

Pozisyon ve Diyalog: Din Derslerinin Çok Çeşitli Toplumlardaki Geleceği*

Elisabeth NAURATH**

Çeviren ve Yayına Hazırlayan: İshak TEKİN***

1. Barış Pedagojisi Olarak Din Eğitimi

[Kitabın konusu olan] küreselleşme sürecinde din eğitimi bağlamında İncil'den bir alıntı ile başlamak istiyorum: Mezmur (139: 9-10)'da der ki:

“Seherin kanatlarını alıp uçsam, denizin ötesine konsam, orada bile elin yol gösterir bana, sağ elin (Hakk'a çağıran tarafın) tutar beni.”

3000 sene evvelki bu dua ile küreselleşme düşüncesinin hiç de yeni olmadığını görüyoruz: İnanan insan sınırsız, evrensel, küresel ve kapsamlı inanır. Her nerede olursak olalım, her nereye gidersek gidelim; Allah'ın gücü ve affediciliği sınırsızdır, çünkü "orada bile elin yol gösterir bana, sağ elin tutar beni" denilmektedir. Bu muhtemelen dinler ve mezhepler arasındaki güçlü bağdır. İnanç, insanların kapısının önünde ya da belirli bir ülkenin sınırı içerisinde son bulmamakta; aksine bunun da ötesinde Allah'ın farklı görüldüğü, inanıldığı ve öğretildiği yerlerde de görülmektedir. Burada iki farklı perspektiften yola çıkarak söyleyebiliriz ki bir yandan evrensel geçerliliği olan Allah'a yaklaşma, diğer taraftan inancın küresel tecrübesi, inancın şekilleri ve gelenekler, fenomenolojik bir bakış açısı ile çok farklı bir görünüm arz eder. Bu iki durumla da konumuz olan küreselleşme sürecinde din eğitimi bir şekilde etkilidir. Din eğitimi faaliyetleri belirli bağlamlar içerisine sokularak çoğu zaman bölgesel ve yerel bir karakter de kazanabilir. Diğer

* Bu çalışma, *Religion im Zeitalter der Globalisierung*(Ed. M. Polat) kitabında yer alan Prof. Dr. Elisabeth Naurath'ın “Position und Dialog. Zur Zukunft des Religionsunterrichts im gesellschaftlich Pluralen Kontext” başlıklı makalesinin çevirisidir. Bu çeviride, cümlede anlam kaymaları ve bozulmalarını önlemek için çevirmen tarafından yapılan eklemeler [köşeli parantez] ile yazılmıştır. Detaylı açıklamalar ise “çevirmen notu” açıklamasıyla dipnota eklenmiştir.

** Augsburg Üniversitesi, Prof. Dr., elisabeth.naurath@phil.uni-augsburg.de

*** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Arş. Gör., itekin@ogu.edu.tr

tarafından küreselleşme sürecinde din eğitimi dine karşı farklı bakış açıları ve davranışlarını etkileyebilir duruma gelir.

Eğer dünya üzerinde din ile ilgili şöyle bir kuş bakışı gezintiye çıkarsak çoklu bir resim ortaya çıktığını görürüz. Örneğin Kuzey-Güney Amerika ya da Afrika gibi bazı kıtalarda dinin fertler ve toplum üzerindeki etkisi artarken, Avrupa'da birkaç yüzyıldan beri dine karşı ilginin ve önemin kayba uğradığını söyleyebiliriz. Bertelsmann Vakfı'nın 2013'de yayınladığı *Din Gözlemi(Religionsmonitor)* verilerine göre Türkiye'de %50'den fazla kişi kendisini çok dindar olarak takdim etmektedir. Yahudilere gelince bu durum [kendisini çok dindar olarak tanımlama durumu] Avrupa dışındaki Yahudilerde gözlenmektedir (Brezilya, Hindistan, ABD).¹

Buna karşın Avrupa'da kendini dindar olmayan veya az dindar olarak tanımlayan kişilerin sayısının ciddi bir seviyeye ulaştığı gözlenmektedir.² Sekülerleşme ve rasyonelleşme sürecinin tetiklediği bu ilgi ve önemseme kaybı, Hristiyan din eğitimi etkilemiş olup onu değer aktarma bağlamında sıkıntıya sokmuştur. Diğer taraftan daha önceden söz ettiğimiz din dersinin meşruiyet krizini büyük bir fırsat olarak değerlendiriyorum: Çünkü bu kriz nedeniyle din eğitimi bir yandan kendini öz olana ve herkes tarafından tabii olarak kabul görülmeyene yöneltme zaruretinde hissetmek, diğer taraftan öğrettiklerini yapıcı bir eleştiri süzgecinden geçirip kabul edilebilir duruma getirmek gayretine de girmiş bulunmaktadır.

Dünyaya genel bakış perspektifinden çıkarak konuyu Almanya üzerine indirgediğimde şunları söyleyebilirim. Din ve düşünce bağlamında durmadan büyüyen çoğulculuk, sosyal barışın sağlanması için karşılıklı anlayış geliştirme öneminin gün yüzüne çıkarmaktadır.

Önyargı araştırmaları sonuçlarına bakıldığında, [farklılıklarla] karşılaşmaların ve diyalogların sıklığı ile doğru orantılı olarak diğer dinlere inanan insanlara karşı olumsuz resimlerin, yargılamaların, dışlamaların azaldığı gözlenmektedir.

¹ Bk. Bertelsmann-Stiftung, *Religionsmonitor*(Yazar: G. Pickel). *Religiosität im internationalen Vergleich*, Gütersloh 2013, s. 16.

² Bertelsmann-Stiftung, *Religionsmonitor*, s. 19.

Dinler arası öğrenme çerçevesinde farklı dinlere ait çocukları biraraya getirirsek, gelişim psikolojisi bakımından önemli kazanımlar edebiliriz ki bunlar, Almanya'da özellikle medya marifetiyle çocuklarda İslam'a karşı önyargıların oluşmasına engel olmakta ya da bunları azaltmaktadır.

Benim düşünceme göre dinler arası öğrenmeden yayılan etki küreselleşme sürecindeki din eğitiminde belirleyici bir etki olmak zorundadır. Şüphesiz ki bu öğrenme farklı bölgesel ve sosyo-politik bağlamlarda farklılık arz edecektir. Bu bağlamda farklı dinlerin farklı teolojik arka planları da belirleyici bir rol oynayacaktır. Ama bu durum doğal olarak din eğitiminin bir barış eğitimi olma durumunu değiştirmemektedir. Din eğitimi ile barış eğitimi arasındaki bağlantı çizgisi, benim düşünceme göre, kendisini aşağıdaki motto çerçevesinde doğrulamaktadır. “*Din eğitime muhtaçtır, eğitim ise dine.*”

2. Din ve Öğretim

Okullardaki din öğretimi neden önemlidir?

Almanya'da meşruiyeti güçlü bir şekilde sorgulanan Katolik ve Protestan din dersleri bağlamında bu soruya şöyle cevap vermek istiyorum.

2.1. Okullardaki Din Dersleri Kaldırılmalı Mı?

Popüler-bilimsel çocuk ve gençlik dergisi olan Geolino'nun Kasım 2011 sayısında şöyle bir soru geçmektedir: “*Okullardaki din dersleri kaldırılmalı mı?*” Bu soru aşağıdaki metin eşliğinde sorulmuştur: “*İngiltere ve Norveç gibi ülkelerde çoktan beridir inanç yönelimli-mezhep yönelimli Hristiyan din derslerinin yerine tarafsız bir din bilgisi dersi okul müfredatı içinde sunulmaktadır. Bu hususta ne düşünüyorsunuz?*”

* Çevirmen Notu: Almanya'da Protestan ve Katolik din dersleri, mezhep merkezli ve dini öğrenme yönelimli seçmeli ders türüdür. Bu tür din dersinin, mezhep merkezli, din içinden yönelimli din dersinin okul müfredatından tamamen kaldırılmasını sorgulayan bir sorudur.

Bu araştırmaya göre kendisine soru yöneltilen öğrencilerin yüzde 64'ü din derslerinin kaldırılmaması yönünde görüş bildirmiş, yüzde 20'si ise kararsız ve yüzde 16'sı da okullardaki (bu tür mezhep yönelimli) din derslerinin kaldırılmasından yana görüş bildirmişlerdir. Dinin lehine çıkan bu araştırma sonucunu bir tarafa bırakarak neden böyle bir soru sorulduğu tartışılabilir. Acaba Matematik, biyoloji ve müzik derslerinin konumunu, meşruiyetini sorgulayan bu tür sorular sormak insanların aklına gelmekte midir? Böyle bir sorgulama insanın aklına hemen hemen hiç gelmez. Kamuoyundaki bu tartışma bize şunu gösteriyor ki, din dersine karşı soğuk bir rüzgar esmekte ve din öğretiminin meşruiyetini savunmak ise daha büyük bir çabayı gerektirmektedir.

Din dersini destekleyen iki öğrencinin bu ders hakkındaki görüşleri buna bir örneklik teşkil etmektedir:

a) Dokuz yaşındaki bir erkek çocuğu: “Din dersi bana büyük bir haz veriyor. Çünkü bize Allah hakkında birçok şeyi açıklayan çok nazik bir öğretmenimiz var. Bunu çok önemsiyorum. Çünkü bu ders özellikle ailede din hakkında hiçbir şey öğrenemeyen çocukların kendi inançlarını bulmalarına imkân sağlayabilir.

b) 14 yaşında bir kız öğrenci: “Din dersinde sadece inanç ve ibadet hakkında bir şeyler öğrenmiyoruz, bunun yanında [bu ders] diğer dinleri tanıma ve onlara karşı anlayış oluşturma bağlamında da öğreticidir. Birçok konu Hristiyan ve genel(dini) bakış açısından tartışılmaktadır. Bu da karşılıklı bir alış-verişi mümkün kılmaktadır. Din dersinin kaldırılması öğrenciler açısından böyle bir imkanı ortadan kaldırır.”

