

Richard Schlüter

Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der pluralen Gesellschaft.

(Optionen aus religionspädagogischer Sicht

1. Zur Problemstellung

Der Begriff Synkretismus war – besonders aus systematisch-theologischer Perspektive – lange Zeit negativ besetzt. Er stand für die Bedrohung oder den Verlust der Identität des Christentums und wurde interpretiert u.a. als Abfall gegenüber dem Eigentlichen und Eigenen, als verloren gegangene Reinheit, als Verwässerung und Verfälschung.¹ In den letzten Jahren ist über das Phänomen des religiösen Synkretismus erneut intensiver diskutiert worden – vornehmlich aus religionswissenschaftlicher, exegetisch-historischer und systematisch-theologischer Perspektive. Festzustellen ist ein tiefer greifender Bewertungswandel.² Weil es im Rahmen der pluralistischen Gesellschaften zu immer stärkeren Verflechtungen der Kulturen und Religionen unter gleichzeitiger gegenseitiger Neueinschätzung und zur Ausbildung dialogischer Strukturen gekommen ist, ist eine deutlich positivere Einschätzung des Synkretismus unverkennbar. Der Begriff Synkretismus wird heute nicht mehr als ein polemischer und statischer verwendet, sondern als eine analytische Kategorie bzw. als ein zeitdiagnostischer Begriff für die Bezeichnung bestimmter Vorgänge. So wird Synkretismus bzw. werden synkretistische Vorgänge u.a. verstanden als eine notwendige und selbstverständliche Phase im Inkulturations- und Aneignungsprozess von Religion in der Pluralität, als neue synthetische Konstruktionsmöglichkeit des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden, als Versuch, Differentes zusammenschauen, als Reaktion auf kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen im umfassenden Sinn.³

Gegenüber der intensiven Diskussion des Synkretismusphänomens auf den genannten Ebenen findet eine solche auf der praktisch-theologischen und religionspädagogischen Ebene eher am Rande statt.⁴ Der Begriff steht hier vor allem deskriptiv für das gegen-

¹ Vgl. dazu *Hans Waldenfels / Bernhard Maier / Rainer Kampling / Reinhart Hummel*, Synkretismus, in: LThK³ IX (2000) 1178-1182.

² Vgl. u.a. *Hermann Pius Siller* (Hg.), Suchbewegungen. Synkretismus – Kulturelle Identität und kirchliches Bekenntnis, Darmstadt 1991; *Volker Drehsen / Walter Sparr* (Hg.), Im Schmelztiegel der Religionen. Konturen des modernen Synkretismus, Gütersloh 1996; *Ulrich Berner*, Untersuchungen zur Verwendung des Synkretismus-Begriffes, Wiesbaden 1982.

³ Vgl. dazu *Volker Drehsen*, Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft, in: *Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen – Weinheim 1994, 39-69; *Hermann Pius Siller*, Synkretistisches Handeln, in: ders. 1991 [Anm. 2], 174-184; *Theo Sundermeier*, Synkretismus, in: EKL³ IV (1996), 602-607; *Gustav Mensching*, Synkretismus, in: RGG³ VI (1962), 563-566; *Fritz Stolz / Hermann von Lips / Dieter Georgi / Christoph Marksches / Walter Sparr / Albrecht Grözinger*, Synkretismus, in: TRE 32 (2001) 527-559; *Falk Wagner*, Möglichkeiten und Grenzen des Synkretismusbegriffes für die Religionstheorie, in: *Drehsen / Sparr* 1996 [Anm. 2], 72-117.

⁴ Vgl. aber *Albrecht Grözinger*, Synkretismus VII. Praktisch-theologisch, in: TRE 32 (2001) 556-559; *Friedrich Schweitzer*, Synkretismus in biographisch-psychologischer Sicht. Forschungsperspektiven und -desiderate, in: *Drehsen / Sparr* 1996 [Anm. 2], 54-71; *Hans-Georg Ziebertz*, Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart 1999, bes.

wärtig sich verstärkende Phänomen der Verbindung verschiedener, zum Teil heterogener Traditionselemente weltanschaulicher und religiöser Provenienz in der und für die konkrete Lebensgeschichte und in der 'gelebten Religion'.⁵ Offen und mit unterschiedlichen Akzentsetzungen wird die Frage diskutiert, wie auf dieses Phänomen religionspädagogisch reagiert und wie mit ihm praktisch umgegangen werden soll und kann. In den folgenden Überlegungen wird nach der Beschreibung von zwei religionspädagogisch bedeutsamen und im Grunde synkretistischen Vorgängen und nach einer kurz gefassten Charakterisierung ihrer wichtigsten Strukturmerkmale danach gefragt, ob und wie aus dem Selbstverständnis christlichen Glaubens selbst heraus eindeutige religionspädagogische Optionen getroffen werden können für die Hinführung zu einer adäquaten Grundhaltung in den existentiell bedeutsamen und in der Pluralität unausweichlich synkretistischen Prozessen der eigenen religiösen Selbstfindung.

