INTERKULTURELLE BILDUNG: IMPULSE FÜR EINE EMANZIPATORISCHE ENTWICKLUNGSPOLITIK

Bildungsprozesse befähigen zu einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen; ihr eigentliches Ziel ist nicht die Kumulation von „Lerninhalten" oder die Optimierung von Vermittlungs- und Anpassungsstrategien der Lernenden, sondern die Ausbildung der „Fähigkeit zu einer reflexiven Distanz"[1] gegenüber eingespielten Traditionen, geltenden Autoritäten und unhinterfragten Plausibilitäten. In Gesellschaften, die von kultureller Pluralität, sozialen Spannungen, Diskriminierungs- und Exklusionsdynamiken sowie von einem verstärkten Rekurs auf ethnische und religiöse Identitäten geprägt sind, spielen Bildungsprozesse, die interkulturelle Kompetenzen fördern, eine entscheidende Rolle. Interkulturelle Bildung ist allerdings nicht auf die Rolle einer Problemlösungsstrategie zu beschränken; sie stellt eine intellektuelle Ressource dar, die ein beachtliches interdisziplinäres Potential aufweist und nicht zuletzt von gesellschaftspolitischer Bedeutung ist, wie dies etwa im Bereich der Migrationsforschung deutlich wird.[2] Dass interkulturelle Bildung von daher auch Impulse für eine emanzipatorische Entwicklungspolitik vermitteln kann, ist Thema der folgenden Überlegungen; auf drei mögliche Missverständnisse möchte ich in diesem Zusammenhang vorab aufmerksam machen: Erstens versteht sich „interkulturelle Bildung" nicht als fixes Konzept oder klar abgrenzbare Disziplin, sondern als ein Prozess, der von einem Ensemble unterschiedlicher Ansätze und Methoden initiiert wird – entsprechend der Einsicht, dass „interkulturelle Kompetenz" nicht als isolierte Qualifikation zu sehen ist, sondern als „eine Querschnittsaufgabe, deren Gelingen das Zusammenspiel verschiedener Schlüsselqualifikationen voraussetzt"[3]. Von daher ergibt sich zweitens, dass interkulturelle Bildung nicht mit einer Strategie zur „Bewältigung" kulturell bedingter Differenzen gleichzusetzen ist; es geht nicht um „ein eher ökonomisch ausgerichtetes Konzept der Zielerreichung und Effizienzsteigerung, das im weitesten Sinne auf einem ‚reibungslosen' Gelingen interkultureller Kommunikation und Kooperation basiert"[4], sondern um eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit geltenden Identitätskonzepten, Wertungen, Vorurteilen und unreflektierten Voraussetzungen, was die eigene und fremde „Kultur" betrifft. Und drittens soll kein naiver Kurzschluss von Bildungsimpulsen auf politische Veränderungen unterstellt werden; auch wenn interkulturelle Bildung gesellschaftliche Verhältnisse bewegen und verändern möchte, versteht sie sich nicht als ausführendes Organ der Politik, sondern als diskursives Projekt, das eine „Suspendierung von Handlungszwängen"[5] voraussetzt, um Theorie(n) entwickeln zu können.

Wenn also „interkulturelle Bildung" ein Bündel von Kompetenzen und Methoden besagt, mit der Ausbildung (selbst-)kritischer Potentiale zu tun hat und ihre politische Wirkung von ihrer Theoriefähigkeit her entwickelt, trägt sie zur Ausbildung einer emanzipatorischen Entwicklungspolitik bei, in der nicht Assistenzialismus gefragt ist, sondern Inspiration, Solidarität und Empowerment. Bevor dieses Verständnis von interkultureller Bildung sowie dessen Voraussetzungen und Konsequenzen genauer untersucht werden, soll noch kurz verdeutlicht werden, welches Profil die im Folgenden vorausgesetzten Begriffe „Bildung", „Entwicklungspolitik" und „Emanzipation" aufweisen.

- *Bildung*, die durchaus auch mit detaillierter Sachkenntnis in bestimmten Wissensgebieten zu tun hat,[6] ist im entwicklungspolitischen Kontext notwendigerweise mit der Fähigkeit verbunden, unterschiedliche Muster von Bedeutungen, Lebensorientierungen und sozialen Zusammenhängen zu differenzieren, zu analysieren und zu verknüpfen sowie zwischen verschiedenen Kontexten zu

[1] Liessmann 2006, 174.
[2] Vgl. Mecheril 2004, 106-133.
[3] Bolten 2007, 112.
[4] Barmeyer/Davoine 2011, 301. – Vgl. die Kritik an einem instrumentellen Verständnis interkultureller Bildung bei Schellhammer 2014.
[5] Habermas 1984a, 121.
[6] Ich denke etwa an die genaue Kenntnis der Grammatik und des Wortschatzes einer Fremdsprache oder an detailliertes historisches Wissen, das *auch* mit der genauen Zuordnung bestimmter Daten zu tun hat.

kommunizieren bzw. zu übersetzen. Nach Gerhard Mertens verwirklicht sich Bildung vor allem im Zusammenhang gesellschaftlicher Anerkennungsverhältnisse: „Nicht im Rückzug auf die eigene Innerlichkeit und nicht einmal in der allseitigen Formung zur ‚individuellen Totalität' findet deshalb Bildung ihre eigentliche Zielgestalt, vielmehr ist für sie, ihrem ursprünglichen humanemanzipatorischen Grundduktus gemäß, der Praxisbezug konstitutiv und damit die Rückbindung an die menschlich-soziale Lebensrealität mitsamt ihren zahlreichen sozio-kulturellen, sozioökonomischen und technischen Interdependenzen."[7] Von daher sind Menschen vor allem dann als „gebildet" zu verstehen, wenn sie in der Lage sind, sich selbstreflexiv in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu bewegen, deren Voraussetzungen, Komponenten und Wirkungen kritisch zu analysieren und mögliche Ansätze einer Veränderung und Weiterentwicklung aufzuzeigen.

- *Entwicklungspolitik* ist immer noch dabei, sich von einem kolonialen Erbe zu befreien, das vor allem darin besteht, im Rahmen eines evolutiv-geschichtsphilosophischen Paradigmas die „Rückständigkeit" so genannter „unterentwickelter" Gesellschaften zu Gunsten einer „fortgeschritteneren" Form sozialen Zusammenlebens, kultureller Identität und ökonomischer Produktivität zu überwinden. Am Beispiel der Formel „Entwicklung durch Wachstum" brachten Rainer Kokemohr und Kokebe Haile Gabriel diese Logik entwicklungspolitischer „Höherentwicklung" auf den Punkt: „Die Transformation von einer ‚traditional-statischen' in eine ‚dynamisch-industrielle' Gesellschaft mittels einer nachholenden, aufholenden und nachahmenden Entwicklung waren das – verfehlte – Ziel."[8] Gegenüber solchen, nach wie vor einer imperialistischen Plausibilität verpflichteten Vorstellungen einer „Höherentwicklung", aber auch in kritischer Absetzung von dependenztheoretischen Konzepten, die dazu tendieren, den Opfer- und Abhängigkeitsstatus außereuropäischer Gesellschaften einseitig festzuschreiben,[9] nehmen entwicklungspolitische Analysen verstärkt die Komplexität und Reziprozität globaler Zusammenhänge, aber auch die Relevanz des (Inter-)Kulturellen verstärkt in den Blick.[10] Insofern Entwicklungspolitik „als das hybride Zusammenwirken kultureller Praktiken in Prozessen der Identitätskonstruktion"[11] verstanden werden kann, muss Entwicklungspolitik das Problembewusstsein und die methodische Kompetenz interkultureller Studien berücksichtigen, um den gegenwärtigen Herausforderungen von Globalisierungsprozessen gerecht zu werden.

