

**Friedrich Schweitzer**

**WELCHE IDENTITÄT KANN IN EINER MULTIKULTURELLEN SITUATION NOCH ZIEL FÜR PERSONALE ENTWICKLUNG SEIN?**

**Fragen und Anregungen zur Diskussion**

Auch wenn dies bei einem Kolloquium vielleicht überflüssig ist, möchte ich doch gleich zu Beginn meines Beitrags darauf hinweisen, daß meine Ausführungen im folgenden keine erschöpfende Antwort auf die im Thema formulierte Frage sein wollen oder können. In fünf Thesen mit Erläuterung will ich vielmehr eine Problemexposition bieten, die aus meiner Sicht vor allem dazu dienen soll, das Gespräch anzuregen. Der Charakter einer Problemexposition entspricht dabei auch der Sachlage: Die Frage nach der Identitätsbildung bzw. den pädagogischen Aufgaben, die sich auf diese Identitätsbildung beziehen, ist zumindest dann nach dem heutigen Stand der Diskussion nur vorläufig zu beantworten, wenn diese Frage auf den Kontext einer multikulturellen Situation oder des interkulturellen Lernens bezogen wird.

Vorab möchte ich einige Fragen nennen, die für mich den pädagogischen Kontext des Identitätsproblems in einer multikulturellen Lebenssituation umschreiben. Das ist zunächst die - im Programm dieser Tagung genannte - These, daß zuerst die "eigene" Identität zu entwickeln und zu festigen sei, bevor man sich sinnvollerweise auf interkulturelle oder interreligiöse Kommunikation einlassen könne. Enthält die Identitätsbildung eine Entwicklungslogik, die eine solche Abfolge von Eigenem und Fremden notwendig macht?

Diese Frage läßt sich auch weiter fassen und als schultheoretisches Problem reformulieren: Muß Schule in einer pluralen Gesellschaft ebenfalls möglichst plural gestaltet werden, eben weil sie nur so, durch Pluralität, auf die plurale oder multikulturelle Gesellschaft vorbereiten kann? Oder gilt vielmehr die umgekehrte schultheoretische Maxime, daß die Schule angesichts drohender Verunsicherung in der Gesellschaft eine Aufgabe als Schonraum wahrnehmen muß, indem sie zumindest in Kindheit und Jugendalter einen sonst nicht verfügbaren Erfahrungsraum bereitstellt, der gerade nicht durch Pluralität, sondern durch Homogenität oder doch möglichst große Geschlossenheit gekennzeichnet wäre (Beckmann 1991,69)?

Drittens stellt sich mir, nun auch über die Schultheorie hinaus und etwa im Blick auf die Sozialisationsforschung im ganzen, die Frage, ob Kultur oder auch Religion Themen sind, denen sich Sozialisationsforschung und Pädagogik heute, angesichts der multikulturellen Situation, verstärkt zuwenden müßten.

Viertens schließlich geht es für mich, nun als Religionspädagogen, um die Frage, welche Formen von Religionsunterricht unter dem Aspekt der Identitätsbildung und also in pädagogischer Perspektive zu befürworten sind. Hat ein konfessioneller oder ein christlicher Religionsunterricht auch in einer

pluralen Schule und in einer multikulturellen Lebenssituation ein Recht, oder macht es diese Situation erforderlich, nunmehr einen allgemeinen Religionsunterricht jenseits der Grenzen von Konfession und Religion anzustreben?

Damit ist der Horizont, in dem ich mich im folgenden bewegen will, umschrieben. Auf eine grundsätzliche Problematisierung des Identitätsbegriffs und seiner pädagogischen Bedeutung (dazu Schweitzer 1985, theologisch Luther 1992, 160ff.) möchte ich dabei verzichten. Im ganzen werde ich mehr Fragen aufwerfen, als ich im Moment beantworten kann.

