

Katrin Hauenschild

Transkulturalität – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung¹

Transkulturalität ist ein gesellschaftliches Phänomen, das zunehmend an Bedeutung für die Identitätsbildung von Menschen gewinnt und somit eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung auch im Sachunterricht darstellt: Auf konzeptionell-curricularer wie didaktisch-methodischer Ebene weisen die Grundannahmen zur Transkulturalität über bisherige Konzepte interkulturellen Lernens im Sachunterricht hinaus. Transkulturalität ist bislang nicht in ihrer Komplexität theoretisch oder empirisch vollständig erfasst. Eine Übertragung auf pädagogische Zusammenhänge ist allerdings auf forschungsbasierte Erkenntnisse angewiesen, um zu angemessenen Überlegungen für die Praxis zu kommen.

Im folgenden Beitrag werden zunächst die wesentlichen Grundannahmen zur Transkulturalität in ihrer Bedeutung für das Individuum dargelegt. Im Anschluss daran wird eine empirische Untersuchung vorgestellt, die sich mit transkultureller Identitätsbildung von Studierenden in pädagogischen Studiengängen beschäftigt. Der Ausblick zeigt kurz Konsequenzen für die universitäre Lehrerbildung im Sachunterricht sowie Möglichkeiten weiterführender Forschung auf.

1 Theoretischer Kontext

Transkulturalität ist der Versuch, im Rahmen gesellschaftlicher, politischer und auch bildungspolitischer Entwicklungen angesichts von Globalisierung und zunehmender Zeit-Raum-Verdichtung kulturelle Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen (vgl. Schöfthaler 1984) und über traditionelle Vorstellungen von Kultur hinauszudeuten.

Durch den Prozess der Globalisierung sind Kulturen in Folge von Migrationsprozessen, von globalen Verkehrs- und Kommunikationssystemen und ökonomischen Abhängigkeiten auf der Makroebene extern durch weltweite Verflechtungen, Nationalgrenzen überschreitend vernetzt und im Sinne einer interdependenten Globalkultur miteinander verbunden (vgl. Welsch 1997, S. 6). Globalisierung geht so einerseits mit Formen der Vereinheitlichung bzw. Homogenisierung individueller Lebensformen und andererseits mit kultureller Diversität einher, so dass die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem zunehmend verwischen. Zum einen finden sich grenzüberschreitend ähnliche Lebensformen in unterschiedlichen Kulturen – im Sinne „transnationaler Kulturen“ (Breidenbach/Zukrigl 1998, S. 142), in denen Migranten, Wissenschaftler, Internetbenutzer, Künstler oder Jugendliche durch soziale, berufliche und ideelle Gemeinsamkeiten verbunden sind (vgl. ebd.). Ulrich Beck sagt hierzu: „Wir können völlig fraktioniert nebeneinander leben, aber gleichzeitig Mitglieder in dichten Netzwerken sein, die ortsunabhängig sind“ (1999, S. 1). Zum anderen gibt es unterschiedliche Lebensformen innerhalb pluralistischer Gesellschaften, die – durch die Koexistenz unterschiedlicher Gruppen – durch vertikale und horizontale Differenziertheit charakterisiert sind (vgl. Welsch 1997).

Dabei bewegen sich Menschen zwischen Tendenzen sowohl der Retribalisierung, der Entwicklung einer ‚engstirnigen Lokalkultur‘, die jede Art der Interdependenz, Kooperation und Gegenseitigkeit ablehnt, als auch einer ‚McWorld-Weltkultur‘, die ‚mitunter im gleichen Land zum gleichen Zeitpunkt sichtbar‘ (Barber 1997, S. 4) werden. Menzel (1998) beschreibt hier die Mega-Trends: Fragmentierung und Globalisierung.

Wieviorka bringt die Diskussion auf den Punkt, wenn er schreibt: „Von dem Moment an, in dem wir erkennen, dass die kulturellen Differenzen *in* unseren Gesellschaften und nicht nur *zwischen* den Gesellschaften wirksam sind, (...) kann man nicht mehr ernsthaft einen streng universalistischen oder entsprechend einen streng relativistischen Standpunkt vertreten“ (2003, S. 26).

Transkulturalität greift diese Sichtweise auf, es stellt den Versuch dar, zwischen universalistischen und relativistischen Konzepten zu vermitteln (vgl. Schöfthaler 1984, S. 39), indem anerkannt wird, dass die Ausdifferenzierung der Welt über ein globales Referenzsystem erfolgt und sich immer mehr Menschen auf eine wachsende Anzahl universeller Kategorien, Konzepte und Standards beziehen (vgl. Breidenbach/Zukrigl 1998, S. 36) – was nicht, wie auch Aitmatow voraussetzt, „Unifizierung“, sondern die „Universalisierung des menschlichen Geistes“ (1990, S. 230) bedeutet. Auf der anderen Seite nimmt Transkulturalität im Anschluss an relativistische Vorstellungen die gesellschaftlich und individuell produzierte Existenz von Differenzen zwischen und innerhalb von

¹ Der Beitrag geht auf die Antrittsvorlesung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover am 22.07.2004 (gekürzte Fassung) zurück.