14 yaşındaki kız öğrencinin bu son açıklaması ile biz aslında bugünkü din dersinin özüne işaret etmiş bulunmaktayız: Okula da yansıyan, toplumdaki inanç ve yaşam bağlamındaki çoğulculuğu göz önünde bulunduran bir din öğretimi hangi kamusal görevi ifa etmektedir? Diğer bir deyişle "Çeşitli ve renkli bir şekle dönüşen toplumsal bir yapıyı; öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin farklılaşan dini kimliklerini göz önüne aldığımızda mezhep merkezli din eğitimi bir model olabilir mi (Ritter, 2012)?³

³ Werner H. Ritter, Konfessionelle Gastfreundschaft – “Ein Modell der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts”, *Gymnasialpädagogische Materialstelle Bayern (Hg.): Arbeitshilfe für den evangelischen RU am Gymnasium*, Folge 2012, s. 7.

Almanya’da anayasada yer alan tek ders din dersidir. [Bu hususla ilgili olarak Anayasanın 7. maddesinin 3. bendinde şöyle denilmektedir: “*Resmi okullarda(...) din dersi düzenli bir derstir. Devletin gözetim yetkisini kullanmak kaydıyla bu ders dini cemaatlerin olurunun alınmasıyla gerçekleşir.*” Bu nedenle biz hemen hemen bütün eyaletlerde mezhep merkezli Hristiyan din dersine sahibiz.

Ancak Anayasanın kabul edildiği 1949 yılında kiliselere üye olan kişilerin oranı iki Hristiyan mezhebin her birinde (Protestan ve Katolik) %95 iken, bugün ise takriben %60’tır.

Bugünkü değişen toplumsal şartlar mezhep merkezli din dersinin -şimdiye kadar olduğu gibi- hukuki bir zorunluluk olarak kalmasını sorgulamayı elzem kılmaktadır. Bu bağlamda şimdiye kadar olduğu gibi din dersinin hukuki pozisyonu hakkındaki tartışmayla yetinmeyip* günümüzdeki değişen toplum şartları içerisinde bugünkü yetişen nesil için din dersinin faydalı olup olmadığını, faydalı olacaksa nasıl olacağını tartışmaya açmamız gerekmektedir.

2.2. Okulda Artan Çoğulculuk (Aynı zamanda Dini!)

2006 yılındaki Alman eğitim-öğretim raporundan itibaren yabancı kökenli çocuk ve gençlerin artık küçük bir azınlık ve dahası ötelenebilecek istisnai bir vaka olarak görülemeyeceği görülmektedir. 0-6 yaş grubundaki çocukların üçte birinin göçmenlik tecrübesine sahip olduğu veya en azından anne veya ebeveynlerinden birinin göçmen olması nedeniyle bundan etkilenmiş oldukları çoktandır bilinmektedir. Geçen zaman içerisinde bu oran daha da artmıştır. Daha önceden okul öncesi dönemde olan bu çocuklar, şu an okul çocuğu durumundadırlar. Çoğulculukla yaşamak, günümüzde okul çalışmasının hem temel amacı, hem de baş etmesi gereken işleri arasındadır.

Din dersinin durumu ise bir ikilemi görünür hale getirmektedir. Dini çoğulculuk, bir yandan din dersini ve ondan doğan dini ve dinlerarası kabiliyetlerin kazanılmasını önemli hale getirirken, diğer yandan dini farklılıkların olduğu bir toplumda mezhebe dayalı din dersinin gerekliliğini ve hatta din öğretiminin lüzumunu tartışılır hale getirmiştir. Anayasanın 4. maddesinde ifadesini bulan dini

* Çevirmen Notu: Bu ders bir anayasal zorunluluktur.

özgürlük her iki durumu da göz önüne almalıdır: Olumsuz dini özgürlük ki, bu şu anlama gelir: *Benim her türlü dini teklife hayır diyebilme özgürlüğüm bulunmaktadır*. Bu durum öğrencinin fiiliyatta anayasanın garantisi altındaki din dersinin alternatifi olan etik dersini alacağı anlamına gelmektedir. Buna karşın tüm gençler olumlu dini özgürlüğe de sahiptirler. Bunun anlamı, çocuklar ve gençler kendi dini soruları için mekanlara, zamanlara ve muhataplara ayrıca böyle bir temel üzerinde dini inançlarını ifade edebilme imkanına ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda aşağıdaki gereklilik ortaya çıkmaktadır:

2.3. Okuldaki Din Öğretiminin Bir Yükümlülüğü Olarak Farklılıklara Karşı Hassasiyet

Marco Polo'nun bir hikayesi ile başlamak istiyorum: Önümüzde eski bir köprü görüyoruz ve Marco Polo bize bu köprüyü taşbetaş anlatıyor. Bu arada muhatabı Kubilay Han ona soruyor: "Bu taşlardan hangisi köprünün kilit taşıdır?" Marco Polo cevaben "Herhangi bir taş tek başına köprünün kilit taşı değildir, aksine köprüyü taşıyan aslında bu taşların tümünden oluşan kemer eğimidir." Bunun üzerine Kubilay Han sessizce bir müddet düşündükten sonra şunu ekliyor: "Bu durumda neden taşlar hakkında konuşuyoruz ki? Beni ilgilendiren artık kemerin kendisidir." Polo cevaben "Taşlar olmadan da kemer oluşmaz ki." diyor.⁴

Böylece tek tek dinler ve inanç akımları olmadan insanın dindarlık olgusunu tarif etmemiz mümkün olmasa gerek. Zaten dini cemaatler de tek tek dindarların bileşkesinden ibarettir. Diğer bir deyişle bütün, aslında parçaların toplamının daha fazlasıdır. Tabii olarak diyebiliriz ki bütün parçacıkların toplamından daha fazladır ama yine de bütün, bütün olabilmek için parçacıklara ihtiyaç duyar. Sonuçta her parça kendi içinde tam bir kıymeti haizdir.

Ben farklılıklara karşı duyarlılığı isterken parçalara dikkat çekmek istiyorum ve burada bütün[ü tamamlayabilmek] için bir şansın mündemiç olduğunu görüyorum. Büyük konu olan dinlerarası diyaloga gelince şöyle bir temayüz içerisindedeyiz. Karşımızda, sınırları açıkça belirlenmiş bakış açıları üzerinde birbiri ile karşı karşıya gelen homojen bir bloku tahayyül ediyoruz. Ama durum böyle değil. Belirli bir İslam ve belirli bir Hristiyanlıktan söz etmemiz mümkün değildir.

⁴ İtalo Calvino, *Die unsichtbaren Städte*(8. Baskı), München 1996.

Böyle bir indirgeme daha çok karmaşık olan görüntü, inanç ve dini hayat şekli gibi durumları iyice tanıyamamıza sebep olmaktadır. Bizim daha çok muhtaç olduğumuz şey, Hristiyanlar, Müslümanlar, Yahudiler ve diğer inanç mensupları arasındaki karşılaşmanın ve diyalogun imkan ve vasıtalarının geliştirilmesidir.

3. Pozisyon ve Diyalog: Dinlerarası Diyalog Ne Ölçüde İnanca ve Mezhebe Dayalı Bir Konumlanma Gerektirir?

Diyalogda asıl olan olduğu gibi görünmektir. Yani ben kişi olarak bu mekân ve zaman içerisinde konumum her nasılsa o şekilde kendimi ortaya koyacağım. Bu her zaman için aynı konumda olacağım anlamına gelmemeli. Ama şu an ne düşünüyor ve ne hissediyorsam onu olduğu gibi dillendiriyorum. Bana göre başarılı bir diyalog için önemli olan, şahsın kendi konumunu olduğu gibi ortaya koymasındır. Başka bir deyişle eğer ben hangi görüşe sahip olduğumu net bir şekilde ortaya koymazsam muhatabımın benimle yapıcı eleştirel bir görüş teatisine girmesini de engellemiş olurum. Özeleştiriyeye dayanan konumlanmadan hareket ederek diyalogun temel kabiliyetlerini şöyle ifade edebiliriz:

- a) Karşı şahsın konumunu öğrenmek için onu dinlemek ve ona kapalı olmamak
- b) Bu bağlamda karşıdaki konumlanmayı saygıyla karşılamam, merkezi bir önemdedir. Dolayısıyla değer biçmelerden, önyargılardan ve etki altında kalmaktan kendimi sıyrabilmem ve bu hususta kendimi sigaya çekmem gerekir.
- c) Kendi gerçeğimi dillendirmem, bu gerçeğin değişmez ve mutlak bir gerçek olduğu zehabına kapılmam anlamına da gelmemelidir.

Hülasa, şunu diyebiliriz: Başarılı bir diyalog iki cenaha muhtaçtır. Bir “bana”, bir “sana” ve ikimizin arasında yapıcı bir mekâna. Dinlemek konuşmak kadar önemlidir. Vazgeçilmez olan karşısındakini değersiz kılmayacak ve yargılamayacak bir ihtiramdır. Bilakis [diyalogu kuran] muhatabının kendisine düşünce ve duygu olarak yaklaşmasına müsaade eder. Diğer bir görüşü saygıyla karşılamak, yeni bir gerçeğin doğması anlamına gelen bir perspektifin oluşmasına da imkân sağlar. Bu gerçeklik sadece benim kendime eleştirel yaklaşımı kolaylaştırmasının yanında diğeri ile görüş alışverişinde bulunmamın şeklini de etkiler.

