

Für die Heimat oder für die eine Welt?

// Religionspädagogik im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität

Es ist ungewöhnlich, religionspädagogische Fragen in den Horizont von Regionalität und Universalität zu rücken. Nur in wenigen Bereichen der religionspädagogischen Diskussion ist von dieser Spannung bislang die Rede – vor allem im Bereich der traditionell sog. Dritte-Welt-Pädagogik, die sich heute weithin als »entwicklungspolitische Bildung«, »globales Lernen« oder »Pädagogik in der einen Welt« versteht,¹ sowie im Umkreis des ökumenischen Lernens. Doch bliebe es allzu vordergründig, wenn wir uns hier nur von der Begrifflichkeit leiten ließen und die viel weiterreichende sachliche Bedeutung der Frage nach Regionalität und Universalität in der Religionspädagogik übergängen. Worin liegt diese weiterreichende Bedeutung?

Den lange Zeit vorherrschenden Trend beschreibt die Forderung nach einer nachhaltigen Überwindung regionaler, politischer und religiöser Egozentrismen – der Befangenheit in der eigenen Gemeinde (Parochialismus) und im eigenen Land (Nationalismus), in der eigenen Konfession (Konfessionalismus) und in der eigenen Religion (Religionismus²). Angesichts des Lebens in der einen Welt erscheinen solche Befangenheiten als Borniertheit oder Egoismus. Globales Denken und Universalisierung werden zum religionspädagogischen Imperativ: Lernen, das lokale Handeln an globalen Notwendigkeiten des Lebens und Überlebens auszurichten.

Angesichts des Mißbrauchs vaterländischer Ideologie und Heimat-Rhetorik in der deutschen Geschichte ist es nicht weiter erstaunlich, daß das Streben nach Heimat in der Perspektive des universalistischen Imperativs nur auf ein rückwärtsgewandtes, ja regressives und politisch gefährliches Denken zurückgeführt werden konnte. Das ewig gestrige Gerede von Heimat und Heimatverlust sollte endlich

1 Vgl. A. Scheunpflug und A.K. Tremel (Hg.), *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in der Forschung und Lehre. Ein Handbuch*, Tübingen/Hamburg 1993; A.K. Tremel, *Die pädagogische Konstruktion der »Dritten Welt«*. Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik, Frankfurt a.M. 1996.

2 Zu diesem Begriff vgl. diverse neuere Arbeiten des englischen Religionspädagogen J. Hull, am leichtesten greifbar: *Christliche Erziehung in einem pluralistischen und multireligiösen Europa* (EMW-Informationen 109 [1995] bes. 12).

aufhören, ein für allemal. Doch ist inzwischen längst nicht mehr zu verkennen, daß die so verabschiedeten Strebungen und Fragen spätestens etwa mit den (europäischen) Regionalbewegungen der 70er und 80er Jahre ihren Platz in der Diskussion wiedererobert haben. Vor allem aber ist die Frage nach Heimat und Region durch diese Bewegungen auch dort wieder salonfähig geworden, wo das Heimatdenken zuvor prinzipiell verworfen worden war. Regionalität wird nun selbst zu einem kritischen Prinzip, das sich auf die Freiheit und Selbstbestimmung von Menschen in einer Region in ihrem Verhältnis zu staatlichen und überstaatlich-transnationalen Vereinigungen berufen kann.

In diesen Zusammenhang gehört auch die von *H. Halbfas* erhobene Forderung nach einer »regionalen Religionsdidaktik«.³ Eine solche Didaktik sei notwendig, wenn es im Religionsunterricht nicht zu bloß abgehobenem Wissen kommen soll, sondern »zu einwurzelnden Lernprozessen«. Hier wird deutlich, daß die Spannung von Regionalität und Universalität keineswegs nur einen Spezialbereich der Religionspädagogik betrifft, sondern immer auch deren Gesamtverständnis.

Welche Folgerungen sind daraus zu ziehen? Soll die Religionspädagogik weiterhin dem universalistischen Imperativ folgen, oder muß sie sich gerade umgekehrt in eine regionale Didaktik verwandeln?

1 Universalisierung als religionspädagogischer Imperativ?

Das Prinzip der Universalisierung ist der modernen Pädagogik und Religionspädagogik tief eingeprägt. Es kommt in mehreren zentralen Hinsichten von Moral, Kultur und Religion gleichermaßen zur Wirkung. Nicht zu übersehen ist jedoch auch, daß die universalisierende Tendenz heute in allen diesen Bereichen auf Gegenbewegungen und Grenzen stößt, die sich im Sinne einer neuen Regionalität und einer Hinwendung zum Begrenzten und Besonderen, zum Lokalen und Partikularen verstehen lassen. Im folgenden bin ich weniger an den Einzelargumenten interessiert als an einer Skizze gleichsam aus der Vogelperspektive, die das Gesamtgefälle der Argumentation erkennen läßt.

Am leichtesten greifbar ist die universalistische Tendenz im Bereich der *Moral*. Das bereits bei *I. Kant*⁴ klassisch formulierte Erzie-

3 *H. Halbfas*, Heimat. »Was allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war.« Entwurf einer regionalen Religionsdidaktik, in: *ders.*, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989, 240ff.

