

Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung

Die Sicht der Philosophie(-didaktik)

Sandra Frey

Es ist keineswegs einfach, sich aus Sicht der Philosophie dem Thema kulturelle Bildung zu nähern. Zum einen sind die prägenden Konzepte von Kultur, Bildung und kultureller Bildung nicht leicht auszumachen. Immerhin blicken wir auf eine mehr als 500-jährige Tradition zurück.¹ Zum anderen ist das Thema in der Fachdidaktik eher noch unterpräsentiert,² auch wenn Einigkeit darin besteht, dass Kultur und kulturelle Vielfalt in verschiedenen Hinsichten für den Philosophie- und Ethikunterricht eine besondere Rolle spielen.

Ganz augenscheinlich ist der Bedarf an kultureller, interkultureller und transkultureller Reflexion in Bezug auf die möglichen Konflikte angesichts der primären Aufgabe des Ethikunterrichts, der Werteerziehung, und der zunehmenden Heterogenität der Schulklassen. Es sind die viel beschworenen Herausforderungen der Globalisierung und der sogenannten Flüchtlingskrise, die im Ethik- und Philosophieunterricht

¹ Die Kulturphilosophie gibt es nicht erst seit dem sogenannten *cultural turn*, vielmehr kristallisiert sie sich als eigenständige philosophische Disziplin in der Aufklärung langsam heraus. Die Voraussetzungen dafür sind in den Anfängen der Neuzeit zu suchen. Zur generellen Einführung in die Kulturphilosophie vgl. u. a. Konersmann (2010).

² Die letzten Jahre wurden zwar einige Artikel (u. a. Münnix (2005, 99–124); eine Übersicht der neusten Entwicklungen bietet: Bartsch (2015, 119–125)), aber kaum Monographien (Ausnahmen sind v. a.: Bartsch (2008); Steenblock (1999)) veröffentlicht. Nicht selten jedoch erfolgt die Annäherung an die Debatte entweder gar nicht aus philosophischer Sicht (vgl. dazu das Kapitel »Interkulturelle Kommunikation« in Reger und Bieber (2011, 50–60)) oder aus einer postmodernen, sprachanalytischen oder diskurstheoretischen Richtung, d. h. im Grunde aus Sicht des *cultural turn*, womit die Philosophiegeschichte vor dem 20. Jahrhundert, die eine wahre Fundgrube ist, eher unter den Tisch fällt.

akut in Form von Wertkonflikten aufbrechen können. Relevant ist aber eigentlich nicht nur der religiös-konfessionelle oder atheistische Glaubens- und Erziehungshintergrund der Kinder, auf den häufig das Thema in fachdidaktischer Reflexion reduziert wird. Zu beachten ist ebenso ein erweiterter Kulturbegriff, der neben ethnischer Zugehörigkeit auch Geschlechterrollen, Schichtzugehörigkeit usw. thematisiert. Und selbst dies rührt noch nicht tief genug. Im Fokus stehen immer eher Auseinandersetzungen mit möglichen ethischen Konflikten, der Zusammenhang von Kultur und Bildung ist jedoch weitreichender und grundlegender, wie ein Blick in die Bildungsphilosophie der Neuzeit und Aufklärung verrät. Es scheint, dass das Bewusstsein dafür fehlt, dass es kein Thema im Philosophie- und Ethikunterricht geben kann, das nicht auch Kulturprodukt ist und als solches reflektiert werden muss. Dass darüber hinaus auch jede Reflexion kulturelle Prägungsmomente aufweist, die ebenfalls reflektiert werden müssen. Kurz: Dass Philosophie außerhalb eines kulturellen Rahmens gar nicht denkbar ist.

1. Dieser Aufsatz ist ein erster, mit fachdidaktischen Reflexionen verbundener Entwurf zur Wiederbelebung der Tradition, der dieses weite Kulturverständnis explizieren und rechtfertigen soll. Dabei werden folgende vier Thesen verteidigt: Die Differenzierung von Kulturalität und Transkulturalität, die Wolfgang Welsch u. a. vertreten und die ein Brennpunkt der aktuellen Debatte der Kulturphilosophie und interkulturellen Philosophie ist, kann nicht aufrechterhalten werden. Eine genauere Analyse von Welschs Position im Vergleich zu dem von ihm kritisierten Herderschen Ansatz fördert stattdessen die zentralen Begriffe zu Tage, um die sich jede (inter- und trans-)kulturelle Bildung dreht, nämlich Identität und Differenz.
2. Kulturelle Bildung ist eine Form der Identitätsbildung, die Differenzen einschließt. Verständlich wird diese These in einem größeren anthropologischen Rahmen, mit dem der Mensch als ein Kulturwesen, d. h. auch kulturschaffendes Wesen, bestimmt wird. Konersmann spricht in diesem Zusammenhang von einer »Humanisierung der Welt«³. Gemeint sind damit zunächst einmal die Versuche des Menschen, Welt in einem sehr umfassenden Sinne zu erkennen, was sich mit einer Distanznahme von der Welt verbindet. Mit diesen Erkenntnisprozessen bilden wir unsere personelle und kulturelle

³ Konersmann (2010, 15).

Identität und daher lässt sich kulturelle Bildung als Identitätsbildung verstehen.

3. Die dritte These lautet vereinfacht und allgemein: Die Kompetenzen der Kulturererschließung sind dieselben, mit denen wir Kultur schaffen. Es bedarf keiner gesonderten Kompetenzen, insofern muss das Rad nicht neu erfunden werden. Schon eher ist zu betonen, dass Kulturererschließung und Kulturschaffung Hand in Hand gehen. Stellt sich also die Frage, mit welchen Kompetenzen wir Kultur schaffen. Die Antwort darauf ist auf den ersten Blick ebenfalls ganz einfach und knüpft an die erste und zweite These an: Es sind all die Fähigkeiten, die uns zur Erkenntnis verhelfen. Die Schwierigkeiten beginnen, wenn wir versuchen, diese zu differenzieren und genauer zu bestimmen. In Anlehnung an Ekkehard Martens lassen sich einige aufzählen und erklären, wobei zumindest eine wichtige Ergänzung vornehmen ist.
4. Als Konsequenz für die Lehrerbildung und den Schulunterricht ergibt sich somit, dass diese Kompetenzen und deren Vermittlung zentral sind sowohl in Hinblick auf eine fortwährende Identitätsbildung der Lehrerinnen und Lehrer als auch der Schülerinnen und Schüler.

1 Kulturalität oder Transkulturalität? Identität und Differenz

In den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte Wolfgang Welsch das Konzept der Transkulturalität, welches er zum neuen »Leitbild« erheben möchte.⁴ Vorrangig grenzt er es von dem »traditionellen Kugelmodell« ab, wie es angeblich paradigmatisch Herder vertritt. Stein des Anstoßes ist insbesondere folgendes Zitat: »Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!«⁵ Wolfgang Welschs Analyse dazu lautet:

»Zu diesem Kugelmodell gehört ein internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot. Im Innenbezug soll die Kultur das Leben eines Volkes im ganzen wie im einzelnen prägen und jede Handlung und jedes Objekt zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade dieser Kultur machen; Fremdes ist in dieser Konzeption minimiert. Und im Außenbezug gilt strikte Abgrenzung: Jede

⁴ Er stellte dieses Konzept erstmals im folgenden Aufsatz vor: Welsch (1992, 5–20); viele weitere Fassungen folgten, so u. a. der hier relevante Aufsatz: Welsch (2010, 3) und die Monographie Welsch (2011, 294–322).

⁵ Herder (1957, 308).

Kultur soll, als Kultur *eines* Volkes, von den Kulturen *anderer* Völker spezifisch unterschieden und distanziert sein. [...] Das Kugelmodell verfügt also im gleichen Zug inneren Homogenisierungsdruck und äußere Abgrenzung (bis hin zu expliziten Formen der Feindseligkeit). Diese beiden Züge sind vom Kugelmodell logisch nicht zu trennen, sondern notwendig mit ihm verbunden. Kulturen, die wie Kugeln aufgefasst sind, können nicht wirklich miteinander kommunizieren, etwa einander durchdringen, sondern können, wie Herder das ganz treffend formuliert hat, einander nur ›stoßen‹. Das ist die Crux des Kugelkonzepts der Kulturen: Kulturen, die im Stil von Kugeln verfasst oder verstanden sind, *müssen* einander abstoßen und bekämpfen.«⁶

Er betrachtet Kugeln also als fensterlose Monaden⁷. Zur Untermauerung fügt er folgendes Herderzitat genau an der Stelle an, wo oben die Auslassungszeichen gesetzt sind:

»Alles, was mit meiner Natur 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.«⁸

Veranschaulichen lässt sich das folgendermaßen:

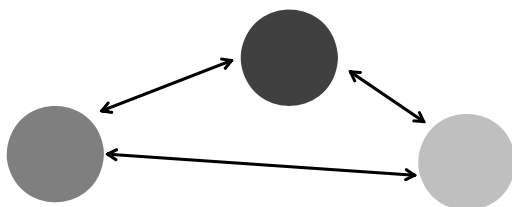


Abb. 1: Das traditionelle Kugelmodell aus Welschs Sicht

Kaum zu bestreiten ist, dass die gewählten Zitate und die Kugelmetapher eine solche Interpretation nahelegen. Dabei wird aber auch der gesamte Kontext vernachlässigt, der genauer betrachtet zeigt, dass Welsch Herder geradezu auf den Kopf stellt, das Kugelmodell von Herder nicht so einseitig vertreten wird.⁹

Das letzte Zitat bricht Welsch an einer sehr interessanten Stelle ab, denn Herder fährt fort:

»[...] hat aber nur zum Zweck, mich auf mich selbst zurückzustoßen, mir auf dem Mittelpunk Genüge zu geben, der mich trägt. Der Grieche macht sich so viel

⁶ Welsch (2010, 41f); Vgl. auch Welsch (2011, 296f).

