

Thomas Schreijäck

## Zur Zukunft der Zukunft.

*Wider die Pädagogisierung not-wendiger Wachsamkeit  
als Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen*

### Vorbemerkung

Der Versuch einer Ortsbestimmung der Pädagogik und Erziehungswissenschaft führt im gerade zu Ende gegangenen Jahrzehnt in Dimensionen, die sich von denen aller vorausliegenden Epochen fundamental unterscheiden. Es scheint, als sei die Zeit der Erziehungstechnokraten vorbei. Die großen Themen sind globaler Natur und sie lassen sich ihrem Charakter nach nicht reduziert durch situatives pädagogisches Geschick bzw. methodische Fertigkeit einzelner lösen.<sup>1</sup>

Die geschichtliche Gegenwart wird grundsätzlich als menschliches Dilemma charakterisiert, womit „die Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“<sup>2</sup> gemeint ist. Pädagogisch notwendig wird eine kritische Revision der gegenwärtigen, konventionellen Bildungskriterien, die aus verkürzten Zielen und verfehlten Inhalten resultieren.<sup>3</sup> Überdies richtet sich anfangshaft, daher zwingend notwendig, der Blick über den eigenen Teller- rand. Als Begriffe stehen dafür exemplarisch „interkulturelle Erziehung“<sup>4</sup> und interkulturelles Lernen; die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung;<sup>5</sup> Frauenthemen und globale Ökologie.

Aus der aktuellen Literatur zur Situation der Pädagogik lassen sich über die genannten Arbeitsgebiete hinaus aber auch systematische Themen bzw. Leitfragen erkennen. Sie wären – wiederum exemplarisch genannt – zu

<sup>1</sup> Es darf mit Recht gesagt werden, daß diese Phase besonders durch den Lernbericht für die 80-er Jahre des Clube of Rome eingeleitet wurde; vgl. *J.W. Botkin u.a.*, Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen, Wien u.a.<sup>4</sup>1981. Exemplarische pädagogische Rezeptionen: vgl. *P. Kern/H.-G. Wittig*, Pädagogik im Atomzeitalter, Freiburg 1982; *P. Heikämper/R. Huschke-Rhein* (Hg.), Allgemeinbildung im Atomzeitalter, Weinheim 1986; *A. Köpcke-Duttler*, Wege des Friedens, Würzburg 1986; *V. Buddrus u.a.* (Hg.), Die Zukunft pädagogisch gestalten? Bielefeld 1987.

<sup>2</sup> *Botkin*, a.a.O., 25.

<sup>3</sup> Vgl. *Kern/Wittig*, a.a.O., 22f.

<sup>4</sup> Vgl. *P.E. Kalb* (Hg.), Wir alle sind Ausländer, Weinheim 1983; Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe, in: *ZfP*, 23, Beiheft, hg. v. K. Beck u.a., Weinheim 1988; ebenso *ZfP* 18, Beiheft, hg. v. D. Benner u.a., Weinheim 1983, bes. 259-296.

<sup>5</sup> Vgl. unter gleichem Thema *ZfP* 16, Beiheft, hg. v. D. Goldschmidt, Weinheim 1981; vgl. *J. Naumann*, Von „quantitativer“ zu „qualitativer“ Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit, in: *ZfP* 36(1990), 163f, vgl. a.a.O. auch die Arbeiten zum Thema „Internationale Pädagogik“.

entwickeln auf der Grundlage der Notwendigkeit einer Makroethik,<sup>6</sup> durch die Schulung und Entwicklung tragfähiger Ansätze eines notwendigen Krisenbewußtseins,<sup>7</sup> das sich als „Praxis universaler Solidarität“<sup>8</sup> bewährt, „die auch den Ungeborenen und Toten ein Stimmrecht zugesteht“<sup>9</sup>. Jüngst ist dies prägnant auf die geschichtliche Situation des Verhältnisses von Pädagogik und Erziehungswissenschaft formuliert worden, deren Sinnmitte offenbar verloren gegangen ist. Und dazu heißt es: „Pädagogische Ambitionen bleiben nicht unbearbeitet. Die Frage ist nicht, ob sie vermeidbar sind, sondern wer sie bearbeitet und wie. Erziehung hat mit Hoffnung und damit starken und existentiellen Gefühlen der Zukunft zu tun. Diese Disposition ist unumgänglich, solange Erziehung kontingent, also zugleich offen und beeinflussbar gedacht wird. Das erweckt immer auch Ambitionen. Was gefragt werden kann, ist, ob die bisherige Struktur dieser Ambitionierung noch eine Zukunft hat oder ob es eine Utopie der Utopie geben muß.“<sup>10</sup> An anderer Stelle heißt es, daß es insbesondere der Vorzug einer systemischen Pädagogik sei – am Beispiel einer Friedenspädagogik aufgezeigt –, gegenüber der systematischen oder systemtheoretischen Pädagogik die ganzheitliche Vernetzung anzunehmen. „Sie [d.i. die systemische Pädagogik] bezweifelt den hierarchischen Aufbau von Erziehungswissenschaft und bevorzugt die integrative Sichtweise bei jeder Theorie und Praxis.“<sup>11</sup>

Ohne inhaltliche Bestimmungen vorwegnehmen zu wollen, zeigen sich in den genannten Forderungen Parallelen, wie sie schon im Kontext des aufkeimenden Bildungsdenkens im 18. Jahrhundert greifbar sind.<sup>12</sup> In den nachfolgenden Überlegungen kann es daher auch freilich nicht um Konzepte zur Bewältigung der gegenwärtig notwendigen Aufgaben gehen. Allenfalls um den Versuch einer Ortsbestimmung dessen, was Aufgabe pädagogischen Fragens in Anbetracht des oben thematisierten menschheitsgeschichtlichen Wendepunktes bedeuten könnte. Und abschließend wird zum ganzen Kontext die Religionspädagogik befragt werden müssen, in welcher Weise die

<sup>6</sup> Vgl. K.-O. Apel, Die Situation des Menschen als ethisches Problem, in: ZfP 28 (1982), 677f.

<sup>7</sup> D. Garz, Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein, in: Pädagogische Rundschau 43 (1989), 17f, bes. 28f.

<sup>8</sup> Vgl. H. Peukert, Praxis universaler Solidarität, in: E. Schillebeeckx (Hg.), Mystik und Politik. (FS Metz), Mainz 1988, 172f.

<sup>9</sup> A.a.O., 180. Vgl. auch J.C. Melich, Zu einer Pädagogik der Endlichkeit, in: Pädagogische Rundschau 44 (1990), 87f.

<sup>10</sup> J. Ölkens, Utopie und Wirklichkeit, in: ZfP 36(1990), 1.

<sup>11</sup> P. Heikämper, Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik, in: ZfP 23 (1988), Beiheft, 135.

<sup>12</sup> Diesen Zusammenhang nennen Ölkens, a.a.O., 2f; ebenso: C. Menze, Bildung, in: J. Speck/G. Wehle (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd 1, München 1970, 136f.

Postulate der Pädagogik und Erziehungswissenschaft von ihr rezipiert worden sind und wie der sog. Paradigmenwechsel gegenwärtiger Neuansätze berücksichtigt ist, an dem sich die besonderen Herausforderungen an der Schwelle ins 3. Jahrtausend zu bewähren haben.

