

Mecheril, Paul; Seukwa, Louis Henri

Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 4, S. 8-13



Quellenangabe/ Reference:

Mecheril, Paul; Seukwa, Louis Henri: Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 4, S. 8-13 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61072 - DOI: 10.25656/01:6107

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61072>

<https://doi.org/10.25656/01:6107>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

29. Jahrgang Dezember 4 2006 ISSN 1434-4688D

Michael Göhlich	2	Transkulturalität als pädagogische Herausforderung
Paul Mecheril/ Louis H. Seukwa	8	Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen
G. Faschingeder	14	„Stell dir vor, es ist Kultur und keiner geht hin!“ Kultur und Entwicklung als Ignoranzverhältnis im Horizont der Transkulturalität
Hartmut Griese	19	„Meine Kultur mache ich mir selbst.“ Kritik der Interkulturalität und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung
Harry Noormann	24	„Der Islam“ in Deutschland. Transformationsprozesse muslimischer Religiosität in der Diaspora
Hans Bühler	30	Transkulturalität - Rückfragen aus Westafrika
H. Rode/D. Bolscho/ K. Hauenschild	33	Gute Chancen für Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie
Porträt	36	Karl-Heinz Bittl: Transkulturelles Lernen im Fränkischen Bildungswerk für Friedensarbeit
Kommentar	38	Bernd Overwien: Wohin geht die Reise? Anmerkungen zum Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
VIE	40	XI. Nürnberger Forum: Visionen wahr machen/Jugendliche lösen Konflikte gewaltfrei/Schulen - Gemeinsam für Afrika/Afrika ist in Bewegung
VENRO	43	Mitgliederversammlung 2006/Entwicklungspolitisches Freiwilligen-Programm/Neuregelung des Spenden- und Gemeinnützigkeitsrechts
	44	Rezensionen/Kurzrezensionen
	49	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29. Jg. 2006, Heft 4
Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schöbwendler, Klaus Seitz, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-575, Claudia Bergmüller (Satz, Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: © Yali Shi; www.fotolia.de

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Paul Mecheril/Louis Henri Seukwa

Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen

Zusammenfassung: Die Autoren untersuchen ‚Transkulturalität‘ als begriffliches, empirisches und normatives Paradigma und weisen aus migrationswissenschaftlicher Perspektive auf Grenzen und Einseitigkeiten des Paradigmas hin. Vor dem Hintergrund dieser Kritik wird als Bildungsperspektive der Frage nachgegangen, wem die Transzendierung kultureller Grenzen zugestanden wird und welche Formen der Überschreitung kultureller Grenzen als legitime und respektable Formen gelten.

Abstract: The authors examine the concept of 'trans-culturalism' treating it as a conceptual, empirical and normative paradigm, pointing out its limits and one-sidedness from a migration scientist's perspective. With this as a critical background, and from an educational point-of-view, they question who is entitled to transcend cultural boundaries and which forms of transgression can be accepted as legitimate and acceptable.

Es gibt kaum eine andere erziehungswissenschaftliche Disziplin, die so sehr um ihren Namen und damit, im doppelten Sinne, um sich selbst ringt, wie die Interkulturelle Pädagogik. Ausländerpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Multikulturelle Pädagogik, Migrationspädagogik, Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft sind einige Bezeichnungen, unter denen pädagogische Paradigmen angesprochen sind, die auf die mit Migrationsbewegungen verknüpften Prozesse der Diversifizierung und Pluralisierung reagieren. Seit einiger Zeit findet sich in den pädagogischen Debatten um Migration, Heterogenität und Differenz ein relativ neuer Ausdruck: „Transkulturalität“ (z.B. Bolscho 2005; Wieviorka 2003; Göhlich u.a. 2006). Mit diesem Begriff ist eine spezifische Diagnose über gegenwärtige Identitätsformationen verknüpft, ebenso wie eine spezifische pädagogische Aspiration. Das deskriptive wie das präskriptive Moment einer „transkulturellen Pädagogik“ (Klinkhammer 2003) werden hierbei vor allem negativ in Absetzung von der Interkulturellen Pädagogik profiliert. Ihr wird vorgehalten, dass sie „trotz ihrer unbestrittenen Erfolge, gegenwärtiger Realität nicht mehr hinreichend gerecht wird, denn interkulturelle Pädagogik geht letzten Endes von einem Kulturverständnis aus, das Kulturen als ‚Inseln‘ begreift, zwischen denen es zu vermitteln gilt [...]“ (Bolscho 2005, S. 29). Aus transkultureller Perspektive lautet

somit die zentrale Kritik an der Interkulturellen Pädagogik und dem Multi- oder Interkulturalitätsparadigma überhaupt, dass ihr zentraler Referenzbegriff, „Kultur“, nicht in der Lage sei, gegenwärtige Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen, der Vermischung und Hybridisierung zu erfassen, da der Kulturbegriff seiner Optik und Logik nach zur Vereinheitlichung von kulturellen Gebilden beitrage, welche jedoch viel eher als Gebilde der Differenz zu verstehen und insbesondere unter gegenwärtigen Bedingungen durch starke Vernetzungen und Überlagerungen gekennzeichnet seien.

