pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Göhlich, Michael

Transkulturalität als pädagogische Herausforderung

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 4, S. 2-7

Quellenangabe/ Reference:
Göhlich, Michael: Transkulturalität als pädagogische Herausforderung - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 4, S. 2-7 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61067 - DOI: 10.25656/01:6106

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61067
https://doi.org/10.25656/01:6106

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 Bildungwerk 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 wahrmachen/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 Schößwender, 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.

Michael Göhlich

Transkulturalität als pädagogische Herausforderung

Zusammenfassung: Der Autor diskutiert die Reichweite des Transkulturalitätsbegriffes von Welsch aus erkenntnistheoretischer, kulturtheoretischer und empirischer Perspektive und reflektiert die Bedeutung des Transkulturalitätskonzeptes für den pädagogischen Kontext.

Abstract: The author discusses the scope of Welsch's transculturality term from the perspectives of theory of knowledge, of cultural theory and of empiricism and presents implications of the concept of transculturality for the pedagogical context.

Nachdem sich die Rede von der „transkulturellen Erziehung" (Schöfthaler 1984, Dickopp 1986) in den 1980er Jahren nicht durchgesetzt hatte und mit Etablierung des Selbstverständnisses des Diskursfeldes als „Interkulturelle Pädagogik" zunächst in Vergessenheit geriet, greifen die in jüngster Zeit im pädagogischen Diskurs zu beobachtenden Publikationen zu „transkulturellem Lernen" (Eckert/Wendt 2003), „Transkulturalität und Identität" (Datta 2005), „Transkulturalität und Pädagogik" (Göhlich u.a. 2006) auf den von Welsch in den 1990er Jahren formulierten und ausgeführten Begriff der Transkulturalität zurück. Der vorliegende Beitrag geht den Fragen nach, was Welschs Transkulturalitätsbegriff meint (1), welche Norm er mit sich führt (2), ob diese empirisch haltbar ist (3) und was das für den pädagogischen Diskurs bedeutet (4).

(1) Der Begriff der Transkulturalität zielt auf das Verhältnis von (kultureller) Differenz und (kulturellem) Kontext und bestimmt es als Übergang.

Der Begriff der Transkulturalität - angesichts seiner normativen Implikate (s.u.) können wir auch von einem Konzept der Transkulturalität sprechen - wurde von dem damals in Bamberg, inzwischen in Jena lehrenden Philosophen Wolfgang Welsch Anfang der 1990er Jahre formuliert und seither in einer Reihe von Aufsätzen wiederholt und ausgeführt (vgl. Welsch 1992; 1995a,b; 1997). Seinen Ausgang nimmt das Konzept in der These, dass Kulturen heute intern durch die Pluralität möglicher Identitäten und extern durch grenzüberschreitende Konturen gekennzeichnet sind.

Ersteres vertritt Welsch bekanntlich nicht alleine und auch keineswegs als erster. Auf die Pluralisierung der Lebensformen und die entsprechenden Probleme der Identitätsbildung haben vor ihm hierzulande bereits Ulrich Beck und im englischsprachigen Raum etwa Anthony Giddens hingewiesen. Dass Welsch diese These nun mit dem Hinweis auf grenzüberschreitende Konturen koppelt, dürfte angesichts der Entstehungszeit seines Transkulturalitätskonzepts Anfang der 1990er Jahre nicht zuletzt auch der Beobachtung des europäischen Einigungsprozesses geschuldet sein, der damals gerade mit Maastricht Fahrt aufnahm und auch im pädagogischen Bereich grenzgängige Projekte wie z.B. das bikulturelle Modell der Europaschule mit sich brachte (vgl. Göhlich 1998). Halten wir somit zunächst fest, dass Welsch (1995b, S. 42), wenn er sagt, es gebe „nicht nur kein strikt Eigenes, sondern auch kein strikt Fremdes mehr", von zwei beobachtbaren Tendenzen ausgeht, von nach innen gewandter Differenzierung und nach außen gewandter Verbindung.

Zum einen begründet Welsch den Begriff der Transkulturalität also mit empirischen Phänomenen bzw. mit deren Wahrnehmung, welche allerdings noch hinsichtlich der ihr zugrunde liegenden Perspektive zu untersuchen ist. Ich komme darauf in den Abschnitten (2) und (3) zurück.

Zum anderen begründet er ihn mit einer Kritik am Kulturbegriff Herders. Ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung, Abgrenzung nach außen - alle drei den Herder'schen Kulturbegriff bestimmenden Momente erweisen sich heute als fragwürdig. Empirisch fragwürdig ist, wie die Vorstellung sozialer Homogenisierung den heutigen Differenzierungen von Hoch- und Alltags-, Leit- und Alternativkultur, von regional, sozial oder funktional divergierenden Kulturen widerspricht. Normativ fragwürdig ist, wie die Vorstellung ethnischer Fundierung, für die Herders Modell der Kultur als einer Kugel steht, welche dem territorialen und sprachlichen Raum eines Volkes entspricht, was als völkische Imagination gelesen werden kann, Abgrenzung, Aggression, letztlich Krieg impliziert.

