

READY - Religious Education and Diversity

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



READY
RELIGIOUS EDUCATION AND DIVERSITY

Kulturelle Vielfalt

im

Ethik- und Religionsunterricht

Cultural diversity in Ethics and Religious Education

Peter Kliemann / Christof Schilling

Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien)

Tübingen / Germany

MATERIAL & ANREGUNGEN FÜR SEMINAR & SCHULE

MATERIAL & SUGGESTED TEACHING ACTIVITIES

V 18 – 19-08-2018

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

Abstract

Cultural diversity will be one of the main topics for teaching Ethics and Religious Education in the decades to come. The following framework allows teacher educators to connect the presentation of the ERASMUS plus project “READY – Religious Education and Diversity” with an introduction to the content of the issue.

The attached materials can, however, at least partly be used for teaching Ethics and Religious Education in schools, in particular in secondary and upper secondary courses.

The author proposes a teaching sequence in six steps:

- Observations and experiences of diversity in the everyday life of pupils and students
- Raising awareness for basic categories of anthropology
- Analysis of basic assumptions, beliefs and moral concepts (explicit or implicit)
- Distinction between religious-ethical and secular-ethical perspectives
- Distinction between ethical-existential and ethical-moral discourses
- Application of the categories discussed to phenomena and problems of everyday life

The didactical framework pays special attention to

- a differentiated understanding of the term “tolerance” and the difference between “soft” and “strong” pluralism
- the distinction between ethos and ethics
- and the relationship between intercultural and interreligious learning.

For more detailed explanations cf. also: Peter Kliemann / Christof Schilling: Kulturelle Vielfalt im Ethik- und Religionsunterricht. Materialien für Seminar und Schule. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 4-2018.

Kulturelle Vielfalt wird sowohl im Ethik- als auch im Religionsunterricht der kommenden Jahrzehnte eines der bestimmenden Themen sein. Das vorliegende Konzept ermöglicht es Kolleginnen und Kollegen in der Lehrerbildung, eine Präsentation des Erasmus plus-Projekts „READY – Religious Education and Diversity“ mit einer ersten inhaltlichen Erarbeitung der Thematik zu verbinden.

Die beigefügten Materialien eignen sich jedoch auch zum Teil für die Verwendung im schulischen Ethik- und Religionsunterricht, speziell in den Klassenstufen 9/10 und in der gymnasialen Oberstufe. Vorgeschlagen werden sechs Schritte einer möglichen Unterrichtssequenz:

- Beobachtungen und Erfahrungen zur Vielfalt der Lebensformen im eigenen Alltag
- Bewusstmachen anthropologischer Grundkategorien
- Analyse impliziter und expliziter Grundannahmen, Überzeugungen und Wertvorstellungen
- Unterscheidung von religiös-ethischen und säkular-ethischen Perspektiven
- Unterscheidung von ethisch-existentialen und moralischen Diskursen
- Anwendung der erarbeiteten Kategorien auf Phänomene und Probleme der eigenen Lebenswelt

Besonderes Augenmerk richtet der vorliegende didaktische Vorschlag

- auf eine differenzierte Analyse des Toleranzbegriffs
- die Unterscheidung von lebensformspezifischen ethischen Fragen und universalistischen moralischen Fragen im Rahmen der Ethik
- sowie das Verhältnis von interkulturellem und interreligiösen Lernen.

Für nähere Erläuterungen cf.: Peter Kliemann / Christof Schilling: Kulturelle Vielfalt im Ethik- und Religionsunterricht. Materialien für Seminar und Schule. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 4-2018.

Anregungen für eine Fachsitzung zum Thema „Kulturelle Vielfalt im Ethik- und Religionsunterricht“ (Klasse 9/10)

Zielsetzung

Im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 für das Fach Ethik ist das Thema „Kulturelle Vielfalt“ anschlussfähig an die Kompetenzen und Inhalte unter der Rubrik „Sozialität“ für die Klassenstufen 9/10. Evangelische und katholische Religionslehre bieten mit ihren Themenfeldern zur Ethik sowie zu Religionen und Weltanschauungen Anknüpfungspunkte.¹

In der Oberstufe wird im Fach Ethik „Pluralismus“ als eine extra Rubrik angeführt, die beispielsweise die Kompetenz „Zivilisationskonflikte in Hinblick auf den andern als Fremden und den interkulturellen Perspektivenwechsel analysieren und beurteilen“ beinhaltet.

