

Ursula Mihciyazgan

## Verständigung im Dialog

Über den Umgang mit kulturellen und religiösen Differenzen  
(nicht nur) in der Pädagogik

In der (Post-)Moderne kann eine »Kritik der Religionen« kaum noch im Dienste der aufklärerischen Idee der »Entzauberung« und Abschaffung der Religion(en) stehen. So rechnet die Religionswissenschaft mit ihrem Fortbestehen und empfiehlt den kritischen Umgang mit ihnen.

Die Beiträge in diesem Band haben das Ziel, den religionswissenschaftlichen Reflexionsprozeß über den kritischen Umgang mit Religionen in Gang zu bringen bzw. zu intensivieren. Dabei geht es nicht nur um die Kritik an Religionen, sondern auch um die Verständigung über diese Kritik, denn hierzu werden verschiedene Ansätze vorgestellt. Dementsprechend ist die Verständigung im disziplinären und interdisziplinären, ja vielleicht auch im interreligiösen Dialog intendiert.

In meinem Beitrag möchte ich mich kritisch mit dem Gedanken der »Verständigung im Dialog« auseinandersetzen. Dieser ist, so meine These, auf verschiedensten Ebenen wirksam gleichwohl in seiner Wirksamkeit problematisch. Zunächst werde ich, ausgehend vom Problem der Verständigung in den Disziplinen, den (unterbrochenen) Dialog zwischen Theologie und Pädagogik thematisieren, um in einem zweiten Schritt exemplarisch pädagogische Konzepte zur Verständigung zu betrachten. In einem dritten Schritt werde ich auf religionspädagogische Konzepte zur Verständigung zwischen den Religionen, von denen einige explizit die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin betrachten, eingehen, um abschließend tieferliegende – religiöse – Wurzeln des »Verständigung im Dialog«-Gedankens aufzuzeigen.

### Zum interdisziplinären Dialog

Interdisziplinäre Zusammenarbeit erscheint heute aus zwei Gründen notwendig:

- Aufgrund der Komplexität der Probleme, zu deren Lösung die Wissenschaft(en) beitragen soll(en): Geburt (Gentechnologie), Tod (Hirntod-Defintion), Frieden (Aggression) etc.
- Aufgrund der hochgetriebenen Spezialisierung in den einzelnen Disziplinen, die immer mehr »Bindestrich-Disziplinen« hervorgebracht hat.

Auch wenn es offensichtlich viel guten Willen gibt, sie zu bewerkstelligen, wird sie zunehmend skeptisch beurteilt:

»Während es noch gegen Ende der 60er Jahre als ausgemacht galt, daß Interdisziplinarität eine besonders ergiebige Art von Forschung sei, hat man heute umso mehr Grund zu der Frage, ob es sich nicht lediglich um einen besonders ergiebigen Modus der Finanzierung von Forschungen handelt.«<sup>1</sup>

Mit anderen Worten: Offiziell gilt die Interdisziplinarität als gut – inoffiziell gilt sie als schwierig und problematisch.<sup>2</sup> Diese Diskrepanz gilt es zu klären. Daß sie schwerfällt und häufig mißlingt, läßt sich durch die Differenzierung erklären: Jede Disziplin hat nicht nur ihre eigene Begrifflichkeit, sondern auch ihre eigenen Methoden der Problembearbeitung. Daß sie idealisiert wird, hat seine Ursache möglicherweise darin, daß Grenzen (eben auch die der Disziplin) grundsätzlich als zu überwindende betrachtet werden, denn Wissenschaft ist auf Entgrenzung, Erweiterung des Horizonts angelegt. Und so wie Entgrenzung auf ihrer Kehrseite Entfremdung zur Folge hat, die dann durch Identitätsarbeit (des Subjekts) wieder aufgehoben wird oder gar werden muß,<sup>3</sup> zieht die Überwindung der Disziplinengrenze die Selbstvergewisserung (der Eigenständigkeit) der Disziplin nach sich. Dann aber läßt sich folgern, daß die interdisziplinäre Kooperation die Differenzierung nicht überwindet, sondern vorantreibt. Als Gewinn der interdisziplinären Kommunikation erscheint immer noch oder immer schon die gesteigerte Selbstreflexion, die durch den Austausch in Gang gesetzt wurde. *Im Durchgang durch die fremde Disziplin erscheint die eigene im neuen Licht.* Ist die interdisziplinäre Kommunikation dann nicht ein Vehikel zur gesteigerten Selbstreflexion der Einzeldisziplin?

Meines Erachtens verhält es sich mit der interkulturellen oder interreligiösen Kommunikation ähnlich wie mit der interdisziplinären: So wie die interkulturelle Kommunikation ein multikulturelles Miteinander, Frieden in der Weltgesellschaft ermöglichen soll, aber gleichzeitig durch sie kulturelle Differenzen umso deutlicher hervortreten, soll der interreligiöse Dialog die Gegensätze zwischen den Religionen überwinden helfen, zu einer universalen Ethik (Elsas) oder zum Weltethos (Küng) führen, wirkt aber gleichzeitig als Katalysator für religiöse Abgrenzungsbestrebungen. Auf allen drei Ebenen wird die Idee trotz der Schwierigkeiten und gegenteiliger Wirkungen in der Praxis für gut gehalten, häufig gar beschworen. Ist es möglich, vom Scheitern aus zu denken und zu fragen, warum sie für so gut gehalten wird? Meine These ist,

1 A. Kieserling »Konstruktion als interdisziplinärer Begriff. Zum Theorieprogramm der Geschlechterforschung«, in: U. Pasero; F. Braun (Hg.), *Konstruktion von Geschlecht*, Pfaffenweiler 1995, S. 89-114, 89.

2 Zur Zeit scheint Interdisziplinarität weniger in der theoretischen Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems, eher schon in der Arbeit mit einem bestimmten theoretischen Ansatz, der Systemtheorie, zu gelingen. Angenommen, hier könnte die interdisziplinäre Kommunikation gelingen, so um den Preis einer Reduktion der möglichen theoretischen Ansätze. Das Angemessenheitsurteil über den Ansatz würde nicht mehr an der gesamtgesellschaftlichen Praxis, sondern nur noch wissenschaftsintern an der gemeinsamen gesellschaftlichen Praxis der Wissenschaftler zu fällen sein.

3 Vgl. U. Mihciyazgan, »Die Fremden als ›die zu Entfremdenden‹ und als ›die Anderen‹. Fremdheit im Christentum und im Islam aus religionssoziologischer Sicht«, in: *Gemeinsam* (1993), H. 27, S. 24-34.

daß die Vorstellung der Verständigung im Dialog so tief im westlichen Denken verankert ist, daß das Scheitern ihr sozusagen nichts anhaben kann. Exemplarisch möchte ich dies anhand des Zusammenhangs zwischen Theologie (Religion) und Pädagogik (Erziehung) aufzeigen.