**1. Die bis heute in der Pädagogik als maßgeblich rezipierten sozial- und humanwissenschaftlichen Identitätstheorien sind nicht auf der Grundlage von Analysen nationaler und kultureller Pluralisierungsprozesse entwickelt worden. Zwischen dem Stand der Identitätsdiskussion und den Herausforderungen einer multikulturellen Lebenssituation besteht daher eine Lücke, die kritisch zu konstatieren ist.**

Ihr Identitätsverständnis hat die Pädagogik vor allem aus der Sozialphilosophie G. H. Meads bezogen sowie aus der Neopsychoanalyse E. H. Eriksons. Mead entwickelt sein Identitätsverständnis im Rahmen einer sozialphilosophischen Theorie des sozialen Selbst, wobei er diese Sozialphilosophie als eine Strukturtheorie der menschlichen Interaktion auslegt. Entscheidend ist für ihn die Integration von Eigen- und Fremdperspektiven auf die eigene Person. - Demgegenüber entwickelt Erikson sein Identitätsverständnis im Zusammenhang seiner bekannten Theorie des menschlichen Lebenszyklus, die er als eine psychoanalytische und psychosoziale Theorie versteht. Mit der Aufnahme psychosozialer Aspekte öffnet er seine Theorie zwar für geschichtliche und kulturelle Fragestellungen, führt diese, besonders in den in Deutschland vor allem rezipierten Büchern, jedoch nicht weiter aus.

Beide Theorien, die von Mead und die von Erikson, sind in der Pädagogik dann auf dem Umweg ihrer Reinterpretation durch L. Krappmann und vor allem J. Habermas wirksam geworden, und zwar noch nicht des Modernisierungstheoretikers, sondern des Rollen- und Interaktionstheoretikers Habermas der 70er Jahre. Entscheidend war dabei die sich an L. Kohlberg anschließende Unterscheidung zwischen drei Niveaus der Identitätsbildung: der natürlichen Identität, der Rollenidentität und der Ich-Identität. Ab etwa Mitte der 70er Jahre hat Habermas seine Identitätstheorie dann im Zusammenhang von Modernisierungsfragen weiterentwickelt und hat dabei u. a. Möglichkeiten einer "kollektiven Identität" sowie die Entwicklung von Weltbildern untersucht. Sein Interesse gilt aber weniger der materialen Analyse des Charakters kollektiver Identitäten zum Beispiel in unterschiedlichen Kulturgruppen in Deutschland und auch nicht den jeweils bestimmten Weltbildern, die für solche Gruppen vielleicht bezeichnend sind. Im Zentrum steht für ihn vielmehr die These, daß die einheitsstiftende Funktion traditioneller Weltbilder auf bewußte Kommunikationsprozesse übergehen müsse, in denen alle Traditionen reflexiv werden. Einzelkulturen und Traditionen verlieren demnach in der modernen Gesellschaft ihre vormals tragende Bedeutung. Oder, wie Habermas selbst formuliert: "Eine

kollektive Identität können wir heute allenfalls in den formalen Bedingungen verankert sehen, unter denen Identitätsprojektionen erzeugt und verändert werden. Ihre kollektive Identität steht den einzelnen nicht mehr als ein Traditionsinhalt gegenüber, an dem die eigene Identität wie an einem feststehenden Objektiven gebildet werden kann; vielmehr beteiligen sich die Individuen selbst an dem Bildungs- und Willensbildungsprozeß einer gemeinsam erst zu entwerfenden Identität" (1976, 107).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die in der Pädagogik rezipierten Identitätstheorien (einschließlich meiner eigenen Versuche, Schweitzer 1985) weder an multi- oder interkulturellen Zusammenhängen entwickelt noch an diesen geprüft worden sind. Zudem enthalten diese Theorien, von ihrer normativen Ausrichtung auf die postkonventionelle Ich-Identität her, eine Tendenz zur Abwertung kollektiver Identitäten sowie der Abgrenzung von solchen Weltbildern oder Religionen, die in den unterschiedlichen Kulturtraditionen enthalten sind.

Dieser Befund, daß Fragen von Inter- oder Multikulturalität für die Identitätsdiskussion in Deutschland und auch für die Sozialisationsforschung insgesamt eine sehr geringe Rolle gespielt haben, läßt sich auch anhand der entsprechenden Lehrbücher erhärten. So kommt etwa das Handbuch der Sozialisationsforschung von Hurrelmann/Ulich in seiner Fassung von 1980 überhaupt noch ohne Thematisierung von kulturbezogenen Sozialisationszusammenhängen aus. Das Neue Handbuch der Sozialisationsforschung (Hurrelmann/Ulich 1991) enthält dann einen einzigen Artikel, der die Frage der "kulturellen Identität" als Teil der umfassenderen Frage der "Selbstentwicklung" aufnimmt (Krewer/Eckensberger 1991). Ähnlich werden in dem Lehrbuch über "Sozialisierungstheorien" von K.J. Tillmann auch in dessen neuester Fassung von 1993 nur die Kontexte von "Industriegesellschaft", "Spätkapitalismus" und schließlich "Risikogesellschaft" thematisiert, nicht aber die Situation einer multikulturellen Gesellschaft.