⁷ Welsch (2010, 46f).

⁸ Vgl. Welsch (2010, 41) und Herder (1957, 309).

⁹ Schon eher ist dieses Kugelmodell das Modell von Samuel P. Huntington in seinem Werk »Clash of Civilizations«, wie Welsch zurecht anmerkt (vgl. Welsch (2011, 297)).

vom Ägypter, der Römer vom Griechen zu eigen, als er für sich braucht, er ist ge-
gättigt, das Übrige fällt zu Boden, und er strebt nicht an!¹⁰

Ein Austausch zwischen den Kugeln ist aus Herders Sicht also möglich und *nicht* notwendigerweise ausgeschlossen, wie Welsch behauptet. Die Abgrenzung nach außen versteht Herder nicht als eine totale und gegenseitig ausschließende Abgrenzung. Er arbeitet also offensichtlich mit der Unterscheidung von distinkt und disjunkt, *verschieden* und *geschieden*, allgemein gesagt, mit verschiedenen Differenztypen, die er bewusst nicht deutlicher auseinanderhält, weil sich Herder im Klaren darüber ist, dass sich Kulturen mal stärker im Sinne von sich abstoßenden Kugeln, mal eher im Sinne von sich überschneidenden Wolken mit diffusen Grenzen zeigen.¹¹ Entscheidend ist für ihn die Fokussierung auf das jeweilige Zentrum. Dabei antwortet er auf die Frage,

»welches in der Geschichte wohl das glücklichste Volk gewesen; und verstehe ich die Frage recht, liegt sie nicht außer dem Horizont einer menschlichen Beantwortung, so weiß ich nichts als: *zu gewisser Zeit und unter gewissen Umständen* traf auf jedes Volk ein solcher Zeitpunkt, oder es war nie eines. [...] selbst das Bild der Glückseligkeit wandelt mit jedem Zustande und Himmelsstriche (denn was ist dies je anders als die Summe von Wunschbefriedigungen, Zweckerreichungen und sanftem Überwinden der Bedürfnisse, die sich doch alle nach Land, Zeit und Ort gestalten?) – im Grunde also wird alle Vergleichung mißlich. Sobald sich der innerliche Sinn der Glückseligkeit, die Neigung verändert hat, sobald die äußeren Gelegenheiten und Bedürfnisse den andern Sinn bilden und befestigen – wer kann die verschiedene Befriedigung, verschiedener Sinne in verschiedenen Welten vergleichen? [...] Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt.«¹²

Am Ende dieses Abschnitts steht also das so anstößige Ausgangszitat. Was Herder uns damit aber sagen möchte, ist folgendes: Jedes Volk, jede Ethnie, jede Gesellschaft, allgemein: jedes Kollektiv bestimmt für sich Glückseligkeit, d. h. legt fest, welche Bedürfnisse befriedigt werden sollen, welche Zwecke zu erreichen sind, sprich, was sittlich gut, akzeptabel, erstrebenswert ist und was nicht, denn das Verständnis von Glückseligkeit ist wandelbar, veränderlich – kulturell geprägt, sagen wir heute – und trägt somit seinen Maßstab in sich vergleichbar dem Mittelpunkt einer Kugel.¹³ Der nach innen wirkende »Homogenisierungs-

¹⁰ Herder (1957, 309).

¹¹ So lernt »der Römer« vom »Griechen« und der vom »Ägypter«, wodurch sich Übergänge und Überschneidungen ergeben. Auch die folgenden Überlegungen deuten auf die Veränderlichkeit der Grenzen hin.

¹² Herder (1957, 308 (Herv. S. F.)).

¹³ Mit dem Terminus »Glückseligkeit« spricht Herder die bis in die Antike zurückreichende Tradition an, Glückseligkeit als das letzte und höchste Ziel unseres Strebens

druck«, besteht in diesem Sinne erstmal darin, dass jede Kultur von ihren Mitgliedern erwartet, die aufgestellten Regeln einzuhalten. Dabei kann es sich um sehr verschiedene und heterogene Regeln, Sitten und Gesetze handeln. Schon der Mittelpunkt ist also keineswegs eindeutig, einheitlich oder homogen bestimmt. Und für die Einhaltung derselben ist ebenfalls keine Gleichmacherei notwendig. Ebenso ist es denkbar, dass sich innerhalb einer Kultur Sitten, Regeln usw. ändern oder anders interpretiert werden, ohne dass sich damit zugleich die Kultur auflöst, so dass dann auch die Grenzen nicht mehr starr sind, sondern sich verändern und daher auch in dieser Hinsicht eher Wolkengebilden gleichen. Die zunächst noch unterschwellig, dann immer klarer werden den Andeutungen Welschs, die Homogenisierung führe zu einer Auslöschung aller Differenz, zu einer homogenen kulturellen Masse, ist somit *nicht notwendiger* Bestandteil, noch würde Herder eine solche irgendwo gut heißen.

Fokussiert bleibt das Ganze auf den Mittelpunkt der Kugel. Mit diesem ist bestimmt, was eine Kultur zusammenhält, der Kit einer jeden Gesellschaft, das alle Punkte verbindende Element, gleichsam ein Identitätspol, auf den hin auch die Grenze definiert ist, ohne den die Mannigfaltigkeiten auseinanderdriften würden und sich damit die Kultur und das Kollektiv auflösen. Das geschieht immer wieder aus verschiedenen Gründen, weil die Kugeln heterogene und veränderliche Gebilde sind, die mit inneren und äußeren Herausforderungen konfrontiert werden. Das ist aus Herders Sicht die Grundlage für eine Evolution der Kulturen, welche die Kulturgeschichte untersucht.¹⁴

anzusehen, auf das unsere ethische Reflexion und moralisches Handeln hinleitet. Diese Anspielung legt daher nahe, den Mittelpunkt primär als Bestimmung und genauere Ausführung des jeweiligen Verständnisses von Glückseligkeit im Zusammenhang der zugrundeliegenden ethischen Konzeptionen zu deuten.

¹⁴ In gewisser Weise, so sagt Herder, ist »alle Vergleichung [der Kulturen damit] mißlich«, weil im Grunde versucht wird, ein Maßstab von außen anzulegen, der dem Selbstverständnis der jeweiligen Kultur nicht unbedingt gerecht wird, oder – und das ist nicht selten der Fall – die eigene Kultur gar zum Maßstab erhoben wird, was sehr wahrscheinlich zum Zusammenstoß führt. Die Kugelmetapher dient also zur Anerkennung der jeweiligen kulturellen Eigenständigkeit und darüber hinaus der kulturellen Vielfalt. So besehen, verdeutlicht die Kugelmetapher eher, was notwendig ist, um die eigene Kultur und auch fremde Kulturen zu verstehen: Man muss sie aus ihrem jeweiligen Mittelpunkt heraus begreifen. Gerade die Begegnung mit anderen Kulturen preist Herder als große Chance zur Bildung an, weil man hierbei Erfahrungen sammeln kann, die einem auch das Eigene neu erscheinen lassen und den Horizont erweitern. (Vgl. dazu etwa »Journal meiner Reise« im Jahr 1769 (Herder (1976, 7, 9f, 11,

An diese Evolution der Kulturen schließt sich Herders Leitfrage an:

»Sollte es aber nicht offenbaren Fortgang und Entwicklung, aber in einem höheren Sinne geben, als mans gewähnet hat? Siehest du diesen Strom fortschwimmen, wie er aus einer kleinen Quelle entsprang, wächst, dort abreißt, hier ansetzt, sich immer schlängelt und weiter und tiefer bohret – bleibt aber immer Wasser, Strom, Tropfe, immer nur Tropfe bis er ins Meer stürzt. Wenss so mit dem menschlichen Geschlechte wäre? Oder siehst du jenen wachsenden Baum, jenen emporstrebenden Menschen? Er muß durch verschiedene Lebensalter hindurch, alle offenbar im Fortgange, ein Streben aufeinander in Kontinuität! Zwischen jedem sind scheinbare Ruheplätze, Revolutionen, Veränderungen, und dennoch hat jedes den Mittelpunkt seiner Glückseligkeit in sich selbst! [...] Niemand ist in seinem Alter allein, er bauet auf das vorige, dies wird nichts als Grundlage der Zukunft, will nichts als solche sein. [...] Der Ägypter konnte nicht ohne den Orientalen sein, der Grieche bauete auf jene, der Römer hob sich auf den Rücken der Welt – wahrhaftig Fortgang, fortgehende Entwicklung, wenn auch kein einzelnes dabei gewönne! Es geht ins Große, es wird, womit die Hülsengeschichte so sehr prahlet und wovon sie so wenig zeigt – Schauplatz einer leitenden Absicht auf Erden, wenn wir gleich nicht die letzte Absicht sehen sollten: Schauplatz der Gottheit, wenngleich nur durch Öffnungen und Trümmer einzelner Szenen!«¹⁵

Diese Überlegungen Herders verbinden sich mit seinem nicht-extensionalen Kulturbegriff, der von Welsch ausdrücklich und interessanterweise gelobt wird,¹⁶ der wiederum in Zusammenhang mit Herders Bildungskonzeption steht. Herder bestimmt den Menschen als Kulturwesen, als kulturschaffendes Wesen durch Erkenntnisprozesse, die zugleich Bildungsprozesse sind. Indem wir versuchen, die Welt und v. a. uns selbst zu verstehen, bilden wir uns, bilden wir unsere Identität als Individuen, Menschen, Kulturwesen und Naturwesen. Diese Bildungsprozesse verlaufen sehr unterschiedlich wie die Bildungsprozesse

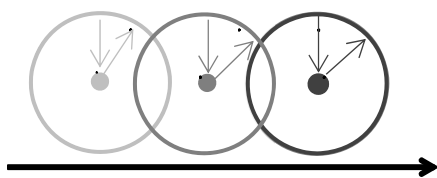
28–31, 35f, 40ff)), in dem er ausdrücklich auch Bezug nimmt auf die Bedeutung der Erfahrung und des Kennenlernens anderer Kulturen und einen Bildungsplan entwickelt. Die Voraussetzung dafür, dass man sich zunächst fremde kulturelle Elemente »zu eigen« machen kann, ist eine gewisse »Gleichartigkeit« der eigenen und fremden Kultur, trotz oder bei aller Differenz. Sprich, man braucht einen Anknüpfungspunkt für die Aneignung und Transformation, die nur die Gleichartigkeit bietet. Das Andere und Fremde kann Interesse wecken, weil es als Anderes und Fremdes nicht verstanden wird, aber als solches kann ich es mir auch nicht zu eigen machen. Wohlgermerkt spricht Herder von »gleichartig« und nicht »identisch«, beides meint nicht dasselbe. Die hier geforderte Gleichartigkeit schließt Differenz nicht aus. Stattdessen spricht Herder von »Tönen [die] ein Konzert bilden« (Herder (1957, 309)).

¹⁵ Herder (1957, 311).

¹⁶ Vgl. Welsch (2010, 40f, Fn. 3). In Welsch (2011) hebt er lobend die Orientierung »primär an Lebensformen« hervor, die einen weiten Kulturbegriff impliziert und die damals schon anti-eurozentristische Haltung Herders verdeutlicht (Welsch (2011, 296, Fn. 6).

von Kulturen und doch kreisen sie um einen Mittelpunkt, die »Gott-heit«; sie sind Schauplätze der »Gottheit«. Im Grunde fragt Herder, wie viele seiner Zeitgenossen, ob es nicht etwas gibt, was uns Menschen bei aller individueller und kultureller Differenz, trotz aller Unterschiede verbindet, ob es nicht einen Kit gibt, der die Menschheit zusammenhält. Für ihn rückt damit die Idee der *Humanität* in den Vordergrund, die sehr komplex ist und mit der er verschiedene Momente verbindet: Dazu gehört der Gedanke einer zweiten Genese des Menschen – wir sollen nicht nur Menschen sein, sondern gute Menschen sein. Wir brauchen also eine Idee des Guten, worauf wir uns ausrichten. Diese angedachte Selbstvervollkommnung ist zudem an Selbst- und Welterkenntnis sowie Selbstbestimmung (hier klingt das Moment der Freiheit an) im Kontext eines großen Ganzen (Stichwort: Gottheit) gebunden.¹⁷

Zusammenfassend heißt dies: Herder arbeitet mit anderen, sich nicht gegenseitig ausschließenden Identitäts- und Differenzbegriffen, als Welsch unterstellt, weshalb Übergänge und Überlappungen, inter- und transkulturelle Phänomene möglich sind. Diese ordnet Herder in einen Entwicklungsprozess der Kulturen ein, den er zugleich mit dem Gedanken einer Entwicklung der Humanität und damit mit einer Idee der Bildung der Menschheit zusammen zu bringen sucht. Er entwirft also ein Modell der kulturellen Bildung. Herders Kugelmodell lässt sich daher besser so darstellen:



- Mittelpunkt:
- Sitten, Traditionen, Gesetze usw.
- Die Kugeln gleichen eher Wolken
- dynamische Entwicklung

Abb. 2: Herders evolutionäres Kugelmodell

Soviel zur Rehabilitation Herders. Stellt sich nun natürlich die Frage, warum Welsch es sich so einfach macht. Fairerweise muss man sagen,

¹⁷ Herder spricht bspw. auch von der »goldenen Kette der Bildung der Menschheit«. Eine Zusammenstellung wichtiger Passagen zur Bildungsphilosophie aus verschiedenen Werken Herders finden sich in: Hastedt (2012, 61–92); Lessing und Steenblock (2010, 119–124).

dass es ihm nicht um eine Interpretation Herders geht. Die Extrapolation des »traditionellen Kugelmodells« dient ihm vielmehr zur Abgrenzung seines Konzepts der Transkulturalität und in diesem Fall ist Abgrenzung tatsächlich im Sinne einer totalen Entgegensetzung zu verstehen. Das Kugelmodell ist der Hintergrund auf dem allererst das Gegenmodell entwickelt werden kann.¹⁸

»Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch das Konzept der ›Transkulturalität‹ zu fassen. ›Transkulturalität‹ will, dem Doppelsinn des lateinischen *trans*-entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der vermeintlichen kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind. Es geht mir um ein Kulturkonzept, das auf die Verhältnisse des 21. Jh. zugeschnitten ist. Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechtem sein.«¹⁹

Schauen wir uns Welschs Konzept genauer an und prüfen, ob die Differenz so gravierend ist, wie er behauptet. Statt Kugeln spricht er also von Verflechtungen, Vernetzungen²⁰, Schnittmengen²¹ und Hybriden²², statt eines »homogenen Gewebes«²³ von »neuartiger Diversität«²⁴ oder

¹⁸ Allein dies deutet schon darauf hin, dass das Konzept der Transkulturalität an das Kugelmodell gebunden ist und bleibt, nicht einfach nur jenseits anzusiedeln wäre. Die folgenden Überlegungen werden dies noch weiter verdeutlichen.

¹⁹ Welsch (2010, 42).

²⁰ Welsch (2010, 43f).

²¹ Welsch (2010, 47). Schnittmengen zeigen sich bereits in Herders Modell (s. Abb. 2).

²² Vom Hybridcharakter der Kulturen spricht er insbesondere im Zusammenhang der modernen Kulturen im Zeithalter der Globalisierung, wo die Kulturen so miteinander verflochten sind, dass längst kulturelle Gehalte anderer zu Binnengehalten der eigenen Kultur wurden. Nicht zuletzt sind es die modernen elektronischen Kommunikationstechniken, mit denen wir noch so exotische Kulturphänomene in unsere Wohnzimmer, Küchen, Schlafzimmer holen: einrichten mit Feng Shui, mexikanisch essen oder afrikanische Masken zur Wanddekoration. Genauer betrachtet zeigt sich, dass unsere sogenannte deutsche Kultur schon ein Hybridwesen aller europäischen Kulturen und außereuropäischen Kulturen ist, dafür müssen wir einfach nur weit genug zurück gehen. Wir sind Bastarde von Bastarden von Bastarden usw. Aber im Grunde gilt das für jede Kultur. In dieser Hinsicht unterscheiden wir uns alle nicht, besteht auch gar kein Grund von deutscher, russischer, französischer Kultur zu sprechen. All diese Differenzen lösen sich im Grunde in einem riesigen Kulturgeflecht auf.

²³ Welsch (2010, 51).

²⁴ Welsch (2010, 59).

einem »neuen Typus von Unterschiedlichkeit«²⁵. Auch er verwendet also gerne Metaphern zur Beschreibung seines Kulturbegriffs und wie alle Metaphern, haben sie ihre Grenzen. Nehmen wir z. B. die Bilder von Verflechtung oder Vernetzung.²⁶ Was wird mit was wie verflochten?

