

Hans-Georg Ziebertz

## Multikulturelle Gesellschaft und Religiöse Bildung. *Kulturpolitische und religionspädagogische Überlegungen<sup>1</sup>*

### 1. Problem

In „dem mir gestellten Thema werden „Multikulturalität“ und „religiöse Bildung“ in einen Zusammenhang gebracht. Dahinter wird – vermute ich – die Frage stehen, welche Probleme, Herausforderungen und Ziele sich vom multikulturellen gesellschaftlichen Kontext her für Konzepte religiöser Bildung stellen. Die Signatur der „multikulturellen Gesellschaft“ hat viele Facetten. Ich will in meinem Beitrag eine Facette herausgreifen, von der ich meine, daß sie ein zentrales Merkmal der multikulturellen Gesellschaft darstellt: Pluralität und Pluralismus. Unter *Pluralität* versteht man die erkennbaren unterschiedlichen Werte, Normen, Lebenskonzepte und Glaubensvorstellungen. *Pluralismus* ist die legitimierte Form der Heterogenität in einer Gesellschaft.

Pluralität und Pluralismus stellen Anfragen an die Konzepte religiöser Bildung. War in weniger pluralen Zeiten eine religiös-katechetische Erziehung in der Schule selbstverständlich, bricht mit der Erfahrung der *Pluralität* die Frage auf, wie angesichts der Vielfalt religiöser Überzeugungen überhaupt eine bestimmte Glaubenstradition ihren Glauben weitergeben kann, d.h., wie das *praktisch-pädagogisch* möglich ist. Weil zudem die Pluralität als Pluralismus legitim ist, kommt die Frage hinzu, wie religiöse Erziehung legitimiert werden kann.

Nicht selten gilt es als ausgemacht, daß die sogenannte multikulturelle Gesellschaft allenfalls einen multikulturellen bzw. multireligiösen Religionsunterricht erlaubt. Die Einführung zum Beispiel in die christliche Tradition sei angesichts der multikulturellen Situation erschwert, wenn nicht sogar unmöglich – oder aus Respekt gegenüber anderen Überzeugungen nicht geboten. Der Pluralismus zwingt zu Neutralität und objektiver Darstellung. Er untergrabe in jedem Fall religiöse Bildung im Sinne einer bestimmten religiösen Tradition (vgl. Ziebertz 1995).

Wenn man so reflektiert, erscheint der Pluralismus als eine Art „unabhängige Variable“. Ich möchte dieses Verständnis von Pluralismus bestreiten. Positiv gewendet lautet meine These, daß die sogenannte multikulturelle Gesellschaft, von der uns im folgenden vor allem ihr pluraler Charakter interessiert, ein „diskursiver Gegenstand“ ist. Die multikulturelle Gesellschaft ist nicht einfach objektiv „da“ (ablesbar z.B. an der Zahl muslimischer Mitbürger etc.) und zwingt uns bestimmte Konsequenzen auf, sondern sie ist ein vielgestaltiges

<sup>1</sup> Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die deutsche Fassung eines Vortrags während des internationalen überkonfessionellen Kongresses „Religiously affiliated Schools in a multicultural Society: Challenges and Objections“, der im Januar 1999 an der Kath. Universität Nijmegen stattgefunden hat. Der Text wurde für diese Veröffentlichung nur leicht redigiert.

Konstrukt. Wenn wir uns mit der „Multikulturalität“ beschäftigen, nehmen wir Teil an einem „Diskurs-Universum“, in dem es um Analysen, Definitionen und Richtungsentscheidungen geht. Ich will drei Pluralismuskonzepte vorstellen, sie vergleichen und fragen, was sie mit religiöser Bildung zu tun haben. Ich will mich in diesem Beitrag nicht mit didaktischen oder unterrichtspraktischen Fragen beschäftigen, sondern interessiere mich primär für den kulturpolitischen Kontext religiöser Bildung.

## 2. Pluralismuskonzepte

Mit Jean-François Lyotard, Jürgen Habermas und Charles Taylor habe ich drei Pluralismuskonzepte ausgewählt, die jeweils unterschiedliche Momente der „Wirklichkeit des Pluralismus“ akzentuieren.

### 2.1. Heterogenität und Gleichheit

In seiner pointierten Auseinandersetzung mit der Post-Moderne hat Jean-François Lyotard (1984) die Frage aufgeworfen, ob Einheit innerhalb des (post-)modernen Pluralismus möglich ist. Einheit des Wissens, so Lyotard, komme zustande durch sogenannte „Meta-Erzählungen“. Meta-Erzählungen beinhalten die alles legitimierenden Leitideen, die das Wissen steuern (vgl. zum folgenden die prägnante Darstellung bei Türk 1990, 63ff; auch Welsch 1994, bes. 169-184). Für Lyotard verfügte die Moderne in der Vergangenheit über drei große Metaerzählungen:

- erstens die Aufklärung mit dem Versprechen der Emanzipation der Menschheit von politischer und religiöser Unterdrückung,
- zweitens der Idealismus mit der Auffassung eines zielgerichteten und vernunftgesteuerten Aufbaus von Kultur und Gesellschaft, ja des Kosmos, und
- drittens der Historismus als der Versuch der Sinnfindung durch eine Interpretation des Geschichtlichen.

Für Lyotard handelt es sich um drei generalisierende Ansprüche auf einheitliche Weltdeutung, die alle drei gescheitert sind.

- Das emanzipatorische Versprechen der Aufklärung hat die auf die Aufklärung gesetzten Hoffnungen enttäuscht,
- der Idealismus ist aufgrund seines Erkenntnisoptimismus Lügen gestraft worden und
- der Historismus hat die Ambivalenz (wenn nicht sogar die zerstörerischen Folgen) des Fortschrittsglaubens eingestehen müssen.

Diese drei Universalansprüche sind gescheitert, mit ihnen ist jede Form der Uniformisierung „überholt“. Das Verbum „überholt“ meint genau besehen zweierlei: Uniformisierungswünsche sind überholt, weil Lyotard erwartet, daß sie empirisch an der postmodernen Verfassung der westlichen Gesellschaften scheitern werden. Der zweite Aspekt ist normativ: sie *sollten* auch daran scheitern! Schauen wir uns die Argumente an.

Uniformisierungsversuche *werden* scheitern, weil sich die gesellschaftliche Entwicklung geradezu in die Gegenrichtung einer Ent-Uniformisierung bewegt – und zwar angetrieben von den neuen Technologien. Kennzeichen der neuen Technologien sei erstens die Zerlegung aller Information in kleinste Teile. Einmal zerlegt, seien sie zweitens in hohem Maße variabel, d. h., sie sind in höchst unterschiedliche Systeme einfügbar. Dieser Prozeß, erst die Zerlegung und dann die Möglichkeit der variablen Einsetzbarkeit der zerlegten Teile in unterschiedliche Systeme, sprengt jedes Einheitsdenken. Für Lyotard ahmt die Kultur nach, was die Industrie vormacht. Wir können am Beispiel bestimmter Rituale und Symbole leicht nachvollziehen, wie dies gemeint ist. Hatte in Nordwest-Europa lange Zeit das Christentum ein Monopol auf bestimmte liturgische Elemente, Symbole und Rituale und waren diese eingebettet in eine normative Super-Erzählstruktur, gestützt von kirchlich-hierarchischer Autorität und christlich-kirchlich formuliertem Wahrheitsanspruch, sind dieselben Rituale heute nicht nur in esoterischen Kreisen wiederzufinden, sondern ebenso in der Werbung, im Sport oder in der populären Musik. Als einzelne Elemente sind sie herausgelöst aus ihrer ursprünglichen Erzählung und funktionieren nun in einem neuen Ambiente. Dieser für Lyotard flächendeckende Prozeß des Zusammenbrechens leitender Ideensysteme führt dazu, daß alle Sprachspiele erlaubt sind, alle Handlungsmuster gleichrangig nebeneinanderstehen und daß sich Lebensweisen und Wertmaßstäbe einer Wahrheitsprüfung entziehen. Einheitsansprüche würden aus diesen Gründen zwangsläufig an der postmodernen Verfaßtheit westlicher Gesellschaften scheitern.

