

Interkulturelles Lernen weltweit ermöglichen

Interkulturelle Bildung scheint heute sowohl ein Erfordernis als auch ein Trend zu sein. In allen pädagogischen, aber auch gesellschaftspolitischen sowie wirtschaftlichen und ökologischen Bereichen ist sie zu einem wichtigen Leitbegriff unserer Zeit geworden.

Umso verwunderlicher ist es, dass kaum danach gefragt wird, wie genau sie gelingen kann. Dem Vollzug, dem Wie, Wodurch und Wohin des Lernens *als Lernen* wird kaum Rechnung getragen (vgl. Heiser 2013). Paradoxaerweise ist der Begriff des Lernens zugleich zu einem begehrten Modewort avanciert – so „lernen“ Organisationen, Systeme, neuronale Netze und Computer genauso wie Gesellschaften oder Kinder (vgl. Meyer-Drawe 2003, 506). In diesem unpräzisen Durcheinander klafft eine gewaltige Leerstelle, die angesichts von Globalisierung und Digitalisierung noch größer wird und immer dringlicher nach einer Antwort verlangt: Wie geht „lernen“ in einer Welt, die interkulturell und virtuell immer mehr zusammenrückt?

Ich möchte zunächst der Frage nachgehen, was genau „interkulturelles Lernen“ bedeutet und wie es sich vollzieht. Dabei mache ich sowohl für den Begriff des Lernens als auch für den der Interkulturalität einen phänomenologischen Zugang stark. Zweitens möchte ich daran anschließend einige konkrete Beispiele anführen, wie dieses Lernen im Sinne einer „Transformation unserer Weltgesellschaft“ ermöglicht werden kann.

Was heißt „interkulturelles Lernen“?

Die Tatsache, dass der eigentliche *Vollzug des Lernens* im Hype um die „Schlüsselqualifikation der interkulturellen Kompetenz“ untergeht, untergräbt ein Bildungsverständnis, das mehr ist als das Training messbarer Fertigkeiten oder die Verarbeitung von Informationen. Vielleicht grüßt hier die Digitalisierung in umgekehrter Richtung, denn es entsteht ein Bild des menschlichen Lernens, das von Technizismen und methodisch-didaktischen Machbarkeitsillusionen getragen wird.

Wenn dann einmal explizit von „interkulturellem Lernen“ die Rede ist, wird in der Regel das Adverb „interkulturell“ zu Gunsten des Verbs „lernen“ in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Das führt dazu, dass das Lernen als „Tunwort“, also als eine Übungspraxis, ausgeblendet wird, und die zu erreichenden (Lern-)Ziele als „Output“ im Sinne interkultureller „Skills“ in den Vordergrund treten. Kurz: Lernen wird vor allem von seinem Ende her, vom *Gelernthaben*, betrachtet.

Bereits im vergangenen Jahrhundert wetterte der Philosoph und Mathematiker [Alfred North Whitehead](#) über „passive Ideen“ und „totes Wissen“. Bildung mit passiven Ideen sei nicht nur nutzlos, sondern vor allem auch schädlich (vgl. Whitehead 2012, 39). Denn: „Schüler sind lebendig, und der Zweck von Erziehung und Bildung besteht darin, ihre Selbstentwicklung anzuregen“ (ebd., 37). Leider ist dieser Gedanke gemeinsam mit der Vorstellung von Bildung als ein Prozess der Selbstkultivierung zunehmend in den Hintergrund getreten. In Zeiten der Vorherrschaft ökonomischer Prämissen¹, die bildungspolitisch längst den Ton angeben (Stichwort „Employability“ und „Humankapital“), gilt sie als antiquarisch-angestaubt, idealistisch-abgehoben und interkulturell nicht anschlussfähig.

