

## Interreligiöses Lernen?

### Religionstheologische Modelle und ihre didaktische Konsequenzen

Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg



Interreligiöses Lernen<sup>2</sup> ist ein selbstverständlicher Bestandteil des heutigen Religionsunterrichts. Was man konkret darunter versteht, wie man dieses Lernfeld begründet und vor allem: wie interreligiöses Lernen konkret im Unterricht gestaltet wird, ist freilich umstritten. Schon innerhalb der theoretischen Ansätze klaffen weite Unterschiede. Noch größer ist die

Spannbreite der unterrichtlichen Umsetzung. Das liegt vor allem daran, dass schon in den vorgelegten Entwürfen interreligiöses Lernens fast stets eine eigene Positionierung unterbleibt. Ob sich darüber hinaus die an den Schulen Unterrichtenden jeweils über ihre eigenen Ziele und handlungsleitenden Überzeugungen im Umgang mit den Weltreligionen wirklich bewusst sind, wurde noch nicht untersucht. Die folgenden Ausführungen dienen dem Ziel, die möglichen Positionen und die didaktischen Konsequenzen auszuloten.

Zur transparenten Kenntlichmachung eines jeden Ansatzes zum interreligiösen Lernen gehört es unverzichtbar hinzu, mit offenen Karten zu spielen. Hier reicht keineswegs eine bloße Problemskizze aus, hier geht es um die Offenlegung der eigenen Vorgaben, weil alle dann folgenden didaktischen Überlegungen von der eigenen und angezielten Überzeugung abhängen. Die „theologische Entscheidung für oder gegen bestimmte Modelle“ ist in der Tat „keine Spielerei, sondern wesentliche Weichenstellung für einen interreligiösen Unterricht“<sup>3</sup>, und deshalb transparent anzugeben. *Fünf religionstheologische Grundmodelle* wurden im Laufe der christlichen Ideengeschichte entwickelt und in sich weiter ausdifferenziert, mit denen man die Frage nach dem Wahrheitsanspruch der eigenen Religion in Bezug auf den

Wahrheitsanspruch anderer Religionen verdeutlicht. An ihnen lässt sich gut zeigen, wie unterschiedlich interreligiöses Lernen konzipiert werden kann.

#### Erstes Modell: Exklusivismus

Der Blick in die Geschichte der Ausbildung des theologischen Selbstverständnisses zeigt: Die römisch-katholische Kirche verstand und versteht ihren eigenen Wahrheitsanspruch zunächst exklusiv – ähnlich wie fast alle anderen christlichen Konfessionen und andere Weltreligionen. Sie sieht sich als einzig legitime Vertreterin der Wahrheit, des Willens Gottes, als einziger Weg zum Heil. Nur in ihr hat sich Gott im Vollsinn offenbart, nur ihre Heilswege führen Menschen zum ihnen bestimmten Ziel. *Extra ecclesiam nulla salus*<sup>4</sup> – außerhalb der Kirche kein Heil, in diesem dogmatischen Glaubenssatz bündelt sich diese Überzeugung, formuliert auf dem Vierten Laterankonzil im Jahr 1215. Über zwei Jahrhunderte später bestätigte und verschärfte das Konzil von Florenz (1442) diesen Satz noch einmal: „Niemand, der sich außerhalb der katholischen Kirche befindet, kann des ewigen Lebens teilhaftig werden, sondern er wird in das ewige Feuer wandern“<sup>5</sup>.

Die traditionelle Position ist eindeutig: Nur in der Kirche beheimatete christlich Gläubige haben Anteil an der ewigen Wahrheit und am Heil. Alle anderen leben in Unkenntnis, Verderbnis, sehen dem ewigen Höllenfeuer entgegen. Keine Ausnahme, wie der Konzilstext explizit benennt, das gilt für „Heiden, Juden, Häretiker und Schismatiker“<sup>6</sup>! Diese Position wurde später von den sich trennenden christlichen Großkonfessionen sogar in gegenseitiger Ausgrenzung zementiert. Sie erklärten in absoluter Selbstgewissheit: kein Heil außerhalb der eigenen Kirche, sei sie evangelisch, katholisch oder orthodox! Klarer, ausgrenzender, abschließender, dialogverhindernder kann eine Position nicht sein.

Alle fünf hier vorgestellten Modelle des theologischen Umgangs mit Andersgläubigen sollen im Folgenden jeweils mit einem *Bild* verdeutlicht werden, schon um dem pädagogischen Prinzip der *Anschaulichkeit* Genüge zu tun. Ich greife dabei zurück auf die spätestens seit Platons Höhlengleichnis

<sup>2</sup> Vortrag bei der Fortbildung für Katholische Religionslehrende Realschule/Gymnasium Diözese Würzburg; Exerzitienhaus Himmelsportfen 21.10.2015. Vgl. zur Thematik und zur Fachliteratur umfassend: *Georg Langenhorst: Triologisches Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam* (Freiburg 2016).

<sup>3</sup> So mit Recht *Katja Baur*, in: *dies:* (Hrsg.): *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung* (Stuttgart 2007), S. 26.

<sup>4</sup> Vgl. DH 802: *Heinrich Denzinger: Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen*, hrsg. von *Peter Hünermann* (Freiburg u.a. 442014). Formulierung in Anlehnung an Cyprian von Karthago: „Una vero est fidelium universalis ecclesia, extra quam nullus omnino salvatur.“

<sup>5</sup> Ebd. DH 1351. Satzbau leicht umformuliert.

<sup>6</sup> Ebd.

beliebte Gleichsetzung von Wahrheit oder Erkenntnis mit Licht. Mein Bild für Gott als Quelle des Lichts, für Gott als Ursprung von Erkenntnis, Wahrheit und Heil, sei – religions- typologisch weit verbreitet, und deshalb gut übernehmbar – die *Sonne*. Mein Bild für die Erde als vieldimensionaler Lebenskontext der Menschheit sei schließlich ein *Haus*, ausgestattet mit vielen Zimmern und zahlreichen Fenstern. ‚Oikos‘, das Haus, ist ebenfalls als Grundbild jeglicher ‚Ökumene‘ ein in der Religionsgeschichte bestens beheimatetes Grundbild.