Aber sie *sollten* auch scheitern. Für Lyotard ist der Fall der Einheitssysteme und die neue Präsenz des Pluralismus kein negatives Zeichen, sondern eine positiv zu bewertende Entwicklung. Es gebe keine Einheit mehr – und es müsse auch keine Sehnsucht nach Einheit mehr geben. Es sei ein Gewinn, daß heute kein Erkenntnis- und kein Lebensmuster Vorrang vor einem anderen beanspruchen könne. Und es sei schließlich zu begrüßen, daß heute keine Form der geistigen Unterdrückung mehr legitimiert werden könne. Dort, wo auf der Welt dennoch der Versuch gemacht werde, Einheitsmodelle zu schaffen, sei die Folge „Krieg“. Lyotard wörtlich: „Wir haben die Sehnsucht nach dem Ganzen und Einem, nach der Versöhnung von Begriff und Sinnlichkeit, nach transparenter und kommunizierbarer Erfahrung teuer bezahlt. Hinter dem allgemeinen Verlangen nach Entspannung und Beruhigung vernehmen wir nur allzu deutlich das Raunen des Wunsches, den Terror ein weiteres Mal zu beginnen, das Phantasma, die Wirklichkeit zu umschlingen, in die Tat umzusetzen. Die Antwort darauf lautet: Krieg dem Ganzen...“ (zit. nach Welsch 1994, 272). Für Lyotard bezeugen totalitäre Systeme der Rechten und Linken bis in die Gegenwart die Richtigkeit seiner Schlußfolgerung. Erkenntnismäßig und politisch gehe es um die Aufkündigung der Totalität.

## 2.2. Heterogenität und Konsensus

Jürgen Habermas (1981) hat dieser Position widersprochen. Er teilt mit Lyotard die Analyse von der gesellschaftlichen Differenzierung der Moderne. Er sieht, wie Lyotard, keinen Weg zurück in eine Einheitsgesellschaft bzw. Einheitskultur. Er teilt auch noch die Auffassung, daß Grenzüberschreitungen und Vermittlungen aufgrund der Diversität schwierig sind. Aber Habermas setzt die Verpflichtung dagegen, Übereinstimmungen zu finden. Die gesellschaftlich-kulturelle Differenzierung erfährt er als ambivalent, weil mit dieser Entwicklung eine Reihe negativer Folgen verbunden sind (vgl. hierzu Welsch 1994, bes. 270-275). Sie reichen bis zu Versuchen, „Einheit“ mit Gewalt herzustellen – etwa im Fundamentalismus politischer und religiöser Couleur. Die Proklamation „totaler Heterogenität“ ist in diesem Zusammenhang für Habermas ein historischer, gesellschaftlicher und politischer Zynismus. Es ist ein Rückfall *vor* die Moderne, ein Rückfall in die Irrationalität. Daher sind für Habermas Vertreter der „Postmoderne“ aus demselben Holz geschnitzt wie „Neokonservative“ (Habermas 1985). So sehr also Habermas keinen Rückweg in die Einheit sieht, so wenig will er die Differenz „unbearbeitet“ stehen lassen.

Habermas macht dies an der Differenz der Rationalitätstypen deutlich. Für ihn haben sich

- die kognitiv-instrumentelle Rationalität, die auf das Wahre,
  - die moralisch-praktische Rationalität, die auf das Gute, und
  - die ästhetisch-expressive Rationalität, die auf das Schöne gerichtet ist,
- aus einer einheitlichen Vernunft ausdifferenziert. Kommunikation sei nun das Verfahren, die auseinandergetretenen Momente in Verbindung zu bringen bzw. zu halten. Dies soll durch eine Rückkoppelung der Expertenkultur mit der Alltagspraxis geleistet werden. Sein Ziel ist nicht die Aufhebung der Differenz, sondern die Verschränkung der Differenzerfahrung mit Versuchen der Vermittlung. Diversität in der Moderne ist für Habermas nur dann vernünftig, wenn sie „vermittelt“ wird. „Vermittlung“ ist eine kommunikative Handlungspraxis mit dem Ziel der Verständigung, nicht mit dem Ziel der Uniformisierung. Gegen Lyotard hält Habermas eine Metasprache für möglich, die die Bedeutungen der ausdifferenzierten Sprachen in sich aufnimmt, so daß überhaupt „Vermittlung“ zustande kommen kann. Welsch bringt die Kontroverse auf den folgenden Nenner: „Der Streit geht im Grunde ausschließlich darum, ob jenseits der Vielheit auch noch eine Einheitsform der Vernunfttypen ins Auge zu fassen ist, und wenn ja, welche. Liegt das Heil in der reinen Vielfalt oder bedürfen die diversen Vernunfttypen noch eines vereinigenden Prinzips oder Bandes, um überhaupt für Formen der Vernunft gelten zu können? Und wie wäre dieses Prinzip oder Band zu denken? Wie sähe eine Vernunftform aus, die nicht durch die Hintertür den Totalitarismus wieder einführt, den man soeben durch entschiedenen Übergang zum Pluralismus losgeworden zu sein

sich freute?“ ... „Philosophisch ist klar“, so Welsch weiter, „daß die These reiner Vielheit nicht zu halten ist“ (Welsch 1994, 274f).

Habermas kann von Verständigung nur sprechen, indem er einen Konsensus als grundsätzliche Möglichkeit voraussetzt. Dieser Konsensus ist allerdings nicht auf materiem (inhaltlichen) Wege erreichbar, sondern nur durch einen formalen wertneutralen Prozeß. Dessen einzige Wertladung ist, wenn man so will, die praktische Autonomie der kommunikativ Handelnden. Ganz im Sinne Kants, wird dem einzelnen zugestanden, eine Idee des guten Lebens autonom zu entwickeln. Die Anerkennung dieser Idee soll aber nicht nur *gedanklich* an den Ideen anderer „geprüft“ werden (wie in Kants Kategorischen Imperativ), sondern durch einen Diskurs unter Einbezug aller Betroffenen.

### 2.3. Gleichheit und/oder Anerkennung

Einen anderen Zugang versucht Charles Taylor (1992). Er fragt, welchen Anspruch die differenten Positionen in einer Gesellschaft jeweils erheben und was sie von anderen einfordern. Seine Antwort lautet: Jede dieser Positionen verlangt Anerkennung durch andere; mit Respektbezeugungen allein ist in der Regel keiner zufrieden. Die Bedeutung des Faktors „Anerkennung“ hängt für Taylor mit der dialogischen Konstitution von Identität zusammen. Identität gründet wesentlich auf der Erfahrung, von anderen anerkannt zu sein. Sie sei gerade dann verletzlich, wenn diese Anerkennung vorenthalten würde. Feudale Gesellschaften waren von Ungleichheit bestimmt. Ausgewählten Ständen wie Klerikern oder Adelligen war aufgrund ihres Standes Ehre zu erweisen. In den modernen westlichen Gesellschaften gilt das Gleichheitsprinzip unter Menschen. Ihre Identität kann nicht mehr über eine standesgemäß zustehende *Ehre*, sondern muß über den Begriff der *Würde* definiert werden, die allen Menschen zugesprochen wird. Es soll keine Bürger erster oder zweiter Klasse geben. Alle Menschen sind z.B. vor dem Gesetz „gleich“ zu behandeln. Das Gleichheitsprinzip ist universal. Es konzentriert sich auf das, was allen Menschen gleich ist und fordert gleiche Achtung über alle Unterschiede hinweg. Das Grundatz der Gleichheit formuliert somit ein liberales freiheitliches Prinzip.

