

Friedrich Schweitzer

Christus und die Welt der Religionen / Aufgaben interreligiösen Lernens

Jürgen Henkys
zum 6. 11. 1999!

*Langsam, aber doch immer deutlicher setzt sich in der systematisch-theologischen Diskussion der letzten Jahre und Jahrzehnte die Auffassung durch, daß heute von Jesus Christus auch christologisch nur noch im Horizont der Religionen gehandelt werden kann.*¹ Eine allein vom Christentum ausgehende Christologie bliebe zurück hinter wesentlichen Fragen der Zeit, die sich nicht mehr allein auf das Verhältnis von Christentum und Atheismus beziehen², sondern mehr und mehr auch auf das Verhältnis der verschiedenen Religionen zueinander; und sie bliebe eine Antwort schuldig gerade auf diejenigen kritischen Fragen, die sich – so der Vorwurf im Umkreis der Debatte über den »Absolutheitsanspruch« des Christentums³ – die negativen Wirkungen des Christusglaubens hinsichtlich eines intoleranten Umgangs mit anderen Religionen ergeben. So ist es zu begrüßen, wenn die Systematische Theologie jedenfalls Schritte in Richtung eines interreligiösen Dialogs zu gehen beginnt – bislang vor allem im Verhältnis zum Judentum⁴, in Zukunft aber, so ist zu wünschen, auch stärker im Verhältnis zu anderen Religionen.

Daß von Christus heute nur unter Berücksichtigung der Welt der Religionen gehandelt werden kann, gilt ganz allgemein auch für die *Religionspädagogik*. Und ganz besonders muß es gelten, wenn Religionspädagogik

1 Um nur ein einziges Buch zu nennen, das hier eine bedeutsame umstrittene Rolle gespielt hat: P.F. Knitter, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988.

2 Für ostdeutsche Verhältnisse spielt dieses Verhältnis notwendigerweise eine hervorgehobene Rolle. Es bleibt abzuwarten, wie sich die genannten Fragestellungen (Christologie und Atheismus – Christus und die Religionen) in Zukunft zueinander verhalten. Schon in der Aufklärungszeit war die Wahrnehmung, daß es verschiedene Religionen gibt, ein Motiv für Agnostizismus und Atheismus.

3 Vgl. etwa die pointierte Darstellung bei K.-J. Kuschel, Christologie und Interreligiöser Dialog. Zum Problem der Einzigartigkeit Christi im Gespräch mit den Weltreligionen. In: J.-A. van der Ven / H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen/Weinheim 1994, 89-112.

4 Vgl. bes. R. Rendtorff, Ist Christologie ein Thema zwischen Christen und Juden? In: E.W. Stegemann/ M. Marcus (Hg.), »Das Leben leise wieder lernen« – Jüdisches und christliches Selbstverständnis nach der Schoah (FS A.H. Friedlander), Stuttgart 1997, 165-177; F.-W. Marquardt, Christologie, 2 Bde., München 1990/91.

sich der Aufgabe interreligiösen Lernens nicht entziehen will. Diese Forderung bliebe aber naiv, wenn sie nicht zugleich die spezifisch religionspädagogischen Schwierigkeiten und Herausforderungen in den Blick nähme, die ein solches Lernen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit sich bringt. Im folgenden wird deshalb auf beides zu achten sein – auf die *Notwendigkeit* eines interreligiösen Lernens auch in Bezug auf den Christusglauben, zugleich aber auch auf die *Bedingungen*, unter denen dieser Notwendigkeit angemessen erst entsprochen werden kann.

Im folgenden gehe ich auf Fragen des Zusammenhangs von Christologie und *Kultur* nicht ein, sondern konzentriere mich ganz auf die Frage der *Religionen*. Die Trennung zwischen interkulturellen und interreligiösen Dimensionen ist auch im vorliegenden Falle aber nur analytisch möglich.⁵

1 Zur religionspädagogischen Notwendigkeit einer Christologie im Horizont der Religionen

Die Notwendigkeit, christologische Fragen im Horizont der Religionen aufzunehmen, ergibt sich für die Religionspädagogik gleich aus mehreren Gründen. So kann – erstens – auf die *Praxis* besonders in der *Schule* verwiesen werden, daneben aber auch auf die *Gemeinde*, die zunehmend von einer multikulturellen und -religiösen Umwelt beeinflusst ist.

Wie der Bericht von M. Rickers im vorliegenden Band plastisch zeigt, sind unterschiedliche, aus verschiedenen Religionen erwachsende Auffassungen von Jesus oder Christus selbst in evangelischen Schulen vielfach präsent. Die von den Kindern und ihrer Lehrerin ausgehenden Nachfragen bei Eltern und anderen religiösen Bezugspersonen bringen in der beschriebenen Schule in Aachen gleichsam die gesamte Palette der auch in der entsprechenden Literatur dokumentierten jüdischen, muslimischen, hinduistischen und buddhistischen Deutungen zum Vorschein.

