

# Interkulturelle Bildung – Überlegungen aus christlich-pädagogischer Perspektive

von  
Manfred L. Pirner

## 0. Zur Perspektive einer „Christlichen Pädagogik“

Beiträge zur allgemeinen Bildungsdiskussion, die eine christliche Perspektive zur Geltung bringen wollen, haben meist ein Benennungsproblem: Sie stammen zwar häufig von ReligionspädagogInnen, können aber nicht als „religionspädagogisch“ bezeichnet werden, weil sie nicht auf religiöse Bildung beschränkt sind. Häufig wird von „theologischen“ Beiträgen zum Verständnis von Erziehung und Bildung gesprochen, aber auch dies ist insofern ungenau und irreführend, als in der Regel nicht lediglich theologisch, sondern auch pädagogisch argumentiert wird, in Auseinandersetzung nicht nur mit theologischen, sondern auch mit erziehungswissenschaftlichen Theorien und Befunden. Es legt sich von daher nahe, von einer christlich-pädagogischen Perspektive zu sprechen, wie das neuerdings auch Karl Ernst Nipkow getan hat.<sup>1</sup>

Mein konkreter, gleichsam institutioneller Kontext ist dabei die Mitarbeit im Wissenschaftlichen Beirat der „Arnold-Dannenmann-Akademie für Christliche Pädagogik“ im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands (CJD). Das CJD führt auch bereits seit etlichen Jahren regelmäßige Symposien zu zentralen Herausforderungen für eine „Christliche Pädagogik“ durch, bei denen man nach einem christlichen Profil pädagogischer Theorie und Praxis fragt. Es ist kein Zufall, dass ein grundlegender Beitrag in dem oben angemerkten Band von Nipkow ursprünglich ein Vortrag auf einem der CJD-Symposien war, und auch diesem vorliegenden Aufsatz liegt ein solches Referat bei einem CJD-Symposium zugrunde (gehalten im September 2005 in Berlin).

Der Begriff „Christliche Pädagogik“ kann allerdings auch Assoziationen wecken, die nicht beabsichtigt sind. Weder soll eine normativ aus theologischen Prämissen abgeleitete Pädagogik restauriert werden, wie sie insbesondere das 19. Jahrhundert als „Evangelische Pädagogik“ oder „Katholische Pädagogik“ gekennzeichnet hat, noch sollen die konfessionellen Unterschiede auf einen ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘ hin nivelliert werden. Allerdings gehe ich davon aus, dass sich auf der Basis von konfessionsgemeinsamen christlichen Grundwahrheiten sowie aufgrund der Möglichkeit, konfessionelle Besonderheiten konstruktiv und lernbereit wechselseitig aufzunehmen ein *christliches* Profil für pädagogische Theorie und Praxis gewinnen lässt. Eine solche Profilierung wird nicht in erster Linie nach der Unterscheidbarkeit „christlicher“ von „weltlicher“ Pädagogik fragen, sondern danach, wie die befreiende Botschaft des Evangeliums im pädagogischen Bereich Gestalt gewinnen kann. Bei dieser Suchbewegung werden natürlich auch erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische usw. Einsichten wichtig werden und kann Christliche Pädagogik in manchen Bereichen oder Perspektiven bis zur Ununterscheidbarkeit nicht-christlicher Pädagogik ähneln.

---

<sup>1</sup> Vgl. NIPKOW 2005, 10ff.

Dennoch verstehe ich den Begriff „Christliche Pädagogik“ als programmatischen Begriff (deshalb auch das groß geschriebene „C“). Das Anliegen einer programmatischen Profilierung von Pädagogik nimmt die in der neueren erkenntnistheoretischen und soziologischen Diskussion verstärkt hervorgetretene Erkenntnis ernst, dass wissenschaftliche Theorien ebenso wie zielgerichtete Handlungspraxis immer in einen Lebenswelt- und Kulturzusammenhang eingebettet sind, der grundlegende Sinn- und Weltdeutungsperspektiven etabliert; *es gibt keine Pädagogik ohne eine gewisse weltanschauliche Basis*. Und der Versuch einer christlichen Profilierung von Pädagogik nimmt das Bedürfnis nach Sinn- und Wertorientierung ernst, das sich u.a. auch in der enorm gestiegenen Nachfrage nach konzeptionell und teilweise auch weltanschaulich profilierten Privat-Schulen (z.B. Montessori-Schulen, Waldorf-Schulen) zeigt.

In einer pluralistischen Gesellschaft ist Christliche Pädagogik allerdings – auch in Bildungseinrichtungen in kirchlicher oder privat-christlicher Trägerschaft – immer nur im pluralitätsfähigen Modus weltanschaulich-religiöser Offenheit und Dialogbereitschaft zu konturieren und eben immer nicht nur theologisch, sondern auch pädagogisch zu verantworten. Christliche Pädagogik wird demzufolge v.a. solche erziehungswissenschaftlichen, psychologischen usw. Theorien aufnehmen, die mit den grundlegenden Weltdeutungsperspektiven christlicher Theologie in einen fruchtbaren, (kritisch-konstruktiven) wechselseitigen Erschließungsprozess gebracht werden können. Die Eigenständigkeit der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektive ist dabei nicht nur zu konzedieren, sondern vielmehr theologisch zu unterstützen und einzufordern.

Diese Spannung von Profilbildung einerseits und Offenheit andererseits, die Christliche Pädagogik nach dem hier vorgetragenen Verständnis auszeichnet, wird bei einem Thema wie der interkulturellen Bildung besonders virulent. Die im Folgenden angestellten Überlegungen zum Thema werden deshalb immer wieder grundlegende Rückbezüge auf das dahinter stehende Konzept einer Christlichen Pädagogik deutlich werden lassen. Die Überlegungen sind als Orientierungsangebote für Pädagoginnen und Pädagogen gedacht, die in christlichen (evangelischen, katholischen oder konfessionsübergreifenden) Bildungseinrichtungen arbeiten, aber auch für solche, die als Christinnen und Christen an allgemeinen, öffentlichen Schulen und anderen Bildungsinstitutionen tätig sind und dort danach fragen, wie sich christliche Wirklichkeitssicht und pädagogisches Handeln auf einander beziehen lassen.