Ich möchte dem entgegenhalten, dass einem bildungsphilosophisch geprägten Begriff des Lernens in gewisser Weise die Interkulturalität als Auseinandersetzung mit Fremdem *inhärent* ist. Denn hier gilt es, Lernen als Geschehen oder Widerfahrnis in der Begegnung mit Nichtwissen und Nichtkönnen, mit Irritationen, Negativität und Unbestimmtem (vgl. Hetzel 2009) zu begreifen. Diese Erfahrungen können nicht ein für alle Mal aufgelöst oder überwunden werden, sondern bleiben für weiteres Lernen konstitutiv (vgl. Benner 2009, 9). Diese etwas unbehagliche Erkenntnis hat sich [Sabine Aydt](#) (2015) zur Tugend gemacht, wenn sie in ihrem [Buch *An den Grenzen der interkulturellen Bildung*](#) herausarbeitet, dass sich interkulturelles Lernen durch Erfahrungen des Scheiterns vollzieht. „In Lernprozessen bewegen sich Lernende [...] nicht einfach von einem Nicht-Wissen zu einem Wissen, von einem Nicht-Können zu einem Können, sondern in einem Zwischenraum, der nach allen Richtungen durch Wissen *und* Nicht-Wissen, Können *und* Nicht-Können begrenzt wird. Im Lernen wird ein schon Gewusstes und Gekonntes Fremdheitserfahrungen ausgesetzt, in denen das noch nicht Gewusste und noch nicht Gekonnte ein den Lernenden selbst Unbekanntes ist.“ (Benner 2009, 8)

Ich beziehe mich bei meinen Ausführungen auf phänomenologische Lerntheorien, die im Anschluss an [Bernhard Waldenfels](#) und [Käte Meyer-Drawe](#) insbesondere auf die Erfahrung von etwas, das fremd ist, rekurren. Lernen vollzieht sich gewissermaßen *responsiv* als ein Antworten auf den Anspruch des Fremden. Das heißt, „dass erst die Fragen eines anderen meine Antwortmöglichkeiten hervorbringen und nicht nur abrufen“ (Meyer-Drawe 1996, 95). Lernen geschieht also nicht nur *aus* Erfahrung, es vollzieht sich vielmehr *als* Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe 2003) – und zwar als eine, die unangenehm sein kann, denn sie lässt vertraute Ordnungen ins Wanken geraten und konfrontiert uns mit einem Gefühl der Hilflosigkeit (vgl. Meyer-Drawe 2010, 7f.). Wohingegen der Erwerb von Kompetenzen dieses Gefühl gerade zu vermeiden sucht, ermutigt ein phänomenologisches Verständnis des Lernens, sich diesem Unbehagen immer wieder auszusetzen, sich von Fremdem ergreifen zu lassen (vgl. Krenn 2017).

Die Haltung des Vermeidens wird besonders deutlich im Bereich interkultureller Trainings. In der Regel möchten sich Teilnehmende hier ein möglichst umfangreiches Wissen *über* eine fremde Kultur aneignen und erwerben Kommunikationstechniken, um etwas in der Hand zu haben, wenn es in der Begegnung unangenehm werden sollte. Dahinter steht der Wunsch, die Andersartigkeit des Anderen in den Griff zu bekommen und Fremdes in eigene Kategorien einordnen zu können, um ihm so seinen Stachel zu nehmen. Gewissermaßen geht es in diesen Fortbildungen darum, schwimmen zu lernen, ohne nass zu werden.

Es reicht aber nicht, nur einseitig über die anderen zu lernen oder sich selbst „kompetent“ zu machen. Das Vorbild der Erfahrung sei nicht der unbeteiligte Zuschauer, schreibt Meyer-Drawe (2010, 12), „sondern der Mensch, welcher seiner Welt ausgesetzt ist“. Denn „[d]ie vorreflexive Verwandtschaft der Menschen mit ihrer Welt ist gebrochen durch die Möglichkeit der Distanzierung“ (Meyer-Drawe 1999, 332). Ein Gewährwerden dieser „vorreflexiven Verwandtschaft“ von Menschen – egal welcher Herkunft – wird untergraben von interkulturellen Trainings, die Kulturen typologisch festschreiben und damit Fremdheitserwartungen wecken und Unterschiede hervorheben, zementieren oder sogar erzeugen, wo sie fehl am Platze sind.