Dahası kendi pozisyonunun netleşmesine yardımcı olur, farklılıkların barışçıl kabulünü sağlayan bir atmosfer oluşmasına ve ortak olanın keşfedilme imkânlarının genişlemesine katkı sunar.

Hiçbir şey bilmeyenler açısından dinlerarası diyalog ne ifade eder? Burada kastedilen, özellikle de birçok Hristiyan çocuk ve gencin Almanya’da dini sosyalleşmeyi kazanamamaları ve bu vecihle dini konumlanmalarının mümkün olmaması mıdır? Karşılıklı hoşgörüyü öğrenme, dini olarak kendini yeterince ifade etme yeteneğine sahip olmadan mümkün müdür? Dinbilimi perspektifinden İslam’ın beş şartının olduğunu bilmek yeterli midir? Yoksa bir bayan Müslümanın bana Ramazan ayında hangi manevi uyanışı hissettiği; bir yaz gününde gün boyunca aç ve susuz kaldıktan sonra iftarda nasıl toplu bir sevinç ve bayramı yaşadığını ifade etmesi mi daha önemlidir?

Din dersinin geleceği bağlamında aşağıdaki temel soruyu özellikle sormak istiyorum:

Dinler tarihi veçhesinden temel bir din eğitimi toplumumuz için yeterli midir, yoksa çocuklarımızın kimlik gelişimi için veya onlar için vazgeçilmez olan “Nereden geliyoruz, nereye gideceğiz?” sorularının sorulabildiği bir mekâna mı ihtiyaç var? Friedrich Schweizer’in yaptığı gibi çocuğun dini haklarından bahsetmemiz mümkün müdür? Bu öyle bir hak ki bana buradaki varlığımı neye dayandıracağımı sorabilmeyi meşrulaştırıyor. Zaten din de “religere(bir şeye icra etmek, geri götürmek, dayandırmak)” kelimesinden türemiştir. Bu bağlamda dini hak sadece bilgi veya eylem hakkını değil, bunun yanında kendi duygularını belirleme hakkını mı ifade ediyor? Bu hak Schleiermacher’ın ifade ettiği gibi “Sonsuz olanın anlamı ve tadına varmak” veya Tillich’in söylediği gibi “Beni ilgilendiren şeyin izini sürmek” anlamına mı gelir? Gördüğünüz üzere din öğretimi hayatı bilmenin-yapabilmenin ve anlayabilmenin sınırlarını derinliğine keşfetme yolculuğunu ifade eder... Gençler için din dersinde “ölmek ve ölüm” konularını işlemek ne anlama gelir? Bu durum, bir yandan hayatın bir gerçeği olan ölümü anlamayı, diğer taraftan ise sonsuz yaşamın imkânlarına dair sorular sorabilmeyi ifade eder.

İncil’de adı geçen [Hz. İsa’nın ölüleri diriltmesi ile ilgili] mucizelerle karşılaşmak, ümit aşıl原因 hikâyeler anlamına mı gelir? Bunu konu edinmek, gerçeğin anlamını kavratmak ve bu gerçeği aşan imkânları farketme yeteneğini geliştirmek bakımından, kendi dünya düşüncesini oluşturmakta olan bir çocuk için ne ifade

eder? Daha fazla adalet ve barış için dine dayanan değerler, idealler ve vizyonlar olmadığı takdirde bizim politikamız ne olur?

Böylelikle ben anlatmak istediğim asli konuma gelmek istiyorum: Bütün var olan dinlerin kendi inanç esaslarına dayanan ve bu şekliyle de anayasada ifadesini bulan bir din dersi hem geleceğe cevap veren hem de yeni ufuklar açan bir din dersidir. -Bununla birlikte mezhebe dayanan din dersinin yanında Almanya'da bazı bölgelerde farklı din dersi türleri de bulunmaktadır.-

4. Çoğulculuğa Hazırlayabilme Amaçlı Din Dersi

4.1. Açık Süreçli Tutum Geliştirmeye Götüren Yol Olarak Din Öğretimi

Küçük bir Hasidi hikayesiyle başlayalım. Haham Sussja mekan mekan gezerrek insanlara şunları söylüyordu:

“Ben herşeye hakim olan, herşeye gücü yeten, hakimlerin hakimi olan [Allah] tarafından ölümden sonra sorguya çekilmekten ve cevap vermekten korkmuyorum. Eğer O bana sorarsa: “Ey Sussja! Neden Musa gibi halkının büyük bir önderi olamadın?” veya “Neden Eliya gibi ateşli bir peygamber olamadın” veya “Neden Haham Akiba gibi ünlü bir yazar olamadın?” Ama bana “Sen niye Sussja olamadın?” diye sorduğunda dilimin tutulacağından korkuyorum. “Neden kendinin yaratılış tabiatından uzaklaştın? Neden senin karakterine meczedilmiş olan kabiliyetler ve yeteneklere o kadar yabancılaştın ve onlardan o kadar farklı düştün?”⁵

Bu kısa anlatım, benim görüşüme göre din öğretiminin asli, teolojik ön şartlarını ifade etmektedir: Allah katında biz herhangi biri olmak değil, kendimiz olmak durumundayız. Biz nasılsak öylece Allah tarafından sevilmekeyiz. Bu bizim özgürlüğümüzün gerekçesidir. Bir çırpıda ben Protestan kelamının ilişkileri ile öğretim teorisini bir noktada birleştiriyorum. Öğretim kendi kendine öğrenmek olarak anlaşılır. Kendin ol, çünkü bu halinle Allah tarafından kabul görüldün ve sevidin.

⁵ Martin Buber, *Die Erzählungen der Chassidim* (12. baskı), Zürich 1992, s. 394.

Bu anlamda din eğitimi aşağıdaki hususlardan ibarettir: Çocukların dini soruları, onlara kendilerinin hakkı olan bir kapı açar, gerçeklikler ve imkanlar araştırılır, geçici ama özgün cevaplar bulunur. Yetişkinler tarafından çocukların alelacele sakındırılması, bu öğrenim sürecini kesintiye uğratar ve onların sorgulamalarını yansıtmak ve eleştirmekten ziyade daha çok otoriter bir yönelime götürür. Bu ise eleştiren ve sorgulayan bir tutumu engelleyici bir durumdur. Dolayısıyla çocukların soru sormasını teşvik etmek ve onların cevaplarına değer vermek, kendi başlarına kendi inançları hakkında düşünebilme kabiliyeti kazanmaları bakımından önemlidir. Bu çocukların din konusunda ciddiye alınması gereken bireyler oldukları anlamına gelir. Hristiyan din eğitiminde değişen önemli bakış açılarından birisi de çocuk ve gençlik teolojisinin fiiliyatta uygulanmasıdır. Zira bu durum, çocukların yetişkinler tarafından teolojik içeriklerin alıcısı konusunda değil, bizatihi teoloji yapabilen ve muhatap olarak ciddiye alınan kişiler olarak görülmeleri sonucunu doğurur. Din eğitimi hakkı, teolojik düşünme, teolojik konuşabilme ve teolojik öğretim içeriklerini edinebilme hakkı anlamına gelmektedir.

“Faaliyetler, din eğitiminin amacı olarak özne olmayı teşvik etmeyi yansıtır”⁶ ifadesi -görüldüğü gibi- öğretim teolojisine bağlıdır. Bunun için genç, “kendi hayatları açısından anlam ifade eden dini soruları anlamlandırma, bunları tespit etme ve bunlarla muhtar bir şekilde hareket edebilme”⁷. Konusunda yetkin olmayı ister. Burada birincil olan, içerikleri öğretmek, bunların arkasındaki amaçları ve edinilecek kabiliyetleri araştırmak değildir; daha ziyade bizatihi çocukları ve gençleri konuşmaya teşvik etmek ve buna fırsat oluşturmaktır. Cevaplar gerçek sorular sorulabildiği ölçüde anlam kazanır, anlamlandırmalar ancak hayatın gerçeklikleri ile bir bağ kurulabildiği ölçüde ilgi çekici olabilir, tartışmalar da ancak herkesin kendi düşüncesini geliştirip ifade edebildiği ölçüde daha ileriki bir noktaya ulaşabilir.

Günümüzde tartışılan *Çocuklarla ve Gençlerle Beraber Teoloji Yapma*⁸ yaklaşımı yukarıda anılan hususlar çerçevesinde mümkündür ve birşeyi öğretmekten

⁶ Bk. B. Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, s. 232.

⁷ B. Schröder, *Religionspädagogik*, s. 239.

⁸ Bk. 2002 yılından beri *Çocuk İlahiyatı* konusunda ortaya çıkan yıllıklar için. hg. v. A. A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz, M. Schreiner, Calwer Yay., Stuttgart

öte o şeyi öğretirken öğreneni dikkate almayı ön plana çıkarır. Hem İncil'in metinlerini ele almak, hem de teolojik konuları konuşmak, gençlerin kendi anlamlandırmalarını mümkün kılmalı, bunları birlikte ele almayı ve teolojik eleştirileri de hesaba katmalıdır. Burada eğitimsel bir tutum bağlamında çıkış noktası diğere özne olarak değer verme, öğrenen ve öğreten arasındaki ilişki düzleminde [koşulsuz] kabul etme ve [karşısındakine] saygı ilişkisini geliştirmedir. Ayrıca bu, okul eğitimi-öğretimi bağlamında oldukça yeni ve nadir bir tutumdur. Teolojik içerik olarak, tüm yetersizliklere rağmen öğrencilerin mantık arama sürecini onların özneleşme süreci olarak saygıya değer görmek gerekir. Bu tecrübe bana anılan ölçüler çerçevesinde değerler öğretimi için vazgeçilmez bir önşart olarak gözükmektedir.