Diese Kritik am Herderschen Kulturbegriff ist eine bedeutsame Leistung Welschs. Wie er mit gewissem Recht - diese Einschränkung wird sich in der Ausführung des zweiten Anschnittes klären - anmerkt, hatten bis dahin erfolgte Rekonzeptualisierungsversuche wie die Konzepte der Interkulturalität und der Multikulturalität das Herder'sche Kugelmodell nicht überwunden, sondern waren im Grunde weiterhin von der Begegnung je eigener, in sich geschlossener Kulturen ausgegangen. Welsch bleibt nicht bei der Kritik (an Herder und den Folgen) stehen, sondern sucht zu einer eigenen „po-

sitiven" Füllung des Transkulturalitätsbegriffs zu gelangen. Dies bringt - von Welsch nicht reflektierte - Probleme mit sich, die im Folgenden zumindest angedeutet werden sollen.

Gegen das Herder'sche Kugelmodell setzt Welsch als positive Gestalt die Denkfigur des Übergangs. Mit dieser Denkfigur ist er wiederum nicht allein. Sein Begriff der Transkulturalität gehört zu den in den 1990er Jahren verstärkten Bemühungen, Ränder und Übergänge, über kulturelle Grenzen Hinausragendes und quer zu kulturellen Mustern Liegendes, als kulturelle Raumzeit zu erfassen. International zu nennen sind hier insbesondere die Arbeiten des Literaturwissenschaftlers Edward W. Said (1981; 2001) und die des Anglisten und Kunstgeschichtlers Homi K. Bhabha (2000).

Im Unterschied zu Welsch formulieren Said und Bhabha ihre Konzepte vom „beyond", vom dritten, unheimlichen Ort, von der „In-Betweeness" und der aus ihr entstehenden Hybridität auf dem Hintergrund eigener Migrationserfahrungen. Said wurde in Jerusalem geboren, wuchs in Kairo auf, studierte in Princeton, promovierte in Harvard und lehrte zuletzt an der Columbia University in New York. Bhabha wurde in Indien geboren, studierte in Bombay und Oxford und lehrt nach Tätigkeit an verschiedenen englischen und amerikanischen Universitäten derzeit in Harvard. Ihr Begriff der Hybridität (vgl. Bhabha 2000, S. 5; Said 2001, S. 53f) speist sich aus gelebter hybrider Lebensform und aus einem in dieser Lebensform fundierten und mit ihr begründeten Interesse für entsprechende literarische (z.B. Toni Morrisons) und theoretische (z.B. von Frantz Fanons) Werke. Auch wenn sowohl Said als auch Bhabha aus wohlhabenden Familien stammen und Professuren an renommierten US-Universitäten inne hatten bzw. haben, sind ihre Konzepte doch aus der minoritären Position des Migranten heraus formuliert. In expliziter Fortsetzung der Arbeit Fanons geht es ihnen gerade darum, den Ländern des Südens und den aus ihnen stammenden Wanderern der Globalisierung zu einer postkolonialen Identität zu verhelfen.

Welschs Transkulturalitätsbegriff ist nicht aus solch minoritärer Position formuliert worden und schließt auch nicht explizit an diesen internationalen zeitgenössischen kulturtheoretischen Diskurs an, sondern bleibt mit dem kritischen Bezug auf Herders Kugelmodell und dem affirmativen Bezug auf Wittgensteins Begriff von Kultur als geteilter Lebenspraxis in der deutschsprachigen Theorietradition. Darin lässt sich ein Legitimationsproblem ausmachen. Politisch korrekt erscheinen auf den ersten Blick eher die Hybriditätskonzepte Saids und Bhabhas, bieten sie doch eine Art Hilfe zur Selbsthilfe für postkoloniale Gesellschaften und migrierende Individuen und stärken damit diese gegen die Hegemonialmacht der weißen Kultur des Nordens.

Die Übernahme dieser Konzepte scheitert bei fehlender eigener Migrationserfahrung jedoch am Kriterium der Authentizität einer solchen Übernahme. Mit dem Transkulturalitätsbegriff zu arbeiten, erscheint mir in diesem (u.a. auch meinem) Fall eher möglich, da er aus ebensolcher Situation formuliert worden ist und damit die Möglichkeit bietet, ohne Leugnung der eigenen Sozialisation die so gewachsene Perspektive mittels ihrer eigenen Brüche - d.h. auch mittels der Kritik des Transkulturalitätsbegriffs - so zu öffnen, daß die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden und Anderen in und außer mir (resp. entsprechenden Begriffsnutzern) fruchtbarer zu werden verspricht.