## **1. Interkulturelle Bildung im Kontext weiterer Bildungsaspekte**

### *1.1 Interkulturelle Bildung und politische Bildung gehören zusammen*

Die Notwendigkeit, Sinnhaftigkeit, ja Dringlichkeit von interkultureller Bildung muss heute kaum plausibel gemacht werden – sie liegt angesichts der vielfältigen Probleme, die Migration, Europäisierung und Globalisierung mit sich bringen, auf der Hand. Dabei besteht allerdings die Gefahr, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen einseitig als diakonische Hilfestationen zu vereinnahmen. Diakonische Arbeit ist ja grundsätzlich immer mit dem Risiko behaftet, zwar bedürftigen und benachteiligten Menschen zu helfen, aber die Ursachen für deren Benachteiligung nicht im Blick zu haben, ja durch die Unterstützung der benachteiligten Menschen eventuell sogar die problematischen Strukturen, die zu deren Benachteiligung geführt haben, zu stabilisieren. Frei nach Dietrich Bon-

hoeffler könnte man sagen, Diakonie neigt dazu, die Verletzten zu verbinden, die unter die Räder gekommen sind, ohne etwas dafür zu tun, dass diese Räder gestoppt oder in eine andere Richtung gelenkt werden.

Was für diakonische Einrichtungen gilt, gilt gleichermaßen für Erziehungs- und Bildungseinrichtungen: Sie dürfen sich nicht einfach die Aufgabe der Kompensation für das Versagen von Politik und Wirtschaft zuweisen lassen. Im Hinblick auf interkulturelles Lernen hat der Bildungstheoretiker Helmut Peukert das einmal griffig und zugespitzt so formuliert: „Erziehung ist nicht ein Unternehmen zur Kompensation der Folgen falsch gesetzter Welthandelspreise“<sup>2</sup>. Noch einmal anders gesagt: Was politisch an Integrationspolitik für Migranten in unserem Land über Jahrzehnte hinweg versäumt wurde, kann nicht einfach den Schulen und anderen Erziehungseinrichtungen als Aufgabe interkulturellen Lernens aufgebürdet werden.

Die Aufgabe interkulturellen Lernens lässt sich meines Erachtens im Grunde nur dann verantwortungsvoll wahrnehmen, wenn sie zugleich mit politischem Handeln und mit politischer Bildung verbunden ist, nämlich mit einer kritischen, hinterfragenden und zu konstruktivem gesellschaftlichem Handeln befähigenden Bildung, die dazu beiträgt, dass künftig die Fehler und Mängel der Ausländer- und Integrationspolitik der Vergangenheit möglichst vermieden werden. Interkulturelle Bildung und politische Bildung gehören zusammen.

### *1.2 Interkulturelle Bildung und interreligiöse Bildung gehören zusammen*

Interreligiöse Bildung scheint erst seit kurzem auch im Bereich der interkulturellen Pädagogik und Bildungspolitik stärker wahrgenommen zu werden.<sup>3</sup> Trauriger Anlass dafür waren in erster Linie die Ereignisse um den 11. September 2001. Auf europäischer Ebene hat beispielsweise der EU-Ministerrat nach dem September 2001 alle Mitgliedsländer explizit dazu aufgefordert, die Dimension der *religiösen* Vielfalt mit in die Bemühungen um interkulturelle Bildung aufzunehmen.<sup>4</sup>

Dennoch erscheint weiterhin für viele VertreterInnen der interkulturellen Bildung Religion eher als Teil des Problems denn als Teil der Lösung, was sich im Hinblick auf die öffentlich am stärksten beachteten Konflikte dieser Welt in der Regel bestätigt. Für eine bewusst christlich profilierte Pädagogik stellt sich angesichts dessen die brisante Frage, wie sich *auf der Basis von Religion*, nämlich der christlichen Religion, interreligiöses und interkulturelles Lernen fördern lässt. Die Frage verschärft sich noch einmal, wenn man bedenkt, dass ja auch die Geschichte des Christentums immer wieder von Intoleranz, von der Verfolgung Andersgläubiger und der Vereinnahmung anderer Kulturen geprägt war. Geht das überhaupt bzw. wie kann das gehen: auf der Basis des Christentums interkulturelle und interreligiöse Bildung betreiben? Auf diese Frage werde ich gleich noch zurückkommen.

---

<sup>2</sup> PEUKERT 1994, 2.

<sup>3</sup> Vgl. für einen bilanzierenden Rückblick: AUERNHEIMER 2003; DRESSLER, 2003.

<sup>4</sup> JACKSON 2004, 7.

### 1.3 Interkulturelles Lernen und intrakulturelles Lernen gehören zusammen

Es gibt Wechselbeziehungen zwischen Interkulturalität und Intrakulturalität. Intrakulturalität meint eine Vielfalt von Kulturen *innerhalb* einer Gesamtkultur bzw. eines Landes. So gesehen ist das, was uns vor besondere Herausforderungen stellt, vor allem die Intrakulturalität, nämlich die Präsenz von Migranten aus anderen Kulturen in unserem Land. Darüber hinaus kann man, je nach Kulturverständnis, zu den unterschiedlichen Kulturen in unserer Gesellschaft auch die unterschiedlichen sozialen Schichten rechnen oder die verschiedenen kulturellen Prägungen in Ost- und Westdeutschland oder die riesigen Unterschiede zwischen Bayern und allen anderen Deutschen oder auch die unterschiedlichen „Subkulturen“ der Jugendlichen – viele Eltern erleben harte Zeiten interkultureller Auseinandersetzung mit ihren heranwachsenden Kindern.

