



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Zwölf Prinzipien einer interkulturellen Denkungsart

verfasst von

Tanja Prieler, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits

– für Opa –

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen recht herzlich bedanken, die mir bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützend zur Seite standen:

Allen voran danke ich Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits für die Betreuung dieser Arbeit.

Des Weiteren möchte ich Dr. Jan Christoph Heiser, MA für die Anregungen bei der Themenfindung, die unterstützenden Gespräche und die Hilfe bei der Literaturrecherche danken.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Studienkollegin und Freundin Julia Benedikt, BA für den fachlichen Austausch und die aufbauenden Worte während der mitunter schwierigen Phase des Verfassens dieser Arbeit.

Nicht zuletzt bedanke ich mich herzlich bei meiner Familie, allen voran meinen Eltern, für ihre Unterstützung in jeglicher Hinsicht.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
1.1 AUFBAU DER ARBEIT	3
1.2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE	4
<u>2. INTERKULTURALITÄT – DAS OSZILLIEREN ZWISCHEN EIGENEM UND FREMDEM.....</u>	9
2.1 DER KULTURBEGRIFF EINST UND HEUTE	9
2.2 INTERKULTURALITÄT	13
2.2.1 MULTI-, INTER- UND TRANSKULTURALITÄT	15
2.3 INTERKULTURALITÄT IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT.....	17
2.4 INTERKULTURELLE PHILOSOPHIE	21
2.4.1 DER INTERKULTURELLE ANSATZ VON FRANZ MARTIN WIMMER	22
2.4.2 INTERKULTURELLE HERMENEUTIK.....	24
2.5 DER INTERKULTURALITÄTSBEGRIFF DIESER ARBEIT	26
<u>3. DIE ENTWICKLUNG DER INTERKULTURELLEN DENKUNGSART AUF BASIS VON KANT, JASPERS UND ARENDT</u>	29
3.1 IMMANUEL KANT – URTEILSKRAFT, GEMEINSINN, MAXIMEN DES GEMEINEN MENSCHENVERSTANDES.....	30
3.1.1 KANT ALS KOSMOPOLIT	30
3.1.2 DIE URTEILSKRAFT UND DEREN RELEVANZ FÜR DIE PÄDAGOGIK	32
3.1.3 DIE ROLLE DER EINBILDUNGSKRAFT.....	35
3.1.4 DER GEMEINSINN	36
3.1.5 DIE MAXIMEN DES GEMEINEN MENSCHENVERSTANDES.....	39
3.1.5.1 Die vorurteilsfreie Denkungsart.....	39
3.1.5.2 Die erweiterte Denkungsart.....	41
3.1.5.3 Die konsequente Denkungsart.....	42

3.2 KARL JASPERS – WELTPHILOSOPHIE, DAS UMGREIFENDE & DIE KOMMUNIKATION ...	43
3.2.1 DIE PHILOSOPHIE ALS WELTPHILOSOPHIE	44
3.2.2 DIE ERFÜLLTE GEGENWART	47
3.2.3 DAS UMGREIFENDE	48
3.2.4 DIE EXISTENTIELLE KOMMUNIKATION	51
3.2.5 DIE UNIVERSALE KOMMUNIKATION	53
3.3 HANNAH ARENDT – DIE URTEILSKRAFT AUS POLITISCH-PHILOSOPHISCHER PERSPEKTIVE	56
3.3.1 DIE MENSCHLICHEN GRUNDTÄTIGKEITEN	57
3.3.2 DAS POLITISCHE HANDELN.....	58
3.3.3 DIE URTEILSKRAFT ALS POLITISCHE FÄHIGKEIT.....	60
3.3.4 DER GEMEINSINN ALS WIR-BEWUSSTSEIN	62
3.3.5 DIE ERWEITERTE DENKUNGSART ALS REPRÄSENTATIVES DENKEN	64
<u>4. RESÜMEE</u>	<u>67</u>
<u>5. LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>72</u>

1. EINLEITUNG

Ein Blick auf die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik bzw. Interkulturellen Bildung (vgl. Allemann-Ghionda 2009) macht deutlich, dass seit ihren Anfängen in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Ausdifferenzierung stattgefunden hat, die sich auch in den unterschiedlichen Begriffen, wie beispielsweise „Interkulturelle Erziehung“, „Interkulturelles Lernen“, „Interkulturelle Kompetenz“, „Antirassistische Erziehung“ oder „Migrationspädagogik“ niederschlägt. Diese Vielfalt an Begriffen und Ansätzen lässt sich unter anderem auf die unterschiedlichen Auffassungen von Kultur zurückführen.

Lange bevor sich die Pädagogik jedoch explizit mit der Frage nach den Auswirkungen der kulturellen Zugehörigkeit und den sich daraus ergebenden kulturellen Unterschieden von Individuen auf das pädagogische Handeln auseinandergesetzt, haben sich vor allem VertreterInnen philosophischer Richtungen darüber Gedanken gemacht, wie der Umgang mit dem Faktum der Pluralität innerhalb der Gesellschaft gestaltet werden kann.

Der Ausgangspunkt für die pädagogisch Beschäftigung mit den Theorien von Kant, Jaspers und Arendt im interkulturellen Sinne stellte darüber hinaus die Tatsache dar, dass sich die Interkulturelle Philosophie, wie Bickmann (2011, 25) hervorhebt, dem Leitspruch der Aufklärung bedient: „Geltung kraft Einsicht“, gegenüber dem zuvor vorherrschenden Paradigma der „Geltung allein aufgrund von Tradition“. Die Interkulturelle Philosophie fordere somit jeden Menschen dazu auf, sich der eigenen Urteilskraft zu bedienen. Da die Urteilskraft im Besitz eines jeden Menschen sei, müsse die Interkulturelle Philosophie diesen „einzig verbindlichen Kern in der Verständigung mit- und untereinander“ zur Grundlage ihrer Theorie machen (ebd.).

Aus diesem Grund wurden für die Entwicklung einer neuen Sichtweise auf Interkulturalität im pädagogischen Kontext die philosophischen Begriffe von Immanuel Kant als Ausgangspunkt gewählt, die er in seinem Werk „Kritik der Urteilskraft“ (1790) thematisiert hat: *Urteilskraft*, *Einbildungskraft*, *Gemeinsinn* und die drei *Maximen des gemeinen Menschenverstandes* (*vorurteilsfreie*, *erweiterte* und *konsequente Denkungsart*). Die erweiterte Denkungsart als zentraler Begriff dieser Arbeit, bezeichne dabei die Fähigkeit des Menschen sich an die Stelle eines / einer Anderen zu setzen und sein Urteil zu verallgemeinern (Von Soosten 2006, 170).

Darüber hinaus wird auch auf die Weiterentwicklungen der Begrifflichkeiten Kants bei dem interkulturellen Philosophen Karl Jaspers und der politischen Theoretikerin Hannah Arendt

Bezug genommen: Während Kant noch davon ausgegangen ist, dass durch die Einbildungskraft der / die Andere *in Gedanken* in das Urteil miteinbezogen werden kann, betonen Jaspers und Arendt sehr viel stärker den realen Umgang des Individuums mit dem / der Anderen um so durch Kommunikation zu einem Urteil zu gelangen, dass frei von jeglichen subjektiven Privatbedingungen ist.

Bei Jaspers wird die erweiterte Denkungsart in seinen Begriff der *universalen Kommunikation* mit Anderen übertragen: Kants Argumentation folgend wird betont, dass der Mensch als kommunizierendes Individuum nur dann selbst denken kann, wenn er immer wieder danach strebt an Stelle des / der Anderen zu denken (Jaspers 1982, 70). Dies sei dann gegeben, wenn einerseits „überall im Menschen ein Bewusstsein der Einheit der Menschheit wach“ (Jaspers 1982, 72) werde und andererseits, wenn es durch eine weltweite Kommunikation zur Auseinandersetzung mit dem / der Anderen in einer vorurteilsfreien und aufgeklärten Atmosphäre komme: „Indem man ernstlich zu denken versucht, was der Andere gedacht hat, erweitert man die Möglichkeit der eigenen Wahrheit auch dann, wenn man sich dem anderen Denken verweigert.“ (Jaspers’ Nachlass zit. n. Teoharova 2005, 80) Die Kommunikation mit dem / der Anderen führt nach Jaspers somit zur Selbstwerdung.

Hannah Arendt bringt den Gemeinsinn und die erweiterte Denkungsart mit dem politischen Handeln und der Freiheit in Verbindung, was in ihrer unvollendeten Schrift „Das Urteilen“ (2012a) deutlich wird: Anstelle des Begriffs der erweiterte Denkungsart wird hier immer wieder die Bezeichnung *repräsentatives Denken* verwendet. Der Gemeinsinn, welcher diesem repräsentativen Denken zugrunde liegt, ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen in einen Diskurs treten können und ihre Erfahrungen, Ansichten und Überzeugungen austauschen. Erst durch diesen Austausch werde nach Arendt Aufklärung und Freiheit möglich.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Verwobenheit der beiden Disziplinen Philosophie und Pädagogik durch eine interkulturelle Perspektivierung zum Ausdruck zu bringen, indem auf Basis der in Immanuel Kants Werk „Kritik der Urteilskraft“ ausgeführten Begriffe – Urteilskraft, Einbildungskraft, Gemeinsinn, erweiterte Denkungsart – sowie deren Weiterentwicklungen bei Karl Jaspers und Hannah Arendt, zwölf Prinzipien einer *interkulturellen Denkungsart* generiert werden. In dieser Arbeit wird die interkulturelle Denkungsart als Bildungsziel formuliert und im Anschluss an die Nennung der einzelnen Prinzipien ausgeführt, wie Unterricht die SchülerInnen dahingehend unterstützen kann, die interkulturelle Denkungsart bei sich selbst zu entwickeln.

Daraus entwickelten sich folgende Fragestellungen:

- *Inwiefern lassen sich die Postulate Kants, Jaspers' und Arendts bezüglich Urteilskraft, Einbildungskraft, Gemeinsinn und den Maximen des gemeinen Menschenverstandes auf den pädagogischen Umgang mit Interkulturalität übertragen?*
- *Welche Prinzipien einer interkulturellen Denkungsart können aus den Theorien von Kant, Jaspers und Arendt generiert werden?*
- *Wie kann die Entwicklung der interkulturellen Denkungsart bei SchülerInnen im Unterricht gefördert werden?*

Als Ausgangslage der vorliegenden Arbeit dient die folgende Hypothese:

Die aus den Schriften von Kant, Jaspers und Arendt entwickelte interkulturelle Denkungsart kann einen wichtigen Beitrag für einen gelingenden Umgang mit Interkulturalität im schulischen Unterricht und in der Folge im gesellschaftlichen Leben leisten, da sie sich auf die gemeinsame Basis von Pädagogik und Philosophie rückbesinnt: die philosophischen Begriffe Urteilskraft, Einbildungskraft, Gemeinsinn und die Maximen des gemeinen Menschenverstandes, die ebenfalls als grundlegende Begriffe der Allgemeinen Pädagogik angesehen werden können.

1.1 Aufbau der Arbeit

Der erste Teil der Arbeit widmet sich der Klärung, welches Verständnis von *Interkulturalität* in dieser Arbeit zum Einsatz kommt. Nach einem kurzen historischen Aufriss über den Bedeutungswandel des Begriffs *Kultur* erfolgt im Anschluss eine nähere Betrachtung des Interkulturalitätsbegriffs, sowie dessen Abgrenzung zum Multi- bzw. Transkulturalitätsbegriff. Dieser Abschnitt wird von der Erläuterung der Interkulturalität aus pädagogischer Perspektive abgelöst. In einem nächsten Schritt wird eine Teildisziplin der Interkulturelle Philosophie erläutert, wobei exemplarisch auf Franz Wimmer (2004) und die Interkulturelle Hermeneutik verwiesen wird. Abschließend kommt es zur Zusammenfassung jener Punkte, die das Verständnis von Interkulturalität in dieser Arbeit charakterisieren.

Im zweiten Teil der Arbeit wird mit dem zuvor erläuterten Verständnis von Interkulturalität eine interkulturelle Denkungsart auf Basis der Begriffe Urteilskraft, Einbildungskraft,

Gemeinsinn und vorurteilsfreier, erweiterter und konsequenter Denkungsart bei Kant und dessen Weiterentwicklungen bei den Philosophen Karl Jaspers und der politischen Theoretikerin Hannah Arendt generiert. Dabei werden zwölf Prinzipien einer interkultureller Denkungsart genannt und Möglichkeiten aufgezeigt, wie schulischer Unterricht gestaltet werden muss, damit SchülerInnen eine interkulturelle Denkungsart entwickeln können. Somit wird die interkulturelle Denkungsart als Bildungsziel ausgerufen.

Im abschließenden Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Arbeit.

1.2 Methodische Vorgehensweise

Für die vorliegende Arbeit wird die philosophische Hermeneutik nach Hans-Georg Gadamer (1990) als Methode gewählt. Die Auswahl erfolgt zum einen deshalb, weil die Thematik der Arbeit einen starken philosophischen Bezug aufweist. Zum anderen hebt Gadamer die Vorzüge der hermeneutischen Interpretation von nicht zeitgenössischen Texten besonders hervor, was, in Anbetracht der Tatsache, dass diese Arbeit den Ausgangspunkt bei Immanuel Kant nimmt, passend erscheint. Die methodische Vorgehensweise soll im Folgenden erläutert werden, indem einige wenige zentrale Kernpunkte von Gadamers Verständnis der philosophischen Hermeneutik dargestellt und durch die Beschreibung der konkreten Umsetzung in dieser Arbeit ergänzt werden.

Der „hermeneutische Zirkel“ ist das Kernelement jeglicher Form von Hermeneutik und somit auch jenes der philosophischen Hermeneutik nach Gadamer (1990). Im Allgemeinen beschreibe dieser das Verstehen, das sich „vom Ganzen zum Teil und zurück zum Ganzen“ bewegt (Gadamer 1990, 296). Gadamer hebt darüber hinaus die Bedeutung des „Vorverständnisses“ für den hermeneutischen Zirkel hervor. Demnach sei das Verstehen vom Vorverständnis des Interpreten bestimmt, wodurch die vorherige Definition des Zirkels von Gadamer (1990, 298) eine Präzision erfährt und als das „Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung der Interpreten“ charakterisiert wird.

Der hermeneutische Zirkel dieser Arbeit kann folgendermaßen beschrieben werden: Nachdem ich mich, ausgehend von der Beschäftigung mit Karl Jaspers interkulturell-kosmopolitischer Bildung im Rahmen eines Seminars für das Thema dieser Masterarbeit entschlossen hatte, begann ich mich in einem ersten Schritt ausführlich mit dem Thema Interkulturalität

auseinanderzusetzen. Die erste Zeit widmete ich mich daher einer Vielzahl von Büchern und Texten, die sich mit Kultur, Interkulturalität und Interkultureller Pädagogik, sowie deren zahlreichen Ausdifferenzierungen, um einen groben Überblick über die unterschiedlichen Ansätze zu erlangen. Mit jedem gelesenen Buch und Text zu dieser Thematik änderte sich mein Vorverständnis, was vor allem bei der Beschäftigung mit den Begriffen *Interkulturalität*, *Multikulturalität* und *Transkulturalität* und den damit verbundenen historischen Entwicklungen deutlich wurde: War ich zunächst der Überzeugung den Transkulturalitätsbegriff für diese Arbeit zu verwenden, wurden mir nach und nach dessen Grenzen und Ungenauigkeiten bewusst, wodurch am Ende die Entscheidung auf den Interkulturalitätsbegriff fiel.

In einem nächsten Schritt kam es zur Einarbeitung in die grundlegenden Theorien von Kant, indem zunächst möglichst alle Quellen in dessen Theorie ausgeforscht wurden, in denen die Begriffe *Gemeinsinn* und *erweiterte Denkungsart* vorkamen. Das aus diesem Vorhaben resultierende Vorverständnis führte zur Erkenntnis, dass es des Einbezugs der *Urteilkraft* und *Einbildungskraft*, als auch der beiden übrigen *Maximen des gemeinen Menschenverstandes* – *vorurteilsfreie Denkungsart* und *konsequente Denkungsart* – unbedingt bedarf, um ein umfassendes Bild einer interkulturellen Denkungsart zeichnen zu können.

Das aus der Auseinandersetzung mit Kant resultierende Vorverständnis beeinflusste maßgeblich die daran anschließende Beschäftigung mit den Theorien von Jaspers und Arendt: Da Kant die Einbildungskraft dem direkten Umgang mit dem / der Anderen vorzog, wurde der Fokus für die Entwicklung der interkulturellen Denkungsart einerseits auf den Kommunikationsbegriff und die Existenzerhellung in Jaspers Theorie gelegt. Andererseits kam es zur Auseinandersetzung mit Arendt, die sich mit der Urteilkraft und der erweiterten Denkungsart aus politischer Perspektive auseinandersetzte, und ebenfalls den direkten Umgang miteinander durch Kommunikation betont.

Gadamer (1990, 300) spricht von einer „Polarität zwischen Vertrautheit und Fremdheit“, die sich darin ausdrückt, dass zwar einerseits der / die InterpretIn immer in einer gewissen Form mit dem Überlieferten verbunden sein muss, was beispielsweise durch eine geteilte Tradition geschieht, zum anderen aber es nie zu einer Vereinigung beider kommen kann, was auch an einer sich immer weiter entwickelnden Tradition liegt. Genau in diesem „Zwischen“ liege die Hermeneutik. Gadamer fordert daher, dass die Hermeneutik dem Zeitenabstand genügend Bedeutung geben muss. Der aus der zeitlichen Differenz sich ergebende Abstand zwischen

InterpretIn bzw. UrheberIn des Textes führe dazu, dass Verstehen immer auch „produktiv“ sei, da das Verstehen des Interpreten / der Interpretin immer durch seine / ihre eigene geschichtliche Situation beeinflusst werde. (Gadamer 1990, 300f)

Die von Gadamer angesprochene Polarität zwischen Vertraut- und Fremdheit wird in dieser Arbeit ganz besonders sichtbar: Die Verbindung zwischen Kant, Jaspers und Arendt und mir als Interpretin ergibt sich aus einer gemeinsamen Verwurzelung in der europäischen, bzw. westlich geprägten Kultur, der Aspekt der Fremdheit wird durch die, aufgrund der zeitlichen Differenz gegebenen unterschiedlichen Art und Weise sichtbar, auf Phänomene der Interkulturalität zu blicken. Während des Schreibens dieser Arbeit erlebte ich mich somit genau in diesem Zwischenraum, da ihr einerseits Vertrautes und Bekanntes in den Texten begegnete, gleichzeitig aber auch die Unterscheide bewusst wurden.

Die zeitliche Differenz bezüglich der in dieser Arbeit behandelten AutorInnen und mir als Interpretin der Gegenwart begleitete den gesamten Schreibprozess. Die gegenwärtige von Interkulturalität geprägte Gesellschaft und die Beobachtung, dass viele interkulturelle Ansätze lose Handlungsanweisungen, losgelöst von jeglichen allgemeinpädagogischen Grundlagen, wie beispielsweise den Begriff der Urteilskraft vorgeben, bildeten den Anstoß diese Arbeit zu schreiben. Die „Produktivität“ des Verstehens wird in dieser Arbeit somit darin deutlich, dass die Aussagen der AutorInnen interkulturell gelesen werden um damit etwas Neues, eine interkulturelle Denkungsart, zu generieren.

Gadamer (1990, 305) fordert die Wirkungsgeschichte eines Werkes bei der Interpretation immer zu bedenken und nicht nur das Überlieferte, wie es sich unmittelbar zeigt, wahrzunehmen, da ansonsten die Wahrheit nicht erfasst werden könne. Das „wirkungsgeschichtliche Bewusstsein“, welches sich durch das Wissen über den Einfluss der Wirkungsgeschichte auf das eigene Verstehen ausdrücke, sei ein „Moment des Vollzugs des Verstehens selbst“ (Gadamer 1990, 306). Gadamer (1990, 307) bringt im Folgenden das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein mit der hermeneutischen Situation in Verbindung und kommt in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Horizonts zu sprechen. Dabei gebe es nicht abgeschlossene Horizonte, die eine bestimmte Kultur in sich vereinen, sondern vielmehr den einen offenen Horizont, der beweglich dem Interpreten / der Interpretin folge und alles umschließe – das Gegenwärtige ebenso, wie die historische Wirkungsgeschichte des / der Einzelnen. Die Herausforderung des hermeneutischen Verstehens bestehe darin, einerseits die eigene Gegenwart beim Verstehen einer Überlieferung immer zu bedenken, andererseits sich davor zu hüten, die Vergangenheit an die eigenen Sinnerwartungen

anzugleichen. (Gadamer 1990, 308ff) Das Verstehen könne nach Gadamer (1990, 311) auch als „Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte“ verstanden werden, da der Horizont der Gegenwart, wie bereits angesprochen, immer schon von der Vergangenheit mitbestimmt sei. Durch ein wachsaues wirkungsgeschichtliches Bewusstsein gelinge es, dass sich die vermeintlich unterschiedlichen Horizonte der Gegenwart und der Geschichte zu einem Ganzen verbinden (Gadamer 1990, 312).

Den Wirkungsgeschichten der Theorien von Kant, Jaspers und Arendt wurden in dieser Arbeit vor allem hinsichtlich ihrer Auswahl für diese Arbeit große Aufmerksamkeit geschenkt: Kant als Kosmopolit schrieb auf Grundlage seiner Erfahrungen der Kolonialpolitik, die in der Zeit der Aufklärung herrschte. Jaspers' und Arendts pluralistische Sichtweisen wurden durch ihre Erfahrungen des Ersten und Zweiten Weltkrieges nachhaltig beeinflusst. Dieses Wissen ließ ihre Theorien und Forderungen in einem anderen Licht erscheinen. Aber nicht nur das Wissen über die historischen Bedingungen, die zur Entstehung ihrer Theorien beitrugen, sondern vor allem das Bewusstmachen über die bis in die Gegenwart hineinreichende Wirkung ihrer Theorien beeinflussten mich als Interpretin nachhaltig. Die Wirkung der Forderungen und Theorien der genannten PhilosophInnen lässt sich beispielsweise in der verblüffenden Aktualität von Kants Forderung nach Urteilskraft oder erweiterter Denkungsart in der heutigen Zeit sehen, in der Tatsache, dass Karl Jaspers die Interkulturelle Philosophie bis heute maßgeblich beeinflusst, oder dass im interkulturellen Diskurs immer wieder auf Arendt rekurriert wird, wie dies beispielsweise bei Seyla Benhabib oder Jürgen Habermas gesehen werden kann.

Durch die Generierung der interkulturellen Denkungsart aus den Theorien von Kant, Jaspers und Arendt soll damit die Verbindung von Geschichte und Gegenwart in einem alles umfassenden Horizont deutlich gemacht werden: Die Wirkungsgeschichte, die in den einzelnen Theorien und Begriffen verborgen ist, wird auf den interkulturellen pädagogischen Diskurs in der Gegenwart übertragen.

Nicht zuletzt tritt Gadamer (1990, 313) dafür ein, dass die Applikation und somit die „Anwendung des zu verstehenden Textes auf die gegenwärtige Situation“ stattfinden muss. Verstehen, Auslegen und Anwenden gehören somit in der hermeneutischen Auslegung zusammen. Mit Verweis auf das juristische und theologische Verständnis von Hermeneutik, welche die Anwendung immer schon miteinbezogen haben, plädiert Gadamer (1990, 316) dafür, dass es auch bei der philosophische Hermeneutik nicht mehr zu einer Trennung

zwischen „Subjektivität des Interpreten und Objektivität des zu verstehenden Sinnes“ komme, somit eingesehen werden könne, dass hermeneutisches Verstehen nicht die „Kongenialität“ des Interpreten abverlange, sich mit dem Autor des Werkes zu vereinigen. Indem die bereits genannten Kriterien der hermeneutischen Interpretation mitbedacht werden, komme es dazu, dass der zeitliche Abstand zwischen Text und InterpretIn und damit auch die „Sinnentfremdung“ überwunden werde (Gadamer 1990, 316).

Gadamer's Forderung nach Anwendung der philosophischen Hermeneutik wird in dieser Arbeit nicht nur durch die Generierung der interkultureller Denkungsart nachgegangen, sondern vor allem durch die konkrete Formulierung von Handlungsvorschlägen für den schulischen Unterricht, die sich aus den Prinzipien ergeben und dazu verhelfen sollen, dass SchülerInnen die interkulturelle Denkungsart für sich entwickeln können.

Mit Verweis auf den zu Beginn erwähnten hermeneutischen Zirkel kann postuliert werden, dass die methodische Orientierung anhand der philosophischen Hermeneutik dazu führte, dass aus dem anfänglichen Vorhaben eine rein grundlagentheoretische Arbeit zu schreiben letztendlich die vorliegende Masterarbeit entstand, welche Verstehen, Auslegen und Anwenden in sich vereint und zwölf Prinzipien einer interkulturellen Denkungsart als Bildungsziel für den schulischen Unterricht formuliert.

2. INTERKULTURALITÄT – DAS OSZILLIEREN ZWISCHEN EIGENEM UND FREMDEM

In diesem Kapitel geht es um die Hinführung zu jenem Verständnis von Interkulturalität, das für die Entwicklung der interkulturellen Denkungsart, dem zentralen Begriff der Arbeit, die Grundlage bildet. Zunächst erfolgt eine Betrachtung des historischen Wandels des Kulturbegriffs bevor konkret auf den Interkulturalitätsbegriff und die Interkulturelle Pädagogik eingegangen wird. Im Anschluss daran wird ein Teilbereich der Interkulturellen Philosophie, exemplarisch anhand von Franz Wimmer, vorgestellt, der einen reflektierten Umgang mit Interkulturalität vertritt. In einem abschließenden Kapitel werden die vorangegangenen Ausführungen zusammengefasst und die in dieser Arbeit geltende Version von Interkulturalität ausgewiesen.

2.1 Der Kulturbegriff einst und heute

Wolfgang Iser (2005) setzt sich mit den Anfängen des Kulturbegriffs auseinander. Er konstatiert, dass sich der Begriff Kultur bis in die Antike zurückverfolgen lässt und zu Beginn spezifische Tätigkeiten charakterisierte oder bestimmte Bereiche markierte: So bezeichnete beispielsweise Cicero die Philosophie als *cultura animi*¹. Auch viele Jahrhunderte später bleibt dieses Verständnis des Begriffs erhalten, was beispielsweise bei Erasmus von Rotterdam, einem niederländischen Gelehrten der Renaissance gesehen werden kann, der sich für eine *cultura ingenii*² aussprach. Erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts hat der Naturrechtsphilosoph Samuel Pufendorf dem Kulturbegriff eine kollektive Bedeutung gegeben, die zum zentralen Charakteristikum des modernen Kulturbegriffs wurde. Von diesem Zeitpunkt an herrschte die Übereinkunft, Kultur sei nur dem Menschen vorbehalten und vereine in sich all jene Tätigkeiten, die das spezifisch Menschliche ausdrücken. Obgleich jedoch durch Pufendorf die Wende hinsichtlich der Terminologie erfolgt war, hat es noch einige Zeit gedauert bis schließlich Ende des 18. Jahrhunderts Johann Gottfried Herder in seinem Werk „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ die Konzeption des Kulturbegriffs insgesamt veränderte. Dieses Verständnis von Kultur ist dem Autor zu folge bis in die heutige Zeit prägend. (Iser 2005, 39f)

¹ dt.: Pflege des Geistes (Anm. T.P.)

² dt.: Kultur des erfinderischen Geistes (Anm. T.P.)

