

Ludwig, Liegle

Dialog der Kulturen

Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 741-750

urn:nbn:de:0111-opus-26821

Erstveröffentlichung bei:



www.friedrich-verlag.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Beiträge aus 45 Jahren

von

Theodor W. Adorno

Heide Bamback

Gerold Becker

Hellmut Becker

Bruno Bettelheim

Theodor Ebert

Anne Frommann

Hans Georg Gadamer

Jürgen Gidion

Hermann Giesecke

Wolfgang Harder

Christian Heimpel

Hermann Heimpel

Hartmut von Hentig

Walter Hoffmann

Reinhart Lempp

Rudolf Lennert

Ludwig Liegle

Jürgen Lott

Georg Picht

Winfried Rösler

Egon Schwarz

Susanne Thurn

Klaus-Jürgen Tillmann

In diesem Heft

erklären die Herausgeber, warum die *Neue Sammlung* mit dem Ende des Jahrgangs 2005 ihr Erscheinen einstellt, und erläutern, unter welchen Gesichtspunkten sie Beiträge aus 45 Jahren *Neuer Sammlung* für ein abschließendes Heft ausgewählt haben.

Vorwort

S. 457

analysiert *Georg Picht*, drei Jahre vor dem Erscheinen seines Buches „Die deutsche Bildungskatastrophe“, jene gesellschaftlichen Veränderungen, die eine Neuorientierung der Bildungspolitik und eine Veränderung der Schulen erforderlich machten. Sie müsse noch weit über das hinausgehen, was der „Deutsche Ausschuss“, dem er angehört hatte, der aber „bewusst als ein unpolitisches Gutachtergremium berufen worden [...] und deshalb weder befugt noch in der Lage [war], politische Initiative zu ergreifen“, in seinem Rahmenplan gefordert hatte.

Grundprobleme der Schulreform (Jg. 2 [1962], H. 3, S. 219–237)

S. 461

würdigt *Hans Georg Gadamer* die Person und das Werk *Martin Heideggers* aus Anlass von dessen 75. Geburtstag. Er interpretiert Heideggers Denkwege als „etwas so Einfaches und Zwingendes, wie es eben einem Denken zu widerfahren vermag, das sich an den Rand wagt“, aber er erkennt auch nicht, dass sich da manchmal „ein tragisches Ringen um die rechte Sprache und den sprechenden Begriff“ zeige. Doch: „Es ist leicht, über Ungewohntes oder Gewaltames zu spotten. Es besser machen, ist schwer.“

Martin Heidegger (Jg. 5 [1965], H. 1, S. 1–9)

S. 480

kritisiert *Gerold Becker* den Schulbau als „in Beton, Glas und Ziegel umgesetzte Pädagogik, haltbar für mehrere Jahrzehnte [...] im schlimmsten Falle Veränderungen, Reformen, neue pädagogische Antworten auf neue Herausforderungen schlicht ver hindernd“. Er beklagt die Unaufgeklärtheit und Fantasielosigkeit der zugrunde liegenden pädagogischen Vorstellungen.

Pädagogik in Beton (Jg. 6 [1966], H. 2, S. 171–182)

S. 489

lässt *Hermann Heimpel* keine der grundsätzlichen kritischen Fragen aus, die sich aus den Veränderungen der Aufgaben und des Selbstverständnisses ergeben, vor denen die deutschen Universitäten damals standen – und bis heute stehen. Dennoch kommt er zu dem Schluss: „Ich liebe die Universität wegen der in ihr gewährten relativen Freiheit in einer vielfach unfreien Arbeitswelt.“

Liebeserklärung an die deutsche Universität (Jg. 6 [1966], H. 5, S. 447–460)

S. 499

suchen *Theodor W. Adorno* und *Hellmut Becker* in einem Gespräch Verständigung über die Frage, was denn, vor aller quantitativen Bildungsplanung, als das Ziel der Erziehungs- und Bildungsbemühungen gelten könne. Was wären, wenn man sich „verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ kann, heute die Chancen und Gefährdungen des Mündigwerdens? Denn: „Es wäre wirklich idealistisch im ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne daß man die unermessliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt.“

Erziehung wozu (Jg. 7 [1967], H. 1, S. 1–10)

S. 513

entdeckt *Theodor Ebert* Widersprüche in den Strategien der studentischen Rebellion, die er vor allem an der Uneinigkeit über das Prinzip der Gewaltfreiheit verdeutlicht. „Die außerparlamentarische Opposition hat seit 2. Juni 1967 ihre direkten Aktionen weitgehend improvisiert und ist damit immer wieder in die gefährliche Nähe des Revolutionshappenings geraten. Die Aufgabe des sozialen Wandels in Westdeutschland ist aber viel zu dringend und zu ernst, als daß die außerparlamentarische Opposition sich einen Mischmasch widersprüchlicher Strategien und Taktiken leisten könnte.“

Dissonanzen in der Strategie der studentischen Rebellion
(Jg. 8 [1968], H. 6, S. 601–608)

S. 523

lobt *Hartmut von Hentig* den Pädagogen Martin Wagenschein dafür, dass er unbeirrbar und unnachgiebig auf der „Vermittlung zwischen Erfahrung und Wissen“ bestehe. An Martin Wagenschein als einem „wirklichen Pädagogen“ sei vor allem zu lernen, „wie viele Scheinprobleme wir uns in der Schule und an der Universität gemacht haben: die Auflösung des Kanons und die Klage über die Stofffülle, den Horror vor der Abstraktion und den Kult der Abstraktion, den Widerspruch zwischen Bildung und Fachwissen [...] Wagenschein hat die meisten dieser Alternativen als gegenstandslos erwiesen; in seiner Sprache, in seiner Frageweise, in seinen erfindungsreichen Unterrichtsmodellen [...] verschwinden die Grenzen [...] zwischen volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung, zwischen Pädagogik und Fachdisziplin: sie gehen in einem Lernprozeß auf.“