In der Diskussion um die pluralistische multikulturelle Gesellschaft erkennt Taylor eine zweite Richtung, die er die „Politik der Differenz“ nennt. Sie besagt, daß jeder Mensch wegen seiner unverwechselbaren Identität geachtet werden soll – also wegen der Besonderheit, die ihn von anderen unterscheidet. Diese Position verlangt Anerkennung für das, was *nicht universal* ist. Das Besondere soll anerkannt und gefördert werden. Von dieser zweiten Position aus ist die erste blinder Liberalismus, sie übergeht die partikularen Identitäten und zwingt ihnen ein homogenes Korsett auf. Unter dem Schirm dieses Liberalismus könnten hegemoniale Kulturen ihre Macht festigen. Ein weiterer Kritikpunkt von der Position der Differenz lautet, daß das Prinzip der Gleichheit nicht gewährleistet, was einer kulturell „besonderen Gruppe“ fundamental am Herzen liegt: nämlich die Garantie ihres Fortbestands.

Für die praktische Gestaltung des Lebens in einer pluralistischen multikulturellen Gesellschaft bieten sich substantielle und prozedurale Wege an. Vertreter der substantiellen Richtung gehen davon aus, daß eine bestimmte Auffassung vom „guten Leben“ existiert oder entwickelt werden kann. Die Idee des guten Lebens funktioniert wie ein Richtungsschild: es gibt an, wonach wir und andere streben sollten. Vertreter der prozeduralen Richtung (wie Habermas) betonen den fairen und gleichberechtigten Umgang miteinander, um Ausgleich zu finden und Verständigung herzustellen. Eine Idee des guten Lebens kann am Ende der Prozedur stehen, sie kann nicht ihr normativer Ausgangspunkt sein. Gerade der Respekt vor anderen gebiete eine substantiell-normative Zurückhaltung.

Nach Taylor kann eine multikulturell-pluralistische Gesellschaft nicht allein auf „prozeduralem Weg“ zusammengehalten werden. Der Prozeduralismus gewährleiste zwar die Gleichbehandlung, aber er vernachlässige die Bedeutung des Fortbestands einer Kultur, genauer: die zentrale Bedeutung der substantiellen Konzepte vom guten Leben. Sein Fazit lautet, daß neben der Aufmerksamkeit für die Gleichbehandlung die Aufmerksamkeit für die Integrität einer Kultur stehen muß. Taylor optiert für eine offene Handhabung beider Positionen. Für ihn muß eine Gesellschaft eine Definition des guten Lebens vertreten dürfen, ohne daß sie solche Gruppen verurteilt, die diese Position nicht teilen. Sie kann dennoch eine liberale Gesellschaft sein und verstößt nicht gegen das Prinzip der Gleichachtung, wenn sie entsprechende Prinzipien entwickelt, wie mit Minderheiten umgegangen werden soll. Sie muß beispielsweise die Minderheiten respektieren und ihnen Grundrechte zugestehen wie das Recht auf Leben, auf freie Religionsausübung, Meinungsfreiheit etc.

Für Taylor sind also Gleichachtung und Berücksichtigung von Besonderheit zusammen möglich. Dies bedeute allerdings nicht gleichzeitig eine Anerkennung dieser Gruppen im Sinne einer Wertzuschreibung. Für Taylor ist es zunächst eine offene Frage, ob alle Kulturen *gleich viel wert* sind. Es macht für ihn keinen Sinn, eine solche Anerkennung *zu fordern*. In anderen Kulturen Wertvolles zu sehen, sei vielmehr das Ergebnis einer Entdeckungsreise, bei der Begegnung mit Anderen stattfinde. Er benutzt dazu das Bild der „Horizontverschmelzung“, das er von Gadamer entlehnt. Bekanntlich meint Horizontverschmelzung, daß sich alle Positionen im Blick auf ihre ursprüngliche Form verändern.

Taylor will keine Gleichmacherei, daher unterscheidet er Gleichachtung von Anerkennung. Gleichachtung gebiete die moderne liberale Gesellschaft, Anerkennung sei ein mögliches Ergebnis. Er fordert die Anerkennung allerdings als eine Haltung für die Begegnung mit anderen. Man müsse unterstellen, daß in Kulturen, in denen Menschen über Jahrhunderte gelebt haben, etwas Bedeutungsvolles gewachsen ist, das Respekt verdient. Aber über die Frage, ob und welche Anerkennung sie verdient, kann nicht apodiktisch entschieden werden. So versteht Taylor sein Konzept als einen dritten Weg zwischen dem Extrem

eines Rückbezugs auf ethnozentrische Positionen und dem Ansinnen der Homogenisierung, alles gleich zu machen.

### 3. Vergleich der Pluralismuskonzepte

Kann man nach diesem Durchgang entscheiden, welche Konzeption die Wirklichkeit „zutreffend“ beschreibt? Die Antwort muß wohl sein: Alle und keine! Zunächst alle, weil sie eine Analyse der modernen Gesellschaft vorlegen und dazu empirische Sachverhalte verarbeiten. Aber ebenso keine, weil keines dieser Konzepte *nur* empirische Sachverhalte wiederspiegelt. Bei allen drei Autoren überschneiden sich deskriptive, evaluative und präskriptive Elemente (vgl. dazu die tabellarische Zusammenstellung unten). Sie alle versuchen, eine objektive Wirklichkeit zu erfassen und ihr *Be-deutung* zu geben. Die Verknüpfung dieser drei Elemente kann in allen Pluralismustheorien nachgewiesen werden (Schwöbel 1996, 724f).

- Deskriptiv wird auf die Vielzahl der in den modernen Gesellschaften unabhängig voneinander wirkenden „Mächten“ hingewiesen.
- Evaluativ wird die Konstellation der einzelnen „Mächte“ zueinander bspw. im Hinblick auf die Identität der Meinungsträger untersucht.
- Präskriptiv sind schließlich die Überlegungen, die eine bestimmte Gestaltung des Pluralismus in Gegenwart und Zukunft empfehlen.

Theorien dieser Art sind, wie im übrigen jede Erkenntnis, als Versuche der „Konstruktion der Wirklichkeit“ zu verstehen. Sie sind nicht nur spekulativ, weil sie ja die Wirklichkeit aufgreifen. Aber sie spiegeln die Wirklichkeit nicht „objektiv“, sondern *be-greifen* sie von unterschiedlichen Blickwinkeln aus. Ich will im folgenden einen Vergleich der drei Konzepte wagen und sie hinsichtlich ihrer Implikationen für religiöse Bildung evaluieren. Ich unterscheide das empirische, evaluative, präskriptive und das Handlungs-Niveau.

In *empirischer* Hinsicht zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zitierten Autoren. Sie beschreiben die Gesellschaften der westlichen Moderne als heterogen. Für Lyotard ist diese Heterogenität prinzipiell. Habermas geht von gesellschaftlicher Differenzierung aus, sieht aber im Prozeß der Moderne die Übereinkunft, einen gewissen zivilisatorischen Fortschritt zu wollen (man kann auch negativ formulieren: daß wir Auschwitz *nicht* mehr wollen). Auch Taylor nimmt Heterogenität wahr, interpretiert sie aber weniger im Sinne einzelner losgelöster Teile, sondern als gewachsene Kulturen, die im Vergleich zueinander ein heterogenes Bild angeben.

In *evaluativer* Hinsicht sind die Unterschiede gravierender. Für Lyotard gibt es zwischen den heterogenen Positionen keine „Brücken“. Die Gesellschaft überlebt, wenn sich die unterschiedlichen Gruppen wechselseitig Respekt vor ihrer Andersartigkeit bezeugen. Habermas anerkennt den Freiheitszuwachs für den einzelnen in der pluralen Gesellschaft. Negativ konstatiert er, daß plurale Gesellschaften fundamentalistische und neoliberale Positionen begünstigen. Fun-

damentalisten hegen Totalitätsansprüche, Neoliberale begünstigen ein "anything goes", sie sind daher für Habermas in historischer Hinsicht ein Zynismus. Auch Taylor will die Pluralität nicht zur Uniformität zurückdrehen, Pluralität ist grundsätzlich gut. Aber er unterscheidet zwischen dem Bestandsrecht einzelner kultureller Traditionen und ihrer Wertschätzung. Wenn die modernen Gesellschaften pluraler und multikultureller würden (wovon Taylor ausgeht), könnten die verschiedenen Strömungen (insofern sie auf dem Boden demokratischer Verfassungen stehen) auf jeden Fall Respekt, in der Regel Gleichheit vor dem Gesetz, nicht aber gleiche Anerkennung (im Sinne von Wertschätzung) verlangen – jedenfalls nicht ohne weiteres.