### 1. Die historische Entwicklung im Verlauf des Bildungsdenkens

In der Übersichtsliteratur zum Bildungsdenken wird hervorgehoben, daß der Bildungsbegriff in unseren Tagen eine Renaissance erfährt. Ungeachtet dessen aber gilt dennoch die grundsätzliche Skepsis, daß die Möglichkeit einer Theorie der Bildung als umfassendes und ausgeführtes System für unsere Gegenwart sehr fragwürdig ist. Und wird die Frage nach einer Theorie der Bildung unter Einbeziehung ihrer eigenen historischen Hypothek zum Thema, wird dazu festgestellt: „Theorie der Bildung ist unabgeschlossen und nie endgültig. Obwohl sie einen eigenen Bedeutungszusammenhang darstellt, sieht sie sich auf das Zusammenwirken der Erfahrungswissenschaften vom Menschen verwiesen und ist ständig neu zu erfüllen. Sie ist in einer für alle Zeiten endgültigen Systematik nicht zu erschöpfen. Die Bildungstheorie unserer Zeit sieht sich vor den Fragen, die das 19. Jahrhundert aufbrachte, und trotz mancher neuen Formulierung, auch Differenzierung in den Fragestellungen, ist sie kaum weitergekommen. Die bildungstheoretischen Probleme der Gegenwart sind die bildungstheoretisch unbewältigten Probleme des 19. Jahrhunderts.“<sup>13</sup> Zur Problematik einer angemessenen Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs ist darauf hingewiesen worden, daß dafür sowohl eine restaurativ unterlaufende Sinnstiftung der Moderne, als auch ihr bloßes Für-Beendet-Erklären nicht tauglich sind.<sup>14</sup> Vielmehr geht es um „das Begreifen der Moderne, d.h., die Aufklärung in vernünftiger Weise über sich selbst aufzuklären“<sup>15</sup>. Dies aber gelinge wesentlich dort, wo Lernen als Lernen im Übergang vom Verstand zur Vernunft gefordert sei.<sup>16</sup>

Die Aufgabe einer Relecture des Bildungsdenkens besteht daher zunächst in einer Grundskizze des Bildungsverständnisses selbst; sodann bzgl. seiner sich wandelnden Gestalt bzw. in der Beschreibung des Weges zu seiner Fraglichkeit.

Im 18. Jahrhundert wird der Begriff Bildung zum Schlüsselwort für die Lehre von Erziehung und Unterricht.<sup>17</sup> Als solcher der Pädagogik der Aufklärung

<sup>13</sup> Menze, a.a.O., 182; vgl. Ölkens, a.a.O., 6.

<sup>14</sup> Vgl. O. Hansmann, „Lernen“ statt „Bildung“?, in: R. Preul (Hg.), *Bildung Glaube Aufklärung*. (FS Nipkow), Münster 1989, 317f.

<sup>15</sup> A.a.O., 318.

<sup>16</sup> Vgl. a.a.O., 326.

<sup>17</sup> Vgl. C. Menze, *Bildung*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, hg. v. D. Lenzen, Stuttgart 1983, 351.

einverleibt, und zwar aus theologischer Tradition entlehnt, gehört er dann zum Begriffspotential für die Selbstdeutung des aufsteigenden Bürgertums; markiert den Beginn der aufgeklärten Gesellschaft in ihrer Distanz zu Theologie und Ständegesellschaft. Mensch-Sein wird zum Dasein auf der Grundlage der eigenen Vernunft. Bildung wird zum Gegenbegriff aller als natürlich begründeter Lebens-Um- und -Zustände und damit zum Instrumentarium gegen Unterdrückung und Herrschaft. Bildung wird zum Ausdruck für die Entfaltung aller menschlichen Anlagen gemäß ihrem eigenen Telos. Das bislang als unabänderlich Gültige wird nun als veränderbar erfahren. Humboldts Formulierung wird dafür programmatisch. Bildung ist das „harmonisch-proportionierliche Spiel der Kräfte des Menschen, in dem sich der Mensch zunehmend als Mensch selbst ohne den Blick auf eine spezifische Funktion in dem, was er seiner Natur oder Idee nach ist, hervorbringt. Bildung ist daher nur als Selbstbildung möglich. Sie versteht sich als Freisetzung des Individuums zu sich selbst, als Selbstbestimmung.“<sup>18</sup>

Bildung wird – so verstanden – zum Grundrecht für alle, ist nicht an Stand oder historischen Zufall gebunden; darf nicht an funktionale oder interessegeleitete Zwecke gebunden werden und ihre Ausdrucksformen sind reine Vermögensausbildungen der natürlichen Anlagen. Der humanistische Begriff einer allgemeinen Bildung war damit geboren. In Unterscheidung dazu entwickelte sich die besondere Bildung als an Zwecken orientiert, wohl aber nicht in diesen aufgehend. Ziel blieb die im Menschen selbst gegebene Idee seiner selbst als selbstbestimmte Individualität, Globalziel die Ganzheit bzw. „Totalität dieser idealischen Individualitäten [als] Ideal der Menschheit.“<sup>19</sup> Aber schon im 19. Jahrhundert stellen sich Tendenzen der Einseitigkeit und der Verkehrungen ein, die als Verfallsgeschichte der humanistischen Bildungsidee den Fortgang der pädagogischen Diskussion bestimmen. Es beginnt damit derjenige Prozeß, in dessen Verlauf Bildung mit Wissen gleichgesetzt wird. Das Bewußtsein von Bildung als Menschenrecht verkehrt sich zum Wissen im Hinblick auf die neuaufgekommenen Bereiche der Wirtschaft und der Technik. Demgegenüber wird das anfänglich humanistische Bildungsideal in seiner metaphysischen Gründung suspekt und vollends dort, wo die Philosophie der Subjektivität ihren Siegeszug beginnt. Ziel ist nicht mehr das Vermögen der Entfaltung aller angelegten Kräfte, sondern die Entwicklung des Subjekts bzw. die Verwirklichung der Subjektivität, „die das Subjekt von der Welt abtrennt und es in seiner Selbstreflexion zum Ursprung und Grund der Weltkonstruktion macht“<sup>20</sup>. Der jedoch unsichere Grün-

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> A.a.O., 352.

<sup>20</sup> A.a.O., 353.

dungsfaktor Subjekt wird zugunsten einer sicherer scheinenden Objektivität überwunden. Somit geht es nun um das verstehende Auslegen derjenigen Welt, in der das Subjekt lebt und leben soll. Es ist ein Spezialwissen vonnöten, das aus den Reduktionen der Welt als ganzer auf die regionalen Teilwelten resultiert. Bildung wird so zum kundigen Sachwissen von Details als Sachbildung. „Die Frage lautet daher nicht mehr, wie sich der Mensch bilden müsse, um sich in wechselnden Situationen als er selbst behaupten zu können, sondern welche Kenntnisse er sich aneignen müsse, um in dieser Welt bestehen zu können.“<sup>21</sup> Dagegen stand das humanistische Bildungsideal des Individuums als Zweck an sich selbst, als Persönlichkeit, für das das Postulat der Freiheit und des Selbst-Entscheiden-Könnens galt im Unterschied zu gesellschaftlich relevanten Funktionsentsprechungen. Bildung und Ausbildung werden zwei voneinander getrennte Bereiche. Die Spannung zwischen theoretisch-intellektualistischer und praxisferner Bildung mit politischer, gesellschaftskritischer, wissenschaftlich-technischer Entwicklung führt letztlich zur polytechnischen Bildung bei Marx. „Auf dieser Grundlage entwickelt sich eine Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, nach der allein über die polytechnische Schule als der einzig möglichen allgemeinbildenden Schule die allseitig gebildete Persönlichkeit mit ihren produktiv-praktischen, politisch-revolutionären und kulturschöpferischen Fähigkeiten verwirklicht werden kann.“<sup>22</sup>

## 2. Der Neuansatz nach 1945

Die kritische Auseinandersetzung mit dem klassisch-humanistischen Bildungsideal führt zu einer von Grund auf angelegten Neuorientierung in den 60-er Jahren. Es entstehen die „empirisch-analytische und die sogenannte kritische Erziehungswissenschaft“<sup>23</sup>. Im ersten Fall gilt nur, was empirisch-analytisch gefaßt werden kann: „Reproduktion, Sozialisation, Individuation und Qualifikation.“<sup>24</sup> Damit ist die sozialwissenschaftliche Wende vollzogen, die sich an sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen orientiert. Die neue Spannung resultiert aus dem Bildungsverständnis, das Bildung in meßbare Einzelkomponenten faßt im Unterschied zur grundsätzlichen Nicht-Operationalisierbarkeit zentraler Bildungsbegriffe wie Freiheit, Liebe, Verantwortung u.a. Die kritische Erziehungswissenschaft weist den Bildungsbegriff als für zeitgemäße Gesellschaftswissenschaft nicht mehr ausreichend zurück, erhebt den Vorwurf der Stabilisierung überkommener Werte, Nor-

<sup>21</sup> Ebd.

