

Fachhochschule Merseburg
Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur
Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik

DIPLOMARBEIT

Transkulturelles Lernen und Sexualität

*Erste Überlegungen für eine neue Didaktik zum Transkulturellen Lernen
im Kontext von Sexualität*

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Konrad Weller

Zweitgutachter: Herr Thomas Tiltmann

Vorgelegt von:
Ken Kupzok
Hinterm Rehbühl 23
92637 Weiden
Matrikelnummer 00 SW 2
Kennnummer 07899
Halle/Saale, 02. Juli 2005

*„Die Zukunft. Sie kommt oft anders als erwartet.
Und sie bringt mancherlei Überraschung.
Sie sprengt das Gewohnte. Und sie sollte es.
Vielleicht ist es - in einer sich globalisierenden Welt -
das Andere, das Fremde, das Unbekannte,
dass sie zur Bewältigung aufgibt.“*

(Bartholomäus 2004, 137)

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINFÜHRUNG IN DIE ARBEIT	4
2.	THEORETISCHE GRUNDLAGEN VON TRANSKULTURALITÄT	9
2.1.	Das Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch	9
2.2.	Das Kulturverständnis der Transkulturalität	13
2.2.1.	Das verbreitete Kulturverständnis und warum ein neues Kulturverständnis notwendig ist	14
2.2.2.	Zum neuartigen Kulturverständnis der Transkulturalität	21
2.3.	Resümee	24
3.	TRANSKULTURELLES LERNEN - ERSTE ÜBERLEGUNGEN FÜR EINE NEUE DIDAKTIK	25
3.1.	Multikulturalität und Interkulturalität und deren pädagogische Ansätze im Bezug zu Transkulturalität	26
3.2.	Das Grundverständnis von Transkulturellem Lernen	31
3.3.	Phasen Transkulturellen Lernens	34
3.3.1.	Begegnung als Selbstbegegnung	34
3.3.2.	Der Dialog mit den Anderen	37
3.3.3.	Aufbau von personalen Kompetenzen	41
3.3.4.	Transfer der Erfahrungen und Kompetenzen	44
3.4.	Begründungen für Transkulturelles Lernen	45
3.5.	Ziele Transkulturellen Lernens	49
3.6.	Resümee	50
4.	TRANSKULTURELLES LERNEN UND SEXUALITÄT	51
4.1.	Sexualität in der heutigen Gesellschaft	51
4.2.	Die Bedeutung sexualitätsbezogener kultureller Übergänge im Transkulturellen Lernen	57
5.	FAZIT	64
6.	NACHBEMERKUNG	67
7.	LITERATURVERZEICHNIS	68

1. EINFÜHRUNG

ERKENNTNISINTERESSE

Der Entschluss mich im Rahmen der Diplomarbeit dem Themenkomplex 'Transkulturelles Lernen und Sexualität' zu nähern, muss vor meinem bisherigen Erfahrungshorizont gesehen werden. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Modellen der Interkulturellen Pädagogik, als auch die Teilnahme an interkulturellen Jugendbegegnungen und Fortbildungen, sowie die Leitung von Begegnungen und Fortbildungen im interkulturellen Kontext, bieten mir einen Einblick in Theorie und Praxis der Interkulturellen Pädagogik.

Im selben Zeitraum belegte ich im Rahmen meines Hauptstudiums an der Fachhochschule Merseburg den Schwerpunkt 'Sexualpädagogik und Familienplanung'. Vertiefende inhaltliche Diskurse über Themen der Sexualität sowie praktische Erfahrungen im sexualpädagogischen Bereich folgten.

Im Lauf der Zeit verstärkte sich mein Interesse die beiden pädagogischen Fachrichtungen miteinander zu verbinden. Die Begründung für die Verbindung liegt vorrangig in der von mir wahrgenommenen defizitären Beachtung von Sexualität in der Interkulturellen Pädagogik, als auch der defizitären Beachtung kultureller Aspekte in der Sexualpädagogik und -wissenschaft. Gewonnene Erfahrungen und Erkenntnisse aus den beiden Fachrichtungen flossen und fließen bereits in eigene Themen übergreifende Projekte ein.

Vor ungefähr zwei Jahren stieß ich auf das Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch. Darin beschreibt er eine neuartige Beziehung von Kulturen in der heutigen Gesellschaft. Da dieses Konzept mein Interesse weckte, nahm ich im Mai 2004 an einem Seminar der deutsch-tschechischen Projektgruppe KIK¹ zum Thema 'Kultur – Transkultur' teil. Seit dem überzeugt mich das Konzept der Transkulturalität, weil es sich meines Erachtens an den aktuellen gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen orientiert und diese beschreibt. Des Weiteren bot mir das Konzept die Möglichkeit, meine aufkommende Skepsis an den Prozessen der Interkulturellen Pädagogik zu begründen und somit zu

¹ www.tandem-org.de

bestärken. Für mich bietet das Konzept der Transkulturalität neue Perspektiven, das ideologische Ziel eines friedlichen und anerkennenden Miteinanders zu verfolgen. Jedoch besteht bisher lediglich ein begrenzter wissenschaftlicher Diskurs zum Thema Transkulturalität. Darüber hinaus existieren keine fundierten Übertragungen der Theorie in die pädagogische Praxis, wie ich nach ausführlichen Nachforschungen feststellen musste. Somit konnte mein Interesse, das von mir bevorzugte Konzept der Transkulturalität mit dem Thema Sexualität in Verbindung zu setzen, und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für meine praktische Bildungsarbeit zu nutzen, bisher nicht befriedigt werden können.

Aus den beschriebenen persönlichen Erfahrungen, Erkenntnissen und Wünschen stellte ich mich der Herausforderung, mich im Rahmen meiner Diplomarbeit dem Themenkomplex 'Transkulturelles Lernen und Sexualität' zu nähern.

FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG

Grundlegender Gedanke dieser Arbeit ist es, das Konzept der Transkulturalität aufzunehmen und die Erkenntnisse in einen spezifischen pädagogischen Kontext zu übertragen. Dabei erfolgen die Ausarbeitungen entlang der Fragestellung, wie Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität gelingen kann. Um dieser Frage näher zu kommen, werden erste Überlegungen für eine neue Didaktik zum Transkulturellen Lernen im Kontext von Sexualität zusammengetragen und systematisiert. Dabei soll diese Arbeit eine Anregung für die konzeptionelle und praktische Weiterentwicklung der kulturellen Bildungsarbeit bieten. Kulturelle Bildungsarbeit ist dabei der Oberbegriff für pädagogische Bildungs- und Lernkontexte, die sich dem anerkennenden und friedlichen kulturellen Miteinander und der kulturellen Verständigung widmen.

AUFBAU UND VORGEHENSWEISE

Um der Zielsetzung dieser Arbeit näher zu kommen, beschäftigte ich mich mit folgenden thematischen Aspekten:

Das Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch bietet die theoretische Grundlage für die folgenden ersten Überlegungen für eine neue Didaktik zum Transkulturellen Lernen

und wird vorausgehend im *ersten Kapitel* vorgestellt. Des Weiteren erfolgt im ersten Kapitel ein Blick auf den Kulturbegriff. Das Kulturverständnis der Transkulturalität wird in Abgrenzung zum noch heute weit verbreiteten, aber aus Sicht der Transkulturalität veralteten Kulturverständnis, ausgearbeitet.

Im *zweiten Kapitel* wird die philosophisch soziologisch orientierte Theorie in erste Überlegungen für eine neue Didaktik zum Transkulturellen Lernen übertragen. Zu Beginn dieses Kapitels werden die Konzepte der Multikulturalität und Interkulturalität sowie deren pädagogische Ansätze von der Transkulturalität abgegrenzt. Dies geschieht um auf die Verschiedenheit der soziologischen Konzepte und pädagogischen Ansätze zu verweisen. Kernabschnitt ist die Ausarbeitung von konkreten Phasen, welche den Prozess des Transkulturellen Lernens verdeutlichen. Nachfolgend wird der Bedeutungsgehalt des Transkulturellen Lernens begründet und abschließend Ziele des Transkulturellen Lernens formuliert.

Im *dritten Kapitel* erfolgt die thematische Spezifizierung der bisherigen Erkenntnisse mit dem Themenkomplex Sexualität. Die Verbindung von Transkulturalität, Kultur und Sexualität wird dargestellt. Anschließend wird entlang einer vorangestellten Hypothese die Bedeutung vom Transkulturellen Lernen im Kontext von Sexualität für die kulturelle Bildungsarbeit verdeutlicht.

In den folgenden Ausarbeitungen greife ich überwiegend auf Einführungswerke und Primärliteratur zurück. Diese ermöglichen einen Überblick in dem umfangreichen Themenkomplex. Umfassend geführte Diskurse zu den einzelnen Themen können nur an anderer Stelle differenzierter dargestellt und fortgeführt werden.

Auch nach ausführlicher Recherche fanden sich kaum fundierte Übertragungen der Theorie der Transkulturalität in pädagogische Grundlagen und Konzepte. Daher gibt es kaum nennenswerte pädagogische Ansätze, wissenschaftliche Arbeiten und Literatur zum Transkulturellen Lernen, auf welche ich in meiner Arbeit zurückgreifen konnte. Zudem steht nur eine begrenzte Anzahl an Literatur zum pädagogischen Umgang mit Sexualität in kulturellen Lernkontexten zur Verfügung.

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass in dieser Arbeit an einigen Stellen Aussagen stehen werden, bei denen die Leserin eventuell eher eine relativierende oder abwägende Formulierung erwarten würde. Folglich können einige Aussagen übertrieben und überspitzt wirken. Ich richte mich dabei nach einem Grundsatz aus Welschs Ausarbeitungen zur Transkulturalität. „Erstens muss man, wenn man überhaupt etwas sagen will, übertreiben. Und zweitens ist Übertreibung ein Prinzip der Wirklichkeit selbst; die morgige Wirklichkeit wird die Übertreibung der heutigen sein – das ist es, was man Entwicklung nennt“ (Welsch 1995, 1)². Dabei funktioniert Verändern, Weiterkommen, Weiterdenken und Zukunft gestalten, nicht ohne Visionieren und Ausprobieren. In diesem Sinne biete ich mit dieser Arbeit eine wissenschaftliche Grundlage, als Diskussionsbasis für einen neuen pädagogischen Zugang in der kulturellen Bildungsarbeit.

ANMERKUNGEN

Normalerweise folgt an dieser Stelle die Anmerkung: Auf eine Differenzierung von weiblicher und männlicher Anrede wird in dieser Arbeit verzichtet um ein flüssigeres Lesen zu ermöglichen. Daher sind selbstverständlich unter dem Begriff Leser sowohl Männer als auch Frauen zusammengefasst.

Der Verzicht auf eine Differenzierung und die gleichzeitige sowie selbstverständliche Wahl der männlichen Ansprache, verweist noch immer auf manifestiertes Denken, welches sich in der Schrift- und Wortwahl verdeutlicht. Eine andere Formulierung würde ein ungewohntes Schriftbild ergeben und daher ein flüssiges Lesen beeinflussen, da die rein männliche Ansprache weiterhin im Denken verankert ist und nicht selbstverständlich die weibliche Form im Denken inbegriffen ist. Um diesem Phänomen und der geschlechtlichen und sexuellen Dichotomie entgegenzuwirken und um eine bewusste Wortwahl im Denken, Sprechen und Schreiben zu bestärken, werde ich in dieser Arbeit ausschließlich die weibliche Form verwenden. In der vorliegenden Arbeit sind daher selbstverständlich mit dem Begriff Leserin Frauen und Männer sowie Hermaphroditen und Transgender gemeint.

² Welsch, W. (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch. Heft 1, 1995, S. 39-44.

Des Weiteren wähle ich die neue Rechtschreibung ebenfalls in jenen Zitaten, deren Ursprungstexte vor der Rechtschreibreform veröffentlicht wurden.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN VON TRANSKULTURALITÄT

Gegenwärtig lässt sich in den westlichen Industrienationen ein Wandel und Umbruch feststellen, der alle Bereiche durchdringt und die Lebensbedingungen der Menschen nachhaltig verändert: Individualisierung der Lebenslagen; Pluralisierung von Institutionen, Lebensstilen und Wissensformen; Wandel der Sozialstruktur; Globalisierung; Weltwirtschaftshandel; globale Kommunikationsnetze; Kriege und Konflikte. All diese Faktoren stellen die Menschen vor neue Anforderungen, denen sie gerecht werden müssen, um ihr Leben zu bewältigen.

In der vorliegenden Arbeit kann nicht auf alle spezifischen Veränderungen eingegangen werden, welche dem gegenwärtigen Wandel charakteristisch sind. Dieses Bemühen würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Im Folgenden geht es um die Pluralität und das Miteinander der Kulturen in der heutigen Gesellschaft³, sowie um deren Auswirkungen für die in der Gesellschaft lebenden Menschen.

Im *ersten Abschnitt* dieses Kapitels wird das Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch dargestellt. Der *zweite Abschnitt* widmet sich dem Begriff der Kultur. Zuerst wird das bisher verbreitete Kulturverständnis charakterisiert und vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Transkulturalität kritisch beleuchtet (2.2.1.). Abschließend wird das Kulturverständnis im Konzept der Transkulturalität dargestellt (2.2.2.).

2.1. DAS KONZEPT DER TRANSKULTURALITÄT VON WOLFGANG WELSCH

Die erste Veröffentlichung zum Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch ist 1992 unter dem Titel »Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen«⁴ erschienen. Weitere Publikationen zum Thema Transkulturalität folgten unter anderem

³ Der Begriff 'Gesellschaft' ist in der vorliegenden Arbeit ein Oberbegriff für ein politisches, wirtschaftliches, soziales und kulturelles Gefüge. Im weiteren Verlauf der Arbeit bezieht sich der Begriff auf den westlich-industriellen Raum.

⁴ Welsch, W. (1992): Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie. Heft 2, 1992, S. 5-20.

1995⁵, 1996⁶, 1997⁷, 1998⁸ und 2002⁹. In seinen Aufsätzen zur Transkulturalität beschäftigt sich Welsch mit subjektbezogenen kulturellen Transformationsprozessen in der heutigen Gesellschaft. Die Pluralität der Kulturen sowie das Miteinander der Kulturen sind die zentralen Themen in seinem Transkulturalitätskonzept.

Die Beschreibung und Thematisierung der kulturellen Veränderungen und der kulturellen Vielfalt sind nicht allein auf Welsch zurückzuführen. Dem Thema der kulturellen Vielfalt widmen sich auch andere Theoretiker. Welschs Leistung besteht vielmehr in der neuartigen Beschreibung des Miteinander der Kulturen. Des Weiteren blickt er weitsichtig in die Zukunft und fordert eine Weiterverfolgung der Gedanken und Erkenntnisse.

In seinem Konzept der Transkulturalität geht Welsch davon aus, dass in der heutigen Gesellschaft eine Vielzahl von Kulturen wirken (Welsch 1995, 42). Diese Kulturen werden nicht mehr nur mit Nationen gleichgesetzt und nicht mehr nur in direkten Zusammenhang mit Kulturen von Migrantinnen und Flüchtlingen gebracht. Vielmehr ist unsere Gesellschaft zunehmend von ethnischen, sozialen, geschlechtsspezifischen, religiösen, regionalen und ökonomischen Kulturen geprägt. Kulturen basieren also nicht mehr auf der Nationalität oder dem ethnischen Hintergrund, sondern beziehen sich auf individuelle Bezugssysteme. Sowohl das soziale Umfeld, Geschlecht, Religion als auch Profession, Interessen, Familie und Milieu können heutzutage zu einem kulturstiftenden Bezugssystem werden.

Aufgrund der Vielzahl der Kulturen und den gesellschaftlichen Überlappungen der Kulturen treten diese miteinander in Beziehung und sind aufs stärkste miteinander verbunden und verflochten (vgl. Welsch 1998, 51). Deshalb dürfen Kulturen nicht als homogen, nicht als abgekapselt voneinander existierend und nicht nach Universalität strebend betrachtet werden. Vielmehr überlappen sich unterschiedliche kulturelle Aspekte des sozialen Lebens

⁵ Welsch, W (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch. Heft 1, 1995, S. 39-44.

⁶ Welsch, W. (1996 a): Transkulturalität. Zur Verfassung heutiger Kulturen. In: Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): SchiLfBlatt Nr. 2, 1996, S. 55-65.

⁷ Welsch, W. (1997): Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. http://www.tzw.biz/www/home/article.php?p_id=409, rev. 15.02.05.

⁸ Welsch, W. (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Interkulturalität, Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz, S. 45-72.

⁹ Welsch, W. (2002 a): Netzdesign der Kulturen. http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dwelsch.htm, rev. 16.02.05.

nicht nur, sondern „sie sind oftmals intern so sehr aufeinander bezogen, dass man sich den eigenen Aspekt gar nicht isoliert von den anderen Existierenden vorstellen kann“ (Welsch 1997, 19).

Das Konzept der Transkulturalität kann folgendermaßen kurz erklärt werden: „Transkulturalität bezeichnet den Umstand, dass eine Vielzahl von Kulturen in der heutigen Gesellschaft existieren und alle heutigen Kulturen in einem positiven Sinn durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet sind“ (Welsch 1996 a, 58). Aus der Mischung und Durchdringung resultiert, dass keine Kultur mehr als aus einem homogenen Gewebe besteht (vgl. Welsch 1997, 7). Vielmehr weisen Kulturen heutzutage eine Verfassung mannigfaltiger kultureller Elemente auf. Folglich ist die Trennschärfe zwischen Eigenkultur und Fremdkultur dahin (vgl. ebd.). Die scheinbar stabilen und ausnahmslosen Kategorien von Eigenkultur und Fremdkultur scheinen überholt. Zwar ist im Sprachgebrauch und in den heutigen Denkmustern das Kulturverständnis von Einzelkulturen gegenwärtig, aber in der realen Substanz sind sie alle transkulturell bestimmt (vgl. Welsch 1995, 42).

Migration und Flüchtlingsbewegungen, und somit die Erweiterung der hiesigen Kultur durch andere, fremde und unbekannte Kulturen, haben in den letzten Jahrzehnten die heutige Gesellschaft verändert. Aber nicht nur diese Bewegungen haben die heutige Gesellschaft verändert und sie zu dem gemacht, wie wir sie heute wahrnehmen. Die faktische vorhandene kulturelle Vielfalt begründet sich gleichfalls in anderen Faktoren. Nach Welsch werden die transkulturellen Entwicklungen und kulturellen Übergänge sowohl durch die globalen Migrationsbewegungen als auch durch das Netzwerk der globalen Verkehrs- und Kommunikationssysteme und die ökonomischen Interdependenzen bedingt (vgl. Welsch 1998, 51). Des Weiteren liegt im Fortschreiten des Demokratieverständnisses ein Faktor transkultureller Entwicklungen. Der Begriff Demokratie umfasst dabei nicht ein politisches Staatssystem, sondern bezieht sich auf das demokratische Miteinander der Menschen. Dieses demokratische Miteinander kennzeichnet sich in der Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung. Somit sind Lebenswege, Verhaltensstile und Rollenzugehörigkeiten heute frei wählbar, normative Festlegungen sind kaum gegeben und Freiheit zur Selbstbestimmung wird zum Maß aller Dinge. Solange niemand die Rechte anderer beeinträchtigt, gilt Freiheit im Denken und Handeln.

Das bis jetzt Beschriebene verdeutlicht die Veränderungen auf der Makroebene. Die transkulturellen Entwicklungen und Veränderungen wirken darüber hinaus analog auf die Mikroebene. Das Individuum¹⁰ als Kulturträger, -geprägter und -präger ist in die Prozesse der heutigen transkulturellen Gesellschaft eingebunden. Aufgrund der transkulturellen Entwicklungen, kulturellen Vielfalt sowie Mischung und Durchdringung der Kulturen, kann sich das Individuum mehreren Kulturen zugehörig fühlen und sich mit ihnen identifizieren. Daher ist das Individuum nicht mehr nur durch eine Kultur sondern durch eine Vielzahl von Kulturen geprägt. „Die meisten unter uns sind in ihrer Herkunft durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen geprägt“ (Welsch 1998, 53). Ein Individuum kann demnach gleichzeitig Weltbürger, Europäer, Bürger der Bundesrepublik Deutschland und Bayer sein. Es kann sich gleichzeitig einer Generation, einer Organisation, einer Weltanschauung, einer Religionsgemeinschaft und einer Profession zugehörig fühlen (vgl. Flechsig 2000, 1)¹¹. Diese unterschiedlichen kulturellen Anteile des Individuums prägen seine „komplexe kulturelle Identität¹²“ (ebd.). Welsch bringt dies mit dem Satz „Wir sind kulturelle Mischlinge“ (Welsch 1998, 53) auf den Punkt.

An dieser Stelle möchte ich auf einen möglichen Einwand hinweisen und ihm entgegentreten. Es könnte der Eindruck entstehen, Transkulturalität sei gleichbedeutend mit zunehmender Homogenisierung der Kulturen und mit der Heraufkunft einer uniformalen Weltzivilisation, im Sinne ‚Wir sind alle Menschen‘. Transkulturalität steht jedoch in einem anderen Verhältnis zu diesen Tendenzen. Kulturen und Individuen können auf eine Vielzahl von unterschiedlichen kulturellen Quellen zurückgreifen und bilden aus diesen eine einmalige kulturelle Netzstruktur. „Daher wird, wo Transkulturalität durchdringt, im Ergebnis ein neuer hoher Grad an kultureller Mannigfaltigkeit bestehen – er ist gewiss nicht geringer als derjenige, der traditionell zwischen den Einzelkulturen vorlag. Nur kommen die Unterschiede jetzt nicht mehr durch das Nebeneinander klar abgrenzbarer Kulturen (wie beim Mosaik) zustande, sondern sie bestehen zwischen unterschiedlichen Netzversionen“ (Anm. i. Org., Welsch 1998, 59). Es entwickelt sich eine Vielfalt unterschiedlicher

¹⁰ Folgend findet die Bezeichnung ‚Individuum‘ Verwendung. Dies geschieht um auf die individuelle (kulturelle) Einmaligkeit des Menschen hinzuweisen.