In *präskriptiver* Hinsicht kann man Lyotards Position interpretieren als den Aufruf, die Sehnsucht nach der Einheit aufzugeben und prinzipielle Gleichheit zu gewährleisten, d.h., keiner Gruppe Vorrang vor einer anderen einzuräumen. Für Habermas klingt darin zuviel Neoliberalität mit. Habermas besteht auf dem „Projekt der Moderne“, das die Zivilisierung der Gesellschaften vorantreiben soll. Wenn man dieses Projekt will, dann „geht nicht alles“. Taylor bemüht nicht den „Pathos der Moderne“, aber er wäre mit Habermas einer Meinung, daß das Gleichwertigkeitsprinzip abzulehnen ist. Dieses Prinzip reklamiere zwar Neutralität, entpuppe sich aber als neoliberale Ideologie. Taylor argumentiert nicht von einem „konsensus-orientierten Willen“ her, sondern vom Recht einer „Ich-Position“, was für ihn allerdings die Position der Majoritätskultur ist. Auch sie dürfe ihren Fortbestand zu Recht wünschen. Dieses Ziel sei legitim, allerdings müsse sie den Umgang mit Minderheiten human regeln.

Für den *Modus* des Zusammenlebens in einer heterogenen Gesellschaft unterbreiten die drei Konzepte unterschiedliche Vorschläge. Lyotard entwickelt kein differenziertes Handlungsmuster. Er rechnet damit, daß sich innerhalb der prinzipiell heterogenen Gesellschaft zeitlich begrenzte lokale Zonen der Übereinkunft bilden. Sie haben eher lockeren Bestand und verändern sich sowohl hinsichtlich ihrer Zusammensetzung als auch hinsichtlich ihrer Ziele. Mit Habermas' Projekt der Moderne ist implizit die Pflicht und Notwendigkeit der konsensus-orientierten Kommunikation verbunden. Konsensorientierung gehe erstens der Kommunikation voraus, denn ohne die Hoffnung, daß Verständigung möglich ist, sei Kommunikation sinnlos. Konsens sei zweitens das Ziel von Kommunikation, weil Menschen in einer komplexen Gesellschaft nicht ohne einheitsstiftendes Handeln überleben könnten. Die „Technik“ der Verständigung ist für Habermas der Perspektivenwechsel, also die wechselseitige Fähigkeit, die jeweils andere Positionen zu rekonstruieren und von der übergreifenden gemeinsamen Lebenswelt her eine gemeinsame Position zu finden. Hier zeigt sich eine scharfe Gegenstellung zu Lyotard, denn für Lyotard haben konsensorientierte Diskursansätze den Konkurs des Pluralismus zum Ziel. Sie sind auf Vereinnahmung und Totalisierung ausgerichtet. Für Taylor kommt es



darauf an, allen kulturellen Strömungen Respekt entgegenzubringen. Um eine tieferreichende wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung zu erreichen, sei Begegnung und Gewöhnung nötig, die u.U. zu einer Horizontverschmelzung führe, aus der alle Beteiligten verändert hervorgingen. Es mache aber keinen Sinn, diese Verschmelzung zu fordern. Und weil die Inhalte ein so großes Gewicht hätten, sei die formale prozedurale Kommunikation kein adäquater Weg, dieses Ziel zu erreichen.

*Empirische, evaluative, normative und modale Aspekte in den Pluralismustheorien*

	Lyotard	Habermas	Taylor
empirisch	prinzipielle Heterogenität	Heterogenität Meta-Rationalität ist existent	Heterogenität Existenz 'gewachsener' Kulturen
evaluativ	gut (vermeidet Totalisierung)	eingeschränkt gut (neg. sind Fundamentalismus und Neoliberalismus; pos. ist Freiheitszuwachs)	eingeschränkt gut (neg. sind Gleichheits-Ideologie und Anerkennungspflicht von Besonderheiten; pos. ist Freiheitszuwachs)
präskriptiv	Aufgabe der Einheits-schnsucht, prinzipielle Gleichheit, keine Vorrangregeln	„Projekt der Moderne“ Heterogenität wird nur durch 'Vermittlung' vernünftig	Von der 'Ich-Position' aus Respekt vor anderer Kultur, Anerkennung muß wachsen können
Modus	lokale Übereinkünfte	formaler prozeduraler Diskurs	Orientierung an kultureller Tradition (material). Anerkennung durch Begegnung

#### 4. Pluralismuskonzepte und religiöse Bildung

Ich möchte die drei Konzepte im folgenden evaluieren und nach den Konsequenzen für religiöse Bildung fragen. Eine Evaluation geschieht immer von einem eigenen Standpunkt aus und sie bezieht sich auf einen bestimmten Kontext. Über religiöse Bildung in multikulturellen Gesellschaften *im allgemeinen* zu reflektieren, macht meines Erachtens wenig Sinn. Zum einen fallen Entscheidungen über Bildungsfragen letztendlich in den einzelnen Ländern. Zum anderen sind im Hinblick auf Fragen der religiösen Erziehung die jeweiligen historischen Entwicklungen, die Rolle von Kirche und Staat, die Präsenz von Religionsgemeinschaften (in Anzahl und Stärke) etc. von zentraler Bedeutung. So klingt zum Beispiel der Begriff „multireligiöse Erziehung“ in England anders als in Österreich oder Deutschland. Die Rede von der Globalisierung darf nicht darüber hinwegtäuschen, das solche Kontexte noch immer funktionieren. Zwischen der „nicht-globalisierten“ und der möglicherweise zukünftig „globalen Welt“ liegt eine lange Wegstrecke. Und es ist nicht ausgemacht, daß die Entwicklung im Sinne einer Neutralisierung lokaler kultureller Kontexte linear verläuft und alle Sektoren gleichermaßen erfaßt. Mit Prozessen der Differenzierung sind immer auch solche der De-Differenzierung verbunden (vgl. Heilaas 1998). De-Differenzierung vollzieht sich in den vielen kleinen „Erzählungen“ (micro narratives), die in „lokalen“ Kontexten die Funktion früherer Me-

ta-Erzählungen ersetzen. Fragen wir nun aber, was wir kritisch zu den vorge-tragenen Positionen sagen können.

#### 4.1. Gleichheit und Gleichrangigkeit

An Lyotards Konzept ist zunächst positiv anzuerkennen, daß er dem Funda-mentalismus und den möglichen Folgen eines Totalitarismus eine deutliche Absage erteilt. Lyotard will das Szenario verhindern, das Huntington als „clash of civilizations“ (1996) drastisch ausgemalt hat. Die Heterogenität ist prinzipiell und Menschen sollen nicht versuchen, gegenüber anderen Über-legenheitsansprüche geltend zu machen. Jeder einzelne und jede Gruppe soll die eigenen Wertmaßstäbe leben können. Sie sollen andere nicht bedrängen und ebenso von anderen nicht bedrängt werden. Solange dies geschieht, herrscht Frieden. Und wir müssen zugeben, daß sich die Religionen dieser Welt, das Christentum eingeschlossen, in der Vergangenheit und Gegenwart oftmals als Grund für Unfrieden identifizieren lassen.