Kulturen zum Anlass, auf die Möglichkeit von Transformationsprozessen, von Prozessen der Auflösung und Neuzusammensetzung, auf die Möglichkeit der Entstehung neuer Kulturformen hinzuweisen (vgl. Wieviorka 2003, S. 84).

Die Vorstellung von der prinzipiellen Möglichkeit kultureller Transformationsprozesse löst sich von traditionellen Beschreibungen von Kulturen als Inseln oder Sphären, als „statische Einheiten“ (Breidenbach/Zukrigl 1998, S. 23) und weist Kulturvorstellungen wie z.B. von Herder zurück, in denen Kulturen als geschlossene Kugeln oder autonome Inseln mit innerer Homogenität und externer Heterogenität aufgefasst werden, die mit der sprachlichen und territorialen Ausdehnung deckungsgleich sind (vgl. Welsch 1997, S. 3 ff.). Diese an nationalstaatliches Denken gebundenen Definitionen können nicht länger der historischen Evidenz von Wandlung, Verflechtung, Diversität und Hybridisierung standhalten (vgl. Welsch 1997). Nach Welsch sind deshalb diese Vorstellungen nicht nur deskriptiv falsch, weil es in modernen Gesellschaften keine innere Homogenität geben kann, sondern darüber hinaus sind sie „normativ gefährlich und unhaltbar“ (1997, S. 3). Sie sind vereinheitlichend, volksgebunden und separatistisch, sie führen letztlich zu kultureller Abgrenzung. Das Fremde wird als etwas Bedrohliches wahrgenommen, da diese Kulturtradition ein Deutungsrepertoire für das ‚Fremdmachen‘ nahe legt (vgl. Radtke 1994, S. 21).

Traditionelle Kulturmodelle, die der Idee einer Einheitskultur nachhängen – und das ist auch für pädagogische Zusammenhänge bedeutsam – liegen auch den Konzepten Multikulturalität und Interkulturalität zugrunde: Das Konzept der Multikulturalität akzeptiert zwar die Existenz vielfältiger eigenständiger Lebensformen innerhalb einer Gesellschaft, innerhalb eines gemeinsamen politischen und wirtschaftlichen Rahmens, allerdings geht es hier in deskriptiver Hinsicht um Vorstellungen von Majorität und Minorität. Die unterschiedlichen Kulturen werden auch hier als homogene Einzelkulturen aufgefasst – der Blick richtet sich auf in sich geschlossene, autonome Partialkulturen, so dass gegenseitiges Verstehen letztlich verhindert wird. Interkulturalität weist dagegen zwar auf die Bedeutung des interkulturellen Dialoges im Rahmen von interkulturellen Problemen und Konflikten hin, geht jedoch nicht über das Agieren zwischen Kulturen, nicht über die Wahrnehmung von Eigenkultur und Fremdkultur hinaus, so dass auch hier in der Tendenz ein Verständnis vorhanden ist, das die Abgrenzung und Abgrenzbarkeit von Kulturen voraussetzt.

Beide Konzepte werden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr hinreichend gerecht, in denen Kulturen durch Mischungen und Durchdringungen, intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten und extern durch grenzüberschreitende Konturen gekennzeichnet sind (vgl. Welsch 2002). Transkulturalität ist hier eine weiterführende Perspektive, da sie, wie Welsch formuliert: „über den traditionellen Kulturbegriff *hinaus-* und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich *hindurchgeht*“ (1997, S. 5).

Auf der Mikroebene von Individuen bedeutet Transkulturalität, dass die individuelle Entwicklung durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen in Richtung auf eine interne Pluralität beeinflusst ist (vgl. Welsch 1997, S. 6 f.). Kulturelle Identität kann so nicht länger mit nationaler Identität gleichgesetzt und als die Identifizierung einer Person mit einem einzigen Kollektiv verstanden werden. Das weist über Erikson hinaus, der noch von einer stabilen, an eine Kultur gebundenen Identitätsbildung ausging (vgl. Beck-Gernsheim 2004, S. 102). In modernen Gesellschaften, die vielfältige individualistische Orientierungen anbieten, können sich Individuen mit jeweils mehreren kulturellen Referenzen identifizieren, so dass sich auch Diskontinuitäten im biographischen Verlauf ergeben können. Kollektive Identitäten sind im Rahmen sekundärer Aneignungsprozesse subjektive Konstruktionen bei der Auseinandersetzung mit Kultur. Noch einmal Welsch: „Wo ein Individuum durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, wird es zur Aufgabe der Identitätsbildung, diese Komponenten miteinander zu verbinden.“ (1997, S. 8).

