu einer Differenzkategorie gemacht«. Interview von Ali Mete mit Paul Mecheril (11.11.2017). Online: www.islamiq.de/2017/11/11/religion-wird-zu-einer-differenzkategorie-gemacht/ [letzter Zugriff: 30.4.19].
- Möller, Rainer & Wedding, Michael (2017): Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?

- ziert? In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg i.Br. u.a., 139-158.
- Möller, Rainer (2017): *Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive*. In: Ders.u.a. (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens*. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster, 43-59.
- Nehring, Andreas & Wiesgickl, Simon (2018): *Postkoloniale Theorien und die Theologie. Themen, Debatten und Forschungsstand zur Einführung*. In: Dies. (Hg.), *Postkoloniale Theologien II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum*, Stuttgart, 7-22.
- Offenberger, Bernhard (2012): »To push the boundaries«. Die Grenzen des Wissens weiten. Ein Interview mit Musa W. Dube. In: *Bibel und Kirche* 67, 160-163.
- Pratt, Mary Louise (1991): *Arts of the Contact Zone*. In: *Profession* 91, 33-40.
- Reuter, Julia (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld.
- Ricken, Norbert (2009): *Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität*. In: Norbert Ricken, Henning Röhr, Jörg Ruhloff & Klaus Schaller (Hg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. Paderborn u.a., 75-92.
- Rosenberg, Florian von & Geimer, Alexander (2014) (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden.
- Rothgangel, Martin (2002): *Von der Diagnose zur Therapie. Christliche Identität ohne Antijudaismus*. In: *TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik*, H. 2, 80-97.
- Simojoki, Henrik (2017): *Christus in Afrika. Wie anderswo geglaubt wird*. In: Rudolf Englert & Friedrich Schweitzer (Hg.): *Jesus als Christus im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie*. Göttingen, 220-231.
- Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität – eine Einführung*. Online: www.portal-intersektionalitaet.de [letzter Zugriff: 1.5.2019].
- Willems, Joachim (2011): *Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik*. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10 (2011), H. 1, 202-219.