

# Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel

Der Beitrag der Theologie zu einer Religionspädagogik für Europa

FRIEDRICH SCHWEITZER

Es leuchtet wohl unmittelbar ein, dass ein Europa der Demokratie und der Freiheit auf die Fähigkeit der Bürgerinnen und Bürger dazu angewiesen ist, mit der nationalen, kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Vielfalt tolerant und respektvoll umzugehen. Da diese Fähigkeit erworben und ausgebildet werden muss, liegt auch die Bedeutung von Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel auf der Hand. Damit ist nicht gemeint, dass Pluralitätsfähigkeit überhaupt als das einzige legitime Bildungsziel im europäischen Horizont gelten sollte – andere Bildungsziele wie etwa Solidarität sind für Europa ebenso unverzichtbar wie die in entsprechenden europäischen Dokumenten häufig genannten fremdsprachlichen Fähigkeiten oder auch die ebenso oft hervorgehobenen Fertigkeiten im Bereich von Technik und Ökonomie. Auch solche Fähigkeiten und Fertigkeiten können aber nur sinnvoll genutzt werden, wenn sie in einen weiteren Horizont der Persönlichkeitsbildung eingebunden sind. Pluralitätsfähigkeit ist so gesehen bereits in den ebenfalls multikulturell und multireligiös verfassten nationalen Zusammenhängen von großer Bedeutung. Im Blick auf das Zusammenleben in Europa gewinnt sie jedoch noch einmal stark an Gewicht.

Ungewöhnlich mag die Verbindung von Pluralitätsfähigkeit und Religionspädagogik erscheinen, und dies namentlich dann, wenn zugleich auf die Theologie verwiesen wird. Verfolgt man beispielsweise die Diskussionen im Straßburger Europaparlament mit Hilfe der elektronischen Suchmaschinen, wird rasch deutlich, dass Religion dort in aller Regel nicht als ein verbindender, sondern als ein trennender Faktor (*divisiveness*) wahrgenommen wird, beispielsweise als Grundlage von Absolutheitsansprüchen und als Quelle von Diskriminierung, Intoleranz oder Aggression. Die assoziative Verknüpfung von Religion und Fundamentalismus liegt vielen offenbar weit näher als die von Religion und Pluralitätsfähigkeit. Deshalb soll im Folgenden zunächst die entsprechende Problemstellung gekennzeichnet werden, sodass die möglichen Einwände gegen die im vorliegenden Beitrag vertretene Auffassung von Anfang an mit im Blick sind.<sup>1</sup>

1 Im Folgenden entwickle ich Überlegungen weiter, die bislang größtenteils nur in englischer Sprache und manchmal an entlegenen Orten publiziert worden sind; vgl. etwa F. Schweitzer, From plurality to pluralism: Pluriform identities and Religious Education, in: Journal of Religious Education [Australia] 55 (2007) 3, 3–8. Vgl. Auch F. Schweitzer – C. Schwöbel (Hrsg.), *Theology's Contribution to Europe*, Gütersloh (in Vorb.).

### *I. Säkulare Religionspädagogik als Ausweg aus Fundamentalismus und Intoleranz?*

Einer der in ganz Europa einflussreichsten Religionspädagogen, John Hull, Birmingham, hat sich mit aller Entschiedenheit dafür eingesetzt, den »Segen der Säkularität« für die Religionspädagogik akzeptabel zu machen.<sup>2</sup> Diese Auffassung impliziere die »Säkularität des religionspädagogischen Lehrkörpers«, ein »Verhältnis zu religiösen Gemeinschaften«, bei dem diese als die früheren »Stifter der Religionserziehung« nun zum »Objekt religiöser Studien« geworden seien, die »Säkularität des Lehrplans« und die »Säkularität der Ziele und Zielsetzungen der Religionspädagogik«. Betrieben werden könne eine solche Religionspädagogik dann auch nicht im Rahmen der Theologie, sondern allein im Zusammenhang einer ebenfalls säkularen Erziehungswissenschaft.<sup>3</sup> Allerdings wehrt sich Hull zugleich ausdrücklich gegen den – ihm häufig gemachten – Vorwurf, dass es dem von ihm vertretenen Ansatz »an theologischer Tiefe fehle«. Etwas enigmatisch spricht er von einer »säkularen Theologie«. Diese diene »nicht länger den Bedürfnissen der religiösen Gemeinschaften ..., sondern der säkularen Welt, der säkularen Schule«.<sup>4</sup> Bemerkenswerterweise sollen Religionspädagogik und Religionsunterricht bei Hull dennoch eine »prophetische Rolle« übernehmen, nämlich als »kritische Alternative zu sozialen und persönlichen Werten«, womit eine Alternative zu den Werten einer »geld-besessenen Gesellschaft« gemeint ist.<sup>5</sup> Die Auszeichnung als »prophetisch« bedient sich – trotz aller intendierten Säkularität – einer religiösen Sprache und nimmt damit eine Tradition in Anspruch, für deren Fortsetzung es einer religiösen Grundlage bedarf.

Erstaunlicherweise lässt sich Hull trotz der grundlegenden Bedeutung, die für ihn der Begriff der Säkularität hat und haben soll, an keiner Stelle auf die breite kritische Diskussion zu diesem Begriff ein. Gilt der Begriff der Säkularisierung in den Sozialwissenschaften inzwischen weithin als grundlegend problematisch und als wissenschaftlich »unbrauchbar«<sup>6</sup>, so muss der religionspädagogische Gebrauch des Begriffs als eine positionelle Option erscheinen, die sich jedenfalls nicht oder nicht mehr einfach auf einen wissenschaftlichen Konsens oder wenigstens Mainstream stützen kann. So ist es am Ende nicht erstaunlich, wenn Hulls Beitrag mit der prophetischen Note sogar in eine Berufung auf Jesus Christus münden kann – einen Christus, der, wie leicht zu

2 Ich beziehe mich exemplarisch auf seinen Aufsatz *J. M. Hull, Der Segen der Säkularität. Religionspädagogik in England und Wales*, in: *W. Weiße* (Hrsg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster u. a. 2002, 167–179. Die beschriebene Argumentation findet sich auch in anderen Schriften Hulls in ähnlicher Weise wieder.