- *Emanzipation* ist ein Begriff, der in der aktuellen Literatur zur Interkulturalität sowie zur Entwicklungspolitik weniger zu finden ist und ansonsten häufig in Zusammenhang mit dem ersten Paradigma der Frauenbewegung („Emanzipationsbewegung") verwendet wird. Etymologisch geht „Emanzipation" auf das lateinische Verb *emancipare* zurück, das sich auf das Substantiv *mancapium* – bestehend aus *manus* (Hand) und *capere* (ergreifen) – bezieht, womit dasjenige gemeint ist, was durch „Handergreifung" angeeignet wurde und durch diesen Akt des feierlichen Eigentumserwerbs in jemandes Besitz gelangte. Mit der Vorsilbe „*e(x)*" (aus/heraus) signalisiert das Verb *emancipare* jene Initiative bzw. jenen Prozess, der jemanden aus dieser Situation des *mancapium* herausführt. „Emanzipiert" sein heißt demnach in einem etymologisch ursprünglichen Sinn: vom Eigentum des *mancapium* unabhängig werden. Gegenüber dieser Bedeutung, die den Akzent auf das (passive) Befreit-Werden legt, betont der moderne Begriffsgebrauch von „Emanzipation" eine Haltung der Aktivität, der kritischen Distanz zu Traditionen und Autoritäten und der Autonomie. Mit Blick auf diese Wortbedeutung legt sich die Frage nahe, wie denn überhaupt Entwicklungspolitik anders zu verstehen sei denn als „emanzipatorisch": als diskursives und politisches Unternehmen, das Menschen darin unterstützen soll, sich aus einem (kolonialen) *mancapium* zu befreien. So selbstverständlich die Betonung des „Emanzipativen" im Kontext entwicklungspolitischer Diskurse zu sein scheint, so wichtig ist es, diesen Aspekt explizit hervor-

[7] Mertens 2011, 90.
[8] Kokemohr/Gabriel 2007, 627.
[9] Vgl. Nohlen/Nuscheler 1993, 45-47.
[10] Vgl. Schönhuth 2011.
[11] Kokemohr/Gabriel 2007, 628.

zuheben, um auf die Gefahr der klassischen „Entwicklungshilfe“ – andere Menschen zu bevormunden und abhängig zu machen – hinzuweisen.[12]

Auf dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen lässt sich der Beitrag interkultureller Bildung für eine emanzipatorische Entwicklungspolitik in einer kritisch-reflexiven Ermächtigung verstehen, die Menschen dazu befähigt, Aspekte, Bedingungen und Konsequenzen interkultureller Wechselwirkungen in Ansätzen zu analysieren. Der „Effekt“ so verstandener „interkultureller Bildung“ besteht in einer kritischen Distanz zu vorgegebenen Stereotypen, Ordnungen und gesellschaftlichen Plausibilitäten sowie in einer möglichen Praxis politischer Veränderung. Um dieses Profil etwas deutlicher herauszuarbeiten, möchte ich (1) näher auf die Bedeutung von Kultur/Interkulturalität eingehen, (2) unterschiedliche methodische Ansätze und Zugänge interkultureller Bildung vorstellen und (3) konkrete Impulse zur Umsetzung einer emanzipatorischen Entwicklungspolitik benennen.[13]

1. „Interkulturalität“ als Thema und Herausforderung von Bildungsprozessen

Interkulturelle Bildung im qualitativen Sinn meint, wie einleitend betont, weder Strategien zur Bewältigung von Problemen, die sich im Umgang mit Menschen aus so genannten „anderen Kulturen“ ergeben,[14] noch Kommunikations- und Trainingskonzepte zum besseren „Verstehen“ anderer,[15] sondern eine kritische Auseinandersetzung mit Bildern, Theorien und Hermeneutiken von Kultur und Interkulturalität. Damit sollen Ansätze eines interkulturellen Managements nicht diskreditiert werden,[16] aber von dem, was interkulturelle Bildung als diskursives Projekt verfolgt, klar unterschieden werden, denn ein Diskurs über Kulturtheorien ist etwas anderes als der Versuch, sich mit „Kulturen und Geschäftsbedingungen in anderen Ländern“ auseinanderzusetzen, um „Positionierungsoptionen“ und „nachhaltige Wettbewerbsstrategien“ entwickeln zu können.[17]

Entscheidend für interkulturelle Bildung ist nicht die Tatsache, dass Konzepte von Kultur und interkultureller Kommunikation behandelt werden, sondern die Einsicht, dass die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen von vornherein kulturell bedingt ist. Mit anderen Worten: interkulturelle Bildung ist ein Unternehmen, dass einen *cultural turn* vollzieht; es erfolgt ein „‚Umschlag’ vom Gegenstand zu einer Analysekategorie“[18], was die Wahrnehmung von „Kultur“ betrifft. (Inter-)Kulturell gebildet ist demnach nicht jemand, der/die viel „über Kultur(en)“ weiß, sondern jemand, der/die sich reflexiv zur unausweichlichen kulturellen Prägung eigener und fremder Lebens- und Denkformen verhält. Solche kulturellen Einflüsse, von denen Gesellschaft und Wissenschaft, Wirtschaft und Politik geprägt werden, sind weder totalitär noch marginal, weder unveränderlich noch beliebig, aber durchaus prägend, was das Verständnis des menschlichen (Zusammen-)Lebens betrifft. Damit diese Dimension des Kulturellen aber weder folklorisiert noch hypostasiert wird, sondern in ihrer Bedeutung als „Spezifikationsstruktur von menschlichem bzw. menschenmöglichem Sinn“[19] auf entsprechende Weise wahrgenommen wird, ist eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturtheorien unverzichtbar. Alleine schon die vergegenständlichende Redeweise von „*den* Kulturen“, die nicht selten als homogene, gewissermaßen biologisch vorgegebene Größen angesehen werden, oder die Kulturalisierung gesellschaftlicher Gegebenheiten in außereuropäischen Ländern, wie dies in manchen entwicklungspolitischen Diskursen erfolgt, ist Grund genug, um ein differenzier-

---

[12] Vgl. den kritischen Überblick bei Fischer/Hödl/Parnreiter 2010.
[13] Ich führe hier einige Überlegungen weiter, die ich in früheren Beiträgen entwickelt habe; vgl. Gmainer-Pranzl 2010 und 2013a.
[14] Vgl. exemplarisch Kumbier/Schul von Thun 2008.
[15] Vgl. Otten/Scheitza/Cnyrim 2007, Band 2.
[16] Vgl. Merkens 2006.
[17] Jungwirth 2011, 413.
[18] Bachmann-Medick 2007, 26.
[19] Göller 2000, 285.

tes Problembewusstsein sowie eine theoretische Kompetenz, was die Rede von Kultur/Kulturalität betrifft, zu fördern.

Interkulturelle Bildung geht von einer Kritik an Kulturbegriffen aus, die der Soziologe Andreas Reckwitz als normativ, totalitätsorientiert und differenzierungstheoretisch bezeichnet hat, also von Vorstellungen einer „maßgeblichen", „ganzheitlichen" oder „elitären" Kultur.[20] Die Pluralität, Heterogenität, Diskursivität und Fluidität gesellschaftlicher Verhältnisse legen es vielmehr nahe, von einem „bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff" auszugehen, der kulturelle Prägungen im Sinn von „symbolischen Ordnungen"[21] begreift. Eine prominente Definition von Kultur, die diesem bedeutungs- und wissensorientierten Paradigma zuzuordnen ist, bildet der semiotische Zugang von Clifford Geertz, der Kultur als „Netz von Bedeutungen" versteht: „Kultur ist das Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrung interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten."[22] Diese Perspektive macht deutlich, inwiefern kulturelle Traditionen und Dimensionen Orientierung vermitteln, ohne gesellschaftliche Entwicklungen zu determinieren und Identitäten festzuschreiben.