4 *I. Kant*, Über Pädagogik, in: Werke, hg. v. *W. Weischedel*, Bd. VI, Frankfurt a.M. 1964, 706f unterscheidet zwischen Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Zum Verhältnis von Moralität und Sittlichkeit *S.W. Kuhlmann* (Hg.), Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik, Frankfurt a.M. 1986.

hungsziel der »Moralität« beruht auf der Unterscheidung zwischen der gelebten *Sittlichkeit*, die notwendig auf einen bestimmten Lebenskreis und damit auf eine Region oder wenigstens eine Gesellschaft begrenzt ist, und der echten Moral, die vom kategorischen Imperativ mit seinem strengen Maßstab der Universalisierbarkeit getragen wird. Durch die philosophischen Entwürfe von *J. Habermas* und *J. Rawls* sowie durch die Moralphysikologie und -pädagogik *L. Kohlbergs* ist das Lernziel einer universellen Moral in der Gegenwart wirkungsvoll erneuert worden.⁵ Allein eine dem Kriterium strenger Verallgemeinerungsfähigkeit entsprechende sog. postkonventionelle oder prinzipienorientierte Moral kann demnach als legitime pädagogische Zielsetzung gelten.

Nun sieht sich diese Auffassung inzwischen allerdings in gleich mehrfacher Hinsicht mit grundlegenden Einwänden konfrontiert. Von feministischer Seite wird argumentiert, daß die Subjektvorstellung dieses Universalismus eine männliche Form der Identitätsbildung durch Ablösung impliziere, die so auf Frauen nicht zu übertragen sei.⁶ Aus kommunitaristischer Perspektive wird kritisiert, daß die motivationale Basis moralischen Engagements, die doch stets im Ethos gelebter Gemeinschaft bestehe, nicht genügend berücksichtigt sei.⁷ Und ähnlich kann von der Religionspädagogik darauf hingewiesen werden, daß die in der kantischen Tradition verlangte Trennung von Moral und Religion die bleibende Bedeutung einer religiösen Grundlegung von Moral und Werten übergeht. – Diese Einwände sind natürlich ihrerseits diskussionsbedürftig und können nicht einfach als Widerlegung einer universalistischen Moral gelten. Immerhin machen sie aber doch deutlich, daß ein bloßes Insistieren auf einer universellen Moral weitreichende Fragen offen läßt.⁸

Als nächster Bereich der Universalisierung, der mit dem der Moral eng verbunden ist, sind *Kultur* und *interkulturelles Lernen* zu nennen. Die Ziele dieses Lernens werden vielfach direkt von einer universellen Moral her konzipiert, die dann als kulturübergreifende Möglichkeit diskursiver konsensueller Verständigung angesehen wird.⁹ Besonders deutlich ist dies bei der Vorstellung eines sog. Verfassungspatriotismus, wie er von *J. Habermas* als Leitbild für die

5 Vgl. u.a. *J. Habermas*, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M. 1983; *J. Rawls*, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt a.M. 1975; *L. Kohlberg*, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M. 1995.

6 Diese Kritik geht aus von *C. Gilligan*, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984; Überblick zur weiteren Diskussion bei *G. Nunner-Winkler* (Hg.), Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Frankfurt a.M. / New York 1991.

7 Zur Einführung in diese Diskussion *M. Brumlik* und *H. Brunkhorst* (Hg.), Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt a.M. 1993.

8 Zur weiteren Diskussion *F. Schweitzer*, Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos, Neue Sammlung 35 (1995) 111-127.

9 Überblick *G. Auernheimer*, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990.

multikulturelle Gesellschaft vertreten wird.¹⁰ Den Kern interkulturellen Lernens bilden in dieser Sicht die universalistischen Prinzipien u.a. in den Verfassungen moderner Staaten – als menschenrechtlicher Rahmen für ein friedliches Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in der Gesellschaft.

Ähnlich wie schon die universelle Moral selbst wird auch deren Wendung zum verfassungspatriotischen Leitbild besonders von kommunitaristisch orientierten Sozialphilosophen in Frage gestellt. Insbesondere *Ch. Taylor* hat sich für eine Vermittlung zwischen der »Politik des Universalismus« und der »Politik der Differenz« eingesetzt.¹¹ Auch wenn das universalistische »Prinzip der Gleichberechtigung« außer Frage stehe, bleibe die im Namen von Differenz erhobene Forderung nach »Anerkennung und Status für etwas, das nicht universell ist«, insbesondere im Blick auf Minderheiten eine notwendige Korrektur des Gleichheitsdenkens. In ähnlicher Absicht unterscheidet *M. Walzer* »dichte« und »dünne« Solidarität, um auf diese Weise das ethische Denken für unterschiedliche »Sphären der Gerechtigkeit« zu öffnen.¹²

Ein dritter Bereich der Universalisierung bezieht sich auf *Kirche* und auf *ökumenisches Lernen*. Der universalistische Impuls des ökumenischen Lernens ist besonders deutlich an *E. Langes* Kritik eines bloß parochialen Denkens in der Kirche zu erkennen:

Beim »Parochialismus« werden »Kommune und Kirche kongruent, Bürgersein und Christsein identisch ... Der Parochialismus ist die äußerste Perversion des Christentums. Denn der Protest Jesu für den Menschen hat seine konkrete Gestalt in der Auseinandersetzung mit dem Parochialismus des Spätjudentums gewonnen. Jedes Wort und jede Tat Jesu muß im Zustand des Parochialismus gegen die Intention Jesu selbst ausgelegt werden.¹³

10 *Bes. J. Habermas*, Eine Art Schadensabwicklung, in: *ders.*, Kleine Politische Schriften VI, Frankfurt a.M. 1987, 159ff.

11 *Ch. Taylor*, Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a.M. 1993, 27f; Zitat im folgenden: 29.

12 *M. Walzer*, Lokale Kritik – globale Standards. Zwei Formen moralischer Auseinandersetzung, Hamburg 1996; *ders.*, Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralismus und Gleichheit, Frankfurt a.M. / New York 1992.