Herder entwickelte seinen Kulturbegriff anhand eines Kugelmodells: Dabei werden Kulturen – wie der Name schon erahnen lässt – mit Kugeln und deren physikalischer Beziehung zueinander verglichen, was in folgendem Zitat deutlich wird: „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt“ (Herder 1967, 44f). Im Konkreten bedeutet dies, dass Kultur die einzelnen Individuen durchdringt, sodass die Handlungen und Lebensweisen des Menschen die jeweilige Kultur, der er angehört, vertreten. Daraus lässt sich folgern, dass Fremdes innerhalb einer Kultur nicht anzutreffen ist und klar von der eigenen Kultur abgegrenzt und differenziert werden muss:

„Alles was mit meiner Kultur noch gleichartig ist, was in sie assimiliert werden kann, beneide ich, strebs an, mache mirs zu eigen; darüber hinaus hat mich die gütige Natur mit Fühllosigkeit, Kälte und Blindheit bewaffnet; sie kann gar Verachtung und Ekel werden – hat aber nur zum Zweck, mich auf mich selbst zurückzustoßen, mir auf dem Mittelpunkt Gnüge zu geben, der mich trägt.“ (Herder 1967, 45).

Sowohl die innere Homogenität, als auch die Abgrenzung gegenüber äußeren Einflüssen sind Folge des Kugelmodells nach Herder. Denn Kulturen, die als Kugeln aufgefasst werden, bleibt Austausch oder gar Vermischung verwehrt. Sie können sich lediglich gegenseitig „stoßen“ (Herder 1967, 46). Dadurch ist auch die Beziehung zwischen den Kulturen klar vorgegeben: Kulturen, als Kugeln verstanden, bleibt nur Zusammenstoß oder Kampf. Nach Welsch (2005, 41f) müsse dem Kulturbegriff von Herder aus heutiger Perspektive in drei wesentlichen Punkten widersprochen werden: Zum einen fordere die Auffassung Herders die „soziale Homogenisierung“ einer Gesellschaft, indem die Kultur wie ein unübersehbares Merkmal die dazugehörigen Personen und Objekte durchdringe. Zweitens führe ein so verstandener Kulturbegriff zu einer „ethnische Fundierung“, indem der Kulturbegriff stark an ein Volk gebunden sei. Nicht zuletzt würde, wie bereits oben erwähnt, dadurch die „interkulturelle Abgrenzung“ gegenüber anderen Kulturen forciert werden.

Ogleich somit aus heutiger Sicht Herders Verständnis von Kulturen als falsch und nicht zeitgemäß angesehen werden müsse, hebt Welsch (2005, 41) hervor, dass dennoch nicht auf jene positiven Auswirkungen vergessen werden dürfe, die Herders zur damaligen Zeit zukunftsweisenden Ansichten hatten: So bezöge er beispielsweise die Alltagskultur selbstverständlich in den Kulturbegriff mit ein und wehre sich somit klar gegenüber jenen Ansichten, die lediglich Leistungen der hohen, akademischen Kunst für Kultur ansahen.

Rita Casale (2009) setzt sich mit dem Wandel des Kulturbegriffs im 20. Jahrhundert auseinander und postuliert, dass die Veränderungen des Verständnisses von Kultur auf geschichtliche Ereignisse in der jüngeren Vergangenheit zurückzuführen seien, wie

beispielsweise auf die personale Zunahme der bürgerlichen Schicht in den 1950er Jahren, auf die Dekolonialisierung nach dem Zweiten Weltkrieg oder auf die wirtschaftliche Globalisierung seit dem Jahr 1989 (Casale 2009, 520f). Der gegenwärtige Begriff von Kultur weise darauf hin, dass sich dieser von seiner traditionellen und normativen in der Zeit der Aufklärung entwickelten Bedeutung abkehrt und inhaltlich verändert habe. Das heutige Kulturverständnis stehe demnach kritisch zu der ursprünglichen Charakterisierung der Aufklärung, ein Mittel zur Zivilisation oder die Bildung des Bürgertums zu sein und sehe sich als „Synonym für den Ausdruck ‚Gebrauch‘ bzw. ‚kollektiver Gebrauch‘“ (Casale 2009, 520). Demnach beschäftige sich die heutige Kulturwissenschaft vor allem mit Individualisierungsprozessen, bestimmten Verhaltensformen, der Benutzung von Medien, aber auch mit Prozessen der Diskriminierung und Ausschließung bestimmter Personengruppen. In diesem Zusammenhang liege auch der Fokus der modernen Kulturkritik darauf, die Betonung der westlichen Kultur, den kulturellen Kanon oder aber auch Stereotypisierungen bestimmter Verhaltensmuster und Deutungsformen in Frage zu stellen. (Casale 2009, 520)

In dieser Arbeit wird daher auf den von Grosch und Leenen (1998, 33) favorisierten „erweiterten Kulturbegriff“ verwiesen, der am passendsten erscheint, um die Begegnungen von Kulturen und die Schwierigkeiten des Vermittlungsprozesses zwischen ihnen zu beschreiben. Den Autoren folgend werde Kultur durch Einbezug einer kulturanthropologischen Sichtweise als ein „für eine größere Gruppe von Menschen gültiges Sinnsystem oder ... die Gesamtheit miteinander geteilter verhaltensbestimmender Bedeutungen“ definiert (Grosch / Leenen 1998, 33) Darüber hinaus könne dieses Verständnis durch den Wissensaspekt erweitert werden: Kultur wäre demnach das „einer Gruppe gemeinsame ‚Wissen‘ ... d.h. als die im Bewußtsein der Mitglieder dieser Kultur verankerten Erwartungen hinsichtlich üblicher oder angemessener ‚Denk-, Gefühls-, und Verhaltenskonfigurationen““ (ebd.). Ein so charakterisierter Kulturbegriff könne des Weiteren durch vier Merkmale beschrieben werden: Zum einen liege hierbei der Fokus nicht auf der sogenannten „Hochkultur“, die beispielsweise durch herausragende Leistungen im Bereich der Musik, bildenden Kunst oder Philosophie charakterisiert wird, sondern auf der „Alltagskultur“. Zum zweiten schließe dieses Kulturverständnis auch Bereiche des subjektiven Bewusstseins mit ein, die sich erst in der Kommunikation und Interaktion mit anderen zeigen. Drittens werde eine Kultur nicht deckungsgleich mit einer Ethnie gesehen, da als kollektives Phänomen Kultur zwar auch regional erfasst, aber genauso im Zusammenhang mit unterschiedlichen Berufsgruppen oder Organisationen in Verbindung gesehen werden könne. Viertens gehe ein

so verstandener Kulturbegriff davon aus, dass Interkulturelle Kommunikation nicht zwischen zwei „Kulturen“ stattfindet, sondern zwischen „Individuen, die mehr oder weniger (!) an verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen teilhaben“ (Grosch / Leenen 1998, 33). So werde im Gegensatz zu Ethnisierungsprozessen nun nicht mehr angenommen, dass ein Individuum einer Kultur angehöre, die ident mit der Nationalität ist, sondern der Mensch Mitglied einer Vielzahl von Kulturen sei, was es ihm wiederum in der Kommunikation mit dem anderen ermöglicht, eine gemeinsame Basis zu finden. (ebd.)

Nach Grosch und Leenen (1998, 34) ist es notwendig das Verhältnis zwischen Individuum auf der einen und Kultur auf der anderen Seite in einem „Wechselwirkungsverhältnis“ zu betrachten: Das Individuum werde einerseits durch die soziale Umgebung, in der es von Geburt an eingebettet ist geprägt, andererseits werde Kultur auch von jedem Menschen durch seine Handlungen hervorgebracht. Diese „Externalisierungen“ der Kultur würden in weiterer Folge in der Kommunikation und in den Handlungen erfahrbar werden. Die Konsequenz, die aus dieser Sichtweise gefolgert werden könne ist, dass sich auf der gesellschaftlichen Ebene die kulturelle Tradition einerseits und der kulturelle Wandel andererseits nicht ausschließen müssen und auf der individuellen Ebene sowohl eine gewisse Gebundenheit an bestimmte kulturelle Formen, gleichzeitig aber auch die Offenheit gegenüber neuen kulturellen Einflüssen gegeben sei. (Grosch / Leenen 1998, 34f) Erst durch die Tatsache, dass Individuum und Kultur in einem beständigen, dynamischen Austausch zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen werde es möglich, diesen Prozess pädagogisch zu begleiten und zu gestalten. Daraus ergebe sich zum zweiten, dass es nicht *die* kulturelle Prägung in den ersten Lebensphasen gibt, die fortan das weitere Leben lenkt: Das Leben in der Gesellschaft und der damit verbundene permanente Austausch mit anderen führe unweigerlich dazu, dass es immer wieder zu einem Abgleich und zu einer Veränderung der individuellen kulturellen Erwartungen komme. (Grosch / Leenen 1998, 35)

Nach der kurzen Einführung zum Kulturbegriff im Allgemeinen erfolgt nun die Erläuterung der Interkulturalität, die nach dem deutsch-iranischen Philosophen Hamid Reza Yousefi (2011, 29) als „Theorie und Praxis“ beschrieben werden kann, „die sich mit dem historischen und gegenwärtigen Verhältnis aller Kulturen und der Menschen als ihrer Träger auf der Grundlage ihrer völligen Gleichwertigkeit beschäftigt.“

2.2 Interkulturalität

Schnell (2000, 231f) setzt sich mit der historischen Entwicklung des Begriffs der Interkulturalität auseinander und konstatiert, dass dieser zum ersten Mal in den 1920er und 1930er Jahren in den USA in einem politischen Kontext verwendet wurde, um Kulturbegegnungen zu beschreiben und in weiterer Folge Konzepte des Umgangs mit den daraus resultierenden Konflikten zu entwickeln. Sei im wissenschaftlichen Kontext bei den ersten Studien³ über Interkulturalität der Fokus noch stark auf afrikanische oder indische Regionen der Welt gelegen, in denen große Migrationsschübe beobachtet werden konnten, habe in den letzten Jahrzehnten auch in Europa die Beschäftigung mit verschiedenen kulturellen Strömungen und deren gegenseitigen Beeinflussung zugenommen. Heute würden sich unterschiedliche Disziplinen mit dem Begriff Interkulturalität und seinen Auswirkungen auf das je eigene Fachgebiet auseinandersetzen, wie beispielsweise die Interkulturelle Germanistik, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Interkulturellen Philosophie, oder die Interkulturellen Pädagogik. (Schnell 2000, 231) Auf die in diesem Zusammenhang bedeutsamen zwei letztgenannten Disziplinen wird in weiterer Folge noch genauer eingegangen.

Schnell (2000, 231) charakterisiert Interkulturalität als theoretisches Modell, das zum Ziel hat jene Vorgänge zu beschreiben, die beim Aufeinandertreffen von Personen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten wirksam werden. Das Präfix „inter“ als „zwischen“ oder „reziprok“ verstanden drücke aus, dass es nicht nur um ein Wissen über die Andersheit des / der Anderen gehe, sondern auch um „das Wissen um das Eigene als Eigenkulturwissen und das Bewusstsein der Kulturalität des Verstehens“ (Schnell 2000, 231). Dieses Verständnis von Interkulturalität führe zu einer kritisch Betrachtung der eigenen Überzeugungen, die eine Veränderung dieser zur Folge habe, was schließlich zu einem neuen Verhältnis zwischen den Kulturen führe. Als Ziel einer so verstandenen Interkulturalität könne somit der „Polylog“⁴ unter den Kulturen verstanden werden, der den „kritischen Konsens“ zwischen unterschiedlichen Positionen intendiere. (Schnell 2000, 231f)

Die immer wieder stattfindenden Begegnungen mit Anderen und die sich daraus ergebende interkulturelle Kommunikation wird von Kurt Lewin (1963, 301) als „Überschneidungssituation“ bezeichnet, die dadurch gekennzeichnet sei, dass sich die

³ Die UNESCO legte zwischen 1970 und 1980 die ersten Studien vor, die sich vor allem mit den starken Bevölkerungsbewegungen in Ostafrika, dem Indischen Ozean oder der Karibik beschäftigte (Schnell 2000, 231).

⁴ Franz Wimmer (2004) führte diesen Begriff als Konzept seiner Interkulturellen Philosophie ein.

Interaktionspartner „zur gleichen Zeit in mehr als einer Situation“ befinden, weil jeder / jede eigene Vorstellungen und Wahrnehmungsmuster in die Situation miteinbringe. Auch Levi-Strauss (1970, 17 zit. n. Grosch / Leenen 1998, 31) setzt sich mit kulturellen Überschneidungs-situationen auseinander und konstatiert, dass „sich in Situationen interkultureller Interaktion die gewohnten Handlungsmodelle und Wirklichkeitsauffassungen des kulturell geprägten Individuums ineffektiv und lückenhaft erweisen.“ So könne weder nach den gewohnten Mustern gehandelt, noch das Gegenüber in eingeübte Referenzsysteme eingeordnet werden. Kultur sei für den Menschen deshalb bedeutsam, weil sie eine Orientierung gebe, was als Voraussetzung für die Interaktion und Kommunikation in einer Gesellschaft angesehen werden könne. Gelingt es nicht, den „Code“ des / der Anderen zu entschlüsseln, könne es zu Überforderungen führen, was in der gegenwärtigen Diskussion häufig als „Kulturschock“ bezeichnet werde (Grosch / Leenen 1998, 31).

Das Hauptproblem der interkulturellen Verständigung sei nach Grosch und Leenen (1998, 32), dass sich das Individuum das Wissen in unterschiedlichen Strukturmustern kulturabhängig aneigne. Diese Strukturmuster würden in weiterer Folge die Wahrnehmung von Situationen, die Verständigung untereinander, aber auch die Erinnerung an bestimmte Ereignisse beeinflussen. Die Soziolinguistin Deborah Tannen⁵ prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Erwartungsstruktur“: Wird ein Individuum mit einer neuen, ungewöhnlichen Situation konfrontiert, wird bereits gespeichertes, kulturell geprägtes Wissen für die Bewertung dieser Situation aktiviert⁶. Vor allem soziale Interaktionen würden durch die Erwartungsstrukturen der TeilnehmerInnen geprägt. Somit komme es zum vorhin erwähnten Kulturschock nicht nur aufgrund der Tatsache, dass ein Individuum mit Fremden und Unbekannten konfrontiert werde, sondern vor allem deshalb, weil das Erlebte mit den eigenen, spezifisch kulturell geprägten Mustern wahrgenommen und bewertet werde. Diese Problematik der fälschlicherweise durchgeführten Übertragung von formalen und semantischen Strukturen könne auch als „kulturelles Interferenzproblem“ bezeichnet werden. Die Herausforderung gelungene interkulturelle Verständigung zu erlangen liege somit darin, nicht nur oberflächliche Missverständnisse auf kommunikativer Ebene aufzudecken, sondern die jeweils dahinterliegenden Bedeutungsmuster aufzudecken und zu thematisieren. (Grosch / Leenen 1998, 31f)

⁵ vgl. Tannen 1979, 138ff

⁶ „This prior experience or organized knowledge then takes the form of expectations, saving the individual the trouble of figuring things out anew all the time“ (Tannen 1979, zit. n. Grosch / Leenen 1998, 32).

Bevor auf die Interkulturelle Pädagogik und Interkulturelle Philosophie im Speziellen eingegangen werden kann, gilt es zunächst den Interkulturalitätsbegriff dem Multi- und Transkulturalitätsbegriff gegenüber zu stellen, um den Vorzug dieses Begriffs gegenüber den anderen hervor zu streichen.

2.2.1 Multi-, Inter- und Transkulturalität

Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz (2006, 110) befassen sich mit der Differenzierung der Begriffe Interkulturalität und Multikulturalität und heben hervor, dass der Unterschied zwischen Multikulturalität und Interkulturalität darin verankert liege, dass der Begriff „multikulturell“ in der Fachliteratur dazu verwendet werde, Gegebenheiten zu beschreiben und zu analysieren, während der Begriff „interkulturell“ eher als Ausdruck eines normativen Ziels angesehen werden könne. Die transkulturelle Perspektive kann nach Adick (2010, 107) im Vergleich dazu als Gegenposition verstanden werden, da sie sich von den beiden vorhin genannten Begriffen klar distanziert und postuliert, dass Kultur gegenwärtig nur mehr als Transkulturalität in Erscheinung tritt und auch nur als solche normativ denkbar ist.

Zunächst zum Begriff der Multikulturalität: Yousefi und Braun (2011, 105) halten fest, dass der Multikulturalitätsbegriff der Beobachtung entsprungen sei, dass durch die Globalisierung viele Gesellschaften nicht homogen sind, sondern sich aus Gruppen zusammensetzen, die sich hinsichtlich ihrer ethnischen, kulturellen, religiösen und nationalen Herkunft unterscheiden. Die Bezeichnung „multikulturelle Gesellschaft“ stelle somit den Übergriff für eine aus unterschiedlichen Gruppen bestehende Gesellschaft dar. Implizit sei in diesem Begriff das Streben nach „Schutz und Anerkennung“ der unterschiedlichen Gruppierungen enthalten, sowie die Überzeugung, dass diese innerhalb der multikulturellen Gesellschaft *nebeneinander* existierten. (Yousefi / Braun 2011, 105) An diesem Wort „nebeneinander“ lässt sich erkennen, dass der Multikulturalitätsbegriff mit dem Kulturbegriff von Herder operiert, was beispielsweise auch von Welsch (2005, 44f) angeprangert wird, der postuliert, dass der Multikulturalismus nicht nur eine Abkapselung unterschiedlicher Kulturen innerhalb der Gesellschaft favorisiere, sondern dies als idealen Zustand ausrufe. Aus diesem Grund müsse nach Welsch (2005, 45) der Multikulturalitätsbegriff abgelehnt werden, da er vom Kugelmodell ausgehe und somit die Ursache der Konflikte darstelle und nicht zu einer Lösung beitragen könne.

Auf Basis der Kritik am Multikulturalismus, aber auch aufgrund seiner Skepsis gegenüber dem Interkulturalitätskonzept, stellt Welsch sein Konzept der Transkulturalität vor:

Ausgehend von einer dezidierten Absage gegenüber der Vorstellung, Kulturen seien „separate Entitäten“, wird eine alles verbindende Kultur, abseits von bestehenden Eigenheiten der jeweiligen unterschiedlichen Kulturen angenommen. Darüber hinaus ist Welsch der Auffassung, dass die Globalisierung einen neuen Kulturbegriff notwendig mache, da Menschen nicht mehr eine einzige Herkunft haben, sondern Elemente unterschiedlicher Herkunft in sich kombinieren. (Yousefi / Braun 2011, 108)

Auch an diesen Aussagen wird Kritik geübt, vor allem durch Vertreter des interkulturellen Ansatzes: Bernhard Waldenfels (2013, 110) beispielsweise betont: „Die Kluft zwischen Eigenwelt und Fremdwelt zwischen Eigenkultur und Fremdkultur lässt sich nicht schließen, und doch wird immer wieder der Versuch gemacht, sie auf diese oder jene Weise zum Verschwinden zu bringen.“ Darüber hinaus streicht er heraus, dass kulturelle Vielfalt mehr sei als das Übersteigen der Ansicht bestimmter Kulturen, da er der Meinung ist, dass es „keinen Ort jenseits der Kulturen“ gebe, „den man als transkulturell bezeichnen könnte“ (Waldenfels 2006, 109). Christoph Antweiler (2007, 91) äußert sich ebenfalls kritisch und attestiert in seinem Werk „Interkulturelle Ethnologie“ dem transkulturellen Ansatz einen überzeichneten Idealismus, der nicht „zur Beschreibung realer interkultureller Umgangsmuster“ taue. Franz Wimmer (2004, 19) macht seine Abneigung gegenüber diesem Ansatz deutlich, indem er festhält, das Adjektiv „transkulturell“ lediglich als Synonym des Wortes „überlappend“ zu betrachten. Paul Mecheril und Louis Henri Seukwa (2006, 12f) fassen ihre Hauptkritikpunkte am Transkulturalitätskonzept in zwei Punkten zusammen: Zum einen würde die Behauptung, Streitigkeiten um Eigen- oder Fremdkultur seien angesichts von Transkulturalität obsolet, die faktischen alltagsweltlichen und politischen Auseinandersetzungen um natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten negieren. Zum anderen würde nicht hinterfragt, „wer von Transkulturalität, von kultureller Vernetzung und Hybridität profitiert und wer nicht“, sowie „wem es zugestanden und ermöglicht ist und wem nicht, Kulturen jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken und zu leben“ (Mecheril / Seukwa 2006, 13).

Nicht zuletzt streichen Yousefi und Braun (2011, 109) heraus, dass das Konzept der Transkulturalität auf dem „Ideal der Homogenisierung“ aufbaue. Aufgrund dessen, dass im Sinne der Transkulturalität es nicht mehr die eine Kultur gebe, sondern nur mehr die transkulturelle Gesellschaft, würden kulturelle Grenzen negiert. Genau darin liege die Schwäche des Ansatzes, da für die Autoren bestimmte individuelle oder kulturelle Unterschiede eben nicht aufhebbar seien. Die dadurch nicht stattfinden könnende Möglichkeit sich mit im realen Leben erlebbaren Differenzen auseinanderzusetzen, stelle somit die Hauptschwäche des transkulturellen Konzepts dar. (Yousefi / Braun 2011, 109)

Zusammenfassend lässt sich daher folgendes festhalten: Dem interkulturellen Ansatz gelinge es gegenüber dem Trans- als auch dem Multikulturalitätskonzept, weder die Homogenisierung noch die Zwangsintegration zu fördern, sondern sich mit den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen konkret auseinanderzusetzen, indem der Versuch unternommen wird der Pluralität und den Differenzen von Überzeugungen durch die interkulturelle Kommunikation einen Platz einzuräumen (Yousefi / Braun 2011, 109). Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff der „Interkulturalität“ den Begriffen Multi- und Transkulturalität vorgezogen.

Im folgenden Kapitel wird die Verbindung zwischen Interkulturalität und Pädagogik vorgenommen und unterschiedliche Ansätze vorgestellt.

2.3 Interkulturalität im pädagogischen Kontext

Die Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft hat in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts damit begonnen, sich wissenschaftlich mit Themen rund um Interkulturalität auseinanderzusetzen⁷, was die Etablierung der Teildisziplin *interkulturelle Pädagogik* bzw. *interkulturelle Erziehungswissenschaft* zur Folge hatte. Den Ausgangspunkt bildete nach Allemann-Ghionda (2009, 424) die Überlegung, dass die Kommunikation unter den Menschen maßgeblich von der kulturellen Diversität und den differenten Zugehörigkeiten der Individuen geprägt sei und das pädagogische Handeln sich nicht davor verschließen dürfe, sondern diese sowohl für die Gesellschaft als auch für die Pädagogik relevante Tatsache in die theoretischen Überlegungen einfließen müsse. Das Ziel der Interkulturellen Bildung und Erziehung sei es demnach, durch bestimmte Lerninhalte das Verständnis und die Wertschätzung der Vielfalt im kulturellen und sprachlichen Kontext zu fördern, auf diesbezügliche Vorurteile und Konflikte, sowie auf Rassismus und Fremdenhass die Aufmerksamkeit zu richten, Lernende zu sensibilisieren und nicht zuletzt die interkulturelle Kommunikation zu fördern. Die unterschiedlichen Ansätze der Interkulturellen Pädagogik stimmen in zwei wesentlichen Punkten miteinander überein: Zum einen würden sie die Überzeugung teilen, dass Interkulturelle Bildung nicht für eine bestimmte Altersgruppe bestimmt sei, sondern jede pädagogische Interaktion, sei es in der Schule, in der Erwachsenenbildung oder im universitären Kontext den soeben genannten Grundsatz

⁷ Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wird im Folgenden der Fokus vor allem auf die Entwicklung im deutschsprachigen Raum gelegt.

verfolgen müsse. Zum anderen könne allen Ansätzen die Grundidee der „Gleichwertigkeit, der Gleichheit und der Anerkennung von verschiedenen Kulturen“ attestiert werden (Allemann-Ghionda 2009, 424).

Viele Ansätze hätten zu Beginn ihren Fokus auf kulturelle Minderheiten und Migranten gelegt, da diese häufig von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen seien. In den letzten Jahren sei jedoch erkannt worden, dass es nicht ausreicht, lediglich benachteiligte Gruppen in den Fokus zu rücken. Aus diesem Grund sei die Interkulturelle Pädagogik von der, in den 1960er und 1970er Jahren im deutschen Sprachraum verbreiteten Ausländerpädagogik⁸ klar abzugrenzen, welche von der Überzeugung geprägt war, dass MigrantInnen eine besondere Pädagogik mit Fokus auf die Behebung der Sprachdefizite benötigten, um die Anpassung an die vorherrschende Kultur des Aufnahmelandes erreichen zu können. Habe es bis weit in die 1990er Jahre auch für international agierende Organisationen, wie OECD oder UNESCO, gegolten, vor allem die sprachliche Förderung von MigrantInnen zu forcieren, fand nach und nach ein Umdenken statt, wodurch auch die Aufrechterhaltung und Förderung der je eigenen Muttersprache und in diesem Zusammenhang auch der kulturellen Wurzeln wichtig wurde. So sei es auch zur Entwicklung der nationalen Diskurse über Interkulturelle Bildung und zu einer Systematisierung der theoretischen Grundlagen⁹ gekommen. (Allemann-Ghionda 2009, 424ff)

Ogleich, wie bereits angesprochen, zu Beginn der pädagogischen Beschäftigung mit Interkulturalität der Umgang mit den Folgen von Migration im Zentrum stand, würde heute nach Allemann-Ghionda (2009, 428) Migration als nur „eine sehr bedeutende Manifestation von soziokultureller Vielfalt oder Pluralität gesehen..., die aber *neben* anderen Manifestationen existiert und mit diesen verflochten ist.“ Drei weitere Evidenzen der genannten pluralen Verhältnisse nennt die Autorin im Anschluss: Zum einen gebe es Sprachen und Kulturen, die sich nicht eindeutig einem Land oder einer Nationalität zuordnen lassen. Zweitens führe Integration und Mobilität vor allem in Europa zu einem regen kulturellen Austausch. Drittens müsse die Globalisierung genannt werden, die dem Menschen den physischen oder virtuellen Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen ermögliche. Daraus könne geschlossen werden, dass sich keine Bildungsinstitution und keine Bildungstheorie der Auseinandersetzung mit Interkulturalität bzw. interkultureller Bildung

⁸ Eine genaue Beschreibung lässt sich beispielsweise bei Wolfgang Nieke (2008, 13ff) finden.