So bestätigt sich hier exemplarisch die aus anderen Berichten bekannte Beobachtung, daß Kinder und Jugendliche heute unausweichlich in einer religiös vielfältigen Lebenswelt aufwachsen. Der zum geflügelten Wort avancierte »Zwang zur Häresie« (P. Berger) ist von früh auf gegenwärtig – wo nicht schon im Bewußtsein der Kinder selbst, so doch allemal in der Situation, in den Personen und (religiösen) Institutionen vor Ort oder in der Region. Dadurch wird es zu einer für die religionspädagogische Praxis unausweichlichen Aufgabe, Kinder und Jugendliche nicht bloß in die Tradition des Christusglaubens einzuführen, sondern sie auch vertraut zu machen mit anderen Deutungen von Jesus oder Christus, die ihnen früher oder später explizit begegnen. Religiöse Urteilsfähigkeit sowie die Fähig-

⁵ Dies zeigen bspw. die Beiträge in R.J. Schreier (Hg.), *Faces of Jesus in Africa*, New York 1995; R. Schwager (Hg.), *Relativierung der Wahrheit? Kontextuelle Christologie auf dem Prüfstand (Quaestiones Disputatae 170)*, Freiburg u.a. 1998.

keit zu interreligiöser Verständigung in Toleranz und Achtung vor dem anderen werden zu maßgeblichen Zielen selbst einer religiösen Erziehung, die dezidiert christlich sein will.⁶

Die Herausforderungen der Praxis besitzen – zweitens – ein Pendant auf der Ebene der *wissenschaftlichen Theologie*. In den letzten Jahren ist die Diskussion besonders unter dem Aspekt des sog. »Absolutheitsanspruchs« des Christentums⁷ geführt worden, daneben und zum Teil schon länger immer auch als Gespräch zwischen Christentum und Judentum, nicht zuletzt in der Frage des Messiasverständnisses. Auf zwar unterschiedliche Weise, aber mit doch deutlichen Parallelen geht es in diesen Debatten um die Frage, ob das Bekenntnis zu Jesus als Christus in dem Sinne einen Ausschließlichkeitsanspruch bedeutet, daß alle anderen Religionen nur als unwahr und das Heil verfehlende Abwege angesprochen werden müssen. Im Anschluß an das Zweite Vatikanum sucht die katholische Theologie schon seit langem nach Wegen, wie eine Heilsbedeutsamkeit nicht-christlicher Religionen theologisch begriffen und anerkannt werden kann. Die von K. Rahner entwickelte Theorie des »anonymen Christentums«, die auch in Nicht-Christen das Christliche – eben in nicht so bezeichneter und deshalb »anonymer« Form – erkennen will, ist dafür noch immer das berühmteste, wenn auch nicht kritiklos zu akzeptierende Beispiel.⁸ In der evangelischen Theologie vollzog sich die Herausbildung entsprechender Deutungsmodelle langsamer, am Ende aber doch mit ähnlicher Intention der Vermeidung und Überwindung einer pauschalen Abwertung der Religionen⁹. Eine mit Recht bleibend besondere Stellung nimmt dabei der christlich-jüdische Dialog ein – bis hin zu einer »Christologie im jüdisch-christlichen Dialog« mit der Pointe, »im jüdischen Nein« zu Jesu Messianität »das Positive und den Willen Gottes« zu entdecken, als Ansatz einer ausdrücklich »projudaistischen Christologie«¹⁰. Dabei wird auch deutlich, daß die interreligiöse Begegnung und besonders das Verhältnis zwischen Christen und Juden stets in einem *geschichtlichen*

6 Zur Diskussion vgl. *van der Ven / Ziebertz*, Religiöser Pluralismus; *M. Kwiran / P. Schreiner / H. Schultze* (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster: Comenius-Institut 1996; *K.E. Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, bes. 359ff.; *J. Lähnemann* (Hg.), Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung, Hamburg 1998; *F. Rickers / E. Gottwald* (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen-Vluyn 1998.

7 Stellvertretend genannt sei *R. Bernhardt*, Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur Pluralistischen Religionstheologie, Gütersloh 1990.

8 S. dazu ebd., 174ff.; als weiteren Überblick auch *G. Rosenstein*, Die Stunde des Dialogs. Begegnung der Religionen heute, Hamburg 1990.

9 S. dazu: Religionen, Religiosität und christlicher Glaube. Eine Studie, hg. im Auftrag der VELKD und der Arnoldshainer Konferenz, Gütersloh 1991; *C.H. Ratschow*, Die Religionen (HST 16), Gütersloh 1979; *H. Wrogemann*, Im Angesicht des Fremden. Systematisch-theologische Erwägungen zu einer interkulturellen Hermeneutik, in: *GuL* 11 (1996), 38–51.

10 *J. Moltmann*, Der Weg Jesu Christi. Christologie in messianischen Dimensionen, München 1989, 54.

Zusammenhang steht, der auch religionspädagogisch nicht übergangen werden darf. Die Frage einer »Christologie nach Auschwitz« besitzt dafür exemplarischen Charakter.¹¹

Auch wenn an dieser Stelle die inzwischen leicht greifbaren Darstellungen zu »Jesus in den Weltreligionen«¹² schon aus Raumgründen nicht wiederholt werden können, sei wenigstens auf einige grundlegende Aspekte im Blick auf Judentum, Islam und Hinduismus im Verhältnis zum Christusglauben hingewiesen.

