

READY - Religious Education and Diversity
Sharing experiences of, and approaches to,
teacher education in the context of
"Education and Training 2020" (ET 2020)



Kulturelle Vielfalt

im

Ethik- und Religionsunterricht

Cultural diversity in Ethics and Religious Education

MATERIALIEN / MATERIALS

Christof Schilling / Peter Kliemann

Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien)

Tübingen / Germany

Draft V 6 – 20-02-2017

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

M 1a

»Dass ich bei den Baptisten (eine evangelische Freikirche) gelandet bin – oh Gott, das war Zufall. Ausgangsbasis war Jugendarbeit, darum ging's. Dadurch, dass ich sehr viel Kontakt zu den türkischen Gangs hatte, konnte ich viele Probleme aus der Welt schaffen. Man ist da sehr verbunden als türkischer Jugendlicher und die hören auch auf einen. Die offene Art der Baptisten-Gemeinde war schon toll. Man lernt viele Leute kennen, wir haben Bilderausstellungen und Partys veranstaltet. Ich hab Musik gemacht, ich habe auch Rap gesungen, beim Hip-Hop-Gottesdienst vorm Altar gestanden, ich war bei Taufen dabei und was weiß ich. Religion hat aber keine Rolle gespielt. Da war es locker. Man musste sich nicht entscheiden. Ich bin ja als Moslem geboren, bin aber Atheist. Ich bewundere jeden, der einen Glauben hat. Ich selber, ohne Glauben, hab keinen Halt. Ich such' meine Hoffnung im Sinn des Lebens. Das wird meine Lebensaufgabe sein, glaube ich. Für mich ist Sinn des Lebens das Gespräch, das Zwischenmenschliche.«

(Mehmet in: Deutsche Shell, Bd. 2, 58f.)

Zit. nach: Weiße, Wolfram: Interreligiöses Lernen in unterschiedlichen religionspädagogischen Kontexten, in: Handbuch Interreligiöses Lernen. Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.). Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus 2005, S. 424-433; ebd. S. 424.

M 1b

„[...] stellen Sie sich doch mal Ihre Ahnenreihe vor – seit Christi Geburt. Da war ein römischer Feldhauptmann, ein schwarzer Kerl, braun wie ne reife Olive, der hat einem blonden Mädchen Latein beigebracht. Und dann kam ein jüdischer Gewürzhändler in die Familie, das war ein ernster Mensch, der ist noch vor der Heirat Christ geworden und hat die katholische Haustradition begründet. – Und dann kam ein griechischer Arzt dazu, oder ein keltischer Legionär, ein Graubündner Landsknecht, ein schwedischer Reiter, ein Soldat Napoleons, ein desertierter Kosak, ein Schwarz-wälder Flößer, ein wandernder Müllerbursch vom Elsaß, ein dicker Schiffer aus Holland, ein Magyar, ein Pandur, ein Offizier aus Wien, ein französischer Schauspieler, ein böhmischer Musikant – das hat alles am Rhein gelebt, gerauft, gesoffen und gesungen und Kinder gezeugt – und – und der Goethe, der kam aus demselben Topf und der Beethoven, und der Gutenberg, und der Matthias Grünewald, und – ach was, schau im Lexikon nach. Es waren die Besten, mein Lieber! Die Besten der Welt! Und warum? Weil sich die Völker dort vermischt haben. Vermischt – wie die Wasser aus Quellen und Bächen und Flüssen, damit sie zu einem großen, lebendigen Strom zusammenrinnen.

Carl Zuckmayer, Des Teufels General, in: ders., Werkausgabe in zehn Bänden, Bd. 8, Frankfurt a.M. 1978.

Zit. nach: Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen, S. 9. Erschienen in: *VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/ 1994, herausgegeben vom Europäischen Kultur- und Informationszentrum in Thüringen* (http://www.via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (12.02.2016))

M 2a**Bildungsplan Baden-Württemberg 2016**

„Die Leitperspektiven sind also in ihrer Gesamtheit und ihrem Zusammenspiel zu verstehen als zeitgemäße Auslegung [...] normativer Grundlagen, eine Auslegung, die jede Generation angesichts wechselnde Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben von Neuem leisten muss. Dabei gilt es, Aspekte der Persönlichkeitsbildung und –stärkung, der Bildung zur Gemeinschafts- und Teilhabefähigkeit in einer zunehmend pluralen Gesellschaft sowie die Sensibilisierung für den globalen Kontext des Alltagshandelns in ihrem komplexen wechselseitigen Bedingungsgefüge zu sehen. Zu den prominentesten Herausforderungen zählen die Überlebensfrage angesichts der Begrenztheit eigener und natürlicher Ressourcen (Nachhaltigkeit), die *Orientierungsfähigkeit, Verantwortungsnahme und Konfliktfähigkeit angesichts konkurrierendes Geltungsansprüche in der modernen Gesellschaft (Pluralitätsfähigkeit)* sowie die Frage nach einem achtsamen Umgang mit eigenen psychischen und physischen Möglichkeiten und Grenzen (Resilienz) sowie denen des Anderen (Empathie).“¹

Hans Anand Pant: Einleitung zum baden-württembergischen Bildungsplan 2016

www.bildungsplaene-bw.de/Lde/3748176 (kursive Hervorhebung CS/PK).

¹ Vgl. www.bildungsplaene-bw.de/Lde/3748176 (kursive Hervorhebung CS/PK).

M 2b

Evangelische Religionslehre²

„Die Bearbeitung der Pluralität muss sich von beidem leiten lassen: von der Suche nach Gemeinsamkeit als dem trotz aller Vielfalt Verbindenden und der Bereitschaft, auch nicht auflösbaren Unterschieden gerecht zu werden. Beide Prinzipien sind sowohl pädagogisch als auch theologisch begründet. Die Fähigkeit, sich konstruktiv mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität auseinanderzusetzen, beruht auf der Einsicht in Gemeinsamkeiten, die alle Menschen einschließen, aber auch auf dem Bewusstsein der bleibenden Bedeutung unterschiedlicher Lebensorientierungen und Glaubensüberzeugungen. Der doppelten Orientierung an Gemeinsamkeit und Differenz entspricht das Bildungsziel einer Pluralitätsfähigkeit, die profilierte religiöse Bildung voraussetzt.“

„Religiöse Bildung auch im Sinne der Pluralitätsfähigkeit dient nicht dem Ziel, Unterschiede zu verstärken oder sie gar allererst hervorzubringen. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, Gemeinsamkeiten zu entdecken und zu stärken, sich zugleich aber auch bestehender Unterschiede bewusst zu werden, sie kritisch zu reflektieren und die Fähigkeit zu einem durch Toleranz und Respekt geprägten Umgang mit ihnen zu erwerben.“

(Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloher Verlagshaus, 2014, S. 11f., 64.)

² Thesen ausgewählt von Peter Kliemann

M 2c

Katholische Religionslehre³

„Handeln setzt beim Handelnden ein Verstehen dessen voraus, was er tut. Wer die Gründe seines Tuns vor anderen und vor sich selbst nicht erläutern kann, setzt sich dem Verdacht aus, dass er gar nicht versteht, was er tut. Deshalb gehört es zum Bildungsauftrag der Schule, Kinder und Jugendliche zu verantwortbarem, also begründetem Handeln zu befähigen. Auch der Religionsunterricht ist diesem Bildungsauftrag verpflichtet; er will die Schülerinnen und Schüler „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“. Damit stellt er sich gleichzeitig dem biblischen Auftrag, „jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt“ (1 Petr 3,15). Die Kirche versteht diesen Auftrag als Aufforderung zur argumentativen Darlegung des Glaubens und zur rationalen Verantwortung der Glaubensentscheidung. (...) Nur auf einer für jedermann prinzipiell zugänglichen Vernunftebene kann der Glaube über die Kirche hinaus in einer religiös und weltanschaulich pluralen Öffentlichkeit kommuniziert und verstanden werden. Dies gilt auch für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. (...) In diesem Sinne versucht der katholische Religionsunterricht, den Glauben im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen. Die dialogische Erschließung erfordert von allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Perspektive als begrenzte zu erkennen, aus der Perspektive anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazuzugewinnen. Perspektivenübernahme ist ein didaktisches Grundprinzip des Religionsunterrichts. Sie schließt die ethisch bedeutsame Bereitschaft ein, andere Sichtweisen und Gesichtspunkte in der eigenen Urteilsbildung zu berücksichtigen und sich zumindest ansatzweise in andere Lebens- und Erlebensweisen einzufühlen. Die Anerkennung des anderen, die Verständigung mit anderen und Selbstdistanz sind ohne Perspektivenübernahme nicht möglich. (...) Der Religionsunterricht führt und fördert das Gespräch und die Verständigung über die Grenzen der eigenen Konfessionszugehörigkeit hinaus. Auf diese Weise hat er Anteil an der schulischen Aufgabe, den Umgang mit Differenzen so zu erlernen und einzuüben, dass der eigene Standpunkt und der Respekt vor dem anderen zugleich ermöglicht werden.“

Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005 (Abschnitt 3.3)

³ Thesen ausgewählt von Uta Hauf

M 2d**Philosophie- und Ethikunterricht**

- Zum Kernbestand des Ethikunterrichts gehört u.a. die Frage nach dem gelingenden Leben.
- Zentral für die philosophische Auseinandersetzung mit dieser Frage ist die Selbstreflexion und Aufklärung der eigenen Lebensweise.
- Die individuelle Lebensweise ist geprägt durch die Lebensform bzw. die Lebensformen, an denen das jeweilige Individuum partizipiert.
- Die moderne Gesellschaft und die Lerngruppen als deren Mikrokosmos beinhalten eine Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen.
- Um der Frage nach dem gelingenden Leben Rechnung tragen zu können, ist es wichtig, diese vielfältigen Lebensweisen und Lebensformen zunächst wahrzunehmen und zu explizieren, um sie dann in folgenden Schritten reflektieren und evtl. kritisieren bzw. aufklären zu können.

Christof Schilling.

Lebensform / Lebensweise (Rahel Jaeggi)

„Kernelemente des Lebensformbegriffs

Aus dieser ersten, noch etwas losen Vorverständigung haben sich nun einige Eigenschaften herauskristallisiert, mit denen sich Lebensformen beschreiben lassen:

5 Lebensformen stellen sich dar als Bündel von sozialen Praktiken, oder, wie Lutz Wingert formuliert, als »Ensemble von Praktiken und Orientierungen« und Ordnungen sozialen Verhaltens. Sie umfassen Einstellungen und habitualisierte Verhaltensweisen mit *normativem Charakter*, die die *kollektive Lebensführung* betreffen, obwohl sie weder *streng kodifiziert* noch *institutionell verbindlich* verfasst sind. Das bedeutet also,

10 (1) dass wir nur dort von Lebensformen sprechen (sollten), wo es nicht um einzelne oder vereinzelte Praktiken geht, sondern um *Bündel von Praktiken*, die auf die eine oder andere Weise miteinander *zusammenhängen* und aufeinander bezogen sind. Es bedeutet weiterhin,

15 (2) dass Lebensformen *kollektive Gebilde* sind, »Ordnungen menschlicher Koexistenz«. Eine Lebensform hat man nicht als Einzelner oder Einzelne. Sie beruht auf sozial geteilten Praktiken, selbst da, wo man als Einzelner an diesen teilhat und sich zu diesen verhält. Die Lebensform eines Individuums bezeichnet die Hinsicht, in der es als einzelnes und in seinem individuellen Handeln Anteil an einer kollektiven Praxis hat.

(3) Als »eingelebte« Gebilde mit *gewohnheitsmäßigem Charakter* kommt ihnen dabei neben dem aktiven auch ein passives Element zu; man lebt in einer Lebensform als einer vorgängigen und gebahnten Struktur, auch wenn man diese durch die eigene Praxis zugleich schafft.

20 (4) Als Ordnungen sozialer Kooperation, die auf regelmäßigen Praktiken beruhen, sind Lebensformen daher auch immer gegenüber der Möglichkeit von Unordnung abgegrenzt und zeichnen sich zumindest aus der Binnenperspektive der an ihnen Teilnehmenden durch eine gewisse Kooperationserwartung aus. Ähnlich wie bei den Phänomenen von Sitte und Tradition ist mit Lebensformen also ein gewisser *normativer Erwartungsdruck* verbunden.

25 Um noch weiter zu typisieren, was Lebensformen ausmacht, muss im nächsten Abschnitt ein ganzer Komplex von Fragen geklärt werden, wie etwa die, welche Größenordnung und welches Gewicht, aber auch welche Tiefe diejenigen sozialen Gebilde besitzen, die ich als Lebensformen bezeichne.⁴

Jaeggi nennt folgende Beispiele für Lebensformen⁵:

Die bürgerliche Familie, das Unterfränkische, die Lebensweise der Azteken, die Lebensform des Managers, des Bildungsbürgers, des Proletariers, ... Die Aufzählung ließe sich erweitern.

30 Man kann verschiedenen Lebensformen angehören, die sich wechselseitig durchdringen. Jaeggi zitiert Martin Seel: „Der Pfälzer Winzer, der Londoner Geschäftsmann und der Pariser Intellektuelle gehören einerseits derselben Lebensform an – wenn man diese mit anderen kulturellen Großformen vergleicht; gleichzeitig gehören sie grundverschiedenen Lebensformen an – wenn man sie vergleicht.“⁶

35 Sofern die individuelle Lebensführung stets eine (kreative) Modifikation und (Neu-)Integration gegebener Lebensformen bedeutet, scheint es sinnvoll zu sein, diese individuelle Lebenspraxis unter dem Begriff der Lebensweise näher zu beschreiben.

⁴ Jaeggi, Rahel: Kritik von Lebensformen. Suhrkamp: Frankfurt a.M., 2014, S. 77f.

⁵ Vgl. Jaeggi, a.a.O., S. 90f.

⁶ Seel, Martin: Ethik und Lebensformen, in: Hauke Brunkhorst, Micha Brumlik (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1993, S. 244-259, hier S. 245. Zit. nach Jaeggi, a.a.O., S. 91.

Wolfgang Welsch: Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen

„Was meine ich – vorab erläutert – mit `Transkulturalität'? Die Kulturen – und dabei habe ich zuerst ein-mal Kulturen westlichen Typs im Auge – weisen heute eine Verfaßtheit auf, die den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen nicht mehr entspricht. Sie haben nicht mehr die Form homogener und wohlabgegrenzter Kugeln oder Inseln, sondern sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Insofern sind sie nicht mehr Kulturen im hergebrachten Sinn des Wortes, sondern sind transkulturell geworden. Transkulturalität – dieser etwas barocke und zugleich technische Ausdruck – will anzeigen, daß sich die heutigen kulturellen Formationen jenseits der klassischen Kulturverfassung befinden und durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgehen, diese überschreiten.“ (S.1)

10 „Ich vertrete dabei vier Thesen.

1. Heutige Kulturen sind grundsätzlich nicht mehr einzelkulturell, sondern transkulturell verfaßt.
2. Transkulturalität gilt nicht nur auf der Ebene der Kulturen, sondern ebenso auf der [Ebene, C.S.] der Lebensformen.
3. Sie wirkt sich sogar bis in die Struktur der individuellen Identität hinein aus.
- 15 4. Zudem sind heute analoge Veränderungen auch im Bereich der Wissenschaft, insbesondere in der Rationalitäts- und Disziplinentheorie festzustellen.“ (S. 11)

„2. Transkulturelle Lebensformen

20 Unsere Lebensformen werden heute zunehmend transkulturell. Gleichartige Lebensformen durchziehen verschiedene Kulturen und Nationen quasi unmodifiziert. Ob man an die Lebensform des Arbeiters oder des Intellektuellen, des Managers oder des Fremdenführers denkt: sie sind weltweit, sind transkulturell ähnlich – was auch faktisch zunehmenden Austausch zur Folge hat. Nationale Prägungen werden eher als hinderlich betrachtet, gelten als anachronistische Überstände, die es abzuschleifen gilt.“ (S. 11)

„a. Hochschätzung der Mischlinge – ein kulturelles Axiom bricht um

25 Ich gehe von einer Beobachtung aus. Wir erleben seit einigen Jahren eine neuartige und geschichtlich einmalige Schätzung von Mischlingen. Früher, im Herrschaftsbereich kultureller Reinheitsgebote, galten Mischlinge als dubios. „Gott schuf schwarze und weiße Menschen, der Teufel aber schuf die Halbrassen“ – so dachte und sagte man. Das ändert sich heute. Darin liegt eine Umstellung von großer Signifikanz und Tragweite. Hier bricht ein kulturelles Axiom um.