In nahezu keinem der pädagogischen Texte zu transkultureller Identität und Pädagogik fehlen Hinweise auf die von Wolfgang Welsch Mitte der 1990er Jahre erstmals formulierten Ausführungen zu Transkulturalität. Da der Bezug auf diese Ausführungen in der pädagogischen Debatte durchweg affirmativ ist, kann behauptet werden, dass die Ausführungen von Welsch die zentrale Referenz einer transkulturell akzentuierten pädagogischen Orientierung darstellen. Wo also die Ausführungen von Welsch an Grenzen gelangen, da gelangt zugleich die Transkulturelle Pädagogik an ihre Grenzen. Welsch kritisiert am von ihm klassisch genannten Kulturbegriff im Wesentlichen drei Aspekte: die behauptete Homogenität und Einheitlichkeit der Kultur (diese gelte empirisch gerade heute unter Bedingungen von allseitiger und vielfältiger Grenzüberschreitung nicht), die „völkische“ Fundierung von Kultur und schließlich die begriffsarchitektonisch für den Erhalt der Einheit der (eigenen) Kultur erforderliche Imagination des Außen und des Fremden (das in der Logik des klassischen Kulturverständnisses ebenfalls homogen und „völkisch“ fundiert gedacht werde und werden müsse). „Zusammengefaßt: Das klassische Kulturmodell ist nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar. Der Abschied von diesem Konzept ist in jeder Hinsicht angezeigt. Heute gilt es, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken [...]“ (Welsch 1997).

Was zu der von Welsch formulierten Kritik an dem homogenisierenden, essentialisierenden und exotisierenden Kulturverständnis gesagt werden muss, nämlich, dass sie überzeugt, kann mit Bezug auf die von ihm angeführte Alternative „Transkulturalität“ nicht gleichermaßen behauptet werden. Auf zumindest drei Ebenen sind Einwände angebracht, die zugleich Einschränkungen einer „transkulturellen Pädagogik“

und des von ihr privilegierten hybriden Identitätskonzepts darstellen.

Begriffliche Unklarheiten des Transkulturellen

Da das Transkulturelle aus unterschiedlichen Kulturen [sic!], ihrer Überlagerung und Kreuzung, Vermischung und Verschiebung resultiert, müssen diese Kulturen begriffslogisch irgendwie „prätranskulturell“ gefasst sein. Ansonsten würde das Wort transkulturell keine neue und andere Qualität gegenüber dem Kulturellen anzeigen. Mit dieser Absetzung führt aber die Kritik am statischen und vereinheitlichenden Kulturbegriff im Transkulturalitätsbegriff nicht zu einer Überwindung, sondern zur „Vervielfachung“ der statischen Kultur. Auch um der in Texten zu „transkulturellen Kulturen“ enthaltenen Figur einer modernistischen (Höher-)Entwicklungslogik entgegenzuwirken, macht es Sinn, Kulturen per se als Konglomerat von Unterschieden, als Ensemble von Variationen und Widersprüchen, als Einheiten der Differenz zu verstehen. Wie kulturelle Gebilde das Problem von „Einheit“ und „Differenz“ handhaben, eher zugunsten der Differenz oder eher zugunsten der Einheit, dies stellt eine wichtige Untersuchungsperspektive dar. Vorgelagert ist dieser Perspektive aber das grundlegendere Interesse an der Frage danach, was sinnvoller Weise unter „kulturellem Gebilde“ verstanden werden kann. Was also ist eine transkulturelle oder nur kulturelle Kultur, wo sind ihre Grenzen und wie erkennen wir, immer Angehörige zumindest der szientifischen Kultur, eine Kultur, ohne darin allein unseren eigenen (trans-)kulturellen Identifizierungsmustern auf den Leim zu gehen? Diesen methodologischen Fragen wäre