3 Ebd. 175; Zitate im Vorangehenden: 167–173.

4 Ebd.

5 Ebd. 177f.

6 So fasst *N. Luhmann*, *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 2000, 278, die Diskussion zusammen. Zur weiteren Diskussion vgl. u. v. a. *D. Pollack*, *Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland*, Tübingen 2003, mit einer positiveren Stellungnahme zur Tragfähigkeit des Säkularisierungsbegriffs..

erkennen ist, im Geiste von Theologen wie Dietrich Bonhoeffer oder Harvey Cox interpretiert wird als der, »der die wichtigsten Institutionen Israels säkularisierte, als er den Sabbat für die Menschen beanspruchte und nicht die Menschen hinter den Sabbat stellte«. <sup>7</sup>

In Hulls Berufung auf das Prophetische schwingt natürlich die für die neuere Geschichte des Religionsunterrichts im United Kingdom bezeichnende Abwendung von einem rein religionskundlichen Unterricht (*learning about religion*) mit. Diese Wendung hängt eng mit der von Michael Grimmitt entwickelten Zielsetzung des »Lernens von Religion« (*learning from religion*) zusammen, die eine auf die eigene Person und Identität bezogene Beschäftigung mit Religion und Religionen bedeutet. <sup>8</sup> Die nunmehr doppelte Aufgabenstellung, »über« und »von« Religion zu lernen, ist inzwischen zu einem festen Bestandteil der Lehrplanentwicklung im UK geworden. <sup>9</sup> Zumindest implizit bleibt auf diese Weise eine Verbindung zur Theologie bestehen (weil auch die Theologie zu den Ausdrucksformen von Religion gehören kann), wie sie explizit – bei der Wahrnehmung des Religionsunterrichts in England und Wales aber häufig übergangen – in Gestalt der für den Religionsunterricht mitverantwortlichen Komitees (SACREs) mit den Repräsentanten verschiedener Religionsgemeinschaften und einem Vetorecht der Church of England ebenfalls einbezogen ist.

Demgegenüber insistieren die Vertreterinnen und Vertreter einer von der Theologie vollständig abgelösten Religionskunde auf einer ausschließlich religionswissenschaftlichen Grundlegung. Wurde dabei in früherer Zeit vor allem im Namen des religionswissenschaftlichen Ideals der Objektivität argumentiert <sup>10</sup>, so sind es heute, etwa im Umkreis des Brandenburger Schulfachs LER, eher auf den Dialog bezogene Argumente, die für den religionskundlichen oder religionswissenschaftlichen Ansatz sprechen sollen. Ein »Dialog der Religionen« sei nur auf religionswissenschaftlicher Grundlage möglich: »Allein die vorübergehend von sich selbst abstrahierende, Glaubensaussagen auf eine vergleichbare Begrifflichkeit bringende, Darstellung der je eigenen und der fremden Religion ermöglicht einen verstehenden Dialog und ein wertklärendes Gespräch zwischen unterschiedlichen religiösen Positionen«. <sup>11</sup> Offenbar wird hier ausge-

7 Ebd. 178.

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

9 Vgl. dazu L. Rudge, Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993–2003: Eine besonders englische Erfahrung? in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), 213–226.

10 Klassisch, wenn auch vielleicht nicht mehr repräsentativ: S. Körber, Didaktik der Religionswissenschaft, in: H. Cancik – B. Gladigow – M. Laubscher (Hrsg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, Bd. 1, Stuttgart u. a. 1988, 195–215. Als jüngstes Beispiel s. W. Alberts, *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*, Berlin – New York 2007; dieser Autorin gilt allein der Religionsunterricht in Schweden als vorbildlich, weil dieser anders als der im UK keine Verbindung zu den Religionsgemeinschaften unterhalte (vgl. 292f.). Dass der schwedische Religionsunterricht bei den Kindern und Jugendlichen besonders wenig beliebt ist, wird von ihr nicht weiter beachtet.

11 W. Edelstein – F. Oser – J. Lott – K. E. Grözinger, Inhalt und Struktur des Fachs LER, in: *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlun-*

gangen von der Vorstellung einer Super-Sprache oder sogar einer Super-Perspektive (einer sog. *God perspective*), die von der Religionswissenschaft für das Gespräch zwischen den Religionen und Theologien zur Verfügung gestellt werden könne. Die damit verbundenen wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Probleme werden freilich nicht einmal angezeigt (Wie soll eine Perspektive erreichbar sein, die sich über Aussagen erheben könnte, die sich selbst als »letzte« verstehen?). Religionspädagogisch kann diese Position insofern wenig überzeugen, als dialogische Fähigkeiten in einer von zahlreichen Differenzen bestimmten Welt wohl kaum dadurch am besten eingeübt werden können, dass solche Differenzen religionswissenschaftlich abgeblendet werden. Anders formuliert: Ließen sich alle Differenzen in einer Super-Perspektive aufheben, wäre der Dialog am Ende überflüssig.