Dass es in der Diskussion über alternative Interpretationen von „Kultur" nicht um ein akademisches Glasperlenspiel geht, sondern um einen politisch höchst folgenreichen Diskurs, hat die Debatte über Thilo Sarrazins Buch *Deutschland schafft sich ab* gezeigt. Diese Publikation, die unter dem Schutzmantel volkswirtschaftlicher Überlegungen zur „Krise des Sozialstaats" eine Attacke gegen die deutsche Migrationspolitik fährt, die in der jüngeren Zeit beispiellos ist, kann als Beispiel dafür angesehen werden, wie einseitige, letztlich falsche Kulturkonzepte bestimmte gesellschaftspolitische Konsequenzen nahe legen sollen. Wenn Sarrazin – um nur einige wenige Beispiele anzuführen – den Menschen als „territorial orientiertes" bzw. „gruppenorientiertes Wesen" darstellt, das zutiefst durch den „Gegensatz von ‚Die' und ‚Wir'"[23] geprägt sei, unterstellt er kulturelle, nationale und religiöse Bindungen, die angeblich ebenso „natürlich" wie „exklusiv" seien.[24] Wenn er weiters betont: „Der Mensch bevorzugt das Vertraute und pflegt dem Fremden gegenüber Distanz zu zeigen"[25], lässt er „Eigenes" und „Fremdes" als gleichsam „natürlich" vorgegebene Größen erscheinen, die das Verhalten des Menschen determinieren – und dadurch unterschwellig Distanz gegenüber MigrantInnen als anthropologisch „selbstverständlich" vorstellt. Die Behauptung schließlich, kulturelle Differenzen seien die Ursache für Konflikte, setzt ein homogenes und totalitäres Kulturverständnis voraus, das weder den aktuellen Migrationserfahrungen noch der gesellschaftlichen Problemwahrnehmung gerecht wird. Aussagen wie diese könnten als Negativbeispiel in einem kulturwissenschaftlichen Lehrbuch stehen: „Aufgrund des unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes nehmen Konflikte, Reibungsverluste und Unzuträglichkeiten mit einem wachsenden Anteil muslimischer Migranten an der Bevölkerung progressiv zu."[26] Genau das erste Wort „Aufgrund" ist ungemein voraussetzungsreich; es stellt Konflikte de facto als „selbstverständliche" Folge eines Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen „Kulturen" hin und führt alle, die sich von einer solchen kulturessentialistischen Metapher vereinnahmen lassen, in jene „Identitätsfalle", vor der Amartya Sen eindringlich gewarnt hat. Die „Illusion einer einzigartigen Identität, zu der es keine Alternative gibt"[27], tritt nicht zuletzt dann auf, wenn interkulturelle Bildungsprozesse unwirksam bleiben; die politischen Folgen sind jedenfalls verheerend. Stereotypen von „Kulturen" zu erzeugen – sei es als exotische Wunschbilder oder als aggressive Feindbilder –, ist leicht; einen Prozess der Selbstaufklärung und Dekonstruktion totalisierender Kulturkonzepte einzuleiten, ist hingegen herausfordernd und auch intellektuell anspruchsvoll.

---

[20] Vgl. die Typologie des Kulturbegriffs bei Reckwitz 2008, 64-90.
[21] Ebd. 84.
[22] Geertz 1995, 99.
[23] Sarrazin 2010, 255.
[24] „Die Zugehörigkeit zur einen Gruppe impliziert folgerichtig die Abgrenzung zur anderen" (ebd.).
[25] Ebd. 293.
[26] Ebd. 367f.
[27] Sen 2007, 11.

Mit den jeweiligen Kulturtheorien hängen schließlich auch interkulturelle Hermeneutiken zusammen, also Modelle, die das Miteinander oder Gegeneinander verschiedener kultureller Traditionen zu erklären versuchen. Der Schweizer Philosoph Elmar Holenstein hat schon vor Jahren auf die Homogenisierungs- und Projektionsdynamik der menschlichen Erkenntnis hingewiesen und an vielen Beispielen aufgezeigt, wie „fremde Kulturen" konstruiert und festgeschrieben werden. Vor allem die Tendenz zur Polarisierung und Essentialisierung kultureller Identitäten stellt er mit guten Gründen in Frage und weist auf die Vielfalt und Widersprüchlichkeit innerhalb der so genannten „eigenen Kultur" hin: „Interkulturelle Variationen sind intrakulturellen Variationen vergleichbar und nicht selten nicht größer als diese."[28] Das hermeneutische Problembewusstsein, das Holenstein entwickelt, ist ein hervorragendes Beispiel für den Erkenntnis- und Emanzipationsschub, den interkulturelle Bildung im Bereich der Entwicklungspolitik auslösen kann. Die (selbst-)kritische Wahrnehmung, wie sehr die Probleme und Defizite, die man in anderen Gesellschaften sieht, auch die *eigene* Tradition prägen, hätte in Zeiten des Hochimperialismus, aber auch in neokolonialen Tendenzen der Gegenwart vieles an politischer, kultureller und intellektueller Entmündigung verhindern können.[29] Die interkulturell-philosophischen Überlegungen, die Holenstein vorlegt, sind ein Beispiel für eine Form „epistemischer Emanzipation", die bis heute von bedrängender Aktualität sind. Aufklärung über die Zuschreibungen, Projektionen, Konstruktionen, Wertungen und Essentialisierungen, wie sie „zwischen den Kulturen" erfolgen, gehört zu den wertvollsten Resultaten interkultureller Bildung und den wirksamsten Impulsen für eine Veränderung der internationalen Beziehungen, die nach wie vor von Hegemonie und Paternalismus geprägt sind.

„Interkulturalität", das wollte ich in diesem Abschnitt kurz skizzieren, ist nicht bloß ein Thema, das aktuelle Aufmerksamkeit erfährt, sondern ein Paradigma, das die gesellschaftliche Auseinandersetzung und wissenschaftliche Entwicklung insgesamt betrifft, ja ein Anspruch, der sowohl kulturwissenschaftliche Expertise als auch hermeneutische Sensibilität verlangt.[30] Kulturelle Pluralität, Diversität und Alterität ist weder ein Problem, das „gelöst" werden müsste, noch ein Anwendungsfall für (ökonomische, politische, religiöse etc.) Vermittlungsstrategien, sondern ein Erfahrungsfeld, das einen anspruchsvollen Lernprozess auslöst und Impulse zu gesellschaftlicher Veränderung freisetzt. Interkulturelle Bildung kann in diesem Prozess der Kritik und Emanzipation keine fertigen Lösungen anbieten, aber das Verständnis von „Kultur" klären, Theorien interkultureller Begegnung und Verständigung diskutieren und einen kritischen Dialog zwischen gesellschaftspolitischen Positionen und kulturwissenschaftlichen Diskursen eröffnen.

2. Zum analytischen und hermeneutischen Potential interkultureller Bildung: Diskurse, Methoden, Ansätze

Es gibt weder ein einheitliches Curriculum noch eine exklusive Methode, die interkulturelle Bildung vermitteln könnten; „interkulturelle Bildung" stellt eher ein Dach dar, unter dem sich unterschiedliche Diskurse, Methoden und Ansätze versammeln. Die Beiträge der vergangenen Jahrzehnte machen eine Vielfalt von Zugängen sichtbar; interkulturelles Lernen verbindet sich zudem mit unterschiedlichen Theoriekonzepten, um sein Anliegen umzusetzen: die reflexive Auseinandersetzung mit kultureller Pluralität. Ich möchte im Folgenden fünf Diskurse vorstellen, die auf besondere Weise zum analytischen und hermeneutischen Potential interkultureller Bildung beitragen und in weiterer Folge Impulse für eine emanzipatorische Entwicklungspolitik bereitstellen. Weder erhebe ich einen Anspruch auf Vollständigkeit, noch behaupte ich, dass die genannten Ansätze ausschließlich mit der hier verhandelten Themenstellung zu tun hätten, aber es zeigt sich hier eine spezifische theoretische Kompetenz, die intellektuell fruchtbar und politisch innovativ erscheint.

---

[28] Holenstein 1985, 149.

[29] Vgl. Holenstein 1998, insbesondere die „Nos-quoque-Regel" und die „Anti-Kryptorassismus-Regel" (vgl. ebd. 295-297; 298-301).