genauer nachzugehen, wenn man Transkulturalität nicht nur behauptet, sondern auch über den (trans-)kulturellen Ort nachdenkt, von dem aus Transkulturalität behauptet wird. Weiterhin sind alle Einwände gegen die Interkulturelle Pädagogik auch für die „Transkulturelle Pädagogik“ bedeutsam, zumindest dann, wenn man sich nicht allein auf die Kritik an der Interkulturellen Pädagogik beschränkt, die im Transkulturalitäts-Paradigma rezipiert wird, sondern sich ferner dem Problem des Kulturalismus zuwendet. Dieses betrifft aber nun Interkulturelle wie Transkulturelle Pädagogik gleichermaßen. Die kulturalistische Reduktion sozialer Verhältnisse ist der Interkulturellen Pädagogik vielfach vorgeworfen worden. Damit ist im Wesentlichen die Kritik an der Vorrangstellung des Kulturellen im „interkulturellen Blick“ gemeint, die suggeriert, dass mit Bezug auf die Lebenssituationen, Identitätspositionen und Teilhabechancen von Personen (mit oder ohne „Migrationshintergrund“) „kulturelle Verhältnisse“ die zentrale analytische Dimension der Erhellung von Situationen, Positionen und Chancen Einzelner sei. Die Kritik an dieser zumindest einige „interkulturelle“ Ansätze charakterisierende Annahme ist nun aber auch für Ansätze gültig, die mit einem vermeintlich raffinierteren Kulturbegriff arbeiten, denn: (Trans-)Kulturalisierung bleibt Kulturalisierung. Wer in einer mit Bezug auf begriffliche Präferenzen zurück genommenen, man könnte sagen: wer scholastisch abstinenter auf Identitäten und Unterschiede in der Migrationsgesellschaft schaut, wird feststellen, dass „kulturelle Differenz/Identität“ zwar eine bedeutsame Dimension ist, die Beschränkung pädagogischen Deutens und Handelns auf diese Dimension allerdings unangemessen ist. Nicht „Kultur“ (und „kulturelle Differenz“) verstehen wir somit als zentralen Bezugspunkt einer Pädagogik der Migrationsgesellschaft, sondern Zugehörigkeit (und Zugehörigkeitsverhältnisse), genauer „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeit. Im Ausdruck natio-ethno-kulturelle Zugehö-

rigkeit kommt ein in der Migrationsgesellschaft bedeutsamer Typ von Selbst- und Fremdverstehen in seiner Diffusität zum Ausdruck (vgl. Mecheril 2003a). Natio-ethno-kulturelle Kontexte der Zugehörigkeit sind imaginierte Räume mit territorialer Referenz. Sie sind vorgestellte Räume, in denen Personen ein handlungsrelevantes Verständnis ihrer selbst erlernen. Sie erfahren sich, idealtypisch gesprochen, als Gleiche unter Gleichen, entwickeln und verwirklichen Handlungsmächtigkeit und sind schließlich mit diesen Kontexten biographisch verbunden. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verweist also auf Strukturen, in denen symbolische Distinktions- und Klassifikationserfahrungen. Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit, wie auch biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung nahe gelegt sind. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen operieren mit Vorstellungen und Regeln, die Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit betreffen und regulieren. Diese sind die konstitutiven Elemente natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003a. S. 118 - 251). Konzepte, die Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit in einem Zugehörigkeitskontext dominant regulieren, haben disziplinierende und subjektivierende Funktionen. Zugehörigkeitserfahrungen einzelner Personen sind nur denkbar, weil es eine politische, interaktive und semantische Ordnung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit gibt. Die sozialisierende Wirkung von Zugehörigkeitsordnungen besteht darin, dass sie Selbstverständnisse vermitteln, in denen sich soziale Positionen und Lagerungen spiegeln, so wie sie ein Verständnis der sozialen Welt vermitteln, in dem sich die eigene Stellung in ihr darstellt. In Zugehörigkeitsordnungen wird folgenreich unterschieden, in ihnen lernt man sich kennen, in ihnen bilden sich Routinen des Körpers, der Sprache, des Denkens aus, die den eigenen Platz in einer nicht unveränderlichen, aber gut gesicherten Reihe von hierarchisch angeordneten Positionen wiedergeben.

Deskriptive Eingeschränktheit des Transkulturellen

Mit der hier nur angedeuteten zugehörigkeitstheoretischen Kritik am Geltungsanspruch und der zugehörigkeitstheoretischen Begrenzung des Geltungsbereichs der Kulturalitätsperspektive sind bereits auch alle deskriptiven und präskriptiven Grenzen des empirischen und normativen Potenzials der Transkulturalitätsperspektive angesprochen. Welsch geht davon aus, dass gegenwärtige Kulturen einerseits durch ein hohes Maß an Vernetztheit und zweitens durch Hybridisierung gekennzeichnet seien. „Für jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. Das gilt auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Information. Weltweit leben in der Mehrzahl der Länder Angehörige auch aller anderen Länder dieser Erde; immer mehr werden die gleichen Artikel - wie exotisch sie auch einst gewesen sein mögen - allerorten verfügbar; zudem macht die globale Vernetzung der Kommunikationstechniken sämtliche Informationen von jedem Punkt aus identisch verfügbar [...]“ (Welsch 1997). Und in der dieser Passage zu-