4.2. Diyaloga ve Hoşgörüyü Götüren Yol Olarak Din Öğretimi

Değerler nasıl oluşur? Değerler çocukların anlam dünyasında nasıl sağlamlaşmalı ki keskince sınırları çizilmiş (hüküm ifade eden, kararlaştırılmış) tutumlardan saygı ifade eden yaklaşımlar oluşsun?

Günümüz ahlak eğitimi ile ilgili karakteristik problem alanları, bilgi yetersizliği olarak ifade edilemez. Bilgi patlamasına göre yaşanan daha çok artan başıboşluk, genç kuşak için yeni medya vesilesiyle çabucak ulaşılabilir bir mahiyettedir. Şu halde bu durum, -Grewe'nin ifade ettiği-, "Bizim yaşam alanımızda yaşanan değer değişimi ve ahkam kaybı,, özellikle çocuklarımız üzerinde anlam ve inanç krizine dönüşmüştür"⁹ düşüncesi ile ilişkili olabilir mi? Avrupa'nın aydınlık döneminin tarihi perspektifi içinde baktığımızda, akılcılık prensibi hayatımızı (teknokratığe varan) radikal bir teknikleşmeye götürdü. Böylece teknik imkanların ortaya çıkardığı ahlaki çatışmaların da [neden olduğu] genel bir kültürel açmaz, bugün ahlaka şiddetle ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bunlara rağmen din dersi neden değerler öğretimi için çok önemlidir?

2002; ayrıca *Gençlik İlahiyatı* ile ilgili güncel tartışmalar için: T. Schlag, F. Schweizer(Ed.), *Gençlik İlahiyatı. Temeller, Örnekler, Eleştirel Tartışmalar*, Neukirchen 2012.

⁹ H. Grewe, "Zur Diskussion um die ethische Erziehung im Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht", *RpB* 26, 1990, s. 40.

Dini değerler eğitimi akıl ve duygunun yapıcı ortak ürünüdür. Çünkü burada istenilen sadece bilgi ve değer gerçeği değil, bunun aksine Allah ile ilişki düzleminde duygusal olarak da anlaşılabilir, Allah'ı sevmekten kendini, ötekini sevmeye, yaşamak için dünyayı ve çevreyi sevmeyi denemeye kadar ulaşan bir ilişki kültürü geliştirmektir. Bizim tecrübelerimizden ve çevre öğretimi için doğrulanmış örneklerden de bildiğimiz gibi bilişsel bilgi içeriğindeki artış [kişileri] nadiren davranış değişikliğine götürür. Çevre ahlaki bağlamındaki bilgimiz bugün hiçbir zaman olmadığı kadar yüksek seviyededir. Buna rağmen bu ahlakın fiiliyata dönüşmesi o denli zayıftır. Yapmak ve bilmek arasındaki boşluk, duyguda mevcuttur. Ahlaki ölçülerin uygulanması için duygusal alanın göz ardı edilmemesi gerekir. Hülasa, duygusal düzlemi olmadan yapılan ahlaki öğrenme özne bağlamını ve böylelikle öğretim bağlamını kaybeder. Düşünceme göre değer öğretimi düşünmek, inanmak, anlamak, duygu, nazariye ve fiiliyat bileşkesinden ibarettir.

Ancak bu, “Okulda Dinler”in olması değil; bunun aksine “Okulda Dini Özneler” arasında karşılaşma imkanı, kısacası “Dinlerarası Diyalog” anlamına gelir. Benim düşüncelerim Anayasanın 7.3. maddesine göre Almanya’da gerçekleştirilen ve gittikçe yaygınlaşan İslam din dersi üzerine yoğunlaşacaktır. Elli yılı aşkın zamandan beridir Almanya’da kalıcı olan Müslümanlara yönelik İslam din dersi nihayet bazı eyaletlerde hayata geçirilmiştir. Sadece on bin değil yaklaşık üç yüz bin Müslüman öğrencinin bu dersi alabilmesi için profesyonel bir şekilde öğretmen yetiştirmek gerekir. Nürnberg Üniversitesi’nde İslam Din Öğretisi Profesörü ve İslam Din Öğretisi(ZRLI) dergisi yayımcısı olan Harry Harun Behr’in vurguladığı gibi: “Geçerli din dersi öğretim programları, dünyanın anlamlandırılması ve hikmetin oluşmasının* [din öğretiminin] önemli amaçları olduğunu açık ve net bir şekilde ortaya koymaktadır. Şu halde bu amaçlar, Müslüman öğrencilerin bazı kabiliyetlerinin gelişmesini sağlamalıdır. Örneğin bu öğrenciler muhtar bir şekilde dini kaynaklarla haşır neşir olabilmelidir. Böylelikle bu öğrenciler yakın durma ve mesafe koyma bağlamında din dersinde muhtar öznelerdir.”¹⁰

Yaşam ve öğrenme mekanı olan okulda din dersi, ne tabii olarak ailede cereyan eden dini sosyalleşmeyi ne de dini cemaatteki yaşamı hedefler. Okuldaki din

* Çevirmen Notu: Burada “die Herstellung von Sinn” ifadesinin tercümesinde “sebeptonuç ilişkisinin üretilmesi” yerine “hikmetin oluşması” ifadesi tercih edilmiştir.

¹⁰ Harry Harun Behr, “Die anderen fünf Säulen des Islam. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts”, *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI)*, 2 (2008), s. 7-15.

dersinde amaçlanan daha çok çocuklara ve gençlere dini yönden kendini ifade edebilme imkanı sağlamaktır. Yani bu çocuk ve gençlerin, derinliğine kendi dini sorularını sorabilmesi, dini bağlamdaki cevapları tanıyabilmesi ve bunu öğretim teorisi gereklerince tartışabilmesi anlamına gelir.

“2008’de düzenlenen Alman İslam Konferansı, Almanca İslam din dersinin verilmesini oy birliği ile tavsiye etti ve eğitim bakanları konferansı da bu dersin uygulamaya geçirilmesi bağlamında görev tevdi etti. Bu durum kanımca uyum ve barış çalışması bağlamında önemli bir katkı olarak anlaşılmalıdır. Osnabrück’de profesör olarak çalıştığım dönemlerde İslam din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve imamlara hizmet içi eğitim verilmesi amacıyla kurulan, Hristiyan ve Müslüman öğrenciler arasında gerçekleştirilen diyalog toplantılarına şahit oldum. Bu diyaloglar diğer bir dini, kendi dindarının perspektifinden öğrenmek bağlamında oldukça heyecan vericiydi. Öte yandan bu toplantılar, o dinin mensubu olmayan şahısların söz edilen din hakkındaki düşüncelerini tekrar gözden geçirmeleri anlamında da oldukça ilgi çekiciydi. Bu bağlamda öğrenilen diğer bir önemli husus da şudur: Biz teolojik içerik bağlamında ortak bir noktaya gelmek zorunda değiliz ama tam ve eksiksiz olarak bir diğerimize saygı duymak zorundayız!”

“*Küreselleşme Bağlamında Okulda Din Eğitimi*” benim için kendi durduğu noktayı açıklamak ama buna ilaveten kendi kendine yeni bakış açıları arayışı içinde bulunmak demektir. Bildiğimiz gibi bu diğer duruşlarla yapıcı bir tartışma muhabeccesinde daha iyi ve daha kolay gerçekleşebilir. Dinlerarası diyalog anlamına gelen bu husus, öğretici bir karşılaşmayı ifade eder!

Bu bağlamda mezhep merkezli din dersine ilaveten bu ikisi arasında mezheplerarası ve dinlerarası diyalog yönelimli bir konseptin de oluşturulması gerekir. Eğer biz yeterince müsaade eder ve teşvik edersek çocuklar kendi perspektiflerini oluşturabilir, bütünüyle dinlerarası diyalogu gerçekleştirebilirler. Bu bağlamda aşağıdaki bilimsel tecrübemi sizinle paylaşmak istiyorum.

İslam din dersi öğretmenin ve müslüman öğrencilerinin de katıldığı bir ilkokuldaki Protestan din dersinde, çocuklarla sonsuz hayatla ilgili bir görüşme yapma imkanına sahip oldum. Burada dikkatimi çeken şey Müslüman çocukların ailelerinden dini bilgileri (Kuran bilgisi de dahil) öğrenmiş olmalarıydı. Buna ilaveten onlar ailelerinden edindiği dini sosyalleşme neticesinde sonsuz hayata ilişkin inançlarını da dile getirebiliyorlardı. Yukarıda sözü edilen, öğretilen ve yaşanan inanç bağlamında Hristiyan çocukları Müslüman çocuklarına göre daha az

bilgiye sahiplerdi. Sonuç olarak, makalemi bitirirken yukarıda ifade ettiğim öğrenci-öğretmen görüşmesinden kısa bir bölümü dinlerarası vizyon olarak sizinle paylaşmak isterim:

Ben: Ben ilgimi çeken şu soruyu size sormak istiyorum. Hristiyanlara ne olacak, Hristiyanlar da cennete girecek mi? Ne dersiniz?

Esra: Sadece bir tek Allah ve bir tek cennet var. Hristiyanlar da oradalar.

Ali: Evet, Türkler ve Almanlar orada beraberler, ancak orada ayrı ayrı oturuyorlar.

Ben: Nasıl yani? Tam olarak anlayamadım. Farklı cennetlerde mi?

X: Hayır sadece bir tek cennet var ama birçok ev mevcut. Onlar birbirlerinden hoşlanıyorlar.

L: Yani bizlerin Hristiyanlarla beraber sonsuz hayatta [öteki dünyada olacağını mı düşünüyorsunuz]?

