

1.2 Artikel

1.2.1

Michael Grimmitt

Religionspädagogik im pluralistischen und multi-kulturellen Kontext

1 Vorerinnerung

In diesem Artikel werden zwei Fragen, die ich bereits 1987 in einem Beitrag zu diesem Jahrbuch gestellt habe, noch einmal aufgenommen und vertieft behandelt.¹ Damals deutete ich einige der Schwierigkeiten an, die bei der Suche nach einer akzeptablen pädagogischen Basis für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen auftauchen. Als fundamentales Problem war die Spannung gesehen worden, etwas Normatives (wie religiöse Glaubensinhalte oder Wertesysteme) in einem pädagogischen Kontext zu behandeln, der selbst mit solchen Werturteilen beladen ist, die mit Religion allgemein oder mit einzelnen Religionen nicht notwendigerweise kompatibel sind.

Zwei Konzeptionen des Religionsunterrichts wurden diskutiert, die beide auf ihre Art und Weise diese Spannung verursachen. Die eine Konzeption spiegelt eine Ideologie des »religiösen Absolutismus«. Sie fordert, daß die Werte, auf denen der Unterricht beruht, Werte einer spezifischen Religion sind (z.B. des Christentums oder des Islam). Diese Forderung ist natürlich in Gesellschaften unannehmbar, in denen Pluralismus nicht nur die Existenz einer Vielzahl religiöser, sondern auch säkularer Sichtweisen meint, zumal letztere einen dominierenden Einfluß darauf haben, wie Erziehung heute verstanden wird. Die andere Konzeption spiegelt eine Ideologie »religiöser Gleichheit« oder »religiöser Neutralität«. Sie relativiert religiöse Werte und Glaubensinhalte, um sie in einem weltlich-pädagogischen Kontext zu untersuchen. Dieses Vorgehen ist wiederum für die Anhänger von Glaubensrichtungen inakzeptabel; sie sehen hier den Anspruch ihrer eigenen Religion auf absolute oder exklusive Wahrheit eingeebnet und verzerrt.

2 Die pluralistische Gesellschaft: Perspektive und Prozeß

2.1 Interpretationen von Pluralismus

Die Spannung, die zwischen diesen beiden Konzeptionen des Religionsunterrichts existiert, beteht grundsätzlich auch zwischen den zwei verschiedenen Sichtweisen von Pluralismus. Auf der einen Seite gibt es

1 M. Grimmitt, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191-202.

die sogenannten »kulturellen Absolutisten«, die behaupten, daß eine Kultur (z.B. die »britische«, die oft auch als die »einheimische«, »dominante« oder »unsere« Kultur bezeichnet wird) nicht nur die Werte vorgeben sollte, die die Inhalte der Erziehung bestimmen, sondern daß vielmehr die Erziehung selber auch vornehmlich für die Vermittlung dieser Werte an alle Mitglieder der Gesellschaft zuständig sei. Die kulturellen Wurzeln und Gemeinschaften der einzelnen Mitglieder sollen dabei unberücksichtigt bleiben. Diese Interpretation impliziert, daß sich eine pluralistische Gesellschaft *ex definitione* immer im Übergang zu einer Gesellschaft befindet, in der verschiedene kulturelle Werte und Perspektiven von der »gastgebenden« Kultur assimiliert werden. Erziehung wird damit als eine Form der »Kultivierung« derer angesehen, von denen angenommen wird, sie bedürften kultureller und religiöser Assimilation. Wenn sich, wie häufig, »kultureller Absolutismus« mit »religiösem« verbindet, stellt er eine ernste Herausforderung für jede Form von pluralistischer Gesellschaft dar.

Die Absicht derer, die dieser Interpretation anhängen, geht darüber hinaus, das Einverständnis über »britische Werte« vor der Gefährdung durch Außenseiter oder Ausländer lediglich zu sichern. Statt dessen läuft es unterschwellig darauf hinaus, daß deren Werte, Perspektiven und Identitäten so ausgewechselt und verformt werden, daß sie sich denen der »gastgebenden« Kultur annähern.

Auf der anderen Seite beruht die zweite Interpretation von Pluralismus, wie die entsprechende Konzeption des Religionsunterrichts, auf der Annahme, daß Kulturen und Religionen in einer demokratischen Gesellschaft als gleichwertig angesehen werden müssen und daß kulturelle Vielfalt an sich wünschenswert ist. Die Anhänger dieser Interpretation können diese Position nur auf der Basis eines »kulturellen Relativismus« durchhalten. Pädagogisch bedeutet das ein Programm, das bestimmte Aspekte der Kulturen diverser ethnischer Gruppen im Schulunterricht allen Schülern auf eine grundsätzlich deskriptive, nicht-wertende Art vermittelt. Diese Form des Unterrichts wird einerseits als Bestätigung der ethnischen Gruppen in ihrer eigenen Kultur angesehen, andererseits auch als Förderung wohlwollenden Verständnisses zwischen den wesentlichen Gruppen der Gesellschaft.

Das Ergebnis eines erfolgreichen erzieherischen Prozesses wird entsprechend daran gemessen, inwieweit Toleranz und Respekt vor den Glaubensinhalten, Werten, Perspektiven und Identitäten der anderen Gruppen tatsächlich praktiziert werden. Befürworter dieser Interpretation von Pluralismus betonen, wie wichtig es ist, im gesamten Curriculum eurozentrische Annahmen und überhaupt ethnozentrische Inhalte zu vermeiden. Für die Praxis kann daraus folgen, daß z.B. andere Muttersprachen als Englisch anerkannt werden und daß ethnische Gruppen ermutigt werden, Unterrichtsmaterialien über ihre Glaubensinhalte und Wertvorstellungen für Lehrer bereitzustellen, damit die verschiedenen kulturellen Perspektiven adäquat präsentiert werden können.

Im folgenden möchte ich beide Konzeptionen des Religionsunterrichts und des Pluralismus in Frage stellen. Das soll nicht aus der engen Perspektive des religiösen oder kulturellen Absolutismus geschehen, sondern vielmehr von einer Position aus, die im Begriff der »pluralistischen Gesellschaft« eine ideologische Perspektive erkennt und nicht nur die Beschreibung eines pluralistischen Zustandes. Der Begriff der »pluralistischen Gesellschaft« steht für eine Gesellschaft, die die Werte, Perspektiven und Einstellungen jeder ethnischen Gruppe unterstützt. Eine solche Gesellschaft muß außerdem ein Ethos bereitstellen, das nicht nur bloße Koexistenz, sondern auch Kooperation möglich und wünschenswert macht. Ich wende mich deshalb nun dem Problem zu, die Werte, Perspektiven und Einstellungen zu identifizieren, die integrale Bestandteile einer »pluralistischen Gesellschaft« sind.

2.2 Die Charakteristika einer pluralistischen Ideologie

Eine pluralistische Gesellschaft akzeptiert, daß die Wertvorstellungen einzelner und ganzer Gruppen eine Vielfalt ideologischer Perspektiven spiegeln. Wenn es überhaupt eine Norm gibt, dann lautet sie: Vielfalt = Komplementarität. Diese Norm impliziert jedoch einen Stil interkultureller Beziehungen und Kommunikation, der aktiver und konstruktiver ist, als er sich aus der bloßen Forderung von Toleranz und Respekt ergibt. Toleranz ist als Wert anzuerkennen, aber sie kann auch Indikator für Indifferenz und Neutralität gegenüber anderen Gruppen sein. Toleranz mag ermöglichen, daß unterschiedliche Gruppen und Kulturen in ein und derselben Gesellschaft friedlich koexistieren, aber sie fördert nicht notwendigerweise Interaktion und Kooperation, die die Merkmale einer wahrhaft pluralistischen Gesellschaft sind.

