

**DIE ROLLE DER EVANGELISCHEN
RELIGIONSPÄDAGOGIK
IN DEN RELIGIÖSEN KONFLIKTEN SÜDKOREAS**
DIE EINFÜHRUNG DES DIALOGISCH-INTERRELIGIÖSEN LERNENS
IN SÜDKOREA

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades Dr. theol.
dem Fachbereich Evangelische Theologie
in der Fakultät für Geisteswissenschaften
der Universität Hamburg

vorgelegt von
Kwang Chul Kim
aus Uiwang/Südkorea
April 2015

Erstgutachter: Prof. Ulrich Dehn

Zweitgutachter: Prof. Gordon Mitchell

Tag des Rigorosums: 9.7.2015

INHALTSVERZEICHNIS

1. NOTWENDIGKEIT DER RELIGIONSPÄDAGOGISCHER ANTWORTEN DER SCHULE AUF DIE RELIGIÖSEN KONFLIKTE IN SÜDKOREA	6
2. AUFBAU UND AUFGABE DER ARBEIT	10

TEIL A

DIE RELIGIÖSE SITUATION UND DIE RELIGIÖSEN KONFLIKTE IN SÜDKOREA

1. Die religiöse Situation in Südkorea	12
1.1 Die statistischen Fakten zu den Religionen im Südkorea der Gegenwart	15
1.2 Die Spezifikation der religiösen Situation in Südkorea	19
1.3 Die Analyse der religiösen Situation innerhalb der religionssoziologischen Aspekte	23
1.4 Die Beziehung zwischen der südkoreanischen religiösen Situation und dem religiösen Konflikt	30
2. Die Dialoge zwischen den Religionen in Südkorea	
2.1 Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs	33
3. Die religiösen Konflikte	33
3.1 Die Phänomene der religiösen Konflikte	38
3.1.1 In der politisch geprägten Gesellschaft	49
3.1.2 In der privaten Gesellschaft	44
3.2 Die religiösen Konflikte zwischen Christentum und Buddhismus	46
3.3 Die Gründe der religiösen Konflikte zwischen Christentum und Buddhismus	
3.3.1 Die Analyse der Gründe der religiösen Konflikte innerhalb der christlich-theologischen Positionen	47
3.3.1.1 Die exklusive Tendenz des evangelischen Christentum – ein fundamentalistischer konservativer Glaube	47
3.3.1.2 Die missionsgeschichtlichen Gründe und die signifikante Tendenz zur Macht im evangelischen Christentum	54
4. Fazit	59

TEIL B

DIE ENTSTEHUNG UND ENTFALTUNG DER SCHULRELIGIONSPÄDAGOGIK ANGESICHTS DER PLURALITÄT IN SÜDKOREA

1.	Die Entwicklung der Schulreligionspädagogik	60
1.1	Die Entwicklung der staatlichen Lehrpläne der Schulreligionspädagogik nach der Befreiung von Japan	60
1.1.1.	Der erste Lehrplan (20.4.1954 - 14.02.1963)	64
1.1.2.	Der zweite Lehrplan (15.02.1963 - 13.02.1973), der dritte Lehrplan (14.02.1973 - 30.12.1981)	65
1.1.3.	Der vierte Lehrplan (31.12.1981 - 30.3.1987) und der fünfte Lehrplan (31.3.1987 - 29.06.1992)	68
1.1.4.	Der sechste Lehrplan (30.06.1992 - 29.12.1997)	71
1.1.5.	Der siebte Lehrplan (30.12.1997 - 27.2.2007)	75
2.	Die aktuelle Situation des Schulreligionsunterrichts	79
2.1	Der Religionsunterricht in der juristischen Verankerung	81
2.2	Das Ziel des Religionsunterrichts	84
2.3	Der Unterrichtsinhalt	88
2.4	Das didaktische Kozept	89
3.	Die didaktischen konzeptionellen Überlegungen und Diskurse in der evangelischen Religionspädagogik angesichts der religiösen Pluralität in Südkorea	90
3.1	Die religiöse Pluralität und die Herausforderungen der Religionspädagogik	91
3.2	Die Notwendigkeit der Einführung des interreligiösen Lernens in Südkorea	97
4.	Fazit	99

TEIL C

DIE ENTSTEHUNG UND ENTFALTUNG DER SCHULRELIGIONSPÄDAGOGIK ANGESICHTS DER RELIGIÖSEN PLURALITÄT IN DEUTSCHLAND

1.	Die religiöse Situation in Deutschland	
1.1	Die statistischen Fakten zu den Religionen in der Gegenwart.....	101
1.2	Die Spezifikation der religiösen Situation in Deutschland	102
1.3	Überblick zur Religionspädagogik in Deutschland	108
1.4	Der Religionsunterricht in der juristischen Verankerung/ Die Auslegung von Art.7 Abs.3 des Grundgesetzes für den Religionsunterricht	113
2.	Die Entwicklung der religionspädagogischen Konzepte für den Religionsunterricht angesichts der religiösen Pluralität in Deutschland	118
2.1	„LER“: „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ in Brandenburg	119
2.1.1	Entstehung und Entfaltung von „LER“	119
2.1.2	Ziele, Inhalte und Konzeptionen	122
2.1.2.1	Ziele	122
2.1.2.2	Unterrichtsinhalte	123
2.1.2.3	Konzeptionen	126
2.1.3	Analyse	127
2.2	Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg	
2.2.1	Entstehung und Entfaltung des Modells.....	132
2.2.2	Ziele, Inhalte und Konzeptionen	134
2.2.2.1	Ziele	134
2.2.2.2	Unterrichtsinhalte	135
2.2.2.3	Konzeptionen	135
2.2.3	Analyse	140
2.3.	Dialogorientiert-interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg „Religionsunterricht für alle“	
2.3.1	Entstehung und Entfaltung des Hamburger Modells	143
2.3.2	Ziele, Inhalte und Konzeptionen	146

2.3.2.1	Ziele	146
2.3.2.2	Unterrichtsinhalte	148
2.3.2.3	Konzeptionen	150
2.3.3	Analyse	155
2.4	Die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in den drei Ansätzen	159
3.	Die didaktisch-konzeptionellen Überlegungen und Diskurse in der evangelischen Religionspädagogik angesichts der religiösen Pluralität in Deutschland	
3.1	Identität und Verständigung	161
3.2	Toleranz und Dialog	166
3.3	Ökumenisches Lernen	183
3.4	Interkulturelles Lernen	187
3.5	Interreligiöses Lernen	189
4.	Fazit	192

TEIL D

DIE EINFÜHRUNG DES DIALOGISCH-INTERRELIGIÖSEN LERNENS IN SÜDKOREA

1.	Die Möglichkeit der Anwendung der religionspädagogischen Ansätze an den Missionschulen in Südkorea	
1.1	Formaler Aspekt	197
1.2	Didaktisch-konzeptioneller Aspekt	202
1.2.1	Lebensweltlich- und schülerorientierter Religionsunterricht	202
1.2.2	Dialog und Perspektivwechsel	204
1.2.3	Lehrkraftwechsel, Team Teaching in Übereinstimmung mit dem Lehrplan	206
2.	Fazit	208

TEIL E SCHLUSS

1.	Zusammenfassung	209
2.	Die weiteren Aufgaben und Ausblicke	214

Literaturverzeichnis	216
-----------------------------------	-----

EINLEITUNG

1. NOTWENDIGKEIT RELIGIONSPÄDAGOGISCHER ANTWORTEN DER SCHULE AUF DIE RELIGIÖSEN KONFLIKTE IN SÜDKOREA

In der Erfahrungswelt der Menschen befinden sich die verschiedenen Religionen, Weltanschauungen und Ideologien in Konkurrenz zueinander. Weltanschauung und Religion präsentierten sich dabei immer nur im Plural. Die Erfahrung dieser Vielfalt ist eine große Herausforderung. Die Lebenswirklichkeit der Menschen ist dadurch geprägt.

In der langen Geschichte Koreas war und ist die Gesellschaft immer religiös-pluralistisch gewesen. Man kann sich die koreanische Gesellschaft wie ein großes religiöses Kaufhaus vorstellen, das von außen betrachtet besonders reich, bunt und vielfältig erscheint, weil in ihm viele verschiedene Religionen koexistieren. Dies ist ein Grund dafür, dass die religiöse Situation Koreas viel Aufmerksamkeit auf sich zieht. Das koreanische Volk blickt auf eine Geschichte zurück, die es schon immer als pluralistische Gesellschaft erscheinen ließ.¹ Im Lauf der Geschichte haben sich die Koreaner verschiedene religiöse Systeme zu eigen gemacht: die tiefe geistige Welt des Schamanismus, die konfuzianische Ordnungsdenken und die buddhistische Lebensanschauung.²

Meines Erachtens hat die religiöse Situation in Korea immer ein doppeltes Gesicht. Aus der Außenperspektive sieht sie harmonisch aus, als ob die verschiedenen Religionen sich respektvoll und friedlich zueinander verhalten. Aus der inneren Sicht dagegen lassen sich vielschichtige Spannungen zwischen den Religionen ausmachen. Vor allem seit dem Ende des 20. Jahrhunderts ist es zu Konkurrenz, Wettbewerb und Spannungen sowie zu heftigen Konflikten zwischen den Religionen in Südkorea gekommen.³ Man kann sich fragen, warum solche Spannungen zwischen den Religionen existieren, obwohl jede Religion für sich großen

¹ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu (Ministerium für Kultur-Sports-und Tourismus), „*Hangukui Jonggyo Hyeonhwang*- Die religiöse Situation in Südkorea“, Seoul, 2012, S.3-4.

² Vgl. Gwi-Seong Kim, *Hakgyoeseoui Jonggyo Gyoyukui Ihae* - Das religionspädagogische Verständnis in der Schule, Seoul, 2010, S.49.

³ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu (Ministerium für Kultur-Sports-und Tourismus), „*Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwangwa Gaeseonbangan Yeongu* - Die Situation des Religionsunterrichts und seine zukünftige Richtung“, Seoul, 2005, S.3.

Wert auf Toleranz legt. Meiner Meinung nach liegt der Grund dafür darin, dass es an einer grundlegenden Offenheit für Menschen anderen Glaubens mangelt, dass Unterschiede als störend empfunden werden und dass eigentlich keine Pluralitätsfähigkeit bzw. -bereitschaft existiert. Diese Unfähigkeit, den Reichtum der Vielfalt und die positiven Aspekte des Zusammenlebens verschiedener Religionen und Weltanschauungen zu schätzen, wirkt sich zudem negativ auf die Solidarität in der südkoreanischen Gesellschaft aus.

Jetzt verändert sich die südkoreanische Gesellschaft auch unter westlichen Einfluss immer mehr zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft. Nach einem Bericht der südkoreanischen Behörde für Kultur, Sport und Tourismus mit dem Titel *Die religiöse Situation in Korea*, der im März 2012 veröffentlicht wurde, bezeichnen sich 53,08% (24.970.766 Menschen) der gesamten Bevölkerung Südkoreas (47.041.434 Menschen) als gläubig. Dem stehen 46,48% (ca. 21.865.160 Menschen) gegenüber, die sich selber als religionslos bezeichnen. Lediglich 205.508 der Befragten, das sind 0,44%, haben keine Stellungnahme abgegeben. Die Religionen teilen sich wie folgt auf: Buddhismus 22,8% (10.726.463 Menschen), evangelisches Christentum 18,3% (8.616.438 Menschen), Katholizismus 10,94% (5.146.147 Menschen), Konfuzianismus 0,22% (104.575 Menschen) usw.⁴

Außerdem gab es in Südkorea 2014 ca. 1.756.031 Ausländer, deren sozial-kultureller Hintergrund verschieden ist. Nach der Statistik lebten 2014 47,7% Chinesen, 11,7% Amerikaner, 7,9% Vietnamesen, 3,9% Philippinos, 3,3% Taiwanesen, 3,2% Japaner und 22,3% Angehörige anderer Nationalitäten in Südkorea. Die Zahl der Ausländer nimmt zu.⁵

Der koreanische Religionswissenschaftler *Yi-Heum Yun* (*Anmerkung: hier und auch an allen anderen Stellen in diesem Text werden die Autoren in der Reihenfolge Vorname(n)/ Nachname zitiert.*) sieht die Konstellation des religiösen Pluralismus in Südkorea so: „Diese Situation könnte für uns sowohl soziale Konflikte und Spannungen als auch eine Chance auf eine bessere Gesellschaft bringen.“⁶ Je nachdem wie die Religionen sich zueinander verhalten, kann diese religiöse Vielfalt aber auch negativen Einfluss auf die Gesellschaft haben.

⁴ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, *Die religiöse Situation in Südkorea*, a.a.O., S.15

⁵ Vgl. Beop Mubu (Behörde für Verfassungsschutz), in: die Statistik der Ausländer hinsichtlich des Ausreiselerlaubnis, URL: www.imigration.go.kr.

⁶ Yi- Heum Yun, „*Jonggyo Galdeungui Hyeonsilgwa Hwahaewi Mosaek* - Die Situation der religiösen Konflikte und die Versuche von Kompromissen“, Seoul, 1987, S.56-67.

Die religiöse Vielfalt steht vor einem Scheideweg, entweder zu einem friedlichen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser Hintergründe und Weltanschauungen beizutragen oder aber einen Kristallisationspunkt für Konflikte zu bilden.⁷

Gegenwärtig nimmt die Zahl der Menschen zu, die diese religiöse pluralistische Situation als Gewinn ansehen. Viele sind aber auch der Meinung, dass religiöse Konflikte nicht dem Wesen von Religion entsprechen, weil deren Auftrag nicht Konflikt, sondern Solidarität und religiöser Frieden ist.⁸ „Der Dialog der Religionen ist ebenso notwendig, wie er Gefahren mit sich bringt, die das Zusammenleben in einer gemeinsamen Lebenswelt um Konflikte vermehren kann, statt sie abzubauen.“⁹

Auch in religionspädagogischer Hinsicht entwickeln sich für multireligiös-kulturelle Gesellschaften viele Herausforderungen. Die entscheidenden Fragen lauten: Was soll das wesentliche Ziel der Religionspädagogik sein? Was ist die Hauptaufgabe und Rolle der Religionspädagogik in der religiös-kulturell pluralistischen Gesellschaft? Was kann die Religionspädagogik beitragen, um die religiösen Konflikte zu lösen?

Der deutsche Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* hat auf bemerkenswerte Weise die Aufgabe der Religionspädagogik in der religiös pluralistischen Gesellschaft dargestellt:

„Die Einübung in das Verstehen religiöser Überlieferung ist eine Standardaufgabe des Religionsunterrichts. Unter pluralistischen Bedingungen verkompliziert sie sich, weil das Verstehen von fremden Religionen und Kulturen besondere Hürden zu überwinden hat.“¹⁰

Im gleichen Sinne hat der deutsche Religionspädagoge *Wolfram Weiße* für den Religionsunterricht der religiös pluralistischen Gesellschaft folgendes festgestellt:

„Wenn die Anerkennung und das Erkennen des Anderen ein notwendiger Pol für die Erkenntnis des Subjekts und das Anerkanntsein im sozialen Leben ist, dann bildet die Pluralität religiöser Positionen eine Chance, wechselseitige Anerkennung einzuüben. Hierzu

⁷ Vgl. Dan Paul Jozsa; Thorsten Knauth; Wolfram Weiße (Hg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt : Analysen im Kontext Europas*, Münster, 2009, S.9.

⁸ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, „*Guknaeoe Jonggyogan Hwahap Saryewa Hyogwa Yeongu* - Die Beispiele der harmonischen Zusammenarbeit zwischen den Religionen innerhalb und außerhalb Südkoreas“, Seoul, 2010, S.5.

⁹ Christoph Auffarth, in: Karl Erich Grözigner; Burkhard Gladigow; Hartmut Zinser (Hrsg.), *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung*, Berlin, 1999, S.89.

¹⁰ Karl Ernst Nipkow, *Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht*, Gütersloh, 2007, S.264.

kann der Religionsunterricht einen nicht zu unterschätzenden Beitrag leisten.“¹¹

Der südkoreanische Religionspädagoge *Gwi-Seong Kim* hat über das Ziel des Religionsunterrichts folgendes formuliert: „Die Religionspädagogik ist sehr wichtig für die Kenntnis und das Wissen über die Nachbarreligionen, um sowohl persönliche Einstellungen, die Kultur als auch das Verhältnis für die gesellschaftlichen Werte zu erwerben und zu erweitern.“¹²

Auf Grund dieser Einsichten erscheint es mir notwendig, das Ziel des Religionsunterrichts und die Rolle der Religionspädagogik angesichts der religiösen Konflikte in Südkorea neu zu bestimmen und neu wahrzunehmen. Darüber hinaus ergibt sich für die Religionspädagogik die Aufgabe, Pluralität anzunehmen und den Kontakt mit den Nachbarn, die andere religiöse Hintergründe und Weltanschauungen haben, zu fördern.

Deshalb werde ich mich mit den Möglichkeiten des christlichen Religionsunterrichts an den Schulen beschäftigen. Dadurch sollen religiöse Konflikte zum Dialog und zur Toleranz transformiert werden. Meines Erachtens muss die evangelische Religionspädagogik in Südkorea ihre Ziele angesichts der religiös-pluralistischen Gesellschaft kritisch und konstruktiv beleuchten und diese unter dem Aspekt ökumenischer und interreligiöser Verständigung neu bestimmen.

In dieser Arbeit geht es um die Möglichkeit und Notwendigkeit des interreligiösen Lernens bzw. des ökumenischen Lernens im Bereich der Religionspädagogik in der Schule. Diese Studie soll in einem Vergleich zwischen Südkorea und Deutschland die Entwicklung der religionspädagogischen Konzepte angesichts der religiösen Pluralität nachzeichnen und einander gegenüberstellen. Insbesondere werde ich die Anwendbarkeit der unterschiedlichen Formen des Religionsunterrichts nämlich - *LER: Lebensgestaltung-Ethik-Religion in Brandenburg*, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden- Württemberg* und *Hamburger Modell* - für die christlichen Missionsschulen in Südkorea überprüfen, und die Optionen für die multireligiöse und politisch konfliktreiche Situation in Südkorea reflektieren.

Folgende Forschungsschwerpunkte haben sich herauskristallisiert:

Erstens werde ich das Verhältnis speziell von Buddhismus und evangelischem

¹¹ Wolfram Weiße, *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg : Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster, 2008, S.9.

¹² Gwi-Seong Kim, *Hak Gyoeseoui jonggyo Gyoyukui Ihae-* Das religionspädagogische Verständnis in der Schule, Seoul, 2010, S.48.

Christentum in den Mittelpunkt stellen und die religiöse Situation und die Konflikte analysieren.

Zweitens werde ich die Lehrpläne des Bildungsministeriums für den schulischen Religionsunterricht in Südkorea untersuchen und bewerten.

Drittens werde ich die Aufgabe der Religionspädagogik in Südkorea angesichts der aktuellen religiösen Vielfalt darstellen.

Viertens werde ich die Entwicklung der religionspädagogischen Konzepte angesichts der religiösen Pluralität in Deutschland untersuchen.

Schließlich werde ich die Möglichkeiten der Anwendung der drei Ansätze des Religionsunterrichts, *LER: Lebensgestaltung-Ethik-Religion in Brandenburg*, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg* und *Hamburger Modell* für das Verhältnis von Buddhismus und evangelischem Christentum in Südkorea überprüfen.

2. AUFBAU UND AUFGABE DER ARBEIT

Um die Forschungsschwerpunkte zu bearbeiten, sind vor allem die Gegenwart und jüngere Vergangenheit bis hinein in das 20. Jahrhundert interessant. Fokussiert ist die Arbeit außerdem auf das Verhältnis von evangelischem Christentum und Buddhismus in Südkorea. Insgesamt ist die Arbeit in fünf Abschnitte gegliedert.

In Teil A der Arbeit geht es darum, das friedliche Zusammenleben und die derzeitigen Konflikte zwischen evangelischem Christentum und Buddhismus zu untersuchen und diese unter religionssozialwissenschaftlichen und theologischen Gesichtspunkten zu analysieren. Zuerst müsste die Korrelation zwischen den vorherrschenden theologischen Meinungen und den Hauptursachen der religiösen Konflikte untersucht werden, und zwar zwischen der extrem konservativen Tendenz der Kirche und den Veränderungen der religiösen Situation in Südkorea. Des Weiteren sollen die geschichtlichen Prozesse innerhalb der Religionssozialwissenschaft in Südkorea beobachtet werden, und zwar unter der Perspektive, wie sich das evangelische Christentum in der religiösen pluralistischen Gesellschaft entwickelt hat. Darüber hinaus werden die soziale Verantwortung und die Rolle des evangelischen Christentums in der südkoreanischen Gesellschaft diskutiert werden.

In Teil B werde ich die Formen des Religionsunterrichts gemäß den Veränderungen der staatlichen Lehrpläne von der Befreiungszeit von Japan (d.h. seitdem 15.08.1945) bis heute

nachzeichnen, um die unterschiedlichen Ziele, die Methoden und andere wichtige Aspekte des Religionsunterrichts zu beschreiben. Dazu werde ich auf dem Hintergrund der Diskussion über die religionspädagogischen Herausforderungen auf die religiöse Pluralität eingehen. Die Korrelation zwischen Religionspädagogik und Pluralität bzw. Religion und Gesellschaft wird daraufhin thematisiert. Am Ende des Kapitels komme zu der Forderung, dass in Südkorea ein Curriculum für den dialogischen Religionsunterricht erarbeitet werden soll und eine Umorientierung der religionspädagogischen Ziele erfolgen muss.

In Teil C zeige ich neue Impulse in der Religionspädagogik in Deutschland auf, die auch auf dem Hintergrund der wachsenden religiösen Pluralität zu verstehen sind. Danach werde ich die religionspädagogischen Ansätze - *LER: Lebensgestaltung-Ethik-Religion in Brandenburg*, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg* und *Hamburger Modell* - und ihre Konzeptionen analysieren. Für die christlichen Missionschulen in Südkorea könnten diese Ansätze als Vorbild dienen. Von diesen Modellen her möchte ich die Möglichkeiten der Entwicklung einer neuen evangelischen Religionspädagogik in Südkorea diskutieren. Mit der Entwicklung zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft stehen die Schulen in Südkorea vor der Herausforderung, alternative Konzepte des Religionsunterrichts zu prüfen und zu realisieren. Daraus ergeben sich die Themen „Identität und Verständigung“ und „Toleranz und Dialog“, in denen die Rolle der Religionspädagogik angesichts der religiös pluralistischen Gesellschaft dargestellt wird.

In Teil D geht es darum, die Möglichkeit der Anwendung der religionspädagogischen Ansätze an den Missionsschulen zu überprüfen. Dafür werde ich die drei religionspädagogischen Merkmale, die ich durch die Analyse der drei Ansätze des Religionsunterrichts gewonnen habe, aufzeigen. Auf Grund der Ergebnisse der Forschung werden die Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt werden. Dabei ist ein wichtiges Ziel, das Interesse und das Verständnis für die Toleranz gegenüber dem Buddhismus in Südkorea zu fördern. Das interreligiöse Lernen kann dazu beitragen, die latent spürbaren religiösen Spannungen in Südkorea zu lösen.

Abschließend werde ich in Teil E den gesamten Inhalt der Arbeit zusammenfassen und die Grenzen und Probleme der gestellten Aufgabe sowie die weiteren Perspektiven der Forschung diskutieren.

TEIL A. DIE RELIGIÖSE SITUATION UND DIE RELIGIÖSEN KONFLIKTE IN SÜDKOREA

1. Die religiöse Situation in Südkorea

Um einen besseren Überblick über die vielfältige religiös-kulturelle Situation im gegenwärtigen Südkorea zu gewinnen, ist es nötig, zunächst einen Blick auf die historische Entwicklung der Religionen zu werfen.

In der Historie existierte Religion in Korea als Sippenreligion. In der Gesellschaftsstruktur des Sippenrechtensystems konnte nur die Religion der herrschenden Sippenklasse als die jeweilige dominierende Sippenreligion existieren. Die anderen wurden als die Religionen der beherrschten, entmachteten Sippenklassen untergeordnet. Die erste der traditionellen Religionen war der Schamanismus. Bei der Bildung einer zentralisierten Regierungsform der *Silla-Dynastie* (57 vor Christus bis 935 nach Christus) entstand ein hierarchisches Sippenrechtensystem. Der Schamanismus war dabei die herrschende Sippenreligion. In der Beschreibung der Sozial- und Religionsgeschichte in Korea wurde die Funktionsänderung des Schamanismus von einer politischen Sippenreligion zu den späteren apolitischen Heilungs- und Segensritualen so interpretiert. Nach dem Entstehen des Sippenrechtensystems in der *Silla-Dynastie* übten später einige Sippen, die den Buddhismus als ihre Sippenreligion definierten, die politische Alleinherrschaft aus.¹³

Als der Buddhismus aus China in Korea ankam, existierten auf der koreanischen Halbinsel drei Königreiche: *Silla* im Südosten (57 vor Christus bis 935 nach Christus), *Koguryo* im Norden (37 vor Christus bis 668 nach Christus) und *Päktsche* im südwestlichen Teil der Halbinsel (18 vor Christus bis 660 nach Christus). Der Buddhismus konnte in allen Königreichen sehr schnell eine hervorragende Stellung einnehmen.¹⁴

Aber in der *Jo Seon Dynastie* (1392-1910) wurde dem Buddhismus durch den Wechsel der Herrschersichten die soziale Basis entzogen und damit veränderte sich seine Funktion. Die neue Sippenklasse, die die politische Macht ergriff, nahm den Konfuzianismus als ihre Sippenreligion auf. Dadurch wurde der Konfuzianismus zur Staatsreligion. „Was

¹³ Vgl. Jai-Hyung Lee, *Das traditionelle Verhältnis von Politik und Religion in Korea und die christlichen Missionen*, Hamburg, 1979, in der Einleitung. VI-VIII.

¹⁴ Vgl. Jai-Hyung Lee, *Das traditionelle Verhältnis*, a.a.O., S.2.

Schamanismus, Buddhismus und Konfuzianismus widerfuhr, ist nicht als *Trennung der Religion von der Politik* zu verstehen, sondern als *ein Wechsel der Religion*, der dem Wechsel der herrschenden Schichten folgte.¹⁵

Gegen Ende der *Jo Seon Dynastie*, die von 1392 bis 1910 regierte, wurde Korea ganz unerwartet dem missions- und kolonialpolitischen Zugriff der Weltmächte USA, England, Frankreich, Russland und Japan ausgesetzt. So wurden Korea im Jahr 1876 Handels- und sogenannte Freundschaftsverträge aufgezwungen, aufgrund derer es zuerst mit Japan und ab 1882 mit den USA diplomatische Beziehungen aufnehmen musste. Damit zugleich nahm aber auch das internationale missionarische Interesse an Korea immer mehr zu.¹⁶

„Den Anfang des katholischen Christentums in Korea stellt die Rückkehr einer Tributdelegation unter *Sung-Hun Yi* im Jahre 1784 dar, die in Peking die unveränderte Loyalität gegenüber der chinesischen Oberhoheit zum Ausdruck gebracht hatte. *Yi* hatte sich von einem Jesuiten in Peking taufen lassen und gründete in Korea eine Kirche. Die Kritik am Staat und an Elementen der koreanischen Gesellschaft wie der Ahnenverehrung ließen die Christen in Ungnade fallen.“¹⁷ Ca. 8.000 Koreanische Christen starben während der letzten Verfolgungswelle 1866 bis 1871. „Jedoch ab 1873 wendete sich mit der Öffnung Koreas das Blatt, protestantische Missionare aus den USA, insbesondere Presbyterianer und Methodisten, kamen in das Land und bauten starke Kirchen auf, obwohl ihre Aktivitäten offiziell immer noch verboten waren.“¹⁸

Die Missionspolitik des Christentums in Korea wurde insbesondere durch die politische, wirtschaftliche und soziale Hilfe der USA beschleunigt.¹⁹ In der Folgezeit erlebte Korea die japanische Kolonialzeit (1910-1945). Nach der Befreiung von der japanischen Herrschaft im Jahre 1945 wurde Korea im hohen Maße der Beeinflussung durch die westliche Zivilisation ausgesetzt und dadurch in fast allen gesellschaftlichen Bereichen einer starken Veränderung unterworfen. Wegen des Koreakriegs musste Korea die massive Veränderung der alten

¹⁵ Jai-Hyung Lee, *Das traditionelle Verhältnis*, a.a.O., in der Einleitung. VIII.

¹⁶ Vgl. Hanguk Gidokgyo Yeoksa Yeonguso, *Hangukgidokgyoui Yeoksa* - Die Geschichte des koreanischen Christentums 1, Seoul, 1989, S.123-182.

¹⁷ Ulrich Dehn, *Religionen in Ostasien und christliche Begegnungen*, Frankfurt am Main, 2006, S.117.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. Deok-Man Bae, in: Heung-Su Kim; Jeong-Min Seo, *Hanguk Gidokgyosa Tamgu*- Untersuchung zur Geschichte des koreanischen Christentums, Seoul, 2011, S.218.

Traditionen, viele politische Unruhen und eine rasante Industrialisierung erleben. Viele westliche Religionsgemeinschaften haben in Korea mit einigem Erfolg missioniert, weil sie in der jeweiligen politischen Situation sozialpolitisch und karitativ aktiv geworden sind. Die christlichen Religionen expandierten im Lande, was mit der Schwächung der alten Tradition einherging.²⁰

Bis zum Beginn der siebziger Jahre erlebte Südkorea eine Zeit, in der die gewaltigen sozio-kulturellen Veränderungen in fast allen Lebensbereichen massive Irritationen auslösten. Der gesellschaftliche Wandel wurde insbesondere vom raschen Wirtschaftswachstum, von der Reorganisation der Gesellschaftsstruktur, von der Demokratisierung und der Erneuerung der religiösen Kultur hervorgerufen. Dem evangelischen und katholischen Christentum in Südkorea kam besonders von 1945 bis in die sechziger Jahre hinein die sozio-kulturelle Funktion einer Vermittlung der westlichen Zivilisation zu. Das Christentum wurde daher während der fortschreitenden Industrialisierungsphase als ein maßgebendes Element der südkoreanischen Gesellschaft angesehen.

Heute gibt es in Südkorea die Weltreligionen Konfuzianismus, Buddhismus, Christentum, Islam, die Volksreligion des Schamanismus, Won Buddhismus²¹, Jeungsando, Cheondogyo²² und Daejonggyo.²³ Alle diese Religionen bestehen und stehen nebeneinander. Diese religiöse

²⁰ Vgl. Kyoung-Jae Kim, „*Jonggyoganui Galdeungui Hyunhwanggw Haeso Bangane Daehan Yeongu* - Eine Analyse der religiös angespannten Situation und Lösungsvorschläge“, in: ShinHakyeongu, Band 42, Seoul 2001, S.226-228.

²¹ Won-Buddhismus: Der Won-Buddhismus wurde von *Chung-bin, Pak* (später *Sotaesan*: 1891-1943) im Jahr 1916 begründet. Der Won-Buddhismus von *Sotaesan* ist keine Variante des traditionellen koreanischen Buddhismus oder eine weitere buddhistische Sekte. *Sotaesan* distanzierte sich von dem herkömmlichen Buddhismus. Sein Ziel war nicht eine Reform des Buddhismus, sondern die Gründung der endgültigen Religion. „Ziel des Won-Buddhismus ist es, immer mehr Menschen zu der Erkenntnis zu führen, dass alle Religionen lediglich Erscheinungsformen und Emanationen des einen objektiven und universalen Prinzips sind. Der Kampf zwischen den verschiedenen Religionen ist nach der Lehre *Sotaesans* das Resultat der Tatsache, dass die Menschen sich dieser Wahrheit noch nicht bewusst sind. Erlösung und universelle Harmonie basieren als nicht auf Revolution, sondern auf Erkenntnis.“ Die Menschen werden durch Erkenntnis und deren konsequente Umsetzung praktisch selbst zu Maitreya. Das heißt, dass der Won-Buddhismus keine personale Erlöser hat. Won-Buddhisten stellen keine Buddha-Statuen als Objekte religiöser Verehrung in ihren Tempeln auf. Hier zitiere ich aus der Quelle: Vgl. Carsten Wippermann, *Zwischen den Kulturen : das Christentum in Südkorea*, Münster, 2000, S.89-90.

²² Cheondogyo: die koreanische Religion des Cheondogyo (koreanisch für Religion des himmlischen Weges) entstand aus der um 1860 von *Je-u, Choe* gegründeten *Donghak* (koreanisch für Östliche Lehre), einer nationalistischen Protestbewegung gegen die von Korruption und Unterdrückung geprägten sozialen Zustände in Korea der Joseon-Dynastie.

²³ Der Sieg Japans im russisch-japanischen Krieg(1904-1905) verstärkt die japanischen Invasionsbestrebungen auf der koreanische Halbinsel. Darüber hinaus zwang Japan im Jahre 1905 die koreanische Regierung, die „Zweite koreanisch-Japanische Konvention“ (die „Erste koreanisch-japanische Konvention“ wurde im Jahr 1904 abgeschlossen) zu unterzeichnen. Dadurch verlor die koreanische Regierung ihre diplomatischen Rechte,

Vielfalt ist einem Charakteristikum der religiös-kulturellen Landschaft Südkoreas geworden.

1.1 Die statistischen Fakten zu den Religion im Südkorea der Gegenwart

An dieser Stelle werde ich die religiöse Situation in Südkorea auf der Basis der statistischen Daten analysieren. Dadurch möchte ich veranschaulichen, dass es zeitgleich religiöse Konflikte, aber auch harmornisches Zusammenleben der Religionen gibt.

Der Bericht von der letzten Volkszählung stellt eine Quelle für Informationen über die religiöse Identität der Bevölkerung dar. Dieser Bericht wird vom Amt für Statistik seit 1985 alle fünf Jahre bereitgestellt. Die neueste Untersuchung wurde 2012 von *MunHwa Cheyuk Gwangwangbu*(Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus) mit dem Titel „Hangukui Jonggyo Hyeonhwang“ (die koreanische religiöse Situation) veröffentlicht.

Tabelle Nr.1 religiöse und nicht religiöse Menschen in Südkorea

	Gesamt Bevölkerung	Religiöse	nicht Religiöse	ohne Angabe
Das ganze Land	47,041,434	24,970,766	21,865,160	205,508

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu (Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus), „*Hangukui Jonggyo Hyeonhwang*, S.11.

Das Verhältnis zwischen der religiösen und der nicht religiösen Bevölkerung in Südkorea wird hier deutlich. Die religiösen Menschen in Südkorea repräsentieren 53,08% der gesamten Bevölkerung Südkoreas (insgesamt 47.041.434 Menschen). Die Religionslosen

die Macht über die Finanzen, das Militär, die Polizei und das Bildungswesen. Daher entstanden eine neue religiöse Bewegung, die sich dieses Bedürfnisses annahm: die *Teajong-gyo*, deren Glaubensgegenstand der Urahn des koreanischen Volkes, „*Tan gun*“ ist, besitzt ein starkes koreanisches Nationalitätsbewusstsein. Der Gründer der *Taejong-gyo*, *NA Chol*, wurde als Sohn einer neokonfuzianischen adeligen Familie in einem kleinen Dorf der Provinz Cholla am 2. Dezember 1863 geboren. Na Chol erkannte, dass das Aufblühen des Landes nicht von einigen Patrioten abhing, sondern nur durch das Nationalbewusstsein des Volkes in Erfüllung gehen könne, als durch den Glauben an den Urahn. Der Glaube an „*Tan gun*“, der damals unter dem Volk kaum Beachtung fand, entwickelte sich durch *NA Chol* zu einer institutionellen Religion. Im Jahre 1910 änderte *Na Chol* den Namen der *Tangung-gyo* in *Taejong-gyo*. In diesem Namen bedeutet das chinesische Adjektiv ‚Tae‘ 大 ‚groß‘ und das Nomen ‚Jong‘ 宗 ‚Gott‘; d. h. der chinesische Name ‚Taejong‘ (mit der koreanischen Aussprache) beinhaltet die Dreieinigkeit von *Hwan-In* als Urheber des Universums, *Hwang-Ung* als Aufklärer und *Hwang-Gom*(d. h. *Tangun Wanggom*) als Herrscher.

Hier zitiere ich aus der Quelle: Vgl. Nam-Hui Kim, *Die koreanischen neuen Religionen im Kontext der Religionsgeschichte Koreas*, Frankfurt am Main, 2005, S.175-197.

Vgl. Rudolf Kranewitter. *Dynamik der Religion : Schamanismus, Konfuzianismus, Buddhismus und Christentum in der Geschichte Koreas von der steinzeitlichen Besiedlung des Landes bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*,Wien, 2005, S.445-448.

beinhalten 46,48% der gesamten Bevölkerung.²⁴ Das heißt, etwas mehr als die Hälfte der Südkoreanerinnen und Südkoreaner bezeichnen sich selbst als religiös. Die jeweiligen Religionen teilen sich wie folgt auf: Buddhismus 22,80% (10.726.463 Menschen), Evangelisches Christentum 18,30% (8.616.438 Menschen), Katholizismus 10,94% (5.146.147 Menschen), Konfuzianismus 0,22% (104.575 Menschen), Cheondogyo 0,09%(45.835 Menschen), Won Buddhismus 0,27%(129.907 Menschen), andere 0.46%.²⁵

Den Buddhismus, das evangelische Christentum und den Katholizismus kann man als stärkste religiöse Gruppen in der südkoreanischen Bevölkerung identifizieren. Aber es gibt keine Religion, die mehr als die Hälfte der Bevölkerung vertritt. Unter dieser Perspektive kann man Südkorea als einen typisch multireligiösen Staat bezeichnen. Die Minderheitsreligionen wie Konfuzianismus, Won Buddhismus und Cheondogyo rangieren jeweils unter 1%.²⁶

Die folgende Tabelle zeigt die Veränderung der Anzahl der Gläubigen in den jeweiligen Religionen seit zwanzig Jahren.

Tabelle Nr.2 Veränderung der Anzahl der Gläubigen

	Bevölkerung	Religiöse	Buddhismus	Evangelisches Christentum	Katholizismus	Konfuzianismus
1985	40,419,652	17,203,296	8,059,624	6,489,282	1,865,397	483,366
1995	44,558,710	22,597,824	10,321,012	8,760,336	2,950,730	210,927
2005	47,041,484	24,970,766	10,726,463	8,616,438	5,146,147	104,575
	Won Buddhismus	Jeungsando	Cheondogyo	Daejonggyo	Andere	
1985	92,302		26,818	11,030	175,477	
1995	86,828	62,056			170,153	
2005	129,907	34,550	45,835	3,766	163,085	

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu (Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus), „*Hangukui Jonggyo Hyeonhwang*“, S.14.

Der Buddhismus in Südkorea wuchs im Zeitraum von 1985 bis 1995 von 19,8% auf 23,2%. Die Zuwachsrate bei den Gläubigen lag im Zeitraum von 1995 bis 2005 bei 3,9%.

Das evangelische Christentum zeigte im Lauf der Zeit einen Abwärtstrend. Zwar stieg

²⁴ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Die religiöse Situation in Südkorea, a.a.O., S.11.

²⁵ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Die religiöse Situation in Südkorea, a.a.O., S.15.

²⁶ Vgl. Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, „*Dajonggyo Sahoeseoui Jonggyogan Hwahap Bangan* - Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen innerhalb multireligiöser Gesellschaften“, Seoul, 2000, S.7.

im Zeitraum von 1985 bis 1995 die Anzahl der Gläubige auf 35% der religiösen Bevölkerung. Aber im Zeitraum 1995-2005 sank die Zahl der evangelischen Gläubigen um 1,6%. Der Anteil des evangelischen Christentums an der gesamten Bevölkerung stieg von 15,9% im Jahr 1985 auf 19,7 % im Jahr 1995. Aber im Jahr 2005 war sie mit 18,5% um 1,2% gesunken.²⁷

Der Katholizismus wuchs im Zeitraum von 1985 bis 1995 um 1 100 000 Menschen, das bedeutet eine Zuwachsrate von 58,2%. Von 1995 bis 2005 nahm er weiter um 2 200 000 Menschen zu und kam damit auf eine Zuwachsrate von 77,4%. Der Anteil der Katholiken an der Gesamtbevölkerung betrug 1995 6,6%. Er stieg in den zehn Jahren bis 2005 auf 10,9%.²⁸ Die folgende Tabelle zeigt die Verbreitung der Gläubigen in den Regionen.²⁹

Tabelle Nr.3 Gläubige in den jeweiligen Regionen

	Gesamtbevölkerung	Religiöse	nicht religiöse	ohne Angabe
Seoul	9.762.546	5.335.856	4.369.245	57.445
Pusan	3.512.547	2.043.772	1.453.045	15.730
Dae Gu	2.456.016	1.337.542	1.113.964	4.510
Incheon	2.517.680	1.277.726	1.226.085	13.869
Kwang Ju	1.413.644	679.874	731.497	2.273
Dae Jun	1.438.551	774.420	659.314	4.817
Ul san	1.044.934	592.312	450.170	2.452
Gyeong Gi	10.341.006	5.368.081	4.908.658	64.267
Kang Won	1.460.770	708.040	747.578	5.152
Chung Buk	1.453.872	716.889	733.465	3.518
Chung Nam	1.879.417	941.711	932.764	4.942
Jun Buk	1.778.879	951.153	822.982	4.744
Jun Nam	1.815.174	884.063	925.595	5.516
Gyeong Buk	2.594.719	1.389.984	1.198.586	6.149
Gyeong Nam	3.040.993	1.696.753	1.337.787	6.453
Je Ju	530.686	272.590	254.425	3.671
Das ganze Land	47.041.434	24.970.766	21.865.160	205.508

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu (Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus), „*Hangukui Jonggyo Hyeonhwang*“, S.13.

Wie die oben abgebildete Tabelle zeigt, ist die Anzahl der Gläubigen von Stadt zu Stadt unterschiedlich. Die Regionen, die hohe Raten an Gläubigen aufweisen, sind Daegu mit 76,85%, Gyeongbuk mit 72,83% und Seoul mit 60,29%. Darauf folgen Pusan, Ulsan,

²⁷ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Die religiöse Situation in Südkorea, a.a.O., S.14.

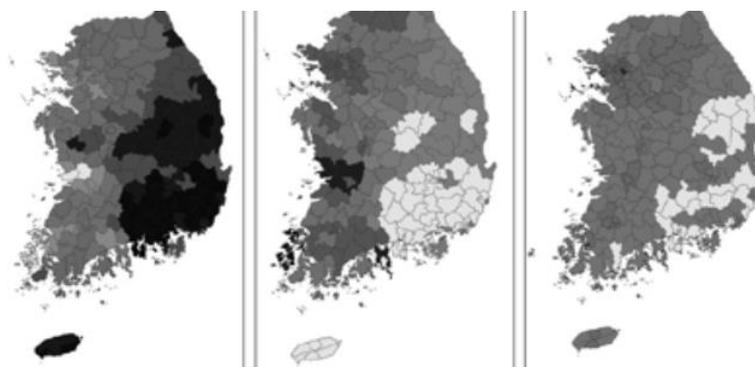
²⁸ Vgl. Ebd.

²⁹ Vgl. Ebd.

Gyeongnam und Gyeonggi mit der Rate an Gläubigen von c.a 53,08%. Die Städte mit niedrigen Raten an Gläubigen sind Jeju mit 46,94%, Kwang ju mit 47,92%, und Kangwon 48,47%.³⁰ Das evangelische Christentum dominiert in den Städten Seoul, Gyeonggi-do und Jeollado(südwestliches Südkorea). In den anderen Städten hat der Buddhismus die Mehrheit. Das evangelische Christentum dominiert in der Region Jeollado(westsüdliches Südkorea), der Buddhismus dagegen in Gyeongsang-do(südöstliches Südkorea).

Die südkoreanische Organisation für politische Entwicklung hat auf der Grundlage der Volkszählung das Verhältnis der einzelnen Religionen in Bezug auf die Anzahl der Gläubigen so beschrieben: „Für das Christentum gibt es Unterschiede in der Anzahl der Gläubigen je nach Region. Im Allgemeinen stellt das evangelische Christentum die Mehrheit gegenüber allen anderen Religionen in Seoul, Gyeonggi-do und Incheon dar. also in den Gebieten, die nahe an der Hauptstadt liegen. Darüberhinaus in Jeollado (südwestliches Südkorea). Dagegen ist es in Gyeonsang-do (südöstliches Südkorea) in der Minderheit. Festzuhalten ist, dass das Christentum in den Gebieten, wo der Buddhismus in der Minderheit ist, vorherrscht, und genauso in den Gebieten, wo das Christentum in der Minderheit ist, der Buddhismus vorherrscht. Dabei steht das Christentum im westlichen Südkorea an der Spitze, der Buddhismus prädominiert im östlichen Südkorea.“³¹ Mit folgender Tabelle kann man einen Überblick von der regionalen Verbreitungsungleichheit zwischen den drei Religionen gewinnen. Kurz gesagt: „Christentum in Westen, Buddhismus in Osten.(東佛西基 -Dong Do Seo Gi)“

Tabelle Nr.4 Buddhismus ev. Christentum kath. Christentum



Quelle: in der Zeitung Dong-A. <http://weekly.donga.com> am 30.09.2008

³⁰ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Die religiöse Situation in Südkorea, a.a.O.,S.12.

³¹ Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O., S.19.

1.2 Die Spezifikation der religiösen Situation in Südkorea

Der südkoreanische Religionssoziologe *Won-Gyu Lee* hat in seinem Buch *Die Krise und die Hoffnung der Kirchen in Südkorea* die Spezifika der religiösen Situation in Südkorea aus der religionssoziologischen Perspektive unter folgenden fünf Punkten analysiert: (1) offene Toleranz, (2) leidenschaftlicher Emotionalismus, (3) weltlicher Utilitarismus, (4) harmonischer Rationalismus, (5) die Sehnsucht nach materiellem und seelischem Segen

(1) offene Toleranz

In erster Linie ist der religiöse Charakter der Südkoreaner tolerant. *Yi-Heum Yun* konstatiert: „Die Besonderheit der offenen Denkweise von Südkoreanern liegt in der Aufgeschlossenheit und Voraussetzungslosigkeit. Einfach gesagt: sie ist dynamisch.“³² und „Die aufgeschlossene und tolerante Haltung der Südkoreaner ist keine deduktive Denkweise. Sie ist weder auf der Basis des festgelegten weltanschaulichen Horizonts zu bewerten, noch als eine formal-statarische Denkart unter bestimmten Perspektiven alle Wirklichkeiten zu beurteilen.“³³ Diese Denkweise und Kultur gilt in allen südkoreanischen Religionen. Sie basiert auf der subjektiven Haltung des Südkoreaners, wenn er anderen Religionen begegnet.

(2) leidenschaftlicher Emotionalismus

Die südkoreanische religiöse Kultur ist leidenschaftlich und emotional. In dieser Kultur nimmt man die Religionen aktiv an und praktiziert sie. Dieses Charakteristikum hängt eng mit der Vorstellung des Volkes von Religion zusammen, nämlich, dass die Religion nicht bloß eine Komponente des Lebens unter anderen ist, sondern, dass das Leben selbst an sich religiös ist. Demnach ist eine religiöse Handlung für Südkoreaner selbst schon ein Anlaß zur Freude. In Südkorea wurden seit langem religiöse Zeremonien als Fest charakterisiert. Es gibt einige Beispiele: Im Schamanismus spielen beschwörende Tänze, gepaart mit Rezitationen

³² Yi-Heum Yun, *Hangukinui Jonggyogwan* - Die religiösen Anschauungen der Südkoreaner, Seoul, 2000, S.163.

³³ Yi-Heum Yun, *Die religiösen Anschauungen der Südkoreaner*, a.a.O., S.163-164.

von Formeln, eine besondere Rolle. Im traditionellen Buddhismus Südkoreas können die *Palgwanhoe* oder *Yeondeunghoe* dafür gute Beispiele sein.³⁴ Aber auch in der Gottesdienstgestaltung der evangelischen Kirche spielt die Musik und die Zitation von religiösen Texten eine große Rolle.

(3) weltlicher Utilitarismus

Die vorhandenen religiösen Anschauungen der Südkoreaner stehen nicht außerhalb eines weltlichen Utilitarismus. Die Vorstellung von *Haneunim* oder *Cheon* 天 (wörtlich Himmel) war, dass er nicht die ganze Welt beherrscht, sondern lediglich in das persönliche Schicksal eingreift. Die Erwartungen an die göttliche Existenz als Belohnung für ethisches Verhalten sind: langes Leben, Reichtum und Gesundheit. Aus diesem Grund existiert keine Erbsünde, also auch keine religiöse Erlösung. Das heißt, dass man nur an den gegenwärtigen Moment und weniger an das Jenseits denkt. Somit wurde die Anbetung des Himmels bzw. *Haneunim* oder *Cheon* 天 funktionell in Südkorea angenommen. Das Geld, das Wohlbefinden der Kinder und die Gesundheit, sowie Glück in den weltlichen Dingen sind im Buddhismus immer stärker dominant geworden. Durch die weltlichen Werte ist eine Situation entstanden, dass sich der Inhalt des Glaubens wegen der eigenen Bedürfnisse ändert. Solche Aspekte findet man aber auch nicht selten im evangelischen Christentum.

(4) harmonischer Rationalismus

Die asiatischen Religionen verstehen sich als eigene Wege zur Wahrheit, ohne eine absolute Wahrheit vorauszusetzen. Diese harmonische religiöse Kultur ist für Südkorea spezifisch. Der Schamanismus neigte in der Historie dazu, sich mit Konfuzianismus, Buddhismus und Taoismus zu vermischen. Ein anderes Beispiel ist *Donghak*. *Donghak* umfasst die drei Religionen: Konfuzianismus, Buddhismus und Taoismus (儒, 佛, 禪 – Yu, Bul, Seon). Die Koreaner können konfuzianistisch, buddhistisch und sogar christlich sein.

³⁴ Vgl. Won-Gyu Lee, *Hanguk Gyohoeui Wigiwa Huimang* - Die Krise und die Hoffnung der Kirchen in Südkorea, Seoul, 2010, S.25.

Eine solche harmonisierende Religionskultur war durch einen Prozess entstanden, in dem die ähnlichen Eigenschaften der Religionen synkretistisch sich vermischt haben.³⁵

(5) die Sehnsucht nach materiellem und seelischem Segen

Der schamanistische Glaube ist traditionell in der Lebensweise des Volkes tief verwurzelt. Dies ist ein langjähriges religiöses Phänomen, das in der Basis der südkoreanischen Kultur liegt. Der schamanistische Glaube an ein glückliches Leben hat das Bewusstsein und die Lebensweise der Südkoreaner tief beeinflusst. Beispielweise: der Fatalismus (*Palja*), die Tendenz zur Begierde nach materiellem Segen, die gebräuchliche Aussage *Glück* oder *Unglück*, die Betonung der charismatischen Fähigkeiten. Alle Beispiele haben sich von dem schamanistischen Gedanken abgeleitet. Der südkoreanische Buddhismus hat eine Tendenz, wegen der Vermischung mit dem Schamanismus, nach dem weltlichen Segen zu besonders streben.³⁶

Auf dieser Basis können heutzutage vier charakteristische Merkmale unter Berücksichtigung der Statistik in der religiösen Situation Südkoreas wahrgenommen werden. Das erste Merkmal ist, dass Südkorea eine typische religiös-pluralistische Gesellschaft ist. Das südkoreanische Verfassungsgericht garantiert die Religionsfreiheit,³⁷ wobei es in Südkorea keine Staatsreligion gibt. Zur Zeit koexistieren ca. 50 Religionen, etwa 500 Glaubensgemeinschaften und ca. 630 religiöse Körperschaften.³⁸

Zweites Merkmal: In der heutigen gesellschaftlichen Kultur Südkoreas ist naturwissenschaftlich verstandenes Wissen wie im Westen außerordentlich weit verbreitet. Dieses Wissen steht jedoch oft im prinzipiellen Widerspruch zu religiösen Welt- und Lebensanschauungen. Für jede Religion ist Wahrhaftigkeit der einzige Weg, von der

³⁵ Vgl. Won-Gyu Lee, Die Krise und die Hoffnung, a.a.O.,S.32-38.

³⁶ Vgl. Won-Gyu Lee, Die Krise und die Hoffnung, a.a.O.,S.39-45.

³⁷ Vgl. Das koreanische Bildungsgesetz im zwanzigsten Kapitel steht wie folgt: „① Alle haben Anspruch auf Religionsfreiheit. ② Es gibt keine Staatsreligion. Die Religion ist vom Staat separiert.“ (Übersetzung von K.C.K.).

³⁸ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Die religiöse Situation in Südkorea, a.a.O., S.10.

modernen Gesellschaft als moralische Autoritätsinstanz anerkannt zu werden. Dieses Thema wird religionssoziologisch im nächsten Kapitel ausführlicher behandelt werden.

Drittes Merkmal: die meisten volkstümlichen Religionen sind verschwunden. Im Jahr 1915 waren ca. 150.000 Menschen Anhänger der volkstümlichen Religionen, einschließlich Cheondogyo. Sie wiesen etwa die doppelte Anzahl von Gläubigen der damaligen Katholiken auf und waren auf ähnlicher Ebene mit Christen und Buddhisten.³⁹ Vor dem Koreakrieg gab es fünf große Religionen: Buddhismus, Christentum, Konfuzianismus, Cheondogyo und Dae Jongkyo. Aber danach sind die volkstümlichen Religionen sichtbar geschrumpft und gegenwärtig ist die Zahl ihre Anhänger sehr niedrig oder sie sind ausgestorben.⁴⁰ Heute ist der Konfuzianismus nur noch für moralische Normen zuständig. Er nimmt innerhalb der heutigen Gesellschaft Südkoreas die Rolle des Bewahrers eines restaurativen Idealismus wahr. Der Buddhismus in Südkorea hat einen bedeutsamen Einfluß auf tiefe geistliche Lebensanschauungen des Volkes genommen. Jedoch spielt er heutzutage keine Rolle als Staatsreligion.

Viertens, die Hauptkomponenten bilden drei Religionen: nämlich Buddhismus, evangelisches Christentum und katholisches Christentum. Seit Ende der *Jo Seon Dynastie* (1392-1910) wurde die pluralistische religiöse Struktur zwischen den traditionellen Religionen, ausländischen Religionen und neuen volkstümlichen Religionen gestaltet. In der aktuellen multireligiösen Situation in Südkorea ist das interreligiöse Gespräch wichtig, um sich gegenseitig zu verständigen, zu tolerieren und somit eine neue gesellschaftliche Ordnung herbeizuführen. Wenn aber die Absolutheit der jeweiligen Ansprüche und die jeweils eigene kulturelle Verwurzelung aufeinander stoßen, führt dies unweigerlich zu schwerwiegenden Konflikten, die das Zusammenleben im Alltag Südkoreas stark gefährden können. Beispiele hierzu werden im Verlauf der Arbeit geliefert.

³⁹ Vgl. Seon-Ja Yun, „*Iljeui Jonggyo Jeongchaekgwa Sinjonggyo* - Die japanische Religionspolitik und neue Religionen“, in: Hangukg Geunhyeondaesa Yeongu Band 13, Seoul, 2006, S.83.

⁴⁰ Vgl. In-Cheol Kang, „*Hanguk Sahoewa Jonggyo Gwollyeok* - Die koreanische Gesellschaft und die Macht der Religionen“, in: Yeoksabipyong Band 77, Seoul, 2006, S.134.

1.3 Die Analyse der religiösen Situation innerhalb der religionssoziologischen Aspekte

An dieser Stelle werde ich die religiöse Situation in Südkorea aus dem religionssoziologischen Aspekt bzw. mit Hilfe des amerikanischen Religionssoziologen *Peter L. Berger* betrachten. Ausgangspunkt ist für ihn die Säkularisierungsthese, der er eher kritisch gegenübersteht. Es kann hier nicht auf alle von ihm angesprochenen Punkte eingegangen werden, der Schwerpunkt liegt auf seiner Kritik an einer allgemeinen Säkularisierungsthese.

Peter L. Berger hat den *religiösen Pluralismus* als eine Eigenschaft der heutigen modernen Gesellschaft bezeichnet. Weiter sieht er die verschiedenen religiösen Gruppen durch den Pluralismus zueinander im freien Wettbewerb stehen.⁴¹ Er stellt fest, dass dieser Pluralismus bzw. die pluralistische religiöse Situation oder eine Entmonopolisierung durch den Säkularisierungsprozess herbeigeführt wurde.⁴²

Darüber hinaus entstand ein Verlust der gesellschaftlichen Plausibilität von Religion, die er auch als *Abdanken der Transzendenz in der modernen Welt* sieht.⁴³

Die Säkularisierung hat zu einem allgemeinen Plausibilitätsschwund der überlieferten religiösen Wirklichkeitsdefinitionen geführt.⁴⁴ Er stellt fest: „In einer traditionellen Gesellschaft sieht sich der einzelne im allgemeinen in eine Situation mit höchst zuverlässigen *Plausibilitätsstrukturen*“⁴⁵ gestellt. Umgekehrt sind moderne Gesellschaften gekennzeichnet durch instabile, unzusammenhängende, unzuverlässige Plausibilitätsstrukturen.“⁴⁶

„Die pluralistische Situation vervielfacht die konkurrierenden Plausibilitätsstrukturen und relativiert die religiösen Inhalte. Diese werden, genauer gesagt, *entobjektiviert* d. h. ihres Gewissheitsstatus und des Charakters objektiver Wirklichkeit im Bewusstsein beraubt. Sie werden *subjektiviert* im doppelten Sinne. Einmal wird ihre *Wirklichkeit* zur *Privatangelegenheit*,

⁴¹ Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft : Elemente einer soziologischen Theorie*, Frankfurt am Main, 1988, S.155.

⁴² Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.129.

⁴³ Vgl. Peter L. Berger, *Auf den Spuren der Engel : die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz*, Frankfurt am Main, 1981, S.29.

⁴⁴ Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.122.

⁴⁵ *Plausibilitätsstrukturen* : „Eine fundamentalen Erkenntnisse der Wissenssoziologie ist, dass die Einsichtigkeit bzw. Plausibilität menschlicher Wirklichkeitsvorstellungen, dessen also, was Menschen für wirklich halten.“ Hier zitiere ich aus der Quelle: Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.155.

⁴⁶ Peter L. Berger, *Der Zwang zur Häresie : Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg im Breisgau, 1992, S.32.

d. h. verliert damit die Selbstverständlichkeit intersubjektiver Plausibilität, so dass *man wirklich nicht mehr von Religion sprechen kann*. Zweitens wird diese *Wirklichkeit*, soweit der einzelne sie sich bewahren kann, eher als im Bewusstsein des einzelnen begründet als in Sachverhalten der äußeren Welt verstanden, so dass Religion nicht mehr auf Weltall und Geschichte verweist, sondern auf die individuelle *Existenz* oder Psychologie.“⁴⁷ Der sogenannte *Pluralismus* ist also ein soziostrukturelles Korrelat zur Säkularisierung des Bewußtseins.

Peter L. Berger behauptet weiter: „[...] die Überzeugung oder den Glauben, dass es eine andere Wirklichkeit gibt, und zwar eine von absoluter Bedeutung für den Menschen, welche die Wirklichkeit unseres Alltags transzendiert. Diese Grundvorstellung von Wirklichkeit, nicht nur von irgendeiner ihrer historischen Varianten, ist es, was angeblich in der modernen Welt abgestorben oder im Absterben begriffen ist.“⁴⁸

Des Weiteren hat er die Wirkungen der pluralistischen Situation als *Privatisierung* beschrieben: Die privatisierte Religion ist eine Sache der *Wahl* oder der *Vorliebe* des einzelnen oder der Kernfamilie und hat wenig Allgemeinverbindlichkeit. Die private Religiosität kann kein gemeinsames Wertesystem vermitteln, das dem ganzen gesellschaftlichen Leben seinen letzten und für jedermann verbindlichen Sinn liefert.⁴⁹

Religiöse Individualisierung korrespondiert mit einer Privatisierung von Religion nach einem Verständnis, dass religiöse Überzeugungen weithin als Privatangelegenheit angesehen und behandelt werden.

Aus dieser Perspektive bezeichnet religiöse Individualisierung gleichsam die Rückseite der religiösen Pluralisierung in modernen Gesellschaften. Aber es existieren auch andere Positionen: „Um individuell zu sein, müssen gesellschaftliche Rollenerwartungen rekonstruiert und für das eigene Handeln verarbeitet werden, d.h., es kommt immer auch zur Verarbeitung bzw. Übernahme von Traditionsbeständen. In diesem Sinne ist in unseren Breiten *Religiosität* kaum möglich ohne eine Beziehung zu den religiösen Traditionen. Anders gesagt: Individuelle religiöse Semantiken bleiben, auch wenn sie sich in Distanz zu den Kirchen beschreiben, immer noch verbunden mit der Semantik der Institutionen, die

⁴⁷ Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.144-145.

⁴⁸ Peter L. Berger, *Auf den Spuren*, a.a.O., S.14.

⁴⁹ Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.128.

traditionell Religion vertreten.⁵⁰

Die beiden Darstellungen scheinen darin übereinzustimmen, dass die Individualisierung eine Bedingung und eine Folge des gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses ist. Die Frage des Glaubens und der Lebensführung wird der persönlichen Freiheit untergeordnet. Desweiteren versteht *Peter L. Berger* die Säkularisierung innerhalb des Christentums als Rückzug der christlichen Kirchen aus Bereichen, die vorher unter ihrer Kontrolle oder ihrem Einfluß gestanden haben (z.B. als Trennung von Kirche und Staat, als Enteignung von Kirchengut oder als Emanzipation der Erziehung von der Autorität der Kirchen).⁵¹

Ein Hauptkennzeichen jeder pluralistischen Situation besteht darin, dass es für die Religionsgemeinschaften keine garantierte Anhängerschaft mehr gibt. Die Religionszugehörigkeit ist freiwillig und mithin per definitionem Schwankungen ausgesetzt. Die Folge ist, dass Religionen, die früher herrschten, heute „verkauft“ werden müssen, und zwar an einen Kundenkreis, der zu *kaufen* nicht genötigt ist.⁵²

Peter L. Berger hat die pluralistische Situation als *eine Marktlage* dargestellt. Das heißt, dass die Religionen aus Monopolen zu Wettbewerbsanstalten geworden sind. In diesem Sinne sind die religiösen Institutionen *Werbeagenturen* und die Religion selbst ist zum *Gebrauchsgut* geworden. Früher waren sie so organisiert, wie es einer Institution zukommt, die ein Fußvolk von Bediensteten beaufsichtigt. Jetzt müssen sie sich so organisieren, dass sie im Wettbewerb mit anderen Gruppen um Konsumenten werben können.⁵³

Peter L. Berger behauptet: „Wie in anderen institutionellen Sphären der modernen Gesellschaft hat die strukturelle Rationalisierung das Phänomen der Bürokratie in den Vordergrund gerückt. Der Einzug bürokratischer Strukturen in die religiösen Institutionen hat zur Folge, dass sich diese, ungeachtet ihrer theologischen Gegensätze, immer ähnlicher werden.“⁵⁴

Die Auswirkungen der pluralistischen Situation machen nicht etwa bei den

⁵⁰ Hans-Georg Ziebertz, „Grenzen des Säkularisierungstheorems“ in: Friedrich Schweitzer; Rudolf Englert; Ulrich Schwab; Hans-Georg Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg, 2002, S.59.

⁵¹ Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.103.

⁵² Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.132.

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.133.

soziostrukturellen Aspekten der Religion halt, sondern reichen tief hinein in die religiösen Inhalte. Wie oben erwähnt, kann die Religion in der pluralistischen Situation nicht mehr passiv bleiben, sondern muss sich aktiv im Markt behaupten. Darüber hinaus können die religiösen Institutionen das Desinteresse durch geeignete Werbung in Grenzen halten. Damit ist ein dynamisches Element in diese Situation eingeführt worden. Die religiösen Institutionen haben sich der Dynamik des Verbraucherwillens bemächtigt. Das heißt, dass die Religionen ihren alten Status der unwandelbaren Wahrheit nicht einfach erhalten, sondern ihre religiösen Inhalte allmählich *Modeartikel* geworden sind.⁵⁵

Um die gewünschten Resultate der Missionierung einzubringen, werden die religiösen Institutionen gezwungen, eine Methode anzuwenden, die der anderer Bürokrationen mit ähnlichen Problemen zwangsläufig gleicht.⁵⁶ Auf der anderen Seite entsteht ein Bedürfnis nach freundlicher Kooperation der verschiedenen religiösen Gruppen, in dem religiöse Konkurrenten einander nicht so sehr als *Feinde*, sondern als Kollegen betrachten sollen. Die pluralistische Situation bietet den religiösen Institutionen zwei idealtypische Optionsmöglichkeiten, nämlich *Anpassung* und *Widerstand*. *Anpassung* bedeutet: durch Reorganisation die Institution für die moderne Welt annehmbar zu machen. *Widerstand* bedeutet: durch Straffung und Umgestaltung der Institution eine dauerhafte Plausibilitätsstruktur abzugeben.⁵⁷

Der südkoreanische Religionssozialologe *Won-Gyu Lee* hat die Theorie von *Peter L. Berger* kritisch betrachtet. Dabei hat er den Einfluss der religiös-pluralistischen Situation in Südkorea analysiert. Durch eigene Fragestellungen hat er in der Theorie von *Peter L. Berger* Elemente als ungeeignet identifiziert.⁵⁸

Erstens: Die Theorie von *Berger* ist ein grundsätzlich amerikanisches Modell. *Won-Gyu Lee* behauptet, dass das Modell den religiös-pluralistischen Situationen auch den christlichen Ländern nicht gerecht wird.

Zweitens: *Won-Gyu Lee* hat kritisiert, dass *Berger* lediglich die großen traditionellen Religionen thematisiert hat, ohne die vielfältigen kleinen Religionen zu berücksichtigen.

Drittens: *Berger* hat die Typen der Religionsgemeinschaften in ihrem Verhalten zu

⁵⁵ Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.138-139.

⁵⁶ Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.134.

⁵⁷ Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.148.

⁵⁸ Vgl. Won-Gyu Lee, *Jonggyo Dawon Juuiwa Sinhakjeok Gwaje* - Der religiöse Pluralismus und die theologischen Aufgaben, Seoul, 1990, S.167-172.

Säkularisation und Modernität zum einen als Assimilation oder Ergebung charakterisiert, zum anderen als Ablehnung oder Abwendung. Im Gegenzug behauptet *Won-Gyu Lee* dass die Haltung der Gesellschaft bezüglich der religiös-pluralistischen Situation sehr unterschiedlich sein kann.

Viertens: *Berger* hat die unterschiedlichen Reaktionen der Religionsgemeinschaften gegenüber Säkularisation und Modernität verglichen. Dagegen argumentiert *Lee*, dass in seiner Theorie die Korrelation zwischen den Religionen, die darauf anders reagieren, noch fehlt.

Fünftens: *Lee* behauptet, dass die Forschung die positiven und negativen Folgen der religiös-pluralistischen Situation noch untersuchen muss, und zwar in ihren psychologischen, sozialen und religiösen Dimensionen.

Einerseits hat *Lee* die Fragestellung der religiös-pluralistischen Situation positiv beurteilt: „die pluralistische Situation bezeichnet, dass die vielen unterschiedlichen Wahrheitsansprüche in einer Gesellschaft koexistieren. Die religiös-pluralistische Situation ermöglicht die religiöse Entscheidung. Die Koexistenz der unterschiedlichen Religionen ist ein positives Phänomen. Denn die vielfältigen persönlichen Interessen an der Religion können dadurch erfüllt werden.“⁵⁹ Aber er hat auch den Einwand formuliert: dadurch kann für viele eine Verwirrung in der Werteorientierung entstehen.

Andererseits hat er den weltanschaulichen Unterschied als einen Grund des religiösen Konflikts benannt. Er führt aus, dass die religiöse Anschauung eng mit den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebenseinstellungen zusammenhängt.

Wenn sie sich liberal entwickelt, dann haben die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebenseinstellungen auch eine liberale Tendenz. Wenn sie sich konservativ entwickelt, dann haben die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebenseinstellungen auch eine konservative Tendenz. Darüber hinaus hat *Won-Gyu Lee* in Bezug auf die gegensätzlichen ideologischen Haltungen zwischen Religionsgemeinschaften oder Menschen geurteilt, dass sich dieses Phänomen in Südkorea entweder extrem zur rechten bzw. konservativen oder extrem zur linken bzw. liberalen Seite, entwickelt.⁶⁰

⁵⁹ Won-Gyu Lee, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.174.

⁶⁰ Vgl. Won-Gyu Lee, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.177.

Die Argumente von Lee sind: Erstens: in der koreanischen religiösen Situation entsteht ein Konkurrenzverhältnis und eine *Marktlage*. Daher haben sich die jeweiligen Religionen, Konfessionen und Kirchengemeinden mit unterschiedlichen Strategien bemüht, neue Gläubige für sich zu gewinnen. Tatsächlich hat dies zum Anwachsen der Religionen geführt.⁶¹ Dadurch entstand in Südkorea ein Phänomen, dass das Evangelium zum *Gebrauchsgut* wurde und wie eine Ware verkauft wird.⁶²

Zweitens: in der aktuellen koreanischen religiösen Situation findet man die Standardisierung und Differenzierung wie in einer Marktsituation.⁶³ Zum Beispiel wird die katholische Messe auf koreanisch angeboten, die Form der Predigt wird dem evangelischen Christentum entnommen. Die architektonische und zeremonielle Variante aus dem katholischen Christentum wird im evangelischen Christentum übernommen. Im Buddhismus wurden der buddhistische Lobgesang und die Aktivierung der Schriften Buddhas eingeführt. Weitere Beispiele für die Standardisierung im evangelischen Christentum sind: positive Denkweise, Segen in irdischen Dingen, Forderung nach mehr Spenden in der Kollekte, Heilungsaktivitäten, charismatische Gottesdienste usw.⁶⁴

Wie haben die koreanischen evangelischen Christen auf die religiös-pluralistische Situation reagiert? *Won-Gyu Lee* hat sie unter Applikation der Theorien von Berger wie folgt beschrieben:

„[...] Interessanterweise sind die beiden Verhaltenstypen in Bezug auf die religiös-pluralistische Situation einmal Assimilation oder Ergebung, andererseits Ablehnung oder Verlassen in Korea gemischt. Einerseits verweigern die Christen die Modernität, sie wollen mit der dualistischen Vorstellung von heilig und weltlich *in der Arche der Rettung* verbleiben

⁶¹ Vgl. Won-Gyu Lee, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.178.

⁶² Vgl. Won-Gyu Lee, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.180.

⁶³ Vgl. Peter L. Berger, *Zur Dialektik*, a.a.O., S.141-142.

„Zwei weitere Wirkungen der Verbraucherkontrolle auf religiöse Inhalte sind Standardisierung und Differenzierung - auch dies ein Echo auf die allgemeine Dynamik des freien Marktes. Wenn der religiöse Bedarf bestimmter Abnehmerschichten bzw. erhoffter neuer Abnehmer ähnlich ist, können die religiösen Institutionen, die diesen Bedarf decken, ihre Produkte auch nur entsprechend ähnlich gestalten. [...] Die Ausgleichsbewegung verdankt ihr Entstehen einem Bedürfnis nach Differenzierung von Nebensachen angesichts der standardisierten Hauptsache. Einfacher ausgedrückt: Wenn Gruppe A nicht mit Gruppe B verschmilzt, obwohl beider Produkte auf einen Nenner gebraucht worden sind, muss etwas getan werden, damit die Verbraucher sie überhaupt unterscheiden und zwischen ihnen wählen können. Die Bedeutung des konfessionellen Erbes ist dafür wie geschaffen. Zwar kann es geschehen, dass der Standardisierungsprozess dadurch aufgehalten oder abgewendet wird.“

⁶⁴ Vgl. Won-Gyu Lee, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.180-181.

(Ablehnung). Andererseits streben sie nach Geld, Ehre, Macht und Gesundheit sowie anderen irdischen Werten. (Anpassung). Das ist ein dominierendes Phänomen in den südkoreanischen Kirchengemeinden.“⁶⁵

Meiner Meinung nach haben *Peter L. Berger* und *Won-Gyu Lee* das Verhältnis von Religion und Moderne antagonistisch interpretiert. Für mich bedeutet die Säkularisierung keinen absoluten Religionsverlust, keinen Niedergang der Religion und schon gar keine Bedeutungslosigkeit von Religion, sondern einen Wandel von Religion in einem neuen Kontext.

Tatsächlich hat *Peter L. Berger* folgendes gesagt: „Ich habe selbst geglaubt, dass Modernität Säkularität bedeutet, als ich als Religionssoziologe vor schätzungsweise 20 Jahren angefangen habe und bin dann langsam, wie die meisten Forscher auf diesem Gebiet - zu dem Schluss gekommen: Diese Theorie ist falsch. Ich kann das in Einzelheiten ausführen, aber ganz einfach gesagt: West- und Mitteleuropa. Osteuropa mit christlich-orthodoxen Glaubensrichtungen hat hingegen eine andere Geschichte mit einer anderen Dynamik. Aber Westeuropa und Mitteleuropa stellen einen der ganz wenigen Teile der Erde dar, wo die Säkularisierungstheorie einigermaßen stimmt.“⁶⁶

In diesem Sinne lautet ein repräsentativer Aspekt: „Die Säkularisierungsthese - die Relativierung und der Bedeutungsverlust religiöser Bindung durch Aufklärung - hat empirisch über die Entwicklung in Nordeuropa seit dem 17. Jahrhundert und darüber hinaus für andere Gesellschaften nur sehr eingeschränkte Geltung. Sie kann beispielweise die explosive Zunahme fundamentalistischer Orientierungen in vielen Weltgegenden - auch im Christentum, beispielweise in Afrika oder auch in den USA - nicht erklären.“⁶⁷

Die südkoreanische religiöse Situation sieht auch zu komplex aus, um sie mit der Säkularisierungsthese auszulegen. Aus der vorangestellten Situationsanalyse wird einerseits ersichtlich, dass die Beschreibung der gegenwärtigen Gesellschaftslage Südkoreas mit den Begriffen - Säkularisierung, Pluralität, Privatisierung und Individualisierung, - beschrieben werden kann. Diese Beschreibungsschwerpunkte schließen einander nicht aus, sondern

⁶⁵ Won-Gyu Lee, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.182.

⁶⁶ Peter L. Berger, in: Wolfram Weiße ; Hans-Martin Gutmann, *Religiöse Differenz als Chance? : Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Münster, 2010, S.17.

⁶⁷ Hans Martin Gutmann, „*Religion und Pluralität in moderner Gesellschaft*“ in: Wolfram Weiße, *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg : Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* , Münster, 2008, S. 21.

hängen in komplexer Weise miteinander zusammen. Tatsächlich erleben die südkoreanischen Kirchen durch das verschwindende Vertrauen der Bevölkerung einen Kontrollverlust. Bis jetzt haben sie diesen, meiner Meinung nach, trotz all ihrer Bemühung noch nicht wieder ausgleichen können.

Auf der anderen Seite liefert die extrem konservative Tendenz der Kirche den Beweis, dass die Säkularisierungstheorie der Situation im Südkorea nicht gerecht wird. Darüber hinaus kann die Theorie von *Berger* über die religiös-pluralistische Situation in Südkorea nicht hundertprozentig bestätigt werden. Der Gedanke, dass gesellschaftliche Modernisierung automatisch eine Säkularisierung der Gesellschaft und damit ein Verschwinden religiöser Fragen zur Folge habe, führt bei Südkorea in die Irre. Religion ist und bleibt eine wichtige Dimension menschlichen Lebens und des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Südkorea. „Die Verwendung des Säkularisierungsparadigmas zur Erfassung individueller Religiösität erscheint somit als verkürzend, vermag sie doch religionsproduktiv Dimension von Enttraditionalisierung und Individualisierung einerseits, die Eigenständigkeit privater Religion andererseits nicht hinreichend zu erfassen.“⁶⁸

1.4 Die Beziehung zwischen der südkoreanischen religiösen Situation und dem religiösen Konflikt

Die religiösen Konflikte hängen eng zusammen mit der pluralistischen religiösen Situation in Südkorea. Wenn die religiösen Konflikte in einer Gesellschaft thematisiert werden, bedeutet dies, dass die religiöse Freiheit in dieser Gesellschaft gewährleistet ist.⁶⁹

Die koreanische wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft *Jeju Pyeonghwa Yeonguwon* hat die südkoreanische religiöse Situation wie folgt dargestellt: „Südkorea ist eine multireligiöse Gesellschaft. Das bedeutet, dass mehr als zwei Religionen gleichzeitig in einer Gesellschaft koexistieren. Wenn diese Voraussetzung erfüllt wird, aber gleichzeitig eine bestimmte Religion in einer Gesellschaft absolut dominiert, kann diese Gesellschaft nicht als eine multireligiöse Gesellschaft bezeichnet werden. Die grundlegende Bedingung für eine multireligiöse Gesellschaft ist, dass die verschiedenen Religionen mit ihren jeweiligen

⁶⁸ Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren? : religiöse Bildung in deutschen religionspädagogischen Konzeptionen im Licht der pluralistischen Religionstheologie von John Hick*, Berlin, 2013, S.205.

