

1.2 Artikel

1.2.2

Hans-Günter Heimbrock

Leben in multikultureller Gesellschaft

Lernaufgaben für die Religionspädagogik

Gert Otto zum 65. Geburtstag

1

Im größer gewordenen Deutschland haben viele offensichtlich so viel mit sich selber zu tun, daß die Beschäftigung mit Fremden noch mehr aus dem Blickfeld geraten ist, als dies ohnehin in unserer Gesellschaft üblich war. Der Golfkrieg 1991 war in der Wahrnehmung vieler wenig mehr als eine Episode, ein Ereignis, bei dem zwar kurzzeitig das Bewußtsein für unsere (bedrohliche) Nähe zur Außenwelt dämmerte, was vor allem in Schulen moralischen Aufschrei provozierte, an der Orientierung jedoch dauerhaft wenig änderte. Und auch der Streit um die »Asylanten« spricht eher für als gegen meine Diagnose.

In der religionspädagogischen Diskussion der westlichen Bundesländer hat man, von Ausnahmen abgesehen¹, nicht einmal den Reformbedarf des bisherigen schulischen Religionsunterrichts angesichts einer neuen gesamtdeutschen gesellschaftlichen Wirklichkeit erkannt. Daß zu dieser Wirklichkeit außer den deutschen (Neu-)Bürgern eine stattliche Zahl von nicht-deutschen Bürgern zählt, die z. T. schon in der dritten Generation hier leben – Türken, Griechen, Italiener, Spanier, Portugiesen, Rumänen, Jugoslawen, Polen, Vietnamesen, u.a. –, das dominiert die religionspädagogische Fachdebatte nicht eben.

Zwar gibt es inzwischen eine, wenn auch junge religionspädagogische Tradition für die Vermittlung fremder Religionen im Unterricht.² Zwar haben Lehrerinnen und Lehrer, zumal an Schulen in Großstädten, mittlerweile so viele Erfahrungen im Schulalltag generell gesammelt, daß sie in der Regel mit gemischten Klassen gut zurechtkommen. Das kann man an den Berichten von M. Rickers und H.-J. Hutter auf je

1 Dazu zählt etwa G. Otto, Von der Christenlehre zum Fach Religion für alle?, Frankfurter Rundschau 19.7.1990, 13 sowie D. Zilleßen, Die Gunst der Stunde ist die Gunst des neuen Dialogs, EvErz 43 (1991) 68ff.

2 Vgl. U. Tworuschka, Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln/Wien 1983 sowie J. Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil I u. II, Göttingen 1984.

spezifische Weise erkennen.³ Aber welche speziellen Aufgaben und Perspektiven der Religionsunterricht für Leben und Lernen in der multi-kulturellen Gesellschaft zu verfolgen hätte, welche Themen und welche Lernverfahren hier von Belang wären, all' dies ist in Deutschland bislang noch kaum diskutiert worden.⁴

Dabei hat der schon vor einem Dutzend Jahren vorgelegte Lernbericht des Club of Rome⁵ u.a. darauf aufmerksam gemacht, von welcher Tragweite es ist, die Probleme kultureller Identitäten als Lernprobleme zu begreifen und entsprechend anzugehen. Solche Probleme können durch materielle Umverteilung allein nicht gelöst werden. Vielmehr bedarf es konkret angegebener Veränderungen der Erziehungssysteme: »Erstens, die Vorstellungen von der globalen Interdependenz durch kulturelle Identität schließt das Bestehen eines einzigen, universalen Lernsystems aus. Menschen sind universal und ebenso universal ist ihr Lernprozeß, aber sie haben auch ihre individuellen charakteristischen Merkmale, die sie zu dem machen, was sie sind. Niemand hat ein Monopol auf Identität und Individualität... Zweitens... Jeder sollte in der Lage sein, diese Probleme aus mindestens zwei Perspektiven zu betrachten: aus globaler Sicht und von einem kulturspezifischen Standpunkt aus, sei er nun national oder lokal.«⁶

Allerdings fragt mancher sozialkritisch orientierte Pädagoge danach, ob hier eigentlich in erster Linie *pädagogischer* Handlungsbedarf bestünde. Hutter warnt zu Recht vor einer Überforderung der Schule. Zu warnen ist insbesondere davor, blind einer Ideologie von Multikulturalität aufzusitzen. Daß ein Schlagwort in der Gesellschaft Konjunktur hat, rechtfertigt allein noch nicht didaktische Anstrengungen der Schule. Vielmehr sprechen manche Argumente dafür, zunächst genauer danach zu fragen, was denn jeweils mit »Multikulturalität« gemeint sei. So gibt es nach F.O. Radtkes Analyse u.a. einen »programmatischen pädagogischen Multikulturalismus«⁷, bei dem hinter der löblichen Idee interkultureller Erziehung und Einübung von Toleranz eine problematische Pädagogisierung sozialer Konflikte steckt. Strukturprobleme der Gesellschaft kann man jedoch nur bedingt in Lern- und Anpassungsprobleme umdefinieren. Die »moralisierende Form des Multikulturalismus tendiert zu einer sozial-romantischen Verklärung der in der Gesellschaft virulenten Widersprüche, neigt zu einem Kulturalismus, der die ... materiellen Konflikte unterschätzt, und steht in der Gefahr, bei Folklorisierung zu enden.«⁸

3 H.-J. Hutter, *Özlem heißt Sehnsucht – »Multikulturelle Erziehung« am Beispiel einer Gesamtschule in Frankfurt a.M.* (in diesem Band).

4 Vgl. etwa das Fazit von G. Orths Schulbuchanalyse, vorgetragen auf dem Kongreß »Interkulturelles Lernen«, Mai 1990 in Frankfurt a.M.: »Interkulturelles Lernen findet nicht statt. Mann und Frau haben scheinbar genug mit sich selbst zu tun. Fremdheit wird nicht wahrgenommen.« Zit. nach dem Bericht von E. Ehrhorn, *Bittere Lektionen*, Publik Forum Nr. 11/12, 15. Juni 1990, 8.