<sup>22</sup> A.a.O., 354.

<sup>23</sup> Vgl. a.a.O., 355.

<sup>24</sup> Ebd.

men und Wirklichkeiten, die in der Klassengesellschaft und bürgerlichen Dominanz in Status, Besitz, Anpassung und Autoritätshörigkeit ihren Ausdruck findet.<sup>25</sup>

Wenn dagegen im Zusammenhang der Wiedergewinnung eines Bildungsbegriffs besonders die Eindimensionalität solchen Verständnisses von Bildung hervorgehoben wird, so wie sie im behavioristischen und empiristischen Lernverständnis anzutreffen ist, ist dabei besonders ein Phänomen bedeutsam, das in überkommenen Bildungstheorien als Grundforderung steht: „Das Lernen – gemeint ist zunächst das lineare Lernen, darüber hinaus aber auch das Verstandeslernen – zu verlernen, um mit dem Ringen der Vernunft beginnen zu können.“<sup>26</sup> Dem entspricht auch diejenige Hervorhebung für das Theorie-Praxis-Verhältnis, „daß 'kognitive' Theorien im methodologischen wie im selbstreflektiven Sinne zumindest nicht die Totalität menschlicher Welt- und Selbsterfahrung (auch nicht unter Bedingungen des 'Wissenschaftszeitalters')“<sup>27</sup> vollständig zu erschöpfen vermögen. Was sich als bildungstheoretische Erkenntnis aus den Folgen der genannten Pädagogiken ergab, wurde im Anschluß an die Kritik von Jacques Maritain gegenüber der Pädagogik unter dem Titel der „sieben Todsünden der Pädagogik“ gefaßt.<sup>28</sup> Dies war – so wird gesagt – dadurch möglich geworden, daß die Pädagogik aus einer vormals philosophisch und historisch ausgerichteten Reflexionswissenschaft zu einer handlungsleitenden Berufswissenschaft transformiert wurde<sup>29</sup> und im Anschluß an die Positionen des kritischen Rationalismus bekräftigte, „daß als wissenschaftlich nur noch gelten kann, was in Hypothesen operationalisiert und in der empirisch-experimentellen Forschung überprüft werden kann“<sup>30</sup>. Nun wissen wir aber heute nur zu genau, wohin diese Fortschrittsideologie und der Glaube an sie geführt hat, und es wird überdeutlich, daß zur Überwindung dieser geschichtlichen Aporie und ihrer unausweichlichen Bewältigung das Bildungsverständnis entschieden neu angegangen werden muß, um zu verhindern, daß Lernen – und insbesondere die Schule – nicht dem Vorwurf unterstellt zu werden brauchen, bei ihrem breiten Raum, den sie für Lernende einnehmen, den Schritt „vom sinnlosen Lernen zum sinnlosen Leben“<sup>31</sup> gleichsam institutionalisiert zu vollziehen. Wir gehen für diese Aufgabenstellung noch einmal einen Schritt zurück.

<sup>25</sup> Vgl. ebd.

<sup>26</sup> Hansmann, a.a.O., 326.

<sup>27</sup> E. Schütz, Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität, in: H. Konrad (Hg.), Pädagogik und Wissenschaft, Kippenheim 1981.

<sup>28</sup> Vgl. W. Böhm, Die 7 Todsünden der Pädagogik, in: Pädagogik und Wissenschaft, a.a.O., 91f.

<sup>29</sup> Vgl. a.a.O., 92.

<sup>30</sup> A.a.O., 95.

### 3. Sinnmitte und Sinnstiftung in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Versucht man sich einen Überblick über bildungs- und erziehungswissenschaftliche Theorien und Ansätze zu verschaffen, dann entsteht in der Tat der Eindruck, daß der einheitsstiftende Mittelpunkt eben gerade in seiner Nichteinheitlichkeit besteht.<sup>32</sup> Unerörtert bleibt die Klärung, „ob eine Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ sinnvoll ist,<sup>33</sup> und fehlender Konsens wird dort festgestellt, wo die Verhältnisbestimmung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft der ersteren fehlende Wissenschaftlichkeit bescheinigt, aber Werturteilhaftigkeit zugesteht und umgekehrt; der Erziehungswissenschaft Wissenschaftlichkeit zuerkennt, aber Werturteilsfreiheit bescheinigt wird.<sup>34</sup>

Allein diese Gegenüberstellung von Wissenschaftlichkeit und Werturteilhaftigkeit wirft ein bedeutendes Licht auf unsere eingangs geforderte Aufgabe eines Bildungsdenkens für die noch mögliche Zukunft. Im Grunde geht es dabei immer um die Frage nach der Wahrheit eines jeweiligen Selbstverständnisses wie auch Selbstmißverständnisses. Denn diese Frage begleitet jedwedes praktische Tun des Menschen gleichsam als dessen Grund- und Bedingungsmöglichkeit, als die theoretische Voraussetzung praktisch-unmittelbaren Tuns schlechthin, um sich in dem Moment auch thematisch in den Vordergrund zu stellen, in dem Praxis zunächst unmittelbar – naiv vollzogen – zu einer notwendig zu vermittelnden wird: d.h. im Moment der Krise. Praxis erweist sich so als die Beantwortung jenes theoretischen Fragens nach dem Wesen des Menschen, das zugleich durch die Wesensstruktur von Praxis notwendig gestellt werden muß. Im Anschluß an Kant und seine These, daß die praktische Vernunft die Wurzel aller Vernunft sei, findet sich eine Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die von Pädagogik als gemeinsamem Ursprung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft ausgeht.<sup>35</sup> Resümierend ist dort zu lesen: „Handeln und Erschlossenhaben von Welt, Praxis und Theorie [bilden] eine unlösbare, wesensmäßige Einheit, aber doch so, daß dabei eben der Praxis, dem handelnden Ausgriff in die Welt, der konstitutive Primat zukommt. Das Handeln in Situation ist

<sup>31</sup> K. Singer, Maßstäbe für eine humane Schule, Frankfurt 1981; vgl. H. v. Hentig, Was ist eine humane Schule? München <sup>5</sup>1979. Vgl. zum ganzen Kontext: ZfP 18 (1983), Beiheft, Kap. III: Schulpluralismus und Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit, 105f. Ebenso die Anfragen von Ölkens, Utopie und Wirklichkeit, a.a.O., 6f.

<sup>32</sup> Vgl. D. Benner, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, München <sup>2</sup>1978; H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München <sup>11</sup>1980.

<sup>33</sup> Vgl. Blankertz, a.a.O., 11.

<sup>34</sup> Vgl. Benner, a.a.O., 11.

<sup>35</sup> Vgl. H. Döpp-Vorwald, Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Ratingen 1964.

wesensmäßig nicht blind; es ist sinnvolles Handeln, insofern und weil es selbst erst sinnstiftend ist; d.h. es begründet ursprünglich den Sinn, die Bedeutung der situativen Gegebenheiten, gibt ihnen erst ihren Sinn: mit Bezug eben auf die Intention, von der es geleitet ist.“<sup>36</sup>

Darin aber scheint eine Gegebenheit auf, die sich – gleichsam als roter Faden – durch die gesamte Problematik unserer Fragestellung durchzuhalten scheint und der noch weiter nachgegangen werden soll.