[30] Vgl. Gmainer-Pranzl/Gruber 2012.

2.1 *Theorie des kommunikativen Handelns*:

Im gleichnamigen Werk von Jürgen Habermas aus dem Jahr 1981 werden Überlegungen und Ansätze zu einer Kommunikations- und Gesellschaftstheorie weitergeführt und systematisch ausgearbeitet, die vom Prinzip einer verständigungsorientierten Einstellung ausgehen[31] und Bedingungen eines „zwanglosen Diskurses", die unmittelbar mit den Voraussetzungen einer „unversehrten Intersubjektivität" zusammenhängen, benennen.[32] Die formalen Bedingungen für Diskurse sowie die gesellschaftlichen Voraussetzungen für Verständigung hängen untrennbar zusammen; die „ideale Sprechsituation", die „systematische Verzerrungen der Kommunikation" ausschließt, ist dann gegeben, „wenn für alle Diskursteilnehmer eine symmetrische Verteilung der Chance, Sprechakte zu wählen und auszuführen, gegeben ist"[33]. Die „gleiche Chance", die den Diskursteilnehmern zugebilligt wird, bezieht Habermas auf verschiedene Klassen von Sprechakten (kommunikativ, repräsentativ, regulativ usw.); die „ideale Sprechsituation", die „die vollständige Reziprozität von Verhaltenserwartungen"[34] begründet, versteht Habermas allerdings nicht als empirische Gegebenheit, sondern als kritischen Maßstab, als kontrafaktische Unterstellung, an der sich jegliche Kommunikation und Konsensbildung orientiert.

Diese konsequente Ausrichtung am Prinzip der Verständigung und die entsprechende Kritik an Strategien der „Einflussnahme"[35] bringt eine Fülle von Konsequenzen mit sich. Wichtig für die Anliegen interkultureller Bildung erscheint mir die erwähnte Korrespondenz von diskursiven Kommunikationsbedingungen und gesellschaftlichen Partizipationsbedingungen zu sein, die gerade in einer von hegemonialen und kolonialen Verhältnissen geprägten Welt zu beachten ist. Die Anwendung und Weiterführung dieses Modells einer Kommunikations- und Gesellschaftstheorie im Feld interkultureller Verständigung erscheint notwendig und sinnvoll; Habermas hat bereits in den 1990er Jahren ein entsprechendes interkulturelles Problembewusstsein entwickelt. Ein Beispiel für die Relevanz seines kommunikationstheoretischen Ansatzes für interkulturelle Bildung ist die Kritik Habermas' an „naturwüchsigen" und ethnisch aufgeladenen Konzepten von Nationalität, die eher der Vorstellung eines „homogenen Volkes" als dem Leitbild einer Gesellschaft, die sich demokratisch über ihre Identität verständigt, folgt. Habermas dekonstruiert die vor allem von Carl Schmitt propagierte Konzeption einer „Substantialisierung des Staatsvolkes"[36] und verweist auf die schwerwiegenden Konsequenzen einer Vorstellung von Staat und Gesellschaft, die nicht durch Verständigungsprozesse, sondern „die Uniformität einer gleichgearteten Volksgemeinschaft" geprägt wird: sie bestehen in einer Naturalisierung des Politischen und in einem Verlust jeglichen emanzipatorischen Potentials.[37] Um es auf den Punkt zu bringen: Die Theorie des kommunikativen Handelns ist nicht als eurozentrisches Projekt anzusehen, als das sie manchmal bezeichnet wurde, sondern als Diskurs über die Voraussetzungen und Möglichkeiten gesellschaftlicher Verständigungsprozesse, der für interkulturelle Bildung, aber auch für Fragen der Entwicklungspolitik Entscheidendes beizutragen hat – nicht zuletzt deshalb, weil Kommunikation im Verständnis von Habermas von sich her ein emanzipatorisches Potential aufbaut: sie stellt Strategien der Einflussnahme kritisch in Frage und bezieht andere – nämlich tendenziell *alle* – in den gesellschaftlichen Diskurs ein.

---

[31] Vgl. Habermas 1984b, 575.

[32] „Aus der Analyse notwendiger Bedingungen von Verständigung überhaupt lässt sich wenigstens die Idee einer unversehrten Intersubjektivität entwickeln, die eine zwanglose Verständigung der Individuen im Umgang miteinander ebenso ermöglichen würde wie die Identität eines sich zwanglos mit sich selbst verständigenden Individuums. Unversehrte Intersubjektivität ist der Vorschein von symmetrischen Verhältnissen freier reziproker Anerkennung" (Habermas 1988, 185-186).

[33] Habermas 1984a, 177.

[34] Ebd. 178.

[35] Vgl. Habermas 1984b, 574.

[36] Habermas 1996, 161.

[37] „Die Annahme einer unverfügbaren kollektiven Identität nötigt zu repressiven Politiken, sei es der zwangsweisen Assimilation fremder Elemente oder der Reinerhaltung des Volkes durch Apartheid und Säuberung […]" (ebd. 169).

2.2 *Interkulturelles Philosophieren*

Seit den späten 1980er Jahren hat sich im deutschen Sprachraum ein Diskurs herangebildet, der unter dem Titel „Interkulturelle Philosophie“ ein neues Problembewusstsein in den akademischen Diskurs einbringt. Es geht dabei nicht um ein neues, zusätzliches Fach, das im Sinn einer „exotischen Nische“ für „Interkulturalität“ zuständig wäre,[38] und auch nicht um eine Form von Philosophie, die sich inhaltlich explizit mit „Interkulturellem“ beschäftigt, sondern einfach um Philosophie, die die kulturelle Dimension jeglichen menschlichen Denkens ernst nimmt und in weiterer Folge davon ausgeht, dass Philosophie mehrere „Geburtsorte“ kennt – nicht nur Griechenland (das oft als Herkunft der „eigentlichen“ Philosophie angesehen wird), sondern beispielsweise auch China, Indien und afrikanische Länder.[39] Der aus Indien stammende Philosoph Ram Adhar Mall hat die jahrhundertealte Plausibilität, dass Philosophie „abendländisch“ sei und nichteuropäische Gesellschaften nur dann einen Anspruch auf Vernunft erheben könnten, wenn sie europäische Denkformen übernähmen, mit der These konterkariert: „Philosophie ist orthaft ortlos.“[40] Was Mall damit sagen will, gehört zu den Grundlagen interkultureller Bildung: Philosophische Diskurse gehören konkreten kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Ordnungen an, sind also „orthaft“, gehen aber in diesem konkreten Kontext nicht auf, sie erheben einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und lassen sich mit keinem Kontext identifizieren, sind daher „ortlos“. Mit dieser Positionierung grenzt sich Mall – und mit ihm viele VertreterInnen interkulturellen Philosophierens – sowohl von einem Kontextualismus ab, der Wahrheits- und Geltungsansprüche relativiert,[41] als auch von einem Universalismus, der konkrete kulturelle und gesellschaftliche Lebensräume nur als Anwendungsfeld einer „universalen“ Wahrheit sieht, die allen aufoktroyiert wird.[42] Bereits dieser Einblick in einige Beiträge interkulturellen Philosophierens, in dessen Arbeits- und Forschungsfeld immer auch MitarbeiterInnen aus der Entwicklungszusammenarbeit mitwirken, zeigt das kritische Potential dieser Auseinandersetzung auf. Gängige Modelle der Verhältnisbestimmung von „Zentrum“ und „Peripherie“, von „einheimischen“ und „fremden“ Kulturen, von „maßgeblichen“ und „inkompetenten“ Traditionen werden im Licht gerechter globaler Beziehungen in Frage gestellt.