5 A. Peccei (Hg.), *Zukunftschance Lernen*, Wien 1980.

6 Ebd., 187f.

7 F.O. Radtke, *Marktwirtschaft, Multikulturalismus und Sozialstaat*, Frankfurter Hefte Oktober 1990, 904.

8 Radtke, *Marktwirtschaft*.

Läßt man sich so zu differenzierterer Wahrnehmung der Wirklichkeit anleiten, dann ist es allerdings auf der anderen Seite unmöglich, unsere Gesellschaft länger als eine monoreligiöse oder auch monokulturelle anzusehen, wie dies der Religionsunterricht in Deutschland in seiner Praxis und in seiner rechtlichen Basis immer noch suggeriert. Nimmt man die Daten der demographischen Entwicklung und die Statistiken der Kirchenmitgliedschaft ernst, dann geht es nicht einmal länger um das Problem, wie eine gesellschaftliche »Majorität« von Christen in Kirche und Religionsunterricht mit Randgruppen oder Minoritäten zurechtkommt. In der modernen pluralen Gesellschaft befinden sich christliche Kirchen und zumal engagierte Kirchenmitglieder auf dem Weg dazu, eine Bevölkerungsgruppe unter anderen zu werden, nicht weniger, aber auch nicht mehr. Bereits vor 20 Jahren, in der Debatte um die Christlichkeit der öffentlichen Schule in Westdeutschland, hat K.E. Nipkow dafür plädiert, sich nicht länger an historisch überlebten Bildern geschlossener Volkskirchlichkeit zu orientieren, sondern eine »zukunfts offene Strategie zu entwerfen«.⁹ Das gilt im Blick auf die heute vorfindliche Pluralität kultureller und religiöser Formen erst recht.

2

Woran aber könnte sich die in Sachen Multikulturalität ungeübte deutsche Religionspädagogik orientieren? Wo gibt es Modelle, an denen wir für die eigene Zukunft von anderen lernen könnten?

Ein in den letzten Jahren vor allem für die Gemeindepädagogik, aber auch für schulische Religionspädagogik zunehmend bedeutsamer Ansatz wird unter dem Stichwort »Ökumenisches Lernen« thematisiert.¹⁰ Wenn auch insbesondere die dort in Auswertung ökumenischer Erfahrungen gemachten Vorschläge für ein erneuertes Lernverständnis wie ein erneuertes, kontextuelles Theologieverständnis für unser Thema von großem Belang sind, so drängt die Situation multikultureller Gesellschaften zu noch eingreifenderen Horizont-erweiterungen.

Ich wende mich deshalb einem anderen Lernmodell zu.

Zu den europäischen Gesellschaften, die aufgrund historischer Entwicklungen das weiteste Spektrum unterschiedlicher ethnischer Bevölkerungsanteile aufweisen, zählt zweifellos Großbritannien. Und dort hat man im (konfessionsfreien und für alle Schüler obligatorischen) Religionsunterricht der staatlichen Schulen auch am konsequentesten auf

9 Vgl. K.E. Nipkow, Die »christliche« Schule, in: H.-B. Kaufmann (Hg.), Streit um die Christlichkeit der Schule. Das Normproblem in der Schule für alle, Gütersloh 1970, 28.

10 Vgl. K. Goffmann, Ökumenische Erziehung, in: HRE 1, Düsseldorf 1987, 267ff sowie ders., Evangelische Gemeindepädagogik, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 137ff, insbes. 140ff.

die multikulturelle und multireligiöse Wirklichkeit zu reagieren versucht. Selbstverständlich kann hier die jüngere Geschichte des englischen, des schottischen oder des nordirischen Religionsunterrichts nicht einmal ansatzweise dargestellt werden.¹¹ Diese müßte man jedoch berücksichtigen, weil es nicht statthaft ist, sich ohne Rücksicht auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen für den Religionsunterricht hüben und drüben vorschnell an zufällig herausgegriffenen britischen Programmen und Konzepten zu orientieren. Und vor allem die dort in den letzten Jahren geführte kritische und kontroverse Diskussion um Für und Wider eines neutralen, phänomenologisch orientierten Ansatzes¹² darf nicht übersehen werden, wenn man Vorbilder aus Birmingham oder anderswo empfiehlt.¹³ Gegen einen »objektiven« und allen Hochreligionen in gleicher Weise zugewandten Religionsunterricht gab es in jüngster Zeit nicht nur hitzige Einsprüche von konservativen Baronessen im britischen Oberhaus, die gegen den angeblichen »Misch-Masch« und für eine klare christliche Identität der britischen Gesellschaft und ihrer Schulen zu Felde zogen. Auch besonnenere Stimmen im Nachbarland machen inzwischen auf Schwachstellen und Irrtümer eines neutralen multireligiös ausgerichteten Religionsunterrichts aufmerksam.

N. Slee, eine Londoner Religionspädagogin, hat wichtige Einsprüche, die von Vertretern christlicher und nicht-christlicher Seite geäußert worden sind, aufgelistet und gewichtet.¹⁴

Von Belang scheinen vor allem folgende Argumente:

1. Die phänomenologische Methode ist ursprünglich eine wissenschaftliche Methode für akademisches Forschen; die Übertragung auf die Schule versucht den Transfer auf ein anderes Lebens- und Entwicklungsalter. Dabei werden die (in England allseits geschätzten) entwicklungspsychologischen Einsichten R. Goldmans grob fahrlässig abgehängt. Kinder haben nicht in jeder Entwicklungsphase das gleiche Vermögen zu imaginativer Identifikation mit fremden Positionen.¹⁵

11 Zu einer ersten Orientierung vgl. J.M. Hull, *From Christian Nurture to Religious Education: The British Experiment*, in: *Ders.*, *Studies in Religion and Education*, London / New York 1984, 27-44.

12 Vgl. zu Berichten über die Debatte aus unterschiedlichen Perspektiven etwa M. Grimmitt, *Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England*, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191ff; R. Wissinks Rezension *Zum Religionsunterricht in England*, W. Owen Cole (Ed.), *Religion in the multi-faith school*, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 279ff sowie G. Moran, *Religious Education as Second Language*, Birmingham (Al.) 1989, 87ff (»4. Over the Atlantic and Looking Eastward: The British Experience«).

13 So der anregende Bericht von U.J. Gedig, *Religiöse Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft*, SchH 19 (1990) Heft 3, 32ff.

14 N. Slee, *Conflict and Reconciliation Between Competing Models of Religious Education: Some Reflections on the British Scene*, *British Journal of Religious Education* (BJRE) 11 (1989) 126-135. Auf den spezifischen Streitfall der wöchentlichen Schulanfänge gehe ich an dieser Stelle nicht näher ein.