X: Tabii, sadece tek bir Allah var, bu durumda beraber olmak zorundayız. Zaten sadece bir tek cennet var.

X:ve tek bir cehennem.

X: Evet, kötüler cehenneme girerler. Bu herkes için geçerlidir. Hristiyanlardan olan kötüler de (baş parmağı ile aşağıya doğru el işareti). İyiler (baş parmağı ile yukarıya doğru el işareti).

Esra: Evet, tabii, birbiri ile iyi anlaşanlar cennette de birbiriyle iyi anlaşır, diğerleri ise cehennemi boylarlar.

Ben: Aaa, çok ilginç. Sen bunun, bizim dünyada birbirimizle nasıl anlaşığımızla ilgili olduğunu düşünüyorsun.

Esra: Tabii ki, cennete sadece birbirleriyle anlaşanlar ve bunu isteyenler girer.

Ben: Farklı olmalarına rağmen Allah Hristiyanları ve Müslümanları aynı cennete nasıl koyabilir?

Ali: Hayır, bunların hepsi de insan, O tüm insanlara böyle davranıyor!

Ben: Bana inancınızı böyle güzel bir şekilde anlattığınız için teşekkür ederim. Zaten ben de kendi sınıfımdaki Hristiyan çocuklarına Müslümanların da cennete girip girmeyecekleri hakkındaki inançlarını sordum. Onlar da bana sizin gibi “Evet” cevabını verdiler.

Kaynakça

- Behr, H. H., “Die anderen fünf Säulen des Islams. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts”, *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam*, 2008, s. 7-16. http://www.izir.de/images/docs/ZRLI_08_02_2_Heft_4.pdf (Erişim Tarihi: 19.11.2013)
- Bertelsmann Vakfı . (Yazar: Pickel, G.), Religionsmonitor. Religiosität im internationalen Vergleich, Gütersloh 2013.
- Buber, M., *Die Erzählungen der Chassidim* (12. baskı), Manesse Bibliothek der Weltliteratur, Zürich 1992.
- Bucher, A. A., & Büttner, G. (Diğ.), “*Mittendrin ist Gott*”: *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod* (2. baskı), Calwer, Stuttgart 2002.
- Calvino, İ., *Die unsichtbaren Städte* (8. baskı), DTV, München 1996.
- Grewe, H., Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht. RpB 26, 1990.
- Ritter, W. H., “Konfessionelle Gastfreundschaft”, Ein Modell zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, 2012, 7(16).
- Schlag, T. & Schweitzer, F., *Jugendtheologie: Grundlagen - Beispiele - kritische Diskussion*. Neukirchener, 2012.
- Schröder, B., *Religionspädagogik*, Mohr Siebeck, Tübingen 2012.

Position Und Dialog. Zur Zukunft Des Religionsunterrichts Im Gesellschaftlich Pluralen Kontext

*Prof. Dr. Elisabeth Naurath**

1. Religionspädagogik als Friedenspädagogik

Religionspädagogik im Kontext der Globalisierung': Lassen sie mich – vielleicht unerwartet – mit einem Wort der Bibel beginnen:

In Psalm 139 heißt es: „Nähme ich Flügel der Morgenröte und bliebe am äußersten Meer, so würde auch dort deine Hand mich führen und deine Rechte mich halten.“

Mit diesem Eingangsvotum des Psalmbeters vor nahezu drei tausend Jahren möchte ich zeigen, dass der Gedanke der Globalisierung nicht neu ist: wer glaubt, glaubt umfassend, grenzenlos, global und universal. Es gibt kein Ende der Wirkmacht, der Gnade und Nähe Gottes –egal wo wir sind, wohin wir reisen, denn es ist uns zugesagt: „auch dort wird deine Hand mich führen“. Vermutlich ist dies ein starkes Verbindungselement zwischen den Religionen und Konfessionen, dass eben der Glaube als Beziehungsgeschehen zu Gott nicht an der eigenen Haustüre oder an der Landesgrenze sein Ende findet, sondern darüber hinaus geht – auch wenn dort in der Ferne oder in der Fremde Gott anders gesehen, angebetet, geglaubt und gelehrt wird. Demnach handelt es sich um zwei unterschiedliche Perspektiven: mein Glaube an die grenzüberschreitende, in gewisser Weise global geltende Nähe Gottes auf der einen Seite und die globale Erfahrung von Glauben, Glaubensformen und –traditionen, die phänomenologisch betrachtet sehr differierend und damit plural sind. Mit beidem hat auch unser Thema ‚Religionspädagogik im Kontext der Globalisierung‘ zu tun: religionspädagogisches Handeln ist auf den Kontext bezogen und damit oftmals sehr durch die lokalen Gegebenheiten der Religion - vor Ort sozusagen - bestimmt, auf der anderen Seite heißt Religionspädagogik in Zeiten der Globalisierung, dass

* Universität Augsburg, elisabeth.naurath@phil.uni-augsburg.de

die unterschiedlichen Sichtweisen auf Religion und Umgangsweisen mit Religion auf die kontextuell bestimmten religiösen Bildungsprozesse Einfluss haben.

Bleiben wir daher noch etwas in der Vogelperspektive:

Würden wir auf der Spurensuche nach Religion über die ganze Welt hinwegfliegen, ergäbe sich ein sehr plurales Bild. Wir sehen: Während in manchen Kontinenten wie Nord- und Südamerika oder Afrika die Bedeutung der Religion für den Einzelnen wie die Gesellschaft stark ansteigt, haben wir in Europa seit einigen Jahrzehnten einen auffallenden Relevanzverlust der Religion zu verzeichnen. Der Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung von 2013 konstatiert: „Werte von über 50% Hochreligiöse wie in der Türkei. Juden sind nur im außereuropäischen Raum (Brasilien, Indien und USA)“.¹¹

Demgegenüber hat die Zahl der Menschen in Europa, die sich als nicht oder wenig religiös einschätzen, ein bedeutsames Niveau erreicht.¹² Selbstverständlich hat dies auch Auswirkungen insbesondere auf die christliche Religionspädagogik, die in einem Kontext des Relevanzverlusts – vor allem bedingt durch Rationalisierungs- und Säkularisierungsprozesse – mit größeren Vermittlungsproblemen zu kämpfen hat. Andererseits sehe ich die Legitimationskrise als große Chance: es geht um die Konzentration aufs Wesentliche, um die Legitimation des nicht mehr selbstverständlich Hinzunehmenden und damit auch um einen konstruktiv-kritischen Diskurs, der die Plausibilität religiöser Bildung zu erweisen sucht.

Dies – wenn ich die Kreise meines Vogelflugs nun enger ziehe und von Deutschland spreche – im Kontext wachsender religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung, der die Notwendigkeit einer gelingenden Verständigung zur Bewahrung des sozialen Friedens deutlich macht.

Denn Ergebnisse der so genannten Vorurteilsforschung zeigen, dass negative Bilder, Stigmatisierung und auch Diskriminierung von Menschen anderer Religionen abnehmen, wenn Möglichkeiten der Begegnung und des Dialogs geschaffen werden.

¹¹ Vgl. Bertelsmann-Stiftung (Hg.), Religionsmonitor. Religiosität im internationalen Vergleich, Gütersloh, 2013, S. 16.

¹² Ebd., s. 19.

Wenn wir im Rahmen interreligiösen Lernens schon Kinder in Gesprächssituationen mit anderen Religionen bringen, haben wir aus entwicklungspsychologischer Perspektive sehr gute Chancen, das Entstehen von Vorurteilen, die sich erwiesenermaßen in Deutschland vor allem durch die Medien gegenüber ‚dem Islam‘ etablieren, zu vermeiden oder zu mindern.

Der friedenspädagogische Impuls interreligiösen Lernens muss meines Erachtens das Vorzeichen einer Religionspädagogik im Kontext der Globalisierung sein. Sicherlich wird dessen Umsetzung für die jeweiligen regionalen und damit auch gesellschaftspolitischen Kontexte unterschiedlich zu gestalten sein. Auch der theologische Hintergrund der jeweiligen Religion spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Doch dies ändert nichts daran, dass Religionspädagogik von seinem Selbstverständnis her auch immer Friedenspädagogik zu sein hat. Die Verbindungslinie ist meines Erachtens der bildungstheoretische Anspruch nach dem prägnanten Motto: Religion braucht Bildung und Bildung braucht Religion.

2. Religion und Bildung

Warum ist religiöse Bildung in der Schule wichtig?

Ich möchte mich im Folgenden auf den deutschen Kontext beziehen, in dem die Legitimation eines christlich-konfessionell ausgerichteten, d.h. eben hier katholischen bzw. evangelischen Religionsunterrichts gegenwärtig stark in Zweifel gezogen wird:

2.1 Soll der RU abgeschafft werden?

Im Novemberheft 2011 der populärwissenschaftlichen Kinder- und Jugendzeitschrift Geolino wurde die Frage gestellt: Sollte Religionsunterricht abgeschafft werden? Begleittext: In manchen Ländern wie Großbritannien oder Norwegen steht längst eine neutrale Religionenkunde statt christlichem Unterricht auf dem Stundenplan. Was meint ihr dazu? Immerhin 64% der befragten Schüler sind gegen die Abschaffung, 20 % unentschieden und 16% votieren gegen den RU. Doch abgesehen von diesem deutlichen Pro-Reli-Ergebnis – was

POZİSYON VE DİYALOG:DİN DERSLERİNİN ÇOK ÇEŞİTLİ TOPLUMLARDAKİ GELECEĞİ
POSITION UND DIALOG. ZUR ZUKUNFT DES RELIGIONSUNTERRICHTS IM
GESELLSCHAFTLICH PLURALEN KONTEXT

wird an der Fragestellung deutlich? Käme man auf die Idee, den Mathe-, Biologie- oder Musikunterricht derartig in Frage zu stellen? Wohl kaum. Vielmehr signalisiert der öffentliche Diskurs, dass der Wind gegen den Religionsunterricht rauer und der Legitimationsdruck zur Behauptung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen härter wird.