Exklusivisten sehen die Beziehung von Licht und Haus so: Es gibt eine einzige strahlende Lichtquelle, deren Helligkeit das Haus erfüllt. Aber das Licht dringt nur in *ein* Fenster hinein. Alle anderen Fenster sind geschlossen. Nur der eine Raum – der des Christentums – ist erleuchtet. Nur das eine Fenster steht offen, geöffnet durch das Erlösungswerk Christi in Tod und Auferweckung. Alle anderen Räume, die Lebensbereiche aller Menschen anderer Religionen oder Überzeugungen, sind stockfinster.

Maßgeblich zum Verständnis des Exklusivismus wird die Antwort auf die Frage: *Warum* ist nur dieser eine Raum erhellt? Nicht, weil hier Menschen lebten, die besser oder klüger wären als die Menschen in den anderen Räumen. Es ist nicht ihr Verdienst, dass gerade dieses Fenster offen ist. Vielmehr hat die Lichtquelle selbst – rätselhaft und unhinterfragbar – sich diesen einen Raum als Ort, dieses eine Fenster als Zugang erwählt. Exklusivisten sprechen also keineswegs sich selbst zu, bessere Menschen zu sein als andere, vielmehr verweisen sie auf den unverfügbaren göttlichen Willen, auf seine Bestimmung. Unbestreitbar: Für diese Position lassen sich biblische Belegzitate heranziehen: Welche Selbstprädikationen Jesu übermitteln etwa das Johannesevangelium? „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater außer durch mich“ (Joh 14,6). In diesem Sinne – als göttliche Verfügung – haben die Exklusivisten von den Theologen der frühen Kirchengeschichte bis hin zu dem reformierten Schweizer Theologen *Karl Barth* im 20. Jahrhundert ihre (zumindest im Kern) exklusivistischen Ausführungen begründet.

Exklusivismus, alleinige Vertretung von Wahrheit und Heilsweg: Wie lebt man, wenn man von dieser Wirklichkeitsdeutung tief durchdrungen ist? Nur mein Weg ist der richtige, alle anderen führen nicht nur in die Irre, sondern in das sichere Verderben! Menschen mit dieser Überzeugung *müssen* andere hineinziehen in die eigene Welt. Müssen

versuchen, so viele andere wie möglich von der eigenen Wahrheit zu überzeugen. Der Weg sogar hin zu einer auch gewaltsamen Missionierung ist zwar nicht zwangsläufig, legt sich aber nahe. Ganz klar: So weit gehen Menschen unserer Zeit fast nie. Solche exklusivistischen Überzeugungen finden sich jedoch nach wie vor: bei sogenannten ‚einfachen Gläubigen‘, bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern, bei Pfarrern, im Episkopat, bei akademischen Theologinnen und Theologen.

Fragen wir *bildungstheoretisch* nach: Welche Form von Religionsunterricht kann einem exklusivistischen Weltbild entsprechen? Offensichtlich nur eine solche Form, die darauf hinarbeitet, dass so viele Schülerinnen und Schüler wie eben möglich im Religionsunterricht zu gläubigen Christen oder in ihrem bereits vorhandenen Glauben unangefochten bestätigt und bestärkt werden. Ziel eines auf dem Hintergrund der Exklusivismusvorstellung konzipierten Religionsunterrichts kann es nur sein, den Glauben weiterzugeben, unverfälscht, unmittelbar, auf breitest möglicher Basis. Kaum erstaunlich, dass solche Vorstellungen den traditionellen Religionsunterricht im 20. Jahrhundert tatsächlich auszeichneten, auch über die schon jahrhundertalte Tradition der normativ-

deduktiven Katechismusdidaktik hinaus.

Was heißt das für *interreligiöses Lernen*? Der Blick auf die Weltreligionen hat in solchen Konzeptionen entweder gar keinen Platz, oder er erfolgt im Blick darauf, die Irrtümer dieser Religionen offenzulegen, um ihnen missionarisch erfolgreich begegnen zu können. Es kann höchstens darum gehen „besser zu verstehen, wie [...] dem nichtchristlichen Dialogpartner das Evangelium“<sup>7</sup> besser und passgenauer verkündet werden kann. In dem modellhaft vorgestellten Haus, in dem dieser Vorstellung nach ausschließlich das Zimmer des Christentums erleuchtet ist, geht man in die anderen, die dunklen Zimmer bestenfalls, um die dort lebenden Menschen zu sich ins Licht zu ziehen. Kein Dialog, sondern Missionierung, Ignorierung oder Konfrontation: Diese Positionen galten aus christlicher Sicht für Jahrhunderte hindurch weitgehend unhinterfragt!

Kurz innegehalten: Ein dogmatischer Glaubenssatz ist nach katholischer Lehre überzeitlich und uneingeschränkt gültig. Muss also jeder rechthgläubige Katholik bis heute so denken und glauben: Außerhalb der katholischen Kirche kein Heil!? Dann wäre jeder Religionsdialog Heuchelei, jeder Anflug von Toleranz Verrat und Irrlehre. Dann müsste Religionsunterricht einzig und allein auf das Lehrziel der Formung gläu-



<sup>7</sup> *Perry Schmidt-Leukel*: Gott ohne Grenzen Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen (Gütersloh 2005), S. 180f.

biger Schülerinnen und Schüler setzen und sich an diesem Kriterium messen lassen. Weltreligionen wären in ihrem Heilsanspruch zu widerlegen. Gilt all das bis heute? Blicken wir auf weitere Grundmodelle zur Frage nach Wahrheit, Erkenntnis und Heilsanspruch:

### Zweites Modell: Skeptizismus

Manche Zeitgenossen würden sicherlich ein anderes Modell favorisieren, das des Skeptizismus. Die zugrunde liegende Skepsis bezieht sich ganz allgemein auf die Erkennbarkeit der Existenz einer letzten Wahrheit und kann weltanschaulich-philosophisch unterschiedliche Gewänder tragen, etwa in Formen des klaren Atheismus oder des Agnostizismus. In einem wäre man sich innerhalb dieser Position einig: Es gibt schlicht keine vom Menschen erkennbare ewige Wahrheit. Keine Wahrheit, keine sichere Erkenntnis, kein ‚Heil‘! Im modellhaft vor Augen gestellten Bild von Haus und Sonne hieße das: Da ist keine Lichtquelle, folglich ist das ganze Haus in Düsternis getaucht. Fenster, ob offen oder ge-



schlossen, lassen kein Licht herein, weil keines existiert. Innerhalb des Hauses tasten die Menschen sich mehr schlecht als recht voran. Ihre Würde und Größe besteht darin, diese Lichtlosigkeit zu erkennen, sich damit abzufinden und sich so gut wie eben möglich im dunklen Haus einzurichten.

Welche Konsequenzen hat eine solche Weltsicht für eine mögliche Konzeption des Religionsunterrichts? Für Menschen solcher Überzeugung ergibt sich die konsequente Schlussfolgerung, auf die Aufhebung jeglichen staatlich organisierten Religionsunterrichts zu drängen. Derartige Stimmen sind im gesellschaftlichen Diskurs immer häufiger zu hören und deswegen ernst zu nehmen. Tatsächlich ist die genannte Schlussfolgerung aber keineswegs die einzige Möglichkeit aus skeptizistischer Sicht: Religionsunterricht, egal in welcher Konzeption, schade nichts, ja: Mag in der kindlichen Entwicklung sogar seinen unverzichtbaren Platz

haben, kann man vor allem in agnostizistisch gefärbten Voten hören. Letztliches Ziel – neben einem Kennenlernen der kulturellen Prägungen und der ethischen Tradition – sei es jedoch, eine Gegenfolie zu schaffen, gegen die dann die skeptische Absetzung als notwendiger Emanzipationsprozess erfolgen könne... Interreligiöses Lernen wird hier bestenfalls zu einem Austausch von Blinden über Farben. Sicherlich könne es nichts schaden, von einem dunklen Raum in den anderen zu stolpern, es sei aber letztlich völlig unwichtig.

Aus christlicher Sicht sind die genannten Überzeugungen genauso wie die daraus abgeleiteten Konsequenzen im Blick auf den Religionsunterricht inakzeptabel. Die Position des Skeptizismus spielt deshalb in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion um den Religionsunterricht auch kaum eine Rolle. Da sowohl diese Überzeugung (oder Spielarten davon) als auch die Diskussion um die genannten Konsequenzen innerhalb der Gesellschaft, auch innerhalb von Kindertagesstätten, in Schulkollegien und an Universitäten jedoch präsent sind, darf diese Position im Spektrum der Möglichkeiten nicht fehlen. Für Christen letztlich herausfordernder ist jedoch das dritte Modell:

### Drittes Modell: Relativismus

Im Zeitalter der Postmoderne und der Pluralität von Weltanschauungen auf dem breiten Markt der Möglichkeiten kommt dem dritten Modell mehr und mehr Bedeutung zu. Relativismus, das heißt: Verschiedene Ansprüche auf Wahrheit oder Erkenntnis, divergierende Angebote von Heilswegen stehen nicht in Konkurrenz zueinander, ergänzen und relativieren sich vielmehr gegenseitig, bieten Möglichkeiten zur Auswahl, zur letztlich *freien Kombinierbarkeit*. Dem liegt folgende Überzeugung zugrunde: Alle Religionen seien in gewisser Hinsicht gleich – sei es im Ursprung, sei es im letzten Ziel, sei es im tatsächlichen Wahrheitsanspruch, sei es nur im illusionären Aufbauen von Vorstellungen, denen letztlich nichts entspricht. Solche relativistischen Positionen erfreuen sich zunehmend großer Beliebtheit.

Im Modellbild von Sonne und Haus lässt sich diese Position wie folgt darstellen: Es gibt die Sonne als Lichtquelle noch, doch zum einen scheint sie durch viele Fenster hinein in das Haus, zum anderen gibt es weitere ebenso ergiebige Lichtquellen. Seien das andere Himmelskörper dort oben, sei das hier ein elektrisches Licht, dort eine Kerze, Fackel oder ein Feuer. Der Reiz dieser Vorstellung besteht in der Vorstellung einer *Vielfalt* der Lichtquellen. Die Chance liegt gerade darin, dass jede und jeder Einzelne für sich passende Lichter aussuchen kann, je nach Lebenslage und Laune, in beliebiger Mischung und Intensität.

Welche Konzeption von Religionsunterricht entspricht diesem relativistischen dritten Modell? Religionsunterricht wird hier nicht einfach überflüssig, bekommt jedoch ein ganz anderes Profil. Ohne eigenen Standort informiert er über die unterschiedlichen Traditionen, die wertfrei nebeneinander gestellt werden. Jede Schülerin und jeder Schüler soll allein für sich entscheiden können, was sie oder ihn überzeugt. Von den Lehrenden sind persönliche Äußerungen und Einschätzungen entweder nicht erwünscht oder offen in den Kontext von Vielstimmigkeit zu stellen. Solche Ansätze von Religionskunde sind zunächst vor allem in Eng-

land entwickelt worden, wo der konfessionsfreie Religionsunterricht als ‚religious education‘ inzwischen Standard ist.