Ein phänomenologisches Verständnis von Lernen richtet sich nicht auf *etwas*, das es als vermeintliche Tatsache oder festen Bestand in der Welt gibt und „gelernt“ werden könnte. Es ist, mit Merleau-Ponty (1966, 17f.) gesprochen, nicht auf eine „vorgängige Wahrheit“ bezogen, sondern vollzieht sich *in statu nascendi*. Das heißt, ich lerne *in der*

Auseinandersetzung mit etwas, das mir fremd ist, ohne dabei jemals an ein Ende zu gelangen. Lernen ist ein ständiges Neu- oder Umlernen. „[Es] beginnt dort, wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist“ (Meyer-Drawe 2010, 15). Es beginnt auf einer Schwelle, die mich, wenn ich es wage, sie zu überschreiten, verändert. Waldenfels erklärt dazu, eine Schwelle sei keine scharfe Linie, „die man zieht und die man in der einen oder anderen Richtung nach Belieben überschreitet“ (Waldenfels 1987, 29). Sie markiere vielmehr eine Zone der Veränderung zwischen dem Nicht-mehr und dem Noch-nicht. Es ist ein Ort, den man vor allem auch leiblich-emotional aushalten muss, um verändert aus ihm hervorzutreten.

Lernen ist also nicht nur ein „Anheften“ von Wissen und die Aneignung von Kompetenzen, die man dann im Sinne eines „Werkzeugkoffers“ benutzen kann, sondern es betrifft mich als Person. Sehr schön bringt dies auch [Rudolf zur Lippe](#) (2018, 166) auf den Punkt, wenn er schreibt: „Lernen kann nicht heißen, Fremdes übernehmen zu wollen. Von einander können wir nur miteinander lernen, in langen Prozessen des Fragens und Zurückfragens, uns fragen lassend und zu Fragen an uns selbst anregend.“

Interkulturelles Lernen vollzieht sich also gewissermaßen *doppelt* in einem Zwischenraum: das Lernen selbst schwingt ebenso wie die Erfahrung der Interkulturalität zwischen Bekanntem und Unbekanntem. Ich ziehe deshalb auch das Wort der „*Interkulturalität*“ dem der „*Trans-*“, „*Hyper-*“ oder „*Multikulturalität*“ vor. Denn das Präfix „*Inter-*“ beschreibt genau diesen dynamischen Ort zwischen Eigenem und Fremdem. „Was sich zwischen verschiedenen Kulturen abspielt“, erklärt Waldenfels (2016, 109), „läßt sich nicht auf die schlichte Tatsache reduzieren, daß es mehrere Kulturen gibt, die abzählbare und vergleichbare Merkmale oder Merkmalsbündel aufweisen.“ Deshalb ist es nicht genug, um diese Merkmale zu wissen (d.h. sie zu lernen), denn wenn ich hineingezogen werde, in die interkulturelle Begegnung, sie mich erschüttert und irritiert, hilft mir alles Wissen über die anderen meistens nicht mehr viel.

Das Herausfordernde am Lernen ist die Tatsache, dass es immer mit dieser erschütternden, manchmal auch schmerzhaften Erfahrung einhergeht. Es vollzieht sich vermutlich nie ohne sie. Denn „Unstimmigkeit, Irritation, Wundern, Ratlosigkeit und Verwirrung unterbrechen den Fluss des Selbstverständlichen und drängen auf Verständnis“ (Meyer-Drawe 2010, 13). Es kommt nicht von ungefähr, dass die [UNESCO-Erklärung zur Kulturvielfalt](#) (2001) in Artikel 1 betont: „Als Quelle des Austauschs, der Erneuerung und der Kreativität ist kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso wichtig wie die biologische Vielfalt für die Natur.“ Umso unverständlicher ist es, dass viele Integrationsprogramme darauf abzielen, diesen „kulturellen Mehrwert“ zu tilgen und damit einer „einseitigen Aneignung des Fremden oder einer Nivellierung der Differenz zwischen Eigenem und Fremdem“ (Waldenfels 2016, 111) Vorschub leisten. Damit graben wir uns gewissermaßen die Möglichkeiten ab, miteinander voneinander zu lernen, um kreativ und umfassend den Krisen unserer Zeit begegnen zu können. [Byun-Chul Han](#) (2016) spricht hier treffend von einem „Terror des Gleichen“ und erklärt: „Ein System, das die Negativität des Anderen ablehnt, entwickelt autodestruktive Züge. Die Gewalt des Gleichen ist aufgrund ihrer Positivität unsichtbar. Die Wucherung des Gleichen gibt sich als Wachstum. Ab einem bestimmten Punkt ist aber die Produktion nicht mehr produktiv, sondern destruktiv, die Information nicht mehr informativ, sondern deformativ, die Kommunikation nicht mehr kommunikativ, sondern bloß kumulativ.“ (ebd., 7f.)

