

Religiöse Pluralität als religionspädagogische Herausforderung

Perspektiven des interreligiösen Lernens

Ulrich Kropa

1. Interreligiöses Lernen: Grundaufgabe einer zukunftsfähigen Religionspädagogik

‘Pluralismus’ – dieser Begriff ist eine Basiskategorie für die Selbstdeutung unserer Zeit, d.h. der Postmoderne. In der Tat lässt sich in allen Bereichen heutiger Gesellschaft und Kultur ein fortschreitender Prozess der Pluralisierung beobachten. Mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung hat dieser Sog auch das religiöse und theologische Feld erfasst. Für die (christliche) Theologie bedeutet der postmoderne Pluralismus eine Herausforderung, die sie substantiell betrifft. Dies gilt nicht nur für die systematische, sondern auch für die praktische Theologie. Als deren Teilgebiet ist die Religionspädagogik vor die Frage gestellt, in welcher Weise die Vielfalt von Religionen, die in den Lebenswelten heutiger Menschen immer nachdrücklicher erfahrbar wird, Thema religiöser Lernprozesse werden kann. Überlegungen hierzu fallen unter den Begriff ‘interreligiöses Lernen’. Der Terminus hat etwa seit 1990 Eingang in die religionspädagogische Fachdiskussion gefunden und wird mittlerweile in Publikationen mit signifikanter Häufigkeit gebraucht.¹ Inzwischen besteht kein Zweifel mehr daran, dass das interreligiöse Lernen zu den Grundkonturen einer pluralitäts- und damit zukunftsfähigen Religionspädagogik gehört.²

¹ Vgl. *F. Rickers*, Interreligiöses Lernen, in: *LexRP* 1, S. 874–881, hier S. 874.

² Vgl. hierzu *F. Schweitzer/R. Englert/U. Schwab* u.a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg 2002.

2. (Sozial-)anthropologische Perspektive: Modi der Begegnung mit 'Fremdheit

Prozesse interreligiösen Lernens stehen ungeachtet des Spezifikums, auf die Begegnung mit anderen Religionen ausgerichtet zu sein, vor dem generellen Problem des Umgangs mit dem Fremden. Es ist daher angezeigt, ganz allgemein Modi der Wahrnehmung und des Erlebens von Fremdheit zu unterscheiden und sie für interreligiöses Lernen fruchtbar zu machen.

2.1 Konzepte von Fremdheit

Fremdheit ist eine relationale Kategorie: Fremdheit entsteht, wenn ein Anderes mit dem Eigenen in Beziehung gebracht wird.³ Fremdes an sich gibt es nicht. Die Fühlungnahme mit dem Fremden bedeutet zumeist ein Aufstören aus Gewissheiten. Sie löst ambivalente Gefühle aus: Das Fremde ist „in seiner oftmals beschriebenen Unheimlichkeit verlockend und beängstigend, beflügelnd und belastend zugleich. Es gleicht einem Spiegelbild, das uns narret, weil wir uns selbst darin wiederfinden – und doch auch nicht wieder finden.“⁴ Idealtypisch lassen sich vier Wahrnehmungs- und Erlebnismodi von Fremdheit abgrenzen.⁵

2.1.1 Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen

In diesem Modus erscheint das Fremde als der verloren gegangene Urgrund, aus dem sich das Eigene durch Differenzierung herausgebildet hat. Eigenes und Fremdes sind in der Tiefe nicht wirklich wesensverschieden. Daraus folgt, dass eine authentische Annäherung an das Fremde gelingen kann, etwa durch Einfühlung und Empathie. Die Grundkategorie dieser Weise, dem Fremden zu begegnen, ist das *Verstehen*.

Im interkulturellen bzw. interreligiösen Dialog spielt das kurz skizzierte Konzept von Fremdheit eine wichtige Rolle. Gesucht wird nach transkulturellen bzw. transreligiösen Werten und Überzeugungen, die eine Brücke zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen zu schlagen vermögen. Fraglich bleibt jedoch, ob zentrale Werte wie „der Wert menschlichen Lebens und von Menschen“, „der Wert einer gerechten Gesellschaft“ oder „der Wert der individuellen Selbstver-

³ Vgl. O. Schäffter, Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit, in: Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, hg. v. O. Schäffter, Opladen 1991, S. 11–42, hier S. 12.

⁴ B. Waldenfels, Der Stachel des Fremden, Frankfurt 1990, S. 35.

⁵ Vgl. hierzu ausführlich Schäffter, Modi (s. Anm. 3), S. 16–28.

wirklichung“⁶ wirklich als transkulturelle bzw. transreligiöse Verbindungsglieder fungieren können oder ob sie nicht von Kritikern im außereuropäischen Raum als Ausdruck „einer durchaus partikularen Wertoption, nämlich derjenigen moderner nachaufklärerischer europäischer Kulturen“⁷, betrachtet und damit zurückgewiesen werden.

2.1.2 *Fremdheit als Gegenbild*

Fremdes kann als radikaler Gegensatz zum Eigenen erlebt werden. Das Fremde erscheint als Negation des Eigenen, als das Negative, von dem es sich zu distanzieren gilt – notfalls auch im Konflikt und mit Gewalt. Die Weise, in der das Andere wahrgenommen wird, lässt sich als *Abgrenzung* charakterisieren. Das Konzept verdient auch aus psychodynamischer Sicht Interesse: Es bildet den Wurzelgrund für Projektionen und Verdrängungen, indem die negativen Seiten der eigenen Psyche nach außen, auf das Fremde, verlagert werden.