Zwei Kinderäußerungen, die für den RU votieren als Beispiel:

a) Ein Junge, 9 Jahre alt: Mir macht der Religionsunterricht großen Spaß, weil ich einen sehr netten Lehrer habe, der uns viel von Gott erzählt. Ich finde es sehr wichtig, dass auch Kinder, die zuhause davon nicht hören, so zum Glauben finden können.

b) Ein Mädchen mit 14 Jahren: Im Reli-Unterricht geht es nicht nur um Glauben und Gebete, sondern auch um das Kennenlernen anderer Religionen und das Verständnis füreinander. Viele Themen werden aus christlicher oder religiöser Sicht angesprochen. Das ermöglicht einen Austausch untereinander. Die Abschaffung des Religionsunterrichts würde Schülern diese Möglichkeit nehmen.“

Mit diesem letzten Statement sind wir bei der Kernfrage für den heutigen Religionsunterricht: welche Aufgabe hat religiöse Bildung im offensichtlichen Kontext einer gesellschaftlichen Pluralisierung der Lebens- und Glaubensformen, die auch vor der Schule nicht halt macht? Anders gefragt: Ist der konfessionelle RU noch ein Modell für die Zukunft „angesichts einer religiös bunt gewordenen Landschaft und angesichts veränderter religiöser Partizipationsverhältnisse unserer Schülerschaft und (auch, E.N.) der Lehrkräfte“?¹³

In Deutschland ist der RU das einzige schulische Unterrichtsfach, das im Grundgesetz verankert ist: Nach Art. 7 Abs. 3 ist der „Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen (...) ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den

¹³ Ritter, Werner H.: ‚Konfessionelle Gastfreundschaft‘ – Ein Modell der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In: Gymnasialpädagogische Materialstelle Bayern (Hg.): Arbeitshilfe für den evangelischen RU am Gymnasium. Folge 2012, 7-16, 7.

Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Damit haben wir in fast allen Bundesländern einen christlich-konfessionellen Religionsunterricht.

Allerdings: Bei Entstehen des Grundgesetzes 1949 lag die Kirchenmitgliedschaft bei einer der beiden christlichen Konfessionen (evangelisch und katholisch) bei 95 %, heute liegt sie bei knapp 60%.

Wir haben demnach eine deutliche Veränderung des gesellschaftlichen Kontextes, die es nötig macht, sich in Sachen konfessioneller RU nicht nur ‚wie gehabt‘ auf Rechtspositionen rückzubeziehen, sondern danach zu fragen, ob und wie Religionsunterricht in der heutigen gesellschaftlichen Situation für Heranwachsende gewinnbringend sein kann.

2.2 Zunehmende (auch religiöse!) Pluralität in der Schule

Spätestens seit dem ersten Deutschen Bildungsbericht von 2006 ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche, die einen Migrationshintergrund aufweisen, längst nicht mehr als kleine Minderheit oder gar als zu vernachlässigende Ausnahmererscheinung angesehen werden können. Schon damals wurde festgestellt, dass das Aufwachsen von einem Drittel der Kinder im Alter von 0-6 Jahren von Migrationserfahrungen bestimmt oder zumindest, von den im Ausland geborenen Elternteilen her, davon beeinflusst war. Inzwischen ist dieser Anteil weiter angewachsen. Und die Kinder, die damals noch im Elementarbereich zu finden waren, sind längst in die Schule eingetreten. Der Umgang mit Pluralität zählt heute zu den Grundvoraussetzungen und zur zentralen Herausforderung schulischer Arbeit.

Die Situation des Religionsunterrichts stellt sich jedoch widersprüchlich dar. Auf der einen Seite wird, gerade angesichts der zunehmenden Multireligiosität, von einer deutlich zunehmenden Relevanz religiöser und interreligiöser Kompetenzen ausgegangen. Auf der anderen Seite scheint die religiöse Vielfalt vor allem die Konfessionalität des Religionsunterrichts und damit nicht selten die Notwendigkeit religiöser Bildung überhaupt in Frage zu stellen. Hinsichtlich der im Grundgesetz Art. 4 festgeschriebenen Religionsfreiheit muss eben immer beides im Blick sein: die negative Religionsfreiheit, d.h. ich habe immer die Freiheit, zu allen religiösen Angeboten ‚Nein‘ zu sagen –konkret mich in dem verfassungsrechtlich garantierten Alternativfach Ethik anzumelden. Andererseits aber

haben alle Heranwachsenden auch eine positive Religionsfreiheit: Das heißt – Kinder und Jugendliche brauchen auch Räume, Zeiten und Ansprechpartner für ihre religiösen Fragen und auf dieser Basis auch die Ermöglichung des Ausdruck etwaiger religiöser Überzeugungen. Insofern bedarf es einer.

2.3 Differenzsensibilität als Herausforderung für die schulische religiöse Bildung

Lassen Sie mich mit einer kleinen Geschichte über Marco Polo beginnen: Wir sehen eine alte Brücke vor uns. Marco Polo beschreibt diese Brücke, Stein für Stein. "Welches ist der Stein, der die Brücke trägt?" fragt Kublai Khan. "Die Brücke wird nicht durch den einen oder anderen Stein getragen", antwortet Marco, "sondern durch die Kurve des Bogens, den sie bilden." Kublai Khan sagt nichts, denkt nach. Dann fügt er hinzu: "Warum über Steine sprechen. Nur der Bogen interessiert mich." Polo antwortet: "Ohne Steine existiert der Bogen nicht."¹⁴

So wie ohne die einzelnen Religionen und Glaubensrichtungen das Phänomen menschlicher Religiosität nicht beschreibbar wäre, so besteht jede Religionsgemeinschaft eben aus menschlichen Individuen. Anders gesagt: selbstverständlich ist das Ganze immer mehr als die Summe seiner Teile, doch: es bedarf jedes einzelnen Teils, um das Ganze zu bilden. Und damit steht auch jedes einzelne Teil für sich in seiner vollen Wertigkeit.

Ich möchte mit der Forderung nach einer Differenzsensibilität den Blick auf die Teile lenken und sehe gerade hierin eine Chance für das Ganze. Neigen wir doch bei dem großen Thema ‚Dialog der Religionen‘ dazu, uns immer ganz große homogene Blöcke vorzustellen, die auf fest definierten Standpunkten einander begegnen. Doch dem ist nicht so: es gibt nicht den Islam oder das Christentum. Eine derartige Reduzierung verkennt vielmehr die Komplexität der Erscheinungs-, Glaubens- und religiös geprägten Lebensformen. Vielmehr benötigen wir Möglichkeiten und Formen der Begegnung und des Dialogs zwischen christlich, muslimisch, jüdisch oder anders glaubenden Menschen.

¹⁴ Italo Calvino 1996, Die unsichtbaren Städte. München, 8.Aufl.

3. Position und Dialog oder: Wie viel konfessionelle Position braucht der interreligiöse Dialog?

Es geht beim Dialog um Authentizität, d.h. dass ich als Person im Hier und Jetzt – so wie meine Situation eben gerade ist – Position beziehe. Das muss nicht bedeuten, dass ich für alle Zeiten diese Position vertrete, aber jetzt gerade denke und fühle ich, wie ich es eben dann auch zum Ausdruck bringen. Insofern ist es mir wichtig, die Bedeutung einer eigenen Positionierung als Voraussetzung eines gelingenden Dialogs kenntlich zu machen. Anders gesagt: wenn ich nicht deutlich machen kann, wo ich stehe, kann mein Gegenüber bzw. Gesprächspartner auch nicht in eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit mir treten.

Ausgehend von einer selbstreflexiven Positionierung sind grundlegende Fähigkeiten des Dialogs: a) Zuhören im Sinne einer Offenheit für die Position des Anderen. Hierbei ist b) das Respektieren der fremden Position zentral, d.h. dass ich versuche, von Wertungen, Vorurteilen und Beeinflussungen abzusehen bzw. mir selbstkritisch darüber Rechenschaft abzulegen, welche Vorurteile mich möglicherweise beeinflussen. c) Das Ausdrücken meiner eigenen Wahrheit – ohne in eine Fixierung im Sinne einer Absolutsetzung meiner Wahrheit als einer universal geltenden Wahrheit zu verfallen.

Zusammen: ein gelingender Dialog braucht also zwei Seiten – ein Ich und ein Du – und einen konstruktiven Raum dazwischen. Das Hören ist so wichtig wie das Sprechen. Unabdingbar die Wertschätzung, die die Sichtweise des Gegenübers nicht abwertet oder verurteilt, sondern als Denk- und Gefühlsmöglichkeit an sich heranlässt. Im Respektieren dieser anderen Sichtweise als einer möglichen Perspektive konstruiert sich eine neue Wirklichkeit, die nicht nur mir selbst auf dem Weg der Selbstreflexion – in der Form des Aus-einander-setzens – zur eigenen Klärung der Position verhilft, sondern zugleich ein Klima der friedlichen Akzeptanz von Verschiedenheit mit Entdeckungsspielräumen für mögliches Gemeinsames schafft.