30 Cross-Culture-People (wie man Leute nennt, deren Eltern aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen) werden zunehmend als Vorläufer einer Welt der Zukunft angesehen. Die genetische Mischung ist dabei nicht eine Bedingung, sondern nur eine hilfreiche Voraussetzung für den kulturellen Mischcharakter, auf den es ankommt. Michel Serres hat 1991 – in Le tiers-instruit – ein eindrucksvolles Plädoyer für kulturelle Mischungen vorgetragen. Seine These lautet, daß heutige Kultur und Bildung genau dann vorliegen, wenn man die traditionellen Alternativen des Eigenen und des Fremden zu überschreiten und in Formen der Kreuzung, Mischung und Durchdringung zu denken vermag. Wer sich in der heutigen Welt bewegt, muß imstande sein, sich auf eine Gemenge- und Geschiebelage unterschiedlicher kultureller Muster einzulassen.

b. Transkulturelle Formation heutiger Individuen

40 Für die meisten unter uns sind, was unsere kulturelle Formation angeht, mehrfache kulturelle Anschlüsse entscheidend. Wir sind kulturelle (wenngleich nicht genetische) Mischlinge. Heutige Schriftsteller betonen, daß sie nicht durch eine Heimat, sondern durch verschiedene Bezugsländer geprägt sind, durch deutsche, französische, italienische, russische, süd- und nordamerikanische Literatur. Ihre kulturelle Formation ist transkulturell; die der nachfolgenden Generationen wird das noch mehr sein.

45 Das gleiche gilt für jemanden, der heute philosophische, künstlerische oder pädagogische Bildung erwirbt. Es ist für Philosophen selbstverständlich geworden, daß sie nicht nur die deutsche und griechische, sondern ebenso die französische oder angelsächsische Philosophie als Handwerkszeug be-

herrschen und daß sie, irgendeinen Gedanken ausarbeitend, ihn mit diesen Traditionen abgleichen.“ (S. 12)

50 **„5. Für eine Kultur der Integration**

Ein vierter Punkt ist damit schon angedeutet. Das Konzept der Transkulturalität zielt auf ein integratives, nicht separatistisches Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur, deren pragmatische Leistungen nicht in Ausgrenzung, sondern Integration bestehen. Ein Stück weit mußten gewiß auch schon die traditionellen Kulturen Integrationsleistungen vollbringen, aber heute sind die diesbezüglichen Anforderungen eminent gestiegen. Es gilt, nicht nur Ausdifferenzierungsbestände der eigenen Kultur, sondern transkulturelle Komponenten miteinander zu verbinden, ja ihnen in erster Linie Rechnung zu tragen. Eine derartige Integration zielt nicht auf die erneute Erzeugung einer Standardidentität, sondern auf die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb der Gesellschaft, wobei diese einzelnen Identitäten durch unterschiedliche transkulturelle Anschlüsse und Identitätslinien gekennzeichnet sind. Die Gesamtform einer solchen Kultur wird transversal sein.“ (S. 17)

55 „Damit komme ich zum Hauptpunkt: Bedeutet Transkulturalität Uniformierung? Natürlich nicht. Nur verändert sich unter Bedingungen der Transkulturalität der Modus der Vielheit – und deshalb erkennt sie nicht jeder, sondern verwechselt sie manchmal mit Uniformierung. Vielheit im traditionellen Modus der Einzelkulturen schwindet in der Tat zunehmend. Aber das heißt nicht, daß Uniformität einträte.

60 Vielmehr bildet sich eine Vielheit neuen Typs: die Vielheit unterschiedlicher Lebensformen von transkulturellem Zuschnitt. Sie ist durch hohe Individualisierungsgrade und Differenzenmannigfaltigkeit gekennzeichnet.“ (S.18)

Erschienen in: **VIA REGIA** – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/ 1994, herausgegeben vom Europäischen Kultur- und Informationszentrum in Thüringen

70 http://www.via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (12.02.2016)

Ethische und moralische Fragen

- 5 Begrifflich ist **Ethik** von **Moral** zu unterscheiden. *Moral* (von lat. *moralis* = „die Sitten betreffend“) bezeichnet in unserem heutigen Sprachgebrauch in der Regel das, was jede und jeder von uns, bewusst oder unbewusst, im Hinblick auf sein Tun für gut und richtig hält. Es geht um Normen, Werte und Grundsätze, die das zwischenmenschliche Leben in einer Gesellschaft regulieren und die meist von einem überwiegenden Teil einer Gesellschaft oder zumindest einer Bevölkerungsgruppe als mehr oder weniger verbindlich akzeptiert werden. *Ethik* (von griech. *ethos* = „Gewohnheit“, „Sitte“, „Brauch“) hingegen bezieht sich im heutigen Sprachgebrauch in der Regel auf die vernünftige und argumentative Begründung und Reflexion von *Moral*. Das Schulfach, das sich neben dem Fach Religion etabliert hat, heißt heutzutage erfreulicherweise nicht „Moral(erziehung)“, sondern „Ethik“.
- 10 Die Dinge komplizieren sich noch ein wenig, wenn man auch noch den vom selben griechischen Wortstamm wie „Ethik“ abgeleiteten Begriff *Ethos* hinzunimmt. **Ethos** (griech. *êthos*, also im Griechischen im Unterschied zu *ethos* mit einem etwas länger gezogenen „e“) ist die unserem Handeln zugrunde liegende innere Haltung und Lebensgewohnheit, unser Lebensstil, unsere Lebensform. „Ethik“ kann deshalb auch als Reflexion dieser Lebensstile und damit als die Frage nach dem guten und gelungenen Leben verstanden werden. Sie hätte neben der Analyse und kritischen Beurteilung von ethischen Entscheidungssituationen dann auch die Aufgabe, über Fragen des Lebenssinns und der Lebensgestaltung allgemein nachzudenken und wäre in diesem Sinne auch besonders gut anschlussfähig für Frage der Religion und Theologie.
- 15 In pluralen Gesellschaften ist es naheliegend, Perspektiven und Lösungen für ein gutes und gerechtes Zusammenleben im **Diskurs** zu suchen. Das Wort „discursus“ bedeutet im Lateinischen so viel wie „Erörterung“ (wörtlich „das Hin- und Herlaufen“), der heutige Begriff „Diskurs“ meint jedoch mehr:
- 20 „Der regelrechte Diskurs [...] ist mehr als eine Diskussion im üblichen Wortgebrauch. Zwar gehört das Miteinander-Sprechen, der verbale Austausch von Meinungen, unabdingbar dazu. Aber dieser Austausch ist eingebettet in Lebenszusammenhänge, in einen ‚Austausch‘ von Tun und Erleiden, Hoffen und Fürchten, Wählen und Meiden usw. [...] Der Ausgangspunkt des Diskurses ist grundsätzlich der Konflikt der einander entgegengesetzten Meinungen mit ihren jeweils naiven und gerade dadurch sehr massiven Geltungsansprüchen. Der Diskurs ist eine Auseinandersetzung über diese Geltungsansprüche mit dem Ziel, dass am Ende *eine* Meinung in ihrem Geltungsanspruch ‚eingelöst‘, d.h. als wahr erwiesen ist und alle anderen abgewiesen sind.“⁷ [Das Ziel eines rationalen Konsenses gilt jedoch nur für Diskurse über Geltungsansprüche der propositionalen Wahrheit oder der normativen Richtigkeit; nicht aber für evaluative Fragen des guten Lebens. (C.S.)]
- 25 **Jürgen Habermas**⁸, der an der Entwicklung der Diskurstheorie maßgeblich beteiligt war, unterscheidet zwischen verschiedenen Arten von Diskursen. Gerade auch für das Verhältnis von Ethik und Religion ist dabei die Unterscheidung zwischen ethisch-existentialen Diskursen zu Fragen des guten Lebens und moralischen Diskursen zu Fragen der Gerechtigkeit wichtig. Bei Fragen des guten Lebens geht es um die Klärung der Sinnhaftigkeit und Klugheit des eigenen Wollens im Hinblick auf das Lebensziel; hier können *keine* Geltungsansprüche auf ein universale Verbindlichkeit erhoben, aber mögliche Widersprüche und Inkonsistenzen aufgedeckt werden. Bei Fragen der Gerechtigkeit dagegen sind die Interessen aller beteiligten Menschen zu berücksichtigen und es werden somit Ansprüche auf
- 30
35
40 Allgemeingültigkeit erhoben.