## **2. Die Anwendbarkeit von Identitätstheorien auf multikulturelle Zusammenhänge ist nicht nur vom Entstehungszusammenhang dieser Theorien her fraglich, sondern auch im Blick auf die pädagogische Praxis.**

Problematisch erscheint bereits das Konzept einer Rollenidentität. Dieses Konzept soll auf solche Identitäten verweisen, die durch soziale Konventionen bestimmt sind. Im Anschluß an L. Kohlberg kann dabei zwischen einzelnen Gruppen und der Gesellschaft als den jeweiligen Bezugsgrößen der Konventionen unterschieden werden. In einer multikulturellen Situation stellt sich die Frage, ob die Vorstellung einer Rollenidentität auch hier sinnvoll angewendet werden kann. Setzt sie - mit dem Bezug auf Konventionen - eine kulturelle Homogenität voraus, die in einer multikulturellen Gesellschaft prinzipiell unwahrscheinlich wird? Kann die Rollenidentität die Erfahrungen von Jugendlichen in einer solchen Gesellschaft noch genügend sensibel und aspektreich auf den Begriff bringen?

Versteht man den Begriff der Rollenidentität mehr im Sinne eines Strukturbegriffs, so daß der konventionelle Charakter entsprechender Orientierungen betont werden soll, so führt er in der Anwendung auf eine multikulturelle Situation zu einer eigentümlichen Spannung zwischen Form und Inhalt. Eine im bloß konventionellen Sinne multikulturelle Identität wäre nämlich ein Widerspruch in sich selbst. Als konventionelle Identität beruht sie auf der Orientierung an einem in sich geschlossenen - normativen und sozialen - Orientierungsrahmen. Als multikulturelle Identität hingegen müßte sie zugleich durch die Offenheit für unterschiedliche Orientierungshorizonte gekennzeichnet sein. Diese Spannung läßt sich m. E. mit dem Konzept der Rollenidentität nicht mehr angemessen fassen.

Ähnliche Probleme stellen sich für die Pädagogik aber auch im Blick auf die Ich-Identität ein. Dies läßt sich an dem von Habermas seit den 80er Jahren vertretenen Konzept eines "Verfassungspatriotismus" erläutern<sup>1</sup>. Mit der Idee eines Verfassungspatriotismus versucht Habermas, das Verhältnis zwischen nationalen und kulturellen Identitäten zu bestimmen (Habermas 1987, 159ff., vgl. 1993, 632ff.). In seiner Sicht ist es für eine moderne freiheitliche Demokratie bezeichnend, daß Kultur und staatliche Politik stärker auseinandertreten, als dies früher in Nationalstaaten der Fall war. Nach innen sei der moderne Nationalstaat ein plurales Gebilde: Verschiedene, aber gleichberechtigt koexistierende Lebensformen treten hervor, und im Sinne der Freiheit sei dies unbedingt zu bejahen. Zugleich aber werden die Identifikationen mit eigenen Lebensformen und Überlieferungen überlagert von einem abstrakter gewordenen Patriotismus, der sich nicht mehr auf das konkrete Ganze einer Nation beziehe, sondern nur noch auf abstrakte Verfahren und Prinzipien. Gemeint ist eine universalistische Moral im Sinne der Menschenrechte: "Die abstrakte Idee der Verallgemeinerung von Demokratie und Menschenrechten bildet... das harte Material, an dem sich nun die Strahlen der nationalen Überlieferung brechen" (Habermas 1987, 174).

Die Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft wird hier also so ausgelegt, daß das Zusammenleben der verschiedenen Kulturen mit ihren je eigenen Traditionen und Lebensformen möglich werde durch die gemeinsame Anerkennung eines übergeordneten Rahmens, und dieser Rahmen sei durch universelle Normen zu bestimmen. Einfacher gesagt: Im Rahmen der von allen anzuerkennenden Menschenrechte und der Regeln der Demokratie soll eine Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen in friedlicher Form gestaltbar werden.