### Zum Dialog zwischen Theologie und Pädagogik

Oelkers hat die Zusammenhänge zwischen Theologie und Pädagogik historisch-systematisch aufgearbeitet und »theologische Spuren im pädagogischen Denken« aufgedeckt.<sup>4</sup> Seiner Analyse nach sind pädagogische Grundfragen so weit religiös, d. h. christlich, vor allem protestantisch, geprägt, daß er eine säkulare Pädagogik nicht für möglich hält. Als Erziehungswissenschaftler interessiert ihn jedoch weniger der Dialog zwischen den Disziplinen, als vielmehr die Aufarbeitung der religiösen Wurzeln seiner Disziplin. So will er zwar die Pädagogik daran erinnern, daß sie aus dem religiösen »Fragehorizont selbst entstammt und sich davon nicht einfach verabschieden kann«,<sup>5</sup> aber er plädiert kaum für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Anders sieht es Nipkow aus theologischer Perspektive. Er spricht von einer »Geschichte zerfallender Beziehungen«<sup>6</sup> und möchte diesem Zerfall entgegenwirken. Auch er zeigt auf, daß es sehr viel (christliche) »Religion in der Pädagogik« gibt, und kritisiert, daß die Erziehungswissenschaften die Entwicklung einer relativ autonomen Pädagogik im Zuge der Aufklärung einseitig und damit fälschlich als Emanzipation vom kirchlich-klerikalen Christentum interpretiert hätten. Mit anderen Worten: die Erziehungswissenschaft wolle zwar nicht (mehr) viel von der Theologie wissen, doch diese könne nach wie vor etwas beitragen, da sie die Idee des zur Freiheit, zur Vernunft und zur Kritik fähigen Subjekts, die christlichen, protestantischen Ursprungs sei, aufgearbeitet habe.

*»Was tragfähig bleibt, ist der grundsätzliche Ansatz einer wechselseitigen Freigabe und Verschränkung von Pädagogik und Theologie in Erinnerung an die Gemeinsamkeiten zwischen der neuzeitlichen Christentumsgeschichte und säkularen Freiheitsgeschichte.«<sup>7</sup>*

Ob aus der gemeinsamen Geschichte heraus ein lebendiger Zusammenhang zu stiften sei, läßt er offen. Jede Verständigung zwischen Pädagogik und Theologie sei, »wenn sie denn überhaupt gewollt« sei, »unter dem Prinzip der

4 J. Oelkers, »Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken«, in: N. Luhmann; K.-E. Schorr (Hg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a. M. 1990 S. 24-72.

5 J. Oelkers, »Religion: Herausforderung für die Pädagogik. Einleitung in den Schwerpunkt«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), H. 2, S. 185-192, 189.

6 K.-E. Nipkow, »Religion und Pädagogik?«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), H. 2, S. 215-234, 215.

7 Nipkow, a. a. O., S. 230.

uneingeschränkten Achtung vor der Differenz zu suchen.«<sup>8</sup> Für ihn ist die *Verständigung im Dialog an die Achtung des Anderen geknüpft*.

1994 trägt Nipkow »Ansätze und Linien für ein neuen Dialog« zwischen Theologie und Pädagogik vor. Hier formuliert er die Verständigung nicht mehr als Möglichkeit (»wenn sie denn überhaupt gewollt ist«), sondern als Notwendigkeit.

*»Die dringlichste Aufgabe [...] ist in unserer Zeit die Aufgabe der Verständigung. An ihr müssen sich alle Modelle in Pädagogik und Theologie messen lassen, besonders die Reste liberalistischer Vervollkommnungsideologien und die dogmatisch verfestigten fundamentalistischen Endzeitvorstellungen.«<sup>9</sup>*

Hier meint er nicht nur die Verständigung zwischen den beiden Disziplinen, sondern allgemeiner: die Verständigung der Menschen untereinander. Die Fähigkeit zur Verständigung betrachtet er als Frage des Überlebens. (Insofern wäre zu fragen, ob nicht auch in seiner Analyse eine »Endzeitvorstellung« durchscheint.) Ähnlich dramatisch formuliert Peukert, der in seinen Arbeiten theologische und erziehungswissenschaftliche Konzepte miteinander verbindet: »Die Entwicklung einer Kultur des Dialogs in globalem Maßstab erweist sich dann als notwendige Bedingung des Überlebens.«<sup>10</sup>

### Die Fähigkeit zur Verständigung im Bildungskonzept

Sowohl Nipkow als auch Peukert sehen die Notwendigkeit der Verständigung im Zusammenhang mit Gerechtigkeit in einer durch Pluralität und Differenz gekennzeichneten (Welt-)Gesellschaft.

Und so wie Nipkow die »Verständigung unter Anerkennung der je besonderen Identität«, die »das gemeinsame Gespräch im Durchgang durch die Differenzen« meint, nennt Peukert die »Anerkennung der Andersheit des Anderen« als notwendige Voraussetzung für diese Kultur des Dialogs in globalem Maßstab.<sup>11</sup> Daher betrachten beide die Entwicklung der Fähigkeit zur Verständigung als zentrale pädagogische Aufgabe unserer Zeit. Deutlicher als Nipkow fordert Peukert ein neues Bildungskonzept.

*»Es wäre Aufgabe einer systematischen, an der Aufklärung von Zusammenhängen orientierten Erziehungswissenschaft, die Grundkategorien, mit denen Bildungspro-*

8 Nipkow, a. a. O., S. 231.

9 K.-E. Nipkow, »Theologie und Pädagogik: Ansätze und Linien für einen neuen Dialog«, in: Comenius Institut Münster (Hg.), *Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik*, Münster 1994, S. 135-153, 153 (Herv. im Orig.).

10 H. Peukert, »Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne«, in: I. Lohmann; W. Weiße (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster 1994, S. 1-14, 12.

11 Peukert, a. a. O., S. 11.

zesse erfaßt werden sollen, zu überprüfen, dabei das theoretische Potential ihrer Tradition auszuschöpfen und in einer historisch singulär neuen Situation eine Konzeption von Bildung zu erarbeiten, die Bildungsprozesse als sich radikalisierte Prozesse der Wahrnehmung und Anerkennung anderer und der produktiven Verarbeitung von kultureller Differenz versteht.«<sup>12</sup>

Für ihn können mit den derzeit vorhandenen Bildungskonzepten weder die »sich radikalisierenden Prozesse der Wahrnehmung und Anerkennung anderer« noch »die produktive Verarbeitung von kultureller Differenz« angemessen erfaßt werden. Um diese Kritik zu prüfen und zu verdeutlichen, ist ein Blick auf das von Klafki formulierte Bildungskonzept, das in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als konsensfähig betrachtet wird, zu werfen.<sup>13</sup> Wie wird in diesem Konzept die Anleitung zur bzw. Förderung der »Anerkennung der Andersheit des Anderen« und der »Verarbeitung von kulturellen Differenzen« vorgestellt?

### Der Andere in Klafkis Bildungskonzept

Da Klafki ein Bildungskonzept »in globalem Maßstab«, »für die Weltgesellschaft« entworfen hat,<sup>14</sup> ist es möglich und notwendig zu fragen, in welcher Weise er kulturelle Differenzen thematisiert: Die Weltgesellschaft besteht für ihn aus modernen und noch nicht modernen Gesellschaften. Wenn er Unterschiede zwischen den Gesellschaften als Modernitätsdifferenz, als Differenz also, die durch Entwicklung aufzuheben ist, faßt, gelten kulturelle Differenzen als letztlich zu vernachlässigende. Daher taucht in seinem Konzept der Gedanke der »produktiven Verarbeitung« dieser Differenz nicht auf.

Und wie steht es mit der »Anerkennung der Andersheit des Anderen«? Klafki legt großen Wert auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten. So sind für ihn die Fähigkeiten »zur Mitbestimmung« und »zur Solidarität« ebenso wichtig wie die »Fähigkeit zur Selbstbestimmung«. Alle drei bezeichnet er als »basale Fähigkeiten« des Individuums, die in Bildungsprozessen zu steigern seien.<sup>15</sup> Er knüpft gar die dem Individuum zugestandene Selbstbestimmung an die Verpflichtung zur Solidarität, denn

12 Peukert, a. a. O., S. 12.

13 An dieser Stelle sei auf die Arbeit der AG Interkulturelle Bildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hingewiesen: Anhand des von Klafki entworfenen neuen Bildungskonzepts wurden gängige Vorstellungen der Erziehungswissenschaft auf ihre Angemessenheit für eine durch Pluralisierung gekennzeichnete Gesellschaft geprüft; vgl. I. Gogolin; M. Krüger-Potratz; N. Wenning (Hg.), *Zum Verhältnis von Interkultureller Bildung und Allgemeiner Bildung. Beiträge zur 2. Arbeitstagung der AG auf Zeit »Interkulturelle Bildung«* (Interkulturelle Studien 27), Münster 1996.