13 *E. Lange*, Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung? Am Beispiel Löwen 1971: Menscheneinheit – Kircheneinheit, München 1986, 229. Auch Lange kennt im übrigen die Dialektik von Universalisierung und Regionalisierung, gerade im Blick auf Kirche und Ökumene: »Das Gewissen der Menschen ist viel provinzieller als ihr Bewußtsein. Es hängt an der Heimat und es ist verfangen in der Heimat. Und die ökumenische Zumutung ... versucht nicht nur, das Bewußtsein des Glaubens zeitgenössisch, gegenwärtig zu machen, sondern die Frömmigkeit und das Gewissen auf die Zukunft zu orientieren ... Menschen sollen über ihre Grenzen hinaussehen, hinausfühlen, hinausleben lernen ... Zugleich aber sind ökumenische Theologen von Amts wegen verliebt ins Besondere, ins Herkömmliche, ins Lokale in all seiner Begrenztheit. Ihr Geschäft ist es ja eben, das Besondere mit dem Universalen, das Traditionelle mit dem konkret Künftigen, die Kontinuität mit der Veränderung zu versöhnen« (131f [Zitate im Original teilw. Kursiv]). Vgl. auch *ders.*, Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns, München 1981, bes. 299ff. Wichtige Hinweise verdanke ich hier einem unveröffentlichten Manuskript von *U. Becker*, Ecumenical Formation, das in einem

In allgemeiner Form findet sich das universalistische Gefälle dann in der 1985 von der EKD veröffentlichten Arbeitshilfe zum ökumenischen Lernen.¹⁴ Universalität wird dort zum einen im Blick auf die »Einheit und das Zusammenleben *aller* getrennten Kirchen und Christen« gefordert. Zum anderen wird – wiederum in Anknüpfung an eine universalistische Moral – »das Zusammenleben aller Menschen auf dieser Erde« als derjenige Kontext identifiziert, in dem allein die kirchliche Ökumene an ihr Ziel gelangen könne.

Das Motiv der Ökumene steht zumindest als prinzipielle Leitperspektive außer Frage. Auch die faktischen Probleme hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen einer ökumenischen Verständigung etwa mit der römisch-katholischen Kirche beeinträchtigen die grundsätzliche Wünschbarkeit ökumenischer Fortschritte m.E. nicht. Notwendige Rückfragen im Blick auf ökumenischen Universalismus liegen auf einer anderen Ebene, was bereits daran abzulesen ist, daß sie auch von führenden Vertretern der Ökumene und des ökumenischen Lernens selbst formuliert werden.

So stellt etwa *K. Räiser* fest: Wo »diese neu entdeckte globale Wirklichkeit der ›einen Welt‹ interpretiert wurde im Licht der universalen Ausrichtung der biblischen Botschaft, dem verheißenen Schalom Gottes, da eröffnete sich eine Perspektive befreiender Aufklärung, und es war konsequent, daß sich das pädagogisch-didaktische Interesse auf Prozesse der ›Gewissensbildung‹ oder der ›Bewußtseinsbildung‹ konzentrierte. Diesen aufklärerischen Zug hat ökumenisches Lernen bis heute behalten ... Inzwischen zeigt sich, daß die manchmal allzu gradlinige Verknüpfung der neuen Erfahrung weltweiter Interdependenz der biblischen Verheißung des Schalom für alle Völker gerade die Anwälte des ökumenischen Lernens dazu verführt hat, die Perspektive der ›einen Welt‹ zu ideologisieren und ihre inneren Widersprüche zu übersehen. Wissen wir wirklich, was die Qualität dieser Ökumene ist, und müßte der eschatologische Verheißungshorizont des biblischen Schalom nicht viel eher als kritische Anfrage an die offenkundigen oder verdeckten Herrschaftsstrukturen der ›einen Welt‹ ausgelegt werden? Die Weckung eines ›globalen Bewußtseins‹ kann jedenfalls nicht die primäre Zielsetzung ökumenischen Lernens sein ... Im Gegenteil: Die Globalisierung des Problembewußtseins hat offenkundig lähmende Konsequenzen auf der Handlungsebene und verstärkt die Abwehrreaktionen ... Die landläufige Gegenüberstellung von lokaler und globaler Perspektive ist eine lähmende Abstraktion«.¹⁵ Und auch noch 1995 bilanzieren *K. Gossmann* u.a.: »Ökumenisches Lernen hat die Wende von einer globalen zu einer lebensweltlichen Orientierung vollzogen; es hat jedoch diese lebensweltliche Orientierung noch nicht ernst genug genommen«.¹⁶

Band zur Ecumenical History des Ökumenischen Rates erscheinen soll (History of the Ecumenical Movement III, hg. v. *J.H.J. Briggs*, *M.A. Oduyoye* und *G. Tssetsi*, Genf 1998).

14 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1985, Zitate im folgenden: 11.

15 *K. Räiser*, Ökumene und Lernen: Nur ein Problem der Didaktik?, in: *G. Orth* (Hg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster 1991, 171-178, 173f.

16 *K. Gossmann*, *A. Pithan* und *P. Schreiner*, Thesen zum Ökumenischen Lernen, in: *dies.* (Hg.), Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht, Münster 1995, 131f, 131.