Folgerung: Obwohl eine pluralistische Gesellschaft als erstes Prinzip die Rechte aller Gruppen und Individuen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen anerkennen und verwirklichen muß, so kann damit das Ziel, kooperative interkulturelle Beziehungen und Kommunikation herzustellen, auf denen der soziale Zusammenhalt beruht, doch nicht erreicht werden, wenn nicht (a) gemeinsame zentrale Werte und (b) Normen oder Verhaltensregeln von einer überwiegenden Mehrheit von Individuen und Gruppen getragen werden.² Daraus ergibt sich die Frage, ob solche gemeinsamen Werte und Verhaltensregeln im kulturellen Milieu einer jeden Gruppe zu finden sind. Diese würden wegen ihrer Allgemeingültigkeit einen transkulturellen Kern von zentralen Werten und Normen darstellen. Für den Fall, daß solche transkulturel-

2 R. Gilbert, *The Impotent Image. Reflections of Ideology in the Secondary School Curriculum*, Lewes 1984: »... Die Gesellschaft besteht aus zahlreichen regelgebundenen Handlungen, die durch ein gemeinsames Verständnis bestimmt werden ...« (221). »... Soziale Regeln können in dem Ausmaß verändert werden, in dem sie durch historische Machtverhältnisse bedingt sind. Neue Formen der Macht können in Verbindung mit neuen Zielen auch neue Regeln schaffen« (226).

len Werte nicht existieren, muß weiter gefragt werden, ob sie als Konsequenz einer pluralistischen Ideologie künstlich geschaffen werden müssen. Ein illustratives Beispiel für künstlich geschaffene zentrale Werte ist die Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen.

Die Existenz gemeinsamer Werte und Verhaltensregeln ist problematisch. Im allgemeinen stellt in den Gesellschaften das Recht eine Verkörperung von Prinzipien dar, die über die Eigeninteressen von Gruppen und Individuen hinausgehen und zwischen den Parteien eines Konflikts vermitteln können. Traditionell spiegeln Gesetze sowohl den kulturegesehichtlichen Einfluß einer Nation als auch den ihrer Machthaber. Trotz der Tatsache, daß Pluralismus seit vorchristlicher Zeit ein Element menschlichen Lebens ist, sind gesetzliche Normen normalerweise keine Verkörperung pluralistischer Ideologie. Eng verbunden mit dem Recht sind Sitten, Gebräuche und Umgangsformen – informell vereinbarte Verhaltensmuster, die viele, wenn nicht alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens betreffen und oft beträchtlichen Einfluß auf das Verhalten haben.

Ist es möglich, hinreichende Übereinstimmung in den Umgangsformen verschiedener ethnischer Gruppen zu finden, um einen gemeinsamen Katalog von Verfahrensregeln aufzustellen, der bei Schlichtungen verwendet werden kann?

Selbst wenn das der Fall wäre, bleibt die Frage, wie diese zentralen Werte und Verhaltensregeln genügend Autorität bekommen sollen, um allgemein akzeptiert zu werden. Eine pluralistische Ideologie läßt sich nur schwer mit dem Begriff der Nötigung übereinbringen; Konformität in allgemeinen Werten steht in Spannung zu dem Prinzip, Vielfalt als ein soziales und individuelles Recht zu akzeptieren. Welcher Gruppe wäre es möglich, die Initiative zu ergreifen, ohne daß dies als ein Versuch gesehen würde, die Macht zu ergreifen, anderen gruppenspezifische Werte aufzuzwingen und Recht und Kultur anderer Gruppen zu zerstören? Damit stellt sich das Problem, wie ein Prozeß des gesellschaftlichen Umbaus in Gang gesetzt werden kann, der zu positiven Einstellungen gegenüber einer pluralistischen Ideologie führt und gleichzeitig Widerstand weckt gegenüber Vorurteilen, Diskriminierungen, religiöser Unnachgiebigkeit und Ansprüchen auf Überlegenheit der Werte und des Lebensstils einer bestimmten Gruppe.

2.3 Rassismus – eine immerwährende Realität

In diesem Abschnitt beschäftigen wir uns weniger mit dem Ideal einer pluralistischen Gesellschaft als vielmehr mit gegenwärtigen Realitäten. Trotz gelegentlichen Widerspruchs ist daran festzuhalten: Rassismus ist ein endemisches Element westlicher und vielleicht aller Gesellschaften. Das Problem des Rassismus kann nicht auf die Vorkommnisse rassistischer Gewalttätigkeiten und Beschimpfungen beschränkt werden, die täglich in den größeren britischen Städten vorkommen. Rassismus bezeichnet vielmehr ein System von Nachteilen und Ungerechtigkeiten

des institutionellen Lebens, die nicht zuletzt darin bestehen, daß ethnischen Minderheiten gleicher Zugang zu elementaren menschlichen Rechten wie Beschäftigung, Wohnung, Gesundheit, Bildung u.a. versagt wird.³ Rassismus kann grundsätzlich nicht dadurch ausgerottet werden, daß versucht wird, individuelle moralische Einstellungen zu verändern, sondern nur durch die Veränderung der Zugangsmöglichkeiten zu sozialer und politischer Macht. Eine pluralistische Ideologie muß deswegen die folgende Position sehr ernst nehmen:

»Die Beziehungen zwischen Gruppen sind deshalb immer überwiegend politisch und weniger ethisch, d.h. sie werden durch die Machtverhältnisse der Gruppen mindestens so stark geprägt wie durch rationale und moralische Beurteilung der entsprechenden Bedürfnisse und Ansprüche jeder Gruppe.«⁴

Eine Analyse der Machtverhältnisse in einer Gesellschaft ist ein erster und notwendiger Schritt zum Verständnis von Rassismus.⁵ Deshalb kann Rassismus nicht isoliert von anderen politischen Realitäten wie sozialer Klassenzugehörigkeit oder Geschlecht betrachtet werden. Zu Recht wächst die internationale Aufmerksamkeit für Benachteiligungen von Gruppen und Individuen aufgrund genetischer oder durch das Umfeld bedingter Umstände. Eine pluralistische Gesellschaft räumt deswegen der Gerechtigkeit für die Unterdrückten erste Priorität ein. Das impliziert, daß solche Gruppen in ihrem Streben nach vollen partizipatorischen Rechten in politischen Entscheidungsprozessen und Regierungsgremien unterstützt werden müssen. Es ist ein trauriger Kommentar zur Beschaffenheit menschlicher Gesellschaften, daß die Erfahrung lehrt:

3 Zur jüngsten Zunahme von rassistischen Angriffen und Diskriminierungen in Großbritannien siehe: The Annual Report of the *Commission for Racial Equality* (1990), 95ff, veröffentlicht am 12.6.1991 und erhältlich über Lavis Marketing, 73 Lime Walk, Headington, Oxford (£ 5.00 zuzügl. Porto). Siehe auch: *Racial Justice at Work*; the Enforcement of the Race Relations Act (1976) in Employment, Report of the *Policy Studies Institute* (1991), 286ff, erhältlich über Bournemouth English Book Centre, 9, Albion Close, Parkstone, Poole, Dorset, BH12 3LL (£ 35.00 zuzügl. Porto). Siehe auch Home Office (1989), *The Response to Racial Attacks and Harassment: Guidance for the Statutory Agencies*, The Report of the *Inter-Departmental Racial Attacks Group*; auch: J. Kimber, L. Cooper, The Victim Support Racial Harassment Projekt, Final Report 1991, Community Research Advisory Centre, The Polytechnic of North London, 91ff, erhältlich über The National Association of Victim Support, Cramer House, 39 Brixton Road, London, SW9 6DZ (£ 3.00). Dem letztgenannten Bericht ist zu entnehmen, daß in den drei Bezirken Londons zwar die Polizei jährlich bis zu 6.000 Fälle von rassistisch motivierten Straftaten von geringer Körperverletzung bis zum Mord verzeichnet, die Dunkelziffer aber bedeutend höher geschätzt wird.