Franz Martin Wimmer, der Initiator interkulturellen Philosophierens an der Universität Wien, hat dieses aufklärerische, kritische und humanisierende Potential interkulturellen Philosophierens vor allem durch seine Zentrismuskritik weiterentwickelt. Mit „Zentrismen“ meint Wimmer die (impliziten und expliziten) Versuche, kulturelle/politische/religiöse etc. „Zentren“ in ihrem Verhältnis zum „restlichen“ Kontext zu bestimmen. Solche Zuordnungen erfolgen in gesellschaftlichen und politischen Dynamiken *unweigerlich* und sind nach Wimmer auf vier Weisen möglich:[43] (1) *Eine* Tradition erklärt sich zum Maßstab für alle anderen und strebt danach, den eigenen Geltungsanspruch über möglichst alle anderen auszudehnen („*expansiver* Zentrismus“); die entsprechende Kommunikationsform ist der Monolog. (2) Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die genau gleiche Einstellung („*Eine* Tradition soll für *alle* gelten“) nicht mit einer Strategie der Expansion, sondern der Integration zu verfolgen, indem man davon ausgeht, dass der eigene Geltungsanspruch so überzeugend und attraktiv ist, dass ihn die anderen von selbst anstreben und übernehmen werden („*integrativer Zentrismus*“); diese Interaktion erfolgt durch einen Dialog, der allerdings bedingt und einseitig bleibt. (3) Eine Weise, sich vor der Dominanz einer Tradition, die entweder auf andere expandiert oder andere zu „integrieren“

---

[38] Es gab allerdings einen Lehrstuhl für Grundlagen der interkulturellen Philosophie an der Erasmus Universität Rotterdam, den von 1990 bis 1995 Heinz Kimmerle innehatte; auch an der Universität Wien wurde eine Professur für „Philosophie in einer globalen Welt – Interkulturelle Philosophie und außereuropäische Traditionen“ eingerichtet, die seit 2011 von Georg Stenger ausgeübt wird.

[39] Schon 1989 wiesen Ram Adhar Mall und Heinz Hülsmann auf den Plural dieser philosophischen Geburtsorte hin; vgl. Mall/Hülsmann 1989.

[40] Mall 1995, 10.

[41] Die Konsequenzen dieser Position werden im Zusammenhang der Diskussion über die *universale* Geltung der Menschenrechte ersichtlich.

[42] (Neo-)Koloniale Politik-, Wirtschafts- und Wissenschaftsstrategien folgen einer solchen „universalistischen“ Logik.

[43] Vgl. Wimmer 2004, 15-17 und 53-58.

sucht, zu schützen, besteht in einem konsequenten Rückzug in die eigenen Traditionen, die für sich selbst als Zentrum agieren („*separativer Zentrismus*"). Kommunikation mit anderen wird als unnötig und unmöglich angesehen und funktioniert nur als „Autolog", als Selbstgespräch. (4) Gegenüber dem Universalismus der ersten beiden Positionen und dem Relativismus der dritten Position schlägt Wimmer vor, nicht *ein* Zentrum vorzugeben, sondern sich auf einen offenen Prozess der Kommunikation und Argumentation einzulassen – in der Absicht, im Gespräch mit (tendenziell) allen, vor allem auch in Auseinandersetzung mit fremden und ungewohnten Argumentationsweisen, universal gültige Überzeugungen zu finden („*tentativer Zentrismus*"). Die Kommunikationsform dieses Modells heißt „Polylog" – ein Begriff, der für einen offenen und möglichst vielfältigen Diskurs steht und auch zum Stichwort und „Markenzeichen" einer eigenen Gruppe geworden ist, die die Zeitschrift „Polylog" herausgibt.[44]

Das analytische und hermeneutische Potential der Zentrismuskritik Franz Wimmers sowie der interkulturellen Philosophie insgesamt besteht in der Dekonstruktion diskursiver und politischer Hegemonien, in der „Exotisierung" des „Selbstverständlichen" und in der Wiedergewinnung eines tatsächlich „universalen" Horizonts des kritischen Denkens und der politischen Gestaltung. Polyloge sind von daher als Schrittmacher einer emanzipatorischen (Entwicklungs-)Politik zu verstehen, weil sie prinzipiell alle Beteiligten in die Auseinandersetzung einbeziehen und als Subjekte eines Argumentationsprozesses ernst nehmen. Hier bietet interkulturelles Philosophieren ein Potential, das in der Theorie und Praxis der Entwicklungspolitik noch längst nicht ausgeschöpft ist.[45]

2.3 *Phänomenologie des Fremden*

Die Ausarbeitung einer Phänomenologie des Fremden, wie sie mit dem Werk von Bernhard Waldenfels verbunden ist, hat die philosophische und kunstwissenschaftliche Diskussion stark beeinflusst, aber die gesellschaftspolitische Auseinandersetzung noch nicht wirklich erreicht. Ohne Waldenfels ein politisches oder gar entwicklungspolitisches Interesse zuzuschreiben, muss seine jahrzehntelange Reflexion über den Anspruch des Fremden als Beitrag von enormer Relevanz für interkulturelle Bildung und als entscheidender Anstoß für gesellschaftspolitische Fragestellungen gesehen werden. Das Originäre der Auseinandersetzung von Waldenfels liegt zum einen darin, die Erfahrung des Fremden aus verdinglichenden Diskursformen zu befreien (also nicht von einem substantivierten „Fremden" auszugehen, das dem Menschen wie ein merkwürdiger Gegenstand erscheint), und zum anderen in der Ausarbeitung einer Theorie der Responsivität, die den Menschen als zutiefst antwortfähiges, intellektuell kreatives und sozial beziehungsfähiges Wesen begreift.

Die Grundfigur der Phänomenologie des Fremden besteht in der Verschränkung von „Anspruch" und „Antwort": der Mensch ist durch die Begegnung mit Fremdem, mit der Erfahrung des Irritierenden, Abweichenden, Überschießenden, Unvertrauten usw. unweigerlich dazu herausgefordert, sich diesem Anspruch zu stellen. Der Charakter der Erfahrung des Fremden ist *pathisch*, das heißt, das Fremde trifft uns, bevor wir darauf reagieren können: „Auf einen fremden Anspruch antworten heißt, auf etwas eingehen, das uns überkommt und zuvorkommt, das *als Anspruch* nicht zur freien Wahl steht."[46] Fremdes begegnet uns in verschiedenen Graden und Formen, aber es ist stets wie ein Stachel, der im Inneren unserer eigenen, vertrauten Identität sitzt und den Menschen zu einer Antwort, zu einer kreativen Reaktion herausfordert. Das Fremde ist, wie Waldenfels immer wieder betont, nicht ein „Problem", das gelöst werden muss, sondern ein Anspruch, auf den es zu antworten gilt. In diesem Zusammenhang übt Waldenfels deutliche Kritik an der europäischen Tradition, in der das Fremde entweder ausgeschlossen, unterdrückt oder assimiliert wurde, aber nicht als Ressource wahrgenommen wurde. Europa, so Waldenfels, fürchtet das Fremde und begegnet ihm mit einer Identitätslogik und -politik, die den Anspruch des Fremden zu „normalisieren" sucht. Die Erfahrung

---

[44] Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren (www.polylog.net) – erscheint seit 1998 in Wien.

[45] Vgl. die Dissertation von Steixner 2007, die interkulturelle Theorien und Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit verbindet.

[46] Waldenfels 1994, 614.

einer „Enteignung“[47] durch das Fremde, die Krise und Befremdung, in die der Mensch gerät, kann aber auch die Kreativität, Sensibilität und Ambiguitätstoleranz fördern. Eine wichtige Einsicht, die Waldenfels hier artikuliert, ist die Herausforderung der „responsiven Differenz“[48], die den Unterschied zwischen dem, *was* wir antworten, und dem, *worauf* wir antworten, markiert. Unsere eigenen Antwortmöglichkeiten und -potentiale, mit denen wir dem Fremden zu begegnen versuchen, holen den Anspruch, der uns zur Antwort provoziert, nie ein, sondern bleiben konstitutiv hinter ihm zurück. Doch gerade die Unmöglichkeit, diese „responsive Differenz“ zu schließen, stellt eine enorm inspirierende Irritation dar, die Menschen vor der Ideologisierung ihrer Antworten, vor Selbstüberschätzung, Strategien der „Bewältigung“ und „Normalisierung“ bewahrt und immer wieder neu für jene Ansprüche des Fremden öffnet, die ihnen begegnen.