15 Vgl. in ähnlicher Richtung argumentierend auch K.E. Nipkow, *Ökumenisches Lernen*

2. Die angeblich wertneutrale Transformation komplexer religiöser Systeme in curriculare Häppchen birgt die Gefahr der Simplifizierung, wenn nicht gar Verfälschung religiöser Überzeugungen. Dies wird von Anhängern verschiedener Religionen als verletzend empfunden und provoziert zu fundamentalistischer oder auch rassistischer Reaktion; Toleranz führt damit paradoxerweise zu Intoleranz.
3. Ein »Relativismus aus Prinzip« reduziert Religionen zum Spielmaterial eines abstrakten Konstrukts »Phänomen Religion«. Wird die Wahl zwischen unterschiedlichen Glaubenssystemen aber nicht mehr öffentlich diskutabel, vielmehr zur puren Angelegenheit der persönlichen Präferenz deklariert, so steht am Ende des Respekts vor allen Wahrheiten der Indifferentismus und der Agnostizismus als Folge des Religionsunterrichts.
4. Dies aber ist nicht nur im Blick auf die Religionen, sondern auch pädagogisch unzulässig. Das Ausklammern der Wahrheitsfrage steht nämlich auch in Widerspruch zu den Interessen der Schülerinnen und Schüler, in einer pluralistischen Gesellschaft dadurch besser zurechtzukommen, daß sie eine eigene Identität und eigene Überzeugungen ausbilden lernen.

Auf dem Hintergrund solcher Bedenken und in Fortführung von Überlegungen seines jüngsten Buches¹⁶ fragt nun *M. Grimmitt*, einer der Direktoren des bekannten Centre of Religious Education, Development and Research an der Universität Birmingham, in seinem Beitrag in diesem Band nach gangbaren Wegen für britischen Religionsunterricht in einer multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft. Bemerkenswerterweise wird auch von ihm zunächst einmal auf den ideologischen Gehalt des (religions-)pädagogischen Multikulturalismus verwiesen. Schon die Rede von der pluralistischen Gesellschaft verschleiert oft Interessenkonflikte und durchaus ungleichgewichtig verteilte Macht zur Durchsetzung bestimmter Normen. Es ist bemerkenswert, wie intensiv auch die pädagogische Debatte zum Multikulturalismus in Großbritannien hier eine Sensibilität für lange verleugneten Rassismus als alltägliches Phänomen entwickelt.¹⁷

Grundwerte wie die Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen und staatliche Gesetze beanspruchen gruppen-übergreifende allgemeine Geltung, entspringen aber gleichwohl partikularer Macht und üben Konformitätszwang auf diejenigen aus, die sich dem »british way of life« erst anpassen sollen. Wie kann Erziehung da einen nicht-ideologischen, positiven Beitrag zum Leben in dieser Gesellschaft leisten?

Grimmits Antwort scheint auf den ersten Blick ebenso konsequent wie konsistent: Der Religionsunterricht darf nicht der pädagogischen All-

– Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen den Weltreligionen. Zum Wandel von Herausforderungen und Voraussetzungen, in: *G. Orth* (Hg.), *Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens*, Münster 1991 (Comenius-Institut), 301-320, insbes. 314.

16 *M. Grimmitt*, *Religious Education and Human Development. The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, Great Wakering 1987.

17 Ein wichtiger Schritt dazu war zweifellos der »Swann-Report«: *Education for All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, Chairman Lord Swann, HMSO 1986.

machtsphantasie verfallen, weltanschauungsneutrale Lernprogramme könnten Rassismus und ökonomische Ungleichheiten beseitigen. Er muß allerdings das Seine zur Anbahnung einer ideologiekritischen Haltung der SchülerInnen tun. Auf der Basis von bestimmten Grundwerten ist Kritikfähigkeit an die Stelle ideologischer Verschllossenheit zu setzen. Das gilt auch und gerade gegenüber den eigenen angestammten religiösen und kulturellen Standards.

Grimmitt zeichnet die Vision eines interreligiösen und interkulturellen Dialogs, in dem partikuläre Religionen mit der Universalität von religiöser Wahrheit versöhnt sind, die Vision von religiöser Erziehung, welche Vehikel wird für eine erweiterte Identität der Schüler wie der Kultur im ganzen. Gelingen kann seiner Meinung nach dieser Prozeß nur dann, wenn sich an ihm säkulare Lehrer der staatlichen Schulen und engagierte Mitglieder der religiösen Gemeinschaften in gleicher Weise beteiligen. Interreligiöser Dialog im Religionsunterricht ist nur so gut wie der Dialog der Religionen.

Gerade eine ideologiekritisch orientierte Religionspädagogik hat nach Grimmitt das Gespür für die den religiösen wie den pädagogischen Dialogpartnern eigenen Wertsetzungen. Aber das landläufige Urteil von deren antagonistischem Verhältnis ist revisionsbedürftig. Werte, denen moderne Erziehung verpflichtet ist, wie Rationalität, Autonomie, methodische Skepsis und Orientierung am Verstehen, liegen nicht in unüberbrückbarer Spannung zu Werten religiöser Gruppen, wie Spiritualität und Glaube. Vielmehr gibt es identifizierbare Konstituenten für das gemeinsame Funktionieren von Religionen und Kultur in der gegenwärtigen pluralen Gesellschaft.

Dies scheint mir der Kern von Grimmitts Position: nämlich die These, daß den unterschiedlichen weltanschaulichen Optionen gemeinsame spirituelle Werte (>core values<) zugrundeliegen und daß das staatliche Bildungssystem (einschl. seines Religionsunterrichts) einen Beitrag zur Humanisierung leistet, indem es seine Arbeit daran ausrichtet.

Solche basalen Werte aber, Grimmitt nennt Ordnung und Bedeutung, Priorität des menschlichen Lebens, eine gerechte Gesellschaft, das Recht des Individuums auf Selbstverwirklichung, moralische Verantwortlichkeit, interpersonale Verpflichtungen sowie menschliche Spiritualität als Quelle aller Werte, ergeben sich s.E. aus den Gegebenheiten der *conditio humana*.¹⁸ In ihrer Allgemeinheit sind sie offen und interpretationsbedürftig zugleich. Jede konkrete Religion kann aber aus ihrer Tradition heraus solche präzisierende Interpretation leisten. Pädagogisch sind die >core values< doppelt bedeutsam. Sie stellen nicht nur Kriterien bereit für die curriculare Auswahl bestimmter religiöser Inhalte, welche den o.g. pädagogischen Zielen am ehesten entsprechen. Zugleich ergeben sich aus ihnen Kriterien für die Unterscheidung von Glaubens- und Wertüberzeugungen in der Lebenswelt der Schüler.

Um nicht auf eine Ideologie der multikulturellen Gesellschaft hereinzufallen, muß die Religionspädagogik auch in Deutschland für den ideologiekritischen Ansatz votieren. Das scheint mir zumal nach Grim-

18 Vgl. dazu die Erläuterungen bei *Grimmitt, Religious Education*, 121ff.

mitts Argumenten unerlässlich. Auch daß wir uns auf die Zukunft einzulassen haben, also auf den Umgang mit der Pluralität von Werten und Überzeugungen, ohne dabei die Idee der Wahrheit zugunsten des Relativismus und Neutralismus preiszugeben, auch darin will ich Grimmitts Option folgen.