In der Einführung zum baden-württembergischen Bildungsplan 2016 werden von Hans Anand Pant unter den „Anlässen und Absichten der Bildungsplanreform“ „bedeutende demografische und gesellschaftspolitische Entwicklungen“ hervorgehoben. Dabei heißt es zu den im Vorfeld der Bildungsplanreform heftig diskutierten „Leitperspektiven“:

„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

¹ Vgl. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Eth_bs.pdf, S. 32, 33, 46, 69 (24.04.2016)

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).“²

In dieser Fachsitzung bzw., wenn möglich, diesen Fachsitzungen sollen Anregungen sowie systematische und methodische Bausteine für eine Unterrichtseinheit zum Thema „kulturelle Vielfalt“ für die Klassenstufen 9/10 vorgestellt und diskutiert werden. Ziel der Unterrichtseinheit ist es, die in der Lebenswelt der Lerngruppe vorfindliche Vielfalt von Lebensformen und Lebensstilen zur Darstellung zu bringen, d.h. zu explizieren, und unter ethischen sowie moralischen Gesichtspunkten zu reflektieren.

Die Religion von Schülerinnen und Schülern wird als Teil ihrer jeweiligen Lebensform in den Blick genommen. Auch bei gleicher Religionszugehörigkeit dürfte in den jeweiligen konkreten Lebensformen der Religion ein ganz unterschiedlicher Stellenwert zukommen. Ebenso werden vermutlich die religiöse Praxis und die Glaubensüberzeugungen variieren. Durch den Ansatz bei den konkreten Lebensformen der Jugendlichen kann eine vorurteilshafte Reproduktion von Zuschreibungen vermieden bzw. unterlaufen werden, die den Blick auf die konkrete Vielfalt der religiösen Lebensformen verstellen würde. Naheliegend ist es, bei der vorliegenden Thematik mit den Ausbildungskursen der Religionslehren zu kooperieren und so die gewünschte Pluralitätsfähigkeit auch gleich praktisch einzuüben.

² Vgl. www.bildungsplaene-bw.de/Lde/3748176 (kursive Hervorhebung CS/PK).

Mögliche Elemente der Fachsitzung(en)

Alle vorgeschlagenen Elemente sind in einer Fachsitzung von 90 Minuten nicht unterzubringen. Anzustreben ist ein Folge von Fachsitzungen oder ein Studiennachmittag in Kooperation mit den Religionslehren. Im Folgenden werden Schritte vorgeschlagen, die zeitlich am Gesprächsbedarf orientiert und in der Abfolge flexibel gegangen werden können:

1. Eventuell Informationen zum Erasmus+ - Projekt READY "Religion and Diversity"
2. Sensibilisierung für den Phänomenbereich / Hinführung: Gespräch zu Text **M 1a** oder **M 1b**
3. Thesen zur Relevanz der Thematik sowie einer entsprechenden Unterrichtseinheit diskutieren (vgl. **M 2a – M 2d**)
4. Mögliche Grundbegriffe, die sowohl für die Beschreibung von kultureller Vielfalt im Klassenraum als auch für die Handlungsorientierung in kulturell vielfältigen Kontexten wichtig sein könnten, zu klären und kritisch zu reflektieren (vgl. **M 3 – M 6**).
Insbesondere: Kultur / Lebensform, Transkulturalität, Toleranz, strukturell- anthropologische Grundbegriffe (Grundstrukturen menschlicher Lebensführung / Grundsituationen)
5. Die Unterscheidung zwischen religiösen, ethischen und moralischen Fragen der Handlungsorientierung klären und diskutieren
6. Unterschiedlich Konzeptionen der Toleranz diskutieren:
Karl Ernst Nipkow – Rainer Forst – Christoph Schwöbel (**M 7 – M 9**)
7. Kultur und Religion: Diskussion des Verhältnisses von interkulturellem und interreligiösem Lernen. (**M 10**)
8. Besprechung des systematischen Aufrisses für eine Unterrichtssequenz (**M 11**)
9. Möglichkeiten der Einbettung dieser bzw. einer entsprechenden Unterrichtseinheit in die Jahresplanung besprechen.