Letztlich geht es bei Intrakulturalität oder Multikulturalität in einem weiten Sinn um die Frage des gesellschaftlichen Pluralismus. Die zentrale Herausforderung bei der Bewältigung der so beschriebenen gesellschaftlichen Situation ist die des Umgangs mit dem Anderen bzw. mit dem Fremden. Das kann das fremde Land, die fremde Volkskultur sein, das kann die fremde Religion oder Weltanschauung sein, das kann der fremde, anders denkende und fühlende Mensch sein und – darauf weisen psychologische Überlegungen immer wieder hin – das kann auch das Fremde in mir selbst sein. Unter der intrakulturellen Perspektive wird für eine Christliche Pädagogik insbesondere auch die Frage virulent, wie mit dem Pluralismus, den Unterschieden und Fremdheiten *innerhalb* des Christentums, des christlichen Wirklichkeitsverständnisses und der christlichen Lebenspraxis umgegangen wird.

Die im Anschluss an die drei Vorbemerkungen sichtbar gewordenen zentralen Fragen für eine interkulturelle Bildung aus christlich-pädagogischer Perspektive werde ich im Folgenden in drei Schritten bearbeiten. Zunächst frage ich eher gesellschaftstheoretisch orientiert und normativ, welche Art von kulturellem Pluralismus wir uns denn wünschen können und wie dieser Pluralismus begründet werden kann. Ich werde mich dann unter theologischer Perspektive der Frage nach der Pluralismusfähigkeit des christlichen Glaubens zuwenden. Zum Abschluss werde ich dann noch einige Anmerkungen zu den Chancen und Grenzen interkultureller Bildung machen.

## 2. Welche Art von kulturellem Pluralismus wollen wir?

In einem Vortrag in den 1990er Jahren hat Dorothee Sölle eine beißende „Kritik der postmodernen Toleranz“ formuliert. Sie spricht davon, dass die „totale Toleranz“ zum nahezu totalitären, einzigen Wert geworden zu sein scheint. Dort wo die totale Toleranz gilt, entsteht ein Pluralismus des „anything goes“, ein Pluralismus der Beliebigkeit, der alles gelten lässt, weil ihm eben alles gleich gültig und damit gleichgültig ist:

„Maßstäbe, nach denen man einen anderen Ansatz als falsch oder gefährlich oder selbstzerstörerisch beurteilen könnte, gibt es nicht. [...] Eine Auseinandersetzung soll eigentlich gar nicht stattfinden, sie ist überflüssig. [...] Der Begriff der Toleranz hat eine Ausdehnung erfahren, als sei es möglich, mit seiner Hilfe alle Konflikte und Schwierigkeiten zu lösen und alle konfrontativen Gegeneinander durch friedliches Miteinander zu ersetzen. Himbeer- und Vanilleeis schlie-

ßen sich doch auch nicht aus, warum sollte dann ein Unterschied bestehen zwischen einer Firma, die Giftgas produziert und exportiert, und einer, die Kinderbettchen herstellt!<sup>5</sup>

Interkulturelles Lernen ist auf der Basis eines kulturellen Pluralismus, der alles wie Himbeer- oder Vanilleeis behandelt, nicht nötig und gar nicht sinnvoll. Wenn der andere weder als Herausforderung noch als Bereicherung begriffen wird, sondern lediglich gleichgültig stehen gelassen wird, dann gibt es keinen Grund, sich mit ihm zu beschäftigen, mit ihm in Dialog zu treten oder gar von ihm zu lernen.

Dass tolerante Gleichgültigkeit oder gleichgültige Toleranz uns letztlich nicht weiterführen, zeigt die ernüchternde Einsicht, dass sich in Deutschland teilweise Migrantenkulturen abgeschottet haben bis dahin, dass manche von „Parallelgesellschaften“ sprechen, deren Grundüberzeugungen und Wertesysteme mit denen einer westlichen Demokratie wie der unseren im Konflikt liegen. Und dass interkulturelles Lernen notwendigerweise Auseinandersetzung und Kritik beinhaltet, wird spätestens dann deutlich, wenn man extremistischen, intoleranten und pluralismusfeindlichen Positionen gegenüber steht, die sich dem interkulturellen Dialog verweigern und statt dessen zur Gewalt greifen. Sölle hat also sicherlich Recht mit ihrer Kritik der grenzenlosen Toleranz.

Allerdings tut sie meines Erachtens dem Vordenker der Postmoderne, dem Philosophen Wolfgang Iser, Unrecht, wenn sie seine Vorstellung von einem radikalen Pluralismus als einen solchen Himbeer- oder Vanilleeis-Pluralismus darstellt. Iser weist sehr wohl darauf hin, dass der Widerstreit von Positionen zu einem wirklich radikalen und fruchtbaren Pluralismus dazu gehört.<sup>6</sup> Man kann es noch deutlicher sagen: Ein Beliebigeitspluralismus ist eigentlich gar kein Pluralismus, weil es da nämlich keine Vielheit und Vielfalt von Positionen mehr gibt, sondern im Grunde nur noch die eine Auffassung, dass Positionen unwichtig sind. Es gibt weder Himbeereis oder Vanilleeis und schon gar keinen Fruchtcocktail mit verschiedenen Früchten, sondern alles wird mit der gleichen Geschmacklosigkeit abgeschluckt, und deshalb merkt man auch gar nicht, wenn sich Oliven, saure Gurken oder ungenießbare Pilze ins Eis gemischt haben.

Halten wir fest: Wenn es in unserer Gesellschaft und in unserer Welt um eine lebensförderliche Wahrnehmung und Gestaltung des faktisch vorhandenen kulturellen Pluralismus geht, dann gehört dazu die *Wahrnehmung und Wertschätzung der einzelnen Kulturen und Positionen*. Und weil es in unserer Gesellschaft und in unserer Welt um Frieden und Gerechtigkeit geht, gehört zur lebensförderlichen Wahrnehmung und Gestaltung des Pluralismus auch die *Auseinandersetzung, der Streit von Kulturen und Positionen*, die auf einander treffen. Nur wenn einzelne Kulturen und Positionen ihr Profil nicht verbergen oder abschleifen, können sie sich auch gegenseitig befruchten und vielleicht auch zu profilierter Gemeinsamkeit finden. Und nur wenn einzelne Kulturen und Positionen ihr Profil nicht verbergen, kann auch eine kritische Auseinandersetzung mit jenen unter ihnen erfolgen, welche die Basis unseres kulturellen Pluralismus in Frage stellen. Damit komme ich zur zweiten Grundfrage.