Ein Punkt ist mir im Zusammenhang des interkulturellen Lernens jedoch besonders wichtig – und damit finde ich einen guten Übergang zur Frage nach der *Ermöglichung* des

interkulturellen Lernens: Das, was mir bei allen Ausführungen zu dem Thema zu kurz kommt, ist die Tatsache, dass viele Menschen nicht gewillt oder in der Lage sind, den Stachel des Fremden auszuhalten. Dieses Manko sehe ich auch in der Phänomenologie, wenn sie beinahe poetisch von einer „Hingabe an die Sachen, so wie sie sich zeigen“ (Meyer-Drawe 2010, 12) oder von der „Empfänglichkeit als Möglichkeit des Empfindens“ (ebd.) spricht.² Wie gehen wir denn damit um, dass sich Menschen hinter einem Bollwerk identitärer und nationalistischer Parolen abschotten und damit gewissermaßen „lernresistent“ sind? Wie erreichen wir sie? Wie machen wir sie „weich“ und „empfänglich“ – nicht zuletzt auch für das Wehklagen der Natur?

Ich habe mich in den letzten Jahren genau mit dieser Frage beschäftigt und kann Bernhard Waldenfels nur beipflichten, wenn er schreibt: „Das Bemühen, Grenzen zu überschreiten, ohne sie aufzuheben, gehört zu den künftigen Abenteuern der Interkulturalität, die mehr bedeutet als ein multikulturelles Nebeneinander oder Durcheinander“ (Waldenfels 2016, 12). Wenn ich also jetzt zu meinem Punkt 2 komme und damit zur „Ermöglichung“ des interkulturellen Lernens, geht es immer um dieses Wagnis der Begegnung, das der Selbstvergewisserung genauso bedarf, wie der Offenheit für Fremdes – weil sich beides wechselseitig braucht.

Interkulturelles Lernen weltweit ermöglichen

Es wird also deutlich: Wenn wir interkulturelles Lernen weltweit ermöglichen wollen, müssen wir (Zwischen-)Räume der Begegnung schaffen und zugleich die „Response-ability“, also die Fähigkeit, sich Fremdem zu öffnen, im Blick haben bzw. das ernstnehmen, was Menschen daran hindert, sich den Erschütterungen durch die Erfahrung des Fremden zu stellen.

Ich möchte drei konkrete Beispiele nennen, wie dies gelingen könnte:

1. Erstens muss ich immer wieder daran denken, wie mir mein Doktorvater, [P. Johannes Müller](#), von seiner Tätigkeit in Indonesien berichtete. Nicht das Wissen über die anderen als „Andere“ stand im Vordergrund, sondern das *gemeinsame Tun*, um das Leben vor Ort zu verbessern. Wenn Menschen gemeinsam an einem Problem arbeiten, hilft es, wenn man nicht die eigene Vorstellung durchsetzen möchte, sondern auf die Vielfalt der Ansätze baut – vor allem auch auf indigenes Wissen und traditionelle Praktiken, die einem zunächst fremd erscheinen. Meist erfährt man so auch viel mehr über Menschen und Kulturen als in Lehrbüchern. Das heißt natürlich nicht, dass man sich nicht intensiv auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten sollte, das haben zahlreiche Blauhelmeinsätze gezeigt, die vor Ort größte Schwierigkeiten hatten. Diese Vorbereitung muss sich jedoch vor allem im Sinne der Persönlichkeitsbildung vollziehen und fragen: Was sind meine ‚Triggerpunkte‘ und wie reagiere ich in Situationen großer Anspannung und im Konflikt? Was brauche ich, um besonnen handeln zu können?
2. Mein zweites Beispiel: Die Möglichkeiten der virtuellen Vernetzung durch das Internet erlauben es zunehmend, Lernräume zu erschließen, in denen sich Menschen von ganz unterschiedlichen Kulturen und Religionen begegnen können. Mit dem Motto „Learning together to transform the world“ hat sich [Jesuit Worldwide Learning \(JWL\)](#) diese Entwicklungen zu Nutze gemacht, um Menschen, die in Flüchtlingslagern weltweit gestrandet sind, die Möglichkeit zu geben, universitäre Abschlüsse zu erwerben. Dabei wird einerseits ganz konkret an deren Situation vor Ort angeknüpft, denn es gibt lokale Lernzentren, in denen sich Studierende treffen und über ihre Erfahrungen im Lager und über die Inhalte des Studiums austauschen.