2. Zur (religiösen) Identitätskonstruktion in der Pluralität

2.1 Aspekte der Identitätsfindung heute

Neuere sozialpsychologische Identitätskonzeptionen beschreiben Identitätsbildung nicht eindimensional, sondern mehrdimensional, vielfältig und dynamisch, als einen offenen Prozess. Ihnen geht es weniger um die Frage, was Identität ist – sie orientieren sich nicht an einem abstrakten Identitätsbegriff –, sondern primär um die Klärung, wie das Individuum unter den Bedingungen der Moderne Identität konstruiert – als Chance, aber auch als Risiko. *Heiner Keupp* arbeitet heraus, dass das Individuum seine Identität – definiert als „Passungsprozess zwischen Individuum und Umwelt“ bzw. als „Erfahrung von Kohärenz und lebensgeschichtlicher Kontinuität“ – aus verschiedenen sozialen Identitäten zusammensetzt. Nach ihm entstehen diese „multiplen Identitäten“ bzw. „Teilidentitäten“ weniger durch Orientierung an konventionellen Normen oder durch Identifikation mit kollektiven, traditionellen und eindimensionalen Identitäten, sondern in einem kreativen Prozess der Selbstorganisation und durch das „In-Beziehung-Treten“ zu dem signifikant Anderen. Gerade Letzteres hält *Keupp* für eine prozesshafte und offene Identitätskonstruktion für unabdingbar. Das Gefühl der Kohärenz und Kontinuität, d.h. das Gefühl, mit sich – zunächst für eine gewisse Zeit – „authentisch“ zu sein, wird narrativ durch und in individualisierten Geschichten gefunden bzw. konstruiert.⁶

Ähnlich wie *Keupp* definiert *Hans-Georg Ziebertz* Identität als eine Leistung des „dialogischen Selbst“⁷. „Moderne Lebensläufe“ erweisen sich „als Wanderungsbewegungen durch verschiedene soziale, kulturelle und religiöse Welten, sie beinhalten nicht nur eine stufenweise Verwirklichung unterschiedlicher Identitäten, sondern selbst eine paralle-

45ff; *Reinhard Wunderlich*, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997, bes. 314ff.

⁵ So mit *Grözinger* 2001 [Anm. 3], 556ff.

⁶ Vgl. *Heiner Keupp u.a.*, Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 2002, bes. 191ff., 240ff.; vgl. a. *Wolfgang Kraus*, Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Herbolzheim 2000.

⁷ *Ziebertz* 1999 [Anm. 4], 81.

le Komposition mehrfacher Identitäten⁸. Identität entspricht nach ihm dem Bild eines „Gewebes“⁹, sie ist ein „mobiler Zustand“¹⁰ und erfährt durch Zeichen und Fragen, durch Dialog und Interaktion in und mit der Pluralität dauernde Veränderung.¹¹ Schon diese wenigen strukturellen Hinweise lassen die Identitätsfindung als einen fort-dauernden, reflexiven und dialogischen Selbstfindungsprozess verstehen, bei dem es im Grunde um die „Anverwandlung des Fremden“¹² geht, d.h. letztlich um einen synkretistischen Vorgang insoweit, als über die Grenzen traditioneller angestammter Herkunftswelten hinausgegriffen wird. Derjenige, der in der Pluralität seine Identität sucht und konstruiert, vollzieht eine dauernde Selbstüberschreitung, sucht die Begegnung mit dem Fremden. Er wird als ‚Grenzgänger‘ eingefordert. Diese Kategorie ist nach *Yves Cattin* eine für die Befindlichkeit des Menschen genuine und im pluralen und globalen gesellschaftlichen Kontext besonders in Anschlag zu bringende: „Die Existenz des Menschen muss, um wirklich und nicht nur imaginär zu sein, ihre Grenzen anerkennen, sie auf sich nehmen, übernehmen und beanspruchen. Doch um menschlich zu bleiben, muss sie diese Grenzen auch wieder unablässig abweisen und versuchen in diesem ständigen Überschreiten zu leben.“¹³ Bezogen auf die Identitätsfindung besagt diese These, dass jeder Kontext, in dem die je eigene Identität aufgebaut wird, der „Identitätstort“¹⁴, grundlegend ein „offener Ort“¹⁵ ist und sein muss. Nur als solcher „ermöglicht er eine dynamische Identität, wie ich sie mir immerfort schaffe und aneigne.“¹⁶ Er ist „immer auch zugleich ein *Beziehungsort*, offen für die Möglichkeit des anderen.“¹⁷ Für *Cattin* gibt es eine „Öffnung und Verpflichtung zum anderen“¹⁸, der Mensch steht – auch im Blick auf seine Identität – in einer „unablässigen paradoxen Bewegung des Aneignens und Enteignens“¹⁹. Eine selbstgezogene Grenze wird so zugleich zu einer Übergangsstelle. Sie kann keine Schranke sein, sie darf es nicht werden. „Die Grenze, die abgrenzt, ist also auch Durchgang“²⁰, sie ist eine „Brücke“²¹. Weil Grenze und Brücke das menschliche Dasein kennzeichnen und Abgrenzung und Grenzüberschreitung für *Cattin* Grundprinzipien menschlicher Entwicklung sind, votiert er nachdrücklich für die

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., 82.