Doch wie kann ein interreligiöser Dialog im ‚Tal der Ahnungslosen‘ aussehen? Gemeint ist die Problemanzeige, dass viele – vor allem christliche Kinder und Jugendliche – in Deutschland keine religiöse Sozialisation mehr erfahren haben und ihnen insofern keine religiöse Positionierung möglich ist? Wie kann man

miteinander Toleranzfähigkeit lernen, wenn man kaum oder wenig religiöse Sprachfähigkeit besitzt? Reicht es aus, auf religionskundlicher Ebene zu wissen, dass der Islam fünf Säulen hat? Oder was verändert sich in dialogischer Hinsicht, wenn mir eine Muslima erzählt, welche spirituellen Impulse sie aus dem Ramadan zieht, wie es sich anfühlt, im Sommer den ganzen Tag nichts zu essen und zu trinken, aber dafür abends eine wunderbare festliche Gemeinschaft zu erleben?

Im Blick auf die Zukunft des Religionsunterrichts möchte ich diese Frage noch grundsätzlicher stellen: Reicht unserer Gesellschaft eine religionswissenschaftliche Grundausbildung oder wünschen wir unseren Kindern, dass sie in und für ihre Identitätsentwicklung einen Raum und einen Ort finden, um genuin religiöse Fragen nach dem Woher und Wohin ihres Lebens zum Ausdruck bringen zu können? Kann man gar mit Friedrich Schweitzer mit Blick auf die anthropologischen Fragen von einem ‚Recht des Kindes auf Religion‘ sprechen? Ein Recht, danach zu fragen, worauf ich mich letztlich in meinem Da-Sein rückbeziehe – denn das heißt Religion in der Ableitung von re-ligare? Heißt das Recht auf Religion auch, dass es nicht nur um ein Wissen und Tun, sondern auch ein Bestimmtheit des Gefühls geht? Mit Schleiermacher um ‚Sinn und Geschmack fürs Unendliche‘? Oder mit Tillich gesprochen: Ein Recht, dem auf der Spur zu sein, was mich unbedingt angeht? Sie merken: religiöse Bildung meint eine tiefere Entdeckungsreise an die Grenzen des Lebens, des Wissen-Könnens, des Verstehens... Was bedeutet es für junge Menschen, sich im Religionsunterricht mit den Themen ‚Sterben und Tod‘ zu beschäftigen? Einerseits ein realitätsbezogenes Todeskonzept zu entwickeln und andererseits auch nach der Möglichkeit eines ewigen Lebens fragen zu dürfen. Was bewirkt die Begegnung mit biblischen Wunder- als Hoffnungsgeschichten? Wie relevant ist es für ein Kind, im Zuge der Entwicklung eines eigenen Weltverständnisses nicht nur einen Wirklichkeits-sinn, sondern auch einen die Wirklichkeit (und damit auch immer das Vorfindliche, Begrenzte) überschreitenden Möglichkeitssinn zu verfeinern? Was wäre unsere Politik, wenn es keine religiös fundierten Werte, Ideale oder Visionen auf ein Mehr an Gerechtigkeit und Frieden gäbe?

Sie sehen: Ich komme damit zu meinem letzten, aber entscheidenden Punkt: einem entschiedenen Plädoyer für den verfassungsrechtlich verankerten konfessionellen Religionsunterricht – übrigens für alle vorfindlichen Religionen, der – abgesehen von ganz wenigen Metropolen in Deutschland, die eine lokale Ausnahme darstellen - nicht nur zukunftsfähig, sondern auch zukunftsweisend ist.

4. Religionsunterricht mit dem Bildungsziel Pluralismusbefähigung

4.1 Religiöse Bildung als Weg zu einer prozessoffenen Positionierung

Lassen Sie mich mit einer kurzen chassidischen Geschichte beginnen:

Rabbi Sussja pflegte auf seinen Wanderungen von Ort zu Ort den Menschen zu sagen:

„Ich fürchte mich nicht davor, keine Antwort zu finden, wenn ich nach meinem Tod vom Allmächtigen / höchsten Richter gefragt werde: ‚Sussja, warum warst du deinem Volk nicht ein so großer Führer wie Mose oder ein so feuriger Prophet wie Elija oder ein so berühmter Schriftgelehrter wie Rabbi Akiba?‘

Aber ich fürchte, dass meine Worte verstummen, wenn ich gefragt werde: ‚Sussja, warum bist du nicht Sussja geworden? Warum hast du dich entfernt von dem Bild, nach dem ich dich geschaffen? Warum bist du mit deinen Anlagen und deinen Gaben dir so fremd, so unähnlich geworden?‘¹⁵

Diese kurze Erzählung illustriert meines Erachtens folgendes für die religiöse Bildung elementare theologische Voraussetzung: Vor Gott müssen wir nicht erst jemand werden, sondern wir sind schon wer! So wie wir sind, sind wir von Gott geliebt. Dies begründet unsere Freiheit. Schlagwortartig bringe ich hier den Zusammenhang von evangelischer Rechtfertigungstheologie und Bildungstheorie auf den Nenner. Bildung ist als Selbst-Bildung zu verstehen: Werde, der du bist, denn so bist du von Gott angenommen und geliebt.

Religionspädagogisch bedeutet dies: Religiöse Fragen von Kindern eröffnen einen Raum, der ihnen zugesteht, Wirklichkeiten und Möglichkeiten miteinander auszuloten und zu vorläufigen, aber eigenständigen Antworten zu kommen. Vorschnelle Belehrungen durch Erwachsene brechen diesen Bildungsprozess ab und fördern eher die Orientierung an Autoritäten als das eigene Reflektieren und kritische Hinterfragen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Fragehaltung der Kinder zu fördern und ihre

¹⁵ Nach Martin Buber, Die Erzählungen der Chassidim (1949). Zürich ¹²1992, 394.

Antworten insofern wertzuschätzen, als sie selbsttätig ihrem Glauben nachdenken. Dies bedeutet, Kinder als theologisch ernstzunehmende Subjekte zu respektieren. Der für die christlicher Religionspädagogik zu verzeichnende Perspektivenwechsel – hin zu einer Kinder- und Jugendtheologie setzt in der Praxis den Anspruch um, dass Heranwachsende nicht länger nur Adressaten theologischer Inhalte sind, sondern in ihrem eigenständigen Theologisieren als Gesprächspartner ernst genommen werden. Das Recht auf religiöse Bildung heißt: das Recht auf theologisches Denken, auf theologische Gespräche und auf die Vermittlung theologischer Bildungsgehalte.

„Subjektwerdung fördern‘ als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns“¹⁶ ist – wie gesehen – bildungstheoretisch verankert und will Heranwachsende dazu befähigen „religiös relevante Fragen ihrer Lebensführung und –deutung als solche zu identifizieren und ihnen selbsttätig nachzugehen“.¹⁷ Es geht daher nicht nur und in erster Linie um die Vermittlung von Inhalten, es geht auch didaktisch nicht nur darum, gelungene Anknüpfungspunkte für Lehrintentionen und Kompetenzentwicklungsziele zu suchen, sondern darum, die Kinder bzw. Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen. Antworten sind nur dann sinnvoll, wenn wirklich Fragen gestellt wurden, Deutungen sind nur dann interessant, wenn sie mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Verbindung gebracht werden können, Diskussionen führen nur dann weiter, wenn jeder ein Recht hat, seine Vorstellung zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen.

Der gegenwärtig in der Religionspädagogik diskutierte Ansatz des gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendliche¹⁸ impliziert eben diesen Vorzeichenwechsel von einer Vermittlungs- zu einer subjektorientierten Didaktik. Sowohl im Umgang mit biblischen Texten wie auch theologischen Themen werden eigene Deutungen der Heranwachsenden ermöglicht, gemeinsam bearbeitet und theologisch reflektiert. Ausgangspunkt ist hierbei eine pädagogische Haltung der Wertschätzung, die auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden eine Anerkennung und Achtung des Subjekts zum Tragen kommen lässt, die für den schulischen Kontext in

¹⁶ Vgl. Schröder, B.: Religionspädagogik. Tübingen 2012, 232ff.

¹⁷ Ebd., 239.

¹⁸ Vgl. die seit 2002 erscheinenden Jahrbücher für Kindertheologie (hg. v. Bucher, A. A./Büttner, G./ Freudenberger-Lötz, P. /Schreiner, M., Stuttgart (Calwer Verlag) und den aktuellen Diskurs zur Jugendtheologie z.B. Schlag, Th./ Schweitzer, F. (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen - Beispiele - Kritische Diskussion. Neukirchen 2012.

gewisser Weise einzigartig ist. Denn trotz eines inhaltlich-theologisch bestehenden Bildungsgefälles können die Zugangswege der Schülerinnen und Schüler als Ausdruck ihrer Sinn-Suche nach Subjektwerdung gewürdigt werden. Diese Erfahrung scheint mir aufgrund der genannten Kriterien eine unabdingbare Voraussetzung zur Werte-Bildung!

4.2 Religiöse Bildung als Weg zur Dialog- und Toleranzfähigkeit

Wie bilden sich Werte? Werte, die sich im Selbstkonzept der Schüler und Schülerinnen so verankern, dass sie zu dezidierten Einstellungen respektive Haltungen werden?

Die für eine ethische Bildung charakteristische Problemlage der Gegenwart lässt sich nicht als Wissensdefizit ausmachen, sondern vielmehr als wachsende Orientierungslosigkeit angesichts einer Wissensexplosion, die auch und vor allem Heranwachsenden via ‚Neue Medien‘ jederzeit zur Verfügung steht. Könnte es sein - wie Grewe es formuliert - , dass „sich in unserem Lebensraum ein Wertewandel und Normenabbau vollzogen hat, der insbesondere die Generation unserer Kinder in eine Sinn- und Glaubenskrise stürzt?“¹⁹ Eingebettet in den historischen Kontext der europäischen Aufklärung habe das Vernunftprinzip zu einer radikalen Technisierung (bis hin zur Technokratie) unserer Lebenswelten geführt, so dass sowohl ein allgemeines Unbehagen an der Kultur als auch die aus den technischen Möglichkeiten erwachsenden ethischen Konflikte heute zu einem eindringlichen Ruf nach einem Mehr an Ethik führten. Doch: Warum ist gerade der Religionsunterricht so wichtig zur Werte-Bildung?