Ein Paradigma für den Wahrnehmungsmodus ‘Fremdheit als Gegenbild’ stellt der ‘Syllabus’ Pius’ IX. von 1864 dar. Das Dokument grenzt sich pauschal von den geistigen Strömungen der Moderne ab. Diese werden als Irrtümer verstanden, die summarisch verurteilt werden.

2.1.3 *Fremdheit als Ergänzung*

Unter dieser Perspektive wird die Begegnung mit dem Fremden als Chance verstanden, das Eigene durch neue, unbekannte Aspekte zu bereichern. Fremdes steht somit im Dienst der Entfaltung der unausgeschöpften Potentiale des Eigenen. Die Vokabel *Entwicklung* kennzeichnet diesen spezifischen Modus, mit Fremdheit umzugehen. Fraglich ist, ob die Kräfte des Selbst ausreichen, um das Fremde zu assimilieren, oder ob die Fremdheit nicht so komplex ist, dass der Versuch einer Integration zu einer Diffusion des Eigenen führt.

In religiöser Hinsicht stellt sich dieses Problem besonders bei der Ausformung individueller Religiosität durch die Aufnahme von Elementen aus anderen Religionen. So mag es durchaus gelingen, eine Spiritualität im christlichen Sinn mit Hilfe fernöstlicher Meditationstechniken zu vertiefen. Eine Amalgamierung von Christentum und Wiedergeburtsglauben hingegen gerät zu einer ‘Patchwork-Religiosität’, die den Anspruch auf Kohärenz aufgeben muss.

⁶ M. Grimmitt, Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext, in: JRP 8 (1991), S. 37–54, hier S. 51.

⁷ H.-G. Heimbrock, Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik, in: JRP 8 (1991), S. 55–70, hier S. 61.

2.1.4 Fremdheit als Komplementarität

Die bislang vorgestellten Erlebnismodi von Fremdheit stimmen darin überein, dass sie den Selbststand des Fremden entweder gefährden oder negieren. Das Fremde hat im Letzten nur dienende Funktion: Es ermöglicht, die eigene Identität zu konstituieren, sei es, dass es als Mittel zur Wiedergewinnung des eigenen Ursprungs, sei es, dass es als Instrument zur Bekräftigung der eigenen Ordnungsstrukturen durch Abweisung systemfremder Elemente, sei es, dass es als Medium zur Verwirklichung eigener Möglichkeiten eingesetzt wird.

Von diesen Deutungsmustern unterscheidet sich eine Weise der Wahrnehmung, die Eigenem wie Fremdem Selbststand zurechnet. Beide stehen in einem Verhältnis der Komplementarität zueinander. Es wird anerkannt, dass dem Fremden Züge zu Eigen sind, die sich – auch bei größten Anstrengungen – nicht in den eigenen Verstehenshorizont übersetzen oder integrieren lassen. Diese Haltung ist durch den Begriff *Respekt* zu charakterisieren: Das Fremde wird als autonome Größe akzeptiert und respektiert, die immer nur perspektivisch, nie aber total erkannt und erfahren werden kann.

Dieses Deutungsmodell von Fremdheit berührt sich mit einer Sicht von Pluralität im interreligiösen Dialog, die Karl Ernst Nipkow 'harten' Pluralismus genannt hat.⁸ Während Vertreter eines 'weichen' Pluralismus sich selektiv auf Merkmale anderer Religionen beziehen, zu denen es Analogien in der eigenen gibt, anerkennen Vertreter eines 'harten' Pluralismus, dass die Gegenseite möglicherweise jede Dialogbereitschaft vermissen lässt oder dass sie jedes auch noch so kleine Zugeständnis als Verrat an der eigenen Sache ablehnt.

2.2 Religionspädagogische Aspekte: Modi des Umgangs mit Phänomenen fremder Religionen

Klaus König hat den Versuch unternommen, die vorgestellten Modi von Fremderleben für interreligiöses Lernen zu adaptieren. Er unterscheidet vier Weisen, wie mit Phänomenen fremder Religionen in religiösen Bildungsprozessen umgegangen werden kann:⁹

1) *Fremdes durch Einordnen verstehen lernen*: Ziel ist es, Elemente anderer Religionen im Horizont eigener Kategorien zu klassifizieren. Unter diesem Vorzei-

⁸ Vgl. K. E. Nipkow, Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, hg. v. J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz, Kampen/Weinheim 1994, S. 197–232, hier S. 204–207.

⁹ Vgl. K. König, Menschen anderer Religionen und Kulturen begegnen – Interkulturelles und interreligiöses Lernen, in: Materialien für den Religionsunterricht an Grundschulen. Handreichungen zum Lehrplan Katholische Religionslehre, hg. v. Katholischen Schulkommissariat in Bayern, München 2002, S. 112–120, hier S. 115–119.

chen würde im Religionsunterricht beispielsweise die Fremdheit des islamischen Pflichtgebetes mit seinen Waschungen und festen Formabläufen vom Begriff des Rituals her erschlossen.

2) *Fremdes durch Erklären verstehen lernen*: Es wird nach Wegen gesucht, die die Andersheit der fremden Religion voll zur Geltung kommen lassen, es aber zugleich erlauben, sich ihr verstehend zu nähern. Für eine Begegnung mit dem Pflichtgebet hieße dies, die geographischen und soziologischen Entstehungsbedingungen des Gebetes zu vergegenwärtigen (nomadisches Leben bedingt andere Kultformen als städtisches).