¹¹ Flechsig, K.H. (2000): Transkulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier vom Institut für Interkulturelle Didaktik Göttingen. <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>, rev. 22.12.2004.

¹² Der Begriff ‚Identität‘ bezieht sich in der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf das Phänomen der individuellen kulturellen Prägung.

Lebensformen transkulturellen Zuschnitts. Diese Lebensformen weisen stets gemeinsame Elemente und Unterschiede auf. „Das Konzept der Transkulturalität weist somit auf den „gegenwärtigen ‚Doppelprozess‘ von Gemeinsamkeits- und Unterschiedsbildung hin“ (Herv. i. Org., ebd., 60).

Zusammenfassend lässt sich das Konzept der Transkulturalität folgendermaßen beschreiben: Transkulturalität ist ein theoretisches Konstrukt, das auf der Beschreibung und Reflexion der heutigen pluralen kulturellen Verhältnisse beruht. Ein charakteristisches Merkmal ist die Vielzahl von miteinander in Beziehung stehenden Kulturen. Folglich müssen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten, Verbindungen und Verknüpfungen, hinsichtlich kultureller Anteile, Merkmale, Prägungen und Zugehörigkeiten unter den Kulturen und Individuen der heutigen Gesellschaft existieren. Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten, Verbindungen und Verknüpfungen unter den von Welsch vorgeschlagenen Begriff „kulturelle Übergänge“ (Welsch 1997, 7) zusammengefasst.

Aus dem Konzept der Transkulturalität ergibt sich die Notwendigkeit den Kulturbegriff, so wie er heute Verwendung findet, zu überdenken. Da Kultur der zentrale Gegenstand der Transkulturalität ist, kann dabei der Kulturbegriff in dieser Arbeit nicht als hinfällig erklärt oder übergangen werden. Anhand Welschs Grundgedanken zum Kulturverständnis wird im folgenden Abschnitt versucht sich einem adäquaten Kulturverständnis zu nähern.

2.2. DAS KULTURVERSTÄNDNIS IM KONZEPT DER TRANSKULTURALITÄT

Bevor das Kulturverständnis der Transkulturalität dargestellt wird, wird verdeutlicht, auf welchen Erkenntnissen das verbreitete Kulturverständnis in unserer Gesellschaft beruht. Dies erfolgt anhand von zwei Beispielen. Anfänglich wird Welschs Argumentation, dass unser heutiges Kulturverständnis auf Herder zurückzuführen ist, dargestellt. Zwar basiert Herders Verständnis auf Überlegungen und Ausarbeitungen, welche gut 200 Jahre zurückreichen, doch hat sich dieses Verständnis bis heute in der Gesellschaft manifestiert und wird teils bis heute als kulturelles Grundverständnis gesehen, wie folgend und unter 3.1. beschrieben wird. Dabei spiegelt das Kulturverständnis von Herder nicht die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse und Diskurse wieder, sondern es verweist auf das gegenwärtige alltägliche nichtwissenschaftliche Kulturverständnis. Zwischen kultur-wissenschaftlichen Erkenntnissen

und dem gedachten und gelebten alltäglichen Kulturverständnis besteht eine Differenz. Des Weiteren wird in diesem Abschnitt auf die aktuellere Ausarbeitung zur Kultur von Alexander Thomas eingegangen. Sein Kulturverständnis ist ein verbreitetes und häufig für interkulturelle Prozesse genutztes Kulturverständnis. Es verdeutlicht weitere Aspekte des heutigen Kulturverständnisses. Anschließend erfolgt eine Annäherung an den Kulturbegriff unter der von Welsch vorgeschlagenen Grundlage des Philosophen Ludwig Wittgenstein. Das Alter der Ausarbeitungen von Herder und Wittgenstein täuschen dabei über ihre inhaltliche Relevanz hinweg.

2.2.1. DAS VERBREITETE KULTURVERSTÄNDNIS UND WARUM EIN NEUES KULTURVERSTÄNDNIS NOTWENDIG IST

Die Entstehung, Verbreitung und Verwendung des modernen Kulturverständnisses, wie wir es noch heute verstehen und gebrauchen, geht ins 18. Jahrhundert auf Johann Gottfried Herder zurück (vgl. Welsch 1998, 46). Das Kulturverständnis wird von Herder in seiner Grundstruktur durch drei Bestimmungsstücke gekennzeichnet: soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung (vgl. ebd.).

Kultur soll nach Herder das Leben eines eindeutig definierbaren Volkes im Ganzen wie im Einzelnen prägen und jede Handlung und jedes Individuum zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade dieser Kultur machen. Für ihn hat jedes Volk seinen „Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt“ (Herder, zit. n. Welsch 1998, 63). Herder stellt sich Kulturen wie geschlossene Kugeln oder autonome Inseln vor, die mit der territorialen und sprachlichen Ausdehnung eines Volkes deckungsgleich sind. Kultur ist bei ihm immer die Kultur eines eindeutig definierbaren Volkes und ist daher stark mit normativen Konnotationen verbunden.

"Die Kultur eines Volkes ist die Blüte seines Daseins, mit welcher es sich zwar angenehm, aber hinfällig offenbaret. Wie der Mensch, der auf die Welt kommt, nichts weiß - er muss, was er wissen will, lernen - so lernt ein rohes Volk durch Übung für sich oder durch Umgang mit anderen."

(Herder 1965, 157)¹³

¹³ Herder, J. G. (1965): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Berlin.

Jede Kultur ist für Herder idealerweise nach innen homogen und nach außen geschlossen, gleich, wie eine Kugel gegenüber anderen Kugeln. Dieses Kulturverständnis begreift Kulturen als Einzelkulturen, die wie abgekapselte Kugeln nebeneinander existieren. Mit dieser „Kugelprämisse“ (Welsch 1998, 48) spricht Herder für die Konzentration auf das Eigene und Abwehr des Fremden. Das Kulturverständnis von Herder ist somit separatistisch, da es auf eine spezifische Unterscheidung und Abgrenzung der Kulturen ausgelegt ist (vgl. ebd.).

Des Weiteren propagiert Herder das „Reinheitsgebot“ (ebd.) von Kultur. Herder spricht sich gegen Kulturmischung aus. Er sah darin den Verfall der Kulturen.

„Je mehr die Länder zusammen rückten, die Kultur der Wissenschaft, die Gemeinschaft der Stände, Provinzen, Königreiche und Weltheile zunahm; je mehr Literatur, so auch Poesie an Raum und Oberfläche die Wirkung gewann, desto mehr verlor sie an Eindrang, Tiefe und Bestimmtheit.“

(Herder 1964, 413)¹⁴

Für Welsch ist das Herdersche Kulturverständnis veraltet und den heutigen Verhältnissen nicht mehr angepasst. Er lehnt den traditionellen Kulturbegriff als nicht mehr haltbar ab (Welsch 1998, 48). Die Begründung steckt für Welsch in den Phänomenen der Transkulturalität. Heutige Kulturen sind hochgradig differenziert, pluralisiert und durch kulturelle Übergänge gekennzeichnet, wie die Unterschiede von regionalen, sozialen, funktionalen und alternativen divergierenden Kulturen verdeutlichen. Von den differenzierten wissenschaftlichen, technischen, künstlerischen und religiösen Kulturen ganz zu schweigen (vgl. Welsch 2002, 1). Die Herderschen Bestimmungsstücke soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung vermögen der Komplexität modernen Kulturen nicht gerecht zu werden. Dennoch findet sich das Kulturverständnis von Herder sowohl in der gegenwärtig gelebten Praxis, als auch in alltäglich manifestierten Gedanken wieder, wie auch Peter Nick und Norbert Elias feststellen (vgl. Nick 2000, 118 f)¹⁵. Beispiele für die gegenwärtige Präsenz des Herderschen Kulturverständnis wird folgend und unter 3.1. beschrieben.

¹⁴ Herder, J. G. (1964): Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele. 3. Aufl., Weimar.

¹⁵ Nick, P. (2003): Ohne Angst verschieden sein – Differenzenerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/M.

Ein Festhalten am Herderschen Kulturverständnis und dessen Merkmalen ist nach Welsch nicht nur mehr deskriptiv falsch sondern sogar normativ gefährlich (vgl. Welsch 1998, 48). Individuen und Kulturen, die sich an dem Herderschen Kulturverständnis orientieren, sind durch diktatorische, hierarchische, dogmatische, regulative und normative Kräfte gekennzeichnet. Aktuelle Beispiele dafür sind rechtsradikale und fremdenfeindliche Gruppierungen, die römisch-katholische Vatikan- und Papstkultur in Rom und die Diskussion der Leitkultur in Deutschland. Rechtsradikale und fremdenfeindliche Gruppierungen versuchen durch ideologisch geprägte monokulturelle Vorstellungen 'Ordnung' in die kulturelle Vielfalt zu bringen; die religiöse Kultur der römisch-katholischen Kirche wird durch dogmatische und regulative Verordnungen nach außen und gegenüber Veränderungen nach innen abgeschirmt; die nationale Leitkultur versucht, durch regulative und normative Verordnungen, eine kulturelle Einheit aufrechtzuerhalten, vielmehr sie wiederherzustellen. Bei diesen Beispielen wird ein kulturelles Element als das Eigentliche, Einzige oder Wesentliche herausgestellt und die Bedeutung weiterer kultureller Prägungen, Wurzeln, Zugehörigkeiten und Gemeinsamkeiten nicht thematisiert. Kultur wird gegenüber Veränderungen nach außen abgeschirmt. Die beständigen Bemühungen, die Authentizität der eigenen Kultur aufrechtzuerhalten, wird unter dem Vorwand des kulturellen 'Eigenschutzes' gegenüber anderen Kulturen gerechtfertigt und soll vor 'Überfremdung' schützen. Das Herdersche Kulturverständnis spiegelt sich in den genannten aktuellen Beispielen wieder.

Das Festhalten am traditionellen Kulturverständnis bis in die heutige Zeit, trotz sich offensichtlich verändernder gesellschaftlicher und kultureller Verhältnisse, kann auf einen bedeutenden Aspekt des traditionellen Kulturverständnisses zurückgeführt werden: das individuelle Bedürfnis nach kultureller Orientierung und Sicherheit. Der Wunsch, die Welt um sich herum verstehen zu wollen, ist mit dem veralteten traditionellen Kulturverständnis eng verbunden. Orientierung und Sicherheit gelten als eine wichtige Funktion von Kultur. Noch in der heutigen Zeit beharren viele Menschen auf dem bekannten und traditionellen Kulturverständnis, in der Erwartung, dass dadurch das Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit, in einer sich rapide verändernden Umwelt, befriedigt wird.

Das Orientierung und Sicherheit eng mit dem gegenwärtigen Kulturverständnis verbunden sind, verdeutlicht das Kulturverständnis von Alexander Thomas (2005)¹⁶.

Thomas widmet sich in seiner Arbeit der Kultur und den Kulturstandards in Prozessen des interkulturellen Lernens. Seine Definition wird häufig verwendet und verdeutlicht kurz und bündig, welche Elemente im Kulturverständnis heute verankert sind. Kultur ist für ihn „ein universelles, für eine Gesellschaft, Nation, Organisation und Gruppe [...] sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft und Gruppe usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit die Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Das Orientierungssystem ermöglicht den Mitgliedern der Gesellschaft ihre ganz eigene Umweltbewältigung“ (Thomas 2005, 212). Des Weiteren äußert Thomas sich bezüglich der Kulturstandards, welche als Determinanten einer Kultur zu verstehen sind. „Das Konzept der Kulturstandards besagt, dass zentrale Kulturstandards den Mitgliedern der jeweiligen Kultur eine Orientierung für ihr eigenes Verhalten liefern und ihnen ermöglichen zu entscheiden, welches Verhalten normal, typisch und noch akzeptabel anzusehen bzw. welches abzulehnen ist“ (ebd.).

Das Herdersche Kulturverständnis von ethnischer Fundierung findet sich in diesem Kulturverständnis nicht wieder. Vielmehr spiegelt dieses Verständnis die kulturelle Pluralität der Gesellschaft wieder, da Kultur im Charakter von Gesellschaft, Nation, Organisation und Gruppe gedacht wird. Währenddessen die beiden anderen Bestimmungsstücke im Kulturverständnis von Thomas nachzuweisen sind.

Kultur nach dem Verständnis von Thomas dient den Angehörigen einer Kultur als Orientierungssystem. Auf dieser Basis ist anzunehmen, dass die Angehörigen einer Kultur spezifische kulturelle Merkmale und Determinanten gemeinsam haben. Thomas (ebd.) spricht von „Symbolen“ und von den kulturell geprägten Prozessen „Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln“. Diese Äußerungen einer Kultur unterscheiden die Angehörigen einer Kultur, von Angehörigen einer anderen Kultur, der ein anderes Orientierungssystem innewohnt. Durch diese Abgrenzung, Zuordnung, Einordnung,

¹⁶ Thomas, A.: (2005): Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. In: Friesenhahn, G. J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 207-219.

Kategorisierung und Abgrenzung entsteht Orientierung und Sicherheit für das Individuum, die bei der Bewältigung der Anforderungen der jeweiligen Umwelt hilft. Die Aspekte der interkulturellen Abgrenzung und sozialen Homogenisierung, des Herderschen Kulturverständnisses, findet sich hier, aufgrund der eindeutig definierten kulturellen Orientierungssysteme wieder, da auch hier Kulturen klar voneinander abgrenzt und unterschieden werden.

Zwei Dinge sind unter Beachtung heutiger transkultureller Entwicklungen kritisch an dem Kulturverständnis von Thomas anzumerken. Zum einen das „sehr typische Orientierungssystem“ und zum anderen das „Orientierungssystem“ als solches (vgl. ebd.).

In Zeiten kultureller Pluralität und kultureller Übergänge kann lediglich eine Grundtendenz eines kulturellen Orientierungssystems bestehen, jedoch kein sehr typisches Orientierungssystem. Was zum Beispiel ist typisch Deutsch? Eine Frage, auf die es viele Antworten gibt. Auf der Suche nach tief greifenden gemeinsamen Merkmalen aller Deutschen, über die Symbole der Nationalhymne und -flagge hinaus, nach tiefer gehenden Determinanten, wie Normen und Werten, wird es schwierig etwas allgemein Gültiges, spezifisch deutsches zu finden. Die Beschreibungsversuche sind entweder sehr allgemein oder bewegen sich auf der Ebene von Klischees.

Ferner gehen die kulturellen Determinanten zunehmend quer durch die Kulturen hindurch (vgl. Welsch 1998, 65). Das Eigene findet sich beim Anderen, vermeintlich Fremden wieder. Wenn es kaum noch spezifische kulturelle Determinanten gibt und diese Determinanten in verschiedenen Kulturen präsent sind, gibt es wenig kulturell typisches mehr, das für eine Kultur allein steht. Die für das Individuum wichtige kulturelle Orientierung, weicht auf, geht verloren und bietet dem Individuum kaum mehr Sicherheit. Es kann folglich von keinem Orientierungssystem mehr gesprochen werden.

Die soziale Wirklichkeit kann nicht mehr als feste, durch Werte, Normen, Traditionen, Rollen und Institutionen geprägte Struktur angesehen werden. Welches Verhalten normal oder typisch bzw. anormal, inakzeptabel oder abzulehnen ist, wird immer unklarer. Der im alltäglichen Sprachgebrauch verankerte Satz: 'Was ist schon noch normal? ', drückt zum Teil diese Entwicklung aus. An ausgewählten Beispielen werde ich kurz Transkulturalität

und den Verlust von Orientierung und Sicherheit im Alltag der heutigen Gesellschaft verdeutlichen¹⁷:

Die Fußgängerzone: Sie liegt wie üblich in der City. Die Menschen, die ich dort antreffe, sprechen alle möglichen Sprachen von denen ich nur wenige kenne. Ihre Kleidung ist sehr vielfältig, auch wenn zu manchen Tageszeiten T-Shirts, Sweatshirts, Jeans, Schuhe von Reebok und Nike oder Flip Flops zu dominieren scheinen. Auf der Straße wird erstaunlich viel verzehrt, vor allem Pizza, Döner, Schaschlik, Pommes mit Ketchup und dazu immer wieder Cola. Andere essen lieber drinnen: links ist der Grieche, geradeaus einer der vielen Italiener, rechts, wo bisher ein Chinarestaurant war, wird jetzt Tandoori angeboten, zwei Häuser weiter werden mexikanische Gerichte serviert. Um die Ecke ist eine 'Mc Donald's Filiale oder ein 'Pizza Hut'. Menschen jeden Alters findet man auch in den vielen Boutiquen, die wie 'Foot Locker', 'Runners Point' und 'New Yorker' allerlei Jogging- und andere Freizeit Outfits anbieten. Dazwischen 'Femme Chic', 'La Plage', 'Nouvelle Vogue' und 'Benetton's United Colors'. Im Kiosk finden sich Zeitungen und Magazine aus nahezu allen Gegenden und zu allen Themen der Welt. Ein Titelblatt schreibt: 'Orientierungslosigkeit zwischen deutscher Leitkultur, europäischem Bewusstsein, europäischer Verfassung und globaler Verantwortung unter Einhaltung der Menschenrechte'. Im Schaufenster eines Hi-Fi Ladens verfolgt ein Obdachloser in einem Fernsehgerät japanischer Herstellung ein Länderspiel vom Team Deutschland, in dem ein Farbiger im deutschen Trikot spielt. Immer wieder klingeln Handys, Menschen telefonieren oder verschicken 'SMS'. Verbotenerweise kreuzt ein junger Mann auf seinem Skateboard die Straße. Andere lauschen mit ihrem Walkman den Top Ten der britischen Charts. Musik die alle hören können, kommt von einer bolivianischen Combo und zwei Blocks weiter macht eine amerikanische Schülergruppe singend und Spenden sammelnd Station. Nebenan verabschieden sich zwei Geschäftsleute mit Handschlag; weiter hinten verabschieden sich zwei junge Mädchen mit drei Küssen und die Jungs mit einem scheinbar nicht endenden Gewirr von Hand- und Brustschlägen. Vor der Kirche sammeln Kurden Unterschriften, 'Amnesty International' hat heute dort seinen Infostand aufgebaut, wo letzte Woche noch 'Greenpeace' Werbung machte. Nur die Hare Krishnas habe ich seit längerem nicht mehr gesehen.

Dieser Blick soll die kulturelle Vielfalt und die transkulturelle Prägung des Alltags verdeutlichen. Festzuhalten ist, dass viele der kulturellen Einflüsse nicht (mehr) fremd sind. Vielmehr prägen die vielfältigen kulturellen Einflüsse die Gesellschaft. Dennoch wird es immer schwieriger in der kulturellen Vielfalt Orientierung und Sicherheit zu finden, da die kulturelle Vielfalt größer wird, Normalitäten nicht mehr fassbar und Selbstverständlichkeiten sind nicht selbstredend selbstverständlich sind. Scheinbar eindeutige kulturelle Muster haben eine transkulturelle Tragweite bekommen.

¹⁷ Die Form der Darstellung erfolgt in Anlehnung an die Idee von Carl Friedrich Graumann. Siehe dazu: Graumann, C. F. (1997): Die Erfahrung des Fremden: Lockung und Bedrohung. In: Mummendey, A./Simon, B. (Hrsg.) (1997): Identität und Verschiedenheit – Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. Göttingen, S. 39-62.

Nach dieser Darstellung könnte vermutet werden, dass die transkulturelle Entwicklung ein Phänomen der westlich-industriellen Gesellschaften sei. Aber aufgrund der globalen Migrations-, Flüchtlings-, Wanderbewegungen und dem Tourismus, der globalen Kommunikations-, Handels- und Transportstrukturen und aufgrund des globalen fortschreitenden Demokratiebewusstseins, sind globale transkulturelle Entwicklungen im Fortschreiten und wahrnehmbar. Folgende ausgewählte Beispiele verweisen auf die weltweiten transkulturellen Entwicklungen:

Weihnachten wird mittlerweile in vielen auch nicht christlichen Kulturen gefeiert. – Eine Frau mit Kopftuch kann Jüdin oder Muslimin sein. – In Nepal mischen sich Hinduismus und Buddhismus, so dass Buddha mittlerweile eine hinduistische Gottheit ist. – Der sonst strenge Katholizismus mischt sich in Südamerika mit indigenen Mythen. – Die Menschenrechte stehen für universelle kulturübergreifende Werte ein, egal in welcher Kultur. – Mc Donalds, türkische Dönerbuden, chinesische und indische Restaurants finden sich auf der ganzen Welt. – Musiker, wie Manu Chau, verbinden verschiedene kulturelle musikalische Elemente aus aller Welt. – Die Verbreitung von Musik und Lebensstilen erfolgt via 'MTV' und Internet in die ganze Welt. – Filme aus Hollywood und Bollywood sind in den Kinos der ganzen Welt zu sehen. – Junge Menschen sitzen weltweit in Internetcafés und informieren sich über Trends und proklamierte Lebensstile. – In ehemaligen kolonialisierten Regionen, wie Mauritius, lässt sich deutlich eine transkulturelle Vielfalt erkennen.