Dies setzt allerdings voraus, dass die Schwächen des Transkulturalitätskonzepts nicht übersehen werden. Sein politischer Nachteil ist - neben anderen konzeptuellen Schwächen, auf die ich noch zu sprechen komme -, dass der Aspekt der Macht aus dem Blick gerät. Dem muss und kann durch diskursives Ringen um - von Welsch nicht geleistete - Anschlüsse an die genannten postkolonialen Theorien entgegengewirkt werden.

Dass Welsch selbst diesen Anschluss nicht sucht, hängt möglicherweise damit zusammen, dass sein Konzept, obwohl es eine Kulturtheorie darstellt, weniger als Kulturtheorie im engeren Sinne denn als Teil einer Suche nach einer eigenständigen philosophischen Position im Anschluss an die Postmoderne entstanden und zu verstehen ist. Transkulturalität erscheint in dieser Suche als praktisches Pendant zur „transversalen Vernunft" (Welsch 1995a).

Seine Theorie der Transversalität schließt vor allem an Guattari und Deleuze an. In dem psychiatriekritischen Aufsatz „La Transversalité" von 1964 plädiert Guattari für die transversale Öffnung der Subjekte auf ihre abgespaltenen Seiten und ungeahnten Möglichkeiten hin. Individuum und Gruppe sollen bereit sein, „von Beginn an das Risiko auf sich zu nehmen, mit dem Unsinn, dem Tod und der Andersartigkeit konfrontiert zu werden" (zit. n. Welsch 1995a, S. 368). In ihrer Arbeit über das Rhizom nutzen Deleuze/Guattari den Begriff dann an verschiedenen Stellen als philosophischen Terminus, um „eine Vielfalt zu denken, die mit Verbindungen Hand in Hand geht" (ebd., S. 369). Ebendies fordert auch Welsch als Ergebnis seiner Analyse neuzeitlichen Trennungsdenkens. Als erkenntnistheoretisches Problem des Trennungsdenkens zeigt seine Analyse, dass das mit Descartes einsetzende und bis heute wirksame neuzeitliche Trennungsdenken Übergänge nicht aus der Welt schafft, sie jedoch auch nicht angemessen denken kann. In Anklang an das rhizomatische Denken Deleuze/Guattaris fordert Welsch deshalb: „Es gilt, von den alten Denkweisen sauberer Trennung und unilinearer Analyse abzurücken und zu Denkformen des Gewebes, der Verflechtung, der Verkreuzung überzugehen. Dieser Vorgang betrifft nicht nur die Rationalitätstheorie, sondern ebenso die Kulturtheorie [...]" (ebd., S. 775). Der Begriff der Transkulturalität ist aus Sicht Welschs also nicht in erster Linie aufgrund empirischer Befunde, sondern als Konsequenz erkenntnistheoretischer Weiterentwicklung in der Philosophie notwendig.

Wenn von Transkulturalität in diesem Sinne die Rede ist, geht es also nie nur um ein neues Verständnis von Kultur, sondern letztlich um erkenntnistheoretische Fragen, um (den Blick auf) das Verhältnis von Differenz und Kontext. Dies spricht dafür, Welschs Transkulturalitätskonzept nicht nur mittels der Arbeiten Saids und Bhabhas und im Hinblick auf den Faktor Macht gegenzulesen, sondern auch mittels der Arbeiten Batesons, der sich vergleichsweise früh der Verbindung von Differenz und Kontext widmete und bereits in den 1960er Jahren den Begriff „transkontextuell" als Terminus technicus angeboten hat (vgl. Bateson 1985, S. 354ff). Während Bateson auf Beschreibung und Analyse zielt, beinhaltet Welschs Transkulturalitätskonzept allerdings eine normative Setzung.

(2) Der Transkulturalitätsbegriff sensu Welsch wirkt normativ, indem transkulturelle Identität als Bildungsziel gefasst wird. Die sich damit ergebenden pädagogischen Anschlussmöglichkeiten bergen erhebliche Risiken.

Da Individuen zunehmend durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt seien, werde es zur Aufgabe der Identitätsbildung, solche transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden, so Welsch (1995b). „Nur transkulturelle Übergangsfähigkeit wird uns auf Dauer noch Identität und so etwas wie Autonomie und Souveränität verbürgen können." (ebd, S. 43). In dieser Formulierung ist das normative Moment des Konzeptes deutlich zu erkennen. Transkulturalität, besser gesagt: transkulturelle Identität wird zum Bildungsziel. Damit landet das Konzept sozusagen mitten im pädagogischen Feld.