- Nachdem lange Zeit in Christentum und Judentum *wechselseitig polemische Darstellungen* vorherrschten, die dann auch zu entsprechenden Christus-(Feind-)Bildern führten, ist heute zumindest auf prominente Beispiele für *sachliche* und zum Teil *sympathetische Jesus-Beschreibungen* im Judentum hinzuweisen.
- Zwischen Christen und *Juden* bleibt besonders die Messiasfrage strittig, da Juden angesichts der unerlösten Welt nach wie vor auf den Messias-Erlöser warten. Dies bedeutet aber nicht, daß es unmöglich wäre, Jesus als Juden – als jüdischen Lehrer und als prophetische Gestalt usw. – positiv zu würdigen.
- Für den *Islam* legt der Koran in bis heute maßgeblicher Weise fest, daß Jesus nicht als Sohn Gottes zu sehen sei, weil dies dem islamischen Monotheismus widerspräche. Jesus wird im Koran aber als Prophet gewürdigt und als solcher geachtet.
- Im *Hinduismus* kann Jesus als Verkörperung und Offenbarung des Göttlichen (Avatar) angesehen und so »in eine umfassende Religionssynthese« einbezogen werden¹³. Daß trotz solcher synthetischer Offenheit Probleme der Über- und Unterordnung entstehen, belegt etwa R. Hummel mit einem Beispiel aus dem Umkreis des neohinduistischen Sathya Sai Baba: »So sehr hat Sai Baba die Welt geliebt, daß er einen [sic!] Sohn, Jesus Christus, sandte ...«¹⁴

Die hinsichtlich des Judentums formulierte These, daß *das Evangelium selbst* nach einer positiven Haltung gegenüber der »anderen« Religion verlangt, kann weitergehend – drittens – auch über das Judentum hinaus im Blick auf andere Religionen angewendet werden. In der Religionspädagogik hat sich J. Lähnemann für einen Ansatz des interreligiösen Lernens und der interreligiösen Begegnung eingesetzt, der sich auf die »Maßstäbe des Evangeliums« beruft und besonders bei Jesus selbst eine »ent-

11 Vgl. J. Manemann / J.B. Metz (Hg.), *Christologie nach Auschwitz*, Münster 1998; unter pädagogischen Aspekten F. Schweitzer, *Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichteten Pädagogik*. In: R. Boschki / F.-M. Konrad (Hg.), *Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz*, Tübingen 1997, 21-36.

12 H. Fries u.a., *Jesus in den Weltreligionen*, St. Ottilien 1981; vgl. J. Imbach, *Wem gehört Jesus? Seine Bedeutung für Juden, Christen und Moslems*, München 1989; R. Hummel, *Religiöser Pluralismus oder christliches Abendland? Herausforderung an Kirche und Gesellschaft*, Darmstadt 1994; A. Lohrbächer (Hg.), *Was Christen vom Judentum lernen können. Modelle und Materialien für den Unterricht*, Freiburg u.a. 1994; H. Busse, *Die theologischen Beziehungen des Islams zu Judentum und Christentum. Grundlagen des Dialogs im Koran und die gegenwärtige Situation*, Darmstadt 1991; R. Rittner (Hg.), *Glauben Christen und Muslime an denselben Gott?*, Hannover 1995.

13 Hummel, *Religiöser Pluralismus*, 53.

14 Ebd., 54.

grenzende ›Pädagogik des Evangeliums‹« findet¹⁵. Damit ist es nicht einfach die – am Ende dann vielleicht doch lästige – Nötigung von außen, die zur religionspädagogischen Notwendigkeit einer Christologie im interreligiösen Horizont führt. Es ist vielmehr der Christusglaube selbst, dessen öffnende und verbindende Kraft auch in der Christologie zur Geltung gebracht werden soll.

Die theologischen Konsequenzen, die in dieser Situation für die christliche Lehre oder genauer: für eine Neuformulierung von Christologie zu ziehen sind, haben bislang allerdings noch nicht die Stufe eines Konsensus erreicht. Was sich derzeit erkennen läßt, ist eine bleibende Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Dialog- und Missionsvorstellungen, die sich vor allem in der Spannung zwischen theologischen und religionswissenschaftlichen Modellen sowie zwischen ausdrücklich christlichen und darin partikularen Deutungen und dialogtheologisch-universalistischen Auffassungen bewegen. Die in der Literatur wiederholt anzutreffenden Typologien von sog. *exklusivistischen* und *inklusionistischen* Modellen¹⁶ bilden die theologisch unentschiedene Situation eher ab, als daß sie über sie hinausführten. Sie sollen hier als Orientierungsmöglichkeiten erwähnt, aber nicht noch einmal dargestellt werden.

2 Eine doppelte religionspädagogische Herausforderung: individualisierter Glaube und das Christusverständnis im Kindes- und Jugendalter

Die praktisch und theoretisch, theologisch und pädagogisch gleichermaßen gut begründete – gleichsam *objektive* – Notwendigkeit, die Frage nach Jesus Christus in die Perspektive eines interreligiösen Lernens zu rücken, begegnet nun aber auch besonderen *Schwierigkeiten*, die mit der *Subjektivität* der Menschen allgemein und mit dem Christusverständnis von *Kindern und Jugendlichen* im besonderen verbunden sind.

In der Religionssoziologie wird inzwischen ganz allgemein davon ausgegangen, daß zwischen dem Glauben der Kirche als Bekenntnis oder ausformulierter Lehre auf der einen und dem Glauben der einzelnen Menschen auf der anderen Seite erhebliche Unterschiede bestehen. Der Titel einer Schweizer Untersuchung bringt es auf den eingängigen Begriff: »Jede(r) ein Sonderfall?«¹⁷. Die daraus für die (inner-)christliche Ökumene resultierende Herausforderung wird von U. Baumann zugespitzt so beschrieben:

»Es liegt auf der Hand: Eine Ökumene, welche dieser Situation nicht Rechnung trägt, sondern sich unverändert an den alten konfessionellen Milieus orientiert, wird früher oder später völlig den Boden unter den

15 J. Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998, 234, 244.

16 Vgl. etwa Wrogemann, Im Angesicht; A. Grünschloß, Der eigene und der fremde Glaube. Problem und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie, in: EvErz 46 (1994), 287-299.