Es dürfte ferner sinnvoll sein, in Verbindung mit dem für die britische Diskussion zentralen Problem des Rassismus in Deutschland auch das Thema des Rechtsradikalismus und der Ausländerfeindlichkeit in die Überlegungen zur multikulturellen Dimension der Erziehung einzubeziehen.

Grimmitts Empfehlung zum ideologisch nicht verschlossenen Dialog mit anderen Positionen wird aber auch als Einladung zu kritischen Rückfragen an den Autor selber zu verstehen sein.¹⁹ Ich notiere einige.

Fähigkeit zur Ideologiekritik als globale pädagogische Intention zu formulieren ist das Eine. Didaktische Strategien und Lernerfahrungen zu entwerfen, die dem entsprechen *und* dabei entwicklungspsychologische Grundeinsichten beherzigen, das Andere. Hier ist mit N. Slee an die Tatsache zu erinnern, daß Rollendistanz nicht in jeder Altersstufe einfach trainiert werden kann. In welcher Weise zur Anbahnung der Ideologiekritik gerade auch die Vermittlung »festen Bodens« notwendig ist, wird bei Grimmitt noch nicht recht deutlich.

Schaut man sich den Katalog der »core values« näher an (und seine ausführlichere Begründung in Grimmitts Buch), so findet man dort u.a. den Wert des menschlichen Lebens aufgenommen, nicht aber das Daseinsrecht aller Geschöpfe im Sinne globaler ökologischer Verantwortung, die die Welt nicht anthro-pozentrisch verengt wahrnimmt. An prominenter Stelle rangiert ferner für Grimmitt das, was er als »menschliche Spiritualität« bezeichnet.²⁰ Vermutlich meint dies etwas anderes als »Innerlichkeit« im Sinne problematischer Abblendung von Leiblichkeit, Materialität und Endlichkeit des menschlichen Lebens, könnte jedoch in dieser Richtung mißverstanden werden.

Dies wären zwei Indizien für meinen Verdacht, daß die aufgeführten Werte doch nicht so universal sind, wie Grimmitt meint. Wer dann aber Begriffe wie »gerechte Gesellschaft« und »Selbstverwirklichung« zu Grundwerten erklärt²¹, der folgt statt transkulturell und transreligiös universal geltenden Werten faktisch einer durchaus partikularen Wertoption, nämlich derjenigen moderner nachaufklärerischer europäischer Kulturen (so respektabel diese Option gerade hinsichtlich der rechtlichen Standards auch in meinen Augen ist). Das wird vollends offensichtlich, wo Grimmitts Konzept pädagogisch der partikularen Option

19 In dieser Hinsicht zu zögerlich scheinen mir die Grimmitts Position (von 1987) lediglich referierenden Passagen bei J. Lott, Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Weinheim 1991, 247ff (»Ein Blick über den nationalen [religionspädagogischen] Zaun«).

20 Näher erläutert als »the human capacity for self-transcendence and movement towards a state of consciousness in which the limitations of human finite identity are challenged by the exercise of the creative imagination«, vgl. Grimmitt, Religious Education, 125.

21 Ähnlich votiert mit pädagogischen Argumenten J. Lynch, Multicultural Education in a Global Society, London 1989.

moderner westlicher Gesellschaften folgt, daß nämlich religiöse Erziehung einen Beitrag zum Verstehen der »core values« zu leisten habe. Dieses Interesse dürfte kaum von allen außereuropäisch beheimateten Religionen geteilt werden.

Für den interreligiösen Dialog wie für eine angemessene religiöse Erziehung in multikultureller Gesellschaft werden an Grimmits Position generelle Probleme greifbar. So stellt sich die Frage, ob Strategien der Konsensbildung durch die Konstruktion einer höchsten bzw. tiefsten Ebene übergreifender religiöser oder ethischer Werte überhaupt gelingen können.

Ich könnte mir zumindest vorstellen, daß radikale außereuropäische Kritiker hinter einem solchen Vorgehen die geheime Bestrebung wittern, auf dem Wege über eine »universale« Basis europäisch dominierte Positionen übergestülpt zu bekommen.

Weiter kann man Fragen stellen an ein Verfahren, bei dem die aus humanwissenschaftlicher Analyse ermittelten »core values« den substantiellen religiösen Kategorien der einzelnen Religionen vorgeordnet werden. Degradiert man damit nicht mehr oder weniger automatisch partikuläre konkrete Religionen zu bloßen Illustrationen eines Katalogs angeblich universaler Prinzipien?²² Und wird damit nicht Fremdartigkeit und auch Unzugänglichkeit anderer kultureller Traditionen und religiöser Anschauungen so sehr umgangen, daß ein so wichtiges Ziel wie die von Snee genannte Anbahnung eigener Identität (einschließlich der kritischen Einsprüche gegen andere Überzeugungen) eher zu kurz kommt?

Wo bleibt schließlich die Spannung zwischen kulturellen Lebensformen und religiösen Lehren, von der Grimmits Ausgangsposition bei der Ideologiekritik lebt, wenn sich alles unter neue »Spiritualität« bringen läßt? Hier schließt sich der Kreis erster Rückfragen, zugleich ist ein Punkt angesprochen, der für die deutsche Religionspädagogik von besonderer Brisanz sein dürfte.

Deutlich werden sollte mit der Notierung von Anfragen in jedem Fall, wie anregend es ist, sich auf den Umgang mit dem Thema »Multikulturelles Lernen« in der religionspädagogischen Diskussion einer anderen Gesellschaft einzulassen. Dies wäre sicher mit Gewinn nun auch im Blick auf niederländische²³, schwedische²⁴ oder US-amerikanische Spezifika²⁵ fortzusetzen. Denn: Wer andere besser versteht, beginnt

22 Der von Grimmitt in diesem Band in Anm. 6 zitierte sehr ausführliche Bericht der schottischen Kirche zu multikultureller Erziehung von 1990 geht hier aufgrund theologischer Argumente einen anderen Weg.

23 Interessant ist dort die Etablierung eines konfessionsunabhängigen Pflichtfaches »Geestelijke stromingen« in den Grundschulen seit 1985, vgl. dazu die dem Thema gewidmete Ausgabe der Zeitschrift *Voorkwerk Tijdschrift voor godsdienstige Vorning in School en Kerk* 6 (1989) Nr. 2.

24 Vgl. den Bericht von A. Törnqvist, Der Religionsunterricht in den Gesamtschulen Schwedens. Eine kritische Analyse, in: *JRP* 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 225-236.