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))

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).“³

Hans Anand Pant: Einleitung zum baden-württembergischen Bildungsplan 2016 www.bildungsplaene-bw.de/Lde/3748176 (kursive Hervorhebung CS/PK).

³ Vgl. www.bildungsplaene-bw.de/Lde/3748176 (kursive Hervorhebung CS/PK).

Evangelische Religionslehre

„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.

Katholische Religionslehre

„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)

M 2d

Gemeinsamkeiten zwischen dem Philosophie / Ethik und dem Religionsunterricht

- Zum Kernbestand des Ethik- sowie des Religionsunterrichts gehört u.a. die Frage nach einem gelingenden Leben.
- Zentral für die philosophische, aber auch für die theologische Auseinandersetzung mit dieser Frage ist die Selbstreflexion und Aufklärung der eigenen Lebensweise.
- Die moderne Gesellschaft und die Lerngruppen als deren Mikrokosmos beinhalten eine Vielfalt unterschiedlicher, in je spezifischen Gewichtungen und Mischungen säkularer und religiöser Lebensformen.
- Die individuelle Lebensweise ist geprägt durch die Lebensform bzw. die Lebensformen, an denen das jeweilige Individuum partizipiert.
- 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:

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,

(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,

(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.

(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.

30 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:

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

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 –
40 wenn man diese mit anderen kulturellen Großformen vergleicht; gleichzeitig gehören sie grundverschiedenen Lebensformen an – wenn man sie vergleicht.“⁶

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.
45

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)

„Ich vertrete dabei vier Thesen.

1. Heutige Kulturen sind grundsätzlich nicht mehr einzelkulturell, sondern transkulturell verfaßt.
- 15 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.
4. Zudem sind heute analoge Veränderungen auch im Bereich der Wissenschaft, insbesondere in der Rationalitäts- und Disziplinentheorie festzustellen.“ (S. 11)

20 „2. Transkulturelle Lebensformen

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

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

35 Cross-Culture-People (wie man Leute nennt, deren Eltern aus unterschiedlichen Kul-
turkreisen kom-men) werden zunehmend als Vorläufer einer Welt der Zukunft angese-
hen. Die genetische Mischung ist dabei nicht eine Bedingung, sondern nur eine hilfrei-
che Voraussetzung für den kulturellen Misch-charakter, auf den es ankommt. Michel
Serres hat 1991 – in Le tiers-instruit – ein eindrucksvolles Plädoyer für kulturelle Mi-
40 schungen vorgetragen. Seine These lautet, daß heutige Kultur und Bildung ge-nau
dann vorliegen, wenn man die traditionellen Alternativen des Eigenen und des Frem-
den zu über-schreiten 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 unter-schiedlicher kultureller Muster einzulassen.

45 **b. Transkulturelle Formation heutiger Individuen**

Für die meisten unter uns sind, was unsere kulturelle Formation angeht, mehrfache
kulturelle An-schlüsse entscheidend. Wir sind kulturelle (wenngleich nicht genetische)
Mischlinge. Heutige Schrift-steller betonen, daß sie nicht durch eine Heimat, sondern
durch verschiedene Bezugsländer geprägt sind, durch deutsche, französische, italie-
50 nische, russische, süd- und nordamerikanische Literatur. Ihre kulturelle Formation ist
transkulturell; die der nachfolgenden Generationen wird das noch mehr sein. Das glei-
che gilt für jemanden, der heute philosophische, künstlerische oder pädagogische Bil-
dung erwirbt. Es ist für Philosophen selbstverständlich geworden, daß sie nicht nur die
deutsche und griechische, sondern ebenso die französische oder angelsächsische
55 Philosophie als Handwerkszeug beherrschen und daß sie, irgendeinen Gedanken aus-
arbeitend, ihn mit diesen Traditionen abgleichen.“ (S. 12)