14 W. Klafki, »Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes«, in: ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim; Basel 1994, S. 43-81.

15 Klafki, a. a. O., S. 52.

*»der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung (kann) nur gerechtfertigt werden, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.«<sup>16</sup>*

Daraus läßt sich folgern, daß er nicht nur die Anerkennung des Anderen, sondern aufgrund dieser Anerkennung den »Einsatz für« ihn fordert. Es läßt sich aber auch umgekehrtes folgern, nämlich daß er die Anerkennung des Anderen nicht um jeden Preis fördern will, sondern an Bedingungen gekoppelt sieht. Er knüpft die Anerkennung des Anderen z. B. an die Bedingung, daß dieser seine andere Sichtweise argumentativ begründet, denn

*»nicht jede beliebige Sichtweise [ist] ungeprüft als gleichberechtigt anzuerkennen; vielmehr geht es darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten. Konsense, die über die anfängliche Diskrepanz unterschiedlicher Sichtweisen hinausgelangen können.«<sup>17</sup>*

An anderer Stelle formuliert er:

*»Bildung in diesem Verständnis [ist] zentral durch die Fähigkeit charakterisiert, im Sinne jener Einsicht zu handeln, also Kontroversen rational austragen zu können, d. h. aber auch, sich selbst und anderen die argumentative Begründung eigener Positionen und Entscheidungen abzuverlangen.«<sup>18</sup>*

Hier ließe sich der Niederschlag der Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas) nachweisen und aufzeigen, daß Rationalität hier nur formal bestimmt wird. Es wäre z. B. einzuwenden, daß kulturelle Geltungsansprüche gar nicht diskursiv verhandelt werden können.<sup>19</sup> Ich möchte hier auf eine andere Bedingung hinweisen, die Bedingung nämlich, daß der Andere schwach ist. Wenn Klafki die zur Selbst- und Mitbestimmung fähigen Individuen zum Einsatz für diejenigen verpflichtet sieht, die dazu noch nicht in der Lage sind, will er den Einsatz der Stärkeren für die Schwächeren fördern. Dann ist der Andere derjenige, dem geholfen werden muß. Da Klafki kulturelle Differenzen systematisch ignoriert, ist die Andersheit des Anderen nur als Defizit konzipiert. Das Defizit, die Differenz soll ausgeglichen werden. So wird der Einsatz für die Anderen zum Einsatz für die Durchsetzung des westlichen, christlichen Menschen- und Gesellschaftsbildes.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Klafki, a. a. O., S. 63.

<sup>18</sup> Klafki, a. a. O., S. 62.

<sup>19</sup> Wenn »Kultur« als das definiert wird, was im Diskurs als selbstverständlich vorausgesetzt wird, wird im Diskurs nur das als Begründung akzeptiert, was vorab – kulturell – als zu akzeptierender Grund, als sinnvoll oder rational bestimmt wurde.

Die Solidaritätsfähigkeit ist die säkulare Variante der christlichen Nächstenliebe. Sie »zeigt nach unten«, zu den armen, leidenden Anderen, die der Hilfe bedürfen. Dann aber ist der Andere nicht in seiner Andersheit, sondern in seiner Bedürftigkeit anerkannt. Wenn der Andere nur im Leiden als Anderer anerkannt ist, wäre in dem Moment, in dem das Leiden behoben wäre, die Andersheit getilgt. Im Konzept der Nächstenliebe oder der Solidarität wird die Fremdheit des Anderen systematisch beseitigt.<sup>20</sup> Daher verhindert die Solidaritätsfähigkeit geradezu die Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit. Und sie verhindert damit letztendlich auch Gerechtigkeit. Klafkis Bildungskonzept ist asymmetrisch: Es ist aus der Perspektive des Stärkeren formuliert. Vielleicht fordert Peukert deshalb ein Bildungskonzept, in dem »die Wahrnehmung und Anerkennung anderer« auf neue Weise ausgearbeitet ist.

Von hier aus möchte ich zu der von Nipkow und Peukert formulierten zentralen pädagogischen Aufgabe der Verständigung zurückkehren. Gibt es, wenn nicht in der Allgemeinen Pädagogik, vielleicht in einer der »Bindestrich-Pädagogiken« (neue) Ansätze, in denen die Wahrnehmung und Anerkennung der Andersheit des Anderen ohne Bedingungen formuliert wird? Hier sind Ansätze der Interkulturellen Pädagogik und der Religionspädagogik zu betrachten.<sup>21</sup> Ich werde mich auf letztere beschränken, denn die Religionspädagogik scheint in besonderer Weise geeignet und in der Lage zu sein, Pluralität zu thematisieren, weil sie sich – anders als die »Interkulturelle Pädagogik« – auf ein explizites, in den Theologien systematisiertes Wissen beziehen kann.<sup>22</sup>

20 Für eine ausführliche Darstellung dieses Gedankens vgl. U. Mihciyazgan, »Allgemeine Bildung: »Bildung in allen Grunddimensionen« – Lesarten dieses Postulats«, in: Gogolin, Krüger-Potratz, Wenning (Hg.), a. a. O., S. 45-54.

21 Zwar ist die Religionspädagogik innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft marginal – und zwar ebenso marginal wie die Interkulturelle Pädagogik, wenn auch aus anderen Gründen –, doch gerade aufgrund ihrer Marginalität könnten Religionspädagogische Wege zur interkulturellen Verständigung entwickeln und auf einer »Probephöhne« mit Konzepten für das Leben in der multikulturellen (Welt-) Gesellschaft experimentieren, ohne daß dies sogleich Konsequenzen für das Bildungssystem insgesamt haben müßte. Daher lohnt es sich, ihre Konzepte zur interreligiösen und interkulturellen Verständigung zu betrachten.

22 Krupka formuliert z. B.: »Diejenigen, die sich dem interreligiösen Gespräch und der interreligiösen Verständigung widmen, haben einen zentralen Vorteil gegenüber den »Interkulturellen«: Die »Interreligiösen« wissen nämlich im Großen und Ganzen, wovon sie sprechen. Die interreligiöse Verständigung hat in der institutionalisierten Religion einen zutage liegenden Bezugspunkt, der heilige Texte und Orte, verbindliche religiöse Praktiken, Gebote z. B. umfaßt. In der Debatte um interkulturelle Verständigung und Multikulturalität besteht hingegen große Uneinigkeit darüber, was denn eigentlich Kultur, was also Gegenstand dieser Debatte sei... Anders gefaßt: Bei Religion handelt es sich um einen weitgehend expliziten Zusammenhang von Handlungs- und Orientierungsmustern, bei Kultur um einen weitgehend verbewußten im Sinne von impliziten oder kontextuell vorgegebenen Zusammenhängen von Handlungs- und Orientierungsmustern, der sich der Betrachtung nur schwer erschließt.« B. Krupka, »... das interreligiöse Gespräch? Thesen und Ergebnisse einer Arbeitsgruppe«, in: Comenius Institut Münster (Hg.), a. a. O., S. 131-135, hier S. 133.