4 R. Niebuhr, *Moral Man and Immoral Society. A Study in Ethics and Politics*, New York 1932, 49.

5 Siehe B. Barnes, On authority and its relationship to power, in: J. Law, Power, Action and Belief, *Sociological Review Monograph* 32, 1986: »... Die Versuchung ist groß, zu behaupten, daß es in der Literatur keine Angaben über die grundlegende Natur der gesellschaftlichen Macht gibt. Es gibt eine Menge über die Definitionen von Macht, woran Macht erkennbar ist, wie Macht anhand empirischer Indikatoren gemessen werden kann und wie materielle Wirkungen von Macht erkannt werden können. Aber es gibt so gut wie nichts darüber, was Macht ist« (181).

»Wenn Gerechtigkeit nur durch ausgeglichene Machtverhältnisse garantiert werden kann und wenn Macht nie aufgrund moralischer Überzeugungskraft geteilt oder aufgegeben wird, kann Gerechtigkeit in Gesellschaften nur durch einen Konflikt erreicht werden. Vernunft, Moral und Überzeugungskraft können die Schwere des Konflikts verringern, aber sie können ihn nicht aufheben.«⁶

Diese Beobachtungen sollen trotz ihrer Kürze deutlich machen, warum die Begriffe von Pluralismus (und die dazugehörigen religionspädagogischen Konzeptionen), die entweder auf den Positionen der »kulturellen Absolutisten« oder der »kulturellen Relativisten« beruhen, darin versagen, die theoretischen und praktischen Implikationen des Pluralismus für eine Gesellschaft aufzuzeigen. Als Frage formuliert: Welche Antworten geben diese Positionen auf das zentrale Problem, einen politischen Wandel zu erreichen, der zur Teilung der Macht und zu elementaren Menschenrechten für alle führt?

»Kultureller Absolutismus« basiert auf der Annahme, daß die Regeln der sozialen und politischen Praxis, die durch historisch bedingte Machtverhältnisse entstanden sind, auch in Zukunft moralisch und politisch als legitim erscheinen werden. Tatsächlich werden in den Argumentationen »kultureller Absolutisten« oft Vaterland, Patriotismus, Nationalismus und Rassenzugehörigkeit verbunden:

»Im direkten Widerspruch zu den tatsächlichen ethnischen, sozialen, politischen und ökonomischen Unterschieden innerhalb der weißen Gesellschaft wird ein Mythos von Britannien als einer gerechten, toleranten, homogenen Gesellschaft geschaffen, die bedroht sei, von anderen Kulturen überschwemmt zu werden; schwarze Hautfarbe und britische Nationalität sind dabei sich ausschließende Kategorien. Innerhalb dieses Mythos sind die Schulen zu den Hütern und Zufluchtsorten britischer Werte und Erziehung geworden. Sie sind das Schlachtfeld im Kampf um die Bewahrung der »authentischen nationalen Kultur.«⁷

Ein solcher Mythos lehnt jede Veränderung ab, die nicht die »Enkulturation« derer versucht, die als außerhalb des normativen Rahmens britischer Nationalität stehend empfunden werden. Aus dieser Sicht werden die erfolgreich Assimilierten zu Nutznießern des Systems; sie haben nicht länger unter den demütigenden Umständen von Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu leiden. Tatsächlich scheint die einzig sichere Lösung darin zu liegen, persönlichen Reichtum anzuhäufen, der in einer materialistischen und marktwirtschaftlichen Kultur als gleichbedeutend mit Macht und Einfluß zu sehen ist.⁸

6 B. Wren, *Education for Justice*, London 1977, 65.

7 *The Church of Scotland General Assembly*, Multicultural Education, Report of Board of Education Committee on Education, 1990, 5.

8 Das Sunday Time Magazine berichtete am 14.4.1991 ausführlich und mit Bildern über die 200 reichsten Leute in Großbritannien. Sie wurden nach ihrem Reichtum aufgelistet. Als zehntreichste wurden die Gebrüder Hinduja (mit ca. £ 1,2 Milliarden) aufgeführt. Zu ihrem Bekannten- und Freundeskreis zählen angeblich Margaret Thatcher, Prince Michael of Kent und Cecil Parkinson (ein ehemaliges Kabinettsmitglied). Kann Reichtum als ein

Wenn dies allerdings als einziges Kriterium für die erfolgreiche Assimilierung gilt, ist es nur ein kleiner Schritt zur Befürwortung der Rassentrennung. Mit Sicherheit finden interkulturelle Beziehungen und Kommunikation, die zu neuen authentischen Formen britischer Kultur mit gemeinsamer Identität führen können, im Rahmen einer solchen Position nur wenig Anerkennung.

Auch die Position des »kulturellen Relativismus« bleibt unbefriedigend. Das liegt weniger am Widerstand gegen das Ziel der pluralistischen Gesellschaft als vielmehr an den Grenzen, an die intervenierende Politik stößt, wenn sie dieses Ziel verfolgt. Wie bereits erwähnt, betont eine bestimmte Erziehungspolitik diese Art multikultureller Werte für das gesamte Curriculum. »Multikulturell« bedeutet positive interkulturelle Einstellungen (d.h. persönliche, soziale und institutionelle), die Wissen und Toleranz der Schüler für alle Individuen und Gruppen – ungeachtet ihrer Religion, Kultur oder Hautfarbe – fördert. Obwohl dies ein wünschenswertes Ideal ist, besteht seine Schwäche in der Annahme, daß ein solcher Lehrplan die Benachteiligung von Mitgliedern unterschiedlicher ethnischer Gruppen behebt. Doch es kann nicht angenommen werden, daß Informationen über (beispielsweise) Glaubensinhalte und kulturelle Werte ethnischer Minderheiten von selbst rassistische Vorurteile aufheben oder rassistisches Verhalten verhindern. Das gilt auch für die Einstellungen und Verhaltensweisen von Mitgliedern ethnischer Minderheiten.⁹

Unter anderem aufgrund dieser Erwägungen ist der Begriff der »multikulturellen Erziehung« in Frage gestellt worden. Viele bestehen darauf, ihn durch »multikulturelle und antirassistische Erziehung« zu ersetzen. Damit soll einerseits sichergestellt werden, daß das zentrale Problem des Rassismus nicht übersehen wird, andererseits soll der ideologische Standpunkt, der unter anderem Chancengleichheit fordert, aktiv vertreten werden. Dieser Standpunkt ist mit einer »neutralen Erziehung« nicht in Übereinstimmung zu bringen. »Neutralität bedeutet, dem Druck von Geld und Macht nachzugeben und den Weg für die Mächtigen zu ebnen.«¹⁰

zentraler transkultureller Wert verstanden werden? Anfang des Jahres 1991 wurde John Taylor als offizieller Kandidat der Conservative Party für den Sitz des zurücktretenden Parlamentsmitglieds für Cheltenham nominiert. John Taylor ist Rechtsanwalt afrikanisch-karibischer Abstammung und war zuvor Ratsmitglied in Solihull. Die offene Feindseligkeit einiger Konservativer von Cheltenham gegenüber Taylor führte dazu, daß Premierminister Major im Unterhaus zu einigen Fragen Stellung nehmen mußte. Major bekräftigte dabei die Verpflichtung der Conservative Party zu anti-rassistischen Standpunkten. Ein Funktionär der Cheltenham Conservative Association war gezwungen, zurückzutreten, und wurde anschließend wegen Aufhetzung zum Rassenhaß entsprechend dem Race Relations Act (1976) angeklagt. Gegenwärtig bestehen drei durch die Staatsanwaltschaft bestätigte Vorladungen. Bis zum Berufungsverfahren ist der Betreffende jedoch wieder bei der Cheltenham Conservative Association eingestellt.