geordneten Endnote (30) heißt es: „Orte wie Mammoth-ein kalifornischer Skiort, wo man zahllose Bezeichnungen wie ‚St. Moritz Road‘, ‚Chamonix Place‘, ‚Cortina Circuit‘ oder ‚Megeve Way‘ findet (und in der Umgebung gibt es auch einen ‚Matterhorn Peak‘), sind kuriose Beispiele dieses Trends zur Hybridisierung. Man hat die ganze Welt (soweit sie für einen spezifischen Zweck von Belang ist) an einem Ort“ (ebd.). Die Vorstellung, dass kulturelle Vermischungen, Kreuzungen, Neuschöpfungen und (Re-)Kreationen, Vermengungen und Kombinationen von Traditionen und performativen Modellen. Verküpfungen von zeitlich und räumlich Disparatem auf der Ebene von Kunst und Alltagskultur. Bewusstseins- und Identitätsformen denkbar und lebbar sind, hat in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum im wissenschaftlichen, aber auch in einigen weiteren gesellschaftlichen Bereichen eine immense Konjunktur erfahren. Ein Indiz dieses Vorstellungsaufschwungs ist die Karriere des Begriffs Hybridität. Hybridität ist beispielsweise eine technologische Leistungssuggestion und eine medizinische Heilsofferte, weil in dem Ausdruck Hybridität die nichtfunktionale Beharrung auf der Reinheit verwandter Materialien, Programme und Systeme leistungssteigernd überwunden zu werden scheint. In diesem technisch-medizinischen Sektor steht Hybridität für Intelligenzsteigerung durch kalkulierte Unreinheit. In anderen Sektoren eher alltagskultureller Permanenz und Penetranz, dem Internet der Werbung, der auf ein junges Publikum gerichteten ästhetischen und synästhetischen Industrie eröffnet Hybridität ein anderes Spiel mit Differenz. Hier - auf den Märkten der Verlautbarungen und Verbildbarungen der auf ein vor allem jugendliches und jungerwachsenes Publikum bezogenen Journale, *videoclips* und *Websites* - wird Hybridität als Identitäts- und Beziehungsform gefeiert, als performatives Darstellungsbild und Inszenierungsmodus. Hier ist hybrid ein positiv besetzter Terminus im globalen Kontext, in dem nicht nur kulturelle Synergien genutzt zu werden scheinen, sondern die betörende Inszenierung der Differenz als Code eingesetzt wird. Waren werden mit Bedeutung und Bedeutungen mit Produkten versehen, so dass in den Anrufen, Ansingungen und Angeboten dieser Ware-Bedeutungskomplexe aus Individuen Subjekte werden. Die intellektuelle und mediale Konjunktur des Wortes und der Praxis Hybridität neigt aber dazu, solche Phänomene nicht weiter zu untersuchen, und genauer hinzusehen, wo und wie „Hybridität“ zu einer Disziplinierungspraxis wird. Wer nicht gelernt hat, seine kulturelle Herkunft zumindest performativ und dem Augenschein nach zu transzendieren, wer provinziell geblieben ist, der und die bleibt im kapitalen Globalismus synkretistisch symbolisierter Zugänge zu Markt und Menschen auf der Strecke. Es macht also Sinn, von dem Feiern des „Hype um Hybridität“ (Ha 2005) zurück zu treten und die (weltgesellschaftliche) Praxis „Hybridität“ auf die mit ihr verbundenen Ausschlüsse und Bemächtigungen zu betrachten. Einen Ausschluss- Bemächtigungstyp haben wir angesprochen: „Hybridisierungen“ sind ein Disziplinierungs- und Leistungssteigerungsmittel des gegenwärtigen Kapitalismus.

Dass Orte der Hybridität exklusive Orte sind, weist auf ein weiteres Anschlussmoment hin. In kalifornischen Skiorten hat man die ganze Welt an einem Ort - so schreibt Welsch. Selbst wenn wir den Ausdruck „die ganze Welt“ großzügig auslegen

(i. S. v. mehr als eine Welt; oder i. S. v. mehr als eine Welt der Welten, die als respektable/vermarktbar Welten gelten) bleibt die Frage offen, wer das „man“ ist, das sich an diesen Orten aufhält. Respektable Orte des Transkulturellen sind exklusive Orte. Es gibt sozialwissenschaftlich und soziologisch benennbare Gruppen, die sich an Orten wie Mammoth nicht aufhalten, die niemals Romane von Salman Rushdie lesen, geschweige denn bei der Lektüre dieser transkulturellen, das Hybride feiernden Texte ein Vergnügen empfinden werden. Anders formuliert: Die äußeren wie „inneren“ (habituellen, verleblichten) Grenzen des Zugangs zu respektabler Transkulturalität müssen als Limitationen einer Ordnung verstanden werden, die produktiv in Bezug auf Ungleichheit ist. Sie vergibt Privilegien, auf denen transkulturelle Handlungsfähigkeit und Souveränität (um die es Welsch geht) gründet, systematisch unterscheidend. Aus diesem Grund trifft man an Orten wie Mammoth zwar hin und wieder auf „eine/n Deutsche/n“, selten jedoch auf jemanden aus Deutschland, dessen Eltern der Gastarbeitergeneration angehören.