Durch die kulturelle Vielfalt und die transkulturellen Muster wird Orientierung und Sicherheit für die individuelle Umweltbewältigung zunehmend schwieriger. Das veraltete Kulturverständnis wird zukünftig kaum mehr Garant für Orientierung und Sicherheit sein. In gleichem Maße verbreiten sich Unsicherheiten und Dilemmata in der Bewältigung der Umweltanforderungen, wenn weiterhin am traditionellen und veralteten Kulturverständnis festgehalten wird. Die zeitgenössischen Kulturen haben eine andere Verfassung angenommen, als unser traditionelles Kulturverständnis aufweist. Daher kann der traditionelle Kulturbegriff für das heute notwendige Kulturverständnis nicht mehr zur Verfügung stehen. Die beschriebenen transkulturellen Entwicklungen und Verhältnisse verlangen ein neues vielmaschiges und inklusives Kulturverständnis. In Anlehnung an Welsch, wird im folgenden Abschnitt ein an die heutigen transkulturellen Entwicklungen angepasstes Kulturverständnis skizziert, sowie dessen Folgen für Individuum und Gesellschaft umrissen.

2.2.2. ZUM NEUARTIGEN KULTURVERSTÄNDNIS DER TRANSKULTURALITÄT

Wenn sich, wie beschrieben, die Beziehungen der Kulturen in der heutigen Gesellschaft verändern und neu beschrieben werden, so muss auch das theoretische Kulturverständnis betrachtet und den gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst werden.

Die Vorsilbe 'trans' im Begriff Transkulturalität verweist bereits auf ein neues Kulturverständnis. 'Trans' stammt aus dem Lateinischen und hat die Bedeutung von jenseits und quer (vgl. Deutsches Wörterbuch 1996, 1186)¹⁸. 'Trans' im Sinne von jenseits hat die Bedeutung, über das im Basiswort inhaltlich Ausgedrückte hinaus (vgl. ebd.). Welsch bezeichnet seine neue Struktur der Kulturen als transkulturell, „da sie über den traditionellen Kulturbegriff hinausgeht“ (Welsch 1998, 51). Im Hinblick auf die Zukunft und im Vergleich mit der früheren Verfassung der Kulturen, ist die Vorsilbe im Sinne von jenseits zu verstehen, jenseits der traditionellen, vermeintlich monokulturellen Verfassung der Kulturen (Welsch 1998, 65). 'Trans' im Sinne von quer hat die Bedeutung, durch das im Basiswort inhaltlich Ausgedrückte hindurch (vgl. Deutsches Wörterbuch 1996, 1186). Die Vorsilbe 'trans', so äußert sich Welsch in Bezug auf Kulturen, bezieht sich auf den Umstand, dass die Determinanten von Kultur heute zunehmend „quer durch die Kulturen hindurchgehen“ (Welsch 1998, 66). Diese Beschreibung der Vorsilbe 'trans' in Transkulturalität, bezieht sich zum einen auf die Abgrenzung bezüglich des veralteten traditionellen Kulturverständnisses und zum anderen auf die Beziehung der Kulturen untereinander. Eine Aussage über das, was Kultur ist und was Kultur zugrunde liegt, wurde bis dato noch nicht getroffen. Was ist nun Kultur und welches Kulturverständnis liegt dem Konzept der Transkulturalität und somit dieser Arbeit zugrunde?

Für Welsch liefern die philosophischen Ausarbeitungen von Ludwig Wittgenstein ein geeignetes Kulturverständnis, dass die „größte Hilfe für ein transkulturelles Kulturverständnis bietet“ (ebd., 57). Wittgenstein formuliert sein Kulturverständnis in seinen »Philosophischen Untersuchungen« (Wittgenstein 1995)¹⁹. Ein Schlüsselsatz seiner Untersuchungen lautet:

¹⁸ Deutsches Wörterbuch (1996). Arbeitsgruppe für Sprachberatung und Lexikografie der Universität Essen (Hrsg.) Bergisch Gladbach.

¹⁹ Wittgenstein, L. (1995): Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, L. (1995): Tractatus logico-philosophicus – Werkausgabe Band 1. 10. Aufl., Frankfurt/M., S. 225-580.

„Und eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen.“

(Wittgenstein 1995, 246)

Wittgenstein zufolge beruht all unser Sprechen und unsere Sprache, sowie unser Denken und soziales Agieren auf Lebensformen (Welsch 1998, 57). Sprachen, Dialekte, Fachsprachen, Jugendsprachen, differente Ausdrucksweisen der Generationen, Zeichensprachen, Abkürzungen und Kürzel verdeutlichen die Vielfalt der Sprachen. Hinter all diesen Sprachen stecken Lebensformen, also Kulturen, die auf verschiedenen Hintergründen basieren (siehe 2.1.). Wittgensteins Kernaussage zu den Lebensformen lautet:

„Das Hinzunehmende, Gegebene – könnte man sagen – seien Lebensformen.“

(Wittgenstein 1995, 572)

An diese Aussage schließt sich das Kulturverständnis von Edward T. Hall an. Ihm zufolge ist „Kultur [...] die Bezeichnung für den Bereich, in dem Bedeutung entsteht und verändert wird und Handlungen und Praxis durch sie bestimmt werden“ (Hall, zit. n. Nick 2000, 122). Eine Lebensform ist ein Bereich, in dem eine individuell wichtige Bedeutung entsteht, durch welche Handlung und Praxis bestimmt werden. In einem solchen Kulturverständnis ist das Augenmerk vor allem auf die Alltagspraktiken gerichtet. Kultur im Sinne der Transkulturalität bezieht sich auf die alltäglich vollzogene Praxis. Welsch schlussfolgert für das Kulturverständnis der Transkulturalität: „Kultur liegt dort, wo eine geteilte Lebenspraxis besteht“ (Welsch 1997, 8).

Diese Lebenspraxis verändert sich ständig. Sie ist sowohl durch die globalen Phänomene, wie Wanderbewegungen, Verkehrs- Handels- und Kommunikations- systeme bedingt, als auch durch das beständige Miteinander der Kulturen und dem Streben der Individuen nach Autonomie. Lebensformen können demzufolge keine starren, unveränderlichen und geschlossenen Größen sein. Wittgensteins Kulturverständnis geht vielmehr von Übergängen unter den Lebensformen aus (vgl. Welsch 1995, 43).

„Diese Mannigfaltigkeit ist nichts Festes [...], sondern neue Typen [...] entstehen und andere veralten und werden vergessen.“

(Wittgenstein 1995, 250)

„Kultur im Sinne Wittgensteins ist daher offen für neue Verbindungen und Integrationsschritte“ (Welsch 1995, 43).

Hinsichtlich der Gesamtheit der Lebensformen äußert sich Wittgenstein folgendermaßen:

„Wenn du sie (die Lebensformen, Anm. d. Aut.) anschaust, wirst du zwar nicht sehen, was allen gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten, Verwandtschaften, sehen, und zwar eine ganze Reihe.“

(Wittgenstein 1995, 277)

Das philosophische Kulturverständnis von Wittgenstein beruht auf einer offenen Beziehung der Kulturen untereinander. Diese Beziehung ist durch Ähnlichkeiten und Verwandtschaften, also durch kulturelle Übergänge gekennzeichnet. Das Kulturkonzept von Wittgenstein ist somit „von vornherein von ethnischer Fundierung und Homogenitätszumutungen frei“ (Welsch 1997, 8), da es die gegebenen Lebensformen aufgreift und offen für Veränderungen und kulturelle Übergänge ist.

Kultur ist nach diesem Verständnis nicht mehr der multifunktionale, geheimnisvolle und schwer greifbare zentrale Schlüsselbegriff des Deutens, Denkens und Handelns. Das Kulturverständnis dient nicht mehr als verlässlicher Handlungs- und Interpretationsrahmen zur Orientierung und Sicherheit in der Welt. Die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen zunehmend pluralisierten Lebensformen, wird nicht mehr vom übergreifenden und in sich plausiblen Erklärungsmodell Kultur geleistet. In der heutigen Gesellschaft erfolgt eine Ausdifferenzierung des Kulturverständnisses. Funktionen und Elemente des alten Kulturverständnisses sind von diesem abgespalten. Die heutigen kulturellen Begebenheiten und die daraus entstehenden gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum benötigen eine differenzierte und keine allumfassende Betrachtungsweise. Kultur hat daher ihren umfassenden und hermeneutischen Charakter verloren.

Zusammenfassend lassen sich drei zentrale Merkmale herausstellen, die das Kulturverständnis der Transkulturalität am eindrucklichsten kennzeichnen:

- Kultur ist eine tatsächliche oder gefühlte Zugehörigkeit zu Gleichgesinnten einer Lebensform.

- Kultur ist eine partielle Zugehörigkeit, die als symbolische Struktur zur individuellen Identitätsbildung beiträgt.
- Kulturen in der heutigen Gesellschaft treten durch kulturelle Übergänge miteinander in Beziehung.

2.3. RESÜMEE

In der Auseinandersetzung mit der umfassenden Literatur der interdisziplinären Kulturwissenschaft fällt das vorliegende Kulturverständnis sehr schlicht aus. Eine Bekräftigung für dieses Kulturverständnis liegt jedoch bereits im Titel Welschs Erstveröffentlichung aus dem Jahr 1992 »Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen« (Welsch 1992). Dieser Titel deutet darauf hin, dass es Kulturen, wie sie bis heute noch verstanden werden, nicht mehr gibt. Stattdessen thematisiert Welsch ein neues, an die Philosophie Wittgenstein angelegtes Kulturverständnis, welches sich wie beschrieben an den praktischen Lebensformen orientiert.

Aus dem neuen Kulturverständnis und der transkulturellen Verfassung der Kulturen und Individuen ergibt sich die Tatsache, dass Kultur allein keinen festen Sockel mehr bietet. Folge ist, dass das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung in der heutigen Gesellschaft nicht mehr durch eindeutige kulturelle Zuschreibungen gewährleistet werden kann. Das Individuum kann sich nicht mehr auf die einstige hermeneutische Klarheit der Kulturen und deren Determinanten verlassen. Das Individuum selbst rückt aktiv in den Verantwortungsprozess sich und die Welt sowie deren kulturelle Vielfalt, kulturelle Differenzen und kulturelle Übergänge in Beziehung zu setzen, um Orientierung und Sicherheit für die eigene Lebensgestaltung zu gewährleisten.

Die in diesem Kapitel gewonnenen theoretischen Erkenntnisse und Merkmale basieren auf den tatsächlichen gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten. Das Konzept der Transkulturalität wird somit den Erscheinungen und Entwicklungen der heutigen Gesellschaft gerecht. Darin liegt die Aktualität und der Bedeutungsgehalt des Konzeptes.

Aufgrund dieser bedeutenden Faktoren sollten sich zukünftig pädagogische Prozesse an dem Konzept der Transkulturalität orientieren, um einen adäquaten Beitrag zur Gewährleistung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen leisten zu können.

3. TRANSKULTURELLES LERNEN – ERSTE ÜBERLEGUNGEN FÜR EINE NEUE DIDAKTIK

Die transkulturellen Entwicklungen und deren Auswirkungen auf Gesellschaft und Individuen stellen vor allem die Individuen selbst vor neue Anforderungen. Sie sind aufgefordert in der transkulturellen Gesellschaft Strategien und Wege zu finden, der transkulturellen Pluralität der Gesellschaft und der transkulturellen Prägung der eigenen Identität gerecht zu werden. Dass die Bewältigung dieser Anforderungen nicht stets reibungslos und konstruktiv vor sich geht, kann an folgenden gegenwärtigen Erscheinungen nachvollzogen werden.

Orientierungslosigkeit in der kulturellen Vielfalt, daraus resultierende Unsicherheit in der Bewältigung der alltäglichen Umwelтанforderungen, Unsicherheit in der Identitätsbildung, gefühlte Bedrohung der eigenen kulturellen Identität und misslingende Verortung des kulturellen Selbst in der Gesellschaft sind aktuelle wahrnehmbare Erscheinungen und Probleme. Darüber hinaus steigt in breiten Teilen der Gesellschaft eine kulturell legitimierte Ausgrenzung und Fremdenfeindlichkeit. Dies verdeutlicht auch die zunehmende Anziehungskraft monokultureller, normativer und dogmatischer Strukturen, wie zum Beispiel die gegenwärtige Entwicklung der 'Neuen Rechten' als auch der Hang zu fundamentalistischen Einstellungen. Jene ideologischen Gedankenströme machen sich die individuelle Unsicherheit und Orientierungslosigkeit in der Vielfalt zunutze, indem diese Gruppierungen scheinbare Orientierung durch monokulturelle, normative und dogmatische Strukturen bieten. Alle jene Tendenzen können auf die momentanen transkulturellen Verhältnisse zurückgeführt werden und haben Auswirkung sowohl auf das Individuum als auch auf gesellschaftliche Prozesse. Diese Tendenzen müssen von einer, auf kulturelle Verständigung und anerkennendes Miteinander angelegten, kulturellen Bildungsarbeit beachtet werden.

Im zweiten Kapitel werden aus den bisherigen Erkenntnissen erste Überlegungen in einer neuen Didaktik zum Transkulturellen Lernen systematisiert. Diese Überlegungen versuchen den gegenwärtigen Tendenzen gerecht zu werden sowie zukunftsweisende Perspektiven und Chancen aufzuzeigen. Dabei verfolgen die vorliegenden theoretischen Überlegungen eine praktische Umsetzung der neuen Didaktik in der kulturellen Bildungsarbeit.

Im *ersten Abschnitt* dieses Kapitels werden in gebotener Knappheit die Konzepte der Multikulturalität und der Interkulturalität sowie deren pädagogische Ansätze dargestellt und unter den bisherigen Erkenntnissen kritisch hinterfragt. Dies erfolgt um eine klare Abgrenzung zwischen den unterschiedlichen soziologischen Konzepten und pädagogischen Ansätzen zu ziehen. Der *zweite Abschnitt* stellt dann grundlegende Gedanken zum Transkulturellen Lernen dar. Der *dritte Abschnitt* widmet sich detailliert inhaltlichen Phasen Transkulturellen Lernens. Während im *vierten Abschnitt* Begründungen für das Transkulturelle Lernen dargestellt werden, werden im *fünften Abschnitt* Ziele Transkulturellen Lernens formuliert.

3.1. MULTIKULTURALITÄT UND INTERKULTURALITÄT UND DEREN PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE IN BEZUG ZU TRANSKULTURALITÄT

Der Begriff Multikulturalität wird in der Bundesrepublik seit Mitte des letzten Jahrhunderts verwendet und ist untrennbar mit Deutschland als Einwanderungsland verbunden. Aufgrund der Arbeitsmigration der Gastarbeiterinnen in den 50er Jahren kam es in Deutschland zu einer Zuwanderung von Menschen anderer Kulturen. Das Zusammenleben von Einheimischen und Zuwanderinnen hat die deutsche Gesellschaft verändert. Sie ist vielfältiger geworden, da unterschiedliche kulturelle Werte, Normen und Orientierungsmuster nebeneinander existieren (vgl. Nick 2003, 58). Aufgrund der steigenden kulturellen Vielfalt und der Tatsache einer „ursprünglich nicht beabsichtigen, aber inzwischen faktisch eingetretenen dauerhaften Niederlassung von Ausländern“ (Schulte, zit. n. Nick 2003, 60), stiegen die gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Probleme im Umgang mit dieser kulturellen Vielfalt. Das Nebeneinander der Kulturen führte zu Konflikten an den kulturellen Schnittpunkten. Aufgrund der einseitig betrachteten Integrations-schwierigkeiten der Ausländerinnen und den steigenden Konflikten im Umgang mit kultureller Vielfalt in der Gesellschaft, wurde eine „Ausländerpädagogik“ (Otten/Treuthheit 1994, 47)²⁰ initiiert. In diesem defizitären Ansatz ging es um die Integration ausländischer Mitbürgerinnen in die gesellschaftliche Dominanzkultur und die Assimilation dieser (vgl. ebd.). Jene Pädagogik war ein ‚undialogisches Unterfangen‘, da der pädagogische Ansatz ausschließlich auf Ausländerinnen ausgerichtet war. Ein Dialog

²⁰ Otten, H./Treuthheit, W. (1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis – Ein Handbuch für die Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen.

zwischen Menschen verschiedener Kulturen wurde nicht angestrebt. Gleichberechtigte Annäherung, Austausch und Verständigung der Kulturen fand nicht statt. Die Phase der Ausländerpädagogik gilt seit Ende der 70er Jahre als abgeschlossen. Der Begriff der Multikulturalität wird jedoch bis heute noch verwendet. Zum einen wird Multikulturalität als beschreibender Begriff gebraucht, um die Tatsache zum Ausdruck zu bringen, dass neben den Kulturen der Einheimischen zunehmend mehr Kulturen von Zuwanderinnen existieren. Das Konzept beschreibt somit das Zusammenleben der Kulturen in einer Gesellschaft als Nebeneinander. Zum anderen wird Multikulturalität als normativer Zielbegriff verwendet, um auf die Notwendigkeit einer friedlichen Koexistenz und ein nebeneinander Lernen von unterschiedlichen Kulturen in einer Gesellschaft zu verweisen (vgl. Nick 2000, 60 f). Das Konzept der Multikulturalität beinhaltet heute die Forderung nach Ankerkennung der kulturellen Differenzen der nebeneinander existierenden Kulturen.

Bei dem Versuch das Konzept der Interkulturalität zu erläutern, fällt auf, dass es inzwischen eine Vielzahl 'interkulturelles' gibt, wie interkulturelle Pädagogik, interkulturelle Bildung, interkulturelle Erziehung, interkulturelles Lernen, interkulturelle Didaktik, interkulturelle Kompetenz. Was Interkulturalität als Konzept, trotz der vielfältigen Facetten ausmacht, ist relativ allgemein gültig. Das Konzept der Interkulturalität bezieht sich in den meisten Auseinandersetzungen auf eine Gesellschaft, „in der Vielfalt als Grundlage für gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entwicklung betrachtet wird“ (Europarat 2000, 89)²¹.

Des Weiteren ist das Konzept der Interkulturalität durch „soziale Interaktion, Austausch und Respekt für die verschiedenen Wertevorstellungen, Traditionen und Normen“ (ebd.) gekennzeichnet. Diese kulturelle Vielfalt und vor allem die „soziale Interaktion“ (ebd.) charakterisieren das Konzept der Interkulturalität. Vor allem das 'inter' verweist auf einen dynamischen Aspekt und ein wechselseitiges Aufeinander-bezogensein verschiedener kultureller Kontexte (vgl. Albrecht 1997 a, 118)²². Dieses 'inter', oder die die „soziale Interaktion“ (Europarat 2000, 89) charakterisieren das Konzept der Interkulturalität und

²¹ Europarat/Europäische Kommission (Hrsg.) (2000): Interkulturelles Lernen – T Kit No. 4. Straßburg.

²² Albrecht, C. (1997 a): Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Bizeul, Y./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.) (1997): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund - Definitionen - Vorschläge. Weinheim und Basel, S. 116-122.

unterscheiden es von dem Nebeneinander der Kulturen, im Konzept der Multikulturalität (vgl. Albrecht 1997 a, 117 f).

Die Entstehung und Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik, als spezifische wissenschaftliche Fachrichtung, ist Produkt der Beobachtung und Reflexion der Ausländerpädagogik. Das formulierte Ziel der Interkulturellen Pädagogik ist, über Toleranz der Vielfalt und der Differenzen, sowie über Relativierung des kulturellen Eigenen, Solidarität im Umgang miteinander anzustreben, wie sich aus verschiedenen Ausarbeitungen zusammenfassen lässt (u. a. Nick 2003; Otten/Treutheit 1994; Prengel 1995). Vor allem die Form des Interkulturellen Lernens soll Unterstützung zum Erreichen der Ziele bieten. Diether Breitenbach (2005)²³, ein Vordenker der Interkulturellen Pädagogik, definiert Interkulturelles Lernen folgendermaßen: „Interkulturelles Lernen ist eine Form sozialen Lernens, dass durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu einer genauen Analyse und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme als auch zu einem Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt, wenn es zur Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede kommt“ (Anm. i. Org., Breitenbach 2005, 67). Im Mittelpunkt der pädagogischen Lernprozesse steht die Verständigung über kulturelle Differenzen. Da diese Lernprozesse nicht zwangsläufig allein aus dem Zusammenleben und Nebeneinander von Angehörigen verschiedener Kulturen resultieren, strebt dieser Ansatz die Verständigung durch Austausch zwischen Menschen der verschiedenen Kulturen an.

Eine Kritik an den Konzepten der Multikulturalität und der Interkulturalität und deren pädagogischen Ansätzen lässt sich kurz zusammenfassen: Ihr Grundverständnis basiert nicht mehr auf den heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen. Die Konzepte gehen immer noch weitestgehend von der Homogenität und Geschlossenheit von Kulturen aus. Kultur wird in diesem Zusammenhang als essenziell gedacht, als streng umgrenzte Kategorie. Das Nebeneinander der Multikulturalität verdeutlicht das Denken von 'Hier die eine Kultur – dort die andere'. Auch in der Interkulturalität lässt sich dieses Denken erkennen, da zwischen den Kulturen Interaktionen initiiert werden. Kulturkonzepte, die in

²³ Breitenbach, D. (2005): Gruppendynamische Bedingungen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens. In: Friesenhahn, G. J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 65-74.

Eigen- und Fremdkultur einteilen, geben jedoch nicht die aktuelle gesellschaftliche Vielfalt wieder.

„Wenn die heutigen Kulturen tatsächlich noch immer, wie diese Konzepte unterstellen, inselartig und kugelförmig verfasst wären, dann könnte man das Problem ihrer Koexistenz und Kooperation weder loswerden noch lösen“ (Welsch 1998, 51). Nach Welsch arbeiten daher die pädagogischen Bemühungen nur kosmetisch an der Oberfläche und an den Symptomen des Kernproblems (vgl. ebd., 50). Dieses Kernproblem ist aus dem kulturellen Grundverständnis der Konzepte abzuleiten und nachzuvollziehen (siehe 2.2.1.). Kulturen die auf Eigenheit beharren, schließen automatisch Andersartige aus. Sie prallen an den kulturellen Schnittpunkten aufeinander.