9 Siehe P. Norcross, The effects of cultural conditioning on multifaith education in the monocultural primary school, *British Journal of Religious Education* 11, 2 (1989) 87-91.

10 I. Fraser, *The Fire Runs*, London 1975, 27.

Im ersten Teil dieses Beitrags habe ich versucht, einige der Merkmale des multikulturellen und pluralistischen Kontexts zu identifizieren, die bei der Formulierung eines Konzepts für den Religionsunterricht in staatlichen Schulen Beachtung finden sollten. Ich habe außerdem gezeigt, warum die gegenwärtigen Konzepte für den Religionsunterricht nicht in der Lage sind, einen solchen Beitrag zu leisten. Im folgenden möchte ich einige weiterführende Betrachtungen über die Probleme einer entsprechenden Reform des Religionsunterrichts anstellen.

3 Zum Religionsunterricht im multikulturellen Kontext

3.1 Religionsunterricht als Ideologiekritik

Durch die bisherige Analyse zieht sich der Begriff der Ideologie wie ein roter Faden. Er tauchte sowohl bei der Formulierung einer pluralistischen und religionspädagogischen Position auf als auch beim Selbstverständnis ethnischer Gruppen oder Glaubensgemeinschaften. Wie dargestellt, halte ich einen wertfreien, ideologisch neutralen und »objektiven« Religionsunterricht für selbsterstörerisch. Ich meine, daß statt dessen Schüler im Religionsunterricht die Fähigkeiten zur Ideologiekritik lernen können. Zu diesen Fähigkeiten zählt (a) ein verstärktes kritisches Bewußtsein von eigenen wie fremden kulturellen und religiösen Sichtweisen, (b) das Wissen um die Prozesse, über die Ideologie auf Einstellungen, Werte und Glaubensinhalte und damit auf die Persönlichkeit einwirkt, (c) Offenheit und Interesse am Dialog mit ideologisch verschieden orientierten Gruppen, so daß Gemeinsamkeit und Kooperation auf der Grundlage bestimmter zentraler Werte »kulturelle Stammesfehden« ersetzen. Eine solche Absicht stimmt m.E. mit »multikultureller und anti-rassistischer Erziehung« vollständig überein und leistet einen positiven Beitrag zur Entwicklung einer pluralistischen Gesellschaft.

Statt für diese Absicht nun ein entsprechendes Curriculum zu skizzieren¹¹, möchte ich lieber die Implikationen der Ideologiekritik als Bestandteil des Religionsunterrichts für die verschiedenen kulturellen Gruppen und Glaubensgemeinschaften näher untersuchen. Von besonderem Interesse ist dabei, wie die Zustimmung zu einer solchen Absicht unter den einzelnen Gruppen erreicht werden kann.

Das übergeordnete Ziel eines solchen Religionsunterrichts ist, »ideologische Enge« durch »ideologischen Entdeckungseifer« zu ersetzen, indem die Schüler nicht nur Religionsunterricht über viele Glaubensrichtungen, sondern auch über die Beziehungen der Richtungen untereinander erhalten. Dieses Ziel bedeutet gleichzeitig den Versuch,

11 Siehe M. Grimmitt, *Religious Education and Human Development*, Great Wakering, Essex 1987.

menschliches Bewußtsein zu verändern. Bewußtsein kann dabei als ein internes Gegenstück zur externen Welt verstanden werden, anhand dessen Menschen nicht nur ihre Erfahrungen interpretieren, sondern sich selbst auch immer wieder vorstellen (wir nehmen beispielsweise die kultischen Handlungen eines Gläubigen nicht so wahr, wie sie der Gläubige versteht, sondern wie wir sie verstehen). Anders gesagt, wir interpretieren das Gesehene unter Rückgriff auf vorhandene »Bewußtseinsstrukturen«, die wir im Kontakt mit unserer kulturellen und sozialen Umwelt aufgebaut haben. In diesem Sinne haben wir ideologische Grenzen: Wir nehmen an, daß die Dinge so sind, wie wir sie sehen, und wir funktionieren auf der Grundlage, daß unsere Sichtweise von anderen geteilt wird. Diese ist selbstverständlich ein Produkt unserer jeweiligen Kultur und abhängig von unserer Konstruktion der Realität. So gesehen sind ideologische Grenzziehungen nicht nur natürlich, sondern sogar notwendig: Ohne sie hätten soziale und kulturelle Gruppen keinen Zusammenhalt, und wirkungsvoll-soziales Handeln wäre unmöglich.

Bewußtseinsbildung ist in jeder Gesellschaft – auch in einer pluralistischen – unvermeidlich ein fortlaufender Prozeß und daher auch immer Objekt kontinuierlichen, graduellen Wandels; dieser ist jedoch willkürlich oder nicht wahrzunehmen, fernab von jedem bewußt geplanten Wandel. Das kollektive Bewußtsein ideologischer Gemeinschaften (einschließlich der sogenannten einheimischen Bevölkerung) ist gegenüber Veränderungen sehr viel resistenter als das Bewußtsein einzelner Mitglieder. Wandel wird oftmals eher als eine Bedrohung der kollektiven Identität und der Gruppensolidarität gesehen. Daher kommt es mitunter zum Widerspruch zwischen dem »öffentlich« gezeigten und dem »privaten« Gesicht kultureller oder religiöser Gemeinschaften, z.B. bei Reaktionen auf säkulare Werte oder in gegenseitiger Begegnung. Unter diesen Umständen ist es verständlich, daß Gemeinschaften versuchen, die ideologischen Schutzwälle zu verstärken und alle Erziehungskonzepte abzulehnen, die dies unterminieren könnten. Das gilt besonders, wenn die Erfahrung rassistischer Diskriminierung sie gelehrt hat, wenig Vertrauen in öffentliche Institutionen zu haben.¹²

12 Es sei bemerkt, daß Widerstand gegenüber Veränderungen auch ein Merkmal der sogenannten einheimischen Bevölkerung ist, die diese als Bedrohung der nationalen Identität sieht. Das kann bis zur Bildung von »pressure groups« führen, die eine Wiederkehr traditioneller Werte in Schulen für notwendig halten. So verlangen sie die Restauration des Christentums als zentrales Element des Religionsunterrichts. Siehe dazu etwa Daily Mail vom 15.6.1991: »Gestern begann eine nationale Kampagne, um Gott und das Christentum wieder zurück in den Religionsunterricht zu bringen. ... Baronin Cox, die die Kampagne leitet, sagte, daß das Christentum überwiegend durch einen Mischmasch vieler Glaubensrichtungen ersetzt worden sei. Sie behauptete, daß Marxisten und andere Linke in Schulen und örtlichen Schulbehörden für diese Entwicklung verantwortlich seien. Die Baronin meinte außerdem, daß die Hälfte der britischen Schulen das Gesetz hinterginge, das besagt, daß der Religionsunterricht »hauptsächlich christlich« zu sein habe. Sie stellte vor dem Oberhaus ein neues Buch vor (From Acts to Action), das Eltern und Lehrer anleitet, sich zu wehren ...«.