Nicht programmatisch, aber doch de facto ausgeschlossen werden theologische Bezüge auch in dem derzeit laufenden europäischen Forschungsprojekt zu Religion und Religionsunterricht als Quelle von Konflikten oder als Beitrag zum Frieden (REDCo).<sup>12</sup> Sowohl in den historischen und systematischen Darstellungen als auch bei den empirischen Untersuchungen, die von diesem Projekt bislang vorgelegt worden sind, spielen theologische Perspektiven keine Rolle. Auf diese Weise kann allerdings auch nicht deutlich werden, in welchem Sinne die Religionen als Quelle für Konflikt oder Frieden – so die eigentlich zentrale Fragestellung dieses Projekts – wirken können. Die Ablendung der inhaltlichen Seite von Religion führt zu einer gewissen Vergleichgültigung gegenüber den Unterschieden zwischen verschiedenen Religionen und religiösen Strömungen. Dieser Einwand gilt auch für die diesem Projekt vorangehenden Veröffentlichungen des Europarats, die sich ebenfalls nicht auf theologische Fragen einlassen wollen.<sup>13</sup>

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine sich auch auf die Theologie als zumindest eine ihrer Bezugswissenschaften stützende Religionspädagogik bzw. ein entsprechend ausgerichtetem Religionsunterricht auf Vorbehalte stößt, weil Dialog- oder Pluralitätsfähigkeit von der – angeblich – objektiven oder neutralen Perspektive der Religionswissenschaft und eines religionskundlichen Unterrichts erwartet wird. Diese gleichsam a priori eingenommene Perspektive führt freilich dazu, dass bestimmte Zusammenhänge schon gar nicht mehr untersucht werden. Beispielsweise ist kaum etwas darüber bekannt, wie religiöse Bildung mit (inter-)religiöser Dialogfähigkeit empirisch korreliert oder nicht korreliert. Darüber hinaus ist nicht zu erkennen, wie ein dialogisches Verhältnis zu den Religionsgemeinschaften erreicht werden soll, wenn diese von

gen, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER, W. Edelstein u. a., Weinheim – Basel 2001, 71–152, 114.

12 R. Jackson – S. Miedema – W. Weisse – J.-P. Willaime (Hrsg.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Münster: Waxmann 2007.

13 Siehe bes. J. Keast (Hrsg.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Straßburg 2007, auch: *The religious dimension of intercultural education. Conference proceedings*, Oslo, Norway, 6 to 8 June 2006, Straßburg 2004.

vornherein nur noch als »Objekte« in den Blick kommen sollen – nämlich, wie zu sehen war, als Objekte von Religionswissenschaft und nicht als Subjekte, die über ein bestimmtes Selbstverständnis und gegebenenfalls auch über eine wissenschaftliche Form der Selbstreflexion verfügen. Darüber hinaus ist nicht nachvollziehbar, wie ein Lernen »von« Religion ohne Bezug auf Theologie als den reflexiven Ausdruck von Religion möglich sein soll.

## II. Pluralitätsfähigkeit als religionspädagogisches Bildungsziel

Die Hervorhebung von Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel hat in der jüngeren Vergangenheit Verbreitung gewonnen, wird aber noch selten genauer begründet. Das gilt auch für den Begriff der Pluralitätsfähigkeit selbst.

Pluralitätsfähigkeit lässt sich als Bildungsziel auch für Bereiche einfordern, die in der Regel nicht mit Religion in Verbindung gebracht werden – etwa Politik und Politikunterricht oder Kommunikation und Sprachunterricht. Zumindest in einem weiteren Sinne spielt aber selbst in diesen Fällen die auf Religion bezogene Pluralitätsfähigkeit bei genauerer Betrachtung eine wichtige Rolle. Religionsfreiheit und damit religiöse Pluralität fordern die Politik ebenso heraus wie die kommunikativen Verhältnisse in einer Gesellschaft oder Kultur. Im Folgenden soll die auf Religion bezogene Pluralitätsfähigkeit von vornherein im Zentrum stehen. Dies ergibt sich aus dem thematischen Zusammenhang der Frage nach einer Religionspädagogik für Europa sowie daraus, dass religiöse Differenzen die Pluralitätsfähigkeit in besonderem Maße herauszufordern scheinen.

Das Verständnis von Pluralitätsfähigkeit als *Bildungsziel* bedeutet dabei noch eine weitere Zuspitzung. Die Diskussion über eine »pluralitätsfähige Religionspädagogik«, die seit einiger Zeit mit wachsender Intensität geführt wird<sup>14</sup>, ist auf die Herausforderungen für eine Religionspädagogik in der Pluralität bezogen, fokussiert jedoch nicht in gleichem Maße das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit. Es macht aber einen Unterschied, ob nur die Pluralitätsfähigkeit von Religionspädagogik angestrebt wird oder ob auch Kinder und Jugendliche selbst die entsprechende Fähigkeit erwerben sollen. Erst im zweiten Falle wird Pluralitätsfähigkeit zum Bildungsziel. Am weitesten in diese Richtung gehen bislang die Überlegungen von Karl Ernst Nipkow, wenn er den »Ausgangspunkt« seiner Bildungstheorie folgendermaßen bestimmt: »das protestantische Verständnis religiöser Selbständigkeit mit ihren *Merkmale*n der Subjektivität, der Förderung lebensgeschichtlicher Entwicklung und Selbstvergewisserung, der Absage an

14 Vgl. F. Schweitzer – R. Englert – U. Schwab – H.-G. Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg – Gütersloh 2002 (erschieden als Bd. 1 der Reihe »Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft«), K. E. Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, auch R. Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997.

eine freischwebende, abstrakte Fassung religiöser Existenz, statt dessen der möglichst lebendigen Verbindung zu den christlichen Traditionen und ihren wesentlichen Grundlagen (Prinzipien) und – für unser Thema relevant – als eine die andere und die eigene Religion kritisch-selbstkritisch prüfende Kompetenz, insgesamt religiöse Mündigkeit als Ausweis religiöser Bildung, nämlich gebildeter Urteilskraft: »Bildung in einer pluralen Welt.«<sup>15</sup> Aber auch im Falle von Nipkows umfänglichem Werk »Religionspädagogik im Pluralismus« fehlt ein eigenes Kapitel zur Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel, was umgekehrt die im vorliegenden Beitrag vertretene These stützt, dass die genauere Klärung von Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel ein Desiderat darstellt.<sup>16</sup>