Ähnliche Probleme ergeben sich auch beim *interreligiösen Lernen*. Die universalistische Ausrichtung eines solchen Lernens erwächst bereits aus dem bewußten Überschreiten jeder einzelnen religiösen Tradition der Religionsgemeinschaft zugunsten des Einbezugs anderer und, jedenfalls im Prinzip, aller Religionen.¹⁷ Noch weiter zuge-spitzt wird dies in den einflußreichen Modellen einer pluralistischen Religionstheologie. Gegenüber der Partikularität aller Glaubensweisen und religiöser Vorstellungen wird hier die universelle Einheit des Glaubens und des die Menschheit über alle Unterschiede hinweg verbindenden Bezugs auf eine letzte Wirklichkeit als Ziel des Lernens herausgestellt.¹⁸

Einwände gegen einen solchen Universalismus ergeben sich nicht nur aus Anfragen im Blick auf die theologische und religionsphilosophische Tragfähigkeit der religionstheologisch-pluralistischen Vorstellung, sondern auch in bezug auf spezifisch pädagogische und religionspädagogische Aspekte.¹⁹ Das schon philosophisch höchst anspruchsvolle religionsdialogische Modell scheint erstens für das Lernen von Kindern und Jugendlichen kaum als Vorbild tauglich zu sein, da weder die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für das erforderliche komplexe Verstehen gegeben sind (vgl. noch unten, Abschnitt 3.) noch die Vertrautheit mit mindestens einer religiösen Tradition gewährleistet ist. Zweitens ist diese Form interreligiöses Lernens nur ungenügend auf die bei Jugendlichen zu beobachtende Tendenz zu ungeprüften Annahmen religiöser Universalität bezogen. Soweit Unterschiede zwischen den Religionen in der Sicht heutiger Jugendlicher von vornherein keine Rolle (mehr) spielen und also von einem Bewußtsein religiöser Unterschiedslosigkeit auszugehen ist²⁰ (»alle Religionen sind am Ende doch gleich«), kann das Grundanliegen des bewußten Überschreitens religiöser Grenzen kaum mehr einleuchten.

Die Spannung zwischen dem universalistischen Imperativ und den Hinweisen auf die notwendig partikularen Bezüge der Religionspädagogik ließe sich noch in weiteren Hinsichten ausdifferenzieren – etwa im Blick auf politisches Lernen im Horizont weltweiter Perspektiven. Das sich wiederholende Resultat dürfte auch hier darin liegen, daß die universalistische Ausrichtung religiöser Lernprozesse in der Gefahr steht, nicht – wie beabsichtigt – regionale, politische und religiöse Egozentrismen zu überwinden, sondern selbst in einer

17 Überblick J.A. van der Ven und H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim 1994.

18 Einführende Darstellung und Diskussion A. Grünscloß, *Der eigene und der fremde Glaube. Probleme und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie*, EvErz 46 (1994) 287-299 (Lit.).

19 Zum folgenden vgl. den genannten Band von van der Ven und Ziebertz, darin insbesondere den Beitrag von K.E. Nipkow, *Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, 197-232.

20 K.E. Nipkow, *Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen*, in: F. Johannsen und H. Noormann (Hg.), *Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont*. Ulrich Becker zum 60. Geburtstag, Gütersloh 1990, 137-147.

leeren Abstraktion zu enden. Eine von allen lebensweltlichen Bezügen abgelöste Universalität verliert aber jede religionspädagogische Bedeutung. Die Herausforderung liegt deshalb darin, wie die unbestreitbare Notwendigkeit universalistischer Orientierungen mit regionalen und partikularen Bezügen vermittelt werden kann.

2 Globalität – Lokalität – Religion: Religionspädagogik im Prozeß kultureller Globalisierung

Universalität und Regionalität werden heute zunehmend unter dem Aspekt der Globalisierung und der Globalität diskutiert. Dabei ist nicht nur an den seit Jahrzehnten wiederholten Hinweis auf die globale Dimension von Überlebensproblemen und Zukunftsherausforderungen zu denken. Weit mehr noch zieht die neuerdings in den Sozialwissenschaften geführte Globalisierungsdiskussion mit Begriffen wie »Weltrisikogesellschaft« und »zweite Moderne« international große Aufmerksamkeit auf sich. Diese Diskussion ist in der Religionspädagogik noch kaum beachtet worden. Wie ich im folgenden zeigen möchte, enthält sie aber gerade im Blick auf das Verhältnis von Regionalität und Universalität eine Reihe von Erkenntnissen, die für die Religionspädagogik unmittelbar bedeutsam sind. Da inzwischen eigene Monographien zur Frage des sozialwissenschaftlichen Globalisierungsverständnisses vorliegen²¹ kann ich mich im folgenden weitgehend auf die religionspädagogisch relevanten Aspekte beschränken.

2.1 Doppelcharakter globalen Bewußtseins: Religionspädagogisches Ziel und Auswirkung kultureller Globalisierung

Gegen die Verengung des Verständnisses von Globalisierung auf ökonomische Aspekte von Weltmarkt und weltweitem Wettbewerb wird schon seit langem auf ethische Fragen des Lebens in der einen Welt verwiesen, nicht zuletzt im bereits genannten Zusammenhang des ökumenischen Lernens. Erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit hingegen werden auch kulturelle Dimensionen der Globalisierung stärker berücksichtigt – etwa Erscheinungen des Ferntourismus und der weltweiten (elektronischen) (Massen-)Kommunikation sowie, und besonders, des Bewußtwerdens von Globalität selbst (globale Reflexivität). Die Annahme, daß Globalisierung stets auch kulturelle Aspekte aufweist, führt zu einem erweiterten und veränderten

21 U. Beck, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt a.M. 1997; M. Waters, Globalization, London / New York 1995.

Verständnis von Globalisierung mit religionspädagogischen Implikationen.