Im Bild des Hauses gesprochen: Interreligiöses Lernen heißt hier, wertfrei und ohne orientierende Führung gemeinsam durch die unterschiedlichen Räume zu spazieren, unterschiedliche Lichterfahrungen als solche kennen zu lernen im Vertrauen darauf, dass jede und jeder Einzelne für sich selbst das Passende finden oder kreativ kombinieren mag. In Deutschland wurde eine vergleichbare Konzeption vor allem im Land Brandenburg verwirklicht, wo seit 1996 das bleibend umstrittene Schulfach LER („Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“) eingerichtet wurde.

Was ist aus christlicher Sicht von derartigen Konzeptionen zu halten? Solche Positionen einer Relativierung auf der einen und Individualisierung auf der anderen Seite können auf den ersten Blick zahlreiche Vorteile aufzählen. Zunächst schulorganisatorisch: Hier müssen Schulklassen als Lerngemeinschaften nicht in religiöse Teilgruppen zersplittert werden, die nur mühsam in die Stundenpläne integriert werden können. Aber auch pädagogisch-politisch wirken solche Ansätze positiv: Hier scheinen Dialog und Toleranz in Form eines echten Begegnungslernens doch ideal verwirklicht! Hier nimmt man doch offensichtlich die Autonomie der Schülerinnen und Schüler ernst und ermöglicht ihnen eine eigenständige, unvoreingenommene, individuell-konstruktivistische Wahl. Andere kennenzulernen, von ihnen Glaubwürdiges übernehmen, andere als solche gelten zu lassen – das klingt doch nach Erfüllung der Zeichen unserer Zeit!

Tatsächlich lassen sich aber durchaus Rückfragen formulieren. Exemplarisch benannt:

- Ist das hier realisierte Idealbild der Toleranz, der Gleich-Gültigkeit, nicht letztlich doch ein Indiz für Gleich-Gültigkeit?
- Ist der mit solchen Vorstellungen verbundene Glanz von Zeitgemäßheit nicht letztlich ein Indiz für die Vermeidung von Verpflichtung und Verbindlichkeit und einer – im Wortsinn ‚re-ligio‘ mitklingender – Rückbindung?
- Tragen relativistisch zusammengefügte und marktgerechte Kombinationen ein einzelnes Leben hindurch, tragen sie eine Gemeinschaft?
- Überfordert man gerade Kinder und Jugendliche nicht maßlos, wenn man ihnen zumutet, eigene religiöse Identität ganz für sich allein entdecken, entfalten und verantworten zu müssen?
- Verfehlt man nicht den ureigenen Anspruch und Charakter von Religion, wenn man nur objektiv über sie informiert, so einfühlsam auch immer dies erfolgt?

Bei allem Respekt vor relativistischen Überzeugungen – sie verwickeln sich in den Fallstricken der postmodernen Multioptionsgesellschaft. Sie neigen zur Mundgerechtigkeit, Belieblichkeit und zur Absage an jegliche Verpflichtung. Der Relativismus stellt vor die folgende Alternative: Entweder man verabschiedet die Frage nach tragfähiger Wahrheit oder man negiert die Möglichkeit substantiell begründeter Positionen.

Eine aufschlussreiche Beobachtung im Blick auf die Grundbedingungen interreligiösen Lernens: Im Rahmen relativistischer Konzeptionen findet gerade *kein Dialog* statt, der ja eigene Positionen voraussetzt. Hier wird ein existentiell bedeutsamer Austausch eher verhindert. Zudem wird das Einüben einer auch herausfordernden Toleranz verfehlt, weil die Voraussetzung davon eine eigene Überzeugung wäre, neben der andere Optionen bestehen könnten. Toleranz wird hier tendenziell dazu nivelliert, neben mir im Tiefsten *nicht* Wichtigem anderes, mir ebenfalls nicht Wichtiges, gelten zu lassen – keine große Kunst! Die einer solchen Überzeugung entsprechenden Lernstrategien und Unterrichtskonzeptionen sind folglich – im Anschluss an *Folkert Rickers* – gerade „kein Unterrichtstyp interreligiösen Lernens, denn hier geht es in der Grundstruktur eigentlich nur um die phänomenologische Präsentation von Religionen“<sup>8</sup>.

Also: Sind Relativismus und die von dort aus entwickelten Konzeptionen von Religionsunterricht aus christlicher Position zu unterstützen? In meinem oben skizzierten Verständnis lautet die Antwort eindeutig: Nein! So wenig wie skeptizistische Positionen entsprechen relativistische Perspektiven dem, was das christliche Verständnis von Wirklichkeit

<sup>8</sup> So *Folkert Rickers*: Interreligiöses Lernen, in: *ders./Norbert Mette* (Hrsg.): *Lexikon der Religionspädagogik* (Neukirchen-Vluyn 2001), S. 874-881, hier: S. 875.

und von ihm aus konzipierter Religionsunterricht ausgezeichnet. Auch die deutschen Bischöfe beziehen in ihrer Denkschrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ eindeutig Position: „In seinem Rationalitätsanspruch distanziert sich der kirchliche Glaube [...] von einem relativistischen Beliebigenpluralismus.“<sup>9</sup> Aber bleiben dann der Exklusivismus und seine deduktiven Unterrichtskonzeptionen die einzigen Optionen aus christlicher Perspektive?