(P.K., C.S)

⁷ Hermann Steinthal: Was ist Wahrheit? Tübingen 2007, S. 97.

⁸ Vgl. Jürgen Habermas: Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der Vernunft. In: Ders.: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M. 1991, S.100-118.

Spezifische Merkmale von ethischen und moralischen Fragen

<p>Die ethisch-existentielle Grundfrage lautet: Wie will ich eigentlich leben? Wie will ich mein Leben (als gutes Leben) führen? ⇒ philosophische Tradition: eudaimonistische Ethik (Aristoteles), existenzphilosophische Ethik (Kierkegaard, Sartre, Gorz, Krämer, ...)</p>	<p>Die moralische Grundfrage lautet: Was soll ich tun? ⇒ philosophische Tradition: Sollens- bzw. Pflichtethik (Kant, Utilitarismus)</p>
<p>Ethisch-existenzielle Fragen</p>	<p>Moralische Fragen</p>
<ul style="list-style-type: none"> - betreffen das Selbstverständnis als Person: Wer bin ich und wer möchte ich sein? ⇒ die lebensgeschichtliche Genese des Ich und die normative Dimension des Ich-Ideals sind miteinander verwoben 	<ul style="list-style-type: none"> - betreffen die gerechte Berücksichtigung der Interessen aller von einer Handlungsweise Betroffenen.
<ul style="list-style-type: none"> - Das Selbstverständnis beinhaltet starke Wertungen, die mit der eigenen Person verwoben sind. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Das Selbstverständnis ist u.a. geprägt durch die Lebensgeschichte, durch historisch übergreifende Lebenszusammenhänge sowie durch kollektive Identitäten ⇒ das Ethos des Einzelnen ist auf eine je spezifische Weise verschränkt mit dem Ethos / den Ethoi von gesellschaftlichen Bezugsgruppen 	
<p>Lebensformbezogene Ethik: ⇒ Handlungsorientierungen erheben keinen universalistischen Geltungsanspruch; sie geben Ratschläge für ein gutes bzw. gelingendes Leben</p>	<p>Universalistische Ethik (Kant): ⇒ impliziert die Anerkennung eines jeden Menschen qua Menschen als moralisch gleichberechtigte Person; ⇒ übergreift und koordiniert verschiedene Lebensformen</p>
<p>Kritische Reflexion von Handlungsweisen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Unterliegt die Person Selbsttäuschungen? (vgl. Uneigentlichkeit, mauvaise foi) (Vgl. die delphische Grundmaxime: Erkenne dich selbst!) <p><u>Beispiele für mögliche Selbsttäuschungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fehleinschätzung eigener Fähigkeiten ⇒ Verfolgen illusorischer Ziele Verkennen der eigenen Endlichkeit ⇒ Gewicht einzelner Lebensentscheidungen kann verkannt werden (vgl. Heidegger) - Verdrängen der eigenen, grundlegenden Freiheit ⇒ Fremdsteuerung, Konformismus, Leben des „Man“ (vgl. Sartre, Heidegger) - Verkennen der Zeitlichkeit des Existierens ⇒ einseitige Zukunfts-, Gegenwarts- oder Vergangenheitsorientierung anstelle einer Integration der zeitlichen Dimensionen ⇒ Lebensführung wird in sich widersprüchlich, da bspw. die Vergangenheit zwar verdrängt, aber nicht aufgelöst werden kann (vgl. die Analysen von Kierkegaard und Gorz) 	<p>Werden die (rechtfertigbaren) Interessen aller von einer Handlungsweise Betroffenen gleichermaßen berücksichtigt?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ist der Lebensentwurf kohärent oder enthält er widersprüchliche Wertorientierungen in einem Ausmaß, das die Person in unauflösbare Konflikte führt? 	<p>Jeder muss wollen können, dass die Maxime der betreffenden Handlung in vergleichbaren Situationen von jedermann befolgt wird, d.h. jeder muss wollen können, dass die Maxime ein allgemeines Gesetz werde.</p>

Toleranz – Begründung, Bestandteile, Formen

Normative Grundlage einer jeglichen Konzeption von Toleranz: *Das Prinzip der Rechtfertigung* (Vgl. S. 596-598)⁹

Die *vernünftige* Einsicht in die Geltung dieses Prinzips ist selbst eine *normative*: die Einsicht, dass man es als Mensch, als rechtfertigendes Vernunftwesen, das Gründe geben kann und auf Begründungen angewiesen ist, anderen Menschen »schuldet«, diesem Grundsatz entsprechend zu handeln.

Sich und andere als endliche, gleichermaßen verletzbare, rechtfertigende Wesen anzuerkennen, bedeutet sich und ihnen ein **Recht auf Rechtfertigung** zuzuschreiben und eine **entsprechende Pflicht – als unbedingte Pflicht**, die keine weitere Begründung benötigt. [...]

Dies ist eine Einsicht in den »Grund« der Moral aus einer *ursprünglichen Verantwortung* anderen gegenüber heraus – und zugleich auch eine Einsicht in die Grenzen der moralischen Begründung, da jede weitere Begründung des moralischen Sollens aus externen Quellen, seien sie transzendenter oder empirischer Natur, die Moral zu relativieren drohte. Darin liegt die Wahrheit der Kantischen Moralphilosophie, die nicht nur die Autonomie des moralisch Verantwortlichen betont, sondern auch die Autonomie der Moral gegenüber anderen Wertquellen.

Auf der Grundlage einer Theorie praktischer Rechtfertigung ergeben sich grundlegende Differenzierungen für eine Theorie der Toleranz (Vgl. S. 21):

Forsts Theorie praktischer Rechtfertigung „besagt, dass Normen in einem Kontext, im dem sie reziproke und allgemeine Geltung beanspruchen, reziprok und allgemein begründet werden können müssen – genauer: nicht reziprok und allgemein zurückweisbar sein dürfen. Mit Hilfe dieses Prinzips der praktischen Vernunft und der Kriterien von Reziprozität und Allgemeinheit ergibt sich die Möglichkeit einer Unterscheidung zwischen nicht entsprechend zurückweisbaren, *moralisch* verbindlichen Normen und *ethischen* Werten, die man von moralischen Erwägungen unabhängig normativ bejahen oder ablehnen kann (oder denen gegenüber man indifferent ist). Und auf dieser Basis ergibt sich die für die Frage der Toleranz konstitutive Differenzierung zwischen (1) den eigenen ethischen Konzeptionen des Guten, die man vollständig bejaht, (2) allgemein geltenden moralischen Normen, (3) anderen Konzeptionen des Guten, die man kritisiert oder ablehnt, aber tolerieren kann (und muss), weil sie nicht unmoralisch sind, und (4) solchen Auffassungen, die man nicht primär mit ethischen, sondern mit moralischen Gründen verurteilt, weil sie die Kriterien von Reziprozität und Allgemeinheit verletzen.