Martin Wagenschein (Jg. 9 [1969], H. 4, S. 316–327)

S. 531

bedenkt *Hartmut von Hentig* die Gefährdungen der Demokratie. Er ist überzeugt, dass sie angesichts der Veränderungen unserer Lebensformen nur dann auf Dauer eine Chance haben werde, wenn möglichst viele lernen, fähig und bereit zu sein „zu einer beweglichen Regelung unseres komplizierten gemeinsamen Zustands so, daß sich in ihm jeder so weit wie möglich selbst verwirklichen kann“. Dazu sei es hilfreich, zwischen Demokratie als „Prozeß“, als „Bewußtsein“ und als „Institution“ zu unterscheiden, auch wenn die Demokratie „immer alles zugleich sein“ müsse. Entscheidend sei jedoch, dass es nicht nur darum gehe, „die gute Demokratie zu definieren, sondern in der weniger guten Demokratie demokratisch zu leben“.

Demokratisch leben (Jg. 10 [1970], H. 4, S. 355–370)

S. 542

macht *Bruno Bettelheim* am Beispiel einiger emotional gestörter Kinder deutlich, wie ihnen dadurch geholfen werden kann, dass der Abgrund zwischen dem gestörten Menschen und „uns“ durch Einfühlung in seine extreme Situation mithilfe unserer liebevollen Einbildungskraft überbrückt wird.

Die Rehabilitation emotional gestörter Kinder (Jg. 15 [1975], H. 1, S. 2–14)

S. 558

stellt *Jürgen Gidion* eine alte Frage neu: Wie ist Erziehung Jugendlicher zur Friedensfähigkeit möglich in einer unfriedlichen Welt? Er überprüft Hoffnungen, die sich aus dem Vergleich von Verhaltensweisen seiner eigenen Generation mit denen heutiger Jugendlicher ergeben, nennt Notwendigkeiten und zeigt Grenzen, die dem Pädagogen hier gezogen sind.

Jugendliche zum Frieden erziehen (Jg. 20 [1980], H. 3, S. 225–238)

S. 571

schildern *Heide Bambach* und *Susanne Thurn* viele einzelne Begebenheiten aus zehn Schuljahren eines „Jungen, der – als er fünfjährig in die Eingangsstufe der Laborschule eingeschult wurde – gegenüber den Menschen und Dingen seiner Umgebung und gegenüber sich selbst so kriegerisch war, daß wir Lehrer lange Zeit zweifelten, ob er überhaupt je ‚schul‘-reif sein würde.“

Alexander – Zweimal fünf Jahre Laborschule (Jg. 24 [1984], H. 6, S. 572–597)

S. 587

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

Zugehörigkeit, Selbstbewußtsein, Fremdheit (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

Pädagogische Provinzen und Utopien (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Ethik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

Religion in der Schule (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie musternd: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

Ein Lehrer und seine Wissenschaft (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinhard Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

Zugehörigkeit, Selbstbewußtsein, Fremdheit (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

Pädagogische Provinzen und Utopien (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Ethik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

Religion in der Schule (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie musternd: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

Ein Lehrer und seine Wissenschaft (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinhard Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

nimmt *Wolfgang Harder* die Vorwürfe von Daniela, Tommy, Staschek und anderen Jugendlichen gegen ihre Schule („echt zuviel“, „immer nur dasselbe“, „was geht es mich an?“) ernst und entwickelt vor diesem Hintergrund seinen Vorschlag einer Schule, die sich auf nur wenige Lernfelder konzentriert. In ihr wird nicht „durchgenommen“, sondern Fragen werden geklärt, Probleme gelöst und ernst zu nehmende Produkte entstehen. Es geht nicht mehr um die „Vermittlung“ von Gegenständen, sondern um den Umgang mit ihnen innerhalb von deutlichen Sach- und Lebensbezügen.

„Was erwartet ihr eigentlich noch alles von mir?“ (Jg. 36 [1996], H. 3, S. 441–453)

S. 685

erzählt *Christian Heimpel* eine Geschichte aus den letzten Monaten des 2. Weltkriegs und damit der Nazizeit. Ein siebenjähriger Junge gerät in Verdacht, ein unverbesserlicher Dieb zu sein. Sein Leugnen hilft ihm nicht, sondern ist seinen Eltern nur ein weiterer Beweis für seine Schuld und Verstocktheit und führt darum zu immer härteren Strafen, schließlich zu seiner ihn „rettenden“ Entfernung aus dem gemeinsamen Haushalt. Nur angedeutet wird die Frage, ob die Unfähigkeit der Eltern, das Kind aus seiner Angst und Verzweiflung zu befreien, und ihre Blindheit für die wirklichen Geschehnisse nicht auch mit der Verblendung und Verhärtung der Zeit zu tun haben.

Hartmut von Hentig hofft in einem kurzen Nachwort, dieser Bericht möge in dem Leser „den Wunsch wecken, besser zu verstehen – das Kind wie die Eltern, das Opfer wie die Täter“.

Bericht über einen Dieb (Jg. 40 [2000], H. 1, S. 57–82)

S. 698

richtet *Egon Schwarz* den Blick des Emigranten auf Österreich, das Land seiner Geburt, und fragt nach dessen politischer Rolle in den Jahren vor 1945 und nach dem späteren Umgang mit den „historischen Handlungen“ und ihren Folgen. Er diagnostiziert ein „gespaltenes Bewusstsein“ und einen Hang zum Vergessen, nachweisbar noch in einer gegenwärtigen Debatte über die „unbequeme Vergangenheit“. In der „großen Perspektive“ zeige sich allerdings, „dass zwar Österreich im heißen Mittelpunkt der Problematik um die von Hitler Verfolgten stand und steht, dass aber das Verhalten seiner Politiker und von Teilen seiner Bevölkerung kaum einzigartig zu nennen ist“.