Der dritte Typ der Bemächtigung/des Ausschlusses in der und durch die Praxis Hybridität/Transkulturalität, den wir ansprechen möchten, verhält sich komplementär zum zweiten Typ: Es gibt respektable und missachtete Formen der Transkulturalität, legitime und illegitime Formen. „Die Gründe für das Scheitern ausländischer Jugendlicher auf dem Ausbildungsstellenmarkt“, so schreibt die Beauftragte der Bundesregierung für Migration in ihrem Bericht (2005, S. 62f), „werden meist in der Person selbst gesucht und auf unzureichende Sprachkenntnisse, falsche Berufswahl, mangelndes Interesse etc. zurückgeführt. Für einen Teil der Jugendlichen mag dies auch zutreffen. Ein erheblicher Teil verfügt jedoch über gute Schulabschlüsse, ist zweisprachig und bikulturell aufgewachsen, hat eine hohe Bildungsmotivation und ist dennoch beim Übergang in eine berufliche Ausbildung im Vergleich zu Deutschen benachteiligt.“ Zweisprachigkeit, Bi- und Transkulturalität gelten in einer vielfältig-z.B. durch monokulturell ausgerichtete (Bildungs-) Institutionen - diskriminierenden Gesellschaft nicht allein als Ressourcen. Die Überschreitung von Zugehörigkeitsgrenzen fordert die Ordnung der Zugehörigkeit immer auch heraus (vgl. Mecheril 2003b). Die Veränderung der Ordnung dadurch, dass ihre Grenzen befragt und problematisiert werden, ist das eine, womit wir rechnen können; die Stärkung der Grenzen und der Ordnung das andere. Dem Welschen Ansatz folgend spricht Ulrich Beck vom kosmopolitischen Blick: „In einer Welt globaler Krisen und zivilisatorisch erzeugter Gefahren verlieren die alten Unterscheidungen von innen und außen, national und international, Wir und die Anderen ihre Verbindlichkeit, und es bedarf eines neuen, kosmopolitischen Realismus, um zu überleben“ (Beck 2004, S. 25). Die Behauptung, dass Unterscheidungen von „Wir“ und

„die Anderen“ (Beck), von „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ (Welsch) irrelevant seien, ist angesichts der Kämpfe, die militärisch und politisch, aber auch alltagsweltlich um „das Eigene“, um die Bewahrung des (natio-ethno-kulturellen) „Wir“ geführt werden, erstaunlich. Die These kann nur deshalb so unrelativiert formuliert werden, weil sowohl Beck als auch Welsch eine empirische Einschränkung vornehmen, die konzeptionell folgenreich ist: Sie betrachten gewisse empirisch beobachtbare Verhältnisse nicht (zum Beispiel solche, die für Flüchtlinge oder für rassistisch Diskreditierbare gelten). Damit erliegen sie der intellektualistischen (und an bestimmten Stellen „weißen“) Voreingenommenheit, die den Diskurs um „hybrid“ und „transkulturell“ narzisstisch kennzeichnet: „Es ist leicht, die Hybridität des postmodernen Migrantensubjekts zu preisen, des ‚Nomaden‘, der keine besonderen Bindungen mehr hat, frei zwischen unterschiedlichen Kulturkreisen flottiert usw. usf. Leider werden dabei zwei ganz verschiedene soziopolitische Ebenen verdichtet: einerseits der kosmopolitische Akademiker aus der Oberschicht oder der gehobenen Mittelklasse, der stets mit dem richtigen Visum ohne Probleme die Grenzen überquert, um seinen (finanziellen oder akademischen) Geschäften in unterschiedlichen Ländern nachzugehen und sich dabei der Differenzen erfreut; auf der anderen Seite der Arbeits(im)migrant, den Armut oder (ethnische, religiöse) Gewalt aus seiner Heimat vertrieben haben und für den die gelobte ‚Hybridität‘ die sehr spürbare, traumatische Erfahrung bezeichnet, sich nie richtig niederlassen und seinen Status legalisieren zu können“ (Zizek 1999, S. 155). Es muss also empirisch genauer gefragt werden, für wen, wie Beck dies totalisierend behauptet, „die alten Unterscheidungen von innen und außen, national und international, Wir und die Anderen“ ihre Verbindlichkeit verlieren (können) und wer mit der Unüberwindbarkeit dieser Unterscheidungen konfrontiert ist. Hier zeichnet sich ein anderes Konzept von „Transkulturalität als Bildungsziel“ ab. Das Ziel einer nicht kulturalistischen transkulturellen Bildung bestünde darin, ein Bewusstsein darüber zu vermitteln, wem zugestanden ist, die Unterscheidung zwischen „innen“ und „außen“ zu transzendieren und wem nicht.