Wie durch die Vorkommnisse bei der Verabschiedung der Religious Education Clauses im Education Reform Act von 1988 insbesondere im Oberhaus deutlich wurde, sind Politiker besonders bemüht, die Unterstützung von mehrheitsfähigen Gruppen zu erhalten. Für eine Diskussion dieser Debatte und ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht siehe J.M. Hull, *Mish-Mash: Religious Education in Multi-cultural Britain – a Study in Meta-*

3.2 Exklusivität versus Komplementarität

Obwohl die Tendenz der Gemeinschaften verständlich ist, ideologische Grenzen zu verstärken, stellt sie einen Bremsklotz für die fortschrittliche Entwicklung interkultureller Kommunikation dar und behindert jeden Versuch, die gegenwärtige Trennung und Isolation zu verändern. Besonders fehlt im herrschenden Pluralismus jeder Sinn dafür, die auf gegenseitiger Abhängigkeit und Verbundenheit beruhende Gemeinsamkeit kultureller Gruppen anzuerkennen. Vor dem Hintergrund, daß Kulturen und Religionen jeden Anschein scheuen, sie könnten in sich selbst nicht vollständig sein, überrascht das nicht. Ansprüche auf Ausschließlichkeit sind mit Komplementarität nicht leicht in Übereinstimmung zu bringen. Die Geschichte der – lokalen wie weltweiten – Kooperation zwischen Religionsgemeinschaften fördert nicht unbedingt das Vertrauen auf leicht herzustellende tragfähige Verbindungen zwischen den Gemeinschaften. Tatsächlich scheint Religion neben anderen Faktoren ein wesentliches Element in allen gegenwärtigen Eskalationen der Gewalt bis hin zum Blutbad zu sein: im Mittleren Osten, in Indien, in Nordirland, auf den Philippinen usw. Dabei ist bemerkenswert, daß die sogenannte Spiritualität von Religionen offenbar nur einen negativen Effekt auf das Leben der Gemeinschaften hat.

Der anerkannte muslimische Gelehrte *Hasan Akari* sieht die Ursache für religiöse und kulturelle Unbeweglichkeit im Verhältnis von Ideologie und Identität:

»Spiritualität als solche, gefangen in Identität und Endlichkeit, kann und wird keine Quelle für Verständigung und Frieden werden. Ist die Gleichsetzung grundsätzlicher Art oder verblendet sie die Menschheit? Die Macht der Gleichsetzung *Spiritualität = Identität = Endlichkeit* ist so immens, daß sich trotz verbaler Bekenntnisse nahezu aller Religionen zu Universalität und Transzendenz Gottes die faktischen Beziehungen zwischen den Religionsgemeinschaften nicht einmal geringfügig verbessert haben.«¹³

Wenn die zitierten Sätze recht haben, müssen wir fragen, wie – wenn überhaupt – Religionen und Kulturen jemals untereinander offener werden können, wenn sie nicht aus ihrer ideologischen Enge herausgelockt und ihre Identitäten erweitert werden. Dies scheint nur durch Erziehung möglich, und zwar sowohl durch die Erziehung in staatlichen Schulen als auch, was ebenso bedeutsam ist, durch die Erziehung innerhalb der Glaubensgemeinschaften. Um dadurch die gewünschte Wirkung zu erzielen, müssen staatliche Schulen und Glaubensgemeinschaften eine Partnerschaft eingehen. Ohne eine Partnerschaft würden die Glaubensgemeinschaften den Absichten der staatlichen Schulen mißtrauen und es käme zu keinem Impuls für eine neue Definition der Beziehungen zu anderen Glaubensgemeinschaften.

phor, 1991, erschienen als Birmingham Papers in Religious Education 3, University of Birmingham.

13 H. Askari, *Spiritual Quest. An Inter-religious Dimension*, West Yorkshire 1991, 107.

3.3 Der inter-religiöse und inter-kulturelle Dialog

In Britannien ist eine solche Partnerschaft zur Zeit nicht zu entdecken. Das Gesetz schreibt zwar eine Interessenvertretung der verschiedenen Glaubensgemeinschaften vor, um gemeinsam örtliche Curricula für den Religionsunterricht in den staatlichen Schulen der 114 örtlichen Schulbehörden in England und Wales zu verabschieden. Die Struktur der *Committees*, die zugunsten der *Church of England* gewichtet sind, und der Verständigungsprozesse sind keineswegs dazu geeignet, etwas anderes als »Stammesfehden« zwischen den Religionsgemeinschaften zu fördern.¹⁴ Die Vertreter der verschiedenen Glaubensgemeinschaften begeben sich – natürlicherweise – mit der Absicht in das Komitee, soviel wie möglich von ihrer eigenen Religion im Lehrplan unterzubringen. In dieser überzogenen Wettbewerbssituation ist es unvermeidlich, daß sie die Notwendigkeit, den Schülern ein genaues Bild der Glaubensinhalte zu vermitteln, überbetonen und zuviel Wert auf Informationsvermittlung legen. Daß bloße Information aber kaum zu Wirkungen auf die Einstellungen, den Glauben, die Werte und die inter-religiösen Beziehungen der Schüler führt, wird übersehen.

Diese Situation läßt sich auf ein theologisches Problem zurückführen: Die Besonderheiten jeder religiösen Tradition müssen mit der Universalität religiöser Wahrheit versöhnt werden. Obwohl eine wachsende Zahl zunehmend aktiver interreligiöser Gruppen diese Problematik behandelt¹⁵, ist deren Wirkung auf die religionspädagogische Diskussion noch immer gering. Im allgemeinen zählen die Mitglieder religiöser und kultureller Gemeinschaften nicht zu denen, die die Bedeutung von Werten wie Sensibilität, Respekt, Nachdenklichkeit, Offenheit und Begeisterungsfähigkeit für einen anderen als den eigenen Glauben betonen. Werden diese Werte öffentlich postuliert, dann meist von »weltlichen« Religionslehrern.

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, daß Glaubensgemeinschaften, wenn sie einen Sinn im Religionsunterricht der Schulen erkennen, ihn in der Verbesserung der Beziehungen unter den Religionsgemeinschaften sehen. Das spiegelt natürlich das Eigeninteresse der Glaubensgemeinschaften. Allerdings dürfte die Erwartung trügen, die Schüler entwickelten Toleranz und Offenheit durch das Studium von Glaubenssystemen, die selbst diese Eigenschaften nicht aufweisen und nicht als angemessene Einstellung auf der Suche nach Wahrheit empfehlen. Ähnlich unvernünftig dürfte es sein, daß Glaubensgemeinschaften einerseits von der Förderung dieser pädagogischen Werte profitieren wollen, andererseits aber gegen die Vermittlung des Wertes »kritische Urteilsfähigkeit« Widerstand leisten. Gerade die kritische Urteilsfähigkeit ist für die Entwicklung von Toleranz und gegenseitiger Anerkennung unerlässlich.