Offensichtlich kommt es darauf an, dass Kulturen nicht mehr klar voneinander abgegrenzt nebeneinander stehen, sondern miteinander verflochten sind, einander überlappen. Jedoch können wir uns das nicht im Sinne der Interkulturalität vorstellen, denn hier sind es noch Kugeln, die miteinander verflochten sind, so lautet jedenfalls die Kritik von Welsch.²⁷ Vielmehr sind Kulturen ebenfalls als Verflechtungen zu begreifen, die miteinander verflochten sind. Wir haben es also mit Verflechtungen von Verflechtungen zu tun. Mein Vorstellungsvermögen gerät hier an seine Grenzen, denn wenn ich diese Verflechtungen ineinander schiebe und verbinde, stellt sich mir zwangsläufig früher oder später die Frage, ob es sich nun um mehrere Geflechte oder doch nur um ein großes Geflecht handelt, sprich, ob es noch miteinander verflochtene Kulturgeflechte sind oder ob nicht ein Kulturgeflecht entstanden ist, mit dem Ergebnis des Verlustes aller Differenz und Identität, weil Grenzen und spezifische Gestalten der Kulturnetze verwischt werden und damit eigentlich Homogenität entsteht. Das ließe sich schematisch so darstellen:

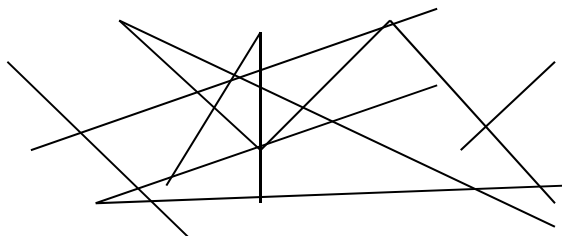


Abb. 3: Welschs Vernetzungsmodell – Transkulturalität

Auf Homogenitätsvorwürfe reagiert Welsch mit dem Verweis auf eine »neuartige Diversität«. »Unterschiede gibt es also weiterhin, nur haben

²⁵ Welsch (2010, 59).

²⁶ Möglicherweise denkt er dabei auch an Deleuzes und Guattaris Erläuterungen zum Rhizom oder an Foucault, der in der »Archäologie des Wissens« ebenfalls gern diese Bilder verwendet. Vgl. Deleuze und Guattari (1977); Foucault (1981).

²⁷ Vgl. Welschs Kritik am Konzept der Interkulturalität, Welsch (1992, 7f). Vgl. auch Welsch (2011, 301, Fn. 18).

sie jetzt eine andere Form als zuvor. Es handelt sich nicht mehr um Unterschiede zwischen nebeneinander stehenden Monokulturen, sondern um Unterschiede von Individuum zu Individuum oder von Gruppe zu Gruppe bei insgesamt anwachsender Gemeinsamkeit.«²⁸

Diese Stelle ist in verschiedenen Hinsichten bemerkenswert: Es ist auffällig, dass Welsch die Erklärung der »neuartigen Diversität«²⁹ wiederum in Entgegensetzung zum »alten Kulturmodell«, einer »Monokultur«³⁰ ohne Diversität, ohne Vielfalt bringt. Nur auf diesem Hintergrund lässt sich dem vermeintlich »neuen« Kulturmodell ein Sinn abgewinnen, der aber lediglich in der steten Betonung der Differenz und Diversität selbst, der Verbindungen und Übergänge, der fließenden Prozesse besteht, d. h. in der Vernetzung. Hierzu ist folgendes anzumerken: Diese Differenzen und Diversitäten sind bei genauerer Betrachtung überhaupt nicht neuartig und mit dem »alten Herderschen Kulturmodell« durchaus vereinbar, wie die Rekonstruktion des Herderschen Kulturbegriffs gezeigt hat.³¹ Zu behaupten, die Unterschiede zwischen Individuen oder Gruppen spielten im Herderschen Kulturmodell keine Rolle, ist geradezu absurd. Verstärkend kommt hinzu, dass diese Abgrenzung Zeugnis eines dichotomen Denkens ist, das eigentlich dem gegnerischen Denken, dem alten Kulturbegriff stets zugeordnet wird,³² sich somit Welsch am Rande eines performativen Widerspruchs bewegt. Vor allem entspringt dem Ganzen jedoch die Idee, dass aus dem Denken der Differenz ein neues Denken des Gemeinsamen, eine »anwachsende Gemeinsamkeit«³³ hervorgehen soll, im Gegensatz zum Separatismus des alten Kulturmodells. Worin diese »neuen Gemeinsamkeiten« bestehen, ist allerdings nicht leicht auszumachen, da stets Differenzen betont werden. Eine Möglichkeit wäre, Gemeinsamkeiten in den diversen Berührungspunkten und Überschneidungen zu sehen, die ich mir aber nur denken kann, wenn ich mir Berührungen verschiedener Netze vorstelle? Ähnlich diesem Modell:

²⁸ Welsch (2010, 61), vgl. Welsch (2010, 59–61); vgl. auch Welsch (2011, 305, Fn. 27).

²⁹ Welsch (2010, 59).

³⁰ Welsch (2010, 60).

³¹ Dass es sich um kein neues Phänomen handelt, stellt auch Welsch fest, der meint, dass Transkulturalität eigentlich »geschichtlich eher die Regel gewesen« ist, dass das Kugelmodell also ein bloß theoretisches Modell darstellt. (Welsch (2011, 307, Fn. 29)).

³² Das zeigt sich an der einseitigen Interpretation des Kugelmodells.

³³ Welsch (2010, 61).

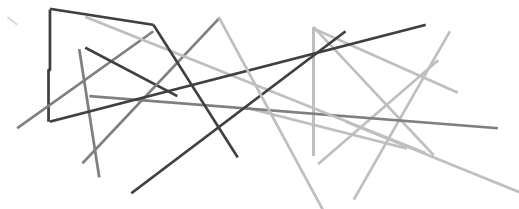


Abb. 4: Vernetzungsmodell 1 – Wo bleiben Identität und Differenz?

Damit wird aber das wesentliche Moment der Transkulturalität, die Aneignung der ursprünglichen fremden Momente, deren Integration in die eigene Identität und damit einhergehende Transformation derselben nicht veranschaulicht. Ebenso bleibt unklar, worin nun die größeren Gemeinsamkeiten bestehen sollen.

Alternativ dazu kann man sich folgendes Modell vorstellen:

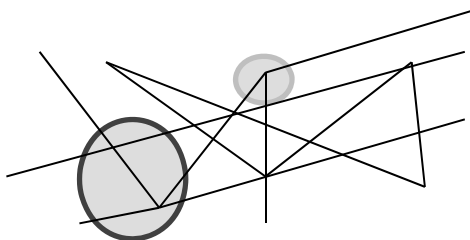


Abb. 5: Vernetzungsmodell 2 – Wo bleiben Identität und Differenz?

Identitäten werden in Form von Kreisen in ein Netz eingetragen. Da das Netz und die Identitätsbestimmungen in stetiger Dynamik sich vollziehen, verändern sich sowohl die Kreise als auch das Netz selbst. Worin bestehen dann in dieser Vorstellung die Gemeinsamkeiten bzw. wie sollte dies zu einer Zunahme derselben führen? In Überschneidungen der Kreise? Eine klare Antwort dazu lässt sich nicht finden. Welschs Vorstellung der anwachsenden ›neuen Gemeinsamkeiten‹ bleibt also schwammig.

Eindeutig lässt sich das jedoch mit dem vorangegangenen Blick auf die Netzmetapher bestimmen. Der Preis für das ›Anwachsen der Gemeinsamkeiten‹ ist dann jedoch in jedem Fall der Verlust der Differenzen und das Ergebnis eine homogene Kultur. In dieser Vorstellung kann ich mich und die Differenz zu anderen, kann ich kulturelle Differenz nur feststellen, wenn ich mich anderer differenzierender Mittel bediene,

etwa einer Farbgebung oder einer Gestaltung der Netze, die aber in der Großperspektive auch nur zerfließen. (Man vergleiche dazu die Abbildungen 4 und 5) Ich kann mich in meiner individuellen Identität nur festhalten, wenn ich mich von Anfang an festhalte, mein Netz festhalte, wenn ich Grenzen ziehe und setze, und dadurch meine Identität schaffe und bilde. Und selbiges gilt auch für kollektive Identitäten. So kann kulturelle Differenz in individueller und kollektiver Hinsicht nur durch Schaffung einer kulturellen Identität beibehalten werden.