#### Viertes Modell: Inklusivismus

Den großen binnenchristlichen Gegenentwurf zum über Jahrhunderte hindurch unhinterfragt geltenden Modell des Exklusivismus nennt man ‚Inklusivismus‘, weil Menschen anderer Religionen in die Heilsgeschichte des Christentum inkludiert, also hinein genommen werden. Dieses Modell setzte sich im Zweiten Vatikanischen Konzil als offiziell kirchliche Lehre durch. Unterschiedlich gewichtete Dokumente dieses Konzils zeichnen sich freilich durch unterschiedliche Positionierungen, ja gegenläufige Aussagezüge aus. Durchaus finden sich Bestätigungen der exklusivistischen Tradition, so in der eher konservativ ausgerichteten Dogmatischen Konstitution über die Kirche: *Lumen Gentium*. In Absatz 14 heißt es dort: „Darum können jene Menschen nicht gerettet werden, die um die katholische Kirche und ihre von Gott durch Christus gestiftete Heilsnotwendigkeit wissen, in sie aber nicht eintreten [...] wollen.“ Andere Passagen in diesem Dokument (LG 8, LG 16) deuten größere Öffnungen an, desgleichen Passagen aus der Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* (GS 22). Am deutlichsten wird die neue Position jedoch in der „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen“ *Nostra Aetate*. Nicht nur, dass hier Judentum, Islam und fernöstliche Religionen explizit benannt und gewürdigt werden, der Betrachtungsrahmen hat sich grundlegend geändert: Denn nun kann es tatsächlich wie folgt heißen:

„Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selbst für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet.“ (NA 2)

Mit dieser Erklärung – bis heute von konservativen Kreisen innerhalb der Kirche heftig bekämpft, von progressiven Kreisen begeistert rezipiert – hat sich der Inklusivismus als offizielle katholische Vorstellung etabliert. Verdeutlichen wir die Grundzüge des Inklusivismus am ‚Haus-Modell‘: Wie im Exklusivismus gibt es auch hier nur eine Lichtquelle. Rätselhaft und schwach schimmernd taucht sie sämtliche Räume bereits in ein immer schon vorgegebenes Dämmerlicht, das freilich der zusätzlichen Beleuchtung bedarf. Auch hier gibt es nur ein Fenster, durch das die wirksame Beleuchtung des Hauses möglich ist. Entscheidend: Im Gegen-

satz zum Exklusivismus kann man *innerhalb* des Hauses die Türen öffnen, so dass ein *Abglanz* des durch die Sonne erhellenen Zimmers in andere Räume fällt; oder – mit dem Bild des Vatikanums gesprochen – ein „Strahl der Wahrheit“. Je näher sich ein Raum am Zimmer des Christentums befindet, umso mehr abgeblendetes Sonnenlicht erhellt ihn: das gilt an erster Stelle für die ‚Räume‘ der Juden und dann den Muslime. Aber auch entlegene Zimmer können am Licht teilhaben, wenngleich nach wie vor dunkle Räume innerhalb des Hauses – bei geschlossenen Innentüren – denkbar sind. Inklusivismus heißt also: Hineinnahme in die eigene Sicht von Wahrheit. Die Überzeugung,



dass das Christentum die zentrale und letztlich einzig gültige Religion bleibt, dass es nur eine Offenbarungsgeschichte gibt, dass das Licht der Sonne nur durch *ein* Fenster in das Haus fällt, wird dabei nicht angetastet.

Bevor wir auch dieses Modell noch einmal kritisch betrachten, zunächst ein Blick auf die zentralen religionspädagogischen Implikationen. Erst hier wird aus christlicher Binnensicht die *Möglichkeit zum interreligiösen Lernen* eröffnet. Religionsunterricht ist zwar nach wie vor konfessionell gebunden zu erteilen – weil das Christentum die einzige im Vollsinn wahre Religion bleibt – aber andere Traditionen sind mit Respekt, oder erneut mit den Worten des Konzils selbst: „mit aufrichtigem Ernst“ zu betrachten. Dabei lassen sich zwei grundlegende Ziele des interreligiösen Lernens innerhalb des Modells Inklusivismus unterscheiden: zum Ersten das respektvolle Kennenlernen dessen, was von der eigenen Tradition abweicht; zum Zweiten das Herausfiltern jener Strahlen der Wahrheit, welche diese Religionen mit dem Christentum verbinden, das Entdecken der „Samenkörner jenes Wortes und Strahlen jenes Lichtes“, das der eigenen Überzeugung nach „in Jesus Christus ihre einzige und unerreichbare Fülle gefunden“<sup>10</sup> habe.

Was in diesem Modell nach wie vor undenkbar bleibt, ist ein *offenes* interreligiöses Lernen in dem Sinn, dass bei anderen Traditionen Neues, in anderem Verständnis Wahres zu entdecken sein könnte. Die volle Wahrheit bleibt ja im Raum des Christentums verwirklicht, andere Traditionen können

<sup>9</sup> Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen Die deutschen Bischöfe 80 (Bonn 2005), S. 28.

<sup>10</sup> Perry Schmidt-Leukel: Gott ohne Grenzen (2005), S. 181.

nur deren Abglanz enthalten. Im Bild auf das Haus verdeutlicht: Man kann mit echtem Interesse die Tür des eigenen Zimmers öffnen, sich in die durchaus faszinierenden Zwicklichter und Halbschatten der anderen, der fremden Räume begeben, um doch letztlich wieder in den eigenen Raum als helle Heimat zurückzukehren, offen interessiert an den Nebenbewohnern, aber letztlich gestärkt in der eigenen Beheimatung. Originäre, eigene, abweichende Wahrnehmungen des Lichtes und seiner Quelle sind dort nicht zu erwarten.

Im Rahmen dieser Vorstellung wurde das Thema der Weltreligionen in den letzten 30 Jahren in alle Grundlagen- und Lehrpläne für den Religionsunterricht aufgenommen. So betont schon der epochale Synodenbeschluss ‚Der Religionsunterricht in der Schule‘ von 1974: Der Religionsunterricht „befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer.“<sup>11</sup> Ähnlich in dem 1996 von der deutschen Bischofskonferenz verabschiedeten Positionspapier ‚Die bildende Kraft des Religionsunterrichts‘. Hier wird zunächst die „grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft“ betont. Analoges gelte dann aber auch „für das Gespräch mit dem Judentum und den nichtchristlichen Religionen.“<sup>12</sup>

Vollzogen – theologisch wie didaktisch – ist hier also die radikale Wende von der Konfrontation und Ausgrenzung hin zur respektvollen Begegnung, ernsthaften Neugier und achtenden Wahrnehmung anderer Überzeugungen und Praktiken, nicht aber zur wirklichen Öffnung zu jenem interreligiösen Lernen, das auch das eigene Wahrheitsverständnis noch einmal zur Disposition stellen würde. Den Schritt über diese Vorgabe hinaus vollzieht das – binnenchristlich heftig umstrittene – fünfte hier vorzustellende Modell.