3) *Fremdes durch Aneignen verstehen lernen*: Traditionen anderer Religionen lassen (vermeintliche) Selbstverständlichkeiten der eigenen Religion fraglich werden. Die Begegnung mit anderen Religionen trägt so zu einer religiösen Selbstaufklärung bei. Um auf das Beispiel zurückzukommen: Das islamische Pflichtgebet kann zum Anlass werden, den Zusammenhang zwischen Gebet und äußerer wie innerer Haltung im Christentum (wieder) zu reflektieren.

4) *Fremdes durch Anerkennen verstehen lernen*: Dieser Verstehensweg beabsichtigt, auf die Erfahrung der Fremdartigkeit einer anderen Religion eine Antwort zu geben, die die Eigenart der anderen Religion respektiert und den 'Eigensinn' der eigenen Religion wahrt oder sogar schärft. Mit Blick auf das Pflichtgebet könnte dies heißen, einen Dialog über den Zusammenhang von Gottesbild und Gebet zu initiieren, in dem sich Vertreter des Christentums und des Islam jeweils auf die eigene Religion und ihre Wahrnehmung der anderen Religion beziehen.

Die gewählte Anordnung ist keine Stufenfolge. Aus didaktischen Erfordernissen legt sich bald der eine, bald der andere Verstehensweg nahe. Eine scharfe Trennung ist zudem im Unterricht in der Regel weder möglich noch nötig.

3. Religionstheologische Perspektive: Verhältnisbestimmung der eigenen zu anderen Religionen

Die im vorhergehenden Abschnitt vorgestellten Modi der Begegnung mit dem Fremden lassen sich auch auf das Phänomen fremder Religionen beziehen. Gleichwohl wird diese Klassifizierung der Besonderheit von Religion, insbesondere ihrem Anspruch auf absolute Wahrheit, in wesentlichen Aspekten nicht gerecht. Deshalb ist die (sozial-)anthropologische Fragestellung durch die religions-theologische zu vertiefen.

3.1 Religionstheologische Modelle

Seit den 1980er Jahren werden in der religionstheologischen Debatte drei Grundoptionen unterschieden, die im Folgenden um eine weitere, theoretisch wenig erörterte, praktisch dagegen um so einflussreichere ergänzt wird.¹⁰

3.1.1 Exklusivismus

Gemäß dieser Position vermittelt nur eine einzige Religion, und zwar die eigene, heilshafte Transzendenzerkenntnis, während alle anderen Religionen soteriologische Abwege sind. Über Jahrhunderte bestimmte der Exklusivismus das christliche Denken. Unmissverständlich ist die Lehraussage des Vierten Laterankonzils im Jahre 1215: „Es gibt [...] *eine* allgemeine Kirche der Gläubigen, außerhalb derer überhaupt keiner gerettet wird [...]“¹¹ Nicht weniger deutlicher wird das Konzil von Florenz (1442), wenn es dogmatisch verbindlich lehrt, dass jene, die sich außerhalb der katholischen Kirche befinden, nicht „des ewigen Lebens teilhaft werden können, sondern dass sie in das ewige Feuer wandern werden [...]“¹². Mehr als 400 Jahre später (1864) schärfte Pius IX. erneut ohne Abstriche den Exklusivismus ein, als er im ‘Syllabus’ den Satz „Wenigstens muss man gute Hoffnung für das ewige Heil all jener hegen, die sich überhaupt nicht in der wahren Kirche Christi befinden“¹³ verurteilte.

Nicht weniger dezidiert vertraten viele evangelische Missionsgesellschaften im 19. Jahrhundert die Überzeugung, dass der ewigen Verwerfung nur entgehe, wer seiner alten Religion abschwöre und sich zum Christentum bekehre.

Abgesehen von fundamentalistischen Außenseitergruppen findet der Exklusivismus in seiner ekklesiozentrischen oder christozentrischen Variante heute keinen Rückhalt mehr. Missionspraktiken, die damit legitimiert wurden, haben sich vielfach selbst diskreditiert. Mit dem Exklusivismus unvereinbar ist der biblische Befund, dass Gott das Heil *aller* Menschen will (vgl. 1 Tim 2,4; Röm 2,6f). Das Zweite Vatikanum hat denn auch mit seiner Erklärung ‘Nostra aetate’ jedem Ex-

¹⁰ Zum Folgenden vgl. *G. Langenhorst*, ‘Interreligiöses Lernen’ auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: *RpB* 50/2003, S. 89–106, hier S. 90–102; *P. Neuner*, Toleranz und Wahrheit in pluralistischer Zeit, in: *Religion. Entstehung – Funktion – Wesen*, hg. v. *H. Waldenfels*, Freiburg/München 2003, S. 175–214, hier S. 187–202; *P. Schmidt-Leukel*, *Grundkurs Fundamentaltheologie. Eine Einführung in die Grundfragen des christlichen Glaubens*, München 1999, S. 184–201.

¹¹ DH 802.

¹² DH 1351.

¹³ DH 2917.

klusivismus einen Riegel vorgeschoben; zugleich wurde mit diesem Dokument eine völlig neue Grundlage für das interreligiöse Gespräch geschaffen.