---

<sup>5</sup> SÖLLE 1994, 15.

<sup>6</sup> Vgl. WELSCH 1987, 322.

### 3. Worauf lässt sich kultureller Pluralismus gründen?

In der Diskussion um Postmoderne und Pluralismus wurde manchmal so argumentiert, dass man den Eindruck bekam, alles sei pluralisiert worden und es gebe gar keine gemeinsame Basis mehr. Dabei scheint man vergessen zu haben, dass die Vielfalt von Lebensformen und kulturellen Orientierungen sich nur auf dem starken Fundament dessen entwickeln konnte, was man mit einem Schlagwort gern unsere „freiheitlich-demokratische Grundordnung“ nennt, zu der ganz wesentlich die allgemeinen Menschenrechte und die Menschenwürde als deren höchster Wert gehören und zu der das Verfahren des vernünftigen gesellschaftlichen Diskurses prinzipiell gleichberechtigter Bürgerinnen und Bürger gehört. Die Menschenrechte sind zwar institutionell und rechtlich abgesichert, aber sie müssen auch von einer Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger immer wieder als „vernünftig“ akzeptiert werden. Auf der Basis einer allgemeinen Vernunft, die prinzipiell jedem Menschen zur Verfügung steht, mit dem Mittel von Argumenten, die jeder Mensch mit seiner Vernunft nachvollziehen kann und die prinzipiell jeder in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen kann, verständigen wir uns über diese Grundlagen unserer Gesellschaft, über die Interpretation und Konkretisierung von Menschenwürde und Menschenrechten. Hier läge also das vielleicht wichtigste Fundament für unsere freiheitliche Gesellschaft und ihren Pluralismus: Eine allgemeine Vernunft wird zum Mittel eines Aushandlungs- und Einigungsprozesses, dessen Ergebnis, z.B. die Menschenrechte, dann von allen anerkannt wird. Das ist richtig und gut so. Das ist *notwendig*. Die Frage ist, ob es auch *hinreichend* ist, um unser gemeinsames friedliches Zusammenleben auf Dauer zu gewährleisten. Warum diese Einschränkung?

Wir haben seit der Epoche der Aufklärung und besonders im 20. Jahrhundert leidvoll erfahren, dass Menschen nicht allein von rationaler Argumentation bestimmt werden. Auch für den Antisemitismus, der zur Shoah, zur Vernichtung des europäischen Judentums geführt hat, wurden in sich schlüssige, vernünftig erscheinende und argumentierende Theorien aufgestellt. Und wir alle wissen aus eigener Erfahrung, dass Menschen eben nicht ausschließlich von ihrem vernünftigen Denken bestimmt werden, sondern sie leben von ganzheitlichen, Wahrnehmungen, Emotionen, Gewohnheiten und Haltungen umfassenden kulturellen, weltanschaulichen und ethischen Orientierungen her. Nur dann, wenn die grundlegenden Werte und Normen unserer Gesellschaft von solchen ganzheitlichen, lebensweltlichen Orientierungen der Menschen getragen werden, werden sie sich durch- und fortsetzen.

In diesem Sinn kann man ein berühmtes Zitat des Verfassungsrechtlers Ernst Wolfgang Böckenförde aus den 1960er Jahren verstehen: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“.<sup>7</sup> Das heißt: Unsere freiheitliche und pluralistische Gesellschaft ist und bleibt angewiesen auf kulturelle Traditionen und auf Gemeinschaften, welche die genannten weltanschaulichen und ethischen Orientierungen ganzheitlich vermitteln. Der Sozialphilosoph Jürgen Habermas hat jüngst von den „kulturellen Quellen“ gesprochen, „aus denen sich das Normbewusstsein und die Solidarität von Bürgern speist“ und mit denen der Verfassungsstaat deshalb scho-

---

<sup>7</sup> BÖCKENFÖRDE 1991, 112.

nend umzugehen habe.<sup>8</sup> Auch hier geht es also gleichsam um eine Art von Interkulturalität. Explizit meinte Habermas mit den kulturellen Quellen gerade auch die christliche Tradition und die christlichen Gemeinschaften.

Die Vorzüge dieser kulturellen Quellen und Traditionen gehen deutlich über den vernünftigen gesellschaftlichen Einigungsprozess hinaus, so unverzichtbar dieser bleibt. Sie können sich als tragende Säulen für den gesellschaftlichen Wertekonsens erweisen, weil sie diesen Wertekonsens für die Menschen tiefer begründen und ein entsprechendes Verhalten umfassender motivieren können als bloße Vernunftargumente. Gegenüber den manchmal dürr und formal wirkenden Kompromissformeln eines gesellschaftlich ausgehandelten Wertekonsenses können diese kulturellen Quellen und Traditionen die gemeinsamen Werte in lebensvollen und lebensbedeutsamen Kontexten, Vollzügen, Erzählungen, Sozialformen usw. verankern, so dass sie sowohl begründet und motiviert als auch interpretiert und konkretisiert werden. Und sie können über den Konsens hinaus – und vielleicht ebenso wichtig wie dieser – friedliche und konstruktive *Umgangsweisen mit bleibendem Dissens*, mit bleibender Fremdheit vermitteln.