#### 4. Die Rezeption der Sinnstiftung im Bildungsdenken

Bevor sich der Prozeß der vielgliedrigen Selbstausslegung der Pädagogik in seine historischen Dimensionen zu entfalten beginnt, basiert das pädagogische Denken auf der sogenannten Dreigliedrigkeit der traditionellen Pädagogik. Sie bestand zunächst in einer Erziehungslehre, die sich um eine Bestimmung der richtigen Art und Weise des Umgangs mit Heranwachsenden, um eine Anleitung der erzieherischen Situationsbewältigung bemühte und den weiten Horizont der Theorie der Erziehung ausmachte. Weiterhin in der Theorie der Bildung, die sich nicht den Problemen erzieherischer Zuwendung bzw. mit der Einwirkung durch Erziehungsmaßnahmen beschäftigte, sondern Zweck und Ziel der Bildung zu begründen suchte; und schließlich in der dritten Dimension, bei der es weder um Erziehungsanleitung noch um Orientierung erzieherischen Handelns an Aufgaben und Zweck der Erziehung ging. Sie stellte sich der Frage nach den Bedingungsmöglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Aussagen und wurde daher als Erziehungsphilosophie bzw. Theorie der Pädagogik bezeichnet.<sup>37</sup>

Erst darauf folgend und auf der genannten dreigliedrigen Struktur der Pädagogik beruhend, begann der Auslegungsprozeß in pädagogische Detail- und Sonderbereiche, die sich als Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie und Bildungsökonomie; Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Vorschulpädagogik, Sonderpädagogik, Medienpädagogik, Berufspädagogik und Freizeitpädagogik artikulierten.<sup>38</sup> Es soll dahingestellt bleiben, ob daraus die Verhältnisbestimmung zwischen Wegen und Irrwegen innerhalb der Erziehungswissenschaft und -politik bloß einseitig negativ ausfallen muß. Daß sich aber aus diesem Entwicklungsprozeß – gleichsam rückblickend – Bestandsaufnahmen derart formulieren lassen, daß die neugeforderten kardinalen Lernziele auf eine neue Einheit von Natur und Wissenschaft wie auch von Geist und Materie abzielen müßten, weist ansatzweise darauf hin, daß diese

<sup>36</sup> A.a.O., 19.

<sup>37</sup> Vgl. *Benner*, a.a.O., 13f.

<sup>38</sup> Vgl. ebd.

in der traditionellen Pädagogik mitbedachten Zusammenhänge doch wesentlich verlorengegangen zu sein scheinen.<sup>39</sup>

Ein erster Schritt zu dieser Entwicklung war die nach dem 2. Weltkrieg notwendig gewordene schulpraktische Forschung, die sich als empirische Pädagogik etablierte, und bald – auf ihrem Selbstverständnis von Wissenschaftlichkeit basierend – erste Dominanz im Erziehungsdenken inne hatte. Aber weder die überkommene Erziehungsphilosophie noch die von Erziehungsmöglichkeiten absehende, rein an Fakten interessierte, empirische Pädagogik vermochten Lösungen der anstehenden Probleme anzubieten. Der Hinweis darauf, daß eine bis heute befriedigende Antwort der empirischen Pädagogik ausstehe, ist auch durch eine weitere Spezialisierung und Aufteilung der empirischen Pädagogik in experimentelle Pädagogik (Lay und Meumann), pädagogische Tatsachenforschung (Petersen) und positivistische Erziehungswissenschaft (Fischer, Lochner, Brezinka) nicht eingelöst.<sup>40</sup>

Der spannungsgebende Pol zur empirischen Pädagogik bildet die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die aus der historisch-gesellschaftlichen Konstellation des von zunehmender Arbeitsteilung geprägten ausgehenden letzten Jahrhunderts herkommt. Ihr Selbstverständnis war die Theorie eben dieser Situation mit starker Betonung der „Vorläufigkeit allen pädagogischen Tuns. Die Konzentration dieses Konzepts auf Interaktionen im pädagogischen Feld, das spezifische Verständnis pädagogischer Eigenständigkeit, gestützt durch ein unkritisches Menschen- und Gesellschaftsbild, einhergehend mit Aversionen gegen Empirie, bezeichnen ebenso die Grenzen wie die Aufgaben einer kritischen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des Konzepts.“<sup>41</sup> Der Einfluß und die Bedeutung dieser pädagogischen Schule reicht von Schleiermacher und Dilthey über den 1. Weltkrieg bis in die 60er-Jahre. Als seine Hauptvertreter werden Litt, Spranger, Nohl, W. Flitner und Weniger genannt, deren Ablösung in programmatischen Formulierungen von der „realistischen“ und „emanzipatorischen“ Wende geschieht und von der neu-aufkommenden, sozialwissenschaftlich orientierten Pädagogik im Zeichen eines kritisch-politischen Selbstverständnisses vollzogen wird.<sup>42</sup>

Diese kritische – auch emanzipatorisch genannte – Erziehungswissenschaft enthält den konstitutiven Bezug zur kritischen Theorie im Anschluß an die Frankfurter Schule (Horkheimer, Adorno, Löwenthal und Marcuse). Nach der Überzeugung ihrer Vertreter „hat die Vernunft weder in einer überge-

<sup>39</sup> Vgl. G. Kadelbach, Andersenken hatte nach der „Stunde Null“ kaum eine Chance, in: Frankfurter Rundschau vom 13. September 1988.

<sup>40</sup> Vgl. Benner, a.a.O., 137f.

<sup>41</sup> H. Thiersch, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1., a.a.O., 81.

<sup>42</sup> Vgl. a.a.O., 83f.

schichtlichen Menschennatur noch in einem transzendentalen Subjekt eine absolute Instanz, die den Maßstab vernünftiger Praxis setzen könnte. Wenn aber der Vernunftanspruch selbst wie sein bestimmter Inhalt als geschichtlich erzeugt und vergänglich gelten, dann auch die Theorie, welche die Erfüllung dieses Anspruchs durch geschichtliches Handeln will. Die kritische Theorie setzt weder auf die verpflichtende Kraft ethischer Argumente noch auf ein in der Geschichte waltendes Fortschrittsgesetz.<sup>43</sup> Daraus resultiert die Notwendigkeit der Neuformulierung einer kritischen Wissenschaftstheorie, die Habermas vorlegt unter Beibehaltung einzelner Elemente aus den traditionellen Theorien, die aber auf den Erkenntnissen der „Dialektik der Aufklärung“<sup>44</sup> nur teilweise beruht und wesentlich an den frühen Horkheimer anschließt. Die Kritik bezieht sich auf den vermeintlich objektiven Schein traditioneller Theorien. Dazu heißt es: „Für drei Kategorien von Forschungsprozessen läßt sich ein spezifischer Zusammenhang von logisch-methodischen Regeln und erkenntnisleitenden Interessen nachweisen. Das ist die Aufgabe einer kritischen Wissenschaftstheorie, die den Fallstricken des Positivismus entgeht. In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaften geht ein technisches, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches, und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften jenes emanzipatorische Erkenntnisinteresse ein, das schon den traditionellen Theorien uneingestanden [...] zugrunde lag.“<sup>45</sup>

Aber die kritische Rezeption dieses Wissenschaftsverständnisses im Bezug auf die Erziehungswissenschaft macht deutlich, daß es für eine kritische Erziehungswissenschaft angebracht wäre, die Grenzen der Erziehung aufzuzeigen, als den Entwurf eines künftigen Menschen zu entwickeln. Dabei freilich unter besonderer Rücksicht auf diejenigen Faktoren, die die gegenwärtigen Verhältnisse mißbilden. Im Bewußtsein der eigenen Begrenztheit wäre die kritische Erziehungswissenschaft gut beraten und konstruktiver als bislang geschehen am Erziehungswesen beteiligt, wenn sie entschlossen zur Selbstaufklärung der kritischen Erziehungswissenschaft als theoretischer Praxis beitrüge, als von ihrem unerfüllten Anspruch aus „der vorgegebenen Praxis – sei es des Unterrichts, der Jugendarbeit oder der Sozialpädagogik – stets Orientierung und Legitimation im Geist und Interesse der Emanzipation zu geben“<sup>46</sup>.