## Zum Dialogbegriff in der Religionspädagogik

Für die Religionspädagogik hat sich in den letzten Jahren eine neue, doppelte Aufgabenstellung herausgeschält: Einerseits hat sich das kulturelle, religiöse und weltanschauliche Spektrum in der Schülerschaft verändert, andererseits hat die bindende Kraft traditioneller Bezüge abgenommen.<sup>23</sup> Mit den alten Konzepten kann sie diese neuen Probleme nicht mehr lösen. Sie steht unter Handlungsdruck: Um die SchülerInnen überhaupt noch zu erreichen, ist sie stärker als andere Disziplinen gezwungen, Pluralität wahrzunehmen und den Umgang mit Pluralität (und ihre »produktive Verarbeitung«?) pädagogisch anzuleiten. Sie versucht es auf zwei Wegen:

- Auf die religiöse Indifferenz der SchülerInnen, die sich von atheistischen, über egalitär-christlichen bis zu spiritualistischen Orientierungen fassen läßt,<sup>24</sup> versucht sie, mit einer »lebensweltlichen Öffnung« zu reagieren: Indem die Fragen, Probleme, gar Nöte der SchülerInnen zum Ausgangspunkt gewählt werden, soll Religion als Ressource lebensweltlicher Problembewältigung sichtbar gemacht werden.
- Auf die »fremde« (vor allem islamische) Religiosität versucht sie, mit einer »interreligiösen und interkulturellen Öffnung« zu reagieren.<sup>25</sup>

Unabhängig von diesen beiden »Öffnungen« ist zwischen zwei Konzeptionen des Religionsunterrichts zu unterscheiden: In der einen wird ein christlicher Religionsunterricht mit einer allgemeinen Religionenkunde verbunden, in der anderen wird ein transreligiöser Unterricht angestrebt, so daß religiöse Grundfragen unter dem Aspekt verschiedener möglicher Antworten der Religionen behandelt werden können.<sup>26</sup> Offensichtlich werden hier verschiedene Wege

23 Vgl. Th. Knauth; F.-O. Sandt; W. Weiße, »Interkultureller Religionsunterricht in Hamburg. Erste empirische Erhebungen«, in: Lohmann; Weiße (Hg.), a. a. O., S. 217-232.

24 Vgl. F.-O. Sandt, »Vom ›Opium des Volkes‹ zur Ressource lebensweltlicher Problembewältigung. Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung zur Religiosität von Jugendlichen«, in: W. Weiße (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Pädagogik*, Münster 1996, S. 19-40.

25 Angemerkt sei hier, daß die »lebensweltliche Öffnung«, die die Fragen der SchülerInnen zum Ausgangspunkt nimmt, u. U. im Gegensatz zur »interreligiösen« steht. Falaturi schreibt sehr allgemein: »Die Erziehung zum Islam bedarf mehr als eine Erziehung zum Christentum, eben weil der Islam sich nicht nur alleine in einem Glauben erschöpft, sondern auch mit Handeln, Taten verbunden ist, die konkreter Erziehung, konkreter Unterweisung bedürfen, z. B. das Beten, Fasten usw. Dagegen wehren sich die Schulen, dagegen wehren sich die Ministerien.« (A. Falaturi, »Ist eine säkulare Erziehung möglich? Eine muslimische Antwort«, in: Comenius Institut Münster [Hg.], a. a. O., S. 71-74, hier S. 73.) Ich würde weiter formulieren: »Dagegen wehren sich auch die (christlichen) Religionspädagogen«, denn sie haben sich nicht nur längst aus kirchlicher Bevormundung, die das Lehren von Gebeten, Bibelziten etc. forderte, losgesagt, sie haben auch kein Interesse, praktische religiöse Handlungen anzuleiten, denn es widerspricht sozusagen dem christlichen Ethos.

Wie aber wollen sie fremdreligiöses Denken und Fühlen in Anerkennung der Differenz vermitteln, wenn sie der aus islamischer Perspektive zentralen Bedeutung der Orthopraxie konzeptionell entgegenwirken?

26 Wie Weiße darstellt, wollen die einen einen christlichen Religionsunterricht mit einer allgemeinen Religionenkunde verbinden, die anderen zu einem »Weltethos« erziehen;



des Umgangs mit der Pluralität gewählt. Heißt dies auch, daß der andere auf unterschiedliche Weise anerkannt wird?

Für die Vertreter des christlichen Religionsunterrichts (mit einer allgemeinen Religionenkunde) erscheint die Erziehung zur Achtung vor dem Anderen als eine immer schon zentrale christliche Aufgabe, denn die Wahrung der Würde des Einzelnen sei zentrales Gebot im Christentum: Als Geschöpfe Gottes stehe allen Kreaturen Achtung und Akzeptanz zu. Dies verbürge Gerechtigkeit. Und:

*»Gerechtigkeit wird im Kontext der biblischen Weisung bestimmt durch die Verpflichtung zum Erbarmen gegenüber den Rechtlosen – den Witwen, Waisen und Fremden.«<sup>27</sup>*

Deutlicher noch als im Bildungskonzept Klafkis wird die Anerkennung des Anderen hier an seine Rechtlosigkeit gekoppelt. Doch wie oben aufgezeigt, verhindert der Einsatz für den Schwächeren geradezu die Anerkennung seiner Andersheit und damit auch Gerechtigkeit. Nichtsdestoweniger plädieren (auch) Vertreter dieses Ansatzes für die Förderung der Dialogfähigkeit: Dieser Religionsunterricht solle den Schülern zu einem Standpunkt verhelfen, der die Grundlage bilde, Fremdem zu begegnen, es zu erschließen und zu verstehen. »In einer Art Wechselwirkungsverhältnis hilft die Begegnung mit anderen religiösen Orientierungen wiederum, die eigene besser zu verstehen.«<sup>28</sup>

Betrachten wir die andere Konzeption: Daß für Vertreter des Religionsunterrichts mit transreligiöser Perspektive der Umgang mit Pluralität einen zentralen Stellenwert hat, ist offensichtlich, denn hier sollen verschiedene Religionen gleichberechtigt behandelt werden. Die Anerkennung der Andersheit des Anderen steht hier auch insofern im Vordergrund, als der Alleingültigkeitsanspruch der christlichen Religion relativiert werden soll. Tworuschka fordert z. B., daß der Religionsunterricht »seine Engführung auf christlich-verfaßte Religiosität aufgeben« müsse.<sup>29</sup> Ähnlich fordert Lott, daß »die Religionswissenschaft anstelle der Theologie die Bezugsdisziplin für religionspädagogisches Handeln« sein solle.<sup>30</sup>

Beide betonen, daß die Religionspädagogik auf die Religionswissenschaft angewiesen sei.<sup>31</sup> Und wie ist hier der Umgang mit dem Anderen konzipiert?

vgl. W. Weiße, »Dialogischer Religionsunterricht«. Eine Einführung«, in: Lohmann; Weiße (Hg.), a. a. O., S. 3-17, bes. S. 7.

27 R. Koerrenz, »Ist eine christliche Erziehung möglich? Eine christliche Perspektive«, in: Comenius Institut Münster (Hg.), a. a. O., S. 55-65, 60.

28 Haußmann, zit. nach Th. Knauth, »Dialog und kritische Religionspädagogik«, in: Weiße, a. a. O., S. 59-76, 60 (Herv. U. M.).

29 U. Tworuschka, »Perspektiven für eine Religionen-Didaktik vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen in Theologie und Religionswissenschaft«, in: Lohmann; Weiße (Hg.), a. a. O., S. 245-254, 252.

30 J. Lott, »Interkulturelle Bildung« und das Studium der Religionen«, in: Lohmann; Weiße (Hg.), a. a. O., S. 233-244, 236.