⁶⁹ Vgl. Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O., S.6.

Einflüssen koexistieren. Von daher wird Südkorea als eine typische multireligiöse Gesellschaft in der Welt angesehen.⁷⁰

Es gab bisher in Südkorea keine ernst zu nehmenden gesellschaftlichen Konflikte und Kriege, die aus religiösen Gründen entstanden. Trotz gelegentlicher Brandstiftung und manchem Streit gab es in Südkorea keinen ernsthaften Zusammenstoß zwischen Religionen. Aber die Möglichkeit des religiösen Konflikts existiert trotzdem immer noch wie auch ein Blick auf andere Länder zeigt. Wenn die religiösen Spannungen sich im Kontext des Antagonismus von Arm und Reich und des Antagonismus verschiedener politischer Ansichten entwickeln würden, könnten große Gefahren entstehen.⁷¹

Durch die Demokratisierung und die positive wirtschaftliche Entwicklung werden die sozialen Probleme in Südkorea zumindest teilweise gelöst. In Südkorea spricht man im gesamten Volk nur eine einzige Sprache. Es gibt keine große Gefahr, dass die oben beschriebenen Probleme in einem religiösen Konflikt eskalieren. Trotzdem sollten die religiösen Situationen in den jeweiligen Provinzen wichtig genommen werden, weil es immer noch die Möglichkeit gibt, dass religiöse Konflikte sich im Kontext anderer Spannungen entwickeln.⁷²

Die südkoreanische wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft *Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon* hat die koreanische religiösen Konflikte und ihre Lösungsmöglichkeit wie folgt beschrieben:

„Hierzulande sind ein paar wichtige Faktoren der religiösen Konflikte der südkoreanischen religiösen Situation vorhanden. Wie oben aus der Tabelle ersichtlich wird, ist der Unterschied der Verteilungsrate der Religiösen von Provinz zu Provinz sehr groß. Insbesondere ist das Verhältnis zwischen evangelischem Christentum und Buddhismus sehr stark in den Provinzen Youngnam (südöstliches Südkorea) und Honam (südwestliches Südkorea). Youngnam hat die zwei- bis dreifache Menge an Buddhisten, während die Verhältnisse in Honam umgekehrt sind. Daher könnte man sagen, dass dieser regionale Unterschied zum Auftreten religiöser Konflikte führen kann.“⁷³

⁷⁰ Jeju Pyeonghwa Yeonguwon, „*Dongasia Daja Hyeomnyeok Jonggyogan Sotong* - Die Verständigung und die Zusammenarbeit aller Religionen in Ostasien“, 2009, S.56.

⁷¹ Vgl. Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, ebd.

⁷² Ebd.

⁷³ Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O., S.22-23.

Manchmal entstand der religiöse Konflikt im Kontext der örtlichen Unterschiede der Verbreitungsrate der Religion.⁷⁴ Es gäbe die Möglichkeit, dass die Politik für eine bestimmte Religion eintritt, um die Religionen mit einem politischen Thema zu verbinden. Wenn eine Religion in einem Gebiet die absolute Mehrheit hat, muss die Regierung die kleine Anzahl der Gläubigen in den Minderheitsreligionen politisch berücksichtigen. Die Unterschiede in den sozialen Schichten können auch zu Spannungen und religiösen Konflikten führen. Es gibt einen deutlichen Unterschied der religiösen Verbreitungsrate zwischen den Generationen. Unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat das evangelische Christentum die Mehrheit. Menschen mittleren Alters sind meist Katholiken, während die Senioren zum größten Teil Buddhisten sind. Bei den Hochbetagten hat der Konfuzianismus die Mehrheit.⁷⁵

In dieser Situation könnte sich die Religiösität mit dem Generationenproblem zu religiösen Konflikten verbinden. Man muss auch sehen, dass die Möglichkeit des religiösen Konflikts wegen des Unterschiedes der Verbreitungsrate zwischen Städten und Bauerndörfern verstärkt werden kann.

Schließlich gibt es noch die Möglichkeit des religiösen Konflikts zwischen den beruflichen Schichten. Von Religion zu Religion ist die fundamentalistische Anhängergruppe, die sich nur für eine Religion entscheiden, anders. Beispielsweise beruht der Buddhismus auf der Basis der Bauern und der Angehörigen der Industrieschicht. Christentum und Katholizismus sind in der Regel bei den im Handel und in der Administration Tätigen verbreitet. Solche Unterschiede können religiöse Konflikte verursachen. Obwohl die südkoreanische religiöse Situation bisher durch die gemeinsamen geografischen Eigenschaften und der gemeinsamen geschichtlichen Tradition keine großen religiösen Spannungen entstehen ließ, gäbe es trotzdem viele Möglichkeiten, dass religiöse Konflikte wegen der örtlichen, sozialen, arbeitsspezifischen u.a. Unterschiede Spannungen verursachen.⁷⁶

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Vgl. Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O., S.24.

2. Die Dialoge zwischen den Religionen in Südkorea

2.1 Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs

Der offizielle Dialog zwischen den Religionen hat vor 50 Jahren, im Jahr 1965 angefangen. Allerdings kann auch die *3.1 Bewegung*⁷⁷ um 1919 sowohl als eine politische Unabhängigkeitsbewegung als auch als eine religiöse Kooperation zwischen Buddhismus, Katholizismus und evangelischem Christentum gewertet werden. Es ist offensichtlich, dass die symbolische Bedeutung der *3.1 Bewegung* die grundlegende Identität und Triebkraft der heutigen kooperativen Bewegung zwischen den Religionen gefördert hat.⁷⁸

Nach der Befreiung von Japan am 15. August 1945 wurde die Politik und die Gesellschaft nicht strukturiert geführt. Im Jahr 1961 hat *Jeong-Hui Park* (1917-1979, Regierungszeit 1963-1979) durch einen Militärputsch die Regierung an sich gerissen. Seine Regierung hat das Volk mit der Begründung der Notwendigkeit einer schnellen Entwicklung diktatorisch unterdrückt.⁷⁹

In der damaligen Situation der Unterdrückung begann der erste Schritt der Demokratisierungsbewegung aus dem Bereich der Religionen. Die Religionen haben gemeinsam um die soziale Gerechtigkeit gekämpft.

Im evangelischen Christentum gab es in der Zeit eine theologische Welle, in der die *Minjung Theologie* entstand. Die *Minjung*⁸⁰-*Theologie* definiert sich über die Solidarität gegenüber dem *Minjung*, das in der Diktatur im Bereich von Politik, Wirtschaft und Kultur unterdrückt wurde. Die *Minjung Theologie* hat drei Hauptwurzeln: die Bewegung für Menschenrechte bzw. Demokratie, für soziale Gerechtigkeit sowie ein vermittelndes Missionsverständnis.⁸¹

⁷⁷ 3.1 Bewegung: Am 1. März 1919 hat als Unabhängigkeitsbewegung gegen Japan stattgefunden.

⁷⁸ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, „*Guknaeoe Jonggyogan Hwahap Saryewa Hyogwa Yeongu* - Die Beispiele der harmonischen Zusammenarbeit zwischen den Religionen innerhalb und außerhalb Südkoreas“, Seoul, 2010, S.8.

⁷⁹ Vgl. ebd.

⁸⁰ *Minjung*, das schwer übersetzbare sinokoreanische Wort kann umgangssprachlich etw mit *Volk/Menschenmenge* wiedergegeben werden. Wer politisch, wirtschaftlich, kulturell, moralisch und religiös ausgegrenzt wird, gehört - in der jeweiligen Hinsicht - zum *Minjung*.

⁸¹ Vgl. Christine Lienemann-Perrin, *Mission und interreligiöse Dialog*, Göttingen, 1999, S.127.

„Die Religionenkritik der *Minjung Theologie* richtet sie sich gegen die Instrumentalisierung einer Religion zum

Die *Christian Academy* in Seoul hat in der Dialogbewegung eine große Rolle gespielt. Die *Christian Academy* hat intensiv auf die Demokratisierung eingewirkt: mit unterschiedlichen sozialen Gruppen und auch mit den Gewerkschaften. Dadurch war zugleich ein Motiv für den interreligiösen Dialog gegeben. Die gemeinsame Arbeit von sechs Religionen zeigte die Möglichkeit und die Notwendigkeit des offiziellen interreligiösen Dialogs auf: Es kooperierten evangelisches Christentum, Katholizismus, Buddhismus, Konfuzianismus, Won Buddhismus und Cheondogyo.⁸²

Nach einer Sitzung haben die Religionsführer einander besucht und in den Institutionen des jeweils anderen gepredigt, was man sich vorher nicht hätte vorstellen können. Seit dieser Begegnung der sechs Religionen wurde das Treffen der Religionsführer mehrmals wiederholt und allmählich zu einer Zusammenarbeit der Solidarität entwickelt. Im Zuge dessen wurde aus den Sitzungen ein Gremium. Nach der Irritation Ende der 1970er Jahre wurde die *Korean Conference on Religion and peace* gegründet. Dadurch hat sie angefangen, nicht nur im Lande zu fungieren, sondern im globalen Netzwerk allmählich konkrete Gestalt anzunehmen.⁸³

Der Dialog und die Solidarität zwischen den Religionen werden seit den 1960er Jahren allmählich im Lande entfaltet und all dies hat die Demokratisierung in den 1970-80er Jahre in Südkorea erheblich beeinflusst. Das Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus Koreas hat eine Forschung mit dem Titel *Die Änderungen der Einstellung zu der interreligiösen Bewegung* zu religiösen kooperativen Zusammenarbeiten durchgeführt und wie folgt eingeschätzt:

„Aber diese Erkenntnisse haben sich relativ stark mit der Bewertung der politischen Änderung in den 1970-80er Jahren gewandelt, nämlich während der religiösen kooperativen Zusammenarbeit für die Demokratisierung. Dieser Erfolg wurde nicht nur auf der Basis der praktischen Solidarität zwischen den Religionen herbeigeführt, sondern weiter als eine soziale Triebkraft für die zukünftige Gesellschaft wahrgenommen.“⁸⁴ In diesem

Zweck der Herrschaftsausübung in Ehe, Familie, Gesellschaft und Staat. Minjungtheologische Religionenkritik ist zu einem guten Teil auch Kritik am Christentum; denn wo immer das Christentum mit politischer oder wirtschaftlicher Macht ein Bündnis eingeht wird es an der Unterdrückung des Minjung mitschuldig. Daher stellt sich die *Minjung Theologie* gegen das Christentum auf die Seite des Minjung.“ Hier zitiere ich aus der Quelle: Christine Lienemann-Perrin, *Mission und interreligiöse Dialog*, a.a.O., S.132.

⁸² Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, *Die Beispiele der harmonischen Zusammenarbeit*, a.a.O., S.8.

⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁴ Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, *Die Beispiele der harmonischen Zusammenarbeit*, a.a.O., S.7.

Zusammenhang hat der interreligiöse Dialog Südkoreas sich durch die Zusammenarbeit der Religionen für die soziale Gerechtigkeit eingesetzt.

Die Regierung hat sogar nach dem Regierungswechsel im Jahr 1993 die veränderte Rolle der Religion und ihre Fähigkeit für die soziale Solidarität wahrgenommen. Daher hat die Regierung mit der damals einzigen religiösen Organisation *Korean Conference on Religion and Peace* Kontakt aufgenommen. Während die Religionen sich zuvor von der Regierung leicht distanziert haben, nahmen sie seit 1993 das Gespräch mit der Regierung wieder auf. Dadurch wurde eine öffentliche Verbindung zwischen der Regierung und den Religionsführern geöffnet. Dies wurde als ein neues Modell der Zusammenarbeit anerkannt. Der Charakter der Sitzungen der sechs Religionsführer weckte in der Folge, im Rahmen der sozialen Erwartung, eine Vorbildrolle der Religionen. Allmählich wurde durch diese kooperative Zusammenarbeit zwischen der Regierung und den Religionen durch die Vermittlung der staatlichen Religionspolitik und den Forderungen der Konfessionsrichtung verstärkt.⁸⁵

Seit den 1990er Jahren bekam Südkorea in Bezug auf den interreligiösen Dialog und die Zusammenarbeit viel Aufmerksamkeit aus dem Ausland. Der interreligiöse Dialog ist heutzutage für die pluralistische Gesellschaft geeignet, die auf der Anerkennung der unterschiedlichen Werte besteht. In Südkorea gibt es momentan verschiedene kooperative religiöse Organisationen: *The Korean Council of Religious Leaders*, *Korean Conference on Religion and Peace*, *Hauptquartier für die Umschließung des Volks*, *Führungsorganisation der koreanischen Religionen* usw. Allerdings gibt es auch unterschiedliche, nicht offizielle Veranstaltungen zwischen den Religionen.⁸⁶

In der südkoreanischen Gesellschaft hatte die religiöse Solidarität nicht nur innerhalb der Religionen etwas bewirkt, sondern auch die staatliche Sicherheit und die Zukunft gefördert. Diese vereinigten Erkenntnisse und Aktivitäten haben die Aufmerksamkeit des Volkes gewonnen und als eine Triebkraft für die religiöse Harmonisierung gewirkt.

Der südkoreanische Theologe *Kyoung-Jae Kim* hat die Geschichte der koreanischen interreligiösen Bewegung wie folgt gewertet:

Trotz der Koexistenz der vielen Religionen wurde der interreligiöse Dialog in jeder wichtigen Zeit wie zum Beispiel der *3.1 Bewegung* von 1919, der

⁸⁵ Vgl. ebd.

⁸⁶ Vgl. Jeju Pyeonghwa Yeonguwon, *Die Verständigung und die Zusammenarbeit*, a.a.O., S.56.

Demokratisierungsbewegung und der Menschenrechtsbewegung in den 1970-80er Jahren, der Wiedervereinigungsbewegung, der Ernährungsunterstützung für Nordkorea und der Umweltschutzbewegung erfolgreich durchgeführt.⁸⁷ Ein anderer Theologe, nämlich *Chan-Su Lee* hat sie auch positiv eingeschätzt: „in der gesamten Religionsgeschichte Koreas gab es mehr Akzeptanz, Kompromisse und Koexistenz als Konflikte.“⁸⁸

Aber auf der anderen Seite gibt es skeptisch-kritische Meinungen gegenüber dem geführten interreligiösen Dialog. Zum Beispiel hat ein südkoreanischer Religionswissenschaftler *Jong-Seo Kim* zwar der Notwendigkeit des interreligiösen Dialogs zugestimmt, aber er hat ihn abgewertet, weil der bisherige Dialog eher ein Monolog unter den christlichen Theologen war. Er behauptet: Obwohl das Christentum auf die Mission im Dialog verzichtet hat, versucht es weiter mit eigener christlicher Methode den anderen Religionen sich anzunähern.⁸⁹ Im gleichen Sinne hat ein anderer Religionswissenschaftler *Jin-Hong Jeong* argumentiert: es ist nicht erlaubt, dass das Christentum gegenüber anderen Religionen eine normative Einstellung hat.⁹⁰

Alle Religionen können ihre Pluralität und Offenheit betonen, aber es lässt sich oft nicht vermeiden, eine exklusive Tendenz gegenüber anderen Religionen zu entwickeln. Der Charakter des interreligiösen Dialogs in Südkorea lässt sich so beschreiben: Der interreligiöse Dialog in Südkorea wurde bisher tendenziell nicht unter dogmatischen Aspekten diskutiert, sondern verstand sich als Zusammenarbeit zwischen den Religionen mit dem Ziel, soziale Gerechtigkeit, Naturschutz und Wiedervereinigung zu optimieren.

Folgendes Beispiel zeigt die Zusammenarbeit der Religionsgemeinschaften über alle Bekenntnisgrenzen hinweg: Das Wattenmeer *Saemangeum* ist ein Wattenmeer in Südkorea. Es liegt an der südkoreanischen Westküste im Mündungsbereich der Flüsse *Dongjin-gang* und *Man-gyeonggang* und ist Teil des gelben Meeres. Mit einer Fläche von 400

⁸⁷ Vgl. Gyoung-Jae Kim, „*Gi Dokgyowabulgyoneun Jeokdae Gwangyeinga? Hyeopryeok Gwangyeinga?* - Ist die Beziehung zwischen Christentum und Buddhismus feindlich- oder ist sie kooperativ?“, in: *Gidokgyosasang* Band 479, Seoul, 1998, S.9-18.

⁸⁸ Chan-Su Lee, „*Daeripgwa Johwa: Hanguk Bulgyowa Geuriseudogyo Gwangyeui Yeoksa*- Konfrontation und Kooperation: die Geschichte der Beziehung zwischen Christentum und Buddhismus in Korea“ in: *Jonggyoganui Daehwa - Der Interreligiöse Dialog*, Seoul, 2012, S.49.

⁸⁹ Vgl. Jong-Seo Kim, in: Korea dialogue Academy, *Daehwa Munhwa Akademiwa Jonggyoganui Daehwa 40nyeon* - Die vierzigjährige Geschichte des interreligiösen Dialogs der Korea dialogue Academy, Seoul, 2005, S.16.

⁹⁰ Vgl. Jin-Hong Jeong, *21Segi Hanguk Jonggyoui Bijeongwa Gwaje* - Die Visionen und Aufgaben der koreanischen Religionen im 21. Jahrhundert, Seoul, 1999, S.1-12.

Quadratkilometern ist das Wattenmeer *Saemangeum* nach dem Wattenmeer der Nordsee das zweitgrößte Wattenmeer weltweit. Der Grund des Wattenmeeres *Saemangeum* unterliegt dem Einflußbereich der Gezeiten und bleibt zwei Mal täglich bei Niedrigwasser trocken. Den trocken gebliebenen Bereich nennt man Watt. Die Landschaft des Wattenmeeres *Saemangeum* bietet weit über 600 verschiedenen Tierarten einen Lebensraum. Etwa 200 dieser Arten leben im Gezeitenbereich, mehr als 400 weitere Arten im ständig überfluteten Bereich. Seit Anfang der 1990er Jahre beabsichtigt die südkoreanische Regierung eine weitreichende Eindeichung des Wattenmeeres *Saemangeum* zur Landgewinnung. Diese große Eindeichungsmaßnahme mit einer Deichlänge von 33 Kilometern würde große Teile des Naturraumes zerstören.

Helmut Grimm hat unter dem Titel „Wattenmeerschut in Südkorea“ dieses weltweit größte Eindeichungsprojekt *Saemangeum* wie folgt charakterisiert:

„Allerdings gibt es Konflikte zwischen wirtschaftlichen und Naturschutz-Interessen. Besonderer Streitpunkt ist das weltweit größte Eindeichungsprojekt (*Saemangeum*) an Südkoreas Westküste. Dort werden im Mündungsgebiet zweier Flüsse 400 qkm Wattfläche trocken gelegt. Ziel ist es, Boden für Landwirtschaft und Industrieflächen zu gewinnen. Naturschützer schauen mit Sorge auf das Vorhaben, das 8% der besonders schutzwürdigen Wattfläche Südkoreas betrifft. Sie rechnen mit einem drastischen Rückgang von Fisch- und Muschelbeständen, mit einer Verschlechterung der Wasserqualität und der Verschärfung sozialer und wirtschaftlicher Konflikte in der Bevölkerung.“⁹¹

Gegen diese Baupolitik haben die Religionsgemeinschaften in Südkorea von Beginn an kontinuierlich demonstriert. Von 28. März 2003 bis 31. Mai 2003 wurde eine spezifische Bewegungszeremonie - ursprünglich eine buddhistische Gebetsmethode „*Sambo Ilbae*“: *3 Schritte gehen und sich einmal verbeugen* - von der Provinz Jeonbuk Buan bis zur Residenz des Staatspräsidenten Südkoreas 305km lang innerhalb von 65 Tagen durchgeführt.

Der buddhistische Mönch *Hyeon Gak* hat diese Zusammenarbeit der Religionen für den Naturschutz positiv bewertet: „Die Teilnehmer des *Sambo Ilbae* haben ihre dogmatischen Wahrheitsansprüche nicht hinausgehängt, sondern sie haben alles nur aus Hilfsbereitschaft für die Anderen getan. Das ist eine Tat der wahren Religion. Das ist ein Weg, den unsere Lehrer

⁹¹ Helmut Grimm, „*Wir suchen Partner, die die Nationalpark-Idee mittragen.*“, in: Informationsblatt aus dem Nationalparkamt Schleswig-Holsteinisches Wattenmeer 5-6, Tönning, 2003, S.2.

Jesus und Buddha befolgt hatten.⁹²

3. Die religiösen Konflikte

3.1 Die Phänomene der religiösen Konflikte

Südkorea war und ist eine multireligiöse Gesellschaft. Es gab in den letzten Jahren nur wenige Fälle, in denen die multireligiöse Situation als Ursache religiöser Spannungen charakterisiert werden konnte. Seit das Christentum in der Zeit des Endes der *Jo Seon Dynastie* (1392-1910) und während der japanischen Kolonialzeit (29.8.1910 - 15.8.1945) Gegenstand einer intensiven Missionierung in Südkorea war, löste es gelegentlich soziale Spannungen aus.

Obwohl das Christentum einerseits zur modernen gesellschaftlichen Weiterentwicklung beigetragen hat, kann man andererseits nicht leugnen, dass das Christentum auch gesellschaftliche Spaltungen in Südkorea verursacht hat, indem nämlich das Christentum Abgrenzungstendenzen gegenüber anderen Religionen verfolgte.

Die eschatologischen Bewegungen im evangelischen Christentum haben sehr oft zu sozialen Problemen geführt. Tatsächlich verhält sich das evangelische Christentum konservativ und grenzt sich gegen andere Religionen ab. Darüber hinaus existieren elementare Spannungen zwischen den jeweiligen konservativen Fraktionen von Buddhismus und Christentum.⁹³ Die Provokation von Seiten der Christen impliziert ungerechte Vorwürfe, Beschädigungen von Buddha-Abbildern und gegenseitige Beschimpfungen. Solche religiös bestimmten Konflikte gefährden die Koexistenz der verschiedenen religiösen Kulturen in Südkorea.⁹⁴

Die südkoreanische wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft „*Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon*“ hat den Grund des religiösen Konflikts wie folgt dargestellt:

„Meistens resultiert die Spannung zwischen dem Christentum und den traditionellen Religionen aus der Denkweise, dass die eigenen verkündeten Wahrheiten und Überzeugungen

⁹² In der Zeitung Hangyeore am 29.05.2003. URL: <http://www.hani.co.kr>

⁹³ Vgl. Gyeong-Jae Kim, „*Jonggyoganui Galdeungui Hyunhwanggwa Haesobangane Daehan Yeongu* - Eine Analyse der religiös angespannten Situation und Lösungsvorschläge“ Seoul, in: Shin Hakyongu, Band 42, Seoul, 2001, S.219-257.

⁹⁴ Vgl. Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O., S.43-52.

die einzig richtigen sind. Durch die Beurteilung der anderen Religionen lediglich aus der eigenen religiösen Perspektive und dem Wahrheitsanspruch ohne Berücksichtigung der Anderen werden die heutigen religiösen Spannungen verursacht.“⁹⁵

Die religiösen Konflikte kann man so kategorisieren: einmal der Konflikt, der zwischen den Religionen in der privaten Gesellschaft entsteht, zum anderen der Konflikt, der durch Reaktion auf die einseitige Religionspolitik der Regierung in der öffentlichen Gesellschaft verursacht wird.

3.1.1 In der politisch geprägten Gesellschaft

- Beispiel 1: Die einseitige politische Handlung der Regierung gegenüber den Religionen
- Die Frage nach der Verteilung der finanziellen Unterstützung für die jeweiligen Religionen.

Die Religionsadministration hat in ihrem Weißbuch 2009 das Ziel der Religionspolitik wie folgt festgeschrieben: „Wir sollten die Religionsfreiheit gewährleisten, eine religiöse Kultur schaffen, die für den sozialen Gemeinnutzen geeignet ist, zwischen den Religionen und der staatlichen Entwicklungsstrategie Harmonie schaffen und die Identität des traditionellen Kulturerbes aufrechterhalten.“⁹⁶

Im Ü berschlagsplan der Religionsadministration werden ihre Aufgaben in drei Kategorien unterschieden: erstens, die Förderung der religiösen Harmonie und der gegenseitigen Toleranz. Zweitens, die Erweiterung der Freiheitskultur durch die Religion. Drittens, die Bewahrung und Fortsetzung des traditionellen Kulturerbes.⁹⁷

Die repräsentative Aufgabe der Religionsadministration besteht aus zwei Teilen. Einer davon ist die Unterstützung der religiös-kulturellen Tätigkeit. Der andere ist die Unterstützung für den Aufbau und die Bewahrung der religiös-kulturellen Infrastruktur. Wie die folgende Tabelle zeigt, hat die finanzielle Unterstützung für die religiös-kulturelle

⁹⁵ Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O., S.56-57.

⁹⁶ Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, *Jongmu Haeng Jeong Baekseo* - Das Weißbuch der Religionsadministration, Seoul, 2009.

⁹⁷ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, *Yesan-Gigeum Unyong Gyehoek Gaeyo* - Finanzierung der Religionsadministration, Seoul, 2012, 2013, 2014.

„Das evangelische Christentum gehört nicht zum traditionellen, eher zum modernen Kulturerbe. Deswegen hat es fast keine Unterstützung von der Regierung erhalten. Denn es ist unabhängig von den Einkünften durch den Tourismus oder von der staatlichen Unterstützung. Vielmehr ist es abhängig von der Kollekte der Gläubigen. [...] Aber kürzlich hat sich die Situation geändert. Wie die anderen traditionellen Religionen hat nun auch das Christentum Interesse an der Unterstützung durch die Regierung.“¹⁰¹

Weitergehend lauten die Argumente von *Myoung-Su Park*:

Erstens: nach seiner Meinung beachtet die Religionspolitik der Regierung das Entstaatlichungsprinzip nicht. Das Verfassungsrecht verbietet grundsätzlich, dass die Regierung eine bestimmte Religion einseitig unterstützt. Trotzdem unterstützt die Regierung besonders die traditionellen Religionen einschließlich des Buddhismus; insbesondere die Kulturdenkmäler.

Zweitens: er hat diese Lösung hinsichtlich der einseitigen Religionspolitik vorgeschlagen:

„Das Christentum hat erkannt, dass die staatliche Religionspolitik für die traditionelle Kultur und für den Tourismus eintritt. [...] Kürzlich hat sich die Kulturpolitik in Bezug auf das moderne Kulturerbe geändert.“¹⁰² Sein Vorschlag ist, dass eine kooperative befürwortende Institution innerhalb des Christentums errichtet werden müsse, um dadurch die einseitige Religionspolitik zu ändern.

Wegen dieser Erkenntnisänderung im Christentums können die Optionen für religiöse Konflikte ansteigen. Denn das Christentum könnte eine gleichwertige Unterstützung wie für die traditionellen Religionen auch für sich von der staatlichen Religionspolitik fordern. Das heißt, dass die traditionellen Religionen wie z.B. der Buddhismus, die Unterstützung für das moderne Kulturerbe als eine einseitige Politik beurteilen könnten. Im Gegenzug kritisiert das Christentum auf die gleiche Weise die Politik.

Durch die Interaktion zwischen der religiösen Überzeugung und der Frage der monetären Unterstützung könnten die Spannungen weiter ansteigen.

Der südkoreanische Religionspädagoge *Byeong-Cheol Ko* hat die südkoreanische Religionspolitik mit der Aussage *ein amtliches Anerkennungsprinzip gegenüber den*

¹⁰¹ Myoung-Su Park, „*Jeongbuui Jonggyo Munhwa Jeongchaeye Daehan Gidokgyoui Daeungchaek* - Die Reaktion des Christentums auf die Politik der Regierung zu Kultur und Religion“, Seoul, 2010, S.162.

¹⁰² Myoung-Su Park, *Die Reaktion des Christentums*, a.a.O., S.164.

Religionen umschrieben.¹⁰³ Das bedeutet, dass die Regierung tatsächlich die legitimierte Religionen und die nicht legitimierte Religionen unterscheidet und damit die anerkannten Religionen unterstützt, sie damit aber auch beeinflusst. Darüber hat die südkoreanische Religionsadministration den zweiteiligen Blickwinkel der Regierung auf die Religionen und die dualistische Förderung als Problem wahrgenommen.¹⁰⁴

Der andere Religionswissenschaftler *In-Cheol Kang* hat die grundsätzliche Eigenschaft der südkoreanischen Religionspolitik als *Unterschied in der Begünstigung* beschrieben. Diese Umschreibung bezeichnet eine Situation, in der eine bestimmte Gruppe stärker begünstigt wird oder im Unterschied zu anderen Gemeinschaften Legitimation erhalten kann.¹⁰⁵

Hier muss dringend gefordert werden, dass die aktuellen Beispiele für solche Spannungen untersucht werden und eine politische Lösung gefunden wird. Es muss politisch ausgehandelt werden, wie die Religion zur Volkssolidarität innerhalb der Gesellschaft beitragen kann. Daher müssen die religiösen Fragen in öffentlichen Diskussionen thematisiert werden. Außerdem sollen sich die Gläubigen politisch engagieren und sich für den Frieden zwischen den Religionen einsetzen.¹⁰⁶ Um die einseitige Religionspolitik zu ändern, wird eine juristische und politische Lösung benötigt, um die Gleichwertigkeit zwischen den Religionen zu gewährleisten. An den bisherigen Maßnahmen der Regierung muss kritisiert werden, dass sie sich bisher im Kontext der religiösen Konflikte passiv und diffus verhalten hat.

- Beispiel 2: Die Vollversammlung der Buddhisten am 27. August 2008

Die erste Reaktion von buddhistischer Seite auf den religiösen Konflikt manifestierte sich in einer offiziellen Großkundgebung, am 27. August 2008. Sie stand unter dem Motto „Eine Vollversammlung der Buddhisten gegen die Vernichtung des Grundgesetzes und gegen die Regierung von Präsident *Myoung- Park Lee* (Regierungszeit 2008-2013) und seine einseitige

¹⁰³ Vgl. Byeong-Cheol Ko, „*Hanguk Jonggyo Jeongchaegui Jindangwa Gwaje* - Analysen und Aufgaben der koreanischen Religionspolitik“, in: Jonggyo Yeongu, Band 65, Seoul, 2011, S.1-34.

¹⁰⁴ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Finanzierung der Religionsadministration, ebd.

¹⁰⁵ Vgl. In-Cheol Kang, „*Haebanghu Hanguk Jonggyo:Jeongchi Sanghwangui Teukseonggwa Byeondong* - Die koreanischen Religionen nach der Befreiung von Japan: die Veränderungen und Spezifika der politischen Situation“, in: Jonggyo Munhwa Bipyong, Band18, Seoul, 2010, S.163-203.

¹⁰⁶ Vgl. Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O., S.40.

Religionspolitik.¹⁰⁷

Damals wurde das Thema *Rinderwahn* in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Ein großer Teil der Bevölkerung hat gegen den Import des Rindfleischs demonstriert. Es bestand der Verdacht, dass das Fleisch mit Rinderwahn infiziert ist. Die Polizei versuchte, die Anführer der Demonstranten zu verhaften, die in den buddhistischen Tempel *Jo Gye Sa*¹⁰⁸ geflohen waren.

Die Polizei hatte am 29. Juli 2008 ohne Legitimation das Auto des Direktors der buddhistischen Religionsgemeinschaft durchsucht. Dadurch wurde der Anstoß für die Vollversammlung der Buddhisten gegeben. Die Buddhisten behaupteten, dass dieser Vorfall sowohl für den höchsten religiösen Führer der Buddhisten als auch für die Gesamtheit der Buddhisten eine Provokation durch die Staatsgewalt darstellte.

Auf dem Rathausplatz in Seoul kamen mehr als 10 000 buddhistische Nonnen und Mönche und mehr als 20 000 Buddhisten zur Demonstration zusammen. Die unmittelbare Ursache hierfür war die Entrüstung über die einseitige prochristliche Religionspolitik. Einfluss hatte auch ein tief verwurzelttes Isolationsgefühl und die Einschätzung, dass die buddhistische Gemeinschaft beschädigt worden war.¹⁰⁹

In der Zeitung *Dong-A* wurde über die elementaren drei Forderungen der Demonstration berichtet:

„Erstens, eine öffentliche Abbitte des Präsidenten Park zum Thema der Religionsunterdrückung. Zweitens, die Bestrafung der Beamten, die den Buddhismus unterdrückt hatten und ein Gesetz zur Prävention ähnlicher Fälle. Drittens, eine Maßnahme für soziale Einstellungen zu politischen Gefangenen.“¹¹⁰

Der südkoreanische Religionswissenschaftler *Kwang-Sik Kim* hat den Grund der Demonstration der Buddhisten wie folgt charakterisiert:

„Seit der amerikanischen Militärverwaltung während der ersten Republik hat das evangelische Christentum eine enge Beziehung zur Regierung behalten. Daher herrschte das

¹⁰⁷ In der *Dong-A* Zeitung am 27.08.2008, URL: <http://news.donga.com>

¹⁰⁸ *Jo Gye Sa* ist der Haupttempel der Jogye Auftrag der koreanischen Buddhismus. Es spielt somit eine führende Rolle in den aktuellen Stand der Seon -Buddhismus in Südkorea . Der Tempel wurde im Jahre 1395 gegründet, zu Beginn der *Jo Seon-Dynastie*. Hier zitiere ich aus der Quelle: URL: www.jogyesa.kr

¹⁰⁹ Vgl. In der *Dong-A* Zeitung. am 27.08.2008, URL: <http://news.donga.com>

¹¹⁰ Ebd.

Christentum fast hegemonial und hatte großen Einfluss auf viele politische Prozesse. Dies wurde von der buddhistischen Seite als eine unerträgliche Benachteiligung wahrgenommen. Die für den Buddhismus selbstverständliche Reaktion war Widerstand. Um seine Autorität zu schützen und um das durch die Staatsgewalt hervorgerufene Gefühl der Isolation abzubauen, haben die Buddhisten gegen die Regierung protestiert.“¹¹¹

3.1.2 In der privaten Gesellschaft

- Beispiel 1: Jeju Won-myeong Seonwon

Am 26. Juni 1998 ereignete sich ein Unglück auf Jeju, in dem buddhistischen Tempel *Won-myeong Seonwon*. Eine fanatische Christin *Su-Jin Kim* war unerlaubterweise in den Tempel eingedrungen und hatte etwa 750 Buddhafiguren beschädigt.¹¹² Der Hauptpriester des Tempels *Dae-Hyu* hat zu diesem Ereignis wie folgt Stellung genommen:

„Die Staatsanwaltschaft und die Polizei haben dieses Ereignis als eine isolierte Tat von einer Psychopathin abgetan und versucht, das Ereignis herunterzuspielen. Das ist unvorstellbar.“ und dazu „Das ist eine widersprüchliche Sache, wenn die Zerstörung gegenüber der religiösen Institution wie eine einfache Gewalttätigkeit behandelt wird. Diese Behandlung berücksichtigt nämlich nicht die Besonderheit der religiösen Institution.“ Er forderte eine sorgfältige Untersuchung der Staatsanwaltschaft und der Polizei.¹¹³

Des Weiteren hat er dieses Ereignis wie folgt beurteilt: „Die Tat war kein Zufall, sondern wurde absichtlich aus einem religiösen Grund ausgeführt. Um weitere Rückfälle zu vermeiden, soll die Verbrecherin nach dem Gesetz bestraft werden.“¹¹⁴

In dieser Situation hat die Seite des Christentums *The national Council of Churches in Korea* auf das Ereignis wie folgt reagiert:

„Das finden wir sehr bedauerlich. Obwohl die Tat von einer Privatperson begangen wurde, bedauern wir dies von Herzen.“ und „Wir haben alle den Kirchengemeinden übergeordneten

¹¹¹ Kwang-Sik Kim, „*Bulgyowa Gukgagwollyeok* - Der Buddhismus und die Macht des Staats“, in: *Bulgyohakbo*. Band 57, Seoul, 2011, S.209-241.

¹¹² Vgl. in der *Bob-Bo Zeitung*. am 10.8.1998. URL: <http://www.beopbo.com/news/>

¹¹³ Vgl. ebd.

¹¹⁴ Ebd.

Instanzen aufgefordert, allen jeweiligen Kirchengemeinden unsere Stellungnahme zu diesem Fall bekannt zu machen. Wir werden uns auf das gegenseitige Verständnis und die Zusammenarbeit mit dem Buddhismus konzentrieren.“¹¹⁵

- Beispiel 2: „in Bongeunsa einwandern“

Am 24. Oktober 2010 wurde ein Video mit dem Titel *in Bongeunsa einwandern*¹¹⁶ im Internet verbreitet.¹¹⁷ Der Inhalt des Videos ist, dass zehn 20-30 jährige Christen an vielen verschiedenen Stellen des buddhistischen Tempels zu Gott gebetet haben.¹¹⁸ Die jungen Christen haben die Buddhfiguren, die vier Himmelskönige und die Buddha-Abbilder als *Götzendienst-Idolatrie* bezeichnet und sogar *Eitelkeit der Eitelkeiten*¹¹⁹ genannt, ein Ausdruck, der aus der Bibel stammt. Sie gehören einer privaten Schule an, an der sie zu Führern der Lobpreisung ausgebildet wurden.

Im Artikel der Zeitung *Hangyeore* wurde am 27. Oktober 2004. über die Aktion „in Bongeunsa einwandern“ wie folgt berichtet:

„Die Teilnehmer der Aktion „in Bongeunsa einwandern“ setzen voraus, dass an irgendeinem Ort dunkle geistliche Kräfte herrschen. Diese Kräfte sollen durch Beten unschädlich gemacht werden. Daran wird allerdings kritisiert, dass diese Einstellung weit vom wesentlichen Auftrag einer Religion entfernt ist. Jede Religion strebt nach Liebe und Barmherzigkeit unabhängig von der Konfessionsrichtung. Wenn man möchte, dass die eigenen Werte als wichtig respektiert werden, sollte man auch die Werte der anderen anerkennen.“¹²⁰

¹¹⁵ In der Yeonhap News, am 14.8.1998, URL: <http://www.yonhapnews.co.kr>

¹¹⁶ Vgl. Die christliche Jugendgruppe hat eine religiöse Zeremonie ohne Erlaubnis im buddhistischen Tempel gemacht. Die ursprüngliche Bedeutung wurde aus der Bibel abgeleitet: z.B. 5. Mose Kapitel 11. Vers 24-25. „Jeder Ort, auf welchen eure Fußsohle treten wird, wird euer sein: von der Wüste und dem Libanon und vom Strome, dem Strome Phrat, bis an das hintere Meer wird eure Grenze sein. Niemand wird vor euch bestehen; euren Schrecken und eure Furcht wird Jehova, euer Gott, auf das ganze Land legen, auf welches ihr treten werdet, so wie er zu euch geredet hat. . (Version der Bibel - Elberfelder1905)

¹¹⁷ Vgl. URL: http://www.youtube.com/watch?v=CSRvStwL_u4

¹¹⁸ Vgl. In der Zeitung Hangyeore am 27.10.2004.
URL: <http://www.hani.co.kr/arti/opinion/editorial/445886.html>

¹¹⁹ Im Buch des Predigers in der Bibel. Kapitel 1. vers 2. Der Ausdruck bezeichnet den Buddhismus. „Eitelkeit der Eitelkeiten! spricht der Prediger; Eitelkeit der Eitelkeiten! Alles ist Eitelkeit. (Version der Bibel - Elberfelder1905)

¹²⁰ In der Zeitung Hangyeore, am 27.10.2004.

Als dieses Video kontrovers in der Öffentlichkeit diskutiert wurde, haben die zehn Jugendlichen und der verantwortliche Pastor den Tempel besucht und Abbitte geleistet.

Der Pastor, *Ji-Ho Choe*, hat sich bei dem Hauptpriester des Bongeunsa *Myoung-Jin* entschuldigt und gesagt: „Bitte, verzeihen Sie uns, was wir getan haben. Ich habe die Jugendlichen auf den falschen Weg geführt.“¹²¹

Auf diese Entschuldigung erwiderte der Hauptpriester des Bongeunsa *Myoung-Jin*: „Die Aggressivität des koreanischen Christentums ist nach wie vor häufig zu beobachten. Einige berühmte Pastoren haben den Buddhismus in ihren Predigten als *Götzendienst* verurteilt. Nach diesem Ereignis hoffe ich darauf, dass es zu einem ersten Schritt des zukünftigen interreligiösen Dialogs und zur sozialen Harmonie führen kann.“¹²² Dann hat er geantwortet: „Mit hohen Erwartungen nehmen wir die Entschuldigung an. Aber wir werden einen Vorschlag machen, wie die Kommunikation zwischen den Religionen aktiviert werden kann, um dadurch einen Religionskonflikt zu vermeiden.“¹²³

3.2 Die religiösen Konflikte zwischen Christentum und Buddhismus

Diese Beispiele könnten um viele weitere Beispiele bereichert werden. Die meisten religiösen Konflikte entstanden seit Ende der 1980er Jahre. Vorher existierten sie offensichtlich noch nicht. Obwohl sich das Christentum durch die Missionierung schnell verbreitet hatte, gab es wenige Berührungspunkte, an denen die unterschiedlichen Wahrheitsansprüche zwischen den Religionen sich hätten entzünden können. Deshalb gab es keine offenen religiösen Konflikte. Aber die persönlichen negativen Vorstellungen gegenüber anderen Religionen und regionale latente Konflikte waren unterschwellig existent.

Die religiösen Konflikte zwischen Christentum und Buddhismus dokumentierten sich nicht nur in dogmatischen Disputationen oder kritischen Fragestellungen, wie eben gehandelt wird, sondern auch in Beschädigungen von Buddhafiguren und Brandstiftungen in buddhistischen Tempeln.¹²⁴

Die Phänomene des Konflikts zwischen Buddhismus und Christentum sind sehr

¹²¹ Ebd.

¹²² In der *Yeonhap News*, am 27.10.2010, URL: <http://www.yonhapnews.co.kr>

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Vgl. in der Zeitung *Hangyeore* am 27.10.2004, Vgl. *HanguK Munhwa Jeongchaek Gaebawon*, a.a.O., S.44.

unterschiedlich. Die Typen des Konflikts sind wie folgt: Beschädigung der Buddhafiguren, Brandstiftung, Gewalttätigkeit, Einschränkung der religiösen Freiheit usw.. In der Regel gehen die Spannungen vom Christentum aus und richten sich gegen den Buddhismus.¹²⁵

Die wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft für die kulturelle Politik hat die vier Gründe für die Religionskonflikte identifiziert:

„Erstens, die Struktur des Konflikts entsteht aus unvernünftigem Urteilen und aus leichtgläubiger Denkweise. Zweitens, der Ausdruck des Konflikts tendiert zu einer anti-gesellschaftlichen Relevanz. Drittens, die einseitigen religiösen Handlungen der staatlichen Beamtinnen und Beamten können den Konflikt stärken. Viertens, die Verbrechen, die aus einem religiösen Konflikt entstehen, werden nicht ausreichend von der Polizei und der Staatsanwaltschaft untersucht.“¹²⁶ Des Weiteren muss dies im nächsten Abschnitt über die Gründe der Religionskonflikte ausführlicher thematisiert werden.

3.3 Die Gründe der religiösen Konflikte zwischen Christentum und Buddhismus

Die Analysen und Lösungen für die religiösen Konflikte sind sehr vielfältig. Wegen der sozialen antichristlichen Atmosphäre wird derzeit eine Selbstreflexion von den Religionen gefordert. In diesem Abschnitt werde ich die vielfältigen Analysen und Lösungen von Experten zusammenfassen und kritisch erörtern und zwar unter zwei Aspekten: die christlich-theologischen und die religionssoziologischen Aspekte.

3.3.1 Die Analyse der Gründe religiösen Konflikte innerhalb der christlich-theologischen Positionen

3.3.1.1 Die exklusive Tendenz des evangelischen Christentums, ein fundamentalistischer konservativer Glaube

Zunächst sollen die Konflikte zwischen Buddhismus und evangelischem Christentum aus der christlich-theologischen Perspektive analysiert werden. Der südkoreanische Theologe *Kyoung-Jae Kim* hat die Ursache der christlichen Exklusivität sowie der Haltung gegenüber

¹²⁵ Vgl. HanguK Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O., S.43.

¹²⁶ HanguK Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a. O., S.99.

dem Buddhismus mit drei Perspektiven erklärt: der politisch-kulturellen, der missionstheologischen und der sozial-wirtschaftlichen Komponente.

In der politisch-kulturellen Analyse kritisierte er, dass das Christentum während des Missionierungsprozesses die koreanischen traditionellen Werte und religiösen Aktivitäten als *Götzendienst-Idolatrie* verurteilt hatte.

Er vermutet, dass das evangelische Christentum sich auf dem Weg der dogmatischen Verhärtung befindet. Die Rolle, die das Christentum gespielt hat, ist ambivalent geworden. Einerseits hat das Christentum während der evangelischen Missionierung eine positive Rolle für die Modernisierung der damaligen Gesellschaft gespielt: wie zum Beispiel durch die Beseitigung alter Bräuche, die Abschaffung der frühzeitigen Heirat, die Diskriminierung von Alkohol und Zigaretten. Darüber hinaus die Abschaffung der Wahrsagekunst und des Aberglaubens, die Vereinfachung der konfuzianistischen Ahnenfeier, die Erweiterung der Frauenrechte, die Beseitigung des Analphabetentums, die Verbreitung des rationalen Denkens usw..¹²⁷ Andererseits hat das Christentum traditionelle religiöse Aktivitäten wie zum Beispiel die Verbeugungssitten bei wichtigen Familienzeremonien oder die Besuche von Gräbern der Vorfahren als *Götzendienst-Idolatrie* interpretiert. Heute könnte die Ursache der koreanisch-christlichen Konservativität unter Umständen daran liegen, dass die unreflektierte Modernisierung und die daraus resultierende gesellschaftliche Entwicklung vorschnell mit der Missionierung gleichgesetzt werden.¹²⁸

Zweitens hat *Kyoung-Jae Kim* die grundsätzlichen Ursachen des religiösen Konflikts durch den missionstheologischen Aspekt und die fundamentalistische Theologie erklärt. Dies wurde von den amerikanischen Missionaren vermittelt. Die Kernpunkte des Fundamentalismus sind: „Verbalinspiration der Bibel“, „Ablehnung der historisch-kritischen Bibelkritik“, „puritanische Frömmigkeit“, „Trennung von Kirche und Gesellschaft“, „Exklusivismus“, und „Absolutheitsanspruch des Christentums“.¹²⁹ Ein spezieller Grund liegt in der Theorie der „Unfehlbarkeit der Bibel“, die eine Verabsolutierung der biblischen

¹²⁷ Vgl. Kyoung-Jae Kim, Eine Analyse der religiös angespannten Situation, a.a.O., S.230-235.

¹²⁸ Vgl. Kyoung-Jae Kim, Eine Analyse der religiös angespannten Situation, a.a.O., S. 226-228.

¹²⁹ Vgl. Jea-Young Ju, *Hanguk Grisdogyo Shinhaksa* -Theologiegeschichte des koreanischen Christentums, Seoul, 1998, S. 70-84.

Autorität postuliert, und dabei die Ansicht vertritt, dass die Bibel unbedingt wörtlich interpretiert werden muss.¹³⁰ In der Missionierungszeit nahmen die Kirchen Südkoreas ohne selbständiges Nachdenken die konservative Lehre, die meist amerikanische Missionare mitgebracht hatten, als die einzige Wahrheit an.¹³¹

Schließlich hat *Kyoung-Jae Kim* durch die sozialwirtschaftliche Analyse der aggressiven koreanischen Missionierung die religiöse Konfliktursache deutlich gemacht, nämlich dass der religiöse Konflikt durch falsche Interpretation der Kirchentheorie verursacht wurde. Er hat dies wie folgt formuliert:

„Seit 1960 sind im Zuge der schnellen Industrialisierung, der Stadtentwicklung und der wirtschaftszentrierten Politik sozial diskriminierte Gruppen in der südkoreanischen Gesellschaft entstanden. In dieser Gesellschaft entstand ein sozialer Zustand, der die Sehnsucht nach materiellem und seelischem Segen weckte. Nachdem die traditionellen Gemeinschaften wie zum Beispiel die Großfamilie zusammengebrochen waren, wurde die kirchliche Wachstumstheorie in der Kirchengemeinde schnell verbreitet. Sie versprach die positive Denkweise, den materialistischen Segen und das starke Solidaritätsgefühl.“¹³²

Zusammenfassend lässt sich sagen: erstens, das Christentum wurde gleichzeitig mit dem westlichen Zivilisationsprozess in Südkorea eingeführt. Daher wurden die Elemente aus den volkstümlichen Religionen beseitigt. Zweitens, durch die konservative fundamentalistische Theologie wurde die wörtliche Bibelauslegung verbreitet und löste die historisch-kritische Bibelkritik ab. Drittens, seit 1960 hat die kirchliche Wachstumstheorie während der wirtschaftlichen Industrialisierung den interreligiösen Dialog abgelehnt.

Aus der Perspektive der Missionspolitik der koreanischen Kirche hat der südkoreanische Theologe *Jae-Sik Shin* die strukturellen Ursachen des religiösen Konflikts untersucht und abgeleitet, wie das evangelische Christentum ein Urheber des religiösen Konflikts werden konnte. Er analysierte: „Im Mittelpunkt des religiösen Konflikts steht die grundlegende Situation, u.a der kirchenzentrierte Grundsatz und die fundamentalistische Theologie mit der selektiven Wahlverwandtschaft. Dadurch wurde er verursacht und intensiviert.“¹³³

¹³⁰ Vgl. Kyoung-Jae Kim, Eine Analyse der religiös angespannten Situation, a.a.O., S.229-230.

¹³¹ Vgl. Jea-Young Ju, Theologiegeschichte, a.a.O., S.56.

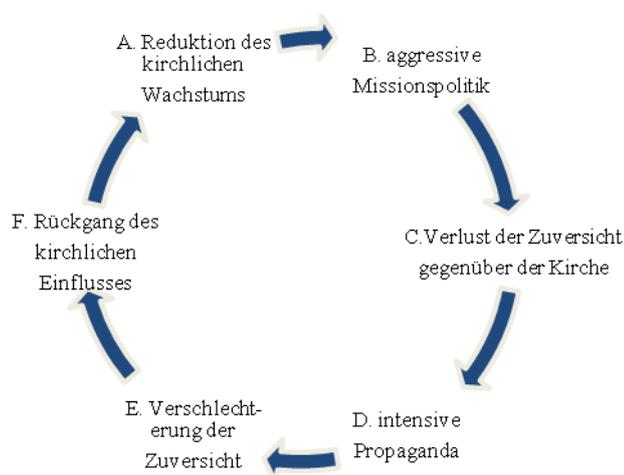
¹³² Kyoung-Jae Kim, Eine Analyse der religiös angespannten Situation, a.a.O., S.239-240.

¹³³ Jae-Sik Shin, „*Hanguk Sahoeui Jonggyogaldeungui Hyeonhwanggwaja Gujo Tamgu: hangukgaesingyoyoineul jungsimeuro* - Die Situation und die Struktur der religiösen Konflikte in Südkorea“ in: Jonggyo Yeongu. Band 63, Seoul, 2011, S. 29.

Jae-Sik Shin hat als wesentliche Aufgabe für die Lösung formuliert: „Was von dem evangelischen Christentum dringend gefordert werden muss, ist, von außen das genaue Verständnis der religiösen Politik zu erkennen und die strukturellen Faktoren des religiösen Konflikts innerhalb der Kirchen richtig zu reflektieren.“¹³⁴

Obwohl die südkoreanische evangelische Kirche durch die aktive Teilnahme an der Demokratisierungsbewegung teilweise eine Zustimmung erfahren hat, wurde auch eine negative Einstellung wegen der Vetternwirtschaft, Unmoralität der Kirchen und Ketzerei seit Ende 1990 verbreitet und verstärkt. Um den Verlust der Zuversicht gegenüber der Kirche zu überwinden, hat die Kirche eine intensive Missionspolitik und eine aggressive Propaganda ausgewählt. Daraus resultiert ein Teufelskreis, wie folgt:

Tabelle Nr.6



Quelle: Jae-Sik Shin, „*Hanguk Sahoewi Jonggyogaldeungui Hyeonhwangwa Gujo Tamgu*, S.35.

In der aktuellen religiösen Situation in Südkorea wird der religiöse Pluralismus als ein Hindernis für kirchliches Wachstum beurteilt, sogar die Erwähnung des religiösen Pluralismus ist verboten. *Jae-Sik Shin* hat erklärt das so:

„Die Erkenntnis muss weit verbreitet werden, dass das ausgrenzende Handeln, nämlich die absichtliche Indifferenz gegenüber den anderen Religionen der Kirche tatsächlich nicht hilft, sich selbst zu schützen, sondern ein Beschleunigungsfaktor für den Rückgang der Anhängerschaft der Kirche sein kann.“¹³⁵

Wenn auch die fundamentalistische Theologie eine Triebkraft für das kirchliche Wachstum im Zeitraum von 1960-1970 gewesen ist, sollte die südkoreanische Kirche

¹³⁴ Jae-Sik Shin, Die Situation und die Struktur, a.a.O., S.30.

¹³⁵ Jae-Sik Shin, Die Situation und die Struktur, a.a.O., S.54.

erkennen, dass ihr ausgrenzendes Verhalten den Rückgang des kirchlichen Einflusses verursacht hat. Dazu hat *Jae-Sik Shin* die Diskussion um den Fundamentalismus so verstanden: „Diese Diskussion über den Fundamentalismus wurde weiter in den theologischen Universitäten und den Kirchen reproduziert. Unabhängig vom gesamten evangelischen Christentum wurde durch die Missionierung nur für bestimmte Kirchen oder missionarische Organisationen die heutige Struktur des religiösen Konflikts verursacht.“¹³⁶

Im Gegensatz dazu haben die fundamentalistischen Christen und Theologen die tolerante Stellung gegenüber den anderen Religionen sehr kritisch wahrgenommen. Sie haben den interreligiösen Dialog, die Toleranz und die Zusammenarbeit als Synkretismus beurteilt und als Problem für eine ernsthafte missionstheologische Reflexion eingeordnet.¹³⁷ Vor allem wurde das konservative Erbe von *Hyeong-Ryong Park* (1897-1978) angetreten. Er war der einflussreichste fundamentalistische Kirchenführer in der PKK (Die presbyterianische Kirche von Korea).

In Korea erfolgte die Befreiung von Japan am 15. August 1945. Nach Zeiten von Märtyrertod und Unterdrückung hat die koreanische Kirche bedauerlicherweise den Koreakrieg und die Spaltung des Landes erlebt. Nach der Befreiung von Japan wurden Themen wie die Restitution des Glaubens, der wegen der Tempelbesuche¹³⁸ beschädigt worden war, oder die Bußfertigkeit des religiösen Führers sowie der Wiederaufbau des Christentums diskutiert. Die Kirchen haben viele Spaltungen von innen erlebt. Zum Beispiel gab es den Konflikt zwischen den Gläubigen, die den Tempelbesuch abgelehnt hatten, und denjenigen, die unter Zwang daran teilgenommen hatten.¹³⁹

Seit den 1930er Jahren änderte sich die Situationen im Rahmen der Theologie bzw. der koreanischen Kirchen. Mehrere Koreaner kehrten nach Korea zurück, die Theologie studiert hatten. Durch sie wurden neue Forschungsmethoden wie die historisch-kritische Bibelkritik und verschiedene theologische Strömungen in Südkorea bekannt. Ihre theologischen Auffassungen standen meist nicht unter dem fundamentalistischen Einfluss amerikanischer

¹³⁶ Jae-Sik Shin, *Die Situation und die Struktur*, a.a.O., S.48.

¹³⁷ Vgl. In-Sick Choi, *Dawonjuui Sidaewi Gyohoewa Shinhak* - Die Kirche und die Theologie im Zeitalter des Pluralismus, Seoul, 1996, S.233.

¹³⁸ Während der japanischen Besatzungszeit mussten die Koreaner zwangsweise die japanischen Tempel besuchen.

¹³⁹ Vgl. Jong-Cheol Jang, „Hanguk Gamnigyohoeui Gidokgyogyoyuksa - Die Geschichte der Religionspädagogik in der koreanischen methodistischen Kirche“, in: *Hanguk Gidokgyo Gyoyuk Hakhoe, Gidokgyo Gyoyuk Nonchong*, Band 5, Seoul, 1999, S.70

Theologen.¹⁴⁰ Damals kam die kontroverse theologische Diskussion zwischen den Pastoren *Jae-Jun Kim* (1901-1987) und *Hyeong-Ryong Park* (1897-1978) auf. *Hyeong-Ryong Park* verteidigte die konservativ-fundamentalistische Tradition gegen die liberale Theologie. Im Gegensatz dazu galt *Jae-Jun Kim* als der repräsentative Vorläufer der progressiven Theologie in Korea. Während der Studienzeit von *Jae-Jun Kim* am „Princeton Theological Seminary“ (1928-1929) und am „Western Theological Seminary“ (1929-1932) wurde die historisch-kritische Bibelkritik der Grundstein für seine Theologie.¹⁴¹ Die vom Fundamentalismus beherrschte Generalsynode der PKK leitete einschneidende Maßnahmen gegen den Einfluss der progressiven Theologie ein. PKK und *Hyeong-Ryong Park* verstanden jede Form der historisch-kritischen Bibelkritik als Angriff auf den christlichen und presbyterianischen Glauben. Durch die theologische Debatte entstand die christliche Konfessionsrichtung PROK (Presbyterianischen Kirche in der Republik Korea).¹⁴²

Chul-Won Suh hat in seinem Buch *Religiöser Pluralismus* zunächst die liberale Theologie und die Entmythologisierung der Bibel bzw. des Glaubensbekenntnisses kritisiert. Aus der Perspektive der fundamentalistischen Theologie ist der religiöse Pluralismus bzw. der interreligiöse Dialog kein richtiger Weg. *Chul-Won Suh* hat die kritische Haltung gegenüber der Bibel als ein wesentliches Problem wahrgenommen. Nach *Suh* ist die Bibel durch die Entmythologisierung nicht mehr als eine besondere Offenbarung Gottes zu bezeichnen, sondern nur als eine menschliche Sammlung der unterschiedlichen Quellen, die in den jeweiligen kulturellen Kontexten entstanden sind. Bezüglich der Absolutheit und Universalität Jesu Christi hat er behauptet: Wenn die Bibel nur als eine menschliche Sache betrachtet wird, bleibt nur der Humanismus und die Tugend der Lebensführung. Somit kann man nicht mehr die Einzigartigkeit und Absolutheit des Christentums beanspruchen.¹⁴³

Damit hat er indirekt die Legitimität der amerikanischen Missionierung beurteilt: „Mit dem degenerierenden Christentum kann keine Missionierung gelingen. Die Berücksichtigung der Kultur des Missionsgegenstandes kann identifizieren, dass man die Religionen vor Ort als

¹⁴⁰ Vgl. Dong-Shik Ryu, *Hanguk Shinhakeui Gwangmeok* - Ströme der koreanischen Theologie, Seoul, 1990, S. 133.

¹⁴¹ Vgl. Jea-Young Ju, Theologiegeschichte, a.a.O., S. 183-201.

¹⁴² Vgl. Gyu-Hong Yeon, in: Heung-Su Kim; Jeong-Min Seo, *Hanguk Gidokgyosa Tamgu* - Die Geschichte des koreanischen Christentums, Seoul, 2011, S.141-142.

¹⁴³ Vgl. Chul-Won Suh, *Jonggyo Dawon Juui* - Der religiöse Pluralismus, Seoul, 2007, S.65-68.

richtig rechtfertigt. Damit wird keine Missionierung erreicht.¹⁴⁴ Er fragt zurück, wie kann sich das Christentum mit den anderen Religionen auseinandersetzen, wenn die transzendente Komponente des Christentums entmythologisiert wird? Er konstatiert: „Die ewige Erlösung wurde nur durch Jesus Christus vollendet. Die Gotteserfahrung kann nicht durch religiöse Einübung, sondern nur durch den Glauben an Jesus Christus ermöglicht werden.“¹⁴⁵

Man kann nicht leugnen, dass das evangelische Christentum in Südkorea eine deutlich fundamentalistische Tendenz hat. Der koreanische Religionssoziologe *Won-Gyu Lee* hat die Eigenschaften des koreanischen konservativen Fundamentalismus wie folgt erläutert: Im Fundamentalismus wird die Bibel rigide wörtlich ausgelegt.¹⁴⁶ Der Fundamentalismus bekennt sich zu einem antiökumenischen Weg, schweigt zum Thema *die soziale Rettung*. Dieses Bewusstsein der fundamentalistischen Kirche, auserwählt und exklusiv zu sein, hat den Zwiespalt zwischen den konfessionell unterschiedlich ausgerichteten Kirchen und der Konzentration auf ein Zentrum verursacht.¹⁴⁷

Der Fundamentalismus hat eine Tendenz, auf die Wiederkunft von Jesus Christus zu warten. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Fundamentalismus und der Millenniumstheorie. Die Millenniumstheorie bedeutet, alles unter die Vorsehung zu stellen und alles als göttliche Fügung auszulegen.¹⁴⁸ Folgendes ist wichtig: die regelmäßige Anwesenheit in der Kirche, das Lesen der Bibel, das Engagement in der Kirchengemeinde, die Kollekte und die Unterwürfigkeit im Glaubensleben. Im Glaubensleben wird ein anstrengendes moralisches Leben gefordert. Der Fundamentalismus ist entweder uninteressiert an Politik oder vertritt die rechtsextreme konservative Position. Die Autorität der Bibel und auch des Pastors werden hoch bewertet. Es gibt eine Tendenz, dass die männlichen Mitglieder die Kirchengemeinde und auch die Familie dominieren. Die Evangelisation wird als wichtigste Verantwortung für die Gläubigen eingeschätzt. Die Erfahrung des Heiligen Geistes und der Wiedergeburt werden als unerlässliche Bedingungen

¹⁴⁴ Chul-Won Suh, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.71.

¹⁴⁵ Chul-Won Suh, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.75.

¹⁴⁶ Vgl. Won-Gyu Lee, „*Jonggyosahoehakjeok Gwanjeomeseobon Hangukgyohoewa Geunbonjuui* - Die evangelische Kirche und der christliche Fundamentalismus aus der Perspektive der Religionssoziologie in Korea“, in: Hanguk Jonggyo Hakhoe, Jonggyo Yeongu, Band28, 2002, S.39.

¹⁴⁷ Vgl. Won-Gyu Lee, *Die evangelische Kirche*, a.a.O.,S.45.

¹⁴⁸ Vgl. Won-Gyu Lee, *Die evangelische Kirche*, a.a.O.,S.42.

betont. Das Emotionale ist wichtiger als das Rationale.¹⁴⁹

3.3.1.2 Die missionsgeschichtlichen Gründe und die signifikante Tendenz zur Macht im evangelischen Christentum

Der koreanische Religionswissenschaftler *Jin-Gu Lee* und der Theologe *Won-Don Kang* haben in einer geschichtlichen Untersuchung festgestellt, dass sich das Christentum in Südkorea schnell entwickelt hat. Ihre Analyse hilft, die systematischen Faktoren des Konflikts genauer wahrzunehmen.

Vor allem hat *Jin-Gu Lee* das Christentum als eine mächtige Organisation eingestuft, die einen sehr großen Einfluss in der Gesellschaft hat.¹⁵⁰ Er hat diesen Einfluss zeitlich eingeteilt und zwar vom Anfang der Missionierung über die Kolonialzeit und die Befreiungszeit.

Nach *Jin-Gu Lee* ist das Christentum am Ende des 19. Jahrhunderts durch die amerikanischen Missionare relativ konfliktlos in Korea angekommen.¹⁵¹ In dieser Zeit wurde das Christentum als Element der modernen amerikanischen Zivillisation verstanden. Diese Vorstellung vom Christentum wirkte positiv auf die Menschen, die sich als aufgeklärte Wissenschaftler verstanden, und auch die Weiterentwicklung des Landes und die Verstärkung der Armee verwirklichen wollten. Schließlich brauchten die jungen Menschen die moderne Medizin und die westliche Ausbildung, um sozial aufzurücken.¹⁵²

In der Kolonialzeit ist es dem Christentum gelungen, die Missionierung noch auszubauen. Die damaligen Missionare waren meistens Amerikaner und in Bezug auf den Glauben christliche Fundamentalisten. Daher haben sie sich nach der Politik der Entstaatlichung der Religion gegen die amerikanische Außenpolitik und für eine gute Zusammenarbeit mit den Japanern eingesetzt.¹⁵³ Die damaligen Christen in Korea beteiligten

¹⁴⁹ Vgl. Won-Gyu Lee, *Die evangelische Kirche*, a.a.O.,S.43.

¹⁵⁰ Vgl. Jin-Gu Lee, „Hanguk Gaesinyowa Jonggyo Gwollyeok“ in: *Hanguk Gidokja Gyosuhyeobuihoe, Hyeondaesahoeeseo Jonggyogwollyeok, Mueosi munjeinga?* - Die Macht der Religionen in der modernen Gesellschaft. Was ist das Problem?, Seoul, 2008, S.131-166. Dieses Thema wurde in der Öffentlichkeit diskutiert. Vgl. „Eine einflussreiche Organisation, Die Marcht der Kirche“ im Magazin *Hangyeore* 21, Band 342, am 9.01.2001.

¹⁵¹ Vgl. Jin-Gu Lee, *Die Macht der Religionen*, a.a.O.,S.134-135.

¹⁵² Vgl. ebd.

¹⁵³ Vgl. Jin-Gu Lee, *Die Macht der Religionen*, a.a.O.,S.136-137.

sich an den unterschiedlichen Befreiungsbewegungen: die gemäßigte sowie die Bauerndorfsbewegung, außerdem an der Aufklärungsbewegung als gewalttätiger Konflikt gegen Japan.

Nach der Befreiung (15. August 1945) hat das Christentum in Südkorea in der ersten Republik den sozial-gesellschaftlichen Fortschritt aufgebaut. Die amerikanische Militärverwaltung hat eine Politik für das Christentum erwirkt. So wurden zum Beispiel Wissenschaftler, die in Amerika studiert hatten, in einflussreiche Ämter eingesetzt oder Weihnachten als gesetzlicher Feiertag installiert. Dadurch sollte die soziale Position des Christentums gestärkt werden. Diese prochristliche Politik wurde während der Regierungszeit von *Seung-Man Lee* noch verstärkt.¹⁵⁴ Präsident *Lee* war ein fundamentalistischer Christ, der sogar forderte, dass ein Gebet am Anfang der Sitzung der Abgeordneten gesprochen werden sollte. Außerdem wurden viele Christen in einflussreiche Ämter berufen, und es gab viele Vorteile für Christen.¹⁵⁵ Die amerikanische Militärverwaltung und die *Jayupartei* (die damalige Regierungspartei) haben durch die Optimierung des sozial-gesellschaftlichen Status des Christentums bewirkt, dass das Christentum in Südkorea eine einflussreiche Religion wurde.

Während der Regierungszeit von Präsident *Jung-Hee Park* (Regierungszeit 1963-1979) wurde keine prochristliche Politik realisiert. Trotzdem hat sich das Christentum kräftig entwickelt.¹⁵⁶ Die wirtschaftliche Entwicklung wuchs parallel zum Wachstum des Christentums und wurde *Das Wunder des heiligen Geistes* genannt.¹⁵⁷

Die Modernisierungspolitik der Regierung verursachte Bevölkerungsschwund in den Bauerndörfern sowie das Anwachsen von Armut in Stadtzentren. Hieraus resultierte auch eine sozial-psychologische Entfremdung wegen der immensen Kluft zwischen Arm und Reich. Darüberhinaus hatten die Kirchengemeinden charismatische Predigten organisiert sowie Veranstaltungen, um den entwurzelten Menschen zu helfen. Die plötzliche Industrialisierung hatte viele Menschen der Gesellschaft entfremdet. Die kirchlichen Missionsprogramme

¹⁵⁴ Vgl. Don-gu Kang, *Migunjeongui jonggyojeongchaek* - Die Religionspolitik während der Militärverwaltung durch die USA, jonggyohagyeongu. Band 12, 1993, S.15-42.

¹⁵⁵ Vgl. Jin-Gu Lee, Ebd.

¹⁵⁶ Vgl. Jin-Gu Lee, Die Macht der Religionen, a.a.O., S.138.

¹⁵⁷ Vgl. In dieser Arbeit. S.49.

sollten diese Menschen in die Kirchengemeinde integrieren.¹⁵⁸

Jin-Gu Lee hat kritisiert, dass das Christentum sich durch die effektive Missionspolitik wegen der seelischen Krisen, die durch die rasante Industrialisierung entstanden waren, bis Ende 1980 ständig weiter entwickeln konnte. Dazu zog er die heutigen Probleme der Kirche heran: die Vererbbarkeit der Kirchengemeinden, das undurchsichtige Finanzwesen, die Korruption bei Wahlen für den Kirchenvorstand oder die Stellvertreter, die ungerechte Behandlung von Frauen und die Männerorientiertheit in den Kirchengemeinden. Außerhalb der Kirche kritisierte er beispielsweise das Verhältnis zwischen dem Neokapitalismus und der Megakirche.¹⁵⁹

Der koreanische Theologe *Won-Don Kang* hat erforscht, wie das koreanische Christentum im Kontext der staatlichen Institutionen zu seiner Machtstellung gekommen ist.

Die ersten Missionare hatten ein konsequentes Entstaatlichungskonzept. Dies ist festgeschrieben in dem Text „die Voraussetzungen für den Umgang zwischen Kirche und Staat“, der im September 1901 von der Missionsskommission bestätigt wurde. Daraufhin wurden fünf Artikel geschrieben: „1. Die Nichteinmischung zwischen Kirche und Staat 2. Die Differenz zwischen Amt und Kirche 3. Die Unterstützung der Christen, um das Grundgesetz einzuhalten und die Förderung des Patriotismus 4. Die Gewährleistung der politischen Teilnahme für Gläubige unter Berücksichtigung des Entstaatlichungskonzepts 5. Das Verbot der Ausnutzung der Kirchengemeinden zu politischen Zwecken.“¹⁶⁰

Das Problem liegt darin, dass die Missionare trotz des Entstaatlichungskonzepts die japanische Herrschaft haben gewähren lassen. Das heißt, dass die Missionare die hegemonistische Strategie der kolonialen Politik übernommen haben. Diese Haltung der Missionare präsentierte sich als Doppelstrategie: die Missionare waren trotz ihrer öffentlichen Erklärung des Entstaatlichungskonzepts mit den hegemonistischen politischen Kräften

¹⁵⁸ Vgl. Jin-Gu Lee, *Die Macht der Religionen*, a.a.O., S. 138.

Vgl. Nam-Rin Heo, „*Choegeun hanguk gaesingyo seongjangui munhwajeok yoine Daehan yeongu* - Der kulturelle Hintergrund für das Wachstum des koreanischen evangelischen Christentums“ in: Jonggyohag Yeonguhoe, Jonggyohag Yeongu, Band 5, Seoul, 1985. S.107-186.

¹⁵⁹ Vgl. Jin-Gu Lee, *Die Macht der Religionen*, a.a.O., S.138-139.

¹⁶⁰ Man-Yeol Lee, „*Gaesingyoui Jeollaewa Iljehagyohoewa Gukga*- Die christliche Missionierung in Korea und das Verhältnis von Kirche und Staat unter japanischer Kolonialherrschaft“, in: Gukga Gwollyeokgwa Gidokgyo, Hanguk Gidokgyo Sahoe Munje Yeonguwon Pyeon, Seoul, 1982. S. 139-140.

einverstanden.¹⁶¹

Won-Don Kang hat vermutet, dass das südkoreanische Christentum bzw. die presbyterianische Kirche den Fundamentalismus als rechtmäßige Theologie bestärkt hat. In dieser Konsequenz hat es die eigene koreanische kulturelle Identität ausgegrenzt. Schließlich wurde die messianische Rolle der Amerikaner gleichermaßen als eine universale Zeitführung Gottes interpretiert. *Won-Don Kang* hat die Eigenschaften des christlichen Fundamentalismus wie folgt definiert:

Der Fundamentalismus stellt die Kirchen in den Mittelpunkt. Sie sind im Gegensatz zur Welt mit einem leidenschaftlichen Missionsbedürfnis ausgestattet. Daher grenzt der Fundamentalismus andere Religion aus, andererseits polarisiert er innerhalb der Kirche zwischen orthodox und unorthodox.¹⁶²

Der Fundamentalismus, der von der traditionellen Machtgruppe der Missionare präsentiert wurde, wurde einmal von der *Jo Seon Universität*, nämlich der liberalen theologischen Gruppe kritisiert. Seitdem die Missionare nach der Kolonialzeit wieder nach Korea zurückgekehrt waren, wurde eine Orthodoxytheologie in Korea entwickelt.

Nach dem Koreakrieg unter der Regierung *Seung-Man Lee* (1875-1965, Regierungszeit 1948-1960) wurde das Christentum in seiner antikommunistischen und proamerikanischen Haltung ideologisch beeinflusst.¹⁶³

Seit Ende der 1960er Jahre wird vermutet, dass das quantitative Wachstum der Christen aus einer effektiven Kirchenarbeit und der wirtschaftlichen Entwicklung resultiert. Das Wachstum der Kirche kann aus unterschiedlichen soziologischen Perspektiven interpretiert werden. So wurde zum Beispiel dieses Wachstum als Folge des Wirkens des Heiligen Geistes ausgelegt. Oder die Kirche hat das Wachstum aus sich selbst heraus gerechtfertigt. Die Pastoren, die das quantitative Wachstum bewirkt haben, wurden als charismatische religiöse Figuren mit dem Beistand des heiligen Geistes anerkannt.¹⁶⁴

Der politische Einfluss der Pastoren manifestierte sich bis Mitte der 1980er Jahre in den

¹⁶¹ Vgl. ebd.

¹⁶² Vgl. Won-don Kang, „*Hanguk Gaesingyo Jeongchi Seryeokwau Hyeonsilgwa Gwaje*“ Die Situation und die Aufgaben des evangelischen Christentums unter der Perspektive des politischen Machtgewinns“ In: Jonggyo Munhwa Yeongu. Band 10, 2008, S.49-75.

¹⁶³ Vgl. Won-don Kang, Die Situation und die Aufgaben, a.a.O., S.60.

¹⁶⁴ Vgl. Won-don Kang, Die Situation und die Aufgaben, a.a.O., S.60-61.

Andachten, die im Parlament stattfanden. Die staatliche Andacht wurde inoffiziell zuerst im Februar 1966 mit den christlichen Abgeordnete durchgeführt. Danach gab es die erste offizielle staatliche Andacht im Jahr 1968. Seit 1976 wurde sie *die staatliche Morgenandacht* genannt. Die Andacht hat den Regierungsführern, die tatsächlich das Volksrecht usurpiert hatten und Diktatoren waren, durch den Segen Gottes die Herrschaft legitimiert. Die Teilnehmer der Andachten konnten dadurch eine Vorzugsbehandlung erhalten.¹⁶⁵

Inzwischen erweiterten die konservativen evangelischen Kirchen ihren Einfluss intensiv. Nach der revolutionären demokratischen Bewegung 1987 wurde der militärische Diktator entmachtet. Danach hat die kirchliche konservative Macht versucht, von dem, was sie nur für das Wachstum der Kirche angestrebt hat, auch außerhalb der Kirche zu realisieren.

So wurde im Jahr 1989 *The Christian Council in Korea* gegründet, um *The national Council of Churches in Korea* entgegen treten zu können. Seit die neue Regelung in NCKK eingeführt wurde, irgend eine Konfessionsrichtung nach der Beteiligungsrate des Pflichtbeitrags für Repräsentationszwecke einzustufen, wurde die Hegemonie der konservativen Kirchenmacht gestärkt und es wurde sogar *The assemblies of God of Korea* als Mitglied der NCKK aufgenommen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Wachstum des evangelischen Christentums eng mit den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen Südkoreas verknüpft ist. Wenn die Religionen ihre Einflüsse in der Gesellschaft wahrnehmen wollen, kann dieses zu sozialen Spannungen und Konflikten führen. Die Religionen sollten sich nicht nur mit sich selbst beschäftigen, sondern einen Weg der Koexistenz mit den Nachbarreligionen suchen.