3.1.2 Inklusivismus

Nach dieser Auffassung vermitteln mehrere Religionen heilshafte Transzendenzerkenntnis, allerdings geschieht dies nur in einer – nämlich der eigenen – in einer unüberbietbaren Weise. Dieses Modell hat in der christlichen Theologie den größten Zuspruch erfahren. Durch das II. Vatikanum wurde es gewissermaßen kirchenamtlich sanktioniert. Auch in den evangelischen Kirchen ist es das bevorzugte Modell. Zahlreiche Stellungnahmen Johannes Pauls II. zum interreligiösen Dialog sowie seine Begegnungen mit Vertretern anderer Religionen zeigen, wie sehr der verstorbene Papst die vom II. Vatikanum vorgenommene religionstheologische Positionierung ernst nahm und vertiefte.

Theologiegeschichtlich ist der Inklusivismus bei Justin dem Märtyrer und seiner Lehre von den „Samenkörnern des Logos“ vorgebildet; demnach lassen sich auch in anderen Religionen Spuren jenes göttlichen Logos entdecken, der in Jesus Christus Fleisch geworden ist. Paradigmatisch findet sich der Inklusivismus in dem transzendentaltheologischen Ansatz Karl Rahners, speziell in seinem Konzept des ‚anonymen Christen‘.

Gegen den Inklusivismus wurde eingewandt, dass er den theoretisch erhobenen Überlegenheitsanspruch der christlichen Religion in der Praxis nicht verifizieren könne.¹⁴ Es sei empirisch nicht nachzuweisen, dass das Christentum bessere (spirituelle) Früchte hervorgebracht habe als andere Religionen, obwohl es durch seine überlegene Form der Offenbarung in Jesus Christus viel günstigere Voraussetzungen zur Entfaltung eines heilshaften Lebens haben müsse. Ferner wurde dem Inklusivismus vorgeworfen, dass religiöse Vielfalt für ihn nicht wirklich einen Wert darstelle. Andere Religionen würden ausschließlich am Maßstab des Christlichen gemessen; abhängig von ihrer Konvergenz bzw. Divergenz würde ihnen das Urteil gesprochen. Das Fremde anderer Religionen habe letztlich keinen Eigenwert, es sei etwas Vorläufiges, das der Überwindung bzw. Erfüllung im Christentum harre.

3.1.3 Pluralismus

Entscheidend für diese Position ist, dass sie das Phänomen der Pluralität von Religionen im Sinne einer Gleichwertigkeit liest. Sie macht ernst mit dem Gedanken, dass sich Gott in unterschiedlicher Weise geoffenbart hat und dass demzufolge in den großen Weltreligionen soteriologisch prinzipiell äquivalente Wege existieren:

¹⁴ Vgl. *Schmidt-Leukel*, Grundkurs (s. Anm. 10), S. 193f.

„Es gibt eine Vielfalt von göttlichen Offenbarungen, die eine Vielfalt von Formen heilshafter menschlicher Antwort ermöglicht.“¹⁵

Mit dieser Position verbinden sich Namen wie J. Hick, P. Knitter, R. Panikkar, P. Schmidt-Leukel, W.C. Smith und L. Swidler. Gemeinsam ist diesen Theologen, dass ihnen andere Religionen aus direkten Begegnungen sehr gut bekannt sind. Ihre Überlegungen zu einem interreligiösen Gespräch ruhen auf einer breiten persönlichen Erfahrungsbasis.

Der Pluralismus erschüttert das Christentum in seinem Grundpfeiler, dem Bekenntnis zur Einzigartigkeit und Universalität Jesu Christi. Christliche Theologen und das Lehramt haben deshalb allen Versuchen, die Christologie zugunsten eines Theozentrismus zurückzunehmen, eine Absage erteilt. Darüber hinaus wurde gegenüber dem Pluralismus eine Reihe weiterer Einwände erhoben. So wurde ihm vorgeworfen, dass er im Windschatten der postmodernen Philosophie Skepsis gegenüber einem ‘geschichtlich Unbedingten’ hege.¹⁶ Er nähere sich zudem in bedenklicher Weise einem Fiktionalismus, indem er von der Vielfalt religiöser Erfahrungen und Traditionen auf die Existenz eines göttlichen Absoluten zurückschließe, das – ähnlich wie das Kantische Noumenon gegenüber dem Phänomenon – gänzlich unbestimmt bleibe.¹⁷ Mit seinem abstrakten Theozentrismus unterlaufe der Pluralismus den Dialog der Religionen, bevor er ihn überhaupt begonnen habe.¹⁸ Schließlich sei der Pluralismus vom Relativismus bedroht: Nachdem er dazu bereit sei, alle religiösen Aussagen und Erfahrungen als prinzipiell gleich gültig zu bewerten, stehe er in Gefahr, diese gleichgültig werden zu lassen.¹⁹

3.1.4 Relativismus

Das postmoderne Axiom, dass Wahrheit nur mehr im Plural existiert,²⁰ bildet den Wurzelboden für ein weiteres Modell, den Relativismus. Vertreter dieses Modells gehen oft mit großer Unbefangenheit davon aus, dass sich die verschiedenen Religionen nicht wirklich substantiell unterscheiden. Im Letzten ginge es ihnen um das Gleiche. Verfechter des Relativismus gestatten es sich, aus verschiedenen Religionen Teilstücke herauszulösen und sie nach eigenem Geschmack zu einer ‘Patch-

¹⁵ J. Hick, Eine Philosophie des religiösen Pluralismus, in: MThZ 45 (1994) S. 301–318, hier S. 309.

¹⁶ Vgl. H. Hoping, Die Pluralität der Religionen und der Wahrheitsanspruch des Christentums, in: Christliche Theologie und Weltreligionen. Grundlagen, Chancen und Schwierigkeiten des Dialogs heute, hg. v. H. J. Münk/M. Durst, Freiburg/Schweiz 2003, S. 117–159, hier S. 123.