In moralphilosophischer Hinsicht steht hinter diesem Modell des Verfassungspatriotismus die Unterscheidung zwischen Moralität und Sittlichkeit (vgl. Habermas 1991, 31ff.): Moralität bezeichnet den Bereich von Fragen, der unter dem Aspekt verallgemeinerbarer Interessen und Ansprüche rational entschieden werden kann. Dieser Bereich wird dann prinzipiell unterschieden von Fragen der Sittlichkeit, die das "gute Leben" betreffen. Fragen der Sittlichkeit seien nicht verallgemeinerbar, weil sie nur im Zusammen-

---

<sup>1</sup> Im folgenden übernehme ich einige Passagen aus meinem Aufsatz "Moralerziehung in der Pluralität" (z. Ersch. in: Neue Sammlung 1994/95).

hang einer überlieferten Lebensform oder im Kontext der individuellen Lebensführung zu entscheiden sind. So wie der Verfassungspatriotismus als abstrakte Form der Vergesellschaftung den konkreten kulturellen und multikulturellen Lebensformen begegnet, so begegne auch die Moralität der Sittlichkeit - nämlich als abstrakte und deshalb universalisierbare Norm.

Für die Erziehung oder Identitätsbildung in einer multikulturellen Gesellschaft würde dies bedeuten, daß sich die Moralerziehung auf die Moralität der Grund- und Menschenrechte beschränken, gegenüber der Sittlichkeit unterschiedlicher Lebensformen aber Toleranz walten lassen sollte. Diese Formel stellt für die Pädagogik jedoch aber keine befriedigende Lösung dar, sondern führt direkt in eine Aporie:

Erstens rechnet diese Formel nicht mit Spannungen oder sogar Widersprüchen, die zwischen den universalisierbaren Normen und der Sittlichkeit partikularer, von bestimmten Traditionen geprägter Lebensformen aufbrechen können. Für eine solche Harmonie spricht tatsächlich aber nur wenig. Das zeigt exemplarisch die Umstrittenheit der Menschenrechte: Von einer weltweiten Anerkennung dieser Rechte kann nicht ausgegangen werden. Vielmehr sind das Verständnis und noch mehr die Begründung und Auslegung von Menschenrechten selbst in die Spannung zwischen den Kulturen und Religionen sowie zwischen Erster und Dritter Welt einbezogen. Eben dies belegt ja die fortdauernde Konflikthaftigkeit des Verhältnisses zwischen universellen Normen und traditionsbestimmten Lebensformen.

Zweitens spitzt sich das Problem von Konflikten im Verhältnis zwischen Moralität und Sittlichkeit dadurch noch weiter zu, daß Erziehung nicht durch abstrakte Prinzipien, sondern immer nur durch Lebensformen geschehen kann, und zwar um so mehr, je jünger die Schüler und Schülerinnen sind. Die in der Schule mögliche Moralerziehung ist im ganzen eher auf der Ebene der gelebten Sittlichkeit als auf der einer wie auch immer universellen Moral angesiedelt. Pädagogisch gesehen gibt es dazu keine Alternative. Zum Beispiel kann die im Grundgesetz gleich an der Spitze der Grundrechte genannte "Würde der Person" nur in dem Maße pädagogisch-praktisch wirksam werden, in dem sie konkretisiert und im schulischen Lebenszusammenhang lebensmäßig ausgelegt wird.

Daß Bedenken gegen die Brauchbarkeit der Unterscheidung zwischen universeller Moral und partikularer Sittlichkeit im Blick auf pädagogische Zusammenhänge in einer multikulturellen Gesellschaft nicht nur theoretisch-philosophisch begründet sind, sondern daß sie auch die pädagogische Praxis betreffen, zeigt vielleicht am besten der von J. Ruhloff unternommene Versuch, die Frage national-kultureller Orientierung unter Rückgriff auf universalistisch-kosmopolitische Vorstellungen bildungstheoretisch zu durchdenken. Seine Formulierungen entgehen kaum der Gefahr des Zynismus.

So heißt es etwa - und dabei ist der Bezug auf Minderheiten mitzudenken: "Insofern Nationalität als eine politische Wertorientierung verstanden wird, gilt für sie nichts anderes als für andere Wertorientierungen auch: Sie ist auf dem Bildungsweg als problematische Primärbefangenheit aufzugreifen, in

ihrer unvermeidlichen Fragwürdigkeit zur Sprache zu bringen" (Ruhloff 1982, 187). Und noch weitergehend heißt es im Blick auf das Verhältnis von Bildung und Identität: "Die Pädagogik hat mehr und anderes zu bedenken, als sich für erwachsene und heranwachsende Ausländer auf die Suche nach deren verlorener Identität zu begeben" (189). Überhaupt sei das Streben "nach Erhaltung möglichst vieler verschiedener Einzelkulturen" fragwürdig. Der Mensch sei "nicht primär Kulturwesen", sondern könne sich "über kulturelle Differenzen moralisch hinwegsetzen" (190f.).