<sup>43</sup> W. Keckeisen, *Kritische Erziehungswissenschaft*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* Bd. 1., a.a.O., 119.

<sup>44</sup> Vgl. M. Horkheimer/Th. W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt 1969.

<sup>45</sup> Benner, a.a.O., 281.

<sup>46</sup> Keckeisen, a.a.O., 135.

Freilich wären diese Hauptströmungen der Pädagogik – besonders mit Rücksicht auf ihre interdisziplinären Einflüsse und Weiterentwicklungen – umfassender zu würdigen. Im thematischen Spannungsfeld aber geht es um die Grenzlinien zwischen Freiheit und Unabänderlichkeit. Als gesellschaftsrelevante Bewußtseinsform trifft dies insbesondere die technische Rationalität, die als solche „die Rationalität der Herrschaft selbst ist“<sup>47</sup>. Ihre bildungstheoretische Gefahr zeigt sich am schärfsten im Rezeptionsmodell der behavioristischen Psychologie, deren Versprechen die tiefste Verkehrung der Bestimmung des Menschen als Wesen der Freiheit darstellt. Dieses Versprechen – gibt mir ein Dutzend gesunder, wohl gebildeter Kinder und meine eigene Umwelt, in der ich sie erziehe, und ich garantiere, daß ich jedes nach Zufall auswähle und es zu einem Spezialisten in irgendeinem Beruf erziehe; zum Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann oder zum Bettler und Dieb, ohne Rücksicht seiner Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen und die Herkunft seiner Vorfahren – spricht für sich selbst.<sup>48</sup>

Da es uns hier jedoch ausschließlich um Grundlinien geht, soll deutlich werden, welche Konsequenzen für eine vorurteilsfreie, ihre wirkliche Aufgabe und Herausforderungen annehmende Erziehungswissenschaft – besonders in Anbetracht unserer einleitend gemachten Bestandsaufnahme – zu ziehen wären.

## 5. Zu einer Option der Ebenbildlichkeit

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, daß pädagogisches Denken nicht unabhängig von geistesgeschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Einflüssen betrieben werden kann. Und eben das macht im geschichtlichen Augenblick die besondere Herausforderung aus, die auch dadurch nicht leichter wird, daß der betonte Ernst unserer Zukunft als Sache weniger, meist ideologisch gefärbter Extremisten, minimalisiert und damit relativiert wird. Es führt kein Weg daran vorbei, daß die Menschheits- und Weltgeschichte an einem qualitativen Wendepunkt steht, nicht aber an einem linear weiterzudenkenden Entwicklungspunkt. Die besondere Herausforderung der geschichtlichen Gegenwart liegt darin, daß es entweder eine Zukunft für alle, oder aber überhaupt keine mehr geben wird. Erst jüngst ist diese Tatsache als „verschärfte Krisenerfahrung“ hervorgehoben worden.<sup>49</sup> Dabei geht es entscheidend darum, daß die Protestbewegungen der nachwachsenden Generation sich an Elementarproblemen artikulieren wie etwa ökologi-

<sup>47</sup> Horkheimer/Adorno, Dialektik der Aufklärung, 109.

<sup>48</sup> Vgl. J. Watson, Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht, in: Behaviorismus, Köln 1968, 123.

<sup>49</sup> Vgl. Peukert, a.a.O., 172f, 178.

schen Bewegungen, Friedensbewegungen, alternative Kultur- und Lebensformen, Frauenbewegung u.a. Es geht nicht mehr nur darum, sich an der „Sollbruchstelle“ des Generationenwechsels Traditionen in eigenständiger Interpretation kreativ anzueignen [...] Nach dem Grundgefühl eines großen Teils dieser Generation geht es vielmehr darum, *überhaupt leben zu dürfen*.“<sup>50</sup> Die notwendig gewordene qualitative Überschreitung überkommener Erziehungshorizonte fordert zu einer besonderen Form der Humanität insofern, „als sie zu einer universalen, anamnetisch und proleptisch solidarischen, sich ihrer tödlichen Endlichkeit bewußten Existenz provoziert, die auch den Ungeborenen und Toten ein Stimmrecht zugesteht“<sup>51</sup>. Damit ist noch gar nicht von mehr als der Hälfte der Erdbewohner die Rede, die als konkret betroffene Stimmlose gegenwärtig leben müssen. Und umgekehrt ist damit nicht implizit ausgesprochen, daß diejenigen, die eine Stimme haben, diese auch immer schon richtig gebrauchen. Hört man auf die Botschaft des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus dem Jahre 1988, so wird in der Tat schlagartig bewußt, daß die Erziehungswirklichkeit – wenn schon nicht verändert – dann doch zumindest elementar erweitert werden muß, was für eine Kultur der Solidarität weitreichende Konsequenzen fordert. Grundthemen erzieherischer Aufgaben sind demzufolge neben den einleitend genannten Generalthemen Fragen zu Zukunft und Lebenssinn; systemische Friedenspolitik; weibliche Pädagogik; die Medienproblematik in außerschulischer Sozialisation; Revision von Professionalisierungen in der Lehrerbildung; Berufsausbildung und Entwicklungszusammenarbeit.<sup>52</sup> Die Liste ist nicht vollständig, aber verdeutlicht die Richtung. H. Peukert hat in dem schon erwähnten Beitrag von der Berührungsstelle zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft gesprochen unter Bezugnahme auf L. Kohlberg. Insbesondere die Funktion und Bedeutung der Krise, die sich im Entwicklungsprozeß als Schaltstelle von einer bislang gültigen zu einer je neuen Identitätsstufe erweist, bricht „auf dem höchsten Niveau moralischen Bewußtseins die Frage nach einem korrespondierenden religiösen Bewußtsein auf, und zwar als Frage nach einem Bewußtsein und einer Handlungskompetenz, die sich nicht mehr auf eine schon bestehende Welt- und Gesellschaftsordnung oder Ordnung religiöser Institutionen stützen können“<sup>53</sup>.

Besonders der Hinweis, daß die Grenzprobleme für humanes Handeln in unserer konkreten geschichtlichen Situation nicht solche *zwischen* verschie-

<sup>50</sup> A.a.O., 179.

<sup>51</sup> A.a.O., 180.

<sup>52</sup> Vgl. ZfP 23 (1988), Beiheft.