⁹ An dieser Stelle sei exemplarisch auf die mehrfach aufgelegten Einführungen zur interkulturellen Erziehung bzw. Interkulturellen Bildung von Auernheimer (1990) und Krüger-Potratz (2005) verwiesen.

enthalten dürfe, da sie eine „Querschnittsdimension“ der Bildung darstelle. (Allemann-Ghionda 2009, 428)

In diesem Zusammenhang soll auch auf die Interkulturelle Kompetenz verwiesen werden, die – in Zeiten von PISA und der damit verbundenen Popularität des Kompetenzbegriffs – in der jüngeren Fachliteratur immer wieder anzutreffen ist. Allemann-Ghionda (2009, 431) beschreibt die Interkulturelle Kompetenz als ein

„Bündel von Kenntnissen und Fähigkeiten ..., die Menschen befähigen, in Situationen des Kulturkontaktes oder Konfliktes ... mit Verständnis oder zumindest Ambiguitätstoleranz und mit dem Willen, sich verständlich mitzuteilen und zu verhalten, kurz: zu einer wirksamen Kommunikation aktiv beizutragen.“

Da die Interkulturelle Kompetenz Gegenstand einer Vielzahl von wissenschaftlichen Disziplinen, wie beispielsweise der Psychologie, Sprachwissenschaft oder Bildungstheorie sei, komme es zu einem weit gefächerten Verständnis der Interkulturellen Kompetenz, das nun in Kürze erläutert werden soll: Die sozialpsychologische Perspektive weise nach Allemann-Ghionda (2009, 431f) darauf hin, dass fälschlicherweise häufig davon ausgegangen werde, dass Kommunikation, sowohl zwischen Individuen, als auch zwischen Gruppen, auf der ganzen Welt allgemeingültigen Regeln folge, wodurch auch das Thematisieren kultureller Unterschiede als vernachlässigbar betrachtet werde¹⁰. Ein Gegenstück dazu bilden die Modelle der interkulturellen Sensibilisierung nach Janet und Milton Bennett (2003), in denen explizit Kommunikation und Kultur miteinander in Verbindung gesetzt werden. Obgleich sie annehmen, dass interkulturelle Kompetenz erlernt werden könne, was bis heute nicht eindeutig bewiesen werden kann, stelle ihr Ansatz dennoch eine Grundlage für die Weiterentwicklung verschiedenster interkultureller Konzepte in Lehrplänen dar. Wichtig sei in diesem Zusammenhang, dass Modelle der interkulturellen Kommunikation immer auch die Auswirkungen der Variablen des sozioökonomischen Status, der soziolinguistischen Situation und nicht zuletzt der Machtverhältnisse der einzelnen Beteiligten miteinbeziehen müssen, um für das pädagogische Handeln nutzbar zu sein. (Allemann-Ghionda 2009, 432)

Sprachwissenschaftliche Ansätze würden ihren Schwerpunkt auf die Förderung der Mehrsprachigkeit legen und sehen darin eine ideale Möglichkeit die eigene interkulturelle Kompetenz zu fördern. Die dahinterliegende Annahme bestehe darin, dass die Beschäftigung mit mehreren Sprachen die Fähigkeit fördere, die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen. Darüber hinaus setze das Erlernen einer Fremdsprache die Anerkennung der damit verbundenen Kultur voraus. Sprachwissenschaftlich liege der Fokus somit darauf, die

¹⁰ Das bekannteste Beispiel dafür ist das Modell von Palo Alto (Watzlawick / Beavin / Jackson 1969).

Herkunftssprachen durch zweisprachige Angebote so weit wie möglich zu erhalten. Damit solle nicht nur die Sprache der Minderheiten bewahrt werden, sondern auch der Mehrheitsbevölkerung die Möglichkeit gegeben werden, sich Wissen über diese Sprachen anzueignen um mehr Offenheit im interkulturellen Miteinander zu ermöglichen. (Allemann-Ghionda 2009, 432f)

Während die beiden bereits genannten Ansätze die interkulturelle Kommunikation und Sensibilisierung mit Hilfe der fachspezifischen Methoden verbessern möchten, stehen im Rahmen bildungstheoretischer Diskussionen vor allem die Ziele und Inhalte schulischer Lehrpläne im Fokus. Bei Klafki (1998) oder Allemann-Ghionda (1999) werden die Auswirkungen der Interkulturalität und Internationalität auf die allgemeine Bildung thematisiert. Reich u.a. (2000) oder Parker (2004) führen den Gedanken weiter und erarbeiten die sich daraus ergebenden Folgerungen für Curricula und Didaktik. Nicht zuletzt beschäftigen sich weitere Ansätze mit den sich aus der Interkulturalität ergebenden Forderungen für die LehrerInnenbildung (vgl. Allemann-Ghionda 2006).

Zusammenfassend kann nach Allemann-Ghionda (2009, 433ff) und auch nach Einsicht in die österreichischen Lehrpläne¹¹ konstatiert werden, dass einerseits die Interkulturelle Bildung fest in den Lehrplänen der Bildungsinstitutionen verankert ist und andererseits das Bestreben sichtbar wird, Ethnozentrismen im pädagogischen Handeln zu überwinden. Bei allen Bemühungen fällt jedoch, wie bei den zuvor vorgestellten Ansätzen interkultureller Kompetenz, auf, dass sich die meisten Ansätze nicht auf pädagogische Grundbegriffe beziehen, sondern auf einer linguistischen oder psychologische Sichtweise aufbauen. Diese Beobachtung unterstreicht daher die Bedeutung der vorliegenden Arbeit, die sich auf pädagogische Grundaspekte bezieht.

Nachdem nun der pädagogische Zugang zur Interkulturalität erläutert wurde, gilt es im nächsten Kapitel jenen der Interkulturellen Philosophie zu erläutern, der eine wichtige Sichtweise für das in dieser Arbeit verwendete Verständnis von Interkulturalität beisteuert.

¹¹ Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur ([2013], [1]).

2.4 Interkulturelle Philosophie

Die AutorInnen Hamid Reza Yousefi und Ina Braun (2011, 102ff) betonen, dass Interkulturalität im wissenschaftlichen Sinne die Aufgabe habe, die interkulturelle Kommunikation sowohl theoretisch zu untermauern als auch in der Praxis zu unterstützen. Es könne dabei von vier unterschiedlichen Zugängen gesprochen werden, wobei in diesem Zusammenhang die letztere von großer Bedeutung ist:

Zunächst gebe es eine Gruppe von WissenschaftlerInnen, wozu auch Wolfgang Welsch (2005) gezählt werden könne, die den Interkulturalitätsbegriff von vornherein ablehnen. Eine weitere Richtung zeichne sich durch die bedingungslose Übernahme des Interkulturalitätskonzepts aus, was die Gefahr des Verlusts der eigenen Identität und kulturellen Verwurzelung des Individuums berge¹². Eine dritte Richtung vereinnahme die Interkulturalität für ihre Tradition, die überwiegend europäischen Ursprungs sei und lehne alle weiteren interkulturellen Konzepte ab¹³. (Yousefi / Braun 2011, 102f)

Die vierte Richtung, die durch eine Teildisziplin der Interkulturellen Philosophie vertreten wird, unterscheidet sich von den vorhin genannten darin, dass sie sich einen reflektierten Umgang mit Interkulturalität zum Ziel gesetzt hat, wobei als Hauptvertreter Heinz Kimmerle (2002), Ram Adhar Mall (1996), Franz Martin Wimmer (2004) und Raúl Fornet-Betancourt (2005) gelten (Yousefi 2005). Sie alle vereint die Überzeugung, dass durch die Globalisierung „keine bestimmte Geistesgeschichte als eigentliche Geistesgeschichte der Menschheit reklamiert werden kann“ (Yousefi / Braun 2011, 104). Denn selbst die Adjektive europäisch, asiatisch oder afrikanisch würden mehrere Traditionen vereinen, wodurch nie von *der* Geistesgeschichte im Singular gesprochen werden könne. Der reflektierte Umgang mit Interkulturalität habe es sich nach Yousefi / Braun (ebd.) zum Ziel gesetzt, auf sachlicher Ebene die Interkulturalität und die sich daraus ergebenden Konsequenzen zu betrachten und sie hinsichtlich des Zwecks für die interkulturelle Philosophie und interkulturelle Kommunikation zu befragen. In dieser Arbeit wird der reflektierte Umgang mit Interkulturalität aufgenommen, wobei ein Vertreter, der österreichische Philosoph Franz Martin Wimmer, nun näher vorgestellt werden soll.

¹² Ein Vertreter dieser Richtung ist der Theologe Paul Knitter (1988), der beispielsweise eine zeitlich begrenzte Konvertierung vom Christentum in andere Glaubensrichtungen vorschlägt.

¹³ Iris Därmann (2005, 373) hält beispielsweise ausschließlich an Husserls eurozentrischem Verständnis der Interkulturalität fest.

2.4.1 Der interkulturelle Ansatz von Franz Martin Wimmer

Franz Martin Wimmer, Professor für Philosophie an der Universität Wien, hat sich zu Beginn seiner wissenschaftlichen Karriere vor allem mit der europäischen Philosophie und der klassischen Literatur auseinandergesetzt. Die Auseinandersetzung mit einer nicht abendländischen Denktradition, konkret mit dem Denken des im 14. Jahrhundert lebenden islamischen Theoretikers Ibn Chaldun, markierte einen Wendepunkt und ließ ihn auf die Suche nach weiteren außereuropäischen Denkern gehen. In weiterer Folge kam er zur Einsicht, dass dieses Denken hinsichtlich seines Wertes für die europäische Philosophie untersucht werden müsse. (Yousefi 2005, 51ff)

Wimmer möchte sein Ziel, die alleinige Verknüpfung der Philosophie mit dem europäischen Sprachraum aufzubrechen, durch eine inhaltliche Erweiterung erreichen, denn „einerseits behandeln auch andere Wissenschaften Fragen, welche diese Bereiche betreffen (...), und andererseits ist nicht jedes beliebige Gerede (...) als ‚Philosophie‘ zu bezeichnen, wenn der Ausdruck überhaupt etwas Sinnvolles bedeuten soll“ (Wimmer 1988, 5). Nach diesem Verständnis sei es auch notwendig, eine Charakterisierung des Begriffs „Philosophie“ vorzunehmen, da um „Denkformen und -traditionen, die zu Unrecht oder aus kontingenten Gründen nicht unter diesen Begriff gefaßt worden sind, in ihrer Bedeutung zu erfassen“ (ebd.). Zusammenfassend möchte Wimmer (1988, 6) das Verständnis von Philosophie dahingehend ändern, dass nicht mehr aufgrund der Tradition, oder einer religiösen oder anderen, die menschliche Vernunft übersteigende Autorität Antworten auf drängende Fragen gegeben werden, sondern der Mensch aus sich selbst heraus die Klärung der eigenen Fragen herbeiführt.

Für Wimmer (2004, 50) steht im Mittelpunkt des interkulturellen Philosophierens der Polylog und somit das Bestreben, die unterschiedlichen Traditionen zu einem bestimmten Thema oder einer Problemstellung zu befragen, da es in jeder Kultur unterschiedliche Begriffe und Methoden des Philosophierens gibt. Grundsätzlich gelte, dass jeder Lösung zu einem Sachverhalt eine möglichst elaborierte Diskussion der unterschiedlichsten kulturellen Traditionen vorangehe. Wimmer (2004, 50f) formuliert in diesem Zusammenhang folgende Grundregel:

„Halte keine philosophische These für gut begründet, an deren Zustandekommen nur Menschen einer einzigen kulturellen Tradition beteiligt waren. (...) Suche wo immer möglich nach transkulturellen ‚Überlappungen‘ von philosophischen Begriffen, da es wahrscheinlich ist, dass gut begründete Thesen in mehr als nur einer kulturellen Tradition entwickelt worden sind.“

Yousefi (2005, 55) gibt zu bedenken, dass auch mit der Geschichte der Philosophie sorgsam umgegangen werden müsse: So sei es zwar nicht verkehrt von einer „Geschichte der abendländischen Philosophie“ zu sprechen, aber es sei an dieser Stelle wichtig, keinen Absolutheitsanspruch zu stellen.

Die interkulturelle Philosophie werde nach Wimmer (2004, 13f) durch zwei Gegebenheiten ermöglicht: Zum einen durch die Tatsache, dass in den unterschiedlichsten Kulturen auf der gesamten Welt die Auseinandersetzung mit sogenannten philosophischen Fragen stattfand und bis heute stattfindet (vgl. Bickmann 2011, 25), wodurch ein kultur- und sprachübergreifender Diskurs möglich werde. Zum anderen könne die Interkulturelle Philosophie heute auf die modernen Technologien der globalen Welt zurückgreifen, wodurch es einerseits gelinge Distanzen zu überwinden und in Kommunikation zu treten und andererseits die Information über fremde Denkformen leicht zugänglich sei. Die Schwierigkeit der Interkulturellen Philosophie bestehe unter anderem darin, dass durch die große Zahl an unterschiedlichen Denktraditionen vom Einzelnen immer wieder eine Begrenzung vorgenommen werden müsse oder etwa nicht alle Informationen aufgrund ökonomischer, technischer oder politischer Gründe in unterschiedlichen Ausmaß zugänglich seien. Darüber hinaus würden auch die unterschiedlichen Sprachen und die Übersetzungen der Philosophien in andere Sprachen einen Faktor darstellen, der das interkulturelle Verstehen erschwere. Nicht zuletzt sei bei der überwiegenden Mehrheit der philosophischen Denkrichtungen der Schwerpunkt auf die historische Vergangenheit und weniger auf inhaltliche Schwerpunkte gerichtet. Daher fordert Wimmer die interkulturelle Philosophie auf, sich mit gegenwärtigen Thematiken auseinanderzusetzen. (Yousefi 2005, 56ff)

Zur Globalisierung merkt Wimmer (2004, 13) an, dass dieser Prozess, in dem sich die Menschheit derzeit befindet, zwar von unterschiedlichen Disziplinen, wie beispielsweise der Politik- und Geschichtswissenschaft, oder der Wirtschaft angenommen werde, dennoch es aber unklar bleibe, wie er begonnen habe, was das Ziel sei und ob bzw. wann er zu Ende gehe. Nach Einschätzung des Autors begann die Globalisierung mit der vor 500 Jahren einsetzenden ökonomischen Nutzung der Weltmeere und setzte sich in dem seit bereits 200 Jahren andauernden industriellen Kapitalismus fort, der durch die „Vereinheitlichung wichtiger Lebensbereiche“ gekennzeichnet sei und nicht zuletzt durch zahlreiche Erfindungen im Bereich der Technik beeinflusst wurde. Im Bezug auf die Fragestellungen der Interkulturellen Philosophie hebt Wimmer (2004, 15) hervor, dass weltweit gefällte Entscheidungen in verschiedenen Lebensbereichen, wie beispielsweise welche Computermarke gekauft werden solle, wesentlich einheitlicher beantwortet werden, als jene

zu Themen, die das Zusammenleben der Menschen bestimmten, wie etwa, „welche Form politischer Organisation in einer Gesellschaft die richtige sei, welche Rechte und Pflichten Menschen im Allgemeinen haben, nach welchem Maßstab Minderheiten zu behandeln seien ...“. Der Autor führt dies darauf zurück, dass es bei den letztgenannten Themen um die Frage ginge, was in bestimmten Situationen zu tun sei und wie die jeweilige Entscheidung umgesetzt werden könne. Das Problem jener Disziplinen, die sich mit diesen Themen auseinandersetzen, wie beispielsweise die Philosophie, würde darin bestehen, dass diese von einem bestimmten Standpunkt aus argumentieren und das primäre Interesse haben, den eigenen Standpunkt erfolgreich zu vermarkten. (Wimmer 2004, 13ff)

Yousefi (2005, 60f) betont in diesem Zusammenhang, dass, obgleich die Ordnung innerhalb einer Gesellschaft immer wieder philosophisch thematisiert werde, es nun im interkulturellen Kontext um die Ordnung zwischen bestimmten Gesellschaften gehe, die nicht deckungsgleich beantwortet werden könne. Ziel müsse es daher sein im Sinne des Polylogs die unterschiedlichen Ideen von Gerechtigkeit zu vereinen, wobei die Charakterisierung der Gerechtigkeit selbst zum Thema interkultureller Verständigung gemacht werden müsse. Der Polylog habe den gegenseitigen Respekt als Voraussetzung und sei solange von Nöten, als Menschen aufgrund ihrer Kultur different denken und handelten. (Yousefi 2005, 60f)

2.4.2 Interkulturelle Hermeneutik

Die Interkulturelle Hermeneutik werde in der Interkulturelle Philosophie als Methode angewandt und sei eng mit der interkulturellen Kommunikation verwoben. Diese Verbindung ergebe sich daraus, dass Kommunikation ohne Verstehen des Individuums, ohne die subjektiven Wahrnehmungen und die daraus resultierenden Bewertungen von beobachtbaren Handlungen oder Denkansichten nicht möglich sei. Die Interkulturelle Hermeneutik sei ursprünglich ein Instrumentarium der Kommunikationspsychologie und -soziologie, welches für das Verstehen, die Auslegung und die Erklärung von Schriftstücken, Kunstwerken oder strukturellen Zusammenhängen in differenten Kulturkontexten eingesetzt werde, wobei das oszillierende Verhältnis zwischen Eigenem und Fremden im Mittelpunkt stehe. Dadurch werde es möglich die interkulturelle Hermeneutik für andere Disziplinen ebenfalls nutzbar zu machen um diese beispielsweise aus sprachwissenschaftlicher, soziologischer oder pädagogischer Perspektive zu betrachten. (Yousefi/ Braun 2011, 60)

Die Interkulturellen Hermeneutik habe zwei Ausprägungen: die apozyklische und die enzyklische. Während sich die apozyklische Hermeneutik darauf beschränke, das eigene Selbst- und Fremdbild zu betrachten und somit einer „Selbstermeneutik“ nachzugehen,

übersteige die enzyklische Hermeneutik diese reduktionistische Perspektive, indem sie darauf bedacht sei, das Selbst- und Fremdbild des / der Anderen, sowie das Verhältnis des eigenen Selbst- und Fremdbildes zu dem des / der Anderen miteinzubeziehen. (Yousefi / Braun 2011, 61f) Da die apozyklische Hermeneutik für das Verstehen des / der Anderen nicht ausreichen könne und auch die von Welsch (2005, 45f) zuvor geäußerte und durchaus berechtigte Kritik des Interkulturalitätsbegriffs auf dieses Verständnis von Hermeneutik gestützt sei, werde der Fokus auf die enzyklische Hermeneutik gelegt. Auch Bickmann (2011, 27) hebt hervor, dass die Interkulturelle Philosophie nicht nur vom eigenen Standpunkt aus denken solle, sondern immer auch „vom Ort des je anderen“ denken und dadurch die fremde Sichtweise ins eigene Selbstverständnis integriert werden müsse. Die enzyklische Hermeneutik bestehe nach Yousefi und Braun (2011, 62) somit vor allem durch das Bemühen zwischen Eigenem und Fremdem zu oszillieren und damit die unterschiedlichen Sichtweisen zusammen zu führen. Darüber hinaus würden Kulturen auch nicht – im Gegensatz zur Kritik von Welsch – als voneinander klar differenzierte Kugeln betrachtet, sondern als „offene Sinn- und Orientierungssysteme“ charakterisiert (Yousefi / Braun 2011, 63). Somit könne der enzyklischen Hermeneutik ein responsiver Charakter attestiert werden, der in „der Bereitschaft, das Andere in seiner Andersheit wahrzunehmen und sich kommunikativ zu ihm zu verhalten“ (ebd.) liege. Nicht zuletzt wird betont, dass es weder ein „absolutes Verstehen“ noch eine allein richtige Interpretation gebe. Die der enzyklische Hermeneutik inhärente argumentative Kommunikation baue auf dem grundsätzlichen Interesse auf, einer für beide Seiten ausgeglichenen Integration nachzugehen. Für den Einsatz der enzyklischer Hermeneutik seien daher immer folgende Fragen im Auge zu behalten: Wie wird methodisch bei der Kommunikation, dem Verstehen und dem Vergleichen vorgegangen? Wie ist das Ziel charakterisiert, das angestrebt wird? Was soll als Vergleichsmaßstab dienen? Würden diese Anhaltspunkte im Auge behalten, werde es möglich in der Kommunikation Schnittmengen und Übergänge zu finden, wodurch eine gemeinsame Grundlage für die Selbst- und Fremdkritik entstehen könne. (Yousefi / Braun 2011, 63ff).

2.5 Der Interkulturalitätsbegriff dieser Arbeit

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Interkulturalität setzt sich aus den vorangegangenen Ausführungen zusammen und lässt sich anhand folgender Punkte zusammenfassend charakterisieren:

Zum einen wird auf dem von Grosch und Leenen (1998, 33) genannten „erweiterten Kulturbegriff“ aufgebaut, der Kultur als Sinnsystem einer Gruppe von Personen versteht, die das Wissen über bestimmte Denk-, Gefühl- und Verhaltensmuster miteinander teilen. Damit in Verbindung steht auch die Einsicht, dass ein Individuum nicht einer Kultur angehört, die ident mit der Nationalität ist, sondern der Mensch Mitglied einer Vielzahl von Kulturen sei, was ihm wiederum in der Kommunikation mit dem / der Anderen ermöglicht, eine gemeinsame Basis zu finden. Grosch und Leenen folgend wird das Verhältnis zwischen Individuum auf der einen und Kultur auf der anderen Seite als ein „Wechselwirkungsverhältnis“ betrachtet: Das Individuum werde einerseits durch die soziale Umgebung, in der es von Geburt an eingebettet ist, geprägt, andererseits werde Kultur auch von jedem Menschen durch seine Handlungen hervorgebracht. Individuum und Kultur stehen in einem beständigen, dynamischen Austausch, wodurch es nicht *die* kulturelle Prägung in den ersten Lebensphasen gibt, die fortan die weitere Existenz lenke: Das Leben in der Gesellschaft und der damit verbundene permanente Austausch mit Anderen führe unweigerlich dazu, dass es immer wieder zu einem Abgleich und zu einer Veränderung der individuellen kulturellen Erwartungen komme. (Grosch / Leenen 1998, 33ff)

Zweitens baut der Interkulturalitätsbegriff dieser Arbeit auf den immer wieder stattfindenden Begegnungen mit Anderen und der sich daraus ergebende interkulturelle Kommunikation auf, die von Kurt Lewin (1963, 301) als „Überschneidungssituation“ bezeichnet wird und dadurch gekennzeichnet ist, dass sich die Interaktionspartner „zur gleichen Zeit in mehr als einer Situation“ befinden, weil jeder eigene Vorstellungen und Wahrnehmungsmuster in die Situation miteinbringt.

Drittens strebt eine so verstandene Interkulturalität danach, weder die Homogenisierung noch die Zwangsintegration zu fördern, sondern sich mit den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen interkulturell auseinanderzusetzen, indem der Versuch unternommen wird, der Pluralität und den Differenzen von Überzeugungen durch die interkulturelle Kommunikation einen Platz einzuräumen (Yousefi / Braun 2011, 109).

Der Interkulturellen Pädagogik wird viertens die Erkenntnis entnommen, dass Manifestationen soziokultureller Vielfalt und Pluralität, wie beispielsweise das Migrationsphänomen, Integration und Mobilität, die weltweite Verbreitung von Sprachen und Kulturen, und nicht zuletzt die Globalisierung, die dem Menschen den physischen oder virtuellen Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen ermöglicht, die Forderung untermauern, dass sich keine Bildungsinstitution und keine Bildungstheorie der Auseinandersetzung mit Interkulturalität bzw. interkultureller Bildung entziehen dürfe, da sie eine „Querschnittsdimension“ der Bildung darstelle. (Allemann-Ghionda 2009, 428)

Der Interkulturellen Philosophie entnimmt das hier vertretene Verständnis von Interkulturalität den reflektierten Umgang mit Interkulturalität sowie die Überzeugung, dass durch die Globalisierung „keine bestimmte Geistesgeschichte als eigentliche Geistesgeschichte der Menschheit reklamiert werden kann“ (Yousefi / Braun 2011, 104). Denn selbst die Adjektive europäisch, asiatisch oder afrikanisch würden mehrere Traditionen vereinen, wodurch nie von *der* Geistesgeschichte im Singular gesprochen werden könne (ebd.).

Wimmer folgend steht fünftens auch im Mittelpunkt dieses Verständnisses von Interkulturalität der Polylog und somit das Bestreben zum einen den „kritischen Konsens“ (Schnell 2000, 231) zwischen unterschiedlichen Positionen zu intendieren und zum anderen die unterschiedlichen Traditionen zu einem bestimmten Thema oder einer Problemstellung zu befragen, da es in jeder Kultur unterschiedliche Begriffe und Methoden des Philosophierens gibt (Wimmer 2004, 50). Yousefi (2005, 60) folgend ist es daher das Ziel einer so verstandenen Interkulturalität im Sinne des Polylogs die unterschiedlichen Ideen von Gerechtigkeit zu vereinen, wobei die Charakterisierung der Gerechtigkeit selbst zum Thema interkultureller Verständigung gemacht wird.

Sechstens folgt die hier vertretene Interkulturalität der enzyklischen Hermeneutik, indem sie darauf bedacht ist, das Selbst- und Fremdbild des / der Anderen, sowie das Verhältnis des eigenen Selbst- und Fremdbildes zu dem des /der Anderen miteinzubeziehen (Yousefi / Braun 2011, 61f) und so Bickmann (2011, 27) folgend, nicht nur vom eigenen Standpunkt aus, sondern immer auch „vom Ort des je anderen“ denkt und dadurch die fremde Sichtweise ins eigene Selbstverständnis integriert. Gemäß der enzyklischen Hermeneutik geht es dem hier vertretenen Interkulturalitätsverständnis danach zu streben, zwischen Eigenem und Fremdem zu oszillieren und damit die unterschiedlichen Sichtweisen zusammen zu führen. Nicht zuletzt soll nach den Grundzügen der enzyklischen Hermeneutik ein responsiver Charakter bewahrt

werden, der in „der Bereitschaft, das Andere in seiner Andersheit wahrzunehmen und sich kommunikativ zu ihm zu verhalten“ (Yousefi / Braun 2011, 63) liegt.

Nachdem nun im erste Abschnitt das diese Arbeit leitende Verständnis von Interkulturalität ausgewiesen wurde, kann im zweiten Teil dazu übergegangen werden, die Entwicklung einer *interkulturellen Denkungsart* anhand von Kant, Jaspers und Arendt vorzunehmen.

3. DIE ENTWICKLUNG DER INTERKULTURELLEN DENKUNGSART AUF BASIS VON KANT, JASPERS UND ARENDT

In diesem Kapitel geht es um die Herausarbeitung der interkulturellen Denkungsart, die als Bildungsziel für den schulischen Unterricht ausgerufen wird. Die Entwicklung der Prinzipien erfolgt dabei parallel zur Skizzierung der Termini, die für diese Arbeit grundlegend sind. Zunächst handelt es sich um die in Immanuel Kants Werk ausgearbeiteten Begriffe Urteilskraft, Einbildungskraft, Gemeinsinn und die drei Maximen des gemeinen Menschenverstandes (vorurteilsfreie, erweiterte und konsequente Denkungsart). Immanuel Kant wurde dafür keinesfalls zufällig ausgewählt, kann er doch einerseits als der bedeutendste deutschsprachige Philosoph der Aufklärung bezeichnet und andererseits im Bezug auf seine Relevanz für die Interkulturalität als Kosmopolit betrachtet werden. Es gilt daher zu Beginn Kant als Ausgangspunkt für die Entwicklung der interkulturellen Denkungsart zu etablieren, indem sein kosmopolitischer Ansatz und dessen Verbindung zur Pädagogik näher betrachtet werden. Um das Bild der interkulturellen Denkungsart zu vervollständigen, wird davon ausgehend auf die philosophischen Schriften von Karl Jaspers und Hannah Arendt Bezug genommen, die Kants Ausführungen um eine pluralistische Sichtweise erweitert haben. Karl Jaspers hat sich als „Weltphilosoph“ ausführlich mit Kants Schriften auseinandergesetzt und kann als Schüler Kants bezeichnet werden, der jedoch vor allem durch das *Umgreifende* diesen um einen wichtigen Aspekt ergänzt. Hannah Arendt, die als dezidiert politische Philosophin auftritt, gliedert sich nicht zuletzt deswegen hier ein, da sie zu Beginn eine Schülerin Jaspers war und bis zu seinem Tod eine enge Freundschaft¹⁴ mit ihm pflegte.

Da die vorliegende Arbeit den Anspruch hat, eine Relevanz für die konkrete Anwendung in der Praxis zu haben, werden der Nennung der einzelnen Prinzipien Handlungsmöglichkeiten an die Seite gestellt, wie Unterricht gestaltet werden muss, um die Entwicklung der interkulturellen Denkungsart bei den SchülerInnen zu unterstützen.

¹⁴ Zwischen beiden fand über Jahrzehnte ein reger Gedankenaustausch statt. Siehe dazu: Arendt / Jaspers 2001.