Wenn wir die Position der Gleichheit über Lyotard hinaus idealtypisch zuspit-zen, sind global gesehen alle Glaubensvorstellungen und Werte beliebig. Dann trifft in der Tat zu: „anything goes“. Nun könnte man von der internen Logik dieses Konzeptes her noch weiter gehen und meinen, daß es mich selbst oder die Gruppe, in der ich lebe, nicht tangieren muß, wenn andere „schlechte Wer-te vertreten“, „neurotisierende Glaubensvorstellungen sozialisieren“, „inhu-mane Moralvorstellungen pflegen“, usw. Die Heterogenität ist solange prinzi-piell anzuerkennen, solange die eigenen Kreise nicht gestört werden. Es ist kei-ne empirische Frage, sondern eine ethische, ob alle Vorstellungen wirklich gleich sind, konkreter: ob sie als „gleiche“ behandelt werden sollen. Die Über-legung, „Was stört mich die Barbarei im Nachbarhaus?“, hat etwas Zynisches. Darauf macht Habermas m.E. zurecht aufmerksam. Wie soll sich Bildung und Erziehung in diesem Rahmen orientieren? Zugespitzt gesagt: sollen Heran-wachsende dafür ausgerüstet werden, keine Skrupel zu haben oder diese auszu-halten? Läßt sich vor dem Hintergrund des postmodernen Credo, daß diver-gente Positionen gleichrangig nebeneinander stehen und jede Form von Wahr-heitsansprüchen obsolet ist, für die Möglichkeit und Legitimation religiöser Bildung eine andere Konsequenz ziehen als: Religiöse Bildung ist unmöglich, denn ihr Gegenstand „Religion“ verkörpert einen universalen Wahrheitsan-spruch. Wenn überhaupt, ist nur eine distanzierte wertneutrale Darstellung der verschiedenen Religionen denkbar?

Die Gleichrangigkeit aller Positionen ist sowohl ethisch und theologisch als auch pädagogisch ein Problem (vgl. Ziebertz 1998a). Und sie wird empirisch keineswegs geteilt.

In *ethischer* Hinsicht kann es nicht gleichgültig sein, wie die Begriffe „Men-schenwürde“ und „Menschenrechte“ inhaltlich gefüllt werden, was gegen „Rassismus“ einzuwenden ist, ob „Frieden und Gerechtigkeit“ zustande kom-men 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.

- In *theologischer* Hinsicht weist Schillebeeckx darauf hin, daß sich die Religionen etwa in ihrer Auffassung vom Menschen, von Humanität usw. unterscheiden und daß sich, bei allen bestehenden Gemeinsamkeiten, die Unterschiede nicht restlos beseitigen lassen. Als christlicher Theologe würde man essentielle Erfahrungen Jesu Christi leugnen, teilte man zum Beispiel mit bestimmten Formen östlicher Weisheit die Relativierung der kreatürlichen Welt in der Gelassenheit gegenüber Unrecht, dem Leiden oder den Menschenrechten. Wenn man religiöse Bildung vom Christentum her konzipiert, kann man die Heterogenität aus christlich-theologischer Perspektive nicht ignorieren.
- Auch in *religionspädagogischer* Hinsicht ist ein Ansatz fragwürdig, der sich an den Wahrheitsansprüchen vorbeimogelt. Schüler sind auf dem Weg, ihr Weltbild zu entwickeln. Wie anders sollte ihnen pädagogisch dabei geholfen werden, wenn nicht über die inhaltliche Auseinandersetzung mit konkreten Weltbildern und deren Wahrheitsansprüchen? Es geht um Argumentieren, Vergleichen und Bewerten. Wenn eine Sekte, die Gehirnwäsche betreibt, und eine Religion, die die Freiheit des Menschen hochschätzt, miteinander verglichen werden, wird die Wertigkeit beider nicht erst durch Dialog herausgefunden. Es gibt ein *Vor-Urteil* im Sinne einer (in aller Regel) geteilten Überzeugung, daß die Freiheit des Einzelnen ein hoher Wert ist. Die Kommunikation im Unterricht hat dieses inhaltliche Motiv bereits als normative Voraussetzung.
- *Empirisch* zeigt sich schließlich, daß die Auffassung von der Gleichrangigkeit keineswegs auf einhellige Zustimmung trifft.<sup>2</sup> Der Religionsunterricht mißachtet nicht etwa die Einstellung der Schüler, wenn er nicht von der Gleichrangigkeit der Religionen ausgeht. Wie Tabelle 1 zeigt, ist die Einstellung innerhalb der Schülerschaft hierzu sehr verteilt. Zudem zeigt der Ländervergleich, daß es töricht wäre, die kontextuellen kulturellen Differenzen zu mißachten. Das Prinzip der Gleichwertigkeit müßte, sicher in Westdeutschland, *gegen* einen beachtlichen Teil der Schülerschaft durchgesetzt werden.

<sup>2</sup> Es handelt sich um eine empirische Studie unter Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 10, die 1997 in Mittel-West-Holland (N=553) und in Süd-Deutschland (N=780) durchgeführt wurde. In einer zweiten Phase konnte die Erhebung 1998 auf Österreich und England ausgedehnt werden. Eine Auswertung dieser Daten hat noch zu erfolgen.

Tab. 1: Religionen sind gleichrangig (in Prozent)

	Deutschland (N=780)	Holland (N=553)
ja	39	57
nein	40	18
weiß nicht	21	25

#### 4.2. Formal-prozeduraler Ansatz

Was bei Lyotard kritisch angemerkt wurde, scheint positiv mit Habermas' Konzept zu korrespondieren. Für ihn wäre es letztlich ein Rückschritt in der Zivilisation, wollte man darauf verzichten, Einheit zu suchen. Zwischen Lyotard und Habermas scheint hier ein unüberbrückbarer Gegensatz zu liegen. Weil Habermas aber ebenso die Heterogenität als gesellschaftliche Basisbedingung voraussetzt und ihr keine totalisierende Einheitsidee überstülpen will, bleibt ihm nur der formale Weg der prozeduralen Kommunikation. An die Adresse von Habermas kann allerdings gefragt werden, wie weit der konsensus-orientierte Ansatz tragfähig ist, wenn er sich als formaler Handlungsansatz inhaltsneutral versteht? Welchen eigenen Wert haben die Inhalte, um die es in der Kommunikation geht? Für unser Thema: Welchen Wert hat das Weltbild einer bestimmten religiösen Tradition „aus sich heraus“ im Unterricht? Ist desweiteren der Perspektivenwechsel als Medium der Wahrheitsfindung im Kontext religiöser Bildung adäquat? Suggestiert dieser Ansatz unter Umständen die Möglichkeit einer Art „Superreligion“, der man sich durch Kommunikation Schritt für Schritt entgegenbewegen kann? Trifft ein solches Denken im Hinblick auf das Selbstverständnis der Offenbarungsreligionen überhaupt die richtige Kategorie, d.h., wird man ihnen damit gerecht? Kontextuell gesehen würde sich (bei aller religionsinternen Differenzierung) weder das heutige Christentum, noch das heutige Judentum, noch der heutige Islam auf ein solches Ziel festlegen lassen.

Die Präjudizierung diskursiv-formaler Prozeduren als Modus der kulturellen Integration hat in ethischer Hinsicht gegenüber dem Gleichheitsprinzip einen Vorteil, in theologischer, religionspädagogischer und empirischer Hinsicht gibt es Kritik.

Der prozedurale Ansatz ist in *ethischer* Hinsicht unbezweifelt ein Fortschritt, weil er auf die machtssteigernde Problematik menschlichen Handelns aufmerksam macht. Er entkleidet menschliches Handeln bis auf die Basisstrukturen der Kommunikation. In der Kommunikation soll die Autonomie der handelnden Subjekte abgesichert werden, indem man sich auf entsprechende Verfahren verpflichtet.

– Die *theologische* Kritik betrifft die „Inhaltsleere“ dieses Ansatzes. Wie oben angedeutet, ist das Problem, wie die Wahrheitsfindung theologisch

vermittelt werden soll, bis heute eine offene Frage (vgl. Habermas 1997, 98-111)).