R. Robertson, einer der führenden Vertreter in der gegenwärtigen Diskussion, versteht Globalisierung als den Prozeß, in dem die »Welt zu einem einzigen Ort« werde. Dieser Prozeß weise sowohl einen objektiven als auch einen subjektiven Pol auf: Globalisierung »bezieht sich auf beides, auf die Kompression der Welt und auf die Intensivierung des Bewußtseins von der Welt als eines Ganzen«. ²² Demnach ist Globalisierung zumindest teilweise ein kultureller und bewußtseinsmäßiger Vorgang, der u.a. psychologische und pädagogische Voraussetzungen und Konsequenzen besitzt.

Die für die Religionspädagogik im vorliegenden Zusammenhang wichtigste Konsequenz ergibt sich dabei bereits aus dem Hinweis auf das sich verstärkende Bewußtsein von Globalität. Dient der Verweis auf globale Zusammenhänge in der Religionspädagogik bislang vor allem zur Begründung globaler Bildungsaufgaben (»globales Lernen« usw.), so entspricht dies der Vorstellung, daß globales Bewußtsein durch pädagogische Programme allererst erreicht werden muß. Globales Bewußtsein ist hier eine oder sogar die entscheidende *Herausforderung, die (noch) vor uns liegt* – so wie dies in unterschiedlicher Form in der Dritte-Welt-Pädagogik, der Friedenspädagogik, der Ökopädagogik oder auch beim ökumenischen Lernen vertreten wird. Den genannten sozialwissenschaftlichen Analysen zufolge ist nun aber zugleich mit einer anderen Form globalen Bewußtseins zu rechnen, die zusammenfassend als *globale Bewußtseinsbildung hinter unserem Rücken* beschrieben werden kann. ²³ Was ist damit gemeint?

Wie bereits deutlich geworden ist, geht es bei der globalen Bewußtseinsbildung »hinter unserem Rücken« nicht einfach um die »unsichtbare Hand« der weltweiten Ökonomie. Ökonomische Verflechtungen sind inzwischen bekannt und können zumindest insofern zu den »Herausforderungen vor uns« gerechnet werden. Weit weniger beachtet werden hingegen die globalen Wirkungen von Medien oder anderen Trägern einer internationalen Jugendkultur. Moderne Kommunikations- und Transportsysteme haben es beispielsweise möglich gemacht, daß junge Menschen auf der ganzen Erde die gleiche elektronische Musik hören, sich dieselben Desi-

22 R. Robertson, *The Globalization Paradigm: Thinking Globally*, in: D.G. Bromley (Hg.), *Religion and the Social Order. New Developments in Theory and Research*, Greenwich/London 1991, 207-224, 216; ders., *Globalization. Social Theory and Global Culture*, London u.a. 1992, 8.

23 Diese Unterscheidung habe ich erstmals entwickelt in: *Global Issues Facing Youth in the Postmodern Church*, erscheint in: *Princeton Lectures on Youth, Church and Culture* 1998/99.

gner-Jeans und T-Shirts wünschen und dieselben Filme und Video-Clips bevorzugen usw.

Die Auswirkungen einer solchen globalen Kultur auf die Religion Jugendlicher ist noch nicht untersucht worden. Unabhängig von solchen wünschenswerten Untersuchungen ergeben sich aber schon jetzt aus den beiden beschriebenen Formen der globalen Bewußtseinsbildung »vor uns« und »hinter unserem Rücken« sehr unterschiedliche Konsequenzen für die Religionspädagogik. Im Sinne der »Herausforderungen vor uns« besteht die Aufgabe in einer pädagogisch herbeizuführenden globalen Bewußtseinsweiterung. Hingegen entsteht globales Bewußtsein »hinter unserem Rücken« ohne Zutun der Religionspädagogik und auch ohne deren gestaltenden Einfluß. Das Globale ist gleichsam vorpädagogisch gegenwärtig, und zwar nicht nur in Form einer heimlichen – ökonomisch-objektiven – Präsenz, sondern als ein zumindest allgemeines Bewußtsein von Globalität.

Wie besonders A. Giddens herausgearbeitet hat, kann dieses sich unabhängig von intentionalen Bildungsprozessen einstellende Globalitätsbewußtsein als eine neue Form der *Reflexivität* beschrieben werden – einer Reflexivität, die alle Gewißheiten unterminiert.²⁴ Demnach zerstören die aus der Globalisierung erwachsenden »abstrakten Systeme« etwa des Expertentums »die lokalen Traditionen«.²⁵ Alle Traditionen werden in grundlegender Weise relativiert. Das Bewußtsein von der zu einem »einzigem Ort« gewordenen Welt schließt ein, daß sich die Menschen der scheinbar zahllosen Möglichkeiten und der radikalen Vielfalt von Lebensformen in der einen Welt bewußt werden. Unter dem Druck der Pluralität religiöser und nicht-religiöser Optionen einerseits und der engen Rationalität des Expertentums andererseits erscheinen religiöse Überzeugungen relativ und willkürlich. Persönlicher Glaube wird zur rein subjektiven Angelegenheit.

Entspricht die von Giddens beschriebene Wirkung der Globalisierung auf Religion in vielem den in der Religionssoziologie bereits der Modernisierung zugeschriebenen Entwicklungen von religiöser Individualisierung und Privatisierung, so müssen auch die gerade für die Globalisierungsdiskussion kennzeichnenden gegenläufigen Argumente einer Ent- oder Deprivatisierung von Religion erwähnt werden. P. Beyer und J. Casanova haben in voneinander unabhängi-

24 A. Giddens, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford 1991, 21; vgl. auch *ders.*, *The Consequences of Modernity*, Stanford 1990.