17 A. Dubach / R.J. Campiche (Hg.), Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich/Basel 21993.

Füssen verlieren, weil sie eine Kirchenidentität voraussetzt, die dem Wesen individualisierter Religiosität eben gerade fremd geworden ist. Unter postmodernen Bedingungen kann die Aufgabe der Ökumene nicht mehr vordringlich darin gesehen werden, die Lehrgegensätze und Mentalitätsunterschiede der Reformation zu überwinden und konfessionell gegeneinander sozialisierte Christen miteinander ins Gespräch zu bringen. Zwar behält die theologische Ökumene unter theologiegeschichtlichen Gesichtspunkten durchaus ihr Recht und ihre Aufgabe. Doch steht heute die Frage im Vordergrund: Wie können konfessionell nur marginal sozialisierte Christen ... überhaupt in ein ›Interaktionsnetz alltäglicher [christlicher] Beziehungsstrukturen‹ integriert werden?«¹⁸

Ähnliche Herausforderungen zeigen sich auch hinsichtlich der Religionen und ihres Verständnisses von Gott. K.-P. Jörns berichtet eine Reihe einschlägiger Ergebnisse:

Mit der Aussage: »Die Religionszugehörigkeit eines Menschen sagt nichts über seinen Wert aus« erteilen fast alle der von Jörns Befragten »mit den jeweils höchsten Zustimmungswerten der Diskriminierung Andersgläubiger eine Absage«. Umgekehrt ist der Wunsch, daß die eigene »Religion weltweit befolgt würde«, nur bei einer kleinen Minderheit zu finden (auch bei den Pfarrerrinnen und Pfarrern sind es nur etwa 20%). Hohe Zustimmung hingegen findet dann wieder das Statement: »Es gibt nur einen ›Gott‹, auch wenn ihn die Religionen unterschiedlich verehren«. Jörns faßt zusammen: »Theologisch ist der Trend der Ergebnisse von großer Bedeutung. Der alte Absolutheitsanspruch, daß die eigene die wahre Religion ist und den anderen Gläubigen die Wahrheit fehlt, findet in einem entscheidenden Punkt keinen Rückhalt mehr: Der von der eigenen Religionsgemeinschaft und der von den anderen geglaubte Gott wird als ein- und derselbe angesehen; die Religionen sind kulturbedingt und als Verehrungsformen des Einen Gottes sekundär. Sie können deshalb – vergleichbar dem Nebeneinander der Kulturen – auch künftig nebeneinander existieren, müssen nicht vereinigt werden. Außerdem hängt der Wert der Menschen nicht von ihrem Glauben ab.«¹⁹

Allerdings verweist die Studie von Jörns auch auf Befunde, die ihrerseits die Notwendigkeit interreligiösen Lernens noch einmal unterstreichen. Bei den befragten Schülerinnen und Schülern (Sekundarstufe II) war eine deutliche Zurückhaltung hinsichtlich der »These vom Einen Gott« zu beobachten. Jörns vermutet, daß hier die Erfahrung von Kulturdifferenzen zur Annahme entsprechender Gegensätze im Gottesverständnis geführt

18 U. Baumann, Ökumene ohne Konfessionen? In: A. Dubach / W. Lienemann (Hg.), Aussicht auf Zukunft. Auf der Suche nach der sozialen Gestalt der Kirchen von morgen. Kommentare zur Studie »Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz«, Bd. 2, Zürich/Basel, 1997, 181-197, 184.

19 K.-P. Jörns, Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben, München 1997, 169, 171, 172f.

haben könnte.²⁰ Dies wäre eine bedenkliche Begründung theologischer Gegensatzannahmen, weil Unterschiede zwischen kulturellen Lebensformen direkt auf das Gottesverständnis projiziert würden.

Im Zusammenhang des interreligiösen Lernens hat besonders R. Jackson dafür plädiert, den bei der Beschreibung von Religionen eingesetzten Religionsbegriff zu problematisieren und ihn zumindest teilweise durch differenziertere, auf individuelle Unterschiede eingestellte Beschreibungsformen zu ersetzen²¹. Sein Argument zielt auf eine »allgemeine Lockerung der etablierten Ansätze, mit der Forderung nach stärker persönlichen Darstellungen, die individuelle Erfahrung und soziale Erfahrung miteinander verbinden, um so Ansätze zu vermeiden, die universelle ›Wesenheiten‹ setzen oder Beteiligte in die schematischen Formulierungen von zentralen Glaubensweisen und Begriffen zwingen«. Statt dessen soll die »innere Vielfalt der religiösen Traditionen« stärker beachtet und sollen auch solche »religiöse Phänomene« nicht übergangen werden, die nicht so leicht in die »auf die sechs Weltreligionen gründenden Taxonomien« passen²².

Zusammenfassend kann die *erste Herausforderung* so beschrieben werden, daß die theologisch bestimmten Unterschiede zwischen den Christusbildern in den Religionen auf der Ebene des persönlichen Bewußtseins und Glaubens der Menschen heute keine ebenso deutliche Entsprechung besitzen. – Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die von M. Rickers im vorliegenden Band berichteten Äußerungen der Eltern verstehen. Sie belegen offenbar weit mehr die persönlichen Auffassungen von Jesus, als daß sie ungebrochen die »offiziellen« dogmatischen Unterschiede spiegeln würden.