In offiziellen Stellungnahmen hat sich vor allem die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) die These: »Religiöse Bildung fördert Identitätsbildung und Pluralitätsfähigkeit« zu eigen gemacht. Dies wird so erläutert: Bildung »soll ebenso zur Identitätsbildung beitragen wie zu der Fähigkeit, sich mit Menschen anderer kultureller und religiöser Herkunft zu verständigen... Pluralitätsfähigkeit setzt eine eigene Position voraus. Das Zusammenleben in Frieden und Toleranz beruht auf Einsichten und Haltungen, die sich nicht automatisch einstellen. Pluralitätsfähigkeit bezeichnet eine eigene Bildungsaufgabe.«<sup>17</sup> Ähnlich heißt es in der jüngsten Stellungnahme der EKD zum Religionsunterricht: »Religionsunterricht ist ein pluralitätsfähiges Fach, das selbst auf plurale Verhältnisse in der Gesellschaft eingestellt ist und das dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit dient.«<sup>18</sup> Solche Stellungnahmen unterstreichen die Offenheit des Religionsunterrichts für ökumenisches und interreligiöses Lernen wie auch für die Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Weltanschauungen. Eine weiterreichende Antwort auf die Frage nach Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel bieten sie naturgemäß schon aufgrund ihres Charakters nicht.

In der religionspädagogischen Diskussion hat sich die Unterscheidung zwischen Pluralität und Pluralismus als hilfreich erwiesen.<sup>19</sup> *Pluralität* verweist auf die Gegebenheit (religiöser) Vielfalt im Sinne einer Tatsache, während *Pluralismus* im normativen Sinne einen reflektierten Umgang mit der Pluralität bezeichnet. Pluralitätsfähigkeit bedeutet dann nicht einfach Überwindung von Pluralität oder Pluralismus, wie dies in der Vergangenheit in Kirche und Religionspädagogik oft gesehen oder gefordert wurde. Leitend ist vielmehr eine positive Wahrnehmung von Pluralismus als einer auch dem

15 Nipkow, *Bildung*, a.a.O. 30.

16 Der Sache ebenfalls verwandt ist B. Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung* (Forum Theologische Literaturzeitung 18/19), Leipzig 2006, dessen differenzorientiertes Bildungsverständnis eine Parallele zum Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit darstellt.

17 EKD, *Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. Zehn Thesen des Rates der EKD*, hrsg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2007, 7. – Es sei nicht verschwiegen, dass der Autor des vorliegenden Beitrags als Vorsitzender der Bildungskammer der EKD an der Ausarbeitung dieser wie auch der im Folgenden genannten Stellungnahme beteiligt war.

18 EKD, *Religionsunterricht. Zehn Thesen des Rates der EKD*, hrsg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2006, 5.

19 Im Folgenden übernehme ich einige Formulierungen aus F. Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 56.

Christentum angemessenen Form des Umgangs mit Pluralität.<sup>20</sup> Pluralitätsfähigkeit kann so gesehen auf die Transformation von Pluralität in Pluralismus bezogen werden, nun aber nicht wie beim politischen Pluralismus auf der Ebene eines politischen Systems, das den Pluralismus als Regelsystem etwa mit der Institutionalisierung von Parlamenten und der Gewaltenteilung zu sichern versucht, sondern im Blick auf den einzelnen Menschen. In einer solchen Situation braucht jeder einzelne Mensch bestimmte Fähigkeiten und Einstellungen, die ihm den gesellschaftlich sowie pädagogisch bzw. religionspädagogisch erwünschten reflektierten Umgang mit Pluralität ermöglichen.

Für die weitere Klärung von Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel lassen sich drei Aspekte voneinander unterscheiden: Da im Zentrum die auf Religion bezogene Pluralitätsfähigkeit stehen soll, sind zunächst die inhaltlichen Zusammenhänge von Religion, Religionen und Weltanschauungen aufzunehmen. Zugleich geht es bei der Pluralitätsfähigkeit nicht um eine isolierte kognitive Fähigkeit, sondern um eine im Leben und Handeln zu realisierende Haltung. Deshalb steht auch das Verhältnis zum eigenen Selbst als Frage der Identitätsbildung sowie zu den Anderen in der Gesellschaft als Problem der Ethik zur Debatte.

### *III. Religionspädagogische Entfaltungen: Religionen und Weltanschauungen – Identität – Gesellschaft*

Im Folgenden will ich die Frage nach Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel in den drei genannten Hinsichten etwas genauer entfalten. Besonders geachtet werden soll dabei auf den möglichen Beitrag der Theologie zu der angestrebten Pluralitätsfähigkeit. Die europäischen Horizonte können dabei insofern implizit mitlaufen, als sie, wie zu Beginn erwähnt, durchweg als besondere Herausforderungen der Pluralitätsfähigkeit angesehen werden können.

#### *1. Jenseits von Relativismus und Fundamentalismus*

Wenn Pluralitätsfähigkeit einen reflektierten Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität bedeuten soll, dann leuchtet unmittelbar ein, dass es um *begründete* Urteile im Blick auf die vielfältigen Möglichkeiten, welche plurale Situationen bereithalten, gehen muss. In dieser Hinsicht kann weder ein Relativismus überzeugen, der von vornherein die Gleichwertigkeit aller Optionen behauptet (hier bliebe kein Raum für kritische Urteilsfähigkeit), noch ein Fundamentalismus, der allein die eigene Überzeugung gelten lassen will (auch in diesem Falle ist eine Beurteilung durch den Einzel-

20 Siehe bes. E. Herms, Pluralismus aus Prinzip, in: *ders.*, Kirche für die Welt. Lage und Aufgabe der evangelischen Kirchen im vereinigten Deutschland, Tübingen 1995, 467–485, *ders.*, Zusammenleben im Widerstreit der Weltanschauungen, Tübingen 2007.