- Für den Kontext religiöser Bildung kann *religionspädagogisch* der Umstand problematisiert werden, daß Lehrer im Unterricht nach ihren Standpunkten gefragt werden. Schüler würden ihre Lehrer nicht verstehen, wenn sich diese aus Gründen der Wertneutralität verweigerten, über ihren eigenen Standpunkt Auskunft zu geben. Um bei dem oben erwähnten Beispiel 'Sekte-Religion' zu bleiben: In aller Regel haben die Schüler eine sehr präzise Option für Freiheit und gegen religiöse Indoktination. Vom Unterricht wird erwartet, daß er die Argumente verstärkt, die für religiöse Freiheit zu nennen sind. Ein Lehrer indoktriniert nicht, wenn er sich in diesem Sinne inhaltlich äußert, denn Freiheit gehört zu den Grundwerten moderner demokratischer Gesellschaften. Würde der Lehrer inhaltliche Neutralität pflegen und den Perspektivenwechsel forcieren, um die innere Sichtweise der Sekte nachzuvollziehen und am Ende eine dritte gemeinsame Perspektive zu suchen, handelte es sich um ein fragwürdiges pädagogisches Unternehmen. Als Pädagogen sind Lehrer nicht nur „Wächter über einen regelgeleiteten Perspektivenwechsel“. Bei aller Kritik: Für das formale Prinzip ist auch ein gewichtiger positiver Grund anzuführen. Im Unterricht stellt sich in der Praxis nicht die scharfe Alternative „formal“ versus „material“. Beide verhalten sich vielmehr wie „kritische Korrektive“ zueinander. Wenn der Religionsunterricht einen inhaltlichen wertbezogenen Beitrag liefern will, kann das Wissen um die formale Perspektive als wichtiges Korrektiv funktionieren, sich der Grenze zum indoktrinären Unterricht bewußt zu bleiben. Neben dem Unterricht gilt für die *Schule* als Ganze, daß sie mit dem Label „katholisch“, „protestantisch“ oder „christlich“ eine grundlegende Wertentscheidung getroffen hat. Sollte sie sich nun in der Praxis wieder zurücknehmen? Aus welchem Grund sollte sie ihr religiöses Profil im Unterricht nicht auch inhaltlich zur Geltung kommen lassen? Wenn Eltern aufgrund des Schulprofils ihre Kinder in diese Schulen schicken, ist diese Tatsache nicht zugleich ein Auftrag, sich um eine Praxis im Sinne des Profils zu bemühen?
- Schließlich zeigt sich in *empirischer* Hinsicht, daß der prozedurale Ansatz keineswegs die ungeteilte Zustimmung der Schülerschaft findet.<sup>3</sup> In Deutschland befürwortet nur ein Viertel der Befragten dieses Konzept, auffallend groß ist die Gruppe der Ablehner und der Unentschlossenen. Der Zustimmungswert zum prozeduralen Ansatz liegt zwar in der holländischen Stichprobe höher, aber die Ablehner und die Unentschlossenen sind auch hier mit zusammen 59 Prozent die größere Gruppe. Ich leite aus den Ergebnissen der Tabellen 1 und 2 die Schlußfolgerung ab, daß für die befragten

<sup>3</sup> Vgl. Anm. 1.

Schüler die Religionen weder aufeinander reduzierbar, noch bei der Wahrheitsfindung prozedural voneinander abhängig sind.

Tab. 2: *Wahrheit der Religionen wird durch Dialogprozeß gefunden (in Prozent)*

	Deutschland (N=780)	Holland (N=553)
ja	24	41
nein	37	28
weiß nicht	39	31

#### 4.3. Gleichheit und der Prozeß der Anerkennung

Wenn ich auf diese Weise die referierten Pluralismustheorien Revue passieren lasse, tue ich das von einem Standpunkt aus. Ich meine, daß Taylor mit seiner Theorie den Problemen der gegenwärtigen kulturellen Umbrüche besonders nahe kommt. Zumindest sehe ich viele Parallelen zum kulturellen Kontext in Deutschland, auf den ich mich beziehen will. Dort gibt es in kultureller Hinsicht keine allgemein geteilte Auffassung von der Gleichrangigkeit heterogener Positionen. Es gibt ebensowenig eine Übereinkunft, daß gesellschaftliche Integration am besten über formale Prozeduren gewährleistet werden könnte. Eher wird immer noch die Vorstellung geteilt, daß die vom Christentum geprägte Kultur der „Normalzustand“ ist. In Bayern ist die Erziehung im Geist des Christentums sogar ein staatlich festgelegtes Bildungsziel. Daß Menschen anderer Kulturen und Religionen Respekt zu zollen ist, gebietet das zivilisatorische Niveau Deutschlands. Die Wünschbarkeit einer multikulturellen Gesellschaft ist jedoch höchst umstritten.

Taylor's Position kommt der Wirklichkeit in Deutschland meines Erachtens nahe, weil sich der von ihm angesprochene Unterschied einer *Gleichachtung* und *Anerkennung* hier sehr gut nachweisen läßt. Ebenso zeigt sich, daß „Anerkennung“ eine Folge von *Gewöhnung und Begegnung* ist. Das heißt, der Faktor der Zeit spielt eine wesentliche Rolle. Während dieses Prozesses unterwerfen sich kulturelle bzw. religiöse Traditionen nicht einer Neutralisierung, um zusammenkommen zu können, sondern sie bemühen sich um ihr Profil. Das Christentum ist in Deutschland die dominante Religion. Nach der Verfassung ist der katholische und evangelische Religionsunterricht 'ordentliches' Schulfach. Er muß nach den Grundsätzen der beiden christlichen Konfessionen durchgeführt werden. Angesichts der besonderen Situation in Ost-Deutschland sind dort einzelne Entscheidungen für einen multireligiösen Unterricht gefallen. In der nicht weniger multi-religiösen Stadt Berlin hat man jedoch einen anderen Weg beschritten. Dort darf in Zukunft die islamische Gemeinschaft an den Schulen islamischen Religionsunterricht durchführen, so wie christliche Kirchen christlichen Unterricht. Die Berliner Entscheidung ist ein gutes Beispiel dafür, wie der Weg vom Respekt gegenüber anderen kulturellen und reli-

giösen Strömungen hin zur gleichwertigen Anerkennung erfolgen kann. Die islamische Gemeinschaft hat ihr jetzt erreichtes Ziel seit Jahren verfolgt. Sie mußte dafür kämpfen. Die Nicht-Muslime mußten ihrerseits alte Vorbehalte aufgeben und zu einer neuen Beziehung zur islamischen Religion finden. Das Beispiel zeigt, daß es immer auch um Interessen geht, also um Inhalte. Und weil Interessen auf Grund ihrer Inhaltlichkeit stark ins Gewicht fallen, macht es keinen Sinn, aus der Vogelperspektive "Gleichheit" zu fordern. Ebenso wenig taugt die Verpflichtung zum formalen Diskurs. Um tatsächlich Interessenausgleich, Konfliktregelung, Willensbildung, Entscheidungsfindung, etc. zu betreiben, muß ein materialer Diskurs geführt werden. Dessen Ergebnis kann auch Mißerfolg sein. Das Bestreben der Scientology Church, den etablierten Kirchen gleichgestellt zu werden, hat derzeit keine Aussicht auf Erfolg. Scientology gilt in Deutschland weiterhin als Sekte. Ihr Menschenbild und ihre Praktiken entsprechen nicht den kulturellen Werten, die als allgemein geteilte Grundwerte gelten. Die Bindung an Inhalte und das Eintreten für diese Inhalte hat also eine konstitutive Bedeutung bei der Gestaltung des Pluralismus.