Interkulturelle Pädagogik führt Kulturen lediglich langsam zusammen, sodass sie nicht aufeinander prallen. Die Grenzen bleiben jedoch bestehen. Der pädagogische Ansatz kann daher nicht auf eine wirkliche Verständigung angelegt sein. Ein wirklicher Dialog und Verständigungsprozesse setzen nur bedingt ein.

Des Weiteren basiert Interkulturelle Pädagogik bis in das jetzige beginnende 21. Jahrhundert auf dem Differenzfokus. Nach Recherche, Sichtung von Materialien, Teilnahme an Interkulturellen Fortbildungen und Begegnungen und eigenen Erfahrungen aus dem praktischen Arbeitsfeld der Interkulturellen Pädagogik, habe ich festgestellt, dass sich im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte nichts oder kaum etwas am Differenzfokus und am Fremdverstehen der Interkulturellen Pädagogik geändert hat. Projekte, Bildung, Begegnungen und Lernen werden unter diesem Grundverständnis gefördert und durchgeführt. Dies verdeutlichen die Förderkriterien der Unterstutzer (u.a. JUGEND für Europa²⁴, Bilaterale Jugendwerke²⁵), Netzwerke und Vereinigungen von Wissenschaftlern und Praktikern in diesem Arbeitsfeld (u. a. IJAB²⁶, IKAB²⁷, Kampagne Internationale

²⁴ Mehr Informationen unter: www.webforum-jugend.de

²⁵ Mehr Informationen unter: www.dfjw.org, www.dpjw.org

²⁶ Internationaler Jugendaustausch und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland. Mehr Informationen unter: www.ijab.de

²⁷ Institut für angewandte Kommunikationsforschung in der außerschulischen Bildungsarbeit. Mehr Informationen unter: www.ikab.de

Jugendarbeit²⁸), theoretischen Grundlagen (u. a. Otten, H./Treutheit, W.²⁹; Auenheimer, G.³⁰, Friesenhahn, G.J./Thimmel, A.³¹) und das vielfältige methodische Material (u. a. Fowler, S.M./Mumford³²; Europarat³³, Bundeszentrale für politische Bildung³⁴).

Etwaige Gemeinsamkeiten, Überschneidungen, Verknüpfungen der Kulturen werden in der Interkulturellen Pädagogik meist außer Acht gelassen und stehen nicht im Mittelpunkt des Lernprozesses. Interkulturelle Pädagogik orientiert daher nicht an den heutigen kulturellen Verhältnissen, welche in einem positiven Sinn durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet sind.

Selbst Hendrik Otten (2005)³⁵, Vordenker der Interkulturellen Pädagogik, reflektiert kritisch die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik. „Die methodische Vielfalt hat zweifellos zugenommen und es herrscht kein Mangel an Übungen zum interkulturellen Lernen, wohl aber an der Herstellung kritischen gesellschaftlichen Bezugs und entsprechender Rückkopplung“ (Otten 2005, 168). Des Weiteren zieht er eine retrospektive Zwischenbilanz zur Vergangenheit und Gegenwart der Interkulturellen Pädagogik: „Wir können [...] nicht sagen, dass in den letzten zwanzig Jahren durch interkulturelle Bildungsarbeit Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen in den europäischen Gesellschaften derart geprägt worden sind, dass sie mit der zunehmenden Vielfalt kultureller Ausdrucksweisen umgehen können“ (ebd.). Kann dies an den ‚kosmetischen‘ pädagogischen Ansätzen liegen, die auf einem veralteten Grundverständnis basieren, daher nicht an den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen orientiert sind und demnach keine adäquate Unterstützung bieten?

²⁸ Mehr Informationen unter: www.open-the-world.de

²⁹ Otten, H./Treutheit (Hrsg.) (1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis – Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen.

³⁰ Auenheimer, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. Aufl., Darmstadt.

³¹ Friesenhahn, G. J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts.

³² Fowler, S. M./Mumford, M. G. (Hrsg.) (1999): Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Yarmouth.

³³ Europarat/Europäische Kommission (Hrsg.) (2000 a): Interkulturelles Lernen – T Kit No. 4. Straßburg.

³⁴ Bundeszentrale für politische Bildung (2000): Interkulturelles Lernen – Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn.

³⁵ Otten, H. (2005): Interkulturelles Lernen als politische Bildung in der europäischen Zivilgesellschaft. In: Friesenhahn, G. J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 167-170.

Nach diesen Darstellungen ist für die weiteren Ausführungen klar zwischen den Konzepten der Multikulturalität, der Interkulturalität und der Transkulturalität sowie zwischen deren pädagogischen Ansätzen zu unterscheiden. Im Verständnis der Transkulturalität können sich weitere Überlegungen nicht auf vorhandenes didaktisches Material der Interkulturellen Pädagogik stützen. Aus meiner Sicht heraus wäre dies der Versuch aus Lego Bausteinen und Holzklötzen ein Haus zu bauen. Das Haus und die Steine halten vorläufig, sind aber nicht lang anhaltend fest verankert. Diese Konstruktion hat de facto eine 'kosmetische' Bauweise.

3.2. DAS GRUNDVERSTÄNDNIS VON TRANSKULTURELLEM LERNEN

Aufbauend auf die theoretischen Grundlagen im ersten Kapitel dieser Arbeit lassen sich zentrale Themen für das Transkulturelle Lernen ableiten. Diese zentralen Themen sind gleichzeitig die Lerninhalte Transkulturellen Lernens und werden in den folgenden Abschnitten in pädagogische Lernprozesse übertragen. Transkulturelles Lernen widmet sich den Themen:

- Kulturelle Pluralität
- Transkulturelle Verfassung von Kulturen und Individuen
- Kultur als tatsächliche oder gefühlte Zugehörigkeit mit Gleichgesinnten einer Lebensform
- Kultur als partielle Zugehörigkeit, die als symbolische Struktur zur individuellen Identitätsbildung beiträgt
- Vielfalt und Einmaligkeit der kulturellen personellen Identität
- Individuelle kulturelle Orientierung und Sicherheit zur Umweltbewältigung in der kulturellen Vielfalt

Mit diesen Lerninhalten als Basis ist Transkulturelles Lernen ein sozialer und dialogischer Prozess. Transkulturelles Lernen geht davon aus, dass eine Begegnung von Kulturen nicht möglich ist. Begegnung und Dialog kann nur unter Individuen stattfinden, welche kulturell geprägt sind. Die initiierten pädagogischen Prozesse beruhen auf Reflexion, Begegnung, Erfahrung und Selbstbildung und streben Veränderung im Verhalten und im Verhaltenspotenzial an. Dabei werden sowohl kognitive Prozesse, als auch emotionales und gefühlsorientiertes Lernen angestrebt. Lebensweltorientierung, vor allem die individuellen

Bedürfnisse und Notwendigkeiten zur Alltagsgestaltung und -bewältigung, stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses. Transkulturelles Lernen bietet relevante und konkrete Fähigkeiten für die individuelle Lebensgestaltung im persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Umfeld. Transkulturelles Lernen strebt den offenen, ehrlichen, bewussten und autonomen Umgang mit der kulturellen Pluralität und den kulturellen Übergängen an. Diese beiden Themen, Pluralität und kulturelle Übergänge, bilden die Säulen des Transkulturellen Lernens.

Transkulturelles Lernen betont ausdrücklich den Aspekt der kulturellen Übergänge. Dabei werden als kulturelle Übergänge kulturelle Gemeinsamkeiten, Verknüpfungen, Verbindungen, Überschneidungen, Überlappungen, etc. von Individuen verstanden.

Von einer Gegenüberstellung kultureller Merkmale zwischen den Individuen ist zwingend abzusehen. Es geht weder um einen kulturellen Vergleich noch um die pragmatische Verständigung über kulturelle Differenzen. Transkulturelles Lernen verneint die vorhandenen kulturellen Differenzen nicht. Es setzt lediglich den Lernschwerpunkt auf die kulturellen Übergänge. Gegenwärtige Wahrnehmungs- und Denkprozesse richten sich, aufgrund des gespeicherten veralteten Kultur-verständnisses, auf kulturelle Differenzierung. Beim Transkulturellen Lernen gilt es Wahrnehmungs- und Denkprozesse auf die kulturellen Übergänge zu konzentrieren.

Diese beschriebenen kulturellen Übergänge sind keinesfalls im Sinne einer vollkommenen Gleichheit von Individuen zu verstehen. Kulturelle Übergänge sind partielle Übergänge höchst ausdifferenzierter kultureller Individuen. Die Vielfalt und Einmaligkeit der kulturellen personellen Identität ist ebenso Schwerpunkt der Lernprozesse, wie die partiellen kulturellen Übergänge. Transkulturelles Lernen hebt die Einmaligkeit der kulturellen personellen Vielfalt hervor und wirkt unterstützend auf die individuelle Identitätsbildung, im Sinne einer 'Harmonie' der individuellen kulturellen Vielfalt. Das angestrebte „Verstehen des kulturellen Selbst“ (Flehsig 2000, 5)³⁶ bietet, in Betrachtung der heutigen Verhältnisse,

³⁶ Die Ausarbeitung von Flehsig ist die einzige ausführliche zum Transkulturellen Lernen. Inhaltlich stützt er sich auf die von Fons Trompenaars und Charles Hampden-Turner konzipierte „Transcultural competence“ (Trompenaars/Hampden-Turner 1997, 195 ff). Trompenaars und Hampden-Turner geht es bei dieser Kompetenz um „reconciling cultural dilemmas“ (ebd.). Dabei bestimmen sie sieben universelle Dimensionen, auf denen sich kulturübergreifend Differenzen verorten lassen (vgl. ebd., 29 ff). Dieser angestrebte pädagogische Prozess erfolgt anhand eines an Nationen orientierten kulturellen Vergleichs. Ich grenze meine Ausarbeitung von dieser differenzorientierten Lernform ab. Dennoch enthält Felchsigs

dem Individuum Chancen zur Orientierung und Sicherheit in der Alltagsbewältigung. „Es geht um eine Auseinandersetzung mit mir selbst in dieser komplexen Welt. Es geht nicht mehr um Aushalten des bestehenden Anpassungsdrucks, sondern um Positionierung des eigenen Selbst. Es geht um eine neue verbindliche Form der Zugehörigkeit“ (Bittl b, 7)^{37/38}. „Nur transkulturelle Übergangsfähigkeit wird uns auf Dauer noch Identität und so etwas wie Autonomie und Souveränität verbürgen können“ (Welsch 1995, 43).

Transkulturelles Lernen bedeutet eine Beschäftigung, Auseinandersetzung und Beziehung mit sich selbst und seiner eigenen kulturellen Identität sowie mit anderen Individuen und deren kulturelle Identitäten. Beides geschieht im gleichen Maße. „Nur so können ‚Anschlussmöglichkeiten‘ entdeckt werden, welche die komplexen kulturellen Identitäten der beteiligten Partner bergen“ (Herv. i. O., Flechsig 2000, 5). „Es fordert immer wieder die Bereitschaft, die eigenen kulturellen Orientierungen zu erkunden, zu hinterfragen und zu verändern“ (Bittl a)³⁹. Transkulturelles Lernen trägt zur Verständigung von Menschen bei, da es die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur denkt (vgl. Welsch 1995, 40). Es geht um das Erkennen und Entdecken eigener bekannter kulturelle Elemente in anderen Individuen. Daher sinkt die Wahrscheinlichkeit die anderen Individuen abzulehnen, da ein Teil von mir in ihnen ist. Transkulturelles Lernen fördert daher die Verständigung und Akzeptanz durch Verbindung und Verbindlichkeit unter den Individuen.

Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass Transkulturalität, Transkulturelles Denken und Transkulturelles Lernen das Allheilmittel für alle Probleme dieser Welt sind. Die Stärke vom Transkulturellen Lernen liegt nicht intervenierend bei eingefahrenen und verzwickten Kriegen und Konflikten. Vielmehr geht es um die Veränderung eines Grundverständnisses, welches sich an die tatsächlichen gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten orientiert. Der Vorzug des transkulturellen Lernkonzeptes besteht darin, „dass es sowohl

Ausarbeitung grundlegende Aussagen über das Transkulturelle Lernen und findet, trotz inhaltlicher Abgrenzung, in dieser Arbeit Verwendung.

³⁷ Bittl, K.-H. (o. A. b): Ein Thesenpapier zur Herausforderung und Problematik des Transkulturellen Lernens. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.

³⁸ Bittl stützt sich vorrangig auf die Ideen von Flechsig (2000). Bittls Ausarbeitungen verfolgen ebenfalls die kulturelle Auseinandersetzung anhand der universellen Dimensionen, auf denen sich kulturübergreifend Differenzen verorten lassen. Wie Felchsigs Ausarbeitung enthalten die Texte von Bittl grundlegende Aussagen über das Transkulturelle Lernen. Daher findet die Ausarbeitungen, trotz inhaltlicher Abgrenzung, in dieser Arbeit Verwendung.

³⁹ Bittl, K.-H. (o. A. a): Zum Begriff der Transkulturalität. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.

globalen wie den lokalen, den universalistischen wie den partikularistischen Aspekten der gegenwärtigen Entwicklung gerecht zu werden vermag“ (Welsch 1998, 61).

3.3. PHASEN TRANSKULTURELLEN LERNENS

Der transkulturelle Lernprozess verfolgt eine Kompetenzstärkung, welche Individuen befähigen kann, ohne gegenseitige Ablehnung, Ausgrenzung und Diskriminierung friedlich zusammenzuleben. Der Weg zu diesem ideologischen Ziel führt über Selbstbegegnung, Dialog mit den Anderen, Aufbau von personellen Kompetenzen und Transfer der Erfahrungen und Kompetenzen in die gemeinsame Lebenswelt.

Die Ausarbeitungen der Phasen beleuchten dabei ausschließlich inhaltliche Aspekte Transkulturellen Lernens. Dass neben kulturellen Merkmalen auch individuelle Persönlichkeitsmerkmale, wie entwicklungspsychologische Faktoren, Gene, Charakter, Eigenschaften eine Rolle spielen, ist anzunehmen. Facetten der Persönlichkeit müssen beachtet werden, rücken aber nicht in den Mittelpunkt des transkulturellen Lernprozesses und werden daher in den folgenden Abschnitten nicht beachtet.

3.3.1. BEGEGNUNG ALS SELBSTBEGEGNUNG

Aus dem individuellen Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit heraus nutzen Individuen oft Stereotype oder Vorurteile, um andere Individuen sowie die Welt um sich herum einzuordnen. Diese Orientierung lenkt oftmals von der Beschäftigung mit der eigenen Identität ab. Im Fokus der eigenen Beobachtung und Wahrnehmung stehen vorrangig die Anderen⁴⁰ (vgl. Bittl b). Diese werden beurteilt, auf Übereinstimmungen mit den eigenen Werten und Vorstellungen geprüft und aufgrund möglicher Differenzen ab- und ausgegrenzt. Wenn sich die Aufmerksamkeit vorrangig auf die Anderen richtet, kann das Individuum den Blick auf das eigene kulturelle Selbst verlieren.

Bevor, wie gewohnt, der Blick zuerst auf die Anderen gerichtet wird, ist es im Prozess Transkulturellen Lernens notwendig sich mit sich selbst zu beschäftigen und sich selbst als

⁴⁰ Wenn in folgenden Abschnitten von 'die Anderen' und 'den Anderen' die Rede ist, sind stets jene Personen gemeint, mit welchen sich ein Individuum im Dialog befindet. Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff 'Der/Die/Das Andere' wird nachfolgend unter 1.3.2 geführt.

kulturelles Individuum kennen zu lernen. Transkulturelles Lernen versteht sich zu allererst als Begegnung mit sich selbst. Es geht darum, sich selbst als Kulturwesen im dreifachen Sinne zu verstehen: als Kulturträger, Kulturgeprägter und Kulturpräger. Das Selbst soll als Bestandteil von Kultur verstanden werden. In der Selbstbegegnung geht es darum, den persönlichen Lebensweg mit den eigenen kulturellen Wurzeln, kulturellen Prägungen und den kulturellen Zugehörigkeiten zu entdecken, zu erforschen und dadurch ein Verhältnis zu seinem kulturellen Selbst zu entwickeln. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, möglichst viele der eigenen kulturellen Wurzeln, Prägungen und Zugehörigkeiten zu entdecken. Amin Maalouf bezeichnet diesen Schritt auch als „Identitätsprüfung“ (Maalouf 2000, 19)⁴¹. Die verschiedenen kulturellen Facetten, aus Vergangenheit und Gegenwart „gilt es zusammenzutragen, sie in eine Reihe zu stellen und keine davon zurückzuweisen“ (ebd.). Die umfassende Sammlung hat für den Verlauf des Transkulturellen Lernens einen zentralen Stellenwert. Die Vielfalt der kulturellen Wurzeln, Prägungen und Zugehörigkeiten weisen auf die Verbundenheit mit einer Vielzahl von Menschen hin. Je mehr kulturelle Facetten ans Licht gebracht werden, desto mehr kulturelle Gemeinsamkeiten, Verknüpfungen und Verbindungen können in den folgenden Lernprozessen ausgemacht werden. Dabei geht es aber nicht nur um das Suchen und Feststellen von kulturellen Übergängen in den Anderen. Diese kulturellen Übergänge sollen darüber hinaus anerkannt und als Verbindung zu anderen Individuen akzeptiert werden. Um die Verbindungen mit den Anderen anzuerkennen, ist die vorherige Anerkennung dieses kulturellen Musters bei sich selbst unabdingbar. Durch die Anerkennung sämtlicher kultureller Facetten und die Auflösung der hierarchischen Struktur der individuellen Zugehörigkeiten können Übergänge zu Anderen als gleichwertig und somit die Anderen als gleichwertig anerkannt werden. Die Anerkennung der eigenen kulturellen Vielfalt, die Prägung des kulturellen Selbst durch verschiedene Kulturen und vor allem die Gleichwertigkeit der kulturellen Zugehörigkeiten, sind somit Grundvoraussetzung für die folgende Phase sowie für die nachhaltige Verständigung von Individuen.

Die eigene kulturelle Vielfalt ist jedoch unter den heutigen Verhältnissen betrachtet dialektisch und nicht selbstredend mit einem bestärkten Selbstverhältnis verbunden. „Ich habe von mir selbst nichts Ganzes, Einheitliches und Festes, ohne Verworrenheit und in

⁴¹ Maalouf, A. (2000): Mörderische Identitäten. Frankfurt/M.

einem Gusse auszusagen. [...] Wir sind alle aus lauter Flicker und Fetzen und so kunterbunt unförmlich zusammengestückerl, dass jeder Lappen jeden Augenblick sein eigenes Spiel treibt“ (Michael de Montaigne, zit. n. Nick 2002, 163).

Heutzutage müssen Individuen Leistungen unter erschwerten Voraussetzungen erbringen. „Pluralisierungsprozesse drohen Identität zu zersplittern und treffliches Handeln zunehmend unmöglich zu machen“ (Welsch 1996, 829)⁴². Jedes Individuum steht der Herausforderung gegenüber, sich in der Vielfalt der Kulturen zu bewegen und die innere kulturelle Komplexität zu bewältigen. Um der Unsicherheit des Selbst entgegenzukommen ist es wichtig, Sicherheit ins individuelle kulturelle Orientierungssystem zu bringen. Für das Individuum entsteht die Notwendigkeit der Erarbeitung eines Zusammenhangs der eigenen kulturellen Komponenten. Diese kulturellen Komponenten sind durch Übergänge, Zusammenhänge und Ähnlichkeiten verschiedener kultureller Komponenten und Zugehörigkeiten geprägt (siehe 2.1.). Das kulturelle Selbst gleicht einem Netz, welches die scheinbar unkompatiblen Komponenten miteinander in Verbindung bringt. Kulturelle Merkmale und Zugehörigkeiten verbinden sich, beziehen sich aufeinander, gehen durch das Netz wie ein roter Faden oder sind ineinander verflochten und nicht mehr getrennt denkbar oder wahrnehmbar. Die Erkenntnisse bieten Orientierung in der eigenen kulturellen Verfasstheit und helfen dem Individuum seine innere transkulturelle Landkarte zu verstehen. Wer sich auf dieser inneren Landkarte auskennt und weiß, wie mit ihr umzugehen ist, gewinnt Sicherheit und Orientierung. Das Wissen über das kulturelle Selbst und die adäquate Handhabung der inneren kulturellen Landkarte überträgt sich auf den kompetenten Umgang mit der transkulturellen Landkarte der Gesellschaft.

Mit dem Wissen und Selbstvertrauen `Ich weiß, wer ich bin` und welche kulturellen Elemente mich prägen und welche Übergänge in mir existieren, kann ich mit den Anderen in eine offene und sichere Beziehung treten. Sich seines komplexen kulturellen Selbst bewusst zu sein, bildet die Voraussetzung den Anderen zu begegnen, sie kennen zu lernen und kulturelle Übergänge zu entdecken und anzuerkennen.

Die individuelle Dosierung des kulturellen Selbst und der Persönlichkeit ist von Mensch zu Mensch verschieden. Und eben diese Tatsache bietet die Voraussetzungen für das Entdecken

⁴² Welsch, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.

von Übergängen. Das einmalige kulturelle Selbst, zusammengesetzt aus einer Sammlung verschiedener kultureller Elemente und Zugehörigkeiten, weist im selben Augenblick auf die Verbundenheit mit einer Vielzahl von Menschen hin. Je mehr kulturelle Wurzeln, Prägungen und Zugehörigkeiten in Betracht gezogen werden, desto mehr Übergänge ergeben sich. Das kulturelle Selbst erweist sich, trotz der mannigfaltigen Übergänge, als um so unverwechselbarer, je mehr kulturelle Wurzeln, Prägungen und Zugehörigkeiten in Betracht gezogen werden. Diese Einzigartigkeit gilt es hervorzuheben und zu bestärken. Diese Bestärkung fördert Selbstbewusstsein, die Akzeptanz der kulturellen Vielfalt und Übergänge, da das Selbst, trotz kultureller Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und Verknüpfungen mit Anderen, einmalig ist und bleibt.

