

Friedrich Schweitzer

## BILDUNG UND WAHRHEIT

*Wer von Bildung sprechen will, muß auch von Wahrheit reden* – diese Behauptung scheint evident. H. Gardner, der derzeit wohl angesehenste, an der Harvard-Universität tätige Intelligenzforscher, schreibt: „Ich bin überzeugt, daß drei hochbedeutsame Anliegen der Bildung Leben geben sollten; diese Anliegen haben Bezeichnungen und Geschichten, die weit in die Vergangenheit zurückreichen. Da ist der Bereich der *Wahrheit* – und seine Rückseite: was falsch oder nicht entscheidbar ist. Da ist der Bereich des *Schönen* – und sein Fehlen in Erfahrungen oder Gegenständen, die häßlich oder kitschig sind. Und da ist der Bereich der *Moral* – was wir als gut und was wir als böse ansehen“<sup>1</sup>.

Die Selbstverständlichkeit der Erwartung, daß beim Thema Bildung immer auch das Thema Wahrheit zur Stelle ist und aufgenommen wird, löst sich hingegen sofort auf, wenn wir den Bildungsdiskurs der Gegenwart ins Auge fassen. Hier scheint kaum etwas ferner zu liegen als die Verbindung von Bildung und Wahrheit. In den vielfach als maßgeblich und richtungweisend angesehenen Darstellungen sowohl der Bildungspolitik als auch der Erziehungswissenschaft wird dieser Zusammenhang nicht thematisiert. Diese Beobachtung läßt zwei Deutungsmöglichkeiten zu: Entweder wird es als *überflüssig* angesehen, Bildung überhaupt mit einem Wahrheitsanspruch zu verknüpfen, oder aber es gilt als *unmöglich*, heute noch einen solchen Anspruch zu erheben.

Im folgenden wird es deshalb darum gehen müssen, Möglichkeit und Notwendigkeit einer Verknüpfung von Bildung mit Wahrheitsansprüchen zu prüfen. Darin kann dann zugleich ein weiterreichender Beitrag zum Verhältnis und ggf. Gespräch zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft gesehen werden.

### *1 Bildungsdiskurse ohne Wahrheitsanspruch?*

Eine kurze historische Erinnerung kann für den Zusammenhang von Bildung und Wahrheit sowie für die damit verbundenen Fragen sensibilisieren.

Ein ganz von einem umfassenden Wahrheitsanspruch geprägtes Bildungsverständnis begegnet uns beispielsweise bei J. A. Comenius. An der Schwelle zur Moderne und angesichts der Verwüstungen im 17. Jahrhundert entwickelt Comenius eine Bildungslehre, die ihr Fundament in der „Weisheit“ von Philosophie und Theologie sowie insbesondere im Streben nach der wiederherzustellenden Schöpfungsordnung besitzt<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> H. Gardner, *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*, New York 1999, 16.

<sup>2</sup> Vgl. schon die Eingangssätze von J. A. Comenius: *Pampaedia*, hg. von D. Tschizewskij, H. Geissler und K. Schaller, Heidelberg 1965, 11: „Wenn Cicero mit Recht gesagt hat, daß die Aufgabe der Weisheit in der Pflege des Menschen bestehe; wenn es der fromme Wunsch des Gottesmannes Moses war, Gott möge all seinem Volke seinen Geist geben; wenn uns der trostreiche, hochheilige Gott versprochen hat, daß einst sein Geist über alles

Durchweg spart Comenius nicht am Gebrauch der Bestimmung „*vere*“. Durchweg muß für ihn eine „gründliche“ Unterweisung „nicht zum Schein oder Trug, sondern der Wahrheit gemäß“ geschehen<sup>3</sup>. „Wir müssen auch verlangen, daß alle Menschen gründlich und nicht nur oberflächlich instand gesetzt werden, der Wahrheit gemäß, nicht einem leeren Wahne oder dem bloßen Schein zufolge; denn der bloße Schein ohne Sache ist eine Täuschung“<sup>4</sup>. Es dürfte nicht übertrieben sein, wenn für Comenius ein geradezu unauflöslicher Zusammenhang zwischen Bildung und Wahrheit konstatiert wird<sup>5</sup>.

Der naheliegende Einwand, das Beispiel des Comenius zeige eben, daß der Zusammenhang von Bildung und Wahrheit nur *vormodern* gegeben war, läßt sich leicht widerlegen. Als Zeuge, der hinsichtlich vormoderner, voraufklärerischer oder allzu kirchennaher Neigungen gewiß unverdächtig ist, sei F. A. W. Diesterweg genannt. Bei ihm ist zugleich zu beobachten, wie sich das Wahrheitsverständnis nach der Aufklärung verändert. Auch Diesterweg hält daran fest, daß jeder Unterricht auf „Wahrheit“ bezogen sein muß. Und da Wahrheit für ihn letztlich immer „*göttliche Wahrheit*“ ist, ist auch „jeder Lehrer“ in Wahrheit „ein Religionslehrer“<sup>6</sup>. Kriterium auch einer Wahrheit „göttlicher“ Art ist bei Diesterweg aber stets die Vernunft. Diesterweg kennt zwar die Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten von Wahrheit – es gebe „*historische, empirische, rationelle*“ Wahrheiten; letztlich aber sind für ihn doch die „Vernunftwahrheiten“ entscheidend<sup>7</sup>. Der Wahrheitsanspruch von Bildung wird also nicht preisgegeben, im Vergleich zu Comenius aber transformiert in einen Anspruch zunehmend allein der Vernunft.

Bei Diesterweg zeichnet sich eine Entwicklung ab, die bis heute weithin maßgeblich geblieben ist: Der Wahrheitsanspruch wird zum Anspruch auf *Rationalität* („rationelle Wahrheiten“), und die Rationalität soll durch den Bezug auf die *Wissenschaft*, immer mehr dann die *Wissenschaften* oder *Fächer*, gewährleistet sein – eine Erwartung, die dann im einzelnen nicht mehr überprüft wird. Gleichwohl hat sich ein auf Bildung bezogener Wahrheitsanspruch in bestimmten, auch sehr einflußreichen pädagogischen Richtungen bis weit hinein ins 20. Jahrhundert durchgehalten. So ist bei W. Flitner noch zu lesen, daß das Vertrauen „auf eine Präsenz der Wahrheit in der Gemeinschaft“, das „sich einerseits auf den christlichen Glauben, andererseits auf die Freiheit der Forschung

Fleisch ausgegossen werde; wenn wir einmal in vollem Umfange dem Gebote Christi gehorchen müssen, alle Völker alles, was er uns aufgetragen hat, zu lehren; wenn es einmal nötig sein wird, den heiligen Aposteln darin nachzueifern, jeglichen Menschen durch die ganze Weisheit zu veredeln, damit jeder Mensch in Christus vollkommen werde, so wünschen wir uns ... einen Weg zu finden, auf dem der Menschen Geist ... der Sachenwelt kraft der Ordnung so untergeordnet werden könne, wie die Dinge selbst kraft des Lichtes immer schon in einer Ordnung aufgestellt sind“.