3.1 Immanuel Kant – Urteilkraft, Gemeinsinn, Maximen des gemeinen Menschenverstandes

3.1.1 Kant als Kosmopolit

Kants kosmopolitische Relevanz wird in seinem Friedensentwurf deutlich, den er in der kurzen Abhandlung „Zum ewigen Frieden“ (1795; 1998b) entwickelt und im ersten Teil seiner „Metaphysik der Sitten“ (1797; 1998a) ausweitet. Die Tragweite seiner Überlegungen kann daran festgemacht werden, dass nach Meyer (2005, 82) diese bis heute relevant sind und als wichtige Grundlagen der neuzeitlichen Friedensdebatte angesehen werden.

In Kants Traktat „Zum ewigen Frieden“ geht es jedoch nicht – entgegen der ersten Assoziationen, die der Titel bei LeserInnen vermutlich hervorruft – um die Artikulationen einer Sehnsucht des harmonischen Miteinanders oder um eine Anleitung nach welchen Maßstäben eine konfliktfreie Gesellschaft geschaffen werden könne. Vielmehr sieht Kant den ewigen Frieden in einer bestimmten Art des Umgangs mit Konflikten verankert. Dieser sei durch Gewaltfreiheit geprägt und nur dann möglich, wenn eine gesetzliche und rechtliche Sicherheit in der Gesellschaft gegeben sei. Somit müsse zuvor ein rechtlich gesicherter Zustand hergestellt werden, der sich an Prinzipien der Vernunft orientiere. (Kant 1998a, 478) Kants Idee vom Frieden ist nach Mayer (2005, 83) demnach ein „Rechtsfrieden“, der davon ausgehe, dass es aufgrund des menschlichen Bedürfnisses nach Freiheit bzw. Handlungsfreiheit im Naturzustand immer wieder zu Konflikten komme. Aus diesem Grund sei es nach Kant (1998b, 224) notwendig, rechtliche Grundlagen zu schaffen, die für jeden Menschen gleichermaßen gelten um ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen. Das Besondere in diesem Zusammenhang sei nun, dass sich Kant nicht nur für ein Staats- und Völkerrecht ausspreche, welches die rechtlichen Grundlagen zwischen Individuen und zwischen Staaten regle, sondern sich auch für ein „Weltbürgerrecht“ einsetze, das zwischen Individuen und fremden Staaten bestehen solle. Erst durch die Etablierung aller drei Rechtsordnungen – Staats-, Völker-, Weltbürgerrecht – würde es zu einem ewigen Frieden im Sinne des weltweiten Rechtsfriedens kommen. Das Weltbürgerrecht bei Kant entspreche den heutigen Menschenrechten, die ihrer Bestimmung nach zusicherten, dass alle Menschen, unabhängig von ihrer staatlichen Zugehörigkeit, unter einem Recht stehen. (Meyer 2005, 84ff) So kann Kants Forderung nicht nur als Absage gegen die zu seinen Lebzeiten geübte Kolonialpolitik in Europa, sondern auch als Verurteilung der gegenwärtig praktizierten Asylpolitik verstanden werden. Die Betonung der Einhaltung der drei Rechtsformen um den

Frieden auf der Welt zu sichern scheint aktueller denn je. Obgleich die Idee des ewigen Friedens nach Meyer (2005, 86) idealistisch erscheine, müsse es dennoch das, die Handlungen des Individuums leitende Ziel sein, da nach Kant die Vernunft dem Menschen den Auftrag gebe, danach zu streben. Dadurch kommt die universale, kosmopolitische Komponente ins Spiel: Alle Menschen, unabhängig von kulturellem Hintergrund, Religion oder Herkunft sind dazu angehalten nach dem gleichen Prinzip zu leben, vorausgesetzt sie machen als aufgeklärte Individuen von ihrer praktischen Vernunft Gebrauch. Gleichwohl es nicht die Aufgabe der Pädagogik, sondern vielmehr der Politik sei diesen Frieden herbeizuführen, könne sie dennoch eine weltweite Rechts- und Friedensordnung und demnach eine Weltbürgerschaft als oberstes Prinzip einfordern (Meyer 2005, 90). Die Pädagogik habe darüber hinaus jene politische Prinzipien, die Kant (1998b, 199f) als Verhaltensmaßnahmen für Staaten aufzählt, wie beispielsweise den Willen zur Abrüstung, Vermeidung von Verfeindungen und das Streben nach Frieden nach einem Krieg, an die heranwachsende Generation weiter zu geben, damit diese sie als ihre eigenen Maximen aufnehmen: „Sie prägen dann die Denkungsart oder Gesinnung, die sich als kosmopolitische Friedensgesinnung bezeichnen lässt“ (Meyer 2005, 93). Zusammenfassend sei somit der Auftrag der Pädagogik, den Menschen eine kosmopolitische Bildung angedeihen zu lassen, damit sie einerseits kritische und mündigen Weltbürger seien, die sich im politischen Sinne für friedenssichernde Maßnahmen einsetzen, und andererseits ihr Denken und Handeln nach den oben genannten Prinzipien ausrichten (Meyer 2005, 94).

Kant kann somit als Basis der interkulturellen Denkungsart angesehen werden, da sein kosmopolitisches Denken von der Überzeugung der Gleichheit aller Menschen geprägt ist. Seine Forderung an die Pädagogik, dieses Prinzip zu vermitteln, wird auch für diese Arbeit als Auftrag übernommen. Die in dieser Arbeit vorgestellte interkulturelle Denkungsart soll die Ausarbeitung und Ausweitung seines „Weltbürgerschaftsdenkens“ sein und somit als jenes „Gut“ bzw. „Wissen“ der Pädagogik präsentiert werden, welches diese den Heranwachsenden vermitteln soll um dem Ideal der Weltbürgerschaft näher zu kommen.

In den folgenden Abschnitten werden nun die für die interkulturelle Denkungsart grundlegenden Begriffe aus Kants Philosophie vorgestellt, die ersten Prinzipien formuliert und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für einen Unterricht, der die Entwicklung der interkulturellen Denkungsart zum Ziel hat, genannt.

3.1.2 Die Urteilskraft und deren Relevanz für die Pädagogik

Die Urteilskraft bei Kant stellt die Grundlage für den Gemeinsinn und die erweiterte Denkungsart dar. Da die Entwicklung dieser als Kernaufgabe der Pädagogik betrachtet werden kann, kommt es hier zu ihrer Erläuterung aus pädagogischer Perspektive.

Die Urteilskraft nach Kant befähigt das Individuum dazu, einen Sachverhalt, ein Problem oder eine Situation einerseits aus der Distanz betrachten zu können um anhand von Kriterien zu beurteilen, andererseits aber auch sich diesem / dieser anzunähern, da es zu einer Verbindungsleistung zwischen dem Gegebenen und den Kriterien komme. So gelinge es demjenigen, der die Urteilskraft besitze, zwischen den realen Gegebenheiten der konkreten Situation und den „Idealen“, die durch das Eingebettet-Sein in die Gesellschaft vom Individuum übernommen wurden, zu oszillieren. (Koch 1998, 390)

Kant (1976, 33) charakterisiert in der Einleitung seines dritten Hauptwerks „Kritik der Urteilskraft“¹⁵, das 1790 erschienen ist, die Urteilskraft als Fähigkeit des Individuums die Zugehörigkeit des Besonderen zum Allgemeinen zu erkennen und differenziert zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft:

„Ist das Allgemeine ... gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert ... *bestimmend*. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft bloß *reflektierend*.“ (Kant 1976, 33f)

Somit würde es bei der bestimmenden Urteilskraft um die Applikation einer bestehenden Regel kommen, während die reflektierende Urteilskraft diese erst sucht. Obgleich sich beide in der Anwendung unterscheiden, erfüllen sie das gleiche Ziel – sie dienen als Orientierungshilfen um eine Klärung bzw. Lösung zu finden. (Koch 1998, 394)

Die beiden Operationen der Applikation und Reflexion führten zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen: Während die bestimmende Urteilskraft durch Deduktion vor allem auf das Spezifische des Besonderen hinweise, komme es bei der reflektierenden Urteilskraft durch Induktion zur Suche nach dem darüber liegenden Prinzip (Koch 1998, 395).

Kant (1976, 43) streicht die Autonomie der Urteilskraft und somit ihre Selbstgesetzgebung heraus, welche er als *Heautonomie* bezeichnet. Der Urteilskraft könne zum einen eine gewisse Freiheit attestiert werden, da sie weder von Naturgesetzen noch von sittlichen Gesetzen abhängen, wie es beispielsweise beim Willen der Fall sei. Die Urteilskraft sei somit, vor allem in der Ausprägung der reflektierenden Urteilskraft, frei und unabhängig. Dieser Umstand bringe sie mit dem Selbstdenken in Verbindung, welches als Gebrauch des Verstandes bzw.

¹⁵ Die „Kritik der reinen Vernunft“ (1781; 1986a), sowie die „Kritik der praktischen Vernunft“ (1788; 1986b) bilden die beiden anderen Hauptwerke Kants.

der Vernunft charakterisiert wird, da die Urteilkraft das Resultat des Vernunftgebrauchs sei. Aus der Autonomie der Urteilkraft folge zum anderen, dass sie selbst nicht zum Gesetz für das Handeln werden könne, sondern sich selbst Gesetz sei. Die Urteilkraft folge dem Prinzip der Zweckmäßigkeit, wobei es sich bei Zweckbegriffen um „Begriffe eines Ganzen“ handelt, woran man sich orientieren könne. (Koch 1998, 397f)

Im Anschluss an Lutz Koch (1998, 389) und Marian Heitger (2007, 85) könne das Urteilen als ein zentrales Ziel der Bildung des Menschen angesehen werden, weil es ihn das ganze Leben lang begleite. Dies sei einerseits darauf begründet, dass der Mensch in jeder Sekunde seines Lebens „im Tun“ sei und zum anderen, weil er unablässig denke, was sich wiederum in diesem Tun niederschlage. Vor jeder dieser Handlungen liege eine Entscheidung, welche wiederum aufgrund eines Urteils getroffen werde. Die Fähigkeit urteilen zu können sei somit eine Grundvoraussetzung des Lebens. (Heitger 2007, 85)

Heitger (2007, 86) widmet sich im Folgenden der Frage, inwiefern das Urteilen gelernt werden könne. Denn für das Urteilen sei nicht bloß die Anwendung von Wissen erforderlich, sondern auch das Festlegen von Wertigkeiten: „Im Urteil bestimme ich die Relation des Gegenstandes zu mir, d.h. im Urteil werte ich“ (ebd.). Diese Wertung könne wiederum bewertet werden, wodurch der oder die Einzelne immer wieder auf eine Art „Prüfstand“ gestellt werde. Das Urteil sei Ergebnis von Wertungen, was die Aufgabe der Pädagogik verdeutliche: Denn auf welche Weise ein Lernender / eine Lernende eine Situation bewerte und im Anschluss daran seine Handlungen gemäß des gefällten Urteils ausrichte, liege an den Erfahrungen welche dieser bereits gemacht habe. (ebd.)

Heitger (2007, 86f) folgend sei die Urteilkraft einer der wichtigsten Fähigkeiten des Menschen, da sie es ermögliche die Legitimation von Urteilen zu überprüfen und sich nicht von Vorurteilen verleiten zu lassen, da es sonst unweigerlich zu „Fehleinschätzungen, zu pharisäerhafter Verurteilung“ (Heitger 2007, 87) kommen könne. An dieser Stelle wird deutlich, dass es in der Diskussion um interkulturelle Verständigung und um ein Miteinander unterschiedlicher Kulturen zentral auf die Urteilkraft eines jeden / jeder Einzelnen ankommt. Somit muss auch im Hinblick auf das Gelingen des Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen entschieden auf die Bedeutung der Urteilkraft hingewiesen und deren Einübung im Rahmen des Unterrichts eingefordert werden. Eine Abwendung gegenüber der Urteilkraft würde nach Heitger gravierende Folgen haben: „Eine Staatsform, wie die Demokratie, wird ohne urteilsfähige Bürger alsbald in die Diktatur absinken...“ (ebd.). Aufgrund dieser

Tatsache erscheint es für den Autor (Heitger 2007, 88) die wichtigste Aufgabe der Pädagogik zu sein, eine Umgebung zu schaffen, in der der Mensch die Urteilsfähigkeit erlernen könne.

In der kurzen Schrift „Über Pädagogik“ wird die Urteilskraft von Kant neben Verstand und Vernunft als Teil des „dreiteiligen Denkvermögens“ festgehalten:

„Verstand ist die Erkenntnis des Allgemeinen. Urteilskraft ist die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere. Vernunft ist das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen einzusehen.“ (Kant 1983, 731)

Die Urteilskraft helfe somit dem Menschen bestimmte Dinge, die er wahrnimmt, zu benennen und einzuordnen. Somit werde der Begriff, welcher einem Gegenstand oder einem Ereignis zugeordnet ist zum Maßstab dessen, wie das Urteil ausfalle. Dadurch werde aber auch die „Bestimmung eines Begriffes, der eine Zuordnung von gegebenen Phänomenen möglich macht“ (Heitger 2007, 89) zur Voraussetzung um ein Urteil fällen zu können. Allein zu dieser Bestimmung zu gelangen, sei nach Heitger alles andere als klar, denn es gebe nicht die eine Autorität, wie beispielsweise Gesetze, die Meinung der Mehrheit oder weltweit anerkannte Persönlichkeiten, die eine klare Antwort darauf geben könnten, was beispielsweise gerecht sei und was nicht. (Heitger 2007, 89f)

Heitger (2007, 91) gibt zur Antwort, dass es die Vernunft sei, die dem Menschen die Fähigkeit gebe in der Praxis urteilen zu können, indem die einmalige Situation betrachtet und daraus konkrete Maßnahmen oder Handlungen abgeleitet werden.

Das Ziel der Urteilskraft könne Heitger folgend darin bestehen, das Subjekt darin zu bestärken selbst zu urteilen und dadurch aus der Befangenheit sich an vorgegebenen Werten zu orientieren herauszutreten. Somit gelte es einerseits Vorurteile zu entlarven und andererseits Mut beim Treffen eines Urteils zu zeigen, besonders wenn dieses nicht der öffentlichen Meinung entspreche. Gleichzeitig dürfe das eigene Urteil nicht überhöht werden, da es immer begrenzt bleibe und somit nicht eine letztgültige Wahrheit sein könne. Neben der Bereitschaft zur Korrektur eines Urteils sei es wichtig zu bedenken, dass dieses auch für das Individuum selbst Geltung hätte. (Heitger 2007, 94f)

Die Pädagogik habe danach zu trachten, die Heranwachsenden dabei anzuleiten, die eigene Urteilskraft zu entwickeln. Obgleich die Erlangung der Urteilskraft nicht evaluiert werden könne und sie auch als Hindernis für den harmonischen Ablauf von Unterricht gesehen werden könne, dürfe sie dennoch nicht ausgeschlossen werden. Sie gebe dem Menschen die Möglichkeit, zum einen sein eigenes Denken einer Kontrolle zu unterziehen und zum anderen die Fähigkeit darüber nachzudenken, was sich mit dem erlangten Wissen ändert. Somit sei die Urteilskraft Voraussetzung für die Fähigkeit zur Reflexion. (Heitger 2007, 97)

Aus den vorangegangenen Ausführungen über die Urteilskraft lässt sich folgendes erstes Prinzip der interkulturellen Denkungsart formulieren:

1. Die interkulturelle Denkungsart hilft das Wahrgenommene einzuordnen und zu benennen.

Die interkulturelle Denkungsart, die sich der Urteilskraft bedient, gibt dem Menschen die Fähigkeit, Geschehnisse oder Erlebnisse – selbst erlebt oder von anderen vermittelt – unter einen Begriff zu fassen, diesen somit einen Namen zu geben. Diese vermeintlich einfache menschliche Denkleistung bietet die Grundlage für das weitere Handeln. Da die richtige Benennung zu finden, wie bereits vorhin erwähnt, nicht von allgemeingültigen Gesetzen abgeleitet oder von Autoritäten übernommen werden kann, fordert die interkulturelle Denkungsart dazu auf, selbst die Initiative zu ergreifen. Im Rahmen des Unterrichts kann beispielsweise ein Bild, eine Erzählung, oder auch eine Filmsequenz von einer interkulturellen Begegnungen präsentiert und die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, diese Situation zu beschreiben und zu benennen. In einem nächsten Schritt könnte über die Folgen der Benennung bzw. Beschreibung gesprochen und dazu angeregt werden, eine andere, vielleicht sogar gegensätzliche Bezeichnung zu finden und die daran anschließenden Reaktionen oder Handlungen zu besprechen. So kann SchülerInnen deutlich vor Augen geführt werden, welchen Unterschied die Benennung als Ausgangspunkt auf die daran anschließenden Handlungen oder Gedanken hat. Das Ziel des ersten Prinzips der interkulturellen Denkungsart besteht somit darin, SchülerInnen für die Einschätzung und Bewertung einer Situation und deren Folgen zu sensibilisieren.

3.1.3 Die Rolle der Einbildungskraft

Die Einbildungskraft sei die Fähigkeit des Menschen Gegenstände, Situationen oder Erlebnisse sich in Gedanken präsent zu machen. Dies funktioniere durch die Reflexion über den gedachten Gegenstand. (Arendt 2012a, 101) Darüber hinaus könne die Einbildungskraft auch als „Vermögen der Repräsentation“ bezeichnet werden (Arendt 2012a, 121).

Das Urteilen gliedere sich nach Kant in zwei wesentliche Operationen: die Einbildungskraft und die Reflexion. Einbildungskraft mache es möglich zuvor sinnlich wahrgenommene Gegenstände in Gedanken zu vergegenwärtigen und somit der Reflexion zugänglich zu machen. Erst in der „Operation der Reflexion“ erfolge die eigentliche Beurteilung des Gegenstands. (Arendt 2012a, 106)

Von Soosten (2006, 170) rekapituliert die Verbindung zwischen Urteils- und Einbildungskraft bei Kant: Damit es zur Reflexion des eigenen Standpunktes und zu einer Erweiterung dessen

im Sinne der erweiterten Denkungsart kommen könne, müsse es zu einer „Koalition“ zwischen Urteilskraft und Einbildungskraft kommen. Ohne die Einbildungskraft wäre das Verlassen des subjektiven Standpunktes zugunsten der Einnahme der Standpunkte anderer nicht möglich. Von Soosten postuliert, dass der Verstand, die Urteilskraft und die Vernunft innerhalb der Einbildungskraft zusammentreffen und zum Gemeinsinn vereint werden (ebd.).

Das zweite Prinzip der interkulturellen Denkungsart auf Basis der Einbildungskraft lautet daher:

2. Die interkulturelle Denkungsart gibt dem Menschen die Fähigkeit sich Situationen vergegenwärtigen zu können.

Die interkulturelle Denkungsart bedient sich der Einbildungskraft, da sie es ist, die dem Menschen die Fähigkeit gibt, einerseits bestimmte Erlebnisse, die durch eine interkulturelle Begegnung geprägt waren, in Erinnerung zu rufen und andererseits interkulturelle Begegnungen zu imaginieren. Für das Sprechen und Arbeiten mit interkulturellen Themen im schulischen Bereich ist diese Fähigkeit somit eine wichtige Voraussetzung und daher unverzichtbar: Nur wenn SchülerInnen dazu fähig sind, sich an Erlebnisse zu erinnern, oder sich diese vorzustellen, wird es erst möglich diese zu thematisieren. Da der Gebrauch der Einbildungskraft somit ein immanenter Bestandteil der interkulturellen Denkungsart ist, gilt es im Unterricht dazu anzuleiten, sich der Einbildungskraft zu bedienen, indem dazu aufgefordert wird, über interkulturelle Begegnungen zu sprechen oder zu schreiben.

3.1.4 Der Gemeinsinn

Der Begriff *sensus communis*¹⁶ selbst kann bis zu Aristoteles (griechisch: *koinê aisthesis*) und Cicero zurückverfolgt werden, wobei sich das Kantianische Verständnis des Begriffes besonders auf die Ausführungen von Shaftesbury bezieht (vgl. Wenzel 2006). Nach Wenzel (2006, 128) seien in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Betrachtungsweisen hervorzuheben: Zum einen könne der *sensus communis* als intersubjektiver Begriff verstanden werden und somit als Sinn, welcher von vielen Menschen geteilt wird. Zum anderen könne der *sensus communis* intrasubjektiv charakterisiert werden, wodurch er als Fähigkeit verstanden wird, die der Mensch in sich trägt (ebd.).

Nach Kohler (2008, 143) verwende Kant den *sensus communis* in beiderlei Hinsicht: Einerseits handle es sich um ein Beurteilungsvermögen, „welches in seiner Reflexion auf die

¹⁶ Die Begriffe „*sensus communis*“ und „Gemeinsinn“ werden im Folgenden synonym verwendet.

Vorstellungsart jedes anderen in Gedanken a priori Rücksicht nimmt“ (Kant 1976, 214). Somit stelle der *sensus communis* eine Fähigkeit und ein Vermögen dar, dass alle Menschen gemein haben. Andererseits verwende Kant den Begriff auch in einem intrasubjektiven Verständnis: Der *sensus communis* werde somit als eine Kompetenz angesehen, die der Mensch in sich trägt und wodurch erst der intersubjektiven Gebrauch des *sensus communis* möglich wird. (Kohler 2008, 143f)

Kant beschäftige sich nach Täschner (2012, 54) bereits schon in einer seiner früheren Abhandlungen „Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik“ aus dem Jahr 1766 mit einer spezifischen menschlichen Eigenschaft, die dem späteren Gemeinsinn entspreche. Darin attestiert Kant dem Menschen einen „Triebe (...), vermöge dessen wir so stark und so allgemein am Urtheile anderer hängen und fremde Billigung oder Beifall zur Vollendung des unsrigen von uns selbst so nöthig erachten“ (Kant 1975, 23). Darüber hinaus würde der Mensch immer wieder „dasjenige, was man für sich selbst als gut oder wahr erkennt, mit dem Urtheil anderer ... vergleichen und beide einstimmig zu machen“ (ebd.).

In „Kritik der Urteilskraft“ wird der Gemeinsinn im § 20 von Kant kurz erwähnt und mit den Geschmacksurteilen in Verbindung gebracht, indem er den *sensus communis* als deren Voraussetzung betrachtet: Der Gemeinsinn wird von Kant auch als „gemeiner Verstand“ bezeichnet, der nicht nach dem Gefühl, sondern auf Grundlage von Begriffen, urteile (Kant 1976, 123). Der Gemeinsinn sei demnach „die Wirkung aus dem freien Spiel unserer Erkenntniskräfte...“ (Kant 1976, 124).

Im § 40 „Vom Geschmack“¹⁷ als eine Art von *sensus communis*“ widmet sich Kant dann ausführlich der Charakterisierung der erweiterten Denkungsart sowie des Gemeinsinns, der in der Deduktion der ästhetischen Geschmacksurteile¹⁸ eine zentrale Stellung einnehme. (Kant 1976, 213)

Kant bringt den Gemeinsinn zu Beginn mit dem *gemeinen Menschenverstand* in Verbindung. Die Übereinstimmung beider Begriffe wird jedoch von Kant abgelehnt, da der gemeine Menschenverstand als jene Fähigkeit bezeichnet werden könne, die in jedem / jeder Einzelnen noch vor jeglicher Kultivierung und somit von Geburt an verankert ist. Dies werde nach Kant durch die Verwendung der Bezeichnung „gemein“ noch verdeutlicht: Somit sei der Besitz des

¹⁷ Der Begriff „Geschmack“ trug im 18. Jahrhundert die Bedeutung des Taktgefühls oder aber auch der sozialen Kompetenz in sich (Kohler 2008, 137).

¹⁸ Geschmack wird von Kant als *sensus communis aestheticus* bezeichnet und folgendermaßen beschrieben: „Der Geschmack ist also das Vermögen, die Mittelbarkeit der Gefühle, welche mit gegebener Vorstellung (ohne Vermittelung eines Begriffs) verbunden sind, a priori zu beurteilen“ (Kant 1976 217).

gemeinen Menschenverstandes weder eine besondere Leistung noch das Ergebnis eines langwierigen Aneignungsprozesses. (Kant 1976, 213)

Kant betont daher im Folgenden, dass der Gemeinsinn im Gegensatz zum gemeinen Menschenverstand wesentlich mehr beinhalte: Der Gemeinsinn werde als „Idee eines gemeinschaftlichen Sinnes, d.i. eines Beurteilungsvermögens“ verstanden,

„welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungsart jedes andern in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten und dadurch der Illusion zu entgehen, die aus subjectiven Privatbedingungen, welche leicht für objectiv gehalten werden könnten, auf das Urteil nachtheiligen Einfluß haben würde.“ (Kant 1976, 214)

Der Gemeinsinn stelle somit eine Grundlage für die Fähigkeit dar, in der Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen nicht nur auf Basis eigener und vielleicht sogar eigennütziger Absichten zu handeln, sondern vor dem Setzen einer jeweiligen Handlung den anderen in die Überlegungen miteinfließen zu lassen. Dadurch könne der Mensch dem Fehler entgehen, lediglich die eigenen Überzeugungen als wahr anzusehen und nur danach zu handeln. Der Gemeinsinn ver helfe dem Menschen dazu, nicht der reinen Empfindung zu folgen, sondern sich beim Urteilen an allgemeine Gesetze zu halten. (Kant 1976, 214)

Beim Gemeinsinn handle es sich somit um die Basis für jene Urteile, die einen Anspruch von Allgemeingültigkeit erheben können, da sie aufgrund von Reflexion zustande kommen, welche diesen den Charakter eines intersubjektiv nachvollziehbaren Urteils verleihe (Kohler 2008, 145). Kohler (ebd.) bezeichnet daher auch das Urteilen auf Basis des Gemeinsinns als „interesselos“ und zwar in dem Sinne, als dass ein Sachverhalt nur nach jenen Kriterien beurteilt werde, die *„jedermann a priori, also intersubjektiv universell, als beurteilbar zugemutet werden darf“*.

Das dritte Prinzip der interkulturellen Denkungsart lautet im Anschluss an die Erläuterung des Gemeinsinns daher:

3. Die interkulturelle Denkungsart bezieht den Anderen / die Andere durch Reflexion in sein Urteil mit ein.

Die interkulturelle Denkungsart befähigt den Menschen dazu, den Anderen / die Andere in das eigene Urteil mit einzubeziehen, wodurch der Gefahr entgangen wird in interkulturellen Begegnungen oder beim Sprechen über interkulturelle Thematiken nur auf sich selbst zu achten. Darüber hinaus hilft es, nicht auf der eigenen Meinung zu beharren, sondern auf den / die andere in Gedanken Rücksicht zu nehmen und eine offene Haltung gegenüber anderen

Sichtweisen oder Ansätzen einzunehmen. Durch die dadurch stattfindende Reflexion kommt es dazu, dass das darauf aufbauende Urteil einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben kann. SchülerInnen soll im Unterricht die Möglichkeit gegeben werden über interkulturelle Themen zu reflektieren, indem sie beispielsweise dazu aufgefordert werden, ihre Meinung und somit ihr Urteil zu einer bestimmten Situation oder einem Beispiel zu artikulieren um in einem nächsten Schritt die Rolle des / der anderen im Situationsbeispiel einzunehmen und darüber zu reflektieren, inwiefern er / sie darüber urteilt. Dabei wäre es auch denkbar Rollenspiele oder Sketches einüben zu lassen und im Anschluss darüber zu sprechen, inwiefern Urteile, je nach individuellem Standpunkt und Position in einer Situation divergieren können. Nachdem die unterschiedlichen Sichtweisen erkennbar gemacht werden, geht es in einem nächsten Schritt darum, in einer offenen Diskussion ein für möglichst alle involvierten Parteien passendes Urteil zu finden um eine Allgemeingültigkeit zu erlangen.