Bestandteile des Toleranzbegriffs und deren Paradoxien

(Vgl. S. 30-40)

(1) Zunächst ist es wichtig, den **Kontext der Toleranz** näher zu bestimmen. Damit ist an erster Stelle die Beziehung zwischen den Tolerierenden und den Tolerierten gemeint – z.B. die zwischen Eltern und Kindern, zwischen Freunden, Kollegen, Mitgliedern einer Religionsgemeinschaft, Staatsbürgern oder gar »Weltbürgern«, die keinen dieser spezifischen Kontexte teilen.
Des Weiteren gehört dazu die Frage nach den Subjekten der Toleranz: Wird sie von Personen, von Gruppen, der »Gesellschaft« oder vom »Staat« ausgeübt? Und welches sind die Objekte der Toleranz: Überzeugungen, Überzeugungssysteme, Weltanschauungen, persönliche Eigenschaften, gar Personen selbst, einzelne Handlungen, Praktiken, etc.?

⁹ Forst, Rainer: Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Suhrkamp: FaM, ⁴2014.

Die Zusammenstellung enthält aus pragmatischen Gründen neben Zitaten auch modifizierte Zitate, sie ist also selbst **nicht** zitierfähig.

<p>(2) Ablehnungs-Komponente: Ohne diese Komponente würde man nicht von Toleranz sprechen, sondern entweder von Indifferenz (dem Fehlen einer negativen oder positiven Bewertung) oder von Bejahung (dem Vorliegen einer allein positiven Bewertung).</p>	<p>Es könnte die Paradoxie des »toleranten Rassisten« entstehen, der zufolge jemand, der extreme rassistische Abneigungen hat, als tolerant (im Sinne einer Tugend) bezeichnet würde, sofern er nur sein Handeln begrenzte (ohne sein Denken zu verändern).</p>
<p>(3) Akzeptanz-Komponente: Ihr zufolge werden die tolerierten Überzeugungen oder Praktiken zwar als falsch oder schlecht verurteilt, doch nicht in einem solchen Maße als falsch oder schlecht, dass nicht andere, positive Gründe für ihre Tolerierung sprechen.</p>	<p>Wie kann „es moralisch richtig oder gar geboten sein kann, das moralisch Falsche oder Schlechte zu tolerieren. Diese Paradoxie nenne ich Paradoxie moralischer Toleranz. Diese Paradoxie hat ihre Entsprechung auf einer epistemologischen Ebene. Denn versteht man die Ablehnung »falscher« Überzeugungen vor dem Hintergrund eines Überzeugtseins von der Wahrheit der eigenen Wertvorstellungen, so ergibt sich die Paradoxie der Wahrheitsrelativierung.</p>
<p>(4) Der Begriff der Toleranz impliziert die Notwendigkeit der Bestimmung der Grenzen der Toleranz, der Grenzen zum Nicht-Tolerierbaren. Hier ist es wichtig zu sehen, dass es neben den Gründen der Ablehnung und denen der Akzeptanz eine dritte Kategorie von Gründen geben muss: solche der Zurückweisung von Überzeugungen und Praktiken – einer Zurückweisung, die nicht mehr durch Akzeptanzgründe aufgefangen werden kann. Man kann folglich von einer Zurückweisungs-Komponente sprechen</p>	<p>Erstreckt sich die Toleranz auch auf die Feinde der Toleranz, so führt sie zu ihrer Selbstabschaffung: Man könnte dies die Paradoxie der Selbstzerstörung nennen. Die Paradoxie der Grenzziehung lautet, dass Toleranz stets in ihr Gegenteil die Intoleranz, umschlagen muss, wenn sie die unumgängliche Grenzbestimmung zwischen dem Tolerierbaren und dem Nicht-Tolerierbaren vornimmt.</p>
<p>(5) Der Begriff der Toleranz ist weiterhin dadurch gekennzeichnet, dass Toleranz aus freien Stücken geübt werden muss.</p>	
<p>(6) Schließlich ist zu beachten, was im Vorangehenden bereits mehrfach von Bedeutung war, dass mit dem Begriff Toleranz sowohl eine Praxis als auch eine individuelle Haltung oder (bei entsprechender Begründung) Tugend bezeichnet werden kann, so einerseits z. B. die rechtlich-politische Praxis innerhalb eines Staates, in dem Minderheiten bestimmte Freiheiten gewährt werden, und andererseits die persönliche Haltung, die darin besteht, Praktiken, mit denen man nicht übereinstimmt, zu tolerieren.</p>	

Konzeptionen von Toleranz (vgl. S. 42-48)

Erlaubnis-Konzeption: Die Autorität (oder Mehrheit) gibt der Minderheit die Erlaubnis zu bestimmten Handlungs- bzw. Lebensweisen

Koexistenz-Konzeption: Toleranz als vorrangig pragmatisch-instrumentell begründetes Mittel zur Konfliktvermeidung zwischen ungefähr gleich starken Gruppen

Respekt-Konzeption: Die Toleranzparteien respektieren einander als autonome Personen bzw. als gleichberechtigte Mitglieder einer rechtsstaatlich verfassten politischen Gemeinschaft. *Respektiert* wird die Person des Anderen, *toleriert* werden seine Überzeugungen und Handlungen.
Zu unterscheiden sind das Modell **formaler Gleichheit** und das Modell **qualitativer Gleichheit**. Ersteres geht von einer strikten Trennung zwischen dem privaten und dem öffentlichen Raum aus, der zufolge ethische Differenzen zwischen Bürgern auf den privaten Bereich beschränkt bleiben sollten und nicht zu Konflikten in der öffentlich-politischen Sphäre führen dürfen.
Das Modell qualitativer Gleichheit hingegen reagiert darauf, dass bestimmte strikte Regelungen formaler Gleichheit Gefahr laufen, ethisch-kulturelle Lebensformen zu bevorzugen, deren Überzeugungen und Praktiken leichter mit einer solchen Trennung von »privat« und »öffentlich« vereinbar sind bzw. dem bisherigen Verständnis dieser Trennung entsprechen.

Wertschätzungs-Konzeption: Überzeugungen und Praktiken anderer kultureller oder religiöser Gemeinschaften werden als ethisch wertvoll geschätzt.

Unterscheidung zwischen „weichem“ und „hartem“ Pluralismusbild

„Die folgenden Ausführungen betreffen Ziele und Vorgehensweisen interreligiösen Lernens. Der Hintergrund ist ein weltweiter religiöser Pluralismus, der sich zunehmend auch innergesellschaftlich ausbreitet; aus christlich geprägten Gesellschaften werden multikulturell und multireligiös gemischte Gesellschaften. Die gegenwärtigen riesigen Immigrationsströme [...] verschärfen das Problem, wie Menschen aus verschiedenen Kulturen und Religionen zusammenleben können. [...]

Kann eine Position toleriert werden, die einerseits den liberalen Rahmen für die eigene Meinungsäußerung nutzt, andererseits aber die Grundlagen dieses Rahmens bekämpft? Diese Frage muss den naiven Enthusiasmus für ein tolerantes interreligiöses Lernen dämpfen. Und doch bleibt die pädagogische und politische Aufgabe gültig, auch den intoleranten Partner zu verstehen. [...]

„Weiche“ Konzepte unterstellen in der Regel unausgesprochen schon vorhandene Dialogbereitschaft, die auf gutem Willen und vernünftiger Einsicht beruht. Es wird darüber hinaus das Wissen um die Geschichtlichkeit und damit Relativität der eigenen religiösen Überzeugungen angenommen, als hätten wir es durchweg mit gebildeten westlichen Intellektuellen zu tun. Das göttliche Absolute sei immer menschlich gebrochen, so heißt es; mit der Einsicht in diese Struktur religiöser Erfahrung sei ein gegenseitiges Verstehen angebahnt.

Die wenigen Stimmen, die ein „hartes“ Bild des Pluralismus für allein realistisch halten, verweisen auf die möglicherweise fehlende Dialogbereitschaft, auf den mangelnden Willen, mehr noch, auf ein religiöses Standpunktbewusstsein, das jede nennenswerte Konzession als religiösen Verrat an der Sache empfindet und aus tiefer Überzeugung gewissenmäßig zurückweist. Als eine der Ursachen wird auf die Gräben im Schriftverständnis aufmerksam gemacht. Dem historischen Bewusstsein liberaler Theologen steht eine Ansicht entgegen, die die zeitlose Gültigkeit der eigenen heiligen Schriften buchstabengetreu behauptet: die unwandelbare Heiligkeit der Tora, die Unantastbarkeit jeder Aussage der Bibel und die absolute Geltung jeden Satzes des Korans.