Ein Beispiel: Es war in erster Linie die christliche Glaubensvorstellung von der Gottebenbildlichkeit des Menschen, die durch seine säkularisierende Übersetzung zur Vorstellung von der unbedingten Würde des Menschen geführt hat. Der Vorzug dieser Übersetzung ist, dass das Konzept der Menschenwürde prinzipiell für alle Menschen nachvollziehbar ist, auch für die, die nicht an Gott glauben. Gegenüber dem Wertbegriff „Menschenwürde“ behält aber die Vorstellung von der Gottebenbildlichkeit einen *Mehrwert*, sozusagen einen *Sinnüberschuss*, weil sie die Aussage vom unbedingten Wert des Menschen in einen umfassenden, Mensch und Welt übergreifenden Sinnzusammenhang stellt, der sie nicht nur rational begründet – das auch –, sondern im christlichen Lebenszusammenhang verstehbar und erfahrbar macht.

Ich fasse zusammen: Auf die Frage nach dem Verhältnis von christlichem Wirklichkeitsverständnis als einer deutlichen weltanschaulichen Position und kulturellem Pluralismus gibt es zunächst zwei Antworten.

Zum einen haben wir gesehen, dass ein normativ verstandener Pluralismus – also ein Pluralismus wie wir ihn uns wünschen – kein Beliebigkeitspluralismus sein kann, in dem starke Positionen und kulturelle Orientierungen nivelliert oder zum Verschwinden gebracht werden. Im Gegenteil sind starke, profilierte Positionen geradezu eine Voraussetzung für einen funktionierenden gesellschaftlichen Pluralismus, solange sich diese Positionen nicht totalitär gebärden.

Was zum anderen die Basis unserer kulturellen Vielfalt angeht, so ist deutlich geworden, dass neben einem gesellschaftlichen Diskurs auf der Basis der allgemeinen Vernunft starke oder „dichte“ Begründungs- und Sinnzusammenhänge<sup>9</sup> geradezu unverzichtbar sind, um den Grundwerten, auf denen Pluralismus gedeihen kann, Geltung zu verschaffen.

Beide Aspekte sprechen dafür, dass die christliche Tradition und die christliche Wirklichkeitssicht als starke und umfassende weltanschauliche Position mit ihrem eigenen Profil in den gesellschaftlichen Pluralismus eingebracht werden kann und sollte, solange sie sich als grundsätzlich pluralismusfähig bzw. plura-

---

<sup>8</sup> HABERMAS 2005, 32f.

<sup>9</sup> SCHOBERTH 2002, 261.

lismusfreundlich erweist. Um diese Pluralismusfähigkeit soll es im folgenden Abschnitt gehen.

#### **4. Von der Pluralismus- und Dialogfähigkeit des christlichen Glaubens**

Auch wenn die Diskussion innerhalb der Theologie und innerhalb der beiden Kirchen hier noch voll im Gang ist, zeichnet sich doch ein breiter Konsens darüber ab, dass christlicher Glaube bzw. christliche Religion pluralitäts- und dialogfähig ist. Thesenartig knapp nenne ich einige mir zentral erscheinenden Aspekte.

##### *4.1 Die faktische Pluralität des Fundaments des christlichen Glaubens*

Blickt man auf die biblischen Schriften, dann findet sich hier eine geradezu atemberaubende Vielfalt unterschiedlicher Schriften von unterschiedlichem Charakter und mit unterschiedlichen Akzenten. Nicht nur für das Alte Testament, sondern auch für das Neue verweisen Bibelwissenschaftler auf eine erstaunliche Pluralität theologischer Ansätze.<sup>10</sup> Die neutestamentlichen Autoren haben ihre gemeinsamen Voraussetzungen und ihre gemeinsamen Bezugspunkte in dem von Gott durch Christus gewirkten Heil, entfalten diese aber höchst unterschiedlich und in manchmal sehr ausgeprägter Spannung zu einander.

Auch wenn man sich die ersten christlichen Gemeinden ansieht, wie sie sich in den neutestamentlichen Briefen widerspiegeln, ergibt sich ein buntes Bild von Pluralität mit ausgesprochen kräftigen Unterschieden zwischen beispielsweise einer charismatisch, d.h. an Geistesgaben und Geisteswirken orientierten Gemeinde wie der in Korinth und einer nüchterneren und weltzugewandteren Gemeinde wie der in Rom. Dass die Briefe des Paulus bald nicht nur in den adressierten Orten, sondern in allen möglichen christlichen Gemeinden verlesen wurden, kann auch als eine Art christlich motiviertes interkulturelles Lernen betrachtet werden. Nebenbei bemerkt: Ich halte es für ganz zentral, dass wir im Bereich des christlichen Glaubens wieder stärker bereit werden, von unterschiedlichen Frömmigkeitsstilen, von unterschiedlichen Theologien, von unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen des Christentums zu lernen. Es gilt nicht nur, dass interkulturelle Bildung die interreligiöse braucht, sondern auch umgekehrt: Religiöse Bildung braucht interkulturelle Bildung, um nicht engstirnig und kurzsichtig zu werden.

Noch ein Aspekt ist für die Bibel wichtig: Von Anfang an hat sowohl der jüdische Gottesglaube des AT als auch der christliche des NT kulturelle Traditionen und Impulse aus der jeweiligen Umwelt aufgenommen, im NT vor allem aus dem antiken Hellenismus. Die Regel, die Paulus den Thessalonichern mit gibt, „Prüfet alles, und das Gute behaltet“ (1Thess 5,21), hat er auch selbst angewandt und z.B. Laster- und Tugendkataloge, die aus der griechischen Philosophie stammten, übernommen. Auch hier ist also so etwas wie interkulturelles Lernen zu beobachten.

Zusammenfassend könnte man mit dem katholischen Theologen Ottmar Fuchs sagen, dass die Bibel geradezu als „Lernschule der Pluralität“ dienen kann,<sup>11</sup> allerdings einer gestalteten und auch begrenzten Pluralität, denn gegen Irrlehrer

---

<sup>10</sup> WUNDERLICH 1997, 109.

<sup>11</sup> FUCHS 1990, 62, zit. nach WUNDERLICH 1997, 109.



und jene, die das Evangelium von Christus „verkehren“ wollen, hat sich auch Paulus vehement gewandt. Aber festzuhalten bleibt: Im Fundament des christlichen Glaubens, der Bibel, liegt die göttliche Offenbarung nicht als Einheitswort, sondern in pluraler Form vor, als vielfältiges Zeugnis von unterschiedlichen Menschen.