14 Für eine Analyse der ethnischen Zusammensetzung der Local Authority Standing Advisory Councils for Religious Education und viele interessante Einblicke in die verschiedenen Einstellungen von ethnischen Gruppen zum Religionsunterricht siehe *M.J. Taylor, SACRES: their formation, composition, operation, and role on RE and worship*, Slough 1991, 193f; *National Foundation for Educational Research (NFER)*, *The Mere*, Upton Park, Slough, Berks, SL 1 2DQ (£ 5.00 zuzügl. Porto).

15 Aktiv beteiligen sich an dieser Diskussion in Britannien The Standing Conference on Inter-Faith Dialogue in Education (SCIFDE), 33 Seymour Place, London W1N 6AT; The Multi-Faith Centre – A Partnership for Education and Training – Harborne Hall, Old Church Road, Birmingham B 17 0BD; The Centre for the Study of Islam and Christian-Muslim Relations und The Centre for the Study of Judaism and Christian-Jewish Relations, beide: Selly Oak Colleges, 996 Bristol Road, Birmingham B 29 6LQ.

Vor dem Hintergrund der britischen Erfahrung muß man den Schluß ziehen, daß es Glaubensgemeinschaften extrem schwerfällt zu erkennen, daß der pädagogische Wert, den das Studium von Religionen vermittelt, nicht einfach durch ein simples Transmissionsmodell von Informationen über Glaubensvorstellungen und Riten erklärbar ist. Ebenso wenig akzeptieren sie, daß sich das Potential des Religionsunterrichts für eine Entwicklung besserer Beziehungen nicht entfaltet, wenn der Unterricht darauf beschränkt bleibt, in den Schülern jenes Verständnis für die Glaubensrichtung zu reproduzieren, das die Mitglieder schon haben. Zugrunde liegen hier der Unwille oder die Unfähigkeit zu verstehen, daß die pädagogischen Werte, die aus dem Studium einer Religion gewonnen werden, nicht durch die religiösen Wertsetzungen der Anhänger dieser Tradition begrenzt werden dürfen. Andernfalls verkommt der Unterricht zu einem Söldner im Kampf einer Religionsgemeinschaft um ihre exklusive religiöse und kulturelle Identität. Die Bewahrung einer Identität ist zweifellos für jede Gemeinschaft wichtig; jedoch ist die für jede Gemeinschaft bestehende Notwendigkeit, an einer breiteren, gemeinsamen Identität teilzuhaben, von noch größerer Bedeutung für die Gesellschaft als Ganzes.

Diese Vision muß, so denke ich, Inhalt und Form des Religionsunterrichts gestalten, so daß der Bildungsprozeß zu ihrem Vehikel wird und sie die Glaubensgemeinschaften und alle anderen Gruppen der Gesellschaft erreicht, auch diejenigen, die zahlenmäßig in der Majorität sind. Die Umbildung des menschlichen Bewußtseins muß zu einem Bestandteil einer breiteren, andere einbeziehenden Identität werden, so daß die neue Identität als so normal und natürlich empfunden wird wie bisher die alte, die sie erweitert. Erst wenn die Glaubensgemeinschaften zusammen mit den Religionslehrern akzeptiert haben, daß Ideologiekritik als Selbstkritik für die Entwicklung der Gemeinschaft ein ebenso nötiges Element ist wie für den Religionsunterricht, werden die gegenwärtigen »Stammesfehden« langsam aufhören.¹⁶ Doch wo beginnen wir mit diesem Prozeß?

16 Meines Erachtens ist es ein Zeichen für den Zerfall der britischen Gesellschaft, daß seit der Rushdie-Affäre, der Verabschiedung des Education Reform Act von 1988 und dem Golfkrieg die Bewegung für private, freiwillig unterstützte Schulen in der Trägergemeinschaft religiöser Gemeinschaften, insbesondere muslimischer, immer zahlreichere Unterstützung erfahren hat. Dazu gehören konservative christliche Politiker, die durch verschiedene Gesetze die Etablierung solcher Schulen zu erleichtern beabsichtigten. Es ist durchaus zweifelhaft, ob es ihre Absicht war, durch die Ausweitung dieser Rechte auf andere Konfessionen als die christliche Chancengleichheit zu schaffen, oder ob sie nicht vielmehr die Glaubensrichtungen getrennt halten wollten, um gegenseitige Befruchtung zu verhindern. Solche Befürworter unterstützen dann zwar einen Unterricht in den Weltreligionen, sind aber Gegner jeder Form einer thematischen oder religionsübergreifenden pädagogischen Strategie (die, so ihr Argument, einen Mischmasch von Glaubensrichtungen zeitigt). Sie bestehen darauf, Religion als voneinander getrennte Glaubensrichtungen zu unterrichten.

4 Auf dem Weg zu einer Problemlösung

4.1 Partnerschaft der Religionen in der Erziehung

Grundsätzlich ist eine Lösung nur möglich, wenn alle ethnischen und religiösen Gruppen an den Entscheidungen teilhaben, durch die die Ziele und Lehrpläne für den schulischen Religionsunterricht festgelegt werden. Bedingung dafür, den Zusammenhang von Erziehung und Religion/Kultur offen zu untersuchen, ist eine konkurrenzfreie Atmosphäre, in der Bedürfnisse und Sorgen ebenso offen ausgetauscht werden können.

Es ist unvermeidlich, daß diese Untersuchung zu mehr führt als nur zu einem Dialog zwischen den Religionen über Sinn und Inhalt von Erziehung. Ein solcher religiöser wie pädagogischer Dialog auf lokaler und nationaler Ebene ist eine notwendige Bedingung dafür, daß gemeinsame Werte identifiziert werden und das Bewußtsein entsteht, daß diese Werte und die entsprechenden Verhaltensregeln für Konfliktlösungen unerlässlich sind. Für die Gruppen, die regelmäßig die Erfahrung der Diskriminierung machen müssen, bedeutet dieser Dialog gleichzeitig eine kollektive Stärkung ihrer Position. Dieser Prozeß sollte durch finanzielle Unterstützung der Regierung gefördert werden. Religionsunterricht, der über die Grenzen einzelner Religionen hinausgeht, könnte zum Spiegel des Dialogs zwischen den Religionen werden, an dem die Glaubensgemeinschaften teilnehmen.

Des weiteren ist es notwendig, die theoretischen Grundannahmen in Frage zu stellen, denenzufolge Religionslehrer und Angehörige von Religionen zwischen sogenannten »weltlichen pädagogischen Werten« und »religiösen Werten« unterscheiden. Müssen denn Werte wie Vernunft, Autonomie, Ermutigung zu kritischer Urteilsfähigkeit, Wahrheitssuche und das Verstehen um des Verstehens willen unweigerlich im Widerspruch stehen zum Glauben an Gott und zum Bekenntnis, von ihm abhängig zu sein? Muß die Entwicklung eines kritisch-offenen Bewußtseins als abträglich für den Glauben gesehen werden, als ob es die Suche nach spiritueller Wahrheit verhindere? Muß eine positive Einstellung zu Pluralismus und Verschiedenartigkeit als eine Verneinung der Einheit Gottes und seiner Ziele für die Menschheit verstanden werden? Es kann nicht daran gezweifelt werden, daß die meisten Religionsgemeinschaften diese Werte als Widerspruch empfinden. Wie steht es aber um die menschliche Spiritualität? Gibt es nur eine Form – vorgegeben durch eine einzige religiöse Tradition –, die über sie verfügt und andere ausschließt? Wie bereits erwähnt, kann ein Verständnis von Spiritualität, in dem nur die Identität einer bestimmten religiösen Tradition zugelassen wird, keine Quelle für Frieden und Verständnis unter den Religionsgemeinschaften sein. Eine religiöse Tradition, die nur die Legitimität ihrer eigenen Spiritualität erkennt und die anderer Personen und Traditionen nicht wahrnimmt, kann nur die Haltung von Opposition, Rückzug oder Vereinnahmung einnehmen. Worin besteht das Samenkorn für gegenseitige Anerkennung über die Glaubensrichtungen hinweg?