nen überflüssig). Die in der Literatur häufig evozierte Ablehnung von Relativismus und Fundamentalismus betrifft jedoch nur die äußersten Grenzen, die gemieden werden sollen, während der Raum zwischen diesen Grenzen noch unbestimmt und vage bleibt. Ein kriterienbewusster oder prinzipienorientierter Pluralismus im Blick auf Religion und religiöse Pluralität, wie er mit dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit angestrebt wird, bedarf deshalb noch weiterer Klärungen. Zur Pluralitätsfähigkeit gehören bestimmte Fähigkeiten und Haltungen, die Kinder, Jugendliche oder Erwachsene dazu befähigen, die Erfahrung der Pluralität zu bearbeiten. An welche Fähigkeiten und Haltungen ist zu denken?

Im Blick auf die entsprechenden Fähigkeiten ist zunächst ein *Wissen* über verschiedene Religionen und Weltanschauungen erforderlich. Bildung zielt in diesem Sinne auf eine möglichst angemessene Wahrnehmung und auf ein Verstehen religiöser und weltanschaulicher Zusammenhänge. Damit ist bereits die Theologie als eine mögliche Quelle eines solchen Wissens angesprochen, daneben aber auch andere Wissenschaften wie die Religionswissenschaft, gemeinsam mit Religionssoziologie, Religionspsychologie usw. Weiter reichend geht es bei den anzustrebenden Fähigkeiten um Möglichkeiten des Vergleichens sowie der Kommunikation mit Anderen, die andere religiöse oder weltanschauliche Herkünfte, Prägungen und Überzeugungen aufweisen. Dafür ist über das Wissen und Verstehen hinaus eine *Sprache* erforderlich, die sich für die Kommunikation über Religion eignet. Dazu kommen Begriffe und Fähigkeiten des Reflektierens und Argumentierens im Blick auf religiöse Fragen. Ohne Zweifel stellt die Entwicklung einer solchen Sprache und Sprachfähigkeit sowie von religionsbezogener Reflexions- und Argumentationsfähigkeit eine Bildungsaufgabe dar, bei der, wie bereits deutlich geworden ist, Theologie und Religionswissenschaft als Bezugsdisziplinen miteinander konkurrieren. Verspricht die Religionswissenschaft eine den Religionen und Weltanschauungen vor- und übergeordnete Form der Darstellung, so kann die Theologie gerade eine aus der jeweiligen religiösen Tradition erwachsende Kommunikationsfähigkeit unterstützen. Beide können sich allerdings auch wechselseitig ergänzen. Zumindest für die Theologie, aber auch für manche Auffassungen von Religionswissenschaft stellen Außen- und Innenperspektive keinen Gegensatz dar und lassen sich diese Perspektiven nicht einfach auf unterschiedliche Wissenschaften verteilen.

Bei den für Pluralitätsfähigkeit erforderlichen *Haltungen* legen sich natürlich Toleranz, Respekt, Anerkennung, Empathie oder Solidarität nahe.<sup>21</sup> Erst unter Voraussetzung solcher Haltungen wird der Gebrauch der genannten Fähigkeiten genauer bestimmt. Das bloße Wissen über andere Religionen macht noch nicht Pluralitätsfähigkeit aus. Durch die entsprechenden Haltungen müssen diese Fähigkeiten gleichsam so in der Person verankert sein, dass sie im Dienste wechselseitiger Anerkennung und wech-

21 Zu der immer wieder umstrittenen, weil unterschätzten Bedeutung von Toleranz vgl. F. Schweitzer – C. Schwöbel (Hrsg.), Religion – Toleranz – Bildung (Theologie Interdisziplinär 3), Neukirchen-Vluyn 2007.



selseitigen Verstehens eingesetzt werden. Darauf werde ich im nächsten Abschnitt noch genauer eingehen.

Auch hinsichtlich der für die Pluralitätsfähigkeit angestrebten Haltungen kommt der Theologie eine besondere Bedeutung zu. Weil sie – anders als die Religionswissenschaft oder die sozialwissenschaftliche Religionsforschung – aus der jeweiligen Glaubensstradition selbst erwächst, besitzt sie für die Angehörigen dieser Tradition ein weit höheres Maß an Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft als andere wissenschaftliche Zugänge oder Theorien. Insofern kann der Beitrag der Theologie tatsächlich auch die Ebene der Haltungen und der Person selbst erreichen. Damit sich die Theologie im Bildungsprozess im Sinne der Pluralitätsfähigkeit auswirken kann, muss allerdings gewährleistet sein, dass die Theologie sich ihrerseits um Dialogfähigkeit in der Pluralität bemüht. Nicht jede Form von Theologie kann als Beitrag zu Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel angesehen und anerkannt werden. An dieser Stelle konvergieren die bildungstheoretischen Überlegungen des vorliegenden Beitrags und die systematisch-theologischen Bemühungen um Toleranz und interreligiösen Dialog.<sup>22</sup>

## 2. Religiöse Identitätsbildung in der Pluralität

In pluralen Gesellschaften gilt schon die Rede von religiöser Identität als problematisch. Ob es so etwas wie stabile und stetige persönliche Identitäten überhaupt geben kann, war schon immer eine offene Frage, die sich in pluralen Situationen freilich noch weiter zuspitzt. Erreichen Menschen tatsächlich so etwas wie eine in sich geschlossene Identität, oder sollte stattdessen davon ausgegangen werden, dass Menschen immer verschiedene Identitäten haben, die sich nicht in Einklang bringen lassen?