Entsprechend dem jeweils zugrundeliegenden Pluralismusbild ist auch der *Umgang mit einander widerstrebenden Wahrheitsansprüchen* recht unterschiedlich.

Vertreter des weichen Pluralismusbildes neigen zu einer *selektiven Auswahl* religiöser Traditionen. Es wird das ausgesucht, was aus der eigenen Religion mit bestimmten Merkmalen der anderen zusammengehen könnte (christliche Mystik mit islamischer Mystik, christliches Gottvertrauen mit muslimischen Gottvertrauen. [...]) Das verbreitetste Verfahren zur Reduzierung des Gewichts der Wahrheitsfrage und der Abschwächung des faktischen Pluralismus betrifft die *Unterscheidung zwischen Glauben und Glaubenslehren* (faith and belief systems). [...] Jede Religion hat für das unaussprechliche und ausschöpfliche Letzte (Nirwana, Dreieinigkeit, Allah usw.) nur jeweils andere Bezeichnungen, andere Namen, andere Modi des religiösen Ausdrucks, die als solche in gewisser Weise gleichgültig werden. Die Wahrheitsfrage wird hierbei auch insofern nebensächlich, als religionsphilosophisch davon ausgegangen wird, dass religiöse Lehraussagen grundsätzlich hinter der transzendenten Wirklichkeit Gottes oder des Seins zurückbleiben, somit gar nicht im vollen Sinne wahrheitsfähig sind.

Eine Ausklammerung der religiösen Wahrheitsfrage geschieht schließlich dort, wo überhaupt mehr die *ethische Bedeutung* der Religionen im Vordergrund steht, ihr Beitrag zu Frieden, sozialer Gerechtigkeit, allgemein zur Humanität.

Die Einwände gegen diese Sichtweise von seiten der Vertreter eines harten Pluralismusbildes betreffen zunächst den Punkt, dass die genannten Reduktionen und Konzentrationen in der Regel dem *Selbstverständnis der Gläubigen* widersprechen. Wer durch und durch von der Gültigkeit der erfahrenen religiösen Wahrheit ergriffen wird, kann zwischen religiöser Erfahrung, religiösem Bekenntnis und religiöser Praxis nicht so unterscheiden, wie es die oben genannten Positionen versuchen.

Das harte Pluralismusbild beachtet die biographisch und geschichtlich bedingten religiösen Verwurzelungen in Gestalt positioneller Glaubenshaltungen und Lebenspraxen mit dem Ergebnis, dass Glaubensdialog und interreligiöses Lernen damit als schwierig angesehen werden, wenn sich jene Positionen ungebrochen Ausdruck verschaffen dürfen. Im pädagogischen Raum ist dies bedenklich; die Situation des Unterrichts ist nicht die der Mission, und selbst diese soll gemäß der modernen ökumenischen Theologie den Charakter des Dialogs annehmen. Das weiche Pluralismusbild ist entschieden auf Verständigung aus und muss darum die positionellen Gegensätze relativieren und abschleifen. Es kommt dem gesellschaftspolitischen und pädagogischen Interesse eines Staates entgegen, der verhindern muss, dass an den Schulen religiöser Unfrieden einzieht. [...]

Religionsphänomenologisch orientierte Ziele mögen auf dem Weg des Kindes durch die Schule anfangs angemessen sein, müssen doch die Kinder überhaupt erst lernen, Sachverhalte genau zu beobachten und zu beschreiben. Entsprechend wäre es eine Überforderung, die Jüngeren mit komple-

60 xen gesellschaftlichen Bedingungs- und Verwendungszusammenhängen von Religion ideologiekritisch zu konfrontieren. Im Laufe der Schulzeit können aber die Ziele interreligiösen Lernens nicht anders als zusammen mit dem steigenden Gewicht ihrer jeweiligen geschichtlich-kulturellen und gesellschaftlich-politischen Implikationen verfolgt werden. Interreligiöses Lernen muss sich mit den Leitzielen der kritischen Aufklärung und gesellschaftsbezogenen religiösen Urteilsbildung verbinden [...]

65 Die abschließende religionspädagogische Folgerung läuft daher darauf hinaus, Kinder zunächst im Umkreis jener Religion heimisch werden zu lassen, die im geschichtlichen Kulturraum, in dem die Kinder leben, entstanden ist: jüdische Kinder sollen das Judentum kennenlernen, muslimische den Islam, christliche primär das Christentum. [...] Das Vertrautwerden mit der eigenen religiösen Tradition hat zunächst natürlicherweise im Vordergrund zu stehen, mit einem eigenen Schwergewicht; aber die Aufgabe des interreligiösen Lernen kann und sollte gleichzeitig früh beginnen. Wir lehnen den – vielleicht hier oder da vorhandenen – Hintergedanken ab, die Kinder müssten zunächst so stark in der eigenen Religion ‚geprägt‘ werden, dass ihnen dann eine Begegnung mit Andersgläubigen nichts mehr anhaben könne. Dieses Denkmodell ist bei aller zu unterstreichenden Wahrnehmung einer pädagogischen Verantwortung für heranwachsende Kinder und Jugendliche pädagogisch darum fragwürdig, weil es das Grundrecht verkennt, eine mündige Person zu werden.

70

Karl Ernst Nipkow: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz: Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen. Weinheim 1994, S.197-231 (Auszüge).

- Tauschen Sie sich über Situationen in und außerhalb der Schule aus, in denen Sie „weichen“ oder „harten Pluralismus“ erlebt haben. Wie angemessen fanden Sie das jeweilige Verhalten?
- Wie beurteilen Sie die „abschließende religionspädagogische Folgerung“ des Autors?
- Karl Ernst Nipkows Aufsatz wurde 1994 veröffentlicht. Inwiefern haben sich die religionspädagogischen Herausforderungen Ihrer Meinung nach seitdem verändert?
- Über zehn Jahre später formulierte Karl Ernst Nipkow in einem Aufsatz mit gleichlautendem Titel (vgl. Karl Ernst Nipkow: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast: Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005, S. 362-380; ebenda, S. 372ff;) fünf Dialogregeln für interreligiöses Lernen :

1. Förderung religiösen Erlebens und Verstehens im Eigenbereich als Voraussetzung der Kommunikation mit fremden Bereichen
2. Das Leitziel der Anerkennung des anderen durch Erziehung zur Aufmerksamkeit und Achtung
3. Die Leitregel der Wechselseitigkeit der Anerkennung auch bei fortbestehendem Dissens
4. Das Prinzip der Wahrhaftigkeit und das Bildungsziel einer starken, aktiven Toleranz
5. Das Prinzip entwicklungsgemäßer Abstimmung von Vertrautmachen und Distanznahme, Selbst- und Fremdreferenz

Falls Sie Erläuterungen zu den einzelnen Prinzipien suchen, können Sie den Aufsatz von Karl Ernst Nipkow im Internet aufrufen:

https://comenius.de/.../32-Nipkow- Ziele_interreligioesen_Lernens.pdf

Kennen Sie Beispiele aus Ihrer eigenen Praxis, bei denen die jeweiligen Dialogregeln relevant waren bzw. gewesen wären. Inwieweit können Sie sich dem vorgeschlagenen Konzept anschließen?

Interreligiöses und / oder interkulturelles Lernen?

Zu den noch wenig erschlossenen Fragen der Religionsdidaktik gehört das Verhältnis von Kultur und Religion, von interkulturellem und interreligiösem Lernen. Da zwischen dem einen und dem anderen offensichtlich eine große Schnittmenge besteht, werden die jeweiligen Begriffe oft sehr unreflektiert und zufällig verwendet.

Gleichzeitig zeigt ein Phänomen wie das Fach „Religion und Kultur“, das im Kanton Zürich den konfessionellen Religionsunterricht abgelöst hat, das mit der Verhältnisbestimmung der beiden Phänomene sehr grundsätzliche Fragen verbunden sein können.