Andererseits begegnen sich die Menschen aus der ganzen Welt in virtuellen Dialog- und Diskussionsforen auf der E-Learning-Plattform. Dabei vollzieht sich Lernen zwischen der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswirklichkeit und der Öffnung für fremde Sichtweisen.

3. Drittens beschäftige ich mich seit einigen Jahren mit den Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Friedensbildung. Dabei beschreibt ein Ansatz sehr gut, dass man als Lehrende immer auch *Lernende* bleiben muss. Er stammt von [John Paul Lederach](#) (1995), ein mennonitischer Friedensforscher, der das [Kroc Institut for International Peace Studies](#) in den USA leitet. Er nannte sein Vorgehen „elicitive approach“. „To elicit“ heißt auf Deutsch so etwas wie „entlocken“ oder „hervorrufen“ (vgl. Dietrich 2011, 25). Damit meint er, dass man als Lehrende selbstverständlich immer mit einem bestimmten Wissen und Können sowie mit eigenen Erfahrungen und Vorlieben der Friedensarbeit in die Lehrsituation eintritt (*prescriptive approach*), sich zugleich aber immer auch für den individuellen sowie gemeinschaftlichen Bestand an Methoden öffnen muss, den die betroffenen Personen mitbringen. Auf die Integration bezogen heißt das: mit denen, die ankommen, lernen zu lernen.

Das Hören spielt also mindestens eine so wichtige Rolle wie das Reden, denn eine sinnvolle Friedensbildung kommt „aus dem Epizentrum des konfligierenden Systems [selbst]“ (Dietrich 2011, 28). Mit [Viktor Frankl](#) (2005, 15) könnte man auch sagen: „Sinn kann nicht gegeben werden [das würde auf moralisieren hinauslaufen], sondern muß gefunden werden.“ [Lisbeth Lipari](#) (2014) spricht hier treffend von „Ethics of Attunement“. Damit meint sie ähnlich wie [Hartmut Rosa](#) die Fähigkeit, „resonant“ zu sein, also sich einzulassen und mitzuschwingen mit den Menschen, mit denen man arbeitet.

Genau aus diesem Schwingen entwickeln sich Möglichkeiten der Konflikttransformation, die die Selbstheilungskräfte der durch Krieg und Gewalt gebeutelten Menschen nicht durch vorgegebene Techniken ersticken, sondern vorsichtig herauskitzeln und re-aktivieren. Der indische Schriftsteller [Ranjit Hoskote](#) (2018, 59 ff.) nennt dies „transformatives Zuhören“.

Anstatt des Begriffs der „Resonanz“ ziehe ich jedoch mit Waldenfels den der „Response“ vor, denn es geht nicht nur darum, affiziert zu werden, sondern darum, auf das, was da geschieht, zu antworten (vgl. Waldenfels 2019, 261 ff.). Das Schwingen ist also nicht nur ein Spiegeln, sondern vor allem eine Wechselwirkung zwischen Pathos und Response. Genau das hat Lederach meines Erachtens auch im Sinn: Lernen in der interkulturellen Friedensbildung vollzieht sich zwischen dem Anspruch der Studierenden und meiner Antwort darauf.