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

Ein vierter Punkt ist damit schon angedeutet. Das Konzept der Transkulturalität zielt auf ein integrati-ves, nicht separatistisches Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur, deren pragmatische Leis-tungen nicht in Ausgrenzung, sondern Integration be-
65 stehen. Ein Stück weit mußten gewiß auch schon die traditionellen Kulturen Integrati-
onsleistungen vollbringen, aber heute sind die diesbezüglichen An-forderungen emi-
nent gestiegen. Es gilt, nicht nur Ausdifferenzierungsbestände der eigenen Kultur, son-
dern transkulturelle Komponenten miteinander zu verbinden, ja ihnen in erster Linie
Rechnung zu tragen. Eine derartige Integration zielt nicht auf die erneute Erzeugung
einer Standardidentität, son-derm auf die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher
70 Identitätsformen innerhalb der Gesellschaft, wobei diese einzelnen Identitäten durch
unterschiedliche transkulturelle Anschlüsse und Identitätsli-nien gekennzeichnet sind.
Die Gesamtform einer solchen Kultur wird transversal sein.“ (S. 17)

„Damit komme ich zum Hauptpunkt: Bedeutet Transkulturalität Uniformierung? Natür-
lich nicht. Nur verändert sich unter Bedingungen der Transkulturalität der Modus der
75 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. Vielmehr bildet sich eine
Vielheit neuen Typs: die Vielheit unterschiedlicher Lebensformen von transkulturellem
Zuschnitt. Sie ist durch hohe Individualisierungsgrade und Differenzenmannigfaltigkeit
80 gekennzeichnet.“ (S.18)

Erschienen in: **VIA REGIA** – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/ 1994, heraus-
gegeben vom Europäischen Kultur- und Informationszentrum in Thüringen
http://www.via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (12.02.2016)

Interkulturell >>> transkulturell?
Interreligiös >>> transreligiös???



M 5**Ethische und moralische Fragen**

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“.

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.

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:

„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

entgegenstehenden 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.)]

Jürgen Habermas⁸, 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 eine 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 Allgemeingültigkeit erhoben.

Peter Kliemann / Christof Schilling

M 6

Spezifische Merkmale von ethischen und moralischen Fragen

Ethische Handlungsorientierung	Moralische Handlungsorientierung	Theologische Aspekte und Perspektiven
<p>Ethisch-existentialen Grundfragen lauten: Wie will ich eigentlich leben? / Wie will ich mein Leben (als gutes Leben) führen?</p> <p>Philosophische Tradition: eudaimonistische Ethik (Aristoteles), existenzphilosophische Ethik (Kierkegaard, Sartre, Gorz, zeitgenössische Strebensethik (Krämer, ...))</p>	<p>Die moralische Grundfrage lautet: Was soll ich tun?</p> <p>Philosophische Tradition: Sollens- bzw. Pflichtethik (Kant, Utilitarismus)</p>	<p>Die ethisch-existentialen Grundfragen sind die gleichen. Allerdings würde Theologie definitionsgemäß immer versuchen, diese Fragen mit der Kategorie „Gott“ in Verbindung zu bringen und – im Falle des Christentums – auf die biblische Tradition zu beziehen.</p>

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.