<sup>3</sup> A. a. O., 17. Wenn die Herausgeber dazu erläutern: „Wahrheitsgemäß ist bei Com. gleichbedeutend mit sachgemäß (realis)“ (454), kann dies verdecken, daß der Begriff der Sachgemäßheit bei Comenius nicht mit dem heutigen Realitätsverständnis verwechselt werden darf. Das „Sachgemäße“ ist bei Comenius jedenfalls theologisch gehaltvoll!

<sup>4</sup> A. a. O., 99 (ohne die von den Übersetzern eingefügten Zusätze).

<sup>5</sup> Vgl. dazu, auch mit weiteren Literaturhinweisen, F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, 76ff.

<sup>6</sup> F. A. W. Diesterweg: *Jeder Lehrer – ein Religionslehrer* (1852), in: ders., *Sämtliche Werke*, hg. von H. Deiters u. a., Berlin 1956ff, Bd. 10, 3-14, 3.

<sup>7</sup> F. A. W. Diesterweg, *Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht?* (1848), in: ders., *SW* 7, 381-416, 397, 399.

und Wissenschaft“ stütze, für den Bildungsprozeß unerläßlich bleibe: „Das Zusammenwirken beider in dem nie aufgehörenden Gespräch von Theologie und Philosophie ist die einzige Bürgschaft dafür, daß nicht Aberglaube und Demagogie das Denken und den sittlichen Consensus heillos verwirren“<sup>8</sup>. Und dies war bei Flitner nicht etwa Ausdruck einer gläubigen Naivität, sondern wird im Bewußtsein der konflikthafter Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen formuliert: „Der Konflikt etwa, zwischen der christlichen Grunderfahrung, zwischen der platonisch-aristotelischen Philosophie und der technisch-pragmatischen Weltanalyse moderner Forschung sowie dem modernen Historismus kann in der modernen Bildung nicht wegetuschiert werden; andererseits ist er auch nicht als ein starres Auseinander, sondern als Mannigfaltiges und Sperriges zu betrachten, das dem einzelnen aufgibt, sich hindurchzuarbeiten“<sup>9</sup>.

Die von Flitner beschriebene Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den Spannungen zwischen unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen wird im heutigen Bildungsdiskurs offenbar nicht mehr gesehen. In unserer eigenen Gegenwart legen die vielfach als zukunftsweisend angesehenen Bildungsdiskurse den Eindruck nahe, daß man ohne Wahrheitsansprüche auskommen möchte und auch auskommen zu können glaubt. Eine genauere Analyse dieser Diskurse läßt freilich erkennen, daß diese neue Bescheidenheit ihren Preis hat. Gerade dort, wo die grundlegenden Entscheidungen fallen, bleibt es tendenziell bei einem Dezisionismus, der über die jeweiligen Entscheidungsgrundlagen – und damit auch über die Entscheidungsalternativen! – keine Auskunft mehr zu geben vermag.

Betrachten wir einige Beispiele, zunächst aus dem Bereich der *Bildungspolitik*. Eines der wichtigsten bildungspolitischen Dokumente der letzten Jahrzehnte stellt die Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen dar<sup>10</sup>. Es kann hier nicht darum gehen, diese Denkschrift im ganzen zu würdigen. Ich konzentriere mich vielmehr auf die im vorliegenden Zusammenhang von Bildung und Wahrheit entscheidenden Aspekte. – Weithin bekannt geworden ist die zentrale Metapher dieser Denkschrift, derzufolge die Schule als „Haus des Lernens“ zu begreifen sei. Für dieses „Haus“ werden bestimmte Gestaltungsprinzipien beschrieben – gleichsam als Bauplan für dieses Haus, u. a. hinsichtlich des Lernens (von dem hier – was kein Zufall ist – anstelle von Bildung die Rede ist). Für das „Lernen“ werden „Dimensionen“ vorgezeichnet, die „Grundsituationen individueller und gesellschaftlicher Existenz“ bezeichnen sollen, nämlich als „Bezugsrahmen für Erkenntnisprozesse“ und für die „Ausgestaltung des Unterrichts“<sup>11</sup>. Die Bedeutung dieser Dimensionen ist kaum zu überschätzen, sollen sie doch „Denk- und Erschließungsmöglichkeiten von Welt“ eröffnen und bestimmen – ein Anspruch, dessen weitreichende Bedeutung der Kommission wohl vor Augen stand, wenn sie sogleich entsprechende Einschränkungen formuliert: Die vorgetragene Ausgestaltung der Dimensionen habe lediglich „Vorschlagscharakter“; sie führe „nicht zu einem geschlos-

<sup>8</sup> W. Flitner, *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1974, 132f.

<sup>9</sup> A. a. O., 165.

<sup>10</sup> Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u. a. 1995.

<sup>11</sup> A. a. O., 107.

senen Weltbild“; Ziel sei nur, „Bezüge aufzubauen, die für das Verständnis der heutigen Wirklichkeit unverzichtbar sind“<sup>12</sup>. – Vorgestellt werden sieben Lerndimensionen:

„1. Identität und soziale Beziehungen, eigene Körperlichkeit und Psyche“; „2. Kulturelle Tradition: Weltbilder, Wissenschaften, weltanschauliche Gemeinschaften, Kulturen“; „3. Natur, Kunst und Medien: Gestaltender Umgang mit Materialien, Konstruktion und Rekonstruktion, Informieren, Manipulieren, Inszenieren und Schaffen, Erleben von Natur und Kunst“; „4. Sprache, Kommunikation: Sprache als Medium des Ausdrucks und der Verständigung, Wege und Medien der Kommunikation, Internationalisierung der Lebensverhältnisse“; „5. Arbeit, Wirtschaft, Beruflichkeit: Fremdbestimmung und Selbstverwirklichung in der Arbeitswelt, ökonomische Sachzwänge und Gestaltbarkeit wirtschaftlicher Verhältnisse, Beruflichkeit als Lebens- und Bildungsform“; „6. Demokratie und Partizipation: verantwortete Entscheidungen, Beteiligung an der Gestaltung der Wirklichkeit“; „7. Ökologie: Umgang mit der Welt der heute lebenden und der folgenden Generationen“<sup>13</sup>.