#### 4.2 Normative Pluralität: Selbstbegrenzung als zentrales Merkmal im christlichen Glauben

Ein ganz entscheidendes Kennzeichen eines Menschen, der von Christus ergriffen ist, ist, dass er aus der Begegnung mit der grenzenlosen Liebe Gottes heraus bereit ist zur Selbstbegrenzung, d.h. zum Annehmen seiner eigenen Begrenztheiten und zur freiwilligen Selbstbegrenzung um des anderen willen in der Nächstenliebe.<sup>12</sup> Johannes Lähnemann hat in seiner Religionspädagogik besonders die *Entgrenzung* durch das göttliche Liebesgebot und die damit einhergehende universale Offenheit des christlichen Glaubens betont,<sup>13</sup> ja von einer „entgrenzenden Pädagogik des Evangeliums“<sup>14</sup> gesprochen. Als gleichsam die andere Seite der Medaille kann man es verstehen, wenn der evangelische Theologe Wolfhart Pannenberg zeigt, dass christliche *Selbstbegrenzung* letztlich ihr Vorbild in Gott selber hat, der aus Liebe sich selbst begrenzt hat in seiner Allmacht, der in sich selbst vielfältig ist, der durch seine Selbstbegrenzung der Schöpfung und dem Menschen Raum gegeben hat.<sup>15</sup>

Was bedeutet die christliche Selbstbegrenzung für das interkulturelle und interreligiöse Lernen? Zum Beispiel dies: Christen wissen, dass nur Gott allein der Allwissende ist, dass also kein Mensch jemals behaupten kann, die ganze Wahrheit zu besitzen. Das gilt auch für den religiösen Bereich: Kein Mensch, auch nicht der frömmste Christ oder der klügste Theologe weiß genau und absolut, was richtiger Glaube ist und wie Christen richtig leben sollen. Nur Gott weiß es.

Dementsprechend schreibt Paulus im ersten Korintherbrief: „Wir sehen jetzt durch einen Spiegel ein dunkles Bild; dann aber von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich bruchstückhaft; dann aber werde ich erkennen, wie ich erkannt bin.“ (1Kor 13,12). Und im Philipperbrief bekennt er: „Nicht, dass ich's schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich's wohl ergreifen könnte, weil ich von Jesus Christus ergriffen bin.“ (Phil 3,12). Das ist *christliche Bescheidenheit*, das ist christliche Selbstbegrenzung – erkenntnistheoretisch und moralisch, ohne dass dabei die eigene Glaubensorientierung, die eigene Glaubensgewissheit aufgegeben wird! Aber mit dieser christlichen Bescheidenheit kann keiner dem anderen den Glauben absprechen oder ein letztes Urteil über das Christsein eines anderen fällen. Und in der Perspektive dieser christlichen Bescheidenheit haben auch religiös unsichere, suchende und zweifelnde Menschen ihre eigene Würde und fordern Respekt.

Mit dieser christlichen Bescheidenheit wird man auch Anhängern einer anderen Religion, Agnostikern oder Atheisten angemessen begegnen. Hier ist nochmals ein kurzer Blick auf Paulus hilfreich. Im Römerbrief setzt er sich mit der schwie-

---

<sup>12</sup> Vgl. WUNDERLICH 1997, 346ff.

<sup>13</sup> Vgl. LÄHNEMANN 1998, 45f.

<sup>14</sup> LÄHNEMANN, 244ff.

<sup>15</sup> Vgl. PANNENBERG, 1988, Kap. 5.

rigen Frage auseinander, was mit dem jüdischen Volk, mit Israel wird, das Christus nicht als den Messias angenommen hat. Und er kommt am Ende seiner Überlegungen, im Kapitel 11, zu dem Schluss, dass Gottes Barmherzigkeit und Treue so groß ist, dass seine Erwählung Israels nicht einfach hinfällig geworden ist, sondern dass auch Israel gerettet werden wird. Wie, weiß der Apostel selber nicht und kann schließlich nur ausrufen: „Wie unbegreiflich sind Gottes Gerichte und unerforschlich seine Wege!“ (Röm 11, 33). Aber dass es auch für Israel Heil geben wird, das steht für Paulus unumstößlich fest.<sup>16</sup>

So tritt zur christlichen Bescheidenheit bzw. Selbstbegrenzung das Vertrauen auf Gottes Barmherzigkeit dazu. Zur Selbstbegrenzung aus Liebe tritt der Glaube an die entgrenzende, grenzenlose Liebe Gottes. Beides gemeinsam kann zum Fundament für den interreligiösen Dialog und für interreligiöses Lernen werden:

- Als Christ weiß ich mich an das Evangelium von Jesus Christus verwiesen, aber ich vertraue darauf, dass Gottes Barmherzigkeit auch Andersgläubigen in irgendeiner Weise gelten wird.
- Als Christ werde ich mich in erster Linie an die biblischen Überlieferungen halten, aber ich rechne damit, dass der allgegenwärtige Gott mir auch im Dialog mit Andersgläubigen begegnet, dass dadurch mein Glaube und mein Leben herausgefordert, bereichert und vertieft werden kann.
- Als Christ werde ich von den guten Erfahrungen und Hoffnungsperspektiven meines Glaubens erzählen und zum Christsein – hoffentlich nicht nur mit meinen Worten, sondern auch mit meinem Leben – einladen, aber gerade deshalb auch zuhören, wenn andere von ihrem Glauben erzählen und für ihn werben.
- Als Christ werde ich engagiert um die Wahrheit streiten, aber Andersgläubige auch mit ihren Ansichten respektieren, mich friedlich mit ihnen auseinandersetzen und mit ihnen, wo es sinnvoll ist, für gemeinsame Ziele zusammenarbeiten.