Meines Erachtens hat die Erziehung der Gesellschaft gegenüber die gesellschaftliche Verantwortung, solche Sichtweisen herauszufordern. Das darf sie freilich nicht, indem sie sich in den Kampf um Wahr- oder Falschheit von Religionen einmischt (obwohl das im Studium von Religionen durchaus legitim sein kann) oder indem sie sich an vergleichender Bewertung kultureller Normen beteiligt – das wäre abstoßend für die Mitglieder. Vielmehr muß sie fragen, was das gemeinsame Funktionieren von Religion und Kultur in der gegenwärtigen pluralistischen Gesellschaft ausmacht. Das kann, so vermute ich, nicht durch eine Hierarchisierung von säkularen und religiösen Werten geschehen. Statt dessen muß das Bedürfnis ernst genommen werden, daß spirituelle Werte das gesellschaftliche Leben beeinflussen. Zugleich sind die spirituellen Möglichkeiten aller anzuerkennen. Dazu gehört auch, daß der Beitrag von Erziehung zur spirituellen Entwicklung von Schülern anerkannt wird.¹⁷ Tatsächlich wird die Gleichsetzung von pädagogischen Werten wie Rationalität, Zweifel, Offenheit, Toleranz, Respekt usw. mit »weltlichen« Werten oder die Sicht, daß Erziehung in gewisser Weise im Gegensatz zu spirituellen Werten steht, der Verantwortung der Erziehung weniger gerecht, als wenn zu den Zielen der Erziehung auch die Erneuerung des individuellen und gemeinschaftlichen spirituellen Bewußtseins zählt.

4.2 Spirituelle Werte und menschliche Spiritualität

Spirituelle Werte haben eine kritische Funktion. Sie wecken in Menschen das Gefühl für die Gefahr der Entmenschlichung. Diese Gefahr droht von seiten der weltlichen Kultur etwa in Form des materiellen Konsums, der dazu dient, die kapitalistische und technisierte Wirtschaft aufrechtzuerhalten. Gleichermaßen kann diese Gefahr auch von *den* Religionen drohen, die Menschen gleichen Glaubens zusammenschließen, isolieren und von Andersgläubigen unerbittlich trennen. In diesem Sinne ist die Basis, auf der der Religionsunterricht Schülern die Fähigkeit zur Ideologiekritik vermittelt, eher spirituell als weltlich. Werden gegenwärtige Probleme sozialer, moralischer, politischer oder religiöser Art in den Unterricht einbezogen und in allgemeine spirituelle Werte eingebettet, werden sich die Schüler ihrer durch Kultur und Religion vermittelten Sichtweisen kritisch bewußt und lernen, den Einfluß dieser Sichtweisen auf ihre persönlichen Einstellungen, Werte und Glaubensinhalte erkennen. Wollen wir das Ziel kooperativer und interkultureller Beziehungen und Kommunikation durch gemeinsame zentrale Werte erreichen, müssen diese Werte nicht nur in jedem Kulturkreis vorhan-

17 Der Education Reform Act (1988) verlangt in Section 1 (2), daß staatliche Schulen »einen ausgewogenen und weitgefaßten Lehrplan« zur Verfügung stellen müssen, »der (a) die spirituelle, moralische, kulturelle, geistige und körperliche Entwicklung der Schüler in der Schule und in der Gesellschaft fördert und sie auf die Möglichkeiten, Verantwortlichkeiten und Erfahrungen des Erwachsenenlebens vorbereitet.«

den sein, sondern auch in transkulturellen Formen ausgedrückt werden. Daher sollten, so schlage ich vor, jene spirituellen Werte identifiziert werden, die diese Kriterien erfüllen.

Genau darin aber zeigen sich Autoren, die sich dieses Problemfeldes annehmen, nahezu immer zögerlich. Sie vermeiden für gewöhnlich, sich auf Werte, die als gemeinsam, allgemein und zentral gelten können, festzulegen. Schon in vorangegangenen Arbeiten habe ich demgegenüber gezeigt, daß bestimmte zentrale Werte implizit durch die jeweilige Situation der Menschen, also anthropologisch gegeben sind und daher als »Wert-Imperative« gelten können. Dabei gibt die Interpretation der zentralen Werte der jeweiligen Gesellschaft, Gruppe oder Kultur ihre erkennbare Identität und trägt zu ihrem Gefühl kultureller Kontinuität bei.

Zu den zentralen Werten zählen m.E. beispielsweise:

- (a) der Wert der Ordnung, des Zwecks und der Bedeutung
- (b) der Wert menschlichen Lebens und von Menschen
- (c) der Wert einer gerechten Gesellschaft
- (d) der Wert der individuellen Selbstverwirklichung
- (e) der Wert ethischen Strebens und derjenige einer Notwendigkeit moralischer Verantwortung
- (f) der Wert des Engagements in zwischenmenschlichen Beziehungen in Familien und Gemeinschaften
- (g) der Wert menschlicher Spiritualität und des Verlangens nach spiritueller Entwicklung.¹⁸

Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, die Begründungen für die Werte im einzelnen darzustellen.¹⁹ Erwähnt sei aber, daß Punkt (g) nicht lediglich einen zentralen Wert unter anderen wiedergibt, sondern die Quelle der menschlichen Fähigkeit, Werturteile abzugeben, selbst darstellt. Diese Einschätzung gibt meine Überzeugung wieder, daß Spiritualität nicht nur ein notwendiges Element menschlichen Seins ist, sondern daß die Voraussetzungen des menschlichen Seins selbst spiritueller Natur sind:

»Menschen befinden sich niemals außerhalb der menschlichen Existenz, sondern sie definieren sie und werden gleichzeitig von ihr definiert. In diesem Sinn haben sie nicht bloß die Fähigkeit zu »spirituellem Bewußtsein«, sondern können auch das, was in ihnen, in anderen Menschen oder in der Welt ist, erkennen und darauf reagieren. Von Voraussetzungen zu sprechen heißt, auf bedeutsame Weise vom Wesen des Seins, von dem, was nicht anders sein kann, zu sprechen. Daß die »innere Natur« menschlichen Seins spirituell ist, macht den imperativen Charakter der zentralen Werte aus. Diese müssen, so meine ich, dementsprechend als spirituelle Werte erkannt werden. Dann müssen sie aber immer noch ausgelegt werden; die möglichen Auslegungen können sehr verschieden sein.«²⁰

18 Vgl. *Grimmitt*, Religious Education, 121.

19 Vgl. *ebd.*, 121-142.

20 *Ebd.*, 128.