166

¹⁶⁵ Vgl. Yong-bok Kim, "Haebanghu Gyohoewa gukga- Staat und Kirche nach der Befreiung von Japan", in: Gukga Gwollyeokgwa Gidokgyo, Hanguk Gidokgyo Sahoe Munje Yeonguwon Pyeon, Seoul, 1982. S. 233-234.

¹⁶⁶ Vgl. Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon, Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen, a.a.O.,S.29-30.

4. Fazit

Im ersten Teil dieser Untersuchung wurde ein Überblick sowohl über die vergangene als auch die aktuelle religiöse Situation Südkoreas gegeben. Die Pluralität ist ein wesentliches Charakteristikum der religiösen Situation Koreas. In der langen Geschichte Koreas war und ist die Gesellschaft immer religiös-pluralistisch geprägt. Je nachdem wie die Religionen sich zueinander verhalten, kann diese religiöse Pluralität aber auch negativen Einfluss auf die ganze Gesellschaft haben. Tatsächlich ist es seit Ende des 20. Jahrhunderts zu Konkurrenz, Wettbewerb und Spannungen zwischen den Religionen in Südkorea gekommen.¹⁶⁷ Der Grund dafür liegt in der fundamentalistischen Theologie des Christentums bzw. in der extrem konservativen Tendenz der Kirchen. Der absolute Wahrheitsanspruch des Christentums mit Ablehnung gegenüber anderen Religionen verursacht die Abgrenzungsmentalität, Aggressivität und Benachteiligung anderer Religionen. Dies ist eine Herausforderung der modernen Gesellschaft Südkoreas, ein friedliches Miteinander der Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen zu ermöglichen. Insbesondere erläuterte ich den wesentlichen Grund für den religiösen Konflikt zwischen Buddhismus und evangelischem Christentum unter religionssozialwissenschaftlichen und theologischen Aspekten.

¹⁶⁷ Vgl. in dieser Arbeit. S. 38-46.

TEIL B

DIE ENTSTEHUNG UND ENTFALTUNG DER SCHULRELIGIONSPÄDAGOGIK ANGESICHTS DER PLURALITÄT IN SÜDKOREA

An dieser Stelle werde ich die Formen des Religionsunterrichts nach den Veränderungen der staatlichen Lehrpläne von der Befreiungszeit bzw. dem 15. August 1945 bis heute beobachten, um die Ziele, die Methoden und einige wichtige Aspekte des Religionsunterrichts zu untersuchen. Darüber hinaus werde ich diese Erkenntnisse nutzen für den Religionsunterricht innerhalb der öffentlichen Schulen in der multireligiösen Gesellschaft.

Ich werde aufzeigen, wie die staatlichen Lehrpläne¹⁶⁸ des Religionsunterrichts und deren Inhalte von dem ersten bis zum siebten Lehrplan in Südkorea verändert wurden. Besonderes Gewicht werde ich auf die Abschnitte sechs und sieben der Lehrpläne für den Religionsunterricht legen.¹⁶⁹

1. Die Entwicklung der Schulreligionspädagogik

1.1 Die Entwicklung der staatlichen Lehrpläne der Schulreligionspädagogik nach der Befreiung von Japan

Nach der Befreiung von Japan (15. August 1945) existierten keine staatlichen Lehrpläne. Die Entwicklung des staatlichen Lehrplans entstand in der dritten Phase¹⁷⁰: der Zeitraum der Aufstellung der Richtlinien des Unterrichts, des Lehrfaches und schließlich des Lehrplans. Abgesehen vom Zeitraum der Militärverwaltung durch die USA, nämlich vom September 1945 bis zum Februar 2007 wurden die staatlichen Lehrpläne bis heute insgesamt siebenmal

¹⁶⁸ In der Arbeit bedeutet der Lehrplan, dass er für die Formulierung und Verwirklichung des pädagogischen Ziel geplant wird, in dem die schriftlichen Unterlagen des staatlichen pädagogischen gesamten Plan umfassen.

¹⁶⁹ Das koreanische Schulsystem besteht aus 12 Jahrgangsstufen bzw. 6 Jahrgangsstufen Grundschule, 3 Jahrgangsstufen Mittelschule und 3 Jahrgangsstufen Höhere Schule. Im März 1951 wurde sich das alte Schulsystem, bzw. 6(Schuljahren der Grundschule)-4(Mittelschule)-3(Höhere Schule)-4(Universität) zum neuen Schulsystem bzw. 6-3-3-4 verändert. Dadurch wird die Struktur des koreanischen Schulsystem stabilisiert. Hier ergänze ich dazu einen Vergleich mit deutschen Schulsystem: Das deutsche Schulsystem ist anders als in Korea. „Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12. Es besteht aus der Beobachtungsstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6) sowie der Mittelstufe (Jahrgangsstufen 7 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufen 10 / 11 bis 12).“ Man nennt die Jahrgangsstufen 5 bis 10 als ‚Sekundarstufe 1‘ und die Oberstufe nennt man als ‚Sekundarstufe 2‘

¹⁷⁰ Vgl. Jong-Gyu Ham, *Hanguk Gyoyuk Gwajeong Byeoncheonsa Yeongu Joseonjo Malbuteo Je7cha Gyoyuk Gwajeong Kaji* - Die geschichtlichen Veränderungen der Lehrpläne vom Ende der Joseon Dynastie bis zum siebten Lehrplan, Seoul, 2004, S.171-172.

verändert. Und zwar galten vom ersten bis zum dritten Lehrplan in der Zeit vom 15. August 1945 bis zum 30. Dezember 1981, der vierte Lehrplan vom 31. Dezember 1981 bis 30. März 1987, der fünfte Lehrplan vom 31. März 1987 bis 29. Juni 1992, der sechste Lehrplan vom 30. Juni 1992 bis 29. Dezember 1997 und der siebte Lehrplan vom 30. Dezember 1997 bis 27. Februar 2007.¹⁷¹

Der Zeitraum der Militärverwaltung: Die Schule ohne religiöse Benachteiligung

Man nennt den Zeitraum von der Befreiung (15. August 1945) bis zur ersten Republik Südkoreas (15. August 1948) *Das Zeitraum der Militärverwaltung*. Am Anfang der Militärverwaltung war man eher daran interessiert, die gesellschaftliche Ordnung festzulegen, als die pädagogische Struktur der Schulbildung wiederaufzubauen. Aber die amerikanische Regierung konnte das Teilgebiet der Schulpädagogik nicht einfach ignorieren, um die Akzeptanz in der Bevölkerung Südkoreas nicht zu gefährden und so die politische Situation in Südkorea zu optimieren.¹⁷²

Für die Schulpädagogik hat *Hakmuguk* (ein damaliges Ministerium für Bildung)¹⁷³ am 17. September 1945 die vierte Anordnung veröffentlicht. Dadurch wurde der allgemeine Schulunterricht ab 24. September 1945 in allen staatlichen Grundschulen eingeführt. Die privaten Schulen mussten - bevor sie beginnen konnten - eine Genehmigung vom Staat einholen. Am 22. September 1945 wurden die Prinzipien der Pädagogik, die Fächer für die Grundschule und der Ablauf des Unterrichts veröffentlicht. Wesentliche Punkte der Prinzipien waren: die bisherige pädagogische Situation zu behalten, zugleich auf japanfreundliche Tendenzen zu verzichten, den sozialen Frieden und die Ordnung zu stabilisieren, die Alltagstätigkeit und die Kenntnis der Technik zu verbessern.¹⁷⁴

Für die Religionspädagogik wurde das Postulat aufgestellt, dass der Unterricht ohne

¹⁷¹ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu (Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus), „*Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwangwa Gaeseonbangan Yeongu* - Die Situation des Religionsunterrichts und seine zukünftige Richtung“, Seoul, 2005, S.8.

Vgl. Byeong-cheol Ko, *Hanguk Jungdeunghakgyoui Jonggyogyogwa Gyoyunnon* - Das Lehrfach Religionsunterricht an südkoreanischen Gymnasien, Seoul, 2012, S.150-151.

¹⁷² Vgl. Byeong-cheol Ko, *Das Lehrfach Religionsunterricht*, a.a.O., S.154.

¹⁷³ Der Titel des Bildungsministeriums änderte sich wie folgt: Mungyobu (ab 17.7.1948) - Gyoyukbu (ab 26.12.1990) Gyoyuk Injeok Jawonbu (ab 29.01.2001) - Gyoyuk Gwahak Gisulbu (ab 28.2.2008) - Gyoyukbu (ab 23.3.2013)

¹⁷⁴ Vgl. Byeong-cheol Ko, *Das Lehrfach Religionsunterricht*, a.a.O., S.155.

rassistische oder religiöse Benachteiligung durchgeführt werden soll. Das wurde vom *Hakmuguk* bereit am 17. September 1945 in der vierten Anordnung veröffentlicht.¹⁷⁵

Nachdem das Grundgesetz am 17. Juli 1948 veröffentlicht worden war, war die erste Republik unter dem Präsident *Seung-Man Lee* (1875-1965, Regierungszeit 1948-1960) gegründet. Im achten Kapitel des Grundgesetzes wurde postuliert, dass jeder vor dem Gesetz gleich ist, unabhängig von seinem Geschlecht, seinem Glauben, seiner sozialen Schichtzugehörigkeit. Keiner darf im Bereich der Politik, der Ökonomie und der Gesellschaft benachteiligt werden. „Jeder hat die Religionsfreiheit und Gewissensfreiheit. Es gibt keine Staatsreligion. Die Religion ist unabhängig vom Staat.“¹⁷⁶ Am 31. Dezember 1949 wurde das Bildungsgesetz auf der Basis dieses Verfassungsrechts erlassen.¹⁷⁷

Unter dem Bildungsgesetz hatte die Pädagogik das Motto: *Hongig Ingan* (弘益人間).¹⁷⁸ Das bedeutet: „Segne die gesamte Menschheit“. Das Bildungsziel war, sowohl die Staatsentwicklung zu verbessern als auch für die ganze Bevölkerung optimalere Bedingungen zu schaffen und die Volkstradition anzuregen. Sodann wird zusätzlich gefordert, dass dieses Bildungsziel nicht nur innerhalb der Schule, sondern in allen Bereichen des Lebens realisiert werden soll. Insbesondere soll es im Kontext von Wissenschaft, Geschäftswelt und Lehrerbildung berücksichtigt werden.¹⁷⁹

Hinsichtlich der Religionspädagogik wurde postuliert: „Der Religionsunterricht für eine bestimmte Religion darf nicht an den staatlichen-öffentlichen Schulen erteilt werden.“¹⁸⁰ Das heißt: Im Religionsunterricht soll die Ausgrenzung und die Propaganda der persönlichen Vorurteile nicht vermittelt werden. Dazu wird im 81. Artikel des Bildungsgesetzes für Grundschule, Mittelschule, Höhere Schule und Universität festgestellt, dass jeder ohne Benachteiligung wegen seines Glaubens, seines Geschlechts, seiner sozialen Schicht und seiner finanziellen Situation nach seinen jeweiligen Fähigkeiten gleich ausgebildet werden

¹⁷⁵ Vgl. Hanguk Gyoyuk Sahakhoe, *Hanguk Gyoyuksahak* - Die Geschichte der koreanischen Schulpädagogik, Seoul, 1991, S. 169-170.

¹⁷⁶ Das koreanische Grundgesetz, Art. 8 und Art. 12, in Kraft getreten am 17. 07.1948.

¹⁷⁷ Vgl. Das Bildungsgesetz, am 31. 12.1949. Band 86.

¹⁷⁸ „Hongig Ingan(弘益人間)“ heißt : Segne die ganze Menschheit

¹⁷⁹ Vgl. Das Bildungsgesetz, Art. 1, Art. 2, Art. 3(Übersetzung von K.C.K.).

¹⁸⁰ Das Bildungsgesetz, Art. 5 (Übersetzung von K.C.K.).

soll.¹⁸¹

Am 25. Juni 1950 brach der Koreakrieg aus. Die Schulen wurden daraufhin geschlossen. Das Bildungsministerium hat daraufhin in Busan eine vorläufige Behörde institutionalisiert, um die Schulbildung wieder fortzusetzen. Im März 1951 wurde das alte Schulsystem (6 Jahre Grundschule, 4 Jahre Mittelschule, 3 Jahre Höhere Schule und 4 Jahre Universität) verändert zum neuen Schulsystem (6 Jahre Grundschule, 3 Jahre Mittelschule, 3 Jahre Höhere Schule und 4 Jahre Universität). Damit wurde die Struktur des koreanischen Schulsystems stabilisiert.¹⁸²

Am 23. April 1952 wurde die Ausführungsregelung des Bildungsgesetzes veröffentlicht.¹⁸³ Nach dieser Ausführungsregelung unterscheiden sich die Fächer in obligatorische Fächer (ein Drittel aller Fächer) und Wahlfächer (ein Drittel der obligatorischen Fächer).

Das obligatorische Fach besteht aus zwei Teilen: der Allgemeinbildung und dem Hauptfach. Das Fach Allgemeinbildung wurde zur Förderung von Führungskräften konzipiert; hinsichtlich des Hauptfaches schrieb die Ausführungsregelung vor, dadurch die akademische Forschung zu bereichern.

Im Gegensatz zu Sozialwissenschaft und Naturwissenschaft sind die Fächer der Allgemeinbildung im Fach Kulturwissenschaft: Philosophie, Ethik, Literatur, Geschichte, Psychologie, Logik, Soziologie, Religionswissenschaft, Pädagogik, Anthropogeographie, Anthropologie, Fremdsprachen usw.. Die Fächer in der Mittelschule sind: die Muttersprache, Fremdsprachen, das Leben in der Gesellschaft, Mathematik, Naturwissenschaft, Sport, Familie, Musik, Kunst usw.. Die Fächer der Höheren Schule bestehen aus zwei Teilen nämlich die Allgemeinfächer und die Sonderfächer: Landwirtschaft, Industrie, Handel und Forstwirtschaft. Darüber hinaus: die Muttersprache, Fremdsprachen, Soziologie, Mathematik, Naturwissenschaft, Sport, Exerzierausbildung, Handel, Musik, Kunst, Philosophie und Pädagogik.¹⁸⁴

¹⁸¹ Vgl. Das Bildungsgesetz, Art.81(Übersetzung von K.C.K.).

¹⁸² Vgl. Die Verbesserung des Bildungsgesetzes, in Kraft getreten am 20.03.1951. Band 178.

¹⁸³ Vgl. Die Ausführungsregelung des Bildungsgesetzes, am 23.4. 1952, Band 633.

¹⁸⁴ Vgl. Die Ausführungsregelung des Bildungsgesetzes, a.a.O., Art. 115, Art. 117, Art. 118.

1.1.1. Der erste Lehrplan (20.4.1954- 14.02.1963)

Nachdem der Koreakrieg am 27. Juli 1953 beendet worden war, wurden der Lehrplan und die Stundenpläne für die öffentlichen Schulen am 20. April 1954 veröffentlicht. Das damalige Bildungsministerium hat mit Hilfe des Lehrplanausschusses die jeweiligen Lehrpläne festgeschrieben. Im Jahr 1955 wurden von der Lehrplanforschungskommission und der Richtlinienkommission die Lehrpläne beraten. Am 1. August 1955 wurde der Lehrplan für die öffentlichen Schulen in der vierundvierzigsten Erziehungsministerialverordnung publiziert. Auf dieser Basis konnten die Schulbücher jährlich nach und nach revidiert und verbessert werden. Die Mittelschulen und die Höheren Schulen konnten beliebig auswählen aus Schulbüchern, die vom Kulturministerium genehmigt werden waren, aus amtlich genehmigten Büchern und aus anerkannten Schulbüchern.¹⁸⁵

Der Lehrplan, die Stundenpläne, die vierundvierzigste Erziehungsministerialverordnung für die Grundschule, die fünfundvierzigste Ministerialverordnung für die Mittelschule und die sechsvierzigste Ministerialverordnung für das Gymnasium¹⁸⁶ waren ein erster bedeutsamer Schritt trotz der antidemokratischen Tendenzen in der Erziehungsgeschichte.¹⁸⁷

Nachdem Präsident *Seung-Man Lee* am 15. März 1960 im Rahmen einer illegalen Wahl an die Macht gelangt war, brach die „4.19 Revolution“ aus. *Seung-Man Lee* stellte am 27. April einen Antrag auf Amtsniederlegung und verließ Südkorea. Nach dem Untergang der *Jayou-Partei* wurde die zweite Republik von der *Minju-Partei* gegründet, die durch die allgemeinen Wahlen im Juni 1960 an die Macht kam. Als am 16. Mai 1961 *Jung-Hee Park* (1917-1979, Regierungszeit 1963-1979) durch einen Staatsstreich illegal an die Macht kam, hat er im selben Jahr als Generalbevollmächtigter des Staatswiederaufbaukomitees die Bildungsreform angeordnet. So wurde zum Beispiel der Tag des Schulanfangs durch das Bildungsgesetz vom 1. April auf den 1. März vorverlegt.¹⁸⁸

¹⁸⁵ Vgl. Ko Byeong-Cheol, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.168-169.

¹⁸⁶ In dieser Arbeit werden die Termini Gymnasium, Mittelschule und Höhere Schule verwendet. Vgl. in dieser Arbeit. S.60.

¹⁸⁷ Vgl. Ham Jong-Gyu, Die geschichtlichen Veränderungen der Lehrpläne, a.a.O., S.266.

¹⁸⁸ Vgl. Ko Byeong-Cheol, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.170-171.

1.1.2. Der zweite Lehrplan (15.02.1963 - 13.02.1973) und der dritte Lehrplan (14.02.1973 - 30.12.1981)

Am 15. Februar 1963 wurde der zweite Lehrplan veröffentlicht. Der erste Lehrplan hatte sich mit den pädagogischen Aktivitäten sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts beschäftigt. Im zweiten Lehrplan wurden drei Teile bearbeitet: die Bildungsaktivität, die antikommunistische Bildung und die Ethik als Lehrfach für die Grund- und Mittelschule.

Für das Gymnasium wurden ebenfalls die antikommunistische Bildung und die Ethik als Lehrfächer institutionalisiert. Die wichtigsten Bestandteile des Lehrplans für das Gymnasium waren u.a. die Vermittlung einer elementaren Lernfähigkeit, sowie die Ordnung und Konsistenz des Lehrplans zum Mittelpunkt der Lebenserfahrung zu machen.¹⁸⁹

Am 26. Juni 1963 wurde das Gesetz für die privaten Schulen konstituiert. Das Ziel des Gesetzes war, ihre Selbstständigkeit unter Berücksichtigung der Spezifikation der privaten Schulen zu sichern. Damit sollte auch ihre Publizität gefördert und so zur weiteren Entwicklung der privaten Schulen beigetragen werden.¹⁹⁰ In diesem Gesetz gab es keinen Bezug auf Religion. Dasselbe gilt auch für die Ausführungsregeln, die am 16. Dezember 1963 veröffentlicht wurden.¹⁹¹

Nachdem Präsident *Park* 1968 zum zweiten Mal an die Macht gelangt war, hat er eine Erziehungsreform durchgeführt. Die wesentlichen Inhalte dieser Erziehungsreform waren: *das System ohne Prüfung zur Mittelschule zu gehen*, die Volksbildung zu prolongieren, eine Aufnahmeprüfung für die Universität einzuführen und ein Bildungssystem in der Korrespondenz mit den anderen gesellschaftlichen Gruppen zu realisieren.

Nach der Option, ohne Prüfung die Mittelschule besuchen zu können, stiegen die Einschulungsraten. Als 1968 55,9% der Absolventen auf die Mittelschule gegangen waren, steigerte sich die Einschulungsrate im Jahr 1969 auf 61,8% und im Jahr 1970 sogar auf

¹⁸⁹ Vgl. Byeong-Cheol Ko, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.173

Vgl. Jong-Gyu Ham, Die geschichtlichen Veränderungen der Lehrpläne, a.a.O., S.273-274, 300, 304-306, 310-331

¹⁹⁰ Vgl. Das Gesetz für die privaten Schulen, am 26.06.1963, Nu.1362.

¹⁹¹ Vgl. Byeong-Cheol Ko, ebd.

66,1%. Danach nahm die Einschulungsrate noch weiter zu: im Jahr 1971 auf 69,6% und im Jahr 1972 auf 71%.¹⁹²

Danach wurde das Thema Religionsunterricht an der Mittelschule in der Gesellschaft neu diskutiert. Das Interesse am Religionsunterricht ist nach der Option, ohne Prüfung die Mittelschule besuchen zu können, gestiegen.¹⁹³

Am 24. Februar 1973 wurde der gesamte dritte Lehrplan veröffentlicht, der zwei Jahre lang getestet worden war. Am 31. August 1973 wurde der Lehrplan für die Mittelschule veröffentlicht.¹⁹⁴ Danach wurde der Lehrplan für das Gymnasium am 31. Dezember 1974 veröffentlicht.

Ein Spezifikum des dritten Lehrplans ist, dass generell die Wahlfächer wieder eingeführt wurden. Das Wahlfach konnte nur im Gymnasium und nicht an anderen Schulen selektiert werden.¹⁹⁵

In diesem Zusammenhang ist *die Gleichheitspolitik für Gymnasien* beachtenswert. Diese Politik hat darauf abgezielt, die Unterschiede zwischen den Gymnasien einzuebnen. Der Kernpunkt der Gleichheitspolitik für Gymnasien ist, das Niveau der Schulen durch qualifizierte Lehrer und äquivalente Ausstattung der Schulen aneinander anzugleichen, um allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen zu geben.¹⁹⁶ *Die Gleichheitspolitik für Gymnasien* hat das gesellschaftliche Interesse am Religionsunterricht stimuliert. Aber alles führte nicht zu dem gewünschten Erfolg. Es implizierte sogar ein Problem für die Unabhängigkeit der privaten Schulen.¹⁹⁷

Wenn man eine Reihe von Reformen der Schulpolitik z.B. *ohne Prüfung die Mittelschule besuchen zu können* 1968, *die Gleichheitspolitik für Gymnasien* 1974, *Normalisierung der Bildung* usw. aus dem Standpunkt der privaten Schulen sieht, wurde das Auswahlrecht der

¹⁹² Vgl. Byeong-Cheol Ko, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.115.

¹⁹³ Vgl. Byeong-Cheol Ko, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.176.

¹⁹⁴ Vgl. Jong-Gyu Ham, Die geschichtlichen Veränderungen der Lehrpläne, a.a.O., S.390-391.

¹⁹⁵ Vgl. Byeong-Cheol Ko, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.178.

¹⁹⁶ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu (Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus), „*Jonggyo Gyoyang Gyoyuk Hwalseonghwa Bangan Yeongu* – Die religiösen Bildung für Gebildete“, Seoul, 2012, S.10.

¹⁹⁷ Vgl. Bong-Ho Yu; Yung-Ja Kim, *Hanguk Geun Hyeondae Jungdeung Gyoyuk 100 Nyeonsa* - Die 100jährige Geschichte der Mittelschulpädagogik in der modernen Zeit, Hanguk Gyoyukhakhoe Gyoyuksa Yeonguhoe, Seoul, 1998. S.318-319.

Schulen gegenüber den Schülern sowie das Auswahlrecht der Schüler von Schulen eingeschränkt, indem die automatische Verteilung der Schüler durch die jeweilige Provinzregierung vorgenommen wurde.

Das heißt, das Auswahlrecht der privaten Schulen wurde aufgehoben. Insbesondere hat *die Gleichheitspolitik für Gymnasien* mit der Normalisierung der Bildung und dem Ausgleich zwischen den Schulen dazu beigetragen. Von daher hatten die privaten Schulen einschließlich der Missionsschulen Probleme damit, ihre Traditionen in dieser Situation zu verwirklichen.¹⁹⁸ Nach der Option der Politik, *ohne Prüfung die Mittelschule besuchen zu können*, wurde die Beziehung zwischen Schülern, die unter Zwang in eine bestimmte Schulform eingeteilt worden waren und Schulen, die einen bestimmten Religionsunterricht erteilen wollten, angespannt.¹⁹⁹

Daher hat das Bildungsministerium einen Religionsunterricht gefordert, der nur für Schüler, die sich für den Religionsunterricht angemeldet hatten, erteilt werden sollte. Aber die privaten Schulen sowie die evangelischen, christlichen oder buddhistischen Schulen beharrten auf ihrer Idee von der Schulgründung. Und sie erteilten weiter für jeden Schüler einen eigenen Religionsunterricht. Weil die Missionsschulen einen großen Teil der privaten Schulen stellten, kann man dieses Phänomen nicht unbeachtet lassen. Schließlich ist diese Problematik immer noch ein Dilemma.²⁰⁰

Die koreanische nationale Menschenrechtskommission hat diese Situation als eine Verletzung der Religionsfreiheit beurteilt. Dafür argumentierte sie wie folgt:

Erstens, obwohl die Schüler vor dem Eintritt in die Schule mit dem Religionsunterricht einverstanden waren, kann man diese Zustimmung nicht als eine freiwillige Einwilligung bezeichnen. Denn die Schüler wissen noch nicht, was im Religionsunterricht passiert.

Zweitens, das primäre Ziel der Schulbildung ist nicht die Missionierung sondern die Heranbildung von mündigen Bürgern. Wenn auch der Religionsunterricht für die religiösen privaten Schulen ein wichtiges Fach ist, darf er nicht intensiver als in der Glaubensgemeinschaft unterrichtet werden.

¹⁹⁸ Vgl. Byeong-Cheol Ko, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.180.

¹⁹⁹ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Die Situation des Religionsunterrichts, a.a.O.,S.9.

²⁰⁰ Vgl. ebd.

Drittens, der obligatorische Religionsunterricht verstößt sowohl gegen das Wesen der Bildung als auch gegen den Auftrag der Religion.

Viertens, der obligatorische Religionsunterricht lässt befürchten, dass die religiöse Intoleranz in der religiös-pluralistischen Gesellschaft dadurch entstehen kann.²⁰¹

1.1.3. Der vierte Lehrplan (31.12.1981 - 30.3.1987) und der fünfte Lehrplan (31.3.1987 - 29.06.1992)

Der vierte Lehrplan zeichnet sich aus durch die Erweiterung der Auswahlfächer und durch die Zeitverteilung (0-6 Stunden). Im dritten Lehrplan waren die Auswahlfächer von anderen Fächern eingeschränkt worden. Im Gegensatz dazu wurden die Auswahlfächer im vierten Lehrplan erweitert: Logik, Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Religion usw. Die Auswahlfächer wurden durch die Schulleiter ausgewählt. Den Schülern sollten unbedingt mehr als zwei Fächer angeboten werden, damit sie eine Entscheidung treffen können.²⁰²

Die Optionen für die Auswahl wurden dadurch erweitert, dass der Religionsunterricht mit den vorhandenen Fächern und den zusätzlichen fünf Auswahlfächern ergänzt werden konnte. Außerdem hat das Bildungsministerium beschlossen, dass es sich bei den Lehrbüchern für den Religionsunterricht um staatlich genehmigte Schulbücher handeln muss.²⁰³ Der Einbezug des Religionsunterrichts in die Auswahlfächer wurde als organische Einbindung in den gesamten Lehrplan gesehen.²⁰⁴

Es wurde sehr oft kritisiert, dass gegen das Recht der Religionsfreiheit verstoßen werde, wenn ein bestimmter Religionsunterricht den Schülern aufgezwungen werde, weil die Schüler den einzelnen Schulen automatisch zugeteilt werden.²⁰⁵ Diese Kritik bezog sich auch

²⁰¹ Vgl. Nationalen Menschenrechtskommission koreas. *Jonggyoeuihan Chabyeol Siltaewa Gaeseonbangan Yeongu : Jung godeung Hakgyoreul Jungsimeuro* - Forschungen über die Realität der Diskriminierung von Religion und ihre Reduzierung im Kontext des Gymnasiums, Seoul, Jonggyo Jayu Jeongchaek Yeongu won, 2012, S.18-21.

²⁰² Vgl. Bong-Ho Yu; Yung-Ja Kim, *Die 100jährige Geschichte der Mittelschulpädagogik*, a.a.O., S.334-346.

²⁰³ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. *Die Situation des Religionsunterrichts*, a.a.O., S.9-10.

²⁰⁴ Vgl. Gyoyuk Gwahak Gisulbu (Ministerium für Pädagogik, Wissenschaft und Technik) *Godeunghakgyo Gyoyukgwajeong Haeseol* - Erläuterungen zum Lehrplan für den Religionsunterricht, 2009, S.139.

²⁰⁵ Vgl. ebd.

auf die Einschließung des Religionsunterrichts in die Auswahlfächer. Das Bildungsministerium wollte damit die gesamte ethische Erziehung bereichern. Außerdem konnte das Bildungsministerium die Anforderungen der privaten Schulen nicht ablehnen, den Religionsunterricht als Lehrfach genehmigt zu bekommen.²⁰⁶

Schließlich hat das Bildungsministerium die Anforderung der Missionsschule erfüllt und für bekenntnislose Schüler die anderen Wahlfächer angeboten. Trotz dieser Entwicklung gab es nur die Struktur des Lehrplans und die Regelung der Zeitverteilung im Unterricht. Der konkrete Lehrplan war noch nicht fertig.

Dazu hat das Bildungsministerium die Qualifikation der Lehrenden für den Religionsunterricht nicht festgeschrieben. Außerdem wurden das systematische Lehrbuch und das Vademekum für den Religionsunterricht noch nicht veröffentlicht.²⁰⁷ Obwohl das Lehrbuch des Religionsunterrichts erst noch staatlich anerkannt werden muss, kann man vermuten, dass der Religionsunterricht nicht wesentlich verändert werden soll. Unabhängig davon können die Missionsschulen eigene Lehrbücher veröffentlichen.²⁰⁸

Tabelle Nr.7 Die Veränderungen vor und nach dem vierten Lehrplan.

Inhalt	Vor dem vierten Lehrplan	Nach dem vierten Lehrplan
Ob R.U als Fach erteilt wird?	R.U wurde nicht als Fach erteilt.	Als ein freiwilliges Wahlfach (in der religiösen Privatschule)
Ob die Schüler daran teilnehmen?	Unbedingt daran teilnehmen	Man kann auch die andere Fächer auswählen statt des R.U
Ob das Lehrbuch anerkannt wird?	Ohne Anerkennung vom Bildungsministerium	Mit Anerkennung vom Bildungsministerium

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, „*Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwangwa Gaeseonbangan Yeongu*“, S.11.

Auffällig am fünften Lehrplan ist, dass das Ziel des Religionsunterrichts für das Gymnasium geändert wurde. Zunächst wurde der Name des Wahlfachs zu Kulturwahlfach modifiziert. Dieses Kulturwahlfach wurde nicht nur in die Kultur-Sozialwissenschaft, und die Naturwissenschaft integriert sondern auch in die Ausbildungsprozesse in der Berufsschule

²⁰⁶ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Ebd.

²⁰⁷ Vgl. Gyoyuk Gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.139-140.

²⁰⁸ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Ebd.

eingearbeitet.²⁰⁹ Die Anleitung des Lehrplans für das Kulturwahlfach lautet:

(1) Der Schulleiter kann die Kulturwahlfächer auswählen: mindestens zwei Fächer aus Pädagogik, Logik, Psychologie, Philosophie, Wirtschaft, Religion, und zwar unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler und der lokalen Situation. Der Schulleiter sollte den Schülern zwei verschiedene Fächer einschließlich eines Faches aus: Pädagogik, Logik, Psychologie, Philosophie, Wirtschaft, Religion zur Auswahl anbieten.

(2) Die Bewertung des Kulturwahlfachs erfolgt nicht nach Noten, der Lehrer erwähnt lediglich im Zeugnis der Schüler, ob sie an dem Kurs teilgenommen haben oder nicht.

Tabelle Nr.8 Der Vergleich zwischen dem vierten und fünften Lehrplan

Inhalt	Im vierten Lehrplan	Im fünften Lehrplan
Lehrbuch	Die Anerkennung vom B.M (Bildungsministerium)	Die Genehmigung vom B.M
Lehrkraft	Ohne qualifizierte Lehrkraft	Durch eine Ausbildung zu qualifizieren
Wahlfächer	Als Wahlfächer werden Pädagogik, Philosophie, Logik, Psychologie und Religion angeboten.	Der Name des Wahlfachs wurde zu Kulturwahlfach modifiziert. Die Wahlfächer sind: Pädagogik, Logik, Psychologie, Philosophie, Wirtschaft, Religion
Obligatorische Unterrichtsstunde (Zeitfenster)	0-8 Stunden in der Woche (freiwillig)	2 Stunden (in allen Schulen offiziell)
Umsetzung des R.U	Unter mehr als zwei Wahlfächern auszuwählen (keine deutliche Vorrangstellung für R.U)	Mit einem anderen Fach (unter den sechs Wahlfächern + R.U)
Bewertung	Noten	Nur Anmerkung, ob man teilgenommen hat

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, „Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwangwa Gaeseonbangan Yeongu, S.13.

²⁰⁹ Vgl. Gyoyukbu, *Cho Jung Godeunghakgyo Gukgasujunui Gyoyukgwajeong Gijun Chongnon* - Richtlinien für die Lehrpläne der Grund-, Mittel- und Höherenschulen, Seoul, 1999, S. 266-284.

1.1.4. Der sechste Lehrplan (30.06.1992 - 29.12.1997)

Während der Regierung von Präsident *Young-Sam Kim* (geboren 1927, Regierungszeit 1993-1998) wurde am 30. Juni 1992 der sechste Lehrplan als verbindlich erklärt. Dieser Lehrplan war anderes als die bisherigen Lehrpläne.²¹⁰ Das Ziel des Religionsunterrichts hat sich im sechsten Lehrplan geändert. Der Religionsunterricht im fünften Lehrplan war als Kulturwahlfach möglich. Im sechsten Lehrplan wurde das Fach „Umweltwissenschaft“ zusätzlich in die Kulturwahlfächer integriert. Außerdem wurde das Zeitfenster von 2 Stunden auf 4 Stunden erweitert. Für die Bewertung des Faches wurde festgelegt, dass der Lehrer sie mit einem Satz im Zeugnis erwähnen sollte.²¹¹

Im sechsten Lehrplan wurde das Ziel des Religionsunterrichts wie folgt definiert: „A. Der Religionsunterricht hat das Ziel, die Kenntnisse über andere Religionen ausreichenden zu vermitteln. B. Er soll den Glauben weiter entwickeln, damit die Schüler die Schwierigkeiten des Lebens besser bewältigen können. C. Er fördert die Toleranz gegenüber anderen Religionen, um so zur Entwicklung von Staat und Gesellschaft beizutragen.“²¹² Dadurch soll eine voreingenommene religiöse Einstellung gegenüber anderen Religionen verhindert werden, um ein erfülltes Leben zu ermöglichen und die gesellschaftliche Harmonisierung bewahren zu können.²¹³

Die Inhalte des sechsten Lehrplans bestehen aus sechs Themenbereichen: I. Der Mensch und die Religion II. Die Kultur der Welt und die Religion III. Die koreanische Kultur und die Religion IV. Die Verständnis der religiösen Erfahrung V. Die heutige Gesellschaft und die Religion VI. Die Dogmatik und die Geschichte der eigenen Religion.

Die Hauptziele der jeweiligen Lektionen werden wie folgt zusammengefasst.²¹⁴

① Die grundsätzlichen Kenntnisse von Religion und vom wesentlichen Lebenssinn zu

²¹⁰ Vgl. Byeong-Cheol Ko, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.186.

²¹¹ Vgl. Gyoyukbu, Richtlinien für die Lehrpläne, a.a.O., S.316, 322-324,328.

²¹² Gyojuk Injeok Jawonbu, *Godeunghakgyo Gyoyukgwajeong Haeseol* - Erläuterungen zum Lehrplan für den Religionsunterricht, Seoul, 2000, S.128.

²¹³ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, Die Situation des Religionsunterrichts, a.a.O., S.16.

²¹⁴ Vgl. Gyojuk Injeok Jawonbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.110-111.

vermitteln. Die Fähigkeit zu fördern, die Schwierigkeiten des Lebens zu bewältigen und dadurch ein reiferer Menschen zu werden.

② Die Fähigkeit, viele unterschiedliche Religionen zu verstehen, z.B Konfuzianismus, Buddhismus, Taoismus sowie die asiatischen Religionen, das Christentum und den Islam. Die Verständigungsfähigkeit zu fördern, um damit unterschiedliche kulturelle Traditionen vergleichen zu können.

③ Die Rezeptionsprozesse der abendländischen Religionen zu verstehen, das Glaubensleben sich entwickeln zu lassen und damit zur Entwicklung von Staat und Gesellschaft beizutragen.

④ Auf der Basis der Selbstreflektion und der Religionserfahrung die vorhandenen Vorurteile und den irrationalen Aberglauben zu überwinden, um dadurch eine bessere Gesellschaft aufzubauen.

⑤ Die zeitgemäße Bedeutung der religiösen Schriften zu erkennen, ihrer dogmatische Auslegung zu überwinden, um dadurch einen Dialog zu initiieren und damit die Verständigung mit anderen Religionen zu festigen. Dadurch soll sich ein Individuum entwickeln, das mit Anderen zusammenleben kann.

⑥ Die Geschichte, die heilige Schrift und die Dogmatik der eigenen Religion kennenzulernen und in die Lebenspraxis zu integrieren. Dadurch wird eine koreanische Kultur kreiert.

Zusammengefasst: der Religionsunterricht soll einen Menschen erziehen, der eine tolerante Haltung gegenüber anderen Religionen und Kulturen entwickelt, der eine akzeptable religiöse Anschauung hat, darüber hinaus ein positives und aktives Leben führt. Im sechsten Themenbereich wurden die besonderen Eigenschaften der Missionsschulen berücksichtigt, damit sie ihre eigenen Religionen in jeweiligen Missionsschule unterrichten können. In diesem Lehrplan spiegelt sich die Situation, dass das Bildungsministerium teilweise die Forderungen der Religionsgemeinschaften aufnehmen wollte.²¹⁵

²¹⁵ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, ebd.

Tabelle Nr.9

Der Inhalt des Religionsunterrichts im sechsten Lehrplan

Themen	Inhalt
I Menschen und Religion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Religion neben uns ◦ religiöse Gedanken verstehen ◦ wesentliche Werte und Begegnungen ◦ religiöse Bildung zur Menschlichkeit
II Kultur der Welt und Religion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Tradition und Gedanken im Konfuzianismus ◦ Tradition und Gedanken im Buddhismus ◦ Tradition und Gedanken im Christentum ◦ Tradition und Gedanken im Islam ◦ Tradition und Gedanken im Hinduismus ◦ die anderen Religionen
III Koreanische Kultur und Religion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ koreanischer Schamanismus ◦ Aufnahme der drei Religionen: Konfuzianismus, Buddhismus, Taoismus ◦ Aufnahme des evangelischen Christentums ◦ Aufnahme des Islam ◦ volkstümliche traditionelle Religionen
IV Verständnis der religiösen Erfahrung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ unterschiedliche Aspekte im Glauben ◦ religiöse Zelebration und religiöse Praxis ◦ religiöses gemeinsames Leben
V Heutige Gesellschaft und Religion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ heutiger Sinn der heiligen Schrift ◦ Begegnung zwischen Religion und weltlicher Kultur
VI Dogmatik und Geschichte von einer Religion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ heilige Schriften der Religionen ◦ Dogmatik der Religionen ◦ Geschichte und Religion ◦ religiöses Leben im Alltag ◦ Religion und koreanische Zukunft

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, „*Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwangwa Gaeseonbangan Yeongu*, S.17.

Die wesentliche Veränderung des sechsten Lehrplans ist, dass die religionswissenschaftlichen Perspektiven außer dem sechsten Themenbereich im gesamten Lehrplan repräsentiert sind. Eine bisher geltende Richtlinie wurde im sechsten Lehrplan unterbrochen, dass nämlich der Religionsunterricht als Glaubenslehre für eine bestimmte Religion funktionieren sollte. Stattdessen hatte der Religionsunterricht die Funktion einer Bildung für die Gebildeten.²¹⁶ Leider konnte kein geeignetes Lehrbuch für diesen Lehrplan generiert werden. Obwohl einige Glaubensgemeinschaften selbst neue Lehrbücher veröffentlicht haben, dominieren darin die missionarischen ausgrenzenden

²¹⁶ Vgl. GyojuK Injeok Jawonbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.127.

Aspekte.²¹⁷

Tabelle Nr.10 Vergleich zwischen dem fünften und dem sechsten Lehrplan

	Der fünfte Lehrplan	Der sechste Lehrplan
Vorhandensein des Lehrplans	Vorhanden	Nicht vorhanden
obligatorische Unterrichtsstunde (Zeitfenster) für Religionsunterricht	2 Stunden	4 Stunden
die Kulturwahlfächer	Ein Fach ist auszuwählen aus den Fächern: Pädagogik, Logik, Psychologie, Philosophie, Wirtschaft, Religion	„Umweltwissenschaft“ wird dazugefügt. Zusätzlich kann ein anderes Fach freiwillig hinzugefügt werden.

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, „*Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwanggw Gaeseonbangan Yeongu*, S.17.

Der südkoreanische Religionswissenschaftler *Jin-Hong Jeoung* hat den sechsten Lehrplan wie folgt eingeschätzt.

„Dieser Religionsunterricht hat die Absicht, allgemeine Informationen über Religionen zu vermitteln. Dieser Lehrplan zeichnet sich aus durch die religionswissenschaftliche Konzeption. Wenn die Schüler nach diesem Plan unterrichtet werden, können die religiösen Interessen der Schüler weitgehend befriedigt werden. Er könnte allerdings auch wegen der Vielfalt der religiösen Informationen die Schüler überfordern. Denn der Unterricht dient nicht dazu, mit den Schülern ihre Lebensprobleme und religiösen Fragen zu diskutieren.“²¹⁸

Darüber hinaus hat *Jin-Hong Jeoung* den sechsten Lehrplan aus zwei Perspektiven betrachtet. Einmal sieht er den Religionsunterricht als ein wichtiges Element für die Entwicklung der Menschlichkeit. Zum anderen meint er, dass der Lehrplan von den einzelnen Missionschulen genutzt wird, um deren Gründungszwecke zu erfüllen.²¹⁹

Er hat den sechsten Lehrplan kritisch beurteilt und hat mit den folgenden drei Zielen zusammengefasst: (1) grundlegende religiöse Kenntnisse (2) Erweiterung des Glaubens (3) Toleranz gegenüber anderen Religionen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Dabei kritisiert er, dass die Ziele trotz ihrer Unterschiede immer noch darauf ausgerichtet sind, nicht

²¹⁷ Vgl. Byeong-Cheol Ko, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.188.

²¹⁸ Jin-Hong Jeoung, „*Je7cha Gyoyukgwajeonggw Jonggyogyoyuk* - Der siebte stattliche Lehrplan und der Religionsunterricht“ in: Hanguk Jonggyo Gyoyukakhoe, *Jonggyo Gyoyukag Yeongu*, Band13, 2001, S.11.

²¹⁹ Vgl. Jin-Hong Jeoung, Der siebte stattliche Lehrplan, a.a.O., S.8.

„über die Religionen“ , sondern „in der Religion“ zu unterrichten.²²⁰

Über die sechs Schwerpunkte hat er sich wie folgt geäußert:

„Punkt eins bis drei sind nicht geeignet, den Glauben zu entwickeln. Aber die anderen Punkte vier bis sechs setzen einen gläubigen Menschen voraus. Folglich machen die letzten drei Punkte die vorherigen drei Punkte sinnlos.“²²¹

Der andere Theoretiker *Gwi-Seong Kim* hat ebenfalls den sechsten Lehrplan kritisch analysiert: „Obwohl der sechste Lehrplan nach dem bisherigen Plan sogar in die religionswissenschaftliche Richtung gedrängt wurde - der religionswissenschaftliche Religionsunterricht und der konfessionelle Religionsunterricht sollten zeitgleich behandelt werden - ist dieser Plan noch nicht geeignet, den Religionsunterricht als ein Kulturfach des Wahlfaches für die allgemeine Kulturwissenschaft zu positionieren. Es besteht Zweifel daran, ob das alles umgesetzt werden kann, weil die religiösen, die nichtreligiösen und die antireligiösen Schüler gleichzeitig am Unterricht teilnehmen.“²²² Trotzdem kommt dem sechsten Lehrplan eine besondere Bedeutung zu, weil als Ziel des Religionsunterrichts definiert wurde, dass er nicht über eine einzige Religion, sondern *über die Religionen* informieren sollte. Diesen Schwerpunkt enthält auch der siebte Lehrplan.²²³

1.1.5. Der siebte Lehrplan (30.12.1997 - 27.2.2007)

In diesem Lehrplan wurden die Schwerpunkte auf die allgemeinen Eigenschaften der Religionen gelegt. Außerdem sollten sowohl die koreanischen traditionellen Religionen als auch die Weltreligionen aus einer neutralen Perspektive betrachtet werden. Damit wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen in den Vordergrund gestellt, sowie die theoretischen Komponenten von Religionen thematisiert.²²⁴

Im siebten Lehrplan wurde das Ziel des Religionsunterrichts wie folgt definiert: „Im

²²⁰ Vgl. Jin-Hong Jeoung, Der siebte stattliche Lehrplan, a.a.O., S.9.

²²¹ Vgl. Jin-Hong Jeoung, Der siebte stattliche Lehrplan, a.a.O., S.9.-10.

²²² Gwi-Seong Kim, *Hak Gyoeseoui jonggyo Gyoyukui Ihae*- Das religionspädagogische Verständnis in der Schule, Seoul, 2010, S. 49.

²²³ Vgl. Jin-Hong Jeoung, Der siebte stattliche Lehrplan, a.a.O., S.26.

²²⁴ Vgl. Gyoyuk Gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.104-105.

Religionsunterricht werden den Schülerinnen und Schülern die Kompetenzen vermittelt, religiöse Anschauungen zu erkennen. Damit sollen die Schüler befähigt werden, die alltäglichen Lebensprobleme zu reflektieren und eine reife Persönlichkeit zu entwickeln. Wichtig ist dabei, das Verständnis für die Verschiedenheit und die Unterschiede zwischen Religionen.²²⁵

Die konkreten Ziele sind wie folgt:

A. Man versteht die religiöse Lehre, die Frömmigkeit und die Gemeinschaft auf der Basis der Selbstreflexion und der Erfahrung, die durch die Begegnung mit den wesentlichen Werten entstehen.

B. Durch den Vergleich zwischen den Eigenschaften der Religionen versteht man die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede.

C. Mit dem grundlegenden Verständnis für Religionen fördert der Religionsunterricht die Menschlichkeit.

D. Man versteht die Wechselwirkung und die Entfaltung zwischen den traditionellen Religionen und neu entwickelten Religionen. Dadurch hilft die religiöse Anschauung, das Lebensziel aufzubauen.

E. Der Religionsunterricht fördert die Akzeptanz gegenüber den religiösen Gemeinschaften.

F. Man versteht die jeweiligen Besonderheiten von heiligen Schriften, Dogmatik und Geschichte.²²⁶

Die grundlegenden Ziele von „Leben und Religion“ sind wie folgt:

Erstens, Den Schülerinnen und den Schülern werden ausreichende religiöse Kenntnisse vermittelt und damit die ausgeglichene Perspektive gegenüber den Religionen aufgebaut.

Zweitens, Er fördert die Schülerinnen und Schüler darin ihren Glauben weiter zu entwickeln und dadurch die alltäglichen Schwierigkeiten des Lebens besser bewältigen zu können.

Drittens, Durch das Verständnis von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Religionen werden die Schüler im Entwickeln von Handlungsoptionen gefördert. Die gläubigen Schüler können durch die religiöse Vielfalt lernen, sich selbst besser kennenzulernen und zugleich Respekt für die anderen Religionen zu entwickeln. Die ungläubigen Schüler können im

²²⁵ Gyoyuk Gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.107.

²²⁶ Vgl. Gyoyuk Gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.107-109.

Unterricht die menschliche Ernsthaftigkeit in den Religionen entdecken.²²⁷

Um die Ziele zu erreichen, wurde der Inhalt des Religionsunterrichts nach der Verbesserung vom 27. Juli 2007 wie folgt geordnet:

Tabelle Nr.11 Der Inhalt des Religionsunterrichts im siebten Lehrplans

Themen	Inhalt
I Menschen und Religion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ wesentliche Fragen ◦ Begegnung mit der Religion und Antworten ◦ Wissen und Glauben ◦ religiöse Bedeutung und Rollen
II religiöse Phänomene verstehen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ verschiedene Lebensprobleme ◦ Weltanschauung, Geschichtsanschauung, Auffassung von Tod und Leben ◦ Bedeutung und Auslegung der heiligen Schrift ◦ religiöse Zelebration und Normen
III religiöse Vielfalt und Unterschiede	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Religion ◦ Vergleich zwischen der Religionen ◦ Einsichten über die Eigenschaften der jeweiligen Religionen ◦ moderne Gesellschaft und Religion
IV religiöses Verständnis über Menschen und Natur	<ul style="list-style-type: none"> ◦ unterschiedliche Menschenbilder ◦ religiöse Menschenbilder ◦ religiöse Naturbilder ◦ Verhältnis von Religion und Wissenschaft
V Weltreligionen und Kulturen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Konfuzianismus ◦ Taoismus ◦ Buddhismus ◦ Christentum ◦ Islam ◦ andere Religionen
VI koreanische Religion und Kultur	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Verständnis über die traditionellen Religionen ◦ Verständnis über koreanischen Buddhismus ◦ Verständnis über koreanischen Konfuzianismus und Taoismus ◦ Verständnis über koreanisches Christentum ◦ Verständnis über neue Religionen
VII Verständnis von Glaubensgemeinschaften	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Struktur und Gedanken der Glaubensgemeinschaft ◦ Soziale Rolle der Religion ◦ Dialog und Koexistieren zwischen den Religionen ◦ religiöse Erziehung zur Menschlichkeit
VIII Dogmatik und Geschichte einer Religion	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dogmatik und heilige Schrift ◦ religiöses Leben ◦ koreanische Religion und Schaffung der Kultur ◦ eigene religiöse Ansicht

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, „Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwanggw Gaeseonbangan Yeongu, S.20.

Der siebte Lehrplan besteht aus acht Themenbereichen.

Erstens, die Themenbereiche, in denen die allgemeinen religiösen Kenntnisse gefördert werden sollen, das sind die Themenbereiche eins und zwei.

²²⁷ Vgl. Gyoyuk gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.108.

Zweitens, die Themenbereiche, in denen über die unterschiedlichen religiösen Formen im Zusammenhang mit dem kulturellen und gesellschaftlichen Kontext behandelt werden sollen, das sind Themenbereiche drei und vier.

Drittens, die Themenbereiche, in denen die Schülerinnen und Schüler konkret die Religionen verstehen lernen, das sind Themenbereiche fünf, sechs und sieben.

Viertens, der Themenbereich, in dem eine einzelne Religion vorgestellt wird, das ist der Themenbereich acht.

Alle Themenbereiche sind nicht in eine logische Reihenfolge gegliedert, sondern befinden sich in einer gleichwertigen Beziehung zueinander.²²⁸

Es gibt keine große Veränderung zwischen dem siebten und dem sechsten Lehrplan. Der gesamte Rahmen wurde trotz der kleinen Änderung im Titel beibehalten²²⁹ Im siebten Lehrplan wurde der Religionsunterricht als ein Kulturwahlfach definiert.²³⁰

Ein Unterschied allerdings war, dass die Didaktik, die Unterrichtsmittel und die Beurteilungsmuster definiert wurden.²³¹ Die Themenbereiche „Das Verständnis von Mensch und Natur“ und „Die religiösen Gemeinschaften“ wurden hinzugefügt und das Thema „Die moderne Gesellschaft und Religion“ gestrichen. Diese Veränderung zeigt, dass der siebte Plan an aktuelle Themen anknüpft. Denn in beiden Bereichen werden die religiös-pluralistischen Phänomene sowie Umwelt und Lebensumstände thematisiert.²³²

In der Neuformulierung des Lehrplans hat sich gezeigt, dass der Unterrichtsinhalt vom allgemeinen Verständnis über die jeweiligen Religionen zu den aktuellen Themen hingeführt werden sollte.²³³ Die Veränderungen vom vierten Lehrplan bis zum siebten Lehrplan kann man tabellarisch so anordnen.

²²⁸ Vgl. Gyoyuk gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.110-111.

²²⁹ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. Die Situation des Religionsunterrichts, a.a.O., S.20.

²³⁰ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. Die Situation des Religionsunterrichts, a.a.O., S.22.

²³¹ Vgl. Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. Die Situation des Religionsunterrichts, a.a.O., S.21-22.

²³² Vgl. Jin-Hong Jeoung, Der siebte staatliche Lehrplan, a.a.O., S.23.

²³³ Vgl. ebd.

Tabelle Nr.12 Die Veränderungen vom vierten bis zum siebten Lehrplan

	Inhalt
Vor dem vierten Abschnitt	<ul style="list-style-type: none"> ◦ R.U keine Integration als Fach ◦ Unabhängig vom Wunsch der Schüler soll man den R.U besuchen ◦ keine Genehmigung für ein Unterrichtsbuch
Im vierten Abschnitt	<ul style="list-style-type: none"> ◦ R.U wurde als ein Wahlfach aufgenommen ◦ Systematisierung: ein alternatives Fach statt R.U installieren ◦ Unterrichtsbuch mit der Anerkennung vom Bildungsministerium ◦ Ausbildung für Lehrkraft ◦ Unterrichtsstunden: 0-8 Stunde mit der fakultativen Entscheidung vom Schuldirektor ◦ Beurteilungsmethode im Zeugnis
Im fünften Abschnitt	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Unterrichtsbuch soll vom Bildungsministerium genehmigt werden ◦ Qualifizierung von Lehrkräften ◦ Namensänderung des R.U von „Wahlfach“ zu „Kulturwahlfach“ ◦ Systematisierung über zwei alternative Fächer installieren ◦ Beurteilungsmethode: nur anmerken ,ob der Schüler am R.U teilnimmt
Im sechsten Abschnitt	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Strukturieren insgesamt 7 Kulturwahlfächer ◦ Änderung der obligatorischen Unterrichtsstunde (Zeitfenster) von 2 zu 4 ◦ Beurteilungsmethode: gleich wie im sechsten Lehrplan
Im siebten Abschnitt	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Systematisierung des konkreten Lehrplans ◦ Beschreibung der Ziele des R.U ◦ Beschreibung der Didaktik ◦ Beschreibung der konkreten Beurteilungsmethode : 5 Bewertungsmaßstäbe ◦ teilweise Änderung des Unterrichtsinhalts

Quelle: Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu, „Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwangwa Gaeseonbangan Yeongu, S.24.

2. Die aktuelle Situation des Schulreligionsunterrichts

Seit dem vierten Zeitabschnitt (31.12.1981 - 30.3.1987) wurde das Fach Religion als ein ordentliches Lehrfach anerkannt. Im Prinzip kann es an allen Schularten sowie an der Missionschule, an der nicht religiösen Privatschule sogar an allgemeinbildenden Schulen erteilt werden. Aber es gab bis heute keinen Fall, dass das Fach Religion an staatlichen Schulen gelehrt wurde. Der Grund liegt darin, dass die Schulen Schwierigkeiten bei der Einstellung von Lehrkräften und bei der Organisation des Unterrichts haben. Denn es sollen mindestens zwei Fächer von den Auswahlfächern den Schülerinnen und Schüler angeboten werden. Wenn diese Voraussetzung nicht erfüllt ist, darf das Fach Religion nicht an der Schule unterrichtet werden.

Im Gegenzug gibt es den Religionsunterricht in fast allen Missionsschulen. Der

Religionsunterricht wurde nur in der Missionsschule meistens ohne andere Wahlfächer erteilt. Es gab nur wenige Fälle, in denen die Missionsschulen ein alternatives Fach angeboten haben. Es ist eine unvereinbare Situation, dass der Religionsunterricht als ordentliches Fachs in der Tat nur in der Missionsschule erteilt wird.²³⁴ Die grundlegende Problematik hinsichtlich des Religionsunterrichts in der Missionsschule liegt in der „*Gleichheitspolitik für Gymnasien*“²³⁵. Die Schulen sollen gemäß dieser Politik die Schülerinnen und Schüler ohne Prüfung mit Berücksichtigung der Entfernung vom Wohnort zum Schulbesuch annehmen. Durch die systematische Verteilung nach Wohnort kann es vorkommen, dass die religionslosen Schülerinnen und Schüler in Missionsschulen gehen sollen. Es geht auch umgekehrt. Dies kann man als eine Beeinträchtigung des Menschenrechts auf Religionsfreiheit interpretieren. Selbstverständlich haben die Schülerinnen und Schüler das Recht darauf, den Religionsunterricht sowie die religiöse Zeremonie abzulehnen. Aber es erscheint mir tatsächlich nicht einfach, dieses Recht allein gegen die Schulgründung durchzusetzen.²³⁶

Darüber hinaus wurde in der Öffentlichkeit diskutiert, wie die Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Freiheit der religiösen Bildung in den Missionsschulen interpretiert werden kann. Es geht auch darum, was als wesentlicher anerkannt werden soll, entweder die Besonderheit der Missionsschule bzw. das Ziel der Schulgründung oder die Publizität der Bildung in der Missionsschule. Die Missionsschule ist zwar eine Bildungsinstitution, die die Religionsgemeinschaften zum Missionszweck aufgebaut haben und verwalten, aber die Missionsschulen gehören auch zu der öffentlichen Schulbildung.²³⁷ Von daher sollte man die Publizität und Gemeinnützigkeit der religiösen Bildung innerhalb der Missionsschule bedenken. Auf diese Problematik werde ich in anderen Stellen noch eingehen.

Zur Zeit gibt es insgesamt etwa 370 Missionsschule in Südkorea. Davon sind etwa 30

²³⁴ Vgl. Jong-Seu Kim, „*Hanguk Jonggyo Gyoyukui Gwajewa Jeonmang* - Die Aufgaben und Perspektiven der Religionspädagogik in Südkorea“, in: Jonggyohak Yeongu, Band 20, Hanguk Jonggyohak Yeonguhoe, 2001, S.35.

²³⁵ „*die Gleichheitspolitik für Gymnasien*“ : In der Zeit wird diese Politik seit 1974 in den 34 Provinzen in Südkorea eingerichtet. Die Zahl der hohen Schulen(bzw. Gymnasium in Deutschland), die in den 34 Provinzen sind, teilt sich etwa 60% der gesamten Zahl der hohen Schulen.
Hier zitiere ich aus der Quelle: Jong-Jae Lee, „*Gogyo Pyeongjunhwa Jeongchaegui Jeokhapseong Yeongu* - Untersuchung zur Legitimität der Gleichheitspolitik an Gymnasien in Südkorea“, Korean Educational Development Institute, Seoul, 2005, S.35-37.

²³⁶ Vgl. Jong-Seu Kim, Ebd.

²³⁷ Vgl. Byeong-Cheol Ko, Das Lehrfach Religionsunterricht, a.a.O., S.434-439.

buddhistische Missionsschulen und etwa 260 evangelisch-christliche Missionsschulen. Diese Missionsschulen besitzen etwa 7% der gesamten allgemeinbildenden Schulen. Die folgende Tabelle zeigt die Aufteilung der Missionsschulen nach der Religion.²³⁸

Tabelle Nr.13 Die gegenwärtige Lage der religiösen Schule (Missionsschule)

	Mittelschule			Höhere Schule		
	Die Zahl der Schulen	Die Zahl der Schüler	Die Zahl der Lehrer	Die Zahl der Schulen	Die Zahl der Schüler	Die Zahl der Lehrer
Buddhismus	14	9 288	498	16	15 657	829
Ev. Christentum	106	65 547	3 553	151	144 718	8 426
Katholizismus	23	13 276	696	33	27 687	1 602
Konfuzianismus						
Won buddhismus	6	2 696	172	8	4 587	309
Daesunjillihoe				4	4 931	300
Cheondogyo				1	1 145	63
Daejonggyo						
Tongilgyo	2	1 360	66	4	3 464	200
Orthodoxe Kirche	1	132	15	1	798	44
Anglikanismus						
Totalsumme	152	92 299	5 000	218	202 987	11 773

2.1 Der Religionsunterricht in der juristischen Verankerung

Es wird gefordert, dass der Wert der schulischen Religionspädagogik innerhalb der juristischen Dimension *zwischen der Religionsfreiheit und der Freiheit des Religionsunterrichts* vorsichtig thematisiert werden muss. Die Religionsfreiheit im Religionsunterricht ist ein Dilemma, weil die Religionsfreiheit in der aktuellen Bildungssituation eingeschränkt werden soll. Einerseits wird von der Religionsfreiheit gesprochen, andererseits wird ein bestimmter Religionsunterricht erzwungen. Dabei geht es darum, ob die Schülerinnen und Schüler, die *unfreiwillig* in die religiöse Missionsschule eingetreten sind, dort am Religionsunterricht oder an religiösen Veranstaltungen teilnehmen müssen.

²³⁸ Vgl. Jong-Seu Kim, Die Aufgaben und Perspektiven der Religionspädagogik, a.a.O., S.30.

Darüber hinaus hat *die koreanische nationale Menschenrechtskommission* an dieser Situation kritisiert, dass die Schüler an dem Religionsunterricht oder an religiösen Veranstaltungen teilnehmen müssen, obwohl sie durch die systematische Verteilung nach Provinzen in die Missionsschule geschickt wurden. Dies gilt als eine Beeinträchtigung des Menschenrechts und widerspricht dem Grundgesetz, weil dadurch die Benachteiligung oder die Diskrimination gestärkt wurde.²³⁹

Die Kommission hat folgende Gründe dafür angegeben: erstens, es scheint so, dass die Schüler nicht freiwillig am Religionsunterricht teilnehmen können, weil sie vor der Einschulung nicht genau wissen, was sie im Religionsunterricht lernen.

Zweitens, Das primäre Ziel der schulischen Erziehung ist nicht die Missionierung, sondern die Erziehung zu einem mündigen Bürger. Drittens, der obligatorische Religionsunterricht steht im Widerspruch zum Wesen der Bildung und zum Auftrag der Religion. Viertens, der obligatorische Religionsunterricht bedeutet, den Schüler Intoleranz zu vermitteln.

Die koreanische nationale Menschenrechtskommission hat eine Untersuchung über die aktuelle Situationen der religiösen Diskriminierung in den Schulen durchgeführt. Die Gegenstände der Forschung sind 3 158 Mittelschulen und 2 314 Höhere Schulen insgesamt 1 491 Schüler und Schülerinnen.²⁴⁰ Dabei konnten 25.2% der Schüler sich beim Auswählen des Religionsunterrichts freiwillig entscheiden. 60.9% konnten das nicht. 13.9% der Schüler haben keine Meinung abgegeben. Folglich hat diese Kommission resümiert: „Alle Schüler haben ihre religiöse Freiheit sogar in der Missionschule. Es ist eine Beeinträchtigung der religiösen Freiheit, wenn man unter Zwang an einer religiösen Veranstaltung teilnehmen soll

²³⁹ Vgl. Nationalen Menschenrechtskommission Koreas, Forschungen über die Realität der Diskriminierung, a.a.O., S.19.

²⁴⁰ Der Inhalt der Umfrage bestehen aus vier Teilen: Erstens, das Recht auf die Auswahl der Schule bzw. ob die Schüler ihre Schule auswählen können, der Grund der Auswahl, ob ihre Provinz unter *die Gleichheitspolitik für Gymnasium* unterordnet wird oder nicht. Zweitens, die religiöse Einrichtung in der Schule bzw. ob religiöse Einrichtung oder religiöse Symbol innerhalb der Schule gibt. Drittens, es geht um das Schulleben bzw. ob die Schüler den religiösen Eindruck von der Schule erlebt, ob die Schule die religiöse Veranstaltung anbietet, ob die anderen Wahlfächer statt des Religionsunterrichts anbietet, ob die Vorzugsbehandlung für eine bestimmte Religion gibt. Schließlich geht es darum, auf welchen Ebenen der Religionsunterricht erteilt wird und wie die Schüler ihr religiöses Bewusstsein wahrnimmt.

oder unfreiwillig zu einem Glaubensbekenntnis gezwungen wird.²⁴¹

Im elften Kapitel des Grundgesetzes wird festgehalten:

*„Vor dem Gesetz sind alle Menschen gleich. Jeder soll vor dem Gesetz gleich sein, unabhängig von Geschlecht, Glauben und der sozialen Schicht, niemand darf in allen politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen benachteiligt werden.“*²⁴²

Im zwanzigsten Kapitel steht folgendes:

*„① Alle haben Anspruch auf Religionsfreiheit. ② Es gibt keine Staatsreligion. Die Religion ist vom Staat separiert.“*²⁴³ Auf der Basis des Verfassungsrechts wird im Bildungsgesetz, im sechsten Kapitel postuliert: *Es ist grundsätzlich nicht gestattet in der öffentlichen Schule, Religionsunterricht für eine einzige Religion zu erteilen.*²⁴⁴

Nach dem Gesetz wird gefordert, das Entstaatlichungsprinzip auch in der staatlichen Schule zu halten. Daher ist festgesetzt, dass der Religionsunterricht für eine bestimmte Religion grundsätzlich nicht erlaubt ist. Im Gegenteil ist diese restriktive Möglichkeit nur für die Missionsschule offen, wenn die religiöse Missionsschule den Religionsunterricht erteilen will. Das heißt, dass die südkoreanische Regierung die vorbehaltlich der Gewährleistung vom Lehrrecht der Schüler den Religionsunterricht genehmigt.

Daher behalten sich die religiösen privaten Schulen das Selbstbestimmungsrecht und ihre Identität der Schulgründung vor. Im Gegenteil dazu fordern die Regierung und die Schüler das Lehrrecht und die Publizität der Bildung. Es gibt noch nicht einmal Richtlinien für den Religionsunterricht im Bildungsgesetz.²⁴⁵

Die Autonomie der privaten Schulen ist derzeit eingeschränkt.²⁴⁶ Dahinter steht, dass die privaten Schulen die öffentliche Bildung übernehmen. Seit dem Jahr 1967 kann man ohne Prüfung auf die Mittelschule gehen und im Jahr 1974 wurde ein Ausgleich der Ausstattung der Gymnasien geschaffen. Seit diesen Veränderungen wurde die Freiheit der privaten

²⁴¹ Vgl. Nationalen Menschenrechtskommission Koreas, Forschungen über die Realität der Diskriminierung, a.a.O., S.19-21.

²⁴² Das koreanische Grundgesetz, Art. 11 (Übersetzung von K.C.K.).

²⁴³ Das koreanische Grundgesetz, Art. 20 (Übersetzung von K.C.K.).

²⁴⁴ Das koreanische Bildungsgesetz, Art. 6 (Übersetzung von K.C.K.).

²⁴⁵ Vgl. Jin-Hong Jeoung, Der siebte staatliche Lehrplan, a.a.O., S. 3.

²⁴⁶ Vgl. ebd.

Schulen beschränkt, speziell was die Auswahl von Schülern betrifft.²⁴⁷ Dadurch war für die religiösen Privatschulen ihre religiöse Eigenständigkeit rechtlich nicht mehr garantiert. Dies wurde durch das Bildungsgesetz geändert, das die Eigenschaften der privaten Schulen anerkannte.²⁴⁸

In einer solchen Situation bezieht sich die Missionsschule einerseits auf die Freiheit der Verwaltung und die Identität der Schulgründung. Auf der anderen Seite beharren Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern auf der Religionsfreiheit und dem Recht des Lernens. Das Recht der Bildung durch die Eltern, das Gesetz der privaten Schulen, das Verfassungsgesetz und das Bildungsgesetz können nach Perspektive der Subjekte der Bildung anders ausgelegt werden.²⁴⁹

2.2 Das Ziel des Religionsunterrichts

Aus meiner Sicht wurde der Religionsunterricht in der Schule bisher ohne bestimmte Abstimmung mit dem Staat durchgeführt, auch nicht in Bezug auf die Fragen, mit welchem Ziel, von wem und wie er erteilt werden soll. Seit der Veröffentlichung des siebten Lehrplans wird intensiv diskutiert, ob der Religionsunterricht als Bildung des Glaubens oder als Kenntnis allgemeiner religionswissenschaftlicher Inhalte dienen sollte. Ein anderes Argument ist, dass die Bildung des Glaubens nicht unterschätzt werden dürfe, andererseits aber soll durch die Elaboration einer religionswissenschaftlichen Kompetenz eine apollinische religiöse Anschauung kreiert werden.²⁵⁰ Dieser doppelgesichtige Charakter des Religionsunterrichts existiert im sechsten und siebten Lehrplan.

Der südkoreanische Religionswissenschaftler *Jin-Hong Jeoung* hat den siebten Lehrplan positiv beurteilt, weil er durch die Berücksichtigung neuer Ansichten, wie z.B. die religiöse Bedeutung des Wertesystems im Blick auf die Probleme der menschlichen Zivilisation etwas neues versucht hat, in dem nicht nur die jeweiligen religiösen Traditionen vorgestellt wurden, sondern die Unterschiede zwischen den Religionen thematisiert wurden, mit dem Ziel,

²⁴⁷ Vgl. Gwi-Seoung Kim, Das religionspädagogische Verständnis, a.a.O., S.12.

²⁴⁸ Vgl. Jin-Hong Jeoung, ebd.

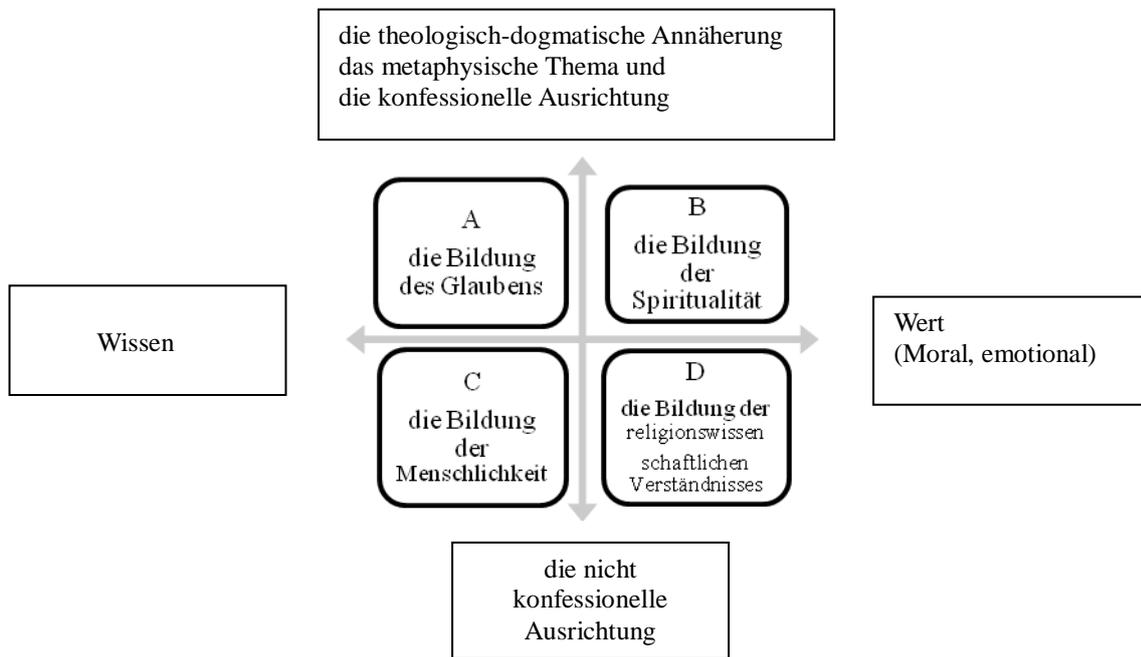
²⁴⁹ Vgl. Hui-Gwon Son, "Saripakgyo Eseoui Uimujeok Jonggyo Gyoyukui Heonbeop Wiban Yeobu Geomto - Juristische Überprüfung des obligatorischen Religionsunterrichts an privaten Schulen", in: Gyoyuk Haeng Jeonghak Yeongu, Band 22- Nu.57, 2004, S.149-169.

²⁵⁰ Vgl. Gyoyuk Gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.105.

religiöse Konflikte zu vermeiden.²⁵¹

Hinsichtlich der Bestimmung des Charakters vom Religionsunterricht hat ein südkoreanischer Pädagoge *Byeong-Cheol Ko* die Konzepte des Religionsunterrichts wie folgt kategorisiert.

Tabelle Nr.14 Die Kategorie des Charakter vom Religionsunterricht



Quelle: Byeong-Cheol Ko, *Hanguk Jungdeunghakgyoui Jonggyogyogwa Gyoyuknon*, S.298.

Byeong-Cheol Ko hat mit der Tabelle die vier Kategorien bei den Zielen des Religionsunterrichts erklärt:

A. Die Bildung des Glaubens vermittelt er über die religiöse Dogmatik, um die Konfession zu fördern.

B. In dieser Kategorie funktioniert der Religionsunterricht, um die religiöse Spiritualität zu fördern. Im Mittelpunkt steht die spirituelle Erfahrung.

C. Eine religionswissenschaftliche Bildung vermittelt das Verständnis der unterschiedlichen religiösen Kulturen.

D. Der Religionsunterricht funktioniert aus der Perspektive der Moralität und der psychologischen Annäherung.²⁵²

Obwohl die Lehrpläne in letzter Zeit religionswissenschaftlich möglichst *neutral*

²⁵¹ Vgl. Jin-Hong Jeoung, *Der siebte stattliche Lehrplan*, a.a.O., S.28.

²⁵² Vgl. Byeong-Cheol Ko, *Das Lehrfach Religionsunterricht*, a.a.O., S.29-30.

ausgerichtet waren, werden die beiden Konzeptionen „A“ und „D“ zur Zeit in einem Lehrplan gleichgewichtig respektiert. *Die koreanische nationale Menschenrechtskommission* hat den meisten Religionsunterricht unter der Kategorie „A“ klassifiziert.²⁵³

Tatsächlich wird der Religionsunterricht als Bildung des Glaubens nur von den Missionsschulen angenommen, weil sie mit einem bestimmten religiösen Hintergrund gegründet wurden. In dieser Situation gilt der Religionsunterricht immer noch als Möglichkeit, die Motivation der Gründung von Missionsschulen aufrecht zu erhalten.²⁵⁴

Der südkoreanische Religionswissenschaftler *Yi-Heum Yun* hat schon einmal gewarnt, dass der Religionsunterricht die Unordnung der Werte verstärken könnte, zugleich gegenüber anderen Religionen voreingenommene Wertung einzunehmen, wenn man den Religionsunterricht als eine Vermittlungsmethode der Weltanschauung für eine bestimmte Religion verstehen würde. Des Weiteren ist er davon überzeugt, dass der Religionsunterricht als eine Kulturbildung fungieren kann, wenn er nicht nur als eine Bildung des Glaubens, sondern die anderen Religionen und die religiös-pluralistische Situation ernsthaft in sich annehmen würde.²⁵⁵

Auf der selben Ebene hat der deutsche Religionspädagoge *Thorsten Knauth* den Hintergrund der konfessionellen Sozialisierung für eine bestimmte Religionsgemeinschaft als eine Neuakzenturierung der normativen religiösen Tradition wie folgt kritisiert: „Der weitergehende Verlust der normativen Kraft religiöser Traditionen kann nicht durch die Neuakzentuierung einer normativen Vermittlung dieser Traditionen ausgeglichen werden.“²⁵⁶ Vielmehr orientiert sich ein religionspädagogisches Verständnis an den im Horizont der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern auftauchenden religiösen Phänomenen, Fragen und Bedeutungen und fördert auf der Ebene eines lebensweltlichen Dialogs zwischen den Heranwachsenden Prozesse einer Wahrnehmung des Anderen.²⁵⁷

²⁵³ Vgl. Nationalen Menschenrechtskommission Koreas, Forschungen über die Realität der Diskriminierung, a.a.O., S.18.

²⁵⁴ Vgl. Gyoyuk gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.104.

²⁵⁵ Vgl. Yi-Heum Yun, *Hanguk Jonggyo Yeongu* - Die koreanischen Religionen, Seoul, 1986, S.281-282.

²⁵⁶ Thorsten Knauth, „Dialog und kritische Religionspädagogik“, in: Wolfram Weiße (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog : Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster, 1999, S.70.

²⁵⁷ Vgl. ebd.