3.1.5 Die Maximen des gemeinen Menschenverstandes

Kant nennt jene Maximen des gemeinen Menschenverstandes, die der Mensch durch seine Verstandesleistung im Leben befolgen soll. Diese drei Maximen werden als eine Stufenleiter vorgestellt, wobei die erste Stufe am leichtesten und die dritte Stufe am schwersten zu erreichen sei. Dabei gilt nach Kant (1976, 216) folgendes: „[D]ie erste dieser Maximen ist die Maxime des Verstandes, die zweite der Urteilskraft, die dritte der Vernunft.“

Sie lauten wie folgt (Kant 1976, 215):

1. Selbstdenken (Maxime der vorurteilsfreien Denkungsart)
2. An der Stelle jedes Anderen denken (Maxime der erweiterten Denkungsart)
3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig Denken (Maxime der konsequenten Denkungsart)

3.1.5.1 Die vorurteilsfreie Denkungsart

Die erste Maxime der „vorurteilsfreien Denkungsart“ spreche sich dafür aus, dass der Mensch selbst denken solle. Kant führt dies weiter aus: Selbstdenken bedeute seinen Verstand aktiv zu gebrauchen und nicht beispielsweise allgemein verbreitete Meinungen unhinterfragt zu übernehmen. (Kant 1976, 215) Heitger (2007) interpretiert die erste Maxime dahingehend, dass das Individuum sich nicht auf die Urteile anderer verlassen solle, sondern selbst Urteile fällen müsse. Für die Urteile von Anderen könne der / die Einzelne weder Geltung beanspruchen, noch verantwortlich dafür sein. Dies heiße jedoch nicht, dass das Urteil des / der Anderen wertlos sei, aber das Urteilen müsse jeder / jede für sich leisten und könne nicht von Anderen übernommen werden. Dennoch sei die Urteilskraft nicht die private

Angelegenheit des Individuums, da sie immer einen Bezug zu dem / der Anderen habe. Um der Gefahr zu entgehen aufgrund von subjektiven Vorlieben zu urteilen, müsse das Urteil vor Anderen gerechtfertigt werden. Die Rechtfertigung bedeute jedoch nicht, dass ein Urteil die Zustimmung der Anderen bräuchte, oder beispielsweise durch ein anderes Urteil, dass von der Mehrheit vertreten wird, nichtig gemacht werden könne. (Heitger 2007, 95) Somit stelle für Kant die erste Maxime den Leitsatz für die Aufklärung dar. Sie schütze demnach sowohl davor, nicht sein Denken und Handeln nach Vorurteilen auszurichten als auch davor, nicht dem „Aberglauben“ an vermeintlich allgemeingültigen Gesetzen zu verfallen (Kant 1976, 215).

Das vierte Prinzip der interkulturellen Denkungsart kann im Anschluss daran folgendermaßen formuliert werden:

4. Die interkulturelle Denkungsart fordert zum „Selbstdenken“ auf.

Die interkulturelle Denkungsart fordert ein, dass sich der Mensch seines Verstandes bedient und eine eigene Urteilskraft ausbildet. Damit ist es ihm möglich, die Geltung von Urteilen hinsichtlich interkultureller Thematiken kritisch zu hinterfragen, sowie die eigenen Handlungen und Gedanken von einer Metaperspektive zu betrachten und zu thematisieren, inwiefern äußere Einflüsse das eigene Denken und Handeln beeinflussen und prägen. Die interkulturelle Denkungsart fordert demnach vom Menschen Mut, sich nach der Überprüfung gegebenenfalls auch gegen die Meinung der Mehrheit oder der vermeintlich einzig konformen Betrachtungsweise zu stellen. Die Pädagogik, der die Vermittlung der interkulturellen Denkungsart aufgetragen wird, hat somit nicht die Aufgabe SchülerInnen gemäß des Mainstreams der *political correctness* zu erziehen, sondern sie dahingehend zu fördern und zu ermutigen, verbreitete Einstellungen und Meinungen zu interkulturellen Thematiken, wie beispielsweise die Asyl- oder Migrationspolitik, oder die zunehmende kulturelle Vermischung durch Globalisierung, die durch vermeintliche Experten, Sympathieträger, Bezugspersonen, die Peergroup oder durch die Medien vertreten werden, kritisch zu hinterfragen und selbst zu urteilen anstatt sich diesen unhinterfragt anzuschließen. Gleichzeitig müsse aber auch kritisch an die eigenen Urteile herangetreten werden und hinsichtlich der Argumentation vor Anderen hinterfragt werden. Somit gilt es im Unterricht eine geschützte Atmosphäre zu schaffen, in der die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Urteilen hinsichtlich interkultureller Thematiken möglich wird.

3.1.5.2 Die erweiterte Denkungsart

Die zweite Maxime der erweiterten Denkungsart lautet: „An der Stelle jedes Andern denken“:

„Dieses geschieht nun dadurch, daß man sein Urteil an anderer (sic!), nicht sowohl wirkliche als vielmehr bloß mögliche Urteile hält, und sich in die Stelle jedes anderen versetzt, indem man bloß von den Beschränkungen, die unserer eigenen Beurteilung zufälligerweise anhängen, abstrahiert: welches wiederum dadurch bewirkt wird, daß man das, was in dem Vorstellungszustande Materie d.i. Empfindung ist, so viel wie möglich wegläßt, und lediglich auf die formalen Eigentümlichkeiten seiner Vorstellung, oder seines Vorstellungszustandes, acht hat.“ (Kant 1976, 214)

Die erweiterte Denkungsart mache sich bemerkbar, indem ein Mensch durch Reflexion den Standpunkt eines / einer Anderen einnehme und damit nicht mehr nur gemäß seiner eigenen Intentionen und Wünsche sein Urteil fälle, sondern in seine Erwägungen andere Standpunkte miteinbeziehe (Kant 1976, 216).

Heitger betont, dass die zweite Maxime auf der ersten aufbaue und diese fortsetze: Zwar sei das eigene Urteil unabhängig vom Urteil des / der Anderen, „aber jeder andere müsste dem Urteil zustimmen können“ (Heitger 2007, 96).

Heitger (2007, 97) hält darüber hinaus folgenden wichtigen Aspekt fest:

„[Die] von Kant formulierte Maxime: An der Stelle jedes andern zu denken, bleibt nicht folgenlos, denn sie ist die Aufforderung, sein Urteil dem Urteil des anderen und damit seiner Kritik auszusetzen, um nicht dem Subjektivismus zu verfallen. Die Eröffnung von Kritik durch den anderen dient ausdrücklich der Vermeidung von Irrtümern.“ (Heitger 2007, 97)

Jens Kuhlenkampff (2005, 242), der sich mit dem Einfluss von Adam Smiths¹⁹ „Theorie der moralischen Empfindungen“ auf die Kantianische Theorie beschäftigt, hebt bei Kants zweiter Maxime vor allem die Distanzierung des Individuums vom Selbst hervor:

„Um uns selbst zu beurteilen, müssen wir uns ... von uns selbst distanzieren und müssen wir uns mit den Augen anderer Menschen ansehen; wir müssen uns betrachten, als ginge es uns gerade nicht um uns, sondern um andere Menschen, zu deren Verhalten wir aus jener Distanz moralisch Stellung nehmen, die ein unparteiisches und faires Urteil erlaubt.“

Das fünfte Prinzip der interkulturellen Denkungsart lautet auf Basis der erweiterten Denkungsart somit:

5. Die interkulturelle Denkungsart befähigt den / die Einzelne dazu, subjektive Privatinteressen als Irrtümer zu entlarven.

Die interkulturelle Denkungsart nimmt die erweiterte Denkungsart in sich auf, die den / die Einzelne dazu auffordert den / die Andere in das Urteil miteinzubeziehen, wodurch aus zwei

¹⁹ schottischer Moralphilosoph und Aufklärer (1723-1790).

Einzelpersonen nach Koch (2003, 326) „gemeinschaftlich Urteilende“ werden. Dieser Aspekt wurde bereits im dritten Prinzip der interkulturellen Denkungsart, welche auf Basis des Gemeinsinns generiert wurde, eingefordert. An dieser Stelle gilt es daher den Einbezug des / der Anderen im Urteilen durch die kritische Betrachtung des eigenen Urteils zu ergänzen, da es darum geht, die auf rein subjektiven Interessen beruhenden Irrtümer zu entlarven. Dieser Punkt wird an dieser Stelle deshalb explizit hervorgehoben, da es nicht selten auf Widerstand trifft, die eigenen Überzeugungen kritisch zu überprüfen und sich Irrtümer aufgrund von egoistischen Tendenzen einzugestehen. Nach Kuhlenkampff (2005, 242) kann dies dennoch durch das Distanzieren vom eigenen Standpunkt möglich werden, da das Individuum so eine Metaebene einnimmt und sich aufgrund moralischer Maßstäbe betrachten und beurteilen kann. Dieser Aspekt der interkulturellen Denkungsart kann im Unterricht dahingehend eingeübt werden, indem SchülerInnen bei Diskussion interkultureller Themen dazu aufgefordert werden über die Hintergründe ihrer Urteile zu reflektieren und den subjektiven Nutzen daran zu erkennen und zu benennen. Dabei soll es nicht darum gehen die aufzudeckenden Motive als schlecht oder verwerflich darzustellen, sondern sie als das was sie sind – ausschließlich am eigenen Selbst orientierte Bewertungsgrundlagen zu benennen.

3.1.5.3 Die konsequente Denkungsart

Schließlich nennt Kant (1976, 214) die dritte Maxime, welche er als „konsequente Denkungsart“ bezeichnet und folgendermaßen beschreibt: „Jederzeit mit sich selbst einstimmt denken“. Diese Maxime sei nach Kant (1976, 216) nicht leicht zu erfüllen. Dies liege einerseits daran, dass ihre Umsetzung die Beherrschung und Ausführung der beiden ersten Maximen voraussetzt und andererseits „einer zur Fertigkeit gewordenen öfteren Befolgung derselben“ bedarf (ebd.).

Heitger (2007, 96) ergänzt, dass die dritte Maxime Kants vom Menschen einfordere Widersprüche auszuschließen. Somit könne eine Aussage nur als richtig oder falsch, als wahr oder unwahr bewertet werden. Obgleich diese Forderung als leicht erfüllbar angesehen werden könne, da sie mit dem Vernunftgebrauch vereinbar scheine, sei es dennoch möglich in einen Widerspruch in seinem Urteilen zu gelangen, wenn Andere dabei berücksichtigt würden. Denn dann sei dem Menschen nicht allein die Geltung des Urteils von Interesse, sondern auch die Erwartungen des / der Anderen, die er mit seinem Urteil möglicherweise erfülle oder enttäusche. (ebd.)

Das sechste Prinzip der interkulturellen Denkungsart auf Basis der konsequenten Denkungsart wird folgendermaßen formuliert:

6. Die interkulturelle Denkungsart fordert dazu auf sich mit Dilemmata und Schwierigkeiten in Folge des Urteils auseinanderzusetzen.

Dieses Prinzip ist insofern bedeutend, als es die Anstrengungen der Durchführung der beiden vorhin genannten Maximen honoriert. Nicht selten kommt es gerade bei interkulturellen Begegnungen oder dem Sprechen über kulturelle Unterschiede zu Erfahrungen des Dilemmas bei den einzelnen Individuen, wenn es darum geht seine durch reflexive Urteile getroffene Entscheidungen kundzutun und das Risiko einzugehen nicht die Zustimmung des / der Anderen oder der Mehrheit zu erfahren. Die interkulturelle Denkungsart ist sich somit der Schwierigkeiten seiner Durchführung bewusst und entgeht damit der Verführung, sich als einfach erlernbare „Methode“ zu vermarkten. Aus diesem Grund ist es, wie bereits schon zuvor erwähnt notwendig, dass die interkulturelle Denkungsart sich in einer angstfreien und geschützten Atmosphäre entfalten kann und den SchülerInnen auch bewusst gemacht wird, dass es keinesfalls einfach und konfliktfrei ist, sein eigenes Urteil auch zu verteidigen. Bei allem Verständnis dafür, dass SchülerInnen aus einem Sicherheitsdenken dazu tendieren der Masse zu folgen, sollen sie darin bestärkt werden, der Versuchung zu widerstehen mit der Allgemeinheit konform zu gehen. Aus diesem Grund wird dieses Prinzip als in diesem Zusammenhang sehr wichtig erachtet.

3.2 Karl Jaspers – Weltphilosophie, das Umgreifende & die Kommunikation

In diesem Kapitel steht Karl Jaspers Denken im Mittelpunkt der Untersuchungen. Jaspers, der aufgrund seiner ersten Werke als Existenzphilosoph²⁰ bezeichnet wird, begründet in seinen späteren Schriften eine Philosophie, die er selbst als *Weltphilosophie* beschreibt. Dabei geht es Jaspers nicht um die Etablierung einer neuen Theorie, sondern vielmehr darum, aus einer abendländischen Philosophietradition herauszutreten und auch außereuropäische Philosophien und Denker zu berücksichtigen und zu thematisieren. Die Weltphilosophie könne daher als „Philosophie des Erdkreises und auf dem Erdkreis“ beschrieben werden (Teoharova 2005, 94).

²⁰ Die Existenzphilosophie wird von Jaspers (1932, 145) folgendermaßen charakterisiert: „Existenzphilosophie ist das alle Sachkunde nutzende, aber überschreitende Denken, durch das der Mensch er selbst werden möchte. Dieses Denken erkennt nicht Gegenstände, sondern erhellt und erwirkt in einem das Sein dessen, der so denkt. In die Schweben gebracht durch Überschreiten aller das Sein fixierenden Welterkenntnis (als philosophische Weltorientierung), appelliert es an seine Freiheit (als Existenzhellung) und schafft den Raum seines unbedingten Tuns im Beschwören der Transzendenz (als Metaphysik).“

Darüber hinaus führt Jaspers den Begriff des Umgreifenden in seine Theorie ein und nimmt den Gedanken der erweiterten Denkungsart von Kant auf und entwickelt ihn weiter: Während Kant noch davon ausgegangen ist, dass durch die Einbildungskraft der / die Andere *in Gedanken* in das Urteil miteinbezogen werden kann, betont Jaspers sehr viel stärker den realen Umgang des Individuums mit dem / der Anderen um so durch Kommunikation zu einem Urteil zu gelangen, das frei von jeglichen subjektiven Privatbedingungen ist. In den folgenden Kapiteln wird nun Jaspers Theorie kurz vorgestellt und drei weitere Prinzipien der interkulturellen Denkungsart daraus entwickelt.

3.2.1 Die Philosophie als Weltphilosophie

Die Philosophie stehe nach Jaspers in der heutigen Zeit vor der Aufgabe, sich von ihren Grenzen zu befreien und sich als Weltphilosophie zu etablieren (Schönherr-Mann 2008, 216). Die Weltphilosophie ist nach Jaspers (1982, 76) dabei jener Raum, in dem „die spezifische Geschichtlichkeit des je eigenen Philosophierens sich hell wird im Bezug auf die eine Geschichtlichkeit des Menschseins im Ganzen.“ Somit hat die Weltphilosophie sowohl eine zeitliche als auch eine räumliche Dimension und die Aufgabe eine sogenannte *philosophia perennis*²¹ zu sein:

„Die ‚*philosophia perennis*‘ ist nach Jaspers ein neutraler Ort der Kommunikation, der Menschen, Traditionen und Kulturen kritisch verbindet. Auf der Grundlage dieser Annahme ist Philosophie nicht mehr *nur* asiatisch oder griechisch, sondern *auch* asiatisch oder griechisch. Philosophische ‚Wahrheit‘ wird für Jaspers zur ‚*philosophia perennis*‘: ‚Wahrheit ist, was uns verbindet.‘“ (Yousefi 2011, 377).

Die Philosophie sei nach Jaspers somit darüber hinaus durch eine „orthafte Ortlosigkeit“ gekennzeichnet, die ein Beweis dafür sei, dass sie nicht im Besitz eines bestimmten Kulturraumes sei, sondern vielmehr sich überall dort entfalten könne, wo philosophiert werde (Mall 1999, 157). Die *philosophia perennis* sei nach Jaspers (1982, 56) der Ursprung der Gemeinsamkeit aller, „in der die Fernsten miteinander verbunden sind, die Chinesen mit den Abendländern, die Denker vor 2500 Jahren mit der Gegenwart.“ Die Idee der Weltphilosophie sei zwar nicht bereits Realität, aber es werde zur Aufgabe der Menschheit durch die Kommunikation eine menschliche und universale Gemeinsamkeit in der Gegenwart zu schaffen (Teoharova 2005, 94). Die *philosophia perennis* diene somit als die Basis der Kommunikation, denn nur die respektvolle, aber gleichzeitig kritische Auseinandersetzung mit den philosophischen Texten aus aller Welt könne die Menschheit zur

²¹ „Der Ausdruck ‚*philosophia perennis*‘, eingeführt im Jahre 1540 von Steuchus, bezieht sich auf Grundwahrheiten, die jenseits aller Begrenzungen durch Raum und Zeit bei allen Völkern und Kulturen vorhanden sein sollen. Lange Zeit hat man an dem einen obersten Prinzip (sprich Gott) festgehalten und die *philosophia perennis* fast ausschließlich theologisch verankert.“ (Mall 1999, 57)

Wahrheit führen. Somit sei die Weltphilosophie nicht eine neue philosophische Richtung, sondern eine *philosophia perennis*, die das Ziel habe die Menschheit auf der Welt zu vereinigen. Dabei sei sie jedoch auch nicht ein Überbegriff, unter denen unterschiedlicher Philosophien zusammengefasst werden, sondern verstehe sich viel mehr als eine Philosophie der Kommunikation, die sich nur dann entfalten könne, wenn die Menschen untereinander und über kulturelle Grenzen hinweg kommunikativ verbunden seien. Indem jeder, der an dieser Kommunikation beteiligt sei verstehen möchte, komme es zu einer offenen Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Denken. (Teoharova 2005, 98)

Jaspers' Ansatz ist für den interkulturellen Diskurs insofern bemerkenswert, als dass er aus einer westlichen Tradition heraus schreibt, welche die Philosophie mehrheitlich in Europa verwurzelt sieht. An dieser Stelle kann beispielsweise Hegel hervorgehoben werden, der in seinen „Vorlesungen über Geschichte der Philosophie“ postuliert, dass die Philosophie im Okzident beheimatet ist:

„Erst im Abendlande geht diese Freiheit des Selbstbewusstseins auf, das natürliche Bewusstsein in sich unter und damit der Geist in sich nieder. Im Glanze des Morgenlandes verschwindet das Individuum nur; das Licht wird im Abendlande erst zum Blitz des Gedankens, der in sich selbst einschlägt und von da aus sich seine Welt schafft.“ (Hegel 1986, 121)

Aber auch Zeitgenossen Jaspers' vertraten mehrheitlich eine eurozentristische Sichtweise, wie dies beispielsweise in folgender Aussage Martin Heideggers (1956, 13) deutlich wird: „Der Satz: die Philosophie ist in ihrem Wesen griechisch, sagt nichts anderes aus: das Abendland und Europa, und nur sie, sind in ihrem innersten Geschichtsgang ursprünglich ‚philosophisch‘“.

Jaspers kann somit als Gegenstimme der in Europa vorherrschenden Sichtweise verstanden werden und spricht sich auch gegen die Ausklammerung der nichteuropäischen Philosophien aus. Er selbst beschreibt in Rückblick auf sein Schaffen, dass er den eigenen Eurozentrismus durch das Miterleben der beiden Weltkriege abgelegt hat: „Als Jüngling war mir, wie allen, die europazentristische Welt selbstverständlich. Die erste große Erschütterung war 1914 (...). Die zweite Erschütterung war 1933.“ (Jaspers 1969, 41)

Die Grundlage für die Entwicklung der Weltphilosophie kann in Jaspers Werk „Die großen Philosophen“ (2012) gefunden werden, die ein Zeugnis für seine intensive Auseinandersetzung mit Philosophien unterschiedlichster Kulturen – europäischer sowie außereuropäischer – ablegt und in diesem eine Antwort auf die Frage gibt, woran sich der Mensch in seinem Tun und Handeln orientieren und bilden kann. Jaspers schlägt dafür die Auseinandersetzung mit den „maßgebenden Menschen“ vor. Jaspers geht davon aus, dass die

Menschheit einen gemeinsamen Ursprung und somit auch ein gemeinsames Ziel hat und begibt sich auf die Suche nach einer Zeit, in der jene Menschen gelebt und gewirkt haben, deren Werke bis heute das Leben und Denken in großem Ausmaß bestimmen. Seine Prämisse lautet, dass diese Achse der Zeit für alle Menschen auf der Erde ihre Gültigkeit haben müsse, „daß für alle Völker ein gemeinsamer Rahmen geschichtlichen Selbstverständnisses erwachsen würde“ (Jaspers 2012, 19). Er sieht eine so verstandene Achsenzeit zwischen 800 und 200 vor unserer Zeitrechnung und nennt vier bedeutende Vertreter aus China, Indien, Persien und dem „Abendland“, welche in dieser Zeit gelebt und gewirkt haben – Sokrates, Konfuzius, Buddha, Jesus – welche er als die „maßgebenden Menschen“ bezeichnet und die sich seines Erachtens nach durch ihre Übergeschichtlichkeit, Ursprünglichkeit und Unabhängigkeit von den anderen abheben und die wichtigsten Fragen des Menschseins thematisieren (Jaspers 2012, 49ff). Das Ziel der Achsenzeithypothese ist es somit eine Weltphilosophie zu finden, die „der ganzen Welt gemeinsam ist“ (Jaspers 1983, 40).

Kritische Stimmen, die eine rein weltphilosophische Sichtweise bei Jaspers anzweifeln und trotz aller Bemühungen Jaspers letztlich eine Bevorzugung der eurozentristischen Sichtweise erkennen, lassen sich nicht nur bei Cesana (2000, 81) finden, sondern können auch bei der eigenen kritischen Betrachtung seiner Auswahl der in der Achsenzeit lebenden vier maßgebenden Menschen geäußert werden: Jesus fällt beispielsweise nicht in den erwähnten Zeitraum der Achsenzeit (800 - 200 v. Chr.) und das Fehlen von beispielsweise muslimischen Denkern ist ebenso auffallend. Darüber hinaus sind in seiner „Weltgeschichte der Philosophie“ andere bedeutende Kulturen – etwa die afrikanische, südamerikanische oder polynesische – nicht vertreten und werden von Jaspers (1983, 27) als „Naturvölker“ bezeichnet. Doch obwohl diese Kritik an Jaspers nach Heiser (2012, 217) durchaus berechtigt ist, müsse dennoch herausgestrichen werden, welchen Beitrag er für das Verlassen eines eurozentrierten Verständnisses hin zu einem Interesse über die Sichtweisen in anderen Kulturen geleistet habe.

Zusammengefasst kann Jaspers Ansatz der Weltphilosophie als Aufforderung verstanden werden, sich mit europäischen Philosophiediskursen und nicht-europäischen Denktraditionen auseinanderzusetzen um eine Zusammenführung der unterschiedlichen Ansätze über die bis dahin bestehenden Grenzen hinweg zu erreichen. Die Weltgeschichte der Philosophie sei darüber hinaus auch nicht die einzige, gültige Wahrheit, sondern:

„[Ein] Raum der Möglichkeiten, in dem wir uns begegnen. (...) Wenn die Wahrheit, die darin offenbar wird, auf eine Mitte sich beziehen muss, so ist doch niemand im Besitz dieser Mitte derart, dass er sie für sich allein in Anspruch nehmen könnte. Aber

durch die Idee dieser zusammenhaltenden Mitte gehören alle zusammen.“ (Jaspers 1968, 10)

Somit erteilt Jaspers jenen Bestrebungen, die eine allgemeine Position zu erlangen suchen, die für jeden Einzelnen / jede Einzelne die einzig richtige und wahre darstellt, eine klare Absage. Die Philosophie habe als Weltphilosophie als Kontrollinstanz zu fungieren und zu verhindern, dass sich eine Kultur oder ein bestimmter philosophischer Ansatz als absolut betrachtet. Denn jeder Mensch „besitzt Philosophie nur in seiner geschichtlichen Gestalt, und diese ist doch, sofern sie wahr ist, ein Ausdruck der *philosophia perennis*, die als solche niemand besitzt“ (Jaspers 1982, 20f).

In diesem Abschnitt wurde deutlich, dass Jaspers' Theorie für die Entwicklung einer interkulturellen Denkungsart gewinnbringend ist, da er den Pluralismus und die Gleichstellung unterschiedlicher Ansätze und Richtungen betont. Im folgenden Unterkapitel geht es darum die Verbindung zwischen Kant und Jaspers herauszustreichen.

3.2.2 Die erfüllte Gegenwart

In dem Werk „Vom Ursprung und Ziel der Geschichte“ möchte Jaspers (1983, 5) das „Bewusstsein der Gegenwart“ steigern und spricht davon, dass die Gegenwart und somit auch die Menschen im Hier und Jetzt „mitten in der Geschichte“ stehen. Darüber hinaus bringt er den Begriff der „erfüllten Gegenwart“ ein, den er folgendermaßen charakterisiert:

„Die Gegenwart erfüllt sich durch den geschichtlichen Grund, den wir zur Wirksamkeit in uns bringen ... Die Gegenwart wird andererseits erfüllt von der in ihr verborgenen Zukunft, deren Tendenzen wir in Abwehr oder Einstimmung zu den unseren machen.“ (Jaspers 1983, 5)

Die Gegenwart ist somit eine Schnittstelle bei der entschieden wird, was von der Vergangenheit ausgewählt wird um für die Zukunft eingesetzt zu werden.

Jaspers beschreibt die derzeitige Lebenssituation der Menschen als eine, in der alle, im Gegensatz zur Vergangenheit, zeitlich, räumlich, aber auch technisch miteinander verbunden seien und daher nicht mehr für sich, sondern in einer Weltgemeinschaft zusammen lebten. An dieser Stelle soll nur ein Hinweis auf jenen stetig wachsenden Einfluss sozialer Medien auf das gesellschaftliche Leben gegeben werden, der weit nach Jaspers Tod die Kommunikation untereinander nachhaltig verändert hat. Aufgrund dieser jüngsten Entwicklungen erscheinen Jaspers Gedanken höchst aktuell, wenn er in seiner Nachlasschrift „Weltgeschichte der Philosophie“ über die „Möglichkeit der Kommunikation der Menschen über den Erdball“ (Jaspers 1982, 72f) schreibt. Diese Möglichkeit gehe so weit, dass „überall im Menschen ein Bewusstsein der Einheit der Menschheit“ (ebd.) wach werden könne.

Die Verbindung mit Kants Maxime der erweiterten Denkungsart liegt in der von Jaspers durch seine Weltphilosophie angestrebten räumlichen und zeitlichen Ausweitung der Philosophie, weg von einer ausschließlich abendländischen Denktradition. Jaspers (1982, 70ff) betont im Anschluss an Kant, dass der Mensch als kommunizierendes Individuum nur dann Selbstdenken könne, wenn er immer wieder danach strebe an Stelle des /der Anderen zu denken. Dies könne dann erfüllt werden, wenn einerseits „überall im Menschen ein Bewusstsein der Einheit der Menschheit wach wird“ (Jaspers 1982, 72) und andererseits wenn es durch eine weltweite Kommunikation zu einer Auseinandersetzung mit dem/ der Anderen in einer vorurteilsfreien Atmosphäre komme: „Indem man ernstlich zu denken versucht, was der Andere gedacht hat, erweitert man die Möglichkeit der eigenen Wahrheit auch dann, wenn man sich dem anderen Denken verweigert.“ (Jaspers’ Nachlass zit. n. Teoharova 2005, 80)

Die Kommunikation spielt in Jaspers Theorie somit eine große Rolle. Bevor jedoch auf sie und ihre Bedeutung für die interkulturelle Denkungsart eingegangen werden kann, gilt es zunächst den Begriff des *Umgreifenden* näher zu erläutern.