31 Hier treffen wir wiederum auf die Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit:

Auch oder gerade sie plädieren für den Dialog,<sup>32</sup> vor allem deshalb, weil »das Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme die Reflexion des eigenkulturellen Systems« voraussetze oder impliziere.<sup>33</sup> *Im Durchgang durch das Fremde erscheint das Eigene im neuen Licht.* Sie bevorzugen z. B. eine »dialogische Theologie« oder wollen im Unterricht den interreligiösen Dialog praktizieren. Doch wer soll hier mit wem einen Dialog führen? Eine Schwierigkeit dieser Konzeption besteht nun darin, daß der Dialog nicht zwischen gleichwertigen Partnern geführt werden kann. Weder die Lehrer, die bislang jedenfalls in ihrer Ausbildung vor allem christliche Theologie studieren und andere Religionen in Wahlfächern kennenlernen, noch die Schüler, die immer Heranwachsende sind, sind als kompetente Vertreter des anderen Glaubenssystems zu betrachten. Zwar wird in dieser Konzeption der Andere nicht vorab als Schwächerer gesetzt, wie in der Konzeption des christlichen Religionsunterrichts, aber die anderen Religionen sind systematisch schwächer repräsentiert, so daß der wechselseitige Dialog mit einem gleichwertigen Anderen gar nicht gelingen kann.

Auch im Ansatz einer »interkulturell-dialogischen Religionspädagogik«, den Weiße neuerdings vorgelegt hat, um eine Synthese zwischen beiden Konzeptionen und beiden »Öffnungen« zu erstellen, ist der Dialog maßgebend, hier jedoch in neuer Form: Er wird nicht auf die Verständigung zwischen Vertretern verschiedener Religionen, sondern auf die Verständigung zwischen Lehrer und Schüler bezogen.

Knauth führt aus, daß der Dialogbegriff hier »an seine pädagogischen und theologischen Prämissen« rückgebunden werde.<sup>34</sup> Die »theologischen Prämissen« werden nicht, wie in den anderen Ansätzen, an die für die Theologie so wichtige Dialogtheorie Martin Bubers, sondern über den Dialogbegriff der Handlungstheorie von Habermas und deren Rezeption in der Kritischen Erziehungstheorie an eine kommunikative Ethik gebunden. Für diese wird eine universalpragmatische Gültigkeit angenommen, doch sie hat sehr viel mit christlicher Ethik, mit der Hinwendung zu einem (schwachen) Anderen zu tun.

---

Tworuschka bemerkt, daß die interdisziplinäre Kooperation zwischen Religionswissenschaft und Religionspädagogik seit 20 Jahren »gebetsmühlenartig« vorgetragen, aber nie verwirklicht worden sei und im Grunde nur ein »Lippenbekenntnis« sei; vgl. Tworuschka, a. a. O., S. 246.

32 Möglicherweise gibt es einen Unterschied zwischen beiden Positionen. Während Lott zum »Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme« anleiten will, und damit vor allem die kognitive Auseinandersetzung meint (vgl. Lott, a. a. O., S. 234 ff.), steht für Tworuschka der Perspektivenwechsel, der nicht nur kognitives Erkennen, sondern auch Fühlen und Erfahren umfaßt, im Vordergrund: »Wenn ein Unterricht zur Begegnung und zum Verstehen des jeweils anderen führen will, so muß er bemüht sein, auch mit der Brille des anderen die Welt zu sehen« (Tworuschka, a. a. O., S. 251). Vielleicht nimmt er sozusagen eine Vorstufe vor der Verständigung im Dialog an. Dies wäre an anderer Stelle genauer zu prüfen.

33 Vgl. Lott, a. a. O., S. 234.

34 Knauth, a. a. O., S. 59.

»Pädagogischer Dialog setzt dann in einer Situation noch nicht realisierter Gleichheit an. Er will diese Gleichheit heraufführen, indem noch in einer Situation der Ungleichheit der andere als Partner anerkannt wird. Dadurch wird unter den Bedingungen von Ungleichheit der Raum einer intersubjektiven Reziprozität vorgebildet und im faktischen Handeln eine jeweils schon mögliche Form prinzipieller Gleichberechtigung realisiert.«<sup>35</sup>

Hier wird zwar ein neues Dialogkonzept für die Religionspädagogik vorgestellt, doch der Gedanke der Erziehung im Dialog ist keineswegs neu. Ich meine, daß die Dialogvorstellung allen pädagogischen Theorien seit ihren Anfängen inhärent ist.

### Der pädagogische Dialog

Nach Oelkers<sup>36</sup> ist zwischen zwei Erziehungskonzeptionen zu unterscheiden: Die eine versteht Erziehung als »Einwirkung« in die innere Welt des Kindes (als ersten Vertreter nennt er Locke), die andere versteht Erziehung als Unterstützung der »natürlichen« Entwicklung des Kindes (als ersten Vertreter nennt er Rousseau). In beiden Konzeptionen wird Erziehung als ein Prozeß zwischen zwei Personen betrachtet: auf der einen Seite der Erzieher, auf der anderen Seite der Zögling. Oelkers spricht daher auch von einem »einfachen, traditionellen Erzieher-Zögling-Modell« bzw. von der »Vorstellung einfacher Interpersonalität«.<sup>37</sup> In dieser Zweier-Konstellation findet der »pädagogische Dialog« statt. Der Dialogbegriff impliziert sprachliche Verständigung. Sowohl die Entstehung einer Sprachtheorie im ausgehenden 18. Jahrhundert – Peukert nennt Humboldt und Schliermacher<sup>38</sup> – als auch die Vorstellung der Qualifizierung für die Teilhabe an der neu entstehenden Öffentlichkeit, die »Beredsamkeit« erforderte<sup>39</sup>, mögen Einfluß darauf gehabt haben, daß Bildung vor allem als sprachlich vermittelte Bildung des Subjekts konzipiert wurde und wird. Dies erklärt zwar ein an sprachlicher Verständigung orientiertes Modell, es erklärt jedoch noch nicht die Annahme einer Zweier-Konstellation. Diese Annahme ist insofern nicht zwingend, als mit gutem Recht behauptet werden kann, daß der Zögling in Erziehungsinstitutionen stets im Plural auftaucht. Wenn auch heute noch der Zögling als Einzelwesen in der Theorie erscheint, obwohl vielleicht gerade die Vielzahl der Zöglinge ein Spezifikum der

35 Knauth, a. a. O., S. 64.

36 J. Oelkers, »Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), H. 1, S. 13-18.

37 J. Oelkers, »Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns«, in: N. Luhmann; K.-E. Schorr (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, Frankfurt a. M. 1982, S. 139-194.

38 Peukert, a. a. O., S. 5 ff.

39 I. Lohmann, *Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850*, Münster 1993.

institutionalisierten Erziehung ist, dann vielleicht deshalb, weil in westlichem Denken gerne in Zweier-Konstellationen gedacht wird...

Ein wichtiges Indiz scheint mir zu sein, daß der pädagogische Dialog stets als asymmetrischer Dialog gedacht wird: Erziehung beginnt in Ungleichheit und soll zur Gleichheit führen. Ein weiteres Indiz scheint mir zu sein, daß Erziehung stets aus der Perspektive des Erwachsenen konzipiert ist: Ein Erwachsener nimmt eine Beziehung zu einem Kind, dem er Erziehung angedeihen lassen will, auf:

*»Erziehung beruht darauf, daß ein Erwachsener seine Beziehung zu einem Kind so strukturiert, daß sich dieses an einer gemeinsamen Tätigkeit beteiligen kann, um sukzessive die Unterstützung zurückzunehmen und das Kind zum kompetenten, gleichwertigen Akteur zu machen.«<sup>40</sup>*

Wenn der Erzieher sich dem Kind zuwendet, obwohl es noch nicht kompetent, gleichwertig ist, muß dies einen Grund haben. Hier ist vom »pädagogischen Eros« die Rede: Die Liebe zum Kind ist der Grund, daß »noch in einer Situation der Ungleichheit der andere als Partner anerkannt ist«, wie Knauth schreibt.