25 Neben dem o.g. Buch von G. Moran verweise ich dazu exemplarisch auf N.H. Thompson (Ed.), *Religious Pluralism and Religious Education*, Birmingham (Al.) 1988,

auch sich selbst besser zu verstehen. Diese Einsicht gilt auch für die Religionspädagogik.

3

Wer für die Religionspädagogik in Deutschland Wege zu sinnvoller Erziehung in multikultureller Gesellschaft entwerfen möchte, der wird auch danach fragen müssen, welches geschichtliche Erbe (einschließlich einer Menge von Ballast) schon im eigenen Gepäck lastet. Die Herausforderungen der Zukunft anzunehmen beinhaltet hier zunächst, das Verhältnis deutscher protestantischer Religionspädagogik zur Kultur in der Vergangenheit ideologiekritisch zu reflektieren. Das ist im Blick auf verschiedene wichtige Etappen bislang nicht in gleicher Weise geschehen.²⁶

Daß die liberale Religionspädagogik am Beginn dieses Jahrhunderts (R. Kabisch, Fr. Niebergall u.a.) sich bei aller religionspädagogischen Leistung in theologisch wie politisch weithin unkritischer Weise als Dienerin einer bestimmten Staatsauffassung verstanden hat, daß für den »Kulturprotestantismus« die *monokulturelle* Gesellschaft des wilhelminischen Deutschlands Ausgangspunkt wie Endziel war, das ist in der religionspädagogischen Geschichtsschreibung in den letzten Jahrzehnten differenzierter analysiert worden.²⁷ Wie innig die Religionspädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus die Nähe zur braunen deutschen Kultur gesucht und gefunden hat, hat vor allem F. Rickers in einer Reihe eindrucksvoller Analysen zutage gefördert.²⁸

Anders steht es dagegen um die Einschätzung etwa der Religionspädagogik nach 1945. Es bleibt gegenwärtig nicht nur in der Kontroverse, wie sehr bestimmte Vertreter der »Evangelischen Unterweisung« in die politischen und pädagogischen Denkmuster des Nationalsozialismus verstrickt waren.²⁹ Zu den immer noch viel zu wenig analysierten Phänomenen zählt auch die Ideologie dieser religionspädagogischen Konzeption, auf der Basis der Dialektischen Theologie die Vermittlung

ferner auf die Artikel der wichtigen, von verschiedenen christlichen und jüdischen Denominationen getragene Zeitschrift »Religious Education«, Chicago 1 (1906) ff, vgl. dort Vol. 86, No. 2 Spring 1991 mit Beiträgen zum Thema »Interreligious Education«.

26 Material dazu von der Reformationszeit ab liefert die umfangreiche Sammlung von D. Stoodt, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Münster 1985.

27 Vgl. zu Niebergall etwa D. Zilleßen, Friedrich Niebergall, in: H. Schröer / D. Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt a.M. 1989, 161-180.

28 Ich nenne exemplarisch F. Rickers, Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Ein historisches Kapitel zum gesellschaftlichen Bewußtsein und zur Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 36-68.

29 Vgl. dazu im Blick auf H. Kittel einerseits F. Rickers, »Zwischen den Stühlen«. Helmuth Kittels Beziehungen zum Nationalsozialismus, in: K. Ebert (Hg.), Alltagswelt und Ethik, Wuppertal 1988, 197-241, andererseits J. Lähmann, Helmuth Kittel, in: Schröer / Zilleßen (Hg.), Klassiker, 250-266.

des christlichen Glaubens ohne Affinität zu einer spezifischen Kultur (etwa den Ordnungsvorstellungen der Adenauer-Zeit) konzipiert und realisiert zu haben. Daß aber der »Sprung« aus der Welt in den angeblich erfahrungs-transzendenten Glauben nur sehr bedingt gelang – und gelingen kann –, hat z.B. F. Steffensky am Umgang mit Gottesbildern in Religionsbüchern jener Zeit aufgewiesen.³⁰

All' diese genannten Aspekte religionspädagogischer Geschichtsschreibung müssen dafür sensibilisieren, das Thema »multikulturelle Erziehung« auf historischem Hintergrund je spezifischer monokultureller Optionen zu verstehen, die gerade, weil sie bisher kaum explizit reflektiert worden sind, die Mentalität des Denkens und Fühlens von vielen nachhaltig geprägt haben.

Im Kontext solcher Vergangenheit scheint mir nun die Religionspädagogik im Blick auf sinnvolle Reaktionen auf die »multikulturelle Gesellschaft« insbesondere vor drei Herausforderungen zu stehen. Sie ist gefragt nach einem neuen Umgang mit fremden Religionen, mit »Kultur« insgesamt und schließlich mit »Fremden«. Ich versuche abschließend, diese drei Problemkreise durch Anmerkungen und konkretere Fragen zu erläutern.

3. 1 Neuer Umgang mit fremden Religionen

Auch von der Diskussion in Großbritannien kann man lernen, daß junge Menschen sich bei ihrer Suche nach tragfähigen Antworten auf die Sinnfrage mit relativistischer Gleichmacherei aus angeblich neutraler Position nicht zufriedengeben. Und manches Urteil über angeblich herrschenden Werterelativismus und Synkretismus unter Jugendlichen in Deutschland³¹ wäre vorsichtiger zu formulieren. Denn zutage kommen in empirischen Untersuchungen eher Ablehnung dogmatistischer Ansprüche oder undurchschaubar verkomplizierter kirchlicher Lehrgebäude, was nicht identifiziert werden darf mit generellem Desinteresse an verbindlichen Orientierungsangeboten.

Was den Religionsunterricht in England von dem unseres Landes allerdings bis auf weiteres unterscheidet, ist sein Status als christlicher Religionsunterricht mit Konfessionsbindung.³² Das ist lange Zeit so verstanden worden, daß fremde Religionen überhaupt nicht oder nur

30 F. Steffensky, *Gott und Mensch. Herr und Knecht? Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch*, Hamburg 1973.

31 Vgl. die Einschätzung von *Szigaud-Roos* in der Shell-Studie. Anders dagegen die niederländische empirische Untersuchung *J. Janssen u.a., Images of God in Adolescence. Proceedings of the 5.th Symposium for Psychology of Religion*, Leuven 1991, wo aufgrund einer Reihe von Daten die These entwickelt wird: »Youth is interested in religion ... religion will be topic number one within some years«.