Österreich, eine ganz normale Nation (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 431–446)

S. 724

fordert *Ludwig Liegle* unter Berufung auf Piaget eine „neue, an Internationalität ‚angepasste‘ Lernmethode“, die dem Leben unter den Bedingungen von Internationalisierung und Globalisierung Rechnung trägt. Die Entwicklung der Dialogfähigkeit unter den Kulturen sei ein Problem der Erziehung und des Lernens, das nur unter Verzicht auf intellektuellen Egozentrismus und unter der Maßgabe wechselseitiger Anerkennung zu bewältigen sei. In diesem Sinne sei ein erziehender Unterricht geboten, der sich nicht mehr nur die Ausbildung eines „Gedankenkreises“, sondern auch die eines „Umgangskreises“ zur Aufgabe mache.

Dialog der Kulturen (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 447–457)

S. 740

entfaltet *Hermann Giesecke* seine „Eingangsthese [...], dass die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft umso entbehrlicher wird, je mehr sie sich als Disziplin ‚normalisiert‘“. Er bündelt seine Überlegungen unter zwei Rubriken: „Überschätzung der empirischen Forschung“ und „Pädagogiken“ (anstelle der Allgemeinen Pädagogik), und er bezweifelt, dass eine „klinische“ Komponente in der Disziplin das Grundproblem einer zunehmend selbstreferenziellen Erziehungswissenschaft“ lösen könne.

Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? (Jg. 44 [2004], H. 2, S. 151–165)

S. 751

Mitteilungen

S. 767

Dialog der Kulturen

Von Ludwig Liegle

„Das Kollektive ereignet sich heute in einer neuen Größenordnung und auf einer ganz neuen Ebene: Alles, was wichtig ist in unseren Gesellschaften, ist international. Jedes beliebige Ereignis, das sich an irgendeinem Punkt des Planeten zuträgt, findet sofortigen Widerhall in der ganzen Welt. Diese gegenseitige Abhängigkeit hat nach und nach sämtliche Bereiche erfasst. Es gibt keine isolierte Volkswirtschaft mehr, keine Innenpolitik mehr, kein geistiges und moralisches Echo, das auf eine einzige Gruppe beschränkt bliebe. Auf diese durchaus banale Sachlage weist inzwischen jeder mit Nachdruck hin. Verstehen jedoch tun wir von dieser Sachlage nichts.

Wir sind psychologisch nicht an unseren sozialen Zustand angepasst [...] Wir kommen nicht mehr mit. Höchstens an unser ganz lokales Leben, an das Leben unserer Stadt, an das Leben unseres Landes sind wir angepasst; den heutigen Zustand der Welt aber, dieses Universum vielschichtiger Beziehungen und komplizierten Aufeinanderangewiesenseins, begreifen wir nicht.

Wir begreifen nicht, weder moralisch noch intellektuell. Wir haben das Werkzeug, das geistige Instrument noch nicht gefunden, mit dem wir Ordnung in die sozialen Phänomene bringen könnten, und wir haben noch nicht die moralische Einstellung gefunden, dank der wir diese Phänomene mit dem Willen und dem Herzen beherrschen könnten.

Wie Kinder stehen wir dieser internationalen Gesellschaft gegenüber, die tatsächlich existiert, wie Kinder stehen wir vor der wirtschaftlichen und moralischen Interdependenz, um deren Realität wir wissen; wir erahnen eine relative Harmonie, einen weltumgreifenden Mechanismus, der funktioniert oder in Unordnung gerät, aber wir begreifen ihn nicht.

Angesichts dieses Grundmangels sollte es primär Aufgabe des Erziehers sein, dem Kind Mittel zur Anpassung zu verschaffen, d. h. im Denken des Kindes ein Instrument herauszubilden, eine neue Methode, ein neues Werkzeug, die ihm Begreifen und richtiges Verhalten ermöglichen.“

Diese Sätze stammen aus einer Rede, die der Psychologe Jean Piaget auf dem 6. Kongress des „Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung“ im Jahre 1932 gehalten hat¹; sie stehen im Zusammenhang mit den Versuchen der Völkerverständigung, die aus der Katastrophe des Ersten Weltkriegs erwachsen sind.

Ich habe diese Sätze zitiert, weil sie den Dialog der Kulturen in seltener Hellsichtigkeit als ein Problem des Lernens und der Lernhilfe (Erziehung) beschreiben; ein Problem, das der im Fach Biologie promovierte Jean Piaget immer unter dem Aspekt der „Anpassung“ an die jeweilige Umwelt betrachtet hat. Und diese Umwelt ist spätestens seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts durch Internationalität und durch das auf Gedeih und Verderb unvermeidliche Zusammenleben einer Vielfalt von Kulturen bestimmt.

Dialogfähigkeit als Ergebnis von Lernprozessen

Wenn wir den Dialog der Kulturen als eine Frage des Lernens bzw. der Erziehung auffassen, so bedeutet dies nicht, einer Allmachtsphantasie Vorschub

¹ Vgl. Piaget 1932/1999, S. 129 ff.

zu leisten: Erziehung soll und wird erreichen, was die Politik nicht oder unvollkommen zu leisten scheint. Es bedeutet vielmehr: Wir begreifen Dialogfähigkeit als Einstellung und Verhalten, die sich in den alltäglich gelebten Beziehungen und Situationen entwickeln und bewähren müssen², als das Ergebnis von Lernprozessen in den Anfängen des Lebenslaufs, in Kindheit und Jugend als den – nach wie vor hervorgehobenen – Lernphasen im Leben des Menschen. Diese pädagogische und psychologische Betrachtungsweise legt es aber auch nahe, einen Zusammenhang zwischen der Dialogfähigkeit in zwischenmenschlichen Beziehungen und der Dialogfähigkeit in den internationalen Beziehungen zu unterstellen: Wenn der Dialog der Kulturen im Argen liegt, hat das nicht allein mit einer aus dem Lot geratenen Weltordnung zu tun; vielmehr hat es auch damit zu tun, dass in der Erziehung, im Lernen etwas schief läuft. Positiv gewendet: Die Praxis eines Dialogs der Kulturen hängt nicht allein davon ab, ob es gelingt, in der Perspektive einer „wechselseitig gewinnbringenden Zusammenarbeit“ Regeln für die Gestaltung internationaler Beziehungen zu erzeugen und Mechanismen der Regeleinhaltung zu installieren³; sie hängt auch davon ab, ob individuelle und gruppenspezifische Lernprozesse in der Perspektive von Dialogfähigkeit angeregt werden und stattfinden. Eine politische Praxis des Dialogs (im Rahmen nationaler Systeme und im „Weltsystem“) stellt einen begünstigenden Kontext für eine pädagogische Praxis des Dialogs dar. Diese wiederum hat für sich genommen – als Postulat einer pädagogischen Ethik – ihren eigenen Wert; sie bildet aber auch eine wichtige mentale Grundlage für die Realisierung einer politischen Praxis des Dialogs.

Wir begreifen die internationalen Zusammenhänge nicht, sagt Piaget, weil wir an sie nicht angepasst sind durch geeignete Erziehungs- und Lernprozesse. Wir brauchen also andere Formen der Erziehung und des Lernens, ein neues Instrument, eine neue Methode, die Begreifen und richtiges Verhalten ermöglichen.

Bedingungen für eine neue, an Internationalität „angepasste“ Lernmethode

Piaget hat sich geschaut, die von ihm ins Auge gefasste neue Lernmethode eindeutig zu definieren. Er hat aber drei Bedingungen erläutert, die der Herausbildung dieses Instruments dienlich sein könnten:

Die *erste* Bedingung ist, dass wir uns freimachen vom intellektuellen und moralischen Egozentrismus, das heißt von der Neigung, „uns im Mittelpunkt der Welt zu wähen, unseren eigenen Standpunkt zu verabsolutieren, unsere Sicht der Dinge für die einzig mögliche zu halten, davon auszugehen, dass jeder denkt wie wir oder denken sollte wie wir“⁴. Der Egozentrismus stellt in der frühen Kindheit – bis zur bewussten Trennung von Subjekt und Objekt, bis zur Ausbildung der spannungsreichen Einheit von *I* und *Me* (G. H. Mead) – die vor-

² Vgl. Hentig 1998.

³ Vgl. Rittberger 2002.

⁴ Piaget 1999, S. 132.

herrschende Einstellung zur Welt der Dinge und Personen dar; er bleibt aber auch in späteren Lebensphasen mehr oder weniger erhalten, je nachdem, um welche Objekte der Erkenntnis es geht, und je nachdem, wie die Erziehung gestaltet und die Lernprozesse im Lebenslauf beschaffen sind. Eine der Erhaltungsformen des Egozentrismus kommt in ethnozentrischen Einstellungen zum Ausdruck. Wenn Piaget die Überwindung des Egozentrismus als eine Bedingung für Wechselseitigkeit beschreibt, schließt dies – jedenfalls in den Aussagen des zitierten Vortrags, der die internationalen Zusammenhänge ausdrücklich zum Thema macht – die Überwindung des Ethnozentrismus ein.

Die *zweite* Bedingung ist, dass wir uns aus sozialen Denkwängen befreien, die aus Vergangenheit, Tradition und sozialer Gruppenzugehörigkeit gespeist werden. Diese Denkwänge können zum Beispiel bewirken, dass wir in unserem Denken und Fühlen im Nationalen verhaftet bleiben, obwohl wir ahnen, dass internationale und interkulturelle Zusammenhänge – und sei es auch nur in Gestalt der Europäischen Union – zunehmend unser Leben bestimmen. Soziale Denkwänge kommen in Vorurteilen zum Ausdruck, beispielsweise in der langen geschichtlichen Tradition des Judenhasses oder in dem Stereotyp: Wer dem Islam angehört, ist frauenfeindlich eingestellt.

Die *dritte* Bedingung ist die Realisierung der Wechselseitigkeitsmethode. Damit ist nicht gemeint, dass wir unsere persönlichen Meinungen über Bord werfen müssten; es soll durchaus jeder seine besondere Sicht der Dinge bewahren, denn letzten Endes ist das seine einzige Bindung an die Wirklichkeit. Die Wechselseitigkeitsmethode will aber darauf hinaus, dass wir begreifen, dass unser Standpunkt nicht der einzig mögliche ist. Jeder Einzelne muss seine individuelle, kollektive, nationale Welt zwischen den anderen möglichen Welten situieren, sie aus anderer, fremder Perspektive betrachten können.

Die Erfahrung von Verbundenheit und Anerkennung als Voraussetzung für Wechselseitigkeit

Wechselseitigkeit kann einerseits, im Sinne von Piaget, als eine Methode des Lernens und als Voraussetzung für Dialogfähigkeit verstanden werden. Andererseits lässt sich Wechselseitigkeit als eine Fähigkeit bzw. Einstellung auffassen, die sich ihrerseits nur unter bestimmten Voraussetzungen des Lernens und der Erziehung entwickeln und ausbilden kann. Die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung von Wechselseitigkeit scheint die frühe lebensgeschichtliche Erfahrung von Verbundenheit und Anerkennung zu sein; sie begründet ein stabiles Selbstwertgefühl, und dieses begünstigt die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf andere Menschen einzulassen, auch auf Fremde. So zeigt die klinische Erfahrung, dass Selbstwertgefühl und Empathiefähigkeit eng mit einander zusammenhängen.⁵ Negativ gewendet: Wir wissen aus der psychologischen Bindungsforschung, dass Kinder mit unsicherer Bindung in ihrer Beziehungs-

⁵ Vgl. z. B. Kohut 1977.

fähigkeit (und auch in ihrer Exploration der Umwelt) eingeschränkt sind.⁶ Und wir wissen aus der soziologischen Jugendforschung, dass fremdenfeindliche Einstellungen und Verhaltensweisen im Allgemeinen bei Jugendlichen zu finden sind, die in ihrer Kindheit wenig Bindung und Anerkennung erfahren haben.⁷ Einen Hinweis auf diese Zusammenhänge findet man auch in den Studien zum autoritären Charakter⁸: Der Mangel an Toleranz für Ambiguität und Andersartigkeit hat damit zu tun, dass es den Heranwachsenden im autoritär orientierten Familienhaushalt (der seinerseits im Kontext einer autoritär strukturierten Gesellschaft verortet gewesen ist) an der Erfahrung gemangelt hat, als Person anerkannt zu sein. Diese Forschungsbefunde verweisen auf die grundlegende Bedeutung der frühen Bindungs- und Bildungsprozesse, die im Rahmen der primären Sozialisation in der Familie stattfinden, für die Ausbildung von Wechselseitigkeit.

Wechselseitigkeit und kooperative Moral

Die Hervorhebung der frühen Lernprozesse, die ganz überwiegend in der Familie angesiedelt sind, sollte nicht in Vergessenheit geraten lassen, dass es neben der Familie und in den weiteren Lebensphasen der Kindheit und Jugend einen überaus wichtigen Lernort für die Ausbildung von Wechselseitigkeit gibt: die Gruppe der Gleichaltrigen sowie, in einem noch gesteigerten Ausmaß, Freundschaften. Gerade in dieser Hinsicht hat Piaget in seinem Frühwerk⁹ eine Forschungstradition begründet, die bis in die Gegenwart wichtige Erkenntnisse hervorgebracht hat.¹⁰ Sie besagen in Kürze: Eine „kooperative“, auf Wechselseitigkeit begründete Moral findet ihre wichtigste Entwicklungsbedingung in dauerhaften Beziehungen zwischen prinzipiell Gleichen, das heißt in einem sozialen Kontext und in einer sozialen Praxis, die nicht von jener einseitigen Abhängigkeit bestimmt werden, die für die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern kennzeichnend ist. Allerdings gibt das Thema „Dialog der Kulturen“ Anlass zur Skepsis gegenüber einer unkritischen Anwendung des Konzepts der Wechselseitigkeit und einer Idealisierung der Gleichaltrigengruppe als Faktor einer kooperativen Moral. Denn Wechselseitigkeit kann Inklusion (von Zugehörigen) aber auch Exklusion (von Nicht-Zugehörigen) mit sich bringen. Auch fremdenfeindliche Rechtsradikale agieren in Gruppen, die in ihren internen Beziehungen auf Wechselseitigkeit und prinzipielle Gleichheit angelegt sind.

⁶ Vgl. Grossmann/Grossmann 2001.

⁷ Vgl. Heitmeyer u. a. 1992.

⁸ Adorno u. a. 1968/1969.

⁹ Vgl. Piaget 1932/1973.

¹⁰ Vgl. Krappmann 1991, Youniss 1994.

Der Beitrag der Schule zur Ausbildung von Dialogfähigkeit

Die Lernprozesse in der Familie sowie in den informellen Gruppen der Gleichaltrigen können von außen nur wenig beeinflusst werden. Es ist daher zu fragen, welchen Beitrag die öffentliche Erziehung und Bildung in der Schule zum Lernen von Wechselseitigkeit, zur Überwindung des Egozentrismus, zur Befreiung aus sozialen Denkwängen, zur Entwicklung von Dialogfähigkeit zwischen den Kulturen beitragen kann.

Schule meint in erster Linie Unterricht. Unterricht kann und sollte in der Tat dazu beitragen, dass Dialogfähigkeit gelernt werden kann, dadurch nämlich, dass die eigene Sprache im Universum der Sprachen situiert wird, die eigene Geschichte in der Weltgeschichte, die eigene Nation in der international verflochtenen Weltgesellschaft, die eigene Kultur im Spektrum der Kulturen, die eigene Religion im Kontext der Weltreligionen. Unterricht, erziehender Unterricht, wie ihn als erster Herbart vor 200 Jahren beschrieben hat¹¹, steht vor der Aufgabe, einen „Gedankenkreis“ auszubilden, der dazu verhilft, „die nahe Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen anzuschauen und darzustellen“, das Fremde vor Augen zu führen und verstehbar zu machen, „fremde Gefühle unbekannter Personen aus entfernten Ländern und Zeiten“ im eigenen Gedankenkreis zu beheimaten.¹²

Exkurs: Chancen und Grenzen „globalen Lernens“ und einer „weltbürgerlichen Erziehung“

Heute nennen wir das „globales Lernen“ oder „weltbürgerliche Erziehung“.¹³ Einige Pädagogen betonen in diesem Zusammenhang die biologischen, evolutionär begründeten Grenzen globalen Lernens; der Mensch sei auf den Nah- und Mesobereich programmiert.¹⁴ Ich teile diese Auffassung nicht, vielmehr ziehe ich die Auffassung Piagets (oder auch des Biologen Adolf Portmann) vor: Der Mensch ist auf „Weltoffenheit“ hin angelegt und kann sich dementsprechend an alle Umwelten anpassen, auch an die globalisierte Welt. Ich räume freilich ein, dass beide Auffassungen – die biologisch begründete Evolutionstheorie, die phylogenetisch argumentiert, und die Lerntheorie sensu Piaget, die auf Prozesse der kulturellen Evolution verweist und ontogenetisch argumentiert – bislang noch nicht hinreichend empirisch belegt werden können. Es scheint mir auch unbestreitbar, dass das von Piaget geforderte und für möglich gehaltene Verstehen der internationalen Zusammenhänge und die seit Kant immer wieder umschriebene Vision eines weltbürgerlichen Denkens auf Grenzen der Lernfähigkeit

¹¹ Herbart 1806/1997.

¹² Ebd., S. 62 und 83.

¹³ Vgl. Mahnke/Treml 2000, Nipkow 1998.

¹⁴ Vgl. z. B. Scheunpflug 2001, S. 165 ff., Treml 2000.

stoßen und nur schwer einzulösen sind. Adam Smith hat in seiner „Theorie der ethischen Gefühle“ darauf hingewiesen, dass sich das Mitgefühl (Sympathie) gegenüber dem Leiden von Nahestehenden und Freunden leicht einstellt, dass es sich jedoch angesichts des Leidens entfernter Menschen (z. B. in China) kaum regt.¹⁵ Die Schwierigkeiten des Einfühlens und Eindenkens haben mit dem Erfordernis eines abstrakten Vorstellungsraums zu tun¹⁶, aber auch mit der Zumutung, sich in das Schicksal einer schwer vorstellbaren großen Zahl von Menschen einzudenken. Wie gehen wir intellektuell, emotional und moralisch mit der Tatsache um, dass derzeit in den Entwicklungsländern jährlich zehn Millionen Kinder vor Vollendung des fünften Lebensjahres sterben?¹⁷ Und worin liegt der Unterschied, ob es zehn Millionen oder zehn Tausend Kinder sind? Es ist jedoch nicht nur auf die Grenzen, sondern auch auf die Chancen eines globalen Lernens hinzuweisen. Sie liegen in der Tatsache, dass den heute lebenden Menschen die „ganze Welt“ in einem viel höheren Maße „gegenwärtig“ ist als dies in früheren Zeiten der Fall war: durch die Nachrichten in Presse, Funk und Fernsehen; durch die Verbindungen im Telefonnetz und im Internet; durch die internationalen privaten, beruflichen und geschäftlichen Verbindungen; durch die privaten und beruflichen Reisen in alle Länder dieser Welt; durch internationale Jugend-, Schul- und Hochschulaustauschprogramme; durch die Arbeitsmigration aus allen Ländern dieser Welt usw. Diese vor allem in den letzten fünfzig Jahren entstandenen Tatsachen schaffen eine neue Qualität der visuell und symbolisch vermittelten wie auch der direkten persönlichen Erfahrung der globalisierten Welt. Sie stellen eine Gelegenheit und Herausforderung für Lernprozesse der Wechselseitigkeit im Weltmaßstab dar, die es in früheren Generationen nicht oder doch in wesentlich geringerem Ausmaß gegeben hat. Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen sind auch die Chancen und Grenzen des Unterrichts und des schulischen Lernens in der Perspektive eines Dialogs der Kulturen neu zu bedenken. Denn wir sind heute in einer anderen Situation als Herbart in seiner Zeit: Die fremden Sprachen, Nationen, Kulturen und Religionen sind nicht mehr allein ein Gegenstand der Vorstellung, sie sind präsent in Gestalt der Kinder und Jugendlichen in den Schulklassen. In einer normalen Grundschule in Tübingen sind heute dreißig Nationen und eine Reihe von Religionen vertreten, gar nicht zu reden von den vielen Hauptschulen in deutschen Städten, in denen die Mehrzahl der Schülerschaft Eltern hat, die nicht in Deutschland geboren sind. Der erziehende Unterricht, der die Grundlagen für globales Lernen in der Perspektive des Dialogs der Kulturen schaffen soll, kann und muss demnach innerhalb der Schulmauern stattfinden. Der erziehende Unterricht dient damit nicht mehr allein der Ausbildung eines Gedankenkreises, sondern der Ausbildung eines „Umgangskreises“ (auch dies ist ein Herbartscher Begriff).

Unterricht stellt das Zentrum der Schule dar. Er kann erzieherisch wirken im

¹⁵ Vgl. Smith 1759/1994.

¹⁶ Vgl. Tremel 2000.

¹⁷ Vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 2001, S. 132.

Sinne der Ausbildung eines Gedankenkreises und auch durch die persönlichen, wertbezogenen Urteile und Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern, die sich der Verantwortung stellen, für ihre Schülerinnen und Schüler Vorbilder zu sein und ihnen Maßstäbe der Orientierung anzubieten. Aber Unterricht allein genügt nicht, um zur Dialogfähigkeit zu erziehen, um Dialogfähigkeit zu lernen. Es bedarf neben dem Unterricht, der von den Lehrkräften gestaltet wird, einer Praxis von Wechselseitigkeit, deren sozialer Ort nicht die Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern das Beziehungsgeflecht der Kinder und Jugendlichen untereinander ist. Diese Lernprozesse unter prinzipiell Gleichen scheinen, wie bereits erwähnt, besonders gut geeignet zu sein, den eingefleischten Egozentrismus und die überkommenen sozialen Denkwänge zu überwinden und die Kinder und Jugendlichen im Sinne einer „Ko-Konstruktion“ der wahrgenommenen Welt zur Relativierung des eigenen Standpunktes, zur Wechselseitigkeit gelangen zu lassen.¹⁸ Ich plädiere damit nicht dafür, die Lernprozesse in den Gruppen der Gleichaltrigen einfach sich selbst zu überlassen. Diese Lernprozesse sollten pädagogisch angeregt und begleitet werden; dies verspricht indes nur dann eine nachhaltige Wirkung, wenn das Lernen freigesetzt wird zur Eigenaktivität.

Dimensionen der interkulturellen Erziehung

Mit diesen Stichworten habe ich ein Anliegen beschrieben, das üblicherweise unter dem Begriff „interkulturelle Erziehung“ verhandelt wird.¹⁹ Es lassen sich vier Dimensionen einer interkulturellen Erziehung unterscheiden:

1. Die *kognitive* Dimension: Sie betrifft die Vermittlung und Aneignung von Wissen über die anderen Nationen, Kulturen und Religionen, die Situierung des Eigenen/Vertrauten in der Vielfalt des Anderen/Fremden. Die kognitive Dimension kommt in erster Linie im erziehenden Unterricht zum Tragen, sie findet aber auch in den wechselseitigen Lernprozessen unter Gleichaltrigen ihren Ort.
2. Die *soziale* Dimension: Sie betrifft den gemeinsamen Unterricht, das gemeinsame Lernen aller Kinder, und das meint heute der Kinder, die eine Vielfalt von Nationen, Kulturen und Religionen repräsentieren. In dieser Hinsicht ist die Schule ein soziales Übungsfeld der Wechselseitigkeit, ein sozialer Ort dialogischer Praxis; und dies nicht allein als Ergebnis pädagogischer Anregung und Inszenierung, sondern auch als Folge des alltäglichen Umgangs miteinander und auch der Gewöhnung aneinander. Aus diesem Grunde wird die soziale Dimension der interkulturellen Erziehung im Medium des Unterrichts, noch mehr jedoch im Medium der pädagogisch begleiteten Lernprozesse in den Gruppen der Gleichaltrigen zu realisieren sein.

¹⁸ Vgl. Youniss 1994.

¹⁹ Vgl. z. B. Auernheimer 1995.

3. Die *ethische* Dimension: Hier geht es um eine Verbindung der kognitiven und sozialen Dimensionen unter den Aspekten von Werten, Regeln, Rechten und Pflichten. Ethische Dimension, das meint das Erinnern der eigenen und der Weltgeschichte im Hinblick auf die Wahrung, aber auch die Verletzung der Menschenwürde bis hin zu den Menschheitsverbrechen in unserer eigenen Geschichte und in der Geschichte anderer Völker; und es meint die Darlegung der fundamentalen Gemeinsamkeiten, welche die Religionen verbinden und die unter dem Begriff „Weltethos“ beschrieben worden sind.²⁰ Außerdem umfasst die ethische Dimension interkultureller Erziehung ein Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern, das die Anerkennung von Andersartigkeit im täglichen Umgang zur Geltung bringt und den Schülerinnen und Schülern ein Vorbild für die Praxis von Wechselseitigkeit bietet, sowie die Schaffung einer Schulkultur, die gegenseitige Anerkennung fördert und die Kinder und Jugendlichen dazu anregt, am Aufbau einer im Schulalltag verwirklichten *just community*, einer auf Gerechtigkeit zielenden Gemeinschaft mitzuwirken.²¹
4. Die *emotionale* Dimension: Sie betrifft nicht nur die emotionale Seite ethischer Haltungen, die als erster Adam Smith beleuchtet hat.²² Vielmehr bezieht sie sich auf Formen der Wahrnehmung und Erfahrung von Leiblichkeit und Habitus. Die Entwicklung von Sympathie und Antipathie, Nähe und Distanz gegenüber Fremden ergibt sich nicht zuletzt aus der Vertrautheit bzw. Fremdartigkeit von deren Körpergestalt, Körperbewegung, Körpergeruch und anderen Aspekten der Leiblichkeit sowie des sozialen Verhaltens. Auch wenn eine auf diese Phänomene gerichtete „Erziehung der Gefühle“ im Allgemeinen nicht als Unterrichtsziel gilt, liegt doch die Vermutung nahe, dass die Gefühlerziehung – als ein wesentliches Element einer umfassend verstandenen ästhetischen Erziehung und Bildung (z. B. in Gestalt von Tanz, Theaterspiel, Musik und künstlerischer Gestaltung, aber auch im Sinne von Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung) – einen wichtigen Beitrag der Schule zur Ausbildung von Dialogfähigkeit leisten kann. Außerdem gehen die Kinder auch ganz unabhängig von pädagogischen Absichten Freundschaften mit „Fremden“ ein.

Zwischenresumee

Ich habe, ausgehend von einem Piaget-Zitat, argumentiert, dass der Dialog der Kulturen als ein Problem der Erziehung und des Lernens betrachtet werden kann und dass in dieser Perspektive Dialogfähigkeit im Kleinen und in den Lebensphasen der Kindheit und Jugend grundgelegt werden muss. Solche grundlegenden Lernprozesse sind am Beispiel der frühkindlichen Bindungs- und

²⁰ Vgl. Küng/Kuschel 1998.

²¹ Vgl. Lind/Raschert 1987.

²² Smith 1759/1994.

Bildungsprozesse in der Familie, insbesondere jedoch am Beispiel von Unterricht und Lernen (auch im Sinne des Lernens unter prinzipiell Gleichen) in der Schule erörtert worden. Angesichts dieser Akzentsetzungen ist es wichtig zu betonen, dass familiäre und schulische Lernprozesse als eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für die Ausbildung und Stabilisierung der Fähigkeit zum Dialog der Kulturen zu betrachten sind. Ihre nachhaltige Wirkung hängt davon ab, ob die großen gesellschaftlichen Handlungsfelder und Einflussfaktoren – beispielsweise die Arbeitswelt, die politische Kultur und die Massenmedien – darauf angelegt sind, diese Lernprozesse zu unterstützen und zu ergänzen.

Dialog der Kulturen – Gerechtigkeit – Weltfrieden

Zum Schluss möchte ich noch einmal auf die internationalen Zusammenhänge zurückkommen, die im Piaget-Zitat angesprochen sind.

Unsere Gesellschaft ist derzeit auf dem Weg, sich als eine Einwanderungsgesellschaft zu definieren²³ – erst jetzt, obwohl sie seit fast vierzig Jahren faktisch schon eine Einwanderungsgesellschaft ist. Wenn diese neue Selbstbeschreibung zu einem positiv bewerteten Merkmal des individuellen und kollektiven Bewusstseins werden soll, dann müssen wir uns – unsere Nation, Kultur und Religion – im Sinne von Piagets Forderung im großen Zusammenhang der Weltgesellschaft situieren. Denn aus allen Teilen der Welt nehmen wir Menschen auf, die wir – wenn wir uns als Einwanderungsgesellschaft definieren – als Mitbürgerinnen und Mitbürger unseres Gemeinwesens anerkennen sollten.

Es gehört zu diesem Akt der Situierung, dass wir uns als ein Element jenes Weltsystems der Waren-Tausch-Wirtschaft begreifen, das heute wirksam ist und auch politische und militärische Machtstrukturen hervorgebracht hat. Das *Weltsystem der Waren-Tausch-Wirtschaft* kann man, ohne rot werden zu müssen, kapitalistisch nennen. Im Rahmen dieses Weltsystems gibt es Gewinner und Verlierer, und wir müssen begreifen, dass wir zu den Gewinnern und andere zu den Verlierern zählen. Das hängt damit zusammen, dass dieses Weltsystem westlich, europäisch-amerikanisch geprägt ist und damit von Gesellschaften dominiert wird, die der christlichen Religion angehören.

Das Weltsystem wird dominiert von Gesellschaften bzw. Staaten unseres Typs, wir müssen uns jedoch vor Augen führen, dass die anderen, die Verlierer, einen um ein Vielfaches höheren Anteil an der Weltbevölkerung stellen, insbesondere was die junge Generation betrifft. Und da wir immer weniger Kinder haben, sind wir immer mehr darauf angewiesen, dass Kinder der anderen in unser Land kommen.

Die Reaktionen auf den 11. September haben, wie ich meine, gezeigt, dass die Führungsmacht des Weltsystems wenig Neigung und Fähigkeit beweist, ihren Egozentrismus zu überwinden und ihre eigene Position in der Perspektive der anderen, insbesondere der Verlierer zu betrachten. Sonst müsste neben dem wohl

²³ Vgl. das Zu- und Einwanderungsgesetz 2002.

unvermeidlichen Krieg gegen den Terrorismus den ernsthaften Versuchen eines Dialogs der Kulturen ein viel höherer Stellenwert zukommen. Die damit artikulierten Kritik bezieht sich auf die derzeitige politische Führung und Administration; sie versteht sich nicht als eine pauschale Bewertung einer vermeintlichen amerikanischen Mentalität. In der amerikanischen Öffentlichkeit haben sich viele Stimmen erhoben und beispielsweise mit der Frage „Why do they hate us?“ eine Einstellung zum Ausdruck gebracht, die Piagets Postulat der Wechselseitigkeit entspricht.

Wenn der Dialog der Kulturen als Ziel anerkannt und als Voraussetzung für Frieden verstanden wird, dann muss alles nur Mögliche dafür getan werden, dass die bisherigen Verlierer des Weltsystems der Waren-Tausch-Wirtschaft nicht Verlierer bleiben. Für unsere Gesellschaft heißt das, dass wir alles nur Mögliche dafür tun müssen, dass die Einwanderer nicht zu Verlierern innerhalb unserer Gesellschaft werden. Je mehr das Verlierer-Sein der Anderen – in unserer und in der Weltgesellschaft – perpetuiert wird, desto sicherer müssen wir nämlich damit rechnen, dass sich als äußerste, verbrecherische, menschenverachtende Reaktion der Terrorismus verbreitet und dass dieser im Bewusstsein der Massen, die auf der Verlierer-Seite leben, nicht als Verbrechen, sondern als Ausdruck eines verzweiferten Kampfes um mehr Gerechtigkeit gedeutet bzw. missdeutet wird. Frieden kann nur gesichert werden auf dem Wege einer Praxis des Dialogs der Kulturen, die auch die Schaffung von mehr Gerechtigkeit in den Lebensverhältnissen der Menschen im Rahmen des Weltsystems der Waren-Tausch-Wirtschaft im Auge hat.

Literatur

- Adorno, Th. W. u. a.: Der autoritäre Charakter. 2 Bände. Amsterdam 1968 und 1969.
- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1995.
- Deutsches Komitee für UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 2001. Frankfurt a. M. 2001.
- Grossmann, K. E./Grossmann, K.: Das eingeschränkte Leben. In: K. Gebauer/G. Hüther (Hg.): Kinder brauchen Wurzeln. Düsseldorf 2001, S. 35–63.
- Heitmeyer, W. u. a.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Weinheim 1992.
- Hentig, H. von: Polis und Kosmopolis. „Weltethos“ aus der Sicht eines Pädagogen. In: Küng/Kuschel 1998, S. 262–294.
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Ders.: Systematische Pädagogik. Hg. v. D. Benner. Weinheim 1997, Band 1, S. 57–158.
- Kohut, H.: Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. Frankfurt a. M. 1977.
- Krappmann, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 355–375.
- Küng, H./Kuschel, K.-J. (Hg.): Wissenschaft und Weltethos. München 1998.
- Lind, G./Raschert, J. (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim 1987.
- Mahnke, H.-P./Tremel, A. K. (Hg.): Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik? edition ethik kontrovers Nr. 8, Frankfurt a. M. 2000.
- Nipkow, K. E.: Weltethos und Erziehungswissenschaft. In: Küng/Kuschel 1998, S. 239–261.

- Piaget, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde* (1932). Frankfurt a. M. 1973.
- : *Die soziale Entwicklung und die neue Pädagogik* (1932). In: Ders.: *Über Pädagogik*. Weinheim 1999, S. 128–147.
- Rittberger, V.: *Weltregieren (Global Governance): Was kann sie leisten? Was muss sie leisten?* Tübingen 2002 (Vortragsmanuskript).
- Scheunpflug, A.: *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin 2001.
- Smith, A.: *Theorie der ethischen Gefühle* (1759). Hamburg 1994.
- Treml, A. K.: *Globalisierung als Raumerweiterung. Phylogenetische und ontogenetische Lernprozesse*. In: Mahnke/Treml 2000, S. 19–30.
- Youniss, J.: *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M. 1994.