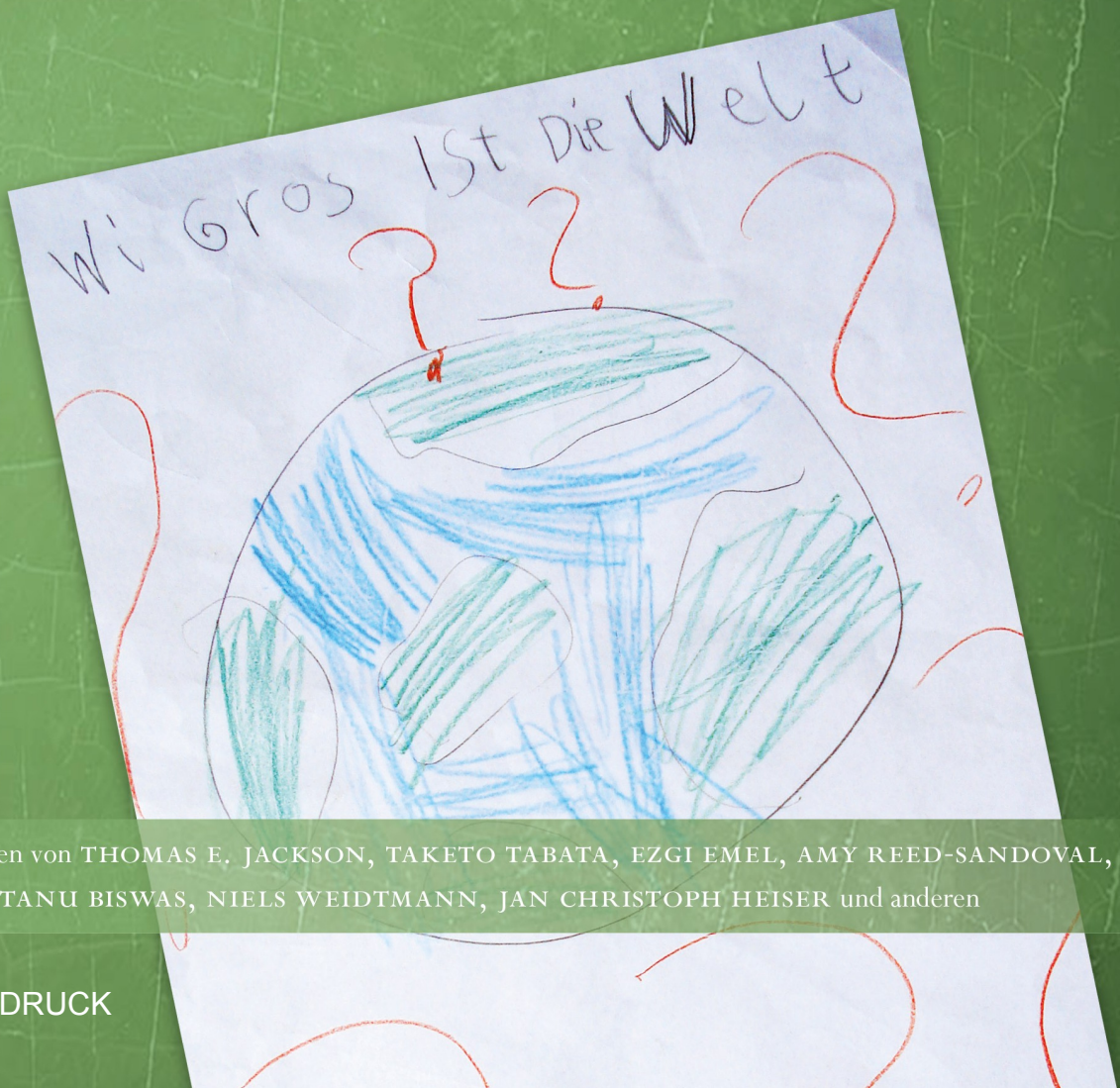


# polylog 37 <sup>2017</sup>

ZEITSCHRIFT FÜR INTERKULTURELLES PHILOSOPHIEREN

## Philosophieren mit Kindern weltweit



Mit Beiträgen von THOMAS E. JACKSON, TAKETO TABATA, EZGI EMEL, AMY REED-SANDOVAL,  
TANU BISWAS, NIELS WEIDTMANN, JAN CHRISTOPH HEISER und anderen

SONDERDRUCK

# Philosophieren mit Kindern weltweit

17

THOMAS E. JACKSON

*Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen*

37

TAKETO TABATA

*Einen sicheren Ort schaffen:  
Warum wir in Miyagi mit  
Kindern philosophieren*

55

EZGI EMEL

*Philosophieren mit Kindern in  
einer Demokratie in der Krise*

75

AMY REED-SANDOVAL

*Interkulturelle Erkundung im  
P4C-Klassenzimmer  
Reflexionen über das Philosophieren  
mit Triqui-Kindern in Oaxaca de  
Juárez, Mexiko*

89

TANU BISWAS

*Philosophieren mit Kindern über  
Grenzen hinweg  
Eine childistische Perspektive*

103

NIELS WEIDTMANN

*Interkulturelle Gerechtigkeit und  
die Praxis der Menschenrechte*

117

JAN CHRISTOPH HEISER

*Von Aneignungsmaschinen  
und Selbstökonomisierungs-  
instanzen: Menschenbilder und  
Kompetenzgerede im Feld des  
interkulturellen Lernens  
Auch eine kritisch-»ganzheitliche«  
Antwort auf polylog 36/2016*

138

REZENSIONEN

170

IMPRESSUM

2

NAUSIKAA SCHIRILLA

*Editorial*

4

BRITTA SAAL

*Philosophieren mit Kindern  
weltweit  
Einleitung*

10

ANJA THIELMANN

*Philosophy for Children (P4C):  
Wie alles begann  
Einleitung*

JAN CHRISTOPH HEISER

# Von Aneignungsmaschinen und Selbstökonomisierungsinstanzen: Menschenbilder und Kompetenzgerede im Feld des interkulturellen Lernens

Auch eine kritisch-»ganzheitliche« Antwort auf POLYLOG 36/2016

»Den Menschen zu erkennen, ist wie eine Seefahrt auf dem unendlichen Ozean [...]. Jedes Sichfestsetzen auf Land oder Insel lehrt gewisse Tatsachen, aber hebt die weitere Erkenntnis auf, wenn man hier gleichsam im Zentrum der Dinge zu sein behauptet, und die Theorien sind gar wie ebenso viele Sandbänke, auf denen wir festsitzen, ohne eigentlichen Boden zu gewinnen.«<sup>2</sup>

---

## BEZUGSPUNKTE UND PROBLEMATISIERUNG

---

In den wenigsten Lehrwerken zur Interkulturellen Pädagogik wird auf die lern- und erkenntnistheoretischen Grundlagen und den Zusammenhang zur Philosophie – auch nicht zur Interkulturellen Philosophie – eingegangen. Dies mag erstaunen, stehen doch Pädagogik und Philosophie seit jeher in einem Naheverhältnis – und zwar nicht nur disziplinär: man denke nur an Ethik, Erkenntnistheorie und Logik als Bezugsquelle zur Gestaltung unserer Selbst-, Fremd-, und Weltverhältnisse. Dies mag umso mehr erstaunen, ist doch die Theoriebildung der Interkulturalität *das* Metier der Interkulturellen Philosophie und des interkulturellen Philosophierens.

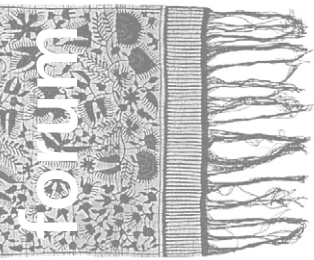
Besonders deutlich wird aber die Rezeptions- und Reflexionslücke, wenn man sich der dem Diskurs innewohnenden *Menschenbilder*

JAN CHRISTOPH HEISER ist Senior Lecturer (post doc) an der Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien.

---

<sup>1</sup> Grundlegend überarbeitetes Manuskript des Vortrags anlässlich der Jahrestagung der Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie e.V. »Kraft, Macht und Gewalt der Bilder in interkultureller Perspektive«, Wien, 22.09.2016.

<sup>2</sup> Karl JASPERS: *Philosophische Autobiographie*, Erw. Neuausgabe, Piper: München 1977, S. 627.



Interkultureller Bildung vergewissert, die oft einseitig bestimmte lebensweltliche, weltanschauliche oder interessensgeleitete Ansprüche absolut setzen und aus diesen heraus Kompetenzdesiderate formulieren.

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile:

Zunächst stehen der Kompetenzbegriff, die damit verbundenen, problembehafteten Menschenbilder sowie die bildungswissenschaftliche Kritik an diesen im Zentrum der Analyse.<sup>3</sup> Da diese Bilder vom Menschen in den verschiedenen Modellen und Theorien nicht explizit fixiert werden, gleichsam Teil einer *impliziten Anthropologie* sind, wird der Umweg über den allen Modellen zugrunde liegenden Kompetenzbegriff und den Definitionen interkulturellen Lernens/interkultureller Kompetenz genommen.

Demgegenüber wird im zweiten Schritt ein – in der Allgemeinen Pädagogik und auch (Interkulturellen) Philosophie verhandelter – *unabgeschlossener Entwurf des Menschen* gestellt, der sich neben ethischen Grundfragen vor allem

<sup>3</sup> Dabei leitet mich eine Annahme des Jasperschülers Bollnow, der für die philosophisch-pädagogische Anthropologie konstatiert: »Jedes pädagogische System ist getragen von einer ganz bestimmten Auffassung vom Menschen. Diese bildet die einheitliche Mitte, aus der alle Einzelzüge hervorgegangen sind und in der sie untereinander zusammenhängen. Darum ist dieses Bild vom Menschen auch der geeignete Schlüssel, hinter die Einzelheiten der pädagogischen Lehren zu dringen und sie gewissermaßen in ihrer ›Stilreinheit‹, in der inneren Notwendigkeit ihres Zusammenhanges zu begreifen« (Otto Friedrich BOLLNOW: *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Neue-Dt.-Schule-Verlagsgesellschaft: Essen 1965, S. 15).

an anthropologischen Aspekten wie Bildsamkeit, Weltoffenheit und Orientierung an logischen Gesetzen ausrichtet. Geht man von dieser gemeinsamen philosophisch-pädagogischen, transitorischen Perspektive aus, hat dies nicht nur Folgen für die generelle Theoriebildung einer – zu entwerfenden, systematischen, polylogischen – Interkulturellen Bildung, sondern auch für die lerntheoretischen Bedingungen und Möglichkeiten.

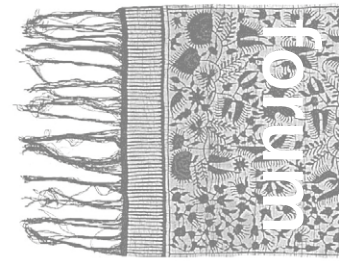
Zum Schluss soll daher eine allgemeinpädagogische und zugleich interkulturell-philosophische Neubestimmung interkulturellen Lernens zur Diskussion gestellt werden, die in vielerlei Hinsicht das (existentielle) Programm interkulturellen Philosophierens aufgreift.

---

#### LERNPROZESSE UND LERN-CHAMÄLEON

---

Die meisten Ansätze zur Interkulturellen Bildung, so ein Ergebnis meiner Studien, setzen sich nicht eigens mit dem Lernen als solchem auseinander. In kaum einem Lehrwerk der Interkulturellen Pädagogik wird dem Vollzug, dem Wie, Wodurch und Wohin des Lernens *als Lernen* Rechnung getragen. Die breite philosophische und allgemeinpädagogische Theoriebildung – Lernen als anthropologisch-pragmatische Konstante, erkenntnistheoretische und logische Aspekte des Lernens (Epagogik und Negativität), Lernen aus und als Erfahrung – wird kaum rezipiert. Stattdessen wird mit vereinfachenden Psychologismen und einseitigen Ansätzen zum Lernen gearbeitet.



Im Rahmen der Studie »*Interkulturelles Lernen: Eine pädagogische Grundlegung*«<sup>4</sup> wurde eine argumentatorische Typologie erstellt, die die unterschiedlichen Zugänge einordnet und hier nur vom Ergebnis her angeführt werden kann: In Bezug auf das Lernen herrschen eklektizistische Konzepte vor: Man bedient sich zu einem Großteil pragmatischer Lerndefinitionen, die den wissenschaftlichen Mainstream widerspiegeln und sich ohne große Mühe in die jeweiligen Konzepte einpassen lassen. Es herrscht ein wenig reflektierter Lernbegriff psychologisch-kognitivistischer Abstammung vor: Lernen wird, so es denn überhaupt eigens definiert und nicht nur mit Floskeln, Gemeinplätzen und dem alltäglich-oberflächlichen »Sprachspiel des Lernens«<sup>5</sup> als bekannt abgetan wird, als prozesshafte Addition von Wissen und Verhaltensmodifikation zum Ziele der zweckdienlich-instrumentellen Umsetzung aufgefasst.

Interkulturelles Lernen wird hier als *Prozess* begriffen, der ergebnisorientiert auf das effizient-erfolgreiche, kompetente Verhalten gegenüber Vertretern anderer Kulturen abzielt. Es wird vor allem als eine *Technik* verstanden,

- die mit dem zeitgerecht, didaktisch-raffinierten Einfüllen von kulturellen Informati-

onen und Verhaltensregeln des bikulturellen Umgangs beginnt,

- zur wiederholten Übung zwecks Kompetenzerwerbs und konsekutiven Assessments fortschreitet
- und mit dem daraus scheinbar zwangsläufig folgenden Verstehen und zweckvoll-erfolgreichen Interagieren mit dem Anderen endet.

Pädagogik, Didaktik und andere »Hilfswissenschaften« haben analog den Auftrag, diesen *Prozess* anzustoßen, die erforderlichen kulturellen Informationen bereitzustellen und geschickt zu den richtigen Ergebnissen zu lenken.

Das Lernen, so kann man zusammenfassen, wird dabei stets von seinem Ende her betrachtet. Es geht um *Output*, Ergebnisse, Ziele, Kompetenzen, die erreicht werden sollen. Das dem Lernen vorangestellte Adverb *interkulturell* formuliert dann konkrete Erwartungshaltungen, ist an Absichten und Arrangements gekoppelt, die das Lernen von vornherein normieren und von ihrem Resultat und Ertrag her betrachten. Sind die Lernziele als gewünschte Verhaltens-, Handlungs-, oder Denkmuster bestimmt – vgl. etwa die »10 Ziele« Interkultureller Bildung bei Nieke<sup>6</sup> – geht es vermeintlich nur noch um die adäquate technologisch-pragmatische Umsetzung. Das Lernen soll sich dabei zeigen, wie es angesprochen wird – ein »Lern-Chamäleon«<sup>7</sup>.

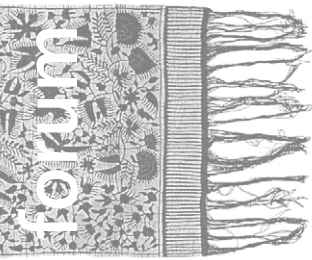
Die meisten Ansätze zur Interkulturellen Bildung setzen sich nicht eigens mit dem Lernen als solchem auseinander. In kaum einem Lehrwerk wird dem Vollzug, dem Wie, Wodurch und Wohin des Lernens als Lernen Rechnung getragen.

4 Jan Christoph HEISER: *Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2013.

5 Klaus PRANGE: »Lernen im Kontext des Erziehens. Überlegungen zu einem pädagogischen Begriff des Lernens« in: Konstantin MITGUTSCH u. a. (Hg.): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*, Klett-Cotta: Stuttgart 2008, S. 241-248, hier S. 244.

6 Wolfgang NIEKE: »Zehn Ziele Interkultureller Erziehung und Bildung« in: Ders.: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 73–90.

7 Klaus PRANGE: »Die Aufgaben der Erziehung und



Dass diese überaus technische Sichtweise einer interkulturell-philosophischen wie bildungstheoretischen Begriffsbildung konträr entgegensteht, muss an dieser Stelle nicht eigens nachgewiesen werden. Man kommt aber nicht umhin, die sich mitunter widersprechenden Grundannahmen vom Menschen bzw. menschlichen Lernvollzügen, die alles andere als ethisch vertretbar sowie epistemologisch und anthropologisch korrekt sind, einmal pointiert herauszustreichen. Ausgangspunkt ist der ubiquitäre Kompetenzbegriff – wie er auch in der letzten Polylog-Ausgabe (36/2016) dokumentiert wurde.

---

## KOMPETENZ

---

Aus dem Lateinischen kommend (*competentia* von *competere*, zusammentreffen; dann auch: zukommen, zustehen), dort zunächst nur das astronomische Zusammentreffen von Himmelskörpern bezeichnend, benennt der Begriff im römisch-kanonischen Recht und in der Militärsprache jene Dinge, die »einer zur Nothdurft hat«<sup>8</sup>, um das alltägliche Leben zu bewältigen. In dieser Perspektive waren zunächst im Allgemeinen Geistliche (*competentia* sind die Einnahmen, das notwendige Auskommen eines Priesters) und Soldaten (»Marsch- bzw. Feldkompetenz« wie Zahlungsmittel, Quar-

---

die Intransparenz des Lernens« in: *Odgojne znanosti* (Educational Sciences) 8 (2006) S. 95–109, hier S. 100.

8 Georg BEHSE: »Kompetenz«, in: Joachim RITTER/Karlfried GRÜNDER (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 4, Schwabe & Co.: Basel/Stuttgart 1976, S. 918–933.

tier, Bekleidung) gemeint, wird aber im Laufe der Zeit im adjektivischen Gebrauch der Jurisprudenz (*competens*) in zweierlei Richtungen erweitert: Zum einen bezeichnet es die Zuständigkeit einer Person, im Sinne von »befugt, rechtmäßig, ordentlich«, zum anderen markiert es einen individuellen Vorzug: »(persönlich) geeignet, angemessen«<sup>9</sup>. Begriffsgeschichtlich lässt sich festhalten, dass seit Mitte des 18. Jahrhunderts der Kompetenzbegriff »wesenhaft mit der arbeitsteiligen und komplizierten Organisation des modernen Staates verbunden«<sup>10</sup> ist und damit die Rechte und Pflichten eines Staatsorgans im »Kompetenzstreit« oder »Kompetenz(en)konflikt« dokumentiert werden.

Anfang des 20. Jahrhunderts findet sich dann der Begriff in der biologischen Forschungsliteratur wieder: *Kompetent* ist nun ein »tierischer oder pflanzlicher Organismus«, dem es gelingt, »eine bestimmte Entwicklungsreaktion zu induzieren«<sup>11</sup>. Kompetenz wird im Sinne einer latent vorhandenen Fähigkeit, zu deren Ausprägung oder Entwicklung es entsprechend auslösender Situationen bedarf, verstanden. Dieser Auslegung bedient sich im weiteren Verlauf auch die Sozialpsychologie: Der Motivationspsychologe White interpretiert 1959 humane Kompetenzen als »Ergebnisse grundlegender Fähigkeiten, die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind«<sup>12</sup>. Damit rückt der Begriff in die Nähe der Entwicklung

---

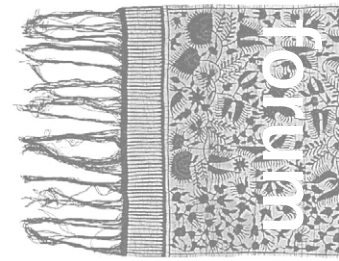
9 Ebd., S. 919f.

10 Ebd., S. 920.

11 Ebd., S. 921.

12 Ebd., S. 922.

Lernen, wird stets von seinem Ende, vom Resultat und Ertrag her betrachtet. Es geht um Output, Ergebnisse, Ziele, Kompetenzen, die erreicht werden sollen.



von sozialen Fähigkeiten und selbst hervorgebrachten Verhaltensmustern: Kompetenz ist nun »eine Form von Performanz, die das Individuum aufgrund intrinsisch, d. h. zweckfrei oder von selbst motivierter Interaktion mit seiner Umwelt herausbildet«<sup>13</sup>.

Mit dem Wort der »Performanz« kommt Ende der 1970er Jahre dann der zweite, bis heute gebräuchliche Begriff in das weitestgehend psychologisch dominierte Register: In der Linguistik Chomskys<sup>14</sup> wird eine grundlegende Unterscheidung zwischen dem latenten Wissen von einer Sprache (Kompetenz) und der aktuellen, situativen Verwendung von Sprache (Performanz) getroffen.

Der Performanzbegriff wird hinzugezogen, da eine Reihe kognitionswissenschaftlicher Forschungen zu dem Ergebnis gelangten, dass Fähigkeiten, Fertigkeiten, aber auch Kenntnisse, Wissensbestände oder Haltungen einer Person schwerlich vollends überprüfbar sind. Ob nach bestem Wissen gehandelt wird (oder nur nach Lust und Laune), ist nicht sichergestellt; oftmals ist Interaktion gespeist aus vielerlei Motiven, die nicht nur kognitiver Natur sind und – technologisch gesprochen – an einem optimalen Ergebnis vorbeigehen bzw. sogar gegenläufig sein können. Performanzen, verstanden als aktualisiertes, in Handlung übertragene Wissen, und ihr Vollzug sind jedoch jederzeit beobachtbar und – im Sinne einer

Operationalisierung der Forschung – evaluierbar. Aus dieser Beobachtung des Vollzugs, so die Überzeugung, lassen sich dann (freilich interpretativ) Rückschlüsse auf die Kompetenz herstellen.

Auf dieser Grundannahme aufbauend operiert dann auch die psychologische Pädagogik<sup>15</sup> und definiert Kompetenz als »Fähigkeiten, angesichts unendlich vieler Sprach-, Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten selbstorganisiert, eigenständig, kreativ handeln zu können«<sup>16</sup>. Dieser Verständnisweise schließt sich auch der Großteil der Erziehungswissenschaft an; die in diesem Feld gängige und enorm einflussreiche Definition entstammt der empirischen Schulforschung: »Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«<sup>17</sup>

Kompetenz und Performanz:  
Wie überprüfe und ich evaluiere  
ich Fähigkeiten, Fertigkeiten,  
aber auch Kenntnisse, Wissens-  
bestände oder Haltungen einer  
Person?

---

#### SOGENANNTTE INTERKULTURELLE KOMPETENZ

---

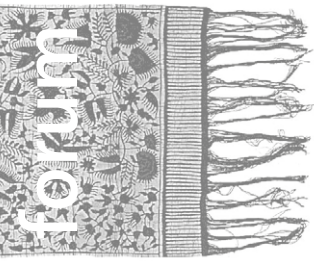
<sup>15</sup> Siehe etwa Banduras Ansatz zum »Modelllernen«: Albert BANDURA: *Social foundations of thought and action*, Prentice Hall: Englewood Cliffs 1986.

<sup>16</sup> John ERPENBECK/Lutz VON ROSENSTIEL: »Modische Worthülse oder innovatives Konzept?« in: *Wirtschaftspsychologie aktuell – Zeitschrift für Personal und Management*, Heft 3, München 2005, S. 39–42, hier S. 39.

<sup>17</sup> Franz E. WEINERT: *Leistungsmessung in Schulen*, Beltz: Weinheim/Basel 2001, S. 27f.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Vgl. Noam CHOMSKY: *Current Issues in Linguistic Theory*, Mouton de Gruyter: Berlin/New York 1964, sowie: Ders.: *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press: Massachusetts 1965.



Aus dem psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch wird das Kompetenz-Performanz-Duo dann auch auf interkulturelle Konzeptionen übertragen (vgl. die Autoren des Polylog-Themenhefts 36/17). So ist von *interkultureller Kompetenz* besonders in jenen (Populär-)Wissenschaftsbereichen die Rede, die wirtschaftspsychologische, ethnologische bzw. geowissenschaftliche Perspektiven verfolgen, so z. B. das Personal- und Diversity-Management und die *Cultural Studies*. Selbst die Interkulturelle Germanistik sowie die Fremdsprachendidaktik übernehmen hierbei oftmals – etymologisch und sprachkritisch unhinterfragt – das Kompetenzmodell.

In diesen Kontexten findet zumeist eine weitere Aufgliederung statt: Der Wirtschaftspädagoge Bolten etwa versteht interkulturelle Kompetenz als »das in interkulturellen Kontexten erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln«<sup>18</sup>. Sie sei als das Ergebnis von »personaler«, »sozialer«, Fach-/Sach- und Methodenkompetenz zu interpretieren<sup>19</sup> und komme einer »Transferkompetenz«<sup>20</sup> gleich. Ähnlich ist dies auch bei anderen Praktikern, die von einem »Bündel von

Kenntnissen und Fähigkeiten«<sup>21</sup> bzw. »set von Fähigkeiten«<sup>22</sup> sprechen und damit ihre Modelle zusammenbasteln.

Auffallend sind in allen Ansätzen die Bestrebungen, eine abermalige Unterteilung von interkultureller Kompetenz in Teilkompetenzen vorzunehmen. Diese werden dann zumeist wiederum mit dem mehrmaligen Rekurs auf »Fähigkeiten« (z. B. Assimilationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Kritikfähigkeit usw.) »erklärt«<sup>23</sup> – letztlich aber nur erneut unter abstrakten Begriffen subsumiert – und in zahlreichen Graphiken und Schaubildern<sup>24</sup> vermeintlich illustriert.

Im psychologischen Diskurs wird versucht, interkulturelle Kompetenz als Ergebnis eines interkulturellen Lernprozesses zu werten.

21 Cristina ALLEMANN-GHIONDA: »Interkulturalität und interkulturelle Bildung«, in: Sabine ANDRESEN u. a. (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Beltz: Weinheim/Basel 2009, S. 424–437, hier S. 431.

22 Wolf-Rainer LEENEN/Harald GROSCH: »Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens«, in: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg.): *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn 1998, S. 29–46, hier S. 39.

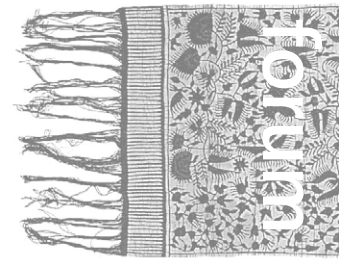
23 Reichenbach vermerkt pointiert: »[...] so kommt dabei zum Vorschein, dass zwischen 1) Fertigkeiten, 2) Fähigkeiten oder Kompetenzen, 3) Persönlichkeitseigenschaften, 4) Verhaltensdispositionen, 5) Motiven und 6) Tugenden nicht unterschieden wird« (Roland REICHENBACH: »Soft Skills«, in: Agnieszka DZIERZBICKA/Alfred SCHIRLBAUER (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*, Löcker: Wien 2006, S. 245–253, hier S. 246).

24 In mehreren Publikationen wird zur Veranschaulichung interkulturelles Handeln graphisch aufbereitet; vgl. etwa die Grafiken zur »interkulturellen Handlungskompetenz« bei Jürgen BOLTEN: »Interkulturelle Kompetenz – eine ganzheitliche Perspektive«, in: *Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 36 (2016), S. 23–38 bzw. ders.: »Interkulturelle Kompetenz

18 Jürgen BOLTEN: *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen: Erfurt 2007, S. 87.

19 Ebd.

20 Jürgen BOLTEN: »Unschärfe und Mehrwertigkeit: Interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs«, in: Wilfried DREYER/Ulrich HÖSSLER (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2011, S. 55–70, hier S. 64.



Im psychologischen Diskurs – insbesondere im Nachgang der Forschungen von Thomas<sup>25</sup> – wird daraufhin versucht, interkulturelle Kompetenz als das *Ergebnis* des interkulturellen Lernprozesses zu werten : »Wenn im Umgang mit Menschen anderer Kulturen das eigenkulturelle Orientierungssystem als eines von vielen möglichen Systemen der Welterfassung und Weltinterpretation reflektiert und anerkannt wird, hat interkulturelles Lernen als Grundlage des Erwerbs von Kompetenz stattgefunden.«<sup>26</sup>

Springender Punkt ist in dieser psychologischen Verständnisweise freilich die Motivation, die den Vollzug vom nur potenziell Möglichen zum faktisch Wirklichen »bewirken« muss. Allerdings stellt sich hier die essentielle lerntheoretische Frage, wie Motivation gelehrt werden kann. Und: Wer hat überhaupt die Kompetenz zu motivieren? Passend erscheint hier für den Übergang zur Kritik am Kompetenzbegriff im anschließenden Abschnitt die Bemerkungen Ladenthins: »Man soll das Wollen lernen. Eine solche Verhaltensmodifikation zielt massiv auf

---

und ganzheitliches Lernen. Zur Theorie und Praxis interkultureller Kompetenzvermittlung in der Wirtschaft« in: *Dokumente* 58 (2002) 5, S. 40–46.

25 Vgl. Alexander THOMAS (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch* (SSIP-Bulletin Nr. 58), Breitenbach: Saarbrücken 1988, sowie ders.: »Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte«, in: *Erwägen Wissen Ethik* (vormals *Ethik und Sozialwissenschaften*) 14 (2003) 1, S. 137–150.

26 Heike ABT/Ulrike DE PONTE: »Interkulturelle Handlungskompetenz im Inland«, in: DREYER/HÖSSLER (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, S. 211–225, hier S. 213.

das, was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten: Nämlich den freien Willen.«<sup>27</sup>

---

#### ZUR KRITIK AM KOMPETENZBEGRIFF

---

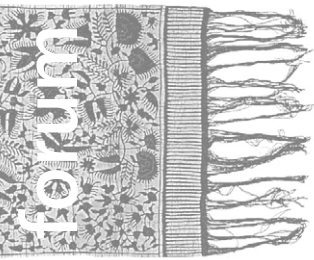
Bezeichnend an diesem Interpretationsverlauf – von Sternkonstellation über Unterhaltsrecht bzw. Militärsprache zu Zuständigkeit und Verantwortlichkeit bis zuletzt zum »Problemlösen« und sozialer Handlungsfähigkeit – ist die ausbleibende Arbeit am Begriff selbst. Es gibt kaum ein theoretisches Konzept, das sich die Mühe macht, den Kompetenzbegriff einer etymologischen, philosophischen sowie sprachkritischen Analyse zu unterziehen. Gerade beim Kompetenzbegriff würde man dann auf inhaltliche Inkongruenzen stoßen, die bspw. die analoge Verwendung mit dem Bildungsbegriff fragwürdig machen würde. Auffallend ist zudem, dass, werden die jeweiligen gewünschten Kompetenzen ausformuliert, die verschiedenen Zugänge dann trotzdem noch mit – mitunter recht philosophischen – Begriffen wie Fähigkeit- und Fertigkeiten, Kenntnissen, Vermögen oder Können aufwarten, um ihr Anliegen zu definieren oder explizieren.

Hauptkritikpunkte aus philosophischer, pädagogischer und sprachkritischer Warte sind aber vor allem der logische Schein und die relative Unbestimmtheit, Eindimensionalität, Operationalisierungsdrang, Indienstnahme

---

27 Volker LADENTHIN: »Was ist das Selbst, das uns selbst bestimmt?«, in: UNIVERSITÄT WIEN (Hg.): *Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe*, Wien 2007, S. 21–36, hier S. 35.

Wie kann Kompetenz und Motivation gelehrt werden?  
Und: Wer hat überhaupt die Kompetenz zu motivieren?



durch Qualitätsmanagement und Outputsteuerung sowie die Tendenz zur sozialen Selbstökonomisierung. Diese Kritik kann wie folgt skizziert werden:

Kompetenz hat als Begriff, so stellt Koch fest, in seiner alltags- wie wissenschaftsprachlichen Verwendung einen gewissen »logischen Schein«, einen »Nimbus von Wissenschaftlichkeit, empirischer Solidität, angloamerikanischer Modernität und Professionalität«<sup>28</sup>. Kompetenz ermöglicht es scheinbar, so diverse Dinge wie »Wissen, Tüchtigkeiten, Tugenden und moralische Urteilsfähigkeit in einem einzigen Ausdruck vereinigen zu können, so dass man sich mit seiner Hilfe kurz fassen und umständliche Erläuterungen vermeiden kann«<sup>29</sup>. Der Begriff ist also eine Worthülse, ein »Plastikwort«, eingebaut in Phrasen, von denen jeder meint zu wissen, wovon gehandelt wird, worum es geht, was es beschreibt. Schaller diagnostiziert der Verwendung des Kompetenzbegriffs deshalb auch »Sprachmagie«<sup>30</sup>.

Kompetenz ist – so zeigt sich v. a. auch in der neueren psychologischen Verwendung – allein auf das Problemlösen beschränkt, womit philosophisch-pädagogisch bedeutsame Leitbegriffe und Bildungsdimensionen wie Interesse, Zweifel/Skepsis, kritisches Denken sowie vor allem Einbildungskraft (Phantasie) außen vor

28 Lutz KOCH: »Kompetenz als Schlüsselbegriff gymnasialer Bildung«, in: *Das Gymnasium in Bayern* (2001) S. 19–26, hier S. 21.

29 Ebd.

30 Klaus SCHALLER: »Zauberformel »Kompetenz«. [...] die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 85 (2009) 4, S. 389–412, hier S. 389.

bleiben. Im gängigen Kompetenzbegriff fehlt Schaller deshalb vor allem das Personale, das sich nicht nur durch eigene, egozentrische »Lebensbewältigung«, sondern maßgeblich durch den Austausch mit Anderem und Fremden, Um- und Mitwelt sowie Intersubjektivität bestimmt: »Die Welt, die mich etwas angeht« werde durch ein Verständnis von Kompetenz als »Bewältigungsressource [...] marginalisiert, aus der Welt geschafft«; es gehe nicht mehr um die »Verbesserung des Menschengeschlechts«, nicht mehr um den im Sinne einer Gemeinschaft handelnden Menschen, sondern allein um ein flexibel definierbares Vermögen des konsumierenden Subjekts.<sup>31</sup>

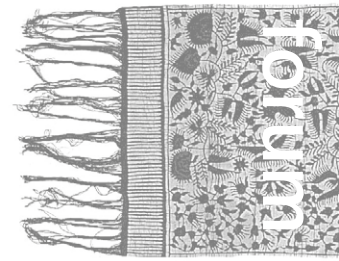
Ins gleiche Horn stößt Frick aus sprachkritischer Sicht: »Der Begriff der Kompetenz transportiert [...] weit mehr als eine Beschreibung individueller Fertigkeiten und Fähigkeiten. [...] Er besetzt in normierender Art und Weise genau jenen Raum der Selbst- und Weltentwürfe, der in pädagogischen Kontexten frei und offen gestaltet werden sollte.«<sup>32</sup>

Nichtsdestoweniger wird Kompetenz – und mit ihr Bildungsstandards – für bildungspolitische Zwecksetzungen (Reform, Steuerung, Qualitätsmanagement etc.) als Vokabel herangezogen. Dies impliziert – bisher wenig ausreichend erforscht – problematische Konsequenzen und bildungstheoretische Einschnitte.<sup>33</sup> Kompetenz und die damit verknüpften

31 Ebd., S. 393

32 Sascha FRICK: »Bildung vs. Kompetenz: Wenn Sprache Welt verändert«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90 (2014) 2, S. 294–307, hier: S. 292ff.

33 Kompetenzen werden »erstens als Kontroll-



Modelle haben dabei offenbar den vermeintlichen »Vorzug der bereichsspezifischen Operationalisierbarkeit«<sup>34</sup>, so Müller-Rückwitt, sie suggerieren Machbarkeit und technologische Umsetzung – an deren Ende natürlich die umfassende Evaluation steht.<sup>35</sup> Dies verdankt der Begriff vor allem der Absenz einer einheitlichen Definition bzw. umfassenden begriffssys-

normen (Kriterien) für die kriteriumsorientierte Leistungsmessung der Schulen und des Schulwesens« in Dienst genommen. Zweitens formulieren sie ungefragt allgemeine Ziele von Erziehungs- und Bildungsvollzügen, indem sie die Ziele als »wünschenswert« markieren. (Eckardt KLIEME: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung/BMBF: Bonn 2003, S. 85). Hier schleicht sich eine unterschwellige Normativität in den Lehrplan ein: Kompetenzen fungieren nun »als kanonbildende Elemente, genauer: als Konkretisierungen der Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung« und sind damit vermeintliche »Orientierungsmarken für Unterricht für Lehrer, Schüler und Eltern« (Lutz KOCH: »Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung«, in: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (2010) 3, S. 323–331, hier S. 323f.).

34 Anne MÜLLER-RÜCKWITT: »Kompetenz« – *Bildungstheoretische Untersuchung zu einem aktuellen Begriff*, Ergon: Würzburg 2008, S. 251.

35 Vgl. Koch, der treffend bemerkt, dass Kompetenzen Evaluationskriterien fixieren; je differenzierter die Einzelkompetenzen, desto einfacher die Überprüfung der Verantwortlich- und Zuständigkeiten: »In ihnen kehrt versteckt das empiristische Operationalisierungsgebot, d. h. das Gebot der Umformulierung von Zweckvorstellungen in empirisch prüfbar Verhaltensbegriffe zurück. Wer Kompetenzen sanktioniert, kann Leistungen kontrollieren und über Kompetenzdefinitionen diktieren« (KOCH: »Kompetenz als Schlüsselbegriff gymnasialer Bildung«, S. 22f.)

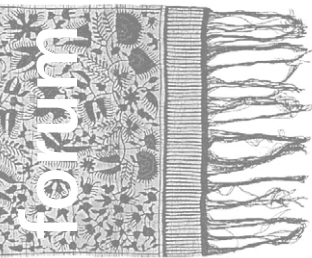
tematischen Verortung. Dieser Versuch einer Verortung würde aber ein »terminologisches Koordinatensystem«<sup>36</sup> unabdingbar machen, welches aus pragmatischer Sicht wohl eher aufhält und für bildungspolitische Initiativen sowie Reformen untauglich ist.

Für Burchard besteht eine auffällige Korrelation von Allgegenwart des Begriffs in vielen sozialen Bereichen, neoliberalen Leistungsethos und subkutanen kapitalistischen Prinzipien im Zeichen »Selbstökonomisierung«: »Zeitkritisch fällt auf, dass die Hochschätzung der Kompetenzen des Einzelnen zusammenfällt mit der Krise der Sozialsysteme und der Marginalisierung staatlicher Regulationen wirtschaftlicher Prozesse durch die ökonomische Globalisierung.«<sup>37</sup> Nicht nur hier liegt der Zusammenhang zur (inter-)kulturellen Problematik auf der Hand: Kompetenzen werden gerade in der sich globalisierenden Welt verlangt, da sie der »Humankapital«-Ausschöpfung weltweit agierender Konzerne und wirtschaftlicher Zusammenschlüsse dienen. Von Kompetenzen wird daher angenommen, dass sie im Assessmentcenter gut zu überprüfen sind, Einfluss auf Leistung, »skills« und »management abilities« haben und sich gewinnbringend einsetzen, ausbauen sowie vergüten lassen. »Das Pathos der Aktivität«, so vermerkt Brinkmann, wird zum »einträglichen Sektor« der Kompetenz-Trainings und »macht es auf mehrfache Weise anschlussfähig an aktuelle Trends. Zum einen

... dass Kompetenzen Evaluationskriterien fixieren; je differenzierter die Einzelkompetenzen, desto einfacher die Überprüfung der Verantwortlich- und Zuständigkeiten.

36 Ebd.

37 Matthias BURCHARDT: »Pädagogisches Glossar: Kompetenz«, in: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (2006) 1, S. 138–139.



passt es sich bruch- und reibungslos ein in die outputorientierten Steuerungsstrategien im Bildungssystem. Zum anderen wird die Verantwortung für die eigene Entwicklung auf die Subjekte abgewälzt. [...] Das »aktive« Subjekt sichert sich im selbstreferenziellen Geschäft des »Lernens des Lernens« allein durch das vorfabrizierte Erlebnis vermeintlichen Könnens eine Illusion von Autonomie und Erfolg«<sup>38</sup>.

Ähnlich stellen sich die Einwände gegen die Verwendung der Fügung »interkulturelle Kompetenz« aus der kritischen Sicht der Migrationspädagogik dar. Wie Kalpaka/Mecheril hervorheben, ist die Entstehung dieses Begriffes auf einen stark defizitorientierten, ausländerpädagogischen Ansatz zurückzuführen: Im Umgang mit Migrant\*innen wurde sozialpädagogisch professionell Handelnden ein Mangel (an Kenntnis, Empathie, Verhaltens- und Kommunikationsmöglichkeiten) attestiert – und mit dem Kompetenzansatz vermeintlich Abhilfe geschaffen. Differenz wird in diesem Ansatz leichthin generiert und trägt, machttheoretisch betrachtet, »zu einer dominanzkulturell anschlussfähigen und plausiblen Bestätigung der Migrant\*innen als kulturell Anderer [...] bei«<sup>39</sup>. Neben dieser problematischen Simplifizierung fragt dieser Ansatz nicht »nach den historischen, politischen und machtvollen Bedingun-

38 Malte BRINKMANN: »Pädagogisches Glossar: Methodentraining«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 83 (2007), 2, 2007, S. 292f.

39 Annita KALPAKA/Paul MECHERIL: »Interkulturell. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven«, in: MECHERIL, PAUL u. a.: *Migrationspädagogik*, Beltz: Weinheim 2010, S. 77–98, hier S. 78.

gen dieser vermeintlichen Gegebenheit«<sup>40</sup>. Kritisiert wird von Kalpaka/Mecheril ferner, dass als Adressaten der *interkulturellen Kompetenz* nur die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft angesprochen würden; Migrationsandere, so sie denn überhaupt direkt im Sinne professionellen Handelns involviert seien, würden im Rahmen »exotistischer Instrumentalisierung« als lebende Beispiele desubjektiviert.<sup>41</sup> Damit werde Kompetenz bei Migrant\*innen »nicht in den Zusammenhang von Wissen, theoretischer Reflexion und beruflichem Engagement« gestellt,<sup>42</sup> sondern als *Lebenswiderfahrnis* gewertet. Es gelte daher, in pädagogischer Theorie und Praxis vielmehr eine allgemeine Dimension von Kultur und Enkulturation und nicht einen eingeschränkten Blickwinkel hervorzuheben.

---

#### FAZIT ZUM KOMPETENZGEREDE

---

Kompetenz recurriert – wie begriffsgeschichtlich, etymologisch und bildungsphilosophisch-kritisch gezeigt – auf fachliche Zweck-Mittel-Relationen sowie Funktionalisierung menschlichen Könnens und Handelns. Mit Bildung und ihren Bedingungen – Freiheit, Selbstbestimmung der Person, Mannigfaltigkeit der Situationen und Sozialität – hat der Kompetenzbegriff wenig gemein: »In der Kompetenzorientierung«, so Liessmann treffend, »zeigt sich die Praxis der Unbildung in ihrer hypertrophen Gestalt«<sup>43</sup>.

---

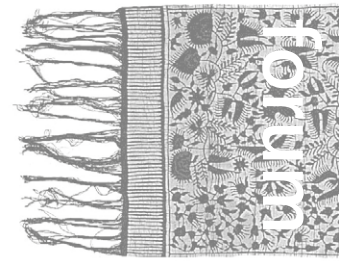
40 Ebd., S. 85.

41 Ebd., S. 81.

42 Ebd.

43 Konrad Paul LIESSMANN: *Praxis der Unbildung*,

Kompetenz recurriert auf fachliche Zweck-Mittel-Relationen sowie Funktionalisierung menschlichen Könnens und Handelns. Mit Bildung und ihren Bedingungen hat der Kompetenzbegriff wenig gemein.



Insgesamt kann dem Kompetenz-Sprachgebrauch eine verkürzende, pauschalisierende und vor allem unzutreffende Wirkung attestiert werden. Zu Recht wird deshalb im einschlägigen wissenschaftlich-kritischen Diskurs die Entleerung der Begriffe angemahnt und auf die eklatante Ideologieanfälligkeit solchen *Bildungsgeredes*<sup>44</sup> hingewiesen. Die Komplexität und Unbestimmbarkeit von Bildung und Bildungsgängen – aber auch des Philosophierens im Allgemeinen – geraten aus dem Blick, wenn Machbarkeit, Problemlösen und Zielerreichung propagiert werden. Krautz vermerkt pointiert: »Die Ersetzung eines ganzheitlichen personalen Bildungsbegriffs durch das Kompetenz-Konzept [...] widerspricht einer am personalen Menschenbild orientierten Pädagogik zutiefst und bedroht die Freiheit von Lehrern und Schülern.«<sup>45</sup> Bildung, interkulturelles Philosophieren und die Praxis der Interkultur allein mithilfe von Kompetenz(en) zu beschreiben, birgt insbesondere die Gefahr, den instrumentellen Charakter von Wissen und

Können<sup>46</sup> zu stark zu betonen. Verstehen und Verständnis, Erkennen und Erkenntnis, Übersicht und zusammenhängendes, begründbares Wissen, Anspruch und Geltung des Gewussten, insgesamt das Umgreifende und die Inter-subjektivität jedes Lern- und Handlungsprozesses werden hierbei ausgeblendet.

Das Kompetenzgerede hat auch Auswirkungen auf das, was als interkulturelles Lernen bezeichnet wird: Auch hier lässt sich resümieren, dass in weiten Teilen der erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Literatur interkulturelles Lernen methodologisch durch Unbestimmtheit gekennzeichnet ist. Was der Begriff eigentlich besagt, was das Lernen unter interkulturellen Vorzeichen ausmacht, welche Eigentümlichkeit ihm zukommt, wird nicht thematisiert. Der betreffende Bildungsprozess und insbesondere das Lernen selbst verbleiben zumeist in einer Sphäre, die über die Veränderung von Verhaltensweisen und kognitiven Strukturen nicht hinausgeht. Dabei ist gerade eine Thematisierung bildungstheoretischer und damit auch philosophischer sowie ethischer Fragestellungen für das Verstehen des Fortgangs eines (interkulturellen) Bildungsvollzuges unabdingbar.

Wichtiger scheint es offensichtlich zu sein, auf die allgemeine ökonomische Erfordernis »interkulturelle Kompetenz« in Zeiten von »Internationalisierung« und »Globalisierung« mit

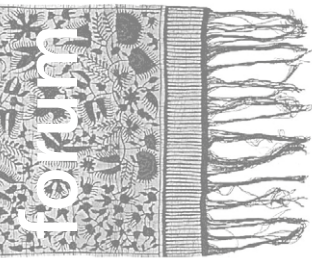
Es geht nicht mehr um Wissen, Einsicht und Erkenntnis, sondern um trainierbares Verhalten, Kompetenzen »on-the-job«, Wettbewerbsvorteile – und natürlich soft skills.

Zsolnay: Wien, S. 59.

44 Vgl. hierzu den treffenden Artikel von Jörg Ruhloff: »Bildung und Bildungsgerede«, der an Martin Heidegger gemahnt: »Das Gerede ist die Möglichkeit, alles zu verstehen ohne vorgängige Zueignung der Sache« (Jörg RUHLOFF: »Bildung und Bildungsgerede«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 [2006] 3, S. 287–299, hier S. 287).

45 Jochen KRAUTZ: »Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts«, in: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*. Themenheft »Kompetenz – Ein neuer Bildungsbegriff?« (2007) 3, S. 211–227, S. 216.

46 »Wir haben es mit einem hochdefizitären Kompetenzbegriff zu tun, dessen Zentrum die instrumentelle Vernunft mit ihrer Aufgaben- und Problemlösungskompetenz ist« (KOCH: »Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung«, S. 327).



Dabei ist gerade eine Thematisierung bildungstheoretischer und damit auch philosophischer sowie ethischer Fragestellungen für das Verstehen des Fortgangs eines (interkulturellen) Bildungsvollzuges unabdingbar.

lähmender Wiederholungsfrequenz hinzuweisen, wie dies etwa Bolten tut: »Wo sich Wettbewerbsvorteile international immer weniger über Kriterien wie Produkteigenschaft und Produktpreis, hingegen aber immer stärker über Kommunikationsqualität bestimmen, ist die Bedeutung einer [...] ganzheitlich gedachten interkulturellen Kompetenz evident.«<sup>47</sup> Angeführt wird dieses Mantra zumeist von Vertretern sozialpädagogischer, wirtschaftlicher und psychologischer Disziplinen, die sich um die notwendigen bildungs- und lerntheoretischen Grundlagen nicht kümmern und sich beliebiger Modelle nur oberflächlich bedienen: Fixpunkt dieser synkretistischen Arbeitsweise scheint die allseitige populärwissenschaftliche Verwendbarkeit und sozialtechnische Uniformierung bzw. betriebswirtschaftliche »Output-Optimierung« der Ressource Mensch zu sein. Hier geht es nicht mehr um Wissen, Einsicht und Erkenntnis, sondern um trainierbares Verhalten, Kompetenzen »on-the-job«, Wettbewerbsvorteile – und natürlich *soft skills*.

---

#### MENSCHENBILDER VERSUS ENTWURF DES MENSCHEN

---

Das Menschenbild der meisten Ansätze zur Interkulturellen Kompetenz impliziert die Verfügbarkeit und immerwährende Motivation – man muss nur richtig *wollen*, dann ist Verstehen und Umgang mit Differenz oder kultureller Andersartigkeit sowie friedvolles Zusammen-

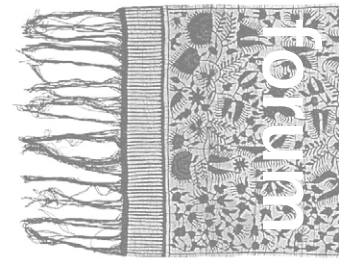
leben möglich. Menschliches Wissen und Können – wie gezeigt höchst problematisch als *Kompetenzen* zusammengefasst – wird standardisiert und instrumentalisiert: Interkulturelles Lernen soll durch konsequente Addition von kognitiven, affektiven und handlungsrelevanten Elementen zu vorab festgeschriebenen Zielen und *skills* führen. Ein Fehlgehen oder Scheitern ist in erster Linie auf mangelhafte Kompetenzen bzw. ineffizienten Einsatz derselben zurückzuführen; auch ein generelles Defizit der eigenen *human resources*, die nicht »ganzheitlich«<sup>48</sup> justiert sind (fehlende Aufmerksamkeit, Vorurteile, geringe Kenntnisse und Erfahrung im Umgang mit Anderen), könnte Grund für Missverstehen und Rassismus sein. Ist hier kein Mangel bestimm- bzw. messbar, hängt es am didaktischen Unvermögen der Lehrenden, die nicht ausreichend motivieren konnten.

Die Lernenden werden, wie Meyer-Drawe so treffend herausgearbeitet hat, unter diesem Blickwinkel zum »Manager ihrer selbst«, denen »nur dann Erfolg beschieden ist, wenn sie sich als überprüfbare Teilhaber, freiwillig unausgesetzten Qualitätskontrollen und -optimierungen unterwerfen«<sup>49</sup> – Kultur-Coaching, interkulturelles Training und »Multicultural Assessment« sind die Folge. Aus Lehrenden,

---

48 BOLTEN: »Interkulturelle Kompetenz – eine ganzheitliche Perspektive« bzw. Alexander THOMAS: »Lernen und interkulturelles Lernen«, in: Alois WIERLACHER/Andrea BOGNER: *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Metzler: Stuttgart [u. a.] 2003, S. 270–287, hier S. 277.

49 Käte MEYER-DRAWE: *Diskurse des Lernens*, Fink: München 2008, S. 208.



Interkulturellen Philosophen und Pädagogen, Lehrern und Erziehern werden Entwicklungshelfer und Moderatoren. Dieses implizit eingelagerte Bild vom Menschen und seinen Fähigkeiten widerspricht der personalen Freiheit und Selbstbestimmung des Lernenden sowie der Fragilität, Unvertretbarkeit und Intersubjektivität jedes Lernvollzugs – allesamt Themen, für die sich auch die Interkulturelle Philosophie einsetzen sollte, wenn es um Vielfalt, Anerkennung und Bildung und nicht um »eindimensionale Menschen«<sup>50</sup> gehen soll.

---

#### ENTWURF DES MENSCHEN

---

Mit den anthropologisch wie ethisch relevanten Aspekten von Bildsamkeit, Weltoffenheit, Pluralität und Orientierung an logischen Gesetzen ist in Philosophie und Allgemeiner Pädagogik ein alternatives Konzept vom Menschen verbunden. Dieses rekurriert auf der Idee vom Menschen als einem *unabgeschlossenen Entwurf*.<sup>51</sup> Dadurch wird auch eine Abgrenzung von neuzeitlich-modernen *Menschenbildern* vorgenommen, die einseitig bestimmte lebensweltliche,

<sup>50</sup> Vgl. KOCH: »Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung«, S. 327.

<sup>51</sup> Zum Entwurf des Menschen siehe vor allem: Winfried MAROTZKI (Hg.): *Anthropologische Markierungen – Herausforderungen pädagogischen Denkens*, Deutscher Studien-Verlag: Weinheim 1998; Tirmizidou DIALLO: »Welches Menschenbild leitet die Moderne?«, in: Annette SCHEUNPFLUG/Klaus HIRSCH (Hg.): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*, VIK: Frankfurt am Main 2000; Christoph WULF: *Anthropologie kultureller Vielfalt*, Transcript Verlag: Bielefeld 2006.

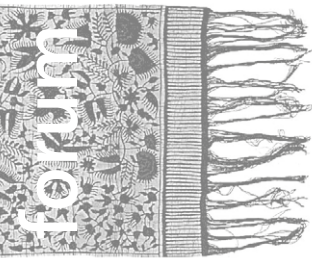
weltanschauliche oder interessensgeleitete Ansprüche absolut setzen. Es wird aber durch die anthropologische wie philosophische Forschung erweitert und beschränkt sich nicht auf eine rein idealistische Begründung. In diesem *unabgeschlossenen Entwurf* werden sowohl die existentiellen Bedingungen und Dispositionen des Menschen<sup>52</sup> als auch – aus eher pädagogischer Perspektive – die Erziehungsbedürftigkeit und prinzipielle Angewiesenheit auf Bildung des *homo educandus/homo educabilis* hervorgehoben:

Der Mensch ist dasjenige Wesen, das sich selbst und andere versteht, sozial und sprachlich auf andere bezogen ist und dabei lernt. Seine Lernvollzüge – teils bewusst, teils unbewusst – sind aufgrund universaler Bildsamkeit durch Offenheit, lebensweltliche Orientierung und vernunftgeleitete – sowohl zweckrationale als auch altruistische – Lebensführung charakterisiert. Dank seiner Selbsttätigkeit, Autonomie, der Fähigkeit, seinem Handeln Regeln zu geben, insgesamt seiner *praktischen Freiheit* ist es dem Menschen *möglich*, Pflichten gegen sich selbst und andere auszuüben und einzufordern. Diese ethische Dimension hat schon das anfängliche Lernen: Der Mensch übt sein Können und damit sich selbst – von Anfang an.<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Vgl. Helmuth PLESSNER: *Macht und menschliche Natur* (Gesammelte Schriften, Bd.5), Suhrkamp: Frankfurt am Main 2003; Ders.: *Conditio humana* (Gesammelte Schriften, Band 8), Suhrkamp: Frankfurt am Main 2003; Arnold GEHLEN: *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Klostermann: Frankfurt am Main 1993.

<sup>53</sup> Vgl. Brinkmann, der Üben als »frühe Lernform« des Menschen bezeichnet: Malte BRINKMANN: »Üben

Im unabgeschlossenen Entwurf des Menschen werden sowohl die existentiellen Bedingungen und Dispositionen des Menschen, als auch die prinzipielle Angewiesenheit auf Bildung des *homo educandus/homo educabilis* hervorgehoben.



Er ist aber nicht nur selbstbestimmtes, vernünftiges Geistwesen, sondern auch sinnlich-triebhafter Kreatur – menschliches Lernen dementsprechend nicht nur reflexiv-kognitiv, verständig oder kontrollierbar. Insbesondere in der phänomenologischen Theoriebildung zum Lernen werden deshalb die Leiblichkeit, der Widerfahrnischarakter der menschlichen Erfahrung und der leiblich-krisenhafte Aspekt des Lernens betont. Als leiblich-sinnliches Wesen ist der Mensch unauflösbar mit der ihn umgebenden Umwelt und ihrer inhärenten Mannigfaltigkeit verbunden.

Die Dinge, Mitmenschen, der eigene Leib befinden sich in einem Sinngeflecht zum Selbst, welches wiederum selbst Teil der Welt ist; hier entstehen jene Brüche, Risse und Grenzerfahrungen, die der Philosoph Waldenfels<sup>54</sup> so plastisch beschreibt. Lernen ist hier ein intersubjektiv-responsiver Vollzug, ein Erwachen anhand des Spiels von eigenen und fremden Ansprüchen, Erwartungen, Verständnisweisen im Austausch mit Anderen und der Welt. Lernen ist also auch in dieser anthropologisch-ästhetischen Sicht durch das Zwischen des Menschlichen, zwischen aktivem Vollzug eines intelligiblen, sinngebend-gestalterischen, beharrlichen Ich als Person/Subjekt und Reaktion eines sich stets wandelnden, leiblichen

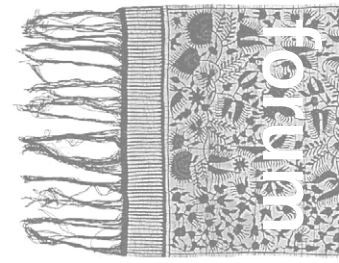
– *elementares Lernen*«, in: MITGUTSCH u. a. (Hg.): *Dem Lernen auf der Spur*, S. 281.

<sup>54</sup> Vgl. etwa: Bernhard WALDENFELS: *Der Stachel des Fremden*, Suhrkamp: Frankfurt am Main 1990; Ders.: *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*, Suhrkamp: Frankfurt am Main 2002; Ders.: *Antwortregister*, Suhrkamp: Frankfurt am Main 1994.

Selbst in engagierter Passivität, zwischen Bildsamkeit und widerständiger Erfahrung, zwischen Weltorientierung, Enttäuschung charakterisiert.

Der Mensch, so lässt sich das Verständnis der philosophisch-pädagogischen Anthropologie zusammenfassen, erscheint als Kulturwesen, das zur Orientierung, Aneignung und Durchdringung der Welt lernt. Die Lernvollzüge – teils bewusst, teils unbewusst – sind sowohl von Bedürfnissen, Intentionen und Interessen als auch von Widerfahrnissen und Enttäuschungen ausgelöst. Sie beziehen sich sowohl auf Reflexion und Urteilskraft, Gedächtnis und Erinnerung, als auch auf leiblich-pathisches Getroffen-Sein. Lernen ist also auch in dieser anthropologischen Sicht durch das Zwischen des Menschlichen, zwischen aktivem Vollzug eines intelligiblen, sinngebenden, beharrlichen Ich (als Person/Subjekt) und Reaktion eines sich stets wandelnden, leiblichen Selbst in engagierter Passivität, zwischen Bildsamkeit und widerständiger Erfahrung, zwischen Weltorientierung, Enttäuschung und Scheitern am Eigenen und Fremden charakterisiert. »Wir sind durch Andere, anderes und uns selbst bedingt«, fasst Künkler die anthropologisch-phänomenologische Perspektive treffend zusammen, »können und müssen uns zu Anderen, anderem und uns selbst jedoch stets noch einmal bzw. immer wieder verhalten.«<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Tobias KÜNKLER: *Lernen in Beziehung: zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*, Transcript: Bielefeld 2011, S. 566.



Dieser Skizze gegenüber steht das Menschenbild der Hirnforschung, der Ökonomie und der Verhaltensbiologie bzw. Psychologie. Im besonderen Maße kritisiert die Systematische Pädagogik dieses auf Effizienzsteigerung, Optimierung und Operationalisierung ausgegerichtete Bild. Der Mensch, so die Kritik, erscheint nicht mehr als Selbstbestimmter, Mündiger, sondern als Verhaltenstier, als Rädchen im System, als »neuronal Maschine«<sup>56</sup>, als Kompetenzcluster und schlüsselqualifizierter, zukünftiger Arbeitnehmer sowie als Konsument.

So auch beim Lernen: Zu kritisieren ist das vorherrschende Bild vom vermeintlich kompetenten, lebenslänglichen, optimierten Lerner. Dabei sind vor allem die Psychologisierung der Bildung und die psychologisch-behavioristische, konstruktivistische und neuroscientistisch-technische Sicht auf den Lernvollzug gemeint. Mit dieser Auffassung von Lernen – und überhaupt pädagogischen Handlungsmöglichkeiten – gewinnt hier eine interessen geleitete Perspektive auf den Menschen Überhand, die nicht nur unreflektiert zweifelhaften wissenschaftlichen Interpretationsversuchen von Hirnbildern ungebührlich viel Aufmerksamkeit schenkt, sondern insbesondere einen lerntheoretischen, didaktischen Irrglauben in Form eines neuzeitlichen Nürnberger Trichters offenbart. Es ist der Glaube, endlich eine Technik bzw. Beherrschungsinstanz erhalten zu haben, die unweigerlich zum *kompetenten Lerner* führt.

Apropos *kompetenter Lerner*: In der Kritik zum Kompetenzbegriff wurde deutlich, dass das Ersetzen des Bildungsbegriffs durch Kompetenz die Idee der Bildung einseitig beschränkt, verwässert und sogar konterkariert – auch im Bereich der Interkulturellen Pädagogik, die gern und oft von *interkultureller Kompetenz* spricht. Gleiches kann für das interkulturelle Philosophieren konstatiert werden: Philosophieren, Fragenstellen und existentielles Lernen als Kompetenzerwerb aufzufassen, blendet nicht nur die inhaltliche, kontextuelle Seite des Philosophierens aus, sondern persifliert auch den Lernenden als lebensbewältigende *Aneignungsmaschine* und *Selbstökonomisierungsinstanz*, als latent aktives *Humankapital*. Der so wichtige Gang der Erfahrung, das kognitive Wechselspiel von Sinn und Verstand, das Wissend-Werden und Einsicht-Haben – aber auch das negative Lernen, das Scheitern und Fehlgehen – werden unter diesem Begriff nicht gefasst. Vor allem aber das mechanistisch-technologische »Versprechen« macht den Kompetenzerwerb als Substitut für interkulturell-philosophische Lernvollzüge anthropologisch, didaktisch und ethisch unhaltbar.

Interkulturelles Lernen ist zuallererst Lernen und muss, um einer Verkürzung zu entgehen, zunächst systematisch geklärt werden.

---

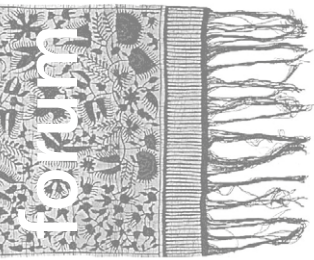
#### ZUR GRUNDLEGUNG INTERKULTURELLEN LERNENS

---

Interkulturelles Lernen ist zuallererst Lernen und muss, um einer Verkürzung zu entgehen, zunächst systematisch geklärt werden. Das muss nicht unbedingt schwerfallen; die Begriffsgeschichte zum Lernen weist eine lange Tradition auf – auch in einem transkul-

---

<sup>56</sup> Vgl. MEYER-DRAWE: *Diskurse des Lernens*, S. 71ff.



turell-philosophischen Sinne. In der philosophisch-pädagogischen Lerntheorie wurden und werden vor allem jene Fragen gestellt, die sich nach dem *Wie und Wodurch*, dem *Vollzug* des Lernens erkundigen – anstatt jene, die das *Wie* des Verhaltens und das *Wo* (also den biologisch-physikalischen Ort) betrachten.

Die gegenwärtig maßgeblichen, philosophisch begründeten Lerntheorien der Allgemeinen Pädagogik eignen sich für eine Neuformulierung in besonderem Maße, da in diesen Blickwendungen eine Vielzahl an Perspektiven und Dimensionen auf das Lernen an sich angestrebt wird:

*Anthropologisch-phänomenologisch* sind hier die Anfänge des Lernens, die Reziprozität der Agierenden und die Pragmatik des Lernens von Interesse.

*Erkenntnistheoretisch-hermeneutisch* bedeutsam sind die logische Struktur des Lernvollzugs, das Wechselspiel von Rezeptivität und Spontaneität und die Perspektive des epagogischen Lernens.

*Umgreifend-bildungstheoretisch* schließlich sind jene Aspekte relevant, die den Zusammenhang von Urteilskraft und bildender Rückwirkung sowie die Negativität des Lernens thematisieren. (Dieses *negative Momentum* des Lernens wird, nebenbei bemerkt, in den bestehenden, größtenteils psychologischen dominierten Ansätzen vollständig ausgeblendet.)

Auch hier ist auf die anfangs erwähnte Studie<sup>57</sup> zu verweisen, die das interkulturelle Lernen in einen dezidiert pädagogisch-philosophischen Kontext von Anthropologie, Bildsamkeit

und Leiblichkeit, Hermeneutik, Negativität und Urteilskraft stellt. Hier wird deutlich, dass der Lernvollzug in allen Dimensionen einen *transitorischen* bzw. *relationalen* Charakter erhält; dem *Zwischen* kommt daher nicht nur in der interkulturell-philosophischen Theoriebildung bzw. im und beim interkulturellen Philosophieren, sondern auch in einer logischen, phänomenologischen, negativen und sozial-pragmatischen Hinsicht Bedeutung zu. Die Situation interkulturellen Lernens wird als Grenzsituation bzw. als *Zwischen* charakterisiert: *Zwischen* leiblich-pathischem getroffen-Sein und kognitiven Vollzügen, zwischen Fremdheit und Vertrautheit, zwischen Krise und Umlernen, aber auch zwischen Anschauung und Begriff, zwischen Verstehen und Nicht- bzw. Missverstehen, zwischen Analogieschlüssen, zwischen Einverleibung und Anerkennung, zwischen Sein und Werden ...

---

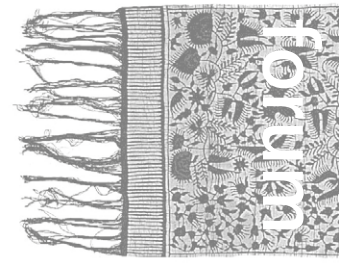
#### EINE NEUFORMULIERUNG INTERKULTURELLEN LERNENS

---

Was bedeutet das nun für die hier intendierte Neuformulierung? Fassen wir zusammen: Interkulturelles Lernen hat – wie Lernen überhaupt – Rückwirkung sowohl auf unser sozial-responsives, intersubjektives Antwortverhalten, als auch auf unser Selbst-, Welt-, und Fremdverhältnis, unsere Urteile, Begriffe und unser Handeln. Es kann daher nur unter einer *transitorischen* Perspektive, die das *Zwischen* in den Mittelpunkt rückt, angemessen in den Blick kommen.

Die Situation interkulturellen Lernens wird als Grenzsituation bzw. als *Zwischen* charakterisiert ...

57 Vgl. HEISER: *Interkulturelles Lernen*.



Auf dem Weg zum Wissendwerden gerät nicht nur der Lernende in den Blick, sondern eben auch das, worauf er in seiner Zwischenposition Bezug nimmt: der Andere, die Welt, die Dinge. Interkulturelles Lernen ist also nicht nur *transitorisch*, sondern auch abhängig von Kontexten, Inhalten und vom Anderen; es ist damit auch als *relational* und *intersubjektiv* zu charakterisieren. Mit Künkler<sup>58</sup> muss hier für einen lerntheoretischen Blickwechsel argumentiert werden, der sich dadurch auszeichnet, dass »nicht mehr das Individuum oder eine übergeordnete Entität bzw. ein Kollektiv (Gesellschaft, Gemeinschaft, etc.)« im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, sondern vielmehr »zwischenmenschliche Beziehungen zur zentrale Bezugsgröße der Theorie« gemacht werden. Dies hat den Effekt, dass sich der »Analysefokus vom Intra- zum Intersubjektiven, vom Innen (oder Außen) zum Zwischen«<sup>59</sup> verschiebt. Diese Zwischenposition, maßgeblich bestimmt durch Relationalität und eine inhärente Dynamik, bezeichnet er analog als den »eigentlichen Ort und Agens des Lernens«<sup>60</sup>. Folglich muss auch im Interkulturellen für einen erweiterten allgemeinen Lernbegriff plädiert werden, der die Relationalität allen Lernens (und Philosophierens) akzentuiert: »Das relationale Verständnis des Lernens als ein Lernen im Zwischen ist somit eine aktivisch-passivische Figur, die spezifisch das menschliche Lernen kennzeichnet und sich stets im Medium der Sozialität und Kulturali-

tät abspielt. [...] Man lernt stets selbst, jedoch verdankt man, dass man lernt, wie man lernt und was man lernt, wesentlich Anderen.«<sup>61</sup>

Und mit dem *Medium der Sozialität und Kulturalität* sind auch jene Verknüpfungspunkte hervorgehoben, die das vorzuschaltende Adjektiv *interkulturell* und die philosophische Theoriebildung zur Interkulturalität betreffen: Interkulturelles Philosophieren zielt auf einen Dia- bzw. Polylog unterschiedlicher Weltanschauungen, Theoreme und ethischer Argumentationen ab, bei dem Innen- und Außenperspektiven sowie geteiltes Wissen um Fremdes als Grundlage der Verständigung ermöglicht werden sollen. In gemeinschaftlicher Erkenntnisarbeit soll eine gemeinsame Mitte, die die Standpunkte aller Beteiligten modifiziert, als gemeinsame Orientierung geschaffen werden. Es kommt dadurch zu einer wechselseitigen Horizonterweiterung mittels Austausch über Fremdheit, Differenz, Konvergenz – und nicht zuletzt existentiellen Fragen. Auch im Interkulturellen betrifft das Zwischen also mehrere Ebenen – so wird hier die *Position*, der *Modus* und die *Austauschform* betont: »Die [...] Rede von der ›Interkultur‹ macht dann Sinn, wenn man sie im Blick auf die dreifache Bedeutung des *inter* konkretisiert und als Konstrukt begreift, das eine dritte Ordnung konstituiert, die eine interaktive und also *transitorische* Qualität besitzt, die immer wieder neu geschaffen werden muss und der sich die Partner in Freiheit unterwerfen.«<sup>62</sup>

... muss auch im Interkulturellen für einen erweiterten allgemeinen Lernbegriff plädiert werden, der die Relationalität allen Lernens (und Philosophierens) akzentuiert ...

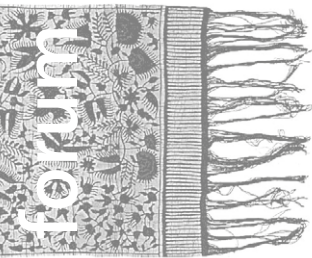
58 Vgl. KÜNKLER: *Lernen in Beziehung*.

59 Ebd., S. 541.

60 Ebd.

61 Ebd., S. 541.

62 Alois WIERLACHER: »Replik zum Artikel von Alexander Thomas«, in: *Erwägen Wissen Ethik* 14 (2003) 1,



Interkulturelles Philosophieren und Lernen impliziert somit eine gemeinschaftliche, wechselseitige Praxis in einer Zwischenposition – intersubjektiv-kulturell, argumentativ, reziprok. Diese dialogisch-reziproke Praxis in einer Zwischenposition schließt einseitige Dominanz und Vereinnahmung dezidiert aus, vielmehr ermöglicht es ein *Gemeinschaftshandeln* (im Sinn Webers). Terkessidis kommt zur programmatischen Feststellung, dass mit dem Begriff der Interkultur(alität) »eben kein utopischer Entwurf, sondern eine Handlungsregel«<sup>63</sup> beschrieben werde. Diese Handlungsregel besitzt in ihrer Qualität eine grundlegende *ethische Dimension*, die pädagogisch-philosophisch höchst bedeutsam ist: Allein die Voraussetzung des Dialogs, das sich Hinein-Begeben in den Diskurs ist ethisch begründet. Der Wunsch nach »Verstehenwollen und Verstandenwerdenwollen«<sup>64</sup> setzt ein *Wohlwollen* voraus – und zwar ein urteilskräftiges Wohlwollen, dass das vermeintlich Fremde etwas (mir) Relevantes zu sagen hat, für das es sich lohnt, in ein Gespräch einzutreten und gemeinsam im Zwischen zu

denken. Interkulturalität impliziert demnach einen Perspektiven- und Bewusstseinswechsel – und dieser ist abhängig von der Reflexions- und Wahrnehmungsfähigkeit des Einzelnen. Der dezidiert gemeinschaftliche Modus impliziert weiterhin ein reflexives, produktiv-gestalterisches Miteinander in gegenseitiger Anerkennung, ohne Hierarchien und logozentrische Vorbehalte. Diese Relationalität, d. h. die Bezogenheit auf Andere in der Zwischenposition ist als Rahmenbedingung – *Voneinander-Lernen* – und zugleich als moralische Aufgabe des interkulturellen Lernens und Philosophierens zu bestimmen – *Voneinander-Lernen-Wollen*. Insofern ist das intersubjektive, transitorische Zwischen als ästhetisch-hermeneutischer Ort, als gegenseitig-reziproker Handlungsrahmen und gemeinsames Tun für den philosophisch-pädagogischen Lernbegriff von Belang; es kann mit Recht als die Kategorie bezeichnet werden, aus der das interkulturelle Lernen seine Eigentümlichkeit gewinnt.

Als eine Art Resümee stelle ich zuletzt folgende Definition zur Diskussion:

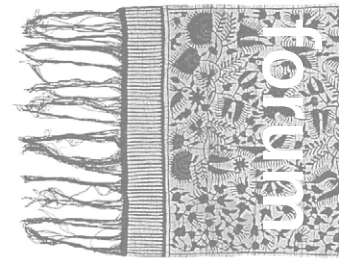
*Interkulturelles Lernen ist ein transitorischer, relationaler Vollzug im Zwischen, der sowohl von der kognitiv-logischen Begriffsbildung und dem verständigungs-urteilskräftigen Weg zur Erkenntnis und Einsicht als auch von der widerständigen Erfahrung und dem daraus folgenden Umlernen (negatives Lernen) abhängig ist. Es ist als ein leibliches, sozial-responsives und intersubjektives Antwortverhalten zu definieren, dem das Zusammenwirken von Urteilskraft und Einbildungskraft zu Grunde liegt und dadurch das menschliche Selbst-, Fremd-, und Weltverhältnis, die*

S. 215–216. Entsprechend weist auch Terkessidis in seiner Studie zur »Interkultur« auf den Einfluss des Präfixes »inter« und die damit verbundene Zwischenposition hin: »Der Begriff Kultur in Interkultur hat daher keine primär ethnische Bedeutung, er bedeutet [...] ein übergreifendes Prinzip der Organisation. [...] Es heißt nicht Interkulturen, sondern Interkultur, also Kultur-im-Zwischen« (Mark TERKESSIDIS: *Interkultur*, Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 10).

63 Ebd.

64 Ram Adhar MALL: »Das Konzept einer interkulturellen Philosophie«, in: *Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 1 (1998) S. 54–69, hier S. 56.

Interkulturelles Philosophieren und Lernen impliziert somit eine gemeinschaftliche, wechselseitige Praxis in einer Zwischenposition – intersubjektiv-kulturell, argumentativ, reziprok.



*Urteile, Begriffe und das daraus folgende Handeln tangiert.*

Der zentrale *Gegenstand* des interkulturellen Lernens ist die *Reflexion* – in gleichsam logisch-kognitiver und auch leiblich-ästhetischer sowie intersubjektiv-responsiver Dimension. Die *Inhalte und Ziele* liegen in der Kultivierung des Wahrnehmungs- und Reflexionsvermögens, genauer im *Selbstdenken und Mitdenken-des-Anderen*. Damit steht interkulturelles Lernen unter der Maßgabe der »Fortsetzung des Programms der Aufklärung«<sup>65</sup> im Sinne einer *polylogischen, gegenseitig-egalitären Horizonterweiterung*. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht nämlich nicht nur Selbstbezügliches, sondern eben auch der Andere mit seinem Wunsch des Verstehens und Lernens. Die Gesprächspartner sind Lehrende und Lernende in dieser Situation; Reziprozität und Responsivität verleiht dem Zwischen ein ethisch-moralisches Moment. Es geht um die Achtung und Würde des jeweils Anderen, die im Zwischen nur durch einen gegenseitigen Austausch und gemeinsames Handeln gewahrt werden kann. Dieser gegenseitigen Horizonterweiterung liegt die Reflexionsfähigkeit des Einzelnen zugrunde.

Hierbei scheinen insbesondere zwei Momente förderlich:

ERSTENS die Fähigkeit des Einzelnen, seine Urteile zu überprüfen und gegebenenfalls zu

revidieren, um seinen Blick und Verstand den Argumenten des Anderen zu öffnen.

ZWEITENS das darauf aufbauende Vermögen, den Argumenten des Anderen Geltung zukommen zu lassen und dadurch den Dialog auf eine gleichberechtigte Ebene zu heben, die zu gegenseitiger Horizonterhellung führen kann.

Beide Ziele – *Selbstdenken und Mitdenken-des-Anderen* – rekurrieren direkt auf die Reflexionsfähigkeit und die Übung der Urteilskraft des Menschen: Es gilt hier, sich inhaltlich mit der eigenen Vor-Urteilsstruktur, den Vorurteilen, Befindlichkeiten, Erwartungen und Erfahrungen denkend auseinanderzusetzen und dadurch zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und Wahrnehmung gegenüber sich und den Anderen zu gelangen. Ferner, und dies betrifft das *Mitdenken des Anderen*, ist es Ziel, kraft Abstraktion von Eigenem, Selbstbezüglichem hin zu einem Dialog mit dem Anderen zu gelangen, der das Allgemeine, gemeinsam Geteilte hervorhebt.

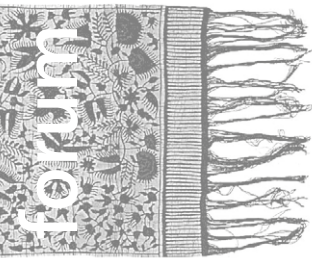
Die Möglichkeit der Revision eigener Urteile kann man mit dem Konzept der *Epoché*<sup>66</sup> umschreiben, die Herstellung eines gleichberechtigten, reziproken Austauschs kann als eine *Maxime des Gemeinsinns*, die *erweiterte Denkungsart*,<sup>67</sup> charakterisiert werden.

66 Jan Christoph HEISER: »*Epoché – Urteilsaufschub als Ziel interkulturellen Lernens*«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (2010) 1, S. 87–102.

67 Vgl. dazu: Jan Christoph HEISER/Tanja PRIELER (Hg.): *Die erweiterte Denkungsart. Pädagogische, gesellschaftspolitische und interkulturelle Konsequenzen der Gemeinsinnsmaxime*, Königshausen & Neumann: Würzburg 2017.

Der zentrale Gegenstand des interkulturellen Lernens ist die Reflexion. Die Inhalte und Ziele liegen in der Kultivierung des Wahrnehmungs- und Reflexionsvermögens, genauer im *Selbstdenken und Mitdenken-des-Anderen*.

65 FRANZ MARTIN WIMMER: »*Thesen, Bedingungen und Aufgaben interkulturell orientierter Philosophie*«, in: *Polylog – Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 1 (1998) S. 5–12, hier S. 12.



---

## SCHLUSS

---

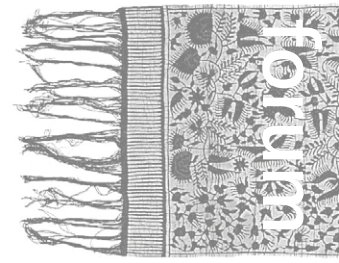
Einem Großteil der Ansätze rund um interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Training gehen die dargelegten philosophischen Anfangsgründe und ethisch-pädagogischen Konsequenzen ab, die jedoch notwendig sind, um vom multikulturellen Alltag und Lebensräumen zu abstrahieren, diese zu analysieren und hinreichend zu begründen. Dieser Mangel, so die hier vertretene Auffassung, trübt den (inter-) disziplinären Blick, vermeidet bildungstheoretische, philosophische sowie ethische Erwägungen und versperrt Denk- und Handlungsmöglichkeiten in der polylogischen Praxis.

Die Dignität philosophischer Ansätze soll hier nicht verabsolutiert werden, jedoch erscheint die bildungsphilosophische Perspektive der Interkulturellen Philosophie dem Agieren und Hantieren mit Migrationshintergründen, Kopftuchdebatten und »Kulturkämpfen« in ihrer Analysefähigkeit und mit ihrem polyvalenten *Entwurf des Menschen* eher gewachsen. Denn: Jeder Hinwendung zum Interkulturellen, sei es durch Training, Kompetenz oder Management, wohnen zentrale erkenntnis-, wissenschafts- und bildungsphilosophische Grundprinzipien inne, die es offenzulegen, argumentatorisch zu prüfen und gegebenenfalls zu begründen gilt. Das heißt bildungsphilosophische Erwägungen anzustellen, systematisch zu denken und diskursive Optionen zwischen sich widerstrebenden Ansätzen zu finden. Anhand dieser Gesichtspunkte ist die eminente gedankliche Distanz zu momentanen kulturellen Konfliktlagen

möglich, denn ihr Grundprinzip ist der Perspektivenwechsel, ihr Modus das Polylogische.

Dies bedeutet nicht, dass andere Disziplinen und Ansätze nicht auch herangezogen werden sollten. Dies ist sogar gewünscht; Philosophie und Pädagogik haben sich in ihrer langen Geschichte immer als offene, diskursfreudige Wissenschaften und Schnittstellen vielfältiger Perspektiven auf den Menschen erwiesen. Der Rückgriff auf philosophische Reflexionen und bildungswissenschaftliche Erwägungen erfolgt jedoch – und hierin ist der Unterschied zur Monotonie simplifizierender Ansätze und Zugänge oder auch dem Eklektizismus gängiger sozialwissenschaftlicher Theoriemodelle auszumachen – unter *systematischen* Gesichtspunkten. Eine systematisch-pädagogische Auseinandersetzung bedeutet, wie offensichtlich geworden sein sollte, planmäßiges Argumentieren und Begründen in einem System miteinander verwobener, prinzipieller Hinsichten auf den Menschen *als Menschen*.

Es gilt daher für Philosophie und Pädagogik, die sich beide dem Menschen *als Menschen* – und nicht als Funktionsträger – zuwenden, die Vorbedingungen für die Möglichkeit eines in gegenseitiger Achtung, Toleranz, Anerkennung durchgeführten philosophisch-kulturrübergreifenden Polylogs vorzubereiten, zu schaffen und zu begleiten. Interkulturelle Bildung steht, wie alle Pädagogik, unter dem Telos der Menschenbildung und hat sich deshalb ihrer ethischen Anfangsgründe zu versichern. Diese beruhen auf dem Grundprinzip allen Erziehens und Bildens: den Menschen als Zweck



seiner selbst anzuerkennen und ihn nicht nur als Mittel zu gebrauchen.

Dies wäre ja auch im Sinne Jaspers, der Philosophieren und Bildung als ein *In-Kommunikation-Sein* begreift. Der Dialog mit dem Anderen kann uns helfen, uns selbst existentielle Fragen zu stellen und daraus eigenes Denken und Antwortmöglichkeiten zu entwickeln: »Nur zusehend sieht man nichts«, konstatiert Jaspers; »die Darstellung wird umso tiefer dringen, je mehr der Darstellende beteiligt war. Was sich ergibt, ist keine allgemeingültige Objektivität für den bloßen Verstand, sondern bleibt selbst ein Tun im Ringen um Wahrheit.«<sup>68</sup> Diese Perspektive ist für interkulturelle Studien insbesondere von Belang, soll Interkulturelle Bildung und ihre Wissenschaft nicht nur funktional-zweckdienlich sein, wie es bislang in vielen Kompetenz-Ansätzen betrieben wird.

So bietet die bildungsphilosophische Perspektive auf den Menschen ein systematisches Fundament, welches die Grundlagen der Beurteilung offenlegt und Entscheidungskriterien formuliert. Damit kommen nicht nur anthropologische, erkenntnistheoretische, phänomenologische und ethische Dimensionen in Betracht, sondern auch Fragen der politischen,

ökonomischen und weltbürgerlichen Bildung,<sup>69</sup> Rechts- und Friedenserziehung<sup>70</sup> und sogar Theologie.<sup>71</sup>

Kurzum: Der Verbindung von Interkultureller Philosophie mit Allgemeiner Pädagogik kommt in Sachen Interkulturelle Bildung und Erziehung eine unumgängliche Bedeutung zu. Von diesem Ausgangspunkt können Perspektiven auf ein »zwischen« den Kulturen, Sprachen, Identitäten, Politiken operierendes sowie dezidiert pluralistisches Philosophieren und Erziehen gelingen. Die Neuentwicklung des Projekts einer Systematischen Interkulturellen Bildung ethisch-philosophischer Prägung wäre in vielerlei Hinsicht ein fruchtbares Gespräch – und »das beste Mittel gegen die Irrung der Ausschließlich einer Glaubenswahrheit«<sup>72</sup>.

Der Verbindung von Interkultureller Philosophie mit Allgemeiner Pädagogik kommt in Sachen Interkulturelle Bildung eine unumgängliche Bedeutung zu.

69 Klaus SEITZ: »Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: Zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation«, in: Bettina GRUBER (Hg.): *Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt*, Böhlau: Wien 2008, S. 131–143; Werner WINTERSTEINER/Heidi GROBBAUER/Gertraud DIENDORFER/Susanne REITMAIR-JUÁREZ: *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*, Österreichische UNESCO Kommission: Wien 2014.

70 Vgl. etwa Sabine MEYER: »Der Rechtsfrieden als Prinzip einer modernen Friedenserziehung«, in: Lutz KOCH/Christian SCHÖNHERR (Hg.): *Kant – Pädagogik und Politik* (Systematische Pädagogik, Band 6), Ergon: Würzburg 2005, S. 81–96.

71 Franz GMAINER-PRANZL/Beate KOWALSKI/Tony NEELANKAVIL (Hg.): *Herausforderungen Interkultureller Theologie* (Beiträge zur Komparativen Theologie, Band 26), Schöningh: Paderborn 2016.

72 Karl JASPERS: *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, Piper: München 1983 (11949), S. 40.

68 Karl JASPERS: *Die großen Philosophen*, Bd. 1, Hohe: Erfstadt 2007 (11957), S. 93