25 A. Giddens, *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*, in: U. Beck, A. Giddens und S. Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt a.M. 1996, 113-194, 175.

gen Untersuchungen²⁶ zu zeigen versucht, daß die Globalisierung nicht nur die aus der gesamten Moderne bekannten Prozesse religiöser Privatisierung weiter vorantreibt, sondern auch neue Möglichkeiten für eine öffentlich bedeutsame Rolle von Religion mit sich bringt. Dabei verweisen sie auf ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Formen religiöser Öffentlichkeitswirkung – von fundamentalistischen Äußerungen auf der einen Seite bis hin zu politischen und sozialen Bewegungen im Zusammenhang des Konziliaren Prozesses auf der anderen Seite, und zwar in sehr unterschiedlichen Ländern in Amerika, Asien und Europa. Auf der Grundlage der Untersuchung solcher Äußerungsformen könne heute durchaus von einer Deprivatisierung von Religion gesprochen werden.

Der Hinweis auf die Bedeutung des Konziliaren Prozesses, der hier als Wiedergewinnung einer öffentlich bedeutsamen Rolle von Religion interpretiert wird, ist auch für die Religionspädagogik wichtig. Die Globalisierungsdiskussion kann die Religionspädagogik zwar zu Recht vor einem naiven Ansatz der Bewußtseinsbildung (im Sinne der globalen Bewußtseinserweiterung) warnen, indem sie auf das bereits ohne entsprechende Bildung vorauszusetzende allgemeine Globalitätsbewußtsein verweist. Die religionspädagogischen Ansätze eines konziliaren und globalen Lernens sind damit aber keineswegs widerlegt. Vielmehr gibt die Globalisierungsdiskussion diesem Lernen mit der Betonung der Deprivatisierung eine veränderte Akzentuierung, die in der religionspädagogischen Praxis aufgenommen werden kann (s.u. 4).

2.2 Globalisierung und Lokalisierung – Gegensatz oder Wechselverhältnis?

Vielfach wird angenommen, daß Globalisierung mit der Auflösung lokaler und regionaler Kulturen einhergehe. Die Popularität von Schlagworten wie »McDonaldisierung der Welt« belegt dies zur Genüge. Wachsende berufliche und private Mobilität sowie weltweit standardisierte kommerzielle Angebote bedingen in dieser Sicht eine unaufhaltsame Erosion des Lokalen.

Hingegen wird in der Diskussion über kulturelle Globalisierung zunehmend versucht, auch das gegenläufige Gefälle einer im Zuge der Globalisierung zu beobachtenden Verstärkung des Lokalen und Regionalen zur Geltung zu bringen. Als Kunstbegriff soll »Glokalisierung« – zusammengefügt aus Globalisierung und Lokalisierung – die Gleichzeitigkeit beider Prozesse zum Ausdruck bringen. In sei-

26 P. Beyer, *Religion and Globalization*, London u.a. 1994; J. Casanova, *Public Religions in the Modern World*, Chicago/London 1994.

ner Darstellung des Glokalisierungskonzepts weist der bereits erwähnte *Robertson* darauf hin, daß das, »was lokal genannt wird, in hohem Maße auf einer trans- oder supralokalen Grundlage konstruiert« sei²⁷:

Die »Hervorhebung des Lokalen« geschehe »in Wahrheit vielfach von oben oder von außen her. Vieles von dem, was oft als lokal dargestellt wird, ist eben das Lokale in der Sicht verallgemeinerter Konzepte von Lokalität. Selbst in Fällen, bei denen scheinbar kein konkretes Konzept beteiligt ist – beispielsweise im Falle mancher der eher aggressiveren Formen des zeitgenössischen Nationalismus –, ist doch ... ein translokaler Faktor mit im Spiel«. So kommt Robertson zu der »Auffassung, daß sich die Behauptung von Ethnizität und/oder Nationalität in der Gegenwart gerade mit Hilfe globaler Begriffe von Identität und Partikularität vollzieht«. Und selbst in ökonomischen Zusammenhängen spiele das Lokale eine bedeutsame Rolle – etwa bei sog. Mikro-Marketing-Strategien, die immer gezielter auf bestimmte lokale Märkte eingestellt sind.

Zusammenfassend kann Robertson die These vertreten, daß das Lokale kein Gegensatz zum Globalen sei, sondern als ein »Aspekt« von Globalisierung verstanden werden müsse. Die »Rekonstruktion und, in gewisser Weise, auch die Konstruktion von »Heimat«, »Gemeinschaft« und »Lokalität« gehöre zur Globalisierung mit hinzu. Die von Robertson, Beck u.a. behauptete Parallelität von Globalisierung und Lokalisierung besitzt m.E. bislang den Status einer erst noch zu belegenden Hypothese – einer Hypothese allerdings, die schon jetzt veränderte Wahrnehmungen herausfordert und die auch die Religionspädagogik zum Umdenken anhalten könnte. Ähnlich wie die Diskussion zur Universalität moralischer, kultureller, ökumenischer und interreligiöser Lerninhalte verweist so gesehen auch die Globalisierungsdiskussion auf die Notwendigkeit, Regionalität und Universalität bzw. das Lokale und das Globale neu miteinander zu verschränken. Dabei reicht die Formel »global denken – lokal handeln« zumindest dann nicht zu, wenn sie das Lokale so vom Globalen her bestimmen will, daß jenes seine Ausrichtung allein von diesem her gewinnt. Auch das Umgekehrte bleibt zu bedenken: Die Voraussetzung globalen Handelns liegt in lokalen Zusammenhängen.