Ein solcher Katalog von Dimensionen des Lernens enthält unvermeidlich *Grundentscheidungen* im Blick auf die wünschenswerte Gestaltung des Lebens, sowohl für die Gesellschaft als auch für jeden einzelnen. Stehen die genannten Dimensionen gleichberechtigt nebeneinander, oder gibt es Spannungen, gewollte und nicht-gewollte Hierarchien, Verdrängungsprozesse usw.? Und wie steht es mit den nicht genannten Dimensionen – etwa Religion, Ethik, Philosophie usw.?<sup>14</sup> – Solche Einwände führen insgesamt zu der Rückfrage nach den Grundlagen für die von der Kommission getroffene Entscheidung über die genannten Dimensionen. Dazu wird in der Denkschrift lapidar festgestellt, daß man „noch kaum“ auf „curriculare Gesamtkonzepte“ zurückgreifen könne, „wohl aber auf Ansätze, die sich in der internationalen Bildungsdiskussion zum Teil schon seit mehreren Jahren als fruchtbar abzeichnen“<sup>15</sup>. Kann dieser – man muß wohl doch sagen: reichlich vage – Hinweis genügen? Oder führt der Verzicht auf ein Offenlegen von Entscheidungsgrundlagen am Ende doch, trotz aller Betonung der Vorläufigkeit und Offenheit des eigenen Vorschlags, insofern zu dessen Immunisierung, als – wie gesagt – mit den Entscheidungsgrundlagen auch die Entscheidungsalternativen unsichtbar gemacht werden?

Zu ganz ähnlichen Befunden und Fragen führt auch die Analyse der von einer Gruppe von Autorinnen und Autoren aus dem Arbeitskreis Grundschule vorgelegten Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“<sup>16</sup>. Auch in diesem Falle verzichte ich auf eine Gesamtwürdigung sowie auf eine Auseinandersetzung mit den problematischen Vorstellungen von Religionsunterricht in

<sup>12</sup> A. a. O., 107f.

<sup>13</sup> A. a. O., 108-112.

<sup>14</sup> Zum Religionsunterricht in diesem Zusammenhang vgl. Evang. Kirche im Rheinland / Evang. Kirche von Westfalen / Lippische Landeskirche, Gemeinsame Stellungnahme zur Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Positionspapier: Grundlagen des Religionsunterrichts, Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation, Islamischer Religionsunterricht, Düsseldorf/Bielefeld/Detmold 1996.

<sup>15</sup> A. a. O., 108.

<sup>16</sup> G. Faust-Siehl / A. Garlichs / J. Ramseger / H. Schwarz / U. Warm, Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes, Frankfurt a. M. 1996.

diesen Empfehlungen<sup>17</sup>. – Die Empfehlungen enthalten Vorstellungen über „grundlegende Bildung“, die als „Inhalte der Grundschularbeit“ entfaltet werden<sup>18</sup>.

Sechs Lernbereiche werden genannt: „1) Welterkundung (vormals Sachunterricht), 2) Sprache (einschließlich Fremdsprachen), 3) Mathematik, 4) Musisch-ästhetische Erziehung, 5) Körper und Bewegung – Spiel und Sport, 6) Religion, Ethik und Philosophie“. Dieser „Kanon“ wird durch drei „übergreifende Aufgabenfelder“ ergänzt und erweitert, wobei man sich „bewußt“ sei, „daß diese um weitere ergänzt werden können“: „7) Gesundheits- und Sexualerziehung, 8) Medienerziehung, 9) Umweltbildung“<sup>19</sup>. Jeder dieser Lernbereiche wird dann im weiteren für sich erläutert und in seiner Bedeutung begründet. Warum aber gerade diese Lernbereiche in dieser Reihenfolge und wieder ohne Verhältnisbestimmung zueinander genannt werden, dazu gibt es lediglich vage Hinweise beispielsweise auf Ansprüche und Erwartungen von „Individuum und Gesellschaft“.

Die Reihe der Beispiele soll hier nicht verlängert werden. Statt dessen soll nun nach *erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien* gefragt werden: Wie gehen sie um mit Entscheidungsgrundlagen und Wahrheitsansprüchen? Im Blick auf die Erziehungswissenschaft kommt diesen Fragen insofern besonderes Interesse zu, als ja angenommen werden könnte, daß bildungspolitische Äußerungen schon vom Genre her auf weitreichende Begründungen verzichten müssen, was für die Erziehungswissenschaft nicht gelten kann. – Im folgenden konzentriere ich mich auf den für die gesamte sog. neuere Bildungsdiskussion grundlegenden Ansatz von W. Klafki und gehe auf weitere Ansätze nur cursorisch ein.

W. Klafkis seit 1985 in verschiedenen, aber eng miteinander verwandten Versionen vortragener Entwurf eines „neuen Allgemeinbildungskonzepts“ enthält eine doppelte Kri-teriologie. Bildung wird zum einen mit Hilfe von drei Grundbegriffen ausgelegt: Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit<sup>20</sup>. Zum anderen wird „Bildung als *Allgemeinbildung*“ entfaltet als „Bildung für alle“, als bezogen auf das „Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“ sowie als Bildung „*im Medium des Allgemeinen* ...“, d. h. in der Aneignung *von* und der Auseinandersetzung *mit* dem die Menschen gemeinsam Angehenden, mit ihren gemeinsamen Aufgaben und Problemen“<sup>21</sup>. Der letzte Gesichtspunkt, „Bildung im Medium des Allgemeinen“, wird in die These gefaßt, Bildung bedeute „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft ..., Einsicht in die Mitverantwortlichkeit *aller* angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen“. Dafür soll der Begriff der „Schlüsselprobleme“ stehen. Ein Katalog solcher Schlüsselprobleme schließt sich an. Er reicht von der „Friedensfrage“ über die „Umweltfrage“, über „Demokratisierung“, „Arbeitslosigkeit“ usw. bis hin zur „wissenschaftlichen Wirklichkeitsbetrachtung“<sup>22</sup>.