<p>Rolle der Vernunft: Orientierende Funktion der Vernunft in einem anthropologisch fundierten Rahmen.</p>	<p>Kant: Begründung des Moralprinzips als Implikat reiner praktische Vernunft Utilitarismus: Orientierende Funktion der Vernunft in einem anthropologisch fundierten Rahmen.</p>	<p>Moralisches Handeln orientiert sich auch in einer christlichen Ethik heute in der Regel an Prinzipien der Vernunft. Ebenso ist unstrittig, dass jede Art des Diskurses und der Argumentation immer schon die „orientierende Funktion der Vernunft“ in Anspruch nimmt. Kritisch in Frage gestellt wird von Theologen der ideologische Missbrauch der Vernunft und deren leitende Funktion bei der Begründung und Gestaltung von Lebensformen.</p>
<p>Ethisch-existenzielle Fragen: - betreffen das Selbstverständnis als Person und die eigene Lebensführung: Wer bin ich und wer möchte ich (in der Gemeinschaft mit anderen) sein?</p>	<p>Moralische Fragen: - betreffen die gerechte Berücksichtigung der Interessen aller von einer Handlungsweise Betroffenen.</p>	<p>Ethisch-existentielle Fragen haben in den Religionen in der Regel den Vorrang vor den moralischen. In der protestantischen Theologie äußert sich das im Motiv der Rechtfertigung aus Glauben, aus dem sich die „rechten Werke“ von allein ergeben.</p>
<p>Selbstverständnis als ethische Person: - Das Selbstverständnis basiert auf dem Bewusstsein der Freiheit zur eigenen Lebensführung. Es ist inhaltlich 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>	<p>Selbstverständnis als moralische Person: - Dieses Selbstverständnis steht bei Kant und im Utilitarismus in einem engen Zusammenhang mit dem Bewusstsein der eigenen moralischen Freiheit. Sie beinhaltet bei allen Unterschieden im Einzelnen in beiden moralphilosophischen Ansätzen das Moment einer Freiheit zur Rücksichtnahme auf die Interessen anderer.</p>	<p>Freiheit und moralische Verantwortung sind auch in der christlichen Theologie grundlegende Kategorien. Darüber hinaus wäre zu überlegen, ob religiöse Ethiken im Hinblick auf Motivation und Begrenztheit der menschlichen Möglichkeiten einen speziellen Beitrag leisten können.</p>
<p>Lebensformbezogene Ethik: - Handlungsorientierungen erheben keinen universalistischen Geltungsanspruch; sie geben Ratschläge für ein gutes bzw. gelingendes Leben.</p>	<p>Universalistische Ethik (Kant / Utilitarismus): - Moralprinzipien kantianischer Provenienz implizieren die Anerkennung eines jeden Menschen qua Menschen als moralisch gleichberechtigte Person. - Utilitaristische und kantianische Prinzipien vermögen es, anhand ihrer Kriterien verschiedene Lebensformen zu übergreifen und zu koordinieren.</p>	<p>Religionen erheben durchaus universelle Geltungsansprüche, weil sie davon ausgehen, dass Gott die alles bestimmende Wirklichkeit ist. Da diese alles bestimmenden Wirklichkeit Menschen jedoch nicht unmittelbar zugänglich ist und ihre vollständige Realisierung Gegenstand einer eschatologischen Hoffnung ist, können menschliche Wahrheitsansprüche nie mit der Absolutheit Gottes gleichgesetzt werden.</p>