Die Erkenntnisse und Erfahrungen dieser Selbstbegegnung sind die Basis und Voraussetzung für alle folgenden Schritte des Transkulturellen Lernens. Das kulturelle Selbst ist somit Quelle und dient als 'authentisches Material' für die transkulturelle Auseinandersetzung.

3.3.2. DER DIALOG MIT DEN ANDEREN

Für den weiteren Verlauf ist es erforderlich, das kulturelle Selbst den Anderen zu öffnen. Die Öffnung ist notwendig, um zum einen die vielfältigen kulturellen Komponenten für den Dialog verwendbar zu machen und um zum anderen die kulturellen Übergänge der Individuen zu finden, zu thematisieren und zu bestärken. Grundlegend ist dabei festzustellen, dass die Öffnung und Darstellung des kulturellen Selbst immer rein selektiv sein wird, da sie von kulturellen, sozialen und psychologischen Besonderheiten abhängig ist (vgl. Straub 2002 a, 138)⁴³.

Der Schwerpunkt beim Transkulturellen Lernen liegt auf dem Bewusstsein für kulturelle Übergänge. Bei der Verständigung über kulturelle Übergänge ist nicht das Verstehen anderer kulturellen Elemente hilfreich und ausschlaggebend. Verstehensprozesse sind für sich genommen nie ausreichend, da sie auf einer kognitiven, rationalen und abstrakten Ebene stattfinden. Das Aufmerksamkeitsmuster beim Transkulturellen Lernen verschiebt sich daher „weg von hermeneutischen Bemühungen“ (Welsch 1998, 58) und hin zu entschieden

⁴³ Straub, J. (2000): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Hoerning, E. (2000) (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 137-163.

„pragmatischen Interaktions- und Integrationsbemühungen“ (ebd.). Diese geforderten „pragmatischen Interaktions- und Integrationsbemühungen“ (ebd.) fasse ich im Folgenden unter dem Terminus Dialog zusammen. „Dialog bedeutet eine wechselseitige Mitteilung zwischen Personen, die zu einem interpersonalen ‚Zwischen‘, d.h. zu einem den Partnern gemeinsamen Sinnbestand, führt. Der Dialog ist keine Abwechslung von Sprechakten, sondern ein in sich gegenläufiges Geschehen. [...] Der Dialog ist geprägt durch die Momente *Ich* (Redender), *Du* (Angeredeter), *Es* (Beredetes) in der *Wir*-Wirklichkeit“ (Herv. u. Anm. i. Org., Brugger 1976, 68)⁴⁴.

Merkmale des Dialogs sind für den Transkulturellen Lernprozess signifikant. Der Dialog ist keine rein narrative Leistung wie eine Diskussion und auch keine Form der Erklärung und Rechtfertigung kultureller Differenzen. Beim Dialog geht es um ein „gegenläufiges Geschehen“ (ebd.). Er umfasst daher sowohl das Geäußerte als auch das Sichtbare in ständiger Relation mit den Anderen. Diese offene Form bietet vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten der Lebenspraxis, Lebensform und kulturellen Verfassung. Des Weiteren handelt es sich um eine Beziehung von „Ich“, „Du“, „Es“ und „Wir“ (ebd.). Diese Beziehung spiegelt das Verhältnis des Selbst in der Gesellschaft wieder. Eine Trennung dieser Komponenten führt zur Leugnung reeller Beziehungen. So ermöglicht der Dialog Chancen zur Verständigung bezüglich der transkulturellen gesellschaftlichen Verhältnisse, da eben Transkulturalität durch mannigfaltige Verflechtungen gekennzeichnet ist. Vor allem der fokussierte „gemeinsame Sinnbestand“ oder das „Es“ (ebd.) spiegelt eine Analogie mit dem Transkulturellen Lernprozess wieder. Gemeinsame Sinnbestände wie kulturelle Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten stehen im Vordergrund und nicht die Erklärung der kulturellen Differenzen. Es geht nicht um das Verstehen der Anderen, also vorrangig um das Verstehen der kulturellen Differenzen, sondern um einen Dialog über kulturelle Übergänge in der mannigfaltigen transkulturellen Beziehungswelt.

Im Dialog des Transkulturellen Lernprozesses geht es primär um eine kulturelle Relativierung der Kategorien: ‚Das Eigene‘, ‚Das Andere‘ und ‚Das Fremde‘. Diese Kategorien und ihre neuartige Beziehung untereinander werden nachstehend erläutert.

⁴⁴ Brugger, W. (Hrsg.) (1976): Philosophisches Wörterbuch. Freiburg.

Beim Transkulturellen Lernen treten das Eigene, das Andere und das Fremde in eine neue Beziehung. Dafür ist es notwendig „das Eigene als Eigenes in seiner ganzen Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeiten anzuerkennen“ (Nick 2003, 156). Des Weiteren darf über Eigenes nicht geschwiegen werden (vgl. Albrecht 1997 b, 93)⁴⁵. Dabei bezieht sich das Eigene auf die individuelle kulturelle Verfassung. Auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Selbst wurde im vorherigen Abschnitt hingewiesen. Folgend wird das Eigene in Beziehung zum ‚Anderen‘ und zum ‚Fremden‘ gesetzt, um zu verdeutlichen, welche Lernprozesse in dieser Phase angestrebt werden.

Das Andere ist allgemein eine Bezeichnung für das ‚Nicht Eigene‘. Aufgrund von Differenzen wird etwas als anders und nicht eigen bezeichnet. Dabei handelt es sich beim Anderen nicht um eine Sache, sondern um eine Beziehung zu dem sich das Eigene in Verhältnis zum Anderen setzt. Dieses Verhältnis von Eigenem und Anderem impliziert gleichzeitig die Verwendung einer Vergleichsform im Sinne von verschieden, abweichend und different. Das Andere wird demnach durch Vergleich und durch Feststellung von Differenzen zum „Nicht-Identisch-Sein“ mit dem Eigenen (vgl. Albrecht 1997 b, 86).

Das Fremde ist eine spezifische Interpretation der Andersheit und der Differenz, folglich eine Kategorie des Anderen, nämlich die des Fremden. Nicht alles was anders ist, gilt auch gleichzeitig als fremd. Die Fremdheit tritt dann hervor, wenn Erwartungen enttäuscht werden, sowie das Andere unbekannt, unstrukturiert und daher verunsichernd und bedrohlich wirkt (vgl. Nick 2003, 151 ff). Ebenso wie das Andere, ist das Fremde „keine Eigenschaft, die ein Objekt für ein betrachtendes Subjekt hat; sie ist ein Verhältnis, in dem ein Subjekt zu dem Gegenstand seiner Erfahrung und Erkenntnis steht“ (Albrecht 1997 b, 85). Dabei ist Fremdheit als Zuschreibung als eine Konstruktion zu verstehen, so wie Reuter (2002)⁴⁶ es bündig formuliert. „Denn der Fremde ist ein Konstrukt jener Gruppe, die ihn als fremd wahrnimmt und bezeichnet, und gewinnt erst in dieser Identifikation als Gegen-Bild, FremdBild, als Abnorm oder Symbol des Wider-Sinn seine Bedeutung. Nicht schon die bloße Differenz, sondern erst die als relevant wahrgenommene Differenz konstruiert das, was für gewöhnlich als fremd beschrieben wird“ (Reuter 2002, 13).

⁴⁵ Albrecht, C. (1997 b): Der Begriff: Der, Die, Das Fremde. Zum Umgang mit dem Thema Fremde. Ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie. In: Bizeul, Y./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.) (1997): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund - Definitionen - Vorschläge. Weinheim und Basel, S. 80-93.

⁴⁶ Reuter, J. (2002): Ordnungen des Anderen: zum Problem des Eigenen in der Soziologie. Bielefeld.

Sowohl das Fremde als auch das Andere wird aus der Sicht des Eigenen heraus definiert und macht sich immer explizit an einer anderen Person oder einem anderen Gegenstand fest. Fremdes, Anderes und Eigenes sind somit abhängige Kategorien und bestimmen sich erst im Verhältnis (vgl. Reuter 2002, 10). Es kann von einer Dialektik der Kategorien gesprochen werden, denn von Fremden und Anderen kann nur dort die Rede sein, wo es gleichzeitig auf die Vorstellung eines Eigenen gibt (vgl. Albrecht 1997 b, 86). Eine universelle Definition des Fremden und Anderen kann es in diesem Sinne nicht geben (Reuter 2002, 40). Das wechselseitige Verhältnis von Fremden, Anderen und Eigenen wird sozial erzeugt (vgl. Nick 2003, 151). Somit basiert ihr Verhältnis untereinander auf subjektiven sozialen Beziehungen, welche durch Wissen, Erfahrung, Erlebnisse geprägt wurden. Das Verhältnis und die Konstruktion des Fremden und des Anderen ist demzufolge keine unveränderbare Beziehung, sondern eine variable und veränderbare Beziehung. „Das angeeignete Konstrukt und die Beziehung des Selbst zum Anderen und zum Fremden, hätte unter anderen Umständen auch anders ausfallen können“ (ebd., 150).

Die im transkulturellen Lernprozess angestrebte Relation von Eigenem, Anders und Fremd begründet sich in der transkulturellen Gesellschaft und deren charakteristischen kulturellen Übergängen. Im Dialog geht es um die Suche und das Entdecken von eigenen bekannten kulturellen Mustern in den Anderen. In diesem Prozess entstehen Erfahrungswerte und Erlebnisse, welche die Beziehung der Individuen beeinflussen können. Die vormals anderen und fremden Individuen entpuppen sich als bekannt, da sich spezifische Elemente des eigenen kulturellen Selbst in ihnen befinden. Folglich ist es leichter ein Individuum zu akzeptieren. Die Konturen der Kategorien eigen, anders und fremd verschwimmen. Die Anderen sind anders und bleiben auch anders. Eventuell werden sie sogar als fremdartig bezeichnet. Doch gibt es eben auch verbindende Elemente. Die Anderen sind fremd und doch vertraut. Sie sind anders und doch gleich. Die Kategorien Anders, Fremd und Eigen können zukünftig lediglich als partielle Zuschreibungen und nicht mehr als universelle Zuschreibung für Kulturen und Individuen Verwendung finden. Das Neue ist, und das ist das Entscheidende und Fundamentale beim Transkulturellen Ansatz, dass sich diese bekannten Kategorien neu in Beziehung setzen. Bei allen Unterschieden und Fremdheit gibt es stets Fragmente, die das kulturelle Individuum mit anderen Individuen in Verbindung setzt. Die Beziehung der Kulturen und Individuen nimmt folglich die Form eines Netzes an, in dem die

vielfältigen Teile teils mehr, teils weniger oder gar nicht miteinander verbunden sind (vgl. Welsch 2002 b, 5). Die Erfahrung und das Bewusstsein der Übergänge kann perspektivisch ein respektvolles und anerkennendes Miteinander begünstigen.

3.3.3. AUFBAU VON PERSONALEN KOMPETENZEN

Über die konkreten Erlebnisse und Erfahrungen hinaus, verfolgt Transkulturelles Lernen eine individuelle Kompetenzentwicklung. Welsch bezeichnet diese personale Kompetenz als „kulturelle Übergangsfähigkeit“ (1995, 43). Die Ausprägung der kulturellen Übergangsfähigkeit bietet dem Individuum Kompetenzen über den Dialog und den pädagogischen Prozess hinaus. Die Übergangsfähigkeit zielt darauf ab, in der komplexen Verfasstheit der Gesellschaft kulturelle Muster zu erkennen, die Übergänge zu eigenen kulturellen Mustern bieten. Die Suche nach einem vertrauten und bekannten Umfeld, die Nähe zu Menschen mit ähnlichen Einstellungen und die Fokussierung von Themen im Dialog die uns verbinden, sind vertraute Strategien. Ansatzpunkte für eine Übergangsfähigkeit sind somit im Individuum bereits vorhanden. Diese muss lediglich als bewusstes Handwerkzeug zur Lebenswelt-bewältigung bestärkt und ihre Notwendigkeit nachvollzogen werden. Mit der Ausprägung einer kulturellen Übergangsfähigkeit steigen die Chancen zum Erreichen der ideologischen Ziele, Anerkennung des Anderen und Fremden für ein friedliches Miteinander.

Durch die kulturellen Übergänge geraten jedoch gewohnte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozesse ins Wanken. Das Feststellen der kulturellen Übergänge verunsichert das Individuum, da die vorher ausnahmslos gedachten Kategorien Eigen, Anders und Fremd verschwimmen. Diese neue Beziehung bietet vorerst keine Orientierung und Sicherheit, sondern stiftet Verwirrung und Verunsicherung. Wenn etwas zugleich vertraut und dennoch fremd ist, und noch kein adäquater Umgang damit gefunden wurde, entsteht Unsicherheit im Denken und Verhalten gegenüber anderen Individuen und ist somit kontraproduktiv im Sinne des friedlichen Miteinanders. Es ist folglich Aufgabe des transkulturellen Lernprozesses Sicherheit und Orientierung wieder herzustellen. Dabei haben die Übergänge eine ausschlaggebende Bedeutung. Für den weiteren Verlauf ist es daher notwendig einen Beziehungsumgang zwischen kultureller Pluralität, kulturellen Differenzen und kulturellen

Übergängen sowie zwischen Eigenen, Anderen und Fremden herzustellen. Dieser Notwendigkeit und Anforderung widmet sich auch Welsch in seinen Ausarbeitungen und äußert sich diesbezüglich folgendermaßen: „Die Fähigkeit, hochgradig unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden, bildet heute eine der grundlegendsten Anforderungen an das Individuum“ (Welsch 1996, 433). Dabei kann, laut Welsch, eine personale „Pluralitätskompetenz“ (Welsch 2002 b⁴⁷, 295 ff; ders. 1996, 427 ff) dem Individuum Unterstützung bieten. „Pluralitätskompetenz ist das Vermögen, das Übergänge zwischen den kulturellen Elementen kontrolliert, und unter Offenlegung und Beachtung des jeweiligen Verhältnisses von Identität und Differenz, Übergänge vornimmt.“ (Welsch 1996, 305). Dabei ignoriert sie nicht das Maß wirklicher Differenz, sondern nimmt sowohl die kulturellen Differenzen, als auch die kulturellen Übergänge wahr. Sie ermöglicht die Auseinandersetzungen und eine Beziehung zwischen den kulturellen Übergängen und kulturellen Differenzen (vgl. Welsch 2002 b, 7). Durch die konstante Auseinandersetzung treten Übergänge und Differenzen in Beziehung und ermöglichen Selektionen, Distanzierungen, Koalitionen und Präferenzen und bieten dem Individuum Orientierung und Sicherheit in der transkulturellen Wirklichkeit (vgl. ebd., 306). Wesentlich ist, sich den Beziehungen untereinander bewusst zu werden, sie zu deuten, deren Übergänge wahrzunehmen, um flexibel auf die gesellschaftlichen Erfordernisse zu reagieren. Laut Welsch bedürfen Individuen dieser personalen Kompetenz, um in einer transkulturellen Wirklichkeit ein vernünftiges Leben zu führen (vgl. Welsch 1996, 829).

Ausschlaggebend dabei ist die Integration der kulturellen Übergänge in die neue Beziehung von Eigen, Anders und Fremd. In einer ausdifferenzierten Gesellschaft kann alleinige Abgrenzung zukünftig nicht mehr Orientierung und Sicherheit. Die kulturellen Differenzen verlieren zwar nicht an Bedeutung, doch aufgrund einer vermehrten notwendigen Abgrenzung, bedingt durch die Pluralität, können diese vielfältigen Abgrenzungen nur schwer Orientierung und Sicherheit gewährleisten. Bei der ständigen Abgrenzung ‚Ich bin nicht so, nicht so und auch nicht so, und das ist auch anders‘, stellt sich die Frage ‚Was und wer bin ich?‘. Die Individualisierung der Lebenslagen und die daraus folgenden Probleme, wie Vereinsamung und vermehrte Nicht-Zugehörigkeit verdeutlichen diesen Prozess. Sind es die kulturellen Übergänge, die zukünftig Orientierung und Sicherheit, sowie eine Verortung

⁴⁷ Welsch, W. (2002 b): Unsere Postmoderne Moderne. 6. Aufl., Weinheim.

des Selbst in der Gesellschaft bedingen und gleichzeitig Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit schaffen können?

Die kulturellen Übergänge können einen positiven Beitrag dazu leisten. Eine Verortung und somit Bewusstsein für das Selbst in der heutigen Gesellschaft geschieht nicht mehr nur durch Abgrenzung. Das Individuum müsste sich aufgrund der Vielfalt fast nur noch abgrenzen, um zum einen das Selbst zu bewahren und zum anderen den Standpunkt des Selbst in der Gesellschaft zu verorten. Verortung dient dabei als Basis für Orientierung und somit Sicherheit für den Lebensalltag. Kulturelle Übergänge können Verortung bieten. Der Fokus verschiebt sich daher auf partielle kulturelle Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte. Partielle Zugehörigkeit anstatt konstanter partieller Abgrenzung sind ein Weg zur Orientierung in der transkulturellen Gesellschaft. Dadurch kann das Individuum wieder eine Gesellschaftsfähigkeit gewinnen, da es mit anderen Individuen in Beziehung tritt und diese Beziehungen als wichtig erachtet. Diese Beziehung entsteht durch Verbindungen und Verständigung und kann sich demnach positiv zu einer nachhaltigen Verbindlichkeit unter den Individuen beitragen.

Im Transkulturellen Lernprozess umfasst die Ausprägung der personellen Pluralitätskompetenz primär die Bestärkung von Faktoren, welche die individuelle Sicherheit und Orientierung gewährleisten. Diese Faktoren werden direkt in Verbindung zur realen Pluralität und den vorhandenen kulturellen Differenzen und kulturellen Übergängen gesetzt. Das Bedürfnis und die Bedeutung von individueller Sicherheit und Orientierung, als auch die Bedeutung und der Umgang mit Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, sind zu reflektieren. Anhand der Reflexion lassen sich auf das Individuum abgestimmte Strategien entwickeln, wie in der Realität spontan und bewusst mit den Anforderungen der kulturellen Trias Vielfalt, Differenzen und Übergänge umgegangen werden kann. Individuell vorhandene Fähigkeiten sind aufzudecken und zu bestärken, um Schritte in Richtung einer bewussten und praktizierbaren Übergangsfähigkeit und Pluralitätskompetenz gehen zu können. Personale Übergangsfähigkeit und personale Pluralitätskompetenz, als vorhandene und verankerte Grundeigenschaften des Individuums, können dann zu Schlüsselkompetenzen in der transkulturellen Gesellschaft und der fortschreitenden gesellschaftlichen Pluralität werden. Sie können zur Orientierung und Sicherheit beitragen, welche wiederum als Garant für Verständigung und Verbindlichkeit verstanden werden

können. Die beiden Schlüsselkompetenzen dienen somit der Orientierung und Sicherheit in der internen und externen Vielfalt der Transkulturalität. In der internen Vielfalt sind sie zukünftig Garant für eine gelingende Identitätsbildung und für das 'Verstehen des Selbst' und in der externen Vielfalt sind sie Bedingung für ein friedliches Miteinander durch Vertrautheit, Verständigung und Verbindlichkeit unter Individuen.

3.3.4. TRANSFER DER ERFAHRUNGEN UND KOMPETENZEN

Transkulturelles Lernen ist in dieser Arbeit als Prozess zu verstehen, der nach Beendigung des Dialogs und des pädagogischen Prozesses nicht als abgeschlossen gilt. Daher sollten im Dialog Schritte initiiert werden, welche weitsichtig über den pädagogischen Rahmen hinauswirken. Auch für Flehsig (vgl. 2000, 8) gehen Transkulturelle Lernprozesse über die bisherigen Schritte hinaus. Vielmehr sollten die Individuen eine neue gemeinsame Lebenspraxis entwickeln. Die festgestellten kulturellen Übergänge bieten die Möglichkeit nachhaltige Verständigung und Verbindungen unter den Individuen aufzubauen. An bestehende kulturelle Übergänge können somit gemeinsame Perspektiven und Initiativen angeknüpft werden, sich den Problemen der gemeinsamen Lebenswelt zu stellen.

Vor allem unter transkulturellen Gesichtspunkten ist der Transfer der Erfahrungen und Kompetenzen wichtig, da das Individuum als untrennbar von der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit zu betrachten ist, wie die transkulturelle Verfasstheit der Individuen zeigt. Auch die Momente des Dialoges „Ich“, „Du“, „Es“ und „Wir“ (Brugger 1976, 68) fordern den Transfer der Erfahrungen und personalen Kompetenzen in die Lebenswelt über die bisher geschehenen Schritte der Selbstbegegnung, des Dialogs mit den Anderen und des Aufbaus von personalen Kompetenzen hinaus.

Bei dem Transfer ergeben sich für das Individuum neue Herausforderungen und Anforderungen. Die Übertragung ist kein Reproduktionsmechanismus der Erfahrungen, Erlebnisse und Kompetenzen nach 'Draußen'. Während der Dialog unter initiierten, begleiteten und aufeinander aufbauenden pädagogischen Prozessen, in einer de facto konstruierten Realität verlief, obliegt die heutige gesellschaftliche Realität anderen, härteren Spielregeln. Um den Anforderungen der wirklichen Realität gerecht zu werden, bedarf es der Thematisierung der Beziehung von Selbst und Umwelt. Zum einen umfasst der Transfer die

Reflexion des Geschehenen, und die retrospektive Auseinandersetzung mit dem individuellen ursprünglichen Ausgangspunkt in der Lebenswelt und dem zukünftigen individuellen Ist-Zustand in der Lebenswelt. Zum anderen umfasst der Transfer die individuelle Motivation der Übernahme der Erkenntnisse und Kompetenzen, die Gewissheit für Probleme, Grenzen und Konflikte und eine Entwicklung möglicher Strategien zur Überwindung dieser Hürden. Dieser umfassende Transfer sichert die Übernahme von Erfahrungen, Erlebnissen und Kompetenzen und die nachhaltige positive Wirkung auf Individuum und Gesellschaft.