¹¹ Vgl. a. *Friedrich Schweitzer*, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart u.a. 2003, bes. 147-158. Eine gute Übersicht über die Diskussionslage bietet *Karl Josef Lesch*, Identitätsfindung als Leitmotiv für das Theologiestudium. Ein Beitrag zur Elementarisierung, in: Raimund Lachner / Egon Spiegel (Hg.), Qualitätsmanagement in der Theologie. Chancen und Grenzen einer Elementarisierung im Lehramtsstudium, Kevelaer 2003, 57-77, bes. 61-67.

¹² Vgl. den Titel von *Drehsen* 1994 [Anm. 3].

¹³ *Yves Cattin*, Der Mensch, ein Grenzgänger, in: *Concilium* 35 (2/1999) 148-161, 148.

¹⁴ Ebd., 152.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd., 153.

²⁰ Ebd., 155.

²¹ Ebd.

Begegnung mit dem Fremden als Weg zur Identität. Gerade in der Begegnung mit dem Anderen ereignen sich Reflexion und Selbst-Konstruktion.

Synkretismus scheint also bei der Identitätsfindung in der Pluralität eine Art biographisches Grundmuster zu sein. Ein synkretistisches Vorgehen im Prozess der Identitätsfindung dient offenbar der Selbstbehauptung, dem Wandel und der Erneuerung von Identität.²² Diese Feststellung kann untermauert werden durch einen Blick auf das Phänomen der 'gelebten Religion' als eines wichtigen Konstruktionselementes von Identität.

2.2 Zum Phänomen der 'gelebten Religion'

Schaut man sich die strukturellen und inhaltlichen Merkmale individueller Religiosität von Jugendlichen und Erwachsenen an, die in empirischen Forschungen zur religiösen Sozialisation und in kirchensoziologischen Untersuchungen vorliegen, dann ist bei aller Verschiedenheit der Typologien gegenwärtiger Religiosität insbesondere bei Jugendlichen eine synkretistische Tendenz zur „Neu- und Selbstschaffung von Religion“²³ unübersehbar. Dieses Phänomen kann zum einen als Ausdruck der „Verweigerung einer zugemuteten Identifizierung mit bestimmten etablierten (religiösen) Identitätsmustern der umgebenden Gesellschaftsstruktur“²⁴ verstanden werden, zum anderen weist es auf „kulturelle Veränderungen“ hin, die „synkretistische Religionsformen nicht als Ausnahme, sondern als Normalität einschließen.“²⁵ Dieses Faktum ist Konsequenz der Pluralisierung, Individualisierung und Privatisierung von Religion sowie von Sinn- und Lebensentwürfen allgemein. Es impliziert die Anverwandlung von Religion im Rahmen autonomer Subjektorientierung und die 'Erprobung von Religion' für die je eigene Lebensgeschichte. Dabei werden die je eigenen religiösen Identitäten im kritischen Durchgang durch normative Modelle religiöser Orientierungen, wie sie z.B. in den Kirchen manifest sind, und entsprechend den biographisch erworbenen Wahrnehmungsmustern, Wissensbeständen, Motivstrukturen und Wertorientierungen aufgebaut. Es sind vorrangig Fragen, Probleme und Themen der Führung des eigenen Lebens, die die Art und Weise der individuellen Auswahlprozesse steuern und die Kriterien der subjektiven Wahl abgeben.²⁶ Das Individuum wählt also im Grunde seine Religion selbst aus: „Das

²² Vgl. den Artikel 'Synkretismus' in der TRE [Anm. 3].

²³ Heiner Barz nach Wunderlich 1997 [Anm. 4], 303; vgl. a. Werner Tzschetzsch / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996; JRP 10 (1993), Neukirchen-Vluyn 1995; Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh - Freiburg/Br. 2003.

²⁴ Volker Drehsen, Vom Beat zur Bricolage. Synkretismus als jugendliches Protestverhalten, in: Wolfgang Greive / Raul Niemann (Hg.), Neu glauben? Religionsvielfalt und neue religiöse Strömungen als Herausforderung an das Christentum, Gütersloh 1990, 114-134, 118.

²⁵ Schweitzer 1996 [Anm. 4], 60.