Ich habe die Vermutung, daß die Vorstellung der erzieherischen Interaktion als Dialog grundlegend durch die christliche Vorstellung von der Kommunikation Gott-Mensch geformt ist: In der christlichen Vorstellung wird aufgrund des Diktums der Gottesebenbildlichkeit – und der Sohnschaft Jesu Christi – eine asymmetrische Beziehung zwischen Gott und Mensch angenommen.

Gott hat, indem er den Menschen zu Seinem Bilde schuf, die Beziehung aufgenommen und, indem er Seinen Sohn sandte, diese Beziehung bekräftigt. In dieser Beziehung sind Gleichheit (im Sinne der Ähnlichkeit: der Gottähnlichkeit des Menschen und der Menschenähnlichkeit Gottes) und Ungleichheit impliziert. Gäbe es diese Ungleichheit nicht, wäre Er nicht Gott.

Es ist wichtig an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß z. B. im Islam das Verhältnis Allah-Mensch auf differente Weise konzipiert ist. Da Er nicht anthropomorph gedacht wird, keine Ebenbildlichkeit/Ähnlichkeit angenommen wird, gibt es in dieser Religion nicht die Annahme eines wechselseitigen Dialogs.<sup>41</sup>

Daß diese asymmetrische Beziehung dialogisch-sprachlich gedacht wird, sehe ich in Zusammenhang mit der zentralen Bedeutung des LOGOS: »Am

40 W. Herzog, »Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), H. 1, S. 41-64, 47.

41 Eine dialogische Beziehung Gott-Mensch ist im Islam nur in der Weise zu denken, daß Er Zeichen, Hinweise (*wahy*) gibt, die die Menschen interpretieren; vgl. M. Schabestari, »Die theologischen und rechtlichen Grundlagen der Freiheit, Autonomie und Souveränität des Menschen im Islam als Grundlage des ernsthaft erwünschten Weltfriedens«, in: A. Bsteh (Hg.), *Friede für die Menschheit. Grundlagen, Probleme und Zukunftsperspektiven aus islamischer und christlicher Sicht*, Mödling 1994, S. 193-199. Dann aber wäre der Dialog einseitig, und es fragt sich, ob der Dialog-Begriff diese Einseitigkeit noch trägt.

Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort« (Joh. 1,1). Vom Schöpfungsimperativ »Und Gott sprach: Es werde Licht!« (1. Mose 3) bis zu den »Worten Jesu« hat die logische, d. h. stets: sprachliche und vernünftige Verständigung zentrale Bedeutung. Auch Hartmut von Hentig schreibt:

*»Verständigung hat mit Verstand und der wiederum mit Verstehen zu tun. Dies ist jedenfalls die Annahme, der unsere Kultur seit den alten Griechen folgt: Daß der Verstand eine zwar begrenzte, aber gerade durch seine Begrenztheit sichere Instanz der Gemeinsamkeit ist.«<sup>42</sup>*

Er beruft sich zwar nicht auf die religiöse, christliche, sondern auf die philosophische Tradition der »alten Griechen«, gleichwohl ist eine christliche Prägung zu erkennen.<sup>43</sup> In seiner Aussage ist eine Relativierung angedeutet: Es sei die Annahme *unserer* Kultur. Dies läßt sich als Frage formulieren: Ist der Verstand oder die Vernunft wirklich eine »sichere Instanz der Gemeinsamkeit«? Kann man mit begrenztem Verstand wirklich verstehen, Verständigung sichern? Die Kritik an dem abendländischen Vernunftideal in der (postmodernen) philosophischen Debatte verstärkt den Zweifel. »Je sorgfältiger philosophisch botanisiert wird, desto mehr und desto unterschiedlichere Vernunftbegriffe finden sich, zumal im interkulturellen Vergleich.«<sup>44</sup>

Vielleicht haben andere Kulturen andere Annahmen über Verständigung. Wären nicht die Vorstellungen über Verständigung in anderen Kulturen und Religionen zu prüfen, bevor wir Verständigung im (interkulturellen oder interreligiösen) Dialog suchen? Zumindest sollten wir kritisch unser eigenes Dialogmodell prüfen.

## Religiöse Wurzeln des Kommunikationsmodells

Nicht nur im pädagogischen Dialog, in dem der Erzieher sich dem Zögling zuwendet, sind »theologische Spuren« (Oelkers) oder religiöse Setzungen enthalten, sie lassen sich auch im allgemeinen theoretischen Modell auffinden. Das Dialogmodell impliziert Symmetrie, Gegenseitigkeit und Reziprozität, kurz: Geben und Nehmen. Daher wird es mit Gerechtigkeit assoziiert. Ist das Geben und Nehmen hier wirklich symmetrisch, gerecht verteilt? Im Grunde ist

42 H. von Hentig, *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*, Düsseldorf 1992, S. 13.

43 Es sei angemerkt, daß von Hentig typischerweise auf »die alten Griechen«, nicht auf die christlichen Wurzeln dieser Vorstellung verweist. Dies ist eben auch eine Konsequenz der Aufklärung, durch die religiöse Setzungen als zu überwindende betrachtet wurden, während die philosophischen (hellenistischen) als akzeptabel galten und offensichtlich gelten. Ausgeblendet wird dabei, daß sehr viel Hellenistisches, sowohl die Idee der Unsterblichkeit der Seele als auch die zentrale, doppelte Bedeutung des Logos, in die christliche Lehre aufgenommen und weiterentwickelt wurde.

44 M. Kettner, »Einleitung«, in: K.-O. Apel; M. Kettner (Hg.), *Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten*, Frankfurt a. M. 1996, S. 7-16, 8.

die Dialogbereitschaft, die ein Sprecher signalisiert, indem er einem Hörer die Reziprozität zuerkennt, als ein Akt des Zuteil-Werden-Lassens zu betrachten. In der Weiterentwicklung des Kommunikationsmodells wurde das »Principle of Charity« (Davidson) eingeführt. Es meint die Bereitschaft zum Dialog, die als »ein quasi transzendentes Prinzip jeder Verständigung« zu gelten habe.<sup>45</sup> Es sei Voraussetzung für die Verständigung im Dialog: »Das Principle of Charity verpflichtet nicht zur Verständigung, das kann dieses Prinzip auch gar nicht, es ermöglicht Verständigung.«<sup>46</sup>

Noch im Begriff der »charity« ist die christliche Färbung ablesbar. Auch wenn »Principle of Charity« im Deutschen mit »Nachsichtigkeitsprinzip« übersetzt wird und Tietz darauf hinweist, daß es nichts mit der christlichen Nächstenliebe zu tun habe,<sup>47</sup> so hat der englische Begriff »charity« seine Wurzeln im lateinischen Begriff »caritas« und wird im Deutschen mit »Nächstenliebe« übersetzt. Hat nicht auch der christliche Gott aus Liebe (und Nachsicht) die Kommunikation aufgenommen? Nimmt nicht auch der Sprecher in ähnlicher Weise eine Beziehung zu einem Hörer auf? Wenn wir das Modell der kommunikativen Verständigung von Habermas aus dieser Perspektive betrachten, werden religiöse – christliche – Wurzeln sichtbar. Kann es dann Modell für die interkulturelle Verständigung sein?<sup>48</sup>

Das Modell ist von einem ersten Sprecher aus konzipiert. Der Hörer ist dem Sprecher nachgeordnet, er antwortet ihm. Das heißt auch, daß der Hörer systematisch in der reaktiven Position ist, die Relevanzen des Gesprächs werden durch den Sprecher bestimmt. So wie in der christlichen Vorstellung der Gott-Mensch-Beziehung Gleichheit und Ungleichheit enthalten sind, ist im Kommunikationsmodell nicht nur Gleichheit, Symmetrie, sondern auch Ungleichheit, Asymmetrie impliziert. Im pädagogischen Dialog, in dem der Zögling aufgrund des Alters- (und Wissens-)Unterschieds im Vergleich zum Erzieher

45 U. Tietz, »Die Rationalität des Verstehens. Zu Davidsons Sprach-Logos«, in: Apel; Kettner (Hg.), a. a. O., S. 373-403, 379.