Präskriptive Naivität des Transkulturellen

Das Überschreiten nationaler, kultureller, ethnischer, physiognomischer Grenzen, die Ausbildung von Identitätsformen im Überschreiten und an der Grenze ist zweifellos von hegemonialen Strukturen vermittelt. In diesen Strukturen bilden sich Identitäten, die den Index des Hegemonialen tragen. Allerdings gehen auch inferiore und subalterne Identitätspositionen mit Gestaltungs- und Entwicklungspotenzialen einher. Wenn man die Problematik der Transkulturalität und Identität aus dieser Perspektive betrachtet, dann stellt sich angesichts der oben angesprochenen Machtkonstellationen und Mechanismen, die die Identitätsbildung strukturieren, die Frage, wie Selbstentfaltung bzw. die Neugestaltung der eigenen Identität unter Bedingungen von Dominanz und Subalternität zu denken ist. Auf welche Ressourcen kann die Dominierte zurückgreifen, um sich gegen und aufgrund ihrer im Machtfeld unterlegenen Position als Subjekt zu behaupten?

In kaum einem anderen (migrations-)politischen Bereich fällt der Machtanspruch bzw. die Machtausübung des Staates so deutlich aus wie im Asyl- und Flüchtlingsbereich. Wie durch Untersuchungen über ihre Bildungskarriere gut dokumentiert, ist geflüchteten Menschen, die nicht bzw. noch nicht in einem formalen Asylverfahren als Verfolgte anerkannt worden sind, der Zugang sowohl zu beruflicher Bildung als auch zum Schulbesuch bis zur Ebene des Abiturs praktisch verschlossen. Dies geschieht mittels sämtlicher Reglementierungen und Kodifizierungen gesetzlicher Art - seien sie länder- oder bundesrechtlicher Art - die eine listige Verflechtung des Arbeitserlaubnisrechts, des Asylverfahrens- und Asylbewerberleistungsgesetzes mit der Reglementierung im gesamten formellen Bildungssektor in Deutschland darstellen (vgl. Seukwa 2006; Schroeder/Seukwa 2005; Neumann u. a. 2003). Hinzu kommt die Tatsache, dass die Konsequenzen dieser restriktiven Gesetze und die damit verbundenen Praktiken für eine erfolgreiche Realisierung der Flucht- bzw. Integrationsprojekte dieser spezifischen Gruppe von Migrantinnen und Migranten im öffentlichen Diskurs ausgeblendet werden. Dadurch wird die diskursive Konstruktion ihrer Identitäten als „Kriminelle“, „Faulenzer“, „Profiteure“ etc. erst ermöglicht. Auch wenn die legalen bzw. strukturellen Mechanismen ihrer Benachteiligung denen bekannt sind, die - unter anderem Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeitern und anderen „Helfenden“ - einen Einblick in die Realität der Lebenslage und Lebenswelt von Flüchtlingen haben wird ihnen durch den redundanten Opfer-Diskurs ihrer „Schützer“ häufig eine Opferidentität aufgedrängt.

Es ist eine durch Forschungen gut etablierte Erkenntnis, dass trotz der äußerst ungünstigen Position im Machtfeld des Aufnahmelandes, eine nicht zu vernachlässigende Zahl von

Flüchtlingen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus es dennoch schafft, ihre Bildungskarriere erfolgreich zu gestalten. Auf diese Weise entziehen sie sich nicht nur den ihnen zugeschriebenen Identitäten, sondern entwickeln auch durch Formen der Selbstgestaltung in der Auseinandersetzung mit repressiven Strukturen und hegemonialen Diskursen eine spezifische Identitätsposition, die als Habitus der Überlebenskunst bezeichnet werden kann (vgl. Seukwa 2006). Die mit dieser Macht der Unterlegenen verbundenen Widerstandsaktionen, die mögliche Ausdrucksformen des Habitus der Überlebenskunst bilden, stellen sich in der biographischen Erzählung von Meme in einer spezifischen Weise dar.

In dem Interview mit Meme, in dem der Jugendliche ausführlich über seine schwierige Lebenslage berichtet, die vor allem mit seinem Status als geduldetem Flüchtling afrikanischer Herkunft einhergehenden strukturellen bzw. legalen Barrieren sowie rassistischen Diskriminierungen verbunden ist, werden einige Typen von Handlungsweisen zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten ersichtlich, die sich wie folgt stichwortartig zusammenfassen lassen (Seukwa 2006): äußeren Schwierigkeiten als Herausforderung begegnen; optimale Nutzung der Bildungszeit; die Kunst, die Gelegenheit zu nutzen; die Kunst des Weitermachens in Ungewissheit; soziale Kontakte als (Re-) Stabilisierungsfaktor in Zeiten der Verzweiflung; das Vertrauen der Vorsicht unterordnen; die Dialektik des Geschlossenen und des Offenen oder die