Worin liegt dann die Bedeutung des Modells der Transkulturalität? Welsch betont zurecht die vielfältigen Möglichkeiten der Vernetzung von Kulturen auf unterschiedlichen Ebenen, die Differenzen und Transformationsprozesse, und wendet sich damit gegen ein Kugelmodell, das zumeist rassistischen, nationalistischen, völkischen Kulturmodellen zugrunde liegt. Aber er irrt, wenn er dieses Modell Herder zuschreibt. So wird man Herder nicht gerecht. Noch wichtiger, man übersieht, dass Herders Modell der Kulturalität und Kulturrevolution sowie Welschs Modell der Transkulturalität sich in den entscheidenden Punkten berühren. Das betrifft die Fragen von Identität(sbildung) und Differenz. Beide Modelle müssen mit beiden Konzepten arbeiten und versuchen sie zu verbinden. Es ist entscheidend, auf diesen Punkt hinzuweisen und damit den Fokus zurechtzurücken, denn das Problem des Kulturbegriffs besteht nicht darin, dass Identität und Einheit mitgedacht werden, wogegen einseitig auf Differenz zu setzen ist (wie viele Vertreter insbesondere der Postmoderne meinen)³⁴, sondern darin, dass wir Einheit allzu häufig im Sinne einer bloßen Einheitlichkeit, Homogenität (Gleichmacherei) deuten und dagegen Differenz im Sinne einer einfachen bloßen totalen Abgrenzung und Entgegensetzung. Hierin liegt der Denkfehler, den es aufzuheben gilt, um zugleich die beiden wesentlichen Momente von Kultur erfassen zu können.

Wenn dem so ist, dass Identität und Differenz untrennbar miteinander verbunden sind – und dieses Verhältnis wäre noch genauer zu bestimmen –, dann erübrigt sich also jede Abgrenzung des ›alten‹ und ›neuen‹ Kulturmodells, der Kulturalität und Transkulturalität oder auch Interkulturalität, weil sie miteinander verbunden sind. Ich habe also nunmehr mit Welschs Erläuterungen das getan, was er mit Herder macht, sie umgedreht und auf den Kopf gestellt, und bin dabei beim eigentlichen Hauptpunkt angelangt: Identitätsbildung des Menschen in

³⁴ Vgl. dazu u. a. Lyotard (1989, 12).

verschiedenen Hinsichten, woraus sich der intime Zusammenhang zum Bildungsbegriff begründen lässt: Bildung und Kultur gehen Hand in Hand.

2 Der Zusammenhang von Identitätsbildung und kultureller Bildung im Rahmen anthropologischer Bestimmungen

Dass Identität und Differenz so eng verbunden sind, mag auf den ersten Blick erstaunen. Zur Identitätsbildung gehört aber eine Identifizierung. Ich identifiziere mich mit Personen und Gruppen oder grenze mich ab, indem ich mir Eigenschaftsmerkmale derselben zuschreibe oder auch bewusst nicht zuschreibe, oder indem ich das unterlasse. Dasselbe tun Mitglieder von Gruppen, wenn sie sich als solche identifizieren oder von anderen Gruppen abgrenzen. Eine Identifizierung ist somit eine Identitätsbildung und zu dieser gehört notwendigerweise eine Differenzierung und Abgrenzung nach innen wie außen, Inklusion und Exklusion, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die Bestimmung des Eigenen und Anderen oder Fremden. Unterschiede sind nicht nur als kontradiktorische Unterschiede zu denken und Grenzziehung nicht immer im Sinne einer totalen Abgrenzung zu verstehen: Wir unterscheiden bspw. schwarz und grau, Tische und Stühle, Äpfel und Birnen, französisch und deutsch – dies sind keine Gegensätze wie rund und eckig. Meine Identität und ebenso eine Gruppenidentität ist somit vielfältig und besteht aus vielen Eigenschaften, die nicht im Widerspruch zu einander stehen. Sie gleicht einem Bündel, das kontingent und veränderlich ist.³⁵

Ersichtlich wird dies auf dem Hintergrund der anthropologischen Bestimmung des Menschen als Kulturwesen. Diese ist im Grunde uralt, findet sich (wie bereits o. a.) bei Herder, aber auch Vico u. v. a. Vico unterscheidet bspw. in seinem Werk »Scienza nuova« den ›mondo civile‹, die vom Menschen geschaffene Welt, vom ›mondo naturale‹, der Naturwelt.³⁶ Der Mensch schafft sich eine Welt, so Vico, indem er versucht, die Natur zu erkennen, zu der er zwar auch gehört, in der er aber

³⁵ Ein solches Bündelmodell der Selbstidentität entwirft beispielsweise David Hume (vgl. Hume (2014, 179ff, 451ff)). (Ich glaube nicht, dass dies ausreichend ist, um die eigene personelle Identität zu bestimmen, aber hier soll dies erstmal genügen.) Analog dazu kann dann die kulturelle Identität einer Gruppe bestimmt werden. Vgl. dazu z. B das Modell von Benedict (1934).

³⁶ Vgl. Konersmann (2010, 38).

aufgrund seiner geistigen Fähigkeiten nicht aufgeht.³⁷ Vico bezieht somit Position in der damals wie heute schwelenden Körper-Geist-Debatte und grenzt sich gegen jede Form naturalistischer Positionen ab. Ein Erkenntnisprozess ist ein geistiger Prozess (wenn auch vielleicht nicht ausschließlich, so doch zumindest teilweise). Der erkennende Zugriff impliziert eine Distanznahme, die sich wiederum mit der sogenannten Subjekt-Objekt-Struktur verbindet. Wenn Konersmann hier von »Humanisierung der Welt« spricht,³⁸ dann bedeutet das erstmal nur so viel: Die geschaffene Kulturwelt ist durch und durch human, sofern sie vom Menschen für den Menschen geschaffen ist. Oder anders ausgedrückt: Der Mensch humanisiert die Naturwelt durch sein Erkennen, indem er im Erkennen dieser Sinn und Bedeutung gibt oder abringt (je nach Sicht der Dinge). Und dies ist keineswegs wertneutral, denn jede Form von Erkenntnis geht mit Werturteilen einher – seien es Wahrheitsurteile, ethisch-normative Urteile oder ästhetische Urteile. Werturteile können unterschiedlich ausfallen, die Distanznahme kann unterschiedlich gedeutet werden und vielfältig ist auch die mögliche Positionierung in der Körper-Geist-Debatte. All das macht die Rede von »Humanisierung der Welt« so schillernd, damit problematisch und stellt uns vor diverse Denkschwierigkeiten.

In jedem Fall gilt, dass das Streben nach Erkenntnis das Fundament ist und unsere Erkenntnisfähigkeiten die Instrumente zur Kulturschaffung sind. Hier ließen sich auch Herders gesamte Überlegungen zur Humanität anschließen. Entscheidend ist, dass sich damit erstmal folgender Begriff kultureller Bildung festhalten lässt: Der Mensch ist ein Kulturwesen und kulturschaffendes Wesen auf der Grundlage seiner Erkenntnisfähigkeiten, indem er auf Distanz geht und in dieser sich selbst, andere Menschen und Natur zu erkennen versucht. Dabei bildet er sich selbst, andere und Kultur. Seine Erkenntnis ist wesentlich kulturelle Bildung und Bildung der Kultur in Form einer Identitätsbildung über Eigenschaftszuweisung auf Mikroebene bis hin zur Makroebene, eine Selbstbestimmung des Individuums und der Kollektive im Verhältnis zu anderen, zur sozialen Umwelt und Natur. Erkennen, Bildung und Kultur durchdringen sich gegenseitig. Dieses Verständnis kultureller Bildung umfasst somit auch interkulturelle und transkulturelle Momente, sofern man denn noch an diesen Begrifflichkeiten festhalten

³⁷ Vgl. Konersmann (2010, 38).

³⁸ Konersmann (2010, 15).

will, um damit den Fokus zu verdeutlichen und die Betonung stärker auf die Vernetzung oder Identitätsbildung, Differenzierung und Abgrenzung legen zu können.

3 Kompetenzen der Kulturschaffung und Kulturerschließung

Wollen wir uns also den Begriff der kulturellen Kompetenzen verdeutlichen, so müssen wir uns fragen, welche Erkenntnisfähigkeiten der Mensch besitzt, wie er erkennt, wie er methodisch dabei vorgeht. Das ist eine Frage, mit der sich die Philosophie schon lange beschäftigt, wobei sich verschiedene Antworten und Strömungen herausgebildet haben, die auch bereits in fachdidaktische Konzeptionen eingeflossen sind. Da ich an dieser Stelle nicht einen Überblick über die Geschichte der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie geben kann, kürze ich den Weg ab, indem ich das Kompetenzmodell von Ekkehard Martens, einem der bekanntesten Fachdidaktiker, vorstelle:

Er unterscheidet fünf Kompetenzen³⁹ oder auch (Denk-)Methoden:

- »1. phänomenologische Methode: differenziert und umfassend beschreiben, was ich wahrnehme und beobachte;
2. hermeneutische Methode: sich das eigene Vorverständnis bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte interpretieren oder andere Medien (Bilder, Musik, Gedichte) einsetzen;
3. analytische Methode: die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen;
4. dialektische Methode: ein (mündliches oder schriftliches) Dialogangebot wahrnehmen, auf Alternativen und Dilemmata zuspitzen und diese abwägen, indem man »viele« Gesichtspunkte in »einer« umfassenden Sichtweise oder Definition zusammenfasst (wie Platon Dialektik bestimmt);
5. spekulative Methode: Phantasien und Einfälle zulassen und Lösungsversuche wagen, aber dann mit Hilfe der anderen Methoden prüfen.«⁴⁰

Dies sind nur Kurzbeschreibungen der einzelnen Methoden, die er in seinem Hauptwerk »Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts.