Welche religionspädagogischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind – das sei schon hier angedeutet, liegt damit allerdings nicht ohne weiteres schon auf der Hand: *Einerseits* kann, ähnlich wie U. Baumann über das christlich-ökumenische Lernen sagt, überhaupt ein interreligiöses Lernen unter Absehung der im Bewußtsein der Menschen nicht mehr gegebenen Unterschiede gefordert werden – das wäre beispielsweise die gemeinsame Achtung vor Jesus als ethischem Vorbild; *andererseits* könnte eine eigene Bildungsaufgabe gerade darin gesehen werden, die nach Religionen unterschiedlichen Christusbilder überhaupt erkennbar zu machen – nicht um einen möglichst tiefen Graben zwischen den Religionen aufzureißen, sondern um so erst der auch für den einzelnen existentiell bedeutsamen Grundentscheidungen ansichtig zu werden.

Die *zweite religionspädagogische Herausforderung*, die nun aufzunehmen ist, erwächst aus dem *Christusverständnis von Kindern und Jugendlichen*. Die im vorliegenden Band von G. Büttner und H. Rupp zusammen-

20 Ebd., 172.

21 R. Jackson, Religious Education. An Interpretive Approach, London 1997, 49ff.

22 Ebd., 69.

getragenen empirischen Ergebnisse zur Entwicklung des Christusverständnisses ergeben zwar noch kein abschließendes Bild im Sinne einer Entwicklungstheorie. Sie begründen jedoch die Erwartung, daß das Christusverständnis ähnlich wie die besser untersuchten Welt- und Gottesbilder im Zusammenhang der (religiösen) kognitiven und psychosozialen Entwicklung im Kinder- und Jugendalter zu sehen ist und daß es im Zuge dieser Entwicklung verschiedene Ausformungen annimmt.

Die von Büttner/Rupp für verschiedene Schulstufen hypothetisch beschriebene »Entwicklung des Jesusbildes« soll als solche hier nicht erneut diskutiert werden. Statt dessen möchte ich zeigen, welche Implikationen sie für ein auf christologische Fragen bezogenes interreligiöses Lernen einschließt. Dabei orientiere ich mich ebenfalls an den verschiedenen Schulstufen, weise aber ausdrücklich darauf hin, daß die Zuordnung von Schul- und Entwicklungsstufen bestenfalls der ersten Orientierung dienen kann und daß selbstverständlich im Einzelfall erhebliche Abweichungen vorkommen²³.

Für das *Grundschulalter* erwarten Büttner/Rupp eine Auffassung von Jesus als »indirektem Zauberer«. Dies bedeutet, daß Jesus Christus als wunderkräftige Gestalt gesehen wird, die zu den Christen gehört. Betrachten wir vor diesem Hintergrund die Äußerung eines zehnjährigen Hindu-Kindes aus England. Das Kind spricht von »Baba« (Sathya Sai Baba):

»Ich bin ihm schon einmal begegnet und habe sogar mit ihm gesprochen. Ich fragte mich: ›Warum zeigt er ihnen nicht so etwas wie die Wunder von Jesus? Warum tut er nicht ein Wunder?‹ – und ich meine so, daß die Leute es wirklich sehen, nicht nur so, daß niemand dabei ist. Er tut etwas, und dann kommen die Leute und sagen: ›Oh, sieh dir das bloß mal an‹.«²⁴

Diese Äußerung läßt sich so verstehen, daß sich dieses Kind einen ebenso wunderkräftigen »Baba« wünscht, wie Jesus es s.E. für die Christen ist. Sein Bild von Jesus scheint dabei eher freundlich und anerkennend zu sein. Ablehnung verrät seine Äußerung jedenfalls nicht, eher schon den Wunsch, mit den Christen gleichziehen zu können.

Anders klingt dies bei einem Kind, das in der Hare-Krishna-Bewegung aufwächst. Bei einer Kinderstunde werden die Kinder aufgefordert, »aufzuschreiben, was sie sagen würden, wenn ihr Lehrer sie in der Schule fragt, was sie glauben«. Ein Mädchen schreibt:

»Wenn unser Lehrer nach Gott fragen würde, würde ich sagen, daß Krishna unser Gott ist und daß er die Welt gemacht hat. Dann würde der Lehrer sagen: ›Wer ist der Sohn Gottes?‹ und ich würde sagen: »Das ist Jesus«. Und ich würde auch sagen: ›Wir glauben nicht an Jesus, weil er für englische Menschen gemacht wurde‹.«²⁵

Hier mischen sich offenbar kulturelle, ethnische oder nationale Spannungen mit interreli-

23 Vgl. dazu grundsätzlich F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 1999.

24 R. Jackson / E. Nesbitt, *Hindu Children in Britain*, Stoke-on-Trent 1993, 123.

25 Ebd., 156.

giösen Wahrnehmungen. Die Welt außerhalb der Hare-Krishna-Bewegung erscheint für die Kinder als tendenziell feindliche Umgebung. Für eine freundliche Haltung gegenüber Jesus ist hier kein Raum.