Auch Beck fragt: „Was meint eigentlich Weltkommunikationsgesellschaft auf der Ebene der Biografien?“ – und gibt die Antwort: „Es heißt: Die Gegensätze und Widersprüche der Kontinente, Kulturen, Religionen – Dritte Welt und Erste Welt, Ozonloch und Parteiverdrossenheit, Rinder-Reform und Renten-Wahnsinn – finden im unabschließbar gewordenen eigenen Leben statt“ (1999). Da Pluralität nicht nur in globaler Hinsicht, sondern in unmittelbar lokalen Kontexten eine Herausforderung ist, bedeutet individuelle Freiheit nach Assheuer (vgl. 1997), eine eigene Lebensform zu wählen – und das folgt der Frage: Wie wollen wir leben? und erzwingt Entscheidungen. Im Rahmen der Selbstdefinition ist es die Aufgabe des Subjekts, seine Identität auszuhandeln. Es kann kulturelle Identifikationsangebote selektiv verwenden, umdeuten, neu auslegen oder verwerfen (vgl. Auernheimer 2003, S. 70). Insgesamt geht es darum, einen eigenen Lebensentwurf zu entwickeln und sich im gesellschaftlichen Ganzen zu verorten. Meyrowitz führt aus: „Auch wenn der Ort ein scheinbar unveränderter Kontext bleibt, in dem wir alle leben müssen, kann doch der soziale und psychische Kontext in mehreren Dimensionen variieren“ (1998, S. 177). Auch Kinder bereits im Grundschulalter sind aufgefordert, heterogene Bezugssysteme und unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten zu sondieren (vgl. Richter 2002b, S. 162).

Auernheimer sieht die Aufgabe der Identitätsbildung darin, die unterschiedlichen kulturellen Komponenten im Sinne einer Integrationsleistung zu einem Komplex von Konstruktionen miteinander zu verbinden (vgl. 2003, S. 69). Bei der Identitätsbildung stellt das Individuum ein Gleichgewicht zwischen seiner auf der Grundlage individuell gemachter Erfahrungen und Deutungen erlangten persönlichen Identität und seiner ihm durch Rol-

lernerwartungen abverlangten sozialen Identität her. Die Kultur bzw. die Kulturen haben daher für das Individuum eine Orientierungsfunktion bei der Identitätsbildung, indem sie kulturelle Ressourcen als Identifikationsangebote bereitstellen – und im Sinne transkultureller Identitätsbildung können mehrere Kulturen in eine einzelne Identität eingehen (vgl. Gutmann 1995, S. 284).

Nach Hurrelmann wird „eine gelingende Sozialisation nicht als abgeschlossene Verinnerlichung solcher Strukturen verstanden, sondern als erfolgreiche Behauptung der Subjektivität und Identität, nachdem eine Auseinandersetzung mit den sozialen Strukturen stattgefunden hat und auf dieser Basis eine Beteiligung an gesellschaftlichen Aktivitäten erfolgt“ (2002, S. 21). Transkulturelle Identität ist in diesem Sinne auf das Gelingen, auf die erfolgreiche Integration unterschiedlicher kultureller Anteile, auf die Anerkennung unterschiedlicher kultureller Prägungen ausgerichtet, wie auch auf das Ineinanderblenden von global und lokal (vgl. Robertson 1998, S. 197), die das Individuum dazu befähigt, über den Rekurs auf eine einzige Partialkultur hinaus – und auch über eine Existenz zwischen Kulturen hinaus – durch verschiedene Kulturen hindurch zu leben. Kulturelle Konflikte bzw. das Erleben von Fremdheit und kulturellen Differenzen können hier allenfalls Ausgangspunkte für transkulturelle Identitätsbildungsprozesse sein.

Ist Kultur – auf der Seite der Anthropologie – ein „symbolisch-expressiver Aspekt menschlichen Verhaltens“ (Breidenbach/Zukrigl 1998, S. 24), die „unbewusste Rückseite“ (Eagleton 2001, S. 43), dann zeigt sich Transkulturalität in den Wahrnehmungen, Denkmustern und im Handeln des Einzelnen. Auf der Ebene von Individuen ist Transkulturalität also auf Prozesse der Konstruktionen und auf sekundäre Differenzen bezogen. Nach Schöffthaler ist Transkulturalität darauf ausgerichtet, das kulturelle Fremde als Anderes und Eigenständiges wahrzunehmen (vgl. 1984, S. 20), also Kulturen, so Welsch, „jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken“ (1997, S. 3 f.).

Im Rahmen der pädagogischen Bedeutung hat das Konzept der Transkulturalität bisher noch nicht Eingang in die einschlägigen Ansätze zur interkulturellen Pädagogik gefunden, so dass sich hier aufschlussreiche Perspektiven auch für den Sachunterricht eröffnen. Interkulturelles Lernen hat sich im Laufe seiner Entwicklung von der Ausländerpädagogik über Differenzmodelle und der Interkulturellen Erziehung heute zu einem fächer- und lernbereichsübergreifenden Lernfeld in allen Schulstufen entwickelt (vgl. Glumpler 1996; Richter 2002a). Interkulturelle Bildung zielt im Kern nach Nieke auf den Aufbau interkultureller Handlungskompetenz (vgl. 2000, S. 199 f.), die nach den KMK-Empfehlungen 1996 zu ‚Interkultureller Erziehung und Bildung in der Schule‘ jedoch zusammengefasst ein Bündel von Qualifikationen überwiegend aus dem deklarativen und metakognitiven Bereich enthalten, wenn es beispielsweise um Kenntnisse, Bewusstheit und Reflexion oder um Neugier, Offenheit und Verständnis geht.