³⁹ Martens verwendet die Begriffe *Methode* und *Kompetenz* nahezu synonym, in dem Sinne, dass die Beherrschung einer Methode eine Kompetenz darstellt. Da es sich um primär kognitive Methoden und Kompetenzen handelt, die er thematisiert, entspricht dieser Kompetenzbegriff nur bedingt dem standardisierten Kompetenzbegriff. Es ist aber überhaupt fraglich, ob dieser ohne weiteres auf die Philosophie und die mit ihr vermittelten Fähigkeiten angewendet werden kann, da Philosophieren Praxis nur im Sinne des praktizierten Denkens anvisiert und keine darüber hinausgehende Handlungsfähigkeit direkt vermitteln kann.

⁴⁰ Vgl. u. a. Martens (2015, 41).

Philosophieren als elementare Kulturtechnik«⁴¹ genauer beschreibt. Dabei orientiert er sich eng an seiner Interpretation Platons und betont, dass diese Denkmethode »nicht in einem fachinternen Sinne etwa eines Husserl, Gadamer, Frege, Marx oder Hegel zu verstehen«⁴² sind, vielmehr handelt es sich um »elementare Denkmethode« der Philosophie. Elementar möchte er im doppelten Sinne verstanden wissen: Es handelt sich erstens um einfache Methoden, die voraussetzungslos sind (also zumindest kein philosophisches Fachwissen voraussetzen) und daher »prinzipiell von jedermann praktiziert«⁴³ werden können. Zweitens ist elementar in dem Sinne zu verstehen, dass es sich um grundlegende Techniken des Denkens bzw. Philosophierens handelt. Dabei setzt Martens Denken und Philosophieren nahezu gleich, wobei beides im weiten Sinne als »Rechenschaft ablegen« (λόγον διδόναι) verstanden wird, auch dies in einer platonischen Tradition, welche die argumentative Begründung als wesentlichen Bestandteil des Philosophierens ansieht.

Bei genauerer Betrachtung können wir diese Methoden weiter unterscheiden und einteilen, denn die phänomenologische Methode basiert auf unseren Wahrnehmungen, während hermeneutische, analytische und dialektische Verfahren Denkmethode im engeren Sinne sind, mit denen Fragen, Sachverhalte, Phänomene usw. kritisch reflektiert und analysiert werden können. Damit grenzen sie sich auch stärker von der Spekulation ab. Im Rahmen einer personellen und kulturellen Identitätsbildung kommen ihnen unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen zu, die hier kurz angedeutet werden sollen:

- Mit der Wahrnehmung sind alle unsere Sinne und unser inneres Empfinden angesprochen. Ein Großteil unserer personellen und kollektiven Selbst- und Fremdzuschreibungen basiert auf inneren und äußeren Wahrnehmungen, über die wir zugleich Eigenschaftszuschreibungen vornehmen.⁴⁴ Entscheidend ist die kritische Reflexion derselben, die man einüben muss, die uns zu einer Distanznahme

⁴¹ Martens (2003). Außerdem gibt es zahlreiche weitere fachdidaktische Transformationsversuche zu einzelnen Aspekten derselben: vgl. zur Phänomenologie u. a. Pfeifer (2013, 84–94), zur Analytik in Bezug auf ethisches Argumentieren Pfeifer (2013, 179–241), zur Dialektik: Henke: http://henke.brainedia.com/Publikationen/Dialektik_als_didaktisches_Prinzip/.

⁴² Martens (2015, 44).

⁴³ Martens (2015, 42).

⁴⁴ Eine Zuschreibung wäre z. B. Ich bin eine Frau, 1,64 cm groß, habe grün-graue Augen usw. oder Deutsche sind pünktlich, fleißig usw.

verhilft und uns vor voreiligen Schlüssen schützen kann. So haben Phänomenologen wie Husserl, Merleau-Ponty, aber auch schon Hume auf bestimmte Charakteristika aufmerksam gemacht, die es zu bedenken gilt: Wahrnehmungen sind kontingent, können uns täuschen, setzen sich eigentlich aus verschiedenen Wahrnehmungsmomenten und -perspektiven zusammen und werden zudem durch bereits erworbenes Wissen und Erfahrungen unbewusst geprägt: Sie haben außerdem einen subjektiven qualitativen Erlebnischarakter. V. a. gilt: von der Wahrnehmung lässt sich, wenn überhaupt, nur bedingt auf Wirklichkeit schließen. Dies verdeutlicht, wie komplex schon einfachste Wahrnehmungen sind. Und es bedeutet, dass wir mit unseren Wahrnehmungen bereits diverse Welt- und Selbstinterpretationen vornehmen, ohne uns dessen bewusst zu sein.

- Hermeneutik bedeutet, allgemein formuliert, den kontingenten historischen biographischen und sozialen, d. h. allgemein kulturellen, Kontext zur Auslegung von Phänomenen heranzuziehen und damit unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten herauszuarbeiten. Einüben kann man das anhand von Interpretationen verschiedener Medien. Darüber hinaus gilt aber, dass mittels der hermeneutischen Methode die zuvor angesprochenen diversen Welt- und Selbstinterpretationen offen gelegt werden können (soweit dies überhaupt möglich ist).
- Die analytische Methode lehrt uns dagegen, teils von den kontingenten Momenten abzusehen, indem sich uns zeigt, was rationales Denken im engeren Sinne bedeutet. Diese Form der Analyse dreht sich um die Prüfung von Argumenten und Argumentationen auf ihre Validität. Voraussetzung hierfür sind Grundkenntnisse der Logik, die wiederum in Verbindung zum logisch-mathematisch abstrakten Denken stehen. Auf diese Weise lassen sich logische Widersprüche, Argumentationslücken, Fehlschlüsse usw. herausarbeiten. Dieses Prüfverfahren ist rein formal und zeigt, welche strengen Erwartungen an jegliche Form der Argumentation gestellt werden können. Bei der formalen Prüfung kann die Analyse jedoch nicht stehen bleiben. Mit ihr verbindet sich daher auch eine stärker inhaltliche Begriffs- und Argumentanalyse unter Berücksichtigung syntaktischer, lexikalischer und hermeneutischer Betrachtungen. Beide Momente sind erforderlich und gehen Hand in Hand. Einüben lässt sich dies durch logische Übungen und die Interpretation argumentativer Tex-

te. Ziel ist aber darüber hinaus klarzumachen, dass jede Art der Rechtfertigung im Sinne des $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\nu\ \delta\iota\delta\acute{o}\nu\alpha\iota$, auch die Selbstrechtfertigung einer Person oder einer Gruppe vor sich selbst und anderen einen rationalen logischen Rechenschaftshorizont benötigt. Die analytische Methode kann uns also auch dabei helfen, unsere eigenen Widersprüche, Fehlschlüsse, Denkfehler und Denkschwierigkeiten zu offenbaren.

- Auch die Dialektik ist ein rationales Denkverfahren, das jedoch spezielle Anwendung findet bei den Fragen, die anscheinend nicht geklärt werden können, wo wir uns in Widersprüche verstricken. Es ist ein Denken, das sich zwischen Widersprüchen und der Vermittlung derselben bewegt. In der Philosophie ist die Dialektik damit von besonderer Bedeutung, denn im Grunde ist es zweifelhaft, ob die metaphysischen Fragen der Philosophie, ja ob überhaupt eine Frage der Philosophie gelöst werden kann. Platon, Hegel, Adorno u. v. a. haben diese Methode unterschiedlich ausgedeutet und angewendet. Ein einheitliches Verständnis von Dialektik ist dabei nicht auszumachen, weshalb sich mit ihr auch unterschiedliche Zielsetzungen verbinden. Zumindest lassen sich gewisse Grenzen des rationalen Denkens im engeren Sinne aufspüren und prüfen, ob es einen Weg darüber hinaus gibt. Wiederum lässt sich diese Methode mit Textinterpretationen, aber auch Gesprächen (insbesondere Gespräche über Dilemmata) einüben. Ziel ist zudem, das Bewusstsein dafür zu wecken, dass wir bei all unserem Fragen und Forschen, bei allen Versuchen der Identitätsbildung immer wieder auf Grenzen stoßen und hierüber erlernt werden kann, ob und welche Grenzen sich auflösen lassen.
- Bei der spekulativen Methode handelt es sich ebenfalls um kein einheitliches Verfahren. Die Meinungen der Philosophen gehen hierzu weit auseinander. Für Hegel beispielsweise hat Spekulation nichts mit Fantasie und Gedankenexperimenten zu tun, wie Martens meint, weil Hegel Spekulation mit Dialektik verbindet und damit speziell die rationale Auflösung eines Widerspruchs meint. Deshalb soll *spekulativ* allgemein nur in dem Sinne verstanden werden, dass versucht wird, eine Antwort oder Lösung auf eine Frage oder ein Problem zu finden, und dies in der Vergegenwärtigung der Schwierigkeiten und Probleme, die sich mit der kritischen Reflexion durch die phänomenologische, hermeneutische, analytische und dialekti-

sche Methode offenbaren.⁴⁵ In diesem Sinne setzt die Spekulation aber auch alle anderen Methoden voraus oder anders ausgedrückt: In der Spekulation kommen diese nicht nur als Analyseinstrumente zum Tragen, sondern als Werkzeuge unserer persönlichen und kollektiven Selbstrechtfertigung in unserer Identitätsbildung.