In meiner Sicht ist es hilfreich, zwischen verschiedenen Aspekten oder Ebenen in der Erfahrung von Pluralität zu unterscheiden und die jeweiligen Implikationen für mögliche Identitätsbildungsprozesse mit im Blick zu haben.<sup>23</sup>

Als erste Ebene kann die *soziale und kulturelle Pluralität* genannt werden. Pluralität beschränkt sich nicht allein auf Religion. Sich dies immer wieder klarzumachen ist besonders wichtig für die Religionspädagogik, um isolierte Vorstellungen eines Verlusts an religiöser Einheit zu vermeiden. Pluralität ist ein allgemeines Merkmal unserer Gegenwart und kein spezifisches Hindernis für religiöse Erziehung oder Bildung. Die soziale und kulturelle Pluralität schließt die gleichzeitige Präsenz verschiedener Kulturen ein, u. a. als Folge von Migrationsprozessen. Viele Gesellschaften sind zu in diesem Sinne multikulturellen Gesellschaften geworden. Pluralität erwächst zugleich aber

22 Vgl. dazu im vorliegenden Heft die Beiträge von P. Hünermann und C. Schwöbel sowie Schweitzer – Schwöbel, Religion – Toleranz – Bildung, a.a.O.

23 Die Ausführungen im Folgenden beziehen sich naturgemäß auf eine Vielfalt theoretischer und empirischer Analysen. Für weiter reichende Literaturhinweise vgl. meine früheren Veröffentlichungen, bes.: Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003; Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie 1), Gütersloh 2006.

auch aus den allgemeinen Ausdifferenzierungsprozessen moderner oder postmoderner Gesellschaften. Diese weisen ein hohes Maß an Individualisierung auf, weil Lebensstile und sogar Biographien zum Gegenstand mehr oder weniger bewusster Auswahl geworden sind. Die Ausdifferenzierung bringt es auch mit sich, dass verschiedene Lebensbereiche nach unterschiedlichen Prinzipien funktionieren, etwa in der Arbeitswelt und im Privatleben.

Auf einer zweiten Ebene liegen die *Pluralisierungsprozesse innerhalb der religiösen Traditionen und Gemeinschaften* selbst. Die Mitglieder einer bestimmten Konfession können sich daher stark voneinander unterscheiden, im Blick auf ihre Lebenseinstellungen, aber auch im Blick auf ihre religiösen Überzeugungen, wie beispielsweise die Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen der EKD für die evangelische Kirche mehrfach gezeigt haben.<sup>24</sup> Die plurale Verfasstheit des Christentums in Deutschland und Europa ist gut belegt. Zum Islam und zum Judentum in Deutschland oder Europa steht eine vergleichbar breite Forschung bislang allerdings nicht zur Verfügung.

Eine dritte Art der Pluralität erwächst aus der Präsenz *verschiedener Religionen* im selben Land. Der Islam bezeichnet sich selbst als die zweitgrößte Religion in Deutschland. Selbst wenn der Unterschied zwischen den mehr als fünfzig Millionen Mitgliedern der christlichen Kirchen und den drei bis vier Millionen Muslimen in diesem Land nicht zu übersehen ist, hat die religiöse Pluralität im allgemeinen politischen und intellektuellen Klima doch deutlich an Einfluss gewonnen. Die lange Zeit selbstverständliche Annahme, Länder wie Deutschland seien christliche Länder, wird deutlich seltener vertreten. Die Pluralität verschiedener religiöser Traditionen und der mit ihnen verbundenen Lebensformen sind zu einem festen Bestandteil des Alltagslebens geworden.

Viertens ist die wachsende Zahl von *Menschen, die keinerlei religiöse Mitgliedschaft für sich in Anspruch nehmen*, zu nennen. Zum Teil, besonders in Ostdeutschland, handelt es sich dabei um Menschen, die in zweiter oder sogar dritter Generation konfessionslos sind. Sie dürfen keineswegs unterschiedslos oder mehrheitlich dem Atheismus zugerechnet werden. Im Blick auf die Kirchen und Religionsgemeinschaften markieren sie jedoch eine weitere Differenz. Die Konfessionslosigkeit macht bewusst, dass wir es mit einer Pluralität von Religionen und (nichtreligiösen) Weltanschauungen zu tun haben.

Was bedeutet diese vielschichtige Pluralität im Blick auf die Ausbildung religiöser Identitäten? Sozialwissenschaftlichen Analysen zufolge wandelt sich die Struktur von Identitäten in Entsprechung zum jeweiligen sozialen Kontext.<sup>25</sup> Ein hohes Maß an Pluralität führt demnach zu in hohem Maße pluralen Identitäten, nicht nur weil jeder

24 Vgl. zuletzt W. Huber – J. Friedrich – P. Steinacker (Hrsg.), *Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 2006.

25 Zu meiner eigenen Sicht vgl. F. Schweitzer, *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?* Weinheim – Basel 1985, *ders.*, *The Development of Religious Identity in Childhood and Adolescence: Theoretical and Empirical Perspectives*, in: H.-G. Ziebertz – F. Schweitzer (Hrsg.),

und jede sich in seiner oder ihrer Identität von allen anderen unterscheidet, sondern weil die Identitäten in sich selbst plural werden.<sup>26</sup> Wenn dies für Identitäten im Allgemeinen zutrifft, dann gilt es noch mehr für religiöse Identitäten. Die Vorstellung, dass in der Kindheit eine in sich geschlossene religiöse Identität gefunden oder ausgebildet werde, trifft kaum die Situation der religiösen Pluralität. Da soziale, kulturelle und religiöse Dimensionen in der Entwicklung persönlicher Identitäten miteinander interagieren, sind vielmehr immer mehr pluriforme religiöse Identitäten zu erwarten, die das ganze Leben lang dem Wandel offenstehen.<sup>27</sup> Wenn Kinder und Jugendliche mit dem beständigen Bewusstsein aufwachsen, dass alles auch anders sein kann, weil es immer noch mehr Möglichkeiten und noch mehr religiöse Überzeugungen als die eigenen gibt, werden sie kaum ein gesichertes Gefühl der religiösen Identität entwickeln, wie dies in der Vergangenheit noch erwartet werden konnte. Stattdessen wächst der Bedarf an Urteils-, Orientierungs- und Verständigungsfähigkeit, für die Gesellschaft, aber eben auch für jeden einzelnen.