3.4. BEGRÜNDUNGEN FÜR TRANSKULTURELLES LERNEN

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wird das soziologisch begründete und philosophisch reflektierte Konzept der Transkulturalität beschrieben. Wenn dieses Konzept alltägliche Praxis und gedankliches Grundverständnis der Menschen wäre, hätte diese Arbeit weder gedacht noch geschrieben werden müssen. Dies ist jedoch nicht der Fall, wie auch Muth (1998)⁴⁸ feststellt: „Eine planetare Selbstverständlichkeit ist Transkulturalität noch nicht“ (Muth 1998, 139). Die folgende Begründung verdeutlicht, dass das Verständnis für Transkulturalität noch keine Selbstverständlichkeit ist und zeigt gegenwärtige Tendenzen auf, aus denen die Notwendigkeit für Transkulturelles Lernen abgeleitet werden kann.

Das derzeitige Kultur- und Identitätsverständnis unterscheidet sich von der realen Verfasstheit von Kulturen und Identitäten. Trotz der tatsächlichen kulturellen Vielfalt, den kulturellen Übergängen, den Verflechtungen und den Überschneidungen von Kulturen und Individuen negieren sowohl Gesellschaft als auch Individuen die Vielfalt von Kultur; postulieren und suchen nach Einheitskultur⁴⁹; identifizieren sich mit ausgewählten Identitäten; verleugnen andere Identitäten und nehmen die mannigfaltigen Beziehungen und Überschneidungen der Kulturen untereinander nicht wahr. Die heutige Gesellschaft versucht die Realität der Transkulturalität durch eine veraltete 'Kulturbrille' wahrzunehmen.

Das Festhalten an diesen gewohnten Denk- und Handlungsmustern erschweren nicht nur gegenseitige Verständigung und Verbindlichkeit, sondern „die Forderung nach einer

⁴⁸ Muth, C. (1998): Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. Schwalbach.

⁴⁹ Die Suche nach einer allgemein gültigen deutschen Leitkultur kennzeichnet das Festhalten an homogenisierten kulturellen Überbauten.

derartigen kulturellen Identität führt auch zu Separatismus und bereitet politischen Konflikten und Kriegen den Boden“ (Welsch 1998, 48). Dieses Verharren auf veralteten Denk- und Handlungsmustern und die daraus resultierenden Folgen, lassen sich anhand ausgewählter ethnischer Konflikte verdeutlichen: der Völkermord in Ruanda, zwischen Tutsis und Hutus; der Konflikt auf dem Balkan, zwischen Serben, Kroaten und Muslimen und der Streit um ein unabhängiges Kurdistan, zwischen Türken, Irakis und Kurden.

Ein verankertes Denk- und Handlungsmuster bezieht sich auf die Missachtung kultureller Übergänge. Kulturelle Übergänge werden meist nicht wahrgenommen oder aufgrund der Differenzen übersehen, überdeckt oder sogar verleugnet. Verdeutlichen lässt sich dies anhand von Beispielen: Sowohl Hutus als auch Tutsis sind katholisch und sprechen die gleiche Sprache; Irakis, Türken und Kurden, sowie Sunniten und Schiiten sind Muslime und kämpfen im Namen ihres gemeinsamen Gottes gegeneinander.

Ein weiteres in uns verankertes Denk- und Handlungsmuster bezieht sich auf die Identität. Unter den Elementen, aus denen sich die Identität eines Menschen zusammensetzt, herrscht zu jedem Zeitpunkt eine gewisse Hierarchie.

Identitäten werden verschwiegen, unterdrückt oder verleugnet. Dies lässt sich am Beispiel des Balkans verdeutlichen: „Um 1980 hätte ein etwa fünfzigjähriger Mann in den Straßen Sarajevos, stolz und ohne Gemütsbewegung erklärt: 'Ich bin Jugoslawe!'; auf näheres Nachfragen hätte er wohl hinzugefügt, dass er im Bundesstaat Bosnien-Herzegowina lebe und, nebenbei gesagt, aus einer muslimischen Familie stamme. Zwölf Jahre später, auf dem Höhepunkt des Krieges, würde derselbe Mann spontan und mit Nachdruck geantwortet haben: 'Ich bin Muslim!' Gleich darauf hätte er gesagt, dass er Bosnier sei, und es wäre ihm äußerst unangenehm gewesen, daran erinnert zu werden, dass er sich einst mit Stolz als Jugoslawe bezeichnet hatte. Wenn man unseren Mann heute auf der Straße befragen würde, gäbe er sich zuvörderst als Bosnier, sodann als Muslim zu erkennen. Und er würde Wert auf die Feststellung legen, dass sein Land Teil von Europa sei und er hoffe, es eines Tages in die Europäische Union aufgenommen zu sehen. Träfe man denselben Menschen zwanzig Jahre später an gleicher Stelle wieder, wie würde er sich definieren wollen? Welche seiner Zugehörigkeiten würde er an die erste Stelle setzen? Die europäische? Die muslimische? Die bosnische? Seine Balkanzugehörigkeit vielleicht?“ (Herv. i. Org., Maalouf 2000, 16).

Diese eben dargestellten ethnischen Konflikte, als auch andere nationale und regionale Auseinandersetzungen, Konflikte und Kriege verdeutlichen das momentane Denkmuster am massivsten. Doch liegt der Ursprung dieser Auseinandersetzungen in den Köpfen der Menschen, die diese Auseinandersetzungen anstreben und führen. Das veraltete Kulturverständnis brandmarkt die mentalen Vorgänge. Zuschreibungen, Stereotype, Stigmata, Kategorisierung, Vorurteile, Abgrenzung, Intoleranz sowie Werten und Abwerten sind vertraute Denk- und Handlungsschemata. Wie oft und wie schnell fallen die Phrasen: 'Franzosen sind ...', 'Frauen denken ...', 'Ausländer haben ...', 'Und dann erst die Osis ...', etc. Latente und unterschwellige Fremdenfeindlichkeit, Ausgrenzung und das polarisierte Entweder-oder-Denken ist in den Köpfen der Individuen verhaftet. Diese vertrauten Denkmuster bieten Nährboden für Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung und Ausgrenzung von Anderen und Fremden. Alain Finkielkraut bezeichnet die dramatischste Ausprägung dieser kulturell bedingten Ausgrenzung als „kulturellen Rassismus“ (Prenzel, 1995, 70 f)⁵⁰. Darunter versteht sie „all jene Formen von Zuschreibung, die sich nicht mehr biologistischer Argumente bedienen, sondern die Minderwertigkeit anderer Kulturen mit eher soziokulturell gefärbten Motiven behaupten“ (Finkielkraut zit. n. Prenzel 1995, 73). Diese und ähnliche Denkmuster sind so im Verständnis verankert, dass sie Strukturen von Identität beeinflussen, gesellschaftliche Prozesse mitbestimmen und sich auf Handlungsweisen und Maßnahmen auswirken (vgl. ebd.).

Nationale und ethnische Kriege, (kultureller) Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung und Ausgrenzung sind komplexer als sie hier angedacht werden können. Gleichwohl denke ich, dass das gegenwärtige und veraltete Kultur- und Identitätsverständnis sowie der Differenzfokus zu eben diesen Folgen menschlichen Denkens und Handelns beiträgt.

Zusätzlich zu diesen verankerten Denk- und Handlungsmustern können gesellschaftliche Tendenzen ausgemacht werden, die eine Begründung für Transkulturelles Lernen stärken. Zum einen die zunehmende Aus- und Abgrenzung von Andersheit und Fremdheit und zum anderen die gesellschaftlichen Folgen von Verunsicherung und Orientierungslosigkeit, bedingt durch transkulturelle Entwicklungen.

⁵⁰ Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. 2. Aufl., Opladen.

Die zunehmende Aus- und Abgrenzung wird bedingt durch den Progress der Pluralität und der Selbstbestimmung. „Es ist die Paradoxie der Demokratie, dass jener Grundwert ‘Pluralismus’ gleichzeitig zum Auslöser von Ausländer-feindlichkeit, Extremismus und Ausgrenzung geworden ist“ (Herv. i. Org., Bertelsmann Stiftung 1998, 7)⁵¹. Aufgrund der Bedingungen der pluralen Gesellschaft, kommt es zu „vermehrten Abgrenzungen und damit zu mehr ‘Fremdheitsbeschreibungen’“ (Herv. i. Org., Bukow 1999, 40)⁵². Fortschreitende Pluralisierungsprozesse bedingen damit Differenzierungsprozesse, welche Grundlage für Aus- und Abgrenzung von Anderen und Fremden sein können. Der Grad der Differenzierung zwischen den Individuen einer Gesellschaft steigt und damit auch Aus- und Abgrenzung von Anderen und Fremden. Im Zuge dieser Entwicklung steigen die Anforderungen an Individuum und Gesellschaft ein anerkennendes und friedliches Zusammenleben zu ermöglichen.

Der stattfindende, teils unüberschaubare, gesellschaftliche Transformations- und Differenzierungsprozess hat darüber hinaus Auswirkungen auf die Orientierung des Individuums in der Gesellschaft. Globalisierungsprozesse, das Zusammenwachsen und die Erweiterung der Europäischen Union, aber auch deren Gegenkulturen, wie Globalisierungskritik oder das verstärkte Bewusstsein für lokale, regionale und nationale Kulturen, die Vielzahl frei wählbarer Lebensformen und deren Verbreitung durch die Massenmedien haben unmittelbare Auswirkungen auf das soziale Umfeld und die Entwicklung von Individuen. Eine Vielzahl von Kulturen, Sprachen, Traditionen, Symbolen, Zugehörigkeiten, Peergroups, Lebenslagen, Lebensstilen, Rollenbildern und Werten existieren in der heutigen Gesellschaft - nie gab es mehr, nie waren sie verschiedener, nie gab es so viele kulturelle Übergänge. All diese Faktoren haben die gesellschaftliche Orientierung und Verortung des Individuums fundamental geändert. Es ist schwer die gesellschaftlichen Prozesse zu verfolgen, ihnen gerecht zu werden und die eigene Identität zu deuten und zu verstehen. Diese Orientierungslosigkeit und die daraus folgende Unsicherheit, haben Auswirkungen auf die Beziehungen der Individuen untereinander. „Je

⁵¹ Bertelsmann Stiftung – Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hrsg.) (1998): EINE WELT DER VIELFALT; ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE® - Institute der Anti-Defamation League in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh.

⁵² Bukow, W.-D. (1999): Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A., Scherr, A. (Hrsg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M, S. 37-48.

größer die Furcht vor der Infragestellung der eigenen Verhaltensweisen und Normen und der damit einhergehenden Verunsicherung, desto wahrscheinlicher ist das (Abwehr-) Bedürfnis, 'konkurrierende' Werte herabzusetzen, um die eigene (überlegene) Identität zu behaupten“ (Anm. u. Herv. i. Org., Albrecht 1999, 90). Folglich können Orientierungslosigkeit und Unsicherheit, Ausgrenzung und Ablehnung des vermeintlich Anderen bedingen.

Aus diesen dargestellten Entwicklungen können Anforderungen an die kulturelle Bildungsarbeit und ebenso für die Pädagogik abgeleitet werden. Es wird zur Aufgabe der Pädagogik werden Leistungen und Angebote auf die heutige Entwicklung der gesellschaftlichen Transformation auszurichten. Transkulturelles Lernen kann diesen Ansprüchen gerecht werden, da es sich an den aktuellen transkulturellen Entwicklungen orientiert, Tendenzen der Ausgrenzung von Anderen entgegen wirkt und Strategien zur individuellen Orientierung und Sicherheit bietet. Transkulturelles Lernen bietet durch die Bestärkung von Kompetenzen perspektivisch Chancen und Möglichkeiten den zukünftigen gesellschaftlichen, lokalen und globalen Entwicklungen gerecht zu werden.

3.5. ZIELE TRANSKULTURELLEN LERNENS

Transkulturelles Lernen zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen ab, welche Individuen befähigen sollen, ein gleichberechtigtes, anerkennendes und friedliches Miteinander zu führen. Dieses Ziel kann knapp in der Trias Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit von Individuen in kultureller Vielfalt zusammengefasst werden.

Folgende spezifische Zielsetzungen verfolgen dieses ideologische Ziel:

- Anerkennung der eigenen transkulturellen Vielfalt, der Prägung des kulturellen Selbst durch verschiedene Kulturen und der Gleichwertigkeit der individuellen kulturellen Prägungen und Zugehörigkeiten.
- Erarbeitung eines Zusammenhangs der eigenen kulturellen Komponenten.
- Die Einzigartigkeit des transkulturellen Selbst, als auch der einmaligen Persönlichkeit, aufzeigen, herausheben und bestärken.
- Das transkulturelle Selbst in der externen Transkulturalität verorten.

- Den Anderen und seine individuelle transkulturelle Verfasstheit mit offenen Augen entdecken und sich diese bewusst und vertraut machen.
- Die Suche nach und das Entdecken von eigenen bekannten transkulturellen Mustern im Gegenüber.
- Kulturelle Übergänge und Differenzen als partielle Strukturen der kulturellen Vielfalt verstehen.
- Übergangsfähigkeit, als Instrument der gleichberechtigten Anerkennung, entwickeln.
- Pluralitätskompetenz, als Instrument der Orientierung und Sicherheit im Geflecht der Vielfalt, Differenzen und Übergänge, entwickeln.
- Strategien zur Orientierung und Sicherheit in der externen Transkulturalität entwickeln.
- Bewusstsein für eine gemeinsame Gestaltung unserer Welt ausprägen, Verantwortlichkeit für eine gemeinsame Gestaltung unserer Welt übernehmen und Perspektiven für eine gemeinsame Gestaltung unserer Welt entwickeln.

3.6. RESÜMEE

In diesem Kapitel wurden erste Überlegungen für eine Didaktik zum Transkulturellen Lernen ausgearbeitet. Diese Überlegungen forcieren Dialoge, die darauf abzielen kulturelle Übergänge zu entdecken und zu bestärken, sowie Fähigkeiten zu entwickeln, den externen als auch internen transkulturellen Phänomenen und Entwicklungen gerecht zu werden. Dabei wird Transkulturelles Lernen sowohl gegenwärtigen Anforderungen gerecht sowie es perspektivisch die ideologischen Ziele Vertrautheit, Verständigung und Verbindlichkeit von Individuen kultureller Vielfalt verfolgt und somit ein anerkennendes friedliches Miteinander anstrebt.

4. TRANSKULTURELLES LERNEN UND SEXUALITÄT

Der Ursprung dieser Arbeit liegt in dem Erkenntnisinteresse Transkulturelles Lernen und Sexualität miteinander in Verbindung zu bringen. In diesem Kapitel erfolgt nun die Zusammenführung der theoretischen Erkenntnisse aus den beiden vorangegangenen Kapiteln mit dem Themenkomplex Sexualität. Dabei erfolgt eine thematische Spezifizierung vom Transkulturellen Lernen. Warum ich die Verbindung von Transkulturellem Lernen und Sexualität von Bedeutung erachte, ob diese spezifische Form Transkulturellen Lernens möglich ist, und welche Rolle kulturelle Differenzen und kulturelle Übergänge im Themenkomplex Sexualität spielen, ist im diesem Kapitel ausgearbeitet.

Einleitend vermittelt der *erste Abschnitt* einen allgemeinen Eindruck sowie eine Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse, was unter Sexualität in der heutigen Gesellschaft zu verstehen ist. Dabei erfolgt kein sexualwissenschaftlicher Diskurs, sondern eine Darstellung der in der Sexualwissenschaft beschriebenen, für die Arbeit relevanten Bestimmungstücke von Sexualität. In diesem Abschnitt wird des Weiteren die Beziehung von Sexualität, Transkulturalität und Kultur verdeutlicht. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen fokussiert der *zweite Abschnitt* die Bedeutung kultureller Übergänge im Transkulturellen Lernen im Kontext von Sexualität.

4.1. SEXUALITÄT IN DER HEUTIGEN GESELLSCHAFT

Der im ersten Kapitel beschriebene gesellschaftliche Wandel berührt gegenwärtig alle Aspekte der Gesellschaft, eingeschlossen der Aspekt der Sexualität. Um zu veranschaulichen, welche Bedeutung Sexualität in der heutigen Gesellschaft spielt, greife ich auf die Darstellung 'Die Fußgängerzone' aus dem ersten Kapitel zurück. Im ersten Kapitel schloss ich bewusst Beispiele aus, welche in Verbindung mit Sexualität stehen. Es folgt nun ein erneuter Gang durch die Fußgängerzone mit speziellem Blick auf Facetten der Sexualität.

Die Fußgängerzone: Sie liegt wie üblich in der City. Die Menschen, die ich dort antreffe, sind meist Männer und Frauen. Doch der erste Blick kann nicht mehr eindeutig darüber Auskunft geben. Hermaphroditen und Transgender fallen auf den ersten Blick nicht auf und seit kurzem kann das biologische Geschlecht auch durch Operation verändert werden. Somit kann eine Frau auf der Straße, biologisch von Geburt an ein Mann sein. Auf der großen Litfaßsäule wird eine schrille Travestie-Show angekündigt. Daneben hängt ein

Kinoplakat, welches den Film 'Gegen die Wand' ankündigt. Dieses geht jedoch fast verloren, da auf zahlreichen anderen Plakaten mit Hilfe von nackten Körpern Parfum und Autos anpriesen werden. Das Aussehen und die Kleidung der Menschen in der Fußgängerzone ist sehr vielfältig. Eine verschleierte Frau mit langem schwarzem Rock zieht ihre Kinder schnell an der großen Litfaßsäule vorbei, während bauchfreie Tops und Bauchnabelpiercing der Modehit des Sommers bei der Jugend zu sein scheinen. Am anderen Ende der Fußgängerzone kreuzen sich die Wege eines Mannes mit Rock und langen Harren und einer jungen Frau in Bundeswehruniform und mit kahl geschorenem Kopf. Im Kiosk, wo sich zwei Kinder die Nasen an den Scheiben platt drücken, finden sich Zeitungen und Magazine zu nahezu allen sexuellen Themen und Vorlieben. Jene Zeitungen und Magazine, die sich nicht vorrangig der Sexualität widmen, titeln mit nackten Körpern, schalten Kontaktanzeigen und berichten den neuesten Tratsch und Klatsch über das Liebesleben der Reichen und Berühmten. Das Titelblatt einer Zeitung fordert in großen Lettern: 'Kinderschänder – Schwanz ab!?'. Gegenüber vom Kiosk kommt ein Rentnerpärchen sichtlich glücklich mit einer undurchsichtigen Tüte, aus dem Sexshop. Im Schaufenster eines Hi-Fi Ladens läuft eine der typischen Nachmittagstalkshows, in denen öffentlich alle Themen der Sexualität diskutiert werden und die Moderatorin immer einen Ratschlag in Sachen Liebe und Sexualität parat hat. Vor der Stadtkirche finden zwei Hochzeiten statt. Ein heterosexuelles Paar schreitet aus der Kirche, während sich ein homosexuelles Paar demonstrativ vor der Kirche fotografieren lässt. In einer Wohnung schräg gegenüber der Kirche bereitet sich eine Prostituierte auf ihre Arbeit im Rotlichtviertel der Stadt vor und eine Etage weiter unten schaut ein kleines Mädchen durch das Schlüsselloch der Badtür, in dem der neue Freund der großen Schwester gerade duscht. Amnesty International hat schon seit einer Woche seinen Infostand zum Thema 'Frauenbeschneidung und Zwangsverheiratung in der Welt und in Deutschland' aufgebaut. Ministranten der katholischen Kirche verteilen Faltblätter gegen Abtreibung und Verhütung, junge Mädchen pfeifen Jungs hinterher, verliebte Paare schlendern Hand in Hand, der eifersüchtige Ehemann geht ein Bier trinken und der Singlepapa ist auf dem Weg zum Windelkauf. Ach, und ein Exhibitionist steht sicher auch irgendwo in einem Hausflur.

Dies ist eine kompakte, und sicher teils überzogene Darstellung von Sexualität in der heutigen Gesellschaft. Sie spiegelt jedoch die Fülle von bekannten Facetten der Sexualität wieder, die im Alltag gegenwärtig und mittlerweile mehr oder weniger vertraut sind. Was hinter diesem allgemeinen gesellschaftlichen Blick auf Sexualität steht, dem widmet sich unter anderem die Sexualwissenschaft.

In der Sexualwissenschaft wird Sexualität in der heutigen Gesellschaft unter anderem unter dem Gesichtspunkt 'Kultureller Wandel der Sexualität' erforscht und beschrieben. Volkmar Sigusch (2001⁵³, 2005⁵⁴) widmet sich ausführlich dem kulturellen Wandel von Sexualität. Ebenso heben Uwe Sielert und Karlheinz Valtl (Sielert/Valtl 2000, 19 ff)⁵⁵, Gunter Schmidt

⁵³ Sigusch, V. (2001): Kultureller Wandel der Sexualität. In: Sigusch, V. (Hrsg.) (2001): Sexuelle Störungen und ihre Behandlungen. 3. Aufl., Stuttgart, S.16-52.

⁵⁴ Sigusch, V. (2005): Neosexualitäten – Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion. Frankfurt/M.

⁵⁵ Sielert, U./Valtl, K. (Hrsg.) (2000): Sexualpädagogik lehren – Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel.

(Schmidt 2004)⁵⁶ und Zygmunt Baumann (Baumann 2002)⁵⁷ den kulturellen Wandel von Sexualität in ihren Ausarbeitungen hervor.

