

Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext.

SchülerInnen zu Modellen interreligiöser Kommunikation – ein deutsch-niederländischer Vergleich

In diesem Forschungsbericht fragen wir nach Interaktionsformen der Religionen untereinander und konstruieren dazu drei Modelle. Wir möchten uns nicht in alle Verästelungen theologischer und philosophischer Theoriebildung verlieren. Es ist evident, daß zahlreiche Zwischenformen bestehen und eine Vielzahl von Nuancen denkbar sind. Es geht uns darum, in typisierender Absicht drei Kernmodelle herauszudestillieren, die unseres Erachtens hinreichend voneinander abgrenzbar sind (I). Mit diesen drei Modellen, stellt man sie sich in der Unterrichtspraxis vor, sind zugleich unterschiedliche Perspektiven religiöser Bildung verbunden und es ist nicht uninteressant, wie Schülerinnen und Schüler sie beurteilen. Dazu greifen wir auf eine vergleichende Untersuchung in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden zurück, deren Befunde wir analysieren und evaluieren (II).¹

I. Modelle interreligiöser Interaktionsformen

Zuallererst wollen wir beschreiben, was Mitglieder der großen Religionen voneinander denken, welche Gefühle und welchen Respekt sie einander entgegenbringen. Wir sind an den „native speakers“ in den Religionen interessiert.² Wir tun dies unter drei Überschriften: Das monoreligiöse Modell, das multireligiöse Modell und das interreligiöse Modell.

1. Das monoreligiöse Modell

Was impliziert das monoreligiöse Modell? Um nicht mißverstanden zu werden, wollen wir sogleich klarstellen, daß Menschen, die dieses Modell bevorzugen, nicht denken, daß es nur eine einzig wahre Religion gibt ('religio vera') und daß die anderen Religionen vollkommen ungerechtfertigt, falsch, oder gar minderwertig, unperfekt, unvollständig oder vorläufig sind. Vielleicht denken Fundamentalisten in diese Richtung. Sie klammern sich an eine exklusive Vorstellung: Es gibt nur eine absolute und universale Religion – und das ist die eigene. Oder anders gesagt: das ist ihre Interpretation ihrer Religion. Ausgehend von einer fundamentalistischen Perspektive ist der Terminus 'monoreligiös' ein Pleonasmus, weil dieser einschließt, daß andere Religionen existieren und die eigene nur eine unter vielen ist. Und dies kann, von einem fundamentalistischen Standpunkt aus betrachtet, nicht möglich sein. Wenn es

¹ Diese Untersuchung ist eine Pilotstudie für ein Teilprojekt innerhalb eines umfassenderen Forschungsprogramms „Multikulturelle Gesellschaft und Interreligiöser Dialog“ der Fachgruppe Praktische Theologie an der Kath. Universität Nijmegen.

² Zu Tendenzen in der theologischen Literatur vgl. H.-G. Ziebertz, Religions in Dialogue, in: Journal of Empirical Theology 5(1992) 1, 85-95.

einen Berührungspunkt zwischen der eigenen wahren Religion und den anderen falschen und minderwertigen 'Religionen' gibt, dann ist es der 'konfessionelle Dialog', wie er durch John Hick charakterisiert wurde.³ Ausgehend von dieser Reflexion scheint es, daß das monoreligiöse Modell auf der Vorstellung beruht, daß man auf viele unterschiedliche Religionen Rücksicht nehmen sollte und daß sie faktisch und rechtens miteinander kommunizieren. Allerdings lautet dann die Frage, wie *ist* oder besser, wie *sollte* dieser Austausch entwickelt und realisiert werden? Die erste Basis des monoreligiösen Modells ist die sogenannte 'inklusive Annäherung'. Hiermit greifen wir einen Begriff auf, der über Karl Rahners Arbeiten eingeführt wurde und sich in dem, was inhaltlich damit gemeint ist, in den einschlägigen Dokumenten des Zweiten Vatikanischen Konzils finden läßt.⁴ Hinter dieser Perspektive verbirgt sich die Einsicht, daß man den Mitgliedern fremder Religionen gegenüber positiv eingestellt und ihnen offen begegnen sollte, weil ihr persönlicher Glaube belebende Gedanken und Elemente der christlichen Religion beinhalten kann, auch wenn sie sich dessen nicht bewußt sind. Vor diesem Verständnishorizont können sie als 'anonyme ChristInnen' bezeichnet werden. Darum können sie erlöst werden und in Gottes Gnade leben. Diese Interpretation kann man als 'sanfte Inklusion' bezeichnen, weil sie den persönlichen Glauben von religiösen Individuen *in* den nicht-christlichen Religionen berücksichtigt.⁵

Im Gegensatz dazu nimmt die 'harte Inklusion' nicht-christlicher Religionen nicht so viel Rücksicht auf die 'fides qua' des individuellen Glaubens, sondern auf die 'fides quae' des Glaubenssystems dieser Religionen. Der Beweggrund ist jedoch derselbe. Den nicht-christlichen Religionen muß man positiv gegenüberstehen, weil ihr Glaubenssystem einige wertvolle Ideen, Elemente und Teile enthält, die zum Kern des Christentums gehören, obwohl die christlichen Spuren in diesen Glaubenssystemen nicht als solche erkannt werden. Vor diesem Hintergrund können die nicht-christlichen Religionen, zumindest teilweise, als Formen anonymen Christentums bezeichnet werden. Die Grundgedanken der 'sanften' und 'harten Inklusion' finden sich im Prinzip der Inkarnation wieder, in der Christus sich universal in allem, was zum Wertvollen in dieser Welt gehört, vergegenwärtigt hat.⁶ Kritisch aus der Sicht eines Fundamentalisten gesprochen, hat in diesem Modell die Inkarnation

³ J. Hick, *God Has Many Names*, Philadelphia 1982.

⁴ Vgl. die entsprechenden Beiträge bzw. Kapitel in: K. Rahner, *Schriften zur Theologie* Bd. 12, Einsiedeln 1975; *ders.*, *Schriften zur Theologie* Bd. 13, Einsiedeln 1978; sowie *ders.*, *Grundkurs des Glaubens, Einführung in den Begriff des Christentums*, Freiburg 1976.

⁵ Vgl. H. Waldenfels, *Ist der christliche Glaube der einzig wahre?*, in: *Stimmen der Zeit* 112 (1987), 463-475.

⁶ John Hick nennt diese Annäherung die 'zweite Anpassung' des konfessionellen Dialogs, in: *Trinity and Incarnation in the Light of Religious Pluralism*, in: J. Hick/E. Meltzer (Hg.), *Three Faith – One God*, New York, 204.

Christi nur einen gnoseologischen-kognitiven Charakter, weil ihr die Funktion zukommt, die christlichen Elemente der Erlösung und Gnade zu verbildlichen, wie sie bereits in den anderen Religionen gegenwärtig sind.⁷

Es liegt auf der Hand, daß das monoreligiöse Modell mit einer Unterrichtspraxis wie dem klassischen konfessionellen Religionsunterricht in Verbindung gebracht wird. Daß bis in die sechziger und siebziger Jahre der 'harte Inklusivismus' vorherrschte, ist als Spiegel der Zeit nachvollziehbar. Daß sich danach der 'weiche Inklusivismus' durchsetzte, ist vor dem Hintergrund der Entwicklungen nach dem Konzil zu verstehen. Wahrscheinlich sind diese Konzepte, bei regionalen Verschiebungen, bis in die achtziger Jahre und teilweise heute noch nicht nur Papier, sondern beschreiben zugleich auf adäquate Weise die Praxis des Religionsunterrichts. Wir werden später noch untersuchen, wie sich SchülerInnen dazu stellen.

2. Das multireligiöse Modell

Das multireligiöse Modell unterscheidet sich in vielen Punkten vom monoreligiösen Modell. Das betrifft nicht nur die Zielsetzung der religiösen Interaktion, sondern auch die einzelnen Schritte, dieses Ziel zu erreichen. Das Ziel ist nicht, wie im monoreligiösen Modell, 'religiöse Wahrheit' – etwa die Wahrheit über Gottes wirkliche Existenz, über die Attribute wie Allmächtigkeit, Gerechtigkeit und Liebe sowie sein Handeln in der Geschichte der Menschheit. Das Ziel des multireligiösen Modells ist der Vergleich. Es intendiert weder Eifer in der Wahrheitssuche, noch die Suche nach dem eigentlichen Sinn. Die eigentliche Quelle ist die Neugier und das Streben nach Wissen. Ziel ist es, kulturelle Information über religiöse Erfahrungen, Gefühle und religiöses Verhalten zu erhalten, um die Beweggründe religiöser Menschen zu verstehen, zu denen man sich persönlich hingezogen fühlt oder nicht. Diese Daten werden miteinander verglichen, einerseits, um Einsichten in die Unterschiede der Religionen zu erhalten und andererseits, um Ähnlichkeiten feststellen zu können.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht möglich, die unterschiedlichen Religionen in eine bestimmte hierarchische Reihenfolge einzuordnen, denn das Kriterium für diese Einteilung ist nicht das Engagement des Einzelnen für eine bestimmte Religion, sondern es sind sogenannte 'objektive Kriterien' (z.B. die Ausprägung der Frauenemanzipation). Von daher läßt sich sagen, daß eine Religion progressiver ist als die andere. Zum Beispiel überlebt aus der Sicht eines religiösen Evolutionsprozesses nur die stärkste Religion, denn Religionen entstehen und vergehen.⁸ Oder man spricht von der 'Familienzugehörigkeit' der Religionen: einige Religionen können dann mehr zum Kern der Familie gezählt werden als andere.⁹ Schließlich sind es die Perspektiven von Rationa-

⁷ Vgl. J.B. Metz, *Christelijke mensbetrokkenheid, Over de denkvorm van Thomas van Aquino*, Hilversum/Antwerpen 1964 (dt.: *Christliche Anthropozentrik*).

⁸ J.P. Mostert, *Reflections on the Future of Religion*, in: G. Pillay (Hg.), *The Future of Religion*, Pretoria 1989, 121-134.

lität und Abstraktion, die herangezogen werden können, wenn es um den Vergleich und die Typisierung von Gottesvorstellungen geht.¹⁰ Die einzelnen Schritte zur Verwirklichung des multireligiösen Modells unterscheiden sich vom monoreligiösen Modell, weil angenommen wird, daß die Weltreligionen prinzipiell gleich konzipiert sind.

Das *eine Extrem* des Gleichheitsprinzips ist die Aussage, daß alle Religionen 'Äste desselben Stammbaumes' sind. Die Wurzeln dieses Stammbaumes greifen in denselben „Urgrund“, daß allen Religionen menschliche Ziele zugrunde liegen, die auf das absolute (philosophisches Gleichgewicht) oder auf die Tatsache hinweisen, daß alle Religionen emotionaler Ausdruck der menschlichen Suche nach vollkommenem Glück und Freude (psychologisches Gleichgewicht) sind.¹¹

Anstelle der Metapher vom Stammbaum und seinen Ästen können wir auch eine andere mit demselben Sinn gebrauchen, die 'Linsenmetapher'.¹² Man könnte sagen, daß Religionen unterschiedliche 'Linsen' darstellen, durch die Menschen ihre Beziehung zum philosophisch Absoluten oder zur psychologisch perfekten Freude sehen.¹³

Das *andere Extrem* des Gleichheitsprinzips ist das des religiösen Relativismus. Er besagt, daß das religiöse Engagement einzelner auf den kulturellen Kontext, in dem er/sie lebt, reduziert werden kann; zum Beispiel auf den kulturellen Kontext von ChristInnen 'im Westen', von MuslimInnen in arabischen und/oder afrikanischen Ländern und von HinduistInnen im indischen Kontext, usw. Streng genommen kann man mit dem Gleichheitsprinzip noch einen Schritt weitergehen. Der religiöse Relativismus kann in einen religiösen Indifferentismus münden. Dem ist es nicht wichtig, diesen oder jenen Glauben oder überhaupt einen Glauben zu haben. So führt das Gleichheitsprinzip zum religiösen Agnostizismus, für den Religion dann nur als ein kulturelles Phänomen in Erscheinung tritt, das gleichwohl die Neugier wecken kann, mit

⁹ Vgl. R.B. Edwards, Reason and Religion, New York 1972.

¹⁰ Vgl. L. Laeyendecker, Het vervagend Godsbeeld, Enkele sociologische opmerkingen, in: W.A. Arts u.a. (Hg.), Tempora mutantur, Baarn 1992, 28-50. Zur Rationalitätsproblematik: M. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriß der verstehenden Soziologie, 1. Halbband, Tübingen 1980; J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. I-II, Frankfurt 1982.

¹¹ Vgl. dazu auch H.-G. Ziebertz, Interreligiöses Lernen, in: Kat.Bl. 116 (1991) 5, 316-327; ders., Zwischen Superiorität und Relativität, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 3 (1993), 5-20.

¹² J. Hick, Trinity and Incarnation in the Light of Religious Pluralism, in: Hick/Meltzer, Three Faith, 204.

¹³ Vgl. auch P. Knitter, Het christendom als religie: waar en absoluut? Een rooms-katholieke benadering, in: Concilium 16 (1980) 6, 19-30; ders., No Other Name? A Critical Survey of Christian Attitudes Toward the World Religions, New York 1988; ders., Wohin der Dialog führt, Grundlagen zu einer Theologie der Religionen, in: Evang. Komm. 10 (1990), 606-610.

Hilfe dieser Religion Antworten auf die dringenden kognitiven Bedürfnisse zu finden.

Diese Art der distanzierten Neugier findet man sehr häufig unter jungen Leuten in Nordeuropa. Wir konnten sie auch bei StudentInnen an der Universität Nijmegen feststellen.¹⁴ Junge Leute, auch solche, die in christlichem Sinn oft als säkularisiert und absolut atheistisch bezeichnet werden, sind nicht prinzipiell „gegen Religion“, im Gegenteil, viele betrachten Religion als ein interessantes historisches und kulturelles Phänomen. 'Interessant', 'sehr interessant', das sind wiederkehrende Schlagwörter. Es verwundert, daß die Zahl der TheologiestudentInnen in den nördlichen, westeuropäischen Ländern dramatisch sinkt, währenddessen das akademische Interesse der StudentInnen an verschiedenen Aspekten der Religion, das letztendlich kein religiöses Engagement verlangt, stabil zu sein scheint.

Verlängert man das Gleichheitsprinzip unterrichtsmethodisch, führt es zwangsläufig zu Konzepten, die in Deutschland immer wieder diskutiert worden sind, sich aber letztlich fachlich und politisch nicht durchsetzen konnten. Die angestrebte Objektivität und prinzipielle Distanz der Reflexion religiöser Gegenstände, die sich, der Wahrheitsfrage enthoben, gleichsam wie ein Balkendiagramm nebeneinander aufbauen, können zwar nach äußeren und inneren Kennzeichen miteinander verglichen werden, doch das „committment“ der Schülerinnen und Schüler bleibt dem „Nachhauseweg“ vorbehalten. Innere Beteiligung anzufühlen und auszubauen, ist kein Ziel des multireligiösen Konzeptes. In den Niederlanden verhält es sich etwas anders. Dort hat der Religionsunterricht an vielen Schulen eine Wendung genommen, die dem multireligiösen Modell entspricht.¹⁵

Dort ist in den achtziger Jahren das monoreligiöse Modell vom multireligiösen Modell abgelöst worden.

3. Das interreligiöse Modell

Die Beschreibung des interreligiösen Modells können wir beginnen, indem wir die wichtigsten Argumente vortragen, die gegen das mono- und multireligiöse Modell sprechen, um damit zu begründen, daß, wie eine Reihe theologischer Autoren meint, ein weiteres Modell benötigt wird.

Die fundamentale *Schwäche des monoreligiösen Modells* ist die, daß es die anderen Religionen nicht von ihren zugrundeliegenden Prinzipien, ihren Voraussetzungen und ihrem Selbstverständnis her betrachtet. In der monoreligiösen Perspektive findet die Begegnung mit anderen Religionen unter Rahmenbedingungen statt, die der Sicht der christlichen Religion entsprechen. Die andere Religion wird in den christlichen Verständnishorizont gestellt und an der Inkarnation Jesus Christi in der Welt bemessen und beurteilt. Man

¹⁴ Die Studie ist dokumentiert in: J.A. van der Ven/B. Biemans, *Religie in fragmenten, Een onderzoek onder studenten*, Kampen/Weinheim 1994, 240.

¹⁵ Vgl. dazu H.-G. Ziebertz, *Religionsunterricht in der Disussion*, in: rhs 36 (1993) 3, 186-198

könnte sagen: es steckt zu viel Christentum im monoreligiösen Modell. Oder anders gesagt: die Kriteriologie dieses Modells entspricht zu viel der Ich-Perspektive der christlich Gläubigen. Es gibt darin keine Du-Perspektive der anderen Religionen. Es gibt keinen Perspektivenwechsel, keine Koordination zwischen dem Ich und dem Du.¹⁶ Ziel ist also nicht die Exklusivität der Ich-Perspektive, aber auch nicht die Aufgabe oder Preisgabe dieser Perspektive. Ziel ist die *Relation*, weil davon ausgegangen wird, daß verschiedene Perspektiven einander bereichern können. Anders gesagt: das zugespitzte monoreligiöse Modell kann in ein – nach religiösen Gesichtspunkten – ethnozentrisches Modell auswachsen, das, im extremsten Fall, die eigene religiöse Gruppe befürwortet und andere religiöse Gruppen ins Abseits stellt.¹⁷ Fundamentalistische Strömungen in allen Religionen belegen nur zu deutlich, daß dies keine spekulativen Überlegungen sind.¹⁸

Die fundamentale *Schwäche des multireligiösen Modells* bezieht sich auf die Tatsache, daß es die religiöse Vielfalt der menschlichen Existenz zugunsten einer anderen Dimension reduziert, so zum Beispiel zugunsten der philosophischen Dimension des menschlichen Strebens nach dem Absoluten oder zugunsten der psychologischen Dimension menschlicher Suche nach vollkommenem Glück. Es ist diese Reduzierung der Religionen, vor der Mircea Eliade gewarnt hat.¹⁹ Um nicht mißverstanden zu werden, wollen wir darauf hinweisen, daß jedes religiöse Phänomen immer auch historische, literarische, psychologische, soziologische und kulturelle Aspekte impliziert. Aber es sollte nicht auf diese Aspekte reduziert werden, weil es zuerst und vor allem um ein religiöses Phänomen geht, d.h., es bezieht sich auf eine Wirklichkeit, die nicht empirisch verifiziert werden kann.²⁰ Es repräsentiert die menschliche Interaktion mit einer empirisch nicht nachzuweisenden Wirklichkeit, es ist die menschliche Antwort auf Transzendenz.²¹ Diese Transzendenz kann viele Ausdrucksformen annehmen, so zum Beispiel die des Theismus, Panentheismus und Pantheismus, oder, was Krüger in seiner interessanten Beschreibung

¹⁶ Die Rolle des Perspektivenwechsels im kommunikativen Handeln hat *Habermas*, Theorie des kommunikativen Handelns, grundlegend herausgearbeitet.

¹⁷ Vgl. *J. Piaget*, Introduction à l'Épistémologie génétique. Tome III: La Pensée Biologique, La Pensée Psychologique et la Pensée Sociologique (dt. Die Entwicklung des Erkennens III), Stuttgart 1975; *J.A. van der Ven*, Vorming in waarden en normen, Kampen 1985; *R. Eisinga/P. Scheepers*, Etnocentrisme in Nederland, Nijmegen 1989.

¹⁸ Vgl. dazu auch *K.E. Nipkow*, 'Oikumene': Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht-christlichen Religionen, in: *J. Lähnemann* (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992; *ders.*, Ziele interreligiösen Lernens als multireligiöses Problem, in: *J.A. van der Ven, H.-G. Ziebertz* (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim/Kampen 1994

¹⁹ *M. Eliade*, The Quest, Chicago 1969, 121.

²⁰ *J. van Baal*, Symbols of Communication, An introduction to the anthropological study of religion, Assen 1971, 3.

²¹ *W. van Beek*, Spiegel van de mens, Religie en antropologie, Assen 1982, 3.

des frühen Buddhismus und des frühen Christentums zu erkennen meint, den Metatheismus.²²

Betrachten wir den kommunikativen Standpunkt des multireligiösen Modells, kann im Zusammenhang mit den Gefahren der Reduktion ein weiterer Einwand formuliert werden. Wie sich das monoreligiöse Modell auf die Ich-Perspektive der christlichen Religion beschränkt und die Du-Perspektive vernachlässigt, riskiert das multireligiöse Modell die Gefahr der restriktiven neutralen Es-Perspektive. Es distanziert sich vom religiösen Engagement der einzelnen, es abstrahiert und stellt sich über die anderen Religionen, um aus einer nicht-subjektiven Sicht (zum Beispiel) Evolutionsprozesse, Familienzugehörigkeiten oder Rationalität zu bemessen und zu beurteilen. Die akademische Frage, die hierbei auftaucht, lautet, ob man dabei nicht die eigentliche Essenz, den inneren Wert einer jeden Religion verliert, die lautet: Es geht um die menschliche Begegnung mit der Transzendenz. Was könnte fundamentaler sein?

Noch kritischer gefragt: Gibt es überhaupt eine neutrale objektive Es-Perspektive, die nicht die Ich- und Du-Perspektive einschließt? Das ist die Ansicht derjenigen, die die sogenannte Objektivität und Abstraktion verteidigen. Wir meinen, die Es-Perspektive ist ebenso situations- und kontextgebunden wie die Ich- und Du-Perspektive. Zugespitzt gefragt: Ist die Es-Perspektive denn etwas anderes als die Ich-Perspektive akademisch gebildeter und 'aufgeklärter' Menschen auf der westlichen Halbkugel? Ist nicht jegliches Wissen ein persönlich und kulturell konstruiertes Wissen? Verbietet nicht der Grundgedanke des Konstruktivismus die Idee der Es-Perspektive aus sich selbst heraus?²³

Die Frage also lautet: Gibt es einen anderen Weg, den Religionen zu begegnen? „Anders“, als auf der Basis der Kriteriologie der Ich-Perspektive (der eigenen Religion)? Anders in dem Sinn, daß die Ich-Perspektive zu jeder Zeit und immer wieder mit der Du-Perspektive der anderen Religionen in einen Wechselbezug gestellt wird? Gibt es überhaupt eine andere Möglichkeit, als die des Perspektivenwechsels? Eine Diskussion, die sich hier trefflich anschließen ließe, würde wohl zu dem Ergebnis kommen müssen: Nein, es gibt sie nicht! Und dieser Wechsel der Perspektiven ist die Grundlage des interreligiösen Modells.

Aber was heißt 'Perspektivenwechsel'? Der Begriff enthält einerseits die Beschreibung einer Tätigkeit und andererseits eine Zielbestimmung. Sie lautet, daß Teilnehmende durch praktischen Vollzug die Fähigkeit erwerben, die

²² Vgl. *J.S. Krüger*, *Metatheism, Early Buddhism and traditional Christian Theism*, Pretoria 1989; *C. Hartshorne*, *The Divine Relativity. A Social Conception of God*, Yale University Press, New Haven and London 1976; *C. Hartshorne/W.L. Reese (Hg.)*, *Philosophers Speak of God*, Chicago 1953; *D. Tracy*, *Blessed Rage for Order, The New Pluralism in Theology*, San Francisco 1975; *J.A. van der Ven*, *God in Nijmegen, Een theologisch perspectief*, in: *Tijdschrift voor Theologie* 32 (1992) 3, 225-249.

²³ *J. Bruner*, *Acts of meaning*, Cambridge Mass. 1990.

eigene Religion nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der anderen Religion, mit der man Kontakt hat, zu verstehen. Das bedeutet, daß man imstande ist, die eigene Religion aus eigener *und* aus fremder Sicht zu interpretieren.²⁴

Aber das ist nur eine Seite der Medaille. Wechsel der Perspektiven bedeutet außerdem, daß man in der Lage ist, die andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen. Das interreligiöse Modell umfaßt somit die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion.²⁵ Interreligiöses Lernen wäre demnach die religionspädagogisch organisierte Praxis dieses Modells.²⁶ Wenn wir die zugrundeliegenden Prinzipien und Haltungen des interreligiösen Modells erhellen, geschieht dies vor dem Hintergrund des späten Modernismus, also der Periode, in der wir uns momentan befinden. Den späten Modernismus könnte man auch als einen Modernismus in der Phase der kritischen Selbst-Reflexion charakterisieren, also als einen selbst-kritischen Modernismus oder Postmodernismus. Er verhält sich kritisch gegenüber den großen Erklärungsmodellen der Modernisten, die in den zwei, drei oder vier vorausgegangenen Jahrhunderten geschaffen worden sind.²⁷ Die Erklärungsmodelle des Modernismus gründeten auf dem Glauben an die logische, wissenschaftliche Rationalität, von der aus nicht nur die Natur, sondern auch die Gesellschaft und der Mensch als Individuum beschrieben, erklärt und mit Hilfe allumfassender Naturgesetze und Theorien, ja selbst mit Hilfe von Universaltheorien, systematisiert wurden.²⁸

²⁴ Das setzt unter anderem auch voraus, daß eine Ich-Perspektive besteht, d.h., daß die Betroffenen sich mit einer Religion (stärker oder schwächer) verbunden fühlen und etwas zu und über ihre Religion sagen können. Diese Kompetenz zu entwickeln, ist zweifelsohne eine Basisaufgabe des Unterrichts.

²⁵ A. Camps, *Partners in Dialogue, Christianity and Other World Religions*, New York 1983, 44-55.

²⁶ Die Kompetenz des Perspektivenwechsels ist unterrichtsdidaktisch freilich an alters- und entwicklungsbedingte Voraussetzungen zu relatieren, wie dies die einschlägigen Forschungen von R.L. Selman, *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*, New York 1988, gezeigt haben.

²⁷ Eine Zeitbeurteilung hängt natürlich vom eigenen Modernismusverständnis ab; vgl. dazu F.-X. Kaufmann, *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen 1989; D. Joubert, *Reflections on Social Values*, Pretoria 1992.

²⁸ Vgl. J. van Brakel/J.T. van der Brink, *Filosofie van de wetenschappen*, Muiderberg 1988. Die so geschaffenen Kriterien waren universal und generalisierend, raum- und zeitlos. Wenn sich Naturgesetze nicht an die Begrenzung von Raum und Zeit halten, wie John Stuart Mill es formulierte, so werden auf dieselbe Art und Weise soziologische und psychologische Gesetze etabliert, was beispielsweise Auguste Comte vertrat; vgl. näherhin J.S. Mill, *A System of Logic Ratiocinative and Inductive*, *Collected Works*, Vol VIII., Toronto 1973; E. Durkheim, *The Rules of Sociological Method* (org. Les règles de la méthode sociologique), New York 1982, 147-158. Am Anfang dieses Jahrhunderts gab es auch Theologen am Institut für Empirische Theologie in Chicago, die zumindest die theologischen Gesetze im Sinne John Stuart Mills etablierten wollten; vgl. D.C. Macintosh, *Theology as an Empirical Science*, New York 1919; J.A. van der Ven, *Practical Theology:*

In die reflexive und selbst-kritische Struktur des späten Modernismus heutigen Datums, also auch in seine Formen wissenschaftlichen Denkens und in seine Theoriebildung sind hermeneutische Implikationen eingebettet. Darin sind gerade die Unterschiede, Situationsvarianten und der Kontext, in welchem ein Forschungsobjekt steht, einbezogen. Eigentlich ist bereits der Begriff 'Forschungsobjekt' falsch, denn weder läßt sich eine klare Trennung zwischen dem Subjekt (ForscherIn) und dem Objekt (das Zu-Untersuchende) ziehen, noch gibt es ein reines Subjekt oder Objekt, sondern immer nur ein Zusammenspiel von beiden. Humanwissenschaft ist ein Diskurs mit spezifischen Menschen unter besonderen Umständen von Zeit und Raum in einer kennzeichnenden Situationen und einem charakteristischen Kontext. Solch ein „Diskurs über die Gesellschaft verkörpert die repräsentativen Mitglieder *der* Gesellschaft und erweckt einen weiteren Diskurs *in der* Gesellschaft“²⁹. In seinem Buch 'Cosmopolis, the Hidden Agenda of Modernity' sagt der Wissenschaftsphilosoph Stephen Toulmin: „Die 'moderne' Betrachtungsweise des Geschriebenen, des Universalen, des Allgemeinen und des Zeitlosen (...) wird zum wiederholten Male dazu aufgerufen, das Mündliche, das Partikulare, das Lokale und das Zeitliche mit einzuschließen.“³⁰ Es bevorzugt und würdigt das, was sich unterscheidet und variiert, was nicht in eine etablierte Theorie paßt, was einen Unterschied macht und ihn wieder aufhebt, was den Kontext betrifft und aus dem Kontext herausgerissen ist. Es sieht das Wissen, den Glauben, die Werte und Normen als kontextgebundene Konstruktionen von Menschen in gegebener Zeit und gegebenem Raum und sieht diese von unterschiedlichen Standpunkten destruiert, d.h., herausgelöst aus den unterschiedlichen Kontexten. Weiterhin sieht es Institutionen, soziale Strukturen, politische Arrangements als sozial und ideologisch konstruiert, als radikale historische Begebenheiten, denen man kritisch begegnen muß. Diese Institutionen sind natürlich auch von sich aus selbst-reflexiv und selbst-kritisch. Sie müssen sich an das, was der Soziologe Giddens die 'institutionale Reflexion' nennt, halten.³¹ Zusammengefaßt: Der Postmodernismus sieht sich selbst als eine selbst-bewußte Kontingenz.³²

Was bedeutet das für den interreligiösen Dialog im interreligiösen Modell? Es impliziert nicht nur das Streben nach gegenseitigem Verstehen, Toleranz, Respekt, es bedeutet auch Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik. Religionen begegnen sich nicht statisch, sie haben eine Geschichte und kennen eine Pluralität im Innern. Die Forderung nach Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik hat mit der Einsicht zu tun, daß die eigene Religion durch die Geschichte

An Empirical Approach, Kampen 1993, 26-32.

²⁹ R. Brown, Rhetoric, textuality and the postmodern turn in sociological theory, in: Sociological Theory 8 (1990) 2, 194.

³⁰ S. Toulmin, Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity, New York 1990, 186.

³¹ A. Giddens, The Consequences of Modernity, Cambridge 1991.

³² Z. Bauman, Philosophical Affinities of Postmodern Sociology, Sociological Review 38 (1990) 3, 431.

hindurch auch eine kontextuelle Konstruktion ist, die, in der Retrospektive, in bestimmten Momenten sogar partielle Selbst-Zerstörung verlangen kann. Dieses Modell impliziert, daß jedenfalls immer wieder nach kritischer Selbst-Rekonstruktion gefragt wird, gleichsam einer nie enden wollenden Spirale. Dies ist ein riskanter Prozeß. Er impliziert die Möglichkeit (von einem monoreligiösen Standpunkt aus könnte gesagt werden: die Gefahr!), von einem religiösen Flügel zum nächsten zu wechseln, von einer religiösen Kongregation zur nächsten, von einer Religion zur nächsten oder einfach vom Glauben zum Nichtglauben. Man kann aber auch sagen: Indem die „gefährlichen“ Eckdaten des interreligiösen Prozesses bekannt sind, kann der interreligiöse Dialog zu einem interessanten, herausfordernden und spannenden Experiment werden. Darin muß sich die skizzierte Gefahr nicht zwingend einstellen und, von Einzelfällen abgesehen, wird sie es auch nicht. Knitter und Pannikar, die den Prozeß des „Passing Over“ beschrieben haben, stellen den Gewinn heraus, den dieser Prozeß für ein tieferes Verständnis der eigenen religiösen Tradition haben kann.³³

Wie man auch immer zwischen den skizzierten Modellen gewichten will: In unserer postmodernen Zeit wird es vermutlich auf Zukunft hin keine „Religion ohne Interreligiosität“ geben. Das spricht dafür, diesem Aspekt einen elementaren Stellenwert in den Zukunftsüberlegungen um die Möglichkeiten religiöser Bildung in der Schule einzuräumen.

II. Deutsche und niederländische SchülerInnen zu den Modellen interreligiöser Kommunikation – Empirischer Befund

Wir wollen in diesem Abschnitt den Blick auf den Religionsunterricht lenken. Man könnte seine Praxis nach Lehrplänen und Richtlinien beschreiben, damit aber wohl eher erfassen, was er *soll* und nicht das, was darin faktisch geschieht. Aus einer entsprechenden Untersuchung mit katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen ist bekannt, welche Ausrichtung sie dem Unterricht im Spektrum christlicher und nicht-christlicher Religionen geben wollen.³⁴

Von den Lehrkräften, dies soll in Erinnerung gerufen werden, wurde das multireligiöse Modell eindeutig befürwortet. Etwas schwächer (aber noch positiv) beurteilten die LehrerInnen das monoreligiöse Modell und schließlich den interreligiösen Ansatz.³⁵

³³ Vgl. P. Knitter, *Ein Gott – Viele Religionen*, München 1988; R. Pannikar, *Der neue religiöse Weg*, München 1990. Der Begriff des „passing over“ ist bereits in den sechziger Jahren von J.S. Dunne in die Diskussion eingebracht worden: vgl. u.a. *Search for God in Time and Memory*, New York 1967f, *The City of the Gods*, New York 1965, *The way of the All on Earth*, New York 1972.

³⁴ Vgl. dazu H.-G. Ziebertz, *Mono-, Multi-, Interreligiös? Religionen im Religionsunterricht*, in: *Ders.*, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim 1994, 105-198.

³⁵ Die repräsentative Stichprobe wurde in Schleswig-Holstein gezogen. Daß es sowohl in

Im folgenden wollen wir uns an Jugendliche richten und erkunden, wie ihre Präferenzen beschaffen sind. Letztendlich sind sie es, an denen sich die Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichts entscheiden.

1. Ansatz und Methode der Untersuchung

Wie eingangs erwähnt, handelt es sich um eine Pilotstudie zur Vorbereitung weiterer Projekte, die mit Hilfe quasi-experimenteller Designs in der Schule prozeßhaft untersuchen wollen, inwieweit durch die Interaktion bestimmter Unterrichtsstypen, Materialien u. e. m. interreligiöses Lernen gefördert werden kann. In der vorliegenden Studie wurden in der Zeit vor und nach den Sommerferien 1994 Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 bis 12 an Schulen in Südwest-Holland und in ländlichen und industriellen Gebieten Nordrhein Westfalens befragt. Zur Zeit der Abfassung dieses Beitrags war die Felduntersuchung noch nicht abgeschlossen, so daß wir die folgenden Analysen nur für einen Teil (etwa ein Viertel) der Stichprobe durchführen können.³⁶

Grundlage der Studie war ein Fragebogen, der unter anderem 16 Items zu den hier interessierenden Fragen enthielt. Operationalisiert wurden darin die in Abschnitt I besprochenen drei Modelle, zuzüglich eines konfessionellen Modells, worin der monoreligiöse Ansatz eindeutig christlich konfessionell vorgestellt wird. Die SchülerInnen sollten ihr Urteil über die vorliegenden Aussagen abgeben, deren Kern die vorrangige Geltung der eigenen Religion (MONO) in konfessioneller Gestalt (KONFESS) war, die prinzipielle Gleichheit (und damit Relativität) der Religionen (MULTI) und die Notwendigkeit des Dialogs der religiösen Bekenntnisse miteinander, um die offenbarte Wahrheit zu erschließen (INTER).

Wir sind davon ausgegangen, daß der monoreligiöse und konfessionelle Ansatz wenig Unterscheidendes aufweisen, sie bilden, so nehmen wir an, den ersten Pol eines Kontinuums.³⁷

Dessen zweiter Pol ist, so glauben wir, das multireligiöse Modell. Während das erste Modell *einer* bestimmten Religion den kriteriologischen Rahmen entnimmt, durch den die anderen Religionen betrachtet werden, vertritt das multireligiöse Modell geradezu das Gegenteil. Es weist die Möglichkeit ab, eine Religion könnte einer anderen überlegen sein und die Kriterien *einer* Religion könnten dazu benutzt werden, andere daran zu messen. Vielmehr wird ein „Standort außerhalb“ vorgegeben, der die Perzeption der Religionen aus Äquidistanz erlauben soll. Diese beiden Modelle stehen auch deshalb einander gegenüber, weil sie völlig unterschiedliche Modi des „commitment“

den Niederlanden als auch in manchen anderen Teilen Deutschlands Nuancierungen geben könnte, ist nicht auszuschließen.

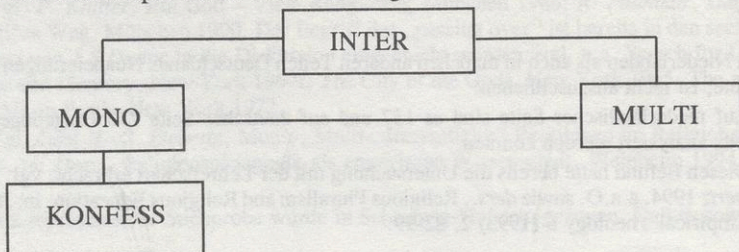
³⁶ Auf niederländischer Seite sind es 157 und auf deutscher Seite 275 Fragebögen, die bereits analysiert werden konnten.

³⁷ Diesen Befund hatte bereits die Untersuchung mit der Lehrerschaft erbracht; vgl. H.-G. Ziebertz 1994, a. a. O. sowie *ders.*, Religious Pluralism and Religious Education, in: Journal of Empirical Theology 6 (1993) 2, 82-99.

enthalten. Während das multireligiöse Modell „innere Distanz“ nicht nur möglich macht, sondern methodisch geradezu für nötig hält, wird „commitment“ im monoreligiösen Modell, wenn nicht vorausgesetzt, so doch zumindest angezielt. Daran kann deutlich werden, daß das interreligiöse Modell das multireligiöse nicht an Distanz zum monoreligiösen überbietet, sondern, im Gegenteil, dem monoreligiösen näher steht als das multireligiöse. Das interreligiöse Modell steht sicher auch nicht einfach „zwischen“ den beiden anderen, sondern es überbietet sie in mancherlei Hinsicht. Es impliziert (wie das multireligiöse Modell) Distanz zur eigenen Tradition, aber nur temporal und partiell, damit Perspektivenwechsel überhaupt stattfinden kann. Zugleich impliziert es „commitment“, ohne das die normative Verpflichtung zum Dialog im Zeichen der wechselseitigen Wahrheitsausdeutung keinen Sinn machen würde. Man könnte das interreligiöse Modell auf die Formel bringen: Nachdem wir erkannt haben, daß keine religiöse Tradition ohne weiteres ihren eigenen Anspruch hegemonial auf alle anderen religiösen Traditionen ausdehnen kann, bedarf jede Religion der anderen zur Ausdeutung der eigenen Überlieferung in der Gegenwart und auf Zukunft hin.

Die soeben beschriebenen vier Modelle wurden skaliert nach „völlige Übereinstimmung“, „Übereinstimmung“, „bin ich unsicher“, „eher keine Übereinstimmung“ und „absolut keine Übereinstimmung“. Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, daß mit dieser Skalierung nicht nur die Existenz der operationalisierten vier Modelle gemessen wird, sondern daß innerhalb des Kontinuums zwischen monoreligiös und multireligiös, aber auch zwischen allen anderen Modellen empirisch neue Modelle sichtbar werden können. Es ist zu erwarten, daß die befragten SchülerInnen beispielsweise nicht eindeutig ein Modell befürworten und alle anderen ablehnen. Vielleicht liegt ihnen keines – oder alle. Vielleicht sehen sie die Grenzziehungen, die wir zwischen den vier Modellen vorgenommen haben, ganz anders. Mit anderen Worten: Die Formulierung dieser Modelle orientierte sich vor allem daran, daß sie eindeutig unterscheidbar sind (mit Ausnahme vielleicht des mono- und konfessionell-religiösen Modells) und ein gewisses Spektrum von Modellen abdecken (vgl. Schema 1). Wenn es in den Köpfen der Befragten Zwischenformen geben sollte, sind sie nicht ausgeschlossen, sondern können sie sich zeigen, wenn nur das gesamte Spektrum groß genug ist. Legt man die einschlägige Literatur zugrunde, ist das, so meinen wir, wohl der Fall.

Schema 1: Konzepte in der Untersuchung



Wir möchten noch einen Schritt weitergehen. Im interkulturellen Lernen wird auf die Problematik des Ethnozentrismus hingewiesen. Ethnozentrismus bedeutet, daß der eigenen „Volksgruppe“ (ingroup) positive Wertungen, anderen „Volksgruppen“ (outgroup) hingegen negative Attribute zugeschrieben werden. Wir hatten angedeutet, daß bei einer zugespitzten Auslegung des Exklusivismus der Struktur nach ethnozentristische Perspektiven wirksam sein können. Daher wollen wir am Ende fragen, ob die genannten Modelle interreligiöser Beziehungen mit der Ethnozentrismusproblematik in Verbindung gebracht werden können. Um Ethnozentrismus zu messen, haben wir Items formuliert, die Deutsche mit negativen und positiven Attributen belegt, ebenso einige outgroups wie Türken oder Afrikaner, aber auch Aussiedler oder Asylanter, usw.

2. Ergebnisse

Welcher Gestalt sind nun die Interaktionspräferenzen der SchülerInnen mit den Religionen? Wir hatten, wie erwähnt, sowohl vier Items zum konfessionellen Modell als auch vier Items zum monoreligiösen Modell formuliert, ohne daß wir irgendeinen Unterschied zwischen „weicher Inklusivität“ und „harter Inklusivität“ gemacht hatten. Dazu kamen vier Items zum multireligiösen und vier Items zum interreligiösen Modell. Zunächst haben wir die Zuverlässigkeit der vier Skalen überprüft, danach aber noch eine Faktoranalyse durchgeführt, die alle sechzehn Items umfaßte. Eines der Ergebnisse dieser Analyse war, daß in den Augen der SchülerInnen die vier Items des konfessionellen und die vier des monoreligiösen Modells als Einheit betrachtet wurden (die wir weiterhin 'monoreligiös' nennen wollen). Das bedeutet, daß die SchülerInnen keinen Unterschied sahen zwischen beiden Konzepten. Obwohl Rahner für diese Differenz plädierte, die seinerzeit erst die kritische Betrachtung der Exklusivität möglich machte, ist sie für die SchülerInnen, wie zuvor für die LehrerInnen,³⁸ nicht existent. Dies gilt sowohl für niederländische, als auch für deutsche SchülerInnen.

Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen fördert die Beurteilung des monoreligiösen Modells zutage. Die niederländischen SchülerInnen haben das kombinierte konfessionell-monoreligiöse Modell strikt abgewiesen. Ihre Bewertung lag nur bei 1,54 auf einer 5-Punkt-Skala (Erläuterung s.o.). Die deutschen SchülerInnen haben etwas weniger negativ geurteilt und unterscheiden sich damit signifikant von ihren holländischen Altersgenossen. Ihr Beurteilungswert lag bei 1,80. Im Grunde stehen beide SchülerInnengruppen einem Denkansatz kritisch gegenüber, der ihnen im Kontext der säkularisierten Gesellschaft nicht mehr plausibel erscheint. Sie lehnen es ab, einer Religion einen „Mehrwert“ zuzuerkennen. Ihre Idealvorstellung tendiert geradezu zum Gegenteil. Über der Skalenmitte von Punkt 3, also im positiven Bereich, wird das multireligiöse Modell angesiedelt – und zwar von niederländischen und

³⁸ Vgl. die vorige Anm.

deutschen SchülerInnen gleichermaßen. Die Aussage, „die Religionen sind alle gleich wertvoll, sie bieten verschiedene Wege zum gleichen Heil an“, können sie am besten unterschreiben. Aber auch hier zeigen sich Unterschiede. Während die deutschen Jugendlichen das multireligiöse Modell gemittelt mit 3,12 bewerten, schießen die holländischen Jugendlichen signifikant darüber hinaus: ihr Mittelwert liegt bei 3,43.

Und was denken unsere SchülerInnen über das interreligiöse Modell? Entdecken Sie überhaupt einen Unterschied zwischen dem interreligiösen Modell und den anderen Ansätzen? Die Antwort ist ein eindeutiges „Ja“. Sie schreiben dem interreligiösen Ansatz eine deutlich andere Rolle zu. Gleichwohl ist die Beurteilung überraschend, sowohl hinsichtlich ihrer Ausprägung, als auch hinsichtlich des nationalen Unterschiedes. Es zeigt sich nämlich, daß die niederländischen Jugendlichen nicht so viel vom interreligiösen Modell halten. Sie bewerten es mit 2,58, d.h., sie beurteilen es negativ, wenn auch nicht ganz so negativ wie das monoreligiöse Modell. Anders die deutschen Jugendlichen. Bei ihnen liegt das interreligiöse Modell gleichauf mit dem multireligiösen. Sie beurteilen es mit 3,13 – also positiv!

Tabelle 1: Zustimmungswerte zum mono-, multi- und interreligiösen Modell (1=sehr negativ; 3=Mitte; 5=sehr positiv)

	MONO	MULTI	INTER
Deutsche SchülerInnen	1,80	3,12	3,13
Niederländische SchülerInnen	1,54	3,43	2,58

Tabelle 1 faßt die Werte zusammen. Für die niederländischen SchülerInnen gibt es somit *ein* favorisiertes Modell: das multireligiöse Lernen. Für sie entfällt die Überlegung nach dem Wert und der Wahrheit der Religionen. Sie sehen keine Herausforderung in dem Gedanken, im Dialog mit den Religionen einer Antwort auf diese Fragen näher zu kommen. Noch weniger sind sie davon überzeugt, daß es darauf bereits eine unumstößliche Antwort gibt, wie es vom monoreligiösen Modell angenommen werden könnte. Die Beschäftigung mit Religion soll ihnen selbst nicht zu nahe kommen. Das multireligiöse Modell, das ein „Interesse aus Distanz“ zugesteht, scheint ihnen die beste Form zu sein, mit Religion im Unterricht „umzugehen“. Für die deutschen Schüler gibt es hingegen eine „Doppelspitze“. Objektivierender Umgang mit Religion, aber auch Teilhabe am Gespräch der Religionen miteinander scheint ihnen gleichermaßen wertvoll zu sein.

Bevor wir die Befunde weiter evaluieren, gilt es noch, die Zusammenhänge zwischen den Konzepten zu untersuchen. Wir wissen nun, wie die SchülerInnen sie bewerten, aber wir wissen noch nicht, in welche Beziehung sie diese Konzepte zueinander stellen.

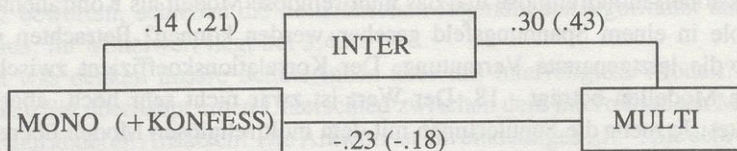
Wenden wir uns zunächst der holländischen Teilstichprobe zu. Wie ist es zu erklären, daß das interreligiöse Modell leicht negativ bewertet wird, zwar

positiver als das monoreligiöse Modell, aber nicht zustimmend positiv wie das multireligiöse Modell? Sollte das interreligiöse Modell eine Art Vermittlerrolle einnehmen zwischen dem konfessionell-monoreligiösen und dem multireligiösen Modell, wie wir eingangs vermutet haben? Und trifft es zu, daß das konfessionell-monoreligiöse und das multireligiöse Modell als Kontrahenten, als Pole in einem Spannungsfeld gesehen werden können? Betrachten wir zuerst die letztgenannte Vermutung. Der Korrelationskoeffizient zwischen beiden Modellen beträgt $-.18$. Der Wert ist zwar nicht sehr hoch, aber er bedeutet: Je mehr die SchülerInnen mit dem multireligiösen Modell übereinstimmen, desto mehr lehnen sie das konfessionell-monoreligiöse Modell ab und umgekehrt. Die Zustimmungswerte zeigen, daß das „umgekehrt“ jedoch nur in Einzelfällen zutrifft. Für die befragte SchülerInnengruppe gilt: Ablehnung des monoreligiösen und Zustimmung zum multireligiösen Modell sind wechselseitig voneinander abhängig. Nehmen wir den Korrelationskoeffizienten für die deutsche SchülerInnengruppe dazu ($-.23$), sehen wir, daß sich in den Augen der deutschen Gruppe die beiden Modelle sogar noch stärker ausschließen als für die holländischen AltersgenossInnen.

Die Vermutung, daß das interreligiöse Modell das Spannungsfeld von interreligiösen Beziehungsmustern nicht über das multireligiöse Modell hinaus erweitert, sondern zwischen mono- und multireligiösem Ansatz eine Vermittlerrolle einnimmt, kann bestätigt werden. Es steht in einem positiven Wechselbezug zum monoreligiösen und zum multireligiösen Modell. Für die niederländischen SchülerInnen weist das interreligiöse Modell zum konfessionell-monoreligiösen einen Koeffizienten von $.21$ auf und zum multireligiösen Modell von $.43$. Für die deutschen SchülerInnen stellt sich sowohl die Beziehung zum monoreligiösen als auch zum multireligiösen Modell schwächer dar. Die Koeffizienten liegen im ersten Fall bei $.14$ und im zweiten Fall bei $.30$.

Warum ist der Koeffizient zwischen multi- und interreligiösem Modell bei beiden Schülergruppen jeweils doppelt so groß wie der zwischen dem mono- und interreligiösen Modell? Dies kann damit zu tun haben, daß das multireligiöse Modell als *notwendige* Bedingung für das interreligiöse Modell gesehen wird und diesem implizit ist: es gibt keinen interreligiösen Dialog ohne multireligiöses Wissen und Einsicht. Aber, das multireligiöse Modell ist keine *hinreichende* Bedingung für das interreligiöse Modell, weil das letztgenannte eine – wie auch immer gestaltete – Art der persönlichen Identifikation mit der religiösen Tradition, zu der man sich selbst zählt, voraussetzt. Das wiederum kann als inhärenter Aspekt des konfessionell-monoreligiösen Modells ausgelegt werden, so daß erklärlich ist, warum auch dieses Modell nicht in einer negativen, sondern positiven Beziehung zum interreligiösen Modell steht.

Tabelle 2: Korrelationswerte für deutsche und niederländische SchülerInnen
(für die nl. SchülerInnen Koeffizienten in Klammern)



Und wie verhalten sich diese Modelle nun zur weiter oben angedeuteten Ethnozentrismusproblematik? Gibt es im Denken der SchülerInnen einen Zusammenhang zwischen den analysierten Modellen interreligiöser Beziehungen und positiven Attributen für die „ingroup“ sowie negativen Attributen für die „outgroup“?

Tabelle 3: Interreligiöse Beziehungen und Ethnozentrismus (Korrelationen)
(ns = nicht signifikant)

	MONO	MULTI	INTER
Ingroup positiv	ns	ns	ns
Outgroup negativ	.21	-.21	-.22

In Tabelle 3 können wir zeigen, daß in der Tat Zusammenhänge bestehen. Zwar gibt es keine Zusammenhänge zwischen den interreligiösen Modellen und einer positiven Attribuierung der eigenen Gruppe (ingroup), aber einige signifikante Zusammenhänge mit der negativen Bewertung der outgroup. Sie lassen sich in Kürze auf den folgenden Nenner bringen: Wer dem monoreligiösen Modell positiv gegenübersteht, stimmt auch einer negativen Beurteilung der outgroup zu. Wer hingegen das multi- und interreligiöse Modell bevorzugt, lehnt gleichermaßen eine negative Beurteilung der outgroup ab. Eine ethnozentristische Perspektive verbindet sich in den Augen der SchülerInnen mit dem monoreligiösen Modell, während sich Ethnozentrismus und eine multi- oder interreligiöse Perspektive ausschließen. Eine Beteiligung des Religionsunterrichtes an Initiativen interkulturellen Lernens, so läßt sich schlußfolgern, muß die monoreligiöse Perspektive selber unter Kritik stellen, wie es im ersten Teil dieses Beitrags angedeutet wurde.

3. *Schlußbewertung*

Wir sind uns bewußt, daß wir mit diesen Ergebnissen einige Fragen beantworten konnten, aber zugleich viele neue Fragen aufgeworfen haben. Beantworten konnten wir die Frage, wie in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler eine gewünschte Regelung der Beziehungen zwischen den Religionen gestaltet

werden sollte. Ob wir mit den gezeigten Resultaten übereinstimmen oder nicht, sie bestimmen jedenfalls die Ausgangssituation unseres Unterrichts, von der wir ausgehen müssen. Freilich können wir Ziele benennen, die wir angesichts dieser Beginnsituation erreichen wollen. Aber die Ziele sind nicht beliebig. Die hinter uns liegende Tradition monoreligiösen Arbeitens ist nicht einfach reaktivierbar, denn zu negativ beurteilen die SchülerInnen diesen Ansatz. Zudem sollte uns der Zusammenhang dieses Ansatzes mit der Ethnozentrismusproblematik zu denken geben. Wir müssen uns fragen, ob es überhaupt wünschbar sein soll, diesen Ansatz zu reaktivieren, wäre es denn möglich. Wenn wir uns zudem vergegenwärtigen, daß sich von den deutschen SchülerInnen 40,7 Prozent 'katholisch', 6,2 Prozent 'evangelisch', 24,0 Prozent 'christlich' und 16,7 Prozent 'agnostisch' („Ich weiß nicht, ob Gott existiert“) nennen,³⁹ daß also nur weniger als die Hälfte eine Konfession als Glaubensetikett wählt, spiegelt sich darin der entkonfessionalisierte Kontext, der die Durchführung eines monoreligiösen Modells auf Dauer unterminieren wird. Können wir aber die Position der SchülerInnen teilen und ihr präferiertes multireligiöses Modell zur Zielvorstellung erheben? In den Niederlanden findet dieses Modell Eingang in immer mehr Schulen – konfessionelle (!) Schulen. Insofern spiegeln die niederländischen Schüler wider, was sie im Unterricht überwiegend erfahren. Die deutsche Schülerschaft zeigt hier eine andere Priorität. Für sie ist ein partizipierendes Interesse, wie es das interreligiöse Modell enthält, möglich und wünschbar. Diesem Interesse kann sich die Religionspädagogik sehr wohl anschließen. Das würde bedeuten, die monoreligiöse Tradition des konfessionellen Unterrichts nicht in eine objektivierende Behandlung der Religionen zu überführen, sondern sie auf den interreligiösen Dialog hin zu öffnen.⁴⁰ Die Zielvorstellung wäre dann, das „multi“ zugunsten des „inter“ voranzubringen, bei dem auf die Kenntnis der eigenen religiösen Tradition und Bezugnahme auf sie sicher nicht verzichtet werden kann, ja selbst Voraussetzung sind.

³⁹ Die übrigen 9,4 Prozent entfallen auf andere Kategorien.

⁴⁰ Vgl. dazu die Beiträge in: J.A. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim/Kampen 1994.