<p>Kritische Reflexion von Handlungsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterliegt die Person Selbsttäuschungen? (vgl. die delphische Grundmaxime: Erkenne dich selbst!) <p>Beispiele für mögliche Selbsttäuschungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fehleinschätzung eigener Fähigkeiten → Verfolgen illusionärer Ziele - Verkennen der eigenen Endlichkeit → das Gewicht einzelner Lebensentscheidungen kann verkannt werden - Verdrängen der eigenen, grundlegenden Freiheit → Fremdsteuerung, Konformismus - Verkennen der Zeitlichkeit des Existierens → einseitige Zukunfts-, Gegenwarts- oder Vergangenheitsorientierung anstelle einer Integration der zeitlichen Dimensionen → die 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 (Kant) oder im Sinne des größten gemeinsamen Nutzens (Utilitarismus) berücksichtigt?</p> <p>Beispiele für mögliche Gründe des Scheiterns einer gleichberechtigten Artikulation von Interessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Machtstrukturen verzerren die Kommunikation systematisch - den Betroffenen sind ihre eigenen Interessen nicht transparent - mangelnde Artikulationsfähigkeit von Interessen 	<p>Die Bibel und die christliche Tradition sind voller Beispiele von „Selbsttäuschungen“ und Scheitern von Bemühungen um Gerechtigkeit, die jeweils auch als Ausdruck des Scheiterns der Gottesbeziehung verstanden werden.</p> <p>Auch in allen anderen Religionen ist der Umgang Selbsttäuschungen und Erfahrungen der Ungerechtigkeit zentrales Thema.</p> <p>Die ersten Sätze von Calvins „Institutio Christianae Religionis“ lauten: „All unsere Weisheit, sofern sie wirklich den Namen Weisheit verdient und wahr und zuverlässig ist, umfasst im Grunde eigentlich zweierlei: Die Erkenntnis Gottes und unsere Selbsterkenntnis. Diese beiden hängen aber vielfältig zusammen, und darum ist es nun doch nicht so einfach zu sagen, welche denn an erster Stelle steht und die andere aus sich heraus bewirkt.“</p>
<p>Ethisches Beurteilungskriterium</p> <p>Ist der Lebensentwurf kohärent oder enthält er widersprüchliche Wertorientierungen in einem Ausmaß, das die Person in unauflösbare Konflikte oder zu selbstdestruktivem Verhalten führt?</p> <p>Kann der Lebensentwurf eine gelingende Lebensführung tragen?</p>	<p>Moralisches Beurteilungskriterium</p> <p>Kantianische Tradition: 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> <p>Sind die jeweiligen Handlungsorientierungen allgemein zustimmungsfähig?</p> <p>Utilitaristische Tradition: Die Handlung bzw. Handlungsweise soll zum größten gemeinsamen Nutzen (Gesamtnutzen oder Durchschnittsnutzen) führen.</p>	<p>An dieser Stelle rechnet die biblische Tradition vermutlich stärker damit, dass „unauflösbare Konflikte und selbstdestruktives Verhalten“ zur Signatur des irdischen Lebens dazugehören. Natürlich soll man ihnen entgegenwirken, doch grundlegende Widersprüche, letztlich auch die Dialektik von Kreuz und Auferstehung, lassen sich trotz aller Bemühungen letztlich nicht aus der Welt schaffen.</p>

Karl Ernst Nipkow: „Weiches“ oder „hartes“ Pluralismusbild?

Karl Ernst Nipkow (1928-2014), einer der Väter der heutigen Religionspädagogik, formulierte angesichts eines wachsenden religiösen Pluralismus bereits 1994 die grundlegende Unterscheidung zwischen einem „weichen“ und einem „harten“ Pluralismusbild (in: Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz: Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen. Weinheim 1994, S.197-231; alle Zitate im Folgenden aus diesem Aufsatz). Zugespitzt fragt er: „Kann eine Position toleriert werden, die einerseits den liberalen Rahmen für die eigene Meinungsäußerung nutzt, andererseits aber die Grundlagen dieses Rahmens bekämpft?“ (204)

„*‘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.“ (205) Anhänger eines weichen Pluralismus neigen dazu, religiöse Traditionen selektiv zu interpretieren und dabei z.B. das gemeinsame mystischer Traditionen zu betonen. Die Wahrheitsfrage rückt dabei in den Hintergrund, wird doch davon ausgegangen, „das religiöse Lehraussagen grundsätzlich hinter der transzendenten Wirklichkeit Gottes oder des Seins zurückbleiben, somit gar nicht im vollen Sinne wahrheitsfähig sind.“ (206)

„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 gewissensmäßig 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.“ (205) Dem selektiven Umgang mit religiösen Traditionen hält der harte Pluralismus entgegen, dass

er in der Regel dem Selbstverständnis vieler Gläubiger zuwiderläuft. „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.“ (206)

- 35 Didaktisch plädiert Nipkow dafür, jüngere Schülerinnen und Schüler nicht mit ideologiekritischen Fragen zu überfordern, sondern im Sinne eines weichen Pluralismus eher die Gemeinsamkeiten verschiedener religiöser Traditionen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. „Im Laufe der Schulzeit können aber die Ziele interreligiösen Lernens nicht anders als zusammen mit dem steigenden Gewicht ihrer jeweiligen geschichtlich-
- 40 kulturellen und gesellschaftlich-politischen Implikationen verfolgt werden. Interreligiöses Lernen muss sich mit den Leitziele der kritischen Aufklärung und gesellschaftsbezogenen religiösen Urteilsbildung verbinden.“ (209)

- 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/bibliothek/open_access_pdfs/Handbuch_Interreligioeses_Lernen/32-Nipkow-Ziele_interreligioesen_Lernens.pdf?m=1362737655

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?