Ein Blick in die Jugendzeit unserer Eltern und Großeltern verdeutlicht den kulturellen Wandel von Sexualität. Die Beschreibung der Geschehnisse in der Fußgängerzone, zur Jugendzeit unserer Eltern und Großeltern, wäre bedeutend anders ausgefallen. Unter anderem bedingt durch die sich weiterentwickelnde Globalisierung und das fortschreitende Demokratieverständnis, durch Migrationsbewegungen, globale Kommunikations- und Verkehrsnetze hat sich Sexualität sichtbar verändert, ebenso wie sich Gesellschaft und Kulturen sichtbar verändert haben.

An einem weiteren Beispiel kann der kulturelle Wandel nachvollzogen werden. Die verschiedenen Sexualepochen des 20. Jahrhunderts und ihre hervorgebrachten Einsichten und Erkenntnisse, von den Abhandlungen Sigmund Freuds⁵⁸, den Theorien Wilhelm Reichs⁵⁹, den Rückschlüssen aus dem Kinsey-Report⁶⁰, bis hin zur 'sexuellen Revolution' der 60er Jahre und zum heutigen Verständnis von Sexualität und Umgang mit Sexualität, sind gekennzeichnet durch differenzierte wissenschaftliche und gesellschaftliche Vorstellungen und Einstellungen bezüglich Sexualität. Bei der Betrachtung sexueller Einstellungen und Verhaltensweisen lassen sich deutliche Veränderungen in den Ansichten feststellen. Bei der Selbstbefriedigung zum Beispiel, hat sich die kulturelle Auffassung von 'verpönte krankhafter Perversion' bis zur 'normalen sexuellen Praktik' verändert. Dieses Beispiel verdeutlicht den kulturellen Wandel von Sexualität, welcher im direkten Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen des 20. Jahrhunderts steht. Sexualität und das Verständnis von Sexualität haben sich verändert, so wie sich Gesellschaft, Kulturen und Individuen durch den kulturellen Wandel der Sexualität verändert haben. Sexualität, Kultur und Gesellschaft stehen somit im engen wechselseitigen Zusammenhang.

⁵⁶ Schmidt, G. (2004): Das neue DER-DIE-DAS – Über die Modernisierung des Sexuellen. Gießen

⁵⁷ Bauman, Z. (2000): Über den postmodernen Gebrauch der Sexualität. In: Schmidt, G./Strauß, B. (Hrsg.) (2002): Sexualität und Spätmoderne – Über den kulturellen Wandel der Sexualität. Gießen, S. 29-52.

⁵⁸ Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: Mitscherlich, A./Richards, A./Strachey, J. (Hrsg.) (1972): Sigmund Freud – Studienausgabe: Band V Sexualleben. 6. Aufl., Frankfurt/M., S. 37-134.

⁵⁹ Reich, W. (1936): Die Sexualität im Kulturkampf. Kopenhagen.

⁶⁰ Kinsey, A. C./Pomeroy, W. B./Martin, C. E./Gebhard, P. H. (1955): Das sexuelle Verhalten des Mannes. Berlin und Frankfurt/M.; sowie ebd. (1954): Das sexuelle Verhalten der Frau. Berlin und Frankfurt/M.

Diese Erkenntnisse stützt auch die heutige Sexualwissenschaft. So stellt Sigusch (2005) fest: „Sexualität unterliegt einer ständigen kulturellen Umwertung, sozialen Umschreibung und gesellschaftlichen Transformation“ (Sigusch 2005, 27). Auch Pat Caplan (2000)⁶¹ stellt nach seinen Forschungen fest, dass „Sexualität ihrer kulturellen Anbindung nicht entfliehen kann“ (Caplan 2000, 65).

Zwischenzeitlich halte ich fest, dass Sexualität im gesellschaftlichen Kontext geformt wird und somit in Zusammenhang mit der kulturellen Transformation der heutigen Gesellschaft steht.

Die Transformation der Gesellschaft ist, wie im ersten Kapitel beschrieben, unter anderem durch kulturelle Pluralität gekennzeichnet. Desgleichen folgt die Entwicklung von Sexualität dem Postulat der Pluralität. Die für die Sexualwissenschaft grundlegenden Überlegungen von Sigusch veranschaulichen diese Entwicklung. Eine Begründung für die Vielfalt von Sexualität erkennt Sigusch in drei Tendenzen, welche er unter den Begriffen Trennung, Zerstreuung und Vervielfältigung beschreibt (vgl. Sigusch 2001/2005, 27 ff).

Sigusch versteht unter Trennung, die Trennung einst vereinter Sphären von Sexualität. Am deutlichsten wird diese Tendenz bei der Trennung der Trias Sex, Liebe und Erotik. Diese stehen in enger Verbindung und sind gleichzeitig verschiedene Dinge, die sich fortschreitend voneinander emanzipieren (vgl. Bauman 2002, 29). Des Weiteren erwähnt Sigusch die Trennung der sexuellen von der reproduktiven Sphäre (Embryonalforschung, Verhütung), die Trennung der sexuellen von der geschlechtlichen Sphäre (Sex und Gender), die Trennung des sexuellen Erlebens von der körperlichen Reaktion (potenzsteigernde Mittel, Telefonsex, Cybersex) und die Trennung der Libido von der Destrudo, also die Trennung von aggressiven Momenten, wie Sexismus, Vergewaltigung, Pädophilie von den ‚reinen‘ und zärtlichen Momenten von Sexualität (vgl. Sigusch 2001/2005, 27 ff).

Die zweite Tendenz, die Zerstreuung, wird bedingt und gefördert durch eine „möglichst allseitige Kommerzialisierung und Medialisierung der Sphären“ (Sigusch 2005, 33). Durch diese mediale und fast enttabuisierte Zerstreuung von Partikeln, Fragmenten und

⁶¹ Caplan, P. (2000): Kulturen konstituieren Sexualität. In: Schmerl, Ch./Soine, S./Stein-Hilbers, M./Wrede, B. (Hrsg.) (2000): Sexuelle Szenen – Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen, S. 44-69.

Lebensweisen, entsteht eine Vielzahl neuer Orientierungen und Konstrukte, welche sich in einer „sexuellen und geschlechtlichen Buntscheckigkeit“ (ebd., 34) ausdrücken.

Die dritte von Sigusch beschriebene Tendenz bezieht sich auf die Vervielfältigung der Lebensweisen, Beziehungsformen und Intimbeziehungen. Sämtliche sexuellen und geschlechtlichen Empfindungsweisen wie Homosexualität, Bisexualität, Transgender, Sadomasochismus und Lebensformen wie Single, Allein erziehend, Kleinstfamilie, Lebensgemeinschaft definieren und pluralisieren sich im Sinne der Selbstbestimmung, als Neosexualitäten (vgl. ebd., 36) und erhalten Geltung und Anerkennung in der Gesellschaft.

Schlussfolgernd ist unsere Gesellschaft durch eine Pluralisierung von Sexualität gekennzeichnet. Es gibt nicht mehr den allgemeinen, homogenen und normativen Einheitsaspekt von Sexualität. Die Pluralisierung von Sexualität wirkt auf Beziehungs- und Lebensformen, sexuelle Orientierungen und Rollenbilder, sowie auf das Ausleben von Sexualität in vielfältigen sexuellen Praktiken, sexuellen Verhaltensweisen und Körperkulturen. Aufgrund der Pluralität und der Alltäglichkeit von Sexualität, gewinnt Sexualität in der heutigen Gesellschaft als grundlegendes Gestaltungsmoment der sozialen und kulturellen Entwicklung breiten Raum und Präsenz, wie das Beispiel der Fußgängerzone verdeutlicht.

Der kulturelle Wandel von Sexualität vollzieht sich nicht nur in den westlichen Gesellschaften. Es lässt sich eine fortschreitende globale Pluralisierung von Sexualität feststellen, ähnlich der im ersten Kapitel beschriebenen globalen kulturellen Pluralisierung und transkulturellen Entwicklung. Diese Entwicklung geschieht nicht in dem Maße und nicht unter gleichen Voraussetzungen wie in den westlichen-industriellen Gesellschaften, doch sind globale Tendenzen des kulturellen Wandels von Sexualität und der Pluralität von Sexualität zu erkennen. Eher westlich geprägte Vorstellungen von Sexualität, wie das Gebot der Liebe, Gleichberechtigung der Geschlechter, Anerkennung gleichgeschlechtlicher Liebe, mediale Vermarktung von Sexualität und selbstbestimmte Sexualität finden Anklang in anderen Kulturkreisen und verändern das Verständnis von Sexualität, sowie unter anderem Familienbilder, Tantra, Kamasutra, Polygamie, Bigamie und sexuelle Körperkulte, welche wiederum die westlichen Vorstellungen von Sexualität beeinflussen und verändern.

Was ist nun in Zeiten der kulturellen Transformation und Pluralisierung unter Sexualität zu verstehen? Uwe Sielert (1993/2000), Professor für Sexual- und Geschlechterpädagogik, Sexualforscher und Sexualpädagoge, der sich seit Jahrzehnten mit Themen der Sexualität beschäftigt, stellt fest, dass es schwer ist, Sexualität umfassend zu definieren (vgl. Sielert 1993, 43)⁶². Der folgende Versuch Sexualität zu thematisieren, ist ein Vorschlag sich dem Begriff zu nähern.

In der vorliegenden Arbeit ist Sexualität ein biologisch fundiertes, und durch gesellschaftliche Einflüsse geprägtes Konstrukt individueller und kultureller Dimension, unterschiedlicher Ausdrucksform und Sinnhaftigkeit (vgl. Sielert 1995, 34 f; 43 ff).

Aus dem vorliegenden Verständnis von Sexualität in Dimensionen folgt zum einen, dass es spezifische kulturelle Auffassungen von Sexualität gibt, welche für eine Kultur kennzeichnend sind. Dies beschreibt die kulturelle Dimension von Sexualität. Sexualität ist somit ein Teil der Kultur. Zum anderen folgt aus der Definition, dass Sexualität im Sinne einer individuellen „sexuellen Matrix“ (Wrede 2000, 40)⁶³, als Verarbeitung der pluralen sexuellen Elemente verstanden werden kann. Sexualität ist somit Ausdruck einer inneren Struktur und letztendlich Charakteristikum der Persönlichkeit (vgl. ebd., 39). Dieser Teil der Persönlichkeit wird in der Sexualwissenschaft auch als „Kern des Selbst“ (Caplan 2000, 45) oder als positive Lebensenergie bezeichnet, welche in fast allen Äußerungen des Individuums zum Vorschein tritt (vgl. Sielert 1993, 43 f). Dies beschreibt die individuelle Dimension von Sexualität.

Dabei vereinen sowohl individuelle als auch kulturelle Konstrukte von Sexualität eine Vielzahl von unterschiedlichen aber miteinander in Beziehung tretenden Elementen von Sexualität. Als Elemente von Sexualität können spezifische sexuelle Verhaltensweisen und Einstellungen, sexuelle Werte und Normen, Riten, Symbole usw. verstanden werden. Dabei bieten die heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse die Voraussetzung für eine relativ selbstbestimmte Sexualität, also die individuelle Wahl spezifischer sexueller Elemente. Die individuelle Vereinigung und Verbindung dieser sexuellen Elemente kennzeichnet die

⁶² Sielert, U. (1993): Sexualpädagogik – Konzeptionen und didaktische Anregungen. 2. Aufl., Weinheim/Basel.

⁶³ Wrede, B. (2000): Was ist Sexualität? Sexualität als Natur, als Kultur und als Diskursprodukt. In: Schmerl, Ch./Soine, S./Stein-Hilbers, M./Wrede, B. (Hrsg.) (2000): Sexuelle Szenen – Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen, S. 25-43.

einzigartige, durch kulturelle Vielfalt geprägte Zusammenstellung des Sexualitätskonstruktes. Kultur und Individuen übergreifende Elemente der Sexualitätskonstrukte können somit festgestellt werden.

Aufgrund dieser Beziehung kann ein Zusammenhang von Transkulturalität und Sexualität ausgemacht werden. Folglich können Transkulturelles Lernen und Sexualität eine Allianz eingehen und somit können im Lernprozess sexualitätsbezogene kulturelle Übergänge (Kultur und Individuen übergreifende Elemente der Sexualitätskonstrukte) forciert werden.

4.2. DIE BEDEUTUNG SEXUALITÄTSBEZOGENER KULTURELLER ÜBERGÄNGE IM TRANSKULTURELLEN LERNEN

Das Ende der Eindeutigkeit von Sexualität und die Pluralität von Sexualität haben ebenso dialektische Auswirkungen auf Individuen, wie die transkulturelle Vielfalt. Orientierung, Sicherheit, Identitätsbildung und ein selbstbestimmter Umgang mit Sexualität in der Vielfalt von Sexualität, stellen moderne Individuen vor neue, wichtige und schwierige Anforderungen. Sich in der Vielzahl der Angebote zu orientieren, die eigenen sexuellen Elemente zu wählen, diese miteinander in Relation zu setzen, sowie die Verortung des sexuellen Selbst in der transkulturellen Gesellschaft, sind Anforderungen, welche in der heutigen Gesellschaft Überforderung, Orientierungslosigkeit und Unsicherheit hervorrufen können.

Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität fördert nicht primär Orientierung und Sicherheit als Garant für die Entwicklung selbstbestimmter Sexualität und gelingende Identitätsbildung. Diesen Anspruch forciert und fordert vorrangig die Sexualpädagogik⁶⁴. Die Bemühungen der Sexualpädagogik, sich kulturspezifischen Aspekten der Sexualität zu widmen, wie es Ausarbeitungen zur Interkulturellen Sexualpädagogik⁶⁵ verdeutlichen, sind

⁶⁴ Ausführlicher zur Sexualpädagogik in der heutigen Gesellschaft: Sielert/Valtl (2000); Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2001) und Timmermann/Tuider/Sielert (2004)

⁶⁵ Ausführlicher zur Interkulturellen Sexualpädagogik: Kunz, D./Wronska, L. (2001): Sexualpädagogik im Spannungsfeld der Kulturen – Zum Umgang mit Sexualität und Partnerschaft in multikulturellen Gruppen. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2001): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz – Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 221-252.; Kunz, D./Wronska, L. (2000): Interkulturelle Sexualpädagogik in der schulischen Sexualerziehung. In: Amt für Schule (Hrsg.) (2000): Sexualpädagogik in der Schule gestalten. Heft 4: Lebensformen und Sexualität. Hamburg, S. 18-23.; Kempf, S. (1999): Sexualpädagogische Arbeit mit 'multikulturellen' Jungengruppen. In: Stadtjugendamt München (Hrsg.): Interkulturelle Verständigung. Dokumentation der Fachtagung 'Interkulturelle Jungenarbeit'. München, S. 85-89.; Kristen, M. (2000): Interkulturelle

eine fortschrittliche Entwicklung. Zusätzlich sollte diese Arbeit jedoch die heutigen transkulturellen Verhältnisse berücksichtigen.

Dahingegen implementiert Transkulturelles Lernen pädagogische Prozesse, die durch Erfahrung von kulturellen Übergängen unter anderem die Ziele Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit von Individuen transkultureller Verfassung verfolgen. Dieser Fokus des Transkulturellen Lernkonzeptes bezieht sich ebenfalls auf Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität. Die Grundstruktur für diese spezifische Form des Transkulturellen Lernens bieten die im zweiten Kapitel ausgearbeiteten Überlegungen.

Aus den bisherigen Ausarbeitungen ziehe ich das Fazit, dass Individuen kulturell bedingte Sexualitätskonzepte ausbilden, welche aufgrund der transkulturellen Gesellschaft, sexualitätsbezogene kulturelle Übergänge aufweisen. Zum Abschluss dieses Kapitels wird die Bedeutung und Möglichkeit sexualitätsbezogener kultureller Übergänge im transkulturellen Lernprozess erörtert. Im Dialog sollen diese Übergänge, individueller und kultureller Dimension, thematisiert werden. Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Schnittpunkte gilt es zu entdecken, anzuerkennen und zu bestärken. Grundlage für die Thematisierung dieser sexualitätsbezogenen kulturellen Übergänge ist die Begegnung mit sich Selbst als kulturell geprägtes sexuelles Wesen (siehe 3.3.1.).

Aber warum sind diese sexualitätsbezogenen kulturellen Übergänge von Bedeutung für die kulturelle Bildungsarbeit und in welchem Zusammenhang stehen sie zu den Zielen vom Transkulturellen Lernen?

Die Klärung der Fragen erfolgt anhand folgender Hypothese: Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung werden durch einen defizitären sozialen Diskurs von Sexualität und durch die Ablehnung sexualitätsbezogener kultureller Elemente bedingt. Wie diese in der Gesellschaft verbreiteten Tendenzen in Zusammenhang mit Sexualität stehen, wird nachfolgend erläutert. Anhand der aufgestellten Hypothese wird die

Sexualpädagogik. Unveröffentlichte Diplomarbeit.; Rethemeier, A. / Ribbert, B. (2000): Interkulturelle Sexualpädagogik mit Mädchen. In: Amt für Schule (Hrsg.): Sexualpädagogik in der Schule gestalten, Heft 4: Lebensformen und Sexualität. Hamburg, S. 24-26.; Familienplanungszentrum Hamburg (Hrsg.) (o. A.): Von Liebe, Lust und Last. Frauen aus aller Welt schreiben über Sexualität. Ein Reader für Sexualpädagoginnen. Hamburg.

Bedeutung vom Transkulturellen Lernen im Kontext von Sexualität begründet und Möglichkeiten vom Transkulturellen Lernen im Kontext von Sexualität aufgezeigt.

Der defizitäre soziale Diskurs von Sexualität bietet einen fruchtbaren Boden für die Ablehnung sexualitätsbezogener kultureller Elemente. Dabei verweise ich sowohl auf den defizitären Austausch im Alltag, als auch die defizitäre Beachtung von Sexualität in der kulturellen Bildungsarbeit. Pluralität von Sexualität bedeutet nicht im gleichen Atemzug einen adäquaten (pädagogischen) Umgang mit der stattfindenden gesellschaftlichen Entwicklung. Im Vergleich zu anderen kulturellen Themen ist Sexualität ein selten bis gar nicht aufgegriffenes Thema im Alltag und vor allem in der kulturellen Bildungsarbeit. Aufgrund des unproportionalen Verhältnisses von kultureller Pluralisierung und dem stattfindendem Dialog zu Themen der Sexualität, ist das Individuum auf seine hermeneutischen Leistungen, bezüglich der wahrnehmbaren sexualitätsbezogenen kulturellen Elemente angewiesen. Diese Interpretationsleistungen sind subjektive, durch Medien und Politik normativ und ethnozentristisch 'vorgedachte' Erkenntnisse. Ein objektiver Blick, z.B. auf das Frauenbild im Islam, das Tragen von Kopftüchern und arrangierte Hochzeiten, ist durch eine politische und mediale Bewertung dieser kulturellen sexuellen Elemente kaum mehr möglich. Diese 'medial vorgekochte Ware' und die eigenen Interpretationsleitungen bezüglich einzelner kultureller sexualitätsbezogener Elemente werden auf ganze Kulturen projiziert und führen zur Stigmatisierung und Ausgrenzung. So sei der Islam in der heutigen Zeit eine Frauen verachtende fundamentalistische Religion. Schlussfolgernd seien es auch seine Anhängerinnen. Dieses festgefahrene subjektive Scheinwissen verhindert folglich einen Dialog.

Ablehnung sexualitätsbezogener kultureller Elemente und die daraus folgende Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung kann durch einen defizitären sozialen Diskurs von Sexualität bedingt werden.

Stereotype und Ausgrenzung sexuellen Ursprungs lassen sich, wie dargestellt, am Beispiel des verbreiteten Frauenbildes im Islam nachvollziehen. Weitere in der Gesellschaft verbreitete Beispiele für die Ablehnung sexualitätsbezogener kultureller Elemente und daraus resultierende Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung lassen sich finden. Weit verbreitet ist vor allem die Ablehnung 'sexueller

Andersartigkeit`. Homosexualität wird in der heutigen modernen Gesellschaft nur zum Schein akzeptiert. So wird Homosexualität in der heutigen Gesellschaft geduldet, 'solange mich die Schwulen in Ruhe lassen`. Homosexualität sowie andere sexuelle Orientierungen, Beziehungen und Lebensformen genießen keine gleichwertige gesellschaftliche und politische Geltung im Vergleich zur Heterosexualität. Diese Scheinakzeptanz sexueller Lebensformen bestätigt der vorhandene Heterozentrismus, welche die Heterosexualität, als die normale Vorstellung von Sexualität verbreitet. So wirkt der Heterozentrismus bis heute, wie ihn vor allem die katholische Kirche verbreitet.

Auch im täglichen Sprachgebrauch kann eine Tendenz der Ausgrenzung und Stigmatisierung wahrgenommen werden. Diese bezieht sich primär auf spezifische kulturelle Merkmale und verweist möglicherweise auf ausgrenzende und vorurteilsbehaftete Einstellungen: 'Das ist doch Frauensache.' 'Männer wollen nur Sex und haben keine Gefühle.' 'Italiener sind feurige Liebhaber.' 'Muslime sind potent, da sie viele Kinder zeugen.' 'Franzosen lieben es französisch und Griechen griechisch.' 'Türkische Mädchen können ihre Sexualität nicht frei entfalten.' 'Junge Türken sind Machos und hinter allen Frauen her.'

Stereotype, Scheinakzeptanz und Ablehnung kultureller Differenzen sind in der heutigen Gesellschaft ein weit verbreitetes Phänomen und können zu einer alltäglichen Ausgrenzung anderer Lebensweisen, -vorstellungen, sexueller Einstellungen und sexuellen Verhaltens führen.