²⁶ Vgl. nur Alfred Dubach / Roland J. Campiche (Hg.), Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich - Basel 1993; Michael Krüggeler / Fritz Stolz (Hg.) Ein jedes Herz in seiner Sprache... Religiöse Individualisierung als Herausforderung für die Kirche. Kommentare zur Studie „Jeder ein Sonderfall?“, Zürich - Basel 1996; Urs Baumann / Bernd Jaspert (Hg.), Glaubenswelten. Zugänge zu einem Christentum in multireligiöser Gesellschaft, Frankfurt/M. 1998; Klaus-Peter Jörns, Die neuen Gesichter Gottes. Was Menschen heute wirklich glauben, München 1997; ders. / Carsten Großholz (Hg.), Was die Menschen wirklich glauben. Die soziale Gestalt des Glaubens - Analysen einer Umfrage, Gütersloh 1998; Ziebertz u.a. 2003 [Anm. 23], 386ff.

eigene Ich ist in religiöser Hinsicht die eigentliche Autorität.“²⁷ Dabei zeigt sich sehr deutlich, dass die vorhandene religiöse Vielfalt in der Gesellschaft gewissermaßen in das Individuum hinein verlagert wird. Die Folge ist: „Religiosität verändert sich von exklusiver, kirchlich geprägter zu inklusiver, synkretistisch gefärbter Religiosität, in der die Einzelnen ihre religiöse Orientierung aus verschiedenen kirchlichen wie nichtkirchlichen Quellen beziehen.“²⁸

Zeigen die exemplarischen Hinweise, dass synkretistisches Verhalten bei der Konstruktion von Identität und Religion heute ein bestimmendes und in der Pluralität wohl notwendiges und unausweichliches Phänomen ist, dann ergibt sich für die Religionspädagogik eine besondere Herausforderung, darin, Jugendliche und Erwachsene im Umgang mit religiöser Pluralität so zu unterstützen, dass sie ihre je eigene Religiosität identitätsrelevant konstruieren und diesen Prozess kommunikabel machen können.²⁹ Dabei geht es hier zunächst um die Frage nach einer adäquaten Grundhaltung in der religiösen Pluralität.

3. Zu Grundhaltungen in der religiösen Pluralität

Psychosoziale Theorien der religiösen Entwicklung und Untersuchungen zu neuen religiösen Bewegungen³⁰ lassen – stark systematisiert – drei unterschiedliche Formen von synkretistischem Verhalten (bzw. von Grundhaltungen in der religiösen Pluralität) erkennen: (1) ein konventionelles, bei dem vornehmlich eher persönlich unreflektierte religionsverbindende und -vermischende Vorgänge als Form der Anpassung oder Ablösung festzustellen sind; (2) ein dem traditions- und religionskritischen Denken entstammendes, bei dem die individuelle kritische Reflexion im Vordergrund steht und eine Begrenzung auf vorgegebene Herkunftstraditionen kein Auswahlkriterium darstellt; (3) ein Verhalten, bei dem es um eine nachkritisch-dialogische Verbindung religiöser Traditionen geht. Festzustellen ist, dass die beiden ersten Formen von Synkretismus – insbesondere bei Jugendlichen wohl auch aus entwicklungspsychologischen Gründen – verstärkt praktiziert werden, die letztere eher – auch bei Erwachsenen – selten(er) anzutreffen ist, was offenbar auch in ihrem inhaltlichen und methodischen Anspruch begründet ist.³¹ Denn: „Ein solcher dialogischer Synkretismus unterscheidet sich vom konventionellen durch das klare Bewusstsein sowohl der eigenen Herkunft als auch der Gegensätze und Widersprüche zwischen den Religionen. Und anders als der individuell-kritische Synkretismus lehnt er religiöse Traditionen nicht schon als solche ab, sondern

²⁷ Frank W. Loewe, *Glaube in Stadt und Land*, in: Jörns / Großholz 1998 [Anm. 26], 165-193, 185f.

²⁸ *Dubach / Campiche* 1993 [Anm. 26], 309; vgl. a. *Carsten Wippermann*, *Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen*, Opladen 1998.

²⁹ Vgl. dazu grundlegend *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

³⁰ Vgl. dazu nur *Schweitzer* 1996 [Anm. 4], 67ff; *Peter Beyer* (Hg.), *Religion im Prozess der Globalisierung*, Würzburg 2001; *Marianne Heimbach-Steins* (Hg.), *Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*, Münster u.a. 2002.

³¹ Vgl. dazu nur *Ziebertz u.a.* 2003 [Anm. 23], 107.

betrachtet sie als historisch gewachsene Einheiten, deren Partikularität ihrem Anspruch auf Wahrheit nicht entgegensteht“³².

Nach empirischen Studien zu heutigen Religionsstilen Jugendlicher kann ebenfalls zwischen einem ‘religionsinternen Synkretismus’ und einem ‘religionsexternen Synkretismus’ unterschieden werden. Beim ersteren wird auf Inhalte verschiedener Relevanzsysteme der gleichen (christlichen) Religion, beim zweiten auf Elemente fremder Religionen integrierend oder kombinierend zurückgegriffen.³³ Auch die Jugendlichen praktizieren offensichtlich verschiedene Grundhaltungen in der religiösen Pluralität: eine exklusivistische, eine gleich-wertige und eine dialogische.³⁴ Die beiden letzteren rangieren bei ihnen – fast gleich gewichtet – vor der exklusivistischen. Die exklusivistische Haltung muss gegenüber den anderen beiden Grundhaltungen kritischer bewertet werden, weil sie aufgrund der exklusiven Behandlung der Wahrheitsfrage nur schwerlich ein unbelastetes Verhältnis der Religionen untereinander und ein offenes Umgehen mit ihnen begründen kann. In der gleich-wertigen Grundhaltung der Jugendlichen zeigt sich allerdings die Tendenz zum Relativismus oder zur Indifferenz gegenüber der Wahrheitsfrage. Religiöse Positionen und Praktiken werden im Grunde nicht nach ihrem Wahrheitsgehalt befragt oder gewertet, sondern nach ihrem Funktionswert für die Gestaltung des eigenen Lebens. Die exklusivistische und die gleich-wertige Grundhaltung stehen sich zwar polar gegenüber, beide ermöglichen aber kaum eine wirkliche Durcharbeitung der religiösen Pluralität noch befähigen sie dazu, Differenzen auszuhalten, sie konstruktiv zu nutzen und zu einer verantworteten Reflexion über Fragen der Religion in der Pluralität zu gelangen. Ist dazu die von den Jugendlichen ebenfalls optierte, aber – aufs Ganze gesehen – (noch) wenig realisierte dialogische Grundhaltung besser in der Lage? Vermag sie den Einseitigkeiten der beiden anderen zu wehren, insofern sie bei kritischer Wahrung der eigenen religiösen Position von einem relationalen Wahrheitsverständnis und der Anerkennung der Werthaftigkeit anderer Religionen aufgrund ihrer potenziellen Heilsqualität bestimmt ist? Entspricht sie sogar in besonderer Weise dem Selbstverständnis christlichen Glaubens und kann sie deshalb als besonders adäquat für religiöse Interaktion und Kommunikation in der Pluralität entsprechend der Traditionslogik des Christentums aufgewiesen werden?³⁵ Wenn ja, dann müsste die Hinführung zu einer dialogischen Grundhaltung ein besonderes Anliegen religionspädagogischen Handelns sein. Eine Beantwortung der Frage wird durch exemplarische Überlegungen zum Verständnis christlicher Konfessionalität versucht.

³² Schweitzer 1996 [Anm. 4], 70.

³³ Vgl. dazu Erich Nestler, „Sah aus wie’n Oberarzt...“. Zur Genese und Gestalt einer modernen Engelserscheinung im Kontext der Synkretismusforschung, in: Drehsen / Sparn 1996 [Anm. 2], 224-251.

³⁴ So mit Ziebertz u.a. 2003 [Anm. 23], 95ff.

³⁵ Vgl. dazu Wagner 1996 [Anm. 3], bes. 76-96; a. Ziebertz u.a. 2003 [Anm. 23], 116ff.

4. Christliche Konfessionalität – eine dialogische Größe?

In der *Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zum Religionsunterricht*³⁶ wird die confessio, das Bekenntnis, verstanden als ein personales, individuelles und die Freiheit des Einzelnen im Glauben achtendes Geschehen, als „dankbare Antwort des Menschen“³⁷ auf den Anruf, das Angebot Gottes in seiner konkreten Lebensgeschichte. Konfessionalität besagt hier zunächst also eine konfessorische Haltung, orientiert am Evangelium und an den reformatorischen Bekenntnisschriften. Sie ist zugleich ein Weg und eine Ausdrucksform, in der konkreten geschichtlichen Situation „die universale, christliche Wahrheit zur Geltung kommen“³⁸ zu lassen. Sie wird deshalb gesehen als eine legitime existenzielle und lehrhafte Explikation des christlichen Glaubens – neben anderen –, die wesensmäßig und notwendig im Dialog mit Anderen steht.

Obwohl theologisch das Verständnis von Konfessionalität im *Dokument der Deutschen Bischöfe zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*³⁹ ekklesiologisch anders verortet ist, finden sich hier durchaus ähnliche Gedankengänge. Auch hier wird „Konfession“ im Sinne von ‘confessio’ interpretiert als individuelles Bekenntnis des Glaubens und als geschichtlich bestimmte „Selbstverständigung der Gemeinden“⁴⁰. Confessio als ein Bezeugen ist zugleich Bekenntnis, es bringt die Wahrheit des Evangeliums kontextspezifisch und daher perspektivisch – somit auch innovativ – zur Sprache.⁴¹ Nicht nur die geschichtliche Eingebundenheit der Konfessionalität, sondern auch die theologische Vorgabe, dass „es einen grundlegenden Zusammenhang zwischen dem Dialog und der Wahrheitsfindung im Glauben“ gibt, insofern „die göttliche Offenbarung [...] selbst eine dialogische Gestalt“⁴² hat, qualifizieren die Konfessionalität grundlegend als eine dialogische. Dialogizität ist demnach ein theologisches Grundprinzip. Insofern das Zur-Sprache-Bringen der Wahrheit des Evangeliums notwendig fragmentarisch bleibt⁴³, verweist ferner der Begriff ‘Konfessionalität’ einerseits auf die Notwendigkeit des Bekennens und Unterscheidens, andererseits auf die Fragwürdigkeit und Begrenztheit jeder konkreten inhaltlichen Form von Konfessionalität im individuellen wie im kollektiven Bereich. Daraus folgt sogar, dass die Verabsolutierung einer Form von Konfessionalität gegenüber anderen „zeit- und situationsbedingten Bezeugungen der Sache“ die Gefahr der „Häresie der eigenen Orthodoxie“⁴⁴ heraufbeschwört. Nur wenn

³⁶ *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg. v. Kirchenamt der EKD), Gütersloh 1994.

³⁷ Ebd., 63.

³⁸ Ebd., 61.

³⁹ *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1996.

⁴⁰ Ebd., 46.

⁴¹ Vgl. Edmund Arens, *Bezeugen und Bekennen. Elementare Handlungen des Glaubens*, Düsseldorf 1984, 355ff.

⁴² Karl Lehmann, *Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung in der Kirche heute* (Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1994, 14.

⁴³ Edward Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg/Br. 1990, 209ff.

⁴⁴ Ders., *Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie*, Mainz 1971, 53.

Konfessionalität wesensmäßig dialogisch gedacht wird, kann sie – in gewissem Sinn – immer wieder neu konstruiert werden, und sie muss es, insofern der kommunikative Rahmen jeweils neu hergestellt werden muss.

Weil der Dialog eine dem Verständnis von Konfessionalität und Konfession immanente Größe ist, können – so in diesem Dokument – pädagogische Zielsetzungen wie die Fähigkeit, „mit den Augen anderer Konfessionen zu sehen“⁴⁵, einen ‚Perspektivenwechsel‘ vornehmen zu können und die Bereitschaft zur „Perspektivenübernahme“⁴⁶, d.h. „neue Perspektiven dazuzugewinnen“⁴⁷, als dem Konfessionalitätsbegriff zutiefst korrespondierende benannt werden.⁴⁸ Mit dem Begriff ‚Perspektivenwechsel‘ ist zugleich ausgesagt, dass es hier um einen Prozess der Selbstbildung geht, verstanden als eine im Subjekt vollzogene Integration von verschiedenen Perspektiven. Der Konfessionalitätsbegriff wird also mit einer dialogischen Grundhaltung verbunden, die es auch erforderlich macht, Abstand nehmen zu können von der eigenen Position, den eigenen Argumenten und Überzeugungen im Sinne einer Dezentrierung (*Jean Piaget*). Sie ist eine entscheidende Bedingung für eine Kommunikation, die auf Verstehen und Verständigung hin angelegt ist. Eine solche genuine dialogische Struktur von Konfessionalität ist Voraussetzung für die Akzeptanz von Differenz⁴⁹, für die Bereitschaft zum wechselseitigen Verstehen, zur Herausforderung und Korrektur. Konfessionalität, Differenz und Dialog bedingen sich letztlich gegenseitig. Eine dialogische Konfessionalität impliziert dann eo ipso die Bereitschaft und Fähigkeit zu lernen. Lernen ist ein Inbegriff von Veränderungen durch Begegnung mit dem Fremden – personal und inhaltlich.

Wie aber kann in der Pluralität dazu befähigt werden, sich – auch im religiösen Bereich – vom Fremden wirklich betreffen zu lassen, Gegensätze gelten lassen und Widersprüche aushalten zu können, vom Fremden und mit ihm zu lernen und einen Dialog führen zu können, der die Bereitschaft zu „eine[r] Verwandlung ins Gemeinsame hinein, in der man nicht bleibt, was man war“⁵⁰, impliziert? Dazu abschließend einige Hinweise.

5. Religionspädagogische Optionen

Überlegungen, die auf eine Begründung der „Interkulturellen Pädagogik als pädagogische Theoriebildung“⁵¹ im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik hinauslaufen⁵², gehen

⁴⁵ *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (1996) [Anm. 39], 58.

⁴⁶ Ebd., 29.

⁴⁷ Ebd., 62.

⁴⁸ Vgl. ausführlicher dazu *Hermann Pius Siller*, *Menschwerden im Aufeinandertreffen und Wandel der Kulturen. Eine Problemskizze*, in: Thomas Schreijäck (Hg.), *Menschwerden im Kulturwandel. Kontexte kultureller Identität als Wegmarken interkultureller Kompetenz*, Luzern 1999, 19-40.

⁴⁹ *Carl Heinz Ratschow*, *Konfession / Konfessionalität*, in *TRE 19* (1990) 419-426, 421.

⁵⁰ *Hans-Georg Gadamer*, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1975, 360.

⁵¹ So mit *Michele Borelli*, *Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff*, in: ders. (Hg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, Baltmannsweiler 1986, 8-36.

⁵² Vgl. dazu *Georg Auernheimer*, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt 2003, bes. 103-107; *Alfred Holzbrecher*, *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*, Opladen 1997, bes. 95-145; *Richard Schlüter*, *Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Herausforderung*, in: ders. (Hg.), *Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung*, Paderborn – Frankfurt/M. 1994, 27-53.

u.a. von den Grundbegriffen Kultur und Fremdheit als tragende Kategorien aus. In unserem Zusammenhang ist dabei die Kategorie Fremdheit von besonderer Bedeutung. Weichen stellend ist ein Menschenbild, das Entfremdung als einen entwicklungsproduktiven, kreativen Organisator des menschlichen Seins versteht. Entfremdung von Bekanntem und Vertrautem, von gewohnter Erfahrung, wird als Ermöglichungsgrund von Denken angesehen. Denken ist dann ein Prozess, der die ständige Dezentrierung des Ichs und seiner Standpunkte erfordert und aus Differenzenerfahrungen erwächst. Diese Grundbefindlichkeit des Menschen als Denkender impliziert das beständige 'Sich-selbst-Fremdsein' und ist so das wichtigste Movens für Entwicklung und Lernen überhaupt. Denken verlangt, von eigenen Vorstellungen absehen zu können, sie als vorläufig, begrenzt, Nicht-Wissen implizierend, zu erkennen und kognitive Dissonanzen wie psychische Frustrationen nicht nur als Störungen, sondern als kreative Faktoren im dynamischen Prozess der Weiterbildung der eigenen Persönlichkeit zu werten und zu verwerfen. Eigene und fremde Fremdheit dem Denken zu eröffnen, Fremdheit als Voraussetzung jeglicher Lernprozesse zu begreifen, ist somit eine pädagogische Aufgabe und Herausforderung. Sie impliziert, Fremdheit nicht nur in und bei den Anderen zu suchen, als Sache des Anderen zu sehen, sondern in gleicher Weise als ureigene Befindlichkeit und als die Motivation für einen produktiven Dialog mit dem eigenen Selbst und dem Fremden.

Eine dialogische Grundhaltung in der Pluralität wird folglich um so besser grundgelegt, wenn möglichst schon – hier z.B. konkret im Religionsunterricht – beim Aufbau der eigenen Konfessionalität die Reflexion der eigenen und fremden Vergangenheit, der Historizität und Geschichtlichkeit im Denken und Handeln ihren Platz hat, wenn eine Befähigung zur Konfrontation mit den eigenen Denkkategorien des Urteilens und Vorurteilens angestrebt und zu einer möglicherweise notwendigen Revision der dem Denken und Handeln vorausliegenden Normatik angeleitet, d.h. wenn der Sehnsucht nach dem Absoluten gewehrt und die Achtung vor dem Unverfügbaren grundgelegt wird. Mit der eigenen Fremdheit korrespondieren ja Grundkategorien wie Offensein, Offenheit, Selbstzurücknahme bzw. 'Selbstbegrenzung'. Letztere kann als die entscheidende Kategorie einer Religionspädagogik in der Pluralität angesehen werden. Sie enthält die Entgrenzung oder Grenzüberschreitung zum Fremden hin als 'Gegenpart'. Ihr korrespondiert ein Verständnis von Bildung, das auf die Befähigung abzielt, „die Relativierung des eigenen Standpunktes nicht als Entwertung aufzufassen, sondern als Herausforderung zu neuen Relationen.“⁵³ Weil und insofern „vorgängige Gewissheiten fraglich werden durch Hinwendung zum Fremden“⁵⁴, werden der Einzelne und sein Eigenes durch das Fremde zu ständiger Veränderung, zu einer „Konversion von Identität“⁵⁵ heraus- und aufgefordert.⁵⁶

⁵³ Ursula Frost nach Wunderlich 1997 [Anm. 4], 317.

⁵⁴ Dies. nach ebd.

⁵⁵ Dies. nach ebd.

⁵⁶ Vgl. a. Wunderlich 1997 [Anm. 4], 325ff; 346ff. Ferner: Rudolf Englert, Skizze einer pluralitätstauglichen Religionspädagogik, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 29], 87-106, bes. 95ff; Hans-Georg Ziebertz, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: ebd., 121-143, bes. 121ff.

Dialogizität als theologisches und anthropologisches Grundprinzip⁵⁷ zu realisieren, erfordert wohl die Befähigung zum dialektischen und komplementären Denken. Für dieses Denken ist nicht die Logik bestimmend, die nur ein Entweder-Oder gelten lässt. Es ermöglicht, Aussagen und Positionen, die – formallogisch gesehen – wechselseitig inkompatibel sind, auch insofern sie verschiedenen Kontexten zugehören, dennoch zusammen zu sehen und zu denken. Dieses Denken befähigt zu Relationalität in strenger Abgrenzung gegen jede Art von Relativismus. Ihm liegt die Auffassung zugrunde, dass mehrere Sichtweisen, Erkenntnisse, Lebensformen und Lebenswelten zum Ganzen des Lebens und der Lebenswirklichkeit gehören.⁵⁸ Es korrespondiert – formuliert man es mit Charakteristika aus der Stufentheorie der Glaubensentwicklung nach *James W. Fowler* – mit der Fähigkeit des Verbindenden (Glaubens), des Aushaltens des Spannungsreichtums, der Anerkennung des Wertes anderer Realitätsformen von Leben und Glauben und der Erkenntnis der Grenzen der eigenen ideologischen Identifikation. Das besondere Kennzeichen dieser Stufe ist gerade ihre „Orientierung auf den ‘Fremden’ hin. Von ihrem Wissen um den Fremden in sich und um die Relativität von Ort, Sprache und Kultur der eigenen Glaubensbegriffe her gelangt die verbindende Stufe dazu, den fremden Wahrheiten anderer Religionen und kultureller Traditionen eine prinzipienorientierte Offenheit entgegenzubringen. [...] Der verbindende Glaube, der auf das Paradox und die spannungsvolle Dialektik zwischen religiösen Symbolen und allgemeiner menschlicher Erfahrung eingestellt ist, macht bereit zu einem ernsthaften und wechselseitigen Dialog mit Traditionen, die sich von der eigenen unterscheiden.“⁵⁹

Diesen Denkstrukturen und einer dialogischen Grundhaltung muss religionspädagogisch in der Pluralität auf breiter Basis gearbeitet werden. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass religionspädagogische Arbeit sich verstärkt mit dem postmodernen Pluralitätsparadigma positiv, d.h. in diese Pluralität einübend und sie sichernd, auseinandersetzt.⁶⁰ Didaktisch-methodisch verlangt dies u.a., mehr prozessorientiertes statt produktorientiertes Lernen zu praktizieren und dem dialektischen Lernen mehr Raum zu geben als dem akkumulierenden Lernen. Diesem kreativ-innovativen Lernen entsprechen in besonderer Weise Formen eines interaktionstheoretisch qualifizierten Lernens, die den lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Aspekt des Lernens unterstreichen und Lernen als kritischen Vorgang der Veränderung verstehen.⁶¹ Es impliziert ein er-

⁵⁷ So mit *Peter V. Zima*, *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*, Tübingen 2000, 365ff.

⁵⁸ Zur Bedeutung und Voraussetzungen komplementären Denkens vgl. *K. Helmut Reich*, *Der Begriff der Komplementarität in Wissenschaft und Alltag*, Freiburg/Schweiz 1994; *Thomas Bornhauser*, *Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt*, Stuttgart u.a. 2000; vgl. a. die Ausführungen von *Karl Ernst Nipkow* in: *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998; *Rita Burrichter*, „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“. Umgang mit Wahrheitsansprüchen als Aufgabe religiöser Bildung heute, in: *RpB* 50/2003, 27-37.

⁵⁹ *James W. Fowler*, *Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit*, München 1989, 104f; vgl. *ders.*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 2000, 201ff.

⁶⁰ Vgl. dazu *Schweitzer u.a.* 2002 [Anm. 29], passim.

⁶¹ Vgl. dazu *Hans-Günter Heimbrock*, *Vom Kontext zur Lebenswelt. Theologische, bildungstheoretische und religionspädagogische Überlegungen im Horizont kultureller Pluralität*, in: *Thomas Schrei-*

weitertes Verständnis von Bildung: Bildung auch als „Wahrnehmung und Anerkennung des Anderen“⁶², die sich an konfliktbeladener, dialogischer, sich selbst überprüfender und verändernder Praxis orientiert. Ziel dieser Bildung ist nicht vorrangig die Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden Lebensform, sondern vielmehr die Befähigung dazu, diese Lebensform – wegen geänderter Rahmenbedingungen – in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln auch transformieren zu können. Bildung als „Wahrnehmung und Anerkennung des anderen“ verlangt neben einer intensiveren Praxis des Begegnungslernens, des Lernens am und aus dem Konflikt und des partizipatorischen Lernens auch eine nachhaltige Erziehung zur Toleranz. Diese kann nicht nur darauf abzielen, dass sich jemand in einer bestimmten religiösen Tradition beheimaten kann, ohne damit gleichzeitig andere Traditionen und religiöse Ausdrucksformen abwerten zu müssen, sondern ihr Ziel muss in gleicher Weise auch die Ausbildung von Ich-Stärke und die Befähigung zur Unterscheidung sein sowie zum Sich-treffen-lassen vom Fremden.⁶³ Dieser Zielsetzung würden vor allem Formen eines dialogischen Religionsunterrichts entsprechen, die auf evangelischer und katholischer Seite in den letzten Jahren angedacht und teilweise praktiziert werden.⁶⁴

jäck (Hg.), Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster u.a. 2000, 203-230.

⁶² So mit *Helmut Peukert*, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: Ingrid Lohmann / Wolfram Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster u.a. 1994, 1-14, 11; vgl. *ders.*, Reflexionen über die Zukunft von Bildung, in: *ZfPäd* (4/2000) 505-524.

⁶³ Vgl. *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

⁶⁴ Vgl. dazu *Thorsten Knauth / Wolfram Weiße*, Dialogischer Religionsunterricht, in: *LexRP I* (2001) 332-335; *Wolfram Weiße* (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster u.a. 2002.