Der südkoreanische Religionspädagoge *Gwi-Seoung Kim* hat diese Situation so eingeschätzt:

„Ein Religionsunterricht könnte in der multireligiös-kulturellen Situation wahrscheinlich problematisch sein, wenn er hauptsächlich mit einem absoluten Glaubenssystem eine Missionierung durchführt.“²⁵⁸ Er behauptet, dass die folgenden Fragen für eine Koordination berücksichtigt werden sollten: Wie soll der Religionsunterricht in der Schule verstanden werden? Worauf muss man achten und warum? Wie muss man ihn durchführen, falls er in den öffentlichen Schulen erteilt wird? Man muss bei dem Religionsunterricht für die Schule makroperspektivisch darauf achten, dass seine sozialen und juristischen Aspekte Berücksichtigung finden. Aus der Mikroperspektive ergeben sich viele komplexe Themen wie folgende: wer, warum, für wen und mit welchem Zweck muss man den pädagogischen Inhalt auswählen und organisieren.²⁵⁹

Jin-Hong Jeoung hat die Notwendigkeit der weiteren Einführung des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen so präzisiert:

„Der Religionsunterricht darf sich nicht nur auf die Missionsschulen beschränken. Er soll in den öffentlichen Schulen als ein obligatorisches Fach eingeführt werden, um die mündigen Bürger auszubilden. Mindestens soll er sich in jeder Schule als Wahlfach der allgemeinen Bildung etablieren können. Dadurch kann er die Spannungen und Konflikte zwischen Religion und Politik, Religion und Bildung vermindern.“²⁶⁰

Meiner Meinung nach muss die schnelle soziale Milieuänderung entgegen der religiös-pluralistischen Gesellschaft beim Übereinstimmen für den Religionsunterricht berücksichtigt werden. Trotz dieser raschen gesellschaftlichen Änderung hat sich die schulische Religionspädagogik dafür nicht ausreichend verantwortet. Dazu steigt heutzutage die Notwendigkeit des Religionsunterrichts als eine kulturelle Bildung an. Um sich sowohl an der gesellschaftlichen Änderung anzupassen, als auch, um die religiösen Konflikte zu vermeiden, braucht man den Religionsunterricht als Bürgerausbildung.

Es scheint bei mir wesentlich wichtig, den Religionsunterricht an allen Schulen als ein Wahlfach erteilen zu können. Bisher stand das Ziel des Religionsunterrichts zur Diskussion,

²⁵⁸ Gwi-Seoung Kim, Das religionspädagogische Verständnis, a.a.O., S.13.

²⁵⁹ Vgl. Gwi-Seoung Kim, Das religionspädagogische Verständnis, a.a.O., S.39.

²⁶⁰ Jin- Hong Jeoung, Der siebte staatliche Lehrplan, a.a.O.,S.28.

ob er als eine weltanschauliche neutrale Religionskunde oder als konfessionell erteilt werden soll. Die Religionspädagogik sollte die aktuelle Situation des konfessionellen Religionsunterrichts kritisch analysieren und gleichzeitig die neu entwickelte Konzeption überprüfen. Die heutigen Konzeptionen des Religionsunterrichtsmodells in Südkorea, die von vielen koreanischen Religionswissenschaftlern entwickelt wurde, tendiert ersichtlich zur Religionskunde. Dass weltanschauliche Neutralität für die Öffentlichkeit der einzige Weg zu Frieden und Toleranz sei, wird jedoch keineswegs allgemein akzeptiert.

Meines Erachtens soll die Religionspädagogik über die religionswissenschaftlichen Kenntnisse hinaus auch eine existentielle Auseinandersetzung mit eigenen religiösen Überzeugungen einschließen. Das heißt, dass der Religionsunterricht nicht nur entweder religionskundlich oder nach Konfession getrennt erteilt werden sollte, sondern er für die eigene Verwurzelung in der eigenen religiösen Tradition und für die Offenheit gegenüber anderen Religionen förderlich sein soll. Welcher der beiden Positionen aus welchen Gründen der Vorzug gegeben werden sollte, kann hier noch offen bleiben.

2.3 Der Unterrichtsinhalt

Die Unklarheit des Unterrichtsinhalts sollte vorsichtig behandelt werden. Seit dem vierten Lehrplan, in dem der Religionsunterricht im Lehrplan eingeführt wurde, hatten sich die Lehrpläne durch den fünften, sechsten und siebten permanent weiter entwickelt. Von daher wurde der Namen des Faches von „Religion“ zu „Leben und Religion“ schließlich „Das Fach der Religionswissenschaft“ geändert.

Das heißt, dass die Lehrpläne in letzter Zeit religionswissenschaftlich, nämlich möglichst *neutral* orientiert wurden. Die Inhalte des Religionsunterrichts wurden einem Verständnis für verschiedene Religionen geöffnet, seitdem die Veränderung des staatlichen Lehrplans veröffentlicht worden war. Aber der Inhalt des Unterrichts wird immer noch kontrovers diskutiert, ob der Religionsunterricht die Bildung des Glaubens sein soll oder ob er der Kenntnis der allgemeinen Religionswissenschaft dienen soll. Von daher entsteht eine Unklarheit über den Unterrichtsinhalt.

Religionskompetenz schließt Kenntnisse über Religion und Religionen notwendig ein. Aber kognitives Wissen ist nicht gleichzusetzen mit dem Vermögen, Angehörige einer Religion zu „verstehen“. Vielmehr kann mehr Wissen das Differenzgefühl vergrößern. Von

daher sollte sich der Inhalt nicht nur auf die Religionskunde fokussieren.²⁶¹

2.4 Das didaktische Konzept

Die Praxis des Religionsunterrichts muss ein dialogisch-didaktisches Konzept verfolgen. In der Richtlinie wird das didaktische Konzept des Religionsunterrichts in Bezug auf den Dialog im Unterrichtsraum festgeschrieben: „Die Schülerinnen und Schüler dürfen ihre Meinung im Unterricht frei äußern. Sollte die Meinung der Schüler zu exklusiv sein, sollte sich der Lehrer um die Förderung von Aufgeschlossenheit im gesamten Unterricht bemühen.“²⁶² Die konkrete Erklärung dieser Anweisung lautet wie folgt: „[...] Bezüglich des Themas der Religion können die meisten Schüler ihre religiösen Positionen nicht loslassen. In diesem Fall sollte der Lehrer die Schüler darauf hinweisen, dass es unterschiedliche Meinungen unter den Menschen geben kann, statt die Schüler direkt an ihren Aussagen zu hindern. Die religiöse Einstellung ist eine Privatsache.“²⁶³

An dieser Stelle merkt man, dass der Dialog nicht im Mittelpunkt der didaktischen Anweisung des Religionsunterrichts steht. Und zwar bezieht sich der Dialog grundsätzlich auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern. Das heißt, dass kein festgeschriebenes didaktisches Konzept zwischen den Schülern in der Richtlinie gibt, um das Verständnis der Verschiedenheit und des Unterschieds zwischen den Religionen zu fördern. Es muss klar werden, wie die unterschiedlichen religiösen Identitäten der Schüler im Religionsunterricht berücksichtigt werden können.

Die Notwendigkeit des Dialogs zwischen den unterschiedlichen religiösen Positionen wird während der Entwicklung der Lehrpläne als wichtig eingestuft. Im siebten Lehrplan wird dieses in sieben Themenbereichen behandelt. Aber die Umsetzung des Dialogs im Unterrichtsraum ist immer noch defizitär. Das heißt, obwohl der Religionsunterricht in Bezug auf Didaktik offiziell mit einem dialogischen Konzept in der Anleitung gefordert wird, ist es noch unklar, wie dieses Konzept in der Praxis umgesetzt werden kann.

²⁶¹ Vgl. Harry Noormann, „Religionsfreiheit, Religionskompetenz, Religionsdialog - drei Zeitansagen in religionspädagogischer Perspektive“, in: Harry Noormann; Ulrich Becker; Bernd Trocholepczy (Hg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Stuttgart, 2000, S.36.

²⁶² Gyoyuk gwahak Gisulbu, Erläuterungen zum Lehrplan, a.a.O., S.134.

²⁶³ Ebd.

Um die religiöse Kompetenz und das Verständnis von den Religionen zu vermitteln, sollte man über die didaktische Konzeption auch ernsthaft nachdenken. Das heißt, dass die Schüler nicht vom Lehrer dominiert die Unterrichtsinhalte passiv aufnehmen sollen, sondern eher ihre eigenen religiösen Fragen und Erfahrungen als Unterrichtsstoff in den Religionsunterricht einbringen können. „Dialog ist nicht Ziel, sondern Strukturprinzip von Religionsunterricht und zwar sowohl in religiös und kulturell homogenen wie in heterogen zusammengesetzten Klassen.“²⁶⁴

Die Notwendigkeit des dialogorientierten-interreligiösen Religionsunterrichts scheint selbstverständlich. Im Schulreligionsunterricht in Südkorea kann es nicht mehr so sehr darum gehen, eine bestimmte religiöse Botschaft zu vermitteln, sondern darum, die Schülerinnen und Schüler im Raum der religiösen Pluralität hilfreich zu begleiten.

3. Die didaktischen konzeptionellen Überlegungen und Diskurse in der evangelischen Religionspädagogik angesichts der religiösen Pluralität in Südkorea

Der südkoreanische Theologe *Sung-Ju O* hat den Charakter und Inhalt der evangelischen Religionspädagogik so dargestellt, dass die Religionspädagogik in der koreanischen Geschichte nur als eine innere Struktur oder als eine sekundäre Rolle innerhalb der Kirchengemeinde verstanden wurde, obwohl sie im Kontext der sozialen Situation ihre Relevanz haben soll.²⁶⁵ Die evangelische Religionspädagogik in Südkorea entfaltete sich in den pädagogischen Überlegungen nur am Rande und spielte nur *methodisch* eine Rolle. Darüber hinaus wurde dem ökumenischen Lernen keine konstitutive Rolle zugeschrieben.

Die evangelische Religionspädagogik als eine Praxistheorie sollte angesichts der heutigen religiösen Pluralität ein pädagogisches Angebot machen, um die religiösen Konflikte zu lösen. Darüber hinaus soll ich die Korrelation zwischen der religiösen Pluralität und der Religionspädagogik noch intensiver thematisieren. Die folgenden Fragen sind wichtig: Was ist die Hauptaufgabe und Rolle der Religionspädagogik in der religiös-kulturellen pluralistischen Gesellschaft? Was kann die Religionspädagogik tun, um die religiösen Konflikte zu lösen? Von diesen Fragen her kann man die Grundaufgabe der

²⁶⁴ Wolfram Weiße, „Begegnung und Dialog im Religionsunterricht“, in: Folkert Doedens; Wolfram Weiße, *Religionsunterricht für alle : Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster, 1997, S.137.

²⁶⁵ Vgl. Seong Ju O, „*Gamnigyo Gidokgyo Gyooyugui Jeongcheseong Hoebok* - Der Wiederaufbau der Identität in der methodistischen Religionspädagogik“, in: Sinhak Segye, Band45, 2002, S.325-347.

Religionspädagogik angesichts der religiösen Pluralität bestimmen: Es geht insbesondere darum, wie der vorgegebene konfessionelle Religionsunterricht in Südkorea reformiert werden kann, damit er eine interreligiöse Öffnung bewirkt.

3.1 Die religiöse Pluralität und die Herausforderungen der Religionspädagogik

Religionspädagogik²⁶⁶ ist eine Theorie, aber eine Praxistheorie. Ihr Gegenstandsbereich sind alle religiösen Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Zeitsituation. Daher muss sie sich unter modernen Bedingungen neu begründen und positionieren. Sie fragt deshalb nach dem Sinn religiösen Lernens unter modernen Bedingungen gemäß einer einleuchtenden Didaktik, die neue Erkenntnisse zu Lernen und Bildung aufnimmt.²⁶⁷

Die Religionspädagogik ist Teil der Praktischen Theologie und betreibt die Analyse und Reflexion religiöser Vorstellungen und Vollzüge. Gleichzeitig wird sie als Fachdidaktik vor

²⁶⁶ Die Religionspädagogik ist nach gängiger Einschätzung in der Korrelation zwischen Theologie und Pädagogik. Theologie und Pädagogik sind die Bezugswissenschaften der Religionspädagogik. Theologie und Pädagogik werden als zwei gleichwertige theoretische Ansätze der Religionspädagogik gesehen. Im Verhältnis von Theologie und Pädagogik gab es zwei allgemeinen Fälle in der Geschichte der Religionspädagogik, zum einen ist eine vorherrschende Denkfigur, die die Theologie betont: Die Religionspädagogik als Didaktik der Theologie, als Vermittlungslehre theoretischer Sachverhalte - die Theologie bestimmt, was zu lehren ist, die Religionspädagogik befasst sich mit der altersgemäßen Form der „Übermittlung“. Zum anderen ist ein Gedanken, der die Pädagogik akzentuiert: die Pädagogik soll allenfalls den ersten Rang einer Hilfswissenschaft zugewiesen sein. Seither ist es selbstverständlich geworden, religionspädagogische Theoriebildung im Sinne einer interdisziplinären Verbundwissenschaft zu betreiben. In der Klammer von Theologie und Erziehungswissenschaft werden Erkenntnisse aus der Philosophie sowie den Human- und Sozialwissenschaften für die religionspädagogische Diskussion fruchtbar gemacht.

Hier zitiere ich aus der Quelle: Vgl. Harry Noormann, *Ökumenisches Arbeitsbuch*, a.a.O., S.50-51.

Was die biblische Begründung der Religionspädagogik angeht, hat *Friedrich Schweitzer* die Notwendigkeit der religiösen Erziehung dargelegt, dass der Glaube aufs engste mit biblischen Überlieferung - mit der Erinnerung an Erfahrungen mit Gott in der Geschichte, erzählt und dargestellt werden können - verbunden ist. Daraus ergibt sich der Anstoß zur Unterweisung. Er hat ihre Motive unter drei Punkte genannt: „nachfolgende Generation als Verheißung und Wertschätzung des Kindes, die Eigenart des biblischen Glaubens als Anstoß für Lehren und Lernen, eine am Verstehen orientierte Form der Vermittlung.“

Hier zitiere ich aus der Quelle: Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh, 2006. S.23.

Der deutsche Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* hat in Bezug auf das Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik folgendes geschrieben: „Eine eigenständige Pädagogik verträgt sich nicht mit einer Theologie, die sich absolut setzt - und umgekehrt. Ist damit die Pädagogik die »Magd der Theologie«? Nein, keineswegs. So wie die beiden Regimenter Gottes nebeneinander stehen, nicht getrennt, auch nicht sich in schlechter, problematischer Weise vermischend, sondern eigenständig und unterschieden. [...] trotzdem notwendig relationierbarer Größen. Also sind ihr Ausgangspunkt nicht unbedingt die christlichen Traditionsbestände, sondern in zwei Bereichen, in der Erschließung der christlichen Tradition und in der genauen Kenntnis der Situation verstanden zu sein.“

Hier zitiere ich aus der Quelle: Karl Ernst Nipkow, *Brücken zwischen Pädagogik und Theologie*, Gütersloh, 2001, S.60.

²⁶⁷ Vgl. Joachim Kunstmann, *Religionspädagogik*, Tübingen, 2004. S.12.

allem als Reflexion des Religionsunterrichts - Auswahl, Begründung von Unterrichtsinhalten, Schüler, Lehrer und Methoden - an der Schule verstanden.²⁶⁸ Ihr Forschungsfeld umfasst „die Analyse der Erziehungswirklichkeit (Entdeckungszusammenhang)“, die Begründung von Lehr und Lernzielen und ihrer Inhalte (Begründungszusammenhang) sowie die Unterrichtsforschung zum Zweck der theoriegeleiteten Planung, Strukturierung und Auswertung von Unterrichtsprozessen (Realisierungszusammenhang).²⁶⁹ Mit anderen Worten ist die Religionspädagogik die wissenschaftliche Handlungstheorie für religiöse Bildungsprozesse in Schule und Gemeinde. Ihr Gegenstand ist die Frage nach dem Bildungsgehalt von Religion und Religiösität in Geschichte und Gegenwart im Deutungshorizont christlicher Botschaft und Tradition. Die religiöse Pluralität ist ein wesentliches Charakteristikum unserer religiösen Gegenwartssituation in Südkorea. Meines Erachtens gilt die Pluralität in der heutigen Religionspädagogik als eine wesentliche Ausgangsbedingung.

Der Begriff der Pluralität meint unterschiedliche Phänomene und ist für ihre schlichte Deskription hinreichend. Er beschreibt die bloße Gegebenheit gesellschaftlicher, kultureller, religiöser oder weltanschaulicher Vielfalt. Pluralismus hingegen bezeichnet ein reflektiertes Verhältnis zu dieser Situation.²⁷⁰ Der Pluralismus aus Prinzip fordert nun in der Praxis dazu auf, in diesen Dialog einzutreten und die Gestaltungsaufgabe, die speziell auch der christliche Glaube mit sich bringt, in der Öffentlichkeit wahrzunehmen.²⁷¹ Die religiöse Pluralität kann man nicht nur als eine Errungenschaft der heutigen modernen Gesellschaft bezeichnen. Denn im Laufe der Geschichte haben die Menschen seit langem in ihrer tiefen geistlichen Welt unterschiedlichen Religionen, zum Beispiel in Südkorea den Schamanismus, die konfuzianistische Ordnung und die buddhistische Lebensanschauung innegehabt.²⁷² Daher bedeutet die religiöse Pluralität nicht nur eine Beschreibung von einer verallgemeinernden modernen Gesellschaft, sondern eher als ein wesentlicher Inhalt der Religionsfreiheit von Menschen.

²⁶⁸ Vgl. Joachim Kunstmann, *Religionspädagogik*, a.a.O., S.12-13.

²⁶⁹ Vgl. Harry Noormann, *Ökumenisches Arbeitsbuch*, a.a.O., S.52.

²⁷⁰ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz*, Göttingen, 2013, S. 52.

²⁷¹ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O.,S.57.

²⁷² Vgl. Gwi-Seong Kim, *Das religionspädagogische Verständnis*, a.a.O.,S.49.

Das evangelische Verständnis des Pluralismus, das sich wie beschrieben auf die Einsichten der reformatorischen Theologie bezieht, fordert also nicht nur eine Relativierung der pluralistischen Vielfalt, sondern ruft zum gestaltenden Umgang mit ihr auf. Beim religiösen Pluralismus geht es nicht - wie etwa im Synkretismus - um den Verlust der eigenen religiösen Identität, sondern um die Erfahrung einer neuen Form der religiösen Einheit, in der jede Religion ihre eigene Identität beibehält, aber gleichzeitig Neues in und mit anderen Religionen entdeckt.²⁷³

Wie im oben dargestellt wurde, versteht *Peter L. Berger* die religiöse Pluralität zunächst einmal als Zwang zur Wahl oder als das Erfordernis, aus einem Spektrum religiöser Positionierungsmöglichkeiten auszuwählen. Demgegenüber stellt *Rudolf Englert* hinsichtlich der religiösen Pluralität fest: Religionen unterscheiden sich nicht nur positionell bzw. durch ihre Vorstellung von Gott, Leben und Welt, sondern auch in der formalen Typik ihrer Realisationsstile.²⁷⁴ Er hat argumentiert: „Der Einzelne steht der Vielfalt prinzipiell wählbarer Möglichkeiten nicht einfach völlig unvermittelt gegenüber. Dies gilt auch für das sich ihm eröffnende Spektrum religiöser Optionen. Als intermittierende Faktoren spielen vor allem *kontextuelle* und *biographische* Bedingungen eine Rolle. [...] Von daher sind *positionelle* und *stilistische* Optionen jeweils noch einmal in ihren verschiedenen kontextuell und biographisch bedingten Varianten zu betrachten.“²⁷⁵

Des Weiteren hat er die drei folgenden Religiösitätsstile unterschieden:

(1) ein „exklusiver“ Typus: „Exklusive Identifikationen sind tendenziell integralistisch, das heißt, sie räumen der für sie verbindlichen Autorität eine universale Zuständigkeit für alle Bereiche und Fragen des Lebens ein; auf diese Weise geraten sie zwangsläufig immer wieder in Konflikte mit einem Basisdogma der Moderne, nämlich der Autonomie weltlicher Sachbereiche gegenüber religiösen Geltungsansprüchen.“²⁷⁶

(2) ein „individualisierter“ Typus: Die Individualisierung bietet zweifellos ein erklärungsstarkes Interpretationsmuster für die Zunahme religiöser Pluralität. Sie setzt ein

²⁷³ Vgl. Evelyn Krimmer, ebd.

²⁷⁴ Vgl. Rudolf Englert, „*Dimensionen religiöser Pluralität*“ in: Friedrich Schweitzer ; Rudolf Englert; Ulrich Schwab und Hans-Georg Ziebertz(Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg, 2002, S.18.

²⁷⁵ Rudolf Englert, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.19

²⁷⁶ Rudolf Englert, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.23.

beträchtliches Maß an Vertrautheit und auch an Verbundenheit mit einer bestimmten religiösen Tradition voraus. „Viele fühlen sich nicht mehr angewiesen auf das Urteil der Expert/innen und trauen sich in religiösen Fragen selbst ausreichende Kompetenz zu, um sich etwas für ihren Eigenbedarf Passendes zusammenzubasteln.“²⁷⁷

(3) ein „säkularer“ Typus: In Bezug auf die Säkularisierung hat *Rudolf Englert* geschrieben: „Ihr zentrales Thema ist nicht mehr das zwischen Schöpfung und Endgericht ausgespannte Menschheitsdrama, sondern das individuelle Leben und seine *Heiligtümer*. Damit kommt es zu einer hochgradigen Vervielfältigung der Erfahrungen und Symbole, die als religiös relevant gelten können.“²⁷⁸

Dem Verständnis von *Rudolf Englert* zufolge ist die Religiösität des Einzelnen ein Ergebnis des Zusammenspiels kontingenter Faktoren zu sehen: „Insofern hat seine religiöse Entwicklung immer auch mit seiner kontextuellen Einbindung zu tun haben, damit, dass er sich in unterschiedlichem Abstand zu konkreten religiösen Traditionen vorfindet. Von daher ist Religion auch heute nicht nur eine Sache der Wahl, sondern immer noch auch des Schicksals.“²⁷⁹ Dazu hat er hinsichtlich der biographischen Differenzen festgestellt: „Die Biographie ist tatsächlich ein wichtiges Generierungsprinzip religiöser Pluralität. [...] Die biographischen Differenzen in der Ausprägung religiöser Orientierungsmuster haben aus dieser Sicht also mit den wechselnden lebensgeschichtlichen Herausforderungen zu tun.“²⁸⁰

Von diesem Verständnis her sollte die religiöse Pluralität einer Gesellschaft nicht nur statistisch beurteilt werden, sondern vor allem kontextuellen und biographischen Bedingungen berücksichtigen. Außerdem ist die tiefere Bedeutung der religiös-pluralistischen Gesellschaft, dass die verschiedenen Religionen nicht nur in einer Welt existieren, sondern in relativer Beziehung zueinander stehen.

Darüber hinaus stellt man die weitere Frage: Wie reagierten Religionen auf die religiös-pluralistische Situation in Südkorea? Welche religionspädagogischen Herausforderungen ergeben sich aus dieser religiösen Pluralität?

Won-Gyu Lee hat die positiven und negativen Wirkungen der religiös-pluralistischen

²⁷⁷ Rudolf Englert, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.24.

²⁷⁸ Rudolf Englert, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.26.

²⁷⁹ Rudolf Englert, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.27.

²⁸⁰ Rudolf Englert, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.30-31.

Situation in Südkorea wie folgt beschrieben: „Die religiöse Autonomie, die Freiheit der Entscheidung und das Wachstum der Religion in Südkorea resultierten aus der konkurrierenden religiös-pluralistischen Situation. Aber die übermäßige Konkurrenz zwischen Religionen, Religionsgemeinschaften und Menschen eines anderen Glaubens, haben die religiöse Spannung und den Antagonismus hervorgerufen. Dadurch sind die beiden extremen Pole entstanden. Angesichts der übermächtigen Konkurrenz wurde das Wachstum das einzige Ziel. Dadurch wurde manchmal das Wesen des Glaubensinhalts geändert und den eigenen Bedürfnissen angepasst.“²⁸¹ Aus meiner Sicht koexistieren in der Geschichte Südkoreas immer sowohl die Bemühungen des interreligiösen Dialogs zum friedlichen Zusammenleben als auch die Konkurrenzen, Wettbewerbe und Spannungen zwischen den Religionen. Je nachdem wie die Religionen sich zueinander verhalten, kann diese religiöse Pluralität auf die ganze Gesellschaft auch negativen Einfluss haben.

Aus diesem Kontext erklärt sich die Diskussion über die Gestaltungsformen des Religionsunterrichts angesichts der religiösen Pluralität zwischen dem „Prinzip konfessioneller Bestimmtheit“ und dem „Prinzip dialogischer Kooperation“. Weder erscheint es religionspädagogisch als wünschenswert, dass die Erfahrung der Vielfalt zu einer bloßen Gleichgültigkeit führt, noch ist es erstrebenswert, wenn die eigene Überzeugung dadurch befestigt werden soll, dass alle anderen Glaubensweisen als falsch abgewiesen werden. Von daher tritt die Aufgabe der Religionspädagogik in den Vordergrund, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu einem konstruktiven Umgang mit der religiös-weltanschaulichen Pluralität zu befähigen.²⁸²

Im diesem Sinne hat *Hans Georg Ziebertz* festgestellt: „Religionspädagogisch stellt sich die Aufgabe, die Konsequenzen dieser Haltung herauszuarbeiten und zur Übernahme von Verantwortung zu motivieren“²⁸³. „Dies erfordert eine Wertschätzung der Kommunikation als Medium der Verständigung und der Wahrheitsfindung. Kommunikation ist nach meiner Einsicht das entscheidende Prinzip einer modernen zeitgemäßen Religionspädagogik, um mit

²⁸¹ Won-Gyu Lee, *Der religiöse Pluralismus*, a.a.O., S.185.

²⁸² Vgl. Friedrich Schweitzer, „*Erfahrung, Reflexivität und Pluralität*“, in: Rudilf Englert; Helga Kohler-Spiegel; Elisabeth Naurath; Bernd Schröder; Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik in der Transformationskrise*, Göttingen, 2014, S.62.

²⁸³ Hans-Georg Ziebertz, „*Grenzen des Säkularisierungstheorems*“, in: Friedrich Schweitzer ; Rudolf Englert; Ulrich Schwab und Hans-Georg Ziebertz(Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg, 2002, S.69.

und innerhalb der Pluralität handlungsfähig zu bleiben.²⁸⁴ Nach *Hans Georg Ziebertz* soll die religiöse Pluralität im Religionsunterricht nicht nur mit Indifferenz als einer wechselseitigen Vergewisserung einer Gemeinsamkeit gleichgesetzt werden, sondern als kommunikatives Handeln thematisiert werden. Für die christliche Religionspädagogik ergibt sich daraus, die religiöse Pluralität ernst zu nehmen und sie im Sinne einer Aufgabe und Herausforderung zu fokussieren. Darüber hinaus erfordert die religiöse Pluralität ein Einübungsfeld, in dem die Schüler die religiöse Vielfalt selber zum Thema machen und voneinander lernen können.

In der Tat hat die Missionsschule in Südkorea die ökumenische Offenheit und das interreligiöse Lernen in einer religiös-pluralistischen Gesellschaft nicht ernsthaft wahrgenommen. Die meisten Religionsgemeinschaften, die die Missionsschule verwalten, haben die Notwendigkeit der Reflexion von der pädagogischen Anstrengung für den interreligiösen Dialog nur am Rande berücksichtigt. Durch die Einschränkung des Bildungsbereichs innerhalb des Christentums - zum Beispiel auf die Bibel, die christliche Tradition, die religiöse Kultur und die religiöse Erfahrung - wurde das Interesse an die anderen Religionen außer Acht gelassen. Daher erkannten die Missionsschulen nicht das Verständnis der interreligiösen Begegnung und des Dialogs. Von diesem Desinteresse und der exklusiven Beziehungseinrichtung gegenüber anderen Religionen wurde ein solches interreligiöses Verständnis als ein Versuch des Synkretismus oder einer religionsphilosophischen Spekulation verweigert. Aus diesem Kontext in Südkorea konnte das religionspädagogische Experiment für die Kompetenz gegenüber anderen Religionen nicht ernsthaft reflektiert werden.²⁸⁵ Dies zeigt, dass ein eingewurzelt Vorurteil sich im fundamentalistischen Christentum Südkoreas befindet, das einer vernünftigen Diskussion im Wege steht.

²⁸⁴ Hans-Georg Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.67.

²⁸⁵ Vgl. Jong-Cheol Jang, „*Jonggyo Dawonjuuiwa Jonggyogyoyugui Mokjeok Gaeseon* - Der Religionspluralismus und die Verbesserung der Ziele für den Religionsunterricht“, in: *Gidokgyogyoyuk Nonchong*, Band 1, Hanguk Gidokgyo Gyoyukakhoe, 1996, S.209-211.

3.2 Die Notwendigkeit der Einführung des interreligiösen Lernens in Südkorea

Es ist eine der zentralen Herausforderungen der modernen Gesellschaft, ein friedliches Miteinander der Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen zu ermöglichen. Aus meiner Sicht geraten die traditionellen Formen schulisch-religiöser Bildung in Südkorea an ihre Grenzen angesichts der faktischen religiösen Pluralität.

Von der religiösen Situation Südkoreas heraus habe ich die Notwendigkeit des interreligiösen Lernens ernsthaft wahrgenommen. Für mich gibt es drei Einführungsnotwendigkeiten für das interreligiöse Lernen: Ein erster liegt darin, dass die Schüler die anderen Schüler zu tieferreichender Verständigung voneinander führen sollen, z.B. wie die buddhistischen Schüler ihre religiösen Zeremonien feiern oder was bei einem katholischen Gottesdienst geschieht, wie die religionslosen Schüler denken usw. Unter dieser Perspektive kann man die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Religionen erkennen.

Ein weiterer Grund für die Notwendigkeit interreligiösen Lernens besteht in der veränderten gesellschaftlichen Situation Südkoreas durch den Zuwachs der Migration. Die Zahl der Ausländer kann zwar deutlich als Minderheit in der gesamten Bevölkerung (etwa 3%) angesehen werden. Aber ihre Zahl nimmt ständig zu und beschleunigt das Wachstum der kulturell-religiösen Heterogenität in der Gesellschaft. Wenn in Zukunft ein gedeihliches Zusammenleben in einer Gesellschaft stattfinden soll, müssen Christen über andere Religionen Bescheid wissen und sie tolerieren.

Schließlich müsste die Gesellschaft insgesamt an der interreligiösen Begegnung und Erfahrung in der Schule interessiert sein, weil sie die Voraussetzungen für ein möglichst konfliktfreies Zusammenleben und Zusammenwachsen von Menschen verschiedener Herkunft in einer gemeinsamen demokratischen Lebensform schaffen können.²⁸⁶ Es ist die Zeit gekommen, dass wir die Einübung eines friedlichen und toleranten Zusammenlebens mit anderen Gläubigen im Rahmen der Religionspädagogik als eine notwendige Aufgabe bedenken sollen.

Die folgenden Lernziele wurden in modifizierter Form von *Johannes Lähnemann* übernommen und für den südkoreanischen Kontext neu interpretiert. Sie sind allgemein

²⁸⁶ Vgl. Fokert Rickers, Eckart Gottwald (Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen : wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen ; Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, Neukirchen-Vluyn, 1998, S.8.

gültig für die Jugendlichen (für die Mittelschule und Höhere Schule von der 7. bis 12. Jahrgangsstufe in Südkorea / im Vergleich dazu für die Sekundarstufe 1 von der 5. bis 10. Jahrgangsstufe in Deutschland). Sie vermitteln die Schwerpunkte des interreligiösen Lernens zwischen evangelischem Christentum und Buddhismus.

1. Die Schüler sollen wissen, dass der Buddhismus und das Christentum als Weltreligionen in Südkorea koexistieren.

2. Die Schüler sollen Lebens- und Glaubensformen im Buddhismus und im Christentum kennenlernen. Sie sollen begreifen, wie die beiden Religionen sich unter südkoreanischen religiösen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen entwickelt haben und in Beziehung zu Grundfragen und -erfahrungen der Gläubigen zu sehen sind.

3. Sie sollen eine Vorstellung von der Entstehung des Buddhismus, von Buddha und seiner Botschaft haben. Sie sollen Vergleiche zwischen dem Weg Jesu und dem Weg Buddhas erarbeiten. Von daher sollen sie Erlösungswege in beiden Religionen erkennen und die Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.

4. Sie sollen die wesentliche Lehren und Pflichten verstehen und beschreiben können - insbesondere die Bedeutung der buddhistischen Schriften, des buddhistischen Bekenntnisses, des Rituals und des Almosens.

5. Sie sollen die religiösen Konflikte zwischen den beiden Glaubensrichtungen bzw. die religiöse Intoleranz in Geschichte und Gegenwart in Südkorea ernsthaft wahrnehmen und Versuche zu ihrer Lösung einschätzen können. Gleichzeitig sollen sie ihre gegenseitige kulturelle Befruchtung und die kooperative Zusammenarbeit bei der Herstellung der sozialen Gerechtigkeit wahrnehmen.

6. Sie sollen diese Inhalte zusammen mit ihren buddhistischen Mitschülerinnen und Mitschülern erarbeiten und sich auf diesem Weg darin üben, mit ihnen offen - ohne Überheblichkeit, Angst und Vorurteile - über Fragen der Religion nachzudenken und zu sprechen. Die Wahrnehmung des Anderen kann die Beheimatung im Eigenen anstoßen bzw. durch die Begegnung mit buddhistischen und christlichen Jugendlichen zu Rückfragen provozieren.²⁸⁷

²⁸⁷ Vgl. Johannes Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen, 1998, S.352.

4. Fazit

Im zweiten Teil dieser Studie wurde aufgezeigt, wie die staatlichen Lehrpläne für den Schulreligionsunterricht von dem ersten bis zum siebten Zeitabschnitt verändert wurden. Von September 1945 bis zum Februar 2007 wurden die staatlichen Lehrpläne insgesamt siebenmal verändert. In der Tat ist es auf der Basis des Grundgesetzes nicht gestattet, Religionsunterricht für eine bestimmte Religion zu erteilen. Auf dieser juristischen Basis wurde die religiöse Bildung in Südkorea hauptsächlich in den religiösen Gemeinschaften durchgeführt. Darüber hinaus wird der schulische Religionsunterricht auch vom Glaubensbekenntnis her begründet und als Vermittlung der religiösen Botschaft verstanden. Denn die Religionsgemeinschaften, die Missionsschulen verwalten, wollen durch den konfessionellen Schulreligionsunterricht weiter ihre Glaubenstraditionen vermitteln, um mit den Schülern eine bestimmte religiöse Identität aufzubauen. Daher betonen die Missionsschulen das Selbstbestimmungsrecht und ihre eigene Identität bei der Schulgründung. Im Gegensatz dazu fordern die Regierung und auch die Schülerinnen und Schüler die Lernfreiheit und die Publizität der Bildung. Die Diskussionen in den zurückliegenden Jahren haben deutlich gemacht, dass ein Ausweg gefunden werden muss aus dem unbefriedigenden *Entweder - Oder* zwischen einem konfessionellen und einem religionskundlichen Konzept für den schulischen Religionsunterricht.

Dazu liegt die grundlegende Problematik hinsichtlich des Religionsunterrichts in der Missionsschule in der *Gleichheitspolitik für Gymnasien*²⁸⁸. Die Schulen sollen gemäß dieser Politik die Schülerinnen und Schüler ohne Prüfung mit Berücksichtigung der Entfernung vom Wohnort zum Ort des Schulbesuchs annehmen. Wegen der automatischen Verteilung der Schülerinnen und Schüler wurde in der Öffentlichkeit diskutiert, wie die Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler und die Freiheit (bzw. Besonderheit) der religiösen Bildung der Missionsschule miteinander vereinbart werden können.

Aus dieser Situation heraus wurde diskutiert, wie der schulische Religionsunterricht mit der religiösen Pluralität umgehen soll. Zunächst meint der Begriff der Pluralität wörtlich verschiedene Phänomene der Vielfalt. Er beschreibt die Tatsache gesellschaftlicher, kultureller, religiöser oder weltanschaulicher Vielfalt. Es gibt die Pluralität auch innerhalb

²⁸⁸ Vgl. in dieser Arbeit, S.66-67.

jeder Religion, sogar in der einzelnen Lebensbiographie. Daher sollte die religiöse Pluralität einer Gesellschaft nicht nur statistisch beurteilt werden, sondern alle kontextuellen und biographischen Bedingungen berücksichtigen. Die Pluralität muss in der heutigen Religionspädagogik als eine wesentliche Ausgangsbedingung wahrgenommen werden. Für die christliche Religionspädagogik ergibt sich daraus, die religiöse Pluralität ernst zu nehmen und sie im Sinne einer Aufgabe und Herausforderung zu fokussieren. Darüber hinaus erfordert die religiöse Pluralität ein Einübungsfeld, in dem die Schüler die religiöse Vielfalt selber auf den Wurzeln der Toleranz voneinander lernen können. In diesem Sinne ist Religionspädagogik eine Praxistheorie. Ihr Gegenstandsbereich sind alle religiösen Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Zeitsituation. Daher muss sie sich unter modernen Bedingungen neu begründen und explizieren. Sie fragt darum nach dem Sinn religiösen Lernens unter modernen Bedingungen nach einer entsprechenden einleuchtenden Didaktik.²⁸⁹

In verschärfter Weise stellt sich die Frage, wie der Religionsunterricht inhaltlich den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen bzw. der religiösen Pluralität gerecht werden kann und welcher strukturellen Form er bedarf, um erfolgreich sein zu können. Mit der Entwicklung zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft stehen die Schulen in Südkorea vor der Herausforderung, alternative Konzepte des Religionsunterrichts zu prüfen und zu realisieren.

Im nächsten Teil wird die Entwicklung der religionspädagogischen Konzepte angesichts der religiösen Pluralität in Deutschland für den Vergleich zwischen beiden Ländern nachgezeichnet und gegenübergestellt. Dadurch lässt sich aufzeigen, wie die religiöse Bildung in Deutschland auf die Herausforderungen einer kulturellen und religiösen Pluralisierung reagiert hat.

²⁸⁹ Vgl. Joachim Kunstmann, *Religionspädagogik*, a.a.O., S.12.

TEIL C

DIE ENTSTEHUNG UND ENTFALTUNG DER SCHULRELIGIONSPÄDAGOGIK ANGESICHTS DER RELIGIÖSEN PLURALITÄT IN DEUTSCHLAND

1. Die religiöse Situation in Deutschland

1.1 Die statistischen Fakten zu den Religionen in der Gegenwart

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die wichtigsten Formen und die Intensität der Religiosität der Bevölkerung in Deutschland geben. Die religiöse Landschaft hat sich in Deutschland in den letzten Jahrzehnten stark verändert. So gehörten im Jahr 1950 95,6 % der gesamten Bevölkerung der evangelischen oder der katholischen Kirche an. Nur 4,4 % waren entweder konfessionslos oder Mitglieder anderer, teils freikirchlicher oder nicht-christlicher Religionsgemeinschaften.²⁹⁰

Heute sind im wiedervereinigten Deutschland noch etwa drei Fünftel der Bevölkerung konfessionell gebunden, wobei die Konfessionsanteile zwischen den beiden christlichen Kirchen ungefähr gleich groß ausfallen. Im Osten Deutschlands hat sich der Anteil der Konfessionslosen von etwa 7 % auf über 70 % erhöht und damit verzehnfacht. In Gesamtdeutschland macht er - und hier schlagen vor allem die hohen Zahlen in Ostdeutschland zu Buche - etwa 30 % aus. Aus der verschwindenden Minderheit derjenigen, die vor 60 Jahren weder der katholischen Kirche noch den evangelischen Landeskirchen angehörten, aber dennoch religiös gebunden waren, ist ein beachtlicher Anteil von etwa 10 % geworden. Unter ihnen stellen die Muslime mit einem Anteil von etwa 5 % der Gesamtbevölkerung die größte Gruppe.²⁹¹ In Deutschland leben zwischen 3.8 und 4.3 Millionen Muslime mit einer deutschen oder ausländischen Nationalität, die aus einem der knapp 50 muslimisch geprägten Herkunftsländer stammen.²⁹²

Nach dem Bericht der *Bertelsmann Stiftung* teilen sich die Religionen in Deutschland wie folgt auf: evangelisches Christentum 29,2%, Katholizismus 30,2%, religionslos 30,3% und sonstige Aufteilung 10,1% bzw. 4,9 % muslimisch, 1,8 % freikirchlich, 1,7 % ,orthodox,

²⁹⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor verstehen was verbindet Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*, Bielefeld, 2013, S.35.

²⁹¹ Vgl. ebd.

²⁹² Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Deutschland, *Muslimisches Leben in Deutschland*, Nürnberg, 2009, S.80.

1,2 % esoterisch, 0,3 % buddhistisch 0,1 % hinduistisch 0,1 % jüdisch)²⁹³

Statistisch waren 1970 lediglich 8.645 Flüchtlinge und Asylbewerber in der Bundesrepublik zu verzeichnen. Ein Jahrzehnt später lag die Zahl bei 107.818 Personen. Nachdem die Möglichkeit nicht mehr existierte, als Arbeitsmigrant in die Bundesrepublik einzureisen, versuchten viele Personen aus der Türkei, über das Asylverfahren in die Bundesrepublik zu gelangen. Seit den frühen achtziger Jahren fanden sich in zunehmendem Maße Familien aus Südostasien (speziell aus Vietnam, Laos und Kambodscha), die angesichts von Krieg und politischer Verfolgung ihre Heimat verlassen hatten. Dazu kamen iranische Familien, die der kriegszerrütteten Region entkommen konnten.²⁹⁴

Zwischen 1987 und 1997 lag die durchschnittliche Zahl der Aussiedler, die in die Bundesrepublik kamen, pro Jahr bei etwa 225.000 Menschen. Mit der Aufnahme von 397.000 Aussiedlern wurde 1990 ein deutlicher Spitzenwert erreicht. Nach Artikel 116 des Grundgesetzes werden diese Personen als deutsche Staatsbürger erachtet und folglich nicht in den Statistiken als ausländische Mitbürger erfaßt.²⁹⁵ Es ist ersichtlich, dass die weitreichendsten Veränderungen der Bevölkerungszusammensetzung zu einem großen Teil aus den Konsequenzen der Zuwanderungsprozesse resultierten.²⁹⁶ Meines Erachtens liegen die Probleme darin, wie man das alltägliche Zusammenleben von Zugewanderten und Einheimischen und die Begegnung mit der kulturellen „Fremdheit“ in einem christlich geprägten Land erlebt.

1.2 Die Spezifikation der religiösen Situation in Deutschland

Der Religionsmonitor der *Bertelsmann Stiftung* hat 2013 die soziale und politische Relevanz der Religion empirisch mit folgenden Fragestellungen untersucht: Wie stellen sich Kirchlichkeit, Religiosität und Spiritualität in der Bevölkerung heute dar? Wie steht es vor dem Hintergrund der Veränderungen auf dem religiösen Feld um das allgemeine Wertegefüge der Gesellschaft? Welche Rolle spielen religiöse Gemeinschaften für die

²⁹³ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, a.a.O., S.34.

²⁹⁴ Vgl. Olaf Beuchling, „Kulturelle und religiöse Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland“, in: Cok Bakker ; Olaf Beuchling ; Karin Griffioen(Hg.), *Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht : Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern*, Münster, 2002, S.63.

²⁹⁵ Vgl. Olaf Beuchling, *Kulturelle Vielfalt*, a.a.O., S.64.

²⁹⁶ Vgl. Olaf Beuchling, *Kulturelle Vielfalt*, a.a.O., S.62.

Vermittlung von Werten? Wie gehen die Menschen in Deutschland mit der wachsenden religiösen Vielfalt um?²⁹⁷ An dieser Stelle referiere ich einige wichtige Punkte.

- Es besteht eine religiöse Kluft zwischen West- und Ostdeutschland

Die folgende Tabelle verdeutlicht eindrucksvoll die bestehende religiöse Kluft zwischen West- und Ostdeutschland: Während in den alten Bundesländern der Anteil der Befragten, die angeben, mindestens einmal im Monat einen Gottesdienst, einen Tempel oder das Freitagsgebet zu besuchen bzw. an sonstigen spirituellen Ritualen oder Handlungen teilzunehmen, bei 22 % liegt, sind es im Osten Deutschlands mit 12 % nur etwa halb so viele. Damit erkennt man, dass eine religiöse Kluft zwischen West- und Ostdeutschland besteht.²⁹⁸

Tabelle Nr.15.

	Besuch Gottesdienst/Tempel/ Freitagsgebet/spirituelle Rituale/ religiöse Handlungen		Beten			
	monatlich oder öfter		mind. täglich		nie	
	West	Ost	West	Ost	West	Ost
2008	23	10	29	11	24	67
2013	22	12	24	12	25	66

Quelle: Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, S.11

Eine weitere wesentliche Information: „Glaubt im Westen etwa jeder Zweite *ziemlich* bzw. *sehr* daran, dass Gott, Gottheiten oder etwas Gottähnliches existiert, tut dies im Osten nur knapp jeder Vierte. Während der Anteil der eher Gläubigen im Westen doppelt so hoch ist wie der der eher nicht Gläubigen (d.h. derjenigen, die *wenig* oder *gar nicht* glauben), stellen Letztere im Osten mit knapp 70 % die übergroße Mehrheit.“²⁹⁹

In Bezug auf die religiöse Praxis und Identität wird festgestellt, dass die Katholiken hierzulande die fleißigsten Gottesdienstbesucher sind: Ein Drittel von ihnen gibt an, mindestens einmal monatlich in die Kirche zu gehen. Dicht dahinter liegen die Muslime mit 30 % regelmäßigen Moscheebesuchern. Demgegenüber geht mit 18 % nicht einmal jeder

²⁹⁷ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, a.a.O., S.8-9.

²⁹⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, a.a.O.,S.11.

²⁹⁹ Ebd.

fünfte Angehörige der evangelischen Konfessionen regelmäßig in den Gottesdienst. Die stärkste religiöse Identität besitzen dagegen die Muslime: Fast 40 % von ihnen stufen sich als sehr religiös ein und fast 90 % halten die Religion für „eher“ oder „sehr“ wichtig. Bei den Katholiken sind es 65 % und bei den Evangelischen halten noch 58 % die Religion für wichtig.³⁰⁰ Unter allen im Religionsmonitor abgefragten Lebensbereichen werden Religion und Spiritualität mit Abstand als die unwichtigsten eingeschätzt.

Im Grunde genommen verlieren die katholische und die evangelische Kirche Mitglieder. Darüber hinaus gibt es einen interessanten Bericht in Bezug auf die zukünftige Perspektive der religiösen Situation in Deutschland. In der Zeitung *Welt* wurde wie folgt argumentiert: „47,6 Millionen Deutsche werden den großen Kirchen zugerechnet. Doch die Angaben zur evangelischen Kirche (23,4 Millionen) datieren von 2012 und müssen wegen hoher Austrittszahlen und demografischer Effekte um bis zu 400.000 reduziert werden. Die Zahlen für die katholische Kirche (24,2 Millionen) stammen von 2013 und dürften heute um bis zu 200.000 niedriger liegen. 200.000 Austritte dürfte die evangelische Kirche 2014 zu verzeichnen haben. Mindestens. Denn Umfragen bei Landeskirchen - offizielle Daten gibt es noch nicht - lassen vermuten, dass es sogar 250.000 sein könnten. In der katholischen Kirche dürften 2014 die Austrittszahlen ungefähr so hoch wie 2013 (178.000) gewesen sein.“³⁰¹ Die Austrittsgründe sind: „Themen wie sexueller Missbrauch oder als größtenwahnsinnig empfundene Bauprojekte einzelner Würdenträger schaden dem Image der Glaubensgemeinschaften. Ärger über Kirchensteuern, das sind sich die meisten kirchlich Aktiven weitgehend einig, wird zwar häufig als Anlass für einen Austritt genannt.“³⁰²

Auf dieser Basis hat *Friedrich Wilhelm Graf* argumentiert: „In offenen demokratisch verfassten Gesellschaften sind die Bürger allein zu Rechtsgehorsam verpflichtet, nicht aber dazu, vor Grundwerte Altären Opfer zu bringen. Dies müssen auch die Kirchen lernen, wenn sie denn wirklich demokratiefähig sein wollen. Ob sie über die gebotene Lernfähigkeit verfügen und verlorenes Vertrauen zurückzugewinnen vermögen, ist eine überaus voraussetzungsreiche Frage, die sich nur spekulativ, durch behutsames Abwägen von pro und

³⁰⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung. *Religionsmonitor*, a.a.O., S.17.

³⁰¹ In der Zeitung *Welt*. am 22.2.2015. „Auf dem Markt des Glaubens“

³⁰² Ebd.

contra beantworten lässt.³⁰³ Darüber hinaus hat *Friedrich Wilhelm Graf* eine Perspektive: „Vom neuen Interesse an Religion haben die beiden großen christlichen Kirchen allerdings nicht profitieren können. Offenkundig gelingt es ihnen nur noch eingeschränkt, die befreiende Botschaft des Evangeliums überzeugend zu kommunizieren. Inwieweit dies mit einem Wandel der Religionskultur in den Kirchen selbst zu tun hat, ist unter den Gelehrten strittig.“³⁰⁴

- Die Menschen bringen in Deutschland anderen Religionen durchaus Respekt und eine gewisse Aufgeschlossenheit entgegen.

Tabelle Nr.16. Religiöse Grundpositionen: Synkretismus und Dogmatismus

	Synkretismus*		Dogmatismus**	
	West	Ost	West	Ost
stimme eher/voll und ganz zu	29 (26)	16 (13)	15	23
stimme eher nicht/gar nicht zu	66 (70)	77 (82)	79	74

Quelle: Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, S.13.

Hinsichtlich der religiös synkretistischen Positionierung konstatiert die Bertelsmann Stiftung. Im Westen Deutschlands stimmt dieser Aussage- „Ich greife für mich selbst auf Lehren verschiedener religiöser Traditionen zurück“ - unter den Religiösen (d.h. denjenigen, die sich mindestens als „wenig religiös“ bezeichnen) weniger als jeder Dritte (29 %) zu, im Osten tut dies nur etwa jeder Sechste (16 %). Die große Mehrheit der Religiösen lehnt diese Aussage ab; bezogen auf die Gesamtbevölkerung sind es nur 26 % (West) bzw. 13 % (Ost), die man als religiöse Synkretisten bezeichnen könnte.³⁰⁵

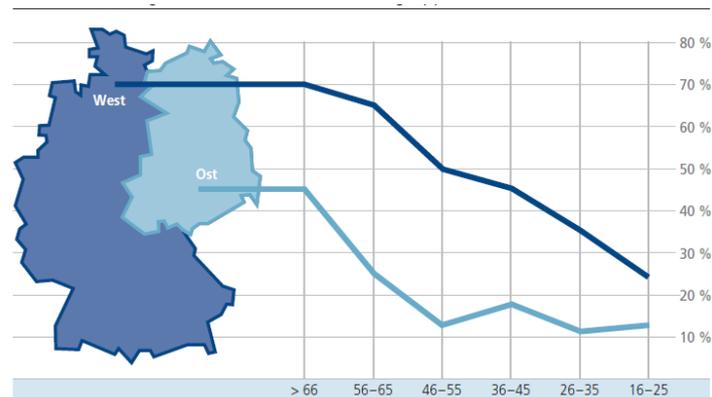
- Die Jüngeren sind heute weniger religiös als die Älteren

³⁰³ Friedrich Wilhelm Graf, *Kirchen Dämmerung - Wie die Kirchen unser Vertrauen verspielen*, München, 2011, S.187.

³⁰⁴ Friedrich Wilhelm Graf, *Kirchen Dämmerung*, a.a.O., S.186.

³⁰⁵ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, a.a.O., S.12-13.

Tabelle Nr.17.



Quelle: Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, S.15.

Nach dem Bericht der *Bertelsmann Stiftung* wird deutlich, dass der Abbruch bei der Weitergabe religiöser Traditionen von Generation zu Generation wächst und der Anteil der religiös Erzeugenen in Ostdeutschland von Beginn an über alle Altersgruppen hinweg deutlich niedriger ausfällt als in Westdeutschland.³⁰⁶ Hier sind in beiden Kirchen ca. 43% der Mitglieder über sechzig Jahre alt, aber nur 12 % unter dreißig Jahre. Der religiöse Glaube und die kirchliche Bindung sind *Merkmal einer Alterskultur* geworden.³⁰⁷ *Friedrich Wilhelm Graf* sieht dieses so: Die Mehrheit der über Sechzigjährigen erwartet von den Kirchen Orientierungshilfen bei Sinnfragen; bei den unter Dreißigjährigen ist es nur noch jeder Vierte. Darüber hinaus wird eine persönliche Verbundenheit mit der Kirche von Jüngeren sehr viel weniger gewollt als von Älteren.³⁰⁸

- Eine überwältigende Mehrheit der Deutschen ist fremden Religionen gegenüber aufgeschlossen

Sehen sich die Menschen in Deutschland durch fremde Kulturen tatsächlich bedroht oder empfinden sie die wachsende kulturelle und religiöse Vielfalt eher als eine Bereicherung? Wie offen sind die Menschen in Deutschland gegenüber anderen Religionen?

Etwa 85 % in Ost- und Westdeutschland sagen, dass man allen Religionen gegenüber offen sein sollte. Die Grundstimmung gegenüber allen religiösen Gruppen und

³⁰⁶ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, a.a.O., S.16.

³⁰⁷ Vgl. Friedrich Wilhelm Graf, *Kirchen Dämmerung*, a.a. O.,S.189.

³⁰⁸ Vgl. ebd.

Gemeinschaften ist also durch eine positive Aufgeschlossenheit gekennzeichnet.³⁰⁹

Aber es gibt eine auffällige Ausnahme hinsichtlich der Wahrnehmung der Deutschen gegenüber dem Islam. Den Islam sehen im Westen etwa 50 % der Befragten als Bedrohung an, und nur 30 % nehmen ihn als Bereicherung wahr. Im Osten drücken die entsprechenden Anteile noch stärkere Vorbehalte gegenüber dem Islam aus: 57 % halten den Islam für eine Bedrohung, 21 % für eine Bereicherung.³¹⁰ Auf der anderen Seite berichtet die Bertelsmann Stiftung auch, dass die Intensität der kirchlich-religiösen Praxis sowie der religiösen Selbsteinschätzung sich nicht negativ auf die Haltung zum Islam auswirkt.³¹¹ Heute wird in den Medien oft über den Anti-Islamismus diskutiert. Beispiele sind die Demonstrationen der „Pegida“³¹², die sich als eine Bewegung mit dem kruden Namen „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ definiert.

Aus meiner Sicht kann dieses paradox wirkende Ergebnis gedeutet werden, dass die Bevölkerung bei aller Aufgeschlossenheit gegenüber fremden Religionen doch ein großes Problem in der Beziehung zum Islam hat. Das heißt, dass die gesamte religiöse Situation in Deutschland - wie auch in Südkorea - vor einem Scheideweg steht, entweder zu einem friedlichen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser Hintergründe und Weltanschauungen beizutragen oder einen Kristallisationspunkt für Konflikte zu bilden.

Hierzu hat *Wolfgang Thierse* festgestellt: „Dem Zusammenleben verschiedener Religionen und Kulturen können wir nicht mehr ausweichen, wir haben in Deutschland längst eine kulturell heterogene Gesellschaft. Althergebrachte Vorstellungen von der weitgehenden Homogenität einer Kultur [...] sind falls sie jemals zutrafen, zu Beginn des 21. Jahrhunderts überholt.“³¹³

³⁰⁹ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, a.a.O., S.37.

³¹⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, a.a.O., S.40.

³¹¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor*, a.a.O., S.43.

³¹² „Im Oktober 2014 fand die erste Kundgebung in Dresden statt, seitdem immer Montagabends. Initiator ist der unter anderem wegen Körperverletzung sowie Einbruch und Diebstahl vorbestrafte Lutz Bachmann. Er hatte das Bündnis als Reaktion auf die Straßenschlachten zwischen Kurden und Salafisten Anfang Oktober in Hamburg und Celle gegründet. Zwar erinnert die Abkürzung Pegida an das Bündnis Hogesa („Hooligans gegen Salafisten“), das Ende Oktober in Köln mehrere tausend gewaltbereite Rechtsextreme und Hooligans mobilisierte. Doch von den Schlägern will sich die Pegida-Bewegung abgrenzen. Pegida tritt unter anderem für eine Verschärfung des Asylrechts ein und setzt sich gegen die aus seiner Sicht bevorstehende Ausbreitung des Islamismus in Deutschland ein.“

Hier zitiere ich aus der Quelle: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/pegida-dafuer-steht-das-rechtspopulistische-buendnis-a-1007369.html>

³¹³ Wolfgang Thierse, „*Pluralität der Religionen - eine Herausforderung für Staat und Gesellschaft*“, in:

Deutschland ist ein multikulturelles, multireligiöses Einwanderungsland geworden. Die beiden christlichen Großkirchen haben Konkurrenz bekommen. Der Islam hat sich zur dritten Kraft in der religiösen Landschaft der Bundesrepublik entwickelt. Für die Schülerinnen und Schüler ist die multireligiöse Gesellschaft zur Realität geworden; sie haben Menschen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Prägung als Mitschüler und Freunde. Sie sind Teil ihrer Lebenswelt, in der sie lernen, sich zurechtzufinden.

In diesem strukturellen Kontext erscheint mir relevant, zu untersuchen, wie die Religionspädagogik in Deutschland auf die religiöse Vielfalt reagiert und ihre religionspädagogischen Ansätze entwickelt hat. Dann kann man dies mit dem Entwicklungsprozess der Schulreligionspädagogik Südkoreas vergleichen und voneinander lernen.

1.3 Überblick zur Religionspädagogik in Deutschland

An dieser Stelle soll ein Überblick über den geschichtlichen Entwicklungsprozess der Religionspädagogik in Deutschland gegeben werden. Danach wird die heutige Situation des Religionsunterrichts thematisiert werden. Zunächst wird die Geschichte der Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert in Deutschland kurz erklärt werden. Sie wurden nacheinander als „evangelische Unterweisung“, „hermeneutischer Religionsunterricht“, „problemorientierter Religionsunterricht“ und „die Entwicklung zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralisierung“ bezeichnet. Aber diese Einteilung ist nicht normativ für alle.³¹⁴

Der mächtige Impuls der Aufklärungsphilosophie beförderte die Einführung der allgemeinen Schulpflicht (z.B. Preußen 1763, Bayern 1802). Ein staatliches Schulwesen entstand.³¹⁵ „Es ist selbstredend *christlich*, seine Inhalte sind durch und durch religiös geprägt, das Schulsystem in kommunaler Trägerschaft unterlag - bis 1918 - der kirchlichen Schulaufsicht. Doch wurden erstmalig *allgemeine Schulbildung* und *religiöse Erziehung*

Marianne Heimbach-Steins ; Rotraud Wielandt ; Reinhard Zintl(Hg.), *Religiöse Identität(en) und gemeinsame Religionsfreiheit : eine Herausforderung pluraler Gesellschaften*, Würzburg, 2006, S.28.

³¹⁴ Diese Einteilung ist dem folgenden Titel entnommen: Rainer Bolle; Thorsten Knauth; Wolfram Weiße (Hg.), *Hauptströmungen Evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Münster, 2002.

³¹⁵ Vgl. Harry Noormann, „Wie Religionslehrer/-innen wurden, was sie sind. Vom Nutzen der Didaktikgeschichte für die fachliche Kompetenz“, in: Harry Noormann, *Ökumenisches Arbeitsbuch*, a.a.O., S.123.

unterscheidbare Größen und werfen innerhalb der Schule die Frage nach der Organisation religiöser Unterweisung neben der kirchlichen Katechese auf. Das ist *die Geburtsstunde* des Schulfaches Religionsunterricht.³¹⁶ Der religionspädagogische Weg ist in der Spannung zwischen pädagogischer Vernunft und theologischem Offenbarungsanspruch vorgezeichnet.

„Vor allem für die Religionspädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist es nahezu zwingend, sie auf dem Hintergrund der großen historischen und politischen Zäsuren von Kaiserreich, Weimarer Republik und Nationalsozialismus zu analysieren. Nach dem zweiten Weltkrieg treten viele interdisziplinäre Bestrebungen auf und die Einteilung folgt den Bruchlinien, den Kontroversen und Paradigmenwechseln innerhalb der Religionspädagogik und ihrer Bezugsdisziplinen.“³¹⁷

Als Hauptziele der evangelischen Unterweisung gelten die jugendgemäße Verkündigung der Frohen Botschaft vom Heil in Christus, die zu einem sachgemäßen Umgang mit dem vergebenden und richtenden Wort Gottes führen soll, und die Einführung des Schülers in das Leben der christlichen Gemeinde. Als Stoffe können neben der Bibel, die für alles normative Bedeutung besitzt, „Bilder“ aus der Geschichte der Kirche, Gesangbuchlieder, Gebete und einige wichtige Bereiche des Gemeindelebens genannt werden.³¹⁸ Entsprechend galt der Religionsunterricht als Verkündigung des Evangeliums in der Schule, war also kirchlich gebundener Auftrag. Der Religionslehrer war Zeuge des Evangeliums, seine Glaubensüberzeugung wurde entsprechend hervorgehoben.³¹⁹

Helmuth Kittel wertet die liberale Theologie als aufklärerisch-idealistischen Ansatz, der zur Sinnlosigkeit verurteilt ist. Er formuliert: „Wir wissen jetzt, dass jeder überkonfessionelle Unterricht in Wahrheit weniger als konfessionell wird, jeder überchristliche in Wahrheit weniger als christlich. Die *Religion im Allgemeinen* ist als inhaltslos - trotz ihres Gefühlsreichtums und Wortreichtums - durchschaut. Wir wenden uns entschlossen den Aufgaben zu, die uns gestellt sind, seitdem das Evangelium Jesu Christi wieder zum Wort Gottes an uns wird.“³²⁰ Er hat als Ziel der evangelischen Unterweisung postuliert, den rechten Umgang mit dem Evangelium zu lehren. „Evangelische Unterweisung ist

³¹⁶ Ebd.

³¹⁷ Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., im Vorwort S.2.

³¹⁸ Vgl. Klaus Wegenast, „*Evangelische Unterweisung und Kerygmaunterricht*“, in: Erich Feifel; Robert Leuenberger; Günter Stachel; Klaus Wegenast(Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik*. Gütersloh, 1973, S.265.

³¹⁹ Vgl. Joachim Kunstmann, *Religionspädagogik*, a.a.O., S.51-52.

³²⁰ Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Hannover, 1957. S.10.

Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium.³²¹

Siegfried Vierzig hat das religionspädagogische Konzept kritisiert: „Vom Axiom »Evangelium ist die Stimme des lebendigen Gottes« ist die ideologiekritische Funktion der evangelischen Unterweisung deduziert. Sie hat nur im Rahmen dieser Voraussetzung ihre Gültigkeit und Kraft.“³²²

Das führte Ende der 50er Jahre zuerst bei *Martin Stallmann* dazu, sich um eine Neukonzipierung einer didaktischen Theorie religiöser Bildung bzw. eines „hermeneutischen Konzepts“ zu bemühen.³²³ *Karl Ernst Nipkow* konstatiert, dass sich das pädagogische Denken der politischen Dimension öffnet. „Rationalität und Wirklichkeit, Rationalität und Kommunikation - beide skizzierten Relationen aufklärerischen Denkens in der Pädagogik der Gegenwart gewinnen ihre unverwechselbar aufklärerische Ausprägung erst dort, wo die Erziehungstheorie den Realitätsbezug der Rationalität mit der Absicht verknüpfte, die Veränderbarkeit und Veränderungsbedürftigkeit der Gesellschaft als pädagogisches Problem mit zu verantworten. Das pädagogische Denken öffnet sich damit der politischen Dimension.“³²⁴

Er sieht die eigene religionspädagogische Position in der Verbindung des erfahrungswissenschaftlichen Charakters der modernen Pädagogik mit einer starken gesellschaftspolitischen Theorie. In dieser religionspädagogischen Konzeption wird die christliche Tradition im Religionsunterricht nicht einfach zur Kenntnis genommen oder als unumstößliche Autorität definiert werden dürfen, sondern unter Indienstnahme der Ergebnisse exegetischer Forschung kritisch erörtert werden müssen. Das Ziel des Unterrichts liegt darin, den Glauben und das Sich-Selbst zu verstehen unter dem Anspruch des Glaubens auf Grund der Auslegung von Texten eines Welt- und Selbstverständnisses.³²⁵ Der Religionsunterricht soll nicht zum Glauben führen, sondern zum Verstehen der biblischen Überlieferung, da diese Teil unserer Kultur und für das eigene Selbstverständnis wichtig ist.

³²¹ Ebd.

³²² *Siegfried Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht : zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*, Zürich, 1975, S.109.

³²³ Vgl. *Martin Stallmann, Die biblische Geschichte im Unterricht*, Göttingen, 1963, S.203-263.

³²⁴ *Karl Ernst Nipkow, Schule und Religionsunterricht im Wandel : ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik*, Düsseldorf, 1971, S.17.

³²⁵ Vgl. *Klaus Wegenast, Handbuch der Religionspädagogik*, a.a.O., S.269.

„Zwischen 1966 und 1976 wurde mit einer, in der Geschichte der Religionspädagogik einzigartigen Intensität über die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, das politische Selbstverständnis, die Handlungsrelevanz und die Problemlösungskompetenz des Religionsunterrichts nachgedacht.“³²⁶

Die fachdidaktische Kategorie „Problemorientierung“ meint ein religiöses Lernen in kritischer Bezogenheit auf soziale und politische Brennpunkte und Konflikte wie z.B. Themen auf der Schnittfläche anthropologischer und theologischer, sozialer, politischer und religiös-ethischer Fragen.³²⁷

Im problemorientierten Religionsunterricht wurde der hermeneutische Ansatz als eine Verbindung von Gegenwart und Tradition politisch, ethisch und gesellschaftsbezogen verstanden. Der Ansatz des problemorientierten Religionsunterrichts hat in seiner zehnjährigen Laufzeit eine große Entfernung zwischen dem didaktischen Ort des Faches im Jahr 1975 und seinem Ausgangspunkt Mitte der 60er Jahre zurückgelegt. Dieser Ansatz wird wie folgt gewertet: „Er hat den Religionsunterricht aus der Sackgasse eines dogmatisch oder exegetisch orientierten Bibelunterrichts auf den Weg eines gesellschaftsbezogenen, kritischen Faches in einer sich modernisierenden Schule gebracht.“³²⁸

Der Begriff „Symboldidaktik“ wird seit Beginn der 80er Jahren in der religionspädagogischen Diskussion in Deutschland benutzt. Dies impliziert einen ganzheitlichen Prozess, der Schweigen und Handeln, Erzählen und Spielen, Arbeiten und Feiern, Text, Bild und Musik einbezieht. Symbole kann man nicht ausschließlich kognitiv erklären sondern bei jedem Menschen sind auch Gefühle und Sinne im Spiel.³²⁹

Trotz ihrer archetypischen Korrespondenz sind Symbole nicht ohne gesellschaftliche Prägung. Sie existieren in geschichtlichen Konkretionen - in gültigen Gestaltungen ebenso wie in Formen des Verfalls und Missbrauchs. Die symbolische Didaktik stellt die Frage, welche Symbole heute lebendig, welche untergegangen sind, welche zu Zeichen denaturiert wurden und welche schließlich nur noch als Klischees wirken. Diese Beschäftigung mit symbolischem Ausdruck erfordert eine umfassende Sensibilisierung des Lehrers wie des

³²⁶ Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., S. 221

³²⁷ Vgl. Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., S. 221-224.

³²⁸ Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., S.224.

³²⁹ Vgl. Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., S. 278.

Schülers.³³⁰

Der Religionspädagoge *Hubert Halbfas* hat diese Ansätze der Symboldidaktik so beschrieben:

„In der Summe all dieser Bemühungen stiftet ein solcher Unterricht einen Symbolsinn, der den jungen Menschen zur unmittelbaren Wahrnehmung von Symbolen befähigt und zum Kommunizieren mit Symbolen. Dadurch entsteht eine Sensibilität für genuin religiöse Dimensionen, die nicht mehr alleine deskriptiv und analysierend, also in begrifflicher Distanz rezipiert, sondern im Sinne einer partizipatorischen Hermeneutik wahrgenommen werden.“³³¹

In den 90er Jahren haben sich Fragen der religiösen Orientierungen in der öffentlichen Debatte zum kulturellen Pluralismus und zur Bildung entwickelt. Daher entstanden unterschiedliche religionspädagogische Konzepte angesichts der religiösen Pluralität. Seit den frühen achtziger Jahren wird in der Bundesrepublik Deutschland von interkultureller Bildung bzw. interkultureller Pädagogik gesprochen. Damit wurde nicht nur begrifflich, sondern auch hinsichtlich der konzeptionellen Ausgestaltung die „Ausländerpädagogik“³³² der siebziger Jahre abgelöst. Die präskriptive Verwendung des Adjektivs „interkulturell“ ließ sich primär bei der Spezifizierung von Ansätzen und Vorgehensweisen in der (sozial-)pädagogischen Praxis finden.³³³

Aus der kirchlichen Katechetik hervorgegangen, hat sich die moderne Religionspädagogik in Deutschland zeitweise in den leidenschaftlichen politischen

³³⁰ Vgl. Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., S. 296-299.

³³¹ Hubertus Halbfas, „*Was heißt Symboldidaktik?*“, in: Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., S. 300.

³³² „[...] Um die siebziger Jahre sind die politischen Vorgaben geprägt von der Zielvorstellung, Ausländerpädagogik habe sich als Assimilationspädagogik - und später - als Integrationspädagogik zu verstehen. Assimilation bedeutet Anpassung, sie geht immer auch einher mit der Aufgabe mitgebrachter Traditionen derer, die sich assimilieren sollen. Wenn Ausländer in unserem Land bleiben wollen, so die Überlegung, sollen sie unsere Sprache, unsere Werte und unsere Kultur akzeptieren. [...] Was die Vertreter der multikulturellen Erziehung eint, ist eine dreifache Kritik: Ersten Kritik an einem verschönten Vertreibungskonzept, das sich darin äußert, mit wohl gemeinten Rückkehrhilfen das Problem durch Abzug der Ausländer zu beseitigen. Zweitens Kritik am Assimilationskonzept, dass das Andere und Fremdartige mit der eigenen Kultur zu verschmelzen beabsichtigt und es auf diese Weise auslöscht. Drittens Kritik am Integrationskonzept, das bestimmte Fremdtraditionen zulässt, seine Toleranz aber vor allem darin beweist, wenn sich diese in bestimmten Getos entfalten und den Bestand der Eigenkultur nicht gefährden. Diese dreifache Kritik bezieht sich auf die monokulturelle Perspektive in der Ausländerpädagogik, in der das Andere und Fremde als etwas verstanden wird, das nicht zur eigenen Wirklichkeit gehört.“
Hier zitiere ich aus der Quelle: Hans Georg Ziebertz. In: Friedrich Schweitzer ; Rudolf Englert ; Ulrich Schwab und Hans-Georg Ziebertz(Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, 2002, S.139-140.

³³³ Vgl. Olaf Beuchling, „*Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Deutschland*“, in: Cok Bakker; Olaf Beuchling; Karin Griffioen(Hg.), *Kulturelle Vielfalt*, a.a.O., S.67.

Kontroversen um die Berechtigung eines besonderen Schulfaches Religion im Lauf des 20. Jahrhunderts herausgebildet. Auf evangelischer Seite ging die Entkoppelung schulischer Religionspädagogik von der kirchlichen Katechese gewissermaßen mit der Etablierung der Religionspädagogik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin einher.³³⁴ Immer noch gehört zwar die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler formal einer der beiden großen christlichen Kirchen an, aber die wenigsten dieser Schülerinnen und Schüler erfahren eine gelebte christliche Praxis in ihrem familiären Umfeld. Die Familie ist heute längst nicht mehr der erste Ort einer ausdrücklich religiösen Erziehung, und mit den Kirchengemeinden kommt überhaupt nur eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen dauerhaft in Kontakt. Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Individualisierung und Pluralisierung von Religion verliert zumindest der konfessionelle Religionsunterricht, der von der Zugehörigkeit zu einer der beiden Kirchen ausgeht, zunehmend seine Plausibilität in der öffentlichen Schule.³³⁵

1.4 Der Religionsunterricht in der juristischen Verankerung

Die Auslegung von Art.7 Abs.3 des Grundgesetzes für den Religionsunterricht

Um die Einführung des Religionsunterrichts zu betrachten, müssen auch die rechtlichen Aspekte berücksichtigt werden. Die verfassungsrechtlichen Regelungen des Religionsunterrichts sind nur vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung des Verhältnisses von Staat und Kirche in Deutschland zu sehen: Die Bestimmungen bezüglich des Religionsunterrichts (Art. 7 GG) wurden unverändert aus der Weimarer Reichsverfassung von 1919 übernommen (Weimarer Reichsverfassung Art. 149).³³⁶

³³⁴ Vgl. EKD, *Identität und Verständigung* : Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität ; Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht Evangelische Kirche in Deutschland, Gütersloh, 1995, S.44-45.

³³⁵ Vgl. Barbara Asbrand, *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht : eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt am Main, 2000, S.11.

³³⁶ Artikel 149 GG lautet:

(1) Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.

(2) Die Erteilung religiösen Unterrichts und die Vornahme kirchlicher Verrichtungen bleibt der Willenserklärung der Lehrer, die Teilnahme an religiösen Unterrichtsfächern und an kirchlichen Feiern und Handlungen der Willenserklärung desjenigen überlassen, der über die religiöse Erziehung des Kindes zu bestimmen hat.

In der Weimarer Reichsverfassung 1919 wurde die Trennung von Staat und Kirche beschlossen. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Staatskirche, sowie die kirchliche Verwaltung der öffentlichen Schulen und die traditionelle religiöse Homogenität der Bevölkerung eines Landes selbstverständlich. In einer von der Kirche verwalteten öffentlichen Schule richtete sich die religiöse Unterweisung im konfessionell einheitlichen Staat an alle Landeskinder. Mit der Weimarer Reichsverfassung wurde die Trennung von Staat und Kirche beschlossen, allerdings mit einigen Kompromissen. Vor allem im Schulbereich wurden weitreichende Kompromisse vereinbart mit Rücksicht auf die Gegner der Trennung von Staat und Kirche. Die homogene konfessionelle Prägung der Gesellschaft war von 1945-1949 offensichtlich unterbrochen, so dass die Väter des Grundgesetzes keinen Anlass sahen, den Religionsunterricht neu zu definieren. Selbst der Einigungsvertrag und die Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern geht noch von der kulturellen und religiösen Einheit der Gesellschaft aus.³³⁷

In der Tat wird der Religionsunterricht im Grundgesetz ausdrücklich als *ordentliches Lehrfach* in den öffentlichen Schulen gewährleistet. Daher sind Ordnung und Durchführung des Religionsunterrichts *staatliche Aufgabe* und Angelenheit. Zugleich gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Staatliche Zuständigkeiten und Mitverantwortung der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften sind im Religionsunterricht also miteinander verknüpft.³³⁸

Artikel 7 Abs. 1 - 3 Grundgesetz lautet: (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates. (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen. (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach.

Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf

(3) Die theologischen Fakultäten an den Hochschulen bleiben erhalten.

Vgl. URL: <http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html>

³³⁷ Vgl. Barbara Asbrand, *Zusammen leben und lernen*, a.a.O., S.6.

³³⁸ Vgl. EKD, *Identität und Verständigung*, a.a.O., S.40.