Ich fasse zusammen: In einer solchen theologischen Perspektive erweist sich christlicher Glaube als pluralitäts- und dialogfähig. Positionalität und Pluralität, eigene Orientierung und Respekt für andere gehen so zusammen. Toleranz und Pluralismus werden auf diese Weise nicht über die christliche Wirklichkeits-sicht hinweg, sondern aus ihr heraus begründet und bestimmt. Von einer solchen theologischen Perspektive her kann Christliche Pädagogik auf der Basis des christlichen Menschen- und Weltverständnisses nicht nur interkulturelles und interreligiöses Lernen fördern, sondern auch eigenständige Akzente und Beiträge in die gesamtgesellschaftliche Aufgabe interkultureller Verständigung einbringen.

## **5. Chancen und Grenzen interkultureller Bildung – einige Schlussbemerkungen**

1. In Anlehnung an eine bissige Kritik der Kulturphilosophen Norbert Bolz und David Bosshart<sup>17</sup> könnte man sagen: Interkulturelle Bildung, interkultureller Dialog und interkulturelle Verständigung gehören zu jenen Gut-Wörtern, deren blo-

---

<sup>16</sup> Vgl. zu Röm 9-11 auch ROTHGANGEL 1994.

<sup>17</sup> BOLZ / BOSSHART, 1995, 33.

ßes Aussprechen schon ein zivilisatorisches Hochgefühl oder vielleicht auch ein behagliches Wohlgefühl mit sich bringt.<sup>18</sup> So, als könnten mit solchen Konzepten, werden sie nur lautstark und oft genug proklamiert, die Konflikte und Probleme auf elegante, zügige und saubere Art und Weise gelöst werden. Gerade im christlichen Bereich ist damit oft auch eine gewisse Harmoniesucht verbunden, die manchmal ernüchtert wird, wenn man feststellt, dass der Andere, Fremde gar nicht so dialogwillig und harmoniebedürftig ist wie man selbst.<sup>19</sup>

Karl Ernst Nipkow hat deshalb zu Recht eine Hermeneutik, Pädagogik und Didaktik des „widerständig Fremden“ gefordert: „Schüler sind einzuüben, sich zu vertragen, obwohl man mit etwas ganz und gar nicht einverstanden ist“.<sup>20</sup> Erst dort, wo das Fremde fremd bleibt, vielleicht auch unverständlich und irritierend fremd, und *dennoch* der andere in seiner Fremdheit respektiert und akzeptiert wird, da kann man im Vollsinn von interkultureller Kompetenz sprechen. Ähnlich hat auch der Frankfurter Religionspädagoge Hans-Günther Heimbrock kürzlich programmatisch formuliert,<sup>21</sup> es gehe beim interreligiösen Lernen nicht um das Ziel einer Art „Euroreligion“, sondern vielmehr ganz wesentlich um die *Kultivierung von Differenz* bzw. um die *Kultivierung von Entfremdungsprozessen*.<sup>22</sup> Dabei ist aber wiederum darauf zu achten, dass Verständigung und das Entdecken von Gemeinsamkeiten nicht auf der Strecke bleiben.

2. Beim interkulturellen Lernen geht es um ein Lernen, das stark den affektiven und Haltungsbereich betrifft; hier haben schulische Bildungsprozesse grundsätzlich ihre Grenzen.<sup>23</sup> Andererseits ist gerade die Schule der Ort, wo sich Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Kulturen am häufigsten und unausweichlichsten begegnen. Noch wichtiger als Unterrichtsinhalte wird deshalb das Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler, das nicht-intentionale Lernen in der Schule als Lebensraum. Im gemeinsamen Leben wird in aller Regel mehr und nachhaltiger gelernt als im Unterricht. Ein zentraler Aspekt scheint mir in diesem Zusammenhang ein spirituelles Angebot in Form von Andachten, Meditationen oder Gottesdiensten zu sein, die interreligiös und interkulturell offen gestaltet sind. In diesem Bereich kann man einiges von der Diskussion in England lernen, wo solche Angebote bereits seit den 1970er Jahren erprobt werden, aber auch von den Projekten, die im Umfeld des „Nürnberger Forums“ entstanden sind.<sup>24</sup>

3. Interkulturelles Lernen betrifft im Bildungsbereich überwiegend Kinder und Jugendliche und ist gerade hier besonders problematisch und chancenreich zugleich. Problematisch wird es v.a. dann, wenn Erwachsene versuchen, ihr Verständnis von interkulturellem oder interreligiösem Dialog auf die Heranwachsenden zu übertragen. Dabei vergessen sie oft, dass diese sich gerade selbst im Prozess der Enkulturation befinden, also im Prozess des Sich-einfindens in unsere Kultur. Und was die Religion betrifft, haben viele unserer

---

<sup>18</sup> BOLZ / BOSSHART beziehen dies auf die Begriffe „Ethik“ und „Moral“.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu auch DRESSLER 2003, 117.

<sup>20</sup> NIPKOW, 2002, 106; vgl. auch NIPKOW, 1998.

<sup>21</sup> Bei einem Vortrag auf der Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik (AfR) am 18.9.2005 in Berlin.

<sup>22</sup> Vgl. auch HEIMBROCK, 2004.

<sup>23</sup> Vgl. DRESSLER 2003, 116.

<sup>24</sup> Vgl. die Tagungsbände in der Reihe „Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung“ hg. von J. Lähnemann im ebv-Verlag Hamburg.

heutigen – insbesondere der deutschen – Kinder und Jugendlichen kaum überhaupt einen eigenen Hintergrund. Man kann also nicht oder nur sehr begrenzt davon ausgehen, dass sie auf der Basis eines „Eigenen“ sich mit dem „Fremden“ auseinander setzen. Was das „Eigene“ und was das „Fremde“ ist, wird gerade erst gelernt bzw. für sich selbst herausgefunden. Dringend nötig wäre also so etwas wie eine Entwicklungspsychologie des Umgangs mit dem Fremden<sup>25</sup> sowie entsprechende empirische Forschungen. So gehen z.B. junge Kinder noch sehr unbefangen an unterschiedliche Kulturen heran, weil für sie ja im Grunde so vieles noch „fremd“ ist. Jugendliche wiederum nutzen häufig das kulturell Fremde oder Ausgegrenzte im Identitätsfindungsprozess, entweder positiv, um sich von ihrer Herkunftskultur abzusetzen (z.B. durch Identifikation mit der schwarzen Hip-Hop-Kultur) oder als Negativfolie, um durch gemeinsame Ablehnung die eigene Gruppenidentität zu stärken. Hier ergeben sich besondere, entwicklungspezifische Chancen und Risiken für interkulturelles Lernen, die beachtet werden wollen.