Klafki ist sich bewußt, daß zwischen der von ihm gebotenen Kri-teriologie und der Benennung von Schlüsselproblemen als Kanon eine Begründungslücke besteht. Er

<sup>17</sup> Vgl. dazu F. Schweitzer / G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt a. M. 32000 (erw. Aufl.).

<sup>18</sup> A. a. O., 22, 55ff.

<sup>19</sup> A. a. O., 60f.

<sup>20</sup> W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 17.

<sup>21</sup> A. a. O., 17ff.

<sup>22</sup> A. a. O., 20f.

nimmt jedoch an, daß sich hinsichtlich des von ihm zusammengetragenen Katalogs „bei offener Diskussion ein jeweils hinreichender Konsens herstellen lassen müßte, eine Übereinstimmung, die freilich immer wieder – gemäß sich wandelnden historischen Verhältnissen – zur Diskussion gestellt und neu gewonnen werden muß“. Nun kann – und ist – darüber gestritten werden, ob ein solcher Konsens tatsächlich erreicht werden kann. Auch Klafkis eigene Variationen des Kanons der Schlüsselprobleme zeigt die Umstrittenheit an – beispielsweise im Blick auf die, je nach Kontext, dabei genannte oder eben nicht genannte Religion<sup>23</sup>. Weiterreichend ist gefragt worden, ob der von Klafki erstellte Katalog nicht doch von bestimmten fachlichen Perspektiven gesteuert wird, die von ihm selbst nicht einmal genannt werden<sup>24</sup>. Und selbst für die übergeordneten, den Schlüsselproblemen noch vorausliegenden Kriterien für Bildung und Allgemeinbildung kann keineswegs Evidenz behauptet werden.

So wiederholt sich auch im Blick auf Klafkis erziehungswissenschaftlichen Entwurf die Frage, ob mit den nicht ausgewiesenen Grundlagen für die von ihm getroffenen Grundentscheidungen nicht auch die Entscheidungsalternativen verdeckt werden. Sein Bildungskonzept enthält jedenfalls einen viel weiterreichenden Wahrheitsanspruch, als dies Klafki selbst zu erkennen gibt. Die von ihm genannte Kriteriologie impliziert ethische und anthropologische Voraussetzungen, die weder unumstritten noch alternativlos sind.

Die am Beispiel Klafkis entwickelten Rückfragen wären in ähnlicher Weise auch an andere bildungstheoretische Entwürfe zu stellen. H. von Hentig etwa bietet „sechs Maßstäbe“ für Bildung, die ebenfalls nur pragmatisch begründet werden<sup>25</sup>. Einen bewußt auf Bescheidenheit zielenden Bildungsbegriff vertritt H.-E. Tenorth. Er will auf „die abendländische Metaphysik oder auf die Exegese von Bildungsbegriffen“ ausdrücklich „verzichten“, ebenso „wie auf primär philanthropische Absichten oder gesellschaftskritische Ambitionen“. „In der gegebenen historischen Situation“ lasse sich „allgemeine Bildung ... als die konkrete (pädagogische) Aufgabe beschreiben, ein *Bildungsminimum* für alle zu sichern und zugleich die *Kultivierung von Lernfähigkeit* zu eröffnen“<sup>26</sup>. Nur: Was ist wirklich das „Minimum“ an Bildung „für alle“, und wie bestimmt es sich? Eine Antwort darauf wird sich kaum geben lassen ohne Rückgriff auf ähnliche Grundentscheidungen, wie sie bei Klafki oder von Hentig zumindest noch angedeutet werden.

Eine wichtige Ausnahme bildet in gewisser Hinsicht das Bildungs- bzw. Pädagogikverständnis von D. Benner, das ausdrücklich im Horizont einer Theorie der menschlichen Gesamtpraxis entfaltet wird. Benner unterscheidet zwischen sechs Formen der menschlichen Praxis: Politik, Kunst,

<sup>23</sup> 1996 hatte der Landtag von Sachsen-Anhalt im Rahmen seiner Enquete-Kommission „Schule mit Zukunft“ Klafki die Frage gestellt, welche Rolle Ethik und Religion für das Bildungsverständnis spielen. In seinem Gutachten bietet Klafki dann einen neuen Katalog „epochaltypischer Schlüsselprobleme“, in dem als Punkt 7 auch Fragen von Ethik und Religion genannt werden: „Das Problem der oft spannungsreichen Begegnungen zwischen verschiedenen Kulturen, Ethnien, Religionen und damit die Aufgabe multikultureller bzw. interkultureller und interreligiöser Erziehung“. Weiterhin heißt es in Klafkis Gutachten, daß „Fragen ethischer und religiöser bzw. weltanschaulicher Art ... in Schulen, die den Anspruch erheben, Allgemeinbildung ermöglichen zu wollen, zum Thema“ werden müssen. Vgl. W. Klafki, Schlüsselqualifikationen / Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen, in: Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt. Im Auftrag des Landtages hg. von K.-H. Braun u. a., Opladen 1998, 145-208, 145, 151, 155.

<sup>24</sup> H. Giesecke, Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Stuttgart 1998, 216: „Im Grunde wird zumindest bei den ersten drei ‘Schlüsselproblemen’ eine didaktische Konstruktion, die für ein bestimmtes *Fach*, nämlich die politische Bildung, entwickelt wurde, auf den gesamten Fächerzusammenhang übertragen und somit verallgemeinert“.

<sup>25</sup> H. von Hentig, Bildung. Ein Essay, München/Wien 1996, 75ff.

<sup>26</sup> H. E. Tenorth, „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, 166.

Religion, Arbeit, Ethik und Pädagogik. Alle sechs Formen menschlicher Praxis sollen in ihrem Eigenrecht anerkannt und nicht in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gezwungen werden. Dabei ist sich Benner bewußt, daß ein solcher ethisch-anthropologischer Begründungshorizont nicht beliebig ist, sondern selbst eigens begründet werden muß. Unbefriedigend bleibt allerdings auch hier, daß diese Begründung an eine einzelne philosophische Position – die Philosophie E. Finks – delegiert wird<sup>27</sup>. Daß die ethischen und anthropologischen bzw. weltanschaulichen und religiösen Implikationen dieser philosophischen Position ihrerseits diskussionsbedürftig und nicht alternativlos sind, wird damit zwar nicht gelehrt, aber eben auch nicht weiter verfolgt, vor allem nicht im Bereich der Erziehungswissenschaft.