Die beiden Äußerungen zeigen, so möchte ich hypothetisch formulieren, die Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Wahrnehmung im Grundschulalter: Das Spektrum reicht von einer freundlich-anehmenden Haltung einerseits bis zu einer abgrenzend-abwehrenden Einstellung zu Jesus als einem im nationalen Sinne parteigebundenen Gott andererseits. In den Sichtweisen der Kinder mögen sich dabei die – in diesem Falle: hinduistischen – Traditionen spiegeln (Jesus und Baba als Verkörperungen des Göttlichen, s.o.), aber sie sind den Kindern offenbar nicht bewußt. Sie fällen ihre Urteile direkter – wohl aus der Beziehung zu Eltern und Lehrern heraus –, nicht im Rückgriff auf die Tradition.

Daß die Möglichkeiten, mit verschiedenen, der jeweiligen Glaubensstradition entsprechenden Sichtweisen umzugehen, im *frühen und mittleren Jugendalter*, d.h. der Zeit der *Sekundarstufe I*, deutlich zunehmen, hat Folgen auch für die interreligiöse Wahrnehmung. Stellvertretend zeigen dies zwei bei R. Coles berichtete Äußerungen eines christlichen und eines muslimischen Jugendlichen:

»Nicht nur für Theresa, sondern auch für andere katholische und protestantische Kinder ist das Christentum eine ›besondere Religion‹, wie es ein zwölfjähriger ungarischer Junge . . . ausdrückte, denn ›sie ist die einzige, die von Gott selbst ausgewählt wurde‹. Um eine nähere Erklärung gebeten, gab er gern Auskunft: ›Über andere Religionen weiß ich nichts. Ich kenne nur unsere [den Katholizismus]. Aber Jesus ist auf die Erde gekommen, und ich glaube, daß Gott in den anderen Religionen nicht herabgekommen ist und hier gelebt hat – aber Er war hier, und deshalb kennt Er uns und erwartet uns, wenn wir die Erde verlassen‹.²⁶

Ein muslimischer Jugendlicher: »Wir im Islam haben die größte Achtung vor Jesus. Aber Er war nicht Allah – nicht Gott; Er war einer, den Gott zu uns sandte, um uns zu besuchen. Wenn Gott, wenn Allah gekommen wäre, dann wäre es nicht zu all dem Unglück und Leid gekommen – dem Tod am Kreuz. Jesus war nicht Gott, man könnte Gott nicht töten. Allah würde seine rechte Hand erheben, und alle, die Ihn töten wollten, würden sterben! Er würde bewirken, daß jeder an Ihn glaubte, und wer sich weigerte, würde sterben – so würde das aussehen, wenn Allah auf die Erde käme«²⁷.

Diese Äußerungen lassen auch erkennen, wie Glaubensfragen jetzt mit sozialen Identitäten im Sinne der Zugehörigkeit zusammenfließen:

»*Wir*« glauben, »*unsere* Religion« etc.²⁸ Darauf verweist auch die Aussa-

26 R. Coles, Wird Gott naß, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg 1992, 180.

27 Ebd., 201.

28 Auch das oben zitierte Beispiel für eine kindliche Wahrnehmung anderer Religionen bei einem Hindu-Kind zeigt bereits diese Verbindung mit sozialen Identitäten. Eine eindeutige Altersangabe fehlt bei diesem Beispiel. Möglicherweise steht dieses Kind am Übergang zum Jugendalter.

ge des knapp zehnjährigen Jakob, eines Kindes aus einer christlich-muslimischen Familie:

»Ja, ich mache hier beim evangelischen Reliunterricht mit. Und getauft bin ich nicht, aber ich werde noch. Ich möchte auch gern getauft werden, ich möcht' einfach zu den Christen gehören. Ich will beim Unterricht mitmachen, und wenn ich so als Außenseiter dastehe, daß ich nicht getauft werde . . .«²⁹

Die bei Büttner/Rupp berichteten Ergebnisse lassen ebenso wie Beobachtungen aus unserer Tübinger Unterrichtsstudie³⁰ – besonders bei *Jugendlichen am Übergang zur Sekundarstufe II und danach* – noch eine weitere Tendenz erwarten, die nicht eine Abgrenzung, sondern eher eine bestimmte Annäherung zwischen den Glaubensweisen wahrscheinlich macht. Diese Annäherung wäre theologisch gesehen allerdings in dem Sinne reduktionistisch, daß nun auch christliche Jugendliche Jesus nicht mehr als Christus, als Messias oder Gottes Sohn, verstehen: Die Tendenz, Jesus als vorbildlichen Menschen anzusehen, konvergiert in gewisser Weise mit den Jesusbildern im Koran (Jesus als Prophet, nicht als Sohn Gottes) und auch mit bestimmten Jesusauffassungen im Judentum (Jesus als Lehrer, nicht als Messias). Darin könnte sich eine »entmythologisierende« Jesulogie, die sich vom dogmatischen Christus entfernt, mit anderen Religionen treffen und so ein religionsdidaktisch-theologisch unerwartetes – fragwürdiges – Resultat erbringen.

3 Interreligiöses Lernen und Christusglaube – Perspektiven für die religionspädagogische Praxis

Bislang haben wir die Notwendigkeit einer Christologie im Horizont der Religionen und der Geschichte ihrer Begegnungen einerseits sowie die doppelte Herausforderung durch individualisierten Glauben und durch das Christusverständnis im Kindes- und Jugendalter andererseits herausgearbeitet. In einem dritten Schritt bleibt nun zu fragen, wie ein auf den Christusglauben im interreligiösen Horizont bezogenes Lernen aussehen kann. Der sehr vorläufige Stand der empirischen Forschung zum Christusverständnis in *interreligiöser Perspektive* läßt freilich von vornherein keinerlei abschließende Darstellung zu. Möglich und sinnvoll ist jedoch eine Kennzeichnung von religionsdidaktischen Frage- und Problemstellungen, die weiter zu bearbeiten wären. Wir folgen zunächst wieder den Schul- bzw. Altersstufen und kommen dann zu übergreifenden Fragen.