Bei alledem ist der Status der Majoritätsreligion nicht unangefochten. Majoritätsreligionen können ihre Position auch verlieren. Je mehr die Säkularisierung im Sinne der Entkirchlichung Platz greift, desto schwerer wird es für die christlichen Kirchen, ihre gesellschaftlich-kulturelle Position zu behaupten: beispielsweise das Recht, daß es an allen öffentlichen Schulen einen Religionsunterricht gibt, der nach *ihren* Grundsätzen durchgeführt wird. Diese Rechte sind in Zeiten entstanden, wo die christlichen Kirchen *die* allgemeine Weltanschauung repräsentiert haben. Sollte sich die empirische Situation dramatisch verändern, würden diese Rechte in der Luft hängen. Sie wären leichter angreifbar als heute. Den Kirchen ist dies bewußt. Sie sind bestrebt, ihre Position zu behaupten. An einer öffentlichen Diskussion über die Gleichheit von religiösen Traditionen sind sie kaum interessiert.

Bietet Taylor für diese Praxis eine theoretische Legitimation? In gewisser Weise schon. Wenn ich Taylors Deutung der pluralen multikulturellen Gesellschaft richtig interpretiert habe, würde er in weltanschaulicher Hinsicht keine Neutralität empfehlen. Er geht vielmehr von einem Neben- und Miteinander kultureller (also auch religiöser) Traditionen aus. Dabei überspielt er nicht die faktischen Machtverhältnisse, aber er verpflichtet die Majoritätskultur zu einem adäquaten Umgang mit den Minderheiten. Im Rahmen seines Konzepts würde die Forderung, „*weil wir weltanschauliche Diversität haben, darf es in der Schule keine weltanschauliche Erziehung geben*“ (religiöse Privatschulen ausgenommen), keinen Sinn machen. Wer diese Position verträte, würde den präsenten Weltanschauungen eine weitere hinzufügen: den „Neutralismus“. Im Rahmen von Taylors Denkansatz könnte im Hinblick auf die religiöse Landschaft gefordert werden,

- religiösen Traditionen ist die Möglichkeit zur Entfaltung und zur Sozialisation neuer Mitglieder zu gewähren;

- die gewachsenen kulturellen „Machtverhältnisse“ sind anzuerkennen, ohne sie als „endgültig“ festzuschreiben;
- der Umgang mit Minderheiten ist qualitativ zu regeln;
- religiösen Traditionen ist Gleich-Achtung entgegenzubringen;
- jedoch kann gleiche Anerkennung nur das Ergebnis von Begegnung („Horizontverschmelzung“) sein.

## 5. Perspektiven

Wenn man Taylors Theorie empirische Adäquatheit zubilligt und seine präskriptiven Ideen in grosso modo teilt, steht keine Revolution des Religionsunterrichts zur Debatte, wohl aber eine Reform. Sie muß zur Grundlage haben, daß ein Denken in konfessionellen Biotopen, das historisch erklärbar ist, in dem Maße dauerhaft nicht gehalten werden kann, wie der Einfluß der christlichen Kirchen abnimmt. Gleichzeitig ist das Verhältnis zu anderen religiösen und weltanschaulichen Strömungen zu *regeln*. Es ist davon auszugehen, daß die christlichen Kirchen in Deutschland als dominante religiöse Tradition versuchen werden, den konfessionellen Unterricht zu verteidigen, solange dies möglich ist. Sie tun dies nicht exklusivistisch. Sie sind vielmehr einverstanden mit einer Politik (wenn auch auf zurückhaltende Weise), etwa dem Islam in den Regionen, wo es starke islamische Gemeinschaften gibt, das Recht eines eigenen Unterrichts einzuräumen. Sie sind auch offen für begrenzte interkonfessionelle und interreligiöse Begegnungen, nicht jedoch im Sinne eines Unterrichtsprinzips. Wenn ein solcher Unterricht politisch ins Spiel gebracht wird, hält etwa die katholische Kirche ihre Forderung dagegen, für nicht-kirchliche Schüler ein Ersatzfach Ethik oder Philosophie einzurichten, das parallel zum Religionsunterricht gegeben werden soll. Ein multireligiöses Konzept, das auf Gleichheit oder Gleichrangigkeit der Religionen beruht, hat derzeit von Seiten der katholischen Kirche keine Chance. Das gilt nicht minder für ein interreligiöses Konzept, das auf dem prozeduralen Ansatz aufbauen würde.

Wie ich schon angedeutet habe, sind solche Überlegungen Teil eines „Diskurs-Universums“ – und das „Universum“ ist in Bewegung. Man kann also nicht einfach von einer Fortsetzung dessen ausgehen, was bis heute galt. Die Frage ist auch, wohin der Weg morgen führen soll. Es ist damit zu rechnen, daß die fraglose Dominanz der christlichen Religion, der der Religionsunterricht in Deutschland seinen Platz in der öffentlichen Schule verdankt, abnehmen wird. Veränderungen geschehen jedoch nicht von heute auf morgen. Wie soll sich der Religionsunterricht im Blick auf zukünftige Entwicklungen verändern? Sein heutiges Verständnis ist, den Schülern eine „Begegnung mit der Selbstdarstellung des Christentums“ zu ermöglichen (vgl. Simon 1992). Nichtzuletzt werden die Kirchen darauf pochen, daß dieses Ziel weiterhin gilt. Gleichwohl wird der Unterricht offener werden müssen für einen Dialog mit anderen weltanschaulichen und religiösen Strömungen, die in der Gesellschaft



präsent sind (vgl. Schweitzer 1997). Die Umwandlung des heutigen katholischen oder evangelischen Religionsunterrichts in einen multi-religiösen Unterricht steht akut nicht zur Debatte (wenngleich dieses Ziel in mehreren Bundesländern durchaus Sympathien findet). Der Religionsunterricht wird weiterhin die (primär kognitive) Bekanntschaft mit der christlichen Religion leisten – und eine gleichzeitige Öffnung für andere Traditionen vollziehen. Die Öffnung wird wohl am ehesten in der Weise geschehen, die Taylor als „Begegnungsprozeß“ beschrieben hat. Alles andere wäre ein drastischer kultureller Bruch, den ich für unwahrscheinlich halte.

Der Religionsunterricht kann sich auf diese Situation vorbereiten, indem er aus sich heraus eine prinzipiell dialogische Form annimmt – ich muß mich hier beschränken und will nur auf drei Aspekte hinweisen:

- indem er erstens sehr viel stärker als bisher neuere Dialogtheologien rezipiert und auch die Behandlung der christlichen Tradition als Prozeß des Fragens konzipiert,
- indem er zweitens gegenüber den Schülern eine dialogische Haltung einnimmt und durch eine konsequente Subjektorientierung letztlich auch seine Akzeptanz erhöht, und
- indem er drittens bei der Behandlung der christlichen Religion eine Selbstrelativierung vornimmt.

Was die *Dialogtheologien* betrifft, hat bereits das II. Vatikanische Konzil als Gemeinsamkeit der Religionen hervorgehoben, daß sie alle eine Antwort geben wollen auf die fundamentale menschliche Frage nach dem ungelösten Rätsel des Daseins (vgl. *Nostra Aetate*, Nr. 1). Innerhalb der christlichen Theologie hat die Zahl der theologischen Konzepte, die sich als Grundlage für einen dialogischen Ansatz eignen, in den vergangenen Jahren immens zugenommen. So hat etwa die „Theologie der Religionen“ herausgearbeitet, daß ein Festhalten am eigenen Wahrheitsanspruch nicht identisch ist mit einer Haltung der Überlegenheit (Schillebeeckx 1990). Religiöse Bildung muß diesen Anspruch „offen“ thematisieren, weil Menschen Wahrheit immer nur fragmentarisch benennen können. Dies schließt Offenheit für Ergänzung, Korrektur oder selbst Zurücknahme ein. Damit relativiert die christliche Theologie nicht die Selbstoffenbarung Gottes, sondern nur die Auslegung und das sich historisch wandelnde Verständnis von dieser Selbstoffenbarung (vgl. Kuschel 1994, 109). Die formulierte Wahrheit bleibt notwendigerweise hinter der ganzen Wahrheit des sich selbst offenbarenden Gottes zurück. 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 soziokulturellen Voraussetzungen gebunden bleibt“ (Drehsen 1994, 262; Ziebertz 1998b). Ein dialogischer Religionsunterricht kann hermeneutisch von solchen Theologien profitieren.