Sind heutige Bildungsdiskurse ohne Wahrheitsanspruch? Das ist offenbar nicht der Fall. Die bislang vorgetragene Analyse verweist vielmehr auf eine Situation, in der solche Wahrheitsansprüche implizit bleiben und durch entsprechende Hinweise auf die intendierte Offenheit, Beispielhaftigkeit usw. tendenziell gemildert werden sollen, was aber faktisch kaum möglich ist. So bleibt eine Spannung zwischen den offenbar unvermeidlichen Wahrheitsansprüchen und einer auffälligen Zurückhaltung im Umgang mit diesen. Es steht zu vermuten, daß sich in diesem Umgang mit Wahrheitsfragen Gegebenheiten und Wahrnehmungen niederschlagen, die noch genauer zu identifizieren sind.

## 2 Wahrheitsanspruch, Pluralität, weltanschauliche Neutralität

Für die beschriebene Zurückhaltung im Blick auf Wahrheitsansprüche läßt sich ein ganzer Komplex von Gründen vermuten. Neben allgemeinen, mit kultur- und zeitgeschichtlichen Veränderungen verbundenen Gründen ist auch an persönlich-biographische Zusammenhänge einer bestimmten Generation der in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik Tätigen zu denken, vor allem aber an wissenschaftshistorische und -systematische Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft<sup>28</sup>. Im folgenden konzentrieren wir uns auf zwei Aspekte, denen in vieler Hinsicht eine übergreifende Bedeutung zukommt: Pluralität und weltanschauliche Neutralität.

Es gehört zu den auch in der Erziehungswissenschaft thematisierten Erfahrungen unserer Zeit, daß normative Ansprüche in den Horizont der *Pluralität* gerückt sind. Dies gilt für den Anspruch der Allgemeinbildung ebenso wie für anthropologische Begründungen oder für die ethische Erziehung. „Pluralismus, d. h. die zum Begriff geronnene und zur sozialen Struktur verfestigte Vielfalt von Normen und Lebensformen, Theorien und Ideen, Begründungsmustern und Philosophien gehört zu den unbestrittenen Merkmalen der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit“<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> D. Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 1987, 25ff, 293.

<sup>28</sup> Vgl. J. Ruhloff, Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung, Heidelberg 1980, mit einer Untersuchung zum Normproblem in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik, der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik sowie in der emanzipatorischen Pädagogik; vgl. weiterhin P. M. Roeder, Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 651-670, bes. 657ff, der die Hinwendung zu sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen beschreibt, auch mit wichtigen Implikationen im Blick auf die Theologie als für die Erziehungswissenschaft nicht mehr relevante Bezugswissenschaft.

<sup>29</sup> F. Heyting / H.-E. Tenorth, Pädagogik und Pluralismus. Zur Einleitung in diesen Band, in: dies. (Hg.), Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft, Weinheim 1994, 5-21, 5.

Diese Erfahrung kann zum Ausgangspunkt einer Suche nach neuen, pluralitätsfähigen Begründungsmodellen werden. Weithin bedingt sie aber wohl doch eher eine Art Vermeidungsverhalten, das, wie im letzten Abschnitt beobachtet, potentiell konfliktträchtige Begründungsansprüche auf sich beruhen läßt und sich, gleichsam vorsichtig, unterhalb solcher Ansprüche zu halten sucht. Im Hintergrund steht dabei von vornherein die als selbstverständlich wahrgenommene Auffassung, daß religiöse Begründungen insofern an der Situation der Pluralität scheitern, als ihr Anspruch auf allgemeine Geltung nicht mehr einlösbar ist.

In neuerer Zeit wird allerdings vermehrt auch der aporetische Charakter dieser Lage angesprochen – die „Paradoxie“, die sich damit für die Erziehung verbindet. Im Blick auf die Rolle von Weltanschauungen in der Erziehung schreibt H.-E. Tenorth: „Diese Tatsache macht eines der wesentlichen Probleme von Weltanschauung als Einheitsformel deutlich: Pädagogik – wie das Leben in der Gesellschaft – scheint offenkundig unmöglich ohne Einheitsformeln; aber zugleich versagt die moderne Welt solchen Einheitsformeln die allgemeine Anerkennung. Parallel zur Pluralisierung der Lebenswelten und Kulturen steigert sich deshalb auch die Vielfalt der Erziehungsmöglichkeiten und -entwürfe. Einheitsforderungen scheinen nur noch in Schwundstufen darzustellen und realisierbar oder im vergeblichen Pathos einer auf Allgemeinheit verpflichteten These, der die Begründung fehlt“<sup>30</sup>. Die einzige Möglichkeit, mit dieser Situation angemessen umzugehen, sieht Tenorth im Akzeptieren der veränderten Situation – „daß der Verlust eines einheitlichen Sinns auch in der Erziehung und beim pädagogischen Handeln Teil des Fortschritts und der Errungenschaften der Moderne ist, nicht Moment ihrer Pathologie“<sup>31</sup>. Nicht weiter diskutiert oder geprüft wird, ob diese Art von neuer Nüchternheit (ist sie wirklich ohne „Pathos“?) wünschenswert und möglich ist.

Schärfer gefaßt wird das Problem von Erziehung und Bildung in der Pluralität bei J. Oelkers im Horizont seiner „Pädagogischen Ethik“. Auch für ihn steht fest, daß der Weg einer religiösen Moral für eine pädagogische Ethik unter den Voraussetzungen der Pluralität nicht mehr gangbar ist. Die Ausgangsfrage müsse gleichwohl lauten: „Wie kann das ethische Problem der Erziehung bearbeitet werden, wenn die religiösen Erwartungen nicht erfüllt werden, aber auch nicht verschwinden und doch Platz bleiben muss für eine rationale Argumentation?“<sup>32</sup> Diese als paradox wahrgenommene Situation bewegt Oelkers zu dem Versuch, die „ethische Destruktivität des Pluralismus“ zu limitieren, nämlich indem er den Weg in einen pädagogischen Relativismus ebenso ausschließt wie die erfolgreiche Vermeidung von weitreichenden Begründungsansprüchen<sup>33</sup>. Seine Diagnose kommt den oben berichteten Beobachtungen nahe, wenn er für die „heutige deutsche Pädagogik“ feststellt, daß sie „sich mehr und mehr kritisch mit den Erwartungsirrtümern der eigenen Tradition auseinandersetzt ..., aber so recht keine Alternative entwickelt, die die ethischen Probleme nicht einfach ästhetisch übersetzt oder erneut mit pädagogischen Selbstüberschätzungen zusammenbringt“<sup>34</sup>. Und: „Es

<sup>30</sup> H.-E. Tenorth, Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes, in: Heyting / Tenorth, a. a. O., 51-64, 56.