Transkulturalität erweitert diese Perspektive, denn es geht um Partizipationsfähigkeit und Gestaltungskompetenz in gesellschaftlichen Kontexten. Welsch hält fest: „Nur transkulturelle Übergangsfähigkeit wird uns künftig noch Identität und Kompetenz verbürgen können (...)“ (1997, S. 8). Hier besteht eine Verbindung zu den von der OECD spezifizierten Kompetenzen für die Bewältigung komplexer Herausforderungen im Feld gesellschaftlicher Entwicklungen und für eine erfolgreiche individuelle Lebensführung, die sich auf das selbstständige Handeln, auf den souveränen Umgang mit Instrumenten der Kommunikation und des Wissens beziehen und auf die Kompetenz, in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich agieren zu können. Darin gehen unmittelbar die von Klafki (1993) aufgeführten Kategorien Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit auf, die bereits im Sachunterricht ihren Ausgang nehmen können.

Obwohl sich Transkulturalität nicht originär aus pädagogischen Diskursen entwickelt hat und es auch nicht zuvorderst darum gehen kann, Kompetenzen im Sinne von Bildungsstandards zu diskriminieren oder gar in Kompetenzstufen zu operationalisieren, wird es langfristig auch hier nicht ausbleiben können, konkrete Zielformulierungen zu begründen. Hier eine Klammerbemerkung: Im sog. Klieme-Gutachten (BMBF 2003) zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards hat ‚Interkulturelle Kompetenz‘ mehr als ein Mal eine quasi Alibifunktion dafür, dass Einstellungen, Werte und Motive in der Kompetenzdiskussion nicht unberücksichtigt bleiben. Bleibt man also in der Diskussion und orientiert sich an der klassischen Trias von Kompetenzen Wissen, Bewerten und Handeln (vgl. Rost/Laustroer/Raack 2003), geht es bei Transkulturalität über deklaratives und metakognitives Wissen hinaus vor allem um prozedurale Kompetenzbereiche, wie sie auch der Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2002) ausweist – oder (in Anlehnung an Weinert 2001) neben den kognitiven Fähigkeiten vor allem um motivationale, volitionale und soziale Komponenten. Das setzt eine aktive und eigentätige Subjektwerdung voraus, um in Problemsituationen, die sich auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus, in unterschiedlichen Reichweiten abspielen können, angemessen agieren zu können.

Transkulturalität löst im Sinne der ‚Globalisierung‘ (Robertson 1998) den vermeintlichen Widerspruch zwischen Globalem und Lokalem auf, indem transkulturelle Identitäten sowohl eine kosmopolitische Seite als auch eine Seite lokaler Zugehörigkeit besitzen (vgl. Welsch 1997, S. 14). Es kann auf eine auf Globalität ausgerichtete Wertebasis zurückgegriffen werden, das partizipative Handeln vollzieht sich jedoch zugleich in lokalen Räumen. Nach Welsch ist der Transkulturalitäts-Begriff über seine deskriptive Funktion hinaus ein operativer, der Gegenstände verändert. Im Rahmen einer transkulturellen Bildung wird es so zur Aufgabe, die Konzentration auf

die Polarität von Eigenem und Fremdem zugunsten einer Aufmerksamkeit auf das möglicherweise Gemeinsame und Verbindende mit dem Fremden abzubauen. Die Anerkennung innerer Fremdheitsanteile bildet dabei eine Voraussetzung für die Akzeptanz äußerer Fremdheiten, so dass es um das Leben mit neuer Diversität geht (vgl. Welsch 1997, S. 10 ff.). „Diese Differenzen sind thematisch aufzugreifen. ‚Eine Welt‘, das ‚global village‘ oder die neue Mobilität kennzeichnen künftigen Sachunterricht.“ (Richter 2002b, S. 162)

2 Empirische Untersuchung

Im Rahmen der empirischen Untersuchung zur „Transkulturellen Identitätsbildung bei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in pädagogischen Handlungsfeldern in ihrer Bedeutung für pädagogisches Denken und Handeln“² geht es im Folgenden um Kultur als Phänomen der Innenwelt von Menschen, um die Prozesse der Konstruktionen von Individuen, um Transformationsprozesse und um sekundäre Differenzen. Wir gehen in der Studie von einem subjektivistischen Kulturbegriff aus und betrachten Kultur als Eigenleistung des Subjekts im Rahmen der Identitätsbildung. Kultur, bezogen auf die Innenwelt von Menschen, verstehen wir somit als ein Konstrukt von Individuen, in dem verschiedene Bereiche von Kultur subjektiv gedeutet werden.