### Fünftes Modell: (Theozentrischer) Pluralismus

Dieses fünfte Modell ist nicht zufällig im angelsächsischen Bereich entstanden, in dem die religiöse und weltanschauliche Pluralität schon viel eher alltägliche Realität war als in den deutschsprachigen Ländern. Zum Ansatzpunkt wurde eine Kritik an den inklusivistischen Vorstellungen, obwohl der epochale Fortschritt dieses Modells gegenüber allen exklusivistischen Positionen immer positiv hervorgehoben wird. Aber bleibt es nicht ein Ausdruck kultureller Überheblichkeit, der eigenen Tradition eben doch die letztlich alleinige Erkenntnis und Wahrheit und den einzigen voll legiti-

men Heilsweg zuzuschreiben? Alle anderen nur ein Abglanz des Christentums, nur von Seitenstrahlen schwach erhellt?

Vor allem zwei Namen stehen repräsentativ für die Ausarbeitung des Programms der sogenannten ‚pluralistischen Religionstheologie‘, oder – anders benannt – des theozentrischen Pluralismus: der des Engländers *John Hick* (1922-2012) sowie der des US-Amerikaners *Paul Knitter* (\*1939). In den 1980er Jahren formulierten sie ihre seitdem viel diskutierten und feiner ausdifferenzierten Positionen. Der Katholik Knitter verdeutlicht die Position:

„Können und müssen Christen auch weiterhin behaupten, dass Jesus von Nazareth tatsächlich und universal das Mysterium Gottes vermittelt [...], so schöpft er dieses Mysterium doch nicht aus. So gewiss Jesus *ein* Fenster ist, durch das wir auf das Universum des göttlichen Mysteriums schauen können und müssen, so kann es doch auch *andere Fenster* geben. Wenn man sagt, Jesus ist ganz Gott (*totus Deus*), so bedeutet das noch nicht, dass er das Ganze Gottes (*totum Dei*) hervorbringt.“<sup>13</sup>

Die Offenheit für den interreligiösen Dialog ergibt sich so aus dem Vertrauen heraus, selbst in der Wahrheit zu sein, diese aber niemals vollends ausschöpfen zu können. Vom Anderen lässt sich tatsächlich substantiell Neues über Gott, Heil und Wahrheit lernen, das die bisherige Sicht bestätigen, aber auch potentiell erweitern kann.

Für die Argumentation der Exklusivisten wurde anfangs das Jesus selbst zugeschriebene Zitat aus dem Johannesevangelium herangezogen: „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben“. Diese Aussage würde aus Sicht der pluralistischen Religionstheologie nicht kritisiert, wohl aber anders gedeutet: Ist damit zwangsläufig ausgesagt, dass Jesus der *einzig* Weg, die *einzig* Wahrheit, der *einzig* Zugang zum Leben ist? Zu bedenken sind neutestamentliche Aussagen, in denen von einer künftigen Gemeinschaft vieler oder aller Menschen im Zeichen einer neuen Zeit die Rede ist. Im Blick auf die Segensverheißungen an Abraham führt das Matthäusevangelium das Jesuswort an: „Viele werden kommen von Osten und Westen und mit Abraham [...] im Himmereich zu Tisch sitzen“ (Mt 8,11). Abraham wird hier zur eschatologischen Integrationsfigur für die ‚Heiden‘. Andere neutestamentliche Aussagen verstärken diese andere, öffnende Perspektive, so etwa jene über den universalen Heilswillen Gottes in 1 Tim 2,4, wo von Gott gesagt wird: „er will, dass *alle Menschen* gerettet werden und zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen“<sup>14</sup>. Deutet die Vorstellung eines universalen göttlichen Heilswillens nicht tatsächlich auf die

<sup>11</sup> Unter 2.5.1 in: Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Bonn 1974), S. 30.

<sup>12</sup> Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Die deutschen Bischöfe Nr. 56, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Bonn 1996), S. 76.

<sup>13</sup> *Paul F. Knitter*: Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine pluralistische Theologie der Religionen, in: Evangelische Theologie 49 (1989), S. 505-516.

<sup>14</sup> Hervorhebung GL.

Möglichkeit und Verpflichtung, auch Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen in das System der eigenen Religion hineinzudenken?

Im Bild von Haus und Sonne wird die grundlegende Herausforderung dieses Modells deutlich: Erneut – wie bei Exklusivismus oder Inklusivismus, aber im entscheidenden Unterschied zum Relativismus – gibt es nur *eine* Lichtquelle. Ihr

Licht dringt jedoch durch verschiedene Fenster ins Haus. Nach kritischer Selbstbetrachtung mögen Christen darauf beharren, dass ihr Fenster das größte sei, dass es das Licht am reinsten durchlasse, den besten Blick auf die Lichtquelle freigebe; aber ihr Fenster muss eben *nicht das einzige* sein. Zumindest denkbar wird so, dass der Blick durch andere Fenster tatsächlich andere Aspekte in Bezug auf die Lichtquelle enthüllen könnte. Vielleicht ist die perspektivische Wahrnehmung der Sonne von verschiedenen Fenstern aus tatsächlich leicht verschieden. Trotzdem bleibt die Sonne immer die eine Sonne, die wir angesichts ihrer Strahlkraft und ihrer stetigen Positionalität so wieso nie ganz erkennen können.