M 8

Rainer Forst: 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

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.

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)	
<p>(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.</p> <p>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.?</p>	
<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</p>	

andererseits die persönliche Haltung, die darin besteht, Praktiken, mit denen man nicht übereinstimmt, zu tolerieren.	
---	--

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

Christoph Schwöbel: Je weniger religiös, desto toleranter?

Christoph Schwöbel (*1955; <http://www.uni-tuebingen.de/en/faculties/protestant-theology/chairs-and-institutes/systematic-theology/systematic-theology-i/lehrstuhl.html>) ist derjenige evangelische Theologe, der sich in seinen Schriften am intensivsten mit dem Toleranzbegriff auseinandergesetzt hat. Wichtige Publikationen zum Thema:

Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewißheiten. In: Christoph Schwöbel: Christlicher Glaube und Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur. Tübingen 2003, S. 217-243.

Toleranz – eine unmögliche Tugend für religiöse Gemeinschaften? In: Friedrich Schweitzer / Christoph Schwöbel (Hg.): Religion – Bildung – Toleranz. Neukirchen 2007, S. 11-38.

Toleranz im Streit religiöser Wahrheitsansprüche. Theologische und philosophische Perspektiven zur Begründung von Toleranz. In: Christoph Schwöbel: Gott im Gespräch. Theologische Studien zur Gegenwartsdeutung. Tübingen 2011, 143-166.

Pluralismus und Toleranz aus der Sicht des Christentums. Eine protestantische Perspektive. In: Christian Augustin / Johannes Wienand / Christiane Winkler (Hg.): Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa. Wiesbaden 2006, S.102-122.

Schwöbel geht davon aus, dass es in pluralistischen Gesellschaften keinen „common ground“ gemeinsamer Wertüberzeugungen mehr gibt. Der Rekurs auf den Primat universeller Prinzipien löse gerade bei religiösen Menschen oft heftige Gegenreaktionen aus:

“Die Begegnung von Eigenem und Anderem führt dazu, dass das Andere als Identitätsbedrohung erfahren wird, besonders dann, wenn identitätsstiftende Symbole abwertend behandelt werden. Das Erleben von verweigerter Partizipation an Gütern und Leistungen der Gesellschaft kann ebenso zu Intoleranz führen wie die Dialektik von Unterlegenheitsängsten und Überlegenheitsphantasien. Die Religionen erscheinen so häufig als Bastionen der Intoleranz. Paradoxerweise können bestimmte Toleranzansprüche, die im Namen der aufgeklärten Vernunft an die Religionen gestellt werden, die Intoleranz im Gewand der Religion noch verstärken. Die negative Form der Toleranz, die den Verzicht auf die eigene Wahrheitsüberzeugung, die Zurücknahme der Religion in das rein Private und Individuelle fordert und Indifferenz gegenüber religiösen Gewissheiten und ihrer Prägekraft an den Tag legt, kann von religiös Gläubigen als Missachtung ihrer Identität und

Tradition verstanden werden, als Relativierung dessen, was ihnen heilig ist - eben als Intoleranz. Der Grundsatz 'Je weniger religiös - desto toleranter' muss von religiösen Menschen als Angriff auf ihre Identität verstanden werden, was nur intolerante Gegenreaktionen auf so viel Intoleranz auslösen kann."

Christoph Schwöbel. Evangelische Pointe. Wer den eigenen Glauben als Geschenk erfährt, kann den Glauben anderer tolerieren. In: Zeitzeichen 4/2013, S. 27-29; ebenda, S. 28.

Schwöbel plädiert auf diesem Hintergrund dafür, den Toleranzgedanken aus der jeweiligen religiösen Tradition selbst zu begründen. Dies könne und müsse allerdings zurecht gefordert werden, sei sozusagen ein "dialogischer Imperativ". An die Stelle des "common ground" träten so "common aims" gemeinschaftlicher Gesellschaftsgestaltung.