<sup>31</sup> A. a. O., 63.

<sup>32</sup> J. Oelkers, Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven, Weinheim/München 1992, 21f.

<sup>33</sup> A. a. O., 91ff.

<sup>34</sup> A. a. O., 96.

gibt kein pädagogisches Thema ohne die Besetzung des ‚Guten‘ ... Immer muß irgend eine Form von Teleologie definiert werden, und in diesem Sinne ist die Sprache der Erziehung auf das Gute angewiesen“<sup>35</sup>. Seinen Befund hinsichtlich der Versuche, das Gute auch in der Pluralität festzuhalten, nennt Oelkers selbst „kurios“: „Das Gute in der Erziehung ist notwendig, aber nicht begründbar“<sup>36</sup>. Als weiterführend betrachtet er eine „plurale allgemeine Pädagogik“, die einerseits nicht auf „universelle Prinzipien“ verzichtet, andererseits aber doch nicht „standpunktfrei“ zu sein beansprucht<sup>37</sup>. Was genau dies bedeutet, bleibt freilich auch bei Oelkers an dieser Stelle offen.

Eng verbunden mit der Diskussion über Pluralität und Erziehung ist die Frage der *weltanschaulichen Neutralität*. Eine in Erziehungswissenschaft, Politik und Öffentlichkeit heute weithin geteilte Annahme geht dahin, daß weltanschauliche und religiöse Pluralität für Spannungen und Trennungen in der Gesellschaft verantwortlich sei, die sich nur dadurch überwinden lassen, daß der Bereich der weltanschaulichen Neutralität konsequent erweitert wird. Nach dieser Auffassung soll und muß mehr oder weniger der gesamte Bereich der Öffentlichkeit nach dem Prinzip religiöser und weltanschaulicher Neutralität strukturiert sein, nicht zuletzt im Blick auf die vom Staat getragene Schule.

Historisch gesehen ist hier an die mit der Trennung von Staat und Kirche bzw. Religionsgemeinschaften in Deutschland verbundene Einrichtung der sog. Simultanschule zu erinnern, auf die nach 1918/19 das Schulwesen umgestellt wurde. Auch wenn die Simultanschule immer wieder als „christliche Gemeinschaftsschule“ verstanden wurde und zum Teil bis heute rechtlich so verfaßt ist<sup>38</sup>, gilt diese Schule faktisch doch als weltanschaulich neutral, schon weil sie im Blick auf den staatlichen Träger an das für das staatliche Handeln unabweisbare Diskriminierungsverbot (nach Art. 4 GG) gebunden ist.

Neuere Entwicklungen im Umkreis von Kruzifix-Urteil, Kopftuch im Unterricht, dem Streit um das Brandenburger Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ sowie im europäischen Horizont zeigen, daß die Ausweitung des Bereichs weltanschaulicher Neutralität als Antwort auf die Herausforderungen von Pluralität zunehmend an Plausibilität gewonnen hat und noch immer gewinnt. Dabei wird freilich auch deutlich, daß etwa in dem auf europäischer Ebene einflußreichen Frankreich eine enge Verbindung zwischen der Vorstellung weltanschaulicher Neutralität und einem ausgesprochen nationalen Denken besteht. Darauf lassen etwa die Äußerungen des Bildungsministers Bayrou im Streit um das Kopftuch der Schülerinnen in Creil deutlich schließen. Die „französische Idee der Nation und der Republik“ lassen sich in dessen Sicht nicht vereinbaren mit einer „Aufspaltung der Nation in voneinander getrennte, einander gleichgültige, bloß ihren eigenen Regeln und ihren eigenen Gesetzen folgende, lediglich in Koexistenz lebende Gemeinschaften“<sup>39</sup>. „Alle Merkmale der Markierung von Differenz, handle es sich um die Differenz der Geschlechter, der Kulturen oder der Religionen, haben vor der Tür zu bleiben“<sup>40</sup>.

Die wohl wichtigste Variante, in der das Prinzip weltanschaulicher Neutralität Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden hat, ist die eines sog. postkonventionellen und posttraditionalen Denkens, vor allem im Sinne der von J. Habermas vertretenen

<sup>35</sup> J. Oelkers, Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 235-254, 243.

<sup>36</sup> A. a. O., 247.

<sup>37</sup> A. a. O., 251.

<sup>38</sup> Vgl. H.-K. Beckmann, Schule unter pädagogischem Anspruch, Donauwörth 1983, 195ff.

<sup>39</sup> Zitiert nach M. Soëtard, Die Gefährdung der Allgemeinbildung durch das Kopftuch, in: I. Gogolin / M. Krüger-Potratz / M. A. Meyer (Hg.), Pluralität und Bildung, Opladen 1998, 43-53, 50.

<sup>40</sup> A. a. O., 46.

Diskurstheorie. Wenn Habermas in den Jahren nach 1970 zum meistzitierten Autor in der Pädagogik avancieren konnte<sup>41</sup>, so ist dies im Rückblick nicht nur mit dem damals in der Pädagogik vorherrschenden Interesse an „Emanzipation“ zu erklären, sondern – weiterreichend – aus dem Streben nach einer neuen normativen Verankerung von Erziehungswissenschaft. Die diskurstheoretische Begründung von Normen war für die Erziehungswissenschaft nicht nur selber mit dem Versprechen einer Autonomie verbunden, die sich nicht mehr auf weltanschauliche oder religiöse Begründungszusammenhänge beruft<sup>42</sup>, sondern schien bzw. scheint die Möglichkeit einer solchen Normbegründung zu eröffnen, die überhaupt von allen Konventionen und Traditionen unabhängig ist. Die Attraktivität einer solchen Möglichkeit war bzw. ist angesichts des „ungelösten Normproblems der Pädagogik“<sup>43</sup> kaum zu überschätzen.