Zudem bleibt es auch in diesem Modell durchaus möglich, dass Fenster geschlossen sind, dass manche Räume dunkel bleiben. Gerade wegen der Vielfalt der Sonnenstrahlungen ist es so reizvoll, andere Menschen in das eigene Zimmer einzuladen und umgekehrt in ihre Zimmer zu gehen: Der Vergleich der Lichtwahrnehmungen fordert einerseits zur kritischen Selbstprüfung heraus, andererseits zu einer immer genaueren Annäherung an die *gemeinsame* Lichtquelle. Anders als im Modell des Inklusivismus: Im theozentrischen Pluralismus besteht explizit die Möglichkeit, in den anderen Räumen eine *substantiell neue* Erfahrung von Licht, eine qualitativ neuartige Einsicht über die Lichtquelle zu machen. So wäre interreligiöses Lernen hier bestimmt: In einem gegenseitigen offenen Suchen nach immer noch besseren, klareren Blicken auf die letzte, nie ganz und gar erschließbare Wirklichkeit.

Diese im Kern sowohl theozentrische als auch monotheistische Position belässt Gott also die letzte Unverfügbarkeit, reduziert jedoch den Anspruch einer jeglichen menschlichen Religion auf den Einzigkeitszugang zur Wirklichkeit Gottes. Kein Wunder deshalb, dass sich viele Theologinnen und Theologen und Vertreter der Amtskirchen mit der Anerkennung dieses theologischen Modells schwer tun. Tatsächlich werden zahlreiche traditionelle Grundkonzeptionen christlicher Theologie (Offenbarungsbegriff, Heilsgeschichte, Rechtfertigung, natürliche Gotteserkenntnis, Notwendigkeit von Sakramenten ...) durch dieses Modell herausgefordert. Die theologische Diskussion hierzu ist noch nicht abgeschlossen. Absehbar nach knapp drei Jahrzehnten des Diskurses ist aber wohl, dass sich repräsentative Vertreterinnen und Vertreter *anderer* Religionen diesem Modell in

keinem Fall anschließen könnten. Es bleibt weitgehend ein gedanklicher Alleingang von Theologen christlicher Provenienz, kaum angebunden an die kirchliche Tradition und die offiziellen Verlautbarungen. Schon diese Zwischenbilanz mahnt zu nüchterner Einschätzung.

Betrachten wir dieses Modell des theozentrischen Pluralismus trotzdem aus religionspädagogischer Perspektive. Dabei wird deutlich: Ein voraussetzungslos *offenes, dialogisch orientiertes interreligiöses Lernen* ist/wäre wohl allein im Rahmen dieses pluralistischen Modells möglich. Zum Einen, weil es sich dabei nicht um eine positionslose Perspektive handelt, also um rein subjektive, standortlose oder vorgeblich objektive religionswissenschaftliche Betrachtungen wie im Modell des Relativismus. Wie gesehen: Dialogische Begegnung und Auseinandersetzung setzen einen eigenen Standpunkt, eine eigene Beheimatung voraus. Austausch kann aber nur dann stattfinden, wenn man in aller Transparenz Eigenes in diesen Austausch einbringt. Möglich wäre echtes interreligiöses Lernen aber zum Zweiten, weil hier – im Gegensatz zum



Modell des Inklusivismus – Lernen nicht nur in Bezug darauf erfolgen kann, was anders ist und als solches fremd bleibt, oder in Bezug darauf, was gemeinsam ist und das Eigene bestätigt, sondern in Bezug auf einen *echten und offenen Suchprozess nach letzten Wahrheiten, wirklichen Einsichten, tiefsten Erkenntnissen*.

Diese Vorgabe müsste nicht bedeuten, dass man bedingungslos eigene Überzeugungen zur Disposition stellt, wohl aber, dass man im Eigenen nicht schon die *ganze* Wahrheit sieht und die Erkenntnisse über Gott als abgeschlossen betrachtet. Ein diesem Modell verpflichteter Religionsunterricht wäre also weder zu denken in der Organisationsform der standortfreien ‚religious education‘ oder des LER, noch im Modell der konfessionszentrierten Organisationsformen, die in Deutschland vorherrschen. Angezielt wäre hier ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht, der sein christliches Profil bewahrt, zugleich aber wirklich offen ist für andere Einflüsse, ohne sich dadurch in seiner Identität bedroht zu sehen.

### Ausblick: Konsequenzen für ‚interreligiöses Lernen‘

Wir haben gezeigt: Ein echtes, an den idealtypischen Anforderungen eines Dialogs orientiertes interreligiöses Lernen ist offenbar nur im Modell des pluralistischen Ansatzes möglich. Dieses verstößt freilich gegen das theologische Selbstverständnis der Hauptströme in Judentum und Islam – und ist auch im Christentum umstritten. Umso dringlicher stellt sich auch aus christlicher Sicht die Frage: Ist ein am Modell des Pluralismus konzipierter Dialog einerseits überhaupt erstrebenswert? Ist ein so ausgerichtetes interreligiö-

ser Religionsunterricht aber andererseits überhaupt möglich? Mehrere religionspädagogisch motivierte, hier notwendig auf ein holzschnittartiges Profil verkürzte Anschlussüberlegungen werden durch das Konzept interreligiösen Lernens im pluralistischen Verständnis angeregt – unabhängig von den möglichen, an anderer Stelle zu diskutierenden grundsätzlichen theologischen Anfragen in Bezug auf den theozentrischen Pluralismus.