Wie sehr eine solche kritische „Phänomenologie des Fremden“ dazu beitragen könnte, koloniale, hegemoniale, identitätslogische und expansive Politiken und Erkenntnisweisen in Frage zu stellen und Menschen für das irritierend-provozierend-kreative Potential des Fremden zu disponieren, kann hier nur angedeutet werden. Als „Störenfried […], der quer ins Regelwerk eingreift“[49], bildet der Diskurs der Phänomenologie des Fremden eine inspirierende Methodik nicht zuletzt für eine emanzipatorische Entwicklungspolitik, die sich nicht nur interkulturelle Bildung „aneignen“ will, sondern die „Normalität“ der gesellschaftlichen Verhältnisse von den Ansprüchen des kulturell und politisch „Fremden“ her in Frage stellt.

2.4 *Postkoloniale Theorien*

Von all den methodischen Ansätzen und Zugängen, die in diesem Kapitel angeführt werden, stellen die postkolonialen Theorien zweifellos jenen Diskurs dar, dessen Genese wohl am intensivsten mit Fragestellungen einer emanzipatorischen Entwicklungspolitik zusammenhängt. Zum einen sind postkoloniale Theorien als „kritische historische Kategorie“ zu verstehen, die in unmittelbarer Auseinandersetzung mit antiimperialistischen Politiken entstand; zum anderen bezeichnen sie seit den 1980er Jahren eine „diskurskritische Kulturtheorie“[50], die ihr Augenmerk nicht nur auf ökonomische und politische Formen der Unterdrückung, sondern vor allem auf diskursive Machtausübung lenkt. „Wissen ist Macht“ wurde in diesem Zusammenhang zu einem geflügelten Wort. Interkulturelle Bildung ist ohne eine Grundkenntnis postkolonialer Begriffe, Problemanalysen und Theorieansätze undenkbar. Im Vergleich zur interkulturellen Philosophie betonen postkoloniale Diskurse mehr die Hybridität kultureller Identität, die Frage der Macht und den inhärenten Eurozentrismus auch in kritischen Theorien.[51] Postkoloniale Theorien vertreten einen Anti-Essenzialismus, Anti-Eurozentrismus und Antikolonialismus,[52] der Gesellschafts-, Kultur- und Diskursanalysen mit einem starken emanzipatorischen Impetus verbindet. Die aktuelle Relevanz dieses Zugangs für eine Auseinandersetzung mit interkulturellen Konstellationen, kolonialen Einflüssen und gesellschaftlichen Transformationen besteht, wie gesagt, in der Machtförmigkeit des Wissens und deren politischen und gesellschaftlichen Folgen. Für Edward Said etwa, dessen Buch *Orientalismus* (1978) zu den Gründungsdokumenten der *postcolonial studies* gehört, liegt eine Schlüsselerkenntnis seiner Diskursanalyse darin, die Gefahr zu sehen, „wie sehr das Wissen, und zwar jedes Wissen, zur Erniedrigung verführt“[53]. Sehr deutlich spricht auch Gayatri Spivak in ihrem berühmten Essay *Can the Subaltern Speak* die „enge epistemische Gewalt des Imperialismus“[54] an und zeigt, wie sehr auch die beste „Erklärung“ eines Problems und die engagierteste Solidarisierung mit Opfern von Gewalt zum Ausschluss der Betroffenen führen kann.

---

[47] Ebd. 572.
[48] Vgl. ebd. 242-243.
[49] Waldenfels 1998, 45.
[50] Bachmann-Medick 2007, 184.
[51] Vgl. Schirilla 2012, 160.
[52] Vgl. Hauck 2012, 53-60.
[53] Said 2009, 376.
[54] Spivak 2008, 56.

Gegenwärtige Tendenzen einer kulturellen Aufladung politischer Strategien, einer Konstruktion und Inszenierung ethnischer Identitäten sowie einer Instrumentalisierung religiöser Traditionen für unterschiedlichste Machtinteressen, aber auch der globale Siegeszug *einer* ökonomischen Kultur, die als „alternativlos" ausgegeben wird, sind Grund für eine intensive Auseinandersetzung mit jenen diskursiven Machtfeldern, die von postkolonialen Theorien analysiert werden. Es geht dabei um eine „Dekonstruktion des hegemonialen ‚Westens' (Whiteness) und der abgewerteten Anderen (Otherness, Blackness, People of Color, Juden und Jüdinnen, Muslim/-innen, postkoloniale Subjekte, Migrant/-innen)"[55], aber auch um eine Analyse der „Selbst-Kolonialisierung der westlichen Gesellschaften und ihrer Institutionen"[56]; genau diese Zusammenhänge erweisen postkoloniale Theorien als unverzichtbar für eine zeitgemäße und gesellschaftsrelevante interkulturelle Bildung sowie als hochrelevant für Überlegungen zu einer emanzipatorischen Entwicklungspolitik.

2.5 *Intersektionalität*

Die theoretisch folgenreiche Einsicht der *postcolonial studies*, dass Diskurse und die mit ihnen verbundene Macht gesellschaftliche Realität und kulturelle Plausibilität konstituieren, veränderte auch die Problemwahrnehmung feministischer Theorien, die von ihrer tendenziell essentialistischen Einschätzung von Geschlechteridentitäten und -differenzen zu einer kulturwissenschaftlichen Perspektive übergingen. Die Analysekategorie *Gender* setzt keine „naturgegebenen" Größen des Frau- oder Mannseins voraus, sondern begreift die gesellschaftlich wirksame Geschlechterordnung samt ihrer Symbolik, Semantik und Pragmatik als diskursiv-kulturelle Konstruktion. Diese Interpretation der *Gender Studies*, die zu den wichtigsten kulturwissenschaftlichen Beiträgen der vergangenen Jahrzehnte gehört, wurde sich ihrer eigenen Grenzen und Bedingtheiten bewusst, als Wissenschaftlerinnen, die nicht der westlichen *scientific community* angehörten, auf ein Defizit hinwiesen: So sehr europäische und nordamerikanische Vertreterinnen der Frauenbewegung mit Recht auf die Geschlechterdiskriminierung hinweisen, so sehr übersahen sie zugleich, dass viele Frauen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten ethnischen Gruppen und sozialen Schichten benachteiligt wurden – eine Diskriminierung, die „weiße, bürgerliche Frauen" übersahen. Der „zündende Funke" in dieser Debatte kam bekanntlich von Kimberlé Crenshaw, die 1989 in einem Beitrag darauf hinwies, „dass Schwarze Frauen auf verschiedene Arten Diskriminierung erfahren können"[57]. Der Begriff „Intersektionalität", den Crenshaw einführte, orientiert sich an der Logik einer „Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen"[58]. Mit der Metapher der Kreuzung/Intersektionalität macht Crenshaw auf die Dynamik und Komplexität von Diskriminierungsverhältnissen innerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge aufmerksam und eröffnet damit ein ebenso theoretisch anspruchsvolles wie politisch herausforderndes Arbeitsfeld.[59]

In den letzten Jahren hat sich die Intersektionalitätsanalyse weiter ausdifferenziert; neben den drei bekannten Analysekategorien *race*, *class* und *gender* sind weitere Diskriminierungsfelder benannt worden, also „nicht nur Klasse, Ethnizität, Rassifizierung und Sexualität, sondern auch Alter(n), Behinderung, Verkörperlichung, Virtualität und Transnationalität"[60] oder jüngste Entwicklungen wie „*Ageism*, *lookism*, Behindertenfeindlichkeit […] oder *ableism* oder *able-bodyism*"[61]. Die Relevanz der Intersektionalitätsanalyse besteht allerdings nicht in der vollständigen Aufzählung möglicher oder