Die Leitvorstellung einer erziehungswissenschaftlichen Normativität oberhalb aller pluralitätsbedingten Gegensätze und Spannungen führt jedoch zu Rückfragen von erheblichem Gewicht. Vier solche Rückfragen, die gleichsam zwischen Pädagogik und theologischer Ethik angesiedelt sind, sollen im folgenden wenigstens gekennzeichnet werden:

*Motivation ethischen Handelns:* Es ist umstritten, ob die Normen und Werte, auf die sich u. a. die ethische Erziehung bezieht, ohne religiöse oder weltanschauliche Bezüge begründet werden können<sup>44</sup>. Selbst unter der Voraussetzung, daß eine solche Begründung beispielsweise in diskurstheoretischer Gestalt möglich ist, bleibt in pädagogischer Hinsicht das ungelöste Folgeproblem, welche handlungsmotivierende Kraft Werten und Normen zugetraut werden kann, die keine religiöse oder weltanschauliche Verankerung besitzen. Pädagogisch ist zumindest die Rückbindung an unterschiedliche Formen der gelebten Sittlichkeit unerlässlich, so daß sich das Problem der Pluralität durch einen Ansatz oberhalb dieser Pluralität letztlich nicht aus der Welt schaffen läßt.

*Erziehungspraxis als Zwang zur Konkretion:* Noch immer unter der Voraussetzung einer nicht religiös oder weltanschaulich begründeten Moral stellt sich das weitere Problem, daß Erziehung nicht durch abstrakte Prinzipien geschehen kann, sondern immer nur durch Lebensformen, und zwar um so mehr, je jünger die Kinder oder Jugendlichen sind. Die in der Schule mögliche Moralerziehung beispielsweise ist im ganzen eher auf der Ebene der gelebten Sittlichkeit als auf der einer wie auch immer universellen Moral angesiedelt<sup>45</sup>. Pädagogisch gesehen besteht hier keine Alternative. Zum Beispiel kann die im

<sup>41</sup> H.-E. Tenorth, Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“, in: Zeitschrift für Pädagogik 20. Beiheft (1986) 21-85, 51f.

<sup>42</sup> Zur Diskussion s. F. Schweitzer, Autonomie ohne Religion – Religion ohne Autonomie? Religiöse Autonomie in strukturgenetischer Sicht, in: W. Althof / F. Baeriswyl / K. H. Reich (Hg.), Autonomie und Entwicklung. Überlegungen zum Lernen und Lehren, zur sozio-moralischen und religiösen Entwicklung und Erziehung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Oser, Fribourg (CH) 1999, 301-328.

<sup>43</sup> Vgl. die präzisen Analysen bei J. Ruhloff, a. a. O., dessen Buch eben diesen Titel trägt. Ruhloffs eigener Lösungsvorschlag einer „transzendental-kritischen Pädagogik“ hat sich nicht durchgesetzt. Auch eine solche Pädagogik entgeht nicht den im folgenden genannten Einwänden.

<sup>44</sup> Vgl. dazu bspw. W. Gräß u. a. (Hg.), Christentum und Spätmoderne. Ein internationaler Diskurs über Praktische Theologie und Ethik, Stuttgart u. a. 2000 (bes. die Beiträge von W. Härle, K.E. Nipkow und F. Schweitzer).

<sup>45</sup> Hier wiederhole ich eine Argumentation aus F. Schweitzer, Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzangebot und verbindlichem Ethos, in: Neue Sammlung 35 (1995) 111-127, bes. 118ff.

Grundgesetz gleich an der Spitze der Grundrechte genannte „Würde des Menschen“ nur in dem Maße pädagogisch-praktisch wirksam werden, in dem sie konkretisiert und im schulischen Lebenszusammenhang praktisch ausgelegt wird. Ohne Zweifel gilt aber: Je weiter dieser Auslegungs- und Konkretionsprozeß voranschreitet, desto mehr muß auch die Ebene allgemeiner Prinzipien verlassen und müssen universelle durch partikuläre Begründungen ersetzt werden.

*Bleibendes Gewicht von Traditionen und Kulturen:* Die Suche nach Normen, Werten und Erziehungszielen oberhalb des religiösen und weltanschaulichen Pluralismus wird zwar wohl nicht durch eine explizite Säkularisierungstheorie, wohl aber doch durch die generelle Annahme einer rückläufigen Bedeutung von Religion und Weltanschauung gestützt. Dabei wird gerne auf die schwindende Kirchenbindung besonders im Jugendalter verwiesen<sup>46</sup> – ohne in zureichender Weise die Unterscheidung zwischen Kirchlichkeit und Religiosität zu reflektieren. Die jüngste Shell-Jugendstudie etwa beschreibt eine „neue Konstellation“, die hier eigene Fragen aufwirft: Es bleibe „die Merkwürdigkeit, daß die Zugehörigkeit zur islamischen Religionsgemeinschaft und die davon bestimmte Lebensführung im jugendlichen Alltag dauernd erfahrbar ist, ohne daß sich die evangelischen und katholischen Jugendlichen und auch nicht die ohne Religionsgemeinschaft davon beeindruckten lassen“<sup>47</sup>. Wie auch immer dieser Befund genauer zu interpretieren wäre – jedenfalls sind auch in der zur multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft gewordenen Bundesrepublik Grenzen festzustellen, die eng mit einem bleibenden Einfluß von Traditionen und Kulturen verbunden sind. Eine Pädagogik, die sich nur oberhalb der Pluralität bewegen will, müßte diese Situation von Anfang verfehlen.

*„Kultur des reinen Vernunftethos“ statt Multikulturalität:* Von theologischer Seite ist zu Recht die Frage aufgeworfen worden, ob unter den Voraussetzungen, die wir hier als „Pädagogik oberhalb der Pluralität“ ansprechen, überhaupt eine echte Multikulturalität erreicht werden kann. Tatsächlich komme „der in den politischen und ökonomischen Führungsschichten verbreiteten Kultur des reinen Vernunftethos ein faktisches Übergewicht über alle anderen Kulturen zu. Sie bildet – analog zur antiken Staatskultur – den Rahmen, innerhalb dessen alle anderen Kulturen programmatisch geduldet werden, soweit sie sich ihr ein- und unterordnen lassen“<sup>48</sup>. Anders formuliert: Multikulturalität ist durch ein pädagogisches Ethos oberhalb der Pluralität nicht zu erreichen.

Die mit diesen vier Rückfragen angedeutete Kritik führt weiter zu der Frage, wie eine nicht auf der Entkoppelung von Bildung und Wahrheitsansprüchen basierende Perspektive aussehen könnte. Dieser Frage wenden wir uns im letzten Abschnitt zu.