Hervorzuheben ist weiterhin, dass Martens, wie viele andere, einen sehr weiten Philosophiebegriff verwendet, der in der Fachdisziplin nicht unumstritten ist, der auch hier in bestimmten Hinsichten zurückgewiesen wird. Die von Martens angeführten Methoden oder Kompetenzen, sind sicherlich alle grundlegende Denkmethode, die aber nicht spezifisch für die Philosophie sind. Man bedient sich ihrer auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen. Schon eher spezifisch philosophisch ist, dass Philosophinnen und Philosophen die Methoden als solche zu reflektieren und zu begründen versuchen; wir betrachten nicht einfach nur Phänomene, interpretieren Texte oder andere Medien hermeneutisch und analytisch, üben uns im dialektischen Denken, sondern versuchen, uns selbst Rechenschaft darüber zu geben, was und warum wir das tun.⁴⁶ Wesentlich zur Philosophie gehört die Sekundärreflexion. Aus dieser Einschränkung ergeben sich verschiedene Konsequenzen allgemeiner und philosophisch-fachdidaktischer Art:

- Wenn man also damit festhalten kann, dass es sich bei den von Martens genannten fünf Kompetenzen und Denkmethode um grundlegende Methoden nicht nur des Philosophierens handelt, dann kann man sie tatsächlich in die Reihe der anderen Kulturtechniken (»rechnen«, oder genauer: logisch-mathematische Fähigkeiten, sowie »lesen und schreiben« oder besser: Sprachfähigkeiten) einfügen und die Liste damit erheblich erweitern. Zugleich muss dabei festgehalten werden, dass damit nur stark kognitiv ausgerichtete Fähigkeiten und Kompetenzen ins Spiel kommen, was die Vermutung nahe legt, dass die Liste noch ergänzungsbedürftig ist. Besonders relevant erscheinen dann körperliche und handwerkliche Fähigkeiten, die in Verbindung mit unserer Wahrnehmung unser Denken beeinflussen,

⁴⁵ Im Grunde lässt sich sagen, dass damit fast alle Philosophen auf sehr unterschiedliche Art und Weise spekulativ waren, denn kaum einer beließ es bei der kritischen Analyse.

⁴⁶ Martens unterscheidet natürliches (und implizites), elementares und akademisches Philosophieren (Martens (2010, 164–167)). Aber auch diese Differenzierung bringt die Unterscheidung von Primär- und Sekundärebenen nicht eindeutig zum Ausdruck und am ehesten wäre sie dann auf der akademischen Ebene anzuordnen. Aber das wäre m. E. nicht ausreichend.

aber wohl nicht einfach nur unter phänomenologische Kompetenzen subsumiert werden können.

- Philosophisch gesehen ist die Liste ebenfalls nicht vollständig. Vor allem fehlt die skeptische Methode oder das skeptische Denken: Nicht nur handelt es sich um eine der bedeutendsten Traditionslinien der Philosophie, vielmehr ist hiermit das eigentlich kritische Moment, das der Philosophie stets eigen ist, aufs engste verbunden. Die Skepsis ist so etwas wie der ewige Stachel im Fleisch der Philosophie. Es sind die skeptischen Tropen,⁴⁷ die uns stets die Notwendigkeit der Begründung aufzwingen und zur Sekundärreflexion führen. Skepsis heißt im Grunde nichts anderes als alles, insbesondere auch das Selbstverständliche in Frage zu stellen, zu jeder Behauptung, jedem Argument ein passendes gleichwertiges Gegenargument zu suchen, eine sogenannte Isosthenie (ισοσθένεια) herzustellen – gerade dabei sind die Tropen hilfreich. So gelangt man in eine Aporie (ἡ ἀπορία), eine ausweglose Lage. Skepsis lehrt auch, dass man sich dann eines Urteils enthalten muss (Epoché, ἐποχή), wenn man nicht eindeutig ein besseres Argument aufbieten kann. Isosthenie, Aporie, Epoché sind die wesentlichen Momente des skeptischen Denkens. Insofern liegt nahe, dass eine gesunde Portion Skepsis das Potential hat, gegen voreilige Schlüsse, Autoritätsglauben, gefährliches Schwarz-weiß-Denken usw. zumindest teilweise zu immunisieren.⁴⁸
- Eine weitere philosophisch-fachdidaktische Konsequenz besteht darin, dass es nicht irrelevant ist, an welcher Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik usw. man sich orientiert und auch nicht ausreichend, die Methoden als Techniken zu vermitteln, ohne einen Einblick in den vielfältigen theoretischen Begründungshintergrund zu geben.

⁴⁷ Vgl. Sextus Empiricus (1993), insbesondere Buch I, § 25, zu den Tropen insb. die »fünf Tropen der Zurückhaltung« §§ 164–177, die »zwei Tropen der Zurückhaltung« §§ 178f, sowie die »Tropen der Widerlegung der Ursachenforscher« §§ 180–186.

⁴⁸ Es ist sehr bemerkenswert, dass bei den fachdidaktischen Modellen und Methodenreflexionen die skeptische Methode so gut wie gar nicht berücksichtigt wird. Zu den Gründen dafür kann ich nur Vermutungen anstellen, denn eigentlich ist dieser Umstand angesichts der Bedeutung der Skepsis in der Philosophiegeschichte rätselhaft. Ich vermute also, dass Isosthenie, Aporie und Epoché als schwierig eingestuft werden, weil damit Ungewissheit und Unsicherheit einhergehen, von der man Schülerinnen und Schüler gerne fern halten möchte. Zudem wird Schule immer noch häufig als der Ort verstanden, an dem Wissen und Werte vermittelt werden sollen, die jedoch von der Skepsis infrage gestellt werden. Beides ist daher schwer in Einklang zu bringen.

Das Wissen um die Theorien erlaubt vielmehr einen Umgang mit denselben, der als Kunstfertigkeit verstanden werden kann.

4 Beitrag dieser Methoden zur universitären und schulischen kulturellen Bildung

Es stellt sich nunmehr natürlich die Frage, welchen Beitrag die Einübung dieser Methoden an Schulen und Universitäten zur kulturellen Bildung leisten kann, genauer gesagt, wie sie zur Identitätsbildung eingesetzt werden können. Der allgemeine Nutzen deutete sich in den Erläuterungen der fünf Kompetenzfelder bereits an. Er soll nun kurz noch an einem Beispiel für die Lehrerbildung verdeutlicht werden, nämlich an der Reflexion der Rolle des Philosophie- und Ethiklehrenden. Die Relevanz zeigt sich sodann in dreifacher Hinsicht:

Zunächst geht es um die Reflexion der zu behandelnden philosophischen, ethischen aber auch psychologischen, politikwissenschaftlichen und soziologischen Theorien, die der Lehrer/die Lehrerin auch den Schülerinnen und Schülern nahe bringen muss. D. h. jede Theorie ist ein Kulturprodukt und dies im weitesten o. a. Sinne, dass jede Theorie Ergebnis eines Erkenntnisprozesses und damit ein Kulturprodukt ist. Das gilt auch, und dies mag ungewöhnlich klingen, für Theorien auf einer apriorischen Begründungsbasis wie Kants Erkenntnistheorie und Ethik. Erst recht gilt es für die Theorien auf einer aposteriorischen Begründungsebene wie bspw. Aristoteles Tugendethik oder Mills Utilitarismus, psychologische Kommunikationstheorien (Schulz von Thun) und Theorien der Moralentwicklung (Kohlberg und Piaget), die explizit oder implizit die empirische und damit auch kulturelle Prägung aufnehmen und teils auch bejahen. Die Reflexion dieser unterschiedlichen Theorietypen mit ihren unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen und damit auch unterschiedlichen Reichweiten führt zur erforderlichen philosophisch-ethischen Sachkenntnis, die im Studium erworben werden muss und die mittels einer phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen Textinterpretation der entsprechenden Quellen vertieft werden kann. Dieser Sachkenntnis stehen wir aber nicht neutral gegenüber. Wissen eigenen wir uns an, wir machen es zu einem Teil unserer Identität, was unsere Überzeugungen und Haltungen nicht nur in philosophischer und ethischer Hinsicht, sondern bis in unseren Alltag hinein prägt.