Eine solche Sicht von Bildung in der multikulturellen Gesellschaft kann die Aufgabe, die Kultur der anderen und des Fremden in ihrem Wert zu achten und zu respektieren sowie pädagogisch zu entsprechender Achtung anzuleiten, offenbar leicht verfehlen.

### **3. Auch die Zurückweisung der Rede von "kultureller Identität" und die Forderung, sich statt dessen auf soziale und ökonomische Diskriminierung zu konzentrieren, sind pädagogisch problematisch.**

Eine entsprechende Sicht hat besonders F.-O. Radtke mehrfach vertreten (Radtke 1990, 1991). Ihren konzentriertesten Ausdruck findet sie in dem von ihm gemeinsam mit E. J. Dittrich herausgegebenen Diskussionsband über "Ethnizität" von 1990. Ausgangspunkt ist hier die These, daß die Rede von "kultureller Identität" sowie Deutungen im Sinne von "Kulturkonflikt" die eigentlichen Konflikte nur verdecken. Und G. Lenhardt vertritt sogar die These, "Kultur und Identität bilden zwei Elemente der gleichen Ideologie" (196).

In dieser ideologiekritischen Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff und seiner kulturellen Interpretation begegnen wir der Spannung zwischen zwei konträren Sichtweisen, die auch in der Diskussion anderer Länder eine zentrale Rolle spielt. Ich verweise etwa auf die Diskussion in England, wo ein multikultureller Ansatz und ein antirassistischer Ansatz miteinander konkurrieren, oder auf die Diskussion in den USA, wo interkulturelle und interreligiöse Entwürfe von seiten einer Befreiungspädagogik und Befreiungstheologie kritisch befragt werden.

Auch wenn der Hinweis auf fortwährende Diskriminierung berechtigt ist und von der Pädagogik, will sie nicht einem Kulturidealismus verfallen, unbedingt beachtet werden muß, bleibt die radikale Ablehnung der Rede von kultureller Identität pädagogisch gesehen vor allem aus zwei Gründen problematisch:

- Zum einen führt sie in ihren "praktischen Schlußfolgerungen" leicht zu einer "Vernachlässigung kultureller Traditionen der Minderheiten" (Auernheimer 1989, 384): Sie nimmt die kulturellen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen anderer Kulturzugehörigkeit von vornherein als eine zu vernachlässigende Größe wahr. Im Extrem liegt darin die Gefahr, daß die im Namen von Freiheit und Befreiung geäußerte Kritik an gesellschaftlicher Diskriminierung letztlich zu neuer Diskriminierung führt - zu

einer Unterdrückung nämlich im Blick auf solche Kulturen, die nicht dem westlichen Universalismus folgen. So gesehen handelt es sich hier um eine Imperialismuskritik, die selbst zu einem neuen Imperialismus führen kann.

- Zum anderen steht hinter der Ablehnung der Rede von kultureller Identität eine generelle Unterschätzung von Kultur bzw. eine privatistische Sicht von Kultur und Religion. Den Vertretern der identitätskritischen Auffassung zufolge spielen Kulturunterschiede nämlich nur im privaten Bereich eine Rolle, während in der öffentlichen Sphäre allein die Gleichheit gelten könne (Dittrich/Radtke 1990, 33). Oder wie Lenhardt formuliert (1990, 197): "Es gibt Sitten und Gebräuche, in denen sich Ausländer von Deutschen unterscheiden. Aber diese Unterschiede werden handlungsbestimmend nur in Lebenssphären, die die moderne Gesellschaft als Privat- oder Intimbereich konstituiert".

Besonders unbefriedigend ist dabei auch die von Sozialwissenschaftlern vertretene Sicht von Religion. Der "religiöse Kultus" sei allein "Sache des einzelnen" (ebd.). Dabei handelt es sich um eine folgenreiche Vermischung rechtlicher und sozialer Aspekte. Im rechtlichen Sinne ist Religion in einer freiheitlichen Gesellschaft insofern Privatsache, als niemand aufgrund seiner religiösen Zugehörigkeit oder Gesinnung diskriminiert werden darf. Es ist aber logisch und sachlich falsch (und wird im Grundgesetz so auch nicht gesehen), daß Religion in sozialer Hinsicht nur privat gelebt werden könne. Soziologisch gesehen ist private Religion kaum überlebensfähig. Ein privatisierendes Religionsverständnis widerspricht auch dem Selbstverständnis von Christentum, Judentum und Islam wie auch dem der meisten anderen Religionen.