3.2.3 Das Umgreifende

Jaspers’ Periechontologie²² basiert nach Rabanus (2011, 86) auf folgendem Grundschema: „Vom Sein des Menschen – manifestiert als immanentes Sein des täglichen Daseins und transzendenten Sein wesentlicher Augenblicke – ist das Sein zu unterscheiden, das der Mensch nicht ist. Letzteres ist entweder empirisch zu fassen, oder es offenbart sich.“ Jaspers unterscheidet sieben verschiedene Arten wie Seiendes dem Menschen in bestimmten Situationen begegnen kann und bezeichnet sie als „Weisen des Umgreifenden“ (ebd.). Diese sieben Möglichkeiten, wie sich das Umgreifende zeigen könne, ließen sich wiederum einteilen in vier Weisen, die der Mensch einnehmen könne („Dasein, Bewusstsein überhaupt, Geist und Existenz“), in zwei Weisen, die er nicht einnehmen könne („Welt und Transzendenz“) und in die letzte Weise des Umgreifenden, die „Vernunft“, welche das Bindeglied aller darstelle (ebd.).

Den Weisen des Umgreifenden gehe das Umgreifende selbst voraus. Ausgehend von der Forderung Jaspers’, die Philosophie solle einerseits „konkreter“ werden und sich mit den „lebensweltlichen Problemen“ auseinandersetzen und andererseits „umgreifende Zusammenhänge“, die das Leben bestimmen nicht vernachlässigen, könne das Umgreifende

²² Diese Bezeichnung leitet sich aus dem Griechischen ab: *periechein* bedeutet „umfassen“ oder „umgreifen“ (Rabanus 2011, 86).

folgendermaßen charakterisiert werden: „Das Umgreifende ... konstituiert keinen Gegenstand der Erkenntnis, sondern verkörpert eine Grunderfahrung des Daseins, wenn sich dem Menschen Beschränktheit wie Offenheit seiner rein diesseitigen Welterfahrung zeigen“ (Schönherr-Mann 2008, 204). Durch diese Idee des Umgreifenden werde deutlich, dass es nicht nur die bloße Existenz des Menschen gebe, sondern er in einem Zusammenhang mit einem ihm und alle anderen Menschen Umgreifenden stehe. An dieser Stelle werde von Jaspers der Begriff der Transzendenz eingeführt: Indem der Mensch sich mit dem Umgreifenden in Beziehung setze, übersteige er sein Dasein und transzendiere es somit. Jaspers' Verständnis von der Transzendenz habe ihren Ursprung in der Idee eines umgreifenden Ganzen und ermögliche dem Menschen sein Leben aktiv zu gestalten und in Bezug auf das Umgreifende zu begreifen. Dadurch könne der Mensch aus seiner Isolation heraustreten und die reine Weltorientierung hinter sich lassen. (Schönherr-Mann 2008, 205)

Um diese Leistung der Transzendenz erbringen zu können, brauche der Mensch „gewisse Einsichten, die über das Dasein hinausleiten“ (Schönherr-Mann 2008, 206). Jaspers verweise damit auf die Vernunftfähigkeit des Menschen: Sowohl der Vernunftgebrauch als auch die Transzendenz würden es dem Menschen ermöglichen, dass sich das Umgreifende selbst in ihm „realisiert“: Er bezeichne dies als „Existenzerhellung“ (Schönherr-Mann 2008, 207). An diesem Punkt streiche Jaspers heraus, dass der Mensch nicht in der Einsamkeit seine Existenz erhellen könne, sondern es der Kommunikation mit Anderen bedürfe, damit überhaupt Vernunft entstehen könne. Das Umgreifende komme somit auch in der Kommunikation zur Entfaltung. (Schönherr-Mann 2008, 207ff)

Da sich die Philosophie eben nicht nur auf die Vernunft stützen könne, sondern immer wieder auf Phänomene stoße, die sie nicht erklären, sondern schlichtweg glauben müsse, trete Jaspers für einen „philosophischen Glauben“ ein, der aus jenen Grundsätzen bestünde, von denen ausgegangen und an denen festgehalten werde, ohne dass sie durch die Vernunft bewiesen oder erklärt werden könnten. Der philosophische Glaube biete keine konkreten „Lebenshilfen“ an, aber er „avanciert ... zum Grund des Philosophierens bzw. der umgreifenden Vernunft“ (Schönherr-Mann 2008, 213). Der philosophische Glaube diene somit der Kommunikation über nationale und religionsspezifische Grenzen hinweg: Für Jaspers stelle er daher die Chance für eine, der gesamten Weltbevölkerung gemeinsamen Grundlage dar, auf deren Basis eine Kommunikation stattfinden könne (ebd.).

Der einzelne Mensch habe wiederum die Aufgabe, sich in der Kommunikation auf das Umgreifende zu besinnen und nicht an scheinbaren Wahrheiten und Dogmen festzuhalten. (Schönherr-Mann 2008, 216f)

Auf diesen Ausführungen aufbauend soll nun das siebente Prinzip der interkulturellen Denkungsart festgehalten werden:

7. Die interkulturelle Denkungsart bringt dem / der Einzelnen das Umgreifende näher und verhilft dadurch die Existenzerhellung zu erlangen.

Der Mensch gelangt somit zur Existenzerhellung, indem er sich des Umgreifenden bewusst wird, das alle Menschen miteinander verbindet. Scheint der Begriff des Umgreifenden zunächst schwer fassbar, so bedeutet er für die interkulturelle Denkungsart, dass das Individuum sich dessen bewusst werden soll, dass alle Menschen, gleichgültig welcher Herkunft, miteinander verbunden sind. Die interkulturelle Denkungsart fordert somit dazu auf, sich seiner Vernunft zu bedienen und dem / der Anderen und Fremden gegenüber aufgeschlossen zu sein, um das Verbindende und Gemeinsame zu finden. Dies gelinge nach Jaspers unter anderem durch den, wie er ihn nennt, philosophischen Glauben, der nichts anderes bedeute, als sich bedeutsame Denker und Philosophen zum Vorbild zu nehmen und deren Grundsätze als Maßstäbe zu übernehmen, nach denen gehandelt und gedacht werde (Schönherr-Mann 2008, 213). Jaspers ist der Überzeugung, dass bestimmte Maßstäbe für das Denken und Handeln überall auf der Welt gefunden werden könnten und somit einen Beweis für das Umgreifende lieferten, was er beispielsweise anhand seiner Ausführungen über die vier maßgebenden Menschen verdeutlicht. Wichtig ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass der Grund, weshalb der Mensch auf Basis dieser Maßstäbe einen offenen, wohlwollenden Umgang mit Anderen pflegen soll, nicht in ethischen Werthaltungen verborgen liegt, sondern darin, dass der/ die Einzelne diesen benötigt, um sich seiner eigenen Existenz bewusst zu werden – diese zu *erhellen*. Im Unterricht gilt es die Existenzerhellung der SchülerInnen dahingehend zu unterstützen, dass sie mit aus unterschiedlichen Kulturen stammenden Texten und Schriften bekannt gemacht und dazu angeleitet werden, allgemeingültige Maßstäbe herauszufinden, wodurch ihnen das Umgreifende, bewusst wird: An dieser Stelle kann beispielsweise die bekannte *goldene Regel*²³ in die Diskussion eingebracht werden, die in unterschiedlichen Religionen und Kulturen als ethischer Leitsatz fungiert. Indem SchülerInnen die Universalität mancher Grundsätze bewusst wird, können sie so das Umgreifende und somit – für alle Menschen gültige Maßstäbe erfahren. Gleichzeitig kann auch Jaspers direkt in den Unterricht einbezogen werden, indem die maßgebenden Menschen

²³ ethischer Grundsatz, der in unterschiedlichen Formulierungen auftritt. Eine davon ist: „Behandle andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst“ (Höffe / Forscher 2008, 118).

thematisiert werden. In beiden Fällen können SchülerInnen in Kommunikation mit allgemeingültigen Grundsätze treten und diese für sich aufnehmen. Obgleich die Existenzerhellung nur vom einzelnen Individuum selbst geleistet werden kann, geht es im Unterricht somit darum, durch Diskussionen und Gespräche diesen Prozess zu initiieren.

3.2.4 Die existentielle Kommunikation

Für Jaspers (1973, 60) stehen Kommunikation und Verwirklichung der eigenen Existenz nicht bloß in einem engen Zusammenhang, die Kommunikation wird sogar als die „universale Bedingung des Menschseins“ charakterisiert. Im zweiten Band seines Werkes „Philosophie“ widmet er sich der Kommunikation, wobei herauszustreichen ist, dass es ihm nicht um die Frage geht, was Kommunikation sei, sondern vielmehr darum *warum* Kommunikation sei und somit auch um die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Kommunikation für das Dasein des Menschen (Jaspers 1956b, 50). Jaspers unterscheidet nach Rabanus (2011, 85) zwischen einem allgemeinen Kommunikationsbegriff, der den empirisch erfassbaren Austausch zwischen Personen bezeichne und einen Begriff der „existentiellen Kommunikation“, der im Gegensatz zum Kommunikationsbegriff im allgemeinen Sprachgebrauch, nicht zur Gänze empirisch überprüfbar sei. Für die Entwicklung der interkulturellen Denkungsart im Rahmen dieser Arbeit steht, wie auch schon bei Jaspers selbst, die existentielle Kommunikation im Mittelpunkt des Interesses. Existentielle Kommunikation ist „gemeinschaftsstiftend“, wobei es von der Zusammenstellung der Gemeinschaft abhängt, wie die Kommunikation verlaufe und inwiefern es zu einer Veränderung der Dialogpartner im Rahmen der Kommunikation komme (ebd.). Für Jaspers ist die Existenzerhellung allerdings nicht nur durch die Auseinandersetzung mit Philosophen und Denkern, wie beispielsweise den vier maßgebenden Menschen., zu erreichen, sondern auch durch die real stattfindende Kommunikation mit dem / der Anderen. Dies wird durch folgendes Zitat deutlich: „Dass ich selbst bin, ist mir nie gewisser, als wenn ich in voller Bereitschaft zum Anderen bin, so dass ich ich selbst werde, weil im offenbaren Kampfe auch der Andere er selbst wird“ (Jaspers 1956a, 16). Das Existentielle wird somit in jenem Aspekt sichtbar, den der Mensch in der Kommunikation erfährt, dass er den Anderen / die Andere braucht um selbst zu sein. Daher könne das existentielle Prinzip der Kommunikation bei Jaspers nach Teoharova (2005, 49) als „unabschließbare Selbst- und damit ineins Seinsvergewisserung“ verstanden werden. Auch Rabanus (2011, 92) betont die Bedeutung des / der Anderen bei Jaspers und konstatiert, dass die Existenzverwirklichung nur dann zu Stande komme, „wenn sie in der kommunikativen Situation zugleich auch dem Gegenüber

gelingt.“ Darüber hinaus komme es während des Gesprächs dazu, dass beide Gesprächspartner sich in einer „Einheit“ erfahren, die zwar empirisch nicht fassbar sei, aber beide ihre „unverwechselbare Identität“ erleben lasse (ebd.).

Daraus ergibt sich das achte Prinzip der interkulturellen Denkungsart:

8. Die interkulturelle Denkungsart baut auf der realen Kommunikation mit dem / der Anderen auf.

Damit dies gelingt, müssen nach Jaspers (1956b) jedoch bestimmte Bedingungen herrschen. Diese sollen als Richtlinien für den Unterricht übernommen werden, wobei dem Lehrer / der Lehrerin die Aufgabe zukommt diese zu ermöglichen und deren Einhaltung einzufordern.

- Gleichberechtigung in der Kommunikation: Werden Rangunterschiede in der Kommunikation erkennbar, kann keine existentielle Kommunikation stattfinden (Jaspers 1956b, 57).
- Bereitschaft, kritisch gegenüber dem eigenen Selbst zu sein: Nur wenn im Gespräch jedes Thema angesprochen werden kann und es keine restriktiven Regulierungen im Vorfeld gibt, kommt es zur existentiellen Kommunikation. (Jaspers 1956b, 66)
- Anstrengung und Mühe: Existentielle Kommunikation ist kein leicht durchzuführender Akt, sondern stellt eine große Anstrengung dar. Sie kann daher nur gelingen, wenn sich beide Partner ernsthaft daran beteiligen. (Jaspers 1956b, 66)
- Anspruch auf Wahrheit: Unwahrheiten, Täuschungen, Vorspiegelung falscher Tatsachen verhindern die existentielle Kommunikation. (Jaspers 1956b, 67)
- Gehaltvoll: Die existentielle Kommunikation braucht ein gehaltvolles Thema, einen tiefen Inhalt, damit sie möglich wird. (Jaspers 1956b, 68f)
- Interesse für das Selbst: Nur wenn die Kommunikationspartner am eigenen Dasein und an der eigenen Existenzverwirklichung interessiert sind, wird existentielle Kommunikation möglich. Auch wenn nur einer der beiden Gesprächspartner nicht daran interessiert ist, wird die Kommunikation für keinen der beiden zur Existenzhellung führen. (Jaspers 1956b, 84)

Anhand dieser Punkte kann gesehen werden, dass nach dem Verständnis von Jaspers der Mensch nicht als *fertiges Subjekt* in ein Gespräch eintritt, sondern erst durch und in Kommunikation zur Entfaltung kommt. Somit ist die Kommunikation eine Bedingung für die menschliche Existenz. Jaspers (1973, 71) bezeichnet daher die existentielle Kommunikation

passend als einen Kampf, bei dem es sich jedoch nicht um ein Überzeugen oder Übertrumpfen handele, sondern es um die Bereitschaft gehe sich zu öffnen, denn „Selbstsein und Wahrsein ist nichts anderes als bedingungslos in Kommunikation zu sein.“ Wichtig ist, dass es auch der interkulturellen Denkungsart mit Verweis auf Jaspers nicht darum geht, dass es zu einer Angleichung beider Kommunikationspartner kommt. Indem der Mensch den Anderen / die Andere als anders erlebt, erkennt er seine Differenz zu ihm / ihr und somit auch seine Einzigartigkeit an. Im Anschluss an Teoharova (2005, 51f) gilt es an dieser Stelle herauszustreichen, dass Kommunikation für beide Parteien den gleichen Vorteil – die Erlangung der Selbstwerdung – beinhaltet, wodurch auch die Verweigerung der Kommunikation für beide Parteien negativ wäre. Denn einer Kommunikation nicht zuzustimmen hieße, nicht nur sich selbst, sondern auch dem / der Anderen die Selbstwerdung zu verwehren (ebd.). Die interkulturelle Denkungsart als Bildungsziel macht es erforderlich, nicht durch Frontalunterricht Werte und Moralvorstellungen den SchülerInnen näher zu bringen, sondern sie im Gegenteil dazu anzuregen, sich über Themen, Werte und Normen auszutauschen und ihnen so bei der eigenen Existenzhellung behilflich zu sein. Hier könnten beispielsweise Themen wie „Abschiebung von MigrantInnen“ oder „Die Bedeutung der Familie / Eltern“ in Kleingruppen diskutiert und die eigenen Normen und Werte dazu hinterfragt werden.

3.2.5 Die universale Kommunikation

Die existentiellen Kommunikation führe nach Jaspers zur universalen Kommunikation, welcher er sich in seinen späteren Werken widmet: „Das engste menschliche Verbundensein wird in der Kommunikation *hervorgebracht*, da in ihr die Existenzen *hervorgebracht* werden, die ihr eigenes Selbstwerden anstreben“ (Teoharova 2005, 53). Die Kommunikation führe demnach dazu, dass sich die Menschen in dem gemeinsamen Ziel verbunden fühlen, die Selbstwerdung zu erlangen. Jaspers Theorie, dass die Kommunikation eben nicht das Verstehen des Fremden, sondern das Selbstwerden bewirke, mache eine interessante Gewichtung deutlich: Es gehe vorrangig um die Kommunikation und erst nachrangig um die daran beteiligten Subjekte - das Ich und der / die Andere. Dadurch trete aber auch die Selbstwerdung gegenüber der Andersartigkeit in den Vordergrund. (Teoharova 2005, 55f)

Durch eben diesen Vorrang der Kommunikation gegenüber den einzelnen Subjekten werde auch die universale Kommunikation möglich: Es gelte nach Wahrheit zu suchen, wobei es nicht um die eine absolute Wahrheit gehe, sondern um jene, die auf der gemeinsamen Ebene hervorgebracht werde: „Der Antrieb der Kommunikation ist nicht der Wunsch nach dem *Ver-*

Stehen des Anderen, sondern nach dem *Ent-Stehen* der Wahrheit“ (Teoharova 2005, 57). Indem nicht das Verstehen des / der Anderen, sondern Selbstwerdung und Wahrheit das Ziel der Kommunikation seien, könne nach Teoharova (2005, 57) auch verhindert werden, dass die universale Kommunikation dazu verkomme „etwas Gesichtsloses und Imaginäres“ zu sein. Nur indem der Mensch durch die universale Kommunikation danach strebe sich des Ganzen bewusst zu werden, werde die Sicht auf den „klaren, nicht mehr verzerrende[n] Spiegel, in dem der Mensch sich erblickt und versteht“ möglich (Jaspers 1982, 70). Somit sind es die Anderen, die dem Menschen die Perspektive auf die Menschheit ermöglichen. Wir sind somit immer auf unsere Mitmenschen angewiesen, wenn es darum geht, die subjektive Perspektive zu korrigieren um zu einem Gesamtbild zu gelangen. Diese Einheit der Menschheit wird auch in Jaspers Forderung deutlich, dass sich niemand dem / der Anderen verweigern könne, denn würde dies geschehen, so hieße es nicht nur eine Abwendung gegenüber einer Person, sondern gegenüber der gesamten Menschheit (Jaspers 1982, 72). Die gegenwärtige Universalität drücke sich in der „Bereitschaft und Fähigkeit“ zur Kommunikation aus, die „alle geistige Bewegung“ als „Menschheitsangelegenheit“ verstehe (ebd.).

Jaspers' Verständnis von Kommunikation habe darüber hinaus nicht zum Ziel eine Einheit nach anfänglicher kultureller Vielfalt zu schaffen, sondern „zielt auf einen kulturspezifischen sowie kulturübergreifenden Polylog ab, bei dem Innen- und Außenperspektiven sowie geteiltes Wissen um Fremdes als Grundlage der Verständigung ermöglicht werden sollen“ (Heiser 2012, 218). Es geht somit nicht um das Aufheben von Gegensätzen und um das Klammern an Gemeinsames, sondern um die Kommunikation und den dadurch entstehenden Gewinn aus unterschiedlichen Sichtweisen.

„Die anderen zu sehen und zu verstehen, hilft zur Klarheit über sich selbst, zur Überwindung der möglichen Enge jeder in sich abgeschlossenen Geschichtlichkeit, zum Absprung in die Weite. Dies Wagen grenzenloser Kommunikation ist noch einmal das Geheimnis der Menschwerdung, nicht in der uns unzugänglichen, vorgeschichtlichen Vergangenheit, sondern in uns selbst.“ (Jaspers 1983, 40)

Jaspers Beitrag zur interkulturellen Denkungsart liegt daher klar in seiner Auffassung der universalen Kommunikation, die durch Kommunikation bzw. durch die Begegnung mit dem / der Anderen zur Selbstwerdung führt. Diese gelinge jedoch erst durch den respektvollen Umgang und die Akzeptanz des / der jeweils Anderen: „Das Selbstwerden in der existentiellen Kommunikation bedeutet Freiwerden *mit* dem Anderen“ (Teoharova 2005, 113). Die heutige Zeit mache es dem Menschen möglich, sich mit unterschiedlichsten Weisen des Fremden auseinanderzusetzen und aufgrund dieser Möglichkeit könne Jaspers folgend die Forderung auch immer lauter und nachdrücklicher sich Gehör verschaffen, dass der Mensch

sich mit dem Unbekannten und Fremden auseinandersetzen solle, denn: „In dieser Weltsituation, in der eine universale Kommunikation technisch möglich ist, geht jeden alles an, was irgendwo passiert. Der Mensch kann nicht einfach wegsehen, da alles zu seiner ‚erweiterten‘ Welt gehört.“ (Teoharova 2005, 100) Für Jaspers (1962, 7) liegt beim Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur oder Ethnizität immer der Fokus auf dem Gemeinsamen. Somit plädiert er dafür, dass Menschen nicht auf die bestimmten Merkmale ihrer Herkunft reduziert würden. In der Begegnung sei es das Ziel eine Basis zu finden, auf der „Menschen aus allen Glaubensherkünften sich über die Welt sinnvoll begegnen könnten, bereit, ihre je eigene geschichtliche Überlieferung neu anzueignen, zu reinigen und zu verwandeln, aber nicht preiszugeben“ (Jaspers 1962, 7).

Gleichzeitig berge jedoch die Globalisierung auch die Gefahr, dass sich unterschiedliche Lebensgewohnheiten und -weisen aufgrund von ökonomischen, wissenschaftlichen und technischen Komponenten einander angleichen. Dies würde in universalistischen Tendenzen sichtbar werden, die sich darin zeigten, dass nur eine Wahrheit anerkannt werde. Als weitere Folge komme es so zu einem misstrauischen oder gar feindseligen Klima gegenüber anderen, fremden Wahrheiten. (Teoharova 2005, 106).

Den vorangegangenen Ausführungen wird für die interkulturelle Denkungsart das neunte Prinzip entnommen:

9. Die interkulturelle Denkungsart fordert ein, Respekt und Akzeptanz dem / der Anderen zu erweisen.

Indem die interkulturelle Denkungsart die Ansichten der universellen Kommunikation übernimmt, nimmt sie dem / der Einzelnen den Druck in einer interkulturellen Situation danach zu streben den /die Andere verstehen zu müssen. Vielmehr geht es darum dem / der Anderen mit Respekt und Akzeptanz zu begegnen und unterschiedliche Ansätze und Zugänge als solche stehen zu lassen anstelle den Versuch zu unternehmen durch die Fokussierung auf die gemeinsamen Aspekte die Differenzen zu negieren. Indem betont wird, dass alle Menschen die Selbstwerdung zum Ziel haben, verliert das Differente und Unbekannte an Schrecken bzw. negativem Beigeschmack, da trotz aller Verschiedenheit das Verbindende im Vordergrund steht.

Darüber hinaus gilt es auf Basis einer interkulturellen Denkungsart sich der heutigen globalisierten Welt und ihren Auswirkungen auf das Leben und den Umgang miteinander bewusst zu sein. Dabei wird einerseits dazu aufgerufen, die Möglichkeiten und Chancen zu

nützen, die beispielsweise die neuen Medien bieten um in Kontakt und Austausch mit anderen Kulturen zu treten. Andererseits warnt die interkulturelle Denkungsart davor, sich von universalistischen Tendenzen, die durch die Mechanismen der Globalisierung entstehen, beeinflussen zu lassen und mahnt Diversität und Differenz zu unterstützen.

Im Unterricht gilt es SchülerInnen dahingehend zu bestärken, kulturelle Unterschiede und Differenzen als solche anzuerkennen und ihren Wert zu sehen. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, indem über die Bedeutung der eigenen Individualität gesprochen und ausgearbeitet wird, welchen Vorteil und Nutzen Diversität im Klassenverband hat bzw. haben kann. Ebenfalls können die positiven und negativen Auswirkungen der globalisierten Welt im Bezug auf unterschiedliche Aspekte der Jugendkultur thematisiert werden, wie etwa das Essverhalten, Freizeitgestaltung, oder Kleidungsstile. Insgesamt gilt es, SchülerInnen im Sinne der interkulturellen Denkungsart dafür zu sensibilisieren, dass Differenzen wichtig und wertvoll sind und auf Prozesse zu achten, die ein Angleichen an vorherrschende und vermeintlich richtige oder bessere Kulturen forcieren.

3.3 Hannah Arendt – die Urteilskraft aus politisch-philosophischer Perspektive

In diesem Kapitel kommt es zu einer genaueren Betrachtung von Hannah Arendts Werk aus interkultureller Perspektive. Arendt betont wie auch schon Jaspers in Zusammenhang mit der erweiterten Denkungsart den realen Umgang des Individuums mit dem / der Anderen um durch Kommunikation zu einem Urteil zu gelangen, dass frei von jeglichen subjektiven Privatbedingungen ist. Im Unterschied zu Jaspers bringt Hannah Arendt allerdings den Gemeinsinn und die erweiterte Denkungsart mit dem politischen Handeln und der Freiheit in Verbindung, was in ihrer unvollendeten Schrift „Das Urteilen“ (2012a) deutlich wird: Der Begriff der erweiterten Denkungsart wird hier immer wieder durch die Bezeichnung *repräsentatives Denken* ersetzt. Der Gemeinsinn, welcher diesem repräsentativen Denken zugrunde liegt, ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen in einen Diskurs treten und ihre Erfahrungen, Ansichten und Überzeugungen austauschen können. Erst durch diesen Austausch werde nach Arendt Aufklärung und Freiheit möglich.

Arendt wurde nicht nur deshalb ausgewählt, weil sie sich in ihrer Philosophie direkt auf kantianische Grundsätze bezieht, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass im interkulturellen Diskurs immer wieder auf sie rekurriert wird, wie dies beispielsweise bei Seyla Benhabib oder Jürgen Habermas deutlich wird.

Im Folgenden soll nun zunächst ihr Menschenbild herausgearbeitet und der Fokus auf ihre Theorie gelenkt werden. Im Anschluss daran werden drei weitere Prinzipien entwickelt, welche die interkulturelle Denkungsart vervollständigen.

3.3.1 Die menschlichen Grundtätigkeiten

Hannah Arendt (2001, 16) postuliert zu Beginn ihres Werkes „Vita activa“, dass sich die „menschliche Grundtätigkeit“ durch folgende Begriffe charakterisieren lasse: „Arbeiten, Herstellen, Handeln“. Diese Auswahl erkläre sich dadurch, dass jede dieser Grundtätigkeiten einer der drei „Grundbedingungen“ (= *conditio humana*) entspreche, unter denen sich das Leben der Menschen gestalte (ebd.).

Die erste Grundbedingung, der die Grundtätigkeit des Arbeitens zugeordnet wird und von Arendt als „das Leben selbst“ charakterisiert ist, könne folgendermaßen beschrieben werden: Der Mensch sei auf der Welt biologischen bzw. natürlichen Prozessen ausgesetzt. Er müsse sich, wie alle Lebewesen der Erde, um seine Nahrung kümmern, erfahre Alterungsprozesse und sei natürlichen Prozessen, wie beispielsweise Naturgewalten ausgeliefert. (Arendt 2001, 16)

Der zweiten Grundbedingung, „Weltlichkeit, nämlich die Angewiesenheit menschlicher Existenz auf Gegenständlichkeit und Objektivität“ (Arendt 2001, 16) sei das Herstellen zugeordnet. Denn der Mensch unterscheide sich trotz der ersten Grundbedingung dennoch wesentlich von allen anderen Lebewesen, da er als einziger sich der Begrenztheit des Lebens bewusst sei. Aufgrund dieses Bewusstseins habe er den Antrieb, Dinge zu schaffen, die seinen Tod überdauern. (ebd.)