Meme ist 1997 als Liberianer im Alter von 14 Jahren nach Deutschland geflohen. Sein Antrag, als politischer Flüchtling anerkannt zu werden und Asyl zu erhalten, wird im gleichen Jahr (November 1997) abschlägig beschieden. Seither lebt er im Status der Duldung in Deutschland. Seine Bildungslaufbahn kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Von Oktober 1997 bis Juli 1998 besucht er ein Berufsvorbereitungsjahr für Migranten an einer Gewerbeschule. Zwischen 1998 und 2000 absolviert er eine zweijährige Berufsfachschule an einer Handelsschule, die er mit einem Realschulabschluss abschließt. Von 2000 bis 2002 besucht er die Fachoberschule für Wirtschaft und Verwaltung, wo er das Fachabitur erwirbt. Seit dem Sommersemester 2003 ist er für das Studium zum Wirtschaftsingenieur in einer deutschen Universität eingeschrieben. Er ist Muslim. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 19 Jahre alt. Er leidet unter post-traumatischen Erfahrungen, die mit seinen Bürgerkriegserlebnissen in seinem Heimatland Liberia zusammenhängen. Deshalb nimmt er in einer christlichen Einrichtung, die sich auf die Unterstützung von Asylbewerbern spezialisiert hat, an einer Therapie teil (vgl. Seukwa 2006).

Kunst des Zukunftsentwurfs in der absoluten Ungewissheit; realistische Zielsetzung oder die Träume den Plänen unterordnen; den Widrigkeiten des Lebens trotzen. Die hier angesprochenen Handlungsformen verweisen auf vielfältige Mikroprozesse, die fragmentiert und über jene Operationen verteilt sind, die Jugendliche unternehmen, um bei ihren schulischen Fortschritten Hindernisse verschiedenen Typs zu überwinden. Diese Mikroprozesse, deren wesentliches Kennzeichen darin besteht, unauffällig zu sein, da sie immer auf bestimmte Anlässe und über die subversiven Handlungen verstreut, also auf versteckte Details bezogen sind, fügen sich in transgressiver Weise in das in seinen Auswirkungen repressive System des Asylrechts und der symbolischen Ausgrenzung ein. Memes Handlungsweisen folgen einer Reihe von Taktiken, die ebenso viele Arten darstellen, repressive Maßnahmen spielerisch zu umgehen. Als eine beeindruckende

subversive „Gebrauchsanweisung“ für den Umgang mit den repressiven Technologien der Macht charakterisieren diese Mikroprozesse die subtile und hartnäckige Aktivität sowie den Widerstand eines Subjektes. Dieses ist das Subjekt seines Wollens und Handelns, aber nicht des Könnens, weil es weder einen Ort noch eine „Eigenheit“ hat, also „sich im Netz der etablierten Kräfte und Vorstellungen zurechtfinden muss“ (de Certeau 1988, S. 60). Die List des Überlebens ist durch und durch pragmatisch und dann, wenn die List gelingt, ein ansehnliches Geschick. „Man muss mitmachen, indem man etwas damit macht. Bei diesen Kriegslisten gibt es so etwas wie die Kunst, einen Coup zu landen, gewissermaßen ein Vergnügen daran, die Regeln einer aufgezwungenen Umwelt auf den Kopf zu stellen“ (ebd.).

Die mit dieser Kunst des Überlebens verbundenen Handlungen machen deutlich, dass auch Menschen, die in extrem freiheitsberaubenden Bedingungen leben, handlungsfähig bleiben und werden (können). So sind die in Gang gesetzten Mikroprozesse schließlich als eine Poetik transgressiver Freiheit zu verstehen, die Subjektivität immer in Relation zu Machtstrukturen setzt und auch versetzt. Die Bedingungen der Transgression, die Bedingungen also, die bedeutsam dafür sind, dass Menschen sich so in sie als Fremde ansprechende natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsräume „einfädeln“ können, dass sich Grundlagen der Gestaltung von (Selbst-) Bildungsprozessen ausbilden, sind nicht einfach gegeben, sondern prekär. Zuweilen gelingt das transgressive Einfädeln, zuweilen nicht. Die Analyse dieser Bedingungen, eine Kritik dieser Bedingungen sowie ihre Veränderung ist das Anliegen einer Pädagogik, die Transkulturalität nicht schlicht als Bildungsziel behauptet.