29 U. Arnold / H. Hanisch / G. Orth, Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997, 63.

30 F. Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 21997, 86f.

Für das *Grundschulalter* stehen das Kennenlernen von Jesus Christus und seine Wahrnehmung als eines wunderkräftigen Mannes im Vordergrund. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen dieses Mannes dürfte in aller Regel für Kinder in diesem Alter nicht erreichbar sein. Die daraus manchmal abgeleitete Forderung, der Religionsunterricht der Grundschule oder auch religionspädagogische Angebote für dieses Alter in der Gemeinde müßten religiös homogen sein, übersieht, daß Kinder auch ohne unser Zutun mit anderen religiösen Glaubensweisen konfrontiert sind. Wo dies nicht durch persönliche Kontakte geschieht, erfolgt die Konfrontation heute gewiß durch die Medien. Religionspädagogische Angebote können sich auch in diesem Alter nicht auf die Vermittlung von Jesusgeschichten beschränken. Wie aber kann den Kindern eine Beschäftigung mit anderen Religionen und mit deren Erlösergestalten bzw. Erlösungsvorstellungen ermöglicht werden, ohne daß am Ende ein bloß desorientierendes Nebeneinander konträrer Vorstellungen entsteht? Vor dieser Schwierigkeit, Unterschieden zwischen den Glaubensweisen auch dann gerecht zu werden, wenn diese Unterschiede der ausdrücklichen Reflexion noch kaum zugänglich sind, steht ein allgemeiner Religionsunterricht beispielsweise in England ebenso wie der konfessionelle oder konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Deutschland.

Der von M. Grimmitt, J. Hull u.a. entwickelte Ansatz »A Gift to the Child«³¹ setzt hier bewußt auf Distanzierungselemente und -erfahrungen, mit deren Hilfe Kinder im Grundschulalter die Zusammengehörigkeit bestimmter Heiligen- oder Gottesbilder mit bestimmten Religionsgruppen erkennen sollen. Ähnlich kann in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die Zuordnung durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen, einander beugnenden Lerngruppen geschehen. In beiden Fällen dürfte die Identifikation mit bestimmten Personen eine wichtige Rolle spielen, weshalb Identifikationsmöglichkeiten entweder durch persönlich anwesende oder narrativ vorgestellte Personen bewußt verfügbar gemacht werden sollten.

Das übergreifende Ziel für diese Schulstufe kann mit J. Lähnemann in der Freude, »den Glauben anderer kennenzulernen«, gesehen werden³² – in einer freundlich-offenen, nicht auf Ablehnung und Abwertung bedachten Haltung. Ähnliche Aufgaben beschreibt J.W. Fowler im Blick auf die in diesem Alter erwartete Glaubensstufe (»mythisch-wörtlicher Glaube«):

»Die Erzählungen von den Helden im Glauben (was an erster Stelle Jesus als den Christus einschließt) sollten besonders auch von solchen Männern und Frauen handeln, die sich – wegen der Liebe Gottes – die Rechte von Menschen aus ganz anderen religiösen Gemeinschaften, Klassen oder rassisch-ethnischen Zugehörigkeiten angelegen sein ließen oder für

31 M. Grimmitt u.a., A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, London 1991.

32 Lähnemann, Religionspädagogik, 319.

diese sogar gekämpft haben«. Darüber hinaus »sollte ihnen Gelegenheit geboten werden, Personen oder Gruppen aus anderen religiösen Gemeinschaften zu besuchen oder sich von diesen besuchen zu lassen.«³³

Wie die oben zitierten Äußerungen Jugendlicher zeigen, sind die Unterschiede zwischen den Religionen, einschließlich der Auffassungen von Jesus oder Christus, zumindest manchen Jugendlichen in der *Sekundarstufe I* durchaus bewußt. Insofern ist es zu begrüßen, wenn die Thematisierung des Verhältnisses unterschiedlicher Religionen zueinander auch in diesem Alter unternommen wird, nicht erst – wie lange Zeit üblich – in der Sekundarstufe II. Dabei ist allerdings die Gefahr zu beachten, daß die Identifikation mit der eigenen religiösen oder beispielsweise nationalen Gruppe, die für dieses Alter bzw. die Stufe des »synthetisch-konventionellen Glaubens« (Fowler) bezeichnend ist, leicht zu tendenziell feindlicher Abgrenzung führen kann. J. Lähnemanns Vorschlag, hier das »Vertrautmachen mit der eigenen« Tradition konsequent mit der »Öffnung für andere Traditionen« zu verbinden³⁴, erscheint daher gut begründet. Lähnemann denkt dabei besonders an Gemeinsamkeiten in der Ethik. Im vorliegenden Zusammenhang liegt eine sinnvolle Möglichkeit darin, auf die nicht nur trennende, sondern auch verbindende Bedeutung Jesu Christi hinzuweisen: seine Offenheit gegenüber allen Menschen, die trotz bleibender Unterschiede positive Wahrnehmung Jesu durch Juden und Muslime usw.