Somit sei sich der Mensch nach Arendt (2001, 19) einerseits seiner Bedingtheit der Welt gegenüber gewahr, andererseits habe er die Freiheit die Bedingungen und Umstände unter denen er lebt zu schaffen. Die Welt werde so für den Menschen zu einem Objekt, zu der er sich als Subjekt ins Verhältnis setzen könne:

„Die Menschen leben also nicht nur unter den Bedingungen, die gleichsam die Mitgift ihrer irdischen Existenz überhaupt darstellen, sondern darüber hinaus unter selbstgeschaffenen Bedingungen, die ungeachtet ihres menschlichen Ursprungs die gleiche bedingende Kraft besitzen, wie die bedingenden Dinge der Natur“ (Arendt 2001 19).

Somit ergebe sich aus der zweiten *conditio humana* ein weiteres wichtiges Merkmal, nämlich jenes der Individualität, indem sich der Mensch als Subjekt wahrnehme.

Hannah Arendt (2001, 17) betont, dass es jedoch noch der dritten *conditio humana* „Pluralität“ bedürfe, der die Grundtätigkeit des Handelns zugeordnet sei und die als Voraussetzung für jegliche Verständigung untereinander betrachtet werden könne. Diese sei

charakterisiert durch die Erfahrung des / der Anderen. Denn erst wenn sich der Mensch in der Differenz zu einem / einer Anderen bewusst werde, nehme er auch seine Individualität unter vielen Individuen wahr. Das „Faktum der Pluralität, nämlich die Tatsache, daß nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern“ (Arendt 2001, 17) werde so zur Grundbedingung des Lebens des Menschen in der Welt: „Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, (...) treten gleichsam auf die Bühne der Welt...“ (Arendt 2001, 219).

Unter den soeben vorgestellten Grundtätigkeiten nimmt das Handeln somit eine besondere Stellung ein, da der Mensch dadurch in die Öffentlichkeit treten und politisch tätig sein kann. Da dieses Handeln auch für die interkulturelle Denkungsart wichtig erscheint, werden im Folgenden die beiden erstgenannten Grundbedingungen vernachlässigt und der Fokus auf das Handeln gelegt.

3.3.2 Das politische Handeln

Arendt unterscheidet zwischen dem öffentlichen Raum und dem privaten Bereich. Beide würden sich voneinander wie Tag und Nacht unterscheiden – die Abwesenheit des einen bedinge die Anwesenheit des anderen (Arendt 2001, 62ff).

Der private Raum könne als Besitz oder als etwas Eigenes von jedem Menschen beschrieben werden. Er fungiere als Rückzugsraum und Abgrenzung von den Anderen. Der Mensch stehe im privaten Raum für sich selbst und sei nicht einer unter vielen. Jedoch sei damit nicht ein Eremitendasein gemeint, sondern vielmehr der familiäre Bereich, die Privatsphäre, ein Ort mit dem der Mensch verwurzelt sei und an dem er sich vor der Allgemeinheit geschützt fühle. Aus diesem privaten Bereich könne der Mensch hinaus in die Öffentlichkeit treten. (Arendt 2001, 73ff) Mit Verweis auf die historischen Ursprünge macht Arendt (2001, 77) deutlich, dass das Private bedeutete, einen „angestammten Platz“ zu haben, von dem aus man politisch agieren konnte: „Kein Eigentum zu haben hieß, keinen angestammten Platz in der Welt sein eigen zu nennen, also jemand zu sein, den die Welt und der in ihr organisierte politische Körper nicht vorgesehen hatte.“

Im Gegensatz zum privaten Bereich sei der öffentliche Raum der Autorin folgend jener Ort, an dem der Mensch vor die Allgemeinheit trete und sich damit, gemäß der dritten *conditio humana*, seinem Dasein in der Welt sowie der Realität der Welt selbst bewusst werde: „Die Gegenwart anderer, die sehen, was wir sehen, die hören, was wir hören, versichert uns der Realität der Welt und unserer selbst“ (Arendt 2001, 63). Somit sei der Mensch im öffentlichen Raum von der Wahrnehmung, Resonanz bzw. Reaktion des / der Anderen

abhängig. Nur durch ihn / sie würde er sich seiner Existenz bewusst. In diesem Punkt wird die Parallele zu Jaspers deutlich, der ebenfalls die Bedeutung des / der Anderen für die Existenzhellung hervorhebt. Auch beim Besitz werde die Differenz zum privaten Bereich deutlich: Alles, was im öffentlichen Bereich gegeben sei, sei etwas Gemeinsames und somit der Besitz aller. In seinem Rahmen würden die Regeln des Zusammenlebens vereinbart. Hannah Arendt beschreibt den öffentlichen Raum auch bildhaft anhand eines Schachspiels: „der Schachspieler ist mit seinem Mitspieler (...) durch das Brett verbunden, das die Gegner voneinander trennt und gleichzeitig miteinander verbindet, weil es ein Stück einer ihnen gemeinsamen Welt ist“ (Arendt 1986, 523).

Der Mensch braucht somit beide Räume und es gilt eine Balance zwischen öffentlichem und privatem Bereich zu finden.

Die dritte *conditio humana* – das menschliche Handeln – lässt sich, wie zuvor erwähnt, dem öffentlichen Raum zuordnen. Durch jede Handlung trete der Mensch aus dem privaten Bereich heraus, verleihe seinen persönlichen Überzeugungen Ausdruck und präsentiere sich der Öffentlichkeit. Aus diesem Grund ist für Arendt (2001, 213ff) das Sprechen und das Handeln sehr eng miteinander verbunden, da sie dazu beitragen könnten, die Differenzen, durch die einzelne voneinander getrennt seien, zu überwinden. Die Schwierigkeit zu Handeln liege darin, dass der Mensch in ein Gefüge hineingeboren werde, das er nicht selbst gestalten könne. Somit stehe der Mensch der Aufgabe gegenüber, ein Handelnder unter mehreren Handelnden in einer bereits existierenden Umwelt zu sein, in der es keine Sicherung gebe (Barley 1990, 110).

Für Arendt spielt der Zusammenhang von Freiheit und Handeln eine große Rolle:

„Ursprünglich erfahre ich Freiheit und Unfreiheit im Verkehr mit anderen und nicht im Verkehr mit mir selbst. Frei sein können Menschen nur in Bezug aufeinander, also nur im Bereich des Politischen und des Handelns; nur dort erfahren sie, was Freiheit positiv ist und daß sie mehr ist als ein Nichtgezwungenwerden.“ (Arendt 1958, 670)

Durch dieses Zitat lassen sich die wesentlichen Eckpunkte im Denken von Hannah Arendt nochmals zusammenfassen: Der Menschen ist vom Privaten auf der einen und dem Öffentlichen auf der anderen Seite eingerahmt. Die Freiheit kann er nur im Umgang miteinander und somit durch das politische Handeln erfahren.

Arendt legt Urteilskraft, Gemeinsinn und erweiterte Denkungsart für ihre politische Theorie aus. Im Folgenden sollen ihre Ergänzungen genannt und die für die interkulturelle Denkungsart relevanten Punkte ausgewiesen werden:

3.3.3 Die Urteilskraft als politische Fähigkeit

Die Urteilskraft ist für Arendt (2012b, 299) eine „im spezifischen Sinne politische Fähigkeit“, da sie es ermögliche, die Sichtweisen aller Betroffenen einzunehmen. Des Weiteren bezeichnet sie die Urteilskraft als „Grundfähigkeit“ des Menschen, die Orientierung für das gemeinschaftliche Leben in der Welt gebe (ebd.).

Wichtig ist es für die Autorin an dieser Stelle festzuhalten, dass es bei der Urteilskraft nicht um das Erreichen einer letztgültigen Wahrheit gehe. Vielmehr erlange das Urteil eine „spezifische“ Geltung durch die intersubjektive Übereinkunft mit Anderen:

„Die Urteilskraft beruht auf der potentiellen Übereinstimmung mit anderen (...) und der beim Urteilen über etwas tätige Denkprozeß (...) befindet sich stets und vor allem, sogar wenn ich allein meine Gedanken und Meinungen bilde, in einer antizipierten Kommunikation mit anderen, von denen ich weiß, daß ich mit ihnen schließlich zu einer gewissen Übereinkunft (to some agreement) gelangen muß. Aus dieser potentiellen Übereinstimmung erhält *die* Urteilskraft ihre spezifische Geltung (validity)" (Arendt 1977, 220 zit. n. Schäfer 1997, 150).

Die Richtigkeit des Urteils hängt somit von den Anderen ab, da es nicht darum geht das eigene Urteil jemandem aufzuzwingen, sondern eine Übereinkunft zu erlangen. Denn je mehr Meinungen und Überzeugungen es im öffentlichen Diskurs gibt, „je größer der Bereich, in dem sich das aufgeklärte Individuum von Standpunkt zu Standpunkt bewegen kann, desto ‚allgemeiner‘ wird sein Denken sein“ (Arendt 2012a, 69).

Arendt (2010, 141) äußert sich bezüglich der Gültigkeit von Urteilen folgendermaßen: „Die Gültigkeit wird so weit reichen wie die Gemeinschaft, zu der ich qua Gemein Sinn als Mitglied gehöre – Kant, der sich als Weltbürger begriff, hoffte, daß sie sich auf die gesamte Menschengemeinschaft erstreckte.“

Mit Verweis auf die historischen Ereignisse der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Arendt am eigenen Leib erfahren musste, postuliert sie, dass in der modernen Zeit es nicht mehr möglich sei Ereignisse anhand von allgemein anerkannten Maßstäben zu beurteilen, sondern es der Urteilskraft mehr denn je bedürfe (Arendt 2006, 57f).

Die Einbildungskraft hat für Arendt ebenfalls in Bezug auf das politische Handeln einen wichtigen Stellenwert und wird von ihr folgendermaßen charakterisiert:

„Es handelt sich hier weder um Einfühlung noch darum, mit Hilfe der Vorstellungskraft irgendeine Majorität zu ermitteln und sich ihr dann anzuschließen. Vielmehr gilt es, mit Hilfe der Einbildungskraft, aber ohne die eigene Identität aufzugeben, einen Standort in der Welt einzunehmen, der nicht der meinige ist, und mir nun von diesem Standort aus eine eigene Meinung zu bilden. Je mehr solcher Standorte ich in meinen eigenen Überlegungen in Rechnung stellen kann und je besser ich mir vorstellen kann, was ich denken und fühlen würde, wenn ich an der Stelle derer wäre, die dort stehen, desto besser ausgebildet ist dieses Vermögen der Einsicht

(...) und desto qualifizierter wird schließlich das Ergebnis meiner Überlegungen, meiner Meinung sein.“ (Arendt 2012b, 342)

Nach Arendt ist der / die Einzelne durch die Einbildungskraft somit nicht nur in der Lage in seinem Denken Vorurteile und persönliche Vorlieben gleichsam zu enttarnen und somit diese beim Treffen von Entscheidungen beiseite zu schieben, sondern die Einbildungskraft erlaubt es ihm auch, die Perspektive des / der Anderen einnehmen zu können. Im politischen Kontext bedeute dies nun, dass durch ein Gespräch, in dem Argumente beider Seiten ausgetauscht werden, ein Konsens auf Basis der Einsicht erzielt werden könne. Arendt (2012b, 127) ist davon überzeugt, dass die Einbildungskraft alleine dem Menschen einerseits die Möglichkeit gebe, Sachverhalte distanziert zu betrachten um Vorurteile zu verhindern und andererseits weit entfernte Dinge sich näher zu holen um so die Auseinandersetzung mit ihnen zu ermöglichen. Die Einbildungskraft stelle somit für den Menschen eine wichtige Grundlage dafür dar, sich in der Welt zu orientieren, denn: „Sie [die Einbildungskraft; Anm. T.P.] ist der einzige innere Kompaß, den wir haben“ (Arendt 2012b, 127).

In Zusammenhang mit der interkulturellen Denkungsart spielen nicht nur Urteile an sich, sondern vor allem die Vorurteile und deren Einfluss auf den Umgang miteinander eine große Rolle: Vorurteile würden sich deshalb hartnäckig halten, weil sie auf Urteilen beruhen, die aufgrund von Geschehnissen in der Vergangenheit die Legitimation hatten getroffen zu werden. Zum Vorurteil wurden sie deshalb, weil sie ohne Revision und kritische Befragung in die Gegenwart übernommen wurden. Die Gefahr bestehe nun darin, dass sie das Urteilen in der gegenwärtigen Situation verhindern, weil sie ihm immer zuvor kommen und behaupten die Wirklichkeit bereits in sich zu tragen. Damit es nun möglich werde, dass der Mensch den realen Gegebenheiten mit offenem Denken gegenüber treten könne, sei es nach Arendt notwendig, das Urteil, welches in einem bestehenden Vorurteil stecke zu erkennen, als solches auszuweisen und dessen Wahrheitsgehalt ausfindig zu machen. (Arendt 2006, 54ff)

Daraus kann für die interkulturelle Denkungsart das zehnte Prinzip formuliert werden:

10. Die interkulturelle Denkungsart hält dazu an, Vorurteile zu erkennen und zu bearbeiten.

Die interkulturelle Denkungsart ruft dazu auf, in der Gesellschaft herrschende Vorurteile über bestimmte Religionen oder Kulturen nicht einfach zu verurteilen, sondern sich mit diesen zu beschäftigen, da nur die Auseinandersetzung mit diesen die Chance eröffnet sie langfristig aus der Welt zu schaffen. Gerade für den Unterricht wird die Beschäftigung mit Vorurteilen für sehr wichtig empfunden. Viel zu oft geschieht es im Rahmen vom Unterricht, dass Vorurteile

zwar behandelt, aber lediglich als falsch und rassistisch oder fremdenfeindlich abgetan werden, ohne ihnen auf den Grund zu gehen. Das hat zur Folge, dass SchülerInnen zwar sehr wohl eine Behauptung als Vorurteil benennen können, gleichzeitig aber sich dieser implizit und / oder explizit weiterhin bedienen, weil sie sich über die Ursprünge der Vorurteile nicht im Klaren sind. Die interkulturelle Denkungsart bei SchülerInnen zu fördern verlangt daher explizit den Wahrheitsgehalt und den geschichtlichen Hintergrund aufzudecken und so aufzuarbeiten. Obgleich nur ein Bruchteil von Vorurteilen so umfassend thematisiert werden können, sensibilisiert diese Vorgehensweise die SchülerInnen dafür, zukünftige Vorurteile zu entlarven, kritisch zu betrachten und diesen vielleicht selbst auf den Grund zu gehen.

3.3.4 Der Gemeinsinn als Wir-Bewusstsein

Hannah Arendt (1979, 59) verweist in ihrem Werk „Das Denken“ auf Thomas von Aquin und seine Charakterisierung des *sensus communis* als eine Art „sechsten Sinn“, der es dem Menschen ermögliche, die Wahrnehmung, die von den anderen fünf Sinnen – Schmecken, Riechen, Hören, Tasten, Sehen – gespeist werde, in ein Gesamtbild zu vereinen. Der Gemeinsinn sei seinem Verständnis nach ein „innerer Sinn“, eine „gemeinsame Wurzel und Grund der äußeren Sinne“ (Thomas v. Aquin zit. n. Arendt 1979, 60). Der Gemeinsinn könne somit als Bindeglied bezeichnet werden, welches die Individualität des / der Einzelnen und das Dasein in der Pluralität verbinde, da er Sprache bzw. das Sprechen über die Welt erst ermögliche:

„Der *sensus communis* ist der spezifisch menschliche Sinn, weil die Kommunikation, d.h. die Sprache, von ihm abhängt. Um unsere Bedürfnisse zur Kenntnis zu bringen, um Furcht, Freude etc. auszudrücken, würden wir die Sprache nicht brauchen.“ (Arendt 2012a, 94)

Welche Bedeutung der Gemeinsinn nach Arendt für das politische Handeln hat, lässt sich anhand des folgenden Zitats erkennen:

„Das einzige, woran wir die Realität der Welt erkennen und messen können, ist, daß sie uns allen gemeinsam ist, und der Gemeinsinn steht so hoch an Rang und Ansehen in der Hierarchie politischer Qualitäten, weil er derjenige Sinn ist, der unsere anderen fünf Sinne und die radikale Subjektivität des sinnlich Gegebenen in ein objektiv Gemeinsames und darum eben Wirkliches fügt.“ (Arendt 2001, 264)

Arendt schließt somit, dass der Gemeinsinn eine „politische Qualität“ ist, die den Menschen daran erinnert, dass er an eine Allgemeinheit, nämlich den öffentlichen Raum gebunden ist. So erkennt der Mensch, dass er die Welt gemeinsam mit anderen Individuen teilt und dass er nur in Gemeinschaft mit ihnen existieren kann. Darüber hinaus helfe der Gemeinsinn dem/der Einzelnen, die Welt als etwas „objektiv Gemeinsames und darum eben Wirkliches“ (Arendt 2001, 264f) zu betrachten. Das Zusammenleben und der Kontakt mit

anderen Menschen in der Pluralität des öffentlichen Raumes sei somit für das Individuum konstitutiv, wobei Arendt den Fokus auf das Sprechen und Handeln legt: „Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens...“ (Arendt 2001, 219). Die menschliche Identität drücke sich demnach einerseits in der Differenz zum / zur Anderen und andererseits in der Gemeinschaft mit Anderen und somit in der Kommunikation aus.

Arendt (1989, 191) spricht vom *Wir* als die „wahre Pluralität des Handelns“. Nach Bösch (1999, 584) drücke dieses *Wir* ein „gemeinsames Bewusstsein“ aus, dass sich in allen Lebensbereichen ausbilde und zum politischen Handeln befähige. Menschen würden sich in den unterschiedlichsten Bereichen und aufgrund unterschiedlicher Motivationen zu Gemeinschaften zusammenschließen, wobei dieses *Wir*-Bewusstsein die gemeinsame Konstante aller Vereinigungen sei (ebd.). Daraus müsse gefolgert werden, dass die Pluralität jeweils aus verschiedenen kleineren Gemeinschaften bestehe:

„Die Vielheit der Menschen, das gesichtslose ‚Man‘ ... zerfällt in zahlreiche Teile, und nur als Mitglieder einer solchen Teilgemeinschaft können die Menschen handeln. (...) Die einzige Gemeinsamkeit dieser verschiedenen Formen und Gestalten der menschlichen Pluralität ist die einfache Tatsache ihrer Entstehung, nämlich daß zu irgendeinem Zeitpunkt und aus irgendeinem Grunde eine Gruppe von Menschen sich als ein ‚Wir‘ zu begreifen beginnt.“ (Arendt 1989, 191f)

Nach Bösch sei Arendts politisches Verständnis des Menschen nicht durch Vernunft oder die Zugehörigkeit zur menschlichen Spezies gegeben, sondern aufgrund der Tatsache, dass sich das Individuum zu unterschiedlichen *Wir*-Identitäten zusammenschließe und darin politisch handle. Diese einzelnen Identitäten würden sich wiederum zu einem pluralen „Netzwerk der Menschheit“ zusammenschließen. Das menschliche Handeln im politischen Sinne solle sich nach Arendt nicht an das Ideal einer Einheit klammern, sondern innerhalb und zwischen dieser pluralen Teilgesellschaften gelebt werden. (Bösch 1999, 585)

Diese auf das politische Handeln ausgerichteten Aussagen, können auch für die interkulturelle Denkungsart fruchtbar gemacht werden. Daher lautet das elfte Prinzip der interkulturellen Denkungsart:

11. Durch das Wir-Bewusstsein der interkulturellen Denkungsart wird dem / der Einzelnen die Zugehörigkeit zur Pluralität bewusst.

Das *Wir*-Bewusstsein bei Arendt kann zusammenfassend als das Wissen des / der Einzelnen verstanden werden, ein Teil eines sozialen Gefüges zu sein, welches in Relation zu anderen, sozialen Zusammenschlüssen steht. Damit wird deutlich, dass ein *Wir*-Bewusstsein nicht

deckungsgleich mit der Kultur einer Gemeinschaft angesehen werden kann, weil es um eine Selbstidentifikation des / der Einzelnen geht. Bösch (1999, 586) sieht in der Charakterisierung des Wir-Bewusstseins von Arendt eine klare Absage gegenüber von Einteilungen, die sich an nationalstaatliche Grenzen orientieren, denn „jedes ‚Wir‘ ist nur als prinzipiell auf andere Wir-Identifizierungen hin übersteigbare partikulare Gemeinschaft eines größeren Bezugsgewebes möglich und kann gerade deshalb die Pluralität des Handelns bezeichnen.“

Im Sinne von Arendt könne nach Bösch (1999, 586) es immer mehr darum gehen, eine Weltbürgerschaft einzuläuten, in der die verschiedenen Perspektiven in einer „gemeinsamen Welt der Menschheit“ ausgetauscht werden und so die Menschen in einem „Beziehungsgefüge“ zusammenleben können.

Das Wir-Bewusstsein soll dem Menschen einerseits deutlich machen, dass er sich aufgrund unterschiedlicher subjektiver Motivationen an Gruppen anschließt, die Teil der Gesamtgesellschaft sind und andererseits, dass er mehrere Zugehörigkeiten hat. Hier wird eine klare Parallele zum Verständnis von Interkulturalität, das diese Arbeit vertritt, auch in Arendts Ausführungen deutlich. Die Pluralität besteht aus verschiedenen Gruppierungen, die nicht starr sind, sondern sich stetig zusammenschließen, aber auch wieder auflösen können. Da diese Pluralität die Kommunikation erst ermöglicht und diese wiederum für die Existenz des / der Einzelnen entscheidend ist, soll sie positiv bewertet werden.

Für Schule und Unterricht gilt es somit einerseits zu vermitteln, dass Identität nicht mit einer bestimmten Kultur oder einer Nation gleichzusetzen ist und andererseits zu betonen, dass eine Person unterschiedlichen Wir-Identitäten einnehmen kann, die wiederum zu einer unterschiedlichen Perspektive auf Sachverhalte führen. So kann beispielsweise eine Jugendliche Schülerin der vierten Klasse der NMS, Schwester, Muslimin, Freundin, Cellistin, und Mitglied im Sportverein sein. In allen Positionen ist sie derselbe Mensch und doch hat sie vermutlich in jeder dieser Rollen eine bestimmte Perspektive und verschiedene Schwerpunktsetzungen in der jeweiligen Situation. Indem den SchülerInnen so klar gemacht wird, dass es keine starren Rollen und Positionen gibt, sondern sie einerseits in einer Pluralität leben und diese auch selbst produzieren, können sie sensibel für die starren Grenzen einer „Wir und die Anderen“-Haltung gemacht werden.

3.3.5 Die erweiterte Denkungsart als repräsentatives Denken

Wie bereits erwähnt, wird in Arendts unvollendeter Schrift „Das Urteilen“ (2012a) die erweiterte Denkungsart mit dem politischen Handeln und der Freiheit in Verbindung gebracht und häufig als *repräsentatives Denken* bezeichnet.

Hannah Arendt bezeichnet die erweiterte Denkungsart deshalb als repräsentatives Denken, da sie diese im repräsentativen Charakter des politischen Handelns verankert sieht. Die erweiterte Denkungsart schütze den Menschen davor, nur aufgrund subjektiver Wahrnehmungen Urteile zu fällen, indem ergänzende Aspekte repräsentiert und in das Urteil miteinbezogen werden. (Arendt 2010, 141f) Beziehe nun der Mensch den Anderen / die Andere in sein Urteilen mit ein, so heiße dies keinesfalls, dass beide zu demselben Urteil gelangen würden, dennoch sei das Urteil nicht mehr ausschließlich von subjektiven Neigungen geleitet. Darüber hinaus müsse berücksichtigt werden, dass nur jene in ein Urteil miteinbezogen werden könnten, die selbst urteilten und jene die selbst nicht urteilten, dieses auch nicht anzweifeln dürften (Arendt 2010, 142f).

Arendt (2010, 145f) hebt hervor, dass obgleich das Urteilen nach dem Gemein Sinn nicht nach Maßstäben erfolgen, es sich dennoch an etwas orientieren könne – dem Beispiel. Somit könne sich der Mensch zwar nicht an etwas Allgemeines, wohl aber an einem „bestimmten Besonderen“ orientieren, das als Beispiel und damit als „Wegweiser allen moralischen Denkens“ fungiere (Arendt 2010, 146f). Somit urteile der Mensch, indem er sich entweder eine Person oder eine Situation repräsentiere, die zu Beispielen würden. Diese könnten entweder in der Vergangenheit oder in der Gegenwart liegen, auf einer wahren Begebenheit beruhen oder fiktiv sein. (Arendt 2010, 148).

Arendt (2010, 149) fasst zusammen, dass die Entscheidung des Menschen etwas für richtig oder falsch zu halten von der Wahl abhängt, mit welchen Menschen er sich in seinem Leben umgibt. Dabei meint die Autorin jene Personen, die sich der Mensch als Beispiele für sein Urteilen repräsentiert. Die größte Gefahr, sowohl für die Politik als auch für die Moral, sieht Arendt nicht darin verankert, dass sich Menschen ungeeignete, moralisch schlechte Personen als Vorbilder auswählten, sondern vielmehr darin, dass sie sich weigern eine Auswahl ihrer Beispiele zu treffen und diesbezüglich indifferent seien. Eine weitere Gefahr die sich daran anschließen sei die Verweigerung des Urteilens selbst:

„Aus dem Unwillen oder der Unfähigkeit, seine Beispiele und seinen Umgang zu wählen, und dem Unwillen oder der Unfähigkeit, durch Urteil zu Anderen in Beziehung zu treten, entstehen die wirklichen ‚skandala‘, die wirklichen Stolpersteine, welche menschliche Macht nicht beseitigen kann, weil sie nicht von menschlichen oder menschlich verständlichen Motiven verursacht wurden. Darin liegt der Horror des Bösen und zugleich seine Banalität“ (Arendt 2010, 150).

Das zwölfte Prinzip interkultureller Denkungsart lautet daher:

12. Die interkulturelle Denkungsart fordert den Menschen dazu auf, sich ein Vorbild zu wählen, an dem er sich orientieren kann.

Dieses Prinzip kann im Anschluss an die aus Jaspers Theorie entnommenen Prinzipien angesehen werden, da die interkulturelle Denkungsart dazu auffordert, sich Beispiele als Orientierungshilfen für das Handeln zu suchen. Jedoch spricht Arendt nicht so sehr wie Jaspers von historischen Persönlichkeiten und Denkern, die als Vorbild genommen werden, sondern von Menschen im täglichen Leben. Wichtig ist es an dieser Stelle zu betonen, dass es nicht darum gehen soll, sich von der Gesellschaft anerkannte und verehrte Größen als Beispiele auszuwählen, sondern SchülerInnen dazu anzuregen sich Personen auszusuchen, die sie selbst beeindrucken. Da es nach Arendt nicht darum geht das perfekte Vorbild zu suchen, sondern ein passendes oder passende, können SchülerInnen dazu angeregt werden gemeinsam zu diskutieren und darüber nachzudenken, ob ihnen in verschiedenen Situationen bereits Personen begegnet sind, die so gehandelt haben, dass sie von ihnen beeindruckt waren. Dabei gilt es wiederum, im Unterricht einen Raum zu schaffen in dem die SchülerInnen frei und ungezwungen reflektieren können. Auch wenn SchülerInnen dazu tendieren, berühmte Persönlichkeiten aus der Filmbranche oder Musikwelt auszuwählen, gilt es, diese Vorschläge ernst zunehmen und zu erarbeiten, welche Handlungen dieser Vorbilder für das interkulturelle Zusammenleben maßgebend sind.