Nicht weniger problematisch ist es, wenn Religion hier überhaupt in eins gesehen wird mit dem falschen Bewußtsein, das sich in der Berufung auf Kultur und Identität Ausdruck verschaffe. Als authentische Lebensäußerung wird sie nicht anerkannt.

**4. Anstatt einen rollentheoretischen Identitätsbegriff einfach fortzuschreiben oder den Identitätsbegriff kulturkritisch zu verwerfen, muß es in einer multikulturellen Lebenssituation darum gehen, Identitätsansprüche und -probleme zugleich gesellschaftlich und biographisch zu rekonstruieren.**

Eine solche Rekonstruktion von Identitätsproblemen in der multikulturellen Gesellschaft geht davon aus, daß sich Identitätsfragen weder psychologisch gegenüber gesellschaftlichen Kontexten isolieren lassen noch soziologisch als "eigentlich" inexistent zu erklären sind. Psychologisch und soziologisch läßt sich "kulturelle Identität" am ehesten fassen "als eine Art vermittelnde Selbstkonstruktion des Subjektes" (Krewer/Eckensberger 1991, 591) - als ein symbolisches Konstrukt, das mit Hilfe kultureller Traditionen zur Bestimmung des eigenen Ortes im Rahmen von Kultur und Gesellschaft dient (Auernheimer 1989, 388f.). Da jeder einzelne in einer multikulturellen Lebenssituation dazu gezwungen ist, eine solche Ortsbestimmung selbst

vorzunehmen, eben weil sie angesichts der Multikulturalität nicht mehr selbstverständlich gegeben sein kann, sind die kulturellen und religiösen Traditionen als für den einzelnen wichtiges Material oder "Mittel zur Identitätsarbeit" anzusehen (Auernheimer 1989, 388).

Für die Pädagogik läßt sich unter dieser Voraussetzung die mir im Titel dieses Vortrags gestellte Frage, welche Identität noch Ziel für personale Entwicklung sein könne, so reformulieren: Wie kann der Zugang zu den für eine Identitätsfindung erforderlichen kulturellen Ressourcen für jeden einzelnen gewährleistet werden? Ihren kritischen Sinn gewinnt diese Frage, wenn sie bewußt nicht auf die Mehrheitskultur bezogen wird, sondern ausdrücklich auf die Situation kultureller und nationaler Minderheiten. Es zeigt sich dann sehr deutlich, daß die Frage nach kulturellen Ressourcen für die Identitätsbildung auf unterschiedliche kulturelle Traditionen und auf deren konkrete Situation bezogen werden muß. Schultheoretisch gesprochen gehört es dann mit zu den Aufgaben der Schule, dafür zu sorgen, daß nicht nur die kulturellen Ressourcen der deutschen Tradition oder des westlich-christlichen Abendlandes präsentiert werden, sondern daß auch andere Kulturtraditionen in der Schule vorkommen.

Wie dies im einzelnen geschehen soll, läßt sich dann freilich nicht mehr prinzipiell beantworten, sondern nur noch empirisch und kontextbezogen. Welche Aufgaben der Schule im Sinne der Bereitstellung kultureller Ressourcen für die Identitätsbildung zukommen, wird so gesehen immer auch davon abhängig sein, welche Ressourcen bestimmten Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule zugänglich sind und welche nicht. Zu suchen ist ein Weg, der zwischen den Polen einer von außen aufgezwungenen (angeblichen) Eigenkultur und einer ebenso freiheitsbedrohlichen Ausblendung partikularer (Herkunfts- oder Zugehörigkeits-)Kulturen hindurchführt.

Auch die Frage, ob die gewiß für alle notwendige interkulturelle Erziehung so zu verstehen ist, daß allen immer das gleiche zu lehren sei, verliert dann m. E. ihren prinzipiellen Charakter. Entscheidend ist die Frage, ob das übergeordnete Ziel der Bereitstellung kultureller Ressourcen erreicht wird, während die Mittel und Wege zu diesem Ziel flexibel gehandhabt werden müßten.