Das Ziel der Studie ist vor diesem Hintergrund, transkulturelle Orientierungen zu explorieren, um einen ersten Zugang zu individuellen Konstrukten im Rahmen transkultureller Identitätsbildung zu erhalten und schließlich zu forschungsbasierten Hinweisen für die pädagogische Praxis zu gelangen. Es geht um die Exploration von Wahrnehmungen und Vorstellungen von Individuen, die Teil individueller ‚Denkwelten‘ sind und über Sprache zugänglich werden (vgl. Gropengießer 2003). In individuellen Wahrnehmungen und Vorstellungen zeigt sich gleichsam ein Teil gesellschaftlicher Realität.

Ausgegangen sind wir von folgenden Forschungsfragestellungen:

- Lassen sich transkulturelle Orientierungen und Adaptionenmuster in ihrer Relevanz für pädagogisches Denken und Handeln empirisch explorieren?
- Welche biographischen und gesellschaftlichen Kontexte sind einer transkulturellen Identitätsbildung eher förderlich oder stehen ihr eher entgegen?
- Welche Konsequenzen sind für die pädagogische Praxis zu ziehen?

Die Zielgruppen sind potentielle Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in pädagogischen Berufen. Es wurden Studierende befragt, die zur Zeit der Untersuchung noch in einem erziehungswissenschaftlichen Studium waren. Im Sinne der Forschungsfragestellung gehen wir davon aus, dass pädagogisch professionalisierte Personen in pädagogischen Handlungsfeldern eine bedeutsame Unterstützungsfunktion im Zuge von Identitätsbildungsprozessen einnehmen und daher in besonderer Weise aufgefordert sind, kulturelle Verunsicherungen und Herausforderungen zu verarbeiten und sie auf ihr berufliches Handeln zu beziehen.

Mit diesen Zielgruppen untersuchen wir empirisch eine Frage, die zum einen für die Lehrpraxis erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche unmittelbar bedeutsam ist und zum anderen Erkenntnisse zur Transkulturalität allgemein liefern kann. Damit ist die Untersuchung als ein Beitrag zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsbezug zu verorten: Grundlagenforschung zielt nach Bortz & Döring (2002, S. 103) „auf die Generierung von Hintergrundwissen, dessen funktionaler Wert nicht unmittelbar erkennbar sein muss“. In der Reinform ist Grundlagenforschung vollkommen interessen- und wertneutral, von daher ist unser Projekt im engeren Sinne keine Grundlagenforschung, denn wir intendieren mit dieser Forschung weiterführende Perspektiven für didaktische Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung in Schule und Lehrerbildung. Im weiteren Sinne ist die Untersuchung jedoch insofern als Grundlagenforschung zu betrachten, als Hintergrundwissen über Lehrende exploriert wird, und zwar über Wahrnehmungen und Mentalitäten von künftigen Lehrenden zu kulturellen Differenzen und Identitäten. Das ist – wie oben bereits gesagt – nicht nur gesamtgesellschaftlich in Zeiten von Zuwanderungs- und Integrationsdiskussionen bedeutsam, sondern im Sinne eines unmittelbaren Anwendungsbezugs für Bildungsprozesse in Hochschule und Schule – auch im Rahmen von Grundschul- und Sachunterrichtsdidaktik – praxisrelevant, da die Praxis von solchen Wahrnehmungen und Mentalitäten mitbestimmt ist.

Das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse der Untersuchung sollen hier nur ansatzweise dargestellt werden. Für die explorative Studie wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt; es wurden teilstrukturierte Interviews in Anlehnung an die Konzeption des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 2000) durchgeführt und computergestützt mit MAXqda kodiert und entlang der Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1997) ausgewertet. In einem Vergleichsgruppendesign wurden 37 Studierende mit Migrationshintergrund und 14 Studierende ohne Migrationshintergrund in Diplom- und Lehramtsstudiengängen am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover befragt.

² Das Forschungsprojekt wurde 2002 im Rahmen der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik (AG Interpäd) am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover initiiert und mit Unterstützung von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines Forschungsseminar (Bolscho/Hauenschild/Wulfmeyer) durchgeführt und ausgewertet.

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich transkulturelle Orientierungen bereicherspezifisch differenzieren. Unter transkulturellen Orientierungen verstehen wir die relativ konfliktarme Integration unterschiedlicher kultureller Referenzen, die sich vor allem in Offenheit in verschiedenen Bereichen ausdrückt.

Wir können allgemein festhalten, dass Menschen, die mit mindestens zwei Kulturen konfrontiert sind, nicht per se transkulturell orientiert sein müssen. Es gelingt jedoch einer Reihe von Studierenden mit Migrationshintergrund, Aspekte unterschiedlicher Kulturen weitgehend konfliktarm in ihrer Innenwelt miteinander zu verbinden. Das zeigt sich in unterschiedlichen Bereichen, innerhalb derer Indikatoren für Transkulturalität auszumachen sind.

Es sollen im Folgenden lediglich einzelne Beispiele genannt werden³:

Im Bereich *Heimat* äußern die als transkulturell orientiert zu bezeichnenden Befragten ein dynamisches, aktives Heimatverständnis, das über die räumliche Dimension hinaus von positiven sozialen Bezügen abhängig ist; sie fühlen sich „zwei Heimaten“ zugehörig.