---

[55] Ha 2013, 76.
[56] Ebd. 80.
[57] Crenshaw 2013, 40.
[58] Ebd.
[59] Intellektuelle Analyse und politische Aktion hängen hier nach Crenshaw eng zusammen; ihr zufolge „ist die mangelnde Berücksichtigung der Komplexitäten intersektioneller Diskriminierung nicht einfach nur eine Frage fehlenden politischen Willens, sondern auch Folge einer Denkweise, nach der der politische Kampf gegen Diskriminierung immer nur an einer Front geführt werden kann" (ebd. 55).
[60] Hearn 2013, 130.
[61] Winker/Degele 2010, 51.

tatsächlicher Diskriminierungskategorien, sondern in der kritischen Auseinandersetzung mit einem „Netz von Bedeutungen", das bestimmte Dimensionen des Lebens ausblendet und abwertet und andere Dimensionen dafür privilegiert. Unter Intersektionalität sind demnach „kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d. h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen"[62] zu verstehen. Ein Ansatz interkultureller Bildung, der sich ausschließlich an (inter-)*kulturellen* Verhältnissen orientiert, wird der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht; es braucht ein „intersektionales" Problembewusstsein und eine Methode der Gesellschaftsanalyse, die unterschiedliche Strukturen der Hegemonie, der Diskriminierung und der Exklusion zu analysieren vermag. Entwicklung und Emanzipation hängen wesentlich mit der Möglichkeit zusammen, die Komplexität und auch Widersprüchlichkeit privilegierender und diskriminierender Strukturen des gesellschaftlichen Lebens wahrzunehmen, zu reflektieren und kritisch zu transformieren.

3. Theorie interkultureller Bildung und Praxis emanzipatorischer Entwicklungspolitik – Vorschläge und Anstöße

Interkulturelle Bildung kann, wie ich zu zeigen versuchte, insofern Impulse zur Verwirklichung einer emanzipatorischen Entwicklungspolitik geben, als sie zum einen Ansätze einer „kritischen Theorie" des (Inter-)Kulturellen liefert und dadurch kulturalistische und (neo-)kolonialistische Politikkonzepte in Frage stellt, zum anderen auf ein vielfältiges methodisches Instrumentarium zurückgreift, das von Kommunikationstheorien, polylogen Hermeneutiken, phänomenologischen Ansätzen der Auseinandersetzung mit Fremderfahrungen bis zu *postcolonial studies* und Intersektionalitätsanalysen reicht. Welche konkreten Anstöße könnten sich aus dieser Theorie interkultureller Bildung für eine Praxis emanzipatorischer Entwicklungspolitik ergeben? Drei mögliche Ansätze und Projekte möchte ich abschließend vorschlagen.

- *Entwicklungspolitischer Think Tank*: Zwar verfügen entwicklungspolitische Agenturen und Initiativen über Bildungseinrichtungen, Institute und ExpertInnen, die hervorragende Arbeit leisten und ihre Expertise in verschiedene Projekte einbringen;[63] dennoch könnte ein Zusammenschluss diverser privater/NGO-getragener und universitärer Personen und Institutionen zu einem entwicklungspolitischen *Think Tank* eine ungleich größere Wirkung entfalten, was Analyse, Diskussion und politische Auseinandersetzung betrifft. Angesichts vieler drängender globaler Herausforderungen und ambivalenter Entwicklungen[64] erweist sich das Szenario einer fortwährenden Kürzung der Subventionen für die Entwicklungszusammenarbeit durch die österreichische Bundesregierung als unwürdiges, ja absurdes Schauspiel. Eine Institution, in der viele entwicklungspolitische Organisationen vertreten sind und einen starken öffentlichen Diskurs führen, wäre zweifellos ein starker Motor für eine emanzipatorische Entwicklungspolitik.
- *Vernetzung und Koordination sozial- und kulturwissenschaftlicher Studien*: Es gibt eine Reihe von Angeboten und Studienmöglichkeiten, um sich mit den in diesem Beitrag genannten Fragen und Elementen, wie sie in interkulturellen Bildungsprozessen verhandelt werden, auseinanderzusetzen. Ich denke hier an das vielfältige Angebot von *Global Studies*[65] und an die Studien zu internationaler Entwicklung, an neue Konzepte globalen Lernens[66], die sich explizit mit Bildungstheorien auseinandersetzen,[67] aber auch an eine Reihe von Disziplinen, in deren Studien Fragen einer (emanzipatorischen) Entwicklungspolitik reflektiert werden, wie etwa Soziologie, Politikwissen-

[62] Ebd. 15.
[63] Vgl. als interessanten Beitrag, der eine Methodologie globalen Lernens bietet, das Bildungskonzept der Südwind Agentur: http://doku.cac.at/bildungskonzeptsuedwindagentur_2011.pdf (Zugriff am 25.09.2014).
[64] Ich erwähne nur die Vorbereitungen zum Abschluss des „Freihandelsabkommens" TAFTA (*Transatlantic Free Trade Agreement*).
[65] Vgl. Gmainer-Pranzl 2013b.
[66] Vgl. Schrüfer/Schwarz 2010.
[67] Vgl. Hartmeyer 2012.

schaft, Volkswirtschaftslehre, Kultur- und Religionswissenschaften, (interkulturelle) Philosophie und (interkulturelle) Theologie. Ohne die fachspezifischen Zugänge zu entwicklungspolitischen Themen vereinnahmen oder in ihrem Profil vereinheitlichen zu wollen, wäre es doch überlegenswert, diese große und breit aufgestellte Kompetenz zu vernetzen, zu bündeln und zum Beispiel in einem interdisziplinären Angebot *„global development studies"*, das als Masterstudium angeboten werden könnte, zu konzentrieren. Einem solchen Studienangebot müsste ein – noch auszuarbeitendes – Berufsbild entsprechen, das eine interkulturelle/entwicklungspolitische Fachexpertise aufweist.

- *Schwerpunkt in Schulen*: So wie es bisher zum Beispiel in AHS-Oberstufen oder BHS-Bereichen bestimmte Schwerpunktsetzungen (vor allem in technischen Fächern oder in Sprachen) gibt, könnte in verschiedenen Schultypen eine Spezialisierung auf *„international/global/development studies"* erfolgen, die den SchülerInnen einen besonderen Bildungsakzent vermittelt. Das bemerkenswerte Interesse von Jugendlichen, zum Beispiel nach der Matura ein freiwilliges soziales Jahr in einem afrikanischen, asiatischen, lateinamerikanischen oder pazifischen Land zu verbringen, spricht dafür, einen solchen Schulversuch zu wagen. Wenn ein Land wie Österreich einen Grundstock an jungen AkademikerInnen aufweisen würde, die bereits ab einem Alter von 14 Jahren mit der Theorie und Praxis interkultureller Verständigung, mit globalen Entwicklungen und entsprechenden Theorieansätzen vertraut gemacht wurden und auch spezielle Sprachen erlernen konnten, wäre dies ein großer Schritt in Richtung „emanzipatorische Entwicklungspolitik" und interkulturell/globaler Kompetenz. Menschen, die auf solche Weise „global/entwicklungspolitisch" gebildet sind, können der Gesellschaft insgesamt einen guten Dienst leisten, weil sie über Perspektiven, (inter-)kulturelle Sensibilität und Problemlösungskompetenzen verfügen, die vor allem im Bereich der Berufspolitik nur selten anzutreffen sind.[68]

Im Hintergrund dieser Vorschläge steht die Überzeugung, dass „emanzipatorische Entwicklungspolitik" nicht nur ein „exotisches" Projekt ist, dass sich fernab europäischer Verhältnisse abspielt, sondern gesellschaftliche Fragestellungen berührt, von denen *alle* Gesellschaften betroffen sind. Zur theoretischen Kompetenz, die *eine* unabdingbare Voraussetzung für gesellschaftspolitische Veränderungen – auch innerhalb eines Landes wie Österreich – bildet, kann interkulturelle Bildung Maßgebliches beitragen. „Emanzipation" wird ohne interkulturelle Diskursfähigkeit nicht möglich sein.

franz.gmainer-pranzl@sbg.ac.at

[68] Vgl. die Überlegungen zu möglichen „Brücken zwischen Entwicklungsforschung und Politik" bei Ihne 2006, 370-371.