**5. Die Aufgabe der Identitätsbildung läßt sich in einer multikulturellen Situation nur beschreiben in der Spannung von Gleichheit und Differenz. Wenn sowohl kulturelle Reduktionistische Sichtweisen als auch eine Verabsolutierung von kulturellen Unterschieden vermieden werden sollen, dann müssen beide Seiten dieses Spannungsverhältnisses - Gleichheit und Differenz - pädagogisch unterstützt werden.**

Die beiden Begriffe Gleichheit und Differenz verstehe ich hier nicht im Sinne der herkömmlichen Identitätstheorien, in denen sie bekanntlich auch eine entscheidende Rolle spielen. Ich beziehe mich vielmehr auf die Kommunitarismus-Debatte und dort vor allem auf Ch. Taylor (1993). Taylor unterschei-



det zwischen der Politik des Universalismus und der Politik der Differenz. Die Politik des Universalismus betone, "daß Würde etwas ist, das allen Bürgern in gleichem Maße zukommt, und die ihrem Inhalt nach auf die Angleichung und den Ausgleich von Rechten und Ansprüchen zielt" (27). Die Politik der Differenz hingegen vertrete die Auffassung, daß "jeder Mensch um seiner unverwechselbaren Identität willen anerkannt werden" müsse (28). Zugrunde liege hier das Argument, "daß gerade diese Besonderheit bisher verkannt und verdeckt und einer dominierenden oder von einer Mehrheit gestützten Identität assimiliert wurde". Deshalb verlange sie "Anerkennung und Status für etwas, das nicht universell ist und an dem nicht jeder teilhat" (28f.).

Ihre Brisanz gewinne die Politik der Differenz durch die Forderung, "daß wir gerade die Unterschiede zur Grundlage einer differenzierenden Praktik machen". Ihr Schwerpunkt liege deshalb nicht auf einer universellen Humanität im Sinne einer "Fähigkeit, die allen Menschen gemeinsam ist". Der Schwerpunkt liegt vielmehr darauf, daß jeder Mensch das Potential besitze, "eine eigene individuelle oder auch kulturelle Identität hervorzubringen und zu definieren" (32).

Für Politik und Pädagogik bedeutet die Wahrung auch von Identität im Sinne der Differenz, daß solche Differenzen nicht einfach nur der Privatsphäre zugerechnet werden dürfen. Wie Taylor am Beispiel der Sprachunterschiede und Kulturen in Kanada zeigt, würde eine solche Begrenzung der Differenzen auf die Privatsphäre faktisch bedeuten, daß diese Differenzen unter dem Druck einer öffentlich wirksamen Politik der Gleichheit oder des Universalismus immer weiter abgeschwächt werden und letztlich ihre identitätsbildende Kraft ganz verlieren.

Übertragen auf deutsche Verhältnisse bedeutet ein solcher Ansatz, daß pädagogisch - und zwar auch in der staatlichen Schule - Wege gefunden werden müssen, wie traditionsbezogene Identitäten und Eigenkulturen - samt ihrer religiösen und nicht-religiösen Wurzeln und entsprechender Weltbilder - nicht nur passiv im Sinne einer Nicht-Diskriminierung toleriert, sondern, im Sinne eines positiven Grundrechtsverständnisses von persönlicher Würde und Identität oder auch der Religionsfreiheit, in ihrem Fortbestand oder ihrer Herausbildung gefördert werden können.

Wenn die verstärkte Wahrnehmung von Identität als Differenz in Erziehung und Schule dabei zugleich nicht zu einem Auseinanderfallen der Teilkulturen oder einer Versäulung des Schulwesens führen soll, dann ist es umgekehrt erforderlich, daß auch die Politik der Gleichheit oder des Universalismus gegenüber der Politik der Differenz kritisch zur Geltung gebracht wird. Nur wenn Identität als Differenz nicht als Begründung für gesellschaftliche Benachteiligung genutzt wird, ist sie unter dem Aspekt der Gleichheit legitim. Und nur wenn Identität als Gleichheit nicht dazu dient, kulturelle Unterschiede einfach zu negieren, ist sie unter dem Aspekt der Differenz erträglich.

In der Intention stimme ich mit dem von Habermas vertretenen Verfassungspatriotismus also insofern überein, als eine moderne Demokratie und eine ihr entsprechende Erziehung nicht allein auf der Grundlage traditionsbestimmter Werte, Normen oder Weltbilder möglich ist. Die von ihm empfohlene Unterscheidung zwischen universeller Moralität und partikularer Sittlichkeit ist m. E. jedoch nicht geeignet, das Recht der Differenz pädagogisch zur Geltung zu bringen. Die Spannung zwischen Gleichheit und Differenz wird bei ihm einseitig zugunsten der Gleichheit entschieden, was ich für eine idealistische Lösung halte - eine Lösung, die zugleich die Kulturunterschiede nicht wirklich zu achten erlaubt.