¹⁷ Vgl. Neuner, Toleranz (s. Anm. 10), S. 194–196; Hoping, Pluralität (s. Anm. 16), S. 123–125.

¹⁸ Vgl. Hoping, Pluralität (s. Anm. 16), S. 124; S. 127.

¹⁹ Vgl. Langenhorst, Lernen (s. Anm. 10), S. 96.

²⁰ Vgl. W. Welsch, Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 1987, S. 5.

work-Religiosität' zusammenzufügen. Dieser Ansatz findet im schulischen Bereich bei Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrenden großen Anklang.²¹

Problematisch an dieser Position ist, dass ihre Vertreter nicht mehr die Frage nach der Kohärenz der von ihnen selbst geschaffenen religiösen Gebilde stellen. Elemente des Christentums und des Hinduismus etwa gehen für sie problemlos zusammen. Auf diese Weise freilich opfert der Relativismus die rationale Verantwortbarkeit der Religion „einem fröhlichen Irrationalismus“²². Ein solcher Vorwurf kann gegen den Pluralismus nicht erhoben werden. Und doch steht dieser permanent in der Gefahr, in einen Relativismus umzuschlagen.

3.2 Religionspädagogische Aspekte: 'konnessorische' Ausrichtung interreligiösen Lernens

Religionstheologische Modelle und Konzeptionen interreligiösen Lernens stehen nicht in einem deduktiven Zusammenhang, so dass Letztere aus Ersteren abgeleitet werden könnten. Gleichwohl bestehen zwischen beiden Größen signifikante Affinitäten. So entspricht dem Exklusivismus eine Konzeption von schulischem Religionsunterricht, das diesen, wie in der Materialkerygmantik, als verkündigenden Unterricht, als „Kirche in der Schule“ versteht. Der Pluralismus mit seinem Gefälle auf einen Relativismus korreliert mit einem religionskundlichen Unterricht, wie er beispielsweise Teil des Schulfaches LER im Bundesland Brandenburg ist, oder mit einem multireligiösen Unterricht, wie er in England praktiziert wird.²³

Entwürfe interreligiösen Lernens kommen also nicht umhin, sich über das von ihnen vorausgesetzte Verhältnis zwischen Christentum und nichtchristlichen Religionen Rechenschaft zu geben. Weil die Religionspädagogik, wissenschaftstheoretisch betrachtet, eine Disziplin ist, die sich sowohl der Theologie als auch der Pädagogik (bzw. den Humanwissenschaften) als ihren beiden zentralen Bezugswissenschaften verpflichtet weiß, muss sie die Entscheidung für ein bestimmtes religionstheologisches Modell *theologisch* und *pädagogisch* begründen, und dies möglichst so, dass beide Argumentationsstränge aufeinander bezogen werden. Eine solche Konvergenzargumentation wird im Folgenden durchgeführt.

²¹ Vgl. *Langenhorst*, Lernen (s. Anm. 10), S. 94.

²² *Neuner*, Toleranz (s. Anm. 10), S. 185.

²³ Beide religionsunterrichtlichen Modelle beruhen aber auf unterschiedlichen Voraussetzungen: Folie für das Fach LER ist die durch den Kommunismus erzwungene Säkularisierung der ostdeutschen Gesellschaft; der „multi-faith-approach“ hingegen ist eine Reaktion auf die zunehmende religiöse Pluralisierung in England.

3.2.1 Theologische Position: Plädoyer für einen 'lernoffenen' Inklusivismus

Für welches religionstheologische Modell sprechen aus theologischer Sicht die besseren Gründe? Aufgrund der in III.1 vorgetragenen Argumente sind weder der Exklusivismus noch der Relativismus akzeptable Positionen. Der Pluralismus bietet nur vorderhand die bessere Alternative: Der Preis der von ihm propagierten Toleranz besteht letztlich in einem „Relativismus, der keine Unbedingtheit und keinen Wahrheitsanspruch kennt“²⁴.

Für Christen ist der Glaube konstitutiv, dass sich Gott in Jesus Christus endgültig und letztverbindlich geoffenbart hat. Das Offenbarwerden des göttlichen Logos in Jesus Christus ist für das Christentum eine Wahrheit, die universale Geltung beansprucht. Nur um den Preis einer radikalen Selbstrelativierung, ja Selbstaufhebung könnte es von dieser Überzeugung abrücken.

Als einzig angemessene religionstheologische Position kommt somit nur der Inklusivismus in Frage. Er gewinnt an Kontur und Tiefe, wenn er sich als 'lernoffen' begreift.²⁵ In dieser Form genügt es ihm nicht, in anderen Religionen Wahrheit in anonymer Gestalt zu entdecken, die im Christentum bereits explizite Gestalt gefunden hat – was in der Tat nicht mehr wäre als eine 'Uarmungsstrategie'. Ein 'lernoffener' Inklusivismus wird vielmehr auch umgekehrt in anderen Religionen Gehalte realisiert finden, „die in den Bereich dessen fallen, zu dessen christlicher Explikation auch ich noch nicht gelangt bin und im Blick auf den ich selbst mich als bislang anonym Glaubenden entdecke“²⁶. Damit eröffnet diese religionstheologische Position in besonderer Weise Möglichkeiten, nicht nur andere Religionen, sondern auch die eigene besser zu verstehen.