- Visualisieren Sie das Verhältnis der Begriffe Religion und Kultur mit Hilfe von Kreisen, Pfeilen etc. Welche Alternativen wären denkbar?

5 „Kultur und Religion hängen eng zusammen. Einerseits ist Religion ein so wichtiger Bestandteil von Kultur und kultureller Identität, dass sich diese oft nur verstehen lassen, wenn sie zugleich von religionsbezogenen Wissenschaften analysiert werden. Religion fungiert vielfach als Kulturen inhärentes Symbolsystem und damit als Bestandteil der Kultur, so dass eine kulturwissenschaftliche Analyse, die für Religion blind ist, etwas Wichtiges am eigenen Gegenstand übersehen würde. Gerade wenn es um Letztbegründungen für gesellschaftliche Handlungen geht – auch und derzeit besonders wieder in modernen Gesellschaften – ist es für die Kulturwissenschaften unerlässlich, mit den Theologien ins Gespräch zu treten.

10 Andererseits bedeutet die Tatsache, dass Religion niemals ohne kulturelle Einbettung auftritt, natürlich auch, dass sich Religion nicht ohne kulturwissenschaftliche Expertise verstehen lässt. Allein durch eingeübte Zeichensysteme wird Religion lesbar und diese Zeichensysteme sind nicht immer explizit oder ausschließlich religiös. Vielmehr handelt es sich vielfach um adaptierte, modifizierte Varianten dieser Systeme. Gerade als Narrativ ist Religion zudem vielfach selbst schon Kultur, so dass man Religion und Kultur nicht sinnvoll trennen kann, obwohl man sie unterscheiden muss. Grund genug die komplizierten Wechselwirkungen von Kultur und Religion aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und zu analysieren.“

Klaus von Stoch / Sabine Schmitz / Michael Hofmann: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Kultur und Religion. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Bielefeld 2016, S. 7-11; dort, S.7.

„Der Kanton Zürich ist seit ein paar Jahren dabei ein obligatorisches Schulfach Religion und Kultur vom ersten bis zum achten Schuljahr einzuführen, an dem Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer religiösen Zugehörigkeit teilnehmen.

5 Die Einrichtung eines neuen Schulfaches ist meist Anzeichen von gesellschaftlichen Veränderungen oder Schwächen schulischer Bildung. [...] Man mag das Säkularisierungsparadigma beurteilen, wie man will, auf kulturelle Selbstverständlichkeiten wie religiöse Zuordnung, Zugehörigkeit und Bildung kann sich die Schule kaum mehr stützen. Dieser Prozess hat insbesondere in den protestantischen Schweizer Kantonen wie Bern, Genf, Waadt und Zürich schon seit langem eingesetzt. [...]

10 Das Fach hat somit eine kulturhermeneutische Aufgabe. [...] Es dient dem Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt und der Verständigung. Religion und Kultur ist nicht einfach ein interreligiöser Religionsunterricht, kann jedoch sehr wohl zu interreligiösem und interkulturellem Lernen beitragen. Mit seiner Focussierung auf Religion und Religionen ist das Fach auch nicht einfach interkulturelle Pädagogik und nimmt doch deren Anliegen auf. Der Unterricht im Fach Religion und Kultur kann Kindern helfen, sich in der Gesellschaft zu orientieren, um an ihr zu partizipieren und eigene Zugehörigkeiten selbstbewusst wahrzunehmen.

15 Als Richtziel wird eine ‚Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen‘ angestrebt, die in vier Aspekten entfaltet wird: Wahrnehmung, Wissen und Verstehen, Orientierung, Verständigung. Es geht um „Religious Literacy: die Fähigkeit, religiöse Aspekte überhaupt als solche zu erkennen, zu benennen und zu erläutern. [...]

20 Die Bezeichnung des Faches Religion und Kultur verleitet gelegentlich, die beiden Begriffe Religion und Kultur additiv zu deuten. Das Fachkonzept geht jedoch von *Religion als Aspekt von Kultur* aus. Es ist in gewissem Sinn ein Ausdruck des *cultural turn*.“

Johannes Rudolf Kirchberger: „Neugier auf das, was sie nicht glauben“. Das neue Schulfach Religion und Kultur im Kanton Zürich. In: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur. Neukirchen 2014, S.89-103; dort S. 89, 94f.

5 „Ist das Religion oder Kultur? Messe im Dom. Glockengeläut, gotische Halle, Weihrauch, Bilder von Rubens, Musik von Palestrina, [...] Sonntagskleid, steif, gleichartig, ernst, würdig, Psalmengesang, [...] Ein buddhistischer Mönch, der die Stufen der Erhebung durchläuft [...]. Ist das Kultur oder Religion? Die Klänge einer Beethovenschen Symphonie; alle Gewalten der Seele werden wach, Kämpfe, Siege, Niederlagen, alles getragen von überirdischer Schönheit [...] Naturanschauung nach Bildern van Gogh: Farbe, Dynamik, universales Leben.“

Paul Tillich Handschriftliches Entwurf zum Thema „Religion und Kultur“. Zitiert nach: Werner Schüssler: „Was uns unbedingt angeht.“ Studien zur Theologie und Philosophie Tillichs. Münster 1999, S.47.

5 „Zum Neben-, Mit- und *Ineinander* der beiden wichtigen Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ hat der evangelische Theologe und Religionsphilosoph Paul Tillich Wegweisendes herausgearbeitet. Nach ihm ist *Kultur* ‚Ausdrucksform der Religion, und die Religion ist Inhalt der Kultur‘. Religion und Kultur bilden demnach eine ‚Einheit von unbedingtem Sinn-Gehalt‘. Während nun mit *Kultur* die Ausrichtung auf unbedingte Formen von Sinn gemeint und bezeichnet werde, sei *Religion* – so Tillich – ‚*Richtung* auf das *unbedingt Seiende* als Grund und Abgrund aller Einzelsetzungen und Einheit‘. Demnach wird jede *Kultur* von der inneren religiösen Ausrichtung und Grund-Stimmung der ihr Zugehörigen getragen, welche sich wiederum innerhalb einer *Religion* auf das *Unbedingte* hin ausrichten, auf kulturellem Gebiet jedoch an *bedingten* Zeichen und Handlungen orientieren. Vor dem Hintergrund von Tillichs Deutung wird also ersichtlich, dass die beiden Begriffe *Religion* und *Kultur* eng miteinander verwoben sind und nicht absolut getrennt betrachtet werden dürfen.“

Max Bernlochner: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam. Paderborn u.a. 2013, S.33 (Die Tillich-Zitate beziehen sich auf Paul Tillich: Religionsphilosophie 1962.

5 „Tillich liegt es fern mit seinem Plädoyer für die Religion den verfassten Religionen in die Hände zu spielen. Vielmehr geraten diese durch ihre Routinisierungen schnell auch ins Visier der von seinem Religionsverständnis ausgehenden Kritik. Es kann sich ereignen – und es ereignet sich auch immer wieder –, dass verfasste Religionen erstarren und der religiösen Dimension verlustig gehen [...] Religion im Sinne von Tillich transzendiert die Phänomene, die offenkundig als Religion in Erscheinung treten. Überall, wo es um den Sinn des Lebens geht – ob im Roman, in der Malerei, der Philosophie oder auch in der Architektur –, meldet sich die Religion als Frage nach der Bestimmung des Menschen zu Wort und drängt auf eine die gerade gegebenen Bedingungen transzendierende Antwort. In seiner Bedingtheit fragt der Mensch in der Religion nach Unbedingtheit. Darin ist sie eine besondere Funktion des den Menschen auszeichnenden Geistes.“

Michael Weinrich: Religion und Religionskritik. Ein Arbeitsbuch. Göttingen 2011, S.253f.

- READY eröffnet Ihnen Zugänge zu anderen Formen des Religions- und Ethikunterrichts. Diskutieren Sie, inwiefern die Zuordnung von „Religion“ und „Kultur“ Konsequenzen für die Organisation und Gestaltung des Faches haben könnte. Was wäre, nach Abwägung aller Argumente Ihre eigene Option? Kurzfristig? Mittelfristig? Langfristig?