<sup>46</sup> Vgl. zur Diskussion F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1998.

<sup>47</sup> W. Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. Bd. 1, Opladen 2000, 157-180, 180.

<sup>48</sup> So E. Herms, Die Theologie als Wissenschaft und die Theologischen Fakultäten an der Universität, in: J. Henkys / B. Weyel (Hg.), Einheit und Kontext. Praktisch-theologische Theoriebildung und Lehre im gesellschaftlichen Umfeld. Festschrift für Peter C. Bloth zum 65. Geburtstag, Würzburg 1996, 155-185, 174.

## 3 Dialogische Wahrheit im Pluralismus

Für eine weiterführende Argumentation ist zunächst auf die m. E. notwendige Unterscheidung zwischen *Pluralität* und *Pluralismus* hinzuweisen. Unter „Pluralität“ verstehe ich die Situation faktischer Vielfalt, die sich mit Unterschieden bei politischen Einstellungen, kulturellen Prägungen, ethnischen Identifikationen, weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen usw. niederschlägt. Von einer solchen – faktischen – Pluralität ist der „Pluralismus“ insofern zu unterscheiden, als dieser einen geordneten und reflektierten Umgang mit Pluralität bezeichnet. Unter dieser Voraussetzung gilt: Pluralität haben wir schon – Pluralismus im Sinne eines demokratischen Zusammenlebens in der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft müssen wir erst noch erreichen!

Wenn Pluralismus in der multikulturellen Gesellschaft durch ein „Ethos der reinen Vernunft“ und durch eine oberhalb der Pluralität angesiedelte Pädagogik nicht zu erreichen ist, stellt sich die Frage nach Alternativen. E. Herms bringt es auf den Punkt: „Es ist die Frage, wie sich die in der Mitte des 17. Jahrhunderts grundsätzlich vollzogene Entlassung der christlichen Kultur aus der Funktion der Staatskultur und ihre vorläufige Beerbung in dieser Funktion durch die Kultur des reinen Vernunftethos endgültig ausgestalten soll: als Übergang zu einem *echten Multikulturalismus*, in dem verschiedene Gesamtkulturen ihre Selbständigkeit und Koexistenzfähigkeit dadurch beweisen, daß sie untereinander die politische Ordnung ihrer friedlichen Koexistenz aushandeln und unterhalten, oder als bloßes Austauschen *eines* gesellschaftseinheitlichen *Monokulturalismus* durch einen *anderen*: des Monokulturalismus des Christentums durch den Monokulturalismus des reinen Vernunftethos“<sup>49</sup>.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Bildungsverständnis sowie für dessen theoretische Bearbeitung? Die Antwort auf diese Frage verweist auf ein weitreichendes Programm, das hier nur noch skizziert werden kann:

- Statt die religiöse und weltanschauliche Pluralität als Anlaß dazu zu nehmen, die Frage nach Wahrheitsansprüchen überhaupt zu stornieren, liegt eine erste Aufgabe in der Wahrnehmung dieser Wahrheitsansprüche in ihrer faktischen Divergenz. Dabei geht es nicht einfach um Religionen, Weltanschauungen, Menschenbilder usw. im allgemeinen, sondern – dem Interesse an Bildung folgend – um deren Implikationen für Bildung und Erziehung. Dies ist bislang nicht geleistet<sup>50</sup>.
- In einem zweiten Schritt wären dann Möglichkeiten einer Verständigung zu prüfen, wobei natürlich auch Grenzen der Verständigung hervortreten. Diese Grenzen dürfen aber nicht in abstrakter Weise bloß vorausgesetzt werden – mit der Folge, daß eine Verständigung im Sinne eines demokratischen Pluralismus oder Multikulturalismus gar nicht mehr versucht wird –, sondern sie müssen theoretisch und praktisch ausgelotet werden.

<sup>49</sup> A. a. O., 182f.

<sup>50</sup> Erste Ansätze, unter Berücksichtigung christlicher, jüdischer und islamischer Perspektiven, finden sich, in: Comenius-Institut (Hg.), *Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik*, Münster 1994; H.-P. Burmeister / B. Dressler (Hg.), *Werterziehung in der Pluralität? Herausforderungen an Theologie und Pädagogik* (Loccumer Protokolle 13/96), Loccum 1997. Als weiteren Hintergrund vgl. K. E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bde., Gütersloh 1998.

- In einem dritten Schritt kann schließlich gefragt werden, welche Konsequenzen sich daraus auch im Blick auf die Bildungsinhalte ergeben: Dialog und Verständigung, Pluralismus und Multikulturalismus können nicht nur als Voraussetzungen von Bildung in Anspruch genommen werden, sondern müssen auch mit den Bildungsinhalten verknüpft sein. Es muß für Kinder und Jugendliche einsichtig werden, wie eine in dem beschriebenen Sinne pluralistische und multikulturelle Gesellschaft funktioniert.

In gewisser Hinsicht bedeutet ein solcher bildungstheoretischer Ansatz eine Rückkehr zu dem Versuch, Bildung im reflektierenden Durchgang durch unterschiedliche „Lebensformen“ zu bestimmen, so wie dies W. Flitner im Blick auf die „Geschichte der abendländischen Lebensformen“ versucht hat<sup>51</sup>. Allerdings kann Flitners Programm nicht einfach fortgeschrieben werden. Vielmehr verändert sich die Perspektive: Nicht mehr geteilt werden kann Flitners auf Einheit ausgerichtete „These, daß die abendländisch-europäische Gesittung eine Einheit ist, daß diese Einheit in der Spätantike der Möglichkeit nach gestiftet wurde, daß diese Stiftung eine symbiotische Verschmelzung hebräischer, griechischer und römisch-hellenistischer Wirklichkeitsdeutung ist und eine gemeinsame Substanz besitzt, die hier als die personale Kultur beschrieben wird“<sup>52</sup>. An die Stelle der nach Flitner lediglich zu entdeckenden oder wieder zu entdeckenden Einheit muß nun die Suche nach einer nur im Dialog zu gewinnenden Verständigung treten – nicht im Sinne eines „posttraditionalen“ Diskurses, sondern einer von den mit den unterschiedlichen Traditionen verbundenen Vereinigungen selber getragenen Verständigungsleistung.

<sup>51</sup> W. Flitner, *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*, München 1967.

<sup>52</sup> A. a. O., 11.