In unserer eigenen Forschung über Kinder und Jugendliche zeigen sich solche Identitäten in der Gestalt der religiösen Individualisierung. In verschiedenen qualitativen Untersuchungen, die sich auf die religiöse Familienerziehung sowie auf religiöse Bildung und Dialog, auf Religion und Globalisierung bezogen, war diese Art der Individualisierung immer wieder als grundlegendes Merkmal der religiösen Einstellungen zu finden.<sup>28</sup> Die meisten Jugendlichen in unseren Untersuchungen waren im weitesten Sinne christlich geprägt. Ihrer eigenen Aussage nach interessieren sie sich für Religion, zumindest in gewisser Weise. Aber sie identifizieren sich nicht mit den institutionalisierten Formen von Religion wie beispielsweise den Kirchen. Sie sind überzeugt, dass man nicht zur Kirche gehen muss, um an Gott zu glauben. Darüber hinaus ist es ihre Überzeugung, dass jede und jeder das Recht auf seine oder ihre religiösen Überzeugungen hat und dass es niemand erlaubt sei, dieses Recht einzuschränken. Ihre eigenen religiösen Überzeugungen konnten sie allerdings nur schwer im Einzelnen beschreiben. Es scheint, dass ihr Anspruch auf individualisierte Religion nicht auf einer entsprechenden Reflexion beruht. Und vielfach schien ihnen auch eine Sprache zu fehlen, in der sie ihren eigenen Glauben hätten beschreiben können.

Dreaming the Land. Theologies of Resistance and Hope. International Academy of Practical Theology, Brisbane 2005, Berlin 2007, 117–126.

26 So bes. H. Keupp u. a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 1999.

27 Vgl. H.-G. Ziebertz, Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart 1999, 70ff.

28 Vgl. A. Biesinger u. a. (Hrsg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim 2005, F. Schweitzer – A. Biesinger u. a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Gütersloh 2002, F. Schweitzer – A. Biesinger – J. Conrad – M. Gronover, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg 2006, F. Schweitzer – J. Conrad, Globalisierung, Jugend und religiöse Sozialisation, in: Pastoraltheologie 91 (2002) 293–307.

So wiederholt sich auch im Blick auf religiöse Identitätsbildung der Bedarf an einer Reflexions- oder Urteilsfähigkeit sowie einer Sprache, die sich für die religiöse Kommunikation auch unter den Voraussetzungen der Pluralität eignet. Selbst wenn in der Theologie nicht die einzig mögliche Quelle für solche Urteils- und Sprachfähigkeiten gesehen wird, steht kaum zu bezweifeln, dass die Theologie in dieser Hinsicht zum Prozess der religiösen Identitätsbildung beitragen kann. Religiöse Individualisierung und religiöse Pluralitätsfähigkeit bedeuten nicht automatisch dasselbe. Die Transformation von Pluralität in Pluralismus kann durch die Theologie unterstützt werden, indem diese zur Ausbildung pluralitätsfähiger – nämlich sprach- und urteilsfähiger – Identitäten beiträgt. Darin liegt eine wesentliche Voraussetzung für die im vorangehenden Abschnitt (III.1) hervorgehobene wechselseitige Anerkennung und ein wechselseitiges Verstehen.

### 3. Universalistische Moral – partikulares Ethos

Die Herausforderung, einen Beitrag der Theologie zu einer Religionspädagogik für ein multikulturelles und multireligiöses Europa zu plausibilisieren, ist wohl am größten im Blick auf die Ethik. Denn hier scheint von vornherein festzustehen, dass Pluralitätsfähigkeit zwingend von der Ausbildung einer universalistischen Moral abhängig ist. Genau darauf zielen ja die bekannten und international einflussreichen moralphilosophischen und moralpädagogischen Modelle von Jürgen Habermas und Lawrence Kohlberg, wenn sie das Ziel von Entwicklung und Erziehung mit einer postkonventionellen Moral identifizieren.<sup>29</sup> Dieser Auffassung zufolge liegt in der Ablösung des moralischen Urteils von allen partikularen Bindungen die wesentliche Voraussetzung beispielsweise für Toleranz und Anerkennung in einer Form des gemeinsamen Lebens, das keine gemeinsame religiöse Ausrichtung kennt.<sup>30</sup> Es ist kein Zufall, dass sich die Erziehungswissenschaft weithin an einem ethischen Universalismus und an einer postkonventionellen Moral als Bildungsziel orientieren will.<sup>31</sup>

Gegenläufig dazu findet derzeit allerdings auch die Bedeutung von Religion für die Werteerziehung vermehrt Beachtung in Öffentlichkeit und Wissenschaft.<sup>32</sup> Im Zent-

29 Vgl. u. a. J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt a. M. 1976, 63ff., 92ff., *ders.*, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt a. M. 1983, L. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt a. M. 1994.

30 S. etwa R. Forst, *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*, Frankfurt a. M. 2003, A. Honneth, *Der Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M. 1994.

31 Vgl. z. B. W. Hafenerger – P. Henkenborg – A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*, Schwalbach/Ts. 2002, W. Edelstein – F. Oser – P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim – Basel 2001.