Mögliche Elemente einer Unterrichtssequenz

Die Unterrichtssequenz könnte man entweder am Stück in (mindestens) 6 Doppelstunden unterrichten oder man könnte auch die verschiedenen Elemente auf das Schuljahr verteilen und evtl. je nach Bedarf noch ausbauen (bspw. das Element zu Theorie und Praxis von Toleranz).

1. Unser Alltag: Beobachtungen und Erfahrungen

Am Anfang der UE steht das Unternehmen, die transkulturelle Vielfalt (vgl. **M 4**) der Lerngruppe differenziert wahrzunehmen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu explizieren.

In Lebensbereichen wie Umgang mit Freundschaft und Liebe, Erwartungen an die Familie, Schule, Ernährung, Hobbies, Kleidungsstil sollte herausgearbeitet werden, was die SuS in ihrem Alltag gemeinsam haben und welche Unterschiede es in ihrer Lebensweise und in ihren Lebensformen gibt (vgl. **M 3**).

Methodische Ideen finden sich bspw. in „Leben leben 2“, S. 85 - 100, oder auch auf den Internetseiten „<http://www.dija.de/toolbox-interkulturelles-lernen/> (6.04.2016)“ und „<http://www.sowi-online.de/node/98> (06.04.2106)“

2. Anthropologische Gemeinsamkeiten

Methodisch orientiert an der philosophisch-strukturellen Anthropologie¹⁰ lässt sich die Frage anschließen, welche Grundstrukturen der menschlichen Lebensführung konstitutiv für die verschiedenen, kulturell spezifisch ausgeprägten Lebensformen sind.

Rentsch bezeichnet diese Strukturen im Anschluss an Heidegger als „Existentialien“; von „Interexistenzialien“ redet er, wenn er Grundstrukturen des sozialen Lebens herausarbeiten will.

Für den Unterricht reicht die schlichte Fragestellung aus, was den verschiedenen kulturellen Lebensformen und –weisen strukturell bzw. formal gemeinsam ist.

Man könnte hier auf Existentialien bzw. Interexistentialien kommen wie Sozialität, Leiblichkeit, Geschlechtlichkeit, Sterblichkeit, Verantwortung, Freiheit, ...

Methodisch sollte darauf geachtet werden, dass eine Zusammenschau von inhaltlicher Vielfalt und struktureller Gemeinsamkeit möglich ist. Hierfür würden sich bspw. Lernplakate oder gar Plakatewände eignen, (die dann auch fotografisch dokumentiert werden sollten).

3. Grundannahmen - Überzeugungen - Wertvorstellungen

Auf der Grundlage der strukturellen Gemeinsamkeiten können die Differenzen und Gemeinsamkeiten nicht nur auf einer phänomenalen Ebene (vgl. 1.), nun sondern nun auch im Hinblick auf die jeweilige Lebensweise tragenden Überzeugungen und Wertvorstellungen expliziert werden (vgl. **M 5a**).

Den Zugang zu dieser Dimension kann man durch die Frage erschließen, wie sich ein Gelingen oder auch ein Scheitern der Lebensführung in den verschiedenen strukturellen Bereichen wie Sozialität, Freiheit, Sterblichkeit etc. zeigen würde. In diesem Kontext können die SuS ihre eigenen Wertorientierungen in eine (hypothetische) Ordnung bringen: Sie können eine Rangordnung aufstellen; sie können im Gefüge ihrer Wertvorstellungen und Überzeugungen Gewichtungen vornehmen, sich wechselseitig stützende Werte oder auch Widersprüche in ihrer Lebensorientierung kennzeichnen etc.

In der Reflexion könnte dann bspw. überlegt werden, ob und wenn ja welche Konsequenzen sich aus dieser Wertklärung ergeben könnten, welche Widersprüche für die SuS jeweils als integrierbar erscheinen und welche nicht etc. Weitere differenzierte Fragestellungen lassen sich aus **M 5b** gewinnen.

Methodisch bieten sich hierfür einerseits wieder Formen der Darstellung (bspw. Plakate) und / oder Formen des kreativen Schreibens, Gedankenexperimente oder auch Phantasieeisen an.

¹⁰ Vgl. das für den gegebenen Kontext interessante Werk von:

Rentsch, Thomas: Die Konstitution der Moralität. Transzendente Anthropologie und praktische Philosophie Suhrkamp: Frankfurt a. M., 1990.

4. Genauer hinsehen: religiös-ethisch oder säkular-ethisch?

Aus den verschiedenen Schülerprodukten können nun wichtige, ihre Lebensweise prägende Wertvorstellungen und Überzeugungen herausgearbeitet und werden. Um nun die religiösen Anteile dieser Lebenskonzepte zu klären, können die SuS im Rahmen einer Recherche in Lexikas (oder auch in Schulbüchern) die Herkunft bzw. die Quellen ihrer Wertvorstellungen und Grundüberzeugungen eruieren. Hierbei sollte auch die Frage sein, ob diese Quellen religiöser oder säkularer Natur sind. Besonders interessant dürfte in diesem Zusammenhang sein, dass für bestimmte Wertvorstellungen wie Menschenwürde, gleichberechtigte Achtung anderen Menschen gegenüber etc. sowohl religiöse als auch säkulare Quellen gefunden werden können.

5. Soziale Vielfalt

Nach der Klärung der jeweiligen individuellen Lebensweisen und ihrer innerindividuellen Vielfalt von verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Werten und Überzeugungen soll nun die soziale Dimension das Blickfeld rücken.

Die Frage nach der Geltung der Wertvorstellungen wird jetzt nicht mehr in einem ethischen (vgl. Schritt 3), sondern in einem moralischen Sinn gestellt: Inwiefern verletzen entsprechende Lebensformen moralisch begründbare Interessen anderer Menschen? Sind sie deshalb aus moralischen Gründen zu verwerfen? Wie kann ich als Individuum mit dem Spannungsverhältnis zwischen meinen Vorstellungen von einem guten Leben und den moralischen Ansprüchen meiner Mitmenschen umgehen?

Die moralische Reflexion der Wertvorstellungen und Überzeugungen, die die verschiedenen Lebensweisen der SuS tragen, kann auf diese Weise zu einem Zusammenleben im Sinne wechselseitiger Achtung und Toleranz beitragen (vgl. **M 5a**, **M 5b**).

Methodisch bieten sich hier verschiedene Arrangements für eine argumentative Auseinandersetzung an: Das könnten Argumentationsspiele, aber auch entsprechend differenzierte Schreibaufträge sein.

6. Fazit: Vielfalt und Toleranz

Wer für Toleranz eintritt, bezieht selbst Position (vgl. **M 6**). Die SuS verfügen nun sowohl über erforderliche, begriffliche Differenzierungsmöglichkeiten als auch über das Wissen, einerseits den Reichtum transkultureller Vielfalt verstehen und schätzen zu können und sich aber auch andererseits mit verschiedenen kulturellen Konflikten auseinandersetzen zu können.

Methodisch könnte man einerseits mit kreativen Schreibaufträgen weiterarbeiten: bspw. Maximen für das Zusammenleben in kultureller Vielfalt formulieren, einen Essay über den individuellen und / oder sozialen Reichtum sowie über auftretende Probleme und Konflikte verfassen.

Man könnte aber auch das Erarbeitete auf aktuelle Konfliktfälle aus der Schulgemeinschaft oder aus dem gesellschaftlichen Umfeld anwenden.¹¹

Eine andere Möglichkeit wäre, sich nun vertiefend mit dem Toleranzbegriff auseinanderzusetzen.¹²

Man sieht unschwer, die Explikation und Reflexion kultureller Vielfalt könnte auch ein ganzes Schuljahr füllen.

¹¹ Hinrichs, Ulrike; Romdhane, Nizar; Tiedemann, Markus: Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil! 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet. Verlag an der Ruhr: Mühlheim an der Ruhr. 2012.

¹² Vgl. bspw. die kostenlos verfügbare Broschüre der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: www.politikundunterricht.de/1_16/toleranzlernen.htm.