Religiöse Werte-Bildung ist in einem konstruktiven Zusammenspiel von Emotion und Kognition zu sehen, denn es geht nicht nur um ein Wissen und Für-Wahr-Halten von Werten, sondern auf der Basis einer Gottesbeziehung um eine durchaus auch emotional verstandene Beziehungsstruktur, die ausgehend von Gottes Liebe die Liebe zu sich selbst, zum Nächsten und zur Welt bzw. Umwelt zu leben versucht. Ein Zuwachs an kognitiven Erkenntnisinhalten führt selten zu Verhaltensänderungen, wie wir alle aus eigenen Erfahrungen wissen und wie dies beispielsweise für die Umweltbildung verifiziert wurde. Nie war der

¹⁹ Grewe, H.: Zur Diskussion um die ethische Erziehung im Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht. In: RpB 26 (1990), 40.

POZİSYON VE DİYALOG:DİN DERSLERİNİN ÇOK ÇEŞİTLİ TOPLUMLARDAKİ GELECEĞİ
POSITION UND DIALOG. ZUR ZUKUNFT DES RELIGIONSUNTERRICHTS IM
GESELLSCHAFTLICH PLURALEN KONTEXT

Kenntnisstand in Sachen Umweltethik so hoch und doch wird er selten so umgesetzt wie es verstandesmäßig angesagt wäre. Die Kluft zwischen Wissen und Tun liegt im Gefühl! Zur Umsetzung ethischer Maßstäbe kann und darf die motivationale Ebene nicht ignoriert werden. Auf den Punkt gebracht: Ein ethisches Lernen ohne die Einbeziehung emotionaler Lerndimensionen verliert an Subjektbezug und damit an Bildungsrelevanz. Meines Erachtens gilt es daher, gerade im Blick auf die Werte-Bildung den Zusammenhang zwischen Denken und Glauben, Verstehen und Gefühl, Theorie und Praxis stärker zu sehen.

Dies heißt aber nicht: es geht um ‚Religionen in der Schule‘, sondern um Begegnungsmöglichkeiten zwischen ‚Religiösen Subjekten in der Schule‘, kurz um ‚Interreligiösen Dialog in der Schule‘.

Meine Überlegungen sollen sich am aktuellen Phänomen einer langsam, aber stetig wachsenden Einführung des Islamischen Religionsunterrichts nach Art 7.3 in Deutschland orientieren. Nach einer nun mehr als 50 Jahre währenden dauerhaften Präsenz von Musliminnen und Muslime in Deutschland wird sehr allmählich, aber endlich in manchen Bundesländern Islamischer Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach eingeführt.

Um jedoch nicht nur 10.000 sondern die ca. 300.000 muslimischen Schüler in Deutschland zu unterrichten, braucht es eine professionelle universitäre islamische Lehramtsausbildung.

Die Voraussetzungen hierfür sind mehr als erfüllt wenn beispielsweise in der Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI) der Herausgeber Harry Harun Behr, Professor für Islamische Religionslehre an der Universität Nürnberg betont: „Die gültigen Lehrpläne für den Islamischen RU lassen kaum Zweifel daran, dass die Deutung von Welt und die Herstellung von Sinn zu seinen Zielkoordinaten gehören, und zwar im Sinne der Kompetenzen muslimischer Schülerinnen und Schüler. Sie müssen einüben können, was dazugehört, zum Beispiel den selbstverantworteten Umgang mit Quellen. Sie sind, was ihre religiösen

Entscheidungen angeht, autonome Subjekte. Sie haben das Recht, ihren Standpunkt im Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz zum Islam als Unterrichtsgegenstand selbst zu bestimmen.“²⁰

Islamischer Religionsunterricht am Lern- und Lebensort Schule kann und soll damit weder religiöse Sozialisation, die natürlicherweise im Elternhaus stattfindet, nachholen noch das religiöse Leben der muslimischen Gemeinde ersetzen. Vielmehr geht es im schulischen Religionsunterricht darum, den Kindern und Jugendlichen Raum zu geben, eine religiöse Sprachfähigkeit zu entwickeln. Das heißt, ihre zutiefst eigenen religiösen Fragen stellen zu dürfen, Antworten aus ihrem religiösen Kontext kennenzulernen und mit bildungstheoretischem Anspruch zu diskutieren.

Dass im März 2008 die Deutsche Islam-Konferenz die Einführung islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache einstimmig empfohlen und die Kultusministerkonferenz mit der Umsetzung beauftragt hat, ist m. E. ein wichtiger Beitrag zur Integrations- und damit Friedensarbeit. Als Osnabrücker Professorin konnte ich in Verbindung zur Ausbildung von islamischen Religionslehrkräften und zur Imam-Weiterbildung konstruktive Dialogformen mit christlichen und muslimischen Studierenden kennenlernen. Dieser Dialog ist nicht nur spannend, weil es ein Kennenlernen der anderen Religion aus der erzählten Innenperspektive ist, sondern auch weil man eigene für selbstverständlich gehaltene Überzeugungen im Gespräch neu überdenken bzw. profilieren kann. Etwas viel Wichtigeres wird dabei auch noch quasi im Geschehen gelernt: wir müssen inhaltlich theologisch nicht auf einen Nenner kommen und können uns doch in vollstem Umfang wertschätzen!

„Religionspädagogik in der Schule im Kontext der Globalisierung“ heißt für mich daher einen Standpunkt benennen und doch auch immer weiter auf der Suche nach dem eigenen Standpunkt sein. Dies – das kennen wir alle – kann sogar besser und leichter geschehen – in der konstruktiven Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten, sprich im interreligiösen Dialog als Begegnungslernen.

²⁰ Behr, Harry Harun: Die anderen fünf Säulen des Islam. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts. In: ZRLI 2 (2008), 7-15, 7f.

POZİSYON VE DİYALOG:DİN DERSLERİNİN ÇOK ÇEŞİTLİ TOPLUMLARDAKİ GELECEĞİ
POSITION UND DIALOG. ZUR ZUKUNFT DES RELIGIONSUNTERRICHTS IM
GESELLSCHAFTLICH PLURALEN KONTEXT

Hierzu bedarf es neben dem konfessionellen Unterrichtsangebot immer wieder phasenweiser Kooperation zwischen den Konfessionen und Religionen, die in ihrem Konzept dialogisch ausgerichtet sind.

Dass Kinder hierbei – wenn man sie lässt und darin fördert – eigene Perspektiven entwickeln, die das große Ganze des interreligiösen Dialogs voranbringen kann, möchte ich zu abschließend illustrieren.

Ich hatte die Möglichkeit im Grundschulunterricht mit einer evangelischen Lerngruppe und dann gemeinsam mit dem muslimischen Lehrer auch im islamischen RU die Kinder nach ihren Vorstellungen zum ewigen Leben zu befragen.

Auffallend war zunächst, dass die muslimischen Kinder aus ihren Elternhäusern nicht nur religiöse Kenntnisse (bzw. Korankenntnisse) mitbrachten, sondern auch von der Bedeutung des Glaubens an ein ewiges Leben in ihrer familiären Sozialisation berichten konnten. Hier war bei den christlichen Kindern ein deutliches Desiderat sowohl an gelehrtem als auch an gelebtem Glauben auszumachen. Ich möchte abschließend einen kurzen Auszug aus dem Lehrer-Schüler-Gespräch als interreligiöse Vision darstellen:

Ich: „Ich habe jetzt noch eine Frage an euch, die mich sehr interessiert. Was ist mit den Christen? Sind die auch im Paradies (Jennet)? Oder nicht?“

Esra: Es gibt nur einen Gott und eine Jennet. Die Christen sind auch da.

Ali: Ja die türkischen und die deutschen sind zusammen da, aber wohnen verschieden.

Ich: Wie, das verstehe ich noch nicht so ganz. In verschiedenen Himmeln.

X: Nein, es gibt nur einen Himmel. Aber viele Häuser. Aber sie mögen sich.

L.: Also ihr denkt, wir werden mit den Christen im ewigen Leben zusammen sein?

X: Na klar, es gibt doch nur einen Gott. Dann müssen sie zusammen sein. Es gibt auch nur einen Himmel.

X: Und eine Hölle.

X: Ja, die Bösen kommen in die Hölle. Das passiert mit allen so. Auch die Christen-Bösen runter (Handbewegung abwärts), die Guten (Handbewegung rauf)

Esra. Ja, das ist doch klar. Die sich hier gut verstehen, werden sich auch im Himmel gut verstehen. Die anderen kommen in die Hölle.

Ich: Ach, das ist ja interessant. Du meinst, das hat damit zu tun, wie wir uns hier verstehen.

Esra. Na klar. In den Himmel kommen nur, die sich auch hier verstehen und das wollen.

Ich. Wie kann Gott das machen, dass Christen und Muslime in den gleichen Himmel kommen? Gibt es da keine Unterschiede?

Ali. Nein, es sind einfach Menschen. Er macht es so mit allen Menschen!

Ich. Vielen Dank, dass ihr mir euren Glauben so gut erklärt habt. Ich hab übrigens auch meine christlichen Kinder in der Klasse gefragt, ob sie glauben, dass Muslime auch in den Himmel kommen. Und sie haben ja gesagt. Ganz genau wie ihr.