3 Universalität und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Wege zu einem reflektierten globalen Bewußtsein

Die im letzten Abschnitt aufgenommene Globalisierungsdiskussion hat sich auch dort, wo sie auf kulturelle Entwicklungen und Bewußtseinsformen eingeht, noch kaum mit dem Aufwachsen von

27 R. Robertson, *Glocalization, Time-Space and Homogeneity – Heterogeneity*, in: M. Featherstone, S. Lash und R. Robertson (Hg.), *Global Modernities*, London u.a. 1995, 25-44, 26; Zitate im folgenden: 26.28.30.

Kindern und Jugendlichen unter den beschriebenen Bedingungen auseinandergesetzt. Insbesondere die Frage, wie sich Globalitätsbewußtsein in der menschlichen Entwicklung oder in der Lebensgeschichte herausbildet, wird in diesem Zusammenhang noch kaum gesehen. Vorliegende entwicklungspsychologische Untersuchungen geben aber Anlaß zu der Annahme, daß ein solches Bewußtsein zumindest in reflektierter Form in der Kindheit nicht vorausgesetzt werden kann und sich auch im Jugendalter nur allmählich ausbildet. Zu unterscheiden ist hier zwischen einem *allgemeinen Globalitätsbewußtsein*, das sich unter den Voraussetzungen von weltweiter Kommunikation, Fernreisen usw. auch bei Kindern schon früh einstellen kann, und der Fähigkeit, sich *reflektiert* mit entsprechenden Fragen auseinanderzusetzen. Diese Fähigkeit ist nicht schon mit dem allgemeinen Globalitätsbewußtsein gegeben, sondern bleibt auf Entwicklung und Bildung angewiesen.

Unterschiedliche Entwicklungstheorien stimmen darin überein, daß sich der Umkreis des für Kinder und Jugendliche bedeutsamen psychosozialen Raums nur allmählich über den unmittelbaren Nahraum hinaus weitet.²⁸ Am Anfang stehen einzelne Bezugspersonen, lange Zeit ist die Familie die entscheidende Umwelt, später führen Schule und Freundschaften sowie die informellen oder formelle Gruppen Jugendlicher weiter zur Gesellschaft als Orientierungsraum. Universales Denken in weltweiten Horizonten ist ein spätes Produkt in der Entwicklung, das kaum vor dem späten Jugendalter und selbst dann nicht von allen erreicht wird.

Lehrpläne zum Thema »Eine Welt« werden den entwicklungsbedingten Verstehensvoraussetzungen bislang noch wenig gerecht. In vieler Hinsicht setzen sie nicht nur bei der übergreifenden globalen Orientierung ein entwickeltes universelles Denken bereits voraus, sondern ähnlich auch bei Einzelthemen wie »Armut«, »Ökonomie und Finanzen«, »Ungleichheit und Gesellschaft« usw. Weiterhin bleibt der Erfahrungs- und besonders der Handlungsbezug in den Lehrplänen fraglich.²⁹

Damit wiederholt sich in den Lehrplänen und wohl auch im Religionsunterricht das Problem der Überforderung, das R. Kegan im Blick auf das Leben in Moderne und Postmoderne überhaupt herausgearbeitet hat: Die Orientierungsleistungen, die den Menschen von der für dieses Leben kennzeichnenden Pluralität und Komple-

28 Zu denken ist hier an die Theorien von E.H. Erikson, J.W. Fowler, F. Oser, R.L. Selman; Literaturhinweise und Darstellung im Überblick bei F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 1994.

29 Literaturhinweise und Untersuchungsergebnisse zu den Lehrplänen für den Religionsunterricht in Baden-Württemberg bei A. Edelbrock und F. Schweitzer, Solidarität in der Einen Welt – im Lehrplan. Analyse aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Entwurf 2 (1996) 16-21.

xität abverlangt werden, gehen in vielen Fällen deutlich über deren kognitive Fähigkeiten hinaus.³⁰ Ein Systemdenken oder gar ein intersystemisches Denken, das einen reflektierten Umgang mit Globalisierungsprozessen erst erlauben würde, steht Kegans empirischen Untersuchungen in den USA zufolge vielfach nicht zur Verfügung. Entwicklungspsychologisch und bildungstheoretisch stellt sich erneut, so kann zusammenfassend gesagt werden, das Problem einer leeren oder abstrakten Universalität, die den lebensweltlich-regionalen oder lokalen Zusammenhängen im Kindes- und Jugendalter unverbunden gegenübersteht. Die Ausbildung eines reflektierten Globalitätsbewußtseins wird vielfach gar nicht erreicht, weder von Jugendlichen noch von Erwachsenen.

Angesichts dieses Befundes verliert die manchmal an die entwicklungspsychologischen (Stufen-)Theorien gerichtete kritische Rückfrage, ob denn ein universelles Denken im Sinne der Postkonventionalität die früheren Stufen ablösen könne, jedenfalls viel von ihrer Schärfe und Dringlichkeit. Solange ein prinzipienorientiertes oder (inter-)systemisches Denken in den meisten Fällen gar nicht erreicht wird, besteht die Bildungsaufgabe auf jeden Fall darin, den Erwerb entsprechender Orientierungsfähigkeiten zu unterstützen. Daß dies nicht ohne ständigen Rückbezug auf lebensweltliche Zusammenhänge denkbar ist, soll nun zum Schluß dieses Beitrages noch genauer beleuchtet werden.