Bis zum 12. Lebensjahr entscheiden die Eltern des Kindes über seine Teilnahme am Religionsunterricht. Vom 12. Lebensjahr an bedarf diese Entscheidung der Zustimmung des Kindes. Ab dem 14. Lebensjahr ist das Kind „religionsmündig“ und entscheidet allein über seine Religionszugehörigkeit sowie seine Teilnahme am Religionsunterricht. Hierzitiere ich aus der Quelle: Vgl. Hennig Tabbert, „Zur Kontroverse über den Religionsunterricht“, Subkommende-Abend am 18. April 2006, S.4-5. URL: <http://www.johanniter.de/>

gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung des Religionsunterrichts sowie seiner Stellung zwischen staatlichem Erziehungsauftrag der Schule und Mitgestaltung der Kirche lässt der Artikel 7 GG unterschiedlichen Interpretationen Raum. Während in den einschlägigen Beratungen zu Art.7 Abs.3 GG im Parlamentarischen Rat zwei mögliche Interpretationsmodelle dominierten: „Der Staat ist Veranstalter des Religionsunterrichts; er stimmt sich über die Grundsätze, nach denen er erteilt wird, mit den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften ab / Der Religionsunterricht wird vom Staat *im Auftrag* der Kirchen erteilt.“³³⁹

Aus meiner Sicht kann Art. 7. Abs. 3 GG als eine begründete Kooperation zwischen dem Staat und der Kirche angesehen werden. Im Religionsunterricht ist die Trennung von Kirche und Staat nicht etwa aufgehoben. Das Grundgesetz nimmt hier in institutioneller Form (konfessioneller Religionsunterricht) das Anliegen des Erziehungsrechts in seiner weltanschaulichen Ausprägung auf. Demgemäß ist der Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften unterrichtet wird.

Die Einrichtung des Religionsunterrichts ist für die Schulträger obligatorisch, aber auf der Ebene von Eltern, Schülern und Lehrern individuell freiheitlich geregelt (vgl. zu den Eltern Art. 7 Abs. 2 GG³⁴⁰, zu den Lehrern Abs. 3 Satz 3 GG, zu den Schülern das Recht auf Abmeldung). Aus der Perspektive der Religionsfreiheit nach Art. 4 GG³⁴¹ dient der Religionsunterricht nach Art. 7 GG der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den Einzelnen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sollen sich frei und selbstständig religiös orientieren können.

Demgegenüber gibt es eine andere Position: Die Grundgesetzbestimmung, den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen, wird gelegentlich als ein nicht zu vertretendes, historisch bedingtes Privileg der Kirchen kritisiert. Andere halten sie für unverzichtbar zum Schutz der Freiheit des

³³⁹ Jürgen Lott. *Wie hast du's mit der Religion?*, Gütersloh, 1998, S. 34-35.

³⁴⁰ Art.7 Abs.2 GG: „Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.“

³⁴¹ Art.4 Abs.1GG: „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses und unverletzlich.“

Religionsunterrichts vor staatlicher Bevormundung.³⁴²

Darauf antwortet die EKD, dass der Religionsunterricht kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung ist. Die EKD vertritt folgende Position hinsichtlich des Sinns des Religionsunterrichts: „Der Sinn des Religionsunterrichts ergibt sich aus zwei Perspektiven: aus der Sicht der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Beitrag zu ihrer persönlichen religiösen Orientierung und individuellen menschlichen Bildung wie auch aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule insgesamt mit seinen übergreifenden gesellschaftsbezogenen Aufgaben. Diese zweipolige pädagogische Argumentation, die die einzelnen Schüler und Schülerinnen und das schulische Ganze berücksichtigt, muss jedoch auch bildungs- und gesellschaftspolitisch eingelöst werden.“³⁴³

Trotz dieses unterschiedlichen Interpretationsraums wurde ersichtlich, dass der Staat den Religionsunterricht erteilt und die Religionsgemeinschaften seine Inhalte bestimmen. In den meisten Bundesländern findet Religionsunterricht in seiner grundgesetzlich abgesicherten Form als konfessionell ausgerichteter christlicher Religionsunterricht statt. Eine Ausnahme wäre nur dann möglich, wenn die sog. Bremer Klausel, nämlich Art.141 GG³⁴⁴, anzuwenden wäre, die dazu geführt hat, dass z.B. in Bremen und Berlin der Religionsunterricht keine staatliche Einrichtung ist. In Bremen wird gemäß Art. 32 Abs. 1 der Landesverfassung³⁴⁵ seit dem 19. Jahrhundert in den allgemein bildenden öffentlichen Schulen ein „bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage,“ erteilt. Es gibt noch andere Ansätze, wie der Religionsunterricht andersartig erteilt werden kann, beispielsweise in Hamburg und Brandenburg. In Hamburg wird an den allgemein bildenden Schulen dialogisch ausgerichteter Religionsunterricht erteilt -insofern wird er auch *Religionsunterricht für alle* genannt -, an dem alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihres religiösen und kulturellen Hintergrundes gemeinsam teilnehmen. Demgegenüber wurde ein

³⁴² Vgl. Harry Noormann, *Ökumenisches Arbeitsbuch*, a.a.O., S.50.

³⁴³ EKD, *Identität und Verständigung*, a.a.O., S.36.

³⁴⁴ Art. 141 GG lautet: „Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“

³⁴⁵ Art. 32 der Landesverfassung Bremens lautet: „Die allgemein bildenden öffentlichen Schulen sind Gemeinschaftsschulen mit bekenntnismäßig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage. Unterricht in Biblischer Geschichte wird nur von Lehrern erteilt, die sich dazu bereit erklärt haben. Über die Teilnahme der Kinder an diesem Unterricht entscheiden die Erziehungsberechtigten. Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften haben das Recht, außerhalb der Schulzeit in ihrem Bekenntnis oder in ihrer Weltanschauung diejenigen Kinder zu unterweisen, deren Erziehungsberechtigte dies wünschen.“

Hier zitiere ich aus der Quelle: URL: <http://www.verfassungen.de/de/hb/bremen47-index.htm>

Unterrichtsfach, LER „*Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde*“ seit Februar 1992 an den brandenburgischen Schulen schrittweise eingeführt. Auf die konkreten Konzepte von beiden Ansätzen werde ich später noch näher eingehen.

Generell ist Art. 7 Abs. 3 GG primär eine grundrechtliche Vorschrift und erst sekundär eine staatskirchenrechtliche Regelung mit dem Ziel, die Mitwirkung der Kirchen und Religionsgemeinschaften zu regeln.

Im christlichen Religionsunterricht, den die beiden großen christlichen Kirchen in enger Auslegung von Art. 7 Abs.3 GG nach wie vor zumeist getrennt anbieten, findet sich nur mehr eine Minderheit konfessionell beheimateter Schülerinnen und Schüler. Die evangelische Kirche räumt ein, dass die konfessionelle Trias als kirchliche Verortung von Inhalt, Lehrer und Schüler nicht mehr haltbar, weil auf Seiten der Schüler aufgebrochen sei. Die Mehrheit der christlichen Schüler steht der Frömmigkeitspraxis und den Glaubenssätzen der eigenen Konfession eher distanziert gegenüber. Die katholische Kirche hält dagegen die Fiktion einer kirchlich verwurzelten Schülerschaft mit Verweis auf die Taufentscheidung aufrecht.³⁴⁶

Um die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts nach Art.7, Abs.3 GG wird im Blick auf das Problem des institutionellen Partners zum Staat gerungen. Unter der Perspektive der Religionsfreiheit wird das Recht zur Mitbestimmung in Gestalt eines Selbstinterpretations- und Selbstdarstellungsrechts der Religionen im Prinzip gewahrt.³⁴⁷

Ein großer Unterschied im Vergleich mit Südkorea ist, dass der Inhalt des Religionsunterrichts nicht vom Staat, sondern von den entsprechenden Religionsgemeinschaften aufgebaut wird und neben dem Lernstoff gehört dazu auch die Art und die Methode der Darbietung. Die Religionsgemeinschaften können den Religionsunterricht darauf überprüfen und kontrollieren, ob er in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen erteilt wird. Dazu haben sie das Recht der Einsichtnahme und zu Besuchen.

³⁴⁶ Vgl. Burkard Porzelt, „*Welcher Religionsunterricht passt zur Schule?*“, in: Rudolf Englert; Helga Kohler-Spiegel; Elisabeth Naurath; Bernd Schröder; Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik in der Transformationskrise*, Göttingen, 2014, S.127.

³⁴⁷ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht*, Gütersloh, 2007, S.231.

2. Die Entwicklung der religionspädagogischen Konzepte für den Religionsunterricht unter dem Aspekt der Pluralität in Deutschland

Die Herausforderung einer kulturellen und religiösen Pluralisierung - auch als Folge von Einwanderungsprozessen- verschärfte seit Ende des 20. Jahrhunderts auch die Diskussion um die Religionspädagogik in Deutschland.³⁴⁸

Im Buch *Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht* skizzierte *Olaf Beuchling* die historische Entwicklung und ihren gegenwärtigen Status der interkulturellen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Er hat zwei wesentliche Herausforderungen identifiziert. Erstens: Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse verweisen auf die Notwendigkeit einer Revision bildungspolitischer und pädagogischer Standpunkte hin zu einer verstärkten Berücksichtigung der multikulturellen und multireligiösen Realität. Zweitens: Der Rückgang formaler Kirchenmitgliedschaft zeugt von einer Abschwächung christlicher Orientierungen unter Jugendlichen.³⁴⁹ Durch die gesamten Milieuveränderungen in Deutschland stand die Religionspädagogik vor der Herausforderung, ihre Aufgabe in einem veränderten Bezugsrahmen neu zu bestimmen und neue Ansätze zu entwickeln.

Die Bundesrepublik Deutschland hat ein religionspolitisches Interesse an einer ethisch-religiösen Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Die folgenden drei repräsentativen religionspädagogischen Ansätze sind im Kontext von didaktischen Überlegungen entstanden und wollen produktiv mit der veränderten religiösen Landschaft in der Bundesrepublik umgehen. Die folgenden Ausführungen sollen nicht nur die drei unterschiedlichen Ansätze darstellen und bewerten, sondern es werden einige Merkmale hervorgehoben. Im Vergleich dazu können sich Aspekte ergeben, die für den

³⁴⁸ Vgl. Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., S.341.

³⁴⁹ „a) Die Zuwanderungsprozesse haben das kulturelle, religiöse und weltanschauliche Spektrum der Schülerschaft an bundesdeutschen Schulen erweitert. Während der Religionsunterricht zuvor auf der Dominanz christlicher Traditionen aufbauen konnte, verweisen die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse der letzten etwa zwanzig Jahre auf die Notwendigkeit einer Revision bildungspolitischer und pädagogischer Standpunkte hin zu einer verstärkten Berücksichtigung der multikulturellen und multireligiösen Realität.

b) Zugleich lässt sich eine Abschwächung traditioneller Bildungen konstatieren. Der Rückgang formaler Kirchenmitgliedschaft zeugt von einer Abschwächung christlicher Orientierungen unter Jugendlichen der gesellschaftlichen Mehrheit. Nichtsdestotrotz haben jugend- und religionssoziologische Erhebungen demonstriert, dass dies nicht notwendigerweise mit einem generellen Desinteresse an religiösen Fragestellungen einher geht. In Blick auf Schülerinnen und Schüler anderer religiöser und ethnischer Hintergründe wiederum ist die Bezugnahme auf ihre Familientraditionen stark von der Beziehung zur Mehrheitsgesellschaft beeinflusst. Das Phänomen der Säkularisierung ist ebenso zu beobachten wie Versuche, durch Rückgriff auf rigide Glaubensmuster fundamentale Orientierungen zu gewinnen.“

Hier zitiere ich aus der Quelle: *Olaf Beuchling, Kulturelle Vielfalt*, a.a.O., S.72.

Religionsunterricht in Südkorea fruchtbar gemacht werden können.

2.1 „LER“: „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“in Brandenburg

2.1.1 Entstehung und Entfaltung von „LER“

Der besonde Weg Brandenburgs soll zunächst unter historischen Gesichtspunkten betrachtet werden. An die historische Perspektive wird sich eine Beschreibung der Konzeption und der Inhalte von „Lebensgestaltung - Ethik -Religionskunde“ (im Folgenden: LER) anschließen.

Nach der Wiedervereinigung stellte sich angesichts der geringeren konfessionellen Bindung der Bevölkerung in den „neuen Bundesländern“³⁵⁰ die Frage, ob dort Religionsunterricht erteilt werden müsse. „Mittlerweile sehen alle ostdeutschen Bundesländer den Religionsunterricht in ihren Schulgesetzen vor und ermöglichen somit den Kirchen die evangelischerseits reformatorisch begründete öffentliche Mitverantwortung.“³⁵¹ Während die übrigen Länder Religionsunterricht einführten, bot Brandenburg stattdessen das Unterrichtsfach LER an. Der Name des Faches macht mit der Nennung von „Religionskunde“ deutlich, dass Religionen und religiöse Bezüge hier unter allgemein bildenden Aspekten eine Rolle spielen. Daher wurde der Unterricht in LER in eine Integrations- und eine Differenzierungsphase eingeteilt. In der Intergrationsphase besuchten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam den LER-Unterricht. In der Differenzierungsphase wurden Religion sowie Lebensgestaltung/Ethik als ordentliche Lehrfächer angeboten.³⁵²

Der Anspruch des Faches besteht darin, einen weltanschaulich neutralen, aber dennoch wertgebundenen Unterricht zu erteilen. Dieser Anspruch gründet sich auf ein Wertefundament, das sich aus der besonderen Situation in den neuen Bundesländern in der Frage der konfessionellen Bildung ergeben hat.³⁵³ Aus der religionskritischen Tradition des Sozialismus in der DDR wurde die Notwendigkeit eines solchen allgemein bildenden,

³⁵⁰ Als neue Länder (auch östliche oder ostdeutsche Bundesländer) werden die fünf Länder der Bundesrepublik Deutschland bezeichnet, die aufgrund des Ländereinführungsgesetzes vom 22. Juli 1990 auf Beschluss der Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik aus den 14 DDR-Bezirken (ohne Ost-Berlin) gebildet wurden. Die neue Länder sind Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

³⁵¹ Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S.256.

³⁵² Vgl. Christine Knecht, *Religionsunterricht und Lebensgestaltung Ethik Religionskunde (LER): Die aktuelle Debatte um einen zeitgemäßen wertorientierten Unterricht*, Hamburg, 2007, S.38.

³⁵³ Vgl. Christine Knecht, *Religionsunterricht*, a.a.O.,S.41.

bekenntnisfreien, religiös und weltanschaulich neutralen Schulfaches für das neue Bundesland Brandenburg abgeleitet.³⁵⁴ In diesem Sinne hängt LER mit der Situation zunehmender Multireligiösität und einem hohen Anteil Konfessionsloser in Brandenburg zusammen.³⁵⁵ Daneben gab es noch einen weiteren Aspekt von Integration für das Konzept des LER, der mit der Lebensgestaltung des einzelnen und der Gesellschaft zu tun hat.³⁵⁶

Im Frühjahr 1991 waren erste Arbeitsstandpunkte zur Konzeption des Modellversuchs den Kirchen übermittelt worden. Die katholische Kirche hat von Anfang an jede Mitwirkung abgelehnt, die evangelische Kirche übermittelte ihre grundsätzliche Kritik am Konzept, das die konzeptionelle Einbindung von „Religion“ in einen Lernbereich verhindere, dass Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt werden könne.

Als das Fach LER konzipiert wurde, gab es eine kontroverse Diskussion, ob das Land Brandenburg zu Recht Art. 141 GG in Anspruch nehmen dürfe. Nach der Debatte im Dezember 2001 legte das Bundesverfassungsgericht einen Vergleichsvorschlag zu einer einvernehmlichen Verständigung vor, dem die Streitparteien zustimmten. Im August 2002 traten entsprechende Änderungen des brandenburgischen Schulgesetzes in Kraft, in dem die Vorschläge des Bundesverfassungsgericht im wesentlichen übernommen wurden. Daraus geht grundsätzlich hervor, dass LER als Pflichtfach in Brandenburg bestehen bleibt. Zugleich gibt es kirchlichen Religionsunterricht, dessen Stellung durch die Änderungen gestärkt werden sollte.³⁵⁷ Das Land Brandenburg hat auf der Grundlage eines Verständigungsvorschlages des Bundesverfassungsgerichtes vom 11. Dezember 2001 nach Verhandlungen mit der evangelischen und katholischen Kirche mit Wirkung zum 01. August 2002 das Schulgesetz dahingehend geändert, dass die Kirchen und Religionsgemeinschaften das Recht haben, Schülerinnen und Schüler in allen Schularten und Schulstufen in den Räumen der Schule in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen zu unterrichten.³⁵⁸ Damit ist eine weitere Forderung der evangelischen Kirche erfüllt, den Status des Religionsunterrichts

³⁵⁴ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S.270.

³⁵⁵ Vgl. Jürgen Lott, *Wie hast du's mit der Religion?*, a.a.O., S.199.

³⁵⁶ Vgl. Jürgen Lott, *Wie hast du's mit der Religion?*, a.a.O., S.116.

³⁵⁷ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S.255-262.

³⁵⁸ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *„Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland“*, Bonn, 2002, S.6. URL: <http://www.kmk.org>

aufzuwerten.³⁵⁹ Alle Schülerinnen und Schüler in Brandenburg sind zur Teilnahme an LER verpflichtet und müssen sich ausdrücklich davon abmelden, um stattdessen an dem eigenständig von den christlichen Kirchen angebotenen Religionsunterricht teilnehmen zu können. „Es bleibt aber dennoch festzuhalten, dass dem kirchlichen Religionsunterricht in Brandenburg trotz aller Aufwertungen de facto nicht der Status eines »ordentlichen Lehrfaches« zukommt, wie es in anderen Ländern der Bundesrepublik der Fall ist.“³⁶⁰

In den Schulen im Land Brandenburg kann Religionsunterricht und Humanistischer Lebenskundeunterricht gemäß § 9 Abs. 2³⁶¹ des Brandenburgischen Schulgesetzes in allen Schulformen und -stufen erteilt werden. Der Humanistische Lebenskundeunterricht erfolgt nach den Grundsätzen des Humanistischen Verbandes Berlin-Brandenburg. Zur Durchführung dieser Unterrichtsangebote hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sowohl mit den Kirchen als auch mit dem Humanistischen Verband entsprechende Vereinbarungen abgeschlossen.³⁶²

Das neue Fach LER wurde mit Inkrafttreten des Brandenburgischen Schulgesetzes nach einer dreijährigen Versuchsphase (1992-1995), an der zunächst 44, ab 1995 64 Schulen teilnahmen, zum Schuljahr 1996/97 schrittweise an allen Schulen der Sekundarstufe 1 eingeführt.³⁶³ Seit dem Schuljahr 2008/2009 wird das Unterrichtsfach LER flächendeckend in allen Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 10, in denen nach der Grundschulverordnung bzw.

³⁵⁹ Vgl. Jürgen Lott, *Wie hast du's mit der Religion?*, a.a.O., S.129.

³⁶⁰ Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S.261.

³⁶¹ Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg § 9 Abs. 2 lautet: „Die Kirchen und Religionsgemeinschaften haben das Recht, Schülerinnen und Schüler in den Räumen der Schule nach ihrem Bekenntnis zu unterrichten(Religionsunterricht). Sie übernehmen die Verantwortung dafür, dass der Religionsunterricht entsprechend den für den Schulunterricht geltenden Bestimmungen durchgeführt wird. Der Religionsunterricht wird durch Personen erteilt, die von den Kirchen und Religionsgemeinschaften beauftragt werden. Am Religionsunterricht nehmen Schülerinnen und Schüler teil, deren Eltern eine dahingehende schriftliche Erklärung abgeben. Bei Schülerinnen und Schülern, die das 14. Lebensjahr vollendet haben, tritt die eigene Erklärung an die Stelle der Erklärung der Eltern. Der Schulträger stellt die Räume unentgeltlich zur Verfügung.“ Hier zitiere ich aus der Quelle : Christine Knecht, *Religionsunterricht*, a.a.O., S.37.
URL: <http://bravors.brandenburg.de/de/gesetze-212992>

³⁶² Brandenburg Misnisterium für Bildung, Jugend und Sport, *Hinweise zum Unterricht im Modellversuch: LER: Sekundarstufe 1* Potsdam, 1994, im Vorwort.
„Das Wertefundament, auf das sich LER beruft, setzt sich zusammen aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, der Verfassung des Landes Brandenburg, dem Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg mit seinen Zielen und Grundsätzen der Erziehung und Bildung, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der UN-Konvention über die Rechte des Kindes.“

³⁶³ Vgl. Christine Knecht, *Religionsunterricht*, a.a.O.,S.41.

nach der Sekundarstufe I-Verordnung unterrichtet wird, angeboten.³⁶⁴

Die folgende Tabelle zeigt die aktuelle Situation des LER. Daran erkennt man, dass LER sich in letzter Zeit kontinuierlich entwickelt hat. In einem Bericht der evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg wurde die Statistik für das Schuljahr 2012/2013 veröffentlicht. Diese statistische Übersicht kann helfen, Trends zu verstehen, wie das Brandenburg-Modell in letzter Zeit gewertet wurde.

Tabelle Nr.18. Evangelischer Religionsunterricht in Brandenburg an allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2012/13: Schüler, Teilnehmer, Lerngruppengröße, Teilnehmerquote

Jahr	Schüler	Teilnehmer	LG-Gr. (Lerngruppengröße)	TN-Quote (Teilnehmerquote)
2004	254.978	22.895	11,2	8,98%
2005	243.858	24.608	11,1	10,09%
2006	231.268	26.845	11,5	11,61%
2007	221.339	29.043	11,7	13,12%
2008	216.007	30.134	11,9	13,95%
2009	213.496	30.975	12,6	14,51%
2010	214.043	31.689	12,6	14,80%
2011	217.977	33.727	12,9	15,47%
2012	218.345	35.564	12,8	16,29%

Quelle: Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, *Statistik des evangelischen Religionsunterrichts in der EKBO Schuljahr 2012/2013.S.7*

2.1.2 Ziele, Inhalte und Konzeptionen

2.1.2.1 Ziele

Das Ziel des LER wird sowohl im brandenburgischen Schulgesetz §11 Abs.2 als auch im Lehrplan deutlich dargestellt.

„Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde soll Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und

³⁶⁴ Vgl. URL: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbn1.c.120349.de>

urteilsfähig zu orientieren. Das Fach dient der Vermittlung von Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, von Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie Religionen und Weltanschauungen.³⁶⁵

Außerdem wird das Ziel des LER im Lehrplan wie folgt beschrieben: „Ziel der Kompetenzentwicklung ist die erfolgreiche Bewältigung vielfältiger Herausforderungen im Alltags- und im späteren Berufsleben. Um angemessene Handlungsentscheidungen treffen zu können, lernen die Schülerinnen und Schüler, zunehmend sicher zentrale Zusammenhänge grundlegender Wissensbereiche sowie die Funktion und Bedeutung vielseitiger Erfahrungen zu erkennen und diese zur Erweiterung ihres bereits vorhandenen Wissens und Könnens zu nutzen.“³⁶⁶ Damit trägt das Fach LER in unverwechselbarer und nicht ersetzbarer Weise seinen Teil zur Teilhabe an der Gesellschaft, zur reflektierten Mitbestimmung, zum Selbstverständnis und zur Stärkung der eigenen Person und zur Anbahnung eines mehrperspektivisch geprägten und auf Verantwortung zielenden Weltverständnisses bei.³⁶⁷ Dabei geht es sowohl um das Verständnis für Gemeinsamkeiten in der Herkunft und die Verschiedenheit der Traditionen als auch um das Zusammenleben.

LER zielt auf die Entwicklung einer Lebensgestaltungskompetenz. Zentrale Aufgabe des Fachs LER ist, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler so zu befördern, dass sie zunehmend in die Lage versetzt werden, sich konkreten Fragen und Problemen der Lebensbewältigung bewusst und konstruktiv zu stellen. Sie thematisieren die Sinnfrage und erfassen diese in ihren vielfältigen Zusammenhängen mehrperspektivisch und setzen sich mit den unterschiedlichen Antworten, die darauf gegeben werden, auseinander.³⁶⁸

2.1.2.2 Unterrichtsinhalte

Was soll in den LER Unterrichtsstunden behandelt werden? Anschlussfähiges Wissen und vernetztes Denken und Handeln sind die Grundlage für lebenslanges Lernen.³⁶⁹

Gegenstand des Faches LER ist die Lebensgestaltung von Menschen unter spezieller

³⁶⁵ Christine Knecht, *Religionsunterricht*, a.a.O., S.37.

³⁶⁶ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I*, Gültig ab 1. August, 2008. S.7.

³⁶⁷ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, *Rahmenlehrplan*, a.a.O., S.12.

³⁶⁸ Vgl. ebd.

³⁶⁹ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, *Rahmenlehrplan*, a.a.O., S.8.

Perspektive der ethischen Dimension und der Sicht verschiedener Weltanschauungen und Religionen.³⁷⁰ Die Inhalte des Unterrichts werden im Rahmenplan in sechs Themenfelder gegliedert und in darin jeweils enthaltenen Exkursen zu unterschiedlichen Religionen bzw. Weltanschauungen zusammengefasst und zugleich untergliedert (Themenfelder 1 – 6: Soziale Beziehungen; Existenzielle Erfahrungen; Individuelle Entwicklungsaufgaben; Welt, Natur und Mensch; Weltbilder, Kulturen, Interkulturalität; Frieden und Gerechtigkeit – Hoffnungen für die Welt).

Hierzu behandelt Themenfeld 1 *Soziale Beziehungen* die Sozialität des Menschen von den Kontexten des Nahbereichs Familie und peer group ausgehend, um dann Teilaspekte wie Gewalt und Sexualität einerseits, den Ansatz des Weltethos andererseits zu fokussieren. Themenfeld 2 *Existenzielle Erfahrungen* geht auf diese Themengebiete aus der Perspektive des Individuums ein. Zudem werden Sterblichkeit und ihre Bewältigung, der Umgang mit Freiheit und Begrenztsein sowie Angst und Sehnsucht, also Momente der Begrenzung ungebrochenen Glücksstrebens thematisiert. Im dritten Themenbereich *Individuelle Entwicklungsaufgaben* werden die Anforderungen des Erwachsenseins in Auseinandersetzung mit Idolen, der Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfs sowie die Frage nach der Rolle von Ritualen bearbeitet. Des Weiteren werden *Welt, Natur und Menschen* im vierten Themenbereich sowie die religiöse oder säkular geprägte Ursprungsgeschichte naturwissenschaftlich behandelt. Im Themenfeld 5 *Weltbilder, Kulturen, Interkulturalität* geht es um die kulturelle Bedingtheit religiöser und weltanschaulicher Weltbilder. Schließlich werden die Notwendigkeit und Möglichkeit der Zukunftgestaltung im Themenfeld 6 *Frieden und Gerechtigkeit - Hoffnung für die Welt* in globaler Perspektive behandelt.³⁷¹

³⁷⁰ Vgl. Brandenburg Misnisterium für Bildung, *Hinweise zum Unterricht*, a.a.O., S.9.

³⁷¹ Vgl. Lucas Graßal. *Wie Religion(en) lehren? : religiöse Bildung in deutschen religionspädagogischen Konzeptionen im Licht der pluralistischen Religionstheologie von John Hick*, Berlin, 2013, S.160-161.

Tabelle Nr.19. Übersicht über die Themenfelder und thematischen Schwerpunkte

Themenfeld 1 Soziale Beziehungen 1.1 Das Zusammenleben in Familien - Bedeutung für den Einzelnen und für die Gesellschaft Im Zusammenhang mit diesem thematischen Schwerpunkt kann der Exkurs zum Islam erarbeitet werden. 1.2 Lebensraum Gruppe oder Clique - Bedeutung für den Einzelnen und für die Gesellschaft 1.3 Konflikte und Gewalt - Ursachen und Möglichkeiten der Bewältigung 1.4 Liebe und Sexualität – ein zentrales Thema der Heranwachsenden 1.5 „Weltethos“ – Chance für das Zusammenleben der Menschen? (fakultativ)	Themenfeld 2 Existenzielle Erfahrungen 2.1 Auf der Suche nach Glück und Erfolg 2.2 Schwere Belastungen des menschlichen Lebens 2.3 Zum Leben gehört das Sterben 2.4 Leben zwischen Freiheit und Begrenzung (fakultativ)
Themenfeld 3 Individuelle Entwicklungsaufgaben 3.1. Ich bin ein unverwechselbarer Mensch – andere auch 3.2 Erwachsenwerden – Chancen und Probleme Im Zusammenhang mit diesem thematischen Schwerpunkt kann der Exkurs zum Judentum erarbeitet werden. 3.3 Stars und Idole, Ideale und Vorbilder 3.4 Leben verantwortlich gestalten, Lebensentwürfe entwickeln 3.5 Rituale begleiten durch das Leben (fakultativ)	Themenfeld 4 Welt, Natur, Mensch 4.1 Vorstellungen von der Entstehung und vom Verständnis der Welt Im Zusammenhang mit diesem thematischen Schwerpunkt kann ein Exkurs zu verschiedenen geistesgeschichtlichen Entwicklungen und Vorstellungen (hermeneutische Weltanschauung) erarbeitet werden. 4.2 Zusammenhänge zwischen natürlichen Bedingungen, gelingendem Leben und Verhalten der Menschen 4.3 Auswirkung der Globalisierung auf Leben und Kultur der Menschen (fakultativ, fachübergreifend)
Themenfeld 5 Weltbilder, Kulturen, Interkulturalität 5.1 Welt- und Menschen bildner in verschiedenen Religionen, Kulturen und Weltanschauungen Im Zusammenhang mit diesem thematischen Schwerpunkt kann der Exkurs zum Buddhismus erarbeitet werden. 5.2 „Kulturraum“ Europa – Wurzeln, Eigenarten und Aufgaben Im Zusammenhang mit diesem thematischen Schwerpunkt kann der Exkurs zum Christentum erarbeitet werden. 5.3 Tätig sein der Menschen in unserer Kultur und anderen Kulturen 5.4 Interkulturalität als Aufgabe	Themenfeld 6 Frieden und Gerechtigkeit - Hoffnung für die Welt 6.1 „Utopia“ – Vorstellungen von einer gerechten und friedvollen Welt 6.2 Chancen für die Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft 6.3 Religionen und Weltanschauungen als Systeme der Lebensgestaltung und Zukunftssicherung (fakultativ)

Quelle:Ministerium für Bildung,Jugend und Sport des Landes Brandenburg: *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I*, S.22.

Die sechs Themenfelder sind wechselseitig nicht ersetzbar. Die Themenfelder durchziehen als kontinuierliches Element den Rahmenlehrplan der Jahrgangsstufen 5 und 6 und der Sekundarstufe I. Jedes Themenfeld gliedert sich in thematische Schwerpunkte, die unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht in konkrete Arbeitsthemen umzuwandeln sind.³⁷²

³⁷² Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, *Rahmenlehrplan*, a.a.O., S.21.

2.1.2.3 Konzeptionen

Das Konzept des LER umfasst, bei den Schülern eigenständige Antworten und praktikable Wege zur Problembewältigung zu fördern. Dabei schließt er die Fähigkeiten sachgerechten Urteilens und verantwortlichen Handelns ein. LER wird unter drei Dimensionen strukturiert. Die drei Dimensionen L, E und R sind grundlegende Bestandteile des Faches.

„(1) Die L-Dimension richtet den Blick auf anthropologische, soziale und psychologische Gegebenheiten, Aspekte sowie Zusammenhänge.

(2) Die E-Dimension entwickelt ethisch-moralisches Denken, Argumentieren sowie Urteilen und fragt nach Kriterien und Maßstäben dafür.

(3) Die R-Dimension untersucht religionskundliche Aspekte, die inhaltlich von verschiedenen Religionen bzw. Weltanschauungen bestimmt werden, und fragt nach sinnstiftenden Grundlagen.“³⁷³

In Verbindung mit den Inhalten konstituieren diese drei Dimensionen das Fach. Sie sind sowohl als je spezifische Inhaltsbereiche als auch als charakteristische Erschließungsweisen bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen.³⁷⁴

Für die Gestaltung des LER Unterrichts spielen die folgenden Prinzipien eine wichtige Rolle.³⁷⁵

1. Respekt und Vertrauen: Dieses ist als eine wesentliche Voraussetzung gelingenden LER Unterrichts in einem geduldigen Prozess zu schaffen. Hierbei soll Verschwiegenheit bei privaten, persönlichen Aussagen garantiert und die Bereitschaft zuzuhören, gewährleistet werden.

2. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer: Lehrerinnen und Lehrer sollten darauf achten, in der Auseinandersetzung sachgemäß und respektvoll zu agieren.

3. Berücksichtigung der psychologischen Entwicklung und Sozialisation der Schülerinnen und Schüler: Viele Inhalte von LER haben einen direkten und existenziellen Lebensbezug, der immer wieder auch die Biografie der Schülerinnen und Schüler tangiert. Bei deren

³⁷³ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, *Rahmenlehrplan*, a.a.O., S.11.

³⁷⁴ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, *Rahmenlehrplan*, a.a.O., S.42.

³⁷⁵ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, *Rahmenlehrplan*, a.a.O., S.45-47.

Behandlung ist deshalb die kognitive, emotionale und psychische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler besonders zu berücksichtigen.

4. Emotionalität: Die intensive Beschäftigung mit den Lebensfragen der Menschen kann nicht emotionslos erfolgen. Deshalb ist sie zu reflektieren und immer wieder auf ihren sachlichen Zusammenhang mit dem Thema zu überprüfen.

5. Pluralität: Die bestehende Vielfalt und der tatsächliche Widerstreit von Deutungen, Positionen und Überzeugungen im Rahmen eines Themas müssen in der unterrichtlichen Bearbeitung exemplarisch ihren Niederschlag finden und der Analyse und Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler zugänglich gemacht werden.

6. Kontroversität: Fragen der Lebensgestaltung und ihre ethisch-moralische Beurteilung, die Bewertung der Folgen menschlichen Denkens und Handelns und religiöse bzw. weltanschauliche Überzeugungen führen in der Realität zu kontroversen Positionen. Diese Kontroversität muss sich im LER Unterricht im Zusammenhang mit konkreten Themen und unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Situation der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln.

7. Authentizität: Jeder soll seine persönlichen Überzeugungen und Wertehaltungen klar mitteilen und nicht verbergen. Die Lehrkräfte und auch eingeladene Personen sollten stets deutlich machen, dass ihre Positionen relativ sind und es zur gleichen Sache andere Überzeugungen geben kann.

8. Wertorientierung und religiös-weltanschauliche Neutralität des Fachs: Das Fach LER wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet, d. h., dem Fach liegt kein bestimmtes religiöses oder weltanschauliches Bekenntnis zugrunde und es tritt weder als Förderer eines solchen auf, noch fungiert es als Stifter.

Vor allem kann die Wertorientierung und religiös-weltanschauliche Neutralität des Fachs als eine Besonderheit des brandenburgischen Modells angesehen werden.

2.1.3 Analyse

Aus meiner Sicht kann man das brandenburgische Modell unter zwei Aspekten betrachten: (1) über die Auslegung der „Lebensgestaltung“ (2) über „die Bedeutung der Neutralität“ aus dem religionspädagogischen Aspekt.

(1) Lebensgestaltung

Zunächst: „Lebensgestaltung“. Nach dem brandenburgischen Schulgesetz soll das Fach Schülerinnen und Schülern helfen, *ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten* und sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zurechtzufinden. Es vermittelt Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, Wissen über Traditionen philosophischer Ethik, Grundsätze ethischer Urteilsbildung sowie Wissen über Religionen und Weltanschauungen.³⁷⁶ Dazu wird im Lehrplan das Orientierungswissen zur Lebensgestaltung festgelegt:

- kennen existenzielle Fragen und Probleme und setzen sich mit ihnen auseinander;
- kennen verschiedene Formen sozialer Beziehungen und deren Funktion, beschreiben Konfliktpotenziale und kennen Lösungsstrategien;
- kennen eigene Stärken und Schwächen, nehmen eigene Gefühle, Bedürfnisse und Überzeugungen wahr und ziehen angemessene Schlussfolgerungen für die eigene Lebensgestaltung.³⁷⁷

Der Schwerpunkt des Konzepts liegt auf der Thematisierung von Lebensfragen der Schülerinnen und Schüler inklusive philosophisch und religionsbezogen zu behandelnder Themen. *Karl Ernst Nipkow* hat LER wie folgt beurteilt: „Er sollte aber vorsichtig sein, jungen Menschen vorzuschreiben, wie sie ihr Leben zu gestalten haben; der Begriff *Lebensgestaltung* ist unterrichtstheoretisch problematisch, darin sind sich auch andere Erziehungswissenschaftler in der Bundesrepublik einig.“³⁷⁸ Zu dieser Problematik hat *Hans Jakob Schneider* geantwortet: „Das Schulfach LER soll keine Lebensberatung leisten, sondern eine Hilfestellung geben, die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, sich eigenverantwortlich und ihrer eigenen Lebenssituation gemäß zu orientieren.“³⁷⁹ Aus meiner Sicht muss der Effekt der Hilfestellung für die Lebensgestaltung aus der Schülerperspektive religionspädagogisch und empirisch untersucht werden. Aus diesem Grund hat bei mir ein didaktisches Element „gemeinsames Lernen“ im LER eine besondere Relevanz. Dieses

³⁷⁶ Vgl. in dieser Arbeit. S.122.

³⁷⁷ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, *Rahmenlehrplan*, a.a.O., S.14.

³⁷⁸ Karl Ernst Nipkow, *Brücken zwischen Pädagogik und Theologie*, a.a.O., S. 131.

³⁷⁹ Hans Jakob Schneider, In: Karl Ernst Grözinger, *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung : LER - Ethik - Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Berlin, 1999, S.170-171.

Konzept ist von der Überzeugung getragen, dass „akzeptiert werden und andere akzeptieren, verstanden werden und verstehen, der tolerante Umgang mit Andersdenkenden und Anderslebenden, Dialogfähigkeit, Toleranz und die Fähigkeit zu gewaltfreier Konfliktlösung nur gemeinsam gelernt werden können.“³⁸⁰

(2) Neutralität

Im Anschluss muss die Bedeutung der Neutralität des Modells diskutiert werden. Zunächst erscheint mir das „Neutralitätsgebot“ als eine Besonderheit des religionspädagogischen Konzepts von LER.

Nach dem brandenburgischen Schulgesetz §11 Abs.3³⁸¹ soll „bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral“ unterrichtet werden. Er wird als ein obligatorisches Fach auf der Sekundarstufe 1 und 2 als wahlfreier, konfessionell differenzierter Religionsunterricht angeboten. Der Religionsunterricht in LER wird den Schülerinnen und Schülern erteilt, ohne dabei eine bestimmte religiöse oder weltanschauliche Tradition zu bevorzugen. Ziel ist nicht ein spezifisches religiöses Vertrautwerden oder die Vermittlung spezieller Zugehörigkeitserfahrungen.³⁸² Entscheidendes Motiv für das Konzept des LER ist die Auffassung, dass das Verständnis und die Toleranz sowie die Dialogfähigkeit durch gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler ohne religionskundliches Grundwissen nicht erreicht werden kann. Speziell „religiöse Unterweisung“ ist nicht im Blickfeld von LER, dies ist allenfalls Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts.

Meistens wird LER aus der Außenperspektive unterstellt, mit „Neutralität“ sei „Standpunktlosigkeit“ gemeint, oder es wird eine agnostische, religionskritische oder atheistische Grundorientierung geadaptiert. Mit anderen Worten führte die Einführung des

³⁸⁰ Jürgen Lott. *Wie hast du's mit der Religion?*, a.a.O., S.125.

³⁸¹ Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg § 11 Abs. 3 lautet: „Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet. Die Eltern werden über Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts in Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde rechtzeitig und umfassend informiert. Gegenüber der religiösen oder weltanschaulichen Gebundenheit von Schülerinnen und Schülern ist Offenheit und Toleranz zu wahren. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern gegenüber der Schule erklären, dass ihr Kind Religionsunterricht anstelle des Faches Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde erhalten soll, und den Besuch eines solchen Unterrichts nachweisen, sind von der Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht in dem Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde befreit. Bei Schülerinnen und Schülern, die das 14. Lebensjahr vollendet haben, tritt die eigene Erklärung an die Stelle der Erklärung der Eltern.“
URL: <http://bravors.brandenburg.de/de/gesetze-212992>

³⁸² Vgl. Jürgen Lott, *Wie hast du's mit der Religion?*, a.a.O.,S.190.

LER als „weltanschulich neutral“ teilweise zu dem Vorwurf, dass „damit in LER beliebige Überzeugungen, Standpunkte und Anschauungen nebeneinander stehen und damit alles gleich, also auch alles beliebig ist“³⁸³. *Hartmut Maurer* behauptet: „Alle diese Regelungen sind nur sinnvoll und verständlich, wenn man vom Religionsunterricht als bekenntnisgebundenem Lehrfach ausgeht. Grundsätzlich sind die Schüler verpflichtet, an allen im Schulgesetz und den Lehrplänen festgesetzten Unterrichtsfächern teilzunehmen. [...] Ginge es nur um eine neutrale Stoffvermittlung, wäre die Einbeziehung der Religionsgemeinschaften ungewöhnlich und zumindest höchst fragwürdig.“³⁸⁴

In der gleichen Argumentationsfigur behauptet *Evelyn Krimmer*: „Da bei einem bekenntnisfrei zu erteilenden Religionsunterricht jede konfessionelle Beeinflussung vermieden werden muss, wird den Religionen das Recht auf eine gründliche, authentische Selbstdarstellung und Selbstinterpretation verweigert. Die Gefahr einer Verkürzung, einer Tradierung unangemessener und verfälschter Sichtweisen auf die Religionen liegt auf der Hand. Dies kann ganz offensichtlich kein Umgang mit den Religionen sein, der reflektierter Toleranz in Abgrenzung zu abstrakter Toleranz in der erforderlichen Form Vorschub leisten würde.“³⁸⁵

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg widerspricht dieser Auffassung und begründet dies mit dem folgenden Argument: „Außerdem ist daran zu erinnern, dass LER zwar weltanschulich neutral, aber damit nicht wertneutral ist, nicht sein kann und will. LER muss sich auf wichtige Werte unserer Gesellschaft stützen.“³⁸⁶ „LER will und muss weltanschaulich neutral, aber dennoch wertgebunden sein.“³⁸⁷ Da LER als allgemein bildendes Schulfach konzipiert ist: „Weil bekenntnisgebunden, kein Unterricht für alle, also auch kein Beitrag zur Allgemeinbildung. Weil LER bekenntnisneutral sei, seien

³⁸³ Christine Knecht, *Religionsunterricht*, a.a.O., S.42.

³⁸⁴ Hartmut Maurer. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 50, Frankfurt am Main, 1998, S.413-414.

³⁸⁵ Evelyn Krimmer. a.a.O., S.277.

³⁸⁶ Christine Knecht, ebd.

³⁸⁷ Richard Puza, „Das in Brandenburg eingeführte Unterrichtsfach LER und der konfessionelle Religionsunterricht“ in: Abert Biesinger, Peter Hünermann, Thomas Söding (Hg.), *Gott-mehr als Ethik: der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg im Breisgau, 1998, S.151.

seine Inhalte für alle gültig, also allgemeinbildend“³⁸⁸

Lucas Graßal hat den Begriff von Neutralität mit zwei unterschiedlichen Aspekten ausgelegt: „Der Wissenschaftliche Beirat versteht Neutralität juristisch im Sinne des Ausbleibens gezielter, systematischer Beeinflussung und institutionalisierter konfessioneller Rückbindung. Solange diese nicht gegeben sind, ist der Unterricht konfessionell neutral. Die Kritiker bestreiten hingegen die grundsätzliche Möglichkeit einer solchen Position. Ein solches Verständnis bedeutet ihres Erachtens entweder, dass eine relativistische Auffassung als Geltende gesetzt wird, also quasi-konfessionellen Status erhält. Folglich ist Neutralität grundsätzlich unmöglich.“³⁸⁹ Er hebt ein Faktum hervor, dass die Abrenzung vom Konfessionalitätsprinzip in LER zur *staatlichen Kanonisierung* einer eigenständigen öffentlichen Religiosität kommt.³⁹⁰

Das Konzept der Neutralität erscheint mir als Versuch, die unterschiedlichen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen möglichst objektiv zu differenzieren. Neutralität sollte an dieser Stelle selbstverständlich nicht als Standpunktlosigkeit oder als Gleichwertigkeit der Religionen verstanden werden. Einerseits wird unter dem Motor der „Neutralität“ der Kern der Beschäftigung mit Religion verfehlt, nämlich die Einsicht in die Wahrheit zu vertiefen und die Bindung an diese Wahrheit zu stärken.³⁹¹ Die Begegnung mit konfessionellen Differenzen und konfessorischer Streit sind zur Positionsbildung nötig.³⁹² Andererseits sind neutrale religionswissenschaftliche Kenntnisse auch unerlässlich, um die Unwissenheit und Vorurteile gegenüber anderen Religionen abzubauen. Aber in Bezug auf das Missverständnis der Formel der „Neutralität“ sollte man noch bedenken, dass das religiöse Thema durch die bloße instruierende Informationsveranstaltung nicht ausreichend behandelt werden kann. Gleichzeitig soll sich die religiöse Kompetenz über Religion auf die existenziellen Fragen der Schülerinnen und Schüler beziehen. Um Identitäts- und Sinnfindung zu unterstützen, sollte

³⁸⁸ Benno Haunhorst, „Die Diskussion um Religionsunterricht und LER an staatlichen Schulen“, in: Institut für Christliche Sozialwissenschaften Jahrbuch des Instituts für Christliche Sozialwissenschaften Band 40 Bildung und Bildungspolitik, Münster, 1999, S.109.
URL: <http://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/jcsw/issue/view/JCSW40>

³⁸⁹ Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.174.

³⁹⁰ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.212.

³⁹¹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft* : Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis, Weinheim, 1994, S.145.

³⁹² Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.173.

der Religionsunterricht nicht auf eine lebendige Erschließung der religiösen Traditionen verzichten.

Aus diesem Grund unterscheidet *Friedrich Schweitzer* Religionsunterricht von Religionskunde. Er hat aus pädagogischer Perspektive argumentiert: „Ein Religionsunterricht, der Kinder und Jugendliche bei der Identitäts- und Sinnfindung unterstützen möchte, kann weder auf die authentische Stellungnahme von Lehrerinnen und Lehrern verzichten noch auf eine lebendige Erschließung der religiösen Traditionen. Nicht im Glaskasten musealer Präparation und auch nicht für den distanzierten Betrachter, sondern im persönlichen Gespräch zwischen den Generationen begegnet Religion so, dass sie Bildung ermöglicht.“³⁹³

2.2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg

2.2.1 Entstehung und Entfaltung des Modells

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (im Folgenden: KRU) ist ein konfessioneller Religionsunterricht. Er wird in Übereinstimmung mit den Lehren und Grundsätzen der evangelischen beziehungsweise katholischen Kirche (vgl. Art 7 Abs. 3 GG) erteilt. Zu den kirchenpolitischen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in Baden - Württemberg gehört es, dass auf katholischer wie evangelischer Seite jeweils zwei Kirchenleitungen zuständig sind: Katholischerseits teilt sich Baden Württemberg auf in die Diözese Rottenburg-Stuttgart³⁹⁴ und in die Erzdiözese Freiburg³⁹⁵, auf der evangelischen Seite in die badische³⁹⁶ und die württembergische Landeskirche.³⁹⁷ Die vier großen Kirchen in

³⁹³ Friedrich Schweitzer, in: Albert Biesinger; Peter Hünermann; Thomas Söding (Hg.), *Gott-mehr als Ethik: der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg, 1997, S.172.

³⁹⁴ URL: www.drs.de

³⁹⁵ URL: www.erzbistum-freiburg.de

³⁹⁶ URL: www.ekiba.de

³⁹⁷ URL: www.elk-wue.de

Mit der Denkschrift „Identität und Verständigung“ hat der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 1994 den evangelischen Religionsunterricht als einen bildungstheoretisch fundierten Unterricht konzipiert, der zur Sinnorientierung junger Menschen dadurch beiträgt, dass er einerseits der konfessionellchristlichen Tradition verpflichtet ist (Identität), andererseits aber der dialogischen Kooperation (Verständigung) dient. „In dieser Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘. Weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch lässt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte. Die evangelische Kirche bejaht die bereits praktizierte evangelisch-katholische Zusammenarbeit, hält es aber für dringend erforderlich, sie inhaltlich und institutionell auszubauen. Dieser Weg ist im evangelischen Verständnis von Bekenntnis und Konfessionalität theologisch begründet.“

Baden-Württemberg haben, auf der Basis von Art. 7, Abs.3 GG, einen verbindlichen Kooperationsvertrag für den Religionsunterricht geschlossen, dem das Kultusministerium ebenfalls zugestimmt hat. Die Voraussetzungen dafür sind in keinem Bundesland so günstig wie in Baden-Württemberg, in dem sich beide Konfessionen in nahezu allen Feldern partnerschaftlich engagieren.

Eine Spezifikation des Religionsunterrichts in Baden-Württemberg stellt die kirchenoffiziell ermöglichte konfessionelle Kooperation dar. Nach einem erfolgreichen Modellversuch wurde mit dem Schuljahr 2005/2006 zwischen den beiden evangelischen Landeskirchen, den beiden katholischen Diözesen und dem Land Baden-Württemberg ein Kooperationsvertrag geschlossen, der es auf Antrag erlaubt, unter bestimmten Bedingungen und für begrenzte Zeiträume konfessionelle gemischte Lerngruppen zu bilden, deren Unterricht von beiden Lehrkräften, den katholischen und den evangelischen, gemeinsam verantwortet wird. Ohne Kündigung durch die Kirchen verlängert sich diese Kooperationsvereinbarung automatisch.³⁹⁸ Im August 2009 trat in Baden-Württemberg die neue Novellierung in Kraft.³⁹⁹

In dieser Form ist selbstverständlich eine Abmeldung möglich nach Art. 7, Abs.3 GG. Eltern sind spätestens mit Beginn des Schuljahres zu informieren. Schülerinnen und Schüler ohne christliche Konfession, sind verpflichtet, an dieser besonderen Form des Religionsunterrichts teilzunehmen. Dieses Modell wurde vom Beginn des Schuljahres 2005/2006 bis zum Ende des Schuljahres 2007/2008 wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Die Religionspädagogen *Lothar Kuld* (Weingarten), *Friedrich Schweitzer* (Tübingen), *Werner Tzscheetzsch* (Freiburg) und *Joachim Weinhardt* (Karlsruhe), deren Lehrstühle daran beteiligt waren, haben die Ergebnisse des Modellversuchs veröffentlicht.⁴⁰⁰ Das Ergebnis dieser empirischen Forschung erläutere ich an anderer Stelle noch ausführlicher.

Hier zitiere ich aus der Quelle: EKD. *Identität und Verständigung*, a.a.O., 1995. S.87.

³⁹⁸ Vgl. Bernhard Grümme; Manfred L. Pirner, „*Religion unterrichten in Baden-Württemberg*“, in: Zeitschrift für Religionspädagogik 5 Heft 2, Göttingen, 2006, S.201.
URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/>

³⁹⁹ Vgl. Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg und Diözese Rottenburg-Stuttgart, „*Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen*“, Stuttgart, 2009, In der Broschüre, S.11-31.
URL: <http://schulen.drs.de/fileadmin/HAIX/Koko-Broschuere-Nov09-web.pdf>

⁴⁰⁰ „Über die Qualität des KRU gibt in erster Linie der durchgeführte Unterricht Auskunft. In den Schuljahren 2005/06 und 2006/07 wurden 76 Unterrichtsdokumentationen an 40 Modellschulen aufgezeichnet.“
Lothar Kuld; Friedrich Schweitzer; Werner Tzscheetzsch(Hg.), *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart, 2009, S.18.

Bis zum Start des Modellversuches im September 2005 hatten landesweit 342 Schulen die Einführung von KRU beantragt. Die Grundschulen stellten dabei die weit überwiegende Mehrheit (234 gegenüber 62 Hauptschulen, 19 Realschulen und 27 Gymnasien). Die Zahl der teilnehmenden Schulen steigerte sich im Lauf der drei Jahre, auf die der Versuch befristet war.⁴⁰¹ Im badischen Landesteil gab es im Schuljahr 2005/06 165 Anträge, von denen 24 abgelehnt wurden, im Schuljahr 2007/08 hingegen 251 Anträge, die alle genehmigt wurden. Im württembergischen Landesteil stieg die Zahl der Anträge in ähnlicher Weise. Für den Beginn des Schuljahres 2008/09 durften nur noch solche Schulen Anträge stellen, die schon vorher am Modellversuch teilgenommen hatten. Bei den hier genannten Zahlen handelt es sich um die kooperierenden Schulen. Die Zahl der kooperierenden Unterrichtsgruppen ist deutlich höher.⁴⁰²

2.2.2 Ziele, Inhalte und Konzeptionen

2.2.2.1 Ziele

Konfessionelle Kooperation nach Vereinbarung der vier Kirchen in Baden-Württemberg baut auf drei Zielsetzungen auf. Religionsunterricht nach dieser Form dient dazu „1. ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, 2. die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und 3. den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“⁴⁰³

Die Gesamtintention des Modells ist es, sowohl evangelischen als auch katholischen Schülerinnen und Schülern ein Angebot in Entsprechung zu ihrer eigenen Konfessionszugehörigkeit zu machen. Darüber hinaus sollen sie die Möglichkeit haben, auch

⁴⁰¹ Vgl. Wolfgang Kalmbach. *Auf dem Weg. Religionsunterricht in Form Konfessioneller Kooperation in Baden-Württemberg*. Im Magazin Entwurf Nr. 2, Münster, 2006, S.11.

⁴⁰² Sabine Pemsel-Maier; Joachim Weinhardt; Marc Weinhardt (Hg.), *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung - eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium*, Stuttgart, 2011, S.19.

⁴⁰³ „Der konfessionell-kooperativ erteilte Religionsunterricht ist konfessioneller Religionsunterricht im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG, für den die Lehren und Grundsätze der Evangelischen Kirche beziehungsweise der Katholischen Kirche maßgeblich sind. Dieser Religionsunterricht zielt darauf, ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“

Hier zitiere ich aus der Quelle: Evangelische Landeskirche in Baden, *Konfessionelle Kooperation*, a.a.O., S.8-9.

die jeweils andere konfessionelle Tradition kennenzulernen und zu verstehen.⁴⁰⁴ Um diese Zielsetzung zu erreichen, müssen konfessionell gemischte Lerngruppen gebildet werden. Dabei wird in qualifizierter Zusammenarbeit das konfessionelle Profil beider Kirchen in den Religionsunterricht eingebracht.⁴⁰⁵

2.2.2.2 Unterrichtsinhalte

Die angebotenen Themen im Sekundarbereich sind wie folgt: (1) Evangelisch-Katholisch (Ökumene, Allgemein, Kirchenraum, Veranstaltungen und Mitarbeiter der evangelischen und der katholischen Gemeinde am Schulort, Liturgie), (2) Islam, (3) Kirchenjahr (Kirchenjahr insgesamt, Weihnachten, Fastenzeit, Ostern), (4) Sakramente (Allgemein, Taufe), (5) Gebet, (6) Klöster (katholische und evangelische Klöster, Vorbereitung eines Klosteraufenthaltes, Reflexion eines Klosteraufenthaltes), (7) Judentum (Feste im Judentum und Christentum), (8) Luther (Allgemein, Vergleich zwischen Martin v. Tours und Martin Luther), (9) Maria, (10) Ruth, (11) David, (12) Petrus, (13) Dekalog, (14) Gewissen, (15) Bibel.⁴⁰⁶ Nach der empirischen Forschung würde man bei 27 der insgesamt 45 Stunden von vorneherein konfessionell-ökumenische Aspekte erwarten: Evangelisch-Katholisch(13), Sakramente (4), Gebet (4), Kloster (3), Luther (2), Maria (1). Außerdem wurde das Kirchenjahr fünfmal behandelt. Dazu wurde der Islam in sechs Stunden, das Judentum in zwei Stunden bearbeitet. Tatsächlich wurde in diesen acht Stunden die fremde Religion nicht nur mit dem Christentum überhaupt, sondern mit seinen beiden wesentlichen Hauptkonfessionen verglichen.⁴⁰⁷

2.2.2.3 Konzeptionen

Folgende drei Merkmale dieses Ansatzes erscheinen mir wichtig: (1) „obligatorischer Lehrerwechsel“ (2) „authentische Begegnung“ (3) „konfessionell gemischte Lerngruppe“

⁴⁰⁴ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S.334.

⁴⁰⁵ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O.,S.332.

⁴⁰⁶ Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O.,S.31.

⁴⁰⁷ Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.32.

(1) obligatorischer Lehrerwechsel

Ein kooperativ-konfessioneller Religionsunterricht definiert sich ebenfalls von der konfessionellen Gebundenheit des Lehrers und der Lehre her. Die beiden christlichen Großkonfessionen sollen nach diesem Konzept insofern zusammenarbeiten, als sie sich z.B. über Themen in Lehrplänen abstimmen und gegebenenfalls Projekte gemeinsam realisieren. Im diesem Konzept wird die jeweilige konfessionelle Prägung nicht als elementare Voraussetzung genommen, sondern als historische und als relative Bedingtheit erkannt und verstanden.⁴⁰⁸

Die beteiligten Lehrkräfte der beiden Konfessionen tragen gemeinsam die Verantwortung und bilden ein Team. In jedem Standardzeitraum werden die Kinder im Wechsel von einer evangelischen und einer katholischen Lehrkraft unterrichtet. Damit dies nicht einseitig geschieht, wurde die Bestimmung des obligatorischen Wechsels der Lehrkräfte in der Vereinbarung fest installiert, verbunden mit der Perspektive, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen.⁴⁰⁹ Hier verweist die Vereinbarung darauf, dass neben dem obligatorischen Wechsel zwischen den Lehrkräften der beiden Konfessionen Persönlichkeiten der anderen Konfession themenbezogen oder zeitweise zum Unterricht eingeladen werden können. Wenn die beteiligten Lehrkräfte einen offenen Dialog über ihre konfessionellen Prägungen nicht führen sollten, ist diese Konzeption meines Erachtens nicht erreichbar. Außerdem müssen die Lehrkräfte sich auf einen gemeinsamen Unterrichtsplan verständigen und diesen kompetent umsetzen. Also spielen die Lehrkräfte eine zentrale Rolle für das Unterrichtsgeschehen.

Die möglichen Formen des Lehrerwechsels werden wie folgt durchgeführt: z.B. Lehrerwechsel nach einem Schuljahr, nach einem Schuljahr mit besonders enger Kooperation⁴¹⁰, Lehrerwechsel zum Halbjahr, Lehrerwechsel in der Regel nach einer

⁴⁰⁸ Vgl. Jürgen Lott, *Wie hast du's mit der Religion?*, a.a.O., S.67.

⁴⁰⁹ „1.7 Der Wechsel der Lehrkraft ist obligatorisch. Er erfolgt zum Schulhalbjahr. Nur wenn sich eine unterschiedliche Anzahl von Lerngruppen in den Fächern Evangelische und Katholische Religionslehre ergibt, kann der Lehrkraftwechsel ausnahmsweise zum Schuljahr erfolgen. 1.8 Die Lehrkräfte, die Religionsunterricht konfessionell-kooperativ durchführen, verstehen sich und arbeiten als ein Team. Sie müssen sich für diese Aufgabe qualifizieren. Solche Qualifikationen sind die Teilnahme an Einführungstagungen und begleitender Fortbildung. In Gesprächen mit der Schulleitung und in Informationsveranstaltungen für Eltern vertreten sie das Konzept und die Zielsetzung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts („Plus-Modell“) gemeinsam.“ Hier zitiere ich aus der Quelle: Evangelische Landeskirche in Baden, *Konfessionelle Kooperation*, a.a.O., S.28.

⁴¹⁰ Beispiele: • gemeinsame Unterrichtsvorbereitung sowie Vorbereitung und Durchführung von Themen/Festen zum Kirchenjahr • weiter kleinere Lehrwechsel bei bestimmten Unterrichtsthemen, • weiterer Tausch für konfessionsspezifische Themen und gemeinsame Exkursionen in die Kirchen, • zusätzlich epochale

Unterrichtseinheit, d.h. etwa alle zwei Monate, themenspezifischer Wechsel, Lehrerwechsel für eine einzige Unterrichtseinheit und Teamteaching (durchgängig im Teamteaching, nur ein Halbjahr).⁴¹¹

Es gibt viele mögliche Formen des Lehrerwechsels, je nach der Frist oder den Unterrichtsthemen. Nach der empirischen Forschung sind viele wechselnde Bezugspersonen zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrkraft und Schulklasse ungünstig. Aber auch der fehlende Wechsel ist mit Blick auf den Aufbau der religiösen Identität von Schülerinnen und Schülern zu problematisieren.⁴¹²

Der Kooperationsvertrag lässt bewusst offen, in welchem Rhythmus gewechselt werden soll. Häufig geschieht dies zum Schuljahreswechsel bei einem Beantragungszeitraum von zwei Jahren. Durch den Lehrerwechsel und gemischt-konfessionelle Lerngruppen zielt dieses Modell darauf ab, das ökumenische Lernen zu verwirklichen. Beispielweise beginnt der Unterricht zum Thema „Ökumene“ mit der Erläuterung des Ökumene-Symbols. Die Lehrkraft sucht mit den Schülern nach ökumenischen Aktivitäten (z.B. ökumenische Diakonie, ökumenische Bibelgesprächsabende, gemeinsame Sitzung des katholischen und evangelischen Kirchengemeinderates). Die Schüler sollen in Gruppen einen ökumenischen Gottesdienst am Ort organisieren.⁴¹³ Hier dürfte ein induktiverer Zugang, etwa über ökumenische Aktivitäten vor Ort, die bessere Alternative sein.⁴¹⁴ Es scheint mir sehr praktisch, im Teamteaching gemeinsam zu unterrichten. Als Partner können die Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern vermitteln, die gemeinsam als Team die Klassengruppe über den Standardzeitraum hinweg begleiten.

(2) authentische Begegnung

Die Qualifikation der Lehrkraft bezieht sich auf die authentische Begegnung. Im KRU findet eine Begegnung der Konfessionen auf zwei Ebenen statt: „Zum einen zwischen der Schülerschaft und der anderskonfessionellen Lehrkraft, zum anderen zwischen den Schülern

Zusammenarbeit bei bestimmten Themen, • gemeinsame Lerngänge und z.T Teamteaching

⁴¹¹ Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.28.

⁴¹² Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.28-29.

⁴¹³ Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.56-59.

⁴¹⁴ Vgl. ebd.

selbst, die verschiedenen Konfessionen angehören.“⁴¹⁵ In diesem Modell bedeutet die Authentizität eine Interpretationsbedürftigkeit und Interpretationsfähigkeit: „Authentisch ist eine interkonfessionelle Begegnung dann, wenn eine Konfession von den ihr angehörigen Interaktionspartnern so dargestellt wird, dass die Anderskonfessionellen sie verhältnismäßig vollständig und unverzerrt wahrnehmen können und wenn die Darstellungsweise außerdem so geartet ist, dass keine direkt oder indirekt abqualifizierenden Impulse bezüglich der anderen Konfession mitkommuniziert werden.“⁴¹⁶

Aus dem pädagogischen Kerngedanken des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts heraus macht die authentische Begegnung Besonderheiten wie Gemeinsamkeiten von evangelischem und katholischem Glauben erfahrbar. Dazu ist die Dialogfähigkeit unabdingbar. Schließlich stärkt sie das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die eigene Konfession.

Aber es gibt auch die Gefahr, dass die konfessionelle Minderheit nicht adäquat behandelt würde. Die empirische Untersuchung dazu argumentiert: „Wenn KRU-Teams es sich also zur Regel machen würden, dass die spezifischen Eigentümlichkeiten einer Konfession von den Angehörigen dieser Konfession unterrichtet werden sollen, dann bestünde die Gefahr, dass sie den Schülern der anderen Konfession nicht gerecht werden.“⁴¹⁷

In diesem Modell ist es möglich, die Qualität des Religionsunterrichts theologisch und religionspädagogisch zu vertiefen durch die verstärkte authentische Begegnungsmöglichkeit mit der je anderen Konfession. Meines Erachtens sollte das Modell unter Berücksichtigung der konfessionellen Minderheit oder der Religionslosen durchgeführt werden.

Die folgenden Teilfragen nach der Authentizität der interkonfessionellen Begegnung sind entscheidend: „1. Welche Lehrkraft unterrichtet welche konfessionsspezifischen Themen? 2. Wie geht die Lehrkraft mit Konfessionalität und Ökumenizität um? Wird jene um dieser Willen nivelliert, oder kommen die konfessionellen Unterschiede angemessen zur Sprache? 3. Wie gehen die Lehrkräfte mit den anderskonfessionellen Schülern um? Beachten sie sie angemessen oder übersehen sie sie? 4. Wie bringen die Schüler ihre eigene Konfession so ein, dass die anderskonfessionelle Lehrkraft und die anderskonfessionellen Mitschüler sie authentisch wahrnehmen können? 5. Nehmen die Schüler die andere Konfession der

⁴¹⁵ Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.60.

⁴¹⁶ Ebd.

⁴¹⁷ Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.61.

Lehrkraft authentisch wahr? 6. Nehmen die Schüler die andere Konfession der Mitschüler authentisch wahr?⁴¹⁸

(3) konfessionell gemischte Lerngruppe

Eine weitere wichtige Besonderheit des Modells liegt in der konfessionell gemischten Lerngruppe. Nach der Vereinbarung finden zur gleichen Zeit zwei Formen statt: nämlich evangelischer und katholischer Religionsunterricht. Für die teilnehmenden evangelischen Schülerinnen und Schüler einer gemischt konfessionellen Lerngruppe ist dieser Religionsunterricht evangelischer Unterricht nach den Lehren und Grundsätzen der evangelischen Kirche. Für teilnehmende katholische Schülerinnen und Schüler ist es katholischer Religionsunterricht nach den Lehren und Grundsätzen der katholischen Kirche.

Darüber hinaus werden konfessionell gemischte Lerngruppen im Rahmen von KRU gebildet, und zwar für die Dauer von ein bis drei Schuljahren. Die Standardzeiträume sind in der Grundschule Klasse 1 und 2, in der Sekundarstufe I die Klassen 5 und 6 oder die Klassen 7 bis 9 oder die Klasse 10 in Werkrealschulen. An Realschulen und Gymnasien gelten abweichende Standardzeiträume, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tabelle Nr. 20. Übersicht über KRU nach Schularten

	Grundschule	Haupt- und Werkrealschule	Realschule	Gymnasium
Standardzeiträume	Klasse 1 und 2 <i>In Klasse 3 und 4 wird nicht kooperiert, weil die Erstkommunion in Klasse 3 eine enge Verzahnung von Religionsunterricht und Gemeindekatechese erfordert.</i>	Klasse 5 und 6 <i>oder</i> Klasse 7 bis 9 <i>oder</i> Klasse 10	Klasse 5 und 6 <i>oder</i> Klasse 7 und 8 <i>oder</i> Klasse 9 und 10	Klasse 5 und 6 <i>oder</i> Klasse 7 und 8 <i>oder</i> Klasse 9 und 10 Oberstufe: Grundsätzliche Genehmigung konfessionell gemischter Neigungskurse in Evangelischer oder Katholischer Religion

Quelle: Sabine Pemsel-Maier; Joachim Weinhardt; Marc Weinhardt (Hg.), *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung*, S.17.

⁴¹⁸ Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.o., S.60-61.

Durch die gemischte Lerngruppe findet eine Begegnung der Konfessionen im KRU auf zwei Ebenen statt: Zum einen zwischen der Schülerschaft und der anderskonfessionellen Lehrkraft, zum anderen zwischen den Schülern selbst, die verschiedenen Konfessionen angehören.⁴¹⁹ Aus meiner Sicht kann der Religionsunterricht interessanter umgesetzt werden, wenn die Lerngruppe sich als gemeinsame Lerngruppe konfessionsverschiedener Personen versteht.

2.2.3 Analyse

Unter zwei Aspekten muss dieser Ansatz noch ausführlicher diskutiert werden, zum einen über „Konfessionalität des Religionsunterrichts“ zum anderen über „Dialogfähigkeit“.

(1) Konfessionalität des Religionsunterrichts

Der Analyseschwerpunkt liegt vor allem in der Konfessionalität des Religionsunterrichts. Dieses Unterrichtsmodell ist aus evangelischer Perspektive im evangelischen Verständnis von Bekenntnis und Konfessionalität theologisch begründet.⁴²⁰ Gleichzeitig lassen sich im KRU Konfessionalität und Ökumenizität, das Eigene, das Fremde und die gemeinsame Grundlage dieser Differenz nicht voneinander trennen.⁴²¹ Daraus ergibt sich eine Frage: „Wie wird im KRU Konfessionalität und Ökumenizität didaktisch und methodisch inszeniert?“⁴²²

Wenn man aus der Perspektive der religiösen Identitätsbildung das Modell betrachtet, kann man fragen, ob die spezifische Prägung einer Religion reduziert wird, wenn beide Konfessionen gleichrangig behandelt werden. „Der Wunsch nach mehr Ökumene kann aber vielleicht auch dazu führen, dass die konfessionellen Differenzen zu stark nivelliert werden.“⁴²³ Der Unterricht muss somit vorwiegend von einer Religionsgemeinschaft inhaltlich bestimmt werden, ansonsten kann sie nicht mehr als deren Auftraggeber bezeichnet

⁴¹⁹ Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.60.

⁴²⁰ Vgl. EKD, *Identität und Verständigung*, a.a.O., S.88.

⁴²¹ Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.33.

⁴²² Ebd.

⁴²³ Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.63.

werden.

Zu dieser Problematik antwortet die Begleitstudie, dass in einem solchen Religionsunterricht konfessionelle Identitäten keinesfalls abschmelzen, sondern Schüler vielmehr ein verstärktes oder überhaupt ein erstes Bewusstsein vom Katholischsein oder Evangelischsein entwickeln. Zum Beispiel gaben doppelt so viele Schüler eine theologische Antwort auf die Frage nach den jeweiligen Eigenheiten („An der evangelischen/katholischen Kirche finde ich gut...“) als an Vergleichsschulen mit konventionellem Religionsunterricht (42,5 Prozent zu 21 Prozent).⁴²⁴ Darüber hinaus hat diese Studie folgendes zusätzlich vorgeschlagen:

Um die Qualität des KRU zu sichern, müssen die folgenden Qualitätsanforderungen erfüllt werden: Zwei Kirchenleitungen (in Baden und in Württemberg) müssen den KRU genehmigen. Dafür müssen gemeinsam erarbeitete Unterrichtspläne präsentiert werden, und die Lehrkräfte müssen an begleitenden Weiterbildungen teilnehmen. Die Genehmigungen erfolgen befristet und werden nur für bestimmte Klassenstufen ausgesprochen. Die Aufsicht über den KRU nehmen kirchliche Beauftragte beider Konfessionen gemeinsam wahr. Außerdem müssen die Fachkonferenzen Religion der Ausführung von KRU an ihrer Schule ohne eine Gegenstimme zustimmen. Die Eltern müssen darüber informiert werden und die Lehrkräfte sind verpflichtet, begleitende Maßnahmen wie Einführungstagungen und Auswertungsgespräche mit den Beauftragten der beiden Kirchen durchzuführen. Zudem sind in der Vereinbarung die Standards aus den Bildungsplänen Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre festgehalten, die im KRU erreicht werden müssen. Schließlich ist in der Vereinbarung fixiert, dass zur Evaluation des KRU eine wissenschaftliche Untersuchung vorgelegt wird.⁴²⁵

Meines Erachtens kann dieses Modell effektiver umgesetzt werden, wenn die Lehrkräfte ihre Konfessionalität nicht nivellieren oder ausblenden. Vielmehr müssen ihre Konfessionalitäten im Religionsunterricht präsentiert werden, um das ökumenische Lernen effektiv im Religionsunterricht zu verwirklichen.

Gleichzeitig sollten Schülerinnen und Schüler authentisch das Gemeinsame sowie die Differenzen der Konfessionalität von Personen erleben. „Es ist offensichtlich spannender, den

⁴²⁴ Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.133.

⁴²⁵ Vgl. Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.16-17.

anderskonfessionellen Schülern oder Lehrern von elementaren religiösen Dingen zu erzählen als dies in der konfessionell homogenen Gruppe zu tun.“⁴²⁶ Auf dieser Basis können die Schüler ohne Verlust ihrer religiösen Identität den Glauben anderer anerkennen und respektieren.

(2) Dialogfähigkeit

Aus meiner Sicht liegt der Vorteil des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts darin, andere Konfessionen kennen zu lernen und zu akzeptieren. Darüber hinaus wirkt positiv, dass Ökumene in der Schule als Gemeinschaft im christlichen Glauben erlebt wird. Durch die Wahrnehmung der pluralen, christlichen Herkunft ermöglicht z.B. das gemeinsame Lesen in der Bibel den Abbau von Vorurteilen und die Chance, das konfessionell Gewordene zu verstehen. Durch die Akzeptanz unserer christlichen Botschaft des Neuanfangs besteht die Möglichkeit, dass Andersdenkende aufeinander zu gehen und gemeinsame sozialetische Aktivitäten planen. Hier spielt der Dialog eine wesentliche Rolle.

KRU erweist sich als vereinigendes Modell zwischen der Identitätsbildung und der dialogischen Öffnung. Aber dieses ökumenische Lernen kann nur sein Ziel erreichen, wenn die Lehrkräfte über die Kompetenz zur Umsetzung des Unterrichtsplans verfügen. In Bezug auf die authentische Begegnung betont das Modell, dass die Dialogfähigkeit der Lehrkraft wichtiger ist als die authentische Begegnung zwischen den Schülern. Die Zielerreichung des Modells hängt davon ab, ob die Lehrkraft durch einen offenen Dialog über ihre konfessionellen Prägungen hinweg einen gemeinsamen Unterrichtsplan umsetzen kann oder nicht. Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Modell mehr Zeit für Räume der Auseinandersetzung sowohl zwischen den Lehrkräften als auch zwischen den Schülern einräumen sollte.

⁴²⁶ Lothar Kuld, *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*, a.a.O., S.65.

2.3. Dialogorientiert-interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg „Religionsunterricht für alle“

2.3.1 Entstehung und Entfaltung des Hamburger Modells

Der besondere Weg Hamburgs soll zuerst unter der historischen Perspektive betrachtet werden. An die historische Perspektive wird sich eine Beschreibung der Konzeptionen und Inhalte des Hamburger Modells anschließen.

Die moralische und weltanschuliche Pluralisierung in Hamburg ist der Grund für die Konzeption des aktuellen Religionsunterrichts in Hamburg. Eigentlich wurde die Grundlage für die Entstehung dieses Modells schon nach dem zweiten Weltkrieg gelegt. Weil der katholische Bevölkerungsanteil in Hamburg sehr klein war und ist, entschied die katholische Kirche, auf konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu verzichten. Deswegen gab es dort ausschließlich evangelischen Religionsunterricht.⁴²⁷ Die katholische Kirche hat nach dem zweiten Weltkrieg in Hamburg das katholische Privatschulwesen stark ausgebaut und auf die Erteilung eines eigenen katholischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen keinen Wert gelegt.⁴²⁸

An dem evangelischen Religionsunterricht nahmen schon in den 1950er Jahren fast alle Schülerinnen und Schüler teil: evangelische, katholische und konfessionslose Kinder und Jugendliche. „Das frühere Katechistische Amt Hamburg und seit 1977 das Pädagogisch-Theologische Institut Hamburg der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirchen haben in ständigem Gespräch mit der Religionslehrerschaft durch Fortbildungsangebote und Unterrichtsmodelle sowie durch die Beteiligung an der Entwicklung von Lehrplänen sehr konsequent die Ausgestaltung des Religionsunterrichts zu einem gemeinsamen Lernort für alle Schülerinnen und Schüler vorangetrieben. 1973 wurde den Lehrplänen für den

⁴²⁷ Vgl. Christoph Link, „Über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung mit Art. 7 Abs. 3 GG“, in: Wolfram Weiße (Hg.), *Wahrheit und Dialog : theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster, 2002, S.201-203. Christoph Link, der einer randständigen Position in staatskirchenrechtlichen Fragen unverdächtig ist, hat in seinem Gutachten festgestellt, dass der Hamburger Religionsunterricht „mit dem Verfassungsbegriff des Religionsunterrichts in Art. 7. 3 GG - noch vereinbar“ ist.

⁴²⁸ Vgl. Folkert Doedens, In: Wolfram Weiße; Folkert Doedens (Hg.), *Religionsunterricht für alle : Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster, 1997, S.61.