Die Risiken des Normativen gehen hierbei allerdings über das in der pädagogischen Praxis übliche - durch generationale Differenz und institutionelle Macht bestimmte - Maß hinaus, nicht nur, weil Pädagog/innen meist immer noch weniger Erfahrung mit (inter)kulturellen Gemengelagen haben als ein Großteil der von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen, sondern auch, weil sie die in der pädagogischen Praxis alltägliche (inter)kulturelle Gemengelage allen Ansprüchen zum Trotz eher zur Vergewisserung des Eigenen als zum Aufbau transkultureller Erfahrung und Identität nutzen.

Exemplarisch hierfür sei eine videographierte Szene aus dem Unterricht an einer Schule mit interkulturell-pädagogischem Anspruch wiedergegeben. Die Szene spielt in einer Klasse, die aus neunzehn 12 bis 13-Jährigen besteht, davon zwölf ‚nicht-deutscher', zumeist türkischer Herkunft. Der (deutsche) Lehrer betritt den Raum, eröffnet nicht wie sonst in Tafelnähe stehend offiziell den Unterricht, sondern geht zu einem an seinem Platz in der Mitte des Raumes sitzenden Mädchen (deutscher Herkunft), zieht einen Stuhl an dessen Tisch heran, setzt sich hin und bespricht mit dem Mädchen einen Text. Die Klassenzimmertür steht offen, unter den anderen Kindern herrscht noch reges Hin und Her. Eines nach dem anderen kommen die meisten an dem Tisch vorbei, an dem der Lehrer und das Mädchen sitzen. Manche treten gezielt an den Tisch heran, schauen auf das Heft des Mädchens und hören der vom Lehrer als Lehrgespräch gestalteten Unterhaltung zwischen beiden zu. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass lediglich die deutschen Kinder an dem Tisch stehen bleiben. So kommt es schließlich dazu, dass fünf Kinder deutscher Herkunft samt dem deutschen Lehrer einen - mit Fragen deutscher Schriftsprache beschäftigten - Kreis in der Mitte des Klassenraumes bilden, der allen Außenstehenden den Rücken zukehrt, während alle zwölf Kinder nicht-deutscher Herkunft sich außerhalb dieses Kreises befinden bzw. nach kurzem Blick auf die Tischszene ihrerseits kommunikative Kleingruppen in anderen Ecken des Raumes bilden.

Die Szene zeigt eine spezifische Form institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Für die Erörterung des Transkulturalitätskonzepts von Interesse ist, dass die kulturelle Normativität des Geschehens in dieser (und ähnlichen) pädagogischen Szene(n) nicht expliziert wird, sondern im Performativen (vgl. Göhlich 2001) bleibt. Aus der kulturellen Gemengelage schält sich das Eigene habituell gegenüber dem Fremden heraus. Seitens des pädagogisch Handelnden wird die Konzentration auf die deutsche Rechtschreibung als Norm aufgeführt, als kulturelle Selbstverständlichkeit, die sie für die Kinder mit Migrationshintergrund in diesem Fall offenkundig nicht ist.

Diese performative, mehr oder weniger blinde Normativität hat Tradition. Nicht nur einzelnen Pädagogen und Pädagoginnen, sondern auch der Pädagogik als universitärer Disziplin fällt der Umgang mit dem Fremden schwer, vom Umgang mit kulturellen Übergängen ganz zu schweigen. Dies gilt vor allem für die Schulpädagogik, war doch die Durchsetzung des Schulwesens eng mit der Entstehung der Nationalstaaten verbunden und die Schule bis in jüngste Zeit mit der Heranbildung der Nation und der kulturellen Homogenisierung der Gesellschaft beauftragt (vgl. Gogolin 2003, S. 294). Noch in der Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studie wurde der Misserfolg des deutschen Bildungswesens bei Migrantenkindern meist sprachbezogen erklärt: Die Kinder könnten dem Unterricht nicht folgen, weil sie die Unterrichtssprache nicht angemessen beherrschen. Meines Erachtens hingegen ist eher - oder zumindest auch - eine kulturbezogene Ursache zu vermuten: Kinder können dem Unterricht aus Beziehungsgründen nicht folgen, wenn ihre Suche nach kultureller Identität in ihm bzw. in seiner Normativität keinen Halt findet (vgl. Göhlich 2002; 2003).

Dass die Proklamation transkultureller Identität als Bildungsziel (Welsch, s.o.; in der Folge u.a. Breidbach 2003; Bolscho 2005; vgl. auch die Forderung nach einer „transkulturellen Kompetenz", Uzarewicz 2005, und die mit einem Plädoyer für „transkulturelle Pädagogik" verbundene These, „der gebildete Mensch" sei derjenige, der „sich in verschiedenen ‚Netzen' bewegen kann und sich aus seiner eigenen kulturellen Identität heraus anderen und anderem öffnet, Ev. Jugend 2005, S. 8) hier Abhilfe schaffen kann, ist zu bezweifeln. Die sich mit dem Begriff der Transkulturalität bietende Option, die alltägliche kulturelle Gemengelage des pädagogischen Feldes als Ressource zu begreifen, wird zum Problem, wenn transkulturelle Identität zur pädagogischen Norm erklärt wird; und zwar nicht nur, weil, wie oben gezeigt, Pädagogen oft selbst so fernab dieser Norm sind, dass sie sie kaum authentisch praktizieren können, sondern auch, weil, wie im Folgenden ausgeführt, die transkulturelle Identität eigene Schwierigkeiten mit sich bringt.