4 Ausblick: Die Verschränkung von Universalität und Regionalität als religionspädagogische Herausforderung

Am Anfang haben wir gefragt, wie sich die Religionspädagogik im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität bewegen kann – ob sie dem universalistischen Imperativ folgen oder eher zu einer regionalen Didaktik werden soll. Die drei unterschiedlichen Zugänge, die wir im vorliegenden Beitrag skizziert haben: Universalisierung von Moral, Kultur und Religion, das Verhältnis von Globalisierung und Lokalisierung, schließlich die Frage nach den Entwicklungsbedingungen eines reflektierten Globalitätsbewußtseins – alle diese Zugänge führen für die Religionspädagogik zu dem Resultat, daß zwischen Regionalität und Universalität oder zwischen Heimat und Fremde keine Alternative besteht. Das entscheidende Problem liegt vielmehr gerade dort, wo Regionalität und Universalität auseinanderbrechen – mit der Folge, daß Universalität leer und abstrakt bleibt und die Bindung an eine Region zur Borniertheit wird. Für Religionsdidaktik und politische Bildung stellen diese Extreme in der Spannung von Regionalität und Universalität eine reale Gefahr dar. Sie lassen sich nur ausschließen, wenn für die Religions-

30 R. Kegan, *In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life*, Cambridge/London 1994.

pädagogik ein *Regionalität und Universalität dialektisch-vermittelnder Ansatz* gewählt wird. Dabei sind folgende Pole nicht nur lernmethodisch, sondern im didaktisch-substantiellen Sinne dialektisch aufeinander zu beziehen:

- Heimat und Fremde: »Ohne Fremdes ist Eigenes nicht denkbar, ohne Weitblick ist unser Horizont beschränkt und provinziell«³¹, diese Einsicht bleibt auch in Zukunft wichtig. Sie muß aber auch umgekehrt gelten: Ohne Eigenes ist Fremdes nicht denkbar, ohne Vertrautheit mit dem Nahraum sind die Horizonte vielleicht offen, aber eben auch bedeutungslos.
- Globalität und Lokalität: Wenn Globalisierung und Stärkung des Lokalen keinen Gegensatz bilden, müssen beide in ihrem Wechselverhältnis auch beispielsweise in Lehrplänen und Schulbüchern Berücksichtigung finden. Die Vorstellung, daß globale Orientierungshorizonte lokale Bezüge ersetzen könnten, ist weder sachlich noch lernpsychologisch haltbar.
- Weltweite Ökumene / interreligiöses Lernen und Lebenswelt / individuelle Religion: Die Bedeutung ökumenischen und interreligiösen Lernens ist unbestritten. Ein für die Kinder und Jugendlichen lebensbedeutsames Lernen wird aber erst erreicht, wenn die ökumenischen und interreligiösen Perspektiven mit den religiösen Fragen und Interessen des eigenen Lebenszusammenhangs verschränkt werden.
- Kindliche Orientierung am Nahraum und globales Lernen: Die »objektive« Notwendigkeit globaler Lernhorizonte darf nicht gegen die »subjektiven«, auf den Nahraum bezogenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen ausgespielt werden. Globales Lernen kann nur gelingen, wenn es die entwicklungsbedingten Verstehensvoraussetzungen berücksichtigt und Lerninhalte subjektbezogen rekonstruiert.

Für das Bemühen einer dialektischen Vermittlung von Regionalität und Universalität ist sodann die Verbindung und Unterscheidung von globalem Bewußtsein als *faktischer Voraussetzung* und als Ziel religionspädagogischen Handelns von übergreifender Bedeutung. Beide Formen des Globalitätsbewußtseins machen unterschiedliche religionspädagogische Konsequenzen erforderlich. Nur wo beides gesehen wird, kann religionspädagogisches Handeln an sein Ziel kommen.

Schließlich sind wir – bei der Frage nach Privatisierung und Depri-
vatisierung von Religion im Globalisierungsprozeß – darauf gestoßen, daß bestimmte Lernprozesse in dieser Perspektive neu zu akzentuieren sind. So erwies sich der Konziliare Prozeß nicht nur von seinem normativ-inhaltlichen (ökumenischen) Gehalt her als weiterführend, sondern – und in dieser Hinsicht vielleicht noch mehr – von seiner Bedeutung als Möglichkeit, eine nicht-fundamentalistische öffentliche Rolle von Religion bei der Lösung gesellschaftlicher und politischer Probleme zu beanspruchen. Wenn auf diese Weise der seit langem anhaltenden Tendenz zur Privatisierung von Religion begegnet werden kann und soll, so schließt dies auch Konse-

31 H. Siebert, Heimat und Fremde, in: Orth, Dem bewohnten Erdkreis (Anm. 15), 279-287, 279.

quenzen für die Gestaltung religionspädagogischen Handelns ein. Der Öffentlichkeitsbezug religiösen Lernens muß u.a. im Religionsunterricht selbst verstärkt wahrgenommen werden – beispielsweise im Horizont einer internationalen Zivilgesellschaft.

So steht in der Spannung von Regionalität und Universalität für die Religionspädagogik am Ende weit mehr auf dem Spiel als eine Methodenfrage oder ein didaktischer Ansatz. Bei der geforderten dialektischen Vermittlung zwischen Regionalität und Universalität geht es um die Rolle, die Glaube und Religion im Wandel der Globalisierungsprozesse spielen können. Den Horizont bildet die Welt als »ein einziger Ort« – so oder so. Offen aber ist die Frage, ob dies ein Ort sein wird, an dem Leben gedeihen kann.

Abstract

This article discusses the tension between the regional and local on the one hand and the universal and global on the other as a backprop for religions education. A number of different fields (morality, culture, religion) are considered as examples for how the tendency towards universalization is confronted with criticisms of various kinds (feminism, communitarianism, etc.). In a second step, the discussion on (cultural) globalization is taken up with respect to the interrelatedness of globalization and localization. A third consideration is geared to developmental and educational presuppositions of what is seen as mature global consciousness. The author concludes that the regional or local and the universal or global should not be seen as alternatives but have to be carefully balanced within religions education.