Zweitens die *Subjektorientierung*. Der Religionsunterricht muß seinen dialogischen Charakter auch in einer produktiven Zuwendung zu der Lebenswelt der Schüler beweisen (vgl. Schweitzer 1996; 1997). Der Unterricht darf nicht nur Unterrichtsstoff deduzieren und den Dialog als „Dialog über die angebotenen Inhalte“ mißverstehen. Daneben muß in den Blick genommen werden, wie sich die Schüler auf den Stoff zubewegen. Die entsprechende didaktische Theorie liefert der Konstruktivismus. Die konstruktivistische Didaktik lenkt den Blick auf die Weise, wie die Schülerinnen und Schüler – von ihrer Lebenswelt her – zu religiösen Bedeutungen kommen. Sie denkt nicht in Schemata der „Informationsübertragung“ bzw. „Vermittlung“, sondern in solchen der „Aneignung“. Sie bildet einen Gegenpol zum oft gepflegten „Stoffmaterialismus“. Der Sorgfalt der Aufbereitung der Antworten stellen sie die Notwendigkeit einer Hermeneutik des Fragens entgegen. War die traditionelle Didaktik auf Inhalte fokussiert und verstand sie Wissen als spiegelbildliche Präsenz der Inhalte in den Schülern, legt die konstruktivistische besonderen Wert auf die vielen „Brillen“, mit denen der Inhalt angeschaut wird. Die konstruktivistische Didaktik fragt nach dem „erkennenden Umgang“ der Lernenden mit Religion. Sie zeigt, daß *Lernen* nicht nur die Kehrseite von *Lehren* ist (also nicht nur Reaktion, Rezeption, Informationsverarbeitung), sondern eine Selbst-Tätigkeit der Schüler. Lehrer schaffen die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden. Ihre Aufgabe liegt stärker im „Animieren“ anstatt im „Belehren“ (vgl. Siebert 1994). Lehrer entwickeln *Deutungsangebote*. Ob die Angebote *bedeutungsvoll* sind, ist abhängig von ihrer Anschlußfähigkeit an die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler.

Was drittens die *Selbstrelativierung* betrifft, muß der Religionsunterricht in einer pluralen multikulturellen Gesellschaft ein entscheidendes Prinzip berücksichtigen, nämlich die Unterscheidung zwischen *Wahrheitsanspruch* und *Geltungsanspruch* (Schwan 1981). Mit dieser Differenzierung wird zunächst jeder Gruppe innerhalb des Pluralismus zugebilligt, an ihrem Wahrheitsanspruch festzuhalten. Allerdings hat keine Gruppe das Recht, ihren Wahrheitsanspruch als Geltungsanspruch für alle zu formulieren (vgl. Huntington 1996). Gruppen dürfen für ihren Wahrheitsanspruch werben, aber nicht verlangen, daß alle ihn teilen. Diese Unterscheidung intendiert einen „toleranten Diskurs“, der weder die Heterogenität absolut setzt, noch um jeden Preis Einheit erzielen will. Tolerant ist der Diskurs, weil er davon ausgeht, daß man zusammenleben und zusammenarbeiten kann, ohne inhaltlich übereinzustimmen (Schlüter 1994). Wenn der Religionsunterricht (auch an einer christlichen Schule) Schüler mit der christlichen Religion bekannt macht, darf er damit *keinen* Geltungsanspruch verbinden, daß sich die Inhalte spiegelbildlich in den Köpfen und Herzen der Schüler abbilden *müßten*. Ziel des Religionsunterrichts ist die Befähigung zu einer *persönlichen Entscheidung* – in der Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien (Gemeinsame Synode 1974).

Wir werden meines Erachtens in Deutschland auf einen Religionsunterricht zusteuern, der sich in seiner theologischen, hermeneutischen und didaktischen Orientierung sehr viel stärker als bisher *dialogisch* konzipieren wird. Dieser Unterricht wird das Ziel der religiösen Beheimatung nicht aufgeben, aber er wird dieses Ziel nicht als Geltungsanspruch für alle vertreten. Er wird ebenso stärker als bisher in eine redliche Auseinandersetzung mit anderen religiösen Traditionen eintreten. Er wird sich für die Möglichkeit öffnen, daß sich Menschen und Religionen durch den Vergleich und die Auseinandersetzung mit anderen verändern *können*. Aber er wird sich ebenso darauf berufen, daß wir – analog zu Taylors Kulturstudie – nicht über den „archimedischen Punkt“ verfügen, von dem aus wir die Religionen relativieren könnten.

### Literatur

- Drehse V. (1994), Die Anverwandlung des Fremden. In: *J.A.van der Ven/H.-G.Ziebertz (ed.)*, Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Weinheim/Kampen (DSV/Kok), 39-69.
- Habermas J. (1981), Die Moderne - ein unvollendetes Projekt. In: *J.Habermas*, Kleine politische Schriften I-IV. Frankfurt (Suhrkamp), 444-464.
- Habermas J. (1985), Die Kulturkritik der Neokonservativen in den USA und in der BRD. In: *J.Habermas*, Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt (Suhrkamp), 30-56.
- Habermas J. (1997), Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck. Frankfurt (Suhrkamp)
- Helaas P. (1998), Introduction: on differentiation and dedifferentiation. In: *P.Helaas (ed.)*, Religion, modernity and postmodernity. Oxford/Malden (Blackwell), 1-18
- Huntington S.P. (1996), The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York (Simon & Schuster).
- Kuschel K-J. (1994), Christologie und Interreligiöser Dialog. In: *J.A.van der Ven/H.-G.Ziebertz (ed.)*, Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Weinheim/Kampen (DSV/Kok), 89-112.
- Lyotard J.-F. (1984), The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis (Univ. of M.Press).
- Schillebeeckx E. (1990), Menschen. Die Geschichte von Gott. Freiburg (Herder)
- Schlüter R. (1994), Dem Fremden begegnen - eine (religions-)pädagogische Problemanzeige. In: *R.Schlüter (ed.)*, Ökumenisches und interkulturelles Lernen. Lembeck (Bonifatius), 27-53.
- Schwan A. (1981), Pluralismus und Wahrheit. In: *F.Böckle et al. (ed.)*, Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft (Vol. 19). Freiburg (Herder), 173-211.
- Schweitzer F. (1996), Die Suche nach dem eigenen Glauben. Gütersloh (Gütersloher Verlag).
- Schweitzer F. (1997), Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? In: *Der evangelische Erzieher* 49 (1997) 3, 266-279.
- Schwöbel Chr. (1996), Pluralismus II. In: *TRE* Bd. 26, 724f, Berlin/New York (De Gruyter).
- Siebert H. (1994), Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt (VAS).

- Simon W. (1992), Überlegungen zum Ansatz eines ökumenisch offenen katholischen Religionsunterrichts. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* (rhs), 35 (1992) 3, 178-190.
- Taylor Ch. (1992), *Multikulturalität und 'The Politics of Recognition'*. Princeton (Princeton Univ. Press).
- Türk H.J. (1990), *Postmoderne*. Mainz/Stuttgart (Matth.Grünewald/Quell).
- Welsch W. (1994), *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin (Akademie Verlag).
- Ziebertz H.-G. (1994), Mono-, Multi- oder Interreligiös? Religionen im Religionsunterricht. In: H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- Ziebertz H.-G. (1995), Religious Socialization and the Identification of Religion. In: E.Henau/R.J.Schreier (ed.), *Religious Socialization*. Weinheim/Kampen (Deutscher Studien Verlag/Kok), 53-67.
- Ziebertz H.-G. (1998a), Continuity and Discontinuity. A Practical-Theological Reflexion on Religion and Modernity. In: *International Journal of Practical Theology* 2(1998)1, 1-22.
- Ziebertz H.-G. (1998b), Pluralität und Identität. Religiöse Bildung in der Postmoderne. In: H.-G. Ziebertz, *Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung*. Stuttgart (Kohlhammer).