Wenn wir uns fragen, was aus welchem Grund eine angemessene Orientierung für pädagogisch nahe gelegte Bildungsprozesse darstellt, dann präferieren wir eine Antwort, die nicht den Wert der Bildungsgüter, der symbolischen Sachen an sich betont, sondern sich an dem orientiert, was Menschen auszeichnet: ihre soziale, intellektuelle, ästhetische, kulturelle Handlungsfähigkeit. Anders formuliert: Um Bildungsgüter geht es nicht ihrer selbst, sondern der Menschen wegen. Wir lesen also Texte von W. Goethe, R. Tagore oder V. Woolf nicht, weil diese Texte an sich einen Wert haben, sondern weil wir glauben, dass durch die Auseinandersetzung mit diesen Texten bei Menschen eines bestimmten Zusammenhangs angemessene Prozesse der Selbst- und Weltverhältnissetzung zumindest potentiell stattfinden können. Wir machen das Überschreiten von kulturellen Grenzen (was immer sie voneinander abgrenzen) nicht deshalb attraktiv, weil das Überschreiten als solches einen Wert darstellt, sondern weil es als solches oder in seinen Ergebnissen für die Menschen wertvoll ist. Unter einer in dieser Weise pragmatistischen (und nicht kulturalistischen) Bildungsperspektive wäre die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit der Maßstab, an dem Bildungsziele zu formulieren sind. Selbst, wenn wir die begrifflichen Schwierigkeiten einklammern und die deskriptive Eingeschränktheit des Konzeptes nicht weiter beachten, ist Transkulturalität nicht an sich ein Bildungsziel. Viel eher geht es um die Frage, wer von Transkulturalität, von kultureller Vernetzung und Hybridität profitiert und wer nicht. Es kommt eben nicht darauf an, Kulturen jenseits von Eigenkultur und

Fremdkultur zu denken und zur transversalen Vernunft zu befähigen, wie Bolscho im Anschluss an Welsch formuliert (2005, S. 30). Vielmehr kommt es darauf an zu fragen, wem es zugestanden und ermöglicht ist und wem nicht, Kulturen jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken und zu leben. Die strukturelle Situation von Flüchtlingen zeigt, dass das Lob der Transkulturalität (kulturellen) Milieus vorbehalten ist, die über legitimes kulturelles, juristisches und womöglich auch physiognomisches Kapital verfügen. Dass man sich im Zuge dieser Kritik aber vor einer naiven Viktimisierung und Vergegenständlichung der Anderen hüten sollte, davor warnt uns Mernes Kunst.

Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtling und Integration:** Bericht über die Lage der Ausländer und Ausländerinnen in Deutschland. Berlin 2005.
- Beck, U. (Hg.):** Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt a. M. 2004.
- Bolscho, D.:** Transkulturalität. Ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Asit Datta (Hg.): Transkulturalität und Identität. Frankfurt a. M. 2005, S. 29-38.
- Certeau, M. de:** L'invention du quotidien I Arts de faire. Paris 1990.
- Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, F./Zirfas, J. (Hg.):** Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim 2006.
- Ha, K. N.:** Der Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und post-moderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld 2005.
- Klinkhammer, G.:** Transkulturelle Pädagogik und Begegnung mit Religionen: Berührungspunkte und Konfliktfelder, IZA Migration und Soziale Arbeit, (2003) 3/4, S. 102-106.
- Mecheril, P.:** Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster 2003a.
- Mecheril, P.:** Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität. Wien 2003b.
- Neumann, U./Niedrig, H./Schroeder, J./Seukwa L. H.:** Lernen am Rande der Gesellschaft: Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster 2003.
- Seukwa, L. H.:** Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster 2006.
- Schroeder, J./Seukwa, L. H.:** Was bleibt? Qualifizierungsoffensive für Asylbewerberinnen und Flüchtlinge in Hamburg. Evaluationsbericht. Hamburg 2005.
- Welsch, W.:** Transkulturalität. In: Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Deutsche Ausgabe, 52(1997)607, S. 16-24.
- Wieviorka, M.:** Kulturelle Differenzen und Identitäten. Hamburg 2003.
- Zizek, S.:** Das Unbehagen im Multikulturalismus. In: Kossek, B. (Hg.): Gegen-Rassismen: Konstruktionen - Interaktionen - Interventionen. Hamburg 1999, S. 151 - 166.

Dr. Paul Mecheril, Hochschuldozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Lehr- und Forschungsschwerpunkte u.a.: Interkulturelle Bildung; Migrationsforschung; Methodologie und Methode interpretativer Forschung. Einige jüngere Buchveröffentlichungen: Prekäre Verhältnisse (2003); Politik der Unreinheit (2003); Einführung in die Migrationspädagogik (2004); Qualitative Methoden im erziehungswissenschaftlichen Studium (2005; hg. mit Ch. Thon, B. Dausien D. Rothe); Cultural Studies und Pädagogik (2006; hg. mit Monika Witsch); Die Macht der Sprachen (2006; hg. mit Thomas Quehl); Re-Präsentationen (2007; hg. mit A. Broden).

Dr. Louis Henri Seukwa, Lehrbeauftragter am Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und Wissenschaftlicher Angestellter im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Resilienz- und Bildungsforschung unter Bedingungen von Flucht und Asyl. Letzte Buchveröffentlichung: Der Habitus der Überlebenskunst (2006).