Ein Dialog unter diesen gesellschaftlichen Vorraussetzungen und mit dem subjektiven Scheinwissen ist von vornherein durch stereotype Positionen charakterisiert. Individuen werden auf bestimmte Identitätsmerkmale reduziert und vor allem von westlicher Initiative aufgefordert, sich und ihre (sexuelle) Kultur zu erklären und darüber hinaus zu verändern. Unter diesen Voraussetzungen ist ein Dialog über sensible Wertefragen wie Schamgrenzen, Jungfräulichkeitsgebot, Familienplanung und Geschlechterverhältnis, welche sich kulturell und individuell unterscheiden, fast unmöglich. Auf Grund der beschriebenen Vorraussetzungen mutiert die Erklärung der Kultur in eine Rechtfertigungsleistung, da es sich vorrangig um ein 'Anklage-Verteidigungs-Verhältnis' bezüglich eines spezifischen kulturellen Elements handelt. Es entsteht ein Teufelskreis, weil sich zum einen die

Stereotype in der Erklärung bestätigen, und zum anderen aus Protest der kulturellen Denunziation, teils radikal, auf den kulturellen Elemente beharrt wird.

Durch den defizitären sozialen Diskurs und die medial beeinflussten Interpretationsleistungen entstehen gefestigte stereotype Positionen und unwahre Sichtweisen, die im Dialog auf eine Rechtfertigung der Differenzen hinauslaufen. Dialoge unter diesen Voraussetzungen schaffen kaum Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit.

Selbst ein Dialog, welcher nicht durch stereotypisierte Positionen und Rechtfertigungen 'beeinträchtigt' wird, kann das Ziel der Verständigung, über das Verstehen sexualitätsbezogener Differenzen, kaum verfolgen. Sexualitätsbezogene Differenzen von Kulturen und Individuen sind komplex und kulturell tief verwurzelt, sodass ein rein verstandesmäßiges Nachvollziehen oder Verstehen nur bedingt gewährleistet werden kann. Kulturelle Manifestationen können zwar kulturell erklärt, aber nicht rein rational nachvollzogen werden. Kulturelle Hintergründe und die kulturelle Bedeutung von Monogamie und Polygamie zum Beispiel können erklärt und begründet werden. Die Argumente und Begründungen für die jeweilige Sympathie oder den kulturellen Stellenwert können aber rational vom jeweiligen Gegenüber nur schwer nachvollzogen und verstanden werden.

Ein Dialog über sexualitätsbezogene Differenzen kann rational schwer nachvollzogen und verstanden werden und führt daher nicht zum Abbau von Stereotypen und Ausgrenzung, hin zu Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit.

Welche Möglichkeiten hat nun Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität den Tendenzen Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung entgegenzuwirken um die Ziele Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit zu erreichen? Aus den eben herausgearbeiteten Argumenten für eine notwendige Thematisierung sexualitätsbezogener kultureller Übergänge, lässt sich eine zentrale Anforderung an die kulturelle Bildungsarbeit ableiten. Diese Anforderung besteht vorrangig darin, einen Dialog über sexualitätsbezogene Übergänge zu ermöglichen um die

Ziele Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit zu verfolgen. Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität bietet Voraussetzungen dieser Anforderung gerecht zu werden und somit Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit über sexualitätsbezogene kulturelle Elemente komplexer kultureller Identität zu ermöglichen. Welche theoretischen Voraussetzungen Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität konkret bietet, stelle ich abschließend als Resümee des Kapitels dar.

Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität kann den defizitären Diskurs von Sexualität in der kulturellen Bildungsarbeit überwinden, indem ein Dialog und somit eine Annäherung an das kulturell verwurzelte Thema Sexualität initiiert wird.

Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität relativiert mediale, gesellschaftliche und politische Voreingenommenheit und deren Zuschreibungen, in dem es einen Dialog initiiert und somit andere Individuen und deren Kultur erfahrbar macht.

Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität bestärkt das einzigartige transkulturell geprägte Selbst sowie das transkulturell geprägte individuelle Sexualitätskonstrukt.

Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität strebt weder die Erklärung noch die Rechtfertigung sexualitätsbezogener kultureller Differenzen an, sondern bestärkt den Dialog der Übergänge, welche auf Kultur und Individuen übergreifende Elemente der Sexualitätskonstrukte beruhen. Diese sexualitätsbezogenen kulturellen Übergänge dienen als Verständigungsbasis und als Fundament für die Ziele Vertrautheit und Verbindlichkeit von Individuen transkultureller Prägung.

Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität versteht Sexualität als Medium der Verständigung. Sexualität ist ein transkulturelles Thema an sich. Der Umgang mit Liebe, Partnerschaft und Familie sind Kultur übergreifend manifestiert. Mit diesen Lebensweisen sind Emotionen verbunden und genau dieser emotionale Aspekt bietet die Chance einer einfühlsamen Verständigung und geteilten Empfindsamkeit.

Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität strebt Verständigung, Vertrautheit und Verbindlichkeit von Individuen komplexer kultureller Identität an und kann somit

Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung entgegenwirken und zu einem friedlichen Miteinander beitragen.

5. FAZIT

Im Prozess dieser Arbeit wurde mir deutlich, dass die Beschäftigung mit den einzelnen Themen, die Umsetzung des inhaltlichen Vorhabens, das vorliegende Ergebnis und somit letztendlich diese Arbeit, lediglich einen ersten Baustein in der Bearbeitung der komplexen Thematiken darstellen kann. Die Arbeit vermittelt einen Überblick über den thematischen Gesamtkomplex. Diskurse konnten jedoch nur angesprochen werden oder blieben in der Abhandlung außen vor, sowie einzelne thematische Teilaspekte nur angerissen und umrissen werden konnten. Es wird notwendig sein diese zu wissen, zu vertiefen und den Diskurs weiter zu verfolgen, um weiterführende Aussagen über Transkulturalität, Transkulturelles Lernen und Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität treffen zu können.

Ausgehend von der Fragestellung, 'Wie kann Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität gelingen?', möchte ich Folgendes kritisch reflektieren: Die Klärung der Fragestellung kann als ein Weg verstanden werden und diesen Weg bin ich gegangen. Auf diesem Weg stieß ich auf viele weitere Pfade, welche sich in einem komplexen thematischen Wegenetz verbanden. Aufgrund dieser Komplexität des Themenbereiches und dem persönlichen Bedürfnis nach einer fundierten theoretischen Basis, wurde mir relativ früh deutlich, dass diese Arbeit keine konkreten Aussagen über das 'praktische Wie', also die praktische Umsetzung der theoretischen Basis liefern kann. Die Leistung dieser Arbeit ist im 'theoretischen Wie' wiederzufinden. Daher bieten die Arbeit und ihre Erkenntnisse einen theoretischen Überblick als Annäherung an die Fragestellung.

Auf dem Weg zur weiteren Klärung der Fragestellung: 'Wie kann Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität gelingen' sind weitere Aufschlüsse unabdingbar. Die inhaltliche Auseinandersetzung dieser Arbeit gilt daher als nicht abgeschlossen. Der nächste Schritt wird der Transfer der Erkenntnisse in die praktische Bildungsarbeit sein. Sowohl die methodische Umsetzung als auch die praktische Konzeption sind für mich dabei die kommenden zentralen Auseinandersetzungen. Dabei werde ich mich zwei zentralen Schwerpunkten widmen. Zum einen dem Transfer der theoretischen Erkenntnisse in die Gestaltung von kulturellen Jugendbegegnungen und zum anderen der Transfer der theoretischen Erkenntnisse in Konzeptionen für Fortbildungen in der kulturellen

Bildungsarbeit. Erste Schritte in beide Richtungen sind angedacht oder wurden bereits gegangen. Die Erkenntnisse der Arbeit, vor allem des Abschnitts 2.3., werden mir dabei Unterstützung sein. Wenn der Weg zur Klärung der Frage 'Wie kann Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität gelingen' überhaupt als abgeschlossen gelten kann, so kann dieser auch nach der Klärung des 'praktischem Wie' nicht als beendet erklärt werden. Erst durch die Rückkoppelung der Praxis mit der Theorie werden fundierte Aussagen über Transkulturelles Lernen im Kontext von Sexualität getroffen werden können. Auf diesem langen Weg gilt es stets die gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen, kritisch zu reflektieren sowie stets die gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Auswirkungen auf Gesellschaft und Individuum im Blick zu behalten.

Der Entstehungsprozess dieser Arbeit ist für mich persönlich mit vielen Erkenntnissen, mehreren Ausrufezeichen sowie einigen Irritationen verbunden. Auf meinem zukünftigen pädagogischen Weg werden mich diese Erkenntnisse, Ausrufezeichen aber auch die Irritationen begleiten. Sie führen dazu, dass ich einen wesentlich kritischeren und einen bewussteren Umgang mit den inhaltlichen Themen der vorliegenden Arbeit, sowohl in den weiteren theoretischen Auseinandersetzungen als auch in der praktischen Bildungsarbeit, verfolgen werde.

Ich hoffe, die vorliegende Arbeit trägt zum Verändern, Weiterkommen, Weiterdenken und Zukunft gestalten sowie zum Visionieren und Ausprobieren bei. Ob diese Hoffnung in Erfüllung geht, wird der künftige Austausch über die vorliegenden theoretischen Erkenntnisse, Gedanken und Anstöße zeigen. Ich verstehe diese Arbeit als Anregung und als Diskussionsgrundlage, welche zur Veränderung anstiften soll. Kritik, Austausch und Ergänzungen sind daher ausdrücklich geboten. Dadurch können sowohl ich als auch die Arbeit wachsen. Beides ist in meinem Sinne.

Im Sinne von Verändern, Weiterkommen, Weiterdenken und Zukunft gestalten, sowie Visionieren und Ausprobieren, schließe ich mich einem Wunsch von Wolfgang Welsch an, welchen ich an die Leserinnen dieser Arbeit richte: „Diese Perspektive der Transkulturalität einmal zu erproben – wie eine Brille die einem neue Dinge und vertraute Dinge anders zu sehen erlaubt. Dann mag man entdecken, dass inmitten der angeblichen Uniformierungsprozesse zugleich neue Differenzierungen erfolgen und dass inmitten der

Unterschiede auch Gemeinsamkeiten bestehen, die Anschluss- und Übergangsmöglichkeiten begründen. Das mag uns erlauben, mit den neuen Verhältnissen besser zurechtzukommen – in unserem Verhältnis wie in unserer alltäglichen Praxis. – Eine solche Perspektive begrifflich zu erklären und anzubieten – das kann ein Philosoph tun. Sie anzunehmen und gar umzusetzen – oder sie zu kritisieren und zu verändern – wäre Sache von uns allen“ (Welsch 1998, 61 f).

Wenn wir diese Brille ausprobieren, dann stellen wir vielleicht fest, dass es unser bisheriges Denken ist, dass uns und die Anderen in ihrem engen kulturellen Muster einsperren. Und wir werden vielleicht desgleichen feststellen, dass es ebenfalls unser Denken ist, dass uns und die Anderen aus diesem engen kulturellen Muster befreien kann. Vielleicht stellt es sich dann heraus, dass es zukünftig das Andere, das Fremde, das Unbekannte ist, was in Frage zu stellen ist und neu in Beziehung gesetzt werden muss, wie es bereits das Zitat zu Beginn der Arbeit philosophisch und überspitzt ausdrückt:

6. NACHBEMERKUNG

Das Erlebte hat meine Persönlichkeit geformt und meine Identität geprägt. Ich bin in der DDR, in der sächsischen Kleinstadt Wurzen geboren. Anschließend habe ich zehn Jahre in Leipzig gelebt. 1991 zog ich in das oberpfälzische Weiden. Hier verbrachte ich meine Jugendzeit, bis es mich 2000 zum Studium nach Merseburg und später nach Halle zog. Hier ist jetzt mein Zuhause, währenddessen meine Heimat woanders ist und bleiben wird. Meine Großeltern sind Schlesier wie auch an meinem Nachnamen zu erkennen ist. Insgesamt habe ich gut zwei Jahre in anderen Ländern und Kulturen gelebt, gearbeitet und gelernt. Übergänge haben mir geholfen, mich Menschen und Kulturen zu nähern. Nun verbindet mich zu vielen Menschen aus anderen Ländern und Kulturen eine tiefe Freundschaft.

Keine dieser genannten Zugehörigkeiten möchte ich missen, keine der Prägungen leugnen, keine dieser Wurzeln entreißen. Jene Zugehörigkeiten, Prägungen und Wurzeln machen mich zu dem der ich bin. Dabei wurden längst nicht alle Zugehörigkeiten, Prägungen und Wurzeln genannt. Ich habe nicht nur eine und ich habe nicht nur ausgewählte davon in mir. Alles ist ein Teil meiner Persönlichkeit, meiner Identität. Ich bin transkulturell. Ich bin ein transkulturelles Individuum in einer transkulturellen Welt. Und so nehme ich mich, meine Mitmenschen und meine Umwelt auch wahr.

Ken Kupzok

7. LITERATURVERZEICHNIS

- Albrecht, C.** (1997 a): Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Bizeul, Y./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.) (1997): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen - Vorschläge. Weinheim und Basel, S. 116-122.
- Albrecht, C.** (1997 b): Der Begriff: Der, Die, Das Fremde. Zum Umgang mit dem Thema Fremde. Ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie. In: Bizeul, Y./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.) (1997): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen - Vorschläge. Weinheim und Basel, S. 80-93.
- Auenheimer, G.** (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. Aufl., Darmstadt.
- Bartholomäus, W.** (2004): Der Andere geht mich an – Sexualität für Erziehung ethisch denken. In: Timmermanns, S./Tuider, E./Sielert, U. (Hrsg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken – Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München. S. 137-152.
- Bauman, Z.** (2000): Über den postmodernen Gebrauch der Sexualität. In: Schmidt, G./Strauß, B. (Hrsg.) (2002): Sexualität und Spätmoderne – Über den kulturellen Wandel der Sexualität. Gießen, S. 29-52.
- Bertelsmann Stiftung – Forschungsgruppe Jugend und Europa** (Hrsg.) (1998): EINE WELT DER VIELFALT; ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE® - Institute der Anti-Defamation League in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh.
- Bittl, K.-H.** (o. A. a): Zum Begriff der Transkulturalität. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.

- Bittl**, K.-H. (o. A. b): Ein Thesenpapier zur Herausforderung und Problematik des Transkulturellen Lernens. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Bizeul**, Y./**Bliesener**, U./**Prawda**, M. (Hrsg.) (1997): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund - Definitionen - Vorschläge. Weinheim und Basel.
- Breitenbach**, D. (2005): Gruppendynamische Bedingungen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens. In: Friesenhahn, G. J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 65-74.
- Brugger**, W. (Hrsg.) (1976): Philosophisches Wörterbuch. Freiburg.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung** (2001): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz – Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln.
- Bundeszentrale für politische Bildung** (2000): Interkulturelles Lernen – Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn.
- Bukow**, W.-D. (1999): Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A., Scherr, A. (Hrsg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M, S. 37-48.
- Caplan**, P. (2000): Kulturen konstituieren Sexualität. In: Schmerl, Ch./Soine, S./Stein-Hilbers, M./Wrede, B. (Hrsg.) (2000): Sexuelle Szenen – Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen, S. 44-69.
- Deutsches Wörterbuch** (1996) Arbeitsgruppe für Sprachberatung und Lexikografie der Universität Essen (Hrsg.). Bergisch Gladbach.

Europarat/Europäische Kommission (Hrsg.) (2000): Interkulturelles Lernen – T Kit No. 4. Straßburg.

Familienplanungszentrum Hamburg (Hrsg.) (o. A.): Von Liebe, Lust und Last. Frauen aus aller Welt schreiben über Sexualität. Ein Reader für Sexualpädagoginnen. Hamburg.

Flechsig, K.H. (2000): Transkulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier vom Institut für Interkulturelle Didaktik Göttingen.
<http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>, rev. 22.12.2004.

Fowler, S. M./Mumford, M. G. (Hrsg.) (1999): Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Yarmouth.

Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: Mitscherlich, A./Richards, A./Strachey, J. (Hrsg.) (1972): Studienausgabe Sigmund Freud. Band V: Sexualleben. 6. Aufl., Frankfurt/M., S. 37-134.

Friesenhahn, G. J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts.

Graumann, C. F. (1997): Die Erfahrung des Fremden: Lockung und Bedrohung. In: Mummendey, A./Simon, B. (Hrsg.) (1997): Identität und Verschiedenheit – Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. Göttingen, S. 39-62.

Habenbüchle, R. (2002): Von der Multikulturalität zur Interkulturalität. Würzburg.

Herder, J. G. (1965): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Berlin.

- Herder, J. G.** (1964): Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele. 3. Aufl., Weimar.
- Kempf, S.** (1999): Sexualpädagogische Arbeit mit 'multikulturellen' Jungengruppen. In: Stadtjugendamt München (Hrsg.): Interkulturelle Verständigung. Dokumentation der Fachtagung 'Interkulturelle Jungenarbeit'. München, S. 85-89.
- Kinsey, A. C./Pomeroy, W. B./Martin, C. E./Gebhard, P. H.** (1954): Das sexuelle Verhalten der Frau. Berlin und Frankfurt/M.
- Kinsey, A. C./Pomeroy, W. B./Martin, C. E./Gebhard, P. H.** (1955): Das sexuelle Verhalten des Mannes. Berlin und Frankfurt/M.
- Kiesel, D./Messerschmidt, A./ Scherr, A.** (Hrsg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M.
- Kristen, M.** (2000): Interkulturelle Sexualpädagogik. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Kunz, D./Wronska, L.** (2000): Interkulturelle Sexualpädagogik in der schulischen Sexualerziehung. In: Amt für Schule (Hrsg.) (2000): Sexualpädagogik in der Schule gestalten. Heft 4: Lebensformen und Sexualität. Hamburg S. 18-23.
- Kunz, D./Wronska, L.** (2001): Sexualpädagogik im Spannungsfeld der Kulturen – Zum Umgang mit Sexualität und Partnerschaft in multikulturellen Gruppen. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2001): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz – Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 221-252.
- Maalouf, A.** (2000): Mörderische Identitäten. Frankfurt/M.

- Muth, C.** (1998): *Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik*. Schwalbach.
- Nick, P.** (2003): *Ohne Angst verschieden sein – Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Otten, H.** (2005): *Interkulturelles Lernen als politische Bildung in der europäischen Zivilgesellschaft*. In: Friesenhahn, G.J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): *Schlüsseltex-te, Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit*. Schwalbach/Ts., S. 167-170.
- Otten, H./Treutheit, W.** (1994): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis – Ein Handbuch für die Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen.
- Prenzel, A.** (1995): *Pädagogik der Vielfalt*. 2. Aufl., Opladen.
- Reich, W.** (1936): *Die Sexualität im Kulturkampf*. Kopenhagen.
- Rethemeier, A. / Ribbert, B.** (2000): *Interkulturelle Sexualpädagogik mit Mädchen*. In: Amt für Schule (Hrsg.): *Sexualpädagogik in der Schule gestalten*, Heft 4: *Lebensformen und Sexualität*. Hamburg, S. 24-26.
- Reuter, J.** (2002): *Ordnungen des Anderen: zum Problem des Eigenen in der Soziologie*. Bielefeld.
- Schmid, G.** (2004): *Das neue DER-DIE-DAS – Über die Modernisierung des Sexuellen*. Gießen.
- Schmidt, G./Strauß, B.** (Hrsg.) (2002): *Sexualität und Spätmoderne – Über den kulturellen Wandel der Sexualität*. Gießen.

- Schmerl, Ch./Soine, S./Stein-Hilbers, M./Wrede, B. (Hrsg.) (2000):** Sexuelle Szenen – Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen.
- Sielert, U. (1993):** Sexualpädagogik – Konzeptionen und didaktische Anregungen. 2. Aufl., Weinheim/Basel.
- Sielert, U./Valtl, K. (Hrsg.) (2000):** Sexualpädagogik lehren – Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim und Basel.
- Sigusch, V. (2005):** Neosexualitäten – Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion. Frankfurt/M.
- Sigusch, V. (2001):** Kultureller Wandel der Sexualität. In: Sigusch, V. (Hrsg.) (2001): Sexuelle Störungen und ihre Behandlung. 3. Aufl., Stuttgart, S. 16-52.
- Straub, J. (2002):** Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: Hoerning, E. (2000) (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 137-163.
- Thomas, A.: (2005):** Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. In: Friesenhahn, G.J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 207-219.
- Timmermanns, S./Tuider, E./Sielert, U. (Hrsg.) (2004):** Sexualpädagogik weiter denken – Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München.

Trompenaars, F./Hampden-Turner, C. (1997): Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business. Second Edition. London.

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

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

Welsch, W. (1996 a): Transkulturalität. Zur Verfassung heutiger Kulturen. In: Berliner Insitut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): SchLfBlatt. Nr. 2, 1996, S. 55-65.

Welsch, W. (1996 b): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.

Welsch, W. (1997): Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. http://www.tzw.biz/www/home/article.php?p_id=409, rev. 15.02.05.

Welsch, W. (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz, S. 45-72.

Welsch, W. (2002 a): Netzdesign der Kulturen. http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dwelsch.htm, rev. 16.02.05.

Welsch, W. (2002 b): Unsere Postmoderne Moderne. 6. Aufl., Weinheim.

- Wittgenstein, L.** (1995): Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, L. (1995): Tractatus logico-philosophicus – Werkausgabe Band 1. 10. Aufl., Frankfurt/M., S. 225-580.
- Wrede, B.** (2000): Was ist Sexualität? Sexualität als Natur, als Kultur und als Diskursprodukt. In: Schmerl, Ch./Soine, S./Stein-Hilbers, M./Wrede, B. (Hrsg.) (2000): Sexuelle Szenen – Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen, S. 25-43.

*„Die Zukunft. Sie kommt oft anders als erwartet.
Und sie bringt mancherlei Überraschung.
Sie sprengt das Gewohnte. Und sie sollte es.
Vielleicht ist es - in einer sich globalisierenden Welt -
das Andere, das Fremde, das Unbekannte,
dass sie zur Bewältigung aufgibt.“*

(Bartholomäus 2004, 137)