(3) Empirisch erweist sich die Interpretation von Transkulturalität als Erweiterung als nur eine der sehr verschiedenen Lebensformen des kulturellen Dazwischens. Dem stehen die (Selbst-)Interpretation des Dazwischenseins als Mangel sowie als sich selbst wiederum kugelförmig abgrenzende neue Lebensform gegenüber.

Dies zeigen von der Bundeszentrale für politische Bildung publizierte Interviews mit in Deutschland lebenden Migrantenjugendlichen, die nach ihrer Heimat, Vorzügen Deutschlands sowie ethnischen Konflikten in Deutschland gefragt wurden (BfpB 2003[1]). Wenn man die insgesamt 61 Interviews analysiert, wird deutlich, dass der Titel der Dokumentation und Wanderausstellung „Zuhause ist einfach, wo

ich lebe" den Tenor der Äußerungen nicht trifft. Das Zitat stammt zwar aus einem der Interviews, wirkt als Überschrift für die gesamten Interviews jedoch unangemessen harmonisch. Die Interviews lassen eine Vielzahl sehr unterschiedlicher kultureller Vorstellungen und Identitäten erkennen, deren Gemeinsamkeit am ehesten in der Konstatierung eines Daseins im Übergang besteht. „Ich bin irgendwo dazwischen", sagt die 18jährige Sevil, in Deutschland geborene Tochter türkischer Eltern. „Ich bin irgendwo in der Mitte", meint die ebenfalls in Deutschland geborene 16jährige Laura, deren Eltern aus Italien stammen. „Ich stehe dazwischen, und ich werde ja auch dazwischen erzogen", sagt die 18jährige, in Vietnam geborene und seit ihrem sechsten Lebensjahr in Deutschland lebende Hai Yen.

Diese Jugendlichen identifizieren sich nicht mit den herkömmlichen Monokulturen. So gesehen könnte man sagen, ihre Identität ist transkulturell. Auf den ersten Blick scheint Welschs Konzept hier zu passen. „Die neuen kulturellen Formationen überschreiten die alten Festmarken, erzeugen neue Verbindungen" (Welsch 1995b, 44). Fraglich erscheint allerdings, ob dieser Zustand so ungebrochen positiv wirkt, wie Welsch dies nahe legt. Schon das Wörtchen „irgendwo" in den angeführten Äußerungen macht hellhörig. Wenn wir die angeführten einzelnen Sätze im Kontext der jeweiligen Äußerungen lesen, wird denn auch deutlich, dass die Übergangslage, das Dazwischen-Sein von diesen Betroffenen keineswegs - wie Welschs Transkulturalitätskonzept dies nahe legt - als Erweiterung, sondern eher als Mangel oder zumindest als Problem wahrgenommen wird.

Bei Hai Yen deutet sich dies nur verhalten an. Ihre Bemerkung, sie stehe dazwischen, lautet vollständig: „Ich bin in Vietnam geboren, deswegen sage ich auch noch Heimat Vietnam, aber als ich 2000 im Urlaub dort war, habe ich Deutschland sehr vermisst. Es fällt mir schwer, hundertprozentig zu sagen, das ist meine Heimat. Ich stehe dazwischen, und ich werde ja auch dazwischen erzogen." Deutlicher wird das Problem bei Laura. Ihre Äußerung, irgendwo in der Mitte zu sein, steht in folgendem Kontext: „Wenn ich in Italien bin, vermisse ich die Ordnung. Auf den Straßen zum Beispiel, wie die Autos fahren, ohne Regel, die fahren einfach drauflos. Hier in Deutschland fehlt mir die Offenheit und die Lebendigkeit Italiens. Dass man abends bis um eins oder zwei unterwegs ist. Das ist hier schwieriger. Um eine bestimmte Uhrzeit muss Ruhe sein, man will ja keine Leute stören. [...] Ich fühle mich als Italienerin und Deutsche. Vielleicht ein bisschen mehr als Italienerin, aber das ist schwierig zu sagen. Ich fühle mich wie zwischen zwei Stühlen. Ich bin irgendwo in der Mitte." Am schärfsten zum Ausdruck kommt das Problem bei Sevil. Ihre Bemerkung, sie sei irgendwo dazwischen, ist Teil folgender Aussage: „Ich habe keine Heimat. In der Türkei fühle ich mich nicht so wohl und hier in Deutschland auch nicht. Ich bin irgendwo dazwischen. Ich weiß nicht, wo mein Zuhause ist. Vielleicht ein bisschen mehr hier. Aber ich habe das Gefühl, dass auch hier die Leute anders sind als ich. Ich fühle mich überall als Ausländerin." Die eigene transkulturelle Identität wird hier nicht als Bereicherung, sondern als Problem oder gar dezidiert als Mangel zum Ausdruck gebracht.