Erst kürzlich habe ich das sehr deutlich mit einer Gruppe [JWL-Studierender](#) aus Afghanistan gemerkt, als ich mit ihnen eine von mir entwickelte Einheit des Zertifikatskurses [Peace Leadership](#) in einem Skype-Meeting besprach. Die Fragen, die sie mir stellten, öffneten mir den Zugang zu einer Einsicht, die ich vorher überhaupt nicht auf dem Schirm hatte und sie zeigten mir zugleich, wie beschränkt und bruchstückhaft mein eigenes Denken ist.

Ich möchte enden mit einem Plädoyer für den Mut, nicht fertig zu sein, sondern sich dem Anspruch des Fremden immer wieder neu zu stellen. Dazu gehört vor allem die Arbeit an sich selbst, denn nur wenn wir es wagen, uns immer wieder neu auf Spiel zu setzen, sind wir auch in der Lage, Lernräume zwischen den Kulturen zu eröffnen, in denen es nicht in erster Linie um den Output, sondern um eine umfassende Transformation geht.

¹ [Silja Graue](#), Professorin für Ökonomie und Philosophie an der Cusanus Hochschule, spricht von einer „Monokultur des ökonomischen Denkens“ oder von einem „ökonomischen Imperialismus“.

² Immerhin schreibt Meyer-Drawe (2010, 15): „Lernen ist bestimmt durch Vorurteile, durch Gewohnheiten.“



Barbara Schellhammer ist Mitglied des [Redaktionsteams](#) des Blogs Kontrapunkte.

Dieser Beitrag wurde für die Multistakeholderkonferenz *Integrale Ökonomie im Digitalzeitalter – Transformation unserer Weltgesellschaft* am 9. November 2019 an der HFPH als Keynote im Themenblock III „Transformationswissen vermitteln“ entwickelt.

Literatur

Aydt, Sabine (2015): *An den Grenzen interkultureller Bildung. Eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Kontext von Fremdheit*. Bielefeld: transcript.

Benner, Dietrich (Hrsg.) (2005): *Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung*. In: *Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 49*. Weinheim/Basel: Beltz, 7-21.

Dietrich, Wolfgang (2011): *Variationen über die vielen Frieden, II. Elicitive Konflikttransformation und die transrationale Wende in der Friedenspolitik*. Wiesbaden: VS.

Frankl, Viktor (2005³): *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern: Hans Huber.

Han, Byung-Chul (2016): *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Heiser, Jan Christoph (2013): *Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.

Hetzl, Andreas (Hrsg.) (2009): *Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens. Festschrift für Gerhard Gamm*. Bielefeld: transcript.

Hoskoté, Ranjit (2018): Anmerkungen zu der Möglichkeit eines transformativen Zuhörens. In: zur Lippe, Rudolf/Hahn, Frank (Hrsg.): Mit und von einander Lernen der Kulturen. Für eine gegenseitige Aufklärung. Freiburg/München: Alber, 59-65.

Krenn, Silvia (2017): *Ergriffen sein im Lernprozess. Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lederach, John Paul (1995): *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse: Syracuse University Press.

Lipari, Lisbeth (2014): *Listening, Thinking, Being. Toward an Ethics of Attunement*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung* (Übers. Boehm, Rudolf). Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Meyer-Drawe, Käte (1996): *Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik*. In: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg: Deutsche Gegenwartspädagogik, 2, Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, 85-98.

Meyer-Drawe, Käte (1999): *Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß*. In: Zeitschrift für Pädagogik 45/3, 329-336.

Meyer-Drawe, Käte (2003): *Lernen als Erfahrung*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6/4, 505-514.

Meyer-Drawe, Käte (2010): *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*. In: Santalka. Filosofia, 18/3, 6-17.

UNESCO (2001): *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5_Cultural_Diversity_EN.pdf, 19.10.19.

Waldenfels, Bernhard (1987): *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2016⁵): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2019): *Erfahrung, die zur Sprache drängt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Whitehead, Alfred North (2015): *Die Ziele und Erziehung und Bildung* (Hrsg. und Übers. Kann, Christoph/Sölch, Dennis). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

zur Lippe, Rudolf (2018): *Für eine neue, eine wechselseitige Aufklärung*. In: Ders./Hahn, Frank (Hrsg.): Mit und von einander Lernen der Kulturen. Für eine gegenseitige Aufklärung. Freiburg/München: Alber, 155-166.