Für die protestantische Tradition leitet Schwöbel den Toleranzgedanken aus der Rechtfertigungstheologie ab: Der Glaube sein ein Geschenk Gottes, keine Leistung des Menschen. Dies sei "genau die Einsicht in das Geschenksein der eigenen Glaubensgewissheit, die die Toleranz vor der Glaubensgewissheit der Anderen" (a.a.O., S.28) ermögliche und fordere. Auch das "Solus Christus" impliziere letztlich die Verpflichtung zur Offenheit und Toleranz:

"Allein durch Christus - so hat die Reformation zusammengefasst, dass es neben Christus nicht noch andere Instanzen gibt, die Gemeinschaft mit Gott vermitteln. Zunächst erscheint das als intolerantester Grundsatz der Reformation. Toleranz unter den Religionen ist aber niemals ein Aufgeben der eigenen Wahrheits- und Heilsgewissheit. Sie bedeutet vielmehr, die Wahrheitsgewissheit anderer, die man nicht teilt, als ihre Wahrheitsgewissheit zu akzeptieren. Nur was nicht annehmbar erscheint, muss toleriert werden. So kann es auch nicht verwundern, wenn andere Religionen diesen zentralen Punkt „nur" tolerieren können – eben als anstößigen Aspekt christlicher Wahrheitsgewissheit. Aus christlicher Perspektive fällt allerdings auf, dass das Lebenszeugnis Jesu Christi gerade durch die Zusage und die praktizierte Gemeinschaft der Gottesgemeinschaft mit den nach allen religiösen,

moralischen und gesellschaftlichen Kriterien Ausgeschlossenen charakterisiert ist:

eine radikale Praxis der Inklusion als Wesensmerkmal der kommenden Gottes-herrschaft. Es ist deshalb kein Wunder, dass die Toleranzpraxis Jesu, die Mensch gewordene Toleranz Gottes, immer wieder als Beispiel radikaler Toleranz auch von Christen neu zu entdecken ist.

Zudem hat das 'Christus allein' eine kritische Pointe. Das Heil kommt nicht durch das Christentum als Religion. Das Reich Gottes ist nicht der innergeschichtliche Sieg der Kirche, dass alle sich zum Christentum bekehrt haben. Bis zur Vollen-dung der Geschichte in der Wiederkunft Christi lebt die christliche Kirche mit den anders Glaubenden und mit den Nicht-Glaubenden und ist herausgefordert, die-ses Zusammenleben im Licht der Wahrheit des Evangeliums Christi zu gestal-ten." (a.a.O., S.29)

M 10

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?

„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.

5
10
15
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.

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. [...]

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.

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. [...]

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.

„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 Goghes: Farbe, Dynamik, universales Leben.“

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

„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).

„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

- 10 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 Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag gemeinsam haben und welche Unterschiede es in ihrer Lebensweise und in ihren Lebensformen gibt (vgl. **M 3**).

Methodische Ideen finden sich beispielsweise auf den Internetseiten von Sowi-Online e.V., einem gemeinnützigen Verein zur Förderung von Wissenschaft und Forschung in der Didaktik der Sozialwissenschaften, oder auch von DIJA, der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.

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.

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.

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 Plakatwände 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.), sondern nun auch im Hinblick auf die die jeweilige Lebensweise tragenden Überzeugungen und Wertvorstellungen expliziert werden (vgl. **M 6**).

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 Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler jeweils als integrierbar erscheinen und welche nicht etc. Weitere differenzierte Fragestellungen lassen sich aus **M 6** gewinnen.

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

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 Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Recherche (im Internet, 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.

4. 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 Schülerinnen und Schüler tragen, kann auf diese Weise zu einem Zusammenleben im Sinne wechselseitiger Achtung und Toleranz beitragen.

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

5. Fazit: Vielfalt und Toleranz

Wer für Toleranz eintritt, bezieht selbst Position (vgl. **M 7- M 9**). Die Schülerinnen und Schüler 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: Mülheim 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.