So sehr sich der Inklusivismus der gravierenden Unterschiede in den religiösen Überzeugungen bewusst ist, so sehr akzeptiert er deren Vertreter als ebenbürtige Gesprächspartner. Für ihn ist ein religiöser Dialog nur auf der Grundlage der Religions- und Gewissensfreiheit sowie der Anerkennung gleicher Menschenwürde denkbar.²⁷

3.2.2 Pädagogische Position: Bildung religiöser Identität an religiöser Positionalität

Praktische Erfahrungen mit dem multireligiösen Unterricht in England belegen, dass der 'multi-faith-approach' dazu neigt, die existentiellen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, die sie in ihren Religionsgemeinschaften gemacht ha-

²⁴ Neuner, Toleranz (s. Anm. 10), S. 205.

²⁵ Vgl. Hoving, Pluralität (s. Anm. 16), S. 132 mit Anmerkung 96.

²⁶ G. Neuhaus, Kein Weltfrieden ohne christlichen Absolutheitsanspruch. Eine religions-theologische Auseinandersetzung mit Hans Küngs 'Projekt Weltethos'. Freiburg/Basel/Wien 1999, S. 107.

²⁷ Vgl. Hoving, Pluralität (s. Anm. 16), S. 140; S.142.

ben, zu vereinheitlichen und zu nivellieren. Faktisch wirkt also „eine vorgeblich pluralistische Religionspädagogik [...] tendenziell antipluralistisch“²⁸.

Darüber hinaus zeigt die Diskussion um den Religionsunterricht in England, „daß junge Menschen sich bei ihrer Suche nach tragfähigen Antworten auf die Sinnfrage mit relativistischer Gleichmacherei aus angeblich neutraler Position nicht zufrieden geben“²⁹. Schülerinnen und Schüler sind bei der Ausbildung einer religiösen Identität auf Positionalität angewiesen. Die Vorstellung, religiöse Identität lasse sich durch die freie Wahl aus einem wertfrei dargebotenen Spektrum religiöser Sinnsysteme stiften, bleibt hinter der bildungstheoretischen Forderung zurück, dass Lernende zum Erwerb einer eigenen Position in religiösen Fragen einer konkreten Religion sowie eines authentischen Vertreters bedürfen, der sich einem Dialog stellt und in diesem sachliche Kompetenz mit persönlichem Bekenntnis zu verbinden weiß. Aus diesem Grund sind nur solche Konzepte interreligiösen Lernens verantwortbar, die das ‘konfessorische’ Moment und damit den Wesenskern der religiösen Sache selbst nicht preisgeben.³⁰ Unter pädagogischen bzw. bildungstheoretischen Rücksichten ist folglich dem Inklusivismus der Vorzug gegenüber allen anderen religionstheologischen Modellen zu geben.

3.3.3 Konvergenz theologischer und pädagogischer Perspektiven

Befähigung zum *Dialog* mit und Einübung in *Toleranz* gegenüber anderen Religionen (und Kulturen) gehören zu den grundlegenden Zielbestimmungen interreligiösen Lernens. Diese pädagogischen Ziele können, wie nachfolgend kurz skizziert wird, vor dem Hintergrund des Inklusivismus theologisch tiefer begründet werden. Sie sind insoweit genuin *religionspädagogische* Leitziele.

1) Gegen den Inklusivismus wird angeführt, dass das Bestehen auf Wahrheitsansprüchen Dialogunfähigkeit impliziere. Tatsächlich jedoch schließen sich Dialog und Anspruch auf Wahrheit nicht aus, sondern fordern einander sogar: „Der echte Dialog lebt vom Wahrheitsanspruch der an ihm Beteiligten.“³¹ So gesehen befördert der Inklusivismus den Dialog im interreligiösen Lernen.

2) Auf den ersten Blick präsentiert sich der Pluralismus als jene religionstheologische Position, die uneingeschränkte Toleranz in interreligiösen Lernprozessen ermöglicht. Wenn freilich Toleranz darin besteht, religiöse Überzeugungen mit

²⁸ K. E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, S. 450.

²⁹ Heinbrock, *Leben* (s. Anm. 7), S. 64.

³⁰ Vgl. N. Mette, *Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen. Thesen zur Konzeption des Religionsunterrichts in einer nachchristlichen Gesellschaft*, in: *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, hg. v. J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz, Kampen/Weinheim 1994, S. 277–289, hier S. 286.

³¹ Hoping, *Pluralität* (s. Anm. 16), S. 143.

dem ihnen je eigenen Wahrheitsanspruch als komplementäre Größen nebeneinander stehen zu lassen, ist das „keine große Kunst“³². Peter Neuner ist zuzustimmen, dass die Toleranz „in der christlichen Botschaft von der unbedingten Würde und dem unantastbaren Wert der menschlichen Person, von der unbedingten Nächstenliebe, die auch die Feindesliebe einschließt, besser und tiefer verankert [ist], als in einem relativistischen oder nur praxisorientierten Pluralismus“³³. Was die Toleranz angeht, ist also auch hier der Inklusivismus die fruchtbarere Grundlage für interreligiöses Lernen.

4. Entwicklungspsychologische Perspektive: Möglichkeiten und Grenzen interreligiösen Lernens

Welche Ziele sollte interreligiöses Lernen verfolgen? Inwieweit sind Kinder und Jugendliche überhaupt zu einer Auseinandersetzung mit fremden Religionen in der Lage? Fragen wie diese machen deutlich, dass in Konzepten interreligiösen Lernens – ungeachtet der Bedeutsamkeit soziologischer und religionstheologischer Einsichten – das lernende Subjekt zentrales Reflexionsmoment sein muss.