Ihr Verständnis von *Fremde* ist von Interesse und Neugier geprägt und kann als neutral oder offen bezeichnet werden. Viele nehmen das Fremde sowohl innerhalb von Kulturen als auch zwischen Kulturen wahr und untermauern damit die Überlegungen von Wiewiorka (2003) zu kulturellen Differenzen und kollektiven Identitäten. Es gehen unterschiedliche kulturelle Referenzen in dieses Verständnis ein.

Gleiches zeigt sich beim *Verständnis von Kultur*: Es ist vielfältig und weist bei den transkulturell Orientierten über Nation als Kulturraum hinaus. Die transkulturell Orientierten gehen davon aus, dass Kultur die Identität eines Menschen prägt (es fällt auch der Begriff „Doppelprägung“), äußern sich auch hier offen und wenig konfliktbeladen und bezeichnen differierende kulturelle Einflüsse als bereichernd.

Auch in der *politischen Meinung* kommt Offenheit zum Ausdruck. Mit dem Grad der transkulturellen Orientierung steigt das politische Interesse, vor allem hinsichtlich globaler Themen.

Im Bereich *Konflikte* legen die Äußerungen nahe, dass kulturelle Differenzen zwar Auslöser von Konflikten sein können, das Erleben von Konflikten jedoch auch Reflexion über kulturelle Differenzen und Konfliktlösungen fördern und so zu einer transkulturellen Orientierung beitragen kann.

Bei sozialen *Kontakten* sind für die Ausbildung transkultureller Orientierungen vielfältige und unterschiedliche Kontakte sowie positive soziale Beziehungen zu Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft förderlich, die als bedeutsam erlebt wurden.

Auch beim Thema *Partnerwahl* kann es zu einem Kriterium für Transkulturalität werden, dass nicht ausschließlich auf Gemeinsamkeiten und eine gleiche Erfahrungsbasis Wert gelegt wird und Differenzen auch hier anerkannt werden.

Dies ist vor allem abhängig vom *Einfluss der Familie*. Ein liberaler Erziehungsstil trägt dazu bei, Raum für eigene Lebensentwürfe zu schaffen sowie Aushandlungsprozesse zu ermöglichen, und fördert die Anerkennung innerer Fremdheitsanteile.

Auch in Bezug auf die Übernahme von *Traditionen* und *Rollenbildern* in das eigene Leben können dann reflektiert eigenständige Vorstellungen realisiert werden. Hier werden im transkulturellen Sinne neue Werte zugelassen und konfliktarm integriert.

Diese Form von Offenheit ist auch in der Kategorie *Religion* entscheidend: Interesse an und Kontakt zu Menschen anderer Religionsgemeinschaften und der kritische Umgang mit der eigenen Religion sowie die Integration verschiedener religiöser Traditionen und Bräuche scheinen transkulturelle Orientierungen zu begünstigen.

Es lässt sich *zusammenfassend* festhalten, dass sich sowohl bei Studierenden mit als auch bei Studierenden ohne Migrationshintergrund Identitäten bilden können, die sich nicht im Spannungsfeld zwischen den Kulturen bewegen, sondern jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur denken und durch verschiedene Kulturen hindurch leben. Wie die Äußerungen in den einzelnen Bereichen zeigen, scheint transkulturelle Identität auf einer reflexiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Einflüssen zu beruhen. Voraussetzung dafür ist eine von Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein getragene Offenheit, denn die Auseinandersetzung wird ausgelöst durch eigene Erfahrungen, durch Kontakte und auch durch erlebte Konflikte, wodurch ein unmittelbarer Bezug, eine subjektive Bedeutsamkeit besteht. Durch Erfahrung und Reflexion können Lösungsmöglichkeiten auch im Umgang mit kulturellen Differenzen entwickelt werden. Voraussetzung für eine eigenständige Identitätsentwicklung, für ein kulturoffenes Agieren auf transkulturellem Niveau (vgl. Nieke 2000, S. 248 f.) ist eine auf liberaler Erziehung und produktiver Distanz zur Familie beruhende Freiheit zur Selbstentfaltung, durch die Transformationsprozesse in Hinblick auf die Integration unterschiedlicher kultureller Referenzen möglich werden. Es zeichnet sich insgesamt ab, dass Transkulturalität bereicherspezifisch ist, sich also in politischen und persönlichen Bereichen unterschiedlich darstellt.

³ Vgl. zur ausführlicheren Darstellung Bolscho/Hauenschild/Wulfmeyer 2004.

3 Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung konnten zeigen, dass Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund transkulturelle Orientierungen entwickeln können. Offenheit bedeutet hier, die Kulturgebundenheit des eigenen Wahrnehmens, Denkens und Handelns zu reflektieren.