46 Tietz, a. a. O., 378.

47 Tietz, a. a. O., 380.

48 Habermas selbst hat sich auf m. E. neue Weise zur interkulturellen Verständigung geäußert. Er knüpft zwar weiterhin universelle Wahrheit an sprachliche Verständigung, die in Symmetrie verläuft:

»Verständigung ist nur zwischen Parteien möglich, die erwarten, voneinander lernen zu können, und die im Austausch ihrer reziprok aufeinander bezogenen Perspektiven erster und zweiter Personen versuchen, die verschiedenen Horizonte ihres sprachlichen Vorverständnisses einander anzunähern. So gewinnt die Hermeneutik aus den Bedingungen gelingender Kommunikation selbst das universalistische Potential einer sprachlich verkörperten Vernunft und ermutigt zum Versuch interkultureller Verständigung.« J. Habermas, »Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Die Freiheit der Selbstvergewisserung und des Selbstseinkönnens«, in: *Die Zeit* vom 8. Dez. 1995, S. 59-60, 59. Gleichwohl sieht er die Aussichten inzwischen skeptischer: »Idealistischerweise« sei ein Einverständnis möglich, »realistischerweise« und »vernünftigerweise« (!) sei ein Dissens zu erwarten. Ziel der Verständigung könne daher (nur?) »der gegenseitige Respekt für die wahrhaftig bezugte Macht gegensätzlicher Traditionen« sein (ebd.).

Dann aber schließt sich der Kreis, dann fallen Anfang und Ende zusammen, dann ist der gegenseitige Respekt, die Anerkennung des Anderen zugleich Voraussetzung und Ergebnis der Verständigung im Dialog.

immer schon in einer »schwächeren« Position ist und die Hinwendung zum Anderen zu einer »vorrangigen Option für den Anderen radikalisiert«<sup>49</sup> werden kann, mag dies zur Gerechtigkeit führen. Im interkulturellen oder interreligiösen Dialog, der nichts mit dem pädagogischen gemeinsam hat – bzw. nicht haben sollte – führt dies nur im Ausnahmefall dahin.

Wird der Gedanke der Verständigung im Dialog deshalb für so gut gehalten, weil er von Vorteil für denjenigen ist, der den Dialog beginnt? Meines Erachtens ist dies eine mögliche, aber nicht hinreichende Erklärung. Welchen Sinn macht es für den Sprecher, sich mit dem (schwächeren) Anderen auseinanderzusetzen? Welchen Gewinn kann er daraus für sich ziehen? Derrida weist auf ein Kalkül hin, das in der Formel »tout autre est tout autre« verborgen ist:

*»Unter der vorbehaltlosen Gabe und Liebe, wenn ihr nur die liebt, die euch lieben, und in dem Maße, wie sie euch lieben, wenn ihr euch an dieses Maß von Symmetrie, Gegenseitigkeit und Reziprozität haltet, dann gebt ihr nicht, keine Liebe, [...] Um einen unendlich gehobeneren Lohn jenseits der Wahrnehmung des Geschuldeten zu verdienen oder zu erhoffen, muß man geben, ohne zu zählen, und diejenigen lieben, die euch nicht lieben.«<sup>50</sup>*

Hier scheine eine Ökonomie auf, die gleichwohl vorgäbe, keine Ökonomie, kein Kalkül zu enthalten, weil sie beanspruche, über jedes Kalkül, über die Totalität des Kalkulierbaren als endliche Totalität des Selben hinauszuführen. Aber sie führe letztlich nicht zur Gerechtigkeit, sondern zur Selbstaufhebung der Gerechtigkeit in der (göttlichen) Gnade.<sup>51</sup>

Beziehen wir diesen Gedanken auf das Dialogmodell, so läßt sich folgern, daß das Nachsichtigkeitsprinzip zur »Selbstaufhebung der Gerechtigkeit« führt. Es läßt sich noch eine andere Folgerung ziehen: Erst durch den Dialog wird die »Verrechnung« der Andersartigkeit des Anderen möglich. Wenn ein Sprecher den Dialog vorschlägt oder beginnt, hat er auch eine Erwartung, Erwartung an Lohn. Da er nicht mehr mit jenseitigem Lohn rechnen kann, braucht er einen diesseitigen: Es ist die Aussicht auf gesteigerte Selbstreflexion oder pädagogisch formuliert: auf Bildung. *Im Durchgang durch das Fremde erscheint das Eigene in neuem Licht.* Indem die Anerkennung des Anderen mit der Prüfung und Revision des Eigenen verknüpft ist und dies als »produktive Verarbeitung« der (kulturellen, religiösen, disziplinären) Differenzen erscheint, enthält der Dialog mit dem Anderen die Aussicht auf diesen Gewinn. Hier wird Mehrwert produziert. Deshalb wird immer wieder der Hinweis gegeben, die Auseinandersetzung mit dem Fremden sei eine »Bereicherung«. Daraus läßt sich folgern: Die radikale Anerkennung der Andersheit des Anderen müßte auf den Vorgang der dialogischen Verständigung verzichten.

49 Vgl. Knauth, a. a. O., S. 64.

50 J. Derrida, »Den Tod geben. Jeder andere ist ganz anders«, in: A. Haverkamp (Hg.), *Gewalt und Gerechtigkeit. Derrida – Benjamin*, Frankfurt a. M. 1994, S. 408–445, 432.

51 Derrida, a. a. O., 432 f.

### Schlußbemerkung

Ich habe versucht aufzuzeigen, daß das dialogische Modell der Verständigung christliche Wurzeln hat und Sinnsetzungen enthält, die im Kern nicht auf die Anerkennung des Anderen, sondern auf seine Veränderung, auch in dem Sinne, daß seine Andersheit getilgt wird, hinauslaufen. Wenn das Dialogmodell für die Erziehungstheorien von herausragender Bedeutung ist, ergibt sich die Frage, ob dieses christlich geprägte Erziehungskonzept den (differnten) Setzungen anderer Religionen und Kulturen in der Weltgesellschaft Rechnung tragen kann. Die Weltgesellschaft ist längst auch in den Klassenzimmern westeuropäischer Großstädte präsent. Die Pädagogik steht unter Handlungsdruck, doch die Frage, wie eine nicht nur christlich geprägte Erziehung zu konzipieren ist, ist grundlagentheoretisch kaum aufgearbeitet. Würde die Pädagogik sich stärker als bisher für die Fragen der (Un-)Möglichkeit des Verstehens fremden Denkens, wie in der Magiedebatte<sup>52</sup>, oder der rationalen Verständigung, wie in der Rationalitätsdebatte<sup>53</sup> thematisiert, interessieren, wäre sie eher in der Lage, ein wirklich neues Bildungskonzept zu entwerfen. Sie wäre nicht unbedingt auf Interdisziplinarität, wohl aber auf den Beitrag verschiedener Disziplinen – auch den der Religionswissenschaft – angewiesen.