Erste Überlegung: Die religionspädagogische Forschung der letzten Jahrzehnte hat überzeugend und empirisch gut abgesichert nachgewiesen, in welchen Entwicklungsschritten sich die Formung moralischer und religiöser Vorstellungen bei Kindern und Jugendlichen vollzieht.<sup>15</sup> Das Vorstellungsmodell eines positionierten Pluralismus passt diesen Erkenntnissen zufolge eindeutig in individualbiographische Entwicklungsstufen, die erst im frühen Erwachsenenalter möglich werden. *James Fowler* – Vordenker dieser Entwicklungsmodelle – sieht erst auf der vierten Stufe überhaupt die Voraussetzung dafür, „sich seiner eigenen Bindungen bewusst“<sup>16</sup> zu werden und sich für andere Traditionen wirklich öffnen zu können. Die „Fähigkeit die mächtigsten Sinngehalte der eigenen Person oder der Gruppe zu sehen und in ihnen zu leben, aber gleichzeitig zu erkennen, dass sie relativ, partiell sind und die transzendente Realität nur mit unvermeidlicher Verzerrung begreifen“<sup>17</sup> – im Pluralismus grundlegend vorausgesetzt – schreibt Fowler gar erst wenigen Menschen ab der zweiten Lebenshälfte in der Stufe des „verbindenden Glaubens“ zu. Man muss mit diesen Einschätzungen nicht im Detail übereinstimmen, um doch den einen Punkt festzuhalten: Wirklich offenes interreligiöses Lernen erfordert wesentliche vorhergehende Entwicklungsschritte, die Kinder und jüngere Jugendliche rein entwicklungspsychologisch nicht haben können.

Zweiter Einwand: Interreligiöser Dialog kann mit den Worten von *Hans-Georg Ziebertz* idealtypisch treffend formuliert werden als „die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion“<sup>18</sup>. Schon die von den beteiligten Subjekten völlig abstrahierende Formulierung macht stutzig: Werden Kinder und Jugendliche je fähig und willig sein, schon ihre eigene Religion im Rahmen eines solcherart formulierten Idealanspruchs differenziert wahrzunehmen? ‚Das christliche Kind‘, ‚die christliche Jugendliche‘, die auch noch ihren Glauben selbstbewusst benennen könnte, gibt es ja fast nicht mehr. Wie will man aber jemanden zum notwendigen Perspektivenwechsel auffordern, der kaum die eigene Perspektive wahrgenommen hat? Im Blick auf Kinder und Jugendliche ist

<sup>15</sup> Vgl. *Gerhard Büttner/Veit-Jacobus Dieterich*: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik (Göttingen 2013).

<sup>16</sup> *James W. Fowler*: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn <sup>1</sup>1980 (Gütersloh 2000), S. 200.

<sup>17</sup> Ebd. S. 216.

<sup>18</sup> So in *Johannes A. van der Ven/Hans-Georg Ziebertz*: Religiöser Pluralismus. Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext, in: Religionspädagogische Beiträge 35 (1994), S. 151-167, S. 158.

nicht ein völlig überfordernder doppelter Perspektivenwechsel angesagt, eine erfolgreiche Förderung des Einfühlungsvermögens wäre schon viel. Zu fragen bleibt also: Berücksichtigen Theorien des interreligiösen Lernens im pluralistischen Modell in angemessener Form die praktisch-realistischen Gegebenheiten der Kinder und Jugendlichen aus christlicher Tradition?

Dritte Rückfrage: *Interreligiöse* Konzepte könnten nur dort erfolgreich umgesetzt werden, wo zumindest ansatzweise Gegenseitigkeit herrscht. Aber lassen sich Kinder und Jugendliche der anderen Religionen auf eine derartige Einladung von christlicher Seite überhaupt ein? Können sie, dürfen sie sich – etwa als Muslime – aus ihrem Wahrheitsverständnis heraus auf ein Modell einlassen, das pluralistisch ausgerichtet ist? Fast alle institutionell verantwortlichen Vertreter anderer Religionen lehnen solche Vorstellungen radikal ab. Einzelne Berichte von gelungenen offenen Gesprächen im Kontext von projektorientierten Idealbedingungen setzen diese Beobachtung nicht außer Kraft. Eine weitere Frage muss also an Theorien des interreligiösen Lernens im pluralistischen Modell gestellt werden: Werden dort auch die realistischen Gegebenheiten der meisten Kinder und Jugendlichen aus nicht-christlichen Traditionen berücksichtigt?

Bei allen bleibend frag-würdigen Unzulänglichkeiten bleibt das dem interreligiösen Lernen ‚deutscher Machart‘ zuzuordnende religionstheologische Modell also das des Inklusivismus. Durchaus denkbar ist es dabei, dieses Modell mit dem evangelischen Theologen *Reinhold Bernhardt* im Sinne eines „mutualen Inklusivismus“ zu denken, einer „Pluralität sich wechselseitig überlagernder inklusivistischer Religionsperspektiven“<sup>19</sup>, innerhalb derer man den anderen Religionen eine der eigenen Religion vergleichbare Perspektive zugestehen würde. Die konzeptionelle Umsetzungsform interreligiösen Lernens zielt deshalb auf eine ‚Identitätsfähigkeit‘ mit christlichem Profil im Kontext von Pluralität. Sie ermuntert und qualifiziert zu einer echten Entscheidung, aber nicht positionsfrei. Es geht einem so konzipierten interreligiösen Lernen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts um ein offenes, respektvolles und pluralitätsbereites Kennenlernen der Weltreligionen aus christlicher Sicht, das immer mehr Elemente eines aus Konvivenz entstehenden Begegnungslernens aufnimmt. Im Blick auf religionspädagogische Konzeptionen, Lehrpläne, Materialien und Unterrichtsplanung sind wir dazu auf gutem Weg. Die gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart zwingen uns freilich dazu, über immer bessere Wege des interreligiösen Lernens nachzudenken. Das Thema wird uns in die Zukunft begleiten. Umso wichtiger, sich selbst Rechenschaft darüber abzulegen, von welchen Überzeugungen aus Öffnung, Dialog und Toleranz möglich werden – und wo ihre Grenzen liegen!

<sup>19</sup> *Reinhold Bernhardt*: Prinzipieller Pluralismus oder mutualer Inklusivismus als hermeneutisches Paradigma einer Theologie der Religionen?, in: *Peter Koslowski* (Hrsg.): Die spekulative Philosophie der Weltreligionen (Wien 1996), S. 17-31, hier: S. 23.