32 Einen guten Überblick gibt der Band H. Joas (Hrsg.), *Braucht Werteerziehung Religion?* Göttingen 2007, vgl. auch *ders.*, *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg 2004, V. Elsenbast – F. Schweitzer – G. Ziener (Hrsg.), *Werte – Erziehung – Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und werteorientierter Bildung*, Münster u. a. 2008, im Blick

rum steht hier die Frage, wie Wertbindungen entstehen können und welche Quellen für Werte sich in der gegenwärtigen Gesellschaft ausmachen lassen. Religion und Religionen werden dabei in ihrer wertebegründenden und motivierenden Kraft neu für Erziehung und Bildung anerkannt, so wie dies zumindest zum Teil auch für die neuere Sozialphilosophie gesagt werden kann.<sup>33</sup>

Zu diesem Zusammenhang gehört auch die neue erziehungswissenschaftliche Diskussion zur Bedeutung des Ethos. Ethische Erziehung funktioniert in dieser Sicht weniger durch Ermahnung oder theoretische Erklärungen als vielmehr durch die Erfahrung des Einbezogenseins in gelingendes gemeinsames gutes Leben.<sup>34</sup> »Ethos« lässt sich dabei als die gelebte, in Lebensformen verkörperte Gestalt von Normen und Werten verstehen. Ein solches Ethos betrifft nicht einfach die Person der Unterrichtenden (Lehrerethos) und stellt auch nicht einfach ein Berufs- oder Professionsethos dar. Es bezieht sich vielmehr auf Institutionen wie etwa die Schule. Gute Schulen, so lässt sich rhetorisch formulieren, haben ein klar ausgebildetes Ethos.<sup>35</sup>

Gelebte Moral ist aber niemals universell. Das Ethos ist partikular. Eine ethosbasierte Moralerziehung scheint damit dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit zutiefst zu widersprechen. Dieser Widerspruch lässt sich nur auflösen, wenn das partikulare Ethos so geöffnet wird, dass es dialog- oder verständigungsfähig wird. Dies kann in dem Maße gelingen, als die Werte und Normen, die sich im Ethos verkörpern, nicht auf Selbstabschließung, sondern auf Öffnung und Anerkennung für andere gerichtet sind. Auch im Blick auf das pädagogisch anzustrebende Ethos ist von der Theologie ein wichtiger Beitrag zu Gesprächs- und Verständigungsfähigkeit zu erwarten, ähnlich wie dies oben bereits im Blick auf die religiöse Urteilsfähigkeit sowie für die Ausbildung religiöser Identitäten in der Pluralität formuliert wurde. Wie weit dies für bestimmte Religionen und Theologien jeweils zutrifft, muss für die verschiedenen Religionen sowie für die damit verbundenen theologischen Positionen eigens geprüft werden.<sup>36</sup>

auf Europa P. Schreiner – V. Elsenbast – F. Schweitzer (Hrsg.), Europa – Bildung – Religion. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen, Münster u. a. 2006.

33 Dafür steht wiederum exemplarisch die religiöse Wendung des späten Habermas, vgl. *ders.*, Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001, Frankfurt a. M. 2001, *ders.* – J. Ratzinger, Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg 2005.

34 Überblick bei H.-U. Grunder – F. Schweitzer (Hrsg.), Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung, Weinheim – Basel 2006, vgl. auch J. Conrad, Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralpädagogik aus evangelischer Perspektive, Freiburg 2008.

35 S. dazu H.-U. Grunder, Schulentwicklung und Schulethos. In: *ders.* – Schweitzer, a.a.O. 31–58.

36 Vgl. etwa H. Joas – K. Wiegandt (Hrsg.), Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt a. M. 2005, auch C. Schwöbel – D. von Tippelskirch (Hrsg.), Die religiösen Wurzeln der Toleranz, Freiburg u. a. 2002.

#### *IV. Noch einmal: Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel – mit oder ohne Theologie?*

Zu Beginn dieses Beitrags wurden zwei Probleme identifiziert, die es wenig plausibel erscheinen lassen, dass der Ausweg aus Fundamentalismus und Intoleranz in einer säkularen Religionspädagogik zu finden sei. Nachdem die noch vor wenigen Jahrzehnten so weit reichenden Säkularisierungserwartungen sich inzwischen als wenig begründet herausgestellt haben und nachdem auch die religionswissenschaftlichen Ansprüche, eine Super-Sprache oder Super-Perspektive für die Religionen und für die Verständigung zwischen ihnen bieten zu können, auf weitreichende wissenschaftstheoretische und epistemologische Einwände stoßen, wird die Frage nach einem möglichen Beitrag der Theologie neu interessant. Deutlich wurde zugleich aber auch, dass nicht jede Form von Theologie für sich in Anspruch nehmen kann, die als Bildungsziel eingeforderte Transformation von Pluralität in Pluralismus wirksam unterstützen zu können. Sowohl im Blick auf den Umgang mit der religiösen und weltanschaulichen Pluralität selbst als auch hinsichtlich der Ausbildung religiöser Identitäten und eines pluralitätsfähigen Ethos müssen theologische Perspektiven verfügbar sein, die selbst auf Offenheit und Anerkennung für Andere zielen.

Wie bei allen multikulturellen und multireligiösen Formen des Zusammenlebens steht auch im Blick auf Europa die Bedeutung des Bildungsziels Pluralitätsfähigkeit außer Frage. Dass dieses Ziel in wesentlichen Hinsichten theologisch und religionspädagogisch unterstützt werden kann, ist hingegen noch zu wenig bewusst. Aus diesem Grund wird auf eine mögliche Ressource verzichtet, deren pädagogische Berücksichtigung nicht eine Privilegierung von Religionen oder Religionsgemeinschaften bedeuten muss, sondern gerade das Gemeinwesen insgesamt stärken könnte – nicht durch eine abzulehnende religiöse Vereinheitlichung im Namen nur einer Religion (Christianisierung, Islamisierung usw.) oder einer europäischen Zivilreligion, sondern durch die Ausbildung einer Pluralitätsfähigkeit, die von Anfang an sowohl gemeinschafts- als auch differenzorientiert ist.