Darüber hinaus ergibt sich eine allgemeinere Frage: Wenn sich noch in einem ganz und gar abstrakten Modell wie dem des Dialogs Folgen und Nebenfolgen religiöser Sinnsysteme aufzeigen lassen und der Dialog vielleicht ein besonderer, christlich geprägter Modus ist, Kritik vorzutragen bzw. zu verbergen, dann ist vielleicht auch die Kritik bzw. der »kritische Umgang« mit sich selbst und anderen als ein besonderer, christlich geprägter Modus zu betrachten, Selbst- und Weltverhältnisse ständig aufs neue zu (re-)konstruieren.

Wie eingangs erwähnt, ist der intendierte kritische Umgang mit anderen Religionen noch als eine Folge der Aufklärung anzusehen. Um das Projekt der Aufklärung über den von ihr gesteckten Horizont hinaus fortzuführen, wäre es m. E. notwendig, nicht nur im – christlich vorgeprägten (?) – Modus kritisch mit Religionen umzugehen, sondern allgemeiner die Bedeutung der Kritik in den verschiedenen Religionen zu betrachten. Auch hier wäre ein Beitrag der Religionswissenschaft wünschenswert. Und vielleicht wäre dann zu erkennen, daß die immer wieder durchscheinende Formel *Im Durchgang durch das Fremde erscheint das Eigene im neuen Licht* in seiner Umkehrung genauso gültig ist: *Im Durchgang durch das Eigene erscheint das Fremde in einem neuen Licht*.

52 H. G. Kippenberg; B. Luchesi (Hg.), *Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens*, Frankfurt a. M. 1978.

53 Apel; Kettner, a. a. O.



## Literaturverzeichnis

- Apel, K.-O.; Kettner, M. (Hg.), *Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten*, Frankfurt a. M. 1996.
- Derrida, J., »Den Tod geben. Jeder andere ist ganz anders«, in: Haverkamp, A. (Hg.), *Gewalt und Gerechtigkeit. Derrida – Benjamin*, Frankfurt a. M. 1994, S. 408-445.
- Falaturi, A., »Ist eine säkulare Erziehung möglich? Eine muslimische Antwort«, in: Comenius Institut Münster (Hg.), *Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik*, Münster 1994, S. 71-74.
- Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M.; Wenning, N. (Hg.), *Zum Verhältnis von Interkultureller Bildung und Allgemeiner Bildung. Beiträge zur 2. Arbeitstagung der AG auf Zeit »Interkulturelle Bildung« der DGfE (Iks – Interkulturelle Studien 27)*, Münster 1996.
- Habermas, J., »Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Die Freiheit der Selbstvergewisserung und des Selbstseinkönnens«, in: *DIE ZEIT* Nr. 50 vom 8. Dez. 1995, S. 59-60.
- von Hentig, H., *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*, Düsseldorf 1992.
- Herzog, W., »Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), H. 1, S. 41-64.
- Kieserling, A., »Konstruktion als interdisziplinärer Begriff. Zum Theorieprogramm der Geschlechterforschung«, in: U. Pasero; F. Braun (Hg.), *Konstruktion von Geschlecht*, Pfaffenweiler 1995, S. 89-114.
- Kippenberg, H. G.; Luchesi, B. (Hg.), *Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens*, Frankfurt a. M. 1978.
- Klafki, W., »Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts«, in: ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (1984), Weinheim; Basel 1994, S. 43-81.
- Knauth, Th.; Sandt, F.-O.; Weiße, W., »Interkultureller Religionsunterricht in Hamburg. Erste empirische Erhebungen«, in: I. Lohmann; W. Weiße, (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster 1994, S. 217-232.
- Knauth, Th., »Dialog und kritische Religionspädagogik«, in: W. Weiße (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer inter-kulturellen dialogischen Religionspädagogik*, Münster 1996, S. 59-76.
- Koerrenz, R., »Ist eine säkulare Erziehung möglich? Eine christliche Perspektive«, in: Comenius Institut Münster (Hg.), *Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik*, Münster 1994, S. 55-62.
- Krupka, B., »... das interreligiöse Gespräch? Thesen und Ergebnisse einer Arbeitsgruppe«, in: Comenius Institut Münster (Hg.), *Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik*, Münster 1994, S. 131-135.
- Lohmann, I., *Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850*, Münster 1993.
- Lott, J., »Interkulturelle Bildung« und das Studium der Religionen«, in: I. Lohmann; W. Weiße (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster 1994, S. 233-244.

- Mihciyazgan, U., »Die Fremden als ›die zu Entfremdenden‹ und die Fremden als ›die Anderen‹. Fremdheit im Christentum und im Islam aus religionssoziologischer Sicht«, in: *Gemeinsam* (1993), H. 27 (Nov./Dez.), S. 24-34.
- Mihciyazgan, U., »Allgemeine Bildung: ›Bildung in allen Grunddimensionen‹ – Lesarten dieses Postulats«, in: Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M.; Wenning, N. (Hg.), *Zum Verhältnis von Interkultureller Bildung und Allgemeiner Bildung. Beiträge zur 2. Arbeitstagung der AG auf Zeit »Interkulturelle Bildung« der DGfE* (iks – Interkulturelle Studien 27), Münster 1996, S. 45-54.
- Nipkow, K.-E., »Religion und Pädagogik?«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), H. 2, S. 215-234.
- Nipkow, K.-E., »Theologie und Pädagogik: Ansätze und Linien für einen neuen Dialog«, in: Comenius Institut Münster (Hg.), *Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik*, Münster 1994, S. 135-153.
- Oelkers, J., »Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns«, in: N. Luhmann; K.-E. Schorr (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, Frankfurt a. M. 1982, S. 139-194.
- Oelkers, J., »Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken«, in: N. Luhmann; K.-E. Schorr (Hg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a. M., S. 24-72.
- Oelkers, J., »Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), H. 1, S. 13-18.
- Oelkers, J., »Religion: Herausforderung für die Pädagogik. Einleitung in den Schwerpunkt«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), H. 2, S. 185-192.
- Peukert, H., »Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne«, in: I. Lohmann; W. Weiße (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster 1994, S. 1-14.
- Sandt, F.-O., »Vom ›Opium des Volkes‹ zur Ressource lebensweltlicher Problembewältigung. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zur Religiosität von Jugendlichen«, in: W. Weiße (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik*, Münster 1996, S. 19-40.
- Schabestari, M., »Die theologischen und rechtlichen Grundlagen der Freiheit, Autonomie und Souveränität des Menschen im Islam als Grundlage des ernsthaft erwünschten Weltfriedens«, in: A. Bsteh (Hg.), *Friede für die Menschheit. Grundlagen, Probleme und Zukunftsperspektiven aus islamischer und christlicher Sicht*, Mödling 1994, S. 193-199.
- Tietz, U., »Die Rationalität des Verstehens. Zu Davidsons Sprach-Logos«, in: K.-O. Apel; M. Kettner (Hg.), *Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten*, Frankfurt a. M. 1996, S. 373-403.
- Tworuschka, U., »Perspektiven für eine Religionen-Didaktik vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen in Theologie und Religionswissenschaft«, in: I. Lohmann; W. Weiße (Hg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster 1994, S. 245-254.
- Weiße, W., »Dialogischer Religionsunterricht. Eine Einführung«, in: ders., *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik*. Münster 1996., S. 3-17.