Religionsunterricht eine Präambel vorangestellt, die noch heute Gültigkeit hat.⁴²⁹

In den 1980er Jahren wurde klar, dass der multireligiösen und multikulturellen Vielfalt der Stadt auch auf der Planungsebene begegnet werden muss. In der Nordelbischen Kirche entwickelte sich das Modell eines „Religionsunterricht für alle“ in evangelischer Verantwortung. Durch ein spezifisch hamburgisches Religionsklima, in dem Religion immer schon als Privatsache galt, und durch weitreichende Veränderungen der ethnischen, religiösen und kulturellen Zusammensetzung der Hamburger Schülerschaft seit den 80er Jahren war man in Hamburg allerdings wohl früher und auch radikaler als in anderen Bundesländern herausgefordert, den Religionsunterricht konzeptionell neu zu begründen und zu gestalten.⁴³⁰

Folkert Doedens, der das Hamburger Religionsunterrichtsmodell intensiv mitgeprägt hat, erklärt die Besonderheiten und konzeptionellen Hintergründe des hamburgischen Religionsunterrichts wie folgt: „Religionsunterricht ist in dieser Stadt keineswegs immer und selbstverständlich Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule gewesen. Der Konflikt zwischen kirchlichen Ansprüchen und Erwartungen an das Fach einerseits und einer jeweils zeitgemäßen schulpädagogischen Verantwortung andererseits reicht bis weit in das vorige Jahrhundert zurück. [...] Frühzeitig haben Reformschulen in Hamburg den Religionsunterricht als ein Element allgemeiner Bildung nicht kirchlich-konfessionell, sondern kulturpädagogisch begründet und als obligatorischen Unterricht für alle durchgeführt.“⁴³¹

Mit diesem historischen Kontext wird in Hamburg an den allgemein bildenden Schulen dialogisch ausgerichteter Religionsunterricht erteilt - insofern wird er auch „*Religionsunterricht für alle*“ genannt - an dem alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihres religiösen und kulturellen Hintergrundes gemeinsam teilnehmen. Er bietet für alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihres jeweiligen religiösen oder kulturellen Hintergrundes ein gemeinsames Forum, ist aber nicht verpflichtend.⁴³² Der Ansatz des

⁴²⁹ Ebd.

⁴³⁰ Vgl. Folkert Doedens, *Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext von Pluralität - Der Hamburger Weg „Religionsunterricht für alle“* Tagung in der Hanns Seidel Stiftung „Verständigung ohne Identität?“, am 30.9. - 2.10.2013, in Wildbad Kreuth, S.2.

⁴³¹ Folkert Doedens, *Religionsunterricht für alle*, a.a.O., S.61.

⁴³² Der Hamburger Weg findet sich allerdings in verschiedener Hinsicht praktisch und theoretisch gestützt:

- Er ist seit Jahrzehnten in der Praxis entwickelt und wird vom Hamburger Religionslehrerverband befürwortet,
- Er ist theologisch und religionspädagogisch sowie erziehungswissenschaftlich begründet

dialogischen Religionsunterrichts für alle ist in den Lehrplänen verankert, wird durch den Hamburger Religionslehreverband, durch den interreligiös zusammengesetzten Gesprächskreis *GIR* (*Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg*)⁴³³, die Nordelbische Kirche und gewichtige Stimmen im öffentlichen Bereich Hamburgs befürwortet; schließlich ist er wissenschaftlich abgestützt, und zwar sowohl konzeptionell als auch empirisch.

Um das Hamburger Modell genauer zu verstehen, sollte man die interreligiöse Gesprächskultur in Hamburg sowie das *GIR* verstehen. Die Mitwirkung von Vertreterinnen und Vertretern auch der anderen Religionsgemeinschaften ist durch den 1995 geschaffenen *GIR* gewährleistet, dem neben Mitgliedern verschiedener evangelischer Kirchen, Buddhisten, Hindus, Juden, Muslime und Aleviten sowie Bahai angehören.

Die Aufgaben sind folgende: Erstens, Rahmenpläne werden für den Religionsunterricht unter Beteiligung vom *GIR* entwickelt. Zweitens, die Religionslehrerinnen und – lehrer, Referentinnen und Referenten verschiedener Religionsgemeinschaften sind in die Fortbildungsseminare eingeladen. Drittens, die Mitwirkenden im *GIR* arbeiten häufig auch in Projektgruppen bei der Erstellung von Unterrichtsentwürfen und Materialien mit. Viertens, die Mitglieder des *GIR* sind zugleich wichtige Gesprächspartner im öffentlichen Diskurs über den Beitrag der Schule zur religiösen Bildung von Kindern und Jugendlichen in Hamburg.⁴³⁴

-
- Er ist mit sozialwissenschaftlich-empirischen Methoden untersucht worden, so dass wir einigermaßen gut wissen, was in diesem Unterricht tatsächlich passiert
 - Er ist in den Lehrplänen verankert und von der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche verschiedentlich behandelt und befürwortet worden,
 - Er ist von VertreterInnen der Weltreligionen, die sich im Hamburger Bereich für den Religionsunterricht interessieren, seit 1995 im „Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht“ diskutiert, mit konstruktiven Beiträgen vorangetrieben und gestützt worden,
 - Er ist juristisch vertretbar. Dies ist erst jüngst in einem Gutachten des renommierten Verfassungsrechtlers Prof. C. Link aus Nürnberg Erlangen bestätigt worden
 - schließlich ist er in der Öffentlichkeit diskutiert und nach intensiven Diskussionen eindeutig befürwortet worden: Dies betrifft Spitzenrepräsentanten der Schulbehörde, den Landesschulbeirat, in dem ganz unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen Hamburgs vertreten sind, die Ausländerbeauftragte, sowie alle in der Bürgerschaft Hamburgs vertreten Parteien.

Hier zitiere ich aus der Quelle: Wolfram Weiße, *Wahrheit und Dialog, Wahrheit und Dialog : theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster, 2002, S.122.

⁴³³ „Diese konzeptionelle Weiterentwicklung ist von vielen - teils kontroversen - Gesprächen in den für Bildungsfragen zuständigen Gremien der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche begleitet worden. Eine besondere Rolle kam dabei der Gemischten Kommission Schule/Kirche zu, in der Staat und Kirche alle den Religionsunterricht betreffenden Fragen erörtern und regeln. Diesem Gremium gehören auf der kirchlichen Seite außer Vertretern der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche auch für die Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Hamburg je ein Mitglied der Reformierten Kirche und der Freikirchen an.“ Hier zitiere ich aus der Quelle: Folkert Doedens, *Religionsunterricht für alle*, a.a.O., S.62.

⁴³⁴ Vgl. Folkert Doedens, *Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext von Pluralität*, a.a.O., S.10-11.

Im Hamburger Modell versteht man die religiöse Vielfalt und Verschiedenheit als eine Chance der Begegnung und des Dialogs. „Dabei folgt der Religionsunterricht einem Verständnis von Interreligiosität, in dem Kontroversen und Konflikte keineswegs ausgeblendet werden, in dem aber die Vielfalt der Religionen und Kulturen grundsätzlich als Reichtum und Chance wahrgenommen wird.“⁴³⁵ Im Bildungsplan wird dies wie folgt festgelegt: „Er führt die Schülerinnen und Schüler zur Begegnung und Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen. Dabei geht der Religionsunterricht von der Voraussetzung aus, dass interreligiöse Traditionen und lebendige Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Selbstfindung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen.“⁴³⁶

Des Weiteren: „Angesichts ihrer unterschiedlichen sozialen, ethnischen und kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Biografien, Erfahrungen und Kenntnisse kommt es im Religionsunterricht vor allem darauf an, miteinander nach Orientierungen im Fühlen und Denken, im Glauben und Handeln zu suchen, die einen offenen Dialog über Grunderfahrungen und Grundbedingungen des Lebens ermöglichen und eine lebensfreundliche, menschenwürdige Zukunft für alle in einer endlichen Welt im Sinn haben.“⁴³⁷

2.3.2 Ziele, Inhalte und Konzeptionen

2.3.2.1 Ziele

Die Ziele des dieses Faches für die Sekundarstufe 1 werden wie folgt bestimmt:

„Der Religionsunterricht

- unterstützt die Jugendlichen bei der Ausbildung und Vergewisserung eigener religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen sowie ethischer Orientierungen;

⁴³⁵ Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, PTI, 2011, S.12.
URL: www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de

⁴³⁶ Freie und Hansestadt Hamburg, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, a.a.O., S.11.

⁴³⁷ Ebd.

- fördert die Identitätsentwicklung der Jugendlichen;
 - stärkt die interreligiöse Dialogbereitschaft und -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler;
 - befähigt zum mündigen Verhalten in gesellschaftlichen und politischen Kontroversen;
 - fördert die Fähigkeit zur sachgemäßen Auseinandersetzung mit den Traditionen und der Praxis der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften;
- thematisiert die Frage nach Gott, nach dem Unbedingten und nach dem, was Menschen trägt, als Zentrum der Religionen;
 - vermittelt religiöse Traditionen als Element europäischer Kultur unter besonderer Berücksichtigung der christlichen Tradition.⁴³⁸

Im Religionsunterricht am Gymnasium haben die Schülerinnen und Schüler bestimmte Anforderungen zu erwerben. Die Anforderungen werden für jede Stufe festgelegt, und zwar in welchem Ausmaß die Schülerinnen und Schüler in den fünf Kompetenzbereichen die jeweiligen Teilkompetenzen erwerben sollen. Die Abstufung nach den Jahrgängen 6, 8 und 10 beschreiben den Kompetenzerwerb als kumulativen Lernprozess.

Der Religionsunterricht erschließt Religion in fünf Kompetenzbereichen:

- *Wahrnehmungskompetenz* als die Fähigkeit, religiös bedeutsame Phänomene wahrzunehmen und zu beschreiben,
- *Deutungskompetenz* als die Fähigkeit, religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse zu verstehen und zu deuten,
- *Urteilskompetenz* als die Fähigkeit, in religiösen und ethischen Fragen begründet zu urteilen,
- *Dialogkompetenz* als die Fähigkeit, am (inter-)religiösen Dialog verstehend, sachkundig, argumentativ, vorurteilsfrei, aufgeschlossen und in wechselseitigem Respekt teilzunehmen,
- *Darstellungs- und Gestaltungskompetenz* als die Fähigkeit, eigene und fremde religiöse bzw. weltanschauliche Überzeugungen angemessen zum Ausdruck zu bringen.⁴³⁹

Dies alles zielt auf die Fähigkeit, die eigene religiöse Identität in Auseinandersetzung mit der eigenen Position und religiösen Traditionen zu klären und diese argumentativ vertreten zu können.⁴⁴⁰

⁴³⁸ Freie und Hansestadt Hamburg, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, a.a.O., S.14-25.

⁴³⁹ Freie und Hansestadt Hamburg, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, a.a.O., S.14-25.

⁴⁴⁰ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.118.

2.3.2.2 Unterrichtsinhalte

Im Religionsunterricht in Hamburg lernen die Schülerinnen und Schüler verschiedene religiöse Bekenntnisse nach ihrer Auswahl kennen, in ihrem Inhalt verstehen und in ihrer persönlichen Lebenssituation nachvollziehen. Dazu sind jeweils drei Ausdrucksformen von Religion näher zu thematisieren:

- die der jeweiligen Religion eigenen Grunderzählungen, in denen das Welt- und Lebens-Gottes- und Menschen-Verständnis entfaltet wird,
- das der jeweiligen Religion eigene Ethos in Form von grundlegenden ethischen Einsichten, moralischen Normen und ethischen Verhaltensmustern,
- die der jeweiligen Religion eigenen Feste, symbolischen Handlungen und Riten, mit denen Menschen ihre alltäglichen Handlungen unterbrechen und sich dessen vergewissern, was als ihr Leben bestimmend verstanden wird.⁴⁴¹

Die Inhalte sind jeweils für die Jahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 spezifiziert. Die Fachkonferenz Religion entscheidet - innerhalb dieser Grobeinteilung - wann welche der verbindlichen Inhalte bearbeitet werden und welche der o. g. Anforderungen daran jeweils verstärkt erworben werden sollen.⁴⁴² An dieser Stelle zitiere ich als ein Beispiel die Jahrgangsstufen 9/10.

⁴⁴¹ Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, a.a.O., S.11.

⁴⁴² Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, a.a.O., S.25.

Tabelle Nr.21.

Jahrgangsstufen 9/10

Themenbereich 1: Mensch	
Verbindliche Inhalte	Mögliche Zugänge
Identität	<ul style="list-style-type: none"> • Wer bin ich? Was macht mich unverwechselbar? • Was sind meine Begabungen und meine Interessen? • Welche Hoffnungen habe ich für mein Leben, welche Erwartungen werden an mich gestellt? • Was bedeutet Glück für mich? Wie beantworten die Religionen die Frage nach Glück und Sinn des Lebens?
Freundschaft, Liebe, Partnerschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Was machen Freundschaft und Partnerschaft jeweils aus? • Welche Rollenbilder und Klischees prägen unsere Vorstellungen von Mann und Frau? • Welche Formen von Partnerschaft gibt es? • Was kennzeichnet eine gelingende Beziehung? Welche Antworten hierauf finden sich in religiösen Texten?
Themenbereich 2: Gerechtigkeit	
Verbindliche Inhalte	Mögliche Zugänge
Gerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet Gerechtigkeit in der Gesellschaft (z. B. im Umgang mit [religiösen] Minderheiten und mit Armut und Reichtum; im Verhältnis der Geschlechter)? • Welche Maßstäbe und Modelle gibt es für Gerechtigkeit? • Was können Religionen dazu beitragen, dass es in der Welt gerecht zugeht?
Themenbereich 3: Religionen	
Verbindliche Inhalte	Mögliche Zugänge
Lehrer der Religionen (exemplarische Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> • Was wissen wir heute über die Lehrer der Religionen? • Was haben sie zu sagen, was sind wichtige Aussagen ihrer Lehren? • Wie sind die jeweiligen Heiligen Schriften, die über sie berichten oder von ihnen stammen oder die ihnen geoffenbart wurden, auszulegen? • Wie werden die Heiligen Schriften innerhalb der Religionen ausgelegt? • Welche Bedeutung können Lehrer der Religionen für unser heutiges Leben gewinnen?
Themenbereich 4: Gott und Göttliches	
Verbindliche Inhalte	Mögliche Zugänge
Glaube und Zweifel	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeuten „Glaube“ und „glauben“? • Wie kann lebendiger Glaube Zweifel einschließen? • Wie gingen religiöse Vorbilder mit Zweifel um? • Was sagen religiöse Traditionen über Gottes Umgang mit dem Zweifel und den Zweiflern? • Inwieweit haben (geschichtliche) Krisen den Gottesglauben herausgefordert? • Woran glaubt, wer nicht glaubt?
Gott und das Göttliche	<ul style="list-style-type: none"> • Wie stellen sich einzelne Religionen Gott / Transzendenz / Heiliges vor? Was unterscheidet sie und was haben sie gemeinsam? • Geben die Heiligen Schriften eine eindeutige Antwort auf die Frage nach Gott / Transzendenz / Heiligem? • Was bedeutet mir Gott / Transzendenz / Heiliges?

Quelle: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, PTI, 2011, S.28.

2.3.2.3 Konzeptionen

Das Kernanliegen und die kommunikative Grundform dieses Ansatzes ist der Dialog. Mit anderen Worten ist der Perspektivenwechsel ein wesentliches didaktisches Strukturprinzip. *Wolfram Weiße* hat sich zum dialogischen Konzept wie folgt geäußert: „Der Dialog ermöglicht den Kindern und Jugendlichen das Kennenlernen, das Verstehenlernen, das Einnehmen eines anderen Standpunktes, das vertiefte Begreifen des eigenen Standpunktes, das Wiedererkennen des ‚Eigenen‘ in dem ‚Anderen‘. Es ermöglicht, der Vielfalt der Religionen mit Freude und nicht mit Mißtrauen zu begegnen. Die Erziehung zur Dialogfähigkeit ist ein wichtiger Pfeiler für die Entfaltung einer Identität, die der Herausforderung einer pluralistisch-multikulturellen Realität gewachsen ist: Sie fördert die Möglichkeit eines friedlichen Miteinanders.“ Und: „Der Dialog im Klassenzimmer fördert den Respekt vor den religiösen Überzeugungen anderer und verweist auf die Relevanz einer möglichen Vergewisserung und Ausbildung eigener Religiösität bei gleichzeitiger kritischer Infragestellung.“⁴⁴³ In der gleichen Argumentationsfigur formuliert *Folkert Doedens* das so: „Eigenes wird in der Begegnung mit Anderem entdeckt und im reflektierenden Durchgang durch Fremdes bestärkt.“⁴⁴⁴

Dialog im Religionsunterricht steht nicht in einem Rahmen, der Unterschiede verschwimmen läßt, sondern der das Eigentümliche im Kontext anderer Positionen zum Bewußtsein kommen läßt. Es wird verstanden, dass der Austausch in der Schule nicht zu *Angleichung* oder *Verwirrung religiöser Standpunkte* führt, sondern vielmehr zu Rückfragen an die eigene religiöse Tradition und somit gerade zur Herausbildung und zur Profilierung eigenen Glaubens und jeweiliger Traditionen beiträgt.⁴⁴⁵ An dieser Stelle erkennt man die Besonderheit und den Unterschied des Hamburger Modells hinsichtlich der didaktischen Konzeption im Vergleich mit dem Begründungsargument für einen konfessionell getrennten Religionsunterricht.

Aus meiner Sicht ist das Besondere am Hamburger Modell, dass es die religiöse bzw. die

⁴⁴³ Wolfram Weiße. *Vom Monolog zum Dialog : Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster, 1999, S.25.

⁴⁴⁴ Folkert Doedens; Wolfram Weiße, „Religion Unterrichten in Hamburg“, in: Martin Rothgangel; Bernd Schröder(Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Empirische Daten - Kontexte - Entwicklungen*, Leipzig, 2009, S.131.

⁴⁴⁵ Vgl. Wolfram Weiße, *Religionsunterricht für alle*, a.a.O., S.144.

weltanschauliche Identitätsentwicklung jedes einzelnen Kindes fordert und fördert. Gleichzeitig befähigt es die Schülerinnen und Schüler zu interkonfessionellem und interreligiösem Dialog. Der Unterricht unterstützt die Entwicklung einer dialogfähigen Religiosität und leistet so einen wichtigen Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben in der Gesellschaft.

Hier muss die Position des Hamburger Modells im Vergleich mit anderen Ansätzen verdeutlicht werden. Man sollte bedenken: „Religionsunterricht in der Schule ist in Hamburg mit guten Gründen nicht primär *religionswissenschaftlich-neutral*, sondern *ökumenisch-positionell* ausgerichtet.“⁴⁴⁶ Das Hamburger Modell positioniert nicht die Perspektive einer neutralen Religionskunde. Gleichzeitig geht es auch nicht darum, die Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht in eine bestimmte Konfession hinein zu sozialisieren, sondern sie mit verschiedenen elementaren religiösen Texten zu konfrontieren.⁴⁴⁷ Der „*Religionsunterricht für alle*“ steht in der Tradition des problemorientierten Religionsunterrichts. Die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie die gesellschaftlich relevanten Probleme stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.

Aus dieser besonderen Position heraus ergibt sich ein unerledigtes Thema, ob die Beschäftigung mit der religiösen Vielfalt die Entwicklung einer eigenen Identität behindert, oder diese fördert. Um das Hamburger Modell genauer zu analysieren, sollte man die Legitimität des Religionsunterrichts in Hamburg aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern bedenken. Daher berichte ich an dieser Stelle von einem empirischen Forschungsprojekt. Als ein Teil eines Forschungsprojekts „REDCo“⁴⁴⁸ wurde eine Studie

⁴⁴⁶ Wolfram Weiße, *Vom Monolog zum Dialog*, a.a.O., S.26.

⁴⁴⁷ Vgl. Wolfram Weiße, *Wahrheit und Dialog*, a.a.O., S.124.

Mit anderem Wort: In der Schule geht es der Religionsunterricht nicht primär um eine religiösen Tradition zu vermitteln, sondern von unterschiedlichen Standpunkten aus - um eine von Respekt getragene Religionen und Weltanschauungen zu fördern.

„Der hamburger Religionsunterricht betreibt gerade nicht eine distanzierte Religionskunde oder einen Unterricht unterhalb der zentralen Glaubensaussagen der Religionen oder oberhalb der Differenzen zwischen ihnen“ Hier zitiere ich aus der Quelle: Folkert Doedens, *Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext von Pluralität*, a.a.O., S.8.

⁴⁴⁸ „REDCo“ ist eine Abkürzung von „Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries“. Es wurde im Rahmen der Ausschreibung der Europäischen Kommission zu „Citizens and governance in a knowledge based society“ in der Rubrik „Werte und Religionen in Europa“ von März 2006 bis März 2009 mit einer Summe von knapp 1,2 Millionen Euro gefördert. Der Hauptziel des Projekts bestand darin, die Möglichkeiten und Grenzen von Religionen im Bildungsbereich europäischer Länder zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Das Projekt richtet eine Aufmerksamkeit auf die Frage, wie die Identifikation mit der „eigenen“ Religion und den „eigenen“ religiös-kulturellen Werten so möglich ist, dass damit eine Orientierung erworben werden kann, die die eigene Identitätsentwicklung fördert,

durch eine qualitative Befragung zum Thema Religion und Religionsunterricht in Hamburg Ende 2006 durchgeführt. Die Studie versuchte herauszufinden, wie Schülerinnen und Schüler über Religion denken, welche Bedeutung Religion für sie hat, wie sie über andere Religionen denken und wie sie das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen beurteilen. Im Rahmen dieser Forschung wurde der Zusammenhang zwischen religiöser Heterogenität, Erfahrungen mit Religionsunterricht und das Verhältnis von Dialog und Konflikt untersucht.⁴⁴⁹

Die Befragung wurde über die Dauer von zwei Schuljahren durchgeführt -wie die folgende Tabelle zeigt - in den drei Schulen: in einem Gymnasium in Wilhelmsburg, in einer Gesamtschule in Eimsbüttel und in einer Haupt-und Realschule in Horn.

Die Bekenntniszugehörigkeit verteilt sich auf drei Gruppen. Es gibt in den oben genannten Schulen 64 christliche Schülerinnen und Schüler (evangelisch 42, katholisch 17, orthodox 1, evangelisch sowie katholisch 3, Mormon 1) 44 muslimische Schülerinnen und Schüler (Sunnitisch 35, Schiitisch 1, Alevitisch 3, Sunnitisch-Alevitisch 1) und 33 konfessionslose Schülerinnen und Schüler. usw. Dieser Anteil spiegelt ungefähr die Situation in Hamburg wider.⁴⁵⁰

aber offen ist für die Entwicklung einer kollektiven „europäischen Identität“

Hier zitiert aus der Quelle: Dan-Paul Jozsa ; Thorsten Knauth ; Wolfram Weiße (Hg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt : Analysen im Kontext Europas*, Münster, 2009, S.12.

Im Rahmen des „REDCo“ Projekt wurde eine Vergleichsstudie durch die quantitative Befragung von insgesamt 8. 328 Jugendlichen in acht Ländern (Deutschland, England, Estland, Frankreich, Niederlande, Norwegen, Russland und Spanien) durchgeführt. In dieser Vergleichsstudie von *Anna Körs* wurde festgestellt: „Die befragten Jugendlichen aus allen acht der betrachteten europäischen Länder befürworten insgesamt die Schule in ihrer Funktion als ein Ort zur Wissensvermittlung über Religionen, zum Erlernen der religiösen Sprach- und Dialogfähigkeit sowie zum Verstehen der gesellschaftlichen Bedeutung von Religion.“ in: Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.284.

⁴⁴⁹ Vgl. Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.35-37.

⁴⁵⁰ Vgl. Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.43.

Tabelle Nr.22.

Die Situation der drei Schulen

	Wilhelmsburg	Eimsbüttel	Horn
Schultyp	Gymnasium	Gesamtschule	Haupt-und Realschule
Schülerinnen und Schüler insgesamt	752		340
Ausländeranteil (Staatsbürgerschaft)	24,2%		43,53%
Migrationshintergrund Nach Sprachen	55,3%		Keine Angaben
Befragte Schülerinnen und Schüler	69	54	20
Befragete Religionskurse/Anzahl der Schüler	2(45)	3	1
Befragte Philosophiecourse/ Anzahl der Schüler	1(24)	Religion/Philosophie wird intergrativ unterrichtet	

Quelle: Dan-Paul Jozsa ; Thorsten Knauth ; Wolfram Weiße (Hrsg.) *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt : Analysen im Kontext Europas*, Münster, 2009, S.40

In der Forschung werden die folgenden Komponenten diskutiert:

- persönliche Ansichten und Erfahrungen mit Religion : Ein strukturell recht geschlossenes Bild zeigt sich bei den muslimischen und einigen christlichen Schülerinnen und Schülern, für die Religion eine lebensbestimmende Bedeutung übernimmt. Unwichtigkeit von Religion findet sich dagegen fast ausschließlich bei christlich orientierten Jugendlichen. Auffällig ist, dass die Schüler der Familie eine hohe Bedeutung im Kontakt mit Religion beimessen.⁴⁵¹
- Erfahrungen mit anderen Religionen: Ungefähr 10% der Jugendlichen berichten von guten Erfahrungen durch Begegnungen mit Jugendlichen anderer Religionen. Aus negativen Erfahrungen wendet sich die Kritik in vielen Aspekten gegen eine strenge Religion. Die Kritik wird hauptsächlich von christlichen Schülern geäußert. Diese bezieht sich vor allem auf die vermeintliche Unfreiheit ihrer muslimischen Mitschülerinnen und Mitschüler. Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler glaubt, dass ein harmonisches Zusammenleben im Prinzip möglich ist (ca. 95%) „die zentrale Voraussetzung ist Respekt vor dem Anderen, Anerkennung seiner Gleichheit und die Abwesenheit von Dominanz und Herrschaft.“⁴⁵² Nur eine kleine Minderheit ist vom Gegenteil überzeugt.
- Religion in der Schule: Die Schülerinnen und Schüler stimmen darin überein, dass Vorurteile, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Religionen im Religionsunterricht

⁴⁵¹ Vgl. Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.62.

⁴⁵² Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.76.

thematisiert werden, um Verständnis und Respekt für einander zu entwickeln. Sie haben ein stärker ausgeprägtes Bedürfnis nach Informationen und nach Wissen über Religionen. Diese Informationen beziehen sich auf die Religionen sowie insbesondere auf ihr Selbstverständnis, auf einzelne Bekenntnisse und deren Lehren. Die Schülerinnen und Schüler haben auch ein Interesse daran, wie Religion praktisch gelebt wird.⁴⁵³

- Religiosität der Lehrer: Die Schülerinnen und Schüler differenzieren sich dadurch, ob sie die Religiosität der Lehrkräfte als Hindernis oder als Vorteil betrachten. Es lassen sich drei Gruppen identifizieren. Unentschieden sind etwa 45-50%, etwa 20-25% sind dagegen, etwa 25-30% sind dafür.⁴⁵⁴

- Gemeinsam oder getrennt? 129 Schülerinnen und Schüler etwa 90.2% von 143 befragten Schülerinnen und Schüler haben sich für einen gemeinsamen Religionsunterricht ausgesprochen. Darüber hinaus lassen sich ihre Meinungen unter zwei Aspekten zusammenfassen: „Ein gemeinsamer Religionsunterricht erweitert das Wissen über die anderen Religionen und er trägt darum zur Gemeinschaftsbildung zwischen den Schülern und Schülerinnen bei.“⁴⁵⁵

Nach dieser Studie lässt es sich positiv vermerken, dass die Pluralisierung von Religion bzw. die religiöse Vielfalt im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler angekommen ist. Dies passt gut zu der Wahrnehmung, dass es notwendig ist, das Interesse an anderen Religionen und am respektvollen und gleichberechtigten Dialog durch das interreligiöse Lernen zu fördern.⁴⁵⁶ Dieses bestätigt die Abmeldequote vom Religionsunterricht bei etwa einem Prozent in den Grundschulen und auch im Sekundarbereich. Daraus kann man ableiten, dass das Hamburger Modell breite Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und auch den Schulleitungen genießt.⁴⁵⁷

⁴⁵³ Vgl. Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.84-85.

⁴⁵⁴ Vgl. Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.89.

⁴⁵⁵ Vgl. Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.92.

⁴⁵⁶ Vgl. Anna Körs, „Jugend und Religion in Europa.“ in: Dan-Paul Jozsa, *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt*, a.a.O., S.284.

⁴⁵⁷ In der „Evangelische Zeitung“ mit dem Titel „Der Hamburger Weg bleibt einzigartig“ am 21.09.2014 .

2.3.3 Analyse

Man kann das Hamburger Modell „Religionsunterricht für alle“ unter drei Aspekten betrachten: (1) eine Tendenz der christlichen Zentriertheit (2) eine politisch-gesellschaftliche Dimension des interreligiösen Lernens (3) das dialogische Konzept und die gewichtige Rolle der Lehrkräfte im Dialog. Diese drei Aspekte müssen noch diskutiert werden, um eine weitere Entwicklungsoption des Modells herauszufinden.

(1) eine Tendenz der christlichen Zentriertheit

Zunächst positioniert sich „Religionsunterricht für alle“ offiziell weder als eine christliche konfessionelle Sozialisierung noch als neutrale Religionskunde, vielmehr als ein ökumenisch-problemorientierter Ansatz. Hinsichtlich des Inhalts des Religionsunterrichts kann die besondere Beachtung des Christentums kritisiert werden. Die jüdisch-christliche Überlieferung und die evangelischen Grundüberzeugungen werden im Lehrplan bevorzugt.⁴⁵⁸ Beispielsweise wird das Thema „Reden mit Gott“ in den Jahrgangsstufen 5/6 thematisiert, an dieser Stelle wird die zentrale Vorstellung von Gott vorausgesetzt. Dazu gibt es viele weitere Beispiele: „Schöpfungsglaube“ im Thema Schöpfung der Jahrgangsstufen 5/6, „Propheten“ im Thema Gerechtigkeit in den Jahrgangsstufen 7/8, „wie sehen Propheten die Beziehung der Menschen zu Gott?“ und „Gott und das Göttliche“ in den Jahrgangsstufen 9/10.

Aus dieser Perspektive ist ersichtlich, dass eine Verbindung mit dem evangelischen Christentum im Unterrichtsinhalt existiert. Das heißt, dass die biblischen Überlieferungen bzw. die monotheistischen Religionen im Lehrplan enthalten sind. Darum kann übergreifend von Gott gesprochen werden.⁴⁵⁹ In der Tat gibt es eine mittelbare Tendenz der christlichen Zentrierung im Lehrplan. Wie kann die Ausrichtung „für alle“ mit der „evangelischen Verantwortung“ vereinbart werden?

Der deutsche Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* hat zu dieser Problematik argumentiert: „Aber, da es im Hamburger *Religionsunterricht für alle* erklärtermaßen nicht

⁴⁵⁸ Vgl. Karl Ernst Nipkow, „*Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell*“, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 51-52, Frankfurt am Main, 2000, S.298.

⁴⁵⁹ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt. Band2. Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh, 1998. S.485.

bloß deskriptiv religionsvergleichend im Sinne einer Religionskunde wie bei LER zugehen soll, sondern konfessorisches Reden der Lehrenden wichtig bleibt, wäre dann allerdings der Hamburger Religionsunterricht gewissermaßen *multikonfessorisch*.“⁴⁶⁰ Des Weiteren hat er die wichtige Frage formuliert, ob nicht der Hamburger Unterricht in ein strukturelles Dilemma gerät, das ihn gegen seine Absicht nötigt, den unterrichtlichen religiösen Wahrheitsdiskurs zu neutralisieren und sich damit ungewollt der Religionskunde von LER zu nähern.⁴⁶¹ Wegen seines Konfessionalitätsverständnisses wird seine interreligiös-dialogische Öfffenheit verdächtig.

Meines Erachtens sollten die religiösen Themen gleichwertig behandelt werden. Um den Perspektivenwechsel zu ermöglichen, sollten die religiös-neutralen Grundkenntnisse gegenüber den unterschiedlichen Religionen vor dem Beginn des Dialogs vermittelt werden. Damit können die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen religiösen Positionen gleichwertig analysieren.

(2) eine politisch-gesellschaftliche Dimension des interreligiösen Lernens

Zum zweiten: was die politisch-gesellschaftliche Dimension des interreligiösen Lernens angeht, müsste der interreligiöse Dialog meines Erachtens nicht nur in der Schule bzw. im Klassenraum, sondern auch im sozialen, kulturellen Umfeld bzw. im alltäglichen Leben der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Der Lehrort sollte sich nicht nur auf die Schule beschränken. Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche religiöse Hintergründe haben, durch die gemeinsame Zusammenarbeit in sozialen Aufgaben außerhalb der Schule die Problematik lebensnah erfahren können. *Folkert Doedens* hat in diesem Sinne bezüglich einer politisch-gesellschaftlichen Dimension des interreligiösen Lernens argumentiert: „Der interreligiös ausgerichtete Religionsunterricht kann so zu einem Ort aufklärerischen, ideologie- und religionenkritischen Lernens werden. Er will dazu

⁴⁶⁰ Karl Ernst Nipkow, *Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht*, Gütersloh, 2007, S.380.

⁴⁶¹ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Religionsunterricht für alle?*, a.a.O., S.297.

In der gleichen Ebene kritisiert *Karl E. Nipkow*: „Es zeigt sich ein strukturelles Dilemma, das von Seiten der Hamburger bis jetzt nicht befriedigend diskutiert und geklärt worden ist. Es läuft Gefahr, dass durch die Hintertür jenes religionskundliche Nebeneinander mit der Tendenz der Glättung der konfessionellen bzw. religiösen Unterschiede zwischen den Religionen in der Praxis Einzug hält, das man an sich nicht wünscht.“ Hier zitiere ich aus der Quelle: Karl Ernst Nipkow, *Christliche Pädagogik*, a.a.O., S.380.

befähigen, die Ambivalenz von Religionen und ihre Funktionalisierung für Herrschaftszwecke aufzudecken. Er muss die Frage stellen lehren, was die Religionen der Befreiung der Menschen und dem Wohlergehen der Menschheit nützen.⁴⁶² Und: „Leben in und mit der Vielfalt zu lernen, kann deshalb keinesfalls auf die globale Perspektive verzichten, auch wenn es seine Anlässe und seine Bewährung vor Ort findet.“⁴⁶³ Meines Erachtens soll die politisch-gesellschaftliche Dimensionen des interreligiösen Lernens durch die gemeinsame Erfahrung noch verstärkt werden.

(3) das dialogische Konzept und die gewichtige Rolle der Lehrkräfte im Dialog.

Schließlich sollten die Rollen der Lehrkräfte für die Umsetzung des dialogischen Konzepts im Hamburger Modell diskutiert werden. Vor allem wird der Dialog im Hamburger Modell nicht als eine einseitige Gestaltung - von oben herab - verstanden, sondern es geht darum, hauptsächlich zwischen den Schülerinnen und Schülern mit den Lehrern sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen religiösen Traditionen einen offenen Dialog zu gestalten.

Aber es existiert auch die Gefahr, dass der Religionsunterricht nicht lebendig umgesetzt werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler kein Interesse dafür aufbringen können. Daher bleibt die Frage nach der Umsetzbarkeit des Dialogs im Religionsunterricht, einmal aus didaktischer Perspektive sowie die Problemstellung, ob die Rolle des Lehrers nur auf die als Moderator beschränkt sein soll, oder ob er seine religiöse Position mitteilen soll. Hinzu kommt, dass sich das hierarchische Gefälle zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern zwar verringern, aber nicht beseitigen lässt.

Karl Ernst Nipkow hat in Bezug auf die Rolle der Lehrkräfte im Religionsunterricht argumentiert: „Wir haben in der Denkschrift an dieser Stelle formuliert, dass die Lehrenden zwar damit rechnen müssen, auf Kritik zu stoßen, wenn sie einer Stellungnahme ausweichen. [...] Sie (die Schülerinnen und Schüler) reiben sich an ihren Religionslehrern als Personen und über sie auch an der Sache. Das ist pädagogisch richtig, denn nur in der Auseinandersetzung, im Abwägen von Ja und Nein, finden sie zur eigenen Übersetzung. Im Niemandsland der Gleichgültigkeit, als konturloser Gleich-Gültigkeit können sich keine

⁴⁶² Folkert Doedens, *Religionsunterricht für alle*, a.a.O., S.70.

⁴⁶³ Ebd.

eigenen Übersetzungen entwickeln.“⁴⁶⁴

Folkert Doedens hat hinsichtlich der Positionierung des Lehrers behauptet: „Nicht als Repräsentanten von Kirchen oder Religionsgemeinschaften sondern als Menschen mit eigenen Positionen, Überzeugungen, Fragen und Zweifeln sind sie Partner des Kommunikations- und Lernzusammenhangs im interreligiösen Religionsunterricht. Nicht positionelle Konturlosigkeit und eine alles einebnende Toleranz, sondern weltanschauliche bzw. religiöse Kenntlichkeit sowie Dialogfähigkeit ist verlangt, die gegen vorschnelle Harmonisierung und Verkleisterung von Differenz die Bereitschaft zum Streiten einschließt.“⁴⁶⁵ Aber die grundsätzliche Einigung zwischen der Nordkirche und der Stadt Hamburg ist, dass die Religionslehrer Mitglieder in der evangelischen Kirche sein müssen.⁴⁶⁶ Es ist jedoch zu fragen, ob ein neutraler Standpunkt prinzipiell möglich ist, da die Lehrkraft ausschließlich evangelisch-lutherisch sein muss. *Lucas Graßal* argumentiert hierzu: „Dieses Problem wird zusätzlich durch den Sachverhalt verschärft, dass auf Grund der christlichen Prägung der Lehrkraft dem Unterricht letztlich ein christlich geprägtes Verstehensmodell zu Grunde liegen könnte.“⁴⁶⁷

Um die authentische Begegnung zu erreichen, um sich für den interreligiösen Dialog zu qualifizieren, sollte die Verbesserung und Pluralisierung der Lehramtsausbildung postuliert werden. Der Dialog wird im gesamten Konzept des Hamburger Modells nicht als Ziel, sondern als Strukturprinzip verstanden.⁴⁶⁸ Für die Umsetzung des Dialogs spielt die Lehrkraft grundsätzlich eine zentrale Rolle. Daher brauchen die Lehrenden eine fachlich und pädagogisch qualifizierte Ausbildung. An der Universität Hamburg werden Studierende aller Lehrämter für das Unterrichtsfach „Religion“ ausgebildet. Im Zuge der Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ erscheint es als unabdingbar, im Bereich qualifizierter Ausbildung für ein Potential zu sorgen, das es nicht nur christlichen Studierenden, sondern auch Studirenden mit muslimischem, jüdischem oder buddhistischem Hintergrund ermöglicht, Theologie zu studieren.

⁴⁶⁴ Karl Ernst Nipkow, *Brücken zwischen Pädagogik und Theologie*, Gütersloh, 2001, S.73-74.

⁴⁶⁵ Folkert Doedens, *Religionsunterricht für alle*, a.a.O., S.69.

⁴⁶⁶ Vgl. in der „Evangelische Zeitung“ mit dem Titel „Der Hamburger Weg bleibt einzigartig“ am 21.09.2014 .

⁴⁶⁷ Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?* , a.a.O., S.119.

⁴⁶⁸ Vgl. Folkert Doedens, *Religionsunterricht für alle*, a.a.O., S.137.

2.4 Die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in den drei Ansätzen

Sowohl in Brandenburg als auch in Baden-Württemberg und Hamburg wurden die Religionsunterrichtsmodelle als Reaktionen auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten bzw. die religiöse Pluralität bereits realisiert. „Grundsätzlich wird mit allen drei Organisationsformen eine religionspädagogische Antwort auf den Bedeutungsverlust tradierten religiösen Wissens versucht, der mit der Individualisierung von Religion einhergeht.“⁴⁶⁹

Das Hamburger Modell und LER sind auf die spezifischen Kontexte Hamburgs als Großstadt bzw. in der moralisch-weltanschaulichen Pluralisierung und in Brandenburg als ein neues Bundesland entworfen worden. Hingegen zielt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ab auf Anwendbarkeit in der gesamten Bundesrepublik und kann folglich sehr unterschiedlichen soziologischen Rahmenbedingungen entsprechen.⁴⁷⁰ Das Charakteristikum von LER ist der Anspruch der Neutralität. Konfessionalität erweist sich als der Kernpunkt des konfessionell-kooperativen Ansatzes. Demgegenüber ist die dialogische Schülerorientierung ein wesentliches Element im Hamburger Modell.

Zum Vergleich der drei Ansätze müssen ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede zusammenfassend geklärt werden.

(1) Die Gemeinsamkeiten der drei Ansätze:⁴⁷¹

- In den drei Ansätzen werden die religiöse Pluralität und Modernisierung bzw. der Wandel der Religionen als die zentrale religionspädagogische Herausforderung interpretiert.
- In den drei Ansätzen ist die Vermittlung von Kenntnissen über religiöse Traditionen ein zentrales und unumstrittenes Lernziel.
- In den drei Ansätzen wird die Schülerorientierung als Unterrichtsform trotz ihrer begrifflichen und inhaltlichen Unterschiede konzipiert.

(2) Vergleich zwischen KRU und Hamburger Modell⁴⁷²

⁴⁶⁹ Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.216.

⁴⁷⁰ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.202.

⁴⁷¹ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.202-206.

- In der Praxis gehören die Lehrkräfte in beiden Modellen einer der großen christlichen Konfessionen an.
- In KRU stehen die Lehrkräfte beim identifikatorischen Lernen im Vordergrund. In Hamburg hingegen wird identifikatorisches Lernen vorrangig nicht als Lernen an Personen, sondern an kulturellen Texten religiöser Traditionen verstanden. „Während im KRU die Ausbildung einer kirchlich-konfessionellen Identität als Folge religiöser Alphabetisierung durchaus erwünscht ist, bleibt dieses in Hamburg offen und erscheint durch die Vorgabe kritischer Religiösität zurückgenommen.“⁴⁷³
- Die Schülerorientierung des Religionsunterrichts wird in beiden Ansätzen zur Identitätsbildung konzipiert. Dialogfähigkeit soll durch existentiell geprägte Auseinandersetzung mit Menschen anderen Glaubens und anderer kultureller Prägung entwickelt werden.
- Religiöse Bildung sollte durch die existentielle Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Religion stattfinden.⁴⁷⁴

(3) Vergleich zwischen KRU und LER⁴⁷⁵

- Die zentrale Differenz zwischen beiden Modellen kann als Unterschied zwischen Konfessionalität und Neutralität bezeichnet werden. In KRU steht die existentielle Auseinandersetzung mit Religion im Vordergrund. Im Gegensatz dazu ist LER geprägt durch ein weitgehendes Nebeneinander von Religion und Ethik.
- Die Rolle der Lehrkräfte als Vorbilder ist in beiden Konzepten konstitutiv: in LER im Sinne eines Vorlebens, in KRU durch die Religiösität und den religiösen Habitus.
- Identitätskonzepte sind in beiden Modellen eine wesentliche Komponente. Sie gehen aus vom Gedanken einer ganzheitlich, integrierten Identität.

(4) Vergleich zwischen dem Hamburger Modell und LER⁴⁷⁶

- Die zentrale Differenz zwischen beiden Modellen kann als Unterschied zwischen

⁴⁷² Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.206-209.

⁴⁷³ Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.207.

⁴⁷⁴ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.209.

⁴⁷⁵ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.209-210.

⁴⁷⁶ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.211-212.

existentieller Auseinandersetzung und Neutralitätsanspruch apostrophiert werden.

- Im Hamburger Modell fungiert die kritische Religiösität als Zielvorgabe religiöser Identitätsbildung. In LER dominiert ein konstruktivistischer Ansatz, der in der auf Wertklärung hin orientierten Ethikdidaktik konkretisiert wird.
- „Die beiden Modelle stehen vor der Frage, auf welcher verallgemeinerbaren Grundlage religiöse Differenz vermittelt werden kann. Hierbei schlagen beide Modelle unterschiedliche Richtungen ein. In Hamburg bleibt dieses Problem letztlich ungelöst. Einerseits soll es durch Individualisierung religiöser Wahrheit gelöst werden. [...] Zugleich liegt es jedoch nahe, diesen Horizont mit der kollektiven Identität von Religionsgemeinschaften, genauer mit deren kulturellen Gedächtnissen, zu identifizieren. In LER wird hingegen die Vermittlung über eine religionswissenschaftliche Hermeneutik vorgenommen.“⁴⁷⁷ Dies ist die Folge der Abgrenzung vom Konfessionalitätsprinzip.

Durch die Präsentation der drei Ansätze werden ihre Gemeinsamkeiten und ihre Unterschiede verdeutlicht. Die drei Ansätze wurden auf dem jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Kontext entwickelt. Es wird deutlich, dass die Religionspädagogik und ihre Rolle aus einer sozialen Perspektive definiert werden soll. Andere Religionen oder andere Konfessionen kennenzulernen, ist angesichts der heutigen Gesellschaft in Deutschland unabdingbar und liefert einige wichtige konzeptionelle Diskussionsthemen. Sowohl religiöse Identität und Verständigung, als auch Toleranz im interreligiösen Lernen wurden in der Realisierung der drei Unterrichtsmodelle thematisiert.

3. Die didaktisch-konzeptionellen Überlegungen und Diskurse in der evangelischen Religionspädagogik angesichts der religiösen Pluralität in Deutschland

3.1 Identität und Verständigung

Ist man vielleicht erst in dem Moment religiös wirklich verständigungsfähig, in dem man eine eigene Position gefunden und ein religiöses Selbst-Bewusstsein entwickelt hat, oder ist die Ausbildung religiöser Identität in einem durch weltanschauliche Vielfalt gekennzeichneten Kontext von vornherein gar nicht anders möglich als im Modus der

⁴⁷⁷ Ebd.

Verständigung? Dazu kommt die andere Frage: in welchem Alter, in welchem Umfang und in welcher Form sollen Kinder gezielt mit religiöser Pluralität konfrontiert werden, wenn es sich nicht nur um konfessionelle, sondern sogar um interreligiöse Differenzen handelt?

Um diese Frage zu beantworten, werde ich das Wort „religiöse Identität“ möglichst durch die Darstellung der unterschiedlichen Auslegungen definieren. Im Anschluss werde ich auf das Thema „Identität und Verständigung“ eingehen. Schließlich stelle ich die Positionierungen der EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) vor.

Was ist religiöse Identität⁴⁷⁸? Ohne Identität, ohne Einheit und Kontinuität können Menschen offenbar nicht leben. Ohne Position gäbe es keine Differenz. Identität als sozialwissenschaftlicher Terminus bezeichnet die Leistung des Individuums, zwischen Vergesellschaftung und Individuation ein Selbstkonzept zu formulieren, zu bewahren und zu entwickeln.⁴⁷⁹

Eine weitere Frage muss gestellt werden: Ist die religiöse Identität eine Entdeckung des inneren unverwechselbaren Kerns, der in einer Person grundgelegt ist und sich im Lebenszyklus entfaltet? Entsteht sie durch die Auseinandersetzung zwischen angenommenen Rollen und Selbstentwurf? Es gibt unterschiedliche Identitätstheorien. Unter anderem erscheint mir die Theorie von *Straub* bzw. seine Unterscheidung zwischen qualitativer und formaltheoretischer Bestimmung bedeutsam.

Straub unterscheidet zwischen qualitativer und formaltheoretischer Bestimmung. Mit dem Begriff qualitative Identität bezeichnet er die Summe verschiedener Aspekte des reflektierten qualitativen Selbstverständnisses eines Subjekts, die Beschreibung seiner Subjektivität, die die Frage beantwortet „Was für ein Mensch bin ich und was für ein Mensch möchte ich sein?“ Diese identitätsrelevanten Aspekte der Subjektivität sind „Definitionsräumen für Identität“ zuzuordnen: Familie, Arbeitswelt, Freizeit, Religion, Nationalität, Alter, Geschlecht usw.⁴⁸⁰ Im Gegensatz zu den inhaltlichen Bestimmungen von qualitativer Identität wird

⁴⁷⁸ Identität: „Menschen, die Ereignisse in ihrem Leben religiös verarbeiten, benötigen dazu ihr Denken, Fühlen und Handeln. Diese Fähigkeit bezeichnen wir man als religiöse Identität.“
Hier zitiere ich aus der Quelle: Fritz Oser; Paul Gmünder(Hg.), *Der Mensch- Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich-Köln, 1984, S.17.

⁴⁷⁹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.133-134.

⁴⁸⁰ Vgl. Jürgen Straub, *Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die "postmoderne" armchair*

Identität in formaltheoretischem Sinne als Einheit, Kohärenz und Kontinuität in der Lebensgeschichte des Subjekts verstanden. Identität gibt es nur, wo das Subjekt die Fähigkeit hat, innere Einheit und Kontinuität (trotz innerer oder äußerer Widersprüche) zu wahren. In diesem Sinne wird Identität nicht als ein Produkt verstanden, das ein Individuum erreichen kann. Als eine Syntheseleistung des Subjekts muss Identität vielmehr ständig neu erbracht, und umstrukturiert werden - abhängig von den inneren und äußeren Umständen.⁴⁸¹

Hinsichtlich der religiösen Identität vertreten *Folkert Doedens*, *Wolfram Weiße* und *Dietrich Zilleßen* die Position, dass Identität eine umstrukturierbare Eigenschaft des menschlichen Daseins ist. *Folkert Doedens* versteht sie in der Beziehung mit dem Fremden: „Man sollte Identität vielmehr als einen Kompetenzbegriff verstehen, der die Fähigkeit und Bereitschaft bezeichnet, angesichts innerer und äußerer Vielfalt seinen eigenen Stand zu finden und jedenfalls für bestimmte Kontexte oder Lebensphasen ein subjektiv tragfähiges Konzept des Selbst- und Weltverständnisses zu entwickeln.“⁴⁸² Sein Hauptargument lautet mit anderen Worten: Identität ist durch Differenzierung mit dem Fremden zu gewinnen.

In ähnlichem Sinne argumentiert *Wolfram Weiße*: „Begegnung und Dialog konstituieren keine eigene Position, sie sind aber der Rahmen, in dem der Prozeß der eigenen Beschäftigung mit religiösen und weltanschaulichen Fragen und des Wachsens eigener Positionen gefördert wird.“⁴⁸³

Dietrich Zilleßen versteht die religiöse Identität als eine Bewegung, die jede prinzipielle Positionierung ständig überholt. Er legt dar: „Identität ist ein Assimilationsprozess, in dem es immer wieder zu Neubestimmungen, Infragestellungen und Korrekturen kommt. Sie sind keineswegs grundsätzlich, weil sie nicht auf fundamentalen Differenzen basieren oder zu essentiellen Unterscheidungen führen. [...] Sie ist Inszenierung um der Verständigung willen, der Verständigung mit sich selbst und mit anderen Menschen.“⁴⁸⁴ Von den drei Religionspädagogen kann man die Bewegbarkeit und Unbestimmtheit beim Definieren von Identität wahrnehmen.

psychology. in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, 2000, S. 171-172.
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-280752>

⁴⁸¹ Vgl. Jürgen Straub, *Identitätstheorie*, a.a.O., S.176-179.

⁴⁸² Folkert Doedens, *Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext von Pluralität*, a.a.O., S.4.

⁴⁸³ Wolfram Weiße, *Religionsunterricht für alle*, a.a.O., S.144.

⁴⁸⁴ Dietrich Zilleßen, „Identität und Pluralität Probleme interreligiösen Lernens“, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55-56, 2004, Frankfurt am Main, S.170.

Demgegenüber hat *George Herbert Mead* aus der sozial-gesellschaftlichen Perspektive argumentiert: „Der Einzelne hat eine Identität nur im Bezug zu den Identitäten anderer Mitglieder seiner gesellschaftlichen Gruppe. Die Struktur seiner Identität drückt die allgemeinen Verhaltensmuster seiner gesellschaftlichen Gruppe aus, genauso wie sie die Struktur der Identität jedes anderen Mitgliedes dieser gesellschaftlichen Gruppe ausdrückt.“⁴⁸⁵

Aus ideologiekritischer Perspektive positioniert sich *Siegfried Vierzig* hinsichtlich der religiösen Identitätsfindung: „Selbstfindung ist das eine ungeteilte Ziel der Erziehung. So wie aber die gesellschaftlichen Systemzwänge die Selbstfindung behindern und die Aufgabe der Erziehung darin besteht, durch Aufklärung, d.h. kritisches Urteilsvermögen zur Selbstbehauptung zu erziehen, hat es die religiöse Erziehung zur Selbstfindung vor allem auch mit den Systemzwängen der institutionalisierten Religion zu tun.“⁴⁸⁶ Von den beiden Bemerkungen her merkt man, dass religiöse Identität immer auf die wechselseitige Herstellung von Bedeutungen zwischen Individuum und Kontext (bzw. sozial vermittelter Tradition) angewiesen ist. Mit anderen Worten wird einerseits individuelle Identität als unlösbar mit Kultur bzw. Gesellschaft zusammenhängend gesehen, andererseits ist sie dieser gegenüber eigenständig.⁴⁸⁷

Aus den Definitionsüberlegungen ergibt sich in Bezug auf die Gestaltung des Religionsunterrichts ein Thema „Identität und Verständigung“. Sich in andere Konfessionen unter dem Möglichkeitshorizont des eigenen Lebens hineinzudenken, ist einerseits eine große Bereicherung, andererseits kann daraus auch eine tiefgründige Verunsicherung resultieren. Pluralität ermächtigt und erzwingt die individuelle Entscheidungsfindung in Bezug auf religiöse Fragen.⁴⁸⁸ In dieser Situation erscheint mir eine wichtige Aufgabe der Religionspädagogik angesichts der religiösen Pluralität, den Respekt vor den religiösen Überzeugungen anderer zu fördern, und auf eine Vergewisserung und Ausbildung eigener Religiosität zu verweisen. Das bezieht sich auf die Frage, wie der Religionsunterricht den Kindern und Jugendlichen das Kennenlernen, das Verstehenlernen, das Einnehmen eines anderen Standpunktes, das vertiefte Begreifen des eigenen Standpunktes, das Wiedererkennen

⁴⁸⁵ George Herbert Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt am Main, 2006, S.206.

⁴⁸⁶ Siegfried Vierzig, *Ideologiekritik und Religionsunterricht : zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*, Zürich, 1975, S.117.

⁴⁸⁷ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.203.

⁴⁸⁸ Vgl. Harry Noormann, *Ökumenisches Arbeitsbuch*, a.a.O., S.32.

des ‚Eigenen‘ in dem ‚Anderen‘ ermöglichen kann.

Im Kontext zwischen der Bereicherung und der Verunsicherung ist die Ausgangsposition für die interreligiöse Begegnung unterschiedlich. Mit anderen Worten: Es ist eine unentschiedene Frage, ob die Beschäftigung mit der religiösen Vielfalt die Entwicklung einer eigenen Identität behindert, oder diese fördert. Für die erste Position spricht, dass zunächst eine eigene religiöse Identität aufgebaut sein muss, bevor der Dialog mit anderen Überzeugungen beginnt. Die zweite Richtung meint im Gegenzug, dass es dem „Wesen“ von Identität entspricht, in Begegnung bzw. Auseinandersetzung mit anderem gebildet zu werden.

Die EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) vertritt für die erste Position: „Erst Identität und dann Dialog und Verständigung“⁴⁸⁹. Unter dieser Perspektive versteht man die Identität als Beschreibung eines Zustandes kognitiv-emotional-motivationaler Homogenität und Konsistenz.⁴⁹⁰ Die EKD hat ihre Position in Bezug auf Identität und Verständigung wie folgt begründet:

„Dabei scheint es nicht das Hauptproblem zu sein, dass verschiedene religiöse Überzeugungen nebeneinander existieren, sondern dass die Konfrontation mit anderen Religionen in Deutschland mit einer verbreiteten Standpunktlosigkeit, vagabundierender Religiosität und synkretistischen Mischformen einhergeht. [...] In dieser Situation kann vom Religionsunterricht kein anspruchsvoller existentieller Glaubensdialog wie zwischen Erwachsenen erwartet werden, die in ihrem Glauben verwurzelt sind. Vielmehr steht eine einfacher zu fassende elementare Aufgabe an, ein interreligiöses Lernen, das schrittweise schon in der Grundschule zu beginnen hat.“⁴⁹¹ Daneben gibt es eine Anmerkung für den ehrlichen Dialog: Die „Konfession“ ist insofern unverzichtbare Voraussetzung eines ehrlichen Dialogs, die Authentizität der Äußerungen eine nicht aufzugebende Bedingung. Wahrhaftiger Pluralismus setzt mehr voraus als eine laue Toleranz. Er impliziert die energische Vertretung des eigenen Standpunkts.⁴⁹²

Zusammenfassend kann man sagen: die religiöse Identität kann einerseits für einen

⁴⁸⁹ Vgl. EKD, *Identität und Verständigung* a.a.O., S.55.

⁴⁹⁰ Vgl. Folkert Doedens, *Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext von Pluralität*, a.a.O., S. 4.

⁴⁹¹ EKD, ebd.

⁴⁹² Vgl. Bert Roebben, „*Interreligiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts*“, in: Thomas Schreijäck (Hg.) *Religion im Dialog der Kulturen - kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz*, Münster, 2000, S.242.

fruchtbaren Dialog bzw. für ein effektives interreligiöses Lernen vorausgesetzt werden, andererseits besteht jedoch ein entscheidender Lerneffekt in der Erkenntnis, dass durch den Dialog auch Identität geschaffen werden kann. Demnach ist religiöse Identität nicht als etwas Abgeschlossenes beschreibbar, sondern gestaltet sich durch Interaktionen als etwas Wechselhaftes und Veränderbares. „Nicht selten findet ein Prozess der *Selbstfindung* geradezu im Austausch mit dem *Gegenüber* statt.“⁴⁹³ Religiöse Identität kann folglich nicht einfach als vorgegeben betrachtet werden, sondern konstituiert sich performativ immer wieder neu.⁴⁹⁴

Im diesem Sinne darf „Identität und Verständigung“ selbstverständlich nicht heißen, von vornherein die Wahrheitsansprüche der eigenen Position aufzugeben oder zu beschränken. Vielmehr führt die Auseinandersetzung mit dem anderen Glauben zur Selbstreflexivität, in der es möglich wird, dass der Mensch sich in seiner glaubenden Identität von sich selbst unterscheiden kann, indem er die Relation des Menschen zur religiösen Wahrheit, zu anderen und zu sich selbst erkennt. Um die anderen Positionen in gleicher Weise zu würdigen, soll die *mehrseitige Gesprächsfähigkeit und Kooperation* gefordert werden.⁴⁹⁵

3.2 Toleranz und Dialog

Wenn jeder versucht, seine eigenen Überzeugungen und die Wahrheit, an die er glaubt allen seinen Mitmenschen aufzudrängen, würde dann nicht das Zusammenleben unmöglich werden? Das ist ohne Zweifel richtig. Was und welches Handlungskriterium brauchen wir in einer solchen Situation? Toleranz ist das wohl am häufigsten gebrauchte Wort, wenn man auf die Koexistenz von Religionen in einer Gesellschaft und das Miteinander von Angehörigen verschiedener Religionen und Konfessionen zu sprechen kommt. Dieses Thema „Toleranz und Dialog“ bezieht sich auf die grundlegende Frage, wie man das Andere verstehen kann bzw. wie man das Andere in seiner Andersheit anerkennen kann. Ferner geht es um die Wahrheitsfrage aus dem Standpunkt des evangelischen Christentums, wie der Anspruch auf Absolutheit und Universalität, den andere Religionen erheben, mit dem christlichen Anspruch

⁴⁹³ Alfred Weil, „Identität und Verständigung - Der produktive Umgang mit verschiedenen religiösen Traditionen im Buddhismus“, in: Johannes Lähnemann(Hg.), *Interreligiöse Erziehung 2000 : die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung* ; Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997, Hamburg, 1998, S.42.

⁴⁹⁴ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.208.

⁴⁹⁵ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, a.a.O., S. 182.

auf Absolutheit und Universalität in Einklang gebracht werden kann. Schließlich muss diese Frage mit der religionspädagogischen Aufgabe verknüpft werden: Wie kann die Anerkennung und Offenheit durch die Bildung gefördert werden?

An dieser Stelle wird die Toleranz erörtert. Zunächst werde ich mich mit den Begriffen von Toleranz auseinandersetzen. Danach versuche ich, die Toleranz im Rahmen des interreligiösen Dialogs zu erläutern. Im Anschluss werde ich auf den Zusammenhang mit der Religionspädagogik eingehen.

Was ist Toleranz? Eine ethische Norm, eine Tugend, eine Haltung oder eher ein beobachtbares Verhalten zwischen Indifferenz und Anerkennung?

Evelyn Krimmer hat in ihrem Buch „*Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz*“ gefragt, wie in der Pluralität mehr Toleranzfähigkeit entwickelt werden kann. Dazu sucht sie nach Handlungsstrategien für die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts, die sich aus den Wurzeln der Toleranz im Innern der Religion ergeben.

Sie hat Toleranz wie folgt definiert: „Der Begriff der Toleranz, der sich ursprünglich von dem lateinischen Verb *tolerare* (dulden, erdulden) herleitet, für einige eine Haltung des Skeptizismus oder der Indifferenz, für andere hingegen eine Form der Solidarität mit dem Anderen oder Fremden. Die Toleranz lässt sich als eine „Tugend der Gerechtigkeit“ und eine „Forderung der Vernunft“ verstehen und führt zu einem angemessenen Respekt gegenüber ethischen Identitäten.“⁴⁹⁶

Im Gegensatz dazu fragt *Henri-L. Miéville* zurück: „Ist die Toleranz eine Tugend?“⁴⁹⁷ „Ist es möglich, duldsam zu sein, selbst wenn es sich um Ideen handelt, die einen nicht gleichgültig lassen?“⁴⁹⁸ Er argumentiert: „der Glaube an den Besitz der Wahrheit führt nicht zur Toleranz. Er liefert im Gegenteil der Intoleranz eine Rechtfertigung.“⁴⁹⁹ Für ihn ist die Toleranz nicht nur als eine Tugend oder als eine Gleichgültigkeit des Skeptizismus anzusehen. Vielmehr ist sie dem Verständnis von *Henri-L. Miéville* zufolge ein moralisches Verhalten. Seine folgende Bemerkung erscheint mir wichtig: „So können wir eine Einheit und eine

⁴⁹⁶ Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S.58.

⁴⁹⁷ Henri-Louis Miéville, *Toleranz und Wahrheit : ein philosophisches und politisches Problem*, Bern, 1955, S.9.

⁴⁹⁸ Henri-Louis Miéville, *Toleranz und Wahrheit*, a.a.O., S.8.

⁴⁹⁹ Henri-Louis Miéville, *Toleranz und Wahrheit*, a.a.O., S.10.

Vielheit zugleich sein, eine Einheit in gewisser Hinsicht, aber nicht schlechthin, eine Vielheit in anderer Hinsicht, aber ebenfalls nicht schlechthin.⁵⁰⁰ Hinter der Definition von der Toleranz steckt sein Gedanke von der Wahrheit. Er versteht die Wahrheit, dass sie nicht als ein fertiges System bzw. totale absolute Wahrheit von Sätzen oder als eine Anzahl von Ideen, die die Gesamtheit des Seienden ausdrücken.⁵⁰¹ In seinem Verständnis ist die Toleranz nämlich nicht bloß als eine Verlegenheitslösung in Ermangelung eines Besseren zu sehen oder als ein Zugeständnis an die Schwäche oder an die Verderbtheit der Menschen, sondern sie wird zu einer unbedingten, im geistigen Wesen des Menschen fundierten Forderung.⁵⁰² Hier taucht der Gedanke der Andersheit des Anderen zwar schon auf: „Der Andere ist von mir verschieden, weil er durch andere *Traditionen* einer anderen *Kultur* geprägt ist. Da auch er den Anspruch hat, als Gleicher behandelt zu werden.“⁵⁰³

Aber - so müsste weiter gefragt werden: Wie soll man mit den verschiedenen Wahrheitsansprüchen umgehen? Denn die Wahrheitsfrage kann vor den relativistischen Sichtweisen und fundamentalistischen Tendenzen schwimmen. Im Rahmen des evangelischen Christentums betont eine exklusivistische Position die Heilsnotwendigkeit Christi und schließt andere Heilswege aus.⁵⁰⁴ Im Kern der Wahrheitsfrage steht die Frage nach der Bedeutung und Legitimität der christlichen Rede von der Einzigartigkeit und Universalität Jesu Christi.⁵⁰⁵ Die Exklusivisten haben das weiche harmonistische Verständnis von Pluralität mit der biblischen Aussagen von der Exklusivität des Christentums reklamiert.⁵⁰⁶ Es gibt eine theologische Diskussion, ob man solche Aussagen wörtlich

⁵⁰⁰ Henri-Louis Miéville, *Toleranz und Wahrheit*, a.a.O., S.16-17.

⁵⁰¹ Vgl. Henri-Louis Miéville, *Toleranz und Wahrheit*, a.a.O., S.18.

⁵⁰² Vgl. Henri-Louis Miéville, *Toleranz und Wahrheit*, a.a.O., S.29.

⁵⁰³ Ursula Mihçiyazgan, „*Anerkennung der Andersheit und Einheit in der Vielfalt*“ in: Wolfram Weiße. Hans-Martin Gutmann(Hg.), *Religiöse Differenz als Chance? : Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Münster, 2010, S.72.

⁵⁰⁴ Vgl. Armin Kreiner, „*Die Relevanz der Wahrheitsfrage in der Theologie der Religionen*“, in: Münchener Theologische Zeitschrift 41, 1990, S. 21-42. URL: https://www.uni-hohenheim.de/kath-theol/01_Kreiner.pdf

⁵⁰⁵ Vgl. Thorsten Knauth, *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung*, München/Berlin, 1996, S.177.

⁵⁰⁶ Beispielweise sind die folgenden biblischen Überlieferungen repräsentativ:

- Apostelgeschichte 4,12: „Und es ist in keinem anderen das Heil, denn auch kein anderer Name ist unter dem Himmel, der unter den Menschen gegeben ist, in welchem wir errettet werden müssen.“

- 1. Korinther 3,11: „Denn einen anderen Grund kann niemand legen, außer dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus.“

- 1. Timotheus 2,5: „Denn Gott ist einer, und einer Mittler zwischen Gott und Menschen, der Mensch Christus

interpretieren oder als mythisch-symbolisch verstehen soll.

Knitter will diese Aussagen nicht als ontologische Behauptungen deuten, wie sie im Zusammenhang der griechischen klassischen Kultur verstanden wurden. Er versteht die Sprache dieser exklusiven Sätze als Bekenntnissprache, mit der die Glaubenden eine persönliche Beziehung und exklusive Bindung auszudrücken verstehen.⁵⁰⁷ Übrigens behaupten die Kritiker: „Die gleichberechtigte Anerkennung anderer Wahrheiten erfordert die Transformation zentraler Glaubenssätze der christlichen Tradition. Wenn das Ernstnehmen des Wahrheitsanspruches der Anderen nicht selbstwidersprüchlich werden soll, kann die eigene Wahrheit nicht mehr als die absolute behauptet werden. Die Offenheit für andere Wahrheiten führt zur Relativierung der eigenen behaupteten Wahrheit. Sie riskiert die Bindung an den eigenen Glauben oder führt zum Glauben an eine auf den Zweck des Dialoges zugerichtete Umdeutung der Religion.“⁵⁰⁸

Im Gegenzug deklarieren die pluralistischen Religionstheologen: „Absolutheitsansprüche einzelner Religionen dürfen sich nur auf die Verbindlichkeit des eigenen Glaubens beziehen. Das erlaubt kein noch so verdecktes exklusives Denken, das die anderen religiösen Traditionen in irgendeiner Form als minderwertig einstuft. Es erlaubt auch kein inklusives Vereinnahmen. Das Missionsverständnis ist im Sinne eines persönlichen Zeugnisses und Engagements zu interpretieren, ohne dabei die anderen zur eigenen Glaubensweise bekehren zu wollen. Die verschiedenen Religionen drücken nicht endgültige Wahrheiten aus. Sie sind sprachliche, rituelle und spirituelle Annäherungen an das Transzendente, an eine herkömmliches Verständnis übersteigende Wirklichkeit. Ihre Aussagen als menschliche Ausdruckweisen bleiben vorläufig.“⁵⁰⁹ Dazu gibt es andere biblische Aussagen von der

Jesus,“

- Johannes 14,6: „Jesus spricht zu ihm: Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben. Niemand kommt zum Vater, als nur durch mich.“

- 1. Johannes 5,12: „Wer den Sohn hat, hat das Leben; wer den Sohn Gottes nicht hat, hat das Leben nicht.“ (Version der Bibel – Elberfelder 1905)

Vgl. Paul, F. Knitter, *Introducing theologies of religions*, 2002, Korean translation Benedict Press. S. 57-59. (Anmerkung: Version der Bibel – Elberfelder 1905)

⁵⁰⁷ Vgl. Thorsten Knauth, *Religionsunterricht und Dialog*, a.a.O., S.179

⁵⁰⁸ Thorsten Knauth, *Religionsunterricht und Dialog*, a.a.O., S.173,

Vgl. Karl Josef Kuschel. *Christentum und nichtchristliche Religionen: Theologische Modell im 20. Jahrhundert*, Darmstadt, 1994

⁵⁰⁹ Reinhard Kirste, „Vorurteilsfreie Liebe als wesentliche Zielvorstellung interreligiösen Lernens“, in: Eckart Gottwald. *Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Brühl, 2003, S.39-40.

Pluralität des Christentums, die so interpretiert werden.⁵¹⁰ „Durch die dogmatischen Engführungen offizieller kirchlicher Verlautbarungen bleibt auch das Verhältnis von Dialog und Mission für die interkulturelle Praxis weiterhin ungeklärt.“⁵¹¹ An dieser Stelle ergibt sich die Aufgabe, einerseits die biblischen Aussagen von der Exklusivität des Christentums neu zu interpretieren, und den interreligiösen Dialog andererseits auf eine biblische Grundlage zu stellen.

Hans Georg Ziebertz hat diese Problematik der Wahrheitsfrage unter sechs Aspekten analysiert:

„Wahrheit kann nicht hinreichend durch die Exklusion anderer Perspektiven bestimmt werden, sondern sie ist vor allem Wahrheitsfindung - und zwar durch die Beziehung zu anderen Wahrheitsaussagen. Was Einzelne benennen können, sind Fragmente. Wahrheitsaussagen haben erstens ihren Sitz im Leben in einer bestimmten Zeit, und das geschichtliche Verständnis kann nur transformativ und nicht direkt in andere Zeiten übersetzt werden; sie zielen zweitens auf die Praxis und das Handeln, sodass sie immer in Relation zur handlungsorientierenden Intention eines Sprechenden zu verstehen sind; sie sind drittens an einen Standort gebunden, unter dessen Berücksichtigung sie interpretiert werden müssen; sie sind viertens fragmentarisch auf Grund der Begrenzung der Sprache, die kaum *Absolutheit* zum Ausdruck bringen könne; sie enthalten fünftens interpretiertes Wissen, nicht aber ein absolutes Verständnis einer wahren Bedeutung; und sie haben sechstens schließlich eine dialogische Dimension, weil Wirklichkeit nicht nur empfangen, sondern auch produziert wird. *Die Relationalität von Wahrheit soll nicht Wahrheit selbst relativieren, sondern berücksichtigt die neuzeitlichen Konstitutionsbedingungen, wie überhaupt menschlich von*

⁵¹⁰ ● Römer 1,20: „denn das Unsichtbare von ihm, sowohl seine ewige Kraft als auch seine Göttlichkeit, die von Erschaffung der Welt an in dem Gemachten wahrgenommen werden, wird geschaut - damit sie ohne Entschuldigung seien.“

● Römer 2,15: „welche das Werk des Gesetzes geschrieben zeigen in ihren Herzen, indem ihr Gewissen mitzeugt und ihre Gedanken sich untereinander anklagen oder auch entschuldigen.“

● Apostelgeschichte 14,16-17: „der in den vergangenen Geschlechtern alle Nationen in ihren eigenen Wegen gehen ließ, wiewohl er sich doch nicht unbezeugt gelassen hat, indem er Gutes tat und euch vom Himmel Regen und fruchtbare Zeiten gab und eure Herzen mit Speise und Fröhlichkeit erfüllte.“

● Apostelgeschichte - Kapitel 17,27-28: „daß sie Gott suchen, ob sie ihn wohl tastend fühlen und finden möchten, obgleich er nicht fern ist von einem jeden von uns. Denn in ihm leben und weben und sind wir, wie auch etliche eurer Dichter gesagt haben: Denn wir sind auch sein Geschlecht.“

● Johannes - Kapitel 1,4-5: „In ihm war Leben, und das Leben war das Licht der Menschen. Und das Licht scheint in der Finsternis, und die Finsternis hat es nicht erfaßt.“ (Version der Bibel – Elberfelder 1905)

Paul, F. Knitter, *Introducing theologies of religions*, a.a.O., S. 68-69.

⁵¹¹ Reinhard Kirste, *Religionsunterricht interreligiös*, a.a.O., S.38.

Wahrheit gesprochen werden kann.“⁵¹²

In diesem Auslegungskontext bedeutet Toleranz eine relativierende Perspektive, die nicht aus dem nivellierenden Relativismus kommt bzw. nicht beliebig und abstrakt ist, sondern aktive Nächstenliebe, die aus christlichem Glauben resultiert. Hier knüpft der Toleranzbegriff eng an den Begriff Anerkennung an. Der entscheidende Schritt ist die wechselseitige Anerkennung der Andersheit des Anderen. Anerkennung ist mehr als Duldung. „Das Dulden ist nicht eine von Überlegenheits-oder Absolutheitsbewußtsein gegenüber anderen getragene Haltung, sondern besteht im Angesicht der allen Menschen geltend Zugang Gottes im Aufeinanderangewiesensein, in Achtung, in Anerkennung von und dem Hinarbeiten auf Gleichberechtigung, im Schmerz, in der Kränkung und Verwundbarkeit“⁵¹³

Daher erscheint mir die Anmerkung von *Maria Jepsen* wichtig: „Im Dialog zwischen den Religionen kommt es darauf an, nicht seinen eigenen Anspruch auf Wahrheit durchzusetzen, sondern sich zur Wahrheit der anderen Religion oder besser noch zur Wahrheit der anderen Religionen in Beziehung zu setzen. Je besser es gelingt, den Wahrheitsanspruch der anderen zu verstehen, desto überzeugender wird der eigene Anspruch. Und wenn ich andere besser verstehe, bedeutet es zugleich einen Zuwachs an Erkenntnis und solidarischer Verbundenheit.“⁵¹⁴

Aber es ist tatsächlich wirklich schwer, mit einer anderen Religion in Toleranz ins Gespräch zu kommen. Tolerant zu sein, wenn Einigkeit herrscht, ist nicht schwer. Toleranz zu üben, wenn diese Einigkeit nicht besteht, ist wesentlich schwerer - aber gerade dann wird sie gebraucht.⁵¹⁵ Denn der Dialog nach so erfolgreichem Austausch von Informationen übereinander kann auch zu Frustrationen und erneuten Lähmungen des Gesprächs untereinander führen.⁵¹⁶ Kulturelle Andersartigkeit und religiöse Vielfalt kann man eher als bedrohlich erleben. Ist der interreligiöse Dialog überhaupt umsetzbar? An dieser Stelle sollen die theologisch-philosophischen Hintergründe des interreligiösen Dialogs noch intensiver

⁵¹² Hans Georg Ziebertz, „*Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*“, In: Friedrich Schweitzer (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.130-131.

⁵¹³ Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S.286.

⁵¹⁴ Maria Jepsen, in: Wolfram Weiße, Folkert Doedens(Hg.), *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt : religionspädagogische Ansätze in Hamburg*, Hamburg, 2000, S.17.

⁵¹⁵ Vgl. Karl Ernst Nipkow, In: Johannes Lähnemann, *Das Wiedererwachen der Religionen als religionspädagogische Herausforderung*, Hamburg, 1992, S.166-189.

⁵¹⁶ Vgl. Folkert Rickers, in: Folkert Rickers, Eckart Gottwald(Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, a.a.O., S.129.

diskutiert werden.

Wenn es der religiösen Erziehung um eine strukturierte Gestaltung des Verhältnisses von Christentum und anderen Religionen geht, dann brauchen wir eine dialogische pluralitätsfähige Theologie. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen bietet wichtige Grundlagen für interreligiöses Lernen. Daher brauchen wir eine theologische Perspektive, denn wir sollten danach fragen, wie sich das Christentum zu den anderen Religionen z.B. zu dem Buddhismus verhalten kann, welche Möglichkeiten und Erfahrungen es gibt, angemessene Theologie zu betreiben angesichts einer zunehmend pluralen Situation, in der eine Vielfalt von Kulturen, Religionen und anderen Weltanschauungen permanent vorhanden ist. Dies bezieht sich auf die Aufgabe der pluralistischen Theologie der Religionen.