32 Die Diskussion um den Sinn dieser Ordnung ist schon in den 70er Jahren begonnen worden, vgl. dazu u.a. *W.G. Esser* (Hg.), *Religionsunterricht und Konfessionalität* (Zum Religionsunterricht morgen VI), München/Wuppertal 1975. Gegenmodelle wie dasjenige von *H. Halbfas* sind nicht allein wegen kirchlichen Einsprüchen ohne Wirkung auf die Praxis geblieben.

marginal als Unterrichtsinhalte vorkamen. In dieser Hinsicht sind in Deutschland zumindest Veränderungen auf dem Wege, wenn man sich neuere Studienordnungen, Lehrbücher und auch manches mutige Experiment in der Schule ansieht.³³ Die Fortschritte sind sicher auch denen zu verdanken, die kritisch danach gefragt haben, wie in Schulbüchern mit anderen Konfessionen und Religionen umgegangen wird.³⁴

Aber es reicht wohl nicht aus, allein eine christlich nicht bevorurteilte Darstellung von Hinduismus, Judentum, Islam u.a. zu verlangen. Konfessionalität, ernst genommen, zwingt nicht erst verfassungsrechtlich, sondern bereits pädagogisch und theologisch dazu, der Frage nach Wahrheit und Wahrheitsansprüchen beim unterrichtlichen Umgang mit fremden Religionen nicht auszuweichen. Nüchterne Betrachtung der Schulwirklichkeit heute muß eingestehen, daß für viele ReligionslehrerInnen solche Auseinandersetzung bereits mit dem Wahrheitsanspruch des eigenen Glaubens eher ängstlich oder hilflos umgangen wird. Inwieweit sich in puncto Wahrheit Religionsdidaktik und Didaktik der Religionswissenschaft unterscheiden³⁵, bedarf näherer Klärung.

Die ideologiekritische Orientierung taugt wohl nicht als Grenzlinie, wenn Theologie und Religionspädagogik nicht – von außen oder von innen – klischeehaft mißverstanden werden. Solche Orientierung muß allerdings auch im Blick auf Darstellung fremder Religionen gelten. Es ist bereits für SchülerInnen wenig überzeugend, wenn ihnen etwa ein Bild des »eigentlichen« Islams präsentiert wird, der selbstverständlich auch Gewaltfreiheit, Toleranz und Friedensliebe lehre, wenn sie aber gleichzeitig im Stadtteil oder im Fernsehen mitbekommen, wie arabische Politiker ihre Anhänger mit religiösen Motivationen zur Gewalt aufrufen. Nicht allein für die didaktische Behandlung christlicher Kirchen und Konfessionen muß gelten, daß zwischen offizieller und ketzerischer, zwischen amtlicher und populärer Auslegung so zu unterscheiden ist, daß eben beides zur Sprache kommt: eine Theologie aus dem Lehrbuch und eine »Theologie des Volkes«. In bezug auf fremde Religionen hat das Konsequenzen dafür, wen man hier zu Wort kommen läßt.³⁶ Allerdings darf man nicht übersehen, daß der Dialog mit fremden Religionen im Religionsunterricht hierzulande bis heute im rechtlich asymmetrischen Rahmen der gesetzlichen Bevorzugung einzelner Dialogpartner stattfindet. Gerade nichtchristliche Partner fragen, ob damit nicht der Dialog bereits strukturell unterlaufen ist, ehe er inhaltlich begonnen hat.

33 Vgl. neben dem Bericht von M. Rickers in diesem Band auch P. Balser, Erste Schritte auf dem Weg zu einem integrativen oder interreligiösen Religionsunterricht an einer Frankfurter Schule, ThPr 26 (1991) 207ff.

34 Ich nenne exemplarisch H. Schultze, Konfession, Pluralismus, Toleranz im evangelischen Schulbuch, Neukirchen-Vluyn 1971 sowie U. Tworuschka, Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986.

35 Vgl. S. Körber, Didaktik der Religionswissenschaft, in: H. Cancik u.a. (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. 1, Stuttgart 1988, 195-215, der allerdings ein inadäquates Bild von Theologie und Religionspädagogik als Gegenüber konstruiert, weil er diese vor allem durch »unkritische Eigentlichkeitsansprüche« gekennzeichnet sieht (ebd., 204).

36 R. Wissink (vgl. Anm. 12) warnt zu Recht davor, »native speakers« zuzutrauen, daß sie ihre jeweilige Religion automatisch adäquat im Sinne auch einer ideologiekritischen Behandlung darstellen können.

Christlicher Religionsunterricht kann seinen Bezug zum Wahrheitsanspruch des biblischen Zeugnisses »Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben« (Joh 14,6) nicht einfach unterdrücken, auch wenn im Namen solcher Wahrheit andere Wahrheiten und deren Vertreter Jahrhunderte lang unterdrückt worden sind. Allerdings stehen Fragen neu zur Klärung an: Wie kann Wahrheit heute gesucht werden? Kann man zu einer allgemeingültig gedachten Wahrheit des eigenen Glaubens kommen, ohne sich auch nur von ferne mit einer anderen Position auseinandergesetzt zu haben? Welche Möglichkeiten gibt es im interreligiösen Dialog, die Antworten anderer Religionen nicht nur rekonstruktiv zu lesen (so gut es geht), sondern ihnen auch subjektive und objektive Geltung zuzuerkennen? Weiter zu klären ist hier dogmatisch-theologisch und religionspädagogisch das hermeneutische Problem, von welchem Wahrheitsverständnis Christen dabei ausgehen können/sollen/dürfen, ohne orientierungslos zwischen Relativismus und Absolutismus hin und her zu schwanken. Und dies kann nicht allein den religionswissenschaftlich kundigen Experten überlassen bleiben, auch hier geht es um elementartheologische Arbeit. J. Lott hat einige bereits getane Schritte auf dem Wege zu einer »Theologie der Religionen« notiert.³⁷ K.E. Nipkow hat eine Reihe von weiterführenden Studien vorgelegt.³⁸ Jüngst sind in den Niederlanden und in Deutschland eigens dem interreligiösen Dialog gewidmete Reihen gestartet worden.³⁹

In vorbildlicher und mutiger Weise kommt der o.g. Bericht der schottischen Kirche zu Fragen der multikulturellen Gesellschaft auf dieses Thema zu sprechen. Denn dort wird gefordert, zentrale klassische dogmatische Traditionen des Christentums wie die Trinitätslehre im Lichte neuer gesellschaftlicher Entwicklungen weiter zu denken. »If within Christianity we recognise that no single account of the ultimate is adequate, surely we of all people can understand that in faiths other than ours the ultimate is perceived in different but *valid* forms. The inclusivity, even plurality, of our conceptualisation of God in Christian doctrine prepares us for an inclusivist or pluralist position in the encounter with other faiths.«⁴⁰

37 Vgl. Lott, Erfahrung (s.o. Anm. 19), hier insbes. 236ff (»Die Welt der Religionen – eine Herausforderung für die Theologie«) sowie seine Überlegungen in diesem Band.