Deshalb ist, zweitens das je eigene Philosophie- und Ethikverständnis kritisch zu prüfen. Einerseits bedeutet dies, dass ein Bewusstsein dafür zu entwickeln ist, dass bisher keine philosophische Theorie endgültig überzeugen kann, dass, mit anderen Worten, die Fragen der Philosophie offen sind. Es wurden zwar zahlreiche Antworten gegeben, die sich auch kategorisieren und systematisieren lassen, dies aber auf sehr unterschiedliche Art. Diese Feststellung legt nicht nur eine skeptische Haltung nahe, sondern stellt die Philosophinnen und Philosophen vor eine besondere Herausforderung. Philosophie- und Ethikunterricht unterscheiden sich in dieser Hinsicht, zumindest dem Selbstverständnis nach, von den meisten anderen Fachkulturen. Auch dieses Selbstverständnis gilt es kritisch zu hinterfragen und zu überlegen, welche Konsequenzen dies für die Gestaltung und Planung, Diagnostik und Bewertung des Unterrichts hat. Zum anderen gilt es, sich selbst kritisch zu fragen, welche Theorien man plausibel findet. Ebenso muss auch immer wieder geprüft werden, ob sich dies auch in der alltäglichen Beurteilung ethischer Probleme niederschlägt oder ob hier eventuell emotionale Reaktionen vorherrschen oder andere Theorien bevorzugt werden. Der Zusammenhang zur Identitätsbildung tritt in Form der Selbstpositionierung offen zu Tage. Insbesondere hier zeigt sich ein möglicher Einfluss unbewusster Einstellungen kultureller Prägung, die sich in die Unterrichtsgestaltung auswirken kann.

Das führt zur dritten und letzten Hinsicht: Die viel gepriesene und beschworene weltanschauliche Neutralität des Ethikunterrichts ist eine Illusion, der man sich nicht hingeben sollte und die den Blick für die eigene kulturelle Prägung verstellt. Als Illusion kann sie gelten, sofern jede Theorie, jede Haltung, jede Einstellung ein Kulturphänomen in dem zuvor dargelegten weiten Sinne ist, d. h. sofern es ein Erkenntnisprodukt ist. Zwar ist angesichts der skeptischen Offenheit der philosophischen Fragen Zurückhaltung geboten, aber Zurückhaltung ist nicht mit Neutralität zu verwechseln, denn Zurückhaltung kann auch in Form eines Werturteils daher kommen, das nicht neutral ist. Vor allem verträgt sich dieses Gebot nicht unbedingt mit dem Auftrag der Werteerziehung im Sinne einer aufklärerischen Demokratie. Die kulturelle Prägung derselben in doppelter Hinsicht ist kaum zu leugnen. Hier kann es zu möglichen Konflikten kommen: Denn während die kritische und skeptische Haltung im Ungewissen lässt, welche Werte zentral sind, wie diese begründet werden können, wie sie zu deuten sind, werden diese Lücken durch das Curriculum mit den Konzepten von Men-

schenwürde, Toleranz, Gerechtigkeit, Gleichheit usw. gefüllt. Sehr häufig sogar nur schlagwortartig gefüllt. Dazwischen öffnet sich der Deutungshorizont für die Lehrkraft, die mehr oder weniger reflektiert diese Lücken ausfüllen kann. Und dieser Deutungshorizont ist seinerseits kulturell geprägt. Beispielsweise hat die Universität, an der man studiert, mit ihrer Forschungsausrichtung eine Auswirkung auf die eigenen theoretischen Präferenzen. Die eigene Sozialisation legt die Beschäftigung mit gewissen Themen näher oder kann das Verständnis für andere erschweren. Ganz zu schweigen davon, dass die soziale Herkunft immer noch darüber entscheiden kann, ob oder wie jemand studiert. Auch diese kulturellen Prägungen müssten also mittels einer phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen und ggf. dialektischen Reflexion so weit als möglich offen gelegt werden.

Insgesamt betrachtet, haben wir es also mit einem sehr weitgefassten Konzept der (inter- und trans-) kulturellen Bildung zu tun, das hier kurz dargelegt und philosophisch begründet wurde. Aber Gültigkeit besitzt es nicht nur für die Philosophie. Ich möchte dieses Modell eher im Sinne eines Rahmens, eines umfassenden Bildungskonzepts verstanden wissen, wobei natürlich noch zu prüfen ist, ob jede Lehramts- und Schul(-aus-)bildung, ebenso Universitätsbildung, hier eingeordnet werden kann und was der je spezifische fachliche oder auch gemeinsame fachübergreifende Beitrag zur Identitätsbildung ist. Die Identitätsbildung, d. h. die permanente Auseinandersetzung mit dem Eigenen, Fremden, Anderen, mit Differenz und Gleichheit, so die Kernthese dieses Ansatzes, muss dabei im Fokus stehen. Zugleich ist ein Anliegen, damit auch den Blick zu weiten und ein Kulturkonzept stark zu machen, das von den Reduktionen des Kulturbegriffs auf Religion und Ethnie befreit ist. Das scheint nicht nur vor dem Hintergrund, vor welchem die Debatte zumeist in der Fachdidaktik Philosophie/Ethik diskutiert wird, von besonderer Relevanz zu sein, sondern auch im Hinblick auf die allgemein geführten Diskussionen angesichts gegenwärtiger Migrationsbewegungen und Folgen der Globalisierung. Nicht selten werden diese nämlich aus der Perspektive einer diffusen Angst vor möglichen oder bestehenden Konflikten, damit auf ebenso diffusen, größtenteils unbewussten Vorstellungen des Eigenen und Fremden geführt. Dies hat die letzten Jahre zu mehr Gruppenbildungen, mehr Missverständnissen und Verhärtung der Fronten geführt.⁴⁹

⁴⁹ Man beachte nur wie Pegida, AFD, Trump, Erdogan Befürworter und Gegner, Linke und Rechte, Feministinnen und Nicht-Feministinnen usw. miteinander umgehen,

Die Schulen und Universitäten sind Orte, an denen diese Fronten im sachlichen Dialog aufgelöst werden können.

Literatur

- Bartsch, Markus (2008): *Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer. Didaktische Implikationen interkultureller Hermeneutik im Fach Praktische Philosophie*. Bochum: Lit.
- Bartsch, Markus (2015): *Interkultureller Polylog*. In: *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1: *Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann, 119–125. Paderborn: Schöningh.
- Benedict, Ruth (1934): *The Patterns of Culture*. Boston/New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): *Rhizom*. Berlin: Merve-Verlag.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hastedt, Heiner (2012): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Henke, Roland W. (o. A.): *Dialektik als didaktisches Prinzip*. Verfügbar unter http://henke.brainedia.com/Publikationen/Dialektik_als_didaktisches_Prinzip/ [14.03.2017].
- Herder, Johann Gottfried (1957): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. In: *Herders Werke in 5 Bänden*. Bd. 2. Weimar: Volkerverlag Weimar.
- Herder, Johann Gottfried (1976): *Journal meiner Reise im Jahr 1769*, hg. v. Katharina Mommsen, Stuttgart: Reclam.
- Hume, David (2014): *Treatise of Human Nature*. New York: Oxford Univ. Press.
- Konersmann, Ralf (2010): *Kulturphilosophie zur Einführung*. 2. Aufl. Hamburg: Junius.
- Lessing, Hans-Ulrich; Steenblock, Volker (2010): *»Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...«*. *Klassische Texte einer Philosophie der Bildung*, Freiburg i. B.: Alber.
- Lyotard, Jean-Francois (1989): *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Martens, Ekkehard (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Martens, Ekkehard (2010): *Wozu Philosophie in der Schule?* In: *Texte zur Didaktik der Philosophie*, hg. v. Kirsten Meyer, 156–172. Stuttgart: Reclam.

aneinander vorbei reden, sofern sie überhaupt noch miteinander reden. Es ließen sich zahlreiche weitere Beispiele anführen.

- Martens, Ekkehard (2015): Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In: Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1, hg. v. Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann, 41–48. Paderborn: Schöningh.
- Münnix, Gabriele (2005): Philosophie, Didaktik und Interkulturalität. In: Philosophie und Bildung, hg. v. Ekkehard Martens; Christian Gefert; Volker Steenblock, 99–124. Münster: Lit.
- Pfeifer, Volker (2013): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrierten Wertevermittlung. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sextus Empiricus (1993): Grundriß der pyrrhonischen Skepsis. eingeleitet u. übers. v. Malte Hossenfelder. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reger, Natalie; Bieber, Theo (2011): Kommunikation und Ethik – Anregungen für einen Kompetenzorientierten Ethikunterricht. Wolznach: Kastner.
- Steenblock, Volker (1999): Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München: Fink. Verfügbar unter http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00041125_0002.html [14.03.2017].
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie, 19 (2), 5–20.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Hochschule als transkultureller Raum?, hg. v. Lucyna Darowska; Thomas Lüttenberg; Claudia Machold, 39–66. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Welsch, Wolfgang (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie-Verlag.