### Schluß

Am Ende meiner Ausführungen möchte ich drei Konsequenzen eigens hervorheben:

1. braucht eine Theorie der Schule heute auch eine kulturtheoretische Grundlegung, wobei Kultur Religion einschließt und einschließen muß. Die in der multikulturellen Situation in Deutschland zur Debatte stehenden Unterschiede sind ohne Bezug auf die religiösen Unterschiede etwa zwischen Christentum und Islam angemessen nicht zu verstehen. Die herkömmlicherweise in einer Soziologie der Schule angebotenen Kategorien reichen nicht aus, um die Kultur- und Religionsunterschiede aufzunehmen.

2. scheint es mir daher auch nicht zureichend begründet, wenn ein Schulsoziologe wie G. Hansen "konfessionelle Angebote" etwa in der Grundschule schon deshalb einem "institutionellen Ethnozentrismus" zurechnen will, weil sie s.E. "Begegnungschancen weiter verringern" (Hansen 1994, 28,27). Die allein im Namen des Inklusionsprinzips (des modernen Postulats allgemeiner Zugänglichkeit gesellschaftlicher Einrichtungen) geübte pädagogische Kritik gegen konfessionelle oder kirchliche Bildungsbemühungen einschließlich des Religionsunterrichts ist insofern kurzschlüssig, als sie die Frage von Identität als Differenz nicht einmal zu denken erlaubt.

3. ist die Frage nach der angemessenen Gestalt von Religionsunterricht - als konfessionellem, ökumenischem, interreligiösem oder Begegnungsunterricht - auf der Grundlage der heutigen Sozialisations- und Identitätstheorien weder im einen noch im anderen Sinne zu beantworten. Wenn die übergreifende Frage der Identitätsbildung die der Verfügbarkeit symbolischer Ressourcen ist, dann wird auch die Frage nach dem Religionsunterricht nur empirisch und kontextbezogen zu beantworten sein - angesichts der Situation der Kinder und Jugendlichen. Und sie wird nicht beantwortet werden können, ohne die Spannung von Identität als Gleichheit und Identität als Differenz auch in einem kulturellen Sinne mitzubedenken.

## Literatur

Auernheimer, G.: Kulturelle Identität - ein genaueklärerischer Mythos? In: Das Argument 31 (1989), 381-394.

Beckmann, H.-K.: Die Situation der Gemeinschaftsschule und die Notwendigkeit evangelischer Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft. In: H.-J. Abromeit (Hg.): Im Streit um die gute Schule. Der Beitrag der Christen. Neukirchen-Vluyn 1991, 60-72.

Dittrich, E.J./Radtke, F.-O.: Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: dies. (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990, 11-40.

Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1976.

Habermas, J.: Eine Art Schadensabwicklung. Kleine Politische Schriften VI. Frankfurt/M. 1987.

Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M. 1991.

Habermas, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M. <sup>3</sup>1993.

Hansen, G.: Der Beitrag der Pädagogik zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit. In: Loccumer Pelikan 2 (1994), 2,27-31.

Hurrelmann, K./Ulich, D.: (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980 (Neubearbeitung: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, 1991).

Krewer, B./Eckensberger, L.H.: Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann/Ulich 1991, 573-594.

Lenhardt, G.: Ethnische Identität und sozialwissenschaftlicher Instrumentalismus. In: Dittrich/Radtke 1990, 191-213.

Luther, H.: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart 1992 ("Identität und Fragment", 160ff.).

Radtke, F.-O.: Marktwirtschaft, Multikulturalismus und Sozialstaat. In: Die neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte 37 (1990), 900-912.

Radtke, F.-O.: Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: "Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft". In: Brähler, R./Dudek, P. (Hg.): Fremde-Heimat. (Jahrbuch für interkulturelles Lernen 1991). Frankfurt/M. 1992, 185-208.

Ruhloff, J.: Bildung und national-kulturelle Orientierung. In: ders. (Hg.): Aufwachsen im fremden Land. Frankfurt/M. 1982, 177-194.

Schweitzer, F.: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel 1985.

Taylor, Ch.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M. 1993.

Tillmann, K.-J.: Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek <sup>4</sup>1993.