38 Vgl. K.E. Nipkow, »Oikumene«: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nichtchristlichen Religionen (Vortrag auf dem IV. Nürnberger Forum: Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung – Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus [25.-28.9.1991]).

39 R. Kirste / P. Schwarzenau / U. Tworuschka (Hg.), Jahrbuch für Interreligiöse Begegnung (JIB) 1 (1990/91): »Gemeinsam vor Gott. Religionen im Gespräch«, Hamburg 1991; A. Camps / H. Vroom / A. Wessels (Hg.), Studies in Interreligious Dialogue, Kampen 1991.

40 The Church of Scotland, Report of Board of Education Committee on Education, Multicultural Education 1990, 16. Der Bericht wurde in Schottland in seinen politischen und pädagogischen Aussagen insgesamt höflich und freundlich gelobt; gerade an solchen

Zukünftig mehr Beachtung finden müßten im Zusammenhang des am Streit um die Wahrheit orientierten Dialogs von Religionen wohl auch Erfahrungen und Einsichten der »Kontextuellen Theologie«, welche ja nicht zuletzt in der Situation von rassistischer Unterdrückung entwickelt worden ist. Auch hier müßten sich aber Theologie und Religionswissenschaft bzw. Religionsanthropologie wechselseitig befruchten. Denn Kontextabhängigkeit und Unzugänglichkeit fremder Glaubenspositionen werden begreifbar auch als Spezialfall fremden Denkens im Kontext fremder Kulturen generell.⁴¹

3.2 Neuer Umgang mit »Kultur«

Oben ist darauf verwiesen worden, wie deutsche Religionspädagogik in einer Reihe wichtiger historischer Etappen sich alles andere als neutral gegenüber einer bestimmten Kultur verhalten hat. Es reicht deshalb bereits aus historischen Gründen nicht aus, religionspädagogische Antworten auf Multikulturalität auf einen revidierten Umgang mit fremden Religionen zu begrenzen. Dies gilt jedoch auch in sachlicher Hinsicht.

Beschränkung der Religionspädagogik auf Religionen im Sinne von Glaubenssystemen widerspricht dem mittlerweile prinzipiell unstrittigen Erfahrungsbezug religiösen Lernens, widerspricht zugleich auch der empirisch nachweisbaren Interdependenz zwischen religiösen Lehren und Praktiken und kulturellen Kontexten.⁴² Es gibt weder islamische noch christliche Religion (in der jeweiligen konkreten Ausprägung) ohne spezifische gesellschaftliche Milieus.

An einigen markanten Beispielen wird inzwischen deutlich, wie sehr sich kirchliche Strömungen und ein bestimmter Nationalcharakter europäischer Länder gegenseitig bedingen, man denke nur an Polen, an Italien oder auch an Schweden, innerhalb Deutschlands an Regionen wie das Rheinland oder Bayern.

Für christlich-theologisches Verständnis von Kultur beinhaltet die Situation moderner Multikulturalität darüber hinaus auch die Aufgabe, von bestimmten alten Schablonen in der Wahrnehmung der eigenen Position Abschied zu nehmen. Gemeint ist hier u. a. das lange Zeit gepflegte geschichtstheologische Klischee, die Religionsgeschichte Israels und des nachbiblischen Judentums sei an eine partikulare Kultur gebunden, wohingegen im Neuen Testament und speziell mit der paulinischen Theologie die alle kulturellen Grenzen überschreitende

Aussagen ist aber, wie der analoge Bericht 1991 referiert, Kritik geübt worden mit dem Argument: »The theological statement was considered inadequate and that on the Trinity to be erroneous«. Hinter dieser Kritik stand die Position, das »wahre Christentum« sei innerlich, nicht politisch zu verstehen.

41 Vgl. dazu C. Geertz, *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York 1983.

42 Vgl. dazu erste religionspädagogische Schritte bei H. Schultze, *Kultur und Religion in den Bildungszielen und der Schulpraxis westeuropäischer Länder*, in: W.-F. Federlin und E. Weber (Hg.), *Unterwegs für die Volkskirche*. FS D. Stoodt, Frankfurt a.M. u.a. 1987, 501-512.

universale Botschaft des Christentums auf den Plan getreten sei. Von da ab gebe es, christlich gesprochen, nur noch das »eine« Volk Gottes. Dagegen ist heute ideologiekritisch zu fragen, welchen Anteil solcher späte christliche Universalismus an europäischem und US-amerikanischem Kolonialismus gehabt hat. Und es ist heute zu fragen, wie sehr solche Denkmuster etwa den christlich-jüdischen Dialog immer noch behindern.

Im Gegenzug dazu ist ein Verständnis über die Relation von Glaube und Kultur zu entfalten, das weder wirklichkeitsblind und unsachgemäß Kultur absplattet, noch aber unkritisch eine konkrete Ausprägung von Kultur religiös verabsolutiert und überhöht. Das hat konkrete Konsequenzen bereits innerhalb der christlichen Ökumene. »Es geht darum, einerseits den christlichen Gemeinden ausländischer Kulturen »gerecht« zu werden, andererseits aber auch allen kulturellen Komponenten unserer eigenen Gesellschaften mit ihren relativen Eigenheiten. Das neue Leben erreicht jedermann durch den Glauben allein, d.h. *ohne Anspruch auf Anpassung an den Kulturstil einer Mehrheit.*«⁴³

Lernprozesse zur adäquaten Teilnahme an der multikulturellen Gesellschaft der Zukunft erfordern deshalb, im Sinne der Ideologiekritik, zugleich Anstrengungen zur Aufarbeitung christlicher Anteile an der Zerstörung anderer Kulturen. »In kirchlich-theologischem Kontext hat interkulturelles Lernen keine unschuldige Geschichte.«⁴⁴ Was im Namen christlicher Mission in der Kirchengeschichte an Intoleranz und Kulturunterdrückung in Afrika, Amerika (Süd und Nord!), Australien, den Philippinen u.a. angerichtet worden ist, muß auch ins religionspädagogische Curriculum Eingang finden. Andernfalls klingen pädagogische Maximen von Toleranz hohl und unglaubwürdig.