<sup>53</sup> Peukert, a.a.O., 182.

denen Wissenschaften sind, sondern konstitutiv für diese, zeigt in die entscheidende Richtung. Gefordert sind Grundlegungen der jeweiligen Wissenschaften.<sup>54</sup> Die Aufforderung, von der Kritik der Utopie zu einer Ethik der Verantwortung aufzubrechen, gründet in der entscheidenden Erkenntnis, daß der Geist der Verantwortung den voreiligen Spruch der Unvermeidlichkeit verwirft und noch mehr die Sanktionierung, die wegen der geglaubten Unvermeidlichkeit folgt.<sup>55</sup> „Das paradoxe unserer Lage besteht darin, daß wir die verlorene Ehrfurcht vom Schaudern, das Positive vom vorgestellten Negativen zurückgewinnen müssen: die Ehrfurcht für das, was der Mensch war und ist, aus dem Zurückschauern vor dem, was er werden könnte und uns als diese Möglichkeit aus der vorgedachten Zukunft anstarrt.“<sup>56</sup> Das aber wird bildungstheoretisch nur möglich sein aus der Verwirklichung eines rechten Bildes – theologisch gesprochen – des Ebenbildes. „Seine Integrität aber ist nichts anderes als das *Offensein* für den immer ungeheuerlichen und zu Demut stimmenden *Anspruch* an seinen immer unzulänglichen Träger.“<sup>57</sup> Was an dieser Stelle noch abstrakt gefordert ist, bedeutet in bildungstheoretischer Absicht die Realisierung von wirklichen menschlichen Begegnungen und damit verbunden – gleichsam als deren Voraussetzung – die Haltung der Dialogbereitschaft. Beide Forderungen sind abhängig von einem Bildbegriff, der wesentlich in der Ebenbildlichkeit des Menschen zu Gott begründet ist. Darin erst scheint eine letzte transzendente Relation auf, die als die Ausbildung des Bildes Gottes im Menschen bezeichnet wird und gerade darin jene personale Teleologie bekundet, dank derer in einer wirklich gelingenden Begegnung die (relative) personale Eigenständigkeit der sich begegnenden Partner gewährleistet bleibt. D.h. eine Aufhebung des Ich im Du und umgekehrt ist so nicht möglich aufgrund der für ein solches Verhältnis allem vorausliegenden und begründenden göttlichen Freiheit. Sie ist Grundbedingung für gelingenden Dialog überhaupt. Konkret heißt das, daß ich mich von einem jeweiligen Partner/Partnerin auch wirklich betreffen lassen möchte und darüber hinaus von ihm/ihr auch wirklich lernen zu wollen, was an jeweils Wahrem und Bereicherndem in seinem/ihrem Horizont für meinen eigenen aufscheinen kann bzw. aufscheint. Und das verlangt wiederum die Bereitschaft, sich zu ändern bzw. sich ändern zu lassen in einer Weise, die offen ist und ohne vorausgehende Festlegung geschieht. In dieser Weise ist die genannte Fundamentaloption insbesondere für interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Erziehung zu verstehen, deren Grundkriterien Offen-sein,

<sup>54</sup> A.a.O., 184.

<sup>55</sup> H. Jonas, Das Prinzip Verantwortung, Zürich 1987, 388f.

<sup>56</sup> A.a.O., 393.

<sup>57</sup> Ebd. Vgl. zum Kontext meinen Beitrag: Bildung als Inexistenz, Freiburg 1989.

Offenheit und Demut sind. Deren Akzeptanz und mehr noch ihre Verwirklichung ermöglichen das Ankommen des/der Anderen und die Fähigkeit, auf deren Botschaft und Eigenrecht/Eigenstand zu hören.

## 6. Offenheit und Demut als neue pädagogische Leitbegriffe

Es war eingangs von der Aufgabe der religionspädagogischen Realisierung die Rede, ausgehend vom sogenannten Paradigmenwechsel in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. Gerade die Option einer Ebenbildlichkeit aber macht die anwaltschaftliche Funktion der Religionspädagogik in aller Schärfe deutlich. Die greifbaren Kategorien dafür heißen „interreligiöser Dialog“ bzw. „interreligiöses Lernen“ im Anschluß an nahezu gleichlautende aus dem Bereich der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, denn dort bestimmen maßgeblich die Herausforderungen „interkulturelles Lernen“ bzw. „interkulturelle Erziehung“ die gegenwärtigen Diskussionen. Beide Arbeitsbereiche stehen bezüglich dieser Aufgaben ganz am Anfang, was insbesondere ein Blick in die religionspädagogische bibliographische Literatur belegt.<sup>58</sup>

Eine jüngst erschienene Monographie gibt Aufschluß über die Meinungsvielfalt und historische Entwicklung zur Thematik „interkulturelle Erziehung“. Bezogen auf die deutsche Situation wird festgestellt: „In der Bundesrepublik ist von interkultureller Erziehung erst in den späten 70er-Jahren, zunächst speziell mit Bezug auf die Vorschulerziehung die Rede, Anfang der 80er-Jahre dann in einer generellen und programmatischen Bedeutung.“<sup>59</sup> Dabei geht es zunächst vorrangig um die Abgrenzung und Klärung zentraler Begriffe wie etwa multikulturelle und multiethnische Gesellschaft, multikulturelle bzw. interkulturelle Erziehung, bilinguale-bikulturelle Bildung, transkulturelle Erziehung, Kulturkonflikt u.v.m.<sup>60</sup> In einer ersten Typisierung der pädagogischen Konzeptionen und Kontroversen wird festgestellt: „Was interkulturell bedeutet, hängt davon ab, ob Kulturen und ob die Beziehungen zwischen Kulturen als Zustände oder Prozesse gesehen werden. [...] Konsens in der interkulturellen Bildungsdiskussion scheint darin zu liegen, drei für den Kulturbegriff konstitutive Merkmale zu betonen: Universalität, Prozeßhaf-

<sup>58</sup> Im religionspädagogischen Dienst der katholischen religionspädagogischen Dokumentationsstelle begegnet der Begriff „interkulturelle Erziehung“ vereinzelt ab ca. Mitte der 80er-Jahre. Die religionspädagogische Jahresbibliographie erwähnt im 4. Jahrgang 1989 unter dem Stichwort „interkulturelle Erziehung“ einen Titel; gleiches gilt für „interkultureller Dialog“. „Interkulturelles Lernen“ vereint als Stichwort dagegen 17 Titel.

<sup>59</sup> G. Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, 1. (Lit.!) Diese Arbeit darf wohl mit Recht als erste größere Publikation zur gesamten Thematik eingestuft werden.

<sup>60</sup> Vgl. a.a.O., 2-16.

tigkeit, Erfahrbarkeit. [...] Interkulturelle Erziehung hat sowohl die Herkunftskulturen als auch die im Aufnahmeland entstandene Migrantenkultur zu akzeptieren, sie in den Erziehungsprozeß einzubeziehen. ... Interkulturelle Erziehung anerkennt Kulturwandel und Kulturdiffusion als faktische und notwendige Prozesse bzw. Chancen. Sie versucht, bei deren Bewältigung Hilfestellung zu geben, indem sie Verunsicherungen und Abgrenzungen auf beiden Seiten entgegenwirkt und zu gegenseitiger Offenheit, zu Interesse und Toleranz zu erziehen versucht. [...] Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“<sup>61</sup>

Nachdrücklich wird an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß die Forderung nach interkultureller Erziehung vor allem aus gesellschaftspolitischen und humanitären Gründen an die Pädagogik herangetragen worden sei und nur wenige Pädagogen sich ernsthaft und mit Substanz dem Thema gewidmet hätten.<sup>62</sup> Soweit dies geschehen sei, ließe sich exemplarisch feststellen: „Interkulturelle Erziehung muß sich freimachen von den jeweiligen Bedingungen und Bedingtheiten von Kulturgemeinschaften. Interkulturelle Erziehung findet ihre Grundlagen jenseits aller kulturellen Bedingtheiten in einem überkulturellen Bereich, d.h. in einem Bereich, der die Kulturschlacken abgeworfen hat.“<sup>63</sup> Und wenig später heißt es: „Die interkulturelle Bildungschance liegt heute ... darin, im Verständnis der anderen Kultur über die selbstverständliche und vom Weiterdenken entlastende Aneignung von Kulturgütern und Überzeugung von der fraglosen Güte der eigenen Kultur hinauszukommen. Bildung enthält dann die Aufgabe, loszukommen von der Befangenheit in eine Kulturidentität mit dem anderen und dank des anderen.“<sup>64</sup> Implizit sind damit die zentralen Ziele interkultureller Erziehung ausgesprochen. Diese werden mehrheitlich von den Befürwortern anerkannt und heißen: Empathie, Solidarität, Toleranz und Konfliktfähigkeit.<sup>65</sup>

Zur Bewußtmachung der strukturellen Verwobenheit, die vielfach auch die Verhinderung dieses sozial-kommunikativen Prozesses fördert, werden Not-

<sup>61</sup> A.a.O., 171f.