4. Gegenüber der starken Betonung der problematischen und negativen Seiten der Multikulturalität in unserer Gesellschaft sollten positive Aspekte immer wieder akzentuiert werden. Ich habe manchmal den Eindruck, dass unter unseren türkischen MitbürgerInnen noch ein Familienzusammenhalt und ein Gemeinschaftsgefühl zu finden ist, von dem wir in unserer tendenziell individualistischen Gesellschaft einiges lernen könnten. Wenn unserer Tochter bei muslimischen Mitschülern zur Geburtstagsparty eingeladen ist, dann erzählt sie, dass es dort ohne Alkohol eine fröhlichere und gemeinschaftlichere Atmosphäre gibt als bei den meisten Partys deutscher Jugendlicher, bei denen oft das Trinken im Vordergrund steht. Und dass es etwas Höheres als den eigenen Genuss und das eigene Vergnügen geben kann, erfahren Jugendliche manchmal gerade im Kontakt mit Muslimen, die aus ihrem religiösen Glauben heraus anders mit Alkohol, Drogen und Sex umgehen als sie. Werden vielleicht gerade die in unser Land eingewanderten Muslime zur religiösen und moralischen Erneuerung unserer Gesellschaft beitragen können?

5. Zum Schluss noch eine sehr konkrete Anregung. Interkulturelles Lernen kann vor allem auch durch fremdsprachliches Lernen gefördert werden. Ich würde mir wünschen, dass gerade in Schulen in kirchlicher oder christlicher Trägerschaft dem bilingualen Sachfachunterricht und hier besonders dem bilingualen Religionsunterricht Raum gegeben wird, also einem Religionsunterricht, der auf Englisch oder Französisch erteilt wird. Meine eigenen Erfahrungen und Forschungen zum bilingualen Religionsunterricht haben meine Überzeugung verstärkt, dass ein englischsprachiger Religionsunterricht wichtige zusätzliche Impulse für interkulturelles und interreligiöses Lernen geben kann.<sup>26</sup>

## Literatur

AUERNHEIMER, GEORG, Interkulturelle Pädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz, in: ZPT 55 (2003), H. 2, 104-113.

---

<sup>25</sup> Vgl. hierzu auch LÄHNEMANN 1998, 186ff.

<sup>26</sup> Vgl. PIRNER 2004; PIRNER / AICHLER 2005.

- BÖCKENFÖRDE, ERNST WOLFGANG, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation (1967), in: DERS., Recht, Staat, Freiheit, Frankfurt a. M. 1991, 92-114.
- DRESSLER, BERNHARD, Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen?, in: ZPT 55 (2003), H. 2, 113-124.
- FUCHS, OTTMAR, Zwischen Wahrhaftigkeit und Macht. Pluralismus in der Kirche?, Frankfurt a. M. 1990.
- HABERMAS, JÜRGEN, Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: DERS. / RATZINGER, JOSEPH, Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg i. Br. u.a. 2005, 15-37.
- HEIMBROCK, HANS GÜNTER, Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart 2004.
- JACKSON, ROBERT, Intercultural education and recent European pedagogies of religious education, in: Intercultural Education 15 (2004), H. 1, 5-14.
- LÄHNEMANN, JOHANNES, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- LOHMANN, INGRID / WEIßE, WOLFRAM (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster / New York 1994.
- NIPKOW, KARL ERNST, Multikulturelle und multireligiöse Erziehung in der Schule, in: ZPT 54 (2002), H. 2, 101-118.
- NIPKOW, KARL ERNST, Bildung in einer pluralen Welt, 2 Bde., Gütersloh 1998.
- NIPKOW, KARL ERNST, Pädagogik und Religionspädagogik im neuen Jahrhundert, Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen – Friedenserziehung – Religionsunterricht und Ethikunterricht, Gütersloh 2005.
- PANNENBERG, WOLFHART, Systematische Theologie, Bd. 1, Göttingen 1988.
- PEUKERT, HELMUT, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: LOHMANN / WEIßE 1994, 1-14.
- PIRNER, MANFRED L., Bilingualer Religionsunterricht?, in: Theo-Web 3 (2004), H. 1, 107-111.
- PIRNER, MANFRED L. / AICHLER, TIMO, The Roots of Pop Music. Spirituals im bilingualen Religionsunterricht, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 39 (2005), H. 78, 22-25.
- PIRNER, MANFRED L. / SCHUHBECK, SEBASTIAN / AICHLER, TIMO, Bilingualer Religionsunterricht. Grundfragen, Praxisberichte, Materialhilfen, Göttingen 2006 (in Vorbereitung).
- ROTHGANGEL, MARTIN, Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11, Freiburg i.Br. 2004.
- SCHOBERTH, WOLFGANG, Pluralismus und die Freiheit evangelischer Ethik, in: DERS. / SCHOBERTH, INGRID (Hg.), Kirche – Ethik – Öffentlichkeit. Christliche Ethik in der Herausforderung, Münster 2002, 249-264.
- SÖLLE, DOROTHEE, Theologie und Dialogfähigkeit. Religionspädagogik im Horizont von Gerechtigkeit, Frieden und Schöpfung, in: LOHMANN / WEIßE 1994, 15-25.

WELSCH, WOLFGANG, Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 1987.

WUNDERLICH, REINHARD, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung,  
Göttingen 1997.