3.3 Neuer Umgang mit Fremden

Beides, der erneuerte Umgang mit Religion und mit Kultur, fördert gleichermaßen Lernprozesse zu neuem Umgang mit fremden Menschen und mit dem Fremden überhaupt. Dies wiederum steht in direktem sachlichen Zusammenhang zur Ausbildung eigener Identität, wozu der Religionsunterricht seit der »empirischen Wendung« hierzulande einen wichtigen Beitrag zu leisten immer wieder behauptet hat.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß Multikulturalität gegenwärtig nicht allein folkloristisch bereichert, sondern daß ihre Wirklichkeit in Gesellschaft und Schule auch

43 Vgl. J.-P. Tévénaz, Christliches Verständnis einer multikulturellen Gesellschaft, in: J. Micksch (Hg.), Multikulturelles Zusammenleben. Theologische Erfahrungen, Frankfurt a.M. 1983, 68.

44 G. Orth, Die Stadt Gottes kennt keine Fremden – Die Stadt Gottes kennt nur Fremde. Interkulturelles Lernen in religionspädagogischer Theorie und Praxis (Vortrag 1990, 6); vgl. ähnlich auch Tévénaz, Christliches Verständnis, 62: »Für die Kirchen sollte die kulturelle Verschiedenheit Anlaß sein, ihre soziale Rolle als Träger einer falschen Mono-Kultur, die ganzen Völkern aufgezwungen wurde, aufzugeben.«

beunruhigt, ängstigt und verunsichert. Sie verstärkt in modernen, nicht mehr monoreligiös definierten Gesellschaften das Gefühl, die eigene kollektive Identität sei zerstört. Deshalb gibt es Gegenreaktionen wie in Großbritannien, wo konservative PolitikerInnen nach der »Rückkehr« zu christlich bestimmter Erziehung rufen (s.o.), deshalb gibt es in Frankreich heftigste öffentliche Diskussionen darüber, ob islamische Schülerinnen in öffentlichen Schulen dazu gezwungen werden sollen, den Tschador abzulegen oder nicht.

Gerade für christliche Gruppen, die Offenheit und Toleranz gegenüber anderen reklamieren, stellt sich hier das Problem, auf welches Ziel eigentlich Erziehung in multikultureller Gesellschaft hinsteuern soll. Eine religiöse Ideologie der Multikulturalität nach dem Motto »Gottes Stadt kennt keine Fremden, in der Kirche gibt es keine Ausländer«⁴⁵ steht in der Gefahr, sich selber und anderen einen Bärenienst zu erweisen, wenn jegliche Unterscheidbarkeit und Individualität als unchristlich hingestellt werden. Die emotionale Verunsicherung und die fundamentalistische Gegenreaktion werden damit beinahe automatisch ausgelöst.

Demgegenüber ist auch in dieser Frage im Sinne Eriksons an die menschliche Grundaufgabe der »Pseudo-Speziation«⁴⁶ zu erinnern. Humaner Umgang unter Menschen beinhaltet beides: das Gefühl relativer Vertrautheit mit der eigenen Gruppe und die Abgrenzungsmöglichkeit von denen, die man/frau als anders bzw. fremd erfährt. Das ist etwas völlig anderes als rassistische oder rechtsradikale Ausländerfeindlichkeit, weil Erfahrung der Fremdartigkeit nicht identisch ist mit der gewaltsamen Unterdrückung anderer Positionen. Dem humanen Zusammenleben dient humane Bildung in der Ausbildung personaler Identität ohne wahnhaftige Überschätzung der eigenen Position, genauso aber ohne undifferenzierte Akzeptanz jeder fremden Position. Erst in der Wahrnehmung der Differenz und der Spannung zwischen Menschen, Kulturen und Religionen, erst im Zulassen der Andersartigkeit kann tragfähige Gemeinsamkeit eingeübt werden. Das bedeutet ganz und gar nicht, die Kommunikation mit anderen abubrechen – im Gegenteil: »Begegnung im interkulturellen Lernen ist eine Form sozialen Lernens, in dem andere nicht mehr Lernobjekt sind, sondern KommunikationspartnerInnen werden.«⁴⁷ (Daß solche Identitätsbildung, wenn sie entwicklungspsychologisch fundiert gedacht wird, nicht schon von Erstklässlern verlangt, im Unterricht probeweise zu spielen, wie es ist, ein Muslim oder ein Jude zu sein, versteht sich von selbst.) Theologisch begründet scheint mir solches Zulassen der Fremdartigkeit im

45 So die im übrigen sehr erwägenswerten 10 Thesen des DGB und der Kirchen zur Woche der ausländischen Mitbürger 1991 / Weg zur multikulturellen Gesellschaft, zit. nach dem Abdruck in der Frankfurter Rundschau vom 26.7.1991.

46 Vgl. E.H. Erikson, Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität, Frankfurt a.M. 1978, 48.

47 Orth, Erdkreis (s.o. Anm. 15), 8. Vgl. mit ähnlicher Zielsetzung auch schon N.-P. Moritzen, Projektionen und Projekte. Ein menschliches Bild der fremden Länder als Aufgabe christlicher Erziehung, in: D. Stollberg / R. Riess (Hg.), Das Wort, das weiterwirkt. Aufsätze zur Praktischen Theologie in memoriam Kurt Frör, München 1981, 33-41.

biblischen Zeugnis von der Fremdlingsexistenz des Volkes Israels wie in der Rede vom »fremden« Gott.

Die Chance für eine Erziehung in multikultureller Gesellschaft besteht darin, wie der Lernbericht des Club of Rome deutlich vermerkt, kulturelle (ich ergänze: und personale) Identität und globale Interdependenz in Lernschritten miteinander zu verbinden; die Chance besteht auch darin, auf dem Wege über Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen das Fremde unter dem scheinbar Gewohnten, ja: das Fremde in sich selber ein Stück weit mehr zu Gesicht zu bekommen. Das schließt aber ein, für den physischen Schutz und die Lebensgrundlagen von Fremden einzutreten, statt ihre religiösen Lehren akademisch zu studieren, im übrigen aber nur um den Schutz ihrer Rohstoffe für unsere Ökonomie besorgt zu sein.

Hans-Günter Heimbrock ist Professor für Religionspädagogik am Fachbereich Ev. Theologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Abstract

Given a traditional rather domestic and confessional orientation of religious education theory in Germany, the situation in state schools more and more is changing towards a multicultural setting. Responding to the challenge of recent social developments this article contributes to the international discussion of multifaith religious education.

First it evaluates the british example, focussing especially on M. Grimmitts contribution »Religious education in a pluralistic and multicultural context«. Second, and still in response to Grimmitt, it tries to point out new directions for the specific german multi-faith context. Religious education within a multicultural and multifaith situation might be a contribution to the growth of personal, social and religious identity if it relates global interdependence to the experience of individuality without trying to dominate or universalize others. In order to elaborate this, detailed propositions are presented

- for a new and unbiased christian recognition of other religions
- for taking serious the relation of religions and cultures
- for encountering with the strange and unknown, outside and inside oneself.