Literatur:

- Bachmann-Medick, Doris, Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften (rororo 55675), Reinbek bei Hamburg [2]2007.
- Barmeyer, Christoph/Davoine, Eric, Kontextualisierung interkultureller Kompetenz in einer deutsch-französischen Organisation: ARTE, in: Dreyer, Wilfried/Hößler, Ulrich (Hg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen 2011, 299-315.
- Bolten, Jürgen, Interkulturelle Kompetenz, Erfurt 2007.
- Crenshaw, Kimberlé W., Die Intersektion von „Rasse" und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik, in: Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (Hg.), Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichten Konzeptes (Geschlecht und Gesellschaft, Band 47), Wiesbaden [2]2013, 35-58.
- Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Parnreiter, Christof, Entwicklung – eine Karotte, viele Esel? In: Fischer, Karin u. a. (Hg.), Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien (Gesellschaft – Entwicklung – Politik, Band 3), Wien [4]2010, 13-54.
- Geertz, Clifford, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (stw 696), Frankfurt [4]1995.
- Gmainer-Pranzl, Franz, Welt-Gewandtheit. Charakteristika interkultureller Bildung, in: Schmidhuber, Martina (Hg.), Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven, Frankfurt 2010, 83-106.
- Gmainer-Pranzl, Franz/Gruber, Judith (Hg.), Interkulturalität als Anspruch universitärer Lehre und Forschung (Salzburger interdisziplinäre Diskurse, Band 2), Frankfurt 2012.
- Gmainer-Pranzl, Franz, Interkulturelle Bildung und Armutsbekämpfung, in: Gaisbauer, Helmut P. u. a. (Hg.), Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft, Wiesbaden 2013, 135-155 [= 2013a].
- Gmainer-Pranzl, Franz, „Gerechte Universalität" lernen? *Global Studies* als erkenntnistheoretisches und gesellschaftspolitisches Projekt, in: Fornet-Betancourt, Raúl/Schelkshorn, Hans /Gmainer-Pranzl, Franz (Hg.), Auf dem Weg zu einer gerechten Universalität. Philosophische Grundlagen und politische Perspektiven. Dokumentation des X. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie (Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, Band 36), Aachen 2013, 213-226 [= 2013b].
- Göller, Thomas, Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis, Würzburg 2000.
- Ha, Kien Nghi, Postkoloniale Kritik und Migration, in: Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, Nr. 30 (2013) 75-82.
- Habermas, Jürgen, Wahrheitstheorien, in: Ders., Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt 1984, 127-183 [= 1984a].
- Habermas, Jürgen, Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns, in: ebd. 571-606 [= 1984b].
- Habermas, Jürgen, Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen, in: Ders., Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt 1988, 153-186.
- Habermas, Jürgen, Inklusion – Einbeziehen oder Einschließen? Zum Verhältnis von Nation, Rechtsstaat und Demokratie, in: Ders., Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt 1996, 154-184.

- Hartmeyer Helmuth, Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 5), Münster 2012.
- Hauck, Gerhard, Globale Vergesellschaftung und koloniale Differenz. Essays, Münster 2012.
- Hearn, Jeff, Vernachlässigte Intersektionalitäten in der Männerforschung: Alter(n), Virtualität, Transnationalität, in: Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (Hg.), Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichten Konzeptes (Geschlecht und Gesellschaft, Band 47), Wiesbaden [2]2013, 115-135.
- Holenstein, Elmar, Menschliches Selbstverständnis. Ichbewusstsein – Intersubjektive Verantwortung – Interkulturelle Verständigung (stw 534), Frankfurt 1985.
- Holenstein, Elmar, Ein Dutzend Daumenregeln zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse, in: Ders., Kulturphilosophische Perspektiven. Schulbeispiel Schweiz – Europäische Identität auf dem Prüfstand – Globale Verständigungsmöglichkeiten (stw 1350), Frankfurt 1998, 288-312.
- Ihne, Hartmut, Entwicklungspolitik und Beratung, in: Ihne, Hartmut/Wilhelm, Jürgen (Hg.), Einführung in die Entwicklungspolitik (Einführungen Politikwissenschaft, Band 4), Hamburg [2]2006, 365-372.
- Jungwirth, Carola, Internationales Management im Spannungsfeld zwischen Regionalisierung und Globalisierung, in: Barmeyer, Christoph/Genkova, Petia/Scheffer, Jörg (Hg.), Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume, Passau [2]2011, 401-414.
- Kokemohr, Rainer/Gabriel, Kokebe Haile, Entwicklungszusammenarbeit, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart 2007, 627-637.
- Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedemann (Hg.), Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele (rororo 62096), Reinbek bei Hamburg [2]2008.
- Liessmann, Konrad Paul, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006.
- Mall, Ram Adhar/Hülsmann, Heinz, Die drei Geburtsorte der Philosophie. China – Indien – Europa, Bonn 1989.
- Mall, Ram Adhar, Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie – eine neue Orientierung, Darmstadt 1995.
- Mecheril, Paul, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004.
- Mertens, Gerhard, Was meinen wir, wenn wir von ‚Bildung' sprechen? In: Honnefelder, Ludger/Rager, Günter (Hg.), Bildung durch Wissenschaft? (Grenzfragen. Veröffentlichungen des Instituts der Görres-Gesellschaft für interdisziplinäre Forschung [Naturwissenschaft – Philosophie – Theologie], Band 36), Freiburg i. Br. 2011, 84-96.
- Merkens, Hans, Interkulturelles Management – Die Herausforderung des 21. Jahrhunderts, in: Nicklas, Hans/Müller, Burkhard/Kordes, Hagen (Hg.), Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis (Europäische Bibliothek interkultureller Studien, Band 12), Frankfurt 2006, 229-239.
- Nohlen, Dieter/Nuscheler, Franz, Was heißt Unterentwicklung? In: Dies. (Hg.), Handbuch der Dritten Welt, Band 1: Grundprobleme, Theorien, Strategien, Bonn 1993, 31-54.
- Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung (SIETAR Deutschland – Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, Band 2), Frankfurt/London 2007.

- Reckwitz, Andreas, Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilswist [2]2008.
- Said, Edward W., Orientalismus, Frankfurt 2009.
- Sarrazin, Thilo, Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen, München 2010.
- Schellhammer, Barbara, Dialogisches Vorgehen in Kontexten interkultureller Bildung, in: Stimmen der Zeit 139 (2014) 435-447.
- Schirilla, Nausikaa, Dekolonisierung des Westens? Zu Herausforderungen interkulturellen Philosophierens durch postkoloniale Theorien, in: Gmainer-Pranzl, Franz/Graneß, Anke (Hg.), Perspektiven interkulturellen Philosophierens. Beiträge zur Geschichte und Methodik von Polylogen. Für Franz Martin Wimmer, Wien 2012, 159-172.
- Schönhuth, Michael, Entwicklungszusammenarbeit, in: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.), Lexikon der Globalisierung, Bielefeld 2011, 56-61.
- Schrüfer, Gabriele/Schwarz, Ingrid (Hg.), Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 4), Münster 2010.
- Sen, Amartya, Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt, München 2007.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation (Es kommt darauf an. Texte zur Theorie der politischen Praxis, Band 6), Wien 2008.
- Steixner, Margret, Lernraum Interkultur. Von interkultureller Erfahrung zu interkultureller Kompetenz. Potentiale und Relevanz des interkulturellen Coachings am Beispiel von Fachkräften der Entwicklungszusammenarbeit (ÖFSE Forum, 34), Wien 2007.
- Waldenfels, Bernhard, Antwortregister, Frankfurt 1994.
- Waldenfels, Bernhard, Grenzen der Normalisierung (Studien zur Phänomenologie des Fremden, 2 [stw 1351]), Frankfurt 1998.
- Wimmer, Franz Martin, Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung (UTB 2470), Wien 2004.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina, Intersektionaltät. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld [2]2010.