Zudem wird die Annahme, mit der Transkulturalität würden die Verständigungsmöglichkeiten zunehmen, widerlegt. Aufschlussreich hierfür sind Passagen der Interviews, in denen Befragte ihren Partnerwunsch äußern. So sagt etwa die 17jährige, in Deutschland als Tochter tunesischer Eltern geborene Rim: „Ich könnte nie einen Mann von dort unten heiraten, aber ein Tunesier aus Deutschland wäre schon gut.

Klar kann man sich nicht auf Kommando verlieben, vielleicht heirate ich auch einen Deutschen. Es muss nicht unbedingt ein Tunesier sein, aber ich denke, er sollte schon die gleiche Religion haben. Wenn man mal Kinder hat, wie erzieht man sie dann? Da kriegt man bestimmt Probleme, weil man sich nicht einigen kann." Und die 22jährige So-Hi, ebenfalls in Deutschland geborene Tochter koreanischer Eltern, sagt: „Ich weiß, ich könnte nicht mit einem richtigen Koreaner leben, aber auch nicht mit einem Deutschen. Sondern nur mit einem, der so aufgewachsen ist wie ich." In diesen Äußerungen wird eine dritte Form transkultureller Identität deutlich, nämlich die Variante, dass die Lebensform des Dazwischen selbst wiederum dem Herder'schen Modell der Kugelförmigkeit von Kultur folgt und eine deutliche Grenze gegenüber dem Fremden zieht, welches nun in beiden bisherigen Monokulturen gesehen wird.

In der Empirie, so lässt sich als dritte These zusammenfassend festhalten, erweist sich die Interpretation von Transkulturalität als Öffnung, Verständniszuwachs und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten lediglich als eine der sehr verschiedenen Lebensformen des kulturellen Dazwischens. Dem steht die (Selbst-)Interpretation der Übergangslage und des Dazwischenseins als Mangel sowie als sich selbst wiederum kugelförmig abgrenzende neue Lebensform gegenüber.

(4) Folgerungen für den pädagogischen Diskurs: ein Resümee.

Fragen wir nach Konsequenzen für den pädagogischen Diskurs, so ist zunächst - angesichts seiner zunehmenden Verwendung - anzuerkennen, dass der Transkulturalitätsbegriff einen Bedarf dieses Diskurses anzeigt und diesen zumindest kurzfristig befriedigt. Der Begriff eröffnet der Interkulturellen Pädagogik nach den Phasen der defizitären Abgrenzung des Fremden vom Eigenen („Ausländer"), der Anerkennung des weiterhin unverständlichen Fremden als kulturelle Vielfalt („multikulturell") und der Hinweise auf die Macht des Rassismus („antirassistisch") nun die Möglichkeit, das zwischen und in jedem Akteur des pädagogischen Feldes gegebene Potential des Übergangs zu fokussieren.

Die inzwischen publizierten transkulturalitätsorientierten Ansätze der interkulturellen Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik zielen denn auch weniger auf das kommunikative Verhältnis verschiedener Kulturen bzw. in kulturell verschiedenen Welten lebender Individuen als auf die „Koordinierung von Übergängen zwischen den Lebensformen" (Breidbach 2003, S. 230). Insbesondere den hybriden Räumen und Strukturen, auf die der Transkulturalitätsbegriff hinweist, soll pädagogische Aufmerksamkeit geschenkt werden. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht weist Küster (2003, S. 49) etwa auf die Thematisierung des Cinema beur im Französischunterricht hin. Aus Sicht interkultureller Pädagogik folgert z.B. Bolscho (2005, S. 35), man müsse sich vom Differenz-Konzept lösen und gegen die Erwartung einer homogenen Leitkultur jedwe Art wenden.

Offenkundig bietet das Konzept der Transkulturalität einen Rahmen, in dem die Verschiebung des pädagogischen Blickes von den „Herkunftskulturen" der Migranten außerhalb der hiesigen Gesellschaft über die Annahme einer innerhalb der Gesellschaft existierenden, wiederum recht homogen vorgestellten Migrantenkultur hin zu wesentlich komplexer geflochtenen und miteinander verbundenen Kulturen der an der pädagogischen Praxis Beteiligten begrifflich aufgehoben ist. Pädagogik wird so zur bewussten Mitwirkung nicht nur an Prozessen der Identitätsbildung und damit an der Transformation von Identität, sondern auch an der Transformation von Kultur. Ältere Ziele interkultureller Pädagogik wie Toleranz, Diskursfähigkeit und Vermittlung verschiedener Welten werden damit nicht unbedingt aufgegeben, sondern gehen - in noch, wenngleich nicht hier, zu klärender Weise - in das Ziel der Ermöglichung kultureller Transformation und transkultureller Identitätsbildung ein.