<sup>62</sup> Vgl. *D.-J. Löwisch*, *Kultur und Pädagogik*, Darmstadt 1989.

<sup>63</sup> A.a.O., 129.

<sup>64</sup> A.a.O., 133.

<sup>65</sup> Vgl. *Auernheimer*, a.a.O., 175.

wendigkeit und Ziele einer jeweiligen kulturellen Selbstreflektion gefordert. Aspekte dazu sind: kulturelle Selbstreflektion als Bewußtmachung verinnerlichter kultureller Traditionen, um diese nicht unreflektiert in interkulturelle Interaktion einfließen zu lassen bzw. auszugrenzen; aus der Perspektive des Abendlandes heißt das: kulturelle Selbstreflektion als Bewußtmachung abendländischer Höherwertigkeitsvorstellungen; im Blick auf eine multikulturelle Gesellschaft und Lebenswelt entsprechend kulturelle Selbstreflektion als Aufspüren von Bildern und Assoziationen interkultureller Höherwertigkeitsvorstellungen, die letztlich als kulturelle Selbstreflektion als Bewußtmachung intrakultureller Höherwertigkeitsvorstellungen z.B. im Verhältnis der Geschlechter zu- bzw. untereinander konkretisiert werden muß.<sup>66</sup> Damit heißt das Globalziel interkultureller Erziehung „das Miteinander-Leben-Lernen“. Dies aber nicht als bloßes Nebeneinander, sondern als gegenseitige Bereicherung.<sup>67</sup>

## 7. Theologische Ansätze in interkultureller Absicht und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik

Die grundlegende pädagogische Bestandsaufnahme hat die Schwierigkeiten einer allgemeinen Konsensfindung der Ansätze gezeigt, deren Anfangsprobleme bereits in begrifflich unklaren bzw. vielfältigen Verwendungszusammenhängen bestehen. Gleiches ist für den theologischen Diskussionsstand zu sagen. Freilich gibt es auch hier bezüglich der globalen Ziele gemeinsame Visionen. So etwa, wenn in einer frühen Arbeit zur interkulturellen Theologie an zentraler Stelle zu lesen steht: „Interkulturelle Theologie ist diejenige wissenschaftliche, theologische Disziplin, die im Rahmen einer gegebenen Kultur operiert, ohne diese zu verabsolutieren. In diesem Sinne tut sie nur, was jede anständige Theologie auch tut. Mit anderen Worten, sie widerspiegelt, reflektiert theologisch den sakramentalen Leib Christi. Wenn Theologie nicht lediglich eine Selbstrechtfertigung der eigenen kulturellen Vorurteile ist [...], dann muß sie versuchen, dieser universalen und sakramentalen Dimension des christlichen Glaubens gegenüber offen zu sein. [...] Interkulturelle Theologie ist nicht eine Form von Pop-Theologie. Sie macht unsere Aufgabe nicht leichter, sondern schwieriger. Sie dispensiert uns nicht von den Methoden, der in unserer Kultur akzeptierten kritischen Wissenschaft, aber sie verlangt von uns, daß wir diese nicht nur auf den Inhalt unserer Disziplin, sondern auf den Gesamtprozeß der Kommunikation anwenden, auf das Feld

<sup>66</sup> Vgl. R. Nestvogel, Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?, in: ZfP 23 (1988), Beiheft, 41f.

<sup>67</sup> Vgl. K. Klemm, Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Eingrenzung, in: Die deutsche Schule 77(1985), 177.

zwischen Sender und Empfänger, kurz, auf den Prozeß des Theologisierens innerhalb des Leibes Christi, da wir ja wissen, daß die Präzision einer Kommunikation nicht nur von dem bestimmt wird, was gesendet, sondern ebenso von dem, was empfangen wird.<sup>68</sup>

Kommunikation als zentrale Kategorie findet sich in der negro-afrikanischen kommunitaristischen Ethik, die gerade darin die Ethik des okzidentalen Typs sprengt und deren Grenzen angesichts einer multikulturellen und polyzentrischen Welt aufzeigt.<sup>69</sup> Am Beispiel des Palavermodells wird dies besonders deutlich. An ihm kann gezeigt werden, was für alle Lebensbereiche gleichermaßen gilt, nämlich, „daß die Norm gemeinschaftlich, aber herrschaftsfrei und dialogisch gefunden werden kann und soll. Es begnügt sich nicht damit, auf prinzipieller Ebene zu argumentieren oder Normen im Arbeitszimmer zu finden, so daß die daraus resultierende Moral nur noch eine verkopfte Moral wäre, die im mikro-ethischen Bereich ineffizient bleibt. Das Palavermodell ist existentiell und sapiential zugleich. Es unterhält einen lebendigen Kontakt mit allen Schichten der Bevölkerung, so daß diese sich durch die 'sapientes' in gar keiner Weise entmündigt fühlt.“<sup>70</sup> Fast gleichlautend dazu heißt es an zentraler Stelle zum Thema Interreligiöser Dialog als interkulturelles Lernen: „Es geht nicht um den Vergleich religiöser Systeme und ihrer dogmatischen Lehrmeinungen, sondern um Muster für das Zusammenleben von Menschen verschiedener religiöser Überzeugung und Prägung in einem gemeinsamen gesellschaftlichen Kontext. Es geht nicht nur um den Austausch von verschrifteten Inhalten der Glaubensgemeinschaften auf kognitiver Ebene, sondern um die Vermittlung von Erfahrungen mit Glaubenspraxis und die Entdeckung der verschiedenen Identitäten.“<sup>71</sup>

Theologisch ausführlich behandelt wurde die Möglichkeit einer transkulturellen Christologie.<sup>72</sup> Gerade die großen kontinentalen Kulturtraditionen sind es, die maßgeblich ein künftiges Bild von Theologie und Kirche prägen werden. Für eine bislang fraglose Gültigkeit europäischer Oberherrschaft bzw. eurozentristischer Theologie und Kirche wird sich mehr und mehr kulturbedingtes Christentum entwickeln. Von einer eurozentrischen Fixierung des Christentums gilt es Abschied zu nehmen durch die Tatsache des

<sup>68</sup> W.J. Hollenweger, Erfahrungen der Leibhaftigkeit. Interkulturelle Theologie, München 1990, 50f; vgl. J.D. May, Christus Initiator. Theologie interkulturell Bd.4, Düsseldorf 1990.

<sup>69</sup> Vgl. B. Bujo, Autorität und Normsetzung, in: StdZ 1990, 712 u. 714.

<sup>70</sup> Ders., Gibt es eine spezifisch afrikanische Ethik?, in: StdZ 1989, 602.

<sup>71</sup> P. Löffler, Interreligiöser Dialog als interkulturelles Lernen, in: Dialog der Religionen 1 (1991), 122. Vergleichbares wäre aus dem lateinamerikanischen Kontext zu sagen. Vgl. dazu meinen Beitrag: Der Gott des Lebens und der Kontinent des Todes, in: RpB 24/1989, 80-97.

<sup>72</sup> Vgl. K.-H. Ohlig, Fundamentalchristologie, München 1986.