4.3 Der Beitrag des Religionsunterrichts: die Regeneration des spirituellen Bewußtseins

Beziehen wir die Regeneration spirituellen Bewußtseins in die Erziehung ein, wird der Inhalt des Lehrplans (z.B. des Religionsunterrichts, aber auch des Literatur-, Sprach- oder naturwissenschaftlichen Unterrichts) das spirituelle Bewußtsein anregen, einen Zustand zu erreichen, in dem die Begrenztheit des Wissens, der Identität und der Ideologie durch kritische Intelligenz und kreative Phantasie sichtbar und tendenziell aufgehoben wird. Anders gesagt – ideologische Enge wird durch ideologische Erkundung ersetzt, wenn Menschen beginnen, zu ihrer eigenen kulturellen und religiösen Identität Distanz zu entwickeln, und in dieser eine von vielen möglichen Reaktionen auf die imperativen Werte sehen, die gemeinsames Erbe aller Menschen sind. Dieser Prozeß muß nicht zur Nivellierung der eigenen religiösen oder kulturellen Geschichte führen, aber er wird dazu beitragen, sie im Kontext von Alternativen und Pluralität neu zu interpretieren und zu bewerten; und er kann auch zu einer Höherschätzung anderer Kulturen und Traditionen führen, ebenso zur Offenheit, von ihnen zu lernen.

Um ihren transkulturellen und grundsätzlichen Charakter zu bewahren, müssen zentrale Werte in allgemeiner Form faßbar sein. Sie werden erst spezifiziert (und kontrovers und trennend), wenn sie im Zusammenhang mit den substantiellen religiösen Kategorien ausgelegt werden, die Bestandteil jeder religiösen Tradition sind. Aufgrund ihrer allgemein gehaltenen Form bieten die zentralen Werte Kriterien für die inhaltliche Betrachtung religiöser Traditionen und tragen so dazu bei, die genannten pädagogischen Ziele zu erreichen. Der Religionsunterricht, der das Bedürfnis ideologischer Erkundung ernst nimmt und einen inter-religiösen Ansatz verfolgt, läßt sich dadurch charakterisieren, daß er folgende Fragen aufwirft:

»Auf welche Weise interpretiert eine Religion (oder religiöse Tradition) die zentrale Norm, daß Menschen wertvoll sind? In welcher Weise äußert sich der Glaube im Selbstverständnis seiner Anhänger, in ihrer Lebensart, in ihrer Kindererziehung, ihrer Reaktion auf moralische und soziale Probleme? Welche Glaubensinhalte schlägt diese Religion als Grundlage für die Bewertung von Ordnung, Sinn und Zweck vor oder von Gerechtigkeit, Selbstverwirklichung, menschlicher Spiritualität? Was sind und waren die Wirkungen solcher Glaubensinhalte auf die Kultur der Gemeinschaft oder Gesellschaft, in der sie normativen Charakter haben? Wie unterscheiden sich diese Glaubensinhalte von denen anderer Religionen in einer pluralistischen, von vielen Religionen geprägten Gesellschaft? Worin kann eine gemeinsame Basis gesehen werden? Und kann diese ausgebaut werden, ohne die Integrität der verschiedenen Traditionen zu verletzen? Und wenn das der Fall ist, wie kann das geschehen?«²¹

Darüber hinaus stellen die zentralen Werte Kriterien für das kritische Urteilsvermögen der Schüler zur Verfügung, das sie in Glaubens- und

Wertfragen ihrer Lebenswelten benötigen. Wenn der Religionsunterricht eine Wirkung auf ihr gegenwärtiges Bewußtsein haben soll, ist dies von großer Bedeutung. Entsprechende Glaubens- und Wertfragen können lauten:

»Gibt es eine Ordnung, einen Sinn oder einen Zweck in meinem Leben? Soll es das überhaupt geben? Soll ich mich für bestimmte Ziele entscheiden? Was soll mein Leben bestimmen? Auf wen will ich hören? Wem oder was vertraue ich? In was für einer Gesellschaft möchte ich leben? Was für Einstellungen sollte ich gegenüber Menschen haben, die anders sind als ich? Was ist mir etwas wert? Wie kann ich werden, was ich sein will? Woher weiß ich, was »richtig« und was »falsch« ist? Was macht die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen für mich aus? Welche Werte empfinde ich persönlich als wichtig?«²²

Es ist möglich, aus der Analyse der zentralen Werte eine Strategie für die Lehrplangestaltung des Religionsunterrichts zu entwickeln. Die Beziehung zwischen Schüler und Lerninhalt ist interaktiver Art; für ein simples Transmissionsmodell des Lehrens und Lernens ist kein Platz. Der globale Kontext, in dem Religionen unterrichtet werden, ist der der menschlichen Spiritualität. Dieser gibt den weitesten Raum für gegenseitige Anerkennung, Gemeinsamkeit und Konvergenz. Dennoch muß jede Religion noch im Kontext des Selbstverständnisses ihrer Anhänger unterrichtet werden. Damit endet der Prozeß freilich nicht, sondern seine Ergebnisse müssen von den Schülern in den eigenen Lebenszusammenhang eingearbeitet werden.

5 Die Zielperspektive

In diesem Aufsatz habe ich zu zeigen versucht, daß der Religionsunterricht einen Beitrag zur Förderung interkultureller Beziehungen und Kommunikation zu leisten und ein pluralistisches Ethos aufzuzeigen hat, in dem Vielfalt als Komplementarität verstanden wird. Ich meine, daß der Religionsunterricht nicht zuletzt deswegen der richtige Ort dafür ist, weil er auf einer Mikroebene alle die Probleme reflektiert, denen die pluralistische Gesellschaft auf der Makroebene gegenübersteht. Das kann von keinem anderen Schulfach behauptet werden. Ein anderer Vorteil ist, daß eine Initiative für ein Schulfach, das keine besondere Machtgruppe der Gesellschaft repräsentiert, mit geringerer Wahrscheinlichkeit als Ausdruck von Eigeninteressen oder Andeutung einer Absicht, soziale Kontrolle zu erlangen, angesehen wird. Es wäre jedoch für Religionslehrer und Kirchenpolitiker nur allzu einfach, mit der Verteidigung ihrer eigenen Interessen so beschäftigt zu sein, daß das Potential religiöser Erziehung als Vehikel für eine gute soziale und kulturelle Entwicklung verwischt und vergessen würde.

22 Ebd., 272-274.

Geschieht dies tatsächlich, sollten sie sich an die folgenden Worte *Wilfred Cantwell Smiths* erinnern:

»Menschen verschiedener religiöser Gemeinschaften werden gemeinsam und freiwillig eine Welt schaffen, die von Menschen der verschiedenen religiösen Gemeinschaften Zustimmung findet und an der sie gemeinsam teilhaben können.«²³

Dr. *Michael Grimmitt* ist Senior Lecturer für Religionspädagogik und Direktor des Centre for Religious Education Development and Research (CREDAR) an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der University of Birmingham, U.K.

Aus dem Englischen übersetzt von Kilian Bizer, Köln.

Abstract

The concept of a ›pluralist society‹ is seen as expressive of an ideological perspective and not merely as a description of a state of pluralism. The characteristics of a pluralist ideology are identified and the issue of core values which are transcultural is explored. Contemporary absolutist and relativist conceptions of Religious Education and Pluralism are challenged and a view of Religious Education is advanced which seeks to replace ›ideological enclosure‹ with ›ideological exploration‹ and to provide pupils not just with ›multi-faith religious education‹ but with ›inter-faith religious education‹. Relations between education provided by the schools and that which is conducted within faith communities are considered and a plea is made for partnership in a process concerned with the regeneration of spiritual consciousness and the recognition of diversity as complementarity.

23 W. Cantwell Smith, *The Meaning and End of Religion*, London 1978, 200f.