So richtig die Beobachtung ist, dass der Transkulturalitätsbegriff der pädagogischen Reflexion neue Blicke resp. Räume öffnet, so ist in den Abschnitten (2) und (3) doch auch deutlich geworden, dass die Verwendung des Begriffs im pädagogischen Diskurs zum normativen und empirischen Euphemismus tendiert oder zumindest mit dem Risiko einer solchen Tendenz behaftet ist.

Gründe für diese Tendenz lassen sich im Orientierungsbedarf pädagogischer Praxis und der sich - dem gesellschaftlichen Wandel geschuldet - immer wieder öffnenden Erziehungsziel-Lücke des pädagogischen Diskurses finden.

Gründe für diese Tendenz finden sich jedoch auch schon bei Welsch selbst, etwa in Aussagen wie: „Sagt man uns, wie es der alte Kulturbegriff tat, dass Kultur einen Homogenitätsanspruch habe, so werden wir die gebotenen Zwänge und Ausschlüsse praktizieren. [...] Geht man aber von der Vorstellung aus, dass Kultur auch das Fremde einbeziehen und transkulturellen Komponenten gerecht werden müsse, dann gehören entsprechende Integrationsleistungen zur realen Struktur unserer Kultur." (Welsch 1995b, S. 43) Kommentieren möchte ich nicht die problematische Verwendung von „man" und „wir", sondern die beiden sozusagen parallel vorgeschalteten Nebensätze, da sie eine Differenz aufmachen, die - was Welsch nicht reflektiert - nur in kultureller Praxis, d.h. performativ zu überbrücken ist. Der erste Nebensatz lautete: „Sagt man uns, wie es der alte Kulturbegriff tat, [...]".

Der Begriff selbst wird also zum Sprecher erklärt. Schon hier wäre nach dem sozialen Kontext zu fragen, in dem dieser alte Kulturbegriff spricht. Allerdings wäre es hier noch möglich, von einer nicht erst sich ausbildenden, sondern bereits vorhandenen Identität auszugehen, zu dessen Instrumentarium der alte Kulturbegriff gehört. Dann spräche der Kulturbegriff sozusagen innerlich bei den Intentionen und Handlungsplänen des Individuums mit, wiewohl nur eine strikt rationalistische Sicht von solchen Intentionen auf die letztliche Praxis zu schließen wagen kann. Der dem zweiten Satz vorgeschaltete Nebensatz lautet: „Geht man aber von der Vorstellung aus [...]".

Die Frage, die sich hier dringend stellt, ist, wie der Wandel von der einen zur anderen Vorstellung zustande kommt. Das Zitat suggeriert, es bedürfe lediglich einer Umschaltung vom alten Kulturbegriff auf den neuen. Ignoriert wird dabei die Prozessualität des Wandels, der notwendig in kultureller Praxis, d.h. performativ erfolgen muss. In der Idee des simplen Umschaltens vom einen auf den anderen Kulturbegriff trägt

Welschs Text die Neigung zum Euphemismus im Blick auf Nonn und Empirie bereits in sich.

Wenn wir - aus Interesse an dem neu eröffneten Reflexionsraum - den Transkulturalitätsbegriff trotz der genannten Risiken verwenden, müssen diese mittels des Abgleichs mit Ähnliches fokussierenden Begriffen (z.B. Hybridität, beyond, dritter Ort, in-betweeness) sowie mittels der Analyse kultureller Selbstzeugnisse und pädagogischer Praxen kritisch bearbeitet werden. Für solche pädagogische Forschung ist von zentraler Bedeutung, dass die Transformation von Identität wie von Kultur nicht als Umschalten, sondern als Prozess begriffen wird, der nur unter Berücksichtigung der Ebene des Performativen eingeholt werden kann. „Die Bedingungen kultureller Bindung", darauf weist auch Bhabha (2000, S. 3) hin, „[...]ergeben sich performativ. Die Repräsentation von Differenz darf nicht vorschnell als Widerspiegelung vorgegebener ethnischer oder kultureller Merkmale gelesen werden, die in der Tradition festgeschrieben sind. Die gesellschaftliche Artikulation von Differenz ist aus der Minderheitenperspektive ein komplexes, fortlaufendes Verhandeln, welches versucht, kulturelle Hybriditäten zu autorisieren, die in Augenblicken historischen Wandels aufkommen." Pädagogisch notwendig ist dementsprechend ein je verhandelbarer und zu verhandelnder Kulturbegriff, dessen Geltungsbereich im Wesentlichen auf die betreffende Praxis, d.h. relativ stark einzuschränken wäre. Die pädagogische Praxis ist selbst als Kultur zu erforschen und zu begreifen, in der normative Standards und empirische Befunde der Beteiligten eine gemeinsam zu gestaltende Gemengelage bilden.