Beck-Gernsheim (vgl. 2004) stützt die Vorstellung einer transkulturellen Orientierung, indem sie vom ‚Lob der Vermischung‘ spricht und das Leben mit mehreren Kulturen als Chance begreift, um das Deutungsmonopol der Mehrheitsgesellschaft aufzubrechen und positive Gegenentwürfe zu entwickeln, die sich nicht länger ‚zwischen den Stühlen‘, sondern ‚auf allen Stühlen‘ befinden. Im interkulturellen Biographiebasteln bestehe ein neuer Bezugsrahmen: „Er handelt von Biographiemustern, die vielschichtiger und offener sind, mehrere Kulturen umgreifen, flexibel verschiedene Identitätsschichten enthalten – und er verhandelt dies als Normalität, nicht als Abweichung und Störung.“ (S. 101).

In der Lehrerbildung zum Sachunterricht muss es hier um das Selbstverständnis angehender Lehrkräfte und um den kritischen Umgang mit kulturellen Selbstverständlichkeiten wie Differenzen gehen. Nach Brumlik soll „die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltentwürfen die Individuen aus den Bornierungen ihrer konventionellen Identität herausreiß(en) [und] ihnen dabei erste Einsichten in die Relativität ihrer Standpunkte ermöglichen(en)“ (1990, S. 105). Die Förderung von Selbstreflexion ist eine Herausforderung für Lehren und Lernen im Sachunterricht – es geht um die Relativierung der Sicherheit des Verstehens. Die Aufdeckung kultureller Selbstinterpretationen und die Auseinandersetzung mit anderen Denkerfahrungen sind hier ein Weg (Kiper 2002, S. 48).

Dies ist eine Voraussetzung für einen angemessenen Umgang mit kultureller Vielfalt nicht nur für sich selbst, sondern auch in der pädagogischen Praxis des Sachunterrichts – zunächst eine Voraussetzung für Offenheit gegenüber der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer, die nicht weggedacht werden kann und die besondere Formen des Umgangs im Hinblick auf Anerkennung, Akzeptanz, Achtung und Gleichbehandlung erfordert. Weder die Überbetonung von kulturellen Besonderheiten, die Kinder letztlich entindividualisieren und zu nicht mehr als Repräsentanten einer Nationalkultur machen (vgl. Radtke 1994), noch die Nivellierung von Differenzen sind hier geeignete Wege. Das bezieht sich nicht nur auf Kinder mit Migrationshintergrund, sondern gleichermaßen auf die Vorstellungen von Kindern ohne Migrationshintergrund. Die pädagogische Aufmerksamkeit wird sich besonders im Grundschul- und Sachunterricht zunehmend auf Fragen der Gestaltung des Zusammenlebens und auf Ansätze sozialen und politischen Lernens richten müssen (vgl. Kiper 2002, S. 46).

In der Lehrerbildung sollte es darum gehen, angehenden Lehrkräften Zugänge zu den Alltagskulturen, zu den lebensweltlichen Alltagsvorstellungen der Kinder über Kultur, auch über ihre eigene Kultur zu verschaffen. Das kann im Rahmen theoretischer Auseinandersetzung wie empirischer Arbeit geleistet werden.

Zum anderen liegt hier, in der Reflexion eigener kultureller Denk- und Handlungsmuster, auch eine Grundlage für die Internalisierung und schließlich Vermittlung anspruchsvoller Ziele für einen auf transkulturellen Werten basierenden Unterricht, der über Konzepte wie Multikulturalität und Interkulturalität hinausweist.

Die Vorschläge für die Gestaltung eines solchen Unterrichts sind allerdings noch nicht weit entwickelt. Es fehlen umfassende Studien, es fehlen forschungsgestützte Erkenntnisse, die einer Veränderung der Praxis des traditionellen interkulturellen Lernens hin zu transkulturellen Ansätzen folgenreiche Impulse geben. Bestimmend für den Erfolg transkultureller Bildung ist die Einbeziehung der Vorstellungen von Kindern, das Anknüpfen an ihre Wahrnehmungen und Orientierungen als Bezugsgröße von Grundschul- und Sachunterricht. Weiterführend ist daher die Untersuchung von Aspekten transkultureller Identitätsbildung bei Kindern im Rahmen der Schülervorstellungsforschung⁴, da Kinder mit wie ohne Migrationshintergrund bereits im Grundschulalter herausgefordert sind, mit unterschiedlichen kulturellen Referenzen umzugehen, Integrationsleistungen in Hinblick auf die Prägung durch vielfältige kulturelle Einflüsse zu bewältigen – kurz: Identität in einer pluralistischen Gesellschaft zu entwickeln.

Diese Anforderung gehört in das Aufgabenfeld des Sachunterrichts, der in der Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit zwischen Kind und Sache vermitteln und als Grundschulfach zur ‚Personwerdung‘ im Sinne von Enkulturation aller Kinder beitragen soll. Dabei zielt der genuin integrative Sachunterricht als Lernbereichsdidaktik auf die Synthese unterschiedlicher Perspektiven im Spiegel lebens- und alltagsweltorientierter Aneignungsprozesse von Kindern und macht die gegenseitige Bedingtheit der Gegenstände zum Thema (vgl. Rautenberg 2004).

Somit besteht für die Konzeptualisierung transkultureller Bildung die wissenschaftliche Aufgabe des Sachunterrichts in theoretischer Hinsicht in der Reflexion der Konstruktion von Kind und Sache als Artefakte selektiver Beobachtung (vgl. Hiller 1994). Sachunterricht „macht Interessengegensätze im privaten wie im öffentlichen Bereich sichtbar und vermittelt vielfache Anregungen zur aktiven Mitgestaltung der konkreten Lebensverhältnis-

⁴ Ein Beispiel ist hier das ‚Modell der Didaktischen Rekonstruktion‘ (vgl. Kattmann/Duit/Gropengießer/Komorek 1997).

se und zur Selbstkultivierung“ (Hiller 1994, S. 27). In empirischer Hinsicht ist es Aufgabe des Sachunterrichts, lernbereichsdidaktisch relevante Forschungsgegenstände aufzugreifen, in denen komplexe, inter- und transdisziplinäre Themenfelder mit lebensweltlichen Bezügen aus der Perspektive von Kindern behandelt werden.

Eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung gleichermaßen ist es, kindgemäße Vorschläge für transkulturelle Bildung zu entwerfen. Dafür müssen Forschung und Entwicklung eng aufeinander bezogen sein.

Literatur

- Aitmatow, Tschingis (1990): Globale Industrialisierung – Entdeckungen und Verluste des Geistes. In: Club of Rome: Die Herausforderung des Wachstums. Bern; München; Wien: Scherz, S. 218-233
- Assheuer, Thomas (1997): Im Prinzip ohne Hoffnung. In: Die Zeit, Nr. 30 (18.7.1997), S. 1
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2. Aufl.
- Barber, Benjamin R. (1997): Dschihad versus McWorld. Globalisierung, Zivilgesellschaft und die Grenzen des Marktes. In: Lettre, 36, S. 4-9
- Beck, Ulrich (1999): Das Zeitalter der Dolmetscher. In: Frankfurter Rundschau, Sonderbeilage „Das Jahrhundert der Kommunikation“ (8.12.1999), S. 1
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2004): Wir und die Anderen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn
- Bolscho, Dietmar/Hauenschild, Katrin/Wulfmeyer, Meike (2004): Transkulturelle Identitätsbildung – eine Untersuchung mit zukünftigen Lehrkräften. In: Carle, Ursula/Unckel, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten – Forschungsperspektiven für die Grundschule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 206-211
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin u.a.: Springer, 3. Aufl.
- Breidenbach, Joana/Zukrigl, Ina (1998): Tanz der Kulturen. München: Kunstmann
- Brumlik, Micha (1990): Bunte Republik Deutschland? Aspekte einer multikulturellen Gesellschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 1, S. 101-107
- Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? München: Beck
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Glumpler, Edith (1996): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gropengießer, Harald (2003): Lebenswelten/Denkwelten/Sprechwelten. Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion Bd. 4, Didaktisches Zentrum Oldenburg
- Gutmann, Amy (1995): Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 43, 2, S. 273-305
- Hiller, Gotthilf G. (1994): Sachunterricht – über die unterrichtliche Konstruktion von Kind und Wirklichkeit. In: Grundschule, 6, S. 27-31
- Hurrelmann, Klaus (2002): Sozialisierungstheorie. Weinheim; Basel: Beltz, 8. Aufl.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 3, H. 3, S. 3-18
- Kiper, Hanna (2002): Interkulturelles Lernen – mit falschen Akzentsetzungen. In: Grundschule, 9, S. 44-49
- Klafki, Wolfgang (1993): Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: Pädagogische Welt, 47, 3, S. 98-103
- Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, 6. Aufl.
- Menzel, Ulrich (1998): Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Meyrowitz, Joshua (1998): Das generalisierte Anderswo. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 176-191
- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich, 2. Aufl.
- Radtke, Frank-Olaf (1994): Fremd geboren wird keiner, fremd wird man gemacht. In: Die Grundschulzeitschrift, 71, S. 21-37
- Rauterberg, Marcus (2004): Grundschulentwicklung und Sachunterricht: fächerintegrierend oder fächervermeidend? In: widerstreit-sachunterricht. Nr. 2, März. [Online: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>; 15.06.2004]
- Richter, Dagmar (2002a): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider
- Richter, Dagmar (2002b): „Nicht alle sehen alles gleich.“ In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158-170
- Robertson, Roland (1998): Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 192-220
- Rost, Jürgen/Laustroer, Andrea/Raack, Ninja (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule, 52, 8, S. 10-15
- Schöfthaler, Traugott (1984): Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen Kulturellen Identitäten? In: International Review of Education, 30, S. 11-24
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim; Basel: Beltz, S. 17-31
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. [Online: Texte zur Wirtschaft; <http://www.tzw.biz>, 28.02.1997]
- Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 1/02. [Online: http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dwelsch.htm]
- Wieviorka, Michel (2003): Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten. Hamburg: Hamburger Edition
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim; Basel: Beltz, S. 227-255
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 1, No. 1; [Online: <http://qualitative-research.net/fqs>]