Die *Sekundarstufe II* gilt seit langem als die Zeit, in der die Frage nach dem Verhältnis der Religionen zueinander in reflektierter, auch (wissenschaftlich-)theologische Argumente einschließender Weise thematisiert werden kann. Unter entwicklungspsychologischen Aspekten ist dies zu bejahen. Kritisch zu prüfen ist jedoch, ob die Unsicherheit bzw. fragend-kritische Haltung hinsichtlich des Christusglaubens im Jugendalter bei entsprechenden Unterrichtseinheiten tatsächlich berücksichtigt ist. Für die Jugendlichen stellt sich ja nicht nur die Frage, wie mit den vom christlichen Glauben abweichenden Sichtweisen anderer Religionen umzugehen ist, wenn sie ihren Christusglauben in intellektuell redlicher Form aufrechterhalten wollen – es stellt sich vielmehr zuerst und vor allem die Frage, ob sie den Christusglauben für sich selber überhaupt übernehmen wollen oder können!

Wird beispielsweise das Verhältnis zwischen Christentum und Islam so thematisiert, als glaubten »die« Christen an die Gottessohnschaft Jesu Christi und als läge hier die Unterscheidung zum Islam, dann geraten Jugendliche, die selber in Jesus eher den vorbildlichen Menschen sehen, fast mit Notwendigkeit ins Abseits. Sind sie dann noch Christen? Oder gar

33 J. W. Fowler, Öffentliche Kirche und christliche Erziehung. In: R. Preul u. a. (Hg.), Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie, Gütersloh 1989, 253-269, 266.

34 Lähnemann, Religionspädagogik, 349.

Muslime? – Oder bewährt sich eben auch hier: »Wir nehmen alles an und halten es für die Wahrheit, machen es zu unserer Wahrheit, denn eine objektive Wahrheit gibt es nicht mehr«³⁵?

So gesehen sollte die Bildungsdeutung einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen von Jesus Christus weit stärker als bisher auch in ihrer Funktion für die *Klärung eigener Glaubenspositionen* im Jugendalter gesehen werden. Dies müßte freilich einschließen, daß der Unterricht eine geklärte christliche Identität weder in dem Sinne voraussetzt, daß einfach von »uns« Christen gesprochen wird, noch auch bloß so, daß die Kriterien für Christsein ohne Mitsprache der Jugendlichen vorab festliegen.

Damit ist zugleich eine Form des Unterrichts angesprochen, wie sie sich angesichts der *Individualisierung von Religion* überhaupt zunehmend bewähren dürfte. Während es sinnvoll bleibt, die Unterschiede zwischen den religiösen oder theologischen Lehren der verschiedenen Religionen herauszuarbeiten, schon um deren jeweilige Eigenart verstehen zu können, erspart dies nicht die konsequente Berücksichtigung der Glaubensüberzeugungen der einzelnen Menschen. Was »der Koran« oder was »die christliche Dogmatik« zu Jesus Christus sagen, fällt nicht zusammen mit dem, was Muslime und Christen heute glauben. Beides sollte aber nicht einfach gegeneinander ausgespielt werden. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen religiösen Positionen in Fragen der Gotteslehre, der Anthropologie, der Ethik usw. sind für das Christusverständnis nicht gleichgültig. Ihren didaktischen Sinn gewinnen sie aber erst durch die Aufnahme auch der tatsächlichen Glaubensweisen heutiger Menschen – im Christentum ebenso wie in den anderen Religionen.

Nimmt man schließlich noch den Aspekt der geschichtlichen Zusammenhänge hinzu, in denen die Begegnungen zwischen den Religionen stehen (»Christologie nach Auschwitz«; Rassismus; Islam und Migration usw.), so ergibt sich eine *mehrpole Anfordungsstruktur für die Religionsdidaktik*. Interreligiöses Lernen in Bezug auf den Christusglauben schließt ein bzw. sollte einschließen,

daß Lernprozesse auch dort auf das *Verstehen und Achten* der anderen Religionen und ihrer Angehörigen ausgerichtet sind, wo – wie beim Christusglauben – weitreichende Unterschiede bleiben;

daß die *geschichtlichen Voraussetzungen* der jeweiligen Begegnung mit dem Judentum, dem Islam, dem Hinduismus usw. einbezogen werden;

daß die von Kindern und Jugendlichen ausgebildeten Zugänge zu Jesus oder Christus (»Jesus«- und Christus-Bilder«) Berücksichtigung finden;

daß die im interreligiösen Vergleich oft erst erkennbaren Fragen nach dem *eigenen* (Christus-)Glauben zum Tragen kommen können.

Es braucht nicht eigens hervorgehoben werden, daß der damit formulierte Anspruch sehr hoch ist. Nur auf der Grundlage weiterer Entwürfe und

35 P. König, Wir Vodookinder. In: K.M. Michel / T. Spengler (Hg.), Deutsche Jugend. Kursbuch 113, Berlin 1993, 1-6, 5.

Erfahrungen in Praxis und Theorie kann es gelingen, dem Ziel eines auf den Christusglauben bezogenen interreligiösen Lernens näherzukommen.

Abstract

The article considers various cultural and theological reasons why religious education should treat questions of Christology in an interreligious perspective. In a further step, this need is confronted with the challenges resulting from religious development in childhood and adolescence as well as from religious individualization. Faith in Christ as it is found with the various groups of learners, is far from identical with theological dogmatics. Yet interreligious education inevitably has to take account of the developmental as well as of the social aspects of faith. In addition, it has to consider the historical contexts in which the religions encounter each other in a particular country.