Anmerkung

1 Die folgenden Zitate entstammen, wenn nicht anders vermerkt, dieser ca. 140seitigen Dokumentation, die keine Seitenangaben enthält.

Literatur

Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt 2003.

Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt 1985.

Bhabha, H. K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen 2000.

Bolscho, D.: Transkulturalität - ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A. (Hg): Transkulturalität und Identität. Frankfurt 2005, S. 29 - 38.

Borrelli, M. (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Baltmannsweiler 1986.

Borrelli, M. **/Hoff,** G. **(Hg.):** Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Baltmannsweiler 1988.

Breidbach, S.: Transkulturalität. Paradigma für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Eckert, J./Wendt, M. (Hg): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt 2003, S. 219-234.

Bundeszentrale für politische Bildung (BfpB): Zuhause ist einfach, wo ich lebe. Original-Interviews in voller Länge. Bonn 2003, (ca. 140 Seiten, enthält keine Seitenzahlen).

Datta, A. **(Hg.):** Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt 2005.

Dickopp, K. H.: Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung -Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: Borrelli, M. (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Baltmannsweiler 1986, S. 37-48.

Eckert, J./Wendt, M. (Hg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt 2003.

Gogolin, I.: Über das Erlangen der Fähigkeit zur Anerkennung des Anderen im Bildungsgang. In: Beillerot, J./Wulf, C. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Münster 2003, S. 292 - 301.

Gogolin, I.: Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. In: Göhlich, M. u.a. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim 2006, S. 31-43.

Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen 2006.

Göhlich, M.: Europaschule - Das Berliner Modell. Beiträge zu zweisprachigem Unterricht, europäischer Dimension, interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung. Neuwied 1998.

Göhlich, M.: Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.): Grundlagen des Performativen. Weinheim 2001, S. 25 -46.

Göhlich, M.: Zweisprachigkeit, Interkulturalität und supranationale Identität. In: Ev. Akademie (Hg.): Mehrsprachigkeit. Protokolldienst Bad Boll 31 (2002), S. 11-16.

Göhlich, M.: Über die Nation hinaus. Supranationalität und Schulentwicklung am Beispiel Europaschule. In: Beillerot, J. /Wulf, C. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Münster 2003, S. 279 - 291.

Göhlich, M./Leonhard, H./Liebau, E./Zirfas, J. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim 2006.

Gomolla, M./Radtke, F.O.: Institutionelle Diskriminierung. Opladen 2002.

Holzbrecher, A.: Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen 1997.

Küster, L.: Der Gegensatz ‚Transkulturalität' und ‚Interkulturalität' aus Sicht der deutschen Erziehungswissenschaft-Anschlussmöglichkeiten für die Fremdsprachendidaktik? In: Eckert, J./Wendt, M. (Hg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt 2003, S. 41 -52.

Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Opladen 1995.

Said, E.W.: Orientalismus. Frankfurt 1981.

Said, E.W.: Kultur, Identität und Geschichte. In: Schröder, G./ Breuninger, H. (Hg.): Kulturtheorien der Gegenwart. Frankfurt 2001, S. 39 58.

Schöfthaler, T.: Multikulturelle und transkulturelle Erziehung. In: International Review of Education 1984, S. 11 - 24.

Uzarewicz, C.: Warum kultursensible Pflege? In: Kampagne für eine kultursensible Altenpflege. Dokumentation der Fachtagung für Führungskräfte in der Altenpflege. Hg. v. Arbeitskreis ‚Alt werden in der Fremde' und der Stelle für interkulturelle Arbeit im Sozialreferat der Stadt München. München 2005, S. 7 - 17.

Welsch, W.: Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie (1992) Mai 2, S. 5-20.

Welsch, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt 1995a .

Welsch, W.: Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch. 45 (1995b) 1, S. 39-44.

Welsch, W.: Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I./Thomsen, Ch. (Hg.): Hybridkultur. Köln 1997, S. 67 - 90.

Dr. Michael Göhlich, Jg. 1954, Studium der Erziehungswissenschaft, Politologie und Psychologie an der FU Berlin, 1993 Promotion an der FU Berlin, 2001 Habilitation. Seit 2002 Professor für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen- Nürnberg. Arbeitsgebiete: Allgemeine Pädagogik, Historische Pädagogik, Schulpädagogik, Organisationspädagogik.