Einbruchs fremder Kulturen in das Christentum. „Vor allem [muß] die europäische Theologie selbst helfen, indem sie ihre eigenen Bedingungen kritisch reflektiert. Sie muß lernen, ihre eigenen Raster und Modelle nicht mit dem Evangelium selbst zu identifizieren und so 'Freiheit von sich selbst' zu ermöglichen, damit den neuen Kirchen nicht unnötige Lasten auferlegt werden, die auf längere Sicht zu einem Bruch führen müßten.“<sup>73</sup>

Religionspädagogisch sind gegenwärtig vor allem durch die Rezeption des Konziliaren Prozesses zentrale Themen und Herausforderungen in der geforderten Richtung aufgenommen worden.<sup>74</sup> Daß dabei eine Reflektion zur Pädagogik des Konziliaren Prozesses auf Paulo Freire zurückgreift, hat epochale Bedeutung. Beispiele für Umsetzungen von Kulturbegegnungen in Schule und Unterricht sind sowohl für afrikanische wie auch lateinamerikanische Themenbereiche exemplarisch vorbildlich publiziert.<sup>75</sup> Die Prinzipien einer Pädagogik des Konziliaren Prozesses sind unmißverständlich festgehalten. „Eine solche Pädagogik des Konziliaren Prozesses ist zudem nicht (für andere) zu organisieren, sondern sie ist (selber – jeweils einzeln und gemeinsam mit anderen) zu tun. Sie erfordert das Treffen eindeutiger Optionen, das Akzeptieren der eigenen Begrenztheit, Verbindlichkeiten in den eingegangenen Beziehungen, den Verzicht darauf, die Befreiung *für* andere erwirken zu wollen. Sie erfordert zudem von jedem und jeder eine konkrete und zugleich existentielle Umkehr, um die Einbildung, man sei Wissender oder Wissende, aufzugeben und so erst fähig zu werden, im schöpferischen Dialog mit anderen nach neuen Wegen des Erkennens und Handelns zu suchen. Eine solche Umkehr ist nicht durch Willensentschluß allein herbeizuführen, sie bedeutet, daß wir uns mehr und mehr in einer prophetischen Spiritualität verwurzeln, die Kampf und Kontemplation miteinander verbindet. Sie kann nur wachsen im Verlauf von befreienden Erfahrungen mit anderen, d.h. in einem Prozeß befreiender Evangelisierung, wie ihn der Konziliare Prozeß darstellt.“<sup>76</sup>

Damit ist der Bogen zurückgeschlagen zu den bereits beschriebenen Grundbedingungen interkulturellen Lernens,<sup>77</sup> wobei an dieser Stelle noch ergänz

<sup>73</sup> A.a.O., 559.

<sup>74</sup> Vgl. dazu exemplarisch das Themenheft: Konziliarer Prozeß, in: RpB 27/1991; Konziliarer Prozeß, in: KatBl 115 (1990) H. 12; H.-G. Ziebertz, Interreligiöses Lernen, in: KatBl 116 (1991) H. 5, 316f; Friede auf Erden? Neue pädagogische Konzepte, in: Grundschule 22 (1990) H. 12.

<sup>75</sup> Vgl. exemplarisch: Schmuck aus Mali, in: Dritte Welt in der Grundschule 1990, H. 4; ebenso: Arpilleras - Wandteppiche berichten aus chilenischen Poblaciones, in: Dritte Welt in der Grundschule 1991, H. 1; zum Kontext: Pädagogikhandbuch Dritte Welt, hg. v. A.K. Treml, Wuppertal 1982.

<sup>76</sup> E. Meyer, Zur Pädagogik des Konziliaren Prozesses, in: KatBl 115 (1990), 853.

werden muß, was insbesondere für ein angemessenes Verständnis des Kulturbegriffs hervorgehoben wird. Dezidiert heißt es dazu: „Es geht also um einen dynamischen Kulturbegriff mit fließenden inter- und intrakulturellen Übergängen, die die Dynamik von Entwicklungs- und Differenzierungsprozessen auch innerhalb der eigenen Kultur zulassen; das Erkennen nicht nur von Unterschieden, sondern auch Gemeinsamkeiten erlauben und die Erfahrung mit Fremdheit auch im eigenen Kulturraum erschließen und damit eine starre und unrealistische Grenzziehung zwischen scheinbar Eigen- und Fremdkulturellem zu verhindern helfen.“<sup>78</sup> Die Probleme in der Diskussion um den Kulturbegriff im Kontext interkulturellen Lernens bzw. interkultureller Erziehung werden durchaus gesehen und im Spannungsfeld von „Kulturrelativismus“ und „Kulturuniversalismus“ thematisiert.<sup>79</sup> Grundsätzlich aber geht es dabei immer um die Anerkennung des Eigensinns einer jeweiligen Kultur und damit freilich zugleich um das Recht, daß eine solche Kultur jeweils auch in ihrer Sprache und in ihren eigenen Begriffen verstanden werden will. Wie mir scheint, hat dies vor allem Bernhard Welte schon früh erkannt und in seinem Beitrag über Christentum und Religionen der Welt unüberbietbar formuliert: „Die nächste Zielvorstellung des Dialogs sollte darin bestehen, daß jeder Partner sich selbst und seinen eigenen Ursprung besser und reiner verstehen lernt. Daß also die Christen bessere Christen werden und die Muslime bessere Muslime, die Buddhisten bessere Buddhisten und so fort. Darin würde der erste Schritt eines wirklichen Sich-Näherkommens bestehen. Gewiß nicht der letzte, aber eben doch der erste. Zu diesem ersten Schritt würde niemals gehören, die eigene Glaubenswelt vorschnell einfach abzuwerfen und ihr untreu zu werden, vielmehr ihr gerade treu zu bleiben, jedoch so, daß sie sich reinigte, änderte, erweiterte, befreite und verdeutlichte aus ihrem eigenen Ursprung: daß jeder in seinem eigenen Ursprung wächst.“<sup>80</sup> Als Fazit wird unmißverständlich festgestellt, daß wir heute wirklich an das „Ende der Exportreligion“ gekommen sind, aber nicht an das Ende des Evangeliums vom Reich Gottes. Daraus ergibt sich die grundlegende Option gegen kulturelle Vereinheitlichung und zugleich die Ermunterung dazu, andere und fremde Kulturformen zu achten.<sup>81</sup>

Diese grundlegenden Gedanken fruchtbar werden zu lassen, wird Aufgabe eines künftigen religionspädagogischen Gesprächs sein müssen als Beitrag

<sup>77</sup> Vgl. oben Abschnitt 6 und die eingangs beschriebenen Krisenmodelle bzw. globalen Herausforderungen.

<sup>78</sup> *Nestvogel*, a.a.O., 40.

<sup>79</sup> Vgl. *Auernheimer*, a.a.O. 192f; *Klemm*, a.a.O., 181f; *Löwisch*, a.a.O., 1-50.

<sup>80</sup> *B. Welte*, Christentum und Religionen der Welt, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Teilband 26, Freiburg 1980, 77f.

<sup>81</sup> Vgl. a.a.O., 118.

nicht nur zur geistigen, sondern zur faktischen Situation von Menschentum und globalen lebensweltlichen Strukturen. Zentrale Kategorien für ein solches Gespräch bilden insbesondere für die religiöse Erziehung die Forderungen nach „prophetischen Konkretionen“<sup>82</sup>, d.h. mit möglichst vielen jungen Menschen auf der Grundlage der Option Gottes für das wirkliche Subjektsein aller Menschen Solidarität, Gerechtigkeit und Friede mehr und mehr einzuüben, d.h. für diese Menschen und mit ihnen gemeinsam gerechte und solidarische Optionen zu realisieren, was im ganzen Zusammenhang der hier gemachten Überlegungen je neu und je anders einen Standortwechsel verlangt, dessen Verwirklichung aber nicht mit Standortverlust bzw. Vereinheitlichung oder Gleichförmigkeit als Gleichmacherei verwechselt werden darf.<sup>83</sup>

<sup>82</sup> Vgl. J. Werbick, *Glaubenlernen aus Erfahrung*, München 1989, 243.

<sup>83</sup> Vgl. dazu exemplarisch: G. Gutiérrez, *Gott oder das Gold*, Freiburg 1990.