Reinhold Bernhardt nennt drei Motive der pluralistischen Theologie der Religionen:

1. die Überzeugung vom universalen Heilswillen Gottes, dessen Gnade prinzipiell unbedingt ist. Pluralistische Religionstheologie verlängert den christlichen Heilsuniversalismus und weitet ihn auf die anderen Religionen aus, mit dem Ziel diese gerade nicht zu vereinnahmen.

2. die Betonung der radikalen Transzendenz Gottes beinhaltet die Einsicht, dass keine Religion und keine Offenbarung beanspruchen kann, die Wahrheit Gottes ganz und vollkommen in sich zu schließen.

3. die Betonung der Güte und Gerechtigkeit Gottes führt zum Auftrag, eine universale Ethik der Güte und Gerechtigkeit zu entwickeln. *Paul F. Knitter* und andere sehen gerade hier ein pragmatisches Wahrheitskriterium zur Beurteilung und Bewertung anderer Religionen.⁵¹⁷

Reinhold Bernhardt hat in seinem Buch „Ende des Dialogs?“ zwei Blickrichtungen hinsichtlich der dialogischen Beziehungen zwischen den Religionsgemeinschaften bzw. zum einen im kritischen Rückblick auf die Entwicklung des Dialoggedankens in den vier Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, zum anderen im systematisch-theologischen Blick auf die dialoghermeneutischen und religionstheologischen Fragestellungen, die sich aus der Revision der interreligiösen Beziehungen ergeben, zusammengefasst.

Reinhold Bernhardt hat den Begriff des Dialogs unter vier Aspekten analysiert:

⁵¹⁷ Vgl. Reinhold Bernhardt, „Die Herausforderung Motive für die Ausbildung der Pluralistischen Religionstheologie“, in: Hans-Gerd Schwandt(Hg.), *Pluralistische Theologie der Religionen : eine kritische Sichtung*, Frankfurt am Main, 1998, S.29.

(a) Form der Kommunikation: „Dialog kann das verbale Gespräch oder die gesamte zwischenmenschliche Kommunikation einschließlich ihrer nonverbalen Anteile [...] Es kann sich auch um die In-Beziehung- und Auseinander-Setzung etwa mit einem Text bzw. seinem Autor als Gesprächspartner handeln.“⁵¹⁸

(b) Stil der Kommunikation: „Es bedarf also einer qualitativen Präzisierung des Verständnisses von Dialog im Sinne einer wechselseitigen, reziproken, mutualen Kommunikation.“⁵¹⁹ (c) Qualität der Kommunikation: „die Balance von Zuhören und Reden auf der Basis der Anerkennung der Wahrheitsfähigkeit des Dialogpartners, der Wahrhaftigkeit seiner Artikulation und der Wahrheitshaltigkeit der von ihm vertretenen Auffassungen.“⁵²⁰ (d) Kommunikationseinstellung: „Im weitesten Sinn bezeichnet Dialog daher eine bestimmte Form und Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen, eine Kultur der Offenheit in Respekt vor der Andersartigkeit des anderen, die dem anderen Raum gibt, ihm seinen Raum belässt und respektvoll in diesen Raum eintritt; eine Kultur der Anerkennung von Differenz.“⁵²¹

Seine oben genannten Definitionen des Dialogs sind also Form, Stil und Qualität der Kommunikation, sowie Akt, Haltung und Kultur. In seinem Gedanken bedeutet der interreligiöse Dialog nicht primär den Austausch von Information über die je eigene religiöse Position und Praxis, sondern auch den gegenseitigen, vorsichtigen Besuch der begegnenden Sinn-Welten in Gastfreundschaft.⁵²² Des Weiteren hat er den Sinn des Dialogs im theologischen Aspekt klar umschrieben. „Dialog ist dabei nicht im intellektualistischen Sinne als gegenseitige Mitteilung vordialogisch feststehender Wahrheiten aufzufassen, sondern als existentielle Begegnung von Personen, die je auf ihre Weise für die Gegenwart Gottes aufgeschlossen sind.“⁵²³

Im gleichen Sinne hat der Theologe *Hans Jochen Margull* (1925-1982) argumentiert. Er entwickelte während seiner Tätigkeit als Professor für Religionswissenschaft und Missiologie

⁵¹⁸ Reinhold Bernhardt, *Ende des Dialogs*, Zürich, 2005, S.16.

⁵¹⁹ Ebd.

⁵²⁰ Reinhold Bernhardt, *Ende des Dialogs*, a.a.O., S.17.

⁵²¹ Ebd.

⁵²² Vgl. Reinhold Bernhardt, *Ende des Dialogs*, a.a.O., S.19.

⁵²³ Reinhold Bernhardt, *Ende des Dialogs*, a.a.O., S.20.

an der Universität Hamburg ein Modell des interreligiösen Dialogs. Er hat betont, dass es keinen Dialog der Religionen gibt, sondern einen Dialog von Menschen, die religiösen Traditionen verpflichtet sind. Darüber hinaus ging *Margull* von der *Unvollständigkeit* und *Unfertigkeit* aller Religionen aus. So wie das Evangelium sich nicht allein auf die Kirche, sondern auf den gesamten Erdkreis bezieht.⁵²⁴ Um in den Dialog einzutreten, muss sich jede Religion ihrer *Unvollständigkeit* bewusst werden. Dies impliziert eine Bereitschaft, von Anderen zu lernen.

Auf der Basis seiner Erfahrungen in der ökumenischen Bewegung hat er Ökumene nicht nur auf eine Einheitsbewegung von Kirche zu Kirche beschränkt, sondern durch *eine umfassende Perspektivenöffnung* gekennzeichnet.⁵²⁵ Des Weiteren hat er argumentiert: „Nur aus historischen Gründen redet man von der nichtchristlichen Welt, nur im religiösen, im kulturellen, im soziologischen Sinne gibt es nichtchristliche Kontinente, Bereiche und Menschen. Von Gott her sind ihm schon zu eigen, Gott hat sie schon im Beschlag belegt, Gott sieht sie schon als solche, die ihn in Christus bekennen als Schöpfer und Heiland, eben als Herrn der Welt.“⁵²⁶ Er formulierte: „Die Welt als von Gott geschaffene Ökumene ist zum Bereich der Herrschaft Gottes bestimmt.“⁵²⁷

So hat *Margull* in seinem Buch *Zeugnis und Dialog* sein Interesse an einem christlich-muslimischen Dialog so beschrieben: „mein eigenes Interesse an einem christlich-muslimischen Dialog richten sich auf eine gegenseitige Unterrichtung über das jeweilige Selbstverständnis, mit der nicht nur die Lage von Glaubenden an unserem Ort und in unserer Zeit abgeklärt werden soll, sondern vor allem die Überwindung verkürzenden und verkehrenden Fremdverständnisses erreicht werden will.“⁵²⁸ Nach seinem Standpunkt kann Dialog unter der Vertiefung seines Verständnisses im gemeinsamen Schweigen aber auch im getrennten Reden seinen Sinn finden.⁵²⁹ Hier betont *Margull* sein eigenes Interesse am Dialog durch eine Freundschaft, die ihn und seine Partner zur gegenseitigen „Unterrichtung über das jeweilige Selbstverständnis“ führen. *Margull* geht von der Unvollständigkeit und

⁵²⁴ Vgl. Ulrich Schwab, „Ökumenisches Lernen und die Pluralität der Konfessionen“, in: Friedrich Schweitzer(Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.116.

⁵²⁵ Vgl. Hans Jochen Margull, *Zeugnis und Dialog : ausgewählte Schriften*, Hamburg, 1992, S.154.

⁵²⁶ Hans Jochen Margull, *Zeugnis und Dialog*, a.a.O.,S.158-159.

⁵²⁷ Ebd.

⁵²⁸ Hans Jochen Margull, *Zeugnis und Dialog*, a.a.O., S.364.

⁵²⁹ Vgl. Ulrich Dehn, *Handbuch Dialog der Religionen*, Frankfurt am Main, 2008, S.186.

Unfertigkeit aller Religionen aus. Absolutheitsansprüche jeder Art betrachtet er aufgrund der konkurrierenden Situation als nicht mehr haltbar und betont deshalb die Partikularität der Religionen, die christliche mit eingeschlossen.⁵³⁰

Von den beiden Theologen wird der interreligiöse Dialog als existentielle Begegnung in der Gastfreundschaft und als eine umfassende Perspektivenöffnung verstanden. Es ist wichtig, dass die Kenntnis über die *Unvollständigkeit* eine Voraussetzung des interreligiösen Dialogs bzw. des interreligiösen Lernens ist. Ohne das Bewusstsein der Unvollständigkeit bewirkt der interreligiöse Dialog an sich noch nichts. Einerseits soll die Wahrheitsfrage bei der Auseinandersetzung im Religionsunterricht selbstverständlich nicht ausgeklammert werden. Aber andererseits kann wechselseitige Toleranz auch aus einer intensiven Auseinandersetzung mit dem je eigenen Glauben und je Anderen entstehen.⁵³¹

Es scheint mir auch der Ansatz von *Paul F. Knitter* sinnvoll, weil *Knitter* den Akzent des interreligiösen Dialogs in seiner theologischen Entwicklung auf die ethisch-praktische Seite legt. An dieser Stelle möchte ich seinen soteriozentrischen Ansatz vorstellen.

Er ist ein amerikanischer katholischer Theologe, der sich vom Exklusivisten, über einen Inklusivisten zu einem der wichtigsten Vertreter einer pluralistischen Theologie der Religionen entwickelte.⁵³² 1985 erschien Knitters Buch „No Other Name - Ein Gott, viele Religionen“, in dem er eine umfassende Skizze seiner eigenständigen religionspluralistischen Theologie entwickelte. Auch bei *Knitter* ist die Erfahrung der anderen Religionen und damit des religiösen Pluralismus Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Diese Pluralität erfordert in seiner Argumentation geradezu einen pluralistischen Zugang zu den Religionen, der diese als prinzipiell gleichwertige religiöse Wege der Gotteserfahrung anerkennt. Die christliche Religion ist da nur eine unter vielen. Er befragte kritisch die Bedeutung des Absolutheitsanspruchs des Christentums. Er ist auf der Suche nach einer interreligiösen Meinungs- und Urteilsbildung, was zur Voraussetzung hat, dass die exklusive Endgültigkeit und Normativität von Jesus Christus in Frage gestellt werden muss, ohne dabei seine

⁵³⁰ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S. 285.

⁵³¹ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S. 278.

⁵³² Vgl. Paul F. Knitter, *Horizonte der Befreiung : auf dem Weg zu einer pluralistischen Theologie der Religionen*, Frankfurt am Main, 1997, S. 13-27. Hier stellt Knitter ein autobiographisches Vorwort voran.

Universalität aufzuheben.

Er hat seine Theologie besonders durch das Engagement im Zusammenhang der gesellschaftlichen Umbrüche in Lateinamerika entwickelt. Er hat so das eigene Christsein in doppelter Weise erweitert - in theologischer Theorie wie in spiritueller und politischer Praxis. Nach *Paul F. Knitter* liegt das Gemeinsame der Religionen nicht primär in ihnen selbst, sondern in der Herausforderung durch das Leiden der Menschen und der natürlichen Umwelt. Interreligiöser Dialog hat nicht nur der Verbesserung der Beziehungen zwischen den Religionen zu dienen, sondern der Bewältigung dieser Herausforderung. Es kommt dann allerdings auch zur vertieften Verständigung zwischen den Religionen. Die Parteinahme für die Armen wird geradezu zu einem Wahrheitskriterium, zum Maßstab für einen sich vertiefenden interreligiösen Dialog.⁵³³

Nach Knitters Meinung steht die Kirche vor zwei Herausforderungen: Einmal erfordert die weltweit Armut von der Kirche eine Antwort auf das Problem von Leiden und Unrecht, zum anderen fordert die Erfahrung der vielen Religionen eine Antwort auf das Problem des religiösen Pluralismus. *Knitter* sieht aufgrund dieser beiden Herausforderungen die Notwendigkeit des Dialogs zwischen der Befreiungstheologie auf der einen und der Religionstheologie auf der anderen Seite. Für diese Notwendigkeit liefert er zwei Argumente.⁵³⁴

Aus der Befreiungstheologie gewinnt *Knitter* auch die Grundlagen für einen pluralistischen, nicht-relativistischen Dialog. Er nennt drei Punkte:

(1) „Befreiungstheologen begeben sich mit einer *Hermeneutik des Misstrauens* in den hermeneutischen Zirkel, d.h. in den fortgesetzten Versuch, das Wort Gottes auszulegen und zu hören. [...] Daher ist ihr erster Schritt, wenn sie die Aufgabe der Auslegung des Wortes Gottes anfassen, misstrauisch zu sein und die Ideologien aufzuspüren, die in einem gegebenen christlichen Kontext wirksam sein mögen. Ideologisierte Lehre und Praxis müssen

⁵³³ Vgl. Paul F Knitter, *Jesus and the other names-Christian Mission and Global Responsibility*, New York, 1996, S.16-19.

„For me, the suffering Other has provided help and guidance in coming to feel that the frightening otherness in my dialogue partner is an inviting other. Wenn religious person together listen to the voices of the suffering and oppressed, when they attempt together to respond to those needs, I have found that they are able to trust each other and to feel the truth and the power in each other's strangeness.“

Hier zitiere ich aus der Quelle: Paul F Knitter, a.a.O., S.14.

⁵³⁴ Vgl. Gunnar Garleff, „*Pluralistische Religionstheologie am Beispiel des Konzeptes von Paul F. Knitter*“, Heidelberg, 1999, S.10.

URL: <http://kirchengemeinde-bornhoeved.de/fix/files/kg.1122140030/Pluralistische%20Religionstheologie.pdf>

zuerst entdeckt und revidiert werden, bevor Gottes Stimme in der Tradition und in der Welt wirklich gehört werden kann.⁵³⁵

(2) Die Erfahrung der Unterdrückten ist eine privilegierte hermeneutische Grundlage in der Befreiungstheologie der Religionen. „Wenn es schon keinen im voraus begründeten gemeinsamen Grund oder keine gemeinsame Substanz gibt, [...] gibt es vielleicht einen gemeinsamen Zugang oder einen gemeinsamen Kontext, mit dem wir den Dialog beginnen können, um unseren gemeinsamen schwankenden Grund zu schaffen.“⁵³⁶ Die Identifikation mit den Armen ist der erste Akt zum Verständnis entweder der Bibel oder unserer heutigen Welt.⁵³⁷

(3) Der soteriologische Ansatz weist praktische Vorteile auf, weil der interreligiöse Dialog nicht zum Selbstzweck verkommt, sondern die Vorwegnahme der Gerechtigkeit Gottes ist. Hier liefert *Knitter* nun auch die Kriterien für die Beurteilung und Bewertung der anderen Religionen, denn letztlich zählt die „soteriologische Effektivität“ der jeweiligen Religion. *Knitter* unterstellt hier den Religionen keinen gemeinsamen Kern, sondern er will sie danach beurteilen, inwieweit sie das Reich Gottes befördern.⁵³⁸

Demnach tritt nach *Knitter* ein interreligiöser Dialog, der die Befreiung zum Ziel hat, in einen hermeneutischen Zirkel ein: Der erste Schritt ist Aktion und Handeln gegen Hunger, Unterdrückung und Tod, der zweite ist Dialog und Theologie, denn diese Praxis erfordert Reflexion. Diese Reflexion geschieht in *Knitters* Vorstellungen interreligiös, wobei traditionelle Symbole und Überzeugungen nicht als abstrakte Begriffe diskutiert werden, sondern als Feststellungen und Behauptungen im Lebensvollzug.⁵³⁹

Durch die gemeinsame Erfahrung in einer sozialen Aufgabe kann man als ein Subjekt des Dialogs gegenseitig ‚Ich‘ und ‚Du‘ gut verstehen und zwar die Perspektive des Anderen aufnehmen. Das wichtigste ist nach *Knitter*, dass das wesentliche Ziel des interreligiösen Dialogs ist nicht nur, den inhaltlichen dogmatischen Unterschied zwischen den Religionen zu verstehen, sondern, dass der religiöse Dialog unbedingt zu einer konkreten Praxis führen soll.

⁵³⁵ Paul F Knitter, *Horizonte der Befreiung*, a.a.O., S.181.

⁵³⁶ Paul F Knitter, *Horizonte der Befreiung*, a.a.O., S.185.

⁵³⁷ Vgl. ebd.

⁵³⁸ Vgl. Gunnar Garleff, *Pluralistische Religionstheologie*, a.a.O., S.11.

⁵³⁹ Vgl. Gunnar Garleff, *Pluralistische Religionstheologie*, a.a.O., S.12.

Hiermit kann man die religiöse Wahrheit und das gut Verstehen erfahren. Das hilft, um von einer abstrakten oberflächlichen Dialogform zur praktischen Form zu kommen.

Von dem Ansatz von *Paul F. Knitter* her eröffnet sich eine neue politische Dimension des interreligiösen Lernens. Hierzu soll ein Blick in die Religionspädagogik geworfen werden. *Folkert Rickers* vertritt die Notwendigkeit der politischen Reflexion in der Religionspädagogik: „Der Religionsunterricht gewinnt also durch die kritische Reflexion auf die gegenwärtige Freiheitspraxis und auf die emanzipatorischen Elemente der Christentumsgeschichte seine eigenständige Thematik und Zielsetzung.“⁵⁴⁰

Siegfried Vierzig hat in seinem Buch „Ideologiekritik und Religionsunterricht“ die Aufgabe der Kritischen Theorie und das Ziel des Religionsunterrichts dargestellt: „Der Schüler soll befähigt werden zu kompetenter Teilhabe an kritischer Kommunikation über die Sinn- und Normvergewisserung in der Gesellschaft.“⁵⁴¹ *Johannes Lähnemann* formuliert dieses so: „Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedeutsamkeit der interreligiösen Zusammenarbeit für eine künftige Weltgemeinschaft aufzuzeigen können und in der Lage sein zur gegebenenfalls nötigen Kritik an religiösen Erscheinungsformen, die der angestrebten Kooperation und der Schaffung einer brüderlichen Weltgemeinschaft zuwiderlaufen.“⁵⁴²

Beispielweise kann das Engagement für eine bessere Welt, die in der Vorstellung des Reiches Gottes zum Ausdruck kommt, von der Seite des Christentums ein zentraler Inhalt eines interreligiös ausgerichteten Unterricht sein.⁵⁴³ Er muss jedoch verbunden werden mit Vorstellungen des Buddhismus, um gemeinsame Bezugspunkte zu finden, damit man bereits jetzt für eine bessere Welt zusammen arbeiten kann. Die Heilswege des Buddhismus und der Vergleich mit christlichen Heilsvorstellungen (bzw. Gott -Nirvana / Erlösung - Erleuchtung) müssen aus meiner Sicht im Religionsunterricht grundsätzlich thematisiert werden.

Vor diesem Hintergrund soll das interreligiöse Lernen im koreanischen Kontext so konzipiert werden, dass die Überlebensfragen der Menschheit im Blick auf Gerechtigkeit,

⁵⁴⁰ Folkert Rickers, *Religionsunterricht und politische Bildung : Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld*, Stuttgart, 1973, S.34.

⁵⁴¹ Siegfried Vierzig, *Ideologiekritik und Religionsunterricht : zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*, Zürich, 1975, S.156.

⁵⁴² Johannes Lähnemann, *Nichtchristliche Religionen im Unterricht : Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen* ; Schwerpunkt: Islam, Gütersloh, 1977, S.121.

⁵⁴³ Vgl. Reinhard Kirste, in: Peter Schreiner, Reinhard Kirste, Paul Schwarzenau, Udo Tworuschka (Hg.), *interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne*, Nachrodt, 1994, S.391-397.

Frieden und die Bewahrung der Schöpfung gewährleistet werden.

Bei der Begründung eines auf Dialog gegründeten Religionsunterrichts ist auf *Martin Buber* Bezug genommen worden. Martin Buber stellt nämlich den Dialog in das Zentrum seiner Philosophie. Das dialogische Denken Martin Bubers entwickelt sich aus der Erfahrung der Krise. Er versteht die Krise der Gesellschaft als eine Krise der Entfremdung des Menschen von sich selbst, den Mitmenschen und den gesellschaftlichen Institutionen.⁵⁴⁴

Die philosophischen Gedanken von *Martin Buber* dienen als anthropologische Basis einer dialogischen Religionspädagogik. *Martin Buber* (1878-1965) hat in seinem Buch „Ich und Du“ durch ein Gleichnis mit dem Entwicklungsprozess die Begegnung als Kategorie des menschlichen Wesens verstanden: „Im Anfang ist die Beziehung: als Kategorie des Wesens, als Bereitschaft, fassende Form, Seelenmodell; das Apriori der Beziehung; das eingeborene Du.“⁵⁴⁵

Er hat durch das Sprechen der Grundworte „Ich-Du“ und „Ich-Es“ den Menschen in zwei grundlegenden Beziehungen gesehen: Zum einen zu einer Subjekt-Subjekt-Relation und zum anderen zu einer Subjekt-Objekt-Relation. Diese zwei Beziehungen weisen einen divergenten erkenntnistheoretischem Charakter auf. Das Grundwort Ich-Es relegiert auf den Bereich der Empirie. Hier begegnet der Mensch der Welt als Vorfindlichkeit. Anders ist es im Sprechen des Grundwortes Ich-Du. Hier wird das Gegenüber nicht als erfahrbar wahrgenommen, sondern erst geschaffen. Das Ich erhält so Anteil an der Welt und tritt zu ihr in Beziehung. Dieses In-Beziehung-Treten des Menschen gründet auf dessen Beziehungsbereitschaft und Beziehungsfähigkeit, die nach Buber eine Anlage im Menschen ist.⁵⁴⁶

Buber hat den Unterschied zwischen „Ich-Du“ und „Ich-Es“ mit folgenden Worten dargestellt:

„Das erste zerlegt sich wohl in Ich und Du, aber es ist nicht aus ihrer Zusammenlegung entstanden, es ist vorichhaft; das zweite ist aus der Zusammenlegung von Ich und Es entstanden, es ist nachichhaft. Im primitiven Beziehungsreignis ist das Ich eingeschlossen: durch dessen Ausschließlichkeit. Indem es in ihm nämlich seinem Wesen nach nur die zwei

⁵⁴⁴ Vgl. Thorsten Knauth, *Religionsunterricht und Dialog*, a.a.O., S.125-127.

⁵⁴⁵ Martin Buber, *Ich und Du*, Heidelberg, 1977, S.36.

⁵⁴⁶ Vgl. Birgit Ventur, *Martin Bubers pädagogisches Denken und Handeln*, Münster, 2003, S.32.

Partner, den Menschen und sein Gegenüber, in ihrer vollen Aktualität gibt, indem die Welt in ihm zum dualen System wird, verspürt der Mensch darin schon jene komische Pathetik des Ich, ohne noch dessen selbst innezuwerden. Dagegen ist in der naturhaften Tatsache, die in das Grundwort Ich-Es, das ich bezogene Erfahrungen, übergehen wird, das Ich noch nicht eingeschlossen.⁵⁴⁷

Dialog soll im Sinne Bubers vom Ich-Es Verhältnis begrenzt worden. Es geht zentral um die Ich-Du Beziehung. Der Mensch, jeder Mensch, kann sich nur im Gegenüber zu einem anderen Menschen, einem Du, verwirklichen. Über dieses Du kann er nicht wie über einen Gegenstand verfügen.

„*Alles wirkliche Leben ist Begegnung.*“⁵⁴⁸ Mit diesem Satz kann der Grundgedanke von *Martin Buber* bezeichnet werden. Er hat so argumentiert: „Beziehung kann bestehen, auch wenn der Mensch, zu dem ich Du sage, in seiner Erfahrung es nicht vernimmt. Denn Du ist mehr, als Es weiß. Du tut mehr, und ihm widerfährt mehr, als Es weiß. Hierher langt kein Trug: hier ist die Wege des wirklichen Lebens.“⁵⁴⁹ Indem der Menschen zu einem Gegenüber in Beziehung tritt, stiftet er zwischen sich und seinem Gegenüber eine geistige Verbundenheit. Die Beziehung ist ein Handeln, das nur mit dem ganzen Menschen ausgeführt werden kann.

„Das Du begenet mir von Gnaden - durch Suchen wird es nicht gefunden. Aber dass ich zu ihm das Grundwort spreche, ist Tat meines Wesens, meine Wesenstat. Das Du begenet mir. Aber ich trete in die unmittelbare Beziehung zu ihm. So ist die Beziehung Erwähltwerden und Erwählen, Passion und Aktion in einem. [...] Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Die Einsammlung und Verschmelzung zum ganzen Wesen kann nie durch mich, kann nie ohne mich geschehen. Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du.“⁵⁵⁰

Diese Gegenseitigkeit nimmt *Buber* in jedem Akt wahr, in dem der Mensch eine gemeinsame Situation nicht nur aus der eigenen Position, sondern auch aus der Perspektive des Anderen erfasst. *Buber* charakterisiert diese Gegenseitigkeit durch das Grundwort „Ich-Du“. Die Annahme des Anderen entsteht in seiner Andersheit und seinem Sosein.

⁵⁴⁷ Martin Buber, *Ich und Du*, a.a.O., S.30-31.

⁵⁴⁸ Martin Buber, *Ich und Du*, a.a.O., S.18.

⁵⁴⁹ Martin Buber, *Ich und Du*, a.a.O., S.16.

⁵⁵⁰ Martin Buber, *Ich und Du*, a.a.O., S.18.

Bubers philosophisches Grundbestreben ist die anthropologische Frage „Was ist der Mensch?“ Bei dieser Frage stellt Buber nicht um ihrer selbst willen, sondern er sieht sie im Kontext der konkreten präsenten Lebenswelt, die Buber als Krise des Menschseins apostrophiert. In dem Verlust von Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit des menschlichen Lebens im Kontext der sich wachsenden Industriegesellschaften sah er das Menschsein des Menschen bedroht. Eine Lösung in dieser Krise sah er in der dialogischen Regeneration des Menschen und der Gesellschaft durch die wiederholte Verlebendigung der menschlichen Beziehungsfähigkeit und durch die Organisation neuer Gemeinschaften.⁵⁵¹

Von seinem Gedanken her kann der religiöse Konflikt als ein unpersönliches Phänomen gesehen werden, in dem das korrektive Element „Ich-Du“ fehlt. Aus der Ich-Du Beziehung baut die religiöse Verständigung auf. Die heutige religiöse Vielfalt fördert vielmehr den Menschen einzuüben, um eine Gemeinschaft zu konstituieren, in der die Menschen in lebendig gegenseitiger Beziehung stehen. Gleichzeitig kann man von dem Grundgedanken Bubers aus den Dialog auch einen Weg zu sich selbst verstehen. Der Dialog eröffnet damit auch die Chance, dem Religionsunterricht eine neue Tiefe, Ernsthaftigkeit und Substanz zu geben. Dies schließt die Möglichkeit ein, die Erweiterung des eigenen Horizonts durch den Dialog als eine Bereicherung zu erfahren.⁵⁵²

In diesem theologisch-philosophischen Verständnis ist Toleranz eine notwendige Bedingung eines Dialogs, tiefen Verständnisses gegenüber des Anderen und schließlich für das friedliche Zusammenleben. Toleranz ist im Spannungsfeld von Miteinander und Dissens, Spannung und Entspannung gefordert. Daher ist Toleranz als Konfliktbegriff in einer etwas positiver erscheinenden Ausdrucksweise auch zugleich als Beziehungsbegriff zu verstehen. Daneben soll die christliche religiöse Identität durch das interreligiöse Lernen zur Toleranz führen. Gleichzeitig müssen die mögliche emotionale Verunsicherung und der tendenziell normative Relativismus überwunden werden.

In diesem Abschnitt knüpfe ich noch einmal an die oben gestellte Frage an, wie und was die Religionspädagogik zur religiösen Toleranz und Offenheit beitragen kann. *Friedrich Schweitzer* hat den Zusammenhang von Religion und Toleranz im Blick auf die Bildung unter den folgenden drei Aspekten konkretisiert: Religion als Herausforderung für Toleranz,

⁵⁵¹ Vgl. Birgit Ventur, *Martin Bubers pädagogisches Denken und Handeln*, Münster, 2003, S.39.

⁵⁵² Vgl. Wolfram Weiße, *Wahrheit und Dialog*, a.a.O., S.16-17.

Religion als Quelle von Intoleranz und Religion als Potential für Toleranz.⁵⁵³ Er stellt fest, dass religionswissenschaftliche Kenntnisse im Blick auf Religion als Herausforderung für Toleranz in der Tat unerlässlich sind. Er hat argumentiert: „Toleranz muss auf einer reflektierten Bekanntschaft mit anderen Religionen beruhen.“⁵⁵⁴ Soweit die eigenen Glaubensüberzeugungen zu einer ablehnenden oder sogar feindseligen Wahrnehmung und Einschätzung führen, muss eine religionswissenschaftliche Auseinandersetzung geführt werden. Er ist davon überzeugt, dass ein Abbau der Spannungen zwischen Glaubensüberzeugungen und negativen Einstellungen gegenüber fremden Religionen nur durch eine religiöse Bildung erreicht werden kann.⁵⁵⁵ Des Weiteren hat er konstatiert: „Der von religiöser Bildung zu erwartende Beitrag zur Toleranz liegt also einerseits in der Erschließung des kritischen Potentials einer Religion gegenüber Intoleranz und andererseits in der Eröffnung von Zugängen zu einer religiös begründeten dichten Ethik der Toleranz.“⁵⁵⁶

Ein weiterer Schritt ist erforderlich, um die mögliche Umsetzung religiöser Bildung in Bezug auf Dialogfähigkeit zu suchen. Daher werde ich an dieser Stelle drei didaktische konzeptionelle Überlegungen bzw. drei religionspädagogische Grundgedanken „ökumenisch“, „interkulturell“ und „interreligiös“ darstellen. In Verbindung mit der religiös-pluralistischen Gesellschaft sind diese drei religiösen Lernformen entstanden. Sie sind als Folgen des Zusammentreffens verschiedener Kulturen entstanden und haben zu gegenseitiger Befruchtung geführt. Dieses Lernen ist nicht auf Religion oder Religionen im engeren Sinne beschränkt, sondern wird im Horizont der Erziehung zu Frieden und Toleranz gesehen.⁵⁵⁷

Konsequenterweise wurden die drei religionspädagogischen Strömungen in Bezug auf die Zielorientierung des Religionsunterrichts in Deutschland angesichts der religiös-pluralistischen Gesellschaft im Kontext der Toleranz diskutiert.

⁵⁵³ Vgl. Friedrich Schweitzer, Christopf Schwöbel(Hg.) *Religion - Toleranz - Bildung*, Münster, 2007, S.102-105.

⁵⁵⁴ Friedrich Schweitzer, *Religion - Toleranz - Bildung*, a.a.O., S.103.

⁵⁵⁵ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Religion - Toleranz - Bildung*, a.a.O., S.104.

⁵⁵⁶ Ebd.

⁵⁵⁷ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh, 2004, S.167-168.

3.3 ökumenisches Lernen

Zunächst soll der Begriff von *Ökumene* klar dargestellt und dann die Entstehung und der Entfaltungsprozess des ökumenischen Lernens erläutert werden. Der Begriff *Ökumene* als passives Partizip des griechisch Verbs *οἰκεῖν*, wohnen, bedeutet ursprünglich die ganze bewohnte Erde. Er bedeutet „*universal, allgemeingültig*“.⁵⁵⁸ Sein Sinn ist die Kirche Jesu Christi in ihrer Universalität und Einheit: das Gemeinsame oder die Zusammenarbeit von evangelischer und katholischer Kirche. *Ökumene* zielt ab auf die Zusammenführung, auf die Einheit und das Zusammenleben aller getrennten christlichen Kirchen. Darüber hinaus kommt das Zusammenleben aller Menschen auf dieser Erde ins Blickfeld.⁵⁵⁹

Aus praktisch-theologischer Perspektive wird die Bedeutung von *Ökumene* im *Lexikon für Theologie und Kirche* wie folgt definiert: „Ökumenisches Handeln muss sich auf Glaube und Praxis beziehen. Basis: Fortschritte im Bereich des Glaubens. Daraus ergeben sich neue Rahmenbedingungen für die gemeinsame Praxis in den verschiedenen Handlungsfeldern der Kirche. Die ökumenische Glaubensgemeinschaft ermöglicht so die ökumenische Handlungsgemeinschaft. [...] Als Weggenmeinschaft auf der Suche nach der Herrschaft Gottes und ihrer diakonischen Verwirklichung reagieren die Kirchen situativ und punktuell auf die Nöte der Menschen. Notwendig ist die Vertiefung dieser Ansätze durch die Förderung ökumenisches Lernens mittels gemeinsamen Engagements.“⁵⁶⁰

Der deutsche Theologe und Religionswissenschaftler *Ulrich Dehn* hat in Bezug auf die biblische Begründung der Idee von der Einheit der Kirche wie folgt argumentiert: „Die Idee von der Einheit der Kirche beruht biblisch auf dem Gedanken der Kirche als des einen Leibes Christi mit seinen vielfältigen Gliedern = Gaben (Röm. 12,5,1. Kor. 12,12.13), auf der Bitte Jesus an den Vater, dass die Seinen *eins sein* (Joh. 17,21) und auf Paulus Mahnung an die Gemeinden, Einheit zu bewahren (1. Kor.12) sowie eine ebensolche Mahnung in Eph. 4,3-6.“⁵⁶¹

Des Weiteren hat er postuliert: „Ohne die daraus entwickelte und biblisch begründete Idee der Einheit hätte es die zahlreichen überregionalen Zusammenschlüsse und Gründungen

⁵⁵⁸ Walter Kaspar; Michael Buchberger(Hg.), *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg, 1993, S.1017.

⁵⁵⁹ Vgl. EKD, *Ökumenisches Lernen : Grundlagen und Impulse ; eine Arbeitshilfe der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung*, Gütersloh, 1985, S.11.

⁵⁶⁰ Walter Kaspar; Michael Buchberger(Hg.), *Lexikon für Theologie und Kirche*, a.a.O., S.1027.

⁵⁶¹ Ulrich Dehn, *Weltweites Christentum und ökumenische Bewegung* , Berlin, 2013. S.59.

internationaler Dachverbände und konfessioneller Weltbünde (Evangelische Allianz 1846, YMCA 1855, 1. Lambeth-Konferenz der anglikanische/ episkopalen Kirchen weltweit 1867, Reformierter Weltbund 1875, YWCA 1894, Christlicher Studentenweltbund 1895 etc.) nicht gegeben, und die ökumenische Bewegung des ausgehenden 19. und 20. Jahrhunderts auf Edinburgh 1910 hin und seit Edinburgh wäre ohne die Vision einer wiederzufindenden Einheit der Kirche und daraus zu entwickelnden Kraft für gemeinsames Handeln nicht denkbar.⁵⁶²

Demgegenüber hat der deutsche Theologe *Reinhold Bernhardt* die Motivation der internationalen ökumenischen Bewegung, sowohl aus dem Rückblick auf die Konflikte der Vergangenheit als auch aus dem Ausblick auf die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft, wie folgt beschrieben: „Der Dialoggedanke hatte seinen *Sitz im Leben* in der ökumenischen Bewegung zunächst nicht in der interreligiösen, sondern in der intrachristlich-interkonfessionellen Beziehungspflege. Doch war der Impuls zum interreligiösen Dialog historisch und sachlich eng mit dem inner-christlich-ökumenischen Versöhnungsbemühen verbunden. Hier wie dort ging es darum, die Beziehungsformen, die in der Vergangenheit zu Feindseligkeiten geführt hatten, zu überwinden, neue auf Verständigung, Kooperation und Gemeinschaftlichkeit zielende Beziehungen aufzubauen.“⁵⁶³

Als in den 1960er Jahren die Welt verstärkt in den Blick der ökumenischen Bewegung trat, drängten die in dieser Bewegung wirkenden Motive aus ihrer eigenen Dynamik über die interkonfessionellen Beziehungen hinaus und erfassten die Beziehung zum Judentum und darüber hinaus auch die Beziehungen zu den anderen Religionen.⁵⁶⁴

Folglich wurde das Wort *Ökumene* erwartungsvoll nicht nur als Einheit der Kirchen, sondern auch als Einheit der Menschheit interpretiert. Deshalb bedeutet *ökumenisch* in engerem Sinne das Gemeinsame oder die Zusammenarbeit von evangelischer und katholischer Kirche. Aber im erweiterten Sinne bezieht sich *ökumenisch* auch auf den Terminus „interkulturell“.

Im Jahr 1968 war auf der IV. Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen

⁵⁶² Ulrich Dehn, *Weltweites Christentum*, a.a.O., S.61.

⁵⁶³ Reinhold Bernhardt, *Ende des Dialogs*, a.a.O., S.69.

⁵⁶⁴ Vgl. ebd.

(ÖRK) in Uppsala der Begriff der Erneuerung das Leitmotiv. Zu den Ergebnissen in Uppsala gehörte, dass man beim ÖRK eine eigene Abteilung für „Bildung und Erneuerung“ einrichtete. Allerdings musste das Verständnis vom ökumenischen Lernen erst entwickelt werden.⁵⁶⁵

Der Begriff „*ökumenisches Lernen*“ ist zum ersten Mal auf der Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen(ÖRK) in Vancouver 1983 verwendet worden.⁵⁶⁶ Dieser Lernbegriff entsprach im Ansatz des ÖRK „*Justice, Peace and the Integrity of Creation*“, einen für alle Menschen notwendigen internationalen Lernprozess zu eröffnen und zu stützen. Das ökumenische Lernen fördert die Wahrnehmung, dass weltweit vorhandene Probleme am ehesten in globaler Kooperation analysiert und an Lösungen gearbeitet werden kann.⁵⁶⁷

Die evangelische Kirche Deutschland EKD hat schon 1985 unter dem Titel „*ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse*“ Anregungen hierzu veröffentlicht. Die EKD hat das ökumenische Lernen als „eine Dimension allen pädagogischen Handelns in der Kirche“⁵⁶⁸ verstanden und wie folgt postuliert: „Das ökumenische Lernen bedeutet, dass wir mit unserer ganzen Existenz und mit allen Menschen in eine Beziehung zu Gott treten durch seine Selbstoffenbarung, auf dass unser Blickfeld erweitert und unser Wille gestärkt werde, in Worten und Werken es Gott und einander recht zu machen.“⁵⁶⁹

Demgegenüber hat der deutsche Religionspädagoge *Wolfram Weiße* den Begriff des „Ökumenischen Lernens“ wie folgt beschrieben: „Ökumenisches Lernen ist ein Prozess. Er ist gekennzeichnet durch persönliche Wahrnehmung der Güte Gottes, er fordert Verstehen und Befolgen von Gottes Wahrheit, seiner Gerechtigkeit und seines Friedens. Dieser Lernprozess bezieht sich auf Gruppen, Gesellschaften und Völker.“⁵⁷⁰

Der deutsche Religionspädagoge *Klaus Gossmann* hat die diaktischen Konkretionen des ökumenischen Lernens mit sechs Konstanten beschrieben.

(1) Ökumenisches Lernen bedeutet, bei allen Themen des Religionsunterrichts ökumenisch sehen, denken und handeln zu lernen. Es handelt sich folglich nicht um die

⁵⁶⁵ Vgl. Rainer Bolle, *Hauptströmungen*, a.a.O., S.327.

⁵⁶⁶ Vgl. Wolfram Weiße, *Vom Monolog zum Dialog*, a.a.O S.78.

⁵⁶⁷ Vgl. Wolfram Weiße, *Vom Monolog zum Dialog*, a.a.O.,S.80.

⁵⁶⁸ EKD, *ökumenisches Lernen* , a.a.O., S.13.

⁵⁶⁹ EKD, *ökumenisches Lernen* , a.a.O., S.16.

⁵⁷⁰ Wolfram Weiße, *Vom Monolog zum Dialog*, a.a.O., S.78.

Berücksichtigung spezieller ökumenischer Themen, sondern um eine Lehr- und Lerndimension, die den RU insgesamt bestimmen sollte.

(2) Ökumenisches Lernen besteht in der Bereitschaft, sich auf Lernprozesse einzulassen, sich dem Fremden, Neuen, Unerwarteten auszusetzen. Die Identitätsproblematik ist dabei durch folgende Stichworte zu umreißen: das Risiko der Identitätsverunsicherung - die Bedeutung von Erfahrungen eigenen Angenommenseins und Verlässlichkeit - das Aushalten des Fremden, ohne es zu verdrängen - die Entdeckung und Vergewisserung der eigenen Identität in der Begegnung mit der Andersheit und Fremdheit des anderen.

(3) Ökumenisches Lernen besteht in einer besseren Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation unter Einbeziehung der Erfahrung des Fremden.

(4) Ökumenisches Lernen muss eine Offenheit für die Lebensweisen, die Verhaltensweisen und die Glaubensweisen anderer Menschen und Völker anstreben. Es muss einer Verabsolutierung der eigenen religiösen und sozialen Normen entgegenwirken. Lehrplan und Schulbuchanalysen lassen sichtbar werden, dass oft noch ein unreflektierter Eurozentrismus verherrscht.

(5) Ökumenisches Lernen ist durch eine spirituelle Dimension bestimmt: die ökumenischen Visionen, der Rückgriff auf die biblischen Verheißungen eines universalen, die ganze Erde und den gesamten Kosmos umfassenden Heils als Ermöglichungsgrund heutigen Lebens und Handelns.

(6) Ökumenisches Lernen zielt auf die Bereitschaft, die eigenen Interessen im Kontext der Interessen der Mit-,Um- und Nachwelt wahrzunehmen. Dies schließt die Bereitschaft zu solidarischem Handeln und zur Einmischung ein. Ökumenisches Lernen am und für den Konflikt.⁵⁷¹

Tatsächlich war der Impuls zum ökumenischen Lernen innerhalb des Christentums bzw. evangelisch und katholisch verbunden. Ökumenisches Lernen verfolgt die Intention eines grenzüberschreitenden Lernens. Dazu gehörte zuerst die Vision, dass Christen über die Grenzen der verschiedenen Konfessionen und Denominationen hinweg zueinander finden und zusammenarbeiten. Von der originalen Wortbedeutung von Ökumene her soll es nicht nur als Einheit der Kirchen, sondern auch als Einheit der Menschheit interpretiert werden. Durch

⁵⁷¹ Klaus Gossmann, „Ökumenisches Lernen in der Schule“, in: Rainer Bolle; Thorsten Knauth; Wolfram Weiße (Hg.), *Hauptströmungen Evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Münster, 2002. S.332.

diese Erweiterung des Blickes sollte die Vielseitigkeit der Gemeinde an allen Orten der Erde wahrgenommen und in der Vielseitigkeit des Lebens auf dieser Erde der Reichtum der Schöpfung erkannt werden.

3.4 interkulturelles Lernen

Das Präfix „inter“ signalisiert, dass es sich um einen wechselseitigen Lernprozess und nicht um eine Einbahnkommunikation handelt. Das Wort „interkulturell“ verweist auf Begriffe der Aktion: interkulturelle Erziehung, Kommunikation, Verständigung und andere Begriffe. Es gibt viele Überlegungen und Aspekte hinsichtlich der Definition „interkulturell“. An dieser Stelle werde ich verschiedene Definitionen und Überlegungen des interkulturellen Lernens darlegen.

Zunächst haben die Religionspädagogen *Jacques Demorgon* und *Hagen Kordes* die Interkulturalität als Gestaltung der Relationen zwischen Menschen und ihrer Umwelt definiert: „Einer interkulturellen Arbeit bedeutet Kultur weder nur die inhaltlichen Sitten und Gebräuche, Werte und Anerkennungskämpfe bestimmter sozialer Gruppen (Multikulturalismus) und auch nicht nur die formalen Rechtsprinzipien und Normen, Interessen und Verteilungskämpfe einer Gesellschaft (Transkulturalismus) - sondern verweist darüber hinaus auf die qualitative Art und Weise, mit der Menschen in sozialen Gruppen ihre Beziehungen zur Umwelt pflegen. Interkulturelle Problematik [...] umfasst das Gesamtverhältnis zwischen im engeren Sinne kulturellen, gesellschaftlichen und weltsystemischen Wirklichkeiten.“⁵⁷²

Des Weiteren haben die beiden Religionspädagogen die interkulturelle Begegnung als Kampf und Dialog definiert: „Interkulturelle Begegnung ist nicht nur Bemühen um Dialog, sondern zu ihr gehören unausweichlich auch Zusammenstoß (Schock), Kampf und Gewalt. Denn interkulturelle Verständigung erfolgt nicht nur durch die An-Erkennnis des Anderen und Fremden und auch nicht nur durch das An-Erkennen des Gemeinsamen und Vertrauten, sondern darüber hinaus auch durch die Bearbeitung der Zwischenräume und

⁵⁷² Hans Nicklas; Burkhard Müller; Hagen Kordes(Hg.), *Interkulturell denken und handeln - theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, Frankfurt am Main, 2006, S.34.

Zwischenperspektiven zwischen Eigenem und Anderem, Vertrautem und Fremdem.⁵⁷³ Auf diesem Verständnis schließt das interkulturelle Lernen aus, die vorhandenen kulturellen Unterschiede durch Anpassung oder vorschnelle Versöhnung zu nivellieren. Vielmehr befördern interkulturelle pädagogische Ansätze eine Offenheit im produktiven Spannungsverhältnis.⁵⁷⁴

Demgegenüber hat *Wolfram Weiße* den Begriff des interkulturellen Lernens wie folgt definiert: „Es richtet den Blick auf die kulturellen Bedingungen und Voraussetzungen unterschiedlicher Lebenswelten und will diese zur gegenseitigen Bereicherung nutzen. Hier geht es um einen Lernprozess, an dem die unterschiedlichen Kulturen jeweils unter kritischer Reflexion des eigenen, geschichtlich gewachsenen Hintergrundes und den sozialen, politischen und juristischen Bedingungen ihrer kulturellen Praxis teilnehmen.“⁵⁷⁵ Aus dem christlichen Standpunkt heraus vertritt die EKD folgende Position: „Interkulturelles Lernen möchte die Bedingung zwischen einzelnen Kulturen, Traditionen und Lebensformen fördern, weil die Erweiterung des Blickfelds für die Vielseitigkeit der Gemeinde an allen Orten der Erde und auch für die Vielseitigkeit des Lebens auf dieser Erde erst den Reichtum der Schöpfung erfahren und erkennen läßt.“⁵⁷⁶

Aber man sollte das Problembewusstsein im Blick auf interkulturelles Lernen haben, wenn es in der Gesellschaft als das Mittel der Anpassung benutzt wird, um eine Minderheit zur Mehrheitskultur einzuschließen. Der Religionspädagoge *Peter Schreiner* hat in diesem Sinne behauptet: „Interkulturelles Lernen soll die kritische Beschäftigung mit den Wurzeln der eigenen Kultur und den Auswirkungen fremdbestimmender kolonialistischer Prägungen beinhalten.“⁵⁷⁷ Des weiteren hat er argumentiert: „Interkulturelle Erziehung bedeutet nicht, eine christliche Identität zu verwischen oder als Erziehungsziel aufzugeben. Vielmehr geht es darum, christliche Erziehung im Rahmen der sozialen, kulturellen und politischen

⁵⁷³ Ebd.

⁵⁷⁴ Vgl. Eckart Gottwald, *Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Münster, 2003, S.40.

⁵⁷⁵ Vgl. Wolfram Weiße, *Vom Monolog zum Dialog*, S.81.

⁵⁷⁶ EKD, *Ö kumenisches Lernen*, a.a.O., S.17.

⁵⁷⁷ Peter Schreiner, „*Christen und Erziehung in einer pluralistischen Welt.*“ in: Peter Schreiner; Reinhard Kirste; Paul Schwarzenau; Udo Tworuschka (Hg.), *interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne*, Balve, 1994, S.391.

Gegebenheiten einer Gesellschaft zu verstehen und zu entwickeln.“⁵⁷⁸ *Thorsten Knauth* hat darauf hingewiesen: „Interkulturelles Lernen hat darauf zu achten, dass sich in der Rede von der kulturellen Differenz nicht ein Interesse an der Aufrechterhaltung gesellschaftlich gewollter Unterschiede verbringt. Der interkulturelle Diskurs sollte nicht gewollt zu einer Verfestigung gesellschaftlicher Hegemonie beitragen, durch die die herrschende Gruppe der Mehrheitskultur die Definitionsmacht über Fragen von Zugehörigkeit und Ausschluss aus der Kommunikation behalten.“⁵⁷⁹

3.5 interreligiöses Lernen

Interkulturelle und interreligiöse Bildung sind unauflösbar miteinander verbunden. Denn *Kultur* kann nicht ohne *Religion* und *Religion* ohne *Kultur* nicht gedacht werden. Es ist deshalb durchaus sachgemäß, von der inzwischen häufig benutzten Begriffsbildung interkulturelles und interreligiöses Lernen auszugehen. Denn wo interkulturelles Lernen stattfindet, sind immer schon religiöse Komponenten im Spiel.

Interreligiöses Lernen ist vor allem dialogisches Lernen. „Inter“ bezieht sich zunächst auf die Begegnung mit den großen Religionen wie Islam, Judentum, Hinduismus und Buddhismus. Pluralität gibt es jedoch nicht nur auf Grund des Vorhandenseins dieser Religionen, sondern es gibt sie auch innerhalb jeder dieser Religionen. Das Adjektiv *interreligiös* hat seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts zunehmende Bedeutung gewonnen. Mit dem Anwachsen von multikulturellen Gesellschaften und der Globalisierung haben sich die Begegnungsflächen zwischen den Religionen vermehrt und zwar theologisch sowie sozialwissenschaftlich.⁵⁸⁰

Die interreligiöse Erziehung über konfessionelle Grenzen hinaus ist im Grunde eine pädagogische Notwendigkeit. Und der Religionsunterricht in der Schule ist eine wichtige Basis dafür.⁵⁸¹

In diesem Sinne hat *Eckart Gottwald* das interreligiöse Lernen wie folgt definiert: „Interreligiöses Lernen ist als ein religionsdidaktisches Prinzip zu verstehen als ein Lernen in

⁵⁷⁸ Ebd.

⁵⁷⁹ Thorsten Knauth, *Religionsunterricht und Dialog*, a.a.O., S.49.

⁵⁸⁰ Vgl. Hans Dieter Betz., *Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, vierte Auflage, Tübingen, 2008, S. 206.

⁵⁸¹ Vgl. Eckart Gottwald, *Religionsunterricht interreligiös*, a.a.O., S.42.

der doppelten Begegnung mit der eigenen Religion bzw. Konfession sowie mit den in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmenden fremden Religionen. Im weiteren Sinne schließt es die Begegnung mit den Religionen funktional vergleichbaren oder konkurrierenden philosophischen Weltanschauungen und säkularen Sinnsystemen ein. [...] In Begegnung und Auseinandersetzung mit der eigenen und mit fremder Religion können die Lernenden sich deshalb die eigene Religion bewusst und vertieft aneignen, aber auch die anderen Religionen - bis zu einem gewissen Grad - verstehen lernen. In ihrem Spiegel wiederum lernen sie die eigene Konfession differenzierter zu sehen und zu verstehen.⁵⁸²

Aber es gibt auch andere Positionen. Der deutsche Religionspädagoge *Joachim Kunstmann* hat vorsichtig zu dieser Problematik des interreligiösen Lernens argumentiert: „Wohl kann der Blick auf das Fremde das Eigene neu sehen lassen - aber viele Menschen wissen heute so wenig von der eigenen religiösen Herkunft, dass durch interreligiöses Lernen oft eher Verwirrung und Synkretismen gefördert werden. Wenn Begegnungen mit dem Fremden nicht sehr gut aufgearbeitet werden, führen sie automatisch zu einer Relativierung der eigenen Herkunft und Position.“⁵⁸³

Aus meiner Sicht ist diese Gegenposition eine selbstverständliche Befürchtung. Dies sollte man nicht nur als eine Furcht gegenüber dem interreligiösen Lernen ignorieren, sondern ernsthaft darüber nachdenken. Um das interreligiöse Lernen in die richtige Richtung fortzusetzen, brauchen wir bestimmte Kriterien.

Nach *Friedrich Schweitzer* soll interreligiöses Lernen insbesondere von folgenden Kriterien bestimmt sein: (1) es muss als Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung konzipiert sein. (2) interreligiöses Lernen setzt Wissen und Information über verschiedene Religionen voraus. Die soll möglichst durch persönliche Begegnungen sowie ein gemeinsames Lernen angebahnt und unterstützt werden. (3) eine entscheidende Voraussetzung des interreligiösen Lernens ist Selbstinterpretation der Religionen. Dies schließt freilich auch das Ernstnehmen der Fremd-Perspektive bzw. einen Perspektivwechsel zwischen Innen- und Außenperspektive ein. (4) das interreligiöse Lernen soll das wechselnde Verhältnis der Religionen mit der Berücksichtigung der geschichtlichen Konkretion erkennen.

⁵⁸² Eckart Gottwald, in : Christoph Bizer, „Was ist guter Religionsunterricht?“ Jahrbuch der Religionspädagogik, Göttingen, 2006, S.231.

⁵⁸³ Joachim Kunstmann, *Religionspädagogik*, S.194.

(5) es kann nicht auf der Ebene von theologischer Dogmatik oder Religionsgeschichte verbleiben. Die tatsächlich gelebten Formen der Religionen sollten bedacht werden. (6) ergänzend zu der Berücksichtigung der von Kindern und Jugendlichen gelebten Religion ist ein kindergemäßer Zugang auch im Blick auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen zu fordern.⁵⁸⁴

Auf dieser Basis müsste das Ziel des interreligiösen Lernens sein, vom Verstehen zu echter Toleranz, d.h. zu Wertschätzung und Respekt zu führen, die zur eigenen Bereicherung beitragen und zu einer Klärung und Vertiefung des eigenen religiösen Verstehens und Empfindens. Das heißt, dass der Blick auf die fremde Religion die Frage nach den eigenen religiösen Wurzeln wieder stellt. Interreligiöses Lernen verfolgt auch nicht nur das Ziel einer besseren Respektierung der jeweils anderen Religion. Es will Menschen vielmehr dazu anregen, stärker darüber nachzudenken, inwieweit religiöse Faktoren die Beziehungen zwischen Menschen bereichern oder auch belasten können, die zur Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens aufeinander angewiesen sind. Interreligiöses Lernen kann bewußtseinsbildend wirken, kann dazu beitragen, dass Mitglieder verschiedener Religionen sich gegenseitig ein Stück weit öffnen und vielleicht auch aufeinander zugehen.⁵⁸⁵

Was interreligiöses Lernen seinem eigentlichen Sinn nach ist, nämlich die Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen unterschiedlicher Religionen aufeinander zuzugehen, sich im Gespräch über Lebenssinn und Heiliges zu öffnen, kultische Verrichtungen des anderen wahrzunehmen, sich zu bemühen, sie zu verstehen, und sich in sie einzufühlen, seinen ethischen Prinzipien nachzugehen, die Festtage des anderen mitzuerleben und von Fall zu Fall vielleicht auch mitzufeiern.

Im großen und ganzen müssen die obenstehenden religionspädagogischen Ansätze bzw. *das ökumenische, interkulturelle und interreligiöse Lernen* nicht nur als jeweils im Blick auf ihre inhaltlichen Bezugspunkte - also andere Konfessionen, Kulturen und Religionen - verstanden werden, sondern insgesamt auch als Wege der zeitgemäßen Religionspädagogik angesichts der religiösen Pluralität verstanden werden. Jedenfalls erscheint es sinnvoll, die drei konzeptuellen Unterrichtsperspektiven systematisch mit der Frage zu verknüpfen, was

⁵⁸⁴ Vgl. Friedrich Schweitzer, in: Friedrich Schweitzer; Eckart Gottwald(Hg.), *Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Münster, 2003, S.98-100.

⁵⁸⁵ Vgl. Fokert Rickers; Eckart Gottwald(Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, a.a.O., S.120.

sie in bezug auf die Orientierung an christlichen und nicht-christlichen religiösen Traditionen idealtypisch beinhalten. Ein konfessioneller Religionsunterricht ist meines Erachtens mit den Grundsätzen des ökumenischen, interkulturellen und interreligiösen Lernens nur schwer zu vereinbaren.

4. Fazit

Im dritten Teil dieser Studie wurden neue Impulse in der Religionspädagogik in Deutschland aufgezeigt, die auch auf dem Hintergrund der wachsenden religiösen Pluralität zu verstehen sind. Zunächst wurde ein Überblick über die aktuelle religiöse Situation in Deutschland gegeben. Deutschland ist eine multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft.

Es ist ersichtlich, dass die weitreichenden Veränderungen der Bevölkerungszusammensetzung in Deutschland zu einem großen Teil aus den Konsequenzen der Zuwanderungsprozesse resultieren.⁵⁸⁶ Dies ist für die Schülerinnen und Schüler zur Realität geworden. Immer noch gehört zwar die Mehrzahl der Kinder formal einer der beiden großen christlichen Kirchen an, aber die wenigsten dieser Kinder erfahren eine gelebte christliche Praxis in ihrem familiären und sozialen Umfeld. Von daher nimmt die Bedeutung des schulischen Religionsunterrichts zu.

In Anlehnung an die Studie der *Bertelsmann Stiftung* werden einige Spezifika der religiösen Situation in Deutschland dargestellt: (1) Es besteht eine religiöse Kluft zwischen West- und Ostdeutschland. (2) Die Menschen in Deutschland bringen anderen Religionen durchaus Respekt und eine gewisse Aufgeschlossenheit entgegen. (3) Die Jüngeren sind heute weniger religiös als die Älteren (4) Eine überwältigende Mehrheit der Deutschen ist fremden Religionen gegenüber aufgeschlossen. Eine auffällige Ausnahme ist die Haltung gegenüber dem Islam.

In Folge der Wiedervereinigung 1990 kam es zu einer Grundsatzdiskussion und in ihrer Folge zu weit reichenden Reformbemühungen.⁵⁸⁷ Es geht darum, wie der Religionsunterricht inhaltlich den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gerecht werden kann. Das wirft die Frage auf, ob es gut ist, den neuen Bundesländern ein System anzuraten, während deren

⁵⁸⁶ Vgl. in dieser Arbeit. S.102.

⁵⁸⁷ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.61.

Tradition und Situation kaum mit der in Westdeutschland übereinstimmt.⁵⁸⁸ In Deutschland wird der Religionsunterricht im Grundgesetz (Art. 7 GG) ausdrücklich als *ordentliches Lehrfach* in den öffentlichen Schulen in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. In dieser Arbeit wurden drei repräsentative religionspädagogische Ansätze, also *LER: Lebensgestaltung-Ethik-Religion in Brandenburg, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg* und *das Hamburger Modell* für den internationalen Vergleich zwischen Südkorea und Deutschland analysiert.

Sowohl in Brandenburg als auch in Baden-Württemberg und Hamburg wurden die Religionsunterrichtsmodelle als Reaktionen auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten bzw. die religiöse Pluralität bereits realisiert. Während die übrigen Länder Religionsunterricht einführen, bot Brandenburg stattdessen das Unterrichtsfach „Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde“ (LER) an. Der Anspruch des Faches besteht darin, einen weltanschaulich neutralen, aber dennoch wertgebundenen Unterricht zu erteilen. Das Ziel des LER ist, Schülerinnen und Schülern verschiedener weltanschaulicher, religiöser und kultureller Prägung Lernräume zu schaffen, um über die Fragen des eigenen Lebens, ihrer Persönlichkeit, ihres Zusammenlebens in Schule, Familie und Gesellschaft nachzudenken und sich dabei mit Fragen der Ethik, Weltanschauungen und Religionen auseinanderzusetzen. Dieses Brandenburger Modell strebt eine Veränderung der Unterrichtslandschaft „Religion“ in inhaltlichem und strukturellem Sinn an. Es ist eine Unterrichtsform für alle Schüler, die im Sinne eines Lernbereichs das Nebeneinander von Religionsunterricht, Ethik und Philosophie zu überwinden trachtet.⁵⁸⁹ In LER wurde über das Thema „*die Lebensgestaltung und Neutralität*“ diskutiert. In diesem Modell bleibt die Problematik, ob die absolute objektive und neutrale Wissensvermittlung erreicht werden kann.

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg ist ein eindeutig ökumenisch orientierter und von den beiden großen Kirchen (katholisch und evangelisch) gemeinsam verantworteter Religionsunterricht. Wie oben erläutert, ist dieser Ansatz durch die Vereinbarung zum ökumenischen Lernen mit der Zielsetzung entstanden: „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, 2. die ökumenische Offenheit der Kirchen

⁵⁸⁸ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft : Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Weinheim, 1994, S.108.

⁵⁸⁹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, a.a.O., S.111.

erfahrbar zu machen und 3. den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“⁵⁹⁰ Um diese Zielsetzung zu erreichen, müssen gemischt-konfessionellen Lerngruppen gebildet werden. Dabei wird in qualifizierter Zusammenarbeit das konfessionelle Profil beider Kirchen in den Religionsunterricht eingebracht.⁵⁹¹ In KRU wurde über die Konfessionalität des Religionsunterrichts und über die Dialogfähigkeit diskutiert.

In Hamburg wird an den allgemein bildenden Schulen dialogisch ausgerichteter Religionsunterricht erteilt - insofern wird er auch *Religionsunterricht für alle* genannt - , an dem alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihres religiösen und kulturellen Hintergrundes gemeinsam teilnehmen. Im Bildungsplan wird das Ziel des Religionsunterrichts in Hamburg wie folgt festgelegt: „Er führt die Schülerinnen und Schüler zur Begegnung und Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen. Dabei geht der Religionsunterricht von der Voraussetzung aus, dass in religiöse Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen, Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Selbstfindung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen.“⁵⁹²

Er bietet für alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihres jeweiligen religiösen oder kulturellen Hintergrundes ein gemeinsames Forum. Im diesem Ansatz ist die Spezifikation, dass es die religiöse bzw. die weltanschauliche Identitätsentwicklung jedes einzelnen Kindes fordert und fördert. Gleichzeitig befähigt es die Schülerinnen und Schüler zu interkonfessionellem und interreligiösem Dialog. Der Unterricht unterstützt die Entwicklung einer dialogfähigen Religiosität und leistet so einen wichtigen Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben in der Gesellschaft. In dieser Arbeit wurde das Hamburger Modell unter drei Aspekten betrachtet: (1) eine Tendenz der christlichen Zentriertheit (2) eine politisch-gesellschaftliche Dimension des interreligiösen Lernens (3) das dialogische Konzept und die gewichtige Rolle der Lehrkraft im Dialog.

Durch die Ausführungen über die drei unterschiedlichen Ansätze habe ich versucht zu

⁵⁹⁰ Vgl. in dieser Arbeit. S.133.

⁵⁹¹ Vgl. Evelyn Krimmer, *Evangelischer Religionsunterricht*, a.a.O., S.332.

⁵⁹² Freie und Hansestadt Hamburg, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, a.a.O., S.11.

erläutern, wie die gegenseitige Verständigung und Toleranz im Religionsunterricht konzeptionell verankert werden kann. Dazu wurde das Thema „Identität und Verständigung“ und „Dialog und Toleranz“ diskutiert. Zunächst geht es beim Thema „Identität und Verständigung“ darum, ob die Beschäftigung mit der religiösen Vielfalt die Entwicklung einer eigenen Identität behindert, oder diese fördert, zusammenfassend *Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung*⁵⁹³. Somit ist die religiöse Identität als etwas Veränderbares eingestuft und kann eine Voraussetzung für den fruchtbaren Dialog sein außerdem kann durch den Dialog die religiöse Identität geschaffen werden. „Religiöse Identität lässt sich demnach als ein Erzählvorgang, als innerer und intersubjektiver Dialog rekonstruieren. Die Prozessstruktur eröffnet in edukativer Hinsicht die Möglichkeit, die Auseinandersetzung mit Differenz einzuüben, zu begleiten und den Prozess selbst als Beitrag zur Identitätsbildung zu verstehen.“⁵⁹⁴

Danach wurde das Thema „Toleranz und Dialog“ diskutiert. Toleranz kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln definiert werden. Ursprünglich leitet sich der Begriff ab von dem lateinischen Verb *tolerare* (dulden, erdulden). Dieses Thema „Toleranz und Dialog“ bezieht sich auf die grundlegende Frage, wie man das Andere verstehen kann bzw. wie man das Andere in seiner Andersartigkeit anerkennen kann. „Der Andere ist von mir verschieden, weil er durch andere *Traditionen* eine andere *Kultur* geprägt ist. Da auch er den Anspruch hat, als Gleicher behandelt zu werden.“⁵⁹⁵ Toleranz ist damit gegenwärtig eine notwendige Bedingung für einen Dialog, für tiefes Verständnisses des Anderen und schließlich für das friedliche Zusammenleben. Um in den Dialog einzutreten, muss sich jede Religion ihrer *Unvollständigkeit* bewusst werden. Dies bedeutet eine Bereitschaft, von Anderen zu lernen. Daher soll die christliche religiöse Identität durch das interreligiöse Lernen zur Toleranz erziehen. Gleichzeitig müssen die möglichen emotionalen Verunsicherungen und der tendenziell normative Relativismus überwunden werden.

Des Weiteren wurden die theologisch-philosophischen Hintergründe des interreligiösen Dialogs bei *Reinhold Bernhardt*, bei *Hans Jochen Margull*, bei *Paul F. Knitter* und bei *Martin*

⁵⁹³ Johannes Lähnemann, *Interreligiöse Erziehung 2000 : die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung ; Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997*, Hamburg, 1998, S.334.

⁵⁹⁴ Hans Georg Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O., S.134,

⁵⁹⁵ Wolfram Weiße; Hans-Martin Gutmann(Hg.), *Religiöse Differenz als Chance? : Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Münster, 2010, S.72.

Buber aufgezeigt und diskutiert. Auf dieser Basis soll die christliche Religionspädagogik bzw. das religiöse Lernen grundsätzlich zu einem besseren Verständnis des eigenen Glaubens beitragen und zu mehr Respekt gegenüber Menschen anderen Glaubens führen. Dazu gehört, Spannungen und Konflikte in der Begegnung mit Mitschülern anderer Religionen anzunehmen und konstruktiv damit umzugehen. Um ein konkretes Schema des religiösen Lernens aufzuzeigen, wurden diese drei religionspädagogische Modelle bzw. ökumenisch-interkulturell-interreligiöse Lernen vorgestellt.

TEIL D

DIE EINFÜHRUNG DES DIALOGISCH-INTERRELIGIÖSEN LERNENS IN SÜDKOREA

1. Die Möglichkeit der Anwendung der religionspädagogischen Ansätze an den Missionsschulen in Südkorea

Wie oben erläutert, sind die drei konzeptionellen Ansätze und die unterschiedlichen didaktischen Bemühungen angesichts der religiösen Pluralität innerhalb Deutschlands entstanden. Um die Anwendungsmöglichkeit der drei religionspädagogischen Ansätze an den Missionsschulen in Südkorea zu überprüfen, soll nun unter zwei Aspekten, nämlich einem formalen und einem didaktisch-konzeptionellen Gesichtspunkt, das interreligiöse Lernen diskutiert werden. Formaler Anlass für das dialogisch-interreligiöse Lernen ist die Notwendigkeit, eine Reform des gegenwärtigen koreanischen Bildungsplans für das Fach Religion zu formulieren. Inhaltliche Motivation für das interreligiöse Modell bzw. die konzeptionelle Dimension ist die Feststellung, dass die bisherige evangelische Konzeption des Religionsunterrichts der religiösen Situation in Südkorea nicht angemessen ist. Meine Argumentation konzentriert sich deshalb auf Religionsunterricht in multireligiösen, pluralen Kontexten. Der Kontext lässt sich beschreiben als großstädtisch und multikulturell sowohl in Seoul, als auch in Hamburg.

1.1 Formaler Aspekt

Ein deutlicher formaler Unterschied zwischen beiden Ländern bezieht sich auf die Differenzierung in der juristischen Verankerung. In Deutschland muss der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt werden.⁵⁹⁶ Damit sind Ordnung und Durchführung des Religionsunterrichts *staatliche Aufgaben*. Religionsgemeinschaften sind im Religionsunterricht also miteinander verknüpft und haben die Mitverantwortung für den

⁵⁹⁶ Nach Art. 7 Abs. 3 GG : „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Religionsunterricht. Der Religionsunterricht liegt somit in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Kirche, die in den Konkordaten und Kirchenverträgen geregelt sind.

Im Gegensatz dazu ist in Südkorea festgelegt, dass der Religionsunterricht für eine bestimmte Religion grundsätzlich nicht erlaubt ist.⁵⁹⁷ Im Grunde genommen wurde die Entstaatlichung bzw. die Trennung von Staat und Religion in Südkorea negativ als „Abwehrrecht“ verstanden, während sie in Deutschland als positives, individuelles und kooperatives „Entfaltungsrecht“ wahrgenommen wurde. Von daher wurden die notwendigen Diskussionen und die dringenden Aufgaben des interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht in den letzten Jahren nur am Rande behandelt. Von dieser negativen Interpretation von Entstaatlichung her wurde der Religionsunterricht zu Gunsten einer Neutralisierung gegenüber Einflussnahme der Religionsgemeinschaften definiert. Deshalb hat das koreanische Bildungsministerium die Lehrpläne des Religionsunterrichts religionswissenschaftlich neutral konzipiert.

Im Prinzip kann der Religionsunterricht seit dem vierten Abschnitt (31.12.1981-30.3.1987) als ordentliches Wahlfach an allen Schularten sowie an den Missionsschulen, an den nicht religiösen Privatschulen, sogar an den öffentlichen Schulen erteilt werden. Die zwei verschiedenen didaktischen Konzepte koexistieren für den Religionsunterricht, also bekenntnisorientierter konfessioneller Religionsunterricht und Religionskunde. Daher entsteht ein Spannungsfeld hinsichtlich der Zielsetzung des Religionsunterrichts zwischen der Missionsschule und dem Bildungsministerium. Hier entwickelt sich eine heftige Diskussion um eine mögliche Reform und die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts. In dieser Debatte geht es nicht nur darum, ob der Religionsunterricht an der Schule entweder religionskundlich oder konfessionell erteilt werden soll. Die beiden Ansätze, sowohl der konfessionelle als auch der religionskundliche Ansatz, stoßen heutzutage an ihre kontextuellen Grenzen in der latent spürbaren religiösen Situation und religiösen Pluralität Südkoreas .

Einerseits befindet sich der konfessionelle Religionsunterricht in der widersprüchlichen

⁵⁹⁷ Das koreanische Grundgesetz, Art. 20: „① Alle haben Anspruch auf Religionsfreiheit. ② Es gibt keine Staatsreligion. Die Religion ist vom Staat separiert“ Auf der Basis des Verfassungsrechts wird im Bildungsgesetz, im sechsten Kapitel postuliert: „Es ist grundsätzlich nicht gestattet, Religionsunterricht für eine einzige Religion zu erteilen.“ Das koreanische Bildungsgesetz im sechsten Kapitel. (Übersetzung von K.C.K.).

Situation, dass die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht ihre Religionsfreiheit eingeschränkt wahrnehmen. Andererseits bleibt der religionskundliche Modellversuch für den Religionsunterricht wegen des Widerstands der Missionsschulen ohne Realisierung nur im Rahmen der vorgegebenen Zielsetzungen des Lehrplans.

Darüber hinaus ist der konfessionelle Religionsunterricht vor dem gesellschaftlichen Postulat nach gegenseitiger Verständigung und Toleranz angesichts der religiösen Pluralität nicht ausreichend, um die religiösen Vorurteile und die Ignoranz der Schülerinnen und Schüler gegenüber anderen Religionen abzubauen. Dazu ist auch der weltanschaulich neutral orientierte Religionsunterricht nicht geeignet, der zwar die religionskundlichen Informationen vermittelt, aber nicht zur tieferen authentischen Begegnung mit den Religionen führt. Dies wirft die Frage auf, wie und mit welchen Kriterien das Bildungsministerium Südkoreas die Religionen absolut neutral bzw. objektiv im Lehrplan behandeln kann. Der religionskundlich konzipierte Lehrplan für den Religionsunterricht in Südkorea kann sich theoretisch nicht mit den existentiellen Lebensproblemen und den religiösen Fragen der Schüler auseinandersetzen.

Unter diesen Umständen, also der Asymmetrie der Zielsetzung für den Religionsunterricht zwischen dem Bildungsministerium und den Missionsschulen, sowie der negativen Auslegung von Entstaatlichung und der bildungspolitischen Situation bzw. *Gleichheitspolitik für Gymnasien* wurde der konfessionell orientierte Schulreligionsunterricht in Südkorea ohne weiteres Hinterfragen bis heute durchgeführt. Für die südkoreanische Situation kann dieser Befund zum Anlass genommen werden, nicht eine Alternative zwischen konfessionellem Religionsunterricht oder Religionskunde zu diskutieren, sondern eine neue Entwicklungsmöglichkeit des bestehenden Religionsunterrichts mit dialogisch orientiertem Religionsunterricht als interreligiöses Lernen auszuloten.

Um die drei unterschiedlichen bundesrepublikanischen Ansätze auf den südkoreanischen Kontext zu übertragen, muss die Konfessionalität des Religionsunterrichts in der Öffentlichkeit diskutiert werden: wie kann man die Schülerinnen und Schüler ohne Beschränkung ihrer religiösen Identität zum besseren Verständnis, zur religiösen Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber anderen Religionen motivieren?

Deutlich ist, dass die Religion in der Schulbildung als ordentliches Schulfach nach der Regelung anerkannt werden sollte. Es sollte klar werden, dass die Schulbildung grundsätzlich

ohne Religionsunterricht bzw. religiöse Bildung nicht vollständig sein kann. Dazu dient der Verweis auf die pädagogische Notwendigkeit des Religionsunterrichts und seine Begründung durch den Bildungsauftrag der Schule.

Im diesem Sinne hat *Folkert Doedens* drei Argumente formuliert, weshalb Religion eine konstitutive Komponente umfassender allgemeiner Bildung und das Fach Religion ein unaufgebbarer Bestandteil des Fächerkanons in den öffentlichen Schulen ist. Erstens: Religion als Element des kulturpädagogischen Auftrags der Schule, zweitens: Religion als Element des politisch-emanzipatorischen Auftrags der Schule, drittens: Religion als Element des identitätsbildenden Auftrags der Schule.

Er konstatiert: „Die allgemein bildende Schule muss im Interesse der existentiellen Daseinsvergewisserung und der Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler deshalb ein Ort der qualifizierten Begegnung und kritischen Auseinandersetzung mit den identitätsstiftenden *Schätzen* der Religionen sein.“⁵⁹⁸

In der gleichen Argumentationsfigur hat *Jürgen Lott* formuliert: „Schulische Bildung hat nicht nur die kognitive Dimension von Wissen und Fertigkeiten zu berücksichtigen, sondern auch die emotional-effektive Ebene von Erfahrung und Betroffenheit sowie die Dimension von Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. [...] Religion ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Die Thematisierung und Bearbeitung von Erfahrungen mit Religion in der Lebensgeschichte (der eigenen wie der Früherer und der Fremder) sollte deshalb auch für die Schule konstitutiv sein.“⁵⁹⁹

Somit ist die öffentliche Schule⁶⁰⁰ als ein Bildungsort für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unterschiedlicher sozialer, kultureller, weltanschaulicher und religiöser Herkunft zu verstehen. Die Schule kann hier zur Kenntnis fremder religiöser Traditionen und

⁵⁹⁸ Folkert Doedens, „*Bildung ohne Religion ist unvollständig - Religion ohne Bildung ist gefährlich*“, in: Knut Kammholz; Hans Christian Knuth(Hg.), *Solo verbo: Festschrift für Bischof Dr. Hans Christian Knuth*, Kiel, 2008, S.545.

⁵⁹⁹ Jürgen Lott. *Religion - warum und wozu in der Schule?*, Weinheim, 1992, S.517.

⁶⁰⁰ Das koreanische Schulsystem besteht aus 12 Jahrgangsstufen bzw. 6 Jahrgangsstufen Grundschule, 3 Jahrgangsstufen Mittelschule und 3 Jahrgangsstufen Höhren Schule. Im März 1951 wurde sich das alte Schulsystem, bzw. 6(Schuljahren der Grundschule)-4(Mittelschule)-3(Höhren Schule)-4(Universität) zum neuen Schulsystem bzw. 6-3-3-4 verändert. Dadurch wird die Struktur des koreanischen Schulsystem stabilisiert. Hier ergänze ich dazu einen Vergleich mit deutschen Schulsystem: Das deutsche Schulsystem ist anders als in Korea. „Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12. Es besteht aus der Beobachtungsstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6) sowie der Mittelstufe (Jahrgangsstufen 7 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufen 10 / 11 bis 12).“ Man nennt die Jahrgangsstufen 5 bis 10 als ‚*Sekundarstufe 1*‘ und die Oberstufe nennt man als ‚*Sekundarstufe 2*‘

Kulturgewohnheiten, zum Verständnis für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten verhelfen und zur Toleranz sowie zu einem friedlichen Zusammenleben in der Gesellschaft beitragen.⁶⁰¹

Meines Erachtens muss die Schulreligionspädagogik die religiöse Pluralität anerkennen und die Schülerinnen und Schüler mit ihr in pädagogisch kompetenter Weise vertraut machen. Sie braucht diesen Raum, in dem die Beheimatung in der je eigenen Überzeugungswelt gestärkt wird und zum Dialog zwischen unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Positionen befähigt. Daher wird der schulische Religionsunterricht - anders als der kirchliche Unterricht - den gesamtgesellschaftlichen Auftrag der Schule zu berücksichtigen haben. Wesentlich ist vor allem, dass der religiöse Lernbereich als eigener, ausgewiesener Lernbereich fachlich kompetent vertreten wird. Sonst besteht die Gefahr, dass die religiösen Fragen letztlich marginalisiert werden oder überhaupt verschwinden.⁶⁰²

Auch folgende Aspekte müssen in Südkorea beachtet werden: Erstens: ob das Auswahlrecht der Schüler berücksichtigt wird, die in den Gebieten wohnen, in denen *die Gleichheitspolitik für das Gymnasium* eingeführt wurde und die automatische Verteilung der Schüler nach der jeweilige Provinzregierung vorgenommen wurde. Zwar wurde die Einrichtung der Wahlfächer vom Bildungsministerium festgelegt, aber es muss überprüft werden, ob sie richtig funktionieren. Zweitens: die Ausbildung der Lehrkräfte ist wichtig, um sie für das interreligiöse Lernen zu qualifizieren. Die Lehrenden benötigen eine fachlich und pädagogisch qualifizierte Ausbildung. Drittens: notwendig ist die Veröffentlichung eines Unterrichtsbuchs mit der einheitlichen Zielorientierung des Religionsunterrichts zwischen dem Bildungsministerium und den Religionsgemeinschaften. Viertens: die Gesprächskultur für den Religionsunterricht muss gefördert werden. Um möglichst viele Religionsgemeinschaften im Religionsunterricht mitwirken zu lassen, müssen Gesprächskreise je nach Provinz eingerichtet werden.

⁶⁰¹ Vgl. Andrea Schulte, „*Religion und der Bildungsauftrag der Schule*“, in: Bertelsmann Stiftung(Hg.), *Religion und Bildung: Orte, Medien und Experten religiöser Bildung*, Gütersloh, 2008, S.38.

⁶⁰² Vgl. Johannes Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen, 1998, S.293.

1.2 Didaktisch-konzeptioneller Aspekt

Meines Erachtens sind die drei folgenden didaktischen Merkmale, die durch die Analyse der drei Ansätze des Religionsunterrichtsmodells abgeleitet werden, geeignet, um Kooperationen mit dem buddhistischen Religionsunterricht einzugehen. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern die drei Ansätze an den Missionsschulen in Südkorea anwendbar sind. Die Entwicklung der Toleranzfähigkeit im Religionsunterricht ist schwer messbar. Deshalb soll sie durch empirische Untersuchungen festgestellt werden. An dieser Stelle soll eine pädagogische Perspektive, in der Fragen nach Möglichkeiten gemeinsamen Lernens, Fragen nach einer angemessenen Didaktik und nach bewährten Methoden gestellt werden. „Methoden sind also keine Zwecke an sich. Sie stehen der Stoffvermittlung zur Verfügung und dienen der Optimierung von Lernprozessen. Sie stellen als Inbegriff der Vollzugsformen von Lernprozessen Beziehungen her zwischen den am Lernprozess beteiligten Subjekten und dem Inhalt-Ziel-Zusammenhang.“⁶⁰³

1.2.1 Lebensweltlich- und Schülerorientierter Religionsunterricht

Lernen ist eine aktive Tätigkeit des lernenden Subjektes, die von außen nicht direkt, sondern immer nur indirekt beeinflusst werden kann. Lernen als Selbstorganisation fordert stattdessen dazu auf, für interreligiöses Lernen das Bildungsziel religiöser Selbstständigkeit anzustreben.⁶⁰⁴ Von daher ist das religiöse Lernen meines Erachtens als ein individueller, eigenständiger Prozess anzusehen, der von außen nicht direkt gesteuert, wohl aber angeregt, gefördert und organisiert werden kann.

Die Inhalte und Themen des Religionsunterrichts sollten in Orientierung an lebensweltliche Erfahrungen und Probleme der Schülerinnen und Schüler ausgewählt bzw. auf sie bezogen sein. Der Unterricht wird so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihre eigene Perspektive einzubringen und individuelle Lernwege

⁶⁰³ Peter Schreiner; Ursula Sieg; Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen : eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt, 2005, S.556-557.

⁶⁰⁴ Vgl. Peter Schreiner, *Handbuch Interreligiöses Lernen*, a.a.O., S.367.

einzuschlagen.⁶⁰⁵ Daher kann alles der Inhalt des interreligiösen Lernens sein, was Glaubensinhalt und Lebensäußerung von Religionen impliziert.⁶⁰⁶

Ursula Sieg hat folgende wesentliche Inhaltspunkte postuliert: „(1) Analysefähigkeiten und Wissen bezüglich des gesellschaftlichen Kontextes, in dem die Religionen - in ihren Inhalten wie auch als Personen oder Institutionen - einander begegnen und in Lernprozesse treten. (2) Sozial- und Kommunikationskompetenz: Dialogregeln, Konfliktbearbeitung, Selbstreflexion, Abbau von Vorurteilen. (3) Reflexion von Erfahrungen im Dialog, Wahrnehmung von Veränderungsprozessen.“⁶⁰⁷

So werden jeweils eigene Glaubenstraditionen im Bildungsplan erarbeitet und didaktisch vermittelt. Auf dieser Basis müssen vor allem die Bewertungen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen beiden Religionen erkannt und diskutiert werden.⁶⁰⁸ So werden die vorhandenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Themen und Inhalten des interreligiösen Lernens.

Die Verknüpfung von Lebenswelt und religiöser Tradition kann demnach auf zweierlei Weise geschehen: entweder wird anhand kultureller Texte von den beiden religiösen Traditionen ausgegangen und daraufhin eine Brücke zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gebaut, oder lebensweltliche Erfahrungen werden erarbeitet und mit Hilfe religiöser Traditionen gedeutet.⁶⁰⁹ Im diesem Sinne ist interreligiöses Lernen seinem inneren Anspruch nach schülerorientiertes Lernen. Die Jugendlichen bestimmen im Religionsunterricht selbst ihren Lernprozess, ihre Themen sowie ihre soziale und gesellschaftliche Problematik. Lehrerinnen und Lehrer können sie moderieren und für ihre Vertiefung Material bereitstellen.⁶¹⁰

In diesem Sinne hat *Karl Ernst Nipkow* über die Notwendigkeit der didaktischen Bemühungen folgendes formuliert: „Die Religionspädagogik, genauer gesagt, die einzelnen

⁶⁰⁵ Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, a.a.O., S.16.

⁶⁰⁶ Vgl. Peter Schreiner, *Handbuch Interreligiöses Lernen*, a.a.O., S.381.

⁶⁰⁷ Peter Schreiner, *Handbuch Interreligiöses Lernen*, a.a.O., S.383.

⁶⁰⁸ „Aber wenn es tatsächlich zwei Religionen gibt, bei denen die Gemeinsamkeiten die Unterschiede überwiegen, dann, so glaube ich, sind es Buddhismus und Christentum. Genau das macht den Dialog zwischen beiden so schwierig und gleichzeitig so lohnend.“ Hier zitiere ich aus der Quelle: Paul F. Knitter, *Ohne Buddha wäre ich kein Christ - aus dem Englischen von Gerlinde Baumann*, Freiburg, 2012, S. 31.

Vgl. Panikkar, Raimundo. *Der neue religiöse Weg : im Dialog der Religionen leben*. München : Kösel, 1990. S. 151-157. Vgl. Ulrich Dehn. *Den Buddhismus verstehen : Versuche eines Christen*, Frankfurt am Main, 2004.

⁶⁰⁹ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.115.

⁶¹⁰ Vgl. Folkert Rickers. *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, a.a.O., S.127.

Lehrenden sollten viel Zeit verwenden, um ihre Lerngruppe sich äußern zu lassen, so dass deutlich wird, wie die Schüler und Schülerinnen selbst religiös denken und urteilen. Einfühlsame und religiös aufrichtige Religionslehrer und - lehrerinnen vermögen eine Atmosphäre des angstfreien Vertrauens zu schaffen, ein Unterrichtsklima, in dem sich jeder äußert und nicht meint, sich zu blamieren.“⁶¹¹

Durch den lebensweltlich-erfahrungsorientierten Fokus soll der Schülorientierung gedient werden. Dieser Fokus wird durch das interkulturelle und interreligiöse Lernen und die Perspektive auf Situationen sozioökonomischer Ausgrenzung konkretisiert.⁶¹² Also können sich die Themen des Religionsunterrichts auf soziale und politische Brennpunkte und Konflikte sowie „Religiöse Konflikte in Südkorea“ beziehen. Im Mittelpunkt des Verhältnisses zwischen evangelischem Christentum und dem Buddhismus können die folgenden Themen stehen: Menschenwürde, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Religionsfreiheit, soziale Verpflichtung des Eigentums, Rassismus, soziale Gerechtigkeit, Armut, Demokratie, Krieg und Frieden, Bewahrung der Schöpfung, Atomkraft, Gentechnik usw. .

Die Schülerinnen und Schüler sollen die religiösen Konflikte zwischen den beiden Religionen bzw. die religiöse Intoleranz in Geschichte und Gegenwart in Südkorea ernsthaft wahrnehmen und Versuche zu ihrer Lösung einschätzen können. Gleichzeitig sollen sie ihre gegenseitige kulturelle Befruchtung und kooperative Zusammenarbeit für die soziale Gerechtigkeit wahrnehmen. Folglich schließt der lebensweltlich-schülerorientierte Religionsunterricht ein, den Unterricht nicht nur wissenschaftlich distanziert zu gestalten, sondern auch eine existentielle Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu ermöglichen.⁶¹³

1.2.2 Dialog und Perspektivenwechsel

Die umfassende Aufgabe, auf eine neue Aufgeschlossenheit im Zusammenleben in einer religiös pluralistischen Gesellschaft hinzuwirken, erfordert eine curriculare Reflexion der Themengebiete für den Religionsunterricht. Nach dem Motto „kennen und verstehen“, muss die religiöse Bildung im alternativen Modell didaktisch umgesetzt werden. Einerseits ist

⁶¹¹ Karl Ernst Nipkow. *Brücken zwischen Pädagogik und Theologie*, Gütersloh, 2001, S.72.

⁶¹² Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.123.

⁶¹³ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.203.

„Kennen“: grundlegende Informationen über andere Religionen zu vermitteln. Andererseits bedeutet „Verstehen“: die unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Erfahrungen und Meinungen anzuerkennen. Für besseres Verstehen ist der Dialog unerlässlich. Als methodische Grundstruktur dieses interreligiösen Lernens ist der Dialog zu nennen, wie er im dialogischen Konzept des Hamburger Modells konzipiert ist. Nach *Wolfram Weiße* geht es um einen Dialog, in dem sich Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen, stark ausgeprägten religiösen und weltanschaulichen Hintergründen einbringen, und auch eigene Positionen entwickeln können. Er konstatiert:

„Im Religionsunterricht kann in besonderer Form eingeübt werden, dass kulturelle und religiöse Differenz nicht zu einem Abgrenzungsmechanismus führen muss, sondern dass die wechselseitige Wahrnehmung je unterschiedlicher Hintergründe auch für die Formulierung der eigenen Position möglich ist, damit aber nicht Vorrechte und Ausgrenzung verbunden sind. Damit kann der Religionsunterricht ein Erfahrungsfeld darstellen, das für die weitere Biographie von Schülerinnen und Schülern einen Anhaltspunkt dafür bietet, dass ohne Angst, Selbstabgrenzung und Ausgrenzung Anderer die je eigenen Überzeugungen vertreten und ausgelebt werden können und gleichzeitig Respekt vor Auffassungen, Positionen und Lebensweisen anderer Menschen mitsamt ihrer Religion, ihrer Weltanschauung und ihrer Kultur möglich ist.“⁶¹⁴

Aus diesem Ansatz des Hamburger Modells kann ein pädagogisches Prinzip für den alternativen Religionsunterricht in Südkorea abgeleitet werden, in dem die Schülerinnen und Schüler sich mit den unterschiedlichen Voraussetzungen auf eine Auseinandersetzung mit Religion einlassen und dabei die eigene Position vertiefen oder verändern können. Im dialogischen Religionsunterricht wird die multireligiöse Zusammensetzung der Schülerschaft als Chance für Austausch und Begegnung gesehen.⁶¹⁵ Insbesondere ist es im Verhältnis zwischen Christentum und Buddhismus erforderlich, die verbleibenden Differenzen zu respektieren. Weil das interreligiöse Lernen nur möglich ist im Bewusstsein und in der Akzeptanz von Differenz. Aus diesem Grund müssen die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Lerngruppen eingeordnet werden. Um kulturelle und religiöse Differenz im Unterricht bearbeiten zu können, ist die Kompetenz des Perspektivenwechsels unabdingbar.

⁶¹⁴ Wolfram Weiße, „*Religionsunterricht für alle: Integration statt Separation. Das Hamburger Modell*“, URL:<https://heimatkunde.boell.de/2009/11/18/religionsunterricht-fuer-alle-integration-statt-separation-das-hamburger-modell>

⁶¹⁵ Vgl. Peter Schreiner, *Handbuch Interreligiöses Lernen*, a.a.O., S.558.

Das interreligiöse Lernen funktioniert auf zwei Ebenen. Zum einen lernen die Schülerinnen und Schüler wichtige Traditionen aus dem christlichen Glauben kennen. Und sie lernen gleichzeitig, was diese Traditionen für die Lebensbezüge der Menschen leisten. Zum anderen werden den Schülerinnen und Schülern wichtige Traditionen aus dem buddhistischen Glauben vermittelt. Und sie erleben die Parallelen der eigenen Religiösität zum Buddhismus. Dadurch können sie die Relativität der Wahrheit und die Notwendigkeit der wechselseitigen Toleranz erkennen.

1.2.3 Lehrkraftwechsel, Team Teaching in Ü bereinstimmung mit dem Lehrplan

Neben der Frage der Motivation zum interreligiösen Lernen stellt sich aber auch das Problem, wie die einzelnen Religionen ihr eigenes religiöses Lernen verstehen und ob ihre unterschiedlichen pädagogischen Ansätze koordiniert werden können. Es sind also bei jeder einzelnen Religion Anknüpfungspunkte zu suchen, die den interreligiösen Lernprozess stimulieren können.⁶¹⁶

Es werden nun zwei Möglichkeiten des interreligiösen Lernens im Rahmen der christlichen Religionspädagogik bzw. in den christlichen Missionsschulen für die Kooperation mit buddhistischem Religionsunterricht präsentiert. Zum einen gibt es die Möglichkeit im südkoreanischen Kontext einen planmäßigen Lehreraustausch einzuführen, z.B. für bestimmte Unterrichtseinheiten oder auf der Grundlage eines transparenten Zeitrhythmus. Der optionale Kooperationsvertrag lässt bewusst offen, in welchem Rhythmus gewechselt werden soll. Die beteiligten Lehrkräfte der beiden Religionen tragen gemeinsam die Verantwortung und bilden ein Team. Die möglichen Formen des Lehrerwechsels müssen im südkoreanischen Kontext umgesetzt werden. Der Form nach lassen sich die verschiedenen Kooperationen zwischen dem Buddhismus und dem evangelischen Christentum wie folgt realisieren:⁶¹⁷

- Lehrkräftekooperation in konfessionell getrennten Schulklassen
- Wechsel zwischen konfessionell differenzierten und durchmischten Lerngruppen
- Konfessionell gemischte Lerngruppe bzw. Klassenverband mit und ohne Lehrer- bzw.

⁶¹⁶ Vgl. Fokert Rickers, *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, a.a.O., S.9.

⁶¹⁷ Vgl. Lucas Graßal, *Wie Religion(en) lehren?*, a.a.O., S.64.

Lehrerinnentausch

- Team-teaching in konfessionell gemischten Lerngruppen bzw. Klassen.

Zum anderen kann es auch hilfreich sein, wenn die Pastoren oder die buddhistischen Mönche als authentische Vertreterinnen und Vertreter den Religionsunterricht mitgestalten können. Dadurch kann sich die interreligiöse Gesprächskultur unter den örtlichen Religionsgemeinschaften ausbreiten. Wie beim GIR (*Gespächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg*)⁶¹⁸ im Hamburger Modell, das eine große Rolle als wichtiger Gesprächspartner im öffentlichen Diskurs über den Beitrag der Schule zur religiösen Bildung spielt, ist ein Kommunikationsgremium unabdingbar.

Aber beim kooperativen Unterricht sollen die unterschiedlichen religiösen Kompetenzen nicht nur durch die Einladung von Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Religionen repräsentiert werden, sondern verlässlich und kontinuierlich im Unterricht verankert sein, um die Nachhaltigkeit und den Effekt des interreligiösen Lernens zu sichern.⁶¹⁹ Durch die gelegentliche Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen und dem Besuch von fremden Kultstätten (Synagogen, Moscheen, buddhistische Tempel, Kirchen) ist der Anspruch interreligiösen Lernens noch nicht erfüllt.⁶²⁰

Dazu erscheint auch wichtig: „Wenn Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung kaum Fragen interkultureller Pädagogik begegnen, dann ist es unzureichend, ihnen interkulturell qualifizierte Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen, ohne sie zugleich fortzubilden.

【...】 Die Veränderung der Schule hin zu einem interkulturellen Lernort verlangt nach interkultureller Lehrerfortbildung, die ganz wesentlich eine darauf abzielende Veränderung der Einstellung der Lernwerkstatt als produktorientierte Lehrer fördert.“⁶²¹

Es ist meines Erachtens eine relevante Aufgabe der christlichen Religionspädagogik, über die gemeinsamen Bezugspunkte bzw. die Kernpunkte oder die Unterschiede der beiden Religionen zu diskutieren. Die Folge dieser Religionspädagogik ist, dass man sich von

⁶¹⁸ Vgl. In dieser Arbeit S.144-145.

⁶¹⁹ Vgl. Eckart Gottwald, *Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Münster, 2003, S.103-104.

⁶²⁰ Vgl. Folkert Rickers, *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, a.a.O., S.127.

⁶²¹ Folkert Doedens, „Hamburger Kulturen- Atelier - eine Lernwerkstatt zum interkulturellen und interreligiösen Lernen“, in: Johannes Lähnemann, *Interreligiöse Erziehung 2000 : die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung* ; Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997, Hamburg, 1998, S.319.

Vorurteilen über andere Religionen und dem Bewusstsein der Diskrimination befreien kann. Für diese interreligiöse Kooperation zwischen Christentum und Buddhismus im Religionsunterricht müssen die didaktischen Erläuterungen in der Praxis weiter vertieft werden.

2. Fazit

Zunächst weist LER eine konzeptionelle Gemeinsamkeit mit dem neutralen religionskundlichen Ansatz auf, den das koreanische Bildungsministerium konzipiert hat. Daneben ist das konfessionell-kooperative Modell aus Baden-Württemberg auch in Südkorea anwendbar bei einem Konsens von Schulleitung, Eltern, Lehrern und Schülern. Aus meiner Sicht kann das Hamburger Modell als ein positiver Schritt in die multikulturell geprägten Lebenskontexte interpretiert werden. Das Hamburger Religionsunterrichtsmodell resultiert aus den besonderen gesellschaftlichen und schulischen Kontexten in Hamburg. Daher liegt nun mein besonderes Interesse auf dem Hamburger Modell, speziell was das Verhältnis zwischen dem Buddhismus und dem evangelischen Christentum betrifft.

Die didaktischen Konzeptionen des Hamburger Modells könnten an der Missionsschule in Südkorea schrittweise praktiziert werden. Aber die Realisierung eines interreligiös strukturierten Schulunterrichts sollte nicht übereilt eingeführt werden. Allerdings ist das interreligiöse Lernen zunächst eine gute plausible Idee. Aber ihre Realisierung ist bestimmten Bedingungen unterworfen. Dies alles erfordert einen langen Atem. Das bedeutet: Die religionsdidaktischen Bemühungen und der interreligiöse Dialog sollten in regionaler Spezifizierung unter den schulischen Bedingungen in Südkorea schrittweise eingeführt werden. Kritisiert werden muss der konfessionelle Religionsunterricht, der nicht nur über Religion informiert, sondern in eine bestimmte Religionsgemeinschaft einführen will. Die interreligiöse Erziehung in Südkorea sollte über konfessionelle Grenzen hinweg als eine pädagogische Notwendigkeit wahrgenommen werden.

Auf dieser Basis muss der Unterrichtsinhalt selbstverständlich mit der religiös-kulturellen Situation in Südkorea abgeglichen und nach den Interessen der Schüler strukturiert werden. Beispielsweise können der Islam und das Judentum den Schülerinnen und Schülern in Korea als fremde Religionen präsentiert werden. Das heißt, dass fast keine Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Verständnis des Islams oder des Judentums formulieren können. Es ist

tatsächlich kaum zu erwarten, dass bei den Schülerinnen und Schülern differenzierte Kenntnisse zum Islam oder zum Judentum vorhanden sind. Die koreanische Gesellschaft ist traditionell von dem konfuzianistischen und dem buddhistischen Einfluss geprägt.

TEIL E. SCHLUSS.

1. Zusammenfassung

Im Kontext des religiösen Konflikts in Südkorea entstand die Idee zu dieser Untersuchung. Meine Vision ist, einen Beitrag zu leisten, wie man diesen Konflikt mit religionspädagogischen Erkenntnissen minimieren kann. Ferner geht es um die Frage, wie die Religionspädagogik angesichts der religiösen Pluralität funktionieren kann. In dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass die aktuelle Problematik des religiösen Konflikts in der Rolle der Religionspädagogik im Kontext der religiösen Pluralität adaptiert werden kann. Im Rahmen der christlichen Schulreligionspädagogik habe ich untersucht, mit welchem Ziel, mit welchem Inhalt und mit welchen Methoden der Religionsunterricht an den Schulen erteilt werden soll.

Die südkoreanische religiöse Situation kann durch die Koexistenz der vererbten traditionellen Religionen (z.B. Konfuzianismus, Buddhismus sowie Cheondogyo) und der überlieferten Religionen (z.B. evangelisches Christentum, Katholizismus und Islam) als pluralistisch charakterisiert werden. Hinzu kommen erhebliche Anteile Konfessionsloser und Atheisten. Religiöse Vielfalt ist Teil heutiger Lebenswirklichkeit in Südkorea. Sie erscheint meines Erachtens mit einem doppelten Gesicht. In der Außenperspektive sieht sie harmonisch aus, so als ob sich die verschiedenen Religionen respektvoll und friedlich zueinander verhalten. Aus der inneren Sicht jedoch lassen sich vielschichtige Spannungen zwischen den Religionen erkennen. Dies hängt damit zusammen, wie die Religionen sich zueinander verhalten. In der Geschichte Koreas haben die Religionen in sozialen Aufgaben (z.B. Unabhängigkeitsbewegung gegen Japan, Demokratisierungsbewegung gegen Diktatur, Umweltschutz, sowie die Wiedervereinigung Koreas) zusammengearbeitet und sich gegenseitig positiv beeinflusst. Im Gegensatz dazu sind die religiösen Konflikte sowohl in der politisch geprägten als auch in der privaten Gesellschaft seit Ende des 20. Jahrhunderts entstanden. Diese Konflikte haben sich zwar nicht intensiviert, aber sie wurden im Lauf der Zeit vielfältig und haben sich verschärft. In dieser Studie untersuchte ich den wesentlichen

Grund für den religiösen Konflikt zwischen Buddhismus und evangelischem Christentum unter religionssozialwissenschaftlichen und theologischen Aspekten. Die Gründe der religiösen Konflikte wurden aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Aus der Perspektive des evangelischen Christentums liegt der Hauptgrund dafür in der fundamentalistischen Theologie bzw. in einer extrem konservativen Tendenz der Kirchen. Im evangelischen Christentum wird aus meiner Sicht die religiöse Pluralität eher als ein Hindernis der Missionierung denn als eine Bereicherung wahrgenommen. Wie *Kyoung-Jae Kim* erläutert, befindet sich das evangelische Christentum auf dem Weg der dogmatischen Verhärtung.⁶²² Dieser Überblick über die religiöse Situation Südkoreas zeigt deutlich, dass die religiöse Toleranz, Aufgeschlossenheit und Anerkennung gegenüber anderen Religionen für das Zusammenleben unabdingbar ist. Darüber hinaus habe ich die pädagogische Notwendigkeit des Religionsunterrichts in der Schulbildung festgestellt. Wie *Folkert Doedens* und *Jürgen Lott* konstatierten, ist Religion eine konstitutive Komponente umfassender allgemeiner Bildung und das Fach Religion ein unaufgebbare Bestandteil des Fächerkanons in den öffentlichen Schulen.

Aus diesem Verständnis ergeben sich zwei wichtige Aufgaben: zum einen ist die aktuelle Situation des Schulreligionsunterrichts in Südkorea kritisch zu analysieren, zum anderen sind die neuen religionspädagogischen Impulse außerhalb Südkoreas vergleichend heranzuziehen. In der ersten Aufgabe geht es um die Frage, wie und mit welcher strukturellen Form der Religionsunterricht sich angesichts der religiösen Pluralität bis heute entwickelt hat. Hinter der zweiten Aufgabe steckt das Problem: die Schulen stehen in Südkorea vor der Herausforderung, eine mögliche Reform und die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts bzw. alternative Konzepte des Religionsunterrichts zu prüfen und zu realisieren. Diese Studie hat beide Richtungen bearbeitet.

Hinsichtlich der ersten Aufgabe wurde im zweiten Teil dieser Arbeit aufgezeigt, wie die staatlichen Lehrpläne des Religionsunterrichts und deren Inhalte von dem ersten bis zum siebten Lehrplan verändert wurden. Tatsächlich wurde und wird der Religionsunterricht konfessionell nur in den Missionsschulen erteilt. Die Diskussionen verliefen in den zurückliegenden Jahren zwischen einem konfessionellen und einem religionskundlichen Konzept. Hier werden die *Konfessionalität* und die *Neutralität* des Religionsunterrichts als

⁶²² Vgl. in dieser Arbeit. S.48.

wesentliche Komponenten angesehen. Diese beiden Punkte beziehen sich auf die Asymmetrie der Zielsetzung für den Religionsunterricht zwischen den Missionsschulen und dem Bildungsministerium. Es lohnt sich in diesem Kontext für Südkorea, einen neuen Weg zu finden. Es ist klar, dass es im Schulreligionsunterricht in Südkorea nicht mehr so sehr darum gehen kann, eine bestimmte religiöse Botschaft zu vermitteln, sondern vielmehr darum, die Suchprozesse der Schülerinnen und Schüler im Kontext der religiösen Pluralität hilfreich zu begleiten. Dies bedeutet, dass die religiöse Pluralität im Religionsunterricht ernst genommen wird und sie im Sinne einer Aufgabe und Herausforderung des Religionsunterrichts fokussiert wird. Darüber hinaus erfordert die religiöse Pluralität ein Einübungsfeld, in dem die Schüler die religiöse Vielfalt selber mit Toleranz voneinander erleben. Denn die Erziehung zur Toleranz beginnt schon mit dem Schulbeginn. In der Zukunft soll für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher religiös-kultureller Prägung ein integrierender Schulreligionsunterricht genau so obligatorisch sein wie für andere Schulfächer.

Für einen religiösen, pluralitätsfähigen Religionsunterricht spielt das Kennenlernen und das Verstehen von anderen Mitschülern eine große Rolle. Die grundlegenden Informationen über andere Religionen, die tolerante Offenheit und die Dialogfähigkeit werden als wesentlich angesehen. Sie wurden durch den Vergleich mit den bundesrepublikanischen drei Ansätzen, LER, KRU, Hamburger Modell aus dem religionspädagogischen Aspekt ausführlich erläutert. Als alternatives Konzept wird das interreligiöse Lernen beschrieben. Die kontextuellen Hintergründe für die Notwendigkeit des interreligiösen Lernens sind wie folgt.⁶²³ (1) die Schüler sollen von den anderen Schülern durch eine intensive Verständigung miteinander lernen. Denn die Schule ist zu verstehen als ein Bildungsort für Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer, kultureller, weltanschaulicher und religiöser Herkunft. (2) die veränderte gesellschaftliche Situation bzw. der Zuwachs der Migration machen das interreligiöse Lernen unerlässlich. (3) als gesellschaftliche Aufgabe sollte der Religionsunterricht zu einem möglichst konfliktfreien Zusammenleben beitragen. In diesem Sinne ist Religionspädagogik eine Praxistheorie.

Um die neuen religionspädagogischen Impulse aufzuzeigen, wird Deutschland als Beispiel herangezogen. Zwar ist die religiöse Situation in Deutschland etwas anders als in

⁶²³ Vgl. in dieser Arbeit. S. 97-98.

Südkorea. Aber die religiöse Pluralität und Modernisierung sind identische Komponenten. Wie oben erläutert wurde, geht es in der koreanischen religiösen Situation um die friedliche Koexistenz zwischen herkömmlichen Religionen - und damit einer kulturellen Tradition von ca. 2000 Jahren - und der christlichen Religion. Im Gegenzug geht es in der religiösen Situation in Deutschland darum, wie man in einem traditionell christlichen Land mit einer wachsenden Anzahl von nicht christlichen Mitbürgern und insbesondere von Muslimen umgehen soll. Auffällig ist, dass die religiöse Kluft zwischen West- und Ostdeutschland als ein zukünftiges mögliches Vorbild für ein wiedervereinigtes Land Korea gelten kann. In beiden Ländern ist und bleibt Religion eine wichtige Dimension menschlichen Lebens und gesellschaftlichen Zusammenlebens. Daneben wird klar, dass das Christentum in Deutschland sich mehr als in Südkorea auf dem Säkularisierungsprozess befindet. In der Zeitung *Welt* wurde konstatiert: „In 20 Jahren werden weniger als 50 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen einer der beiden großen Kirchen angehören. Derzeit sind es rund 60 Prozent, nämlich 23 Millionen Protestanten und 24 Millionen Katholiken, deren Gesamtzahl alljährlich um rund 500.000 sinkt, und zwar hauptsächlich durch Todesfälle.“⁶²⁴

Maria Jepsen hat dieses so formuliert: „Je stärker sich die Religion - dann auch die Religiosität oder als Spiritualität bezeichnet - individualisiert und pluralisiert, desto weniger kann ein didaktischer Zugang zu Kindern und Jugendlichen von der geprägten Sprache kirchlicher und dogmatischer Tradition ausgehen.“⁶²⁵ Damit hängt eng zusammen, dass die Bedeutung der religiösen Erziehung sowohl in der Familie als auch in den Religionsgemeinschaften abnimmt. Dementsprechend wächst die Bedeutung des Religionsunterrichts an den Schulen. Dies ist ein gemeinsames Phänomen in beiden Ländern. Von daher kann und soll der Schulreligionsunterricht insbesondere für Kinder und Jugendliche bedeutsam sein. Trotz dieses kontextuellen Unterschiedes haben sich die religionspädagogischen Bemühungen angesichts der multikulturellen und multireligiösen Lebenszusammenhänge nach einer entsprechenden einleuchtenden Didaktik in beiden Ländern entwickelt. In Südkorea koexistieren das konfessionelle und das religionskundliche Konzept. Dem gegenüber gibt es in Deutschland dazu die didaktischen Bemühungen für das

⁶²⁴ In der Zeitung *Welt*. „*Christen in Deutschland werden zur Minderheit*“. am 06.09.2013 URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article119742216/Christen-in-Deutschland-werden-zur-Minderheit.html>

⁶²⁵ Maria Jepsen, „*Dialog - Religion - Bildung*“, in: Wolfram Weiße, Folkert Doedens(Hg.), *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt : religionspädagogische Ansätze in Hamburg*, Hamburg, 2000, S.15.

ökumenische, interkulturelle und interreligiöse Lernen. In der Tat wurden sie in Deutschland ausführlicher diskutiert.

In den meisten Bundesländern findet Religionsunterricht in seiner grundgesetzlich abgesicherten Form als konfessionell ausgerichteter christlicher Religionsunterricht statt. Es gibt noch andere Ansätze, wie der Religionsunterricht anders erteilt werden kann. In dieser Arbeit wurden die drei repräsentativen Ansätze in Deutschland dargestellt, LER, KRU, das Hamburger Modell.

Das Charakteristikum von LER ist der Anspruch der Neutralität. Konfessionalität erweist sich dagegen als Kernpunkt des konfessionell-kooperativen Ansatzes in Baden-Württemberg. Demgegenüber ist die dialogische Schülerorientierung ein wesentliches Element im Hamburger Modell.⁶²⁶ Durch den Vergleich ist ersichtlich, dass eine konzeptionelle Gemeinsamkeit zwischen dem koreanischen Lehrplan des Religionsunterrichts und LER besteht. Die beiden Modellversuche sind charakterisiert durch die Neutralität des Religionsunterrichts und weisen keine Verbindung mit den Religionsgemeinschaften auf. Tatsächlich wurde über ökumenische und interreligiöse Ansätze für den Schulreligionsunterricht in Südkorea noch nicht ernsthaft diskutiert.

Trotz der großen Unterschiede zwischen beiden Ländern hinsichtlich des Religionsunterrichts und seines juristischen Hintergrundes des Schulwesens, der religiös-gesellschaftlichen Situation sowie der Schülerschaft wurde der Grundgegensatz - die *Konfessionalität* und die *Neutralität* - auch in Deutschland diskutiert. Darüber hinaus wurden die Themen „Identität und Verständigung“ und „Dialog und Toleranz“ in die Diskussion eingebracht. Diese Diskussionen um das interreligiöse Lernen - „Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung“⁶²⁷ und „wie man das Andere verstehen kann bzw. wie man das Andere in seiner Andersheit anerkennen kann“ - sind auch für die koreanischen Missionsschulen notwendig.

Von den dargestellten Ansätzen werden drei religionspädagogische Merkmale unter Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Buddhismus und evangelischem Christentum präsentiert: (1) Lebensweltlich- und schülerorientierter Religionsunterricht, (2) Dialog und

⁶²⁶ Vgl. in dieser Arbeit. S.158.

⁶²⁷ Johannes Lähnemann, *Interreligiöse Erziehung 2000*, a.a.O., S.334.

Perspektivenwechsel, (3) Lehrkraftwechsel, Team Teaching in Ü bereinstimmung mit dem Lehrplan. In LER wird der erste und der zweite Aspekt unterstrichen. Daneben wird der dritte Aspekt in KRU besonders hervorgehoben. Im Hamburger Modell wird der zweite Aspekt einschließlich mit den beiden anderen akzentuiert. Die drei Aspekte müssen im konkreten Kontext in Südkorea durch die Auseinandersetzung mit Lehrerschaft, Theoretikern und Schülern übertragen werden.

Heute wird religiöse Bildung in der Schule immer wichtiger - für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für religiöse Urteilsfähigkeit, für Sinnfindung und Orientierung in der Welt sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz. Daher soll die christliche Religionspädagogik bzw. das religiöse Lernen in der Situation der religiösen Konflikte bzw. angesichts der religiösen Pluralität grundsätzlich zu einem besseren Verständnis des eigenen Glaubens beitragen und zu mehr Respekt gegenüber Menschen anderen Glaubens. Ich betone die Notwendigkeit, in der Schule ein Wissen über die Religionen mit ihren vielfältigen Erscheinungs- und Ideenwelten als kulturell maßgebliche sowie identitäts- und gemeinschaftsstiftende Bestimmungsfaktoren in unserer Gesellschaft zu vermitteln. Aufgrund dieser Einsichten erscheint es mir notwendig, das Ziel des Religionsunterrichts und die Rolle der Schulreligionspädagogik als Friedenserziehung angesichts der religiösen Konflikte in Südkorea neu wahrzunehmen.

2. Die weiteren Aufgaben und Ausblicke

- Diese Untersuchung kann als ein religionspädagogischer Versuch für den Aufbau der theoretischen Überlegungen und daraus resultierende mögliche Diskussionen zum interreligiösen Lernen im Kontext Südkoreas bezeichnet werden. Von daher sollte eine weitere empirische Studie folgen, um die vorgeschlagenen didaktischen Prinzipien - (1) Lebensweltlich- und schülerorientierter Religionsunterricht (2) Dialog und Perspektivenwechsel (3) Lehrkraftwechsel, Team Teaching in Ü bereinstimmung mit dem Lehrplan - anzuwenden. Denn diese Untersuchung ist bisher nur theoretisch durchgeführt worden. Durch die weitere empirische Untersuchung müssten die religiöse Identität der Schülerinnen und Schüler, ihre Vorstellungen, Vorkenntnisse, Interesse an Religionen und ihre lebensweltlichen Fragen und Probleme sowie die genaue Situation der Missionsschulen hinsichtlich des Religionsunterrichts geklärt werden. Auf dieser Basis muss in Zukunft der

konkrete Lehrplan für das Verhältnis zwischen Christentum und Buddhismus aber auch das Verhältnis zu anderen Religionen konzipiert werden. Die Entwicklung der Toleranzfähigkeit im Religionsunterricht ist schwer messbar. Deshalb soll das Resultat und die Effektivität des interreligiösen Lernens durch empirische Untersuchungen ständig beobachtet werden.

- Die Differenzen zwischen den Religionen folgen der Notwendigkeit eines eigenständigen Konzepts, das den Umgang mit diesen Differenzen ermöglicht. Denn Verständigung hat mit Verstehen zu tun. Der philosophische Hintergrund der Hermeneutik muss in der weiteren Untersuchung behandelt werden.
- Die Konsequenzen des schulischen Religionsunterrichts für die juristische und politische Bestimmung des Verhältnisses von Staat und Religionsgemeinschaften in Südkorea müssen intensiver untersucht werden. Bis heute wurde die Entstaatlichung bzw. die Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften in Südkorea negativ interpretiert. Die Auslegung von Religionsfreiheit muss in einer weiteren Untersuchung, speziell aus der juristischen Perspektive behandelt werden.
- Um das interreligiöse Lernen zu realisieren, ist eine entsprechende Ausbildung der Lehrerschaft wichtig. Für die Umsetzung des Dialogs im Religionsunterricht spielt die Persönlichkeit des Lehrers eine zentrale Rolle. Die Ausbildung der Lehrkräfte soll im Zeichen des interreligiösen Dialogs neu bestimmt und strukturiert werden.
- Der Religionsunterricht wird heute konfessionell in den jeweiligen Religionsgemeinschaften durchgeführt. Für die kirchliche Religionspädagogik muss das Konzept des interreligiösen Lernens weiter in der kirchlichen Gemeinde diskutiert werden. Zur Kommunikation mit anderen Religionsgemeinschaften sollten Diskussionsgremien gebildet werden. Die interreligiöse Gesprächskultur wird so von den örtlichen Religionsgemeinschaften ausgehen.

Literaturverzeichnis

A. Koreanische Quellen

Bae, Deok-Man. in: Kim, Heung-Su; Seo, Jeong-Min. *Hanguk Gidokgyosa Tamgu*- Eine Untersuchung zur Geschichte des koreanischen Christentums ,Seoul, 2011, S.218.

Choi, In-Sick. *Dawonjuui Sidaewi Gyohoewa Shinhak* - Die Kirche und die Theologie im Zeitalter des Pluralismus, Seoul, 1996, S.233.

Gyoyukbu. *Cho Jung Godeunghakgyo Gukgasujunui Gyoyukgwajeong Gijun Chongnon* - Richtlinien für die Lehrpläne der Grund-, Mittel- und Höherenschulen, Seoul, 1999, S. 266-284,316,322-324,328.

Gyoyuk Gwahak Gisulbu. (Ministerium für Pädagogik, Wissenschaft und Technik), *Godeunghakgyo Gyoyukgwajeong Haeseol* - Erläuterungen zum Lehrplan für den Religionsunterricht, Seoul, 2009, S.104-105,107-111,134,139-140.

Gyoyuk Injeok Jawonbu. *Godeunghakgyo Gyoyukgwajeong Haeseol* - Erläuterungen zum Lehrplan für den Religionsunterricht, Seoul, 2000, S.110-111,127,128.

Ham, Jong-Gyu. *Hanguk Gyoyuk Gwajeong Byeoncheonsa Yeongu Joseonjo Malbuteo Je7cha Gyoyuk Gwajeong Kaji*. - Die geschichtlichen Veränderungen der Lehrpläne vom Ende der Joseon Dynastie bis zum siebten Lehrplan, Seoul, 2004, S.171-172,266,273-274,300,304-306,310-331,390-391.

Hanguk Gidokgyo Yeoksa Yeonguso. *Hangukgidokgyoui Yeoksa* - Die Geschichte des koreanischen Christentums 1, Seoul, 1989, S.123-182,163-164.

Hanguk Gyoyuk Sahakhoe. *Hanguk Gyoyuksahak* - Die Geschichte der koreanischen Schulpädagogik, Seoul, 1991, S. 169-170.

Hanguk Munhwa Jeongchaek Gaebawon. *Dajonggyo Sahoeseoui Jonggyogan Hwahap Bangan* - Ein Vorschlag für Frieden zwischen den Religionen innerhalb multireligiöser Gesellschaften, Seoul , 2000, S.7. S.6.S.19. S.22-23. S.56-57. S.40. S.43. S.44.

Heo, Nam-Rin. „*Choegeun hanguk gaesingyo seongjangui munhwajeok yoine Daehan yeongu* - Der kulturelle Hintergrund für das Wachstum des koreanischen evangelischen Christentums“ in: *Jonggyohag Yeonguhoe, Jonggyohag Yeongu*, Band 5, Seoul, 1985. S.107-186.

Jang, Jong-Cheol. „*Hanguk Gamnigyohoeui Gidokgyogyoyuksa* - Die Geschichte der Religionspädagogik in der koreanischen methodistischen Kirche, in: *Hanguk Gidokgyo Gyoyuk Hakhoe*, Gidokgyo Gyoyuk Nonchong, Band 5, Seoul, 1999, S.70

Jang, Jong-Cheol. „*Jonggyo Dawonjuuiwa Jonggyogyoyugui Mokjeok Gaeseon* - Der Religionspluralismus und die Verbesserung der Ziele für den Religionsunterricht“, in: *Gidokgyogyoyuk Nonchong*, Band 1, Hanguk Gidokgyo Gyoyukakhoe, Seoul, 1996, S.209-211.

Jeju Pyeonghwa Yeonguwon. *Dongasia Daja Hyeomnyeok Jonggyogan Sotong* - Die Verständigung und die Zusammenarbeit aller Religionen in Ostasien, 2009, S.56.

Jeong, Jin-Hong. *21Segi Hanguk Jonggyoui Bijeongwa Gwaje* - Die Visionen und Aufgaben der koreanischen Religionen im 21. Jahrhundert, Seoul, 1999, S.1-12.

Jeong, Jin-Hong. *Je7cha Gyoyukgwajeonggwa Jonggyogyoyuk* - Der siebte staatliche Lehrplan und der Religionsunterricht, in: Hanguk Jonggyo Gyoyukakhoe, Jonggyo Gyoyukag Yeongu, Band13, Seoul, 2001, S.8, 9.-10,11,23,26, 28.

Ju, Jea-Young. *Hanguk Grisdogyo Shinhaksa* -Theologiegeschichte des koreanischen Christentums, Seoul, 1998, S.56,70-84,183-201.

Kang, Don-Gu. *Migunjeongui jonggyojeongchaek* - Die Religionspolitik während der Militärverwaltung durch die USA, jonggyohageongu. Band 12, Seoul, 1993, S.15-42.

Kang, Won-Don. „*Hanguk Gaesingyo Jeongchi Seryeokwaui Hyeonsilgwa Gwaje* - Die Situation und die Aufgaben des evangelischen Christentums unter der Perspektive des politischen Machtgewinns.“ In: Jonggyo Munhwa Yeongu. Band 10, Seoul, 2008, S.49-75,60-61.

Kang, In-Cheol. „*Hanguk Sahoewa Jonggyo Gwollyeok* - Die koreanische Gesellschaft und die Macht der Religionen“, in: Yeoksabipyong Band 77, Seoul, 2006, S.134.

Kang, In-Cheol. „*Haebanghu Hanguk Jonggyo:Jeongchi Sanghwangui Teukseonggwa Byeondong* - Die koreanischen Religionen nach der Befreiung von Japan: die Veränderungen und Spezifika der politischen Situation“, in: Jonggyo Munhwa Bipyong, Band18, Seoul, 2010, S.163-203.

Kim, Gwi-seong. *Hakgyoeseoui Jonggyo Gyoyukui Ihae* - Das religionspädagogische Verständnis in der Schule, Seoul, 2010, S.12,13, 39,48,49.

Kim, Gyeong-Jae. „*Gi Dokgyowabulgyoneun Jeokdae Gwangyeinga? Hyeopryeok Gwangyeinga?* – Ist die Beziehung zwischen Christentum und Buddhismus feindlich- oder ist sie kooperativ?“, in: Gidokgyosasang Band 479, Seoul, 1998, S.9-18.

Kim, Gyeong-Jae. „*Jonggyoganui Galdeungui Hyunhwanggwa Haesobangane Daehan Yeongu* – Eine Analyse der religiös angespannten Situation und Lösungsvorschläge“ Seoul, in: Shin Hakyeongu, Band 42, Seoul, 2001, S.219-257.

Kim, Jong-Seo. „*Hanguk Jonggyo Gyoyukui Gwajewa Jeonmang* - Die Aufgaben und Perspektiven der Religionspädagogik in Südkorea“, in: Jonggyohak Yeongu, Band 20, Hanguk Jonggyohak Yeonguhoe, Seoul, 2001, S.30,35.

Kim, Jong-Seo. in: Korea dialogue Academy, *Daehwa Munhwa Akademiwa Jonggyoganui Daehwa 40nyeon* - Die vierzigjährige Geschichte des interreligiösen Dialogs der Korea dialogue Academy , Seoul, 2005, S.16.

Kim, Kwang-Sik. „*Bulgyowa Gukgagwollyeok* - Der Buddhismus und die Macht des Staats“, in: Bulgyohakbo. Band 57, Seoul, 2011, S.209-241.

Kim, Yong-Bok. „*Haebanghu Gyohoewa gukga* - Staat und Kirche nach der Befreiung von Japan“, in: Gukga Gwollyeokgwa Gidokgyo, Hanguk Gidokgyo Sahoe Munje Yeonguwon Pyeon, Seoul, 1982. S.233-234.

Ko, Byeong-Cheol. „*Hanguk Jonggyo Jeongchaegui Jindangwa Gwaje* - Analysen und Aufgaben der koreanischen Religionspolitik“, in: Jonggyo Yeongu, Band 65, Seoul, 2011, S.1-34.

Ko, Byeong-Cheol. *Hanguk Jungdeunghakgyoui Jonggyogyogwa Gyoyungnon* - Das Lehrfach Religionsunterricht an südkoreanischen Gymnasien, Seoul, 2012, S.29-30,115,150-151,154,155,168-169,170-171,173,176,178,180,186,188, 298, 434-439.

Lee, Chan-Su. „*Daeripgwa Johwa: Hanguk Bulgyowa Geuriseudogyo Gwangyeui Yeoksa*-Konfrontation und Kooperation: die Geschichte der Beziehung zwischen Christentum und Buddhismus in Korea“ in: *Jonggyoganui Daehwa - Der Interreligiöse Dialog*, Seoul, 2012, S.49.

Lee, Jin-Gu. „Hanguk Gaesinyowa Jonggyo Gwollyeok“ in: *Hanguk Gidokja Gyosuhyeobuihoe, Hyeondaesahoeeseo Jonggyogwollyeok, Mueosi munjeinga?* - Die Macht der Religionen in der modernen Gesellschaft. Was ist das Problem?, Seoul, 2008, S.131-166.

Lee, Jong-Jae. „*Gogyo Pyeongjunhwa Jeongchaegui Jeokhapseong Yeongu* - Untersuchung zur Legitimität der Gleichheitspolitik an Gymnasien in Südkorea“, *Korean Educational Development Institute*, Seoul, 2005, S.35-37.

Lee, Man-Yeol. „*Gaesinyoui Jeollaewa Iljehagyohoewa Gukga* - Die christliche Missionierung in Korea und das Verhältnis von Kirche und Staat unter japanischer Kolonialherrschaft“, in: *Gukga Gwollyeokgwa Gidokgyo, Hanguk Gidokgyo Sahoe Munje Yeonguwon Pyeon*, Seoul, 1982. S.139-140.

Lee, Won-Gyu. *Jonggyo Dawon Juuiwa Sinhakjeok Gwaje* - Der religiöse Pluralismus und die theologischen Aufgaben, Seoul, 1990, S.167-172,174,177,178,180-182,185.

Lee, Won-Gyu. „*Jonggyosahoehakjeok Gwanjeomeseobon Hangukgyohoewa Geunbonjuui* - Die evangelische Kirche und der christliche Fundamentalismus aus der Perspektive der Religionssoziologie in Korea“, in: *Hanguk Jonggyo Hakhoe, Jonggyo Yeongu, Band28*, Seoul, 2002, S.39,42,43,45.

Lee, Won-Gyu. *Hanguk Gyohoeui Wigiwa Huimang* - Die Krise und die Hoffnung der Kirchen in Südkorea, Seoul, 2010, S.25,32-45.

Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. (Ministerium für Kultur-Sports-und Tourismus), „*Jonggyo Gyoyugui Hyeonhwangwa Gaeseonbangan Yeongu* - Die Situation des Religionsunterrichts und seine zukünftige Richtung“, Seoul, 2005, S.3,8-11,16,20-22.

Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. *Jongmu Haeng Jeong Baekseo* - Das Weißbuch der Religionsadministration, Seoul, 2009.

Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. „*Guknaeoe Jonggyogan Hwahap Saryewa Hyogwa Yeongu* - Die Beispiele der harmonischen Zusammenarbeit zwischen den Religionen innerhalb und außerhalb Südkoreas“, Seoul, 2010, S.5-8.

Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. „*Hangukui Jonggyo Hyeonhwang*- Die religiöse Situation in Südkorea“, Seoul, 2012, S.3-4,11,12,14,15.

Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. „*Jonggyo Gyoyang Gyoyuk Hwalseonghwa Bangan Yeongu* - Die religiösen Bildung für Gebildete“, Seoul, 2012, S.10.

Mun Hwa Cheyuk Gwangwangbu. *Yesan-Gigeum Unyong Gyehoek Gaeyo* - Finanzierung der Religionsadministration, Seoul, 2012, 2013, 2014.

Nationalen Menschenrechtskommission Koreas. *Jonggyoeuihan Chabyeol Siltaewa Gaeseonbangan Yeongu : Jung godeung Hakgyoreul Jungsimeuro* - Forschungen über die Realität der Diskriminierung von Religion und ihre Reduzierung im Kontext des Gymnasiums, Seoul, Jonggyo Jayu Jeongchaek Yeongu won, 2012, S.18-21.

O, Seong Ju. „*Gamnigyo Gidokgyo Gyoyugui Jeongcheseong Hoebok* - Der Wiederaufbau der Identität in der methodistischen Religionspädagogik“, in: *Sinhak Segye*, Band 45, Seoul, 2002, S.325-347.

Park, Myoung-Su. „*Jeongbuui Jonggyo Munhwa Jeongchaeye Daehan Gidokgyoui Daeungchaek* - Die Reaktion des Christentums auf die Politik der Regierung zu Kultur und Religion“, Seoul, 2010, S.162.

Ryu, Dong-Shik. *Hanguk Shinhakeui Gwangmeck* -Ströme der koreanischen Theologie, Seoul, 1990, S. 133.

Shin, Jae-Sik. „*Hanguk Sahoewi Jonggyogaldeungui Hyeonhwangwa Gujo Tamgu: hangukgaesingyoyoineul jungsimeuro* - Die Situation und die Struktur der religiösen Konflikte in Südkorea“ in: *Jonggyo Yeongu*. Band 63, Seoul, 2011, S.29-31,35,48,54,164.

Son, Hui-Gwon. „*Saripakgyo Eseoui Uimujeok Jonggyo Gyoyukui Heonbeop Wiban Yeobu Geomto* - Juristische Überprüfung des obligatorischen Religionsunterrichts an privaten Schulen“, in: *Gyoyuk Haeng Jeonghak Yeongu*, Band 22- Nu. 57, Seoul, 2004, S.149-169.

Suh, Chul-Won. *Jonggyo Dawon Juui* - Der religiöse Pluralismus, Seoul, 2007, S.65-68,71,75.

Yeon, Gyu-Hong. in: Kim Heung-Su; Seo Jeong-Min, *Hanguk Gidokgyosa Tamgu*- Die Geschichte des koreanischen Christentums ,Seoul, 2011, S.141-142.

Yu, Bong-Ho; Kim, Yung-ja. *Hanguk Geun Hyeondae Jungdeung Gyoyuk 100 Nyeonsa* - Die 100jährige Geschichte der Mittelschulpädagogik in der modernen Zeit, *Hanguk Gyoyukhakhoe Gyoyuksa Yeonguhoe*, Seoul, 1998. S.318-319. S.334-346.

Yun, Seon-Ja. „*Iljeui Jonggyo Jeongchaekgwa Sinjonggyo* - Die japanische Religionspolitik und neue Religionen“ in: *Hanguk Geunhyeondaesa Yeongu* Band 13, Seoul, 2006, S.83.

Yun, Yi- Heum. *Hanguk Jonggyo Yeongu* - Die koreanischen Religionen, Seoul, 1986, S.281-282.

Yun, Yi- Heum. „*Jonggyo Galdeungui Hyeonsilgwa Hwahaewi Mosaek* - Die Situation der religiösen Konflikte und die Versuche von Kompromissen“, Seoul, 1987, S.56-67.

Yun, Yi- Heum. *Hangukinui Jonggyogwan* - Die religiösen Anschauungen der Südkoreaner, Seoul, 2000, S.163.

B. Deutsche Quellen

Asbrand, Barbara. *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht : eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt am Main, 2000, S.6,11.

Auffarth, Christoph. in: Grözigner, Karl Erich; Gladigow, Burkhard; Zinser, Hartmut (Hg.). *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung*, Berlin, 1999, S.89.

Berger, Peter L. *Auf den Spuren der Engel : die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz*, Frankfurt am Main, 1981, S. 14,29.

Berger, Peter L. *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft : Elemente einer soziologischen Theorie*,

Frankfurt am Main, 1988, S.103,122,128,129, 132-134,138-139,141-142,144-145,148,155

Berger, Peter L. *Der Zwang zur Häresie : Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg im Breisgau, 1992, S.32.

Berger, Peter L. in: Weiße, Wolfram; Gutmann, Hans-Martin. *Religiöse Differenz als Chance? : Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Münster, 2010, S.17.

Bernhardt, Reinhold. *Ende des Dialogs*, Zürich, 2005, S.16.17,19,20,69.

Bernhardt, Reinhold. „Die Herausforderung Motive für die Ausbildung der Pluralistischen Religionstheologie“, in: Schwandt, Hans-Gerd. *Pluralistische Theologie der Religionen : eine kritische Sichtung*, Frankfurt am Main, 1998, S.29-30.

Bertelsmann Stiftung. *Religionsmonitor verstehen was verbindet Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*, Bielefeld, 2013, S.8-9,11-13,17,35, 37,40,43.

Betz, Hans Dieter. *Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, vierte Auflage, Tübingen, 2008, S. 206.

Beuchling, Olaf. „Kulturelle und religiöse Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland“, in: Bakker, Cok; Beuchling, Olaf; Griffioen, Karin (Hg.). *Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht : Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern*, Münster, 2002, S.62,63,64,67,72.

Bolle, Rainer; Knauth, Thorsten; Weiße, Wolfram (Hg.). *Hauptströmungen Evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Münster, 2002. S. im Vorwort 2, 221-224,278,296-299,300, 327,332,341.

Brandenburg Misnisterium für Bildung, Jugend und Sport. *Hinweise zum Unterricht im Modellversuch: LER: Sekundarstufe 1 Potsdam*, 1994, im Vorwort.

Buber, Martin. *Ich und Du*, Heidelberg, 1977, S. 16,18, 30-31,36.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Deutschland. *Muslimisches Leben in Deutschland*, Nürnberg, 2009, S.80.

Doedens, Folkert. In: Weiße, Wolfram; Doedens, Folkert (Hg.). *Religionsunterricht für alle : Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster, 1997, S.61,62,69,70,137.

Doedens, Folkert. „Hamburger Kulturen- Atelier - eine Lernwerkstatt zum interkulturellen und interreligiösen Lernen“, in: Johannes Lähnemann, *Interreligiöse Erziehung 2000 : die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung ; Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997*, Hamburg, 1998, S.319.

Doedens, Folkert. „Bildung ohne Religion ist unvollständig - Religion ohne Bildung ist gefährlich“, in: Knut Kammholz; Hans Christian Knuth(Hg.), *Solo verbo: Festschrift für Bischof Dr. Hans Christian Knuth*, Kiel, 2008, S.545.

Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram. „Religion Unterrichten in Hamburg“, in: Rothgangel, Martin; Schröder, Bernd (Hg.). *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Empirische Daten - Kontexte - Entwicklungen*, Leipzig, 2009, S.131.

Dehn, Ulrich. *Den Buddhismus verstehen : Versuche eines Christen*, Frankfurt am Main, 2004.

Dehn, Ulrich. *Handbuch Dialog der Religionen*, Frankfurt am Main, 2008, S.186.

Dehn, Ulrich. *Weltweites Christentum und ökumenische Bewegung*, Berlin, 2013. S.59.61

EKD, (Evangelische Kirche in Deutschland). *Identität und Verständigung : Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität ; Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht Evangelische Kirche in Deutschland*, Gütersloh, 1995, S.36,40,45,55,87,88.

EKD, *Ökumenisches Lernen : Grundlagen und Impulse ; eine Arbeitshilfe der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung*, Gütersloh, 1985, S.11,13,16,17.

Englert, Rudolf. „Dimensionen religiöser Pluralität“ in: Schweitzer, Friedrich; Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Ziebertz, Han-Georg (Hg.). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg, 2002, S.18,19,23,24,26,30-31.

Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg und Diözese Rottenburg-Stuttgart. *„Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen“*, Stuttgart, 2009, In der Broschüre, S. 8-9,11-31, 28.
URL: <http://schulen.drs.de/fileadmin/HAIX/Koko-Broschuere-Nov09-web.pdf>

Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz. *Statistik des evangelischen Religionsunterrichts in der EKBO Schuljahr 2012/2013*, Berlin, 2013, S.7

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung. *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, PTI, 2011, S.11,12,14-25,28.
URL: www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de

Gossmann, Klaus „Ökumenisches Lernen in der Schule“, in: Bolle, Rainer; Knauth, Thorsten; Weiße, Wolfram (Hg.). *Hauptströmungen Evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Münster, 2002. S.332.

Gottwald, Eckart. *Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Münster, 2003, S.40, 42, 103-104.

Gottwald, Eckart. in : Christoph, Bizer. (Hg.) *“Was ist guter Religionsunterricht?”* Jahrbuch der Religions- pädagogik, Göttingen,2006, S.231.

Graf, Friedrich Wilhelm. *Kirchen Dämmerung - Wie die Kirchen unser Vertrauen verspielen*, München, 2011, S.187-189.

Graßal, Lucas. *Wie Religion(en) lehren? : religiöse Bildung in deutschen religionspädagogischen Konzeptionen im Licht der pluralistischen Religionstheologie von John Hick*, Berlin, 2013, S.61,64,115,118,119,123,160-161,173,174, 202-212, 216.

Gutmann, Hans Martin. „Religion und Pluralität in moderner Gesellschaft“ in: Weiße, Wolfram(Hg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg : Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster, 2008, S. 21.

Haunhorst, Benno. „Die Diskussion um Religionsunterricht und LER an staatlichen Schulen“, in: Institut für Christliche Sozialwissenschaften Jahrbuch des Instituts für Christliche Sozialwissenschaften Band 40 Bildung und Bildungspolitik, Münster, 1999, S.109.
URL: <http://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/jcsw/issue/view/JCSW40>

Jepsen, Maira. „Dialog - Religion - Bildung“, in: Weiße, Wolfram; Doedens, Folkert (Hg.). *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt : religionspädagogische Ansätze in Hamburg*, Hamburg, 2000, S.15,17.

Jozsa, Dan Paul; Knauth, Thorsten; Weiße, Wolfram (Hg.). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt : Analysen im Kontext Europas*, Münster, 2009, S.9,12,35-37, 43, 62, 68-76, 84-85, 89, 92, 284.

Kalmbach, Wolfgang. *Auf dem Weg. Religionsunterricht in Form Konfessioneller Kooperation in Baden-Württemberg*. Im Magazin Entwurf Nr. 2, Münster, 2006, S.11.

Kaspar, Walter; Buchberger, Michael (Hg.). *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg, 1993, S.1017,1027.

Kim, Nam-Hui. *Die koreanischen neuen Religionen im Kontext der Religionsgeschichte Koreas*, Frankfurt am Main, 2005, S.175-197.

Kirste, Reinhard. in: Schreiner, Peter; Kirste, Reinhard; Schwarzenau, Paul; Tworuschka, Udo (Hg.). *Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne*, Nachrodt, 1994, S.391-397.

Kirste, Reinhard. „Vorurteilsfreie Liebe als wesentliche Zielvorstellung interreligiösen Lernens“, in: Gottwald, Eckart. *Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Brühl, 2003, S.39-40.

Kittel, Helmuth. *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Hannover, 1957. S.10.

Körs, Anna. „Jugend und Religion in Europa.“ in: Jozsa, Dan-Paul; Knauth, Thorsten; Weiße, Wolfram (Hg.). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt : Analysen im Kontext Europas*, Münster, 2009, S.284.

Knauth, Thorsten. *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung*, München/Berlin, 1996, S.49,125-127,173,177,179.

Knauth, Thorsten. „Dialog und kritische Religionspädagogik“, in: Weiße, Wolfram (Hg.). *Vom Monolog zum Dialog : Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster, 1999, S.70.

Knecht, Christine. *Religionsunterricht und Lebensgestaltung Ethik Religionskunde (LER): Die aktuelle Debatte um einen zeitgemäßen wertorientierten Unterricht*, Hamburg, 2007, S.37,38,41.

Knitter, Paul F. *Jesus and the other names-Christian Mission and Global Responsibility*, New York, 1996, S.14,16-19.

Knitter, Paul F. *Horizonte der Befreiung : auf dem Weg zu einer pluralistischen Theologie der Religionen*, Frankfurt am Main, 1997, S.13-27,177-216.

Knitter, Paul F. *Introducing theologies of religions*, 2002, Korean translation Benedict Press. S. 57-59,68-69.

Knitter, Paul F. *Ohne Buddha wäre ich kein Christ - aus dem Englischen von Gerlinde Baumann*, Freiburg, 2012, S. 31.

Kranewitter, Rudolf. *Dynamik der Religion : Schamanismus, Konfuzianismus, Buddhismus und Christentum in der Geschichte Koreas von der steinzeitlichen Besiedlung des Landes bis zum Ende*

des 20. Jahrhunderts, Wien, 2005, S.445-448.

Krimmer, Evelyn. *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz*, Göttingen, 2013, S.52,57,58. 255-262, 270, 277, 278,286,332, 334.

Kuld, Lothar; Schweitzer, Friedrich; Tzscheetzsch, Werner (Hg.). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart, 2009, S.16-17. S.18,28-29,31-33,56-61, 63,65,133.

Kunstmann, Joachim. *Religionspädagogik*, Tübingen, 2004. S.12-13, 51-52,194.

Kuschel, Karl Josf. *Christentum und nichtchristliche Religionen: Theologische Modell im 20. Jahrhundert*, Darmstadt, 1994

Lähnemann, Johannes. *Nichtchristliche Religionen im Unterricht : Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen ; Schwerpunkt: Islam*, Gütersloh, 1977, S.121.

Lähnemann, Johannes. *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen, 1998, S. 293,352.

Lähnemann, Johannes. *Interreligiöse Erziehung 2000 : die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung; Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997*, Hamburg, 1998, S.334.

Lee, Jai-Hyung. *Das traditionelle Verhältnis von Politik und Religion in Korea und die christlichen Missionen*, Hamburg, 1979, in der Einleitung. VI-VIII.

Lienemann-Perrin, Christine. *Mission und interreligiöse Dialog*, Göttingen, 1999, S.127,132.

Link, Christoph. „Über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung mit Art. 7 Abs. 3 GG“, in: Weiße, Wolfram (Hg.). *Wahrheit und Dialog : theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster, 2002, S.201-203.

Lott, Jürgen. *Religion - warum und wozu in der Schule?*, Weinheim, 1992, S.517.

Lott, Jürgen. *Wie hast du´s mit der Religion?*, Gütersloh, 1998, S.34-35, 67,116, 125,129,190,199.

Margull, Hans Jochen. *Zeugnis und Dialog : ausgewählte Schriften*, Hamburg, 1992, S.154,158,159,364

Mead, George Herbert. *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt am Main, 2006, S.206.

Miéville, Henri-Louis. *Toleranz und Wahrheit : ein philosophisches und politisches Problem*, Bern, 1955, S.8,9,10, 16-17,18, 29.

Mihçiyazgan, Ursula. „Anerkennung der Andersheit und Einheit in der Vielfalt“ in: Weiße, Wolfram; Gutmann, Hans-Martin (Hg.). *Religiöse Differenz als Chance? : Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Münster, 2010, S.72.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I*, Gültig ab 1. August, 2008. S.7,8,11,12,14,21,22,42,46-47.

Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hg.). *Interkulturell denken und handeln - theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, Frankfurt am Main, 2006, S.34.

Nipkow, Karl Ernst. *Schule und Religionsunterricht im Wandel : ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik*, Düsseldorf, 1971, S.17.

Nipkow, Karl Ernst. In: Lähnemann, Johannes. *Das Wiedererwachen der Religionen als religionspädagogische Herausforderung*, Hamburg, 1992, S.166-189.

Nipkow, Karl Ernst. *Bildung in einer pluralen Welt. Band2. Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh, 1998. S. 182,485.

Nipkow, Karl Ernst. „Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell“, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 51-52, Frankfurt am Main, 2000, S.297-8.

Nipkow, Karl Ernst. *Brücken zwischen Pädagogik und Theologie*, Gütersloh, 2001, S.60,73-74,131.

Nipkow, Karl Ernst. *Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht*, Gütersloh, 2007, S. 231,264,380.

Noormann, Harry. „Religionsfreiheit, Religionskompetenz, Religionsdialog - drei Zeitansagen in religionspädagogischer Perspektive“, in: Noormann, Harry; Becker, Ulrich; Trocholepczy, Bernd (Hg.). *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik.*, Stuttgart, 2000, S.32,36,50-51,52,123.

Oser, Fritz; Gmünder, Paul (Hg.). *Der Mensch- Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich-Köln, 1984, S.17.

Pemsel-Maier, Sabine; Weinhardt, Joachim; Weinhardt, Marc (Hg.). *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung - eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium*, Stuttgart, 2011, S.17,19

Porzelt, Burkard. „Welcher Religionsunterricht passt zur Schule?“, in: Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd; Schweitzer, Friedrich. *Religionspädagogik in der Transformationskrise*, Göttingen, 2014, S.127.

Puza, Richard. „Das in Brandenburg eingeführte Unterrichtsfach LER und der konfessionelle Religionsunterricht“ in: Abert Biesinger, Peter Hünermann, Thomas Söding (Hg.), *Gott-mehr als Ethik: der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg im Breisgau, 1998, S.151.

Raimundo, Panikkar. *Der neue religiöse Weg : im Dialog der Religionen leben*. München : Kösel, 1990. S. 151-157.

Rickers, Folkert; Gottwald, Eckart (Hg.). *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen : wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen ; Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, Neukirchen-Vluyn, 1998, S.8,9,120, 127,129.

Rickers, Folkert. *Religionsunterricht und politische Bildung : Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld*, Stuttgart, 1973, S.34.

Roebben, Bert. „Interreligiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts“, in: Schreijäck, Thomas (Hg.). *Religion im Dialog der Kulturen - kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz*, Münster, 2000, S.242.

Schneider, Hans Jakob. In: Grözinger, Karl Erich. *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung : LER - Ethik - Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Berlin, 1999, S.170-171.

Schreiner, Peter. „*Christen und Erziehung in einer pluralistischen Welt*.“ in: Schreiner, Peter; Kirste, Reinhard; Schwarzenau, Paul; Tworuschka, Udo (Hg.). *interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne*, Balve, 1994, S. 367,381,383,391,558.

Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.). *Handbuch Interreligiöses Lernen : eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, Darmstadt, 2005, S.556-557.

Schulte, Andrea. „*Religion und der Bildungsauftrag der Schule*“, in: Bertelsmann Stiftung(Hg.), *Religion und Bildung: Orte, Medien und Experten religiöser Bildung*, Gütersloh, 2008, S.38.

Schwab, Ulrich. „*Ökumenisches Lernen und die Pluralität der Konfessionen*“, in: Schweitzer, Friedrich; Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.). *Entwurf einer plurlitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, 2002, S.116.

Schweitzer, Friedrich. in: Biesinger, Albert; Hünermann, Peter; Söding, Thomas (Hg.). *Gott-mehr als Ethik: der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg, 1997, S.172.

Schweitzer, Friedrich. in: Schweitzer, Friedrich; Gottwald, Eckart (Hg.). *Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Münster, 2003, S.98-100.

Schweitzer, Friedrich. *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh , 2004, S.23,167-168.

Schweitzer, Friedrich; Schwöbel, Christopf (Hg.) *Religion - Toleranz - Bildung*, Münster, 2007, S.102-105.

Schweitzer, Friedrich. „*Erfahrung, Reflexivität und Pluralität*“, in: Englert, Rudilf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd; Schweitzer, Friedrich (Hg.). *Religionspädagogik in der Transformationskrise*, Göttingen, 2014, S.62.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. „*Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*“, Berlin, 2002, S.6. URL: <http://www.kmk.org>

Stallmann, Martin. *Die biblische Geschichte im Unterricht*, Göttingen ,1963, S.203-263.

Thierse, Wolfgang. „*Pluralität der Religionen - eine Herausforderung für Staat und Gesellschaft*“, in: Marianne, Heimbach-Steins; Rotraud, Wielandt ; Reinhard, Zintl(Hg.). *Religiöse Identität(en) und gemeinsame Religionsfreiheit : eine Herausforderung pluraler Gesellschaften*, Würzburg, 2006, S.28.

Ventur, Birgit. *Martin Bubers pädagogisches Denken und Handeln*, Münster, 2003, S.32.

Vierzig, Siegfried. *Ideologiekritik und Religionsunterricht : zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts* , Zürich, 1975, S.109,117,156.

Wegenast, Klaus. „*Evangelische Unterweisung und Kerygmaunterricht*“, in: Feifel, Erich; Leuenberger, Robert; Stachel, Günter; Wegenast, Klaus (Hg.). *Handbuch der Religionspädagogik*. Gütersloh, 1973, S.265,269 .

Weil, Alfred. „*Identität und Verständigung - Der produktive Umgang mit verschiedenen religiösen Traditionen im Buddhismus*“, in: Lähnemann, Johannes (Hg.). *Interreligiöse Erziehung 2000 : die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung ; Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997*, Hamburg, 1998, S.42.

Weiße, Wolfram. „Begegnung und Dialog im Religionsunterricht“, in: Doedens, Folkert; Weiß, Wolfram. *Religionsunterricht für alle : Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster, 1997, S.137. 144

Weiße, Wolfram. *Vom Monolog zum Dialog : Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster, 1999, S.25,26,78,80,81.

Weiße, Wolfram. *Wahrheit und Dialog, Wahrheit und Dialog : theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster, 2002, S. 16-17,122,124.

Weiße, Wolfram. *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg : Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster, 2008, S.9,15.

Weiße, Wolfram; Gutmann, Hans-Martin (Hg.). *Religiöse Differenz als Chance? : Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Münster, 2010, S.72.

Wippermann, Carsten. *Zwischen den Kulturen : das Christentum in Südkorea*, Münster, 2000, S.89-90.

Ziebertz, Hans-Georg. *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft : Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Weinheim, 1994, S.108,111,145.

Ziebertz, Hans-Georg. „*Grenzen des Säkularisierungstheorems*“ in: Schweitzer, Friedrich; Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, 2002, S.59.67,69.130-131,133-134,139-140.

C. Unveröffentlichte Quellen

Beop Mubu (Behörde für Verfassungsschutz), in: die Statistik der Ausländer hinsichtlich des Ausreisereisenerlaubnis, URL: www.imigration.go.kr.

Doedens, Folkert. *Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext von Pluralität - Der Hamburger Weg „Religionsunterricht für alle“* Tagung in der Hanns Seidel Stiftung „Verständigung ohne Identität?“, am 30.9. - 2.10.2013, in Wildbad Kreuth, S.2,4,8,10-11, 55.

Garleff, Gunnar. „*Pluralistische Religionstheologie am Beispiel des Konzeptes von Paul F. Knitter*“, Heidelberg, 1999, S.10-12.

Tabbert, Hennig. „*Zur Kontroverse über den Religionsunterricht*“, Subkommende-Abend am 18. April 2006, S.4-5. URL: <http://www.johanniter.de/>

Weiße, Wolfram. „*Religionsunterricht für alle: Integration statt Separation. Das Hamburger Modell*“, URL:<https://heimatkunde.boell.de/2009/11/18/religionsunterricht-fuer-alle-integration-statt-separation-das-hamburger-modell>

D. Zeitschriften und Zeitungen

Grimm, Helmut. „*Wir suchen Partner, die die Nationalpark-Idee mittragen.*“, in: Informationsblatt aus dem Nationalparkamt Schleswig-Holsteinisches Wattenmeer 5-6, Tönning, 2003, S.2.

Grümme, Bernhard; Pirner, Manfred L. „*Religion unterrichten in Baden-Württemberg*“, in: Zeitschrift für Religionspädagogik 5 Heft 2, Göttingen, 2006, S.201
URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/>

Kreiner, Armin. „*Die Relevanz der Wahrheitsfrage in der Theologie der Religionen*“, in: Münchener Theologische Zeitschrift 41, 1990, S.21-42.
URL: https://www.uni-hohenheim.de/kath-theol/01_Kreiner.pdf

Maurer, Hartmut. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 50, Frankfurt am Main, 1998, S.413-414.

Straub, Jürgen. *Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die "postmoderne" armchair psychology*. in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, 2000, S. 171-172,176-179.
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168- ssoar-280752>

Zilleßen, Dietrich. „*Identität und Pluralität Probleme interreligiösen Lernens*“, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55-56, Frankfurt am Main, 2004, S.170.

In der Bob-Bo Zeitung. am 10.8.1998, URL: <http://www.beopbo.com/news/>

In der Yeonhap News. am 14.8.1998, URL: <http://www.yonhapnews.co.kr>

In der Zeitung Hangyeore. am 29.05.2003, URL: <http://www.hani.co.kr/>

In der Zeitung Hangyeore. am 27.10.2004, <http://www.hani.co.kr/>

In der Dong-A Zeitung. am 27.08.2008, URL: <http://news.donga.com>

In der Yeonhap News. am 27.10.2010, URL: <http://www.yonhapnews.co.kr>

In der Zeitung Welt. „*Christen in Deutschland werden zur Minderheit*“. am 06.09.2013,
URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article119742216/Christen-in-Deutschland-werden-zur-Minderheit.html>

In der Evangelische Zeitung. „*Der Hamburger Weg bleibt einzigartig*“, am 21.09.2014.

Im Magazin Spiegel. URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/pegida-dafuer-steht-das-rechtspopulistische-buendnis-a-1007369.html>

In der Zeitung Welt. „*Auf dem Markt des Glaubens*“, am 22.2.2015.

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig angefertigt, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und sämtliche wörtlichen und inhaltlichen Anführungen aus der Literatur als solche kenntlich gemacht habe. Ein vollständiges Verzeichnis der benutzten Literatur habe ich beigefügt.

Hamburg, den 1. April. 2015