4.1 Interreligiöses Lernen im Horizont strukturgenetischer Entwicklungstheorien

Eine realistische Einschätzung von Möglichkeiten und Grenzen interreligiösen Lernens kann auf die Rezeption von Erkenntnissen der strukturgenetischen Entwicklungspsychologie schlechterdings nicht verzichten. Diese beziehen sich auf die kognitive (J. Piaget), moralische (J. Piaget, L. Kohlberg) und religiöse (F. Oser/P. Gmünder, J. Fowler) Entwicklung des Menschen. Eine ausführlichere Darstellung dieser Theorien ist hier nicht möglich. Es werden lediglich in geraffter Form einige Befunde präsentiert, die für interreligiöses Lernen relevant sind.³⁴

Was die *kognitive Entwicklung* anbetrifft, ist davon auszugehen, dass Kinder bis zum 12. Lebensjahr zwar Phänomene fremder Religiosität staunend wahrnehmen, erfahren und entdecken können. Sie sind jedoch noch nicht in der Lage, diese einzuordnen. Eine kritische Beurteilung fremder Religionen setzt formal-operative

³² Langenhorst, Lernen (s. Anm. 10), S. 96.

³³ Neuner, Toleranz (s. Anm. 10), S. 211.

³⁴ Vgl. zum Folgenden S. Leimgruber, Können Kinder interreligiös lernen? Der Beitrag interreligiösen Lernens zur Subjektwerdung der Kinder, in: Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, (FS für Georg Hilger), hg. v. M. Bahr/U. Kropa /M. Schambeck, München 2005, S. 156–167, hier S. 158–164.

Intelligenz und abstrahierendes Denken voraus. Beides wird in der Regel erst im frühen Jugendalter ausgebildet.

Für die *moralische Entwicklung* ist zu konstatieren, dass erst im frühen Erwachsenenalter ein Niveau erreicht wird, auf dem sich Menschen in ihrem Handeln von persönlich angeeigneten und verinnerlichten Prinzipien leiten lassen. Junge Erwachsene sind in der Lage, ihre eigene Identität kritisch zu hinterfragen und sich empathisch in die Rolle eines anderen Menschen hineinzusetzen. Unter diesen Rücksichten ist ein reflexives interreligiöses Lernen also ab ca. 23 Jahren möglich.

Was die *religiöse Entwicklung* anlangt, so zeigen entsprechende Untersuchungen, dass erst im mittleren Erwachsenenalter (ab 30 bis 40 Jahren) innere Freiheit und Kraft gegeben sind, neben dem eigenen reflektierten Glaubensstandpunkt die religiöse Perspektive anderer einzunehmen. Erst damit sind die Voraussetzungen für interreligiöses Lernen im Vollsinn gegeben. Gott wird als jene Instanz erkannt und anerkannt, die dem Dialog mit Angehörigen anderer Religionen Sinn und Ziel gibt: „Es wird möglich, im *Anders-Glaubenden* auch den *Anders-Glaubenden* zu entdecken.“³⁵

4.2 Religionspädagogische Implikationen: Plädoyer für einen weiten Begriff von interreligiösem Lernen

Einschlägige religionspädagogische Lexika verzichten auf eine definitorische Fassung des Begriffs ‘interreligiöses Lernen’.³⁶ Dies ist als Hinweis darauf zu lesen, dass die religionspädagogische Diskussion darüber im Fluss ist und nicht vornehmlich durch terminologische Festlegungen eingeengt werden soll. Dennoch erscheint es nötig, zwei unterschiedliche Sinnrichtungen des Begriffs voneinander abzuheben. Im *engeren* Sinn wird der Terminus ‘interreligiöses’ Lernen nur dort akzeptiert, „wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen“³⁷. Ihr Grundvollzug ist der authentische Dialog. Im *weiteren* Sinn wird – bezogen auf Schule – von interreligiösem Lernen bereits da gesprochen, wo „überhaupt andere religiöse Sinnkontexte im Unterricht zur Sprache

³⁵ *Leimgruber*, Kinder (s. Anm. 34), S. 163.

³⁶ Vgl. *Rickers*, Lernen (s. Anm. 1); *J. Lähnemann*, Interreligiöses Lernen I: Islam, in: NHRPG, S. 283–287; *H.-J. Frisch*, Interreligiöses Lernen II: Hinduismus und Buddhismus, in: NHRPG, S. 287–291.

³⁷ *Rickers*, Lernen (s. Anm. 1), S. 875.

kommen“³⁸. Ein Zusammentreffen der Schülerinnen und Schüler mit Gläubigen anderer Religionen ist zwar wünschenswert, aber nicht *conditio sine qua non*.

Bereits ein kurzer Blick auf strukturalistische Entwicklungstheorien macht plausibel, dass übergroße Erwartungen an das, was interreligiöses Lernen leisten kann, zu dämpfen sind. Georg Langenhorst ist zuzustimmen, wenn er für eine „begriffliche Abrüstung des überzogen aufgeladenen Begriffs ‘interreligiöses Lernen’“³⁹ plädiert. Anzustreben sind bescheidenere und damit realistischere Konzepte. Diese Forderung lässt sich noch näher konkretisieren:

1) Ein Zugang zu anderen Religionen ist Kindern vor allem auf der Ebene der unmittelbaren Anschauung und des Affekts zu ermöglichen.⁴⁰ Es sind ihnen an Hand von Lernmaterialien Wege zu eröffnen, mit fremder Religiosität in Kontakt zu kommen. Auf diese Weise werden Vorformen von Konvivenz angebahnt. Für Jugendliche sind direkte Begegnungen mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Religionen und die Diskussion über aktuelle Probleme, in denen Religion eine Rolle spielt, von Interesse.

2) Es ist nicht sinnvoll, Kinder und Jugendliche im frühen Jugendalter schonungslos mit dem religiösen Pluralismus zu konfrontieren.⁴¹ Stattdessen empfiehlt es sich, zunächst das Gemeinsame verschiedener Religionen zu betonen. Erst mit fortschreitendem Lebensalter ist der Fokus mehr auf eine Benennung von und einen respektvollen Umgang mit Unterschieden zu legen. Andererseits wäre es jedoch ebenso verfehlt, das Phänomen religiöser Pluralität möglichst auszublenden und junge Menschen tief in der eigenen Religion zu verwurzeln, um sie dann, gewissermaßen zugerüstet gegen Anfechtungen, in die kritische Begegnung mit anderen Religionen zu führen. Um den genannten Extremen zu entgehen, schlägt Karl Ernst Nipkow vor, einerseits „Kinder zunächst im Umkreis jener Religion heimisch werden zu lassen, die im geschichtlichen Kulturraum, in dem die Kinder leben, entstanden ist“, andererseits aber die Förderung interreligiöser Verständisfähigkeit „gleichzeitig früh [zu] beginnen“.⁴²

3) Als gangbarer Mittelweg zwischen einem interreligiösen Lernen im Vollsinne, das „die wechselseitige Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion“⁴³, mithin die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel voraussetzt,

³⁸ H.-G. Ziebertz, Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewußtsein, in: Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, hg. v. J. A. van der Ven/H.-G. Ziebertz, Kampen/Weinheim 1994, S. 233–275, hier S. 233.

³⁹ Langenhorst, Lernen (s. Anm. 10), S. 106.

⁴⁰ Vgl. Leimgruber, Kinder (s. Anm. 34), S. 165f.

⁴¹ Vgl. Nipkow, Ziele (s. Anm. 8), S. 224.

⁴² Nipkow, Ziele (s. Anm. 8), S. 226.

⁴³ H.-G. Ziebertz/S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, in: G. Hilger/S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, ²2003, S. 433–442, hier S. 438.

und einer bloßen Darstellung der Weltreligionen aus christlicher Perspektive erscheint eine subjektorientierte „Didaktik der Weltreligionen“, wie sie Hans-Georg Ziebertz und Stefan Leimgruber vorgeschlagen haben.⁴⁴ Diese umfasst fünf aufeinander aufbauende Schritte:

- a) die achtsame Wahrnehmung religiöser Zeugnisse,
- b) die Deutung religiöser Phänomene,
- c) die persönliche Begegnung mit Vertretern anderer Religionen,
- d) den Respekt vor der Fremdheit anderer Religionen und
- e) die Verwicklung in eine existentielle Auseinandersetzung.

4) Interreligiöses Lernen muss verstärkt zu einem integralen Bestandteil der kirchlichen Erwachsenenbildung werden. Häufig genug sind einfach Informationsdefizite aufzufüllen. Wichtiger jedoch sind Begegnungen und Diskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Religionen. Auf diese Weise bietet das *interreligiöse* Lernen auch eine Chance zum *intrareligiösen* Lernen.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist also einem weiten Begriff von interreligiösem Lernen der Vorzug zu geben. Damit wird ernst genommen, dass die Begegnung mit anderen Religionen für Menschen eine komplexe Aufgabe ist, die sie in unterschiedlichen biographischen Phasen je neu und je anders bewältigen müssen.

Zusammenfassung

Der Beitrag exponiert das Phänomen religiöser Pluralität als eine Herausforderung für eine moderne Religionspädagogik. Die Entwicklung von Konzepten interreligiösen Lernens ist eine ihrer Grundaufgaben (I.). Dazu reflektiert der Artikel den Begriff ‘interreligiöses Lernen’ aus einer dreifachen Perspektive. Zunächst wird der (*sozial-)*anthropologische Begriff der ‘Fremdheit’ eingeführt, der eine Annäherung an das Phänomen fremder Religionen erlaubt (II.). Dieser Zugang wird durch *religionstheologische* Überlegungen, in deren Mitte Modelle einer Verhältnisbestimmung zwischen der christlichen Religion und anderen Religionen stehen, vertieft (III.). Schließlich richtet sich das Interesse auf einige wichtige Befunde der *strukturgenetischen Entwicklungspsychologie* (IV.). Aus jeder dieser drei Perspektiven ergeben sich spezifische Konsequenzen für das interreligiöse Lernen.

Abstract

This contribution highlights the phenomenon of religious plurality as a challenge for contemporary religious education. The development of concepts for inter-reli-

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 439–441.

gious learning is one of its fundamental topics (cf. I.). The essay reflects on the term 'inter-religious learning' from three major perspectives. First the *social-anthropological* idea of 'Fremdheit' ('strangeness'/'otherness') is introduced, allowing approaches to the fact that there are other religions (cf. II.). This initial access is deepened by the consideration of arguments discussed within contexts of a *theology of religions*, focussing on models to define the relations between the Christian religion and other religions (cf. III.). Finally some important insights proposed by *developmental psychology* are pointed out (cf. IV.). From each of these three perspectives specific consequences are to be drawn for the theory and practice of inter-religious learning.