4. RESÜMEE

Ausgehend von einem aus unterschiedlichen Quellen generierten Verständnisses von Interkulturalität besteht das zentrale Anliegen der Arbeit darin, eine *interkulturelle Denkungsart* auf Basis der, in Immanuel Kants Werk „Kritik der Urteilskraft“ ausgeführten Begriffe – *Urteilskraft, Einbildungskraft, Gemeinsinn, vorurteilsfreie Denkungsart, erweiterte Denkungsart, konsequente Denkungsart* – sowie deren Weiterentwicklungen bei Karl Jaspers und Hannah Arendt, anhand von zwölf Prinzipien zu generieren. In der Folge wird die Entwicklung einer interkulturellen Denkungsart bei jedem Schüler / jeder Schülerin als Bildungsziel ausgerufen, da diese den / die Einzelne für das interkulturelle Zusammenleben in der Gesellschaft befähigen soll. Aus diesem Grund werden nach Nennung einer Forderung – genannt Prinzip – Möglichkeiten angeboten, wie LehrerInnen im Unterricht dazu beitragen können, dass SchülerInnen eine interkulturelle Denkungsart für sich entwickeln. Somit wird der praxisorientierte Anspruch dieser Arbeit unterstrichen, da es nicht nur galt, eine Theorie zu entwerfen, sondern gleichzeitig auch deren Anwendungsgebiete im schulischen Unterricht aufzuzeigen. Im Folgenden werden zum einen die zwölf Prinzipien der interkulturellen Denkungsart noch einmal genannt, und zum anderen jene Aspekte zusammengefasst, die im Unterricht verwirklicht werden sollen. Abschließend werden die Ergebnisse dieser Arbeit diskutiert.

Die zwölf Prinzipien interkultureller Denkungsart, die SchülerInnen für den Umgang mit interkulturellen Begegnungen befähigen und daher als Bildungsziel ausgerufen werden, lauten:

1. *Die interkulturelle Denkungsart hilft das Wahrgenommene einzuordnen und zu benennen.*
2. *Die interkulturelle Denkungsart gibt dem Menschen die Fähigkeit sich Situationen vergegenwärtigen zu können.*
3. *Die interkulturelle Denkungsart bezieht den Anderen / die Andere durch Reflexion in sein Urteil mit ein.*
4. *Die interkulturelle Denkungsart fordert zum „Selbstdenken“ auf.*

5. *Die interkulturelle Denkungsart befähigt den / die einzelne dazu, subjektive Privatinteressen als Irrtümer zu entlarven.*
6. *Die interkulturelle Denkungsart fordert dazu auf sich mit Dilemmata und Schwierigkeiten in Folge des Urteils auseinanderzusetzen.*
7. *Die interkulturelle Denkungsart bringt dem / der Einzelnen das Umgreifende näher und verhilft dadurch die Existenzerhellung zu erlangen.*
8. *Die interkulturelle Denkungsart baut auf der realen Kommunikation mit dem / der Anderen auf.*
9. *Die interkulturelle Denkungsart fordert ein, Respekt und Akzeptanz dem / der Anderen zu erweisen.*
10. *Die interkulturelle Denkungsart hält dazu an, Vorurteile zu erkennen und zu bearbeiten.*
11. *Durch das Wir-Bewusstsein der interkulturellen Denkungsart wird dem / der Einzelnen die Zugehörigkeit zur Pluralität bewusst.*
12. *Die interkulturelle Denkungsart fordert den Menschen dazu auf, sich ein Vorbild zu wählen, an dem er sich orientieren kann.*

Für den Unterricht ergeben sich daraus zusammenfassend folgende Forderungen:

Zum einen gilt es für die Einschätzung, Benennung und Bewertung interkultureller Begegnungen zu sensibilisieren, indem über ihre Folgen bzw. ihr Einfluss auf daran anschließende Reaktionen gesprochen wird.

Zweitens gilt es im Unterricht Möglichkeiten zu bieten, dass SchülerInnen ihre Einbildungskraft einüben und nutzen können, indem sie beispielsweise dazu aufgefordert werden, über interkulturelle Begegnungen zu sprechen oder zu schreiben.

Drittens soll SchülerInnen im Unterricht die Gelegenheit geboten werden in die Rolle des / der Anderen in einer interkulturellen Situation zu schlüpfen und darüber zu reflektieren, inwiefern er / sie darüber urteilt. So kann darüber gesprochen werden, inwiefern Urteile, je nach individuellem Standpunkt und Position in einer Situation divergieren können. In einem

nächsten Schritt gilt es ein für möglichst alle involvierten Parteien passendes Urteil zu finden um eine Allgemeingültigkeit zu erlangen.

Viertens sollen SchülerInnen im Unterricht dazu ermutigt werden, verbreitete Einstellungen und Meinungen zu interkulturellen Thematiken, wie beispielsweise die Asyl- oder Migrationspolitik, oder die zunehmende kulturelle Vermischung durch Globalisierung, die durch vermeintliche Experten, Sympathieträger, Bezugspersonen, die Peergroup oder durch die Medien vertreten werden, kritisch zu hinterfragen und selbst zu urteilen, anstatt sich diesen unhinterfragt anzuschließen. Somit soll im Unterricht eine geschützte Atmosphäre geschaffen werden, in der die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Urteilen hinsichtlich interkultureller Thematiken möglich wird.

Fünftens gilt es im Unterricht SchülerInnen dazu anzuregen über den subjektiven Nutzen der gefällten Urteile zu reflektieren und diesen zu erkennen und zu benennen. Dabei soll es nicht darum gehen die aufzudeckenden Motive als schlecht oder verwerflich darzustellen, sondern sie als das, was sie sind – ausschließlich am eigenen Selbst orientierte Bewertungsgrundlagen – zu benennen.

Sechstens ist es wichtig im Unterricht zu thematisieren, dass das Vertreten der eigenen Meinung, nach einem selbstgefällten Urteil, keinesfalls einfach und konfliktfrei ist. Es muss aber auch Verständnis gezeigt werden für die aus einem Sicherheitsstreben verständliche Neigung des / der Einzelnen den Urteilen der Mehrzahl zu folgen.

Siebtens gilt es im Unterricht die Existenzerhellung der SchülerInnen dahingehend zu unterstützen, indem sie mit aus unterschiedlichen Kulturen stammenden Texten und Schriften bekannt gemacht und dazu angeleitet werden, allgemeingültige Maßstäbe herauszufinden, indem beispielsweise die bekannte *goldene Regel*, die in unterschiedlichen Religionen und Kulturen als ethischer Leitsatz fungiert, in die Diskussion eingebracht wird. Wenn SchülerInnen in Kommunikation mit allgemeingültigen Maßstäben treten, wird ihnen die Universalität mancher Grundsätze bewusst und sie können so das Umgreifende erfahren. Obgleich die Existenzerhellung nur vom einzelnen Individuum selbst geleistet werden kann, geht es im Unterricht somit darum, durch Diskussionen und Gespräche diesen Prozess zu initiieren.

Achtens soll im Unterricht die existentielle Kommunikation ermöglicht werden, die nur auf Basis von Gleichberechtigung, einer selbstkritische Haltung, der Bereitschaft zu Anstrengung und Mühe, dem Anspruch auf Wahrheit, gehaltvollen Inhalten und ehrlichem Interesse entstehen kann. Die interkulturelle Denkungsart als Bildungsziel macht es erforderlich, nicht durch Frontalunterricht Werte und Moralvorstellungen den SchülerInnen näher zu bringen,

sondern sie im Gegenteil dazu anzuregen, sich über interkulturelle Themen, Werte und Normen auszutauschen und ihnen so bei der eigenen Existenzherhellung behilflich zu sein. Hier könnten beispielsweise die Bearbeitung von Themen wie „Abschiebung von MigrantInnen“ oder „Die Bedeutung der Familie / Eltern“ in Kleingruppen diskutiert und die eigenen Normen und Werte hinterfragt werden.

Neuntens gilt es SchülerInnen dahingehend zu unterstützen, kulturelle Differenzen als wichtig und wertvoll anzusehen und auf Prozesse zu achten, die ein Angleichen an vorherrschende und vermeintlich richtige oder bessere Kulturen forcieren. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, indem über die Bedeutung der eigenen Individualität gesprochen und ausgearbeitet wird, welchen Vorteil und Nutzen Diversität im Klassenverband hat bzw. haben kann. Ebenfalls können beispielsweise die positiven und negativen Auswirkungen der globalisierten Welt im Bezug auf die Jugendkultur, etwa das Essverhalten, Kleidungsstil oder Freizeitgestaltung thematisiert werden.

Zehntens sollen im Unterricht Vorurteile angesprochen werden, indem der Wahrheitsgehalt und der geschichtliche Hintergrund aufgedeckt und so einer Aufarbeitung zugänglich gemacht wird. Diese Vorgehensweise soll SchülerInnen dafür sensibilisieren, in Zukunft Vorurteile zu entlarven, kritisch zu betrachten und diesen selbst auf den Grund zu gehen.

Elftens soll im Unterricht vermittelt werden, dass Identität nicht mit einer bestimmten Kultur oder einer Nation gleichzusetzen ist und betont werden, dass eine Person unterschiedliche Wir-Identitäten einnehmen kann, die wiederum zu einer unterschiedlichen Perspektive auf Sachverhalte führen. Indem SchülerInnen so klar gemacht wird, dass es keine starren Rollen und Positionen gibt, sondern sie in einer Pluralität leben und diese auch selbst produzieren, können sie sensibel für die starren Grenzen einer „Wir vs. die Anderen“-Haltung gemacht werden.

Zwölfte sollen SchülerInnen dazu angeregt werden sich Personen als Vorbilder zu suchen, die sie selbst beeindruckt. Da es nach nicht darum geht, das perfekte Vorbild zu suchen, sondern ein je individuell passendes, gilt es im Unterricht einen Raum zu schaffen in denen die SchülerInnen frei und ungezwungen darüber reflektieren können.

Zusammenfassend geht es darum, dass SchülerInnen dazu aufgefordert werden interkulturellen Thematiken nicht indifferent gegenüber zu stehen. Sie sollen den Mut aufbringen, aber vor allem eine geübte Urteilskraft besitzen, um Stellung beziehen zu können.

Werden nun die Prinzipien, sowie die sich daraus ergebenden Forderungen für den Unterricht betrachtet, so wird deutlich, dass das Rekurren auf philosophische und pädagogische

Grundbegriffe gewinnbringend für den Umgang mit Interkulturalität bzw. bereichernd für interkulturelle Begegnungen sein kann und so eine Alternative zu anderen Ansätzen interkulturellen Lernens darstellt.

Der erste Abschnitt der Arbeit weist darauf hin, welch heterogenem Feld die Interkulturalität entspringt – von verschiedenen Disziplinen und sogar innerhalb jeder Disziplin werden voneinander divergierende Theorien von Interkulturalität entwickelt. Daher erschien es für die Entwicklung der interkulturellen Denkungsart wichtig festzulegen, welches Verständnis von Interkulturalität dieser Arbeit zugrunde liegt.

Die vorliegende Arbeit zeigt nicht zuletzt auf, dass die Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft als Disziplin nicht für sich allein steht, sondern seit jeher von unterschiedlichen Richtungen beeinflusst wurde und gleichzeitig auch einen Einfluss auf andere Disziplinen ausübt, sei es beispielsweise die Philosophie, die Ethik, die Soziologie, die Psychologie oder die Linguistik. Somit gilt es am Ende dieser Arbeit die Erkenntnis zu präsentieren, dass die Auseinandersetzung mit einem gesamtgesellschaftlich relevanten Thema, wie es die Interkulturalität zweifellos ist, durch unterschiedliche Disziplinen nicht negativ gesehen werden soll. Vielmehr ist die breitgefächerte Aufarbeitung als Ressource zu sehen, in der viele verschiedene Ansätze verfolgt und neue Perspektiven eröffnet werden können. Somit werden die einzelnen Disziplinen aufgefordert, dem multiprofessionellen Zugang offen zu begegnen und somit einen dogmatischen Ansatz, in dem nur die eigene Disziplin die wahre und einzige Lösung kennt, zu verabschieden. Gleichzeitig erfolgt ein Aufruf an die Pädagogik, sich mit Selbst- und Verantwortungsbewusstsein bei der Bearbeitung der, die interkulturelle Thematik betreffenden maßgeblichen Fragen, auf die eigenen, „disziplin-genuinen“ Grundlagen zu besinnen.

In der durch Diversität in allen Lebensbereichen geprägten gegenwärtigen Gesellschaft gilt es für die Pädagogik diese gelungene Mischung aus Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen in die eigene Disziplin und aus Aufgeschlossenheit und kritischer Betrachtung, sich anderen Disziplinen und deren Ansätzen zuzuwenden. So entsteht einerseits die Chance sich hinsichtlich seines Selbstverständnisses bewusst zu werden und andererseits die Möglichkeit durch interdisziplinäre Zugänge zu neuen Einsichten zu gelangen.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- ADICK, Christel: Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: HIRSCH, Alfred/ KURT, Ronald (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 105-134.
- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina: Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern u.a.: Lang 1999.
- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina: Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: PLÖGER, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh 2006, 235-256.
- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina: Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In: ANDRESEN, Sabine u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 2009, 424-437.
- ANTWEILER, Christoph: Grundpositionen interkultureller Ethnologie. Nordhausen: Bautz 2007.
- ARENDT, Hannah: Freiheit und Politik. In: Die Neue Rundschau. Heft 4, 69. Jahrgang 1958, 670.
- ARENDT, Hannah: Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought. Harmondsworth: Penguin 1977.
- ARENDT, Hannah: Vom Leben des Geistes. Band I. Das Denken. München: Piper 1979.
- ARENDT, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München: Piper 1986.
- ARENDT, Hannah: Vom Leben des Geistes. Band II. Das Wollen. München: Piper 1989.
- ARENDT, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben (VA). München: Piper 2001.

- ARENDDT, Hannah: Denken ohne Geländer. Texte und Briefe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2006.
- ARENDDT, Hannah: Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. München: Piper 2010.
- ARENDDT, Hannah: Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. München: Piper 2012a.
- ARENDDT, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper 2012b.
- ARENDDT, Hannah / JASPERS, Karl: Briefwechsel. 1926-1969. München: Piper, 2001.
- AUERNHEIMER, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1990.
- BARLEY, Delbert: Hannah Arendt. Einführung in ihr Werk. Freiburg: Alber 1990.
- BENNETT, Janet / BENNETT Milton: Turning Frogs into Interculturalists. A student-centered developmental approach to teaching intercultural competence. In: BOYACIGILLER, Nakiye u.a. (Hrsg.): Crossing Cultures. Insights from Master Teachers. New York: Routledge 2003, 159-170.
- BICKMANN, Claudia: Gespräche. In: Polylog. Zeitschrift für Interkulturelles Philosophieren. Heft 25 2011, 25-29.
- BUNDESMINISTERIUM für Unterricht, Kunst und Kultur ([2013]): Lehrpläne. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/index.xml>, [1] (Download: 3.10.2013).
- BÖSCH, Michael: Pluralität und Identität bei Hannah Arendt. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Band 53, Heft 4 1999, 569-588.
- CASALE, Rita: Kultur. In: ANDRESEN, Sabine u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 2009, 520-531.
- CESANA, Andreas: Karl Jaspers und die Herausforderung der interkulturellen Philosophie. In: Jahrbuch der Österreichischen Karl-Jaspers-Gesellschaft. 13. Jahrgang 2000, 81.

- DÄRMANN, Iris: Fremde Monde der Vernunft. Die ethnologische Provokation der Philosophie. München: Fink 2005.
- FORNET-BETANCOURT, Raul: Lateinamerikanische Philosophie im Kontext der Weltphilosophie. Nordhausen: Bautz 2005.
- GADAMER, Hans Georg: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr 1990.
- GOGOLIN, Ingrid / KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budrich 2006.
- GROSCH, Harald / LEENEN, Wolf Rainer: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1998, 29-46.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. In: Werke. Band 18. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, 121.
- HEIDEGGER, Martin: Was ist das – die Philosophie? Pfullingen: Neske 1956, 13.
- HEISER, Jan Christoph: Jaspers' Achsenzeit als pädagogischer Kulturraum: Systematische Interkulturelle Pädagogik als „Philosophie der Pädagogiken“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 2, 84. Jahrgang 2012, 214-232.
- HEITGER, Marian: Einige Gedanken zur Frage der Urteilskraft. In: FUCHS, Brigitta/ SCHÖNHERR, Christian (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Lutz Koch zum 65. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007, 85-98.
- HERDER, Johann Gottfried: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967.
- HÖFFE, Otfried / FORSCHNER, Maximilian: Lexikon der Ethik. München: Beck 2008, 118.
- JASPERS, Karl: Die geistige Situation der Zeit. Berlin: de Gruyter 1932.
- JASPERS, Karl: Philosophie 1. Philosophische Weltorientierung. Band 1. Berlin: Springer 1956a.

- JASPERS, Karl: Philosophie II. Existenzerhellung. Berlin: Springer 1956b.
- JASPERS, Karl: Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung. München: Piper 1962.
- JASPERS, Karl: Gibt es eine Weltgeschichte der Philosophie. In: JASPERS, Karl: Aneignung und Polemik. Gesammelte Reden und Aufsätze zur Geschichte der Philosophie. München: Piper 1968, 9-12.
- JASPERS, Karl: Provokationen. Herausgegeben von Hans Saner. München: Piper 1969, 41.
- JASPERS, Karl: Vernunft und Existenz. Fünf Vorlesungen. München: Piper, 1973.
- JASPERS, Karl: Weltgeschichte der Philosophie. Herausgegeben aus dem Nachlass von Hans Saner. München: Piper 1982.
- JASPERS, Karl: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. München: Piper 1983.
- JASPERS, Karl: Die großen Philosophen. 1. Band. München: Piper 2012.
- KANT, Immanuel: Träume eines Geistersehers. Hamburg: Felix Meiner 1975, 23.
- KANT, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam 1976.
- KANT, Immanuel: Über Pädagogik. In: WEISCHEDEL, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in 6 Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983 Bd. 6, 731.
- KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart: Reclam 1986a.
- KANT, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Stuttgart: Reclam 1986b.
- KANT, Immanuel: Metaphysik der Sitten. In: WEISCHEDEL, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in 6 Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998a, Bd. 4.
- KANT, Immanuel: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. In: WEISCHEDEL, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in 6 Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998b, Bd. 6.
- KIMMERLE, Heinz: Interkulturelle Philosophie zur Einführung. Hamburg: Junius 2002.

- KLAFKI, Wolfgang: Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/ interkultureller Perspektive. In: GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich 1998, 235-249.
- KNITTER, Paul E.: Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München: Kösel 1988.
- KOCH, Lutz: Pädagogik und Urteilskraft. Ein Beitrag zur Logik pädagogischer Vermittlungen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 4, 74. Jahrgang 1998, 387-399.
- KOCH, Lutz: Kants ethische Didaktik. Würzburg: Ergon-Verlag 2003, 326.
- KOHLER, Georg: Gemeinsinn oder: Über das Gute am Schönen. Von der Geschmackslehre zur Teleologie (§§ 39-42). In: HÖFFE, Otfried (Hrsg.): Kritik der Urteilskraft. Berlin: Akademie Verlag 2008, 137-150.
- KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann 2005.
- KUHLENKAMPFF, Jens: Kant und der „unparteiische Zuschauer“. In: JOERDEN, Jan C./ BYRD, B. Sharon (Hrsg.): Philosophia Practica Universalis. Festschrift für Joachim Hruschka zum 70. Geburtstag. Jahrbuch für Recht und Ethik, Band 13. Berlin: Duncker & Humblot 2005, 237-256.
- LEVI-STRAUSS, Claude: The Raw and the Cooked. London: Jonathan Cape 1970.
- LEWIN, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber 1963.
- MALL, Ram Adhar: Philosophie im Vergleich der Kulturen. Darmstadt: Primus 1996.
- MALL, Ram Adhar: Interkulturelle Philosophie und deren Ansätze bei Jaspers. In: WIEHL, Reiner / KAEGI, Dominic (Hrsg.): Karl Jaspers – Philosophie und Politik. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter 1999, 157.
- MECHERIL, Paul / SEUKWA, Louis: Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Heft 4, 29. Jahrgang 2006, 8-13.

- MEYER, Sabine: Der Rechtsfrieden als Prinzip moderner Friedenserziehung. In: KOCH, Lutz, SCHÖNHERR, Christian (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik. Würzburg: Ergon 2005, 81-96.
- NIEKE, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- PARKER, Walter C.: Diversity, Globalization, and Democratic Education. Curriculum Possibilities. In: BANKS, James A. (Hrsg.): Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass 2004, 433-458.
- RABANUS, Christian: Karl Jaspers und die Kommunikation. In: YOUSEFI, Hamid Reza / SCHÜSSLER Werner / SCHULZ Reinhard / DIEHL, Ulrich (Hrsg.): Karl Jaspers. Grundbegriffe seines Denkens. Reinbeck: Lau 2011, 83-96.
- REICH, Hans H. u.a. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Opladen: Leske + Budrich 2000.
- SCHÄFER, Gert: Der Denkweg Hannah Arendts. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Band 19, Jahrgang 1997, 129-159.
In: http://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/10/05_schaefer.pdf (Download: 6. September 2013).
- SCHNELL, Ralf (Hrsg.): Interkulturalität. In: Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945. Stuttgart: Metzler 2000, 231-232.
- SCHÖNHERR-MANN, Hans-Martin: Jaspers grenzenlose Kommunikation als Weltphilosophie. In: ders.: Miteinander leben lernen: die Philosophie und der Kampf der Kulturen. München: Piper 2008, 200-218.
- TANNEN, Deborah: What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. In: FREEDLE, Roy O. (Hrsg.): New Directions in Discourse Processing. Norwood, New Jersey: Ablex 1979, 138-151.
- TÄSCHNER, Anna: Mensch und Staat bei Immanuel Kant. Zu den anthropologischen Grundlagen seiner politischen Theorie. Würzburg: Königshausen & Neumann 2012.
- TEOHAROVA, Genoveva: Karl Jaspers' Philosophie auf dem Weg zur Weltphilosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005.

- VON SOOSTEN, Joachim: Heimsuchung der Urteilskraft. Grundprobleme einer Ethik kultureller Kompetenz. In: DALLMANN, Hans Ulrich / KREUZER, Thomas (Hrsg.): Gutes Gelingen. Festgabe zum 60. Geburtstag von Fritz Rüdiger Volz. Berlin: Lit 2006, 163-174.
- WALDENFELS, Bernhard: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006.
- WALDENFELS, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2013.
- WATZLAWICK, Paul / BEAVIN, Janet / JACKSON, Donald: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a.: Hans Huber 1969.
- WELSCH, Wolfgang: Transkulturelle Gesellschaften. In: MERZ-BENZ, Peter-Ulrich u.a. (Hrsg.): Kultur in Zeiten der Globalisierung. Frankfurt am Main: Humanities Online 2005, 39-67.
- WENZEL, Christian: Gemeinsinn und das Schöne als Symbol des Sittlichen. In: HILTSCHER, R. u.a. (Hrsg.): Die Vollendung der Transzendentalphilosophie in Kants „Kritik der Urteilskraft“. Berlin: Duncker & Humblot 2006, 125-139.
- WIMMER, Franz M.: Vier Fragen zur Philosophie in Afrika, Asien und Lateinamerika. Wien: Passagen 1988.
- WIMMER, Franz M.: Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung Wien: Wiener Universitätsverlag 2004.
- YOUSEFI, Hamid Reza: Allgemeiner Teil. In: YOUSEFI, Hamid Reza / MALL, Ram Adhar: Grundpositionen der interkulturellen Philosophie. Nordhausen: Bautz 2005.
- YOUSEFI, Hamid Reza: Karl Jaspers und die philosophia perennis. In: YOUSEFI, Hamid Reza / SCHÜSSLER Werner / SCHULZ Reinhard / DIEHL, Ulrich (Hrsg.): Karl Jaspers. Grundbegriffe seines Denkens. Reinbeck: Lau 2011, 365-379.
- YOUSEFI, Hamid Reza / BRAUN, Ina: Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2011.

ZUSAMMENFASSUNG

Lange bevor sich die Interkulturelle Pädagogik explizit mit der Frage nach den Auswirkungen der kulturellen Zugehörigkeit und den sich daraus ergebenden kulturellen Unterschieden von Individuen auf das pädagogische Handeln auseinandersetzte, haben sich vor allem VertreterInnen philosophischer Richtungen darüber Gedanken gemacht, wie mit dem Faktum der Pluralität innerhalb der Gesellschaft umgegangen werden kann. Die vorliegende Arbeit nimmt diesen Umstand zum Anlass eine neue Sichtweise auf Interkulturalität im pädagogischen Kontext auf Basis von philosophischen Grundbegriffen aufzuzeigen.

Ausgehend von einem aus unterschiedlichen Quellen generierten Verständnisses von Interkulturalität besteht das zentrale Anliegen der Arbeit darin, eine *interkulturelle Denkungsart* auf Basis der, in Immanuel Kants Werk „Kritik der Urteilskraft“ ausgeführten Begriffe – *Urteilskraft, Einbildungskraft, Gemeinsinn, vorurteilsfreie Denkungsart, erweiterte Denkungsart, konsequente Denkungsart* – sowie deren Weiterentwicklungen bei Karl Jaspers und Hannah Arendt, anhand von zwölf Prinzipien zu generieren. In der Folge wird die Entwicklung einer interkulturellen Denkungsart bei jedem Schüler / jeder Schülerin als Bildungsziel ausgerufen, da diese den / die Einzelne für das interkulturelle Zusammenleben in der Gesellschaft befähigen soll.

Es wird gezeigt, dass das Rekurren auf philosophische und pädagogische Grundbegriffe gewinnbringend für den Umgang mit Interkulturalität bzw. bereichernd für interkulturelle Begegnungen sein kann und so eine Alternative zu anderen Ansätzen interkulturellen Lernens darstellt.

Der praxisorientierte Anspruch dieser Arbeit, nicht nur eine Theorie zu entwerfen, sondern gleichzeitig auch deren Anwendungsgebiete im schulischen Unterricht aufzuzeigen, wird durch die Nennung von Möglichkeiten unterstrichen, wie LehrerInnen im Unterricht dazu beitragen können, dass SchülerInnen eine interkulturelle Denkungsart für sich entwickeln.

ABSTRACT

A long time before Intercultural Education explicitly dealt with the effects of cultural identity and subsequently with cultural differences of individuals for pedagogical acting, mainly representatives of philosophical movements have thought about the question of how to handle plurality within society. This master-thesis uses this fact as an opportunity to demonstrate a new perspective on interculturality in pedagogical context based on basic philosophical concepts.

The central aim of this thesis is to generate an *intercultural thought* represented by twelve principles. On one side it is based on an multifocal understanding of interculturality and on the other side on terms used by Immanuel Kant in his “Critique of Judgement” – *judgement, imagination, sensus communis, unprejudiced thought, enlarged thought* and *consecutive thought*. Furthermore Karl Jaspers’ and Hannah Arendt’s thoughts concerning these terms were included. The development of an intercultural thought is proclaimed as an educational goal for each student, as it should empower the individual to intercultural coexistence.

It is shown, that the reference to philosophical and pedagogical terms is worthwhile for the approach to interculturality as well as rewarding for intercultural encounters. Therefore intercultural thought can be seen as an alternative to other approaches of intercultural learning. The practice-oriented claim of this master-thesis can be seen as a concept of not only establishing a theory. It also points out possibilities for teachers to help students in order to develop an intercultural thought for themselves.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Name: Tanja Prieler, BA
Geburtsdatum: 10. Mai 1990
Geburtsort: Eisenstadt
Eltern: Kammerdirektor Prof. Dipl.-Ing. Otto Prieler
Claudia Prieler, geb. Knor

Schulbildung und Studium:

1996 – 2000: Übungsvolksschule Pädagogische Akademie Eisenstadt

2000 – 2008: Bundesgymnasium Kurzweide Eisenstadt; Reifeprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen

2008 – 2011: Bachelorstudium „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien

seit 2011: Masterstudium „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien
Ausbildungsschwerpunkt:
Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter

März 2013: Beginn der Masterarbeit