



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Transkulturelle Aspekte in der interkulturellen Praxis
am Beispiel der Initiative „Vielfalter 2010“

Eignen sich Konzepte von Transkulturalität für die
(sozial)pädagogische Praxis?

Verfasserin

Susanne Skale

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Einführung in die Thematik..... | 1 |
| 2 | Begriffsgeschichte: ein Überblick..... | 6 |
| 2.1 | Multikulturalität..... | 8 |
| 2.2 | Interkulturalität..... | 9 |
| 2.3 | Neue Konzepte..... | 10 |
| 3 | Annäherung an den Transkulturalitätsbegriff..... | 17 |
| 3.1 | Das Konzept der Transkulturalität bei Wolfgang Welsch..... | 18 |
| 3.2 | Rezeption des Transkulturalitätsbegriffes..... | 20 |
| 3.3 | Kritik..... | 26 |
| 3.4 | Weiterentwicklungen (Ausblick)..... | 31 |
| 4 | Trans versus Inter – Inter versus Trans..... | 40 |
| 5 | Sozialpädagogische Relevanz..... | 45 |
| 5.1 | Tätigkeitsfelder und Ziele der Sozialpädagogik..... | 45 |
| 5.2 | Sozialpädagogik und die Idee der Transkulturalität..... | 47 |
| 5.3 | Annäherungen an den empirischen Teil..... | 49 |
| 6 | Methodik..... | 52 |
| 6.1 | Erhebungsmethode: ExpertInneninterviews..... | 52 |
| 6.2 | Auswertungsmethode: qualitative Inhaltsanalyse..... | 56 |
| 7 | Hintergrund zur Initiative: „Vielfalter 2010“..... | 60 |
| 8 | Diskussion der Ergebnisse..... | 63 |
| 8.1 | Aktivitäten in der Praxis der interkulturellen Pädagogik..... | 63 |
| 8.2 | Die TeilnehmerInnen in den Projekten und deren Darstellung..... | 68 |
| 8.3 | Das Kulturverständnis der ProjektleiterInnen..... | 74 |
| 8.4 | Das Eigene und das Fremde..... | 77 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 8.5 | Asymmetrische Machtverhältnisse | 86 |
| 8.6 | Zwischen Anschlussmöglichkeit und Anschlussfähigkeit..... | 88 |
| 8.7 | Konflikte in der interkulturellen Praxis..... | 91 |
| 8.8 | Interkulturelle Ansätze | 95 |
| 8.9 | Transkulturelle Ansätze | 99 |
| 9 | Fazit | 104 |
| | Literaturverzeichnis | 108 |
| | Abbildungsverzeichnis | 118 |
| | Tabellenverzeichnis | 118 |
| | Anhang | 119 |
| | Zusammenfassung..... | 120 |
| | Abstract..... | 122 |

1 Einführung in die Thematik

Häufig wird versucht, mit den Schlagworten „Informationszeitalter“, „Globalisierung“ und „die Welt als globales Dorf“ unser gegenwärtiges Zeitalter zu beschreiben, das sich durch immer raschere Beschleunigung der Entwicklung, immer weiter reichende weltweite Vernetzungen und fortschreitende Mobilität auszeichnet. Besonders für MigrantInnen – und damit auch für die Migrationspädagogik (vgl. Mecheril, do Mar Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter 2010) – ist diese Entwicklung relevant. In seinen allgemeinen Bemerkungen zur Integration von ImmigrantInnen in der Europäischen Union hält etwa Žagar fest: „We live in a plural, diverse, dynamic and changing world – from a micro environment to the global level“ (Žagar 2008, S. 71). Neben zunehmender Pluralität und Diversität bringen diese Entwicklungen aber auch Konsequenzen für bestehende Nationalstaaten mit sich und verändern so auch den Status von Kultur: „Neben der Globalisierung, die den kommunikativen Austausch zwischen den Kulturen beschleunigt und zugleich die politische Gestaltungsmacht des Nationalstaats untergräbt, trägt vor allem das Ausmaß der grenzüberschreitenden Mobilität der Menschen zu einer neuen Qualität des kulturellen Wandels bei“ (Seitz 2005, S. 60). Vor dem Hintergrund der schwindenden Gestaltungsmacht der Nationalstaaten führt die gesteigerte Mobilität von Menschen, Waren und Dienstleistungen zwangsläufig dazu, dass es für eine steigende Anzahl von Menschen immer öfter zu Kontakten mit dem „Fremden“ kommt, zu Erfahrungen und Begegnungen, die den eigenen kulturellen Horizont überschreiten bzw. innerhalb dieses Horizonts nicht gedeutet, vielleicht auch nicht bewältigt werden können.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen hat auch in der Pädagogik ihre Spuren hinterlassen und in den vergangenen vierzig Jahren eine Reihe unterschiedlicher Ansätze zu ihrer Beschreibung und, insofern als sie zu Problemen führen können, auch zu ihrer Bewältigung hervorgebracht. Zu Beginn dieser Auseinandersetzung standen sich in der so genannten „Ausländer-Pädagogik“ bzw. „Defizit- oder Integrationspädagogik“ (vgl. u.a. Hohmann 1976 oder Langenohl-Weyer, Wennekes & Bendit 1979) noch die verschiedenen Kulturen als abgegrenzte Entitäten gegenüber, die voneinander erfahren

und lernen konnten, aber doch in gewisser Weise unüberwindlich getrennt blieben. In der nachfolgenden Entwicklung der Konzepte von Multi-, Inter- und Transkulturalität wurde der Fokus immer mehr auf die Anschlussfähigkeit und Permeabilität zwischen den Kulturen gelegt (vgl. Welsch 2010).

Das vom Philosophen Wolfgang Welsch entwickelte und 1992 erstmals in einer Veröffentlichung dargelegte Konzept der „Transkulturalität“ bildet den konzeptuellen Ausgangspunkt für die vorliegende Diplomarbeit, die sich aber auch mit seiner Rezeption und kritischen Weiterentwicklung in der Pädagogik beschäftigt und so den theoretischen Rahmen für die eigene Empirie ausbaut.

Welsch stellt angesichts der bereits erwähnten globalen Entwicklung eine veränderte Verfassung heutiger Kulturen fest, der er mit der Konzeptualisierung von Transkulturalität gerecht werden will. Dabei setzt er an dem traditionellen, von Johann Gottfried Herder kommenden Kulturbegriff an, demzufolge Kulturen nach innen homogen und nach außen separiert sind (vgl. Herder 1967) und lehnt diesen als „deskriptiv falsch und normativ gefährlich“ (Welsch 1997, S. 69) strikt ab. Auch die Konzepte der Multi- bzw. Interkulturalität sieht er als überkommen, da diese noch dem Herderschen Kulturbegriff verhaftet seien und daher keine adäquaten Lösungsansätze böten. Im Gegensatz dazu stellt er mit Transkulturalität die gegenseitige Anschlussfähigkeit und Offenheit der Kulturen in den Mittelpunkt.

Die Gefahr einer Einheitskultur sieht Welsch jedoch nicht. Zwar würden herkömmliche, überkommene Kulturformen an Bedeutung verlieren, doch entstünde gleichzeitig durch immer neue und unterschiedliche „Vermischungen“ der Kulturen eine neue Vielfalt, die nicht mehr nach alten Kategorien wie zum Beispiel Nationalstaatlichkeit geordnet werden könne.

Welsch hat sein Konzept in mehreren Veröffentlichungen leicht modifiziert (vgl. u.a. Welsch 1997, 1999a, 1999b, 2010). Welschs Versuch „zu einer ‚positiven‘ Füllung des Transkulturalitätsbegriffs zu gelangen“ (Göhlich 2006, S. 2f) wurde und wird seitens der Forschungsgemeinschaft immer wieder kritisiert. Trotz anhaltender Kritik hat sein Konzept allerdings eine rege Rezeption in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie den Pflegewissenschaften erfahren, nicht zuletzt auch in der Pädagogik (vgl. u.a. Breinig 2006; Griese 2005).

Welschs Konzept der Transkulturalität hat – insbesondere als Ersatzbegriff für Inter- und Multikulturalität – nicht nur eine theoretische Diskussion, sondern auch Anwendung in einigen empirischen Studien erfahren (vgl. Hauenschild & Wulfmeyer 2005). Zwar wurde seine Anwendbarkeit im Rahmen der theoretischen Reflexion und teilweise auch recht grundsätzlich hinterfragt (Griese 2006; Mecheril & Seukwa 2006), es liegt aber noch keine schlüssige Überprüfung dieses Aspekts anhand einer empirischen Studie oder Konfrontation mit der pädagogischen Praxis vor. Dieser Punkt soll in der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer empirischen Untersuchung überprüft werden. Vorab geben auch die nicht vollständig ausgeräumten theoretischen Kritikpunkte Anlass, nicht nur die deskriptive und normative Eignung des Konzepts zu diskutieren, sondern auch die Anwendbarkeit prinzipiell zu thematisieren.

Die empirische Untersuchung

Trotz der Kritik an „Interkulturalität“ und der Entwicklung neuer Konzepte wie dem der Transkulturalität in den letzten Jahrzehnten, beziehen sich eine Reihe von Institutionen und Initiativen nach wie vor auf das Interkulturalitätskonzept. Zu diesen gehört auch das Interkulturelle Zentrum (IZ) in Wien, dessen Initiative „Vielfalter 2010“ als konkretes Beispiel von als „interkulturell“ deklarierte Praxis untersucht wird. Im Rahmen dieser Initiative wurden im Jahr 2009 unterschiedliche Projekte von verschiedenen Institutionen - Kindergärten, Schulen, Vereinen und privaten Initiativen – eingereicht. Eine Jury entschied darüber, welche Projekte durchgeführt und von Western Union gefördert wurden.

Vor dem Hintergrund der Kritik an „Interkulturalität“ als Konzept, die auch Welsch im Rahmen seiner Konzeptualisierung von Transkulturalität formuliert hat, sucht die empirische Untersuchung Antworten auf folgende Fragen:

- Weisen die pädagogischen Ansätze der ProjektleiterInnen interkulturelle und/oder transkulturelle Züge auf?

Diese Frage soll mittels ExpertInneninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse geklärt werden. Zudem muss vorab geklärt werden, ob sich die beiden Konzepte eindeutig und klar voneinander abgrenzen lassen. Diese begriffliche Klärung stellt die wesentliche theoretisch-konzeptuelle Herausforderung der vorliegenden Arbeit dar.

- Wird in der pädagogischen Praxis nach wie vor mit dem überkommenen Kulturbegriff von Herder operiert und in dichotomen Kategorien wie „Differenz“, „Eigenes“ und „Fremdes“ gedacht?
- Wo stößt das Transkulturalitätskonzept von Welsch in der Beschreibung von pädagogischer Praxis an seine Grenzen?

Hier werden einzelne Annahmen und Postulate seitens Welsch - wie etwa jenes, es gäbe nichts schlechthin Fremdes oder Eigenes mehr – kritisch hinterfragt und mit der tatsächlichen Praxis bzw. dem Selbstverständnis der PädagogInnen konfrontiert.

- Bietet das Konzept der Transkulturalität Möglichkeiten, um die pädagogische Praxis, wie sie im Rahmen der empirischen Untersuchung beschrieben wird, zu verbessern bzw. weiterzuentwickeln?

Als Erhebungsmethode in der empirischen Untersuchung diente ein qualitatives Interviewverfahren, das ExpertInneninterview nach Gläser und Laudel (2009), mit dessen Hilfe das spezifische Wissen von in der pädagogischen Praxis tätigen Personen erschlossen werden kann. Neun Interviews mit PädagogInnen, die Projekte im Rahmen der Initiative „Vielfalter 2010“ leiteten, wurden durchgeführt, auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Für die Interviews wurde ein (halb-)strukturiertes Interviewleitfaden verwendet (siehe Anhang).

Zur Auswahl der InterviewpartnerInnen und zur Entwicklung des ExpertInneninterview-Leitfadens wurden die vom Interkulturellen Zentrum zur Verfügung gestellten Projektanträge und Endberichte der Initiative „Vielfalter 2010“ herangezogen.

Zur Auswertung der Interviews bzw. als Analysemethode diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2008). Mayring (2002) betont:

Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt das Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. (S. 114)

Folgende Kategorien und Aspekte waren dabei erkenntnisleitend: Aktivitäten in der Praxis der interkulturellen Pädagogik, TeilnehmerInnen in den Projekten

und deren Darstellung, das Kulturverständnis der ProjektleiterInnen, das Eigene und das Fremde, zugrundeliegende Asymmetrien im Verhältnis zwischen PädagogIn und Kindern/Jugendlichen, Anschlussfähigkeit versus Anschlussmöglichkeit, Konflikte, Interkulturelle Ansätze und Transkulturelle Ansätze.

Aufbau der Arbeit

Die angestrebte Diplomarbeit gliedert sich in zwei große Teile, einen theoretischen und einen empirischen. Zu Beginn des ersten, theoretischen Teils steht ein historischer Überblick von der sogenannten Ausländerpädagogik über die Konzepte der Multi- und Interkulturalität hin zum Transkulturalitätskonzept. Danach folgen eine ausführliche Vorstellung des Transkulturalitätskonzeptes von Wolfgang Welsch und dessen Rezeption in der Pädagogik, sowie ein kritischer Vergleich der beiden Konzepte von Inter- und Transkulturalität. Dabei sollen Stärken und Defizite der beiden Konzepte herausgearbeitet und gegenübergestellt werden.

Der zweite, empirische Teil konfrontiert die im ersten Teil vorgestellten Konzepte mit der pädagogischen Praxis. Nach der Darstellung der für das konkrete Forschungsprojekt gewählten Vorgangsweise und Methodik, und der Vorstellung des im Jahr 2010 vom Interkulturellen Zentrum Wien durchgeführten Projekts „Vielfalter“, werden die konkreten Ergebnisse der ausgewerteten ExpertInneninterviews präsentiert und interpretiert. Ein abschließendes Resümee fasst die wesentlichen Punkte der Arbeit nochmals zusammen und diskutiert sie im Hinblick auf Forschungsfrage, Forschungslandschaft sowie die pädagogische Praxis.

2 Begriffsgeschichte: ein Überblick

In den Sozial- und Geisteswissenschaften wurden in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Konzepte und Begriffe geprägt mit dem Ziel, aktuelle Phänomene der Kultur(en) zu fassen. Auch wenn hier keine Begriffsgeschichte im strengen Sinn geleistet werden kann, soll doch ein kurzer Überblick über wichtige Positionen in Abgrenzung zum Begriff der „Transkulturalität“ geboten werden. Dafür besonders wichtig ist jene Häufung von Begriffen um „Kultur“, die sich mit Kontakt, Vermischung und Austausch von Kultur befassen.

Speziell in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit haben sich die Ausdrücke „interkulturell“ und „multikulturell“ zu Schlüsselbegriffen entwickelt, um Fragen im Themenfeld ‚Migration und Bildung‘ zu thematisieren (ausführlich Kapitel 2). Auch existieren, wie Mecheril et al. ausführen, entsprechend ausgerichtete erziehungswissenschaftliche Fachdisziplinen, „die im Wesentlichen mit Konsequenzen beschäftigt sind, die sich aus migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen für Erziehung und Bildung ergeben“ (Mecheril et al. 2010, S. 18).

Trotz oder gerade wegen der zentralen Bedeutung dieser kulturellen Phänomene hat sich keine einheitliche Begrifflichkeit im Fachdiskurs herausgebildet. Die Fachliteratur bietet vielmehr eine verwirrende Begriffsvielfalt, häufig ohne Begriffsdefinition und/oder ausreichende Abgrenzung, sodass die genaue Bedeutung der verwendeten Termini mitunter auch bei eingehender Lektüre unklar bleibt. Oft werden Begriffe wie Hybridität, Transkulturalität und Kreolisierung eher additiv nebeneinander gestellt (vergleiche etwa den jüngst erschienenen Sammelband Gugenberger & Sartingen 2011). In der „Begriffslandschaft“, die sich dabei auftut, erweisen sich Kombinationen mit dem Wort „Kultur“ bzw. seinen abgeleiteten Formen als besonders produktiv.

So finden sich die Präfixe *multi-*, *inter-* und *trans-* mit den Endungen *-kultur*, *-kulturell*, *-kulturalität*, das *-kulturelle*, *-ismus* kombiniert und oftmals auch vermeintlich synonym verwendet (vgl. Heiser 2010, S. 648). Dieses Kapitel soll daher die jeweiligen Bedeutungen und Verwendungsweisen von *multikulturell*,

interkulturell und *transkulturell*, wenn auch nicht endgültig, so zumindest für den weiteren Rahmen der vorliegenden Arbeit klären.

Alle drei Begriffe stammen letztlich aus dem Englischen, wo sie als Reaktion auf Zuwanderungswellen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und spätere globale Entwicklungen geprägt wurden; ihre erstmalige Verwendung im deutschsprachigen Raum lässt sich nicht eindeutig datieren (vgl. etwa die unterschiedlichen Periodisierungen bei Auernheimer 2007, Gogolin 2007 und Mecheril et al. 2010). Festzustellen sind jedenfalls spezifische Zeitpunkte bzw. Phasen, in denen der eine oder andere Begriff an Bedeutung in öffentlichen, gesellschaftspolitischen und akademischen Debatten gewann.

Für den Begriff „multikulturell“ war dies erstmals Ende der 1970er Jahre der Fall. Seit Ende der 80er und vor allem in den 90er Jahren wurde er verstärkt auf die Ausländerpolitik bezogen. Seit einigen Jahren wird die „multikulturelle Gesellschaft“ bzw. die „Multikulturalität der Gesellschaft“ in der politischen Auseinandersetzung auch als negativ besetzte Wertung von als Missständen wahrgenommenen Entwicklungen verwendet. Auf akademischer Ebene wird die Veröffentlichung von Charles Taylors „Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung“ im Jahre 1993 als eigentliche Eröffnung der Debatte um Multikulturalität im deutschsprachigen Raum gesehen (vgl. Auernheimer 2007, S. 58).

Für den Begriff „interkulturell“ hingegen lässt sich eine frühe Verwendung in Edward T. Halls Studie „The Silent Language“ (1959) zu nonverbaler Kommunikation festmachen. Gesellschaftspolitisch relevant wurde der Begriff „interkulturell“ jedoch Ende der 70er Jahre, als er ein Alternativmodell zur sogenannten Ausländerpädagogik und ihrer paternalistischen Fokussierung auf das „Defizit“ von Migrantenkindern bot (vgl. Auernheimer 2007, S. 34). Diese Entwicklung fand in einem historischen Moment statt, als der zahlreiche Zuzug von Gastarbeiterfamilien zu weitreichenden Folgen für die pädagogischen Institutionen führte. Die Fachdiskussion der Pädagogik reagierte also mit einer gewissen Verspätung auf eine Entwicklung, die sich schon in den frühen 70er Jahren abgezeichnet hatte (vgl. Auernheimer 2007, S. 35).

Es lässt sich also zusammenschauend keine „Ablöse“ des einen Begriffs durch den anderen konstatieren, wohl aber theoretisch-konzeptuelle Unterschiede, die im Folgenden behandelt werden. Zirfas, Göhlich und Liebau beschreiben die

Differenz zwischen Inter-, Multi- und Transkulturalität als konzeptuelle Zugänge vorsichtig in folgendem Ausschnitt:

Diese drei pädagogischen Ansätze differieren graduell und nicht substantiell voneinander; sie beziehen sich oftmals auf den gleichen Phänomenbereich (Sprache, Migration, Rituale, Identität, Körper, Verstehen etc.) und akzentuieren dabei – je nach unterschiedlichem Kulturverständnis – stärker den Zusammenhang, die Begegnung oder die Dynamik. (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 187)

2.1 Multikulturalität

Der Begriff Multikulturalität bezieht sich „auf das Neben- und Miteinander von mehr oder weniger minder in sich geschlossenen Kulturen und der dafür notwendigen (sozialen, rechtlichen, politischen, moralischen etc.) Rahmenbedingungen“ (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 187). Er ist insofern deskriptiv gefasst (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2010, S. 110), als er „einen Zustand, etwa den der faktisch multikulturellen Gesellschaften in Europa“ (Adick 2010, S. 107, siehe auch Hornberg 1999) beschreibt und analysiert.

Im Fachbereich der Pädagogik wird fallweise auch von „multikultureller Erziehung“ gesprochen; das Lexikon der Pädagogik (Tenorth & Tippelt 2007) verweist aber nach einem kurzen Eintrag auf „Interkulturelle Pädagogik“. Die multikulturelle Erziehung, so Tenorth und Tippelt in deren Definition, strebt danach, beim Individuum nicht nur die Ausprägung der eigenen kulturelevanten Identität zu fördern, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit, andere Kulturen zu respektieren. In Abgrenzung zur interkulturellen Erziehung merken sie weiters an, die

multikulturelle Erziehung [markiert] die kulturelle Differenz; sie ereignet sich im kulturellen Milieu, fördert dessen Habitus sowie das kulturspezifische Bewusstsein. M.E. geht auf die gesellschaftspolitische Option und Utopie einer multikulturellen Gesellschaft zurück, in der die einzelnen kulturellen Ethnien friedlich koexistieren. Schulische und bildungspolitisch strittige Konsequenzen multikultureller Erziehung sind u.a. muttersprachlicher oder mehrsprachiger Unterricht sowie je besondere/separate kulturelle und religiöse Unterweisung. (Tenorth & Tippelt 2007, S. 516)

2.2 Interkulturalität

Anders als der Begriff „multikulturell“ bezieht sich „das Konzept der Interkulturalität [...] stärker auf die Begegnungen [von mehr oder minder in sich geschlossener] kulturellen Gruppierungen und die damit einhergehenden Erfahrungen des Fremden und Anderen“ (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 187). Ebenfalls im Gegensatz zu Multikulturalität ist Interkulturalität eher programmatisch zu verstehen, insofern eine normative Zielperspektive damit verbunden ist, wie mit der faktischen Multikulturalität umgegangen werden sollte (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2010, S. 110).

Der Begriff scheint erstmals Ende der 1970er Jahre in Titeln von wissenschaftlichen Publikationen auf, später häufen sich Beiträge speziell zur „interkulturellen Erziehung“ bzw. „interkulturellen Bildung“ (vgl. Auernheimer 2007, S. 34). Als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung entwickelte sich die „interkulturelle Pädagogik“ ebenfalls in den 70er Jahren als „Ausdifferenzierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und einer seit den 1960er-Jahren entwickelten *Ausländerpädagogik*“ (Gogolin 2007, S. 350).

Die Notwendigkeit, eine „interkulturelle Pädagogik“ von der Norm einer nicht-interkulturellen Pädagogik abzuheben, ist „geknüpft an die Herausbildung eines öffentlichen allgemeinen Bildungssystems, die mit der Entwicklung von Nationalstaaten einsetzte“ (Gogolin 2007, S. 350). Zuvor hatte weder sprachliche, noch kulturelle oder ethnische Heterogenität eine entscheidende Rolle in der Pädagogik gespielt. Die moderne (national-)staatliche Schule hatte die Aufgabe, *nationale Identität* und *Kultur* herauszubilden. Ideengeschichtlich ist dieser Prozess, der sich vom 18. ins 19. Jh. erstreckte, eng mit Herders Kugelmodell von Kulturen verbunden. Wie Gogolin darlegt, entstand „[k]omplementär dazu [...] die Notwendigkeit des Nachdenkens und Handelns gegenüber denjenigen, die als *fremd* identifiziert wurden, also in der vorgestellten Homogenität nicht aufgingen“ (Gogolin 2007, S. 350).

Anders als eine rein auf das Fremde fokussierte *Ausländer- oder Vergleichende Pädagogik* konzentriert sich die interkulturelle Pädagogik auf die tatsächliche kulturelle und sprachliche Heterogenität. Programmatisch erhebt sie die Forderung „nach Sensibilität für kulturelle Differenzen“ und vertritt „die Position, dass

es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren“ (Mecheril et al. 2010, S. 50).

Das allgemeine wissenschaftliche Ziel interkultureller Pädagogik ist es, die Konsequenzen der multikulturellen Gesellschaft „für Prozesse und Institutionen der Erziehung und Bildung zu klären“ (Gogolin 2007, S. 351). Innerhalb dieses Bestrebens und der Grundauffassung von Kultur als „nicht statisch, sondern dynamisch; nicht homogen, sondern heterogen; nicht beschränkt auf die sogenannte Hochkultur“ (Gogolin 2007, S. 351) lassen sich zwei Grundrichtungen unterscheiden.

Der **kulturanthropologisch** geprägte Strang der Interkulturellen Pädagogik beschränkt sich weitgehend auf bildungstheoretische Beiträge sowie die Entwicklung von Vorschlägen für die Unterrichts- und sozialpädagogische Praxis (vgl. Gogolin 2007, S. 351).

Im **kultursoziologisch** geprägten Strang ist hingegen ein empirisches Interesse vorherrschend. Weiters ist er „stärker am gesellschaftlichen Zusammenhang interessiert, in den individuelle Praxis eingebettet ist“ und möchte „zur Beseitigung von Ungleichheit beitragen“ (Gogolin 2007, S. 351). Insbesondere geht es um die Verbesserung von Bildungschancen in pluralen Gesellschaften, aber auch hier darum, die Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen empirisch zu überprüfen (vgl. Gogolin 2007, S. 351).

2.3 Neue Konzepte

Sowohl Inter- als auch Multikulturalität wurden als Konzepte im wissenschaftlichen Diskurs eingehend diskutiert und kritisiert. Mecheril et al. führen etwa vier wesentliche Kritikpunkte an der Verwendung des Begriffes „Interkulturalität“ im Rahmen der Pädagogik an:

- „1. das Problem der kulturalistischen Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse
2. das Problem des ‚Inseldenkens‘
3. das Problem, dass sich Interkulturelle Pädagogik entgegen ihrer Programmatik als ‚Ausländerpädagogik‘ in Anspruch nehmen lässt
4. das Problem, dass ‚Kultur‘ ein Sprachversteck für Rassekonstruktionen darstellt“ (Mecheril et al. 2010, S. 62).

Trotz der anhaltend kritischen Diskussion (vgl. auch Griese 2004) kann bis dato von keiner Ablöse oder Verdrängung der beiden Konzepte ausgegangen werden. Da aber andererseits auch laufend neue Konzepte eingeführt oder als Alternativen vorgeschlagen werden, die über Neukombinationen des Begriffes „Kultur“ hinausgehen, gibt es eine Vielfalt von Begriffen und Konzepten in der Diskussion über moderne Gesellschaften und den Status von kultureller Heterogenität.

So bringt etwa Gugenberger das zentrale Ziel dieser Begriffe als den Versuch eines „Der-Gegenwart-gerecht-Werdens“ auf den Punkt:

„Das Konzept Hybridität – wie auch Synkretismus und Transkulturalität – versucht, der beschleunigten Dynamik gesellschaftlicher, kultureller u.a. Prozesse in der gegenwärtigen Zeit, in der Kategorie wie Kulturen, Identitäten u.a. nicht mehr als etwas Gegebenes und Statisches konzeptualisiert werden können, sondern als etwas Dynamisches, Sich-Ständig-Veränderndes und Grenzüberschreitendes, gerecht zu werden“ (Gugenberger 2011, S. 21).

Manche dieser Konzepte erfreuen sich größerer Beliebtheit und Erfolge als andere. Die meisten stammen aus und werden verwendet in spezifischen Fachrichtungen bzw. Forschungsrichtungen – mit ihren jeweils eigenen Theoriegebäuden, Forschungsgegenständen und Forschungsinteressen (z.B. Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie, Literaturwissenschaft oder Cultural Studies). Ihre Verwendung über den jeweiligen fachlichen Entstehungs- bzw. Verbreitungskontext hinaus wäre daher im Zuge einer Abgrenzung von „Transkulturalität“ zunächst kritisch zu hinterfragen und zu prüfen.

Zu diesen alternativen Konzepten zählen neben „Transkulturalität“ unter anderem Hybridität, Kreolisierung, positive Differenz, Rekonstituierung, Transdifferenz, Synkretismus und Bricolage. Anders als Transkulturalität sind die meisten davon auf eine spezifische kulturelle, empirisch untersuchte Realität bezogen.

Hybridität

So stellt „Hybridität“ zwar einen Schlüsselbegriff in der Debatte um Migration, Kulturkontakt, Globalisierung und Diasporakulturen dar, hat sich aber in seiner aktuellen Bedeutung in den spezifischen Debatten der postkolonialen Theorie herauskristallisiert. Wie Ackermann (2004) unter Berufung auf Young (1995) ausführt, stammt der Begriff aus den Naturwissenschaften:

Das Wort hat biologische und botanische Ursprünge: Aus dem lateinischen *hybrida* „Mischling, Bastard“ kommend, bezeichnet es „gemischtes“, „zwitterhaftes“, „aus Verschiedenem zusammengesetztes“. [...] Auf Menschen wurde Hybridität laut Young erstmals 1813 angewandt, 1861 dann in der Bedeutung von ‚Kreuzung von Menschen unterschiedlicher Rasse‘ benutzt. Lange Zeit galten Hybridität, Mischung und Mutation in der biologistisch-kulturalistischen Argumentationslinie als Entartung, die in Gesellschaft und Kultur ebenso wie in der Biologie der unterstellten ursprünglichen Reinheit schaden. (Ackermann 2004, S. 141)

Mit der Übertragung des Konzeptes aus dem Bereich der Biologie in den der Kultur ging im Laufe des 20. Jahrhunderts eine Neusemantisierung einher. Bereits Ende der 20er-Jahre deutet sich eine Neuwertung des Hybriditätsbegriffes an, der nun nicht länger als ausschließlich negativ begriffen wird. Deutlich geprägt wurde der Begriff ebenfalls durch seine Adaption des russischen Sprachphilosophen Michail Bachtin, der damit Vermischungen und Kontraste in seinen (vorwiegend literarischen) Textanalysen beschreibt (vgl. Ackermann 2004, S. 139).

Das solcherart von Bachtin geprägte Konzept wurde Ende der 80er und im Verlauf der 90er-Jahre von Homi K. Bhabha im Rahmen der postkolonialen Theorie bzw. *postcolonial studies* aufgegriffen. Hybridität bezeichnet in der postkolonialen Theorie die Prozesse von Kulturkontakt und Kulturaustausch. Dieser ist im kolonialen Kontext aber von einer fundamentalen Ungleichheit geprägt. In diesem Kontext, der auch heute nach wie vor maßgeblich für die Prägung des Konzeptes ist, wird Hybridität vor allem politisch und ideologisch verstanden und „zum Element einer herausfordernden und antagonistischen Gegenkultur uminterpretiert“ (Ackermann 2004, S. 148). Die scheinbare Ähnlichkeit zu Begriffen wie Inter-, Multi und auch Transkulturalität erweist sich damit als oberflächlich. (Postkoloniale) Hybridität ist also konzeptuell weitaus spezifischer als die drei erstgenannten Begriffe und zudem mit einem bestimmten anti-kolonialistischen, ideologischen Projekt verknüpft: die Subversion der Kolonialkultur.

Synkretismus

Die Verwendung des Begriffes „Synkretismus“ gleicht auf den ersten Blick ebenfalls der von Inter-, Multi- und Transkulturalität. Ähnlich wie das Konzept der Hybridität hinterfragt die Rede vom „Synkretismus“ die Vorstellung einer „reinen“ oder „essentiellen“ Kultur. Letzteres stammt jedoch aus einem religi-

onswissenschaftlichen Kontext und bezeichnet „die heterogenen und inkongruenten Mischformen zwischenreligiöse[r] Traditionen“, wie etwa die Verbindung des haitischen Voodoo-Kults westafrikanischer Traditionen mit der katholischen Marienverehrung (Ackermann 2004, S. 139).

Seine Verwendung mit ähnlicher oder deckungsgleicher Bedeutung wie Hybridität verdankt der Begriff, so Gugenberger, seiner Entlehnung aus der Religionswissenschaft durch die Kultur- und Sozialanthropologie „wo er – angeregt durch den Optimismus der Blütezeit der amerikanischen *Melting-pot*-Ideologie – in einer weiteren und positiveren Bedeutung verwendet wurde“ (Gugenberger 2011, S. 17).

Kreolisierung

Der Begriff „Kreolisierung“ beschreibt einen Prozess der teilweisen Übernahme fremder Kulturen, der stattfinden kann, wenn eine fremde Kultur auf eine traditionelle trifft. Dabei werden Inhalte und Formen (wie etwa Sprache, Kleidung oder Essgewohnheiten) der fremden Kultur nicht nur angenommen, sondern an die lokalen Gegebenheiten vor Ort angepasst (vgl. Ludwig 2010, S. 93f). In diesem Prozess entsteht eine sogenannte *Kreolkultur*, die weder mit der vormals traditionellen noch der fremden Kultur ident ist, noch eine bloße Kombination der beiden Einzelkulturen darstellt. Darin unterscheidet sich der Prozess wesentlich von Inter- und Multikulturalität.

Ursprünglich bezog sich der Begriff auf ein sprachliches Phänomen, wurde daher zuerst in der Linguistik geprägt und später auf kulturelle Phänomene ausgedehnt. In dieser Auslegung blieb er lange Zeit auf Phänomene im Kontext des Kolonialismus bezogen. Der zugrunde liegende sprachliche Prozess besteht in einer Kombination aus Elementen in einer neuen Sprache. Dabei werden Teile auf unterschiedlichen Ebenen (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) zu einer Kreolsprache neu zusammengesetzt, wie bei den sprachlichen Mischungsphänomenen zwischen westlichen Kolonialsprachen und lokalen Sprachen der Kolonisierten, wie z. B. Afrikaans (vgl. Gugenberger 2011, S. 29f).

Der Begriff der Kreolisierung leitet sich also im Wesentlichen von den Kreolsprachen ab, wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aber auch auf Phänomene der Moderne, insbesondere auf Europäisierung, Amerikanisierung und Globalisierung angewendet. Anders als „Hybridität“ im Kontext der *postco-*

lonial studies ist Kreolisierung allerdings mit keinem politischen Ziel oder Programm verbunden. Abgesehen von seinem eindeutig abgrenzbaren Ursprung unterscheidet sich das Konzept der Kreolisierung von verwandten Begriffen dadurch, dass es die Formierung einer neuen Kultur meint, aus zwei in einem bestimmten asymmetrischen Machtverhältnis stehenden Kulturen. In seiner aktuellen Verwendung wirkt er oft ähnlich euphorisch wie „Transkulturalität“ und zelebriert ebenso die Entstehung von Neuem:

Im Globalisierungsprozess entstehen unendlich viele neue Kulturformen und Lebensweisen. Durch die weltweite Verfügbarkeit bestimmter Waren und Ideen verändern sich lokale Kulturen und gehen ungewohnte Kombinationen miteinander ein. Die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden verwischen sich. Diese Kulturmelange lässt sich an Individuen beobachten, kennzeichnet zunehmend aber auch ganze Gesellschaften. (Breidenbach & Zukrigl 2002, S. 22)

Bricolage

Anders als die eher allgemein gehaltenen Begriffe der Inter-, Multi- und Transkulturalität – die eine Art Gesamtverfasstheit von Kulturen als solchen meinen – bezieht sich „Bricolage“ auf eine konkrete kulturelle Praxis bzw. Handlung. Wörtlich aus dem Französischen übersetzt bedeutet „Bricolage“ Bastelei oder Pfusch im Sinne eines provisorisch und unabgeschlossen aus ungleichen Teilen zusammengefügtens Ensembles.

Die kulturwissenschaftlich-ethnologische Verwendung des Begriffes, der sich aus dem Französischen als terminus technicus in andere Sprachräume verbreitet hat, geht auf den Ethnologen Claude Lévi-Strauss zurück. Dieser hatte ihn 1962 im Rahmen seiner Analyse des „Wilden Denkens“ in der gleichnamigen Publikation eingeführt (vgl. Lévi-Strauss 1962). Er verwendet „Bricolage“, um damit die nicht vordefinierte Reorganisation von unmittelbar zur Verfügung stehenden Zeichen bzw. Ereignissen zu neuen Strukturen und Sinnzusammenhängen greifbar zu machen, wie sie insbesondere für Jugend- und Subkulturen charakteristisch ist.

Im Laufe der folgenden drei Jahrzehnte wurde der solchermaßen geprägte Begriff „Bricolage“ u.a. in den anglo-amerikanischen cultural studies häufig verwendet. Teilweise wurden auch alternative Begriffe wie „Sampling“, „Borrowing“ oder „Poaching“ vorgeschlagen, konnten sich jedoch nicht durchsetzen. Konstant blieb jedenfalls die Fokussierung auf die sub- bzw. jugendkulturelle Tech-

nik, durch die Objekte des alltäglichen Gebrauchs dadurch, dass sie in einen neuen Kontext gestellt werden, der nicht ihren ursprünglichen bzw. herrschenden Normen entspricht, angeeignet bzw. neuinterpretiert werden. Empirisch ist die Auseinandersetzung mit „Bricolage“ in diesem Sinne höchst spezifisch: es handelt sich dabei um Kleidung, Symbole und Embleme wie z.B. Sicherheitsnadeln oder Hakenkreuzen in der Punk-Subkultur. Im letzteren Fall zeigt sich besonders deutlich, dass bei „Bricolage“ die ursprüngliche Bedeutung nicht nur abgewandelt wird, sondern gänzlich aufgehoben werden kann.

Transdifferenz

Eine weitere begriffliche Neuerung stellt „Transdifferenz“ dar (vgl. u.a. Allolio-Näcke, Kalscheuer & Manzeschke 2005 sowie Kalscheuer & Allolio-Näcke 2008). Schon die Zusammensetzung des Begriffes selbst macht deutlich, dass hier ähnlich wie bei Transkulturalität ein Unterschied zu Inter- und Multikulturalität gemacht wird – vornehmlich in der Betonung von komplexen Vorgängen kulturellen Wandels und kultureller Übersetzung vor dem Hintergrund von Globalisierungs- und (Re)Partikularisierungsprozessen – und der permanente Austausch- und Wandlungsvorgang von Kulturen als Ausgangspunkt dient. Gleichzeitig steht aber nicht mehr „-kultur“ als irreduzible Kategorie im Zentrum, sondern eben „-differenz“. „Transdifferenz“ ist damit ähnlich global und allgemein gelagert – sprich, nicht spezifisch auf einen Einzelkontext bezogen – wie „Transkulturalität“ und ebenfalls auf einen zeitgenössischen, globalisierten Kontext bezogen. Von diesem wie auch den oben genannten Konzepten grenzt es sich jedoch dadurch ab, dass es „die Unvermeidbarkeit aber auch die Ausblendungen des Denkens von Differenz [...] im Blick [behält]“ (Graduiertenkolleg Universität Erlangen 2008). Mit Differenz stehen damit „die vielfältigen, häufig als dissonant empfundenen Überlagerungen, Mehrfachzugehörigkeiten und Zwischenbefindlichkeiten, die für Individuen und Gruppen die Lebenswelt ausmachen“ im Forschungsinteresse (Graduiertenkolleg Universität Erlangen 2008).

Transkulturalität

Während sich der Begriff Multikulturalität auf das Neben- und Miteinander von in sich geschlossenen Kulturen bezieht und Interkulturalität auf die Begegnungen von ebenso in sich geschlossenen Gruppierungen (siehe oben), verweist

das Konzept der Transkulturalität auf kleine Aspekte „kultureller Mischformen und neuer sozialer Hybridformen, auf (konkrete) Entwicklungen und Überschneidungen in symbolischen und performativen Handlungsvollzügen und Ausdrucksformen diverser kultureller Herkunft“ (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 187). Damit verschiebt die Hinwendung zur Transkulturalität das Augenmerk auf ethnographische Fragestellungen:

Wie wird die jeweilig andere Kultur aufgenommen und angeeignet, nach spezifischen Maßgaben der Empfänger, und hier als mimetischer Prozess oder als Plünderung, oder nach Maßgabe und Vorgabe der Geber, als Zwangsumtausch und Gewaltprozess? Wie lassen sich die Ergebnisse transkultureller Prozesse beschreiben: als Synkretismus, als Vermischung ohne innere Einheit, als Hybridisierung, als kulturelle ‚Aufpfropfung‘, Neuausrichtung und –konstituierung von kulturellen Gegebenheiten, als kulturelle Übersetzung oder auch als Homogenisierung und Standardisierung, als globaler integrierender Prozess, als desintegrierender Vorgang, oder als Rekonstituierung und Kreolisierung der Welt? (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 187)

Anhand des obigen Fragenkatalogs lässt sich nochmals verdeutlichen, dass mit dem Begriff Transkulturalität keineswegs eine begriffliche Zäsur oder klare Grenzen in der Fachliteratur geschaffen wurden. Vielmehr wird weiterhin auf Begriffe wie „Synkretismus“, „Hybridisierung“, „Plünderung“ oder „Kreolisierung“ zurückgegriffen, um das mögliche Betätigungsfeld der Forschung abzustechen.

3 Annäherung an den Transkulturalitätsbegriff

Bevor das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch dargestellt wird soll zunächst der Begriff Transkulturalität näher beleuchtet werden. Etymologisch gesehen setzt sich „Transkulturalität“ zusammen aus der Vorsilbe „trans“ und dem Wort „Kultur“. Letzteres leitet sich vom lateinischen Wort *cultura* „Pflege (des Ackers), Bearbeitung, Bestellung, Anbau, Landbau, auch geistige Pflege, Ausbildung intellektueller Fähigkeiten“ (Braun et al. 1995, S. 743) ab. Besonders der Philosoph Herder trug im 18. Jahrhundert maßgeblich zu der inhaltlichen Ausarbeitung und Präzisierung des Begriffs „Kultur“ im Sinne einer geistigen Vervollkommnung des Individuums bei.

Was meint nun das ‚Trans‘ in Transkulturalität? Die Vorsilbe *trans* bedeutet „hinüber, hindurch, über ... hin(aus), jenseits“ (Braun et al. 1995, S. 1448). Auf Transkulturalität umgelegt ergibt das – die akademische Begriffsdefinition außen vor – eine Wortbedeutung von „Kultur, die jenseits von oder über Kultur hinaus geht“. Einerseits finden Begriffe mit dem lateinischen Präfix *trans* wie zum Beispiel Transport, Transmission, Transplantation, Transaktion, um nur einige zu nennen, seit langem im alltäglichen Sprachgebrauch Verwendung. Seit einigen Jahren finden sich andererseits aber auch in wissenschaftlichen Texten neu gebildete ‚Trans-Begriffe‘. Oft wird die in dieser Form produktive Vorsilbe Begriffen wie *Kultur*, *Nation*, *Staat* oder *Migration* vorangestellt, um so neue Begriffe für die Beschreibung unterschiedlicher Entwicklungen zu bilden, meist unter Betonung der Auswirkungen der Globalisierung. So wird zum Beispiel in den Sozialwissenschaften mit dem Begriff *Transmigration* eine Migrationsform beschrieben, die eine wiederholte Hin- und Herbewegung zwischen mehreren Ländern kennzeichnet (vgl. Leiprecht & Vogel 2008, S 26).

Nicht nur in der Wissenschaft, sondern in unterschiedlichsten Bereichen erfreuen sich verschiedene ‚Trans-Begriffe‘ zunehmender Beliebtheit, aber auch hier ist es vornehmlich der der Transkulturalität bzw. des Transkulturellen. Im Marketingsektor, um ein Beispiel zu nennen, erhoffen sich international tätige Unternehmen, mit dem Erwerb „transkultureller Kompetenzen“ wirtschaftliche Erfolge zu erzielen. Hier scheint es sich zumindest auf den ersten Blick um eine

reine Substitution von „interkultureller“ durch „transkulturelle Kompetenz“ zu handeln.

Im Studienjahr 2011 warb das Zentrum für Translationswissenschaft beispielsweise auf der Messe für Beruf, Studium und Weiterbildung (BeSt) mit dem Bachelorstudiengang „Transkulturelle Kommunikation“. Auf Anfrage wurde bestätigt, dass es sich dabei um eine neue Bezeichnung für das Bachelorstudium Übersetzer/Dolmetsch handelt und nicht um eine von Grund auf neukonzipierte Studienrichtung.

Aber auch die Fachdiskussion im Gesundheitswesen setzt sich zunehmend mit der Transkulturalität auseinander. So gibt es in Deutschland den „Dachverband der transkulturellen Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik“ und das Bayerische „Zentrum für transkulturelle Medizin“. Zahlreiche Publikationen wie „Transkulturelle Kompetenz in der Geburtsbetreuung“ von Agnes Kaiser belegen diesen Trend der letzten zehn Jahre.

Trotz oder gerade aufgrund seiner Beliebtheit wird der Begriff in den wenigsten Fällen klar definiert und auch nicht von ähnlichen Konzepten wie multi- oder interkulturell abgegrenzt. Aus seiner bloßen Verwendung in diesen zahllosen unterschiedlichen Kontexten lässt sich jedenfalls auf keine eindeutige, wissenschaftlich brauchbare Bedeutung schließen.

3.1 Das Konzept der Transkulturalität bei Wolfgang Welsch

Wolfgang Welsch publizierte 1992 seine erste Ausführung des Transkulturalitätskonzeptes in der Zeitschrift: Information Philosophie mit dem Titel ‚Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen‘. Er entwickelte seine Theorie vor dem Hintergrund, dass die Kulturen eine neue Verfassung angenommen hätten.

Ausgangspunkt für seine neue Konzeptualisierung von Kultur ist die Kritik an Herders Ende des 18. Jahrhunderts entwickeltem, aus heutiger Sicht traditionellem Kulturkonzept der Einzelkultur. Herders Kulturkonzept zeichnet sich laut Welsch (1997) durch drei Eigenschaften aus:

- 1.) stark vereinheitlichend (soziale Homogenisierung)

- 2.) volksgebunden (ethnische Fundierung) - Kultur ist immer Kultur eines Volkes – und
- 3.) separatistisch (interkulturelle Abgrenzung) - Kulturen sollen voneinander unterscheid- und abgrenzbar sein (S. 68).

Diese drei Aspekte machen das Herdersche Kulturkonzept nach Welsch für heutige Verhältnisse ungeeignet.

Durch die beiden ersten Aspekte wird es deskriptiv unzutreffend da

- 1.) „moderne Gesellschaften in sich hochgradig differenziert“ (1997, S. 68) sind;
- 2.) „die ethnische Fundierung des klassischen Kulturbegriffs“ (1997, S. 68) haltlos ist.

Durch den dritten, stark normativen Aspekt, wird es aber auch als Entwurf dessen, was Kultur sein sollte, problematisch, denn

- 3.) Herders Konzept verlangt „die Konzentration auf das Eigene und die Abwehr des Fremden“ (1997, S. 69).

Somit ist für Welsch (1997) „das klassische Kulturmodell [...] nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar“ (S. 69).

Welsch untermauert seine Kritik an der Eignung Herders Kulturkonzeptes für die Beschreibung zeitgenössischer Kulturen mit einer Diskussion der veränderten kulturellen Gegebenheiten. Was Welsch für die Verfasstheit der Kulturen im ausklingenden 20. Jahrhundert feststellt kann für das frühe 21. Jahrhundert noch verstärkt angenommen werden. Welsch selbst nimmt angesichts der Entwicklungen der letzten beiden Jahrzehnte Bezug auf die veränderten Gegebenheiten und merkt in einer jüngeren Publikation an: „Was diesbezüglich festzustellen ist, forderte vor 20 Jahren noch massiven Widerspruch heraus, heute ist es (auch angesichts der Globalisierung) nahezu selbstverständlich geworden“ (Welsch 2010, S. 42).

Kulturen haben also Ende des 20. und noch deutlicher Anfang des 21. Jahrhunderts eine neue, veränderte Qualität angenommen, eine – wie Welsch sie benennt – transkulturelle Form. Demnach sind die kulturellen Verhältnisse heu-

te grundsätzlich „durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet“ (Welsch 1997, S. 71).

Das Ziel Welschs konzeptueller Arbeit mit dem Begriff der Transkulturalität ist es, dieser veränderten kulturellen Verfassung der Kulturen gerecht zu werden. Welsch selbst führt unter anderem folgendes Beispiel für charakteristische transkulturelle Mischungen bzw. Durchdringungen an:

Und ein anderes Beispiel für die Unaufhaltsamkeit transkultureller Prägungen: In Restaurants Südtaliens kann es geschehen, daß lärmende Jugendliche einen Gast auffordern, seine Zigarette auszumachen, sie fühlen sich belästigt, und der Wirt – horrible dictu – pflichtet ihnen bei. Es gibt in Europa keine Enklave mehr, die von der Internationale des Öko-Bewußtseins verschont wäre. Man mag das gut finden, jedenfalls ist es ein Beleg für meine These. Denn man fragt sich einmal ernstlich: Hat man sich als Deutscher je einen Italiener ohne Zigarette im Mundwinkel vorstellen können? (Welsch 1992, S. 12)

Dieses Beispiel bietet abgesehen von seiner illustrativen Qualität auch einiges an Angriffsfläche für Kritik an Welschs Konzeption von Transkulturalität (siehe Kapitel 3.3).

Da Welschs Konzept auf einer Kritik des Herderschen Kulturbegriffs als normativ falsch ruht, stellt sich die Frage, ob in seinem Konzept auch ein Zukunftsentwurf steckt. Bei oberflächlicher Betrachtung scheint Welschs These im Kern deskriptiv zu sein, zumindest seine Verwendung des Begriffes „Transkulturalität“ hat aber etwas Zukunftsgewandtes. Bei näherer Betrachtung erweist es sich in einiger Hinsicht als durchaus normativ (siehe Kapitel 3.3).

3.2 Rezeption des Transkulturalitätsbegriffes

Das von Wolfgang Welsch entwickelte Konzept der Transkulturalität hat auch in der Pädagogik eine umfangreiche Rezeption erfahren (vgl. u.a. Göhlich 2006; Hauenschild & Wulfmeyer 2005; Schrader 2005; Schulte 2005; Sievers 2005). Zumindest in der deutschsprachigen Forschungslandschaft wird Welsch als Hauptvertreter bzw. Urheber des Transkulturalitätsbegriffes gesehen (vgl. Adick 2010; Cogoy 2007; Göhlich, Leonhard, Liebau & Zirfas 2006; Yousefi & Braun 2011). Einige Jahre zuvor hatte schon Kokhuis (1983) in ihrem Artikel „Transkulturelle Pädagogik“ die Vorgänge *transmission* und *transformation* unterschieden und die transkulturelle Erziehung als Chance zu einer wechselseitigen

Veränderung von Kulturen konzipiert. Auf diese Konzeption bezieht sich Schöffthaler (1984) in seinem Artikel „Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten?“ und bezieht ihn auf die pädagogische Praxis.

Eine ausführliche konzeptuelle Ausarbeitung leistete Welsch dann 1992 in seinem Artikel „Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“. Zudem gelang es Welsch mit einer Reihe von Publikationen zum Thema, das Themenfeld regelrecht zu besetzen und damit den Begriff zu prägen. Daher ist es nachvollziehbar, dass heute Welsch als wichtigster Proponent des Transkulturalitätskonzeptes im deutschsprachigen Raum gesehen wird.

Der Begriff wird heute in unterschiedlichsten Fachbereichen verwendet. Dazu zählen einerseits geistes- und sozialwissenschaftliche Wissenschaftsfelder, wie der soziologische Sammelband von Langenohl, Poole und Weinberg (in Druck) zeigen, wie auch das Lexikon der psychologischen Anthropologie von Stubbe (in Druck), die germanistische Studie von Weber (2009), die kultur- und sozialanthropologischen Beiträge von Krawinkler und Oberpeilsteiner (2008) oder der pädagogische Sammelband von Göhlich, Liebau, Zirfas und Leonhard (2006). Andererseits findet das Konzept auch in der Medizin (z.B. Althaus, Hudelson, Domenig, Green & Bodenmann 2010), den Pflegewissenschaften (Domenig 2007), der Psychiatrie (Klug 2010) und der Anglistik (Antor 2006) Anwendung.

Diese vielfältigen Einsatzgebiete des Begriffes können als erstes Indiz dafür gesehen werden, dass er bei Welsch auf eine Art und Weise definiert wurde, die einen gewissen Interpretationsspielraum offen lässt. Heiser hat angemerkt, dass diese Qualität „bisweilen esoterisch anmutet“ (Heiser 2010, S. 656). Daher ist es notwendig, sich näher anzusehen, wie er im Einzelnen konkret adaptiert und verwendet wird. In der Rezeption hervorgehoben wird (1) Welschs Kritik an Herders Kulturbegriff, (2) die Betonung des verbindenden, vermischenden, durchdringenden Moments in Welschs Konzeption und (3), dass Welsch die Transkulturalität anstelle der dem Herderschen Kulturverständnis verhafteten Begriffe der Inter- und Multikulturalität setzen möchte.

Zu Punkt (1) ist festzuhalten, dass in der Fachdiskussion grundsätzlich Übereinstimmung mit Welschs Kritik an Herder herrscht. So stellt etwa Schneider (1997, S. 8) dieselbe Unzulänglichkeit von Kulturbegriffen, „die von Homogeni-

tät beziehungsweise klaren Trennungen ausgehen, die auf ‚Reinheit‘ referieren“ fest. Auch für Schneider sind dafür die Entwicklungen, die seit rund zwei Jahrzehnten heutige Kulturphänomene dominieren, entscheidend. Auch Adick (2010, S. 107) betont, dass die „ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung und die Abgrenzung nach außen“ der Verfassung heutiger Kulturen nicht gerecht wird. Bolscho und Hauenschild (2009, S. 234) gehen ebenso darauf ein, dass Kulturen heute nicht mehr „als geschlossene Kugeln oder autonome Inseln mit innerer Homogenität und externer Heterogenität aufgefasst werden“ können. Besonders die von Herder angenommene Deckungsgleichheit von Kulturen mit ethnischen, sprachlichen, territorialen oder nationalstaatlichen Gebieten wird mit Welsch verworfen (vgl. Bolscho & Hauenschild 2009, S. 234).

(2) Statt dieser von klaren Grenzen bestimmten Kulturlandschaft, in der es zwischen unterschiedlichen Kulturen eigentlich nur zum Konflikt kommen kann, setzt Welsch – und mit ihm übereinstimmend auch die Rezeption des Transkulturalitätsbegriffes – die Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit der Transkulturalität. Bolscho und Hauenschild (2009, S. 235) schließen sich dieser konzeptuellen Entscheidung aufgrund der „historischen Evidenz von Wandlung, Verflechtung, Diversität und Hybridisierung“ an. Um dieser historischen Entwicklung – Welsch (1995) spricht von einer „interdependenten Globalkultur“ – Rechnung zu tragen, stellt auch Kaiser (2010, S. 47) mit dem Transkulturalitätsbegriff „das Grenzüberschreitende, das über das Kulturelle hinausgeht“ ins Zentrum ihrer Überlegungen. In ihrer Rezeption des Konzepts ergänzt Adick (2010, S. 107) die Diskussion mit der Feststellung, dass die heutige, transkulturelle Wirklichkeit „intern plural und extern grenzüberschreitend“ ist.

(3) Auch wenn Welschs Kritik an den Begriffen „Multikulturalität“ und „Interkulturalität“ weitgehend geteilt wird, sehen einige seinen Vorschlag für ein neues Konzept kritisch. Schneider (1997) teilt Welschs Einschätzung, dass das Multikulturalitätskonzept ebenso wenig wie das traditionelle Konzept einer Einheitskultur der Komplexität der modernen Kultur gerecht wird. Die insel- oder kugelartige Verfasstheit der Kulturen enthält ersteres, so progressiv und weltoffen es sich gibt, ebenso als Prämisse wie das letztere (vgl. Schneider 1997, S. 8). Auch Kaiser sieht die Begriffe Inter- und Multikulturalität, welche das traditionelle Kugelmodell der Kulturen nicht überwinden, sondern nur ergänzen (vgl. Kaiser 2010, S. 47), als Vermittler der Vorstellung von kultureller Isolierung und

des Konflikts (vgl. Kaiser 2010, S. 70). Denn im Grunde gehen beide Konzepte von homogenen, abgrenzbaren Kulturen aus, auch wenn sie sich dahingehend voneinander unterscheiden, dass Multikulturalität „von einem friedlichen Nebeneinander der ‚Kulturen‘ ausgeht und Interkulturalität die Begegnungen zwischen mehreren ‚Kulturen‘ behandelt“ (Kaiser 2010, S. 70). Cogoy (2007, S. 22) fügt dieser Kritik den Anspruch hinzu, „Kultur jenseits von Eigen- und Fremdkultur zu definieren“. Adick kommt zu dem Schluss, dass mit der Ablehnung des Herderschen Kulturkonzeptes auch „die Grundlage allen Redens über multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Kommunikation“ unhaltbar wird und daher die beiden Begriffe nicht mehr verwendet werden können (Adick 2010, S. 107).

Aktuell erfährt Welschs Transkulturalitätsbegriff theoretische wie auch empirische Anwendungen in so unterschiedlichen Bereichen wie der Geburtsbetreuung (Kaiser 2010), den Erziehungswissenschaften (Göhlich 2006, Mecheril et al. 2010, Mecheril & Klingler 2010, Vahsen & Mane 2010), der Hochschulforschung (Darowska, Lüttenberg & Machold 2010), dem Fremdsprachenunterricht (Eckerth & Wendt 2003) und der Soziologie (Bolscho & Hauenschild 2009).

Im Bereich der Geburtsbetreuung hat etwa Kaiser (2010) einen anwendungs- bzw. optimierungs-orientierten Beitrag zur Diskussion von Transkulturalität geleistet. Diesen beginnt sie mit einem ausführlichen Überblick der in der Medizin bzw. dem Gesundheitswesen verbreiteten Transkulturalitätskonzepte, in den sie auch Welsch mit einbezieht. In ihrer eigenen empirischen Untersuchung – eine standardisierte quantitative Befragung in Form einer schriftlichen Befragung mittels Fragebogen – stützt sie sich dann u.a. auch auf Welsch. Diese konzeptuelle Rahmenwahl und Fokussierung auf ‚Transkulturelle Geburtsbetreuung‘ begründet Kaiser mit dem Ziel „einem zeitgemäßen Kulturverständnis gerecht zu werden“ (Kaiser 2010, S. 44).

Die konkrete Anwendung von „Transkulturalität“ auf das Themengebiet „Geburt“ bzw. „Geburtsbetreuung“ definiert Kaiser wie folgt:

Mit ‚transkultureller Geburt‘ oder ‚transkultureller Geburtsbetreuung‘ meine ich die Geburt und Betreuung von Menschen mit Migrationshintergrund, geprägt durch ein transkulturelles Verständnis. Das heißt, es wird dabei nicht von der Unterschiedlichkeit der ‚Kulturen‘ ausgegangen, sondern es impliziert vielmehr ein dynamisches, übergreifendes Kulturkonzept. Voraussetzung ist jedenfalls sich vom traditionellen, starren Kulturbegriff zu

verabschieden. Diese Grundeinstellung soll dazu beitragen, Schubladendenken, fixe kulturelle Zuschreibungen und Vorurteile zu verhindern. Denn selbst wenn unsere kulturelle Herkunft uns mitprägt, vorwiegend stehen hinter unserem Verhalten und unseren Eigenschaften persönliche und/oder soziale Faktoren, die durch eine ‚Kulturalisierung‘ in den Schatten gestellt werden. (Kaiser 2010, S. 48)

In ihrem Fazit der theoretischen Diskussion bleibt Kaiser allerdings bewusst ambivalent und drückt dies auch in zwei entsprechenden Kapiteln mit den Titeln „Kultur‘ ist wichtig“ und „Kultur‘ ist unwichtig“ aus. Im Hinblick auf die Bedeutung von Kultur in der Betreuung von Migrantinnen erlaubt sie sich keinen eindeutigen Schluss, „da es sich um ein ambivalentes Thema handelt“ (Kaiser 2010, S. 63).

In der Erziehungswissenschaft hinterfragt Diehm (2010) das Transkulturalitätskonzept *sensu Welsch* im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff. Trotz aller Versuche, diesen alternativ zu definieren und anhand von Präfixen wie „Inter-“ oder „Trans-“ umzudeuten, konstatiert sie, dass die Problematik von „Bezeichnung und Festschreibung“ bestehen bleibt (S. 78). Stattdessen verfolgt sie einen sozialkonstruktivistischen Ansatz innerhalb des interpretativphänomenologischen Paradigmas: Sie geht davon aus, „dass die Beschreibung von Kulturen auf Unterscheidungen beruht, die beobachterabhängig sind“ und schlussfolgert, dass zu fragen ist, „was die behauptete Realität oder Einheit der Kultur ausmacht, woher die Bezeichnung stammt und von wem sie mit welchem Ziel verwendet wird“ (Diehm 2010, S. 73). Terminologisch fasst sie ihren Ansatz in der Schlüssel Formulierung, man müsse „Kultur als eine Beobachtungsweise“ erkennen und markieren (Diehm 2010, S. 77).

Im Bereich der Hochschulforschung setzen sich Mecheril und Klingler (2010) mit dem Begriff Transkulturalität auseinander. Sie beziehen sich dabei darauf, dass Hochschulen stark selektiv sind, sowie auf empirische Erkenntnisse über das komplexe Geflecht sozialer, kultureller, ethnischer oder geschlechtlicher Zugehörigkeiten an der Universität (vgl. Mecheril & Klingler 2010, S. 89). Auf den Transkulturalitätsbegriff selbst gehen die beiden Autoren allerdings nicht genauer ein. Lediglich am Rande (in einer Fußnote) nennen sie Welschs drei Kritikpunkte am klassischen Kulturbegriff. Dies legt scheinbar nahe, dass sie Welschs Konzeption kritiklos übernehmen, jedoch verweisen sie auf bereits publizierte Kritikpunkte in Mecheril und Seukwa (2006). In der konkreten An-

wendung selbst liefern Mecheril und Klingler (2010) keine alternative Konzeption von Transkulturalität.

Die Anwendung des Konzeptes besteht im Wesentlichen darin, dass der demokratische Anspruch der Teilhabe problematisiert wird:

Wenn . . . die Universität ein Ort der Erkundung, der Befragung und der Überschreitung der Grenzen epistemischer Ordnungen ist, an dem durch diese Praxis der Aufklärung andere, weniger einem äußeren Zwang verpflichtete, erstrebenswerte Welt- und Selbstverständnisse möglich werden, dann stellt sich die Frage, wem die durch die Universität symbolisierte Lebensform dem Grundsatz nach offen stehen sollte. (Mecheril & Klingler 2010, S. 89)

Ihre Antwort auf die eben gestellte Frage, in der sie gewissermaßen den transkulturellen Anspruch der universitären Bildung als „Bürgerrecht“ in der Demokratie begründen, fällt wie folgt aus:

Dem Prinzip nach muss die Universität in der Demokratie damit allen offen stehen. Anders formuliert, hat jede und jeder ein grundlegendes Anrecht darauf, an der Lebensform, die an der Universität in Aussicht gestellt ist (und die man nicht erwirbt wie einen Besitz, sondern in die man gerät, in die man sich verstrickt und die man sich unmerklich aneignet), teilzuhaben. Universitäre Bildung ist in diesem Sinne ein Bürgerrecht. (Mecheril & Klingler 2010, S. 89)

Sie gehen sogar noch einen Schritt weiter und stellen den Anspruch, dass kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften „in diesem Sinne transkulturelle und kulturelle Zugehörigkeiten befragende Bildung“ sein sollte (Mecheril & Klingler 2010, S. 89).

Ein weitere empirische Studie liefern Vahsen und Mane (2010) mit ihrer Untersuchung von Lebensentwürfen und Identitätskonstruktionen von russlanddeutschen Jugendlichen zwischen Ethnizität und Transkulturalität. Auf den Transkulturalitätsbegriff gehen die Autoren nicht näher ein, sprechen pauschal von „Theoretikern des Transkulturalismus“ ohne jedoch einen Namen zu nennen (Vahsen & Mane 2010, S. 203). In ihrer empirischen Untersuchung gehen die Autoren der Frage nach, „welche kulturellen Bezüge bei russlanddeutschen Jugendlichen bestehen und welche Bedeutsamkeit diese haben“ (Vahsen & Mane 2010, S. 199). In der konkreten Operationalisierung von Transkulturalität – es handelt sich um Fragebögen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten – erweist sich „Transkulturalismus“ als wenig geeignet, um die Lebensentwürfe und Iden-

titätskonstruktionen von russlanddeutschen Jugendlichen adäquat zu beschreiben.

Angesichts der jüngsten Initiativen in diese Richtung muss Bolscho und Hauenschilds Behauptung, dass das Konzept der Transkulturalität „bisher noch keinen breiten Eingang in einschlägige Ansätze zur interkulturellen Pädagogik gefunden“ hat (Bolscho & Hauenschild 2009, S. 241), etwas relativiert werden. Trotzdem gibt es erst eine geringe Zahl empirischer Untersuchungen, die mit dem Begriff der Transkulturalität arbeiten. Gleichzeitig ist es bezeichnend für die begriffliche Vagheit, mit der „Transkulturalität“ verstanden werden kann, dass etwa der Beitrag von do Mar Castro Varela (2010) in dem Sammelband *Hochschule als transkultureller Raum?* (Darowska, Lüttenberg & Machold 2010) den Begriff selbst niemals verwendet und stattdessen konsequent von „interkulturellen Trainings“ spricht.

Besonders im Feld der Pädagogik zeichnet sich jedenfalls eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept der „Transkulturalität“ ab. Es wird versucht, das Konzept in den wissenschaftlichen Diskurs auf theoretischer Ebene einzubinden. Beispiele dafür sind die Publikationen von Datta (2005) und Göhlich, Leonhard, Liebau und Zirfas (2006) sowie zahlreiche für 2012 angekündigte Publikationen in den Sozialwissenschaften. Gerade in der Pädagogik findet der Begriff nicht nur Zustimmung, sondern wird auch kritisch hinterfragt. Besonders die Tragfähigkeit des Konzeptes wird – neben weiteren Aspekten – in Frage gestellt (Bolscho & Hauenschild 2009, S. 241).

3.3 Kritik

Trotz der zahlreichen Anwendungen des Transkulturalitätsbegriffes mit ausdrücklichem Bezug auf Welsch finden sich in der rezenten Fachliteratur auch einige wiederkehrende Kritikpunkte (die im Weiteren von Welsch zumindest teilweise selbst aufgegriffen wurden, siehe 3.4). Diese auch schon im vorangegangenen Unterkapitel angeklungenen Einwände gegen Welschs Konzeptualisierung von Transkulturalität sollen im Folgenden ausführlich und systematisch diskutiert werden.

In den vergangenen Jahren haben unterschiedliche AutorInnen aus verschiedenen Fachrichtungen Welschs Ansatz folgende Unzulänglichkeiten vorgewor-

fen: begriffliche Unklarheit, begrifflicher Euphemismus, deskriptive Eingeschränktheit, elitäre Ausrichtung, präskriptive Naivität und Homogenisierung.

Die **begriffliche Unklarheit** des Transkulturalitätsbegriffes bemängeln u.a. Mecheril und Seukwa (2006). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive kritisieren die beiden Autoren, dass die Verwendung des Transkulturalitätsbegriffes bei Welsch ein wesentliches Ziel nicht erfüllt, da sie lediglich zu einer ‚Vervielfachung‘ der statischen Kultur führt und keineswegs eine neue Form gegenüber dem Kulturellen hervorbringt. Denn, so Mecheril und Seukwa (2006) weiters, „(Trans-)Kulturalisierung bleibt Kulturalisierung“ (S. 9). Statt einer lediglich begrifflichen Neufassung des Problems schlagen die Autoren eine Neuorientierung auf den Aspekt der „Zugehörigkeit“ vor, den sie als zentralen Bezugspunkt einer durch Migration geprägten Gesellschaft sehen. Statt ‚Kultur‘ und ‚kultureller Differenz‘ – die sie in Übereinstimmung mit Welsch als überholte und trennende Konzepte sehen – betonen Mecheril und Seukwa (2006) damit die sozialisierende Wirkung von Zugehörigkeitsordnungen. Um die veränderten Verhältnisse der globalisierten Gesellschaft konzeptuell greifbar zu machen und diese auch beschreiben zu können, lenken Mecheril und Seukwa (2006) den Fokus auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse als Vermittlungsinstanz von Selbstverständnis (2006, S. 9).

In seiner Auseinandersetzung mit Welschs Begriffsbestimmung von Transkulturalität entdeckt Göhlich (2006) einen **Euphemismus**. Er stellt fest, dass „die Verwendung des Begriffes [Transkulturalität] im pädagogischen Diskurs zum normativen und empirischen Euphemismus tendiert oder zumindest mit dem Risiko einer solchen Tendenz behaftet ist“ (Göhlich 2006, S. 6). Dieser Euphemismus fußt darin, dass auch der Terminus „Transkulturalität“, mit dem Welsch den Herderschen Kulturbegriff überwinden möchte, schließlich „-kulturalität“ enthält. Aufgrund seiner ähnlichen Zusammensetzung sieht Göhlich (2006) daher „Transkulturalität“ um nichts weniger problematisch als die von Welsch selbst abgelehnten Begriffe „Interkulturalität“ und „Multikulturalität“. Alle drei stellen „Kulturen“ ins Zentrum, woran auch das Präfix „Trans“, durch das eben diese zugrundeliegenden Kulturen überbrückt bzw. verbunden werden sollen. Auch Mecheril und Seukwa (2006) fügen ihrer Kritik – „(Trans-)Kulturalisierung bleibt Kulturalisierung“ – hinzu, dass das Problem des Kulturalismus mit der

Verwendung des Begriffes der Transkulturalität nicht gelöst wird (Mecheril & Seukwa 2006, S. 9).

Als weiterer Mangel in Welschs Konzeption wird auch ihre **deskriptive Eingeschränktheit** angeführt. So kritisiert etwa der Amerikanist Breinig (2006), dass Welsch nicht zwischen Gesellschaftsformen differenziert und damit indianische Gesellschaften, Stammeskulturen und postindustrielle Gesellschaften – unabhängig von ihrem Zugang zu den Vorteilen der Globalisierung und ihrem Zugang zu allen Arten von Ressourcen – auf derselben Ebene behandelt. Eine Eingeschränktheit des Transkulturalitätsbegriffes monieren auch Mecheril und Seukwa wenn sie darauf aufmerksam machen, dass Welsch die Unterschiede zwischen soziopolitischen Verhältnissen gänzlich außer Acht lässt (Mecheril & Seukwa 2006, S. 9).

In diesem Zusammenhang kritisieren sie Welschs feierliche und unkritische Darstellung von Hybridität, bei der es zu einem Ausblenden der in der Praxis mit Hybridität verbundenen Ausschlüsse und Bemächtigungen kommt (Mecheril & Seukwa 2006, S. 10f).

Dieser vereinfachenden/undifferenzierten Sicht von Hybridität stellen sie eine eingehende Diskussion der Praxis von Hybridität gegenüber. „Hybridisierungen“ definieren sie als „ein Disziplinierungs- und Leistungssteigerungsmittel des gegenwärtigen Kapitalismus“ (Mecheril & Seukwa 2006, S. 10). Konkret bewirken diese Mittel, dass diejenigen, die es nicht schaffen, ihre kulturelle Herkunft zu transzendieren, „im kapitälen Globalismus“ auf der Strecke bleiben (Mecheril & Seukwa 2006, S. 10). Sie unterscheiden dabei drei Typen: (1) Hybridisierung als Disziplinierungspraxis, (2) Orte der Hybridität als exklusive Orte und (3) Bemächtigung/Ausschluss durch die Praxis der Hybridität/Transkulturalität.

Ihrem erweiterten Zugang zu Hybridität liegt eine ethische Perspektive zugrunde, durch die sie zwischen respektablen und missachteten, legitimen und illegitimen Formen der Transkulturalität unterscheiden können (Mecheril & Seukwa 2006, S. 11). Unter „respektablen Orten des Transkulturellen“ verstehen sie Orte, die hohen Status bzw. „Exklusivität“ im Sinne vom „Ausschluss anderer“ aufweisen (Mecheril & Seukwa 2006, S. 11). Diese Orte zeichnen sich dadurch aus, dass bestimmte Gruppen keinen Zugang zu ihnen haben. Die gesellschaftliche Bedeutung dieser „Exklusivität“ definieren sie wie folgt: „Die äußeren wie

‚inneren‘ (habituellen, verleblichten) Grenzen des Zugangs zu respektabler Transkulturalität müssen als Limitationen einer Ordnung verstanden werden, die produktiv in Bezug auf Ungleichheit ist“ (Mecheril & Seukwa 2006, S. 11).

Angesichts dieser (ethischen) Differenzierung von Transkulturalität bzw. Hybridität lässt sich erkennen, dass Welschs Zugang eine de facto empirische Einschränkung zugrunde liegt, die dieser allerdings nicht thematisiert. Aufgrund dieser Perspektivenbeschränkung werden gewisse beobachtbare Verhältnisse nicht nur nicht betrachtet, sondern sind nicht mehr wahrnehmbar. Als konkretes Beispiel für eine derart marginalisierte Wirklichkeit nennen Mecheril und Seukwa den Fall von Flüchtlingen, deren „Transkulturalität“ nicht auf Freiwilligkeit basiert (Mecheril & Seukwa 2006, S. 9).

Aus dieser Marginalisierung von benachteiligten Gruppen ergibt sich, so Mecheril und Seukwa (2006), weiters eine **intellektualistische Voreingenommenheit** bei Welsch. Seine Konzeptualisierung (und Verwendung) von Transkulturalität unterscheidet also nicht zwischen verschiedenen soziopolitischen Ebenen, die dadurch verdichtet werden. Als Beispiel dafür führen Mecheril und Seukwa die mangelnde Unterscheidung zwischen dem kosmopolitischen Akademiker aus der Oberschicht einerseits und dem Arbeits(im)migranten, den Armut oder (ethnische, religiöse) Gewalt aus der Heimat vertrieben haben, andererseits an. Damit wird Welsch zum stillschweigenden Komplizen der Gesellschaft, die sich anmaßt, zu entscheiden, wem es zusteht die Unterscheidung zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ zu transzendieren und wem nicht. Diese elitäre Ausrichtung des Transkulturalitätskonzeptes von Welsch geht also von egalitären Verhältnissen aus (Mecheril & Seukwa 2006, S. 11) und stilisiert Transkulturalität damit zu etwas Utopischem, das einerseits als Entwurf nicht lebbar ist, andererseits als Beschreibung alles Negative ausblendet.

Diesen problematischen Aspekt hat auch Griese (2006) aufgegriffen. Er stellt fest: „Kritisch wäre auch zu fragen, ob die Idee des ‚Transkulturellen‘ (als eine ‚Übersetzungsleistung‘) nicht etwas Elitäres bzw. Homogenisierendes darstellt, ob es sich bei dem Konzept nicht um ein Herrschaftsinstrument handelt, das ‚globale Integration‘ unter dem Aspekt der Transkulturalität meint“ (Griese 2006, S. 22, siehe auch den Verweis bei Yousefi & Braun 2011, S. 7f, Transkulturalität werde als „leitkulturorientiert“ kritisiert). Griese bezieht sich damit auf die glei-

chen Aspekte wie Breinig (2006), Göhlich (2006) und Mecheril und Seukwa (2006), geht in seiner Kritik aber weiter, indem er Welschs Konzeption von Transkulturalität verdächtigt, ein „Herrschaftsinstrument“ zu sein.

Angesichts der fast ausschließlich positiven Ausrichtung von Welschs Konzeption von Transkulturalität und dem damit einhergehenden Ausblenden von asymmetrischen Machtverhältnissen steht auch der Vorwurf von präskriptiver Naivität im Raum. Mecheril und Seukwa fragen etwa, wie denn die Entfaltung der aus Welschs Sicht transkulturellen Identität innerhalb von hegemonialen Strukturen möglich ist:

Wenn man die Problematik der Transkulturalität und Identität aus dieser Perspektive betrachtet, dann stellt sich angesichts der oben angesprochenen Machtkonstellationen und Mechanismen, die die Identitätsbildung strukturieren, die Frage, wie Selbstentfaltung bzw. die Neugestaltung der eigenen Identität unter Bedingungen von Dominanz und Subalternität zu denken ist. (Mecheril & Seukwa 2006, S. 12)

Besonders problematisch sehen die Autoren die Welsch zugrundeliegende Ausblendung von Dominanz im Fall von starker Machtausübung im Asyl- und Flüchtlingsbereich:

In kaum einem anderen (migrations-)politischen Bereich fällt der Machtanspruch bzw. die Machtausübung des Staates so deutlich aus wie im Asyl- und Flüchtlingsbereich. Wie durch Untersuchungen über ihre Bildungskarriere gut dokumentiert, ist geflüchteten Menschen, die nicht bzw. noch nicht in einem formalen Asylverfahren als Verfolgte anerkannt worden sind, der Zugang sowohl zu beruflicher Bildung als auch zum Schulbesuch bis zur Ebene des Abiturs praktisch verschlossen. (Mecheril & Seukwa 2006, S. 12)

Mecheril und Seukwa konstatieren, dass Transkulturalität an sich kein Bildungsziel darstellt, sondern gefragt werden muss, „wer von Transkulturalität, von kultureller Vernetzung und Hybridität profitiert und wer nicht“ (2006, S. 13). Ihre Schlussfolgerung ist eine geradezu vernichtende Kritik am allzu oft angestimmten, unreflektierten Lobgesang der Transkulturalität: „Die strukturelle Situation von Flüchtlingen zeigt, dass das Lob der Transkulturalität (kulturellen) Milieus vorbehalten ist, die über legitimes kulturelles, juristisches und womöglich auch physiognomisches Kapital verfügen“ (Mecheril & Seukwa 2006, S. 13).

Angesichts dieser massiven Einwände rufen Mecheril und Seukwa dazu auf, von der aktuellen Zelebrierung „zurück zu treten und die (weltgesellschaftliche) Praxis ‚Hybridität‘ auf die mit ihr verbundenen Ausschlüsse und Bemächtigun-

gen zu betrachten“ (Mecheril & Seukwa 2006, S. 10). Die mitunter (nicht nur in der Populärkultur sondern auch) in der akademischen Diskussion betriebene „betörende Inszenierung der Differenz“ verführt dazu, Vermischungsphänomene nicht weiter zu untersuchen und dabei zu übersehen, dass diese nicht immer zur Überwindung von Grenzen beitragen, sondern ihrerseits zu Disziplinierungspraktiken werden können. (Mecheril & Seukwa 2006, S. 10).

Abzielend auf Welschs Postulat, es gebe „nichts schlechthin Fremdes“ und daher auch nichts Eigenes mehr (Welsch 1992, S. 11), lässt sich auch eine **Homogenisierung und Leugnung von Differenz** monieren (Mecheril & Seukwa 2006, S. 8). Die solchermaßen behauptete Homogenität und Einheitlichkeit der Kultur kritisieren auch Yousefi und Braun als zugrundeliegendes Ideal des Konzeptes bei Welsch. Zum einen wird eine unbedingte Vermischung der ‚Kulturen‘ gefordert und zum anderen wird der Transkulturalität die Aufhebung kultureller Grenzen unterstellt (Yousefi & Braun 2011, S. 109). Darin erkennen sie insofern eine Ambivalenz, als die Vermischung der Kulturen gewissermaßen zugleich Grundannahme und Forderung bei Welsch ist:

Die Struktur der Transkulturalität ist wie jene der Multikulturalität ambivalent, geht im Vergleich zu diesem Ansatz aber noch radikaler von einem Ideal der Homogenisierung aus. Indem dieser Ansatz eine radikale Vermischung der ‚Kulturen‘ voraussetzt, unterstellt er zugleich die Aufhebung kultureller Grenzen innerhalb einer Gesellschaft, die nun transkulturell geworden ist. Was hier übersehen wird, sind die unaufhebbaren Differenzen. Dies gilt nicht nur für interindividuelle Begegnungen insgesamt, sondern auch für Begegnungen zwischen Menschen, die aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten zueinander gefunden haben. (Yousefi & Braun 2011, S. 109)

Neben der grundsätzlichen Kritik an der Struktur des Konzeptes stellen Yousefi und Braun also mit dem Hinweis auf „unaufhebbare Differenzen“ auch das Postulat in Frage, es gebe „nichts schlechthin Fremdes“ mehr.

3.4 Weiterentwicklungen (Ausblick)

Welsch nahm 2010 eine leichte Modifikation und geringfügige Präzisierung des Transkulturalitätskonzeptes von 1992 vor. Im Wesentlichen allerdings bekräftigt Welsch auch in seinem jüngsten Beitrag seine ursprüngliche Konzeption und geht dabei nur auf einige wenige Kritikpunkte ein. So liefert Welsch in seinem jüngsten Beitrag:

1. ein Zugeständnis von **Machtrelationen im gesellschaftlichen Raum**, in den Transkulturalität eingebettet ist, beharrt aber gleichzeitig auf einem Spielraum des selbstbestimmten Individuums in jeder Situation, sei es noch so unterprivilegiert oder machtlos;
2. eine Entkräftung des Einwandes, Transkulturalität in seiner Konzeption führe zu einer **uniformen Einheitskultur** durch die (zumindest konzeptionelle, wenn auch nicht analytische) Präzisierung von Übernahme- und Aneignungsprozessen im Rahmen von Transkulturalität;
3. eine Differenzierung zwischen **inhaltlicher vs. extensionaler Bedeutung von Kultur** und beschränkt sein Konzept auf letztere;
4. eine deutliche **Abgrenzung von Interkulturalität** bzw. ihren Vertretern;
5. einen weitreichenden **Bezug auf die Menschheitsgeschichte**, genetische und kulturelle Evolution der „family of Man“;
6. weiterhin keine konkreten Analysen kultureller Vermischung, sondern **illustrative Beispiele** vorwiegend aus der Populärkultur;
7. weiterhin nicht geklärt oder gar aufgelöst wird auch das Spannungsverhältnis zwischen **deskriptiven und normativen Aspekten** seines Ansatzes.

Machtverhältnisse und Selbstbestimmung

Eine deutliche Replik auf Kritiker seines Transkulturalitätskonzeptes gibt Welsch mit dem Hinweis, Transkulturalität spiele sich „natürlich“ nicht in einem machtfreien Raum ab (Welsch 2010, S. 53). Er geht damit auf den Kritikpunkt ein, er habe die Wirklichkeit asymmetrischer Machtverhältnisse nicht berücksichtigt und sein Konzept damit zu präskriptiver Naivität verurteilt (vgl. Mecheril & Seukwa 2006). Welsch (2010) beschreibt Identitätsbildung im Rahmen ökonomisch-politischer Machtprozesse als Entwicklung „in einem Raum, der durch mannigfache Disparitäten und Beschränkungen“ gekennzeichnet ist. In diesem unterliegen Individuen Einschränkungen und äußerem Druck, aufgrund derer sie „die Elemente ihres Identitätsfächers [nicht] frei wählen und zusammenstellen“ können (Welsch 2010, S. 53).

Welsch vergleicht die Identitätsbildung mit der Nahrungssuche „wo man dieses und jenes antrifft und probiert und dann jenes oder dieses behalten, mit ande-

rem verbinden und vielleicht auch transformieren wird“ (Welsch 2010, S. 53). Dennoch hält er daran fest, dass jeder selbst entscheiden könne, welchen Weg er einschlägt, selbst unter Macht- und Beschränkungsdruck: „Ein Spielraum besteht immer“ (Welsch 2010, S. 53).

Welsch kritisiert in diesem Zusammenhang außerdem jene, die Chancenungleichheit „pauschal“ beklagen, als sophistisch, da sie dabei übersehen, dass „ihre eigene Machtanalyse selbst ein Akt von Diskursmacht ist“ (Welsch 2010, S. 54). Abgesehen von der Gültigkeit der (schon von Foucault vorgenommenen) Analyse von Diskursmacht in der Wissenschaft, ist Welschs Schlussfolgerung daraus – dass nämlich der Spielraum „unterprivilegierter Schichten“ (etwa in Tibet) aufgrund der Inkorporation einiger weniger Elemente anderer kultureller Herkunft nicht grundsätzlich anders zu sehen ist, als jener „privilegierter Schichten“ – zu hinterfragen. So wäre etwa zu fragen, ob nicht ein politischer Flüchtling bzw. ein/e AsylwerberIn mit Macht- und Beschränkungsdruck einer grundsätzlich anderen Ordnung konfrontiert ist, als ein westeuropäischer Jugendlicher, der sich zwischen japanischem und indonesischem Mittagessen entscheiden muss.

Uniformierung

Welsch begegnet der Befürchtung, Transkulturalität verfolge das Ziel, zu uniformieren, indem er Transkulturalität als einen „neuen Typus von Unterschiedlichkeit“ bezeichnet. Diese neuartige Diversität, so Welsch, ergibt sich daraus, dass die Gehalte anderer Kulturkreise nicht eins zu eins übernommen, sondern in „regionale Kulturprofile“ eingebunden werden. Bei dieser Einbindung erfahren sie eine weitreichende Umwandlung bzw. Abwandlung, aufgrund derer jede Übernahme (etwas Altem) immer etwas Neues hervorbringt (Welsch 2010, S. 59).

Dieser Formel zufolge bleiben zwei Individuen, die in ihrer Identitätsbildung auf die gleichen kulturellen Muster zurückgreifen, dennoch verschieden, da sie diese Muster unterschiedlich verbinden. Somit bleiben Unterschiede bestehen, jedoch haben sie eine andere Form als in vergangenen Jahrhunderten, da sie von Individuum zu Individuum „bei insgesamt anwachsender Gemeinsamkeit“ bestehen (Welsch 2010, S. 61). Die Betonung des Individuums bzw. seiner Selbstbestimmung und seines Spielraums bei der Identitätsbildung anhand von

kulturellen Mustern ist eine Konstante in Welschs Konzeptualisierung von Transkulturalität seit den frühen 90er-Jahren.

Welsch sieht die transkulturelle Prägung der Individuen schon im Heranwachsen begründet, die – mit unterschiedlichen kulturellen Mustern konfrontiert – „*in sich* transkulturell“ werden und damit „eine patchwork-Identität“ aufweisen (Welsch 2010, S. 46). Während diese innere Pluralität früher nur für außerordentliche Individuen wie etwa Novalis oder Whitman gegolten habe, sei sie heute Wirklichkeit für fast jedermann (Welsch 2010, S. 47). Noch 1992 hatte Welsch den Begriff „patchworkartig“ als ein bloßes „additives Zusammenfügen“ abgelehnt und einem neuen Typus künstlerischer Verfahren gegenüber gestellt. In diesem Zusammenhang nutzte er die postmoderne Ästhetik, um den Gegensatz zwischen dem „interkulturellen Paradigma“ der *bricolage* und dem „transkulturellen“ Paradigma, das nach mehreren Seiten hin anschlussfähig ist, zu verdeutlichen (Welsch, 1992, S.17).

Extensionale Ausdehnung von Kultur

Die vermutlich wichtigste begriffliche Ergänzung in Welsch (2010) ist die grundsätzliche Unterscheidung zwischen einer „inhaltlichen“ und einer „extensionalen“ Bedeutung von Kultur. Unter ersterer versteht Welsch „Alltagsroutinen, Kompetenzen, Überzeugungen, Umgangsformen, Sozialregulationen, Weltbilder und dergleichen“. Die extensionale Bedeutung von Kultur hingegen bezieht er auf die „Ausdehnung derjenigen Gruppe (oder Gesellschaft oder Zivilisation), für welche die betreffenden kulturellen Inhalte bzw. Praktiken charakteristisch sind“ (Welsch 2010, S. 39). Diese Differenzierung ist der Präzisierung des Transkulturalitätskonzeptes insofern vorgelagert, als er sich im Weiteren ausschließlich auf die extensionale Bedeutung von Kultur bezieht. Dabei betont er, dass diese Extension, also Ausdehnung von Kultur, anders als traditionell zu verstehen ist, da sie heute permeativ verfasst, also von Durchdringung und Verflechtung gekennzeichnet ist.

An diese Abgrenzung und Präzisierung schließt Welsch (2010, S. 42) an mit der Wiederholung und Bekräftigung seiner Kritik an Herders traditionellem Kugelmodell. Daran, dass Welsch hier abermals den Vorwurf erhebt, es sei deskriptiv falsch, heutige Kulturen im Sinne von Kugeln zu denken, da diese einander durchdringen und gemeinhin durch Mischungen gekennzeichnet seien, lässt

sich der (nach wie vor) deskriptive Anspruch seines Transkulturalitätskonzeptes festmachen.

Eine weitere Präzisierung nimmt Welsch im Hinblick auf die externe Vernetzung und interne Hybridität der Kulturen vor. Welsch geht davon aus, dass heutige Kulturen extern miteinander verbunden sind und nicht mehr an den Grenzen der Einzelkulturen (sic!) enden. Intern seien sie durch Hybridisierung gekennzeichnet. Der Autor führt diesen Wandel in der externen und internen Verfasstheit auf das weltweite Verkehrs- und Kommunikationssystem und den globalen Kapitalismus zurück: „Für jedes Land sind die kulturellen Gehalte anderer Länder tendenziell zu Binnengehalten geworden“ (Welsch 2010, S. 43). Als Resultat seien heutige Lebensformen europäisch oder global geprägt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass Welsch – wie schon in früheren Publikationen – als Beispiele für diese globale Prägung Personengruppen wie ÖkonomInnen, WissenschaftlerInnen und JournalistInnen nennt und sich damit auf (westliche) gesellschaftliche Eliten beschränkt.

Abgrenzung

Auf das konzeptuelle Verhältnis von Transkulturalität zu Inter- und Multikulturalität geht Welsch unter der Überschrift „Ergänzungen“ näher ein - wobei sich dieses Schlagwort nicht nur auf prinzipielle Ergänzungen seines Transkulturalitätskonzeptes bezieht, sondern auch auf Ergänzungen des aktuellen Artikels. Um Abgrenzung bemüht, sieht Welsch sein Transkulturalitätskonzept vom Multi- und Interkulturalitätskonzept dadurch unterschieden, dass die beiden noch am alten Kugelmodell festhalten. Vertreter der Multikulturalität bezögen sich auf Verhältnisse innerhalb von Gesellschaften und Vertreter der Interkulturalität auf solche zwischen Gesellschaften.

Deutlicher als zuvor (vgl. etwa Welsch 1992, S. 5) arbeitet Welsch in der Folge seine Kritik an der „Primärbehauptung“ der „Interkulturalisten“ heraus: Diese wollen den Dialog zwischen Kulturen ankurbeln, wodurch ein gegenseitiges Verstehen zwischen den als verschieden angesehenen Kulturen ermöglicht werden solle. Welsch bestreitet nun die zugrundeliegende Annahme, Kulturen seien nach wie vor getrennt und trennbar: „Was dem Transkulturalitätskonzept zufolge durch die reale Entwicklung befördert wird, soll dem Interkulturalitätskonzept zufolge durch hermeneutische Bemühungen geleistet werden“ (Welsch

2010, S. 49). Die Hermeneutik hält er für ein denkbar ungeeignetes Mittel für dieses Ziel, da ihr zufolge „Verstehensmöglichkeiten prinzipiell auf die eigene Herkunft beschränkt“ sind (Welsch 2010, S. 49).

Menschheitsgeschichte

Wenn Welsch im Weiteren den „Gesamtgang der Menschheitsgeschichte“ evoziert (Welsch 2010, S. 62), um damit zu verdeutlichen, dass Transkulturalität keineswegs ausschließlich ein Phänomen der Moderne ist, dann greift er damit weiter als in früheren Publikationen. Dort hatte er zwar schon Transkulturalität in der Geschichte verortet (z.B. Welsch, 1997, S. 74), mit seinem Exkurs zur „afrikanischen Eva“ und genetischer Variantenbildung schlägt er nun allerdings einen weit größeren Bogen. In diesem erkennt er in der gegenwärtigen Transkulturalität, herbeigeführt durch die Globalisierung, eine Phase der Annäherung an eine immer wieder herbeigesehnte Einheit oder Harmonie der Menschheit: „Vielleicht kommen wir im Zeitalter der Transkulturalität tatsächlich dem alten Traum von einer ‚Family of Man‘ ein Stück näher“ (Welsch 2010, S. 63). Dieser „alte Traum“, den Welsch hier geradezu wehmütig anführt, ist jener von Roland Barthes als Mystifizierung offengelegte Traum einer großen Familie der Menschen (Barthes 1964, S. 17ff).

Transkulturalität im Gesamtgang der Menschheitsgeschichte erkennt Welsch in drei Phasen: (1) Als relativ junge Spezies seien die Menschen sich sehr ähnlich. (2) Vor ungefähr 40.000 Jahren sei die Menschheit „von der biologischen zur kulturellen Evolution“ übergegangen und habe im Zuge der letzteren enorme Differenzen produziert (Welsch 2010, S. 63). In dieser Phase seien „Distinktion innerhalb der Gruppen und zwischen den Gruppen [...] der Motor der Entwicklung“ gewesen (Welsch 2010, S. 63). (3) In der Gegenwart fände nun eine „Ermäßigung der kulturellen Differenzen“ statt, in der die „bisher auf dem kulturellen Weg entwickelten Unterschiede beginnen, Verbindungen und Durchdringungen einzugehen“ (Welsch 2010, S. 63). Transkulturalität deutet er damit als neuartige kulturelle Gemeinschaftlichkeit der Menschen (Welsch 2010, S. 63).

Illustration

Welsch geht auch 2010 auf die Hauptaspekte seines bisherigen Transkulturalitätskonzeptes ein und hält an der bekannten Unterscheidung von „gesellschaft-

licher Makroebene“ und „Mikroebene“ fest. Erstere beschreibt er als geprägt von externer Vernetzung und internem Hybridcharakter (Welsch 2010, S. 43) und hebt dabei die „Violdimensionalität des Wandels“ hervor. Die Behauptung, dass der Wandel und die neuartigen Durchdringungen für sämtliche kulturelle Dimensionen gelten, illustriert Welsch mit Hinweisen auf Akupunktur und Ayurveda sowie zahlreichen Beispielen aus der Populärkultur: Michael Jacksons transkulturelle Verwandlung in seinem berühmten Video „Black or White“, die Internationalität des Spielerkaders von Fußballclubs, die internationale Restaurantszene usw. (Welsch 2010, S. 44f). Es bleibt jedoch bei einer Illustration, denn konkrete Analysen dieser Phänomene, wie sie etwa die Kulturwissenschaften betreiben (u.a. Horak 2002, Lutter & Musner 2003), bezieht Welsch nicht mit ein.

Im Gegensatz zu der Makroebene derartiger gesellschaftlicher Durchdringung beschreibt Welsch auf der Mikroebene die „transkulturelle Prägung der Individuen“. Dieser misst er insofern Bedeutung bei, als die interne Transkulturalität den Umgang mit externer Transkulturalität erleichtere: „Transkulturalität befreit zu eigenen Wahlen jenseits gesellschaftlich vorgegebener Schemata“ (Welsch 2010, S. 48). Den Widerspruch zwischen der angeblich bereits transkulturellen Wirklichkeit (deskriptiver Aspekt) und dieser Vision einer „Befreiung“ von starren, also vermutlich nicht transkulturellen Schemata in der Gesellschaft, löst Welsch auch in seinem jüngsten Beitrag nicht auf.

Deskriptive und normative Aspekte

Dem im Zuge der Differenzierung zwischen der extensionalen und inhaltlichen Dimension von Kultur deutlich gewordenen deskriptiven Aspekt seines Konzeptes stehen an anderer Stelle von Welsch (2010) normative Ansprüche gegenüber. Er postuliert etwa, dass das „neue Leitbild“ nicht das von Kugeln, sondern von Geflechten sein sollte. Ein wesentlicher Kritikpunkt im Hinblick auf die mangelnde Trennung von deskriptiven und normativen Aspekten des Transkulturalitätskonzeptes bleibt somit auch angesichts der Weiterentwicklung in Welsch (2010) relevant.

Den normativen Anspruch von Welschs Transkulturalitätsbegriff erkennt man dann besonders gut, wenn er sich auf den Mangel an Transkulturalität in der Hochschule bezieht. Welsch kritisiert den homogenen Lehrkörper an Deutsch-

lands Universitäten, welcher sich fast ausschließlich aus deutschen Lehrenden zusammensetzt. Gleichzeitig dürfe Transkulturalität im Bereich der Universität nicht bedeuten, dass sie lediglich eine gesteigerte Herkunftsvielfalt aufweise. Vielmehr fordert er die „Kreuzung, Verbindung und Durchdringung wissenschaftlicher Kulturen“ (Welsch 2010, S. 55).

Welsch unterstellt den unterschiedlichen akademischen Disziplinen eine kugelartige, separierte, autonome, abgegrenzte Daseinsform und vergleicht sie deshalb mit den Einzelkulturen im alten Kugelmodell. Es wäre laut Welsch wichtig, in der Hochschule eine transdisziplinäre Ausrichtung der Fächer zu verfolgen und zwar nicht nur zwischen sondern in den einzelnen Fächern. Ähnlich programmatisch wie an anderer Stelle und in anderem Zusammenhang postuliert er schließlich: „Heutige Bildung besteht in der Kenntnis und im Beherrschen von Querverbindungen zwischen den Wissensgebieten. – Transdisziplinarität ist also [...] im Rahmen der Hochschule das fällige Äquivalent zu Transkulturalität im Rahmen der Gesellschaft“ (Welsch 2010, S. 59).

Indem er also einerseits den gegenwärtigen Zustand der deutschen Hochschulen beklagt und andererseits ein Ideal von „heutiger Bildung“ als „fälliges Äquivalent“ zur Gesellschaft fordert, impliziert Welsch, dass die Hochschule eine Art extra-kultureller oder extra-gesellschaftlicher Raum wäre.

Letztlich verknüpft Welsch den deskriptiven Aspekt von Transkulturalität mit einem normativen Ansatz und liefert damit möglicherweise auch einen Ansatzpunkt für die Pädagogik: „Interne Transkulturalität erleichtert den Umgang mit externer Transkulturalität“ (Welsch 2010, S. 47). Je mehr kulturelle Muster die eigene Identität prägen, umso größer ist die Anschlusschance.

Denn aus je mehr Elementen die kulturelle Identität eines Individuums zusammengesetzt ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass eine Schnittmenge mit der Identität anderer Individuen besteht, und von daher können solche Individuen bei aller sonstigen Unterschiedlichkeit in weit höherem Maß als früher in Austausch und Kommunikation eintreten, sie können bestehende Gemeinsamkeiten entdecken und neue entwickeln, sie werden in der Begegnung mit ‚Fremdem‘ eher in der Lage sein, statt eine Haltung der Abwehr Praktiken der Kommunikation zu entwickeln. Darin liegt einer der großen Vorteile des Übergangs zu Transkulturalität. (Welsch 2010, S. 47)

Im Anwendungsfeld der Pädagogik ist die Gegenüberstellung von Interkulturalität und Transkulturalität keine rein theoretische Angelegenheit, sondern hat

unmittelbare praktische Relevanz. Ein Paradigmenwechsel wie ihn Welsch fordert muss daher eingehend auf seine Möglichkeiten überprüft werden.

4 Trans versus Inter – Inter versus Trans

Die Frage, ob das Konzept der Transkulturalität für die pädagogische Praxis etwas leisten kann bzw. bestehende interkulturelle Praxis der Pädagogik sinnvoll ergänzen/bereichern kann, setzt voraus, dass zwischen den beiden Ansätzen unterschieden wird/werden kann. Sie setzt weiter voraus, dass diese Unterschiede erkennbar sind und benannt werden können. Wie zuvor in Kapitel 3.2 aufgezeigt, geschieht dies in Fachpublikationen häufig nur ungenügend und unter pauschalem Verweis auf die Publikationen von Welsch.

Nach eingehender Auseinandersetzung mit dem Transkulturalitätskonzept bei Welsch, einschließlich rezenter Kritik daran und seiner Weiterentwicklung, wird nun das Verständnis von Interkulturalität, wie es der interkulturellen Pädagogik zugrundeliegt, dem bisher weitgehend akademisch gebliebenen Konzept von Transkulturalität gegenübergestellt. Dabei sollte allerdings festgehalten werden, dass etwa Zirfas, Göhlich und Liebau eine eher graduelle Differenz anstatt substantieller Unterschiede zwischen interkulturellem und transkulturellem Ansatz in der Pädagogik sehen. Obwohl sie sich „oftmals auf den gleichen Phänomenbereich“ beziehen – die Autoren nennen u.a. Sprache, Migration, Rituale, Identität, Körper und Verstehen – heben die unterschiedlichen Ansätze jeweils andere Aspekte hervor (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 187).

Begegnung - Dynamik

Interkulturalität: betont die Begegnung und den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Begegnung und Dialog, die sie als Vorbedingung von gegenseitigem Verständnis sieht, finden dort statt, wo Menschen unterschiedlicher Kulturen (als Vertreter dieser) aufeinander treffen. Der Ansatz der Pädagogik ist nun, diesen Dialog herbeizuführen und zu fördern. Ziel der interkulturellen Pädagogik ist es, Menschen dabei zu helfen, Neues kennenzulernen, Angst vor dem Fremden und Vorurteile abzubauen sowie fremde Kulturen (aber auch die eigene) zu verstehen.

Dieser Ansatz setzt voraus, dass es weitgehend insulare, abgegrenzte Einzelkulturen gibt, die nach innen homogen verfasst sind. Die Ziele der Vermittlung und der Förderung von gegenseitigem Verständnis beziehen sich auf erkennba-

re Unterschiede, Missverständnisse, Vorurteile – Trennendes und Fremdes im weitesten Sinn. Häufig handelt es sich dabei um Themenfelder wie Religion, Sprache und Tradition.

Für die an solchen interkulturellen Begegnungen Beteiligten bleibt es bei einem „Wir“, das eindeutig einer Kultur zugerechnet werden kann, und einem „Ihr“, für das Selbiges gilt. Die Auflösung der Differenzen, die für diese Grenzziehung entscheidend sind, ist nicht Ziel der interkulturellen Pädagogik – wohl aber das bessere Verständnis und gegenseitige Toleranz. Das Verstehen mittels Hermeneutik bedarf einer Anstrengung, eventuell auch der Unterstützung seitens der Pädagogik, letztlich bleibt das verstandene Fremde aber fremd.

Kulturen werden dabei als Gruppen oder Gemeinschaften gesehen, in die ihre künftigen Mitglieder hineingeboren werden. Das Phänomen der Übernahme einzelner kultureller Praktiken – wie z.B. weihnachtlicher Bräuche (sei es nur auf Konsumebene) durch muslimische MigrantInnen in Österreich – wird vor diesem Hintergrund nicht als Vermischung interpretiert, die dazu führt, dass neue kulturelle Mischformen entstehen. Es bleibt bei klar unterscheid- oder erkennbaren, daher auch zuordenbaren kulturellen Aspekten zweier oder mehrerer Kulturen.

Im Gegensatz dazu betont die Perspektive der Transkulturalität die Durchdringung und Verflechtung von Kulturen in der globalisierten Welt, die zu einem so hohen Grad festgestellt wird, dass sogar von einer „Auflösung der Kulturen“ ausgegangen wird. Vielfach angeführt werden die zahlreichen Anschlüsse, Vermischungen und fließenden Übergänge in einer von globaler Kommunikation und Austausch gewandelten Welt. Dort, wo normative oder praxisorientierte, zukunftsgerichtete Ansätze auszumachen sind, zielt Transkulturalität einerseits auf das Erkennen dieser neuen Lebensformen und andererseits auf das Vorantreiben und die Förderung von Transkulturalität in Bereichen, in denen noch an klaren Trennlinien festgehalten wird.

Dieser Ansatz setzt in seiner Beschreibung der globalisierten Welt voraus, dass es „nichts schlechthin Fremdes“ und daher auch nichts Eigenes mehr gibt (Welsch 1992, S. 11). In Individuen führt dies zu einer erkennbaren Vermischung kultureller Praktiken und Anleihen an allerlei (meist populärkulturellen) Versatzstücken. Die darauf aufbauenden Patchwork-Identitäten und Mischfor-

men beruhen also auf Aneignungen kleinteiliger Phänomene kultureller Mischformen. Damit betont Transkulturalität gleichzeitig auch die Wahlmöglichkeit des Individuums und seine Selbstbestimmtheit.

Wie bereits angeklungen, knüpft diese Perspektive an ökonomisch-politisch-soziale Entwicklungen des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts an, die meist unter dem Schlagwort der Globalisierung subsummiert werden. Diese werden als der Motor der voranschreitenden Transkulturalisierung gesehen. Durch die Dynamik dieses Prozesses entsteht etwas Neues, das aus Perspektive der Transkulturalität grundsätzlich bejaht und begrüßt wird.

Die Auflösung von Grenzen und Differenzen zugunsten von neuen Gemeinsamkeiten und gemeinsamer Teilhabe an globalisierter Transkulturalität sieht Welsch, als maßgeblicher Vertreter dieser Perspektive, als Chance. Interne Transkulturalität, also eine durch möglichst viele kulturelle Einflüsse geprägte Identität, verspricht daher einen erleichterten Umgang mit externer Transkulturalität, also der von Vermischung geprägten Gegenwart. Auch wenn es bis dato keine als solche deklarierte „transkulturelle Pädagogik“ gibt, läge eines ihrer wesentlichen Anliegen wohl darin, diese interne Transkulturalität zu fördern.

Stärken und Schwächen

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Frage nach dem Verhältnis der Konzepte von Inter- und Transkulturalität anhand einer konkreten empirischen Untersuchung zu interkulturellen Projekten nachgegangen (siehe Kapitel 7). Die dafür notwendige Abgrenzung des Konzeptes der Transkulturalität wird auch in der Fachliteratur als sehr schwierig gesehen, womit eine wesentliche Schwäche verbunden ist. Epstein (2009) stellt fest, dass Transkulturalität nicht positiv, sondern nur in negativer Abgrenzung zu dem, was sie nicht ist, definiert werden kann.

Transculture cannot be described in positive terms, as a set of specific cultural symbols, norms, and values; it always escapes definition. It is an apophatic realm of the "cultural" beyond any specific culture or cultural identity. It is the most radical of all possible cultural "beyonds." It does not "have place" anywhere; it is the force of displacement. As soon as we try to define transculture, it recedes further into the area of "being beyond." Thus we can describe many stages of transcultural movement but not the ultimate Transculture that permits us to see and describe everything that it is not, but not to see and describe what it is. (S. 332)

Welsch stellt sein Konzept als Weiterentwicklung des Interkulturalitätskonzeptes dar (vgl. Welsch 1992), was nahe legt, dass sein Konzept jenes der Interkulturalität abgelöst und überholt hätte. Hier wurde aber zum Beispiel von Wulf kritisch angemerkt, dass beide Konzepte nach wie vor ihre Berechtigung haben und in der Praxis oft schwer exakt voneinander zu trennen sind. Wulf (2006) hält dazu fest:

Beide Konzepte sind vor allem analytisch und programmatisch zu verstehen; in der Realität oftmals schwer voneinander zu differenzieren, betont das Konzept der interkulturellen Bildung die Bedeutung der Unterschiedlichkeit des Anderen für das (pädagogische) Denken und Handeln das Konzept der transkulturellen Bildung die (konkreten) Entwicklungen und Überschneidungen in symbolischen und performativen Handlungsvollzügen und Ausdrucksformen von interkulturellen Gemeinschaften, d.h. die Art und Weise, wie sie mit Spannungen, Aushandlungsprozessen, Synkretismen, Identitäten umgehen, wie sie gemeinsam Lebensformen gestalten, Rituale erleben, Normen einfordern etc. (S. 158)

Wulf zufolge können dementsprechend beide Konzepte als eigenständige Sichtweisen neben- und miteinander bestehen, mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Fragestellungen.

Genau in dieser anderen Sichtweise des transkulturellen Paradigmas liegen aber seine Stärke und die Möglichkeit zur Verbesserung einer interkulturellen Pädagogik. Transkulturalität weist auf die Tatsache hin, dass Grenzen von Kulturen niemals absolut, sondern immer menschliche Setzungen sind (Keller, 2009, S. 1). Diese Sichtweise geht insofern über die mit „Interkulturalität“ verknüpfte hinaus, als die eigentliche Aufgabe der PädagogIn dann nicht mehr im „Verstehen fremder Kulturen“ läge, „sondern in der Interaktion mit Fremdheit“ (Welsch 1997, S. 77). Dabei wären Verstehensprozesse zwar hilfreich, für sich genommen aber nie ausreichend. Die Aufmerksamkeit der PädagogIn wäre nicht mehr auf hermeneutische Ziele gerichtet, sondern auf pragmatische Ziele (Welsch 1997, S. 77).

Darüber hinaus ermöglicht es die transkulturelle Sichtweise, kulturelle Kontakt-situationen und kulturelle Identitäten nicht in einem eindimensionalen Raum von Einzelkulturen zu denken, sondern verschiedene Ebenen miteinander zu verbinden bzw. gleichzeitig zu denken. Transkulturalität zielt dabei auf die Gleichzeitigkeit von globalen und lokalen, universalistischen und partikularistischen Aspekten von kulturellen Kontaktsituationen und kulturellen Identitäten ab. Kon-

zeptuell ließen sich damit in der transkulturellen Sichtweise Globalisierung und Weltbürgertum einerseits und das Bedürfnis nach lokaler Zugehörigkeit und Individualität andererseits nicht als Widersprüche, sondern als Ergänzungen auf unterschiedlichen Ebenen verstehen (vgl. Welsch 1997, S. 80).

Durch dieses andere Bild vom Verhältnis der Kulturen – als geprägt von Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit anstatt von Isolierung und Konflikt – könnte die transkulturelle Sichtweise also nicht Trennung, sondern Austausch und Interaktion fördern.

5 Sozialpädagogische Relevanz

Die schon im Titel dieser Diplomarbeit gestellte Frage „Eignen sich Konzepte von Transkulturalität für die (sozial)pädagogische Praxis?“ eröffnet durch den Klammerausdruck *(sozial)pädagogisch* auch die fachliche Problematik, ob es sich bei der pädagogischen Arbeit mit MigrantInnen, die das Konzept der „interkulturellen Pädagogik“ miteinschließt, um ein allgemein pädagogisches oder ein besonderes, sozialpädagogisches Tätigkeitsfeld handelt. In Auseinandersetzung mit dieser Problematik sei zunächst auf die nicht immer eindeutige und widerspruchsfreie Definition von Sozialpädagogik in der Fachliteratur eingegangen. Anschließend wird diese den Konzepten der Interkulturalität und Transkulturalität gegenübergestellt, um die mögliche sozialpädagogische Relevanz einer Kritik, Erweiterung oder Ergänzung von interkultureller Pädagogik durch das Konzept der Transkulturalität herauszuarbeiten.

5.1 Tätigkeitsfelder und Ziele der Sozialpädagogik

In der Fachliteratur wird die Sozialpädagogik, d.h. ihre Ausrichtung, Methoden, ihr Tätigkeitsfeld und ihre Ziele, unterschiedlich definiert und kontrovers diskutiert (Vahsen & Tan 2005, S. 392f). Es lassen sich dabei zumindest zwei Sichtweisen ausmachen, die ein jeweils unterschiedliches Verhältnis zwischen allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik miteinschließt. Einerseits wird sie im Gegensatz zur allgemeinen Pädagogik als „Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe“ (Niemeyer 2010, S. 273) verstanden, mit „Maßnahmen für verschiedenste ‚Problemgruppen‘“ verknüpft, und mit dem Sammelbegriff „Soziale Arbeit“ umschrieben (Münchmeier 2007, S. 678). Andererseits wird Sozialpädagogik auch als „Pädagogik des Gemeinwesens und rezenter sozialer Bewegungen“ definiert (Studienplan Pädagogik 2002, S. 15). Eine solche Sichtweise reduziert die Sozialpädagogik explizit nicht auf Randgruppenpädagogik, sondern sieht sie als Beschäftigung mit dem „Bildungsproblem vor dem Hintergrund von Gesellschaft und Gemeinschaft“ unter Berücksichtigung von Themen wie Generationen, Interkulturalität, Normalitätsbalancen, Armut, Gender usw. (Studienplan Pädagogik 2002, S. 15).

Auf eine weitere mögliche Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik als theoretische und praktische Pädagogik, wie sie etwa Stipsits (2003) nahelegt, wenn er in Bezug auf soziale Bewegungen die problematisierende Reflexion als Angelegenheit der ersteren und die Reaktion in konkreten Handlungsfeldern als Aufgabe der letzteren definiert, soll hier nicht näher eingegangen werden (Stipsits 2003, S. 127).

Die Sicht auf Sozialpädagogik als Kinder- und Jugendhilfe oder Pädagogik der Lebensbewältigung hat historische Wurzeln, wie auch Mollenhauer ausführte: „Von ihrem Beginn an und in allen ihren Formen war sie ein Antworten auf Probleme der Gesellschaft“ (Mollenhauer 2001, S. 19). Die Sozialpädagogik reagiert einerseits auf gesellschaftliche Notlagen im Sinne einer Eingliederung der Betroffenen in die Gesellschaft - insofern übt sie die Funktion einer gesellschaftlichen Integration und Kontrolle aus - andererseits leistet die Sozialpädagogik individuelle Hilfe und erfüllt somit die Funktion der persönlichen Lebensbewältigung (vgl. Gudjons 2008, S. 340).

Obwohl die von Mollenhauer umrissene Sichtweise nach wie vor nicht vollständig in den Hintergrund getreten ist, wird heute vornehmlich die offenere Definition von Sozialpädagogik verwendet. Der sozialpädagogische Schwerpunkt dieser Diplomarbeit schließt sich dieser aktuellen Definition an und sieht damit die pädagogische, interkulturelle Arbeit mit MigrantInnen nicht als „Kinder- und Jugendhilfe“ oder die Betreuung von defizitären Kindern und Jugendlichen wie in der „Ausländerpädagogik“ der 60er und 70er-Jahre. Vielmehr ist die Sozialpädagogik eine reflektierte, problembewusste Pädagogik, die den soziokulturellen Zusammenhang in den Vordergrund rückt, und „insbesondere dort, wo ein institutionalisiertes und planendes öffentliches Interesse [die Erziehung] lenkt oder mindestens begleitet“, ihr eigenes Tätigkeitsfeld sieht (Mollenhauer 2001, S. 27).

Insofern sind Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche, wie Kindergärten, Volksschulen usw., heute ein sozialpädagogisch relevanter Bereich (während früher die Kinder- und Jugendhilfe, die alltägliche Lebensbewältigung von Problemgruppen wie Arbeitslosen, Suchtkranken und Obdachlosen die klassischen Bereiche waren). MigrantInnen sollen also nicht einfach als Rand- oder Problemgruppen wahrgenommen werden, die versorgt

werden müssen, vielmehr stellt der gesamte soziokulturelle Zusammenhang, einschließlich der österreichischen Gesellschaft und ihrer Bildungsinstitutionen, das Tätigkeitsfeld dar.

Entscheidend für diesen offenen Zugang ist der von Mollenhauer konstatierte Wandel der Einstellung der Pädagogik zur Jugend, durch den seit Mitte der 80er-Jahre zunehmend auf rationale, unverrückbare Leitbilder verzichtet wird und stattdessen das Interesse „an der Jugend und ihrem Verhaltens- und Wertprofil“ wächst (Mollenhauer 2001, S. 26). Dieses Interesse dient nicht dem Ziel einer Disziplinierung oder „Einpassung in die vorgegebene Ordnung“ der Kinder und Jugendlichen, sondern dazu, sie „als Partner im Erziehungsgeschäft zu erkennen und ernst zu nehmen“ (Mollenhauer 2001, S. 26). Konkret auf pädagogische Arbeit mit MigrantInnen bezogen, ist die Haltung der Sozialpädagogik also nicht auf „Anpassung“ des „Anderen“ oder „Fremden“ ausgerichtet. Sie ist, in den Worten Stipsits, keine „Verfahrensweise des staatlichen Integrationsapparats“ (Stipsits 2003, S. 129).

5.2 Sozialpädagogik und die Idee der Transkulturalität

Im Zeitalter der Globalisierung, das von zunehmender grenzüberschreitender Mobilität gekennzeichnet ist, vervielfältigen sich auch die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und sind stetem Wandel unterworfen. Somit sieht sich die Sozialpädagogik mit dem Anspruch konfrontiert, „sich permanent auf neue Herausforderungen einzulassen, Weiterentwicklungen zu initiieren und in Gang zu halten“ (Lauermann & Knapp 2003, S. 6). In der heutigen Zeit lässt sich damit das Tätigkeitsfeld der Sozialpädagogik beschreiben als „die Erforschung und Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens in modernen Risikogesellschaften unter dem Leitmotiv der Gerechtigkeit, der Sozialintegration und (neuerdings) des ‚Leben Lernens‘“ (Jordan & Schlüter 2010, S. 273f). Als ein Tätigkeitsfeld der Sozialpädagogik gilt die Interkulturelle Pädagogik gemeinhin „als die pädagogische Reaktion auf Einwanderung“ (Diehm 2010, S. 69).

Inwiefern sind also die theoretischen und konzeptuellen Ausführungen von Welsch, d.h. insbesondere seine Kritik am Konzept der Multi- und Interkulturalität sowie seine Konzeption von Transkulturalität für die Sozialpädagogik (insbesondere in ihrer Praxis) relevant? Zunächst ist festzuhalten, dass es ein Haupt-

anliegen Welschs ist, der veränderten Verfassung heutiger Kulturen unter Einwirkung der Globalisierung Rechnung zu tragen. Ein zentrales Argument ist hierbei, dass es einer neuen Begrifflichkeit und neuer Konzepte bedarf, da die gegebenen Begriffe von „Multi-“ und „Interkulturalität“ überholt seien und daher im Umgang mit der empirischen Wirklichkeit hinderlich. Das Konzept der „Transkulturalität“ ist Welschs Antwort auf den Bedarf einer neuen Sichtweise auf eben jene veränderten sozialen Umstände, die auch in der sozialpädagogischen Literatur erkannt werden. Da diese Erkenntnis aber in der Pädagogik bisher nicht dazu geführt hat, dass anstatt von „anderen“ oder „fremden“ Kulturen von „Transkulturalität“ bzw. „Durchmischung“ etc. (siehe oben) die Rede ist, wäre Welschs Begriffskritik auch auf die Sozialpädagogik anzuwenden.

Radtke hat die grundsätzliche Annahme, dass neue Sichtweisen und Zugänge zu veränderten gesellschaftlichen Bedingungen von einer ihnen entsprechenden neuen Terminologie immer auch unterstützt werden können, im Bezug auf den Diskurs des Multikulturalismus in der Pädagogik erläutert. Nachdem Mitte der 80er-Jahre die ehemals gültige „Konstruktion des Migranten und die darauf aufgebauten Strategien der Assimilation oder Verdrängung gescheitert waren“ begann die Gesellschaft, neue Umgangsformen mit den Fremden auch „in einer neuen Terminologie zu beschreiben“ (Radtke 1991, S. 81f).

Dass gerade die (Sozial)Pädagogik ein wichtiges Feld wäre, um die Relevanz der Welsch'schen Vorschläge zu überprüfen, liegt in ihrer Rolle in der modernen Gesellschaft begründet. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin ist „ausführendes Organ seiner [bzw. ihrer] Kultur, er [bzw. sie] spielt eine sozial festgelegte Rolle“ (Mollenhauer 2001, S. 27). Während in der Familie der kulturelle Charakter in seinen Grundzügen fixiert wird und die Schule den kulturellen Wissenskanon einschließlich notwendiger Techniken und Einstellungen vermittelt, leistet die Sozialpädagogik „Integrationshilfen an den vielen Übergängen und Konfliktstellen, die das Heranwachsen in der modernen Gesellschaft charakterisieren, und bessert die Schäden aus, die dem einzelnen dabei immer wieder zugefügt werden“ (Mollenhauer 2001, S. 27). Der Sozialpädagogik kommt damit eine Schlüsselrolle in der gesellschaftlichen Lenkung und Begleitung von Übergängen und Konfliktstellen zu, die sie für die Überprüfung der von Welsch vorgebrachten Begriffskritik prädestiniert.

5.3 Annäherungen an den empirischen Teil

Auf den Punkt gebracht lässt sich die sozialpädagogische Relevanz von Welschs Ausführungen zur Transkulturalität und Inadäquatheit anderer Konzepte anhand folgender Fragen überprüfen:

- Inwiefern behindert das Sprechen und Denken in alten, laut Welsch überholten Begriffen wie „fremde Kulturen“ oder „Heimat“ die sozialpädagogische Praxis?
- Lässt sich innerhalb der Sozialpädagogik eine transkulturelle Perspektive einnehmen? (vergleiche Klein 2010)
- Lassen sich konkrete pädagogische Strategien (Maßnahmen, Handlungsweisen usw.) aus dem von Welsch geforderten Umdenken ableiten bzw. entwickeln?
- Werden solche Strategien aktuell verwendet, auch ohne den Begriff „Transkulturalität“ einzusetzen?
- Würden neu entwickelte, nicht bekannte Strategien einen Vorteil oder Fortschritt gegenüber aktuellen, von dem Konzept der „Interkulturalität“ inspirierten Strategien darstellen?

Auch wenn die Fachliteratur die Fragen bisher selten so konkret gestellt hat, liefert sie dennoch zahlreiche Ansatzpunkte für diese Fragen. Dies tut sie deshalb, weil die Auswirkungen oder Begleiterscheinungen der Globalisierung, auf die auch Welsch abstellt, auch in der Sozialpädagogik reflektiert werden bzw. auf sie reagiert wird. So haben Gogolin und Krüger-Potratz (2010) darauf hingewiesen, dass sich das „Heranwachsen unter sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Verhältnissen [...] auch auf die Sozialpädagogik [auswirkt]“ bzw. sich diese anpassen muss an die Anforderungen an Sozialisation, Erziehung und Bildung „in einer sozial, kulturell und sprachlich immer komplexer, heterogener werdenden Lage“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2010 S. 11). Im Weiteren sehen Gogolin und Krüger-Potratz die Interkulturelle Pädagogik als jenes Praxisfeld, dass sich damit auseinandersetzt, welche Konsequenzen sich daraus für „Prozesse der Erziehung und Bildung ergeben“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2010 S. 11f). Damit fällt die Frage nach der sozialpädagogischen Relevanz von „Transkulturalität“ eindeutig in den Gegenstandsbereich bzw. das Aufgabengebiet der Interkulturellen Pädagogik.

Auch für Zirfas, Göhlich und Liebau (2006) ist die Sozialpädagogik notwendigerweise mit den (transkulturellen) Auswirkungen der Globalisierung beschäftigt. Denn „[i]n der Sozialpädagogik [...] lässt sich der Bedeutungszuwachs der mit den transkulturellen Prozessen verbundenen Risiken und Problematiken besonders eindringlich beobachten“ (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 192).

Im Anschluss werten Zirfas, Göhlich und Liebau (2006) die Frage nach „Transkulturalität“ in der Pädagogik als die „vielleicht wichtigste pädagogische Frage“. Deutlich fragen sie: „Wie sähe eine universalisierbare transkulturelle Haltung aus – und wie ließe sich diese erlernen?“ (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 193). Die Antwort auf ihre Frage formulieren die AutorInnen offen als „die Option einer Antwort“ und ohne konkret auf die Praxis einzugehen. Eine solche transkulturelle Haltung müsse eine Reihe von Eigenschaften aufweisen – reflexiv, kontext-bewusst, komplex, permissiv, transitorisch und plural – und müsse zudem primär kulturell ausgerichtet sein, aber auch soziale, politische, ökonomische und ökologische Aspekte berücksichtigen (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 192). Es ist festzuhalten, dass dabei von einer „Haltung“ und nicht von einer „transkulturellen Pädagogik“ die Rede ist, d.h. es geht den AutorInnen nicht um bestimmte Inhalte sondern um die Methode, „soziale Praxis sowie individuelle Lern- resp. Bildungsprozesse kulturell möglichst offen zu gestalten“ (Zirfas, Göhlich & Liebau 2006, S. 194).

Ähnlich offen formuliert auch Mollenhauer die Aufgabe der Sozialpädagogik, jedoch ohne Hinweis auf Transkulturalität: Die Sozialpädagogik habe es

nicht mit der Überlieferung von kulturellen Sach-Inhalten zu tun, sondern ausschließlich mit der Bewältigung aktueller, im Entwicklungs- und Eingliederungsprozess des Heranwachsenden auftretender Probleme. Sie hat keine ‚Bildungsinhalte‘ zu vermitteln, sondern Haltungen und Fähigkeiten, die die Bewältigung konkreter Gegenwartsprobleme – und zwar meist auf der Stelle – ermöglichen. (Mollenhauer 2001, S. 28f)

Auch Griese bezieht sich auf ein neues Selbstverständnis der Pädagogik, insbesondere der Sozialpädagogik. Sie soll „aktivieren, solidarisieren, Rahmenbedingungen für Selbstorganisation und Politisierung schaffen“ anstatt „passiv machen und betreuen, beraten; [...] entmündigen, [...] professionell fremd bestimmen“ Griese 2004, (S. 48f).

Damit sollte die sozialpädagogische Relevanz der vorliegenden Diplomarbeit deutlich geworden sein. Die von mir durchgeführte empirische Untersuchung

der Initiative „Vielfalter 2010“ soll nun die in diesem Kapitel eingangs aufgeworfenen Fragen beantworten.

6 Methodik

Ein grundsätzlich qualitativer Zugang wurde gewählt, da das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit quantitativen Methoden nicht zugänglich ist. Die konkrete Methodenwahl fiel auf das ExpertInneninterview als Erhebungsmethode und die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode. Das ExpertInneninterview nach Gläser und Laudel (2009) zeichnet sich dadurch aus, dass:

es erlaubt, inhaltlich in die Tiefe zu gehen;

offen gestaltet werden kann und damit nahe an den Erfahrungswerten der ExpertInnen liegt;

auch mit einem kleinen Sample Ergebnisse liefert und daher auch für eine kleine empirische Studie geeignet ist;

generell eine hohe Rücklaufquote hat (in der vorliegenden Untersuchung 100%).

Die Vorzüge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2008), durch die sie sich für die vorliegende Arbeit eignet, sind folgende:

sie ist eine adäquate Auswertungsmethode für offen geführte Interviews;

sie erlaubt es, aus dem Material Kategorien zu bilden;

sie erlaubt die systematische Analyse anhand eines Kategorienrasters;

sie ermöglicht eine theoriegeleitete, schrittweise Auswertung;

sie ist geeignet, eine große Menge Daten zu bearbeiten.

In den folgenden Unterkapiteln wird die konkrete Umsetzung der beiden Methoden beschrieben.

6.1 Erhebungsmethode: ExpertInneninterviews

Anders als bei anderen Interviewmethoden wie u.a. das narrative Interview, problemzentrierte Interview und biografische Interview, ist das wesentliche Bestimmungsmerkmal des ExpertInneninterviews nicht (allein) die Interviewführung, sondern die Gruppe der Befragten bzw. der Status, den sie im Interview erhalten. Wer als ExpertIn gilt, hängt dabei – entgegen dem alltagssprachlichen

Gebrauch des Begriffs – nicht vom sozialen oder professionellen Status der Person ab, sondern von ihrem Wissen zu bestimmten Konstellationen. Interviewpartner für ExpertInneninterviews „kann jeder Mensch sein, dessen spezifisches Wissen für die Untersuchung relevant ist“ (Gläser & Laudel 2009, S. 43).

Der Begriff „Experte“ beschreibt also „[...] die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser & Laudel 2009, S. 12).

Ziel des Interviews ist dementsprechend die „Erfassung von Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst“ (Hopf 1993, S. 15). Dabei sind die ExpertInnen selbst nicht Gegenstand der Untersuchung (wie etwa bei biografischen oder narrativen Interviews):

Die Experten sind ein Medium, durch das der Sozialwissenschaftler Wissen über einen ihn interessierenden Sachverhalt erlangen will. Sie sind also nicht ‚Objekt‘ unserer Untersuchung, der eigentliche Fokus unseres Interesses, sondern sie sind bzw. waren ‚Zeugen‘ der uns interessierenden Prozesse. (Gläser & Laudel 2009, S. 12)

Die Vorgehensweise bei der Interviewführung ist dabei nicht kategorisch festgelegt, aber sie „werden (...) in der Regel als leitfadengestützte Interviews geführt“ (Gläser & Laudel 2009, S. 110). Sie bewegen sich damit zwischen offenen und strukturierten Interviews insofern, als ein Kommunikationsprozess geplant und gestaltet wird, „der an den kulturellen Kontext des Befragten angepasst ist und alle Informationen erbringt, die für die Untersuchung benötigt werden“ (Gläser & Laudel 2009, S. 114).

Aufgrund der für die leitfadengestützte Interviewführung notwendigen Vorbereitung bietet das ExpertInneninterview aber auch „hinreichend Möglichkeiten, theoretische Vorüberlegungen in der Erhebung zu berücksichtigen“ (Gläser & Laudel 2009, S. 115). Gerade für eine Forschungsarbeit, die als Ausgangspunkt eine bildungswissenschaftliche Fachdiskussion auf theoretischer Ebene – die vermeintliche Ablöse des Interkulturalitäts- durch den Transkulturalitätsbegriff – eignet sich diese Form der Interviewführung.

Über die Gestaltung des Leitfadens ist es also möglich, sicherzustellen, dass einerseits die Interviews vergleichbar bleiben und alle benötigten Informationen erhoben werden.

Die Gesprächsführung während eines ExpertInneninterviews soll einem natürlichen Gespräch so weit wie möglich gleichen. Es gelten daher kulturell festgelegte Kommunikationsregeln, beispielsweise, dass der/die Befragte die Antwort verweigern darf, sie selbst gestalten darf, ausreden darf usw. Weiters gibt es eine feste Rollenverteilung zwischen der Fragenden und den Antwortenden, die von beiden Seiten anerkannt wird (d.h. nicht zuletzt, dass Gegenfragen ausgesprochen selten sind). Die Fragende führt in ihrer Rolle den Dialog und verfolgt dabei ein bestimmtes Informationsziel (Haller 2001, S. 129, zitiert nach Gläser & Laudel 2009, S. 112).

Das ExpertInneninterview funktioniert nur, wenn die ExpertInnen in der Fragestellerin eine *kompetente Gesprächspartnerin* sehen. Das bedeutet, dass die Interviewerin die Fachausdrücke und Grundaussagen in dem Fachgebiet der ExpertInnen kennen muss. Sonst besteht die Gefahr, dass die ExpertInnen die Fragestellerin als Laien ansieht und versucht, dieser erst die Grundbegriffe des Faches zu vermitteln.

Bogner und Menz stellen klar, dass Aspekte der Interaktion, die sonst als Störvariablen gesehen werden, d.h. sogenannte Interaktionseffekte, besonders produktiv für das ExpertInneninterview sind. Man müsse sich von der Vorstellung verabschieden, das ExpertInnenwissen als einheitliche Wissensmenge könne gleich einem Schatz „geborgen“ werden und ebenso direkt präsentiert werden. ExpertInnenwissen ist im Sinn von Bogner und Menz ein analytisches Konstrukt, das in der Interaktionssituation und im Rahmen eines konkreten Forschungsinteresses konstituiert wird. Daraus folgt konsequenterweise auch, dass es nicht nur eine wahre, wirkliche oder richtige Art von ExpertInnenwissen gibt, sondern eine Vielfalt unterschiedlicher, prinzipiell gleichwertiger Ergebnisse von Interviewstrategien. Das ExpertInnenwissen ist wegen seiner komplexen und durchaus sozial konstituierten Qualität zugänglich für vielfältige Herangehensweisen. Die Entscheidung für eine bestimmte Vorgehensweise ist also nur im konkreten Forschungskontext sinnvoll zu treffen. Denn nicht jede beliebige Interaktionsstrategie erschließt das beabsichtigte Analysefeld gleichermaßen. Die Rekonstruktion des Wissens im ExpertInneninterview realisiert, so folgern Bogner und Menz, „immer (nur) einen bestimmten Ausschnitt aus dem Expertenwissen“ (2005, S. 66).

Als Richtlinie für die Gesprächsdauer wird meist etwa eine Stunde empfohlen. Ein deutlich längeres Interview ist nicht dienlich, da der/die InterviewpartnerIn zusehends unkonzentriert und müde wird. Für die Datenerfassung beim ExpertInneninterview gilt: das Gespräch sollte in doppelter Weise protokolliert werden. Erstens wird das Gespräch vollständig mittels Tonband oder einem vergleichbaren Gerät aufgezeichnet, zweitens werden zur Sicherheit und Stütze für die spätere Auswertung wichtige Beobachtungen notiert (Störungen, neue Aspekte und Fragen).

Im Interview selbst wird von der Interviewerin Sachlichkeit angestrebt, wo angebracht wird Fachsprache aus dem Feld der ExpertInnen verwendet, Fragen werden möglichst direkt und klar gestellt und folgen dem Leitfaden, Suggestivfragen werden ebenso vermieden wie Kritik oder persönliche Themen. Statusunterschiede zwischen ExpertInnen und InterviewerIn sind im Sinne einer symmetrischen Gesprächssituation möglichst gering zu halten.

Innerhalb des Themas „Gesprächsführung“ findet besonders der Umgang mit „Störungen“ Beachtung in der Methodendiskussion. Meuser und Nagel (1991, S. 449f) etwa weisen auf spezielle Probleme in ExpertInneninterviews hin: Der/Die Experte/in, anstatt Antworten zu liefern und sie zu begründen, lässt seinem/ihrer Frust über die berufliche Situation freien Lauf; der/die Experte/in dominiert das Gespräch und schweift zu Themen ab, die nicht zur Forschungsfrage gehören; oder der/die Experte/in geht in bloße Selbstdarstellung über und singt sein/ihr eigenes Loblied. Das ebenfalls häufig auftretende Problem, dass der/die Experte/in Themen anspricht, bevor diese im Leitfaden vorgesehen sind, kann auf zwei Arten gelöst werden: mit einer Nachfrage, inwieweit das Angesprochene eine Antwort auf den aktuellen Punkt gibt, und dem Hinweis, dass dieses Thema später an der Reihe ist, oder einer Änderung der Reihenfolge der Fragen entsprechend dem Gesprächsverlauf. Konsequenterweise vermieden werden sollte allerdings, dass ein neuer Punkt angeschnitten wird, bevor der aktuelle Punkt geklärt ist. Zur gezielten Steuerung des Gesprächs in diesem Sinn bietet sich der Einsatz von bestimmten Frageformen an: strukturierende Fragen, um einen Themenwechsel herbeizuführen; interpretierende Fragen, um Unklarheiten zu beseitigen; Pausen um Zeit für Antworten zu geben oder einen Themenwechsel anzukündigen.

Für die Auswertung der Interviews stellt die wörtliche Transkription „eine vollständige Texterfassung verbal erhobenen Materials [her], was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring 2002, S. 89). Als Richtlinien für die Transkription wurden folgende Kriterien angewendet:

Tabelle 1: Transkriptionsrichtlinie nach Hautz und Hartmann (2009, S. 1)

| Thema | Darstellung, Beispiel | Erläuterung |
|--|---|---|
| Rechtschreibung, Zeichensetzung, wörtliche Rede, Abkürzungen | konventionell | |
| Anonymisierung von Personen und Orten | Namen ändern, abkürzen oder umschreiben, Beispiel: Da hab ich als Arzt in der (NAME DER KLINIK) gearbeitet. (Kliniknamen nicht einsetzen) | Durchgehend anonymisieren. Ausnahme: Die Interviewpartner möchten mit Namen im Projekt-Booklet bzw. in der Diplom- oder BA-Arbeit erscheinen oder sind bekannte Persönlichkeiten. |
| Auffällige Betonung | Das find ich UNglaublich wichtig. | Großschreibung der auffällig betonten Silbe |
| Pausen | * *2* *3* (etc.) Pausenzeichen mit Leerzeichen von den Wörtern trennen | Kurze Pause ca. 2 sec Pause ca. 3 sec Pause |
| Gesprächsunterstützende Äußerungen | hmhm mhm | mittranskribieren |
| Gleichzeitiges Sprechen | I: Und wann # haben Sie gemerkt # IP: # Da hab ich sofort # gedacht * ähm * ich muss ihr | Was zwischen # und # steht, ist gleichzeitig |
| Wort- und Satzbrüche | Da hab ich sie gefra// ich hab gesagt, dass... Neulich war ich sogar so weit, dass ich // hm *4* ich wollte... | |
| Kommentare und paraverbale Äußerungen | ((leise)) ((Hund kommt herein und bellt)) ((lacht)) ((seufzt)) | |
| Transkription unsicher | (Abc abc abc) | Unsicheren Text in Klammern setzen |

6.2 Auswertungsmethode: qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Diese Methode eignet sich grundsätzlich zur Analyse von „Material, das

aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2008, S. 11). Mayring geht in seiner Definition damit auf eine sehr allgemeine Ebene, die allerlei detaillierte Definitionen aus der Fachliteratur, was denn eigentlich Gegenstand der Inhaltsanalyse sei, miteinschließt (Gespräche, Texte, ideologischer Gehalt usw.).

Unabhängig davon, ob die Kommunikation ursprünglich mündlich, schriftlich oder visuell verlief, setzt die qualitative Inhaltsanalyse voraus, dass sie für den Analysezweck in irgendeiner Form protokolliert bzw. festgehalten ist.

Im Gegensatz zu hermeneutischen Methoden und freien Interpretationen geht die qualitative Inhaltsanalyse außerdem systematisch vor. Dabei werden explizite, nachvollziehbare Regeln befolgt. Je nach Grundform des Interpretierens (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung) sind unterschiedliche Regeln anzuwenden (Mayring 2008, S. 58).

Ein wichtiger Aspekt der systematischen Vorgehensweise ist, dass die qualitative Inhaltsanalyse theoriegeleitet abläuft, d.h. unter einer theoretisch ausgewiesenen, vorab formulierten Fragestellung. Die Ergebnisse werden also in dem jeweiligen, festgelegten Theorierahmen interpretiert. Daher geht Validität, so Mayring, bei der qualitativen Inhaltsanalyse immer vor Reliabilität (Mayring 2008, S. 45).

Im Sinne der Typisierung von Grundformen wurde in der vorliegenden Arbeit die zusammenfassende Inhaltsanalyse durchgeführt. Ziel dieser ist, das Material „so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2002, S. 115). Folgender Ablauf wurde dabei eingehalten:

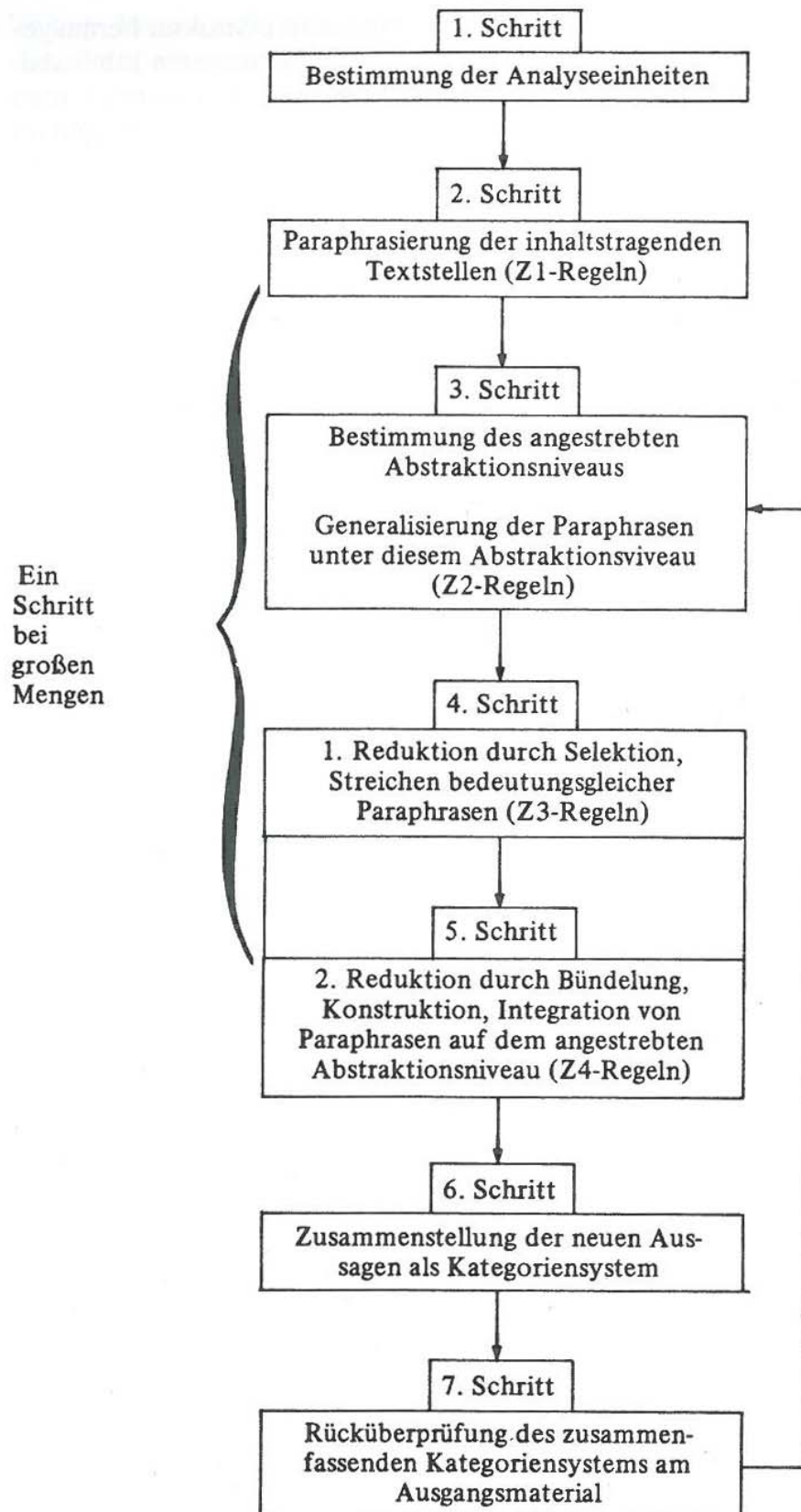


Abbildung 1: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, S. 60)

Kategoriensystem

Das im Zuge der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gebildete Kategoriensystem umfasst folgende Kategorien bzw. die damit verknüpften Thematiken:

- die **Aktivitäten in der Praxis der interkulturellen Pädagogik**,
- die **TeilnehmerInnen in den Projekten und deren Darstellung**,
- das **Kulturverständnis der ProjektleiterInnen**,
- das **Eigene und das Fremde** als Wahrnehmungs- und Darstellungsschemata,
- die **zugrundeliegenden Asymmetrien** im Verhältnis zwischen Pädagogen und Kindern/Jugendlichen,
- **Anschlussfähigkeit** versus **Anschlussmöglichkeit**,
- **Konflikte** in der interkulturellen Praxis,
- die **interkulturellen Ansätze**, die sich anhand der Interviews festmachen lassen, und
- die **transkulturellen Ansätze**, die sich in den Interviews erkennen lassen.

Kapitel 8 „Diskussion der Ergebnisse“ ist entsprechend dieses Kategoriensystems untergliedert.

7 Hintergrund zur Initiative: „Vielfalter 2010“

Die vorliegende Diplomarbeit nutzte die in Zusammenarbeit von Interkulturellem Zentrum und Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008 entwickelte und seit 2009 jährlich durchgeführte Initiative „Vielfalter“, um für den empirischen Teil InterviewpartnerInnen zu finden und kontaktieren. Alle InterviewpartnerInnen haben im Rahmen dieser Initiative im Jahr 2010 Projekte durchgeführt, die sie selbst entwickelt hatten und die von einer Fachjury ausgewählt wurden. Diese Projekte waren alle in der einen oder anderen Form als „interkulturell“ und „pädagogisch“ deklariert und entsprachen dem „Vielfalter-Ziel“, die Potentiale sprachlicher und kultureller Diversität zu fördern und nutzen.

Die der Initiative zugrundeliegende Idee wird von den Initiatoren wie folgt beschrieben:

Kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit sind heute zentrale Merkmale unserer Gesellschaft. Dennoch werden die Potenziale sprachlicher und kultureller Diversität im Kindergarten, in der Schule, am Arbeitsplatz, aber auch in der Freizeit noch nicht ausreichend genutzt. Western Union und das Interkulturelle Zentrum (IZ) haben deshalb mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2008 die Initiative Vielfalter(SM) ins Leben gerufen. (Interkulturelles Zentrum, 2010)

„Vielfalter“ unterstützt nach diesen Kriterien ausgewählte Initiativen und Projekte in finanzieller Hinsicht. Einige Projekte wurden und werden auch über mehrere Jahre gefördert: 6 bzw. 12 Monate werden mit max. 5.000 Euro gefördert, 18 Monate Projektlaufzeit mit max. 8.000 Euro.

Das deklarierte Ziel der Initiative ist es, zu einem „positiven Diskurs und einer Bewusstseinsbildung innerhalb der Gesellschaft“ anzuregen und „die Möglichkeiten kultureller Vielfalt nachhaltig sichtbar“ zu machen. Besonderer Wert wird dabei auf Konzepte gelegt, die sich integrativer Elternarbeit widmen (Interkulturelles Zentrum, 2010).

Als Zielgruppe spricht die Initiative eine Vielzahl von möglichen Institutionen und Personen an: Schulen, LehrerInnen, und KindergartenpädagogInnen, aber auch Vereine und private Initiativen, die sich mit der Förderung kultureller Vielfalt, Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung beschäftigen (Interkulturelles

Zentrum, 2010). Im Rahmen der Ausschreibung von 2010 wurden von 155 Anträgen insgesamt 26 Projekte von einer Fachjury ausgewählt.

Das Interkulturelle Zentrum (IZ) als die tragende Institution für das „Vielfalter-Projekt“ ist als ein gemeinnütziger, unabhängiger Verein organisiert. Es wird von einem ehrenamtlichen Vorstand aus ExpertInnen und einer hauptamtlichen Geschäftsführung geleitet (Interkulturelles Zentrum, 2011, „Vorstand“).

Das Leitbild des IZ rekurriert unter dem Stichwort „Die Welt ist in Bewegung“ bzw. „Menschen sind in Bewegung“ auf die Globalisierung als Kontext für pädagogische Herausforderungen (Interkulturelles Zentrum, 2012, „Leitbild“). Darin, aber auch in der folgenden Positionierung von interkultureller Pädagogik, dem entscheidenden Ansatz zur Schaffung von Orientierung in einer sich ