

Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse

Wahrscheinlich kann die historische Religionspädagogik aufzeigen, daß die Frage nach der Möglichkeit christlicher Identitätsbildung immer ein Problem darstellte. Es kann auch gar nicht anders sein. Das Erbe der Überlieferung ist zu jeder Zeit immer wieder neu in der jeweiligen Kultur und von ihr her zu verstehen (Evangelii Nuntiandi). Schon die biblische Überlieferung gibt uns von solchen Anstrengungen Kenntnis und erst recht die Kirchengeschichte. Sie besteht aus fortlaufenden Versuchen, einerseits christliche Identität mit wandelnden kulturellen, politischen und ökonomischen Verhältnissen in Verbindung zu bringen und dabei andererseits Identität nach innen als Kontinuität sicherzustellen. Aber weder vollzog sich die kulturelle Vermittlung problemlos, noch die nach innen gerichteten Versuche der Identitätsbewahrung. Die Präsenz einer Vielzahl christlicher Kirchen belegt, daß solche Versuche immer wieder auch gescheitert sind. Die Klärungsprozesse, wie die kulturelle Vermittlung geschehen sollte und wie dabei Identität intergenerativ zu wahren sei, führten letztendlich zu pluralen Denkformen und institutionell verfestigten Strukturen, wie wir sie gegenwärtig vorfinden.

Wenn wir heute die Frage nach der Möglichkeit christlicher Identitätsbildung stellen, stehen wir nicht vor einer historisch neuen Situation. Wir sind nicht die Letzten, die das Christentum zu retten hätten, sondern wir setzen fort, was letztendlich immer geschehen muß: wir suchen nach einer Verbindung zwischen unserer Kultur und der christlichen Überlieferung. Ob diese Aufgabe in bestimmten Zeiten leichter oder schwerer zu erfüllen war, ist eine nicht zu beantwortende Frage. Von daher ist es auch müßig, die gegenwärtige Kultur als „problematischer“ im Vergleich zu anderen Zeiten zu bewerten. Im Blick auf die Geschichte gibt es keine Normalität. Geschichte bedeutet immer Bewegung und Veränderung. Wir dürfen aber annehmen, daß Gott die Geschichte zu jeder Zeit begleitet, unabhängig davon, wie sie sich verändert. Aus diesem Blickwinkel heraus hängen die Schwierigkeiten, vor die wir uns gestellt sehen, nicht ursächlich mit der Gottlosigkeit unserer Zeit zusammen, sondern sie sind Ausdruck unserer eigenen Schwierigkeit, Erbe und Gegenwart zu vermitteln.

In diesem Beitrag möchte ich mich auf einen Aspekt interreligiöser Lernprozesse konzentrieren, der uns durch den kulturellen Kontext vorgegeben ist – ich habe vor allem die nordwest-europäische Situation vor Augen. Wenn ich von 'kulturellem Kontext' spreche, denke ich an den sich radikalisierenden (an die Wurzeln gehenden) Pluralismus. Die Hauptthese dieses Beitrages lautet, daß dem modernen Pluralismus ein Konzept von Identität entspricht, das die Vielfalt nicht als etwas der eigentlichen religiösen Erziehung „äußerliches“ behandelt, sondern es als ihren inhärenten Teil versteht. Dies setzt

Prozesse religiöser Bildung unter den Anspruch, sich bereits im Kern dialogisch zu entfalten. Ich stelle den Abschnitten kurze Thesen voran.

1. Erbe und Gegenwart: Identität durch Exklusion und Inklusion

These 1: In monokultureller und -religiöser Perspektive sind kulturell bzw. religiös begründeter Ethnozentrismus angelegt, dessen Identitätsmodell auf Exklusion beruht. Es wird der Herausforderung durch den Pluralismus nicht gerecht.

Bis in die achtziger Jahre gab es in Deutschland eine Art soziale Schwelle hinsichtlich der öffentlichen Thematisierung rechtsgerichteter nationalistischer Auffassungen. Angesichts des historischen Erbes lag eine öffentliche Ächtung solcher Positionen auf der Hand. Seit einigen Jahren scheint diese Schwelle beseitigt oder doch zumindest spürbar gesenkt zu sein. Es wird wieder laut über Nationalstaat, Nationalerbe und Nationalkultur nachgedacht und es gibt allerlei Anlässe, eine Rückbesinnung auf das „deutsche“ zu pflegen. Vielleicht waren solcherlei Bedürfnisse nicht verschwunden, sondern nur eine Zeit lang verdeckt. Sie zeigen sich in diesen noch harmlosen „Deutschtümeleien“ und dem wiedererwachten Rechtsradikalismus. Dazwischen, so scheint es, liegt eine schwer bestimmbare Grauzone. Die Brutalität des Rechtsradikalismus stellt sich als sehr viel bedrohlicher dar. Rechtsradikale schrecken nicht vor Gewalt zurück, um ihre Parolen gegen Ausländer und schlechthin alles, was „nicht-deutsch“ ist, tatkräftig umzusetzen. Jubelnde Menschenmassen bei der Brandstiftung eines Asylantenheimes in Rostock sind Ausdruck einer menschenverachtenden Instinktlosigkeit, wie sie sonst nur den dunkelsten Tagen deutscher Geschichte zugeschrieben wird. Aber wir schreiben die neunziger Jahre. Die Medien berichten ständig von kleineren oder größeren Übergriffen gegen Geschäfte, Wohnungen und Gebetshäuser, so daß sich inzwischen bei nicht wenigen ein Gewöhnungseffekt einstellt.

Die erstarkte Haltung, das Eigenkulturelle zu betonen und Fremdes abzulehnen, ist aber nicht nur ein deutsches Phänomen. Dies relativiert nicht seine Bedeutung, sondern zeigt nur seine Dimensionen auf. Viele Österreicher blicken mit gemischten Gefühlen auf die Popularität, der sich Jörg Heider weiterhin erfreuen kann. In Frankreich ist der Stimmenanteil des rechtsgerichteten Le Pen mit über 15 Prozent stabil, auch in Italien ist rechtes Denken erstarkt und in Belgien findet der rechtsgerichtete 'Vlaams Blok' großen Zulauf. Selbst in den Niederlanden, die allgemein als offen, tolerant und fremdenfreundlich gelten, ist die rechtsliberale Partei VVD im Aufwind, deren Vorsitzender im Frühjahr 1995 mit einer öffentlichen Rede zur Ausländerpolitik die wirklich Liberalen in Holland schockierte. Die Selbstwahrnehmung, hinsichtlich Toleranz und Fremdenfreundlichkeit an der Spitze in Europa zu liegen, wurde als Mythos bloßgelegt.

Was diese eher illustrativen Beispielen zeigen, wird durch harte empirische Daten belegt: Der Ethnozentrismus ist in Europa nicht überwunden. Ethno-

zentrismus besagt, daß die eigenkulturelle Gruppe positiv und Fremdgruppen negativ bewertet werden.

Wir wissen beispielsweise aus Längsschnittstudien mit der Gesamtbevölkerung der Niederlande, daß der Prozentsatz ethnozentristischen Denkens in den achtziger Jahren zwischen einem Viertel und einem Drittel schwankte und seit 1989 im Steigen begriffen ist und die früheren Werte deutlich übersteigt. Dabei ist auffallend, daß zwischen den Bevölkerungsklassen gravierende Unterschiede auftreten. Demnach tritt ethnozentristisches Denken überdurchschnittlich bei Menschen auf, die vor 1925 geboren sind und sich im Übergang zum Altersruhestand befinden oder bereits Rentner sind. Es tritt zweitens in besonders hohem Maße auf bei Menschen, die nicht oder kaum von den Gütern des gesellschaftlichen Fortschritts profitieren, wie etwa Arbeitslose (vgl. Scheepers 1995), und drittens bei Menschen mit niedriger Bildung (in deutlichem Gegensatz zu den Hochgebildeten). Für Deutschland trifft der letztgenannte Befund im übrigen nicht zu. Hier ist die Fremdenfeindlichkeit unter den Hochgebildeten besonders stark ausgeprägt (Silbermann/Hüsers 1995). In den genannten Fällen scheint soziale Angst den primären Erklärungsfaktor zu bilden: Angst vor einer nicht hinreichenden materiellen Absicherung im Alter, Angst, durch allzuviel Freigiebigkeit an „Ausländer“ noch weniger vom materiellen Segen abzubekommen, und Angst vor sozialen Konflikten; aber auch Angst vor anderen Lebensstilen, anderen Werten oder anderen Religionen und Weltanschauungen. Diese konkreten Sorgen sind eingebunden in das Gefühl, durch Fremde und Fremdes die eigene Identität zu verlieren.

Was aber die eigene Identität positiv ausmacht, ist schwierig, vielleicht sogar immer schwieriger zu bestimmen. Suchen wir nach dem Identitätsmodell, das diesem Denken zugrunde liegt, stoßen wir vor allem auf negative Bestimmungsfaktoren: Identität ist, was mich selbst oder die eigene Gruppe, das eigene Land und Volk von anderen unterscheidet. Identität ist, womit ich oder wir uns abgrenzen können von anderen. Wir haben es mit kulturellem Exklusivismus zu tun, innerhalb dessen der vorfindbare kulturelle Plural negativ evaluiert und ihm ein Ideal von Einheit gegenübergestellt wird. Dieses Ideal ist der eigenen Tradition entnommen oder etwas, was man als Ideal auf die eigene Tradition projiziert. Es ist oft genug ein Ideal von der Wirklichkeit und nicht die Wirklichkeit selbst.

Kultureller Exklusivismus ist kein historisch zurückliegendes Phänomen, sondern gegenwärtig. Der kulturelle Exklusivismus weist Parallelen zum „religiösen Exklusivismus“ auf. Aus Untersuchungen mit Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Holland wissen wir, daß religiöser Exklusivismus und kultureller Exklusivismus im Sinne ethnozentristischen Denkens miteinander korrelieren; d.h., kultureller und religiöser Exklusivismus scheinen vergleichbare Bewußtseinsstrukturen aufzuweisen (vgl. Van der Ven/Ziebertz 1995). Religiöser Exklusivismus hat, weltweit gesehen, bis in die jüngste Religionsgeschichte hinein Bestand. Er begegnet uns in allen Religionen. Öffentlich wird er besonders dann, wenn er sich in fundamentalistischen

Bewegungen äußert. Auch wenn der islamische Fundamentalismus besonders häufig in den Schlagzeilen ist, dürfen entsprechende Strömungen im Judentum oder Christentum, selbst in den asiatischen Religionen, nicht außer acht bleiben. Um nur ein Beispiel zu nennen: Was die christliche Religion betrifft, liegt es erst etwa 15 Jahre zurück, daß christliche Dogmatiker die Apartheid, die Herrschaft der Weißen über die Schwarzen in Südafrika, als gottgewollt herausgestellt haben, womit eine zutiefst rassistische Position theologisch legitimiert wurde. Wenn wir weiter in die Geschichte zurückgehen, treffen wir auf eine Vielzahl blutiger Feldzüge gegen Geist und Leben, die ihre Legitimation bezogen aus einer Gewißheit, die ein religiös-kultureller Exklusivismus zu gewähren schien. In dieser Gewißheit wurden Kinder erzogen und mit Gott bekannt gemacht. Sie formte das legitimierende Bewußtsein für Prozesse religiöser Unterweisung. Der Exklusivismus – das ist eine unausweichliche Konsequenz – ist nicht neutral. Allzu häufig hat er den Boden für körperliche und geistige Gewalt bereitet. Daher stehen die ihm entsprechenden Identitätskonzepte der Ab- bzw. Ausgrenzung zurecht unter Kritik (vgl. Jäggle 1995, 245f).

Nun kann die katholische Glaubenstradition darauf verweisen, daß mit dem Zweiten Vatikanum christliche Identität nicht mehr im Sinne eines „harten Exklusivismus“ bestimmt wird, sondern dem Konzept eines „weichen Exklusivismus“ gewichen ist.

Das gilt im übrigen nicht für alle christlichen Kirchen. Während der harte Exklusivismus darauf bestand, daß neben dem Christusglauben keine andere Religion oder Weltanschauung ein Heilsweg sein könne und damit christliche Identität in deutlicher Abgrenzung zu anderen Religionen vollzogen wurde, wird im weichen Exklusivismus anerkannt, daß zumindest *in* anderen Religionen, wenn auch nicht *durch* sie, Heil möglich ist (vgl. Ziebertz 1994). Denn Gott – der Gott Abrahams – ist allen nahe, die den unbekannten Gott suchen, erklärt Lumen Gentium (LG 16). Freilich, auch andere Religionen kennen diesen Gedankengang und ersetzen den „Gott Abrahams“ durch den Verweis auf eine andere Gottheit. Für sie macht das Christentum in diesem Sinne inklusiv Teil ihrer Identität aus (vgl. Pieris 1986, 114; Fortman 1968).

Der Bewußtseinsschritt vom harten zum weichen Exklusivismus ist nicht geringzuschätzen. Immerhin gründet das darin enthaltene Identitätsmodell nicht mehr auf einer radikalen Abgrenzung von anderen, sondern nimmt das andere als positiven Wert mit in die eigene Identität hinein. Allerdings setzt es ein der eigenen Tradition entnommenes Maß und Ziel, auf das hin das Eigene wie das Fremde gleichermaßen ausgerichtet sind. Diesem Maß und Ziel liegt die Idee einer Einheit der wahrnehmbaren Vielfalt zugrunde. das heißt: Solche Identität läßt das andere gelten und schreibt ihm positiven Wert zu, insoweit implizit angenommen werden darf, daß es sich auf dasselbe Ziel zubewegt. Das Bekannte wird auf das Fremde projiziert, um Bekanntes wiederzuentdecken (vgl. Schlüter 1994). Aufschlußreiche Beispiele für diese Praxis liefern Reiseberichte. Fremdes wird so perzipiert, daß es in die eigenen

Schemata hineinpaßt. Gelingt es nicht, sich die Wahrnehmungsinhalte des Fremden einzuverleiben, erfolgt oft ein Wechsel zu exklusiv-kulturellen Bewältigungsmustern: das Sperrige wird ausgegrenzt und abgelehnt. Die interkulturelle Pädagogik hat darauf aufmerksam gemacht, daß auch das Inkorporationsmodell nicht gewaltfrei funktioniert und stellt es unter Kritik. Bei der Suche nach Umrissen eines Konzepts von christlicher Identität müssen wir berücksichtigen, daß Identität in gewissem Sinn der Unterscheidungsmerkmale im Vergleich zu anderen bedarf (vgl. Krewer/Eckensberger 1991, 591). Wie kulturelle Identität nicht ohne ethnozentristische Anteile zu haben ist, so religiöse Identität nicht ohne religiös-exklusive Anteile. Aber dies ist der entscheidende Punkt: Die jeweilige Komposition ist *nicht determiniert*, sondern *gestaltbar* – und genau daran ist pädagogisch anzuknüpfen. Es gilt, Wege des Umgangs mit differenten Traditionen zu eröffnen, die die Praxis der Ausgrenzung bzw. der Einverleibung übersteigen. Beide Modelle sind im Hinblick auf die Gestaltung des Pluralismus inadäquat.

2. Pluralismus bis zu den Wurzeln

These 2: Die 'postmoderne' Verfassung von Pluralität geht bis an die Wurzeln (Welsch), die ein Denken in abgeschlossenen kulturellen und religiösen 'Säulen', die als solche 'ihre' Sozialisation betreiben, grundsätzlich unterläuft. Pluralismus ist 'Differenzismus' – die Vielfalt bildet den Ausgangspunkt (religions-) pädagogischer Bemühungen.

Die Thematisierung von Pluralität oder Pluralismus (im folgenden in synonyme Bedeutung) ist nicht neu. Es ist geläufig, daß besonders die westliche Welt äußerst heterogene Kräfte beherbergt, die sich auf soziale, ökonomische, politische und kulturelle – und damit auch auf weltanschauliche – Interessen beziehen. Ihre Präsenz und ihre Aktivitäten sind legitim: Interessengruppen – unter ihnen auch die Religionsgemeinschaften – entziehen sich der Integration durch hierarchische Einheitsprinzipien, sie legen ihre Ziele autonom fest und sind (unter Berücksichtigung bestimmter demokratisch festgelegter Regeln) untereinander gleichberechtigt. Keine Interessengruppe kann sich einer anderen vorordnen, keine kann vor einer anderen ein Deutungs- oder Geltungsmopol beanspruchen – ihre Beziehung ist gekennzeichnet von einem Neben- oder Miteinander in Konkurrenz. Was der Zweck ihres Tuns ist und was die letzten Motive ihres Handelns sind, an wen es sich richtet und welche Mittel gebraucht werden, was als Endzweck des individuellen und sozialen Lebens gilt, ist die Folge autonomer Überlegungen und Entscheidungen (Schwan 1981, 146f).

Sicher ist eine solche Phänomenologie des Pluralismus geläufig, es spricht aber einiges dafür, daß wir uns oft des Pluralismus' in Formen „bemächtigen“, wie ich sie eingangs beschrieben habe. Heinz-Günter Heimbrock (1993, 574f) attestiert den Deutschen eine nach wie vor „monokulturelle Einstellung“ und

dem deutschen Schulsystem, einschließlich des Religionsunterrichts, einen „monokulturellen Singularismus“.

Der Philosoph Wolfgang Welsch hat in seinem vielbeachteten Werk „Unsere postmoderne Moderne“ (1993) die Genese der postmodernen Verfassung von Pluralität untersucht. Er unternimmt dies anhand des Kulturbegriffs. Wir können davon Aufschlüsse für unser Thema erwarten, weil wir uns auch Religion nicht anders als „inkulturiert“ vorstellen können. Schließlich ist Religion vom Prozeß der Pluralisierung der Kultur selber betroffen. War sie für Durkheim noch der „Zement der Kultur“, nimmt die christliche Religion in der westlichen Welt inzwischen die Rolle der Mitkonkurrentin im Spektrum der Lebensorientierungen ein. Dies anzuerkennen ist angesichts der Geschichte für das Christentum ein bisweilen schmerzlicher Prozeß. Wir sehen beispielsweise auch, wie schwer sich weite Teile des Islam mit dieser Wirklichkeit tun. Es spricht vieles dafür, daß sich kulturell und sozialpsychologisch eine Phase des Übergangs abzeichnet, des Übergangs von der noch in Rudimenten erfahrenen „Einheit“ hin zu einer „Vielfalt bis zu den Wurzeln“.

Der klassische Kulturbegriff, wie ihn Welsch besonders bei Herder vertreten sieht, war noch gefangen in der Vorstellung, eine bestimmte Kultur falle zusammen mit der geschlossenen einheitlichen Kultur eines Nationalstaates – eine Idee, mit der auch heute Wählerstimmen gefangen werden. Dieser Kulturbegriff wies drei Kennzeichen auf: eine *ethnische Begründung* (die Kultur sollte die Kultur eines Volkes sein), *soziale Homogenität* (sie hatte die Funktion, das Zusammenleben zu vereinheitlichen) und *interkulturelle Abgrenzung* (im Sinne einer Abgrenzung 'nach außen'). Alle drei Kennzeichen sind heute empirisch fragwürdig. Zwar lebt auch gegenwärtig eine Diskussion auf, was denn zum Beispiel „deutsch“, „niederländisch“, „britisch“ oder „französisch“ sei, aber die Idee, kulturelle Kennzeichen könnten (zumindest in Europa) an Ländergrenzen festgemacht werden, gerät zur Absurdität. Schon in deskriptiver Hinsicht ist diese Vorstellung viel zu grob. Sie läßt keine Differenzierungen zu nach regionalen, sozialen oder funktionalen Aspekten. Beispielsweise könnte gezeigt werden, daß den „Geldadel“ in Deutschland, Italien und Frankreich untereinander mindestens soviel (wenn nicht mehr) verbindet, wie diese Schichten mit anderen Schichten ihres eigenen Nationalstaates. Der spanische Wissenschaftler aus Madrid hat wahrscheinlich ebensoviel oder mehr mit dem dänischen Kollegen aus Kopenhagen gemein, als beide mit Bauern in Andalusien oder Jütland. Dasselbe gilt für den Finanzmakler in Amsterdam, Hongkong oder Sydney. Kulturelle Vielfalt zeigt sich also nicht erst im Schauen über Ländergrenzen hinweg, sondern ist bereits innerhalb der westlichen Gesellschaften präsent. Die überlieferte Vorstellung einer in sich einheitlichen Kultur, die abgrenzbar ist gegenüber anderen, läßt sich deskriptiv nicht aufrecht erhalten. Sie wird weder der inneren Komplexität einer Kultur, noch der Vermischung zwischen den Kulturen gerecht (vgl. Welsch 1994, 84ff). Damit verfällt auch die dahinter stehende Idee einer Kultur als „Kugel“ – rundum geschlossen mit einem zentralen Kern –, an der

sich andere Kugeln stoßen können. Der heutigen Wirklichkeit entspricht diese Idee nicht, wahrscheinlich ist sie auch historisch falsch.

Welsch bezieht sich kritisch auf die Idee kultureller Homogenität und wechselseitiger Abgrenzbarkeit, weil der dazu notwendige Einheitszwang nach innen und die gleichzeitige Abschottung nach außen heute nicht mehr gelinge. Das Fremde anderer Kulturen gehöre zumindest in Teilen zum Binnengehalt der je eigenen Kultur. Wir können diese Feststellung auch auf die Religionen übertragen, wie die interkulturell interessierte Theologie darlegt (vgl. Siller 1991; Hummel 1994). Sie gilt erst recht für das individuelle religiöse Bewußtsein. Dazu mag der Verweis auf die hohe Akzeptanz des Reinkarnationsglaubens in Europa genügen. Wie die europäische Wertestudie belegt, sind Reinkarnationsvorstellungen in hohem Umfang präsent. Sie ersetzen aber nicht überlieferte christliche Glaubensvorstellungen, sondern vermengen sich mit ihnen (vgl. Zulehner/Denz 1993). Empirische Jugendstudien belegen eine Vielzahl vergleichbarer Vermischungen (vgl. Feige 1993; Bovay 1993; Barz 1992). Mit anderen Worten: die Rede vom „Eigenen“ und „Fremden“ kann nicht mehr voraussetzen, daß beide in sich homogen sind.

Von hier aus ist auch der Begriff „inter-“ kritisch zu befragen. Die Begriffe „interkulturell“ oder „interreligiös“ werden konzeptuell oft so verstanden, als begegneten sich zwei (oder mehrere) in sich geschlossene Entitäten, die mittels Dialog gegenseitiges Verstehen und Kooperation anstreben. Die postmoderne Verfaßtheit von radikaler Pluralität scheint eine Differenzierung dieser Vorstellung zu verlangen. „Der“ Islam besteht ebensowenig wie „das“ Christentum oder „der“ Hinduismus. Der Gebrauch des Wortes „inter“ bezieht sich demnach nicht nur auf die religiösen Traditionen und Kulturen im Verhältnis zueinander, sondern ebenso auf die „vertikale“ Linie innerhalb jeder überlieferten Kultur oder Religion (intra-denominational). Wie die Religionswissenschaft seit jeher betont, sind Beziehungen zwischen den Traditionen sinnvoll auf bestimmte Sektoren des sogenannten „Eigenen“ und „Fremden“ zu fokussieren. Dabei ist es nicht unwahrscheinlich, daß manche dieser Beziehungen unter Umständen mehr Gemeinsamkeiten aufweisen als verschiedene Sektoren *innerhalb* des je „Eigenen“ und „Fremden“. Mit anderen Worten: Das Denken in Kugeln oder Säulen wird durch die Entwicklung zur Postmoderne grundsätzlich unterlaufen. Es verschleiert die Vielfalt innerhalb der überlieferten Traditionen und die vielfältigen Vermischungsebenen mit anderen. Auch das Wort „Tradition“ muß im Plural gebraucht werden – geradezu gegen den alltäglichen Gebrauch dieses Begriffs, als ob wir es mit einer festgegossenen einheitlichen Form von Tradition zu tun hätten. Im Blick auf die kleine Ökumene zwischen evangelischen und katholischen Christen ist dies offenkundig. Was für das Niveau der „Lehre“ gilt, trifft auch für die gelebten Symbolsysteme zu. Der evangelische Theologe Friedrich Wilhelm Graf (1994, 76) spielt auf das einzelne religiöse Bewußtsein an, wenn er sinngemäß fragt: Was verbindet beispielsweise den norddeutschen protestantischen Intellektuellen mit einem sizilianischen Katholiken hinsichtlich

ihrer religiösen Symbolvorstellungen, den polnischen Katholiken mit dem englischen Anglikaner, den einer katholisch-konservativen Bruderschaft angehörigen österreichischen Pfarrer mit einem Mitglied der niederländischen „Kirche von unten“ (8 mei-beweging)? Diese „innere Pluralisierung“ treffen wir im übrigen auch in anderen Religionen an.

Die Pluralität ist radikaler und konfliktgeladener geworden, sie hat sich extensiv und intensiv ausgedehnt – sie geht bis *an* die Wurzeln (Welsch 1993, 4ff). Die entscheidende qualitative Veränderung liegt nach Welsch darin, daß „alle Beschreibungen, alle Strategien, alle Lösungen ... künftig vom Boden der Vielheit aus zu erfolgen (haben). ... Einheit (muß) in ihrem Rahmen – nicht mehr gegen sie – gedacht werden“ (Welsch 1993, 320).

Dies bedeutet eine Veränderung der Form des in-der-Welt-Seins, die für viele Menschen ein Problem darstellt. Nicht nur, daß Orientierungslosigkeit, das Gefühl von Belastung oder Überforderung zu einer exklusiven oder inklusiven Bemächtigung des Pluralismus führt (vgl. Schwan 1991, 150f; Welsch 1994, 90; Jäggle 1995, 248), wir erleben darüber hinaus die Reaktion der Indifferenz. Man überläßt andere Wege und Überzeugungen als die eigenen sich selbst und erwartet, auch mit den eigenen in Ruhe gelassen zu werden. Dispute über deren Wünschbarkeit und Gültigkeit verebben in großzügigem „Gestatten“ aller Wege, solange sie die eigene Wahl nicht tangieren – „anything goes“. Dieser Relativismus unterstreicht geradezu, wie selbstverständlich die Pluralität inzwischen geworden ist und wie unwahrscheinlich die Möglichkeit eingeschätzt wird, in allem grundlegend übereinzustimmen (vgl. Welsch 1993, 322). Der Relativismus ist problematisch. Es kann nicht gleichgültig sein, wie die Begriffe „Menschenwürde“ und „Menschenrechte“ inhaltlich gefüllt werden, was gegen „Rassismus“ einzuwenden ist, ob „Frieden und Gerechtigkeit“ zustande kommen können oder wie wir zu einer „Versöhnung mit der Schöpfung“ finden. Pragmatisch gesehen teilt die Menschheit auf diesem Planeten ihre Lebenspraxis. Sie muß miteinander auskommen und die Folgen ihrer Entscheidungen haben noch zukünftige Generationen zu tragen (vgl. Micheline 1994). Wir brauchen Übereinstimmungen. Die entscheidende Frage – auch für das Selbstverständnis der Religionen – lautet demnach, ob überhaupt noch eine Einheit des Differenten angenommen werden darf und wie diese zustande kommen kann (Graf 1994, 77). Ohne irgendeine Einheit ist Identität kaum vorstellbar. Der Pluralismus aber scheint das Gegenteil von Einheit zu verkörpern. Richtiger aber ist wohl: Im Pluralismus ist Einheit nicht etwas Gegebenes, sondern etwas Herzustellendes. Das gilt auch für religiöse bzw. christliche Identität. Sie ist nicht mehr zu haben, ohne daß es auch die anderen gibt.

3. Pluralismus – Wahrheit – Einheit

These 3: Kultureller und religiöser Pluralismus sind kein Ärgernis, sondern ein sowohl prinzipiell unhintergebares als auch wünschbares Fak-

tum. Sollen Einheit und Wahrheit nicht aufgegeben werden, ist – jenseits von Ausschluß, Inkorporation oder Relativismus – Kommunikation als Weg der Einheitsstiftung und Wahrheitsfindung theologisch und pädagogisch zu entfalten.

Bildung einschließlich des religiösen Lernens kann heute nicht gelingen, ohne diesen Pluralismus zu bejahen und *in ihm* nach Einheit zu suchen. Gerade hinsichtlich der Frage, ob wir den (post-)modernen Pluralismus bejahen sollen, klaffen Lippenbekenntnisse und tiefere Gefühle oft auseinander. Religionsgeschichtlich ruft diese Frage bis in die heutige Zeit höchst ambivalente Reaktionen hervor. Wir müssen konstatieren, daß keine Religion in der Lage ist, diese Einheit für alle zu repräsentieren und daß sie sich doch auf eine Wahrheit berufen, die sich als Wahrheit für alle versteht.

Zunächst: Es gibt gute Gründe, den Pluralismus zu wollen. Pluralismus ist eine Konsequenz der Aufklärung, die Mündigkeit des Menschen über seine Fremdsteuerung zu stellen. Wenn wir die ethische und religiöse Selbstbestimmung des Menschen als einen sittlich zu verteidigenden Wert ansehen, ist ein Zurück in eine weltanschaulich geschlossene Gesellschaft nicht wünschbar (und ohnehin nur zum Preis des Totalitarismus möglich). Der (eher konservative) Politologe Alexander Schwan hält den Pluralismus denn auch für eine moderne Errungenschaft, die nicht ohne Verlust preisgegeben werden dürfe. Der Pluralismus ermöglicht Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, er ist der wesentliche Inhalt von Freiheit (vgl. Schwan 1981, 148ff). Den gesellschaftlich kulturellen Pluralismus zu wollen, den religiösen aber abzulehnen, ist nicht möglich. Letztlich ist auch die Religionsfreiheit, von der wir selbstverständlichen Gebrauch machen, eine Konsequenz des demokratisch legitimierten Pluralismus.

Die Religionstheologie hat in den letzten Jahren herausgearbeitet, daß die Frage nach Wahrheit nicht mit der Frage nach Überlegenheit verbunden werden muß. Sie hat die Dringlichkeit erkennen lassen, auch in religiöser Hinsicht nach Identität jenseits der Ausgrenzung und Inkorporierung zu suchen. Aber sie hat auch betont, daß die Suche nach Wahrheit nicht unter Ausschluß der Wahrheitsfrage möglich ist (vgl. Anderson 1984; Clark/Winter 1991; Race 1983; Schillebeeckx 1990). Um dem Überlegenheitsdenken vorzubeugen, ist zwischen Wahrheitsanspruch und Geltungsanspruch zu unterscheiden. Was für mich Wahrheit ist, darf ich nicht anderen als für sie geltend vorschreiben. Die Absolutheit des eigenen Wahrheitsanspruchs muß im Dialog mit anderen der Prüfung ausgesetzt werden. Weil wir Menschen Wahrheit nur fragmentarisch benennen können, dürfen wir unsere Vorstellung nicht als endgültig geltend machen wollen. Auf die Religionen bezogen bedeutet dies: Ihre letzte und definitive Stellung in Gottes „Plan“ bestimmt Gott selbst (Kuschel 1994, 109). Dies schließt ein, in der eigenen Glaubensentwicklung offen zu sein für Ergänzung, Korrektur oder selbst Zurücknahme. Diese Erwartung kann nicht nur an andere gehegt werden, jeder muß ihr prinzipiell

selber nachkommen wollen. Damit wird nicht die Selbstoffenbarung Gottes relativiert, sondern nur ihre Auslegung und das sich historisch wandelnde Verständnis von dieser Selbstoffenbarung (vgl. Schwan 1981, 199ff). Das gilt selbst für das von der Kirche verkündete Dogma im Verlauf der Geschichte – Kontinuität hat sich nie anders vollzogen als durch Brüche (vgl. Wiedenhofer 1994; Schillebeeckx 1993). Die formulierte Wahrheit bleibt notwendigerweise hinter der ganzen Wahrheit des sich selbst offenbarenden Gottes zurück. Es ist die Geschichtlichkeit unseres Erfassens, die es uns als Christen erlaubt, in diesem Pluralismus gesellschaftlicher und religiöser Provenienz mitzutun. Nicht das Evangelium wird zur Diskussion gestellt, „sondern die vielfältigen Möglichkeiten zur Erschließung seines lebensbedeutsamen Verständnisses, das immer an die Mannigfaltigkeit und Unterschiedlichkeit seiner jeweiligen sozialkulturellen Voraussetzungen gebunden bleibt“ (Drehse 1994, 262). Religionen sind einander weder über- oder untergeordnet, noch sind sie gleich. Schillebeeckx weist darauf hin, daß sie sich vielfach unterscheiden, etwa in ihrer Auffassung vom Menschen, von Humanität usw. So gibt es in anderen Religionen wahre und gute Formen des Einvernehmens mit Gott, die keinen Eingang in das Christentum gefunden haben. Bei allen Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen lassen sich diese Unterschiede auch nicht restlos beseitigen. Man würde essentielle Erfahrungen Jesu Christi leugnen, teilte man mit bestimmten Formen östlicher Weisheit die Relativierung der kreatürlichen Welt in der Gelassenheit gegenüber Unrecht, dem Leiden oder den Menschenrechten. Religionen können einander positiven Wert zuerkennen, ohne zu diskriminieren, wenn sie erkennen, daß keine die Wahrheitsfrage ausschöpft – diese Frage kann erst eschatologisch definitiv beantwortet werden. Bis dahin hat die Vielfalt Priorität vor der Einheit. In allen Religionen zusammen, so Edward Schillebeeckx, ist mehr religiöse Wahrheit als in einer allein, denn Gott ist absolut, nicht aber eine Religion. Der Plural der Religionen, so lautet sein Resümee, ist kein zu beseitigendes Übel, sondern ein prinzipiell unhintergebares Faktum (Schillebeeckx 1990, 209ff). Damit wird nicht Heterogenität zum Prinzip erhoben. Vielmehr ist der Reichtum der Religionen zugunsten der Wahrheitsfindung auszuschöpfen, wenngleich das Erreichen von Einheit auf eine eschatologische Perspektive verweist. Diese Anstrengung, die sich vor allem auf das Different und Inkonsistente richtet, weiß sich von der Gemeinsamkeit getragen, daß alle Religionen eine Heilsbotschaft anbieten und Heilswege aufzeigen, mit denen sie eine Antwort geben wollen auf eine fundamentale menschliche Frage, nämlich auf das ungelöste Rätsel des Daseins (vgl. *Nostra Aetate*, Nr.1).

Jeder menschliche Versuch, Wahrheit objektiv und materialiter zu definieren, muß vorläufig bleiben. Wir erkennen heute, daß wir zur Ausdeutung von Wahrheit der anderen bedürfen, die mit uns um Wahrheit ringen. Kürzlich hat der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz Karl Lehmann herausgestellt, daß der Pluralismus nicht nur eine dialogische Haltung der Christenheit und Kirche gegenüber der pluralen Kultur fordert, sondern daß sich dieser

Dialog in gleicher Weise auf das Verstehen unseres Glaubens und den Aufbau christlicher Identität bezieht. Für Lehmann gibt es „einen grundlegenden Zusammenhang zwischen dem Dialog und der Wahrheitsfindung im Glauben. Die göttliche Selbstoffenbarung hat selbst eine dialogische Gestalt. ... Gerade unter den Bedingungen einer hohen Pluralisierung und Individualisierung in der Gesellschaft, die auch in die Kirche hineinwirken, ist der Dialog die einzige Methode, wie mit dieser sehr konkreten Vielfalt und den unvermeidlichen Pluralitäten umgegangen werden kann.“ (Lehmann 1994, 14f) Indem Lehmann allerdings selbst einen grundlegenden Zusammenhang zwischen Dialog und Wahrheitsfindung konstatiert, ist der Dialog zwangsläufig mehr als nur Methode.

Die vorhandene Situation des Pluralismus ernst zu nehmen und konstruktiv entwickeln zu helfen heißt somit, den Kontakt zwischen konfligierenden Ansprüchen zu *suchen*, ja, den Pluralismus im Sinne einer Aufgabe und Herausforderung zu forcieren. Nicht Orientierungslosigkeit, sondern die Suche nach Verbindlichkeit innerhalb der Vielfalt ist ihr Programm. Ihre Methode ist nicht Gewährenlassen, sondern Reibung. Ihre Haltung ist nicht das Gefühl des Verlusts verlorengegangener Einheit, nicht Furcht vor der Vielfalt, sondern Bereitschaft zur Gestaltung. Divergente Ansprüche dürfen weder mit Gewalt entschieden, noch einfach umgangen werden. Im Wissen darum, daß aufgrund der menschlichen Begrenzung eine absolute Lösung aussteht, wird uns durch den Pluralismus aufgetragen, unter seinen Bedingungen nach Wahrheit zu suchen und über deren Geltung zu verhandeln. Jede Position ist eine Anfrage an alle anderen – Wahrheit muß immer wieder neu erkämpft werden (Drehse 1994, 278). Auch wenn totaler Konsensus nicht erreichbar ist, enthält der Dissensus die Aufgabe, nach Übereinstimmung zu suchen (vgl. Schlüter 1994, 41f). Darin ist die Sorge um Ganzheit enthalten – nicht als Ganzes *jenseits* der Vielfalt, sondern *in ihr*. Nun ist der moderne Pluralismus nicht nur ein gesellschaftliches Makro-Phänomen, sondern er schlägt durch bis auf die Ebene des Subjekts. Dies kann nicht ohne Konsequenzen für Interreligiöses Lernen bleiben.

4. Pluralismus, Interreligiöses Lernen und christliche Identität

These 4: Um die religionspädagogische Perspektive auf religiöse Lernprozesse in postmodernem Kontext adäquat zu justieren, ist das Säkularisierungstheorem durch das Pluralismustheorem zu ergänzen, wenn nicht zu ersetzen.

In der gegenwärtigen religiösen Situation stoßen wir auf eine überraschend hohe Zustimmung zu Religion. Näher besehen, ist deren Inhalt zumeist eher unbestimmt oder diffus. Während diese unbestimmte diffuse Religiosität von Eltern getragen wird und als Sozialisationsinhalt wirksam ist, hat die besondere Zuspitzung in kirchlich-religiösem Sinn so stark an Plausibilität verloren, daß, Karl Gabriel zufolge, eine echte kirchlich bestimmte religiöse Sozialisation

nur noch bei weit weniger als 10 Prozent der Heranwachsenden zu erwarten ist (Gabriel 1994, 84). Daher ist der Säkularisierungsbegriff im Blick auf die kirchliche Verankerung christlich-religiöser Sozialisationsprozesse anwendbar, will man aber den gesamten religiösen Sektor erfassen und nicht nur ein Segment, greift er zu kurz (vgl. Mette 1995a). Mit Gabriel läßt sich formulieren, daß „als eine der letzten Gewißheiten des modernen Fortschrittmithos ... der Glaube an eine religionslose Zukunft dem Entzauberungsprozeß anheim gefallen“ ist (Gabriel 1992, 157). Was sich uns als Religion zeigt, präsentiert sich als *allgemeine Religiosität*, *christliche Religion* und *kirchliches Christentum*.

Diese Unterscheidung ist zum einen wichtig, um die Beginnsituation der Schülerschaft im Hinblick auf die Facetten religiöser Pluralität zutreffend einzuschätzen. Sie ist zum anderen wichtig, um bei Überlegungen zum Interreligiösen Lernen nicht stillschweigend eine kirchlich akzentuierte christlich-religiöse Ausstattung der Schülerschaft anzunehmen, mit der sie in Dialog treten mit anderen Religionen. Eine Übertragung des „Interreligiösen Dialogs“, wie er von Kirchenvertretern oder Theologen mit Andersgläubigen geführt wird, auf die Praxis des Unterrichts geht an dessen Wirklichkeit vorbei, wenn für eine zunehmende Zahl von Schülern eine Beheimatung in der christlichen Religion ausfällt. Stattdessen begegnet uns in den Klassenzimmern ein religiöses Interesse, das sich über die drei genannten Formen von Religiosität verteilt. Das Säkularisierungstheorem engt die Perspektive unnötig ein. Wir bedürfen einer *pluralistischen Optik*, um der Ausgangssituation theologisch und pädagogisch adäquat begegnen zu können.

These 5: *Dem Pluralismus entspricht kein Identitätskonzept, das von der Annahme eines konstanten Kerns ausgeht, der durch alle Diversität hindurch unverändert bleibt bzw. zu dem hin sich Identität entwickelt. Identität nimmt vielmehr die Form eines dynamischen Gewebes an, das aus einem fortlaufenden interpretativen Bezug auf den pluralen Kontext entsteht: Identität wird verstanden als „dialogisches Selbst“.*

In der religionssoziologischen Literatur wird festgestellt, daß sowohl der Anspruch auf individuelle Lebensgestaltung als auch die Selbsterfahrung des Subjekts als autonomes Handlungszentrum die religiöse Dimension an bevorzugter Stelle einschließt. Zunehmend werden selbstbestimmte Formen der Aneignung und Verarbeitung der christlichen Tradition entwickelt (Luckmann/Döring/Zulehner 1981, 18; Mette 1994, bes. 18-55) und „zum ersten Mal in der modernen Religionsgeschichte reicht der Pluralismus bis auf die Ebene des Individuums hinab und nimmt eine neue Qualität an. ... Nähe und Distanz zu den religiösen Traditionen bestimmt sich nicht mehr vornehmlich durch Herkunft und soziale Lage, sondern wird eine Facette im Muster individuell geprägter Lebensstile und der mit ihnen verbundenen lebenslangen Such- und Orientierungsprozesse. Auch in Sachen Religion nehmen ... die

entscheidungssoffenen, selbst herzustellenden biographischen Anteile zu.“ (Gabriel 1994, 86; Luther 1992, bes. 123-159) In dieser radikalen Individualisierung liegt das sozialpsychologische Pendant auf der Ebene des Individuums zum kulturell-religiösen Pluralismus (Welsch 1994, 108). Moderne Lebensläufe erscheinen als Wanderungsbewegungen durch verschiedene soziale, kulturelle und religiöse Welten, sie beinhalten nicht nur eine stufenweise Verwirklichung unterschiedlicher Identitäten (P.L. Berger), sondern selbst eine parallele Komposition mehrfacher Identitäten (D. Bell) (Welsch 1994, 99).

Vor diesem Hintergrund ist religiöse Identität nicht mehr als in sich abgeschlossen beschreibbar. Sie entspricht vielmehr dem Bild des „Gewebes“ (Ricoeur), das durch andauernde Interaktion Veränderung erfährt. Niederländische Psychologen sprechen in diesem Zusammenhang vom „dialogischen Selbst“ (vgl. Hermans 1992; Hermans/Kempen/Van Loon 1992). Identität entsteht demnach nicht durch die Besinnung auf das eigene Ich, d.h., sie kann nicht direkt gefunden werden, sondern allein über den Umweg der Interpretation der Pluralität des Kontextes (vgl. auch Streib 1994; Meijer 1994; Skeie 1994). Das bedeutet, Kenntnis von der und Eintauchen in die Differenziertheit der religiösen Stile unserer Zeit erschweren nicht den Aufbau von Identität, sondern bedingen sie.

Die Dynamik des Identitätsgewebes ist zudem „anti-deduktiv“ strukturiert, in ihr werden Autorität und Tradition durch den Anspruch auf Befragung, Begründung und Diskurs ersetzt (Drehse 1994, 262ff; vgl. div. Beiträge in Comenius 1994; Orth 1991). Die eigene Erfahrung funktioniert als Filter für Wahrheit. Dadurch vergrößert sich die Distanz gegenüber eindeutigen kirchlichen Vorgaben. Die Kirchen erleben einen diesbezüglichen Kontrollverlust und entsprechende Versuche, den Einfluß zurückzugewinnen, schlagen fehl (Gabriel 1994, 80f). Christliche Identität wird zunehmend auf Einsicht, Verständnis und Überzeugung, anstatt auf Autorität beruhen (vgl. Van der Ven 1995, 397ff).

These 6: Wenn zutrifft, daß ein 'Identitätsgewebe' aus der Erfahrung und Interaktion mit der Vielfalt entsteht, trägt Interreligiöses Lernen zum Aufbau religiöser (christlicher) Identität bei. Damit wird die Perspektive umgekehrt, erst christlich-religiöse Identität zu fördern, um danach mit anderen religiösen Traditionen in Kontakt zu treten.

Die bisherigen Ausführungen widersprechen der Empfehlung, zunächst alle Bemühungen auf die Konsolidierung und Homogenisierung der eigenen Tradition zu verwenden, um anschließend mit anderen Traditionen in Beziehung treten zu können. Die Empfehlung, so der Einspruch, greift hinter das moderne Bewußtsein zurück. Für dieses Bewußtsein gilt, daß nach der Phase der Primärsozialisation keine bestimmte Weltauffassung über ein Monopol verfügt, sondern Wahlfreiheit besteht (vgl. Luckmann/Döring/Zulehner 1981, 17). Auch wenn diese Wahlfreiheit Regressionen unterliegt, so gilt doch, daß

die Biographie und damit die das persönliche Leben tragenden Werte selbst hergestellt werden müssen (vgl. Lenz 1994, 14). Dies ist kein einmaliger Prozeß, sondern ein andauernder Akt der Identitätsentwicklung. Er beruht, wie gezeigt, auf einer interpretativen Haltung zur umgebenden Pluralität. Mit dieser Pluralität in Interaktion zu treten, sie zu prüfen und abzuwägen und sie, angesichts der Konkurrenz, zwangsläufig immer wieder zu befragen, kennzeichnet den Modus der Identitätsherstellung, nicht aber die Übernahme einer vorgeformten Haltung. Das bedeutet, daß Lernprozesse – und zwar besonders solche, die weltanschauliche Dimensionen berühren oder sie ausdrücklich (wie im Religionsunterricht) thematisieren – von den Subjekten aus betrachtet bereits in ihrer Grundstruktur dialogisch interpretativ angelegt sind. Erklärungsmodelle, die einen monolithischen Eindruck erwecken, die Gedeutetes anbieten und nicht das Deuten stimulieren, die sich auf Antworten konzentrieren und nicht das Fragen und Suchen kultivieren, werden als Angriff auf diesen subjektiven Gestaltungsfreiraum empfunden. Dies geschieht beispielsweise, wenn auf die religiösen Suchbewegungen Jugendlicher mit ausschließlich christlich-konfessionell theologisch-dogmatischer Traktattheologie geantwortet wird. Eine konfessionelle oder monoreligiöse Unterrichtsperspektive, so konnten wir in einer Untersuchung mit 916 Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Holland feststellen, wird ausnahmslos abgelehnt (Ziebertz/Van der Ven 1995).

Der Vorschlag, zunächst für eine christliche Identitätsbildung zu sorgen und anschließend mit anderen Religionen in Beziehung zu treten, stellt noch aus anderen Gründen ein problembehaftetes Unterfangen dar, wenn Gabriel Recht behält, daß eine Tradierung des christlichen Glaubens zukünftig bei weit weniger als 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen gelingen wird (Gabriel 1994, 84). Wir müssen vielmehr konstatieren: dieser Weg will nicht mehr gelingen! Er gelingt nicht mehr, wie die These problematisierte, weil der Perspektivenwechsel nicht vollzogen wird, den der Pluralismus nahelegt. Dieser beinhaltet, daß die Vielfalt den Aufbau christlicher Identität nicht stört, sondern daß Identität erst im Zusammenhang mit der bewußtwerdenden Differenz entstehen kann. Interreligiöse Lernprozesse führen uns nicht vom Ziel christlicher Identitätsentwicklung weg, sondern zu ihm hin.

These 7: Interreligiöses Lernen zielt auf die Aufarbeitung des religiösen Pluralismus als religiösen Differenzismus. Darin kommt der Konfrontation mit substantieller Religion eine besondere Bedeutung zu.

Aus Untersuchungen wissen wir, daß die individualisierten Religionsstile unserer Zeit immer mehr die Form selbst erstellter Strickmuster aufweisen – ein Zustand, der viele Religionspädagogen verunsichert. Es ist hilfreich, ein nüchternes Verhältnis zur religiösen Situation unserer Zeit zu entwickeln. Bevor diese vorfindbaren Religionsstile theologisch kritisiert werden, ist zunächst festzustellen, daß es sich um Versuche handelt, Beziehungen zwischen den faktisch vorhandenen disparaten Lebensbereichen herzustellen (vgl.

auch Mette 1995a). „Religiöse Gewebe“, wie auch immer sie sich darstellen, sind das Ergebnis aktiver Interaktionsleistungen. Dieser Situation Rechnung zu tragen bedeutet nicht, Indifferentismus zum Programm zu erheben. Die Synkretismen können aber auch nicht einfach auf *ein* Konzept zurückgeführt werden. Dem interpretativen Bezug auf die vorhandene Pluralität kann Rechnung getragen werden, wenn den individuellen Suchprozessen durch Differenzierung Richtungsgebung ermöglicht wird, wenn die Interessensbewegungen Jugendlicher zwischen allgemeiner Religiosität, Christlichkeit und kirchlichem Christentum eher „moderiert“, als „zentriert ausgerichtet“ werden (Ziebertz 1995).

Weil die Vermittlung religiöser Traditionen in der Postmoderne in erster Linie abhängig ist von Prozessen des Befragens und Aushandelns (Schlüter 1993; auch 1994; 1995), entsteht Bedarf an einem Konzept religiöser Erziehung, das sich schon vom Ansatz her *dialogisch* begreift. Auf die Religionen bezogen heißt dies, sie nicht in singulären Einheiten der Weltreligionendidaktik zur Sprache zu bringen, sondern in zunehmendem Maße nach Möglichkeiten zu suchen, sie in dialogischem Verbund gemeinsam mit der christlichen Glaubensüberlieferung zu besprechen. Damit wird nicht die freie Wahl zwischen Religionen vorbereitet, denn diese stellt sich im Blick auf jugendliche Adressaten allenfalls in Ausnahmen. Das dringlichere Problem ist vielmehr, die zum Teil diffusen und inhaltsleeren Religionsstile überhaupt, im Sinne einer „Allianz der Religionen“, mit der Lehre und Praxis substantieller Religion zu konfrontieren. Interreligiöses Lernen wäre demnach das zur Sprache Bringen der Religionen in komplementärem Sinn: komplementär, weil sie alle 'eine Antwort auf das Rätsel unseres Daseins geben'. Insofern sind alle Religionen Suchbewegungen: nach dem Reich Gottes, nach Bewältigung des Leidens, nach Erlösung, nach einem gottgemäßen Leben. Im prüfenden Diskurs wird die Aufmerksamkeit für Differenzen geschärft. Positionen werden der kritischen Prüfung unterzogen und an alternativen Positionen relatiert. Auf diese Weise geschieht Arbeit am Gewebe der eigenen religiösen Identität.

Es gibt keinen Standpunkt *oberhalb* der Religionen, der die Kriterien bereitstellt (vgl. Nipkow 1992). Jeder Standpunkt, der dieses für sich in Anspruch nimmt, ist nur ein weiterer Standpunkt neben anderen. Daraus leitet sich die Verpflichtung ab, den Standpunkt (wenn möglich) zu benennen, von dem Interreligiöses Lernen seinen Ausgang nimmt. Interreligiöses Lernen wird nicht konterkariert, wenn dies im Rahmen des konfessionell christlichen Unterrichts die christliche Glaubensüberzeugung ist. Der Dialog mit anderen Überzeugungen wird ohnehin meist virtuellen Charakter haben, d.h., Schüler setzen sich mit Positionen auseinander, die nicht existentiell personhaft vertreten sind (vgl. Nieke 1995, 185ff). Je mehr die von Schülern mitgebrachte christlich-religiöse Erziehung fragmentarischen Charakter annimmt, desto stärker wird die Standortverbundenheit über die Interventionen der Lehrerinnen und Lehrer zur Sprache kommen. Sie werden berücksichtigen, daß die Inhalte der christlichen und anderer religiöser Traditionen in einer Weise

dargestellt werden, daß sie sich, inhaltsgerecht, einander befragen oder ergänzen und daß sie, alters- und entwicklungsgerecht, von den Schülerinnen und Schülern befragt werden können (vgl. Nipkow 1994).

These 8: Kommunikation ist das Handlungsmedium, innerhalb des Differenzen Einheit zu finden.

Die kommunikative Religionsdidaktik weist darauf hin, daß kommunikatives Handeln selbst identitätsstiftend ist, weil es sich um Prozesse des Verstehens und Deutens handelt, die sich auf die Person *in ihrer Beziehung* zum Inhalt beziehen (vgl. Feifel 1995, 103ff). In einer Lerngesellschaft kann der Prozeßcharakter dieses Lernens nicht nur funktionale Bedeutung haben, indem er auf die vorbereitete Antwort ausgerichtet ist, sondern alle Antworten selbst sind diesem Prozeß auszusetzen. In Anlehnung an Wolfgang Welsch spricht sich Richard Schlüter für ein Kommunikationsverständnis (Diskursmodell) aus, das, kurz gesagt, einen Weg „zwischen Habermas und Lyotard“ sucht, der weder die Verpflichtung zum totalen Konsensus beinhaltet, noch Heterogenität als Prinzip vertritt. Die Zwischenposition bejaht den Pluralismus in Kultur und Religion sowie auf der Ebene des subjektiven Bewußtseins, versteht aber Kommunikation als das Medium, innerhalb dieses Pluralismus zu Übereinstimmungen zu kommen (Schlüter 1994, 41f). „Übereinstimmung“ im Interreligiösen Lernen meint nicht den „dogmatischen Konsensus“, sondern die Zusammenführung der Fragmente religiöser Identität zu einem Gewebe. Begriffe wie Dialog und Kommunikation verweisen bereits darauf, daß Haltungen und Überzeugungen in ihrer allgemeinen Geltung problematisch geworden sind, um derentwillen Dialog bzw. Kommunikation stattfinden. Religionspädagogisch ist die zunehmende Diffusität heutiger subjektiv religiöser Landschaften ein Problem. Weil ihr möglicher veränderter Endzustand nicht einfach feststeht, reicht das Geben von Informationen, Mitteilungen und Klarstellungen nicht aus. Dialog und Kommunikation sind Prozeßbegriffe, sie verweisen darauf, daß Überzeugungen durch Interaktion entwickelt werden. Indem Lernen mehrfach die Bewegung vollzieht, Ideen vorzutragen, sie von anderen befragen und durch Kenntnisse bereichern zu lassen, um sie schließlich neu zu überdenken, nimmt das Lernen die Figur einer Spirale an. Sie besteht weniger aus der Anhäufung von Wissen, als aus fortschreitender Einsicht in die Botschaften der Religionen *in ihrer Beziehung* zum Selbst und zum Zusammenleben. In solchem Suchen und Fragen entsteht Identität. Nicht die Anhäufung von Wissen steht im Vordergrund, sondern Denken und Urteilen zu lernen.

These 9: Um der dem Pluralismus inhärenten Diversität, den Suchbewegungen Jugendlicher und der interpretativen Gestalt religiöser Identität gerecht zu werden, bieten sich in methodisch-didaktischer Hinsicht problemgesteuerte Projekte für Interreligiöses Lernen an.

In methodischer Hinsicht bedürfen wir eines Ansatzes, der *erstens* den Weg-Gedanken aufnimmt und der Einsicht Rechnung trägt, daß nicht die Produkt-, sondern die Prozeßorientierung im Vordergrund stehen muß. Der Weg- oder Prozeßgedanke ist uns unter anderem begegnet im Zusammenhang mit der eschatologischen Gestalt der Religionen, der Notwendigkeit, religiöse Identität zu erarbeiten (weil sie keinem sozialen Milieu einfach entnommen werden kann) und der adäquaten Begegnungsform des Pluralismus, in dem intrapersonliche, interpersonliche und intergenerative Kommunikation das Medium ist, angesichts der Diversität religiöser Stile Identität zu suchen – also Kommunikation gleichsam biographiebezogen mit sich selbst, mit anderen und mit der Überlieferung/Tradition/Geschichte. Der Ansatz muß *zweitens* den autonom gefaßten Suchbewegungen Jugendlicher Rechnung tragen, die insbesondere Fragen der Weltanschauung und des Glaubens der Sphäre subjektiver Entscheidungsvollmacht zuordnen. Dabei ist dem Lebensweltbezug des inhaltlichen Stoffs im Unterricht ebenso Rechnung zu tragen wie der Einsicht, daß die religiösen Suchbewegungen Heranwachsender in hohem Maße die Förderung „forschender“ Selbsttätigkeit verdienen.

Mir scheint dazu die *projektorientierte Methode des problemgesteuerten Lernens* besonders geeignet (vgl. De Graaff/Bouhuis 1993). Sie umfaßt eine Reihe von Schritten, die in der Beilage skizzenhaft erläutert werden. Vielleicht gibt es in den anschließenden Gruppen Gelegenheit, ihre Verwendung an einem Beispielthema gedanklich durchzuspielen. Diese Methode läßt sich experimenthaft in den bestehenden konfessionellen Unterricht integrieren, d.h., sie verlangt keine strukturelle Veränderung des Religionsunterrichts und bietet somit abseits aller (kirchen-)politischen Überlegungen einen pragmatischen Ansatz für interreligiöse Lernprozesse. Ich meine, daß wir solcher Experimente bedürfen, um nach einer Phase des Ausprobierens evaluieren zu können, welche Reformschritte wirklich Fortschritt bringen. Mit dieser Methode können schließlich alle Inhalte im Religionsunterricht bearbeitet werden, entscheidend ist nur, daß die Inhalte zu einem Problem verdichtet werden können, das religiös und gesellschaftlich relevant ist und daß es Verbindungen zu den Fragen Jugendlicher beinhaltet. Zur Verdeutlichung seien wenigstens die formalen Schritte benannt, die diese Methode kennzeichnen (Konkretion in: Ziebertz 1995a, 95-105)

Schritt 1: Konfrontation mit der Aufgabe

- Kenntnisnahme des Themas und erstes Benennen von Assoziationen, Kenntnissen und Erfahrungen zum Thema
- Erste Stellungnahmen zum Problemcharakter des Themas
- Zusammenfassung zentraler Begriffe

Schritt 2: Erstellen einer Problemformulierung

- Bearbeitung des Themas in Richtung einer für die Lerngruppe bündigen Problemformulierung, die die zentralen Begriffe (Schritt 1) enthält

- Formulieren des Problem als untersuchbare Frage, nicht als normative Stellungnahme

Schritt 3: Problemanalyse

- Brainstorming über Aspekte, die bei der Analyse einer Problemformulierung eine Rolle spielen können

Schritt 4: Bestandsaufnahme

- Inventarisieren und Ordnen der Aspekte
- Felder markieren, zu denen weiteres Material gebraucht wird, um das Problem besser zu erklären und zu verdeutlichen

Schritt 5: Lernziele formulieren

- Formulieren von Lernfragen, die die Bearbeitung der Problemformulierung leiten

Schritt 6: „Studium“

- Bearbeitung der Lernfragen, von denen eine Lösung des Problems erwartet wird. „Studium“ (allein oder in Gruppen): anhand von Texten, Begegnungen usw. Lernfragen beantworten

Schritt 7: Rückkoppelung

- Zusammentragen der Resultate von Schritt 6
- Rückkoppelung zunächst auf Schritt 5 (Lernziele) und weiter auf (den größeren Horizont von) Schritt 2 (Problemformulierung)
- Abschließende Diskussion

[Schritt 8: Test]

- Unter Anwendung der Erfahrungen aus dem Projekt eine weitere Facette des Problems selbständig schriftlich ausarbeiten

In dieser Methode gehen, kurz gesagt, Erwerb und Anwendung von Sachverstand Hand in Hand. Schüler lernen ein interkulturell oder interreligiös relevantes Problem zu formulieren, es zu analysieren und mögliche Lösungen zu besprechen. Diese werden durch Lehrerinformationen oder Informationen aus anderen Brunnen ergänzt, so daß am Ende eine neue Sicht auf das Problem möglich ist. Mit anderen Worten: Jugendliche bringen ihr Vorverständnis im Blick auf ein Problem zur Sprache – ihre „Sicht der Dinge“ bildet den Ausgangspunkt. Der Lernprozeß besteht darin, diese Sicht aufzugreifen und spiralförmig zu differenzieren, wobei die Inhalte der Religionen in ihrem Lebensweltbezug zur Sprache kommen (vgl. Ziebertz 1995a). Auf diese Weise wird enzyklopädisch angelegte Traktattheologie vermieden. Die Inhalte stehen in Funktion zur Entwicklung religiösen Denkens und Urteilens und zur Erhellung der eigenen religiösen Orientierung.

5. Schluß

Das zuletzt skizzierte Modell intendiert keinen ganz neuen Religionsunterricht. So sehr Utopien anregend sein können, ist ihr Wert doch begrenzt. Ein

Vorschlag, der zu weit greift und nicht von den bestehenden Bedingungen aus denkt, läßt die Bedingungen der Umsetzung im Dunkeln. Daher habe ich bewußt einen Vorschlag unterbreitet, der sich in die bestehenden konfessionellen Strukturen religiöser Erziehung einbinden läßt, der aber gleichzeitig weiter greift als die bekannten Einheiten zu den Weltreligionen. Er nimmt seinen Ausgangspunkt von der 'religiösen Signatur' (Höhn) unserer Zeit, die uns abverlangt, religiöse und christliche Identität vor dem Hintergrund des „Plurals“ zu entwerfen. Ein entscheidendes Moment ist, endgültig den Gedanken eines im Kern monologischen Bildungsverständnisses und einer im Kern monostrukturierten Identität hinter uns zu lassen.

In der aufgezeigten Perspektive Interreligiösen Lernens wird die Vielfalt als Grundbedingung des Lernens überhaupt anerkannt. Sie berücksichtigt, daß religiöses Lernen im Pluralismus bereits im Kern dialogisches Lernen sein muß, ein Lernen, zu dem die Vielfalt nicht erst als besonderer Inhalt hinzutritt, sondern in dem die Vielfalt in der Form sich überlappender Fragmente religiöser Identität prinzipiell anwesend ist. Diese Vielfalt ist sicher ein Problem, aber mehr noch eine Aufgabe. Theologisch wird der Gedanke aufgenommen, daß wir nur zur Wahrheit gelangen, wenn wir uns auf einen Weg einlassen, der uns nicht nur bestätigt, sondern auch hinterfragt, der uns nicht gleichschaltet, sondern zum Differenzieren anleitet, der uns nicht nur fertige Antworten gibt, sondern Antworten suchen und finden läßt.

Es gibt keinen Grund, dabei von der Frage nach dem Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs abzulassen. Die Herausforderung heute liegt aber darin, die Frage nach Gott zu stellen und zu beantworten im durchaus kritischen Verbund mit anderen religiösen Überzeugungen, die uns nicht nur in der Form substantieller Religion begegnen, sondern eben auch in den sehr viel schwieriger zu fassenden sogenannten 'funktionalen Äquivalenten'. Eine Kopie der Dialogmodelle, wie sie auf hohen Kirchenebenen praktiziert werden, ist für unsere Zusammenhänge untauglich. Vielmehr bedürfen wir einer eindeutig *religionspädagogischen* Ausarbeitung interreligiöser Lernprozesse, die der Situation des Pluralismus ebenso gerecht wird wie dem Frage-, Such- und Aushandlungsscharakter religiöser Identität heute.

Neben allen normativen Debatten über die Zukunft des Religionsunterrichts steht es an, experimentelle Projekte zu entwickeln, sie in der Praxis durchzuführen, sie wissenschaftlich zu begleiten und gründlich zu evaluieren, um jene notwendigen Informationen zu erhalten, die wir zur Arbeit an der inneren Reform des Religionsunterrichts und der Katechese dringend brauchen.

Literatur

- Anderson N. (1984), *Christianity and World Religions*, Leicester
Barz H. (1992), *Jugend und Religion*, Bd. 2, Opladen
Bovay Cl. (1993), *Religion und Gesellschaft in der Schweiz*; in: Dubach A./Campiche R.J. (Hrsg.), *Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz*, Zürich

- Clark A.D./B.W. Winter (Hrsg.) (1991), *One God, one Lord. In a world of Religious Pluralism*, Cambridge
- Comenius Institut (Hrsg.) (1994), *Aufwachsen in Pluralität*, Münster
- De Graaff E./Bouhuis P. (Hg.), *Implementation of Problem-based Learning in Higher Education*, Amsterdam 1993
- Drehse V. (1994), *Wie religionsfähig ist die Volkskirche?*, Gütersloh
- Feifel E. (1995), *Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik*; in: Ziebertz H.-G./Simon W. (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 86-110
- Feige A. (1993), *Jugend und Religiosität*; in: *Politik und Zeitgeschichte* B 41-42/93, 3-8
- Fortmann H. (1968), *Hindoes en Boeddhisten*, Bilthoven
- Gabriel K. (1992), *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*, Freiburg
- Gabriel K. (1994), *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*; in: Brück v.M./Werbick J. (Hrsg.), *Traditionsabbruch – Ende des Christentums?*, Würzburg
- Graf F.W. (1994), *Das Recht auf Eigensinn. Die Schwierigkeit der Intellektuellen mit der Prägekraft der Religionen*; in: *Stiftung Weimarer Klassik* (Hrsg.), *Die Vielheit in der Einheit*, Weimar 1994, 67-82
- Heimbrock H.-G. (1993), *Interreligiöses Lernen. Religionsunterricht in Deutschland zwischen Singularismus und Multikulturalität*; in: *EvErz* 45 (1993), 573-586
- Hermans H.J.M. (1992), *Telling and Retelling One's Self-Narrative: A Contextual Approach to Life-Span Development*; in: *Human Development* 35(1992)6, 361-375
- Hermans H.J.M./Kempen H.J.G./Van Loon R.J.P. (1992), *The Dialogical Self. Beyond Individualism and Rationalism*; in: *American Psychologist* 47 (1992) 1, 23-33
- Hummel R. (1994), *Religiöser Pluralismus oder christliches Abendland?*, Darmstadt
- Jäggle M. (1995), *Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens*; in: Ziebertz H.-G./Simon W. (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 243-258
- Kuschel K.-J. (1994), *Christologie und Interreligiöser Dialog*; in: Van der Ven J.A./Ziebertz H.-G. (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim/Kampen, 89-112
- Krewer B./Eckensberger L.H. (1991), *Selbstentwicklung und kulturelle Identität*; in: Hurrelmann K./Ulich D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel, 573-594
- Lehmann K. (1994), *Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung in der Kirche heute*; hrsg. vom Sekretär der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn

- Lenz K. (1994), Freiheiten, Abhängigkeiten und Belastungen. Jugendliche im Sog der Modernisierung und Individualisierung; in: Gabriel K./Hobelsberger H. (Hrsg.), Jugend, Religion und Modernisierung, Opladen, 11-29
- Luckmann Th./Döring H./Zulehner P.M. (1981), Anonymität und persönliche Identität; in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft (Enzykl. Bd 25), hrsg. von F. Böckle u.a., 5-38
- Luther H. (1992), Religion und Alltag, Stuttgart
- Meijer W.A.J. (1994), The plural self: a hermeneutical view on identity and plurality; in: British Journal of Religious Education 17 (1994) 2, 92-99
- Mette N. (1994), Religionspädagogik, Düsseldorf
- Mette N. (1995), Wie können Schülerinnen und Schüler ökumenisch lernen? Überlegungen aus religionspädagogischer Sicht (Manuskript)
- Micheline D.J. (1994), Die Debatte Moderne/Postmoderne; in: Fraling B. u.a. (Hrsg.), Kirche und Theologie im kulturellen Dialog, Freiburg, 76-88
- Nieke W. (1995), Interkulturelle Erziehung und Bildung, Opladen
- Nipkow K.E. (1992), 'Oikumene': Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht-christlichen Religionen; in: J. Lähnemann (Hrsg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg
- Nipkow K.E. (1994), Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem; in: Van der Ven J.A./Ziebertz H.-G. (Hrsg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim/Kampen, 197-232
- Orth G. (Hrsg.) (1991), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster (Comenius Institut)
- Pieris A. (1986), Theologie der Befreiung in Asien, Freiburg 1986
- Race A. (1983), Christians and Religious Pluralism. Patterns in the Christian Theology of Religions, London
- Scheepers P. (1995), Etnocentrisme en Religie, Nijmegen (paper)
- Schillebeeckx E. (1990), Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg
- Schillebeeckx E. (1993), Tradition und Erfahrung: Von der Korrelation zur kritischen Interrelation; in: Katechetische Blätter 119 (1994), 746-762
- Schlüter R. (1993), Ökumenische Perspektiven eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts; in: Katechetische Blätter 118 (1993), 810-814
- Schlüter R. (1994), Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Problemanzeige; in: Ders. (Hrsg.), Ökumenisches Lernen und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Lembeck, 27-53
- Schlüter R. (1995), Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens; in: Ziebertz H.-G./Simon W. (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 176-192
- Schwan A. (1981), Pluralismus und Wahrheit; in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft (Enzykl. Bd 19), hrsg. von F. Böckle u.a., 143-211

- Silbermann A./Hüsters F. (1995), *Der „normale“ Haß auf die Fremden*, München
- Siller P. (Hrsg.) (1991), *Suchbewegungen. Synkretismus, kulturelle Identität und kirchliches Bekenntnis*, Darmstadt
- Skeie G., *Plurality and pluralism: a challenge for religious education*; in: *British Journal of Religious Education* 17 (1994) 2, 84-91
- Streib H. (1994), *Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität*; in: Georgi D. u.a. (Hrsg.), *Religion und Gestaltung der Zeit*, Kampen, 181-191
- Van der Ven J.A. (1995), *Kommunikative Identität der Ortskirche*; in: *Concilium* 31 (1995), 394-402
- Van der Ven J.A./Ziebertz H.-G. (1995), *Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext*; in: *Religionspädagogische Beiträge* 35/1995, 151-167
- Welsch W. (1993), *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin ⁴1993
- Welsch W. (1994), *Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen*; in: *Stiftung Weimarer Klassik (Hrsg.), Die Vielheit in der Einheit*, Weimar 1994, 83-122
- Wiedenhofer S. (1994), *Traditionsabbrüche – Traditionsabbruch? Zur Identität des Glaubens*; in: M.v.Brück/J.Werbick (Hg.), *Traditionsabbruch. Ende des Christentums?*, Würzburg
- Ziebertz H.-G. (1994), *Mono-, Multi- oder Interreligiös?*; in: Ders. *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim
- Ziebertz H.-G. (1995), *Pluriformität von Religionsmustern – Religionspädagogisches Handeln als 'Moderation'*; in: *Päd. Rundschau* 49 (1995), Heft 4
- Ziebertz H.-G. (1995a), *Empirische Anmerkungen zur Situation von Theologiestudierenden heute – Anlaß für eine hochschuldidaktische Initiative?*; in: R. Zerfaß (Hg.) *im Auftrag des Kath.-Theol. Fakultätentages*, 20 Jahre Theologischer Grundkurs. Bilanz und Perspektiven, Bonn (c/o Sekr. DBK), 18-30 [vgl. darin auch die Beschreibung des „PGL-Modell Nijmegen“, 95-105]
- Ziebertz H.-G./Van der Ven J.A. (1995), *Religion in Religious Education* (in print)
- Zulehner P.M./Denz H. (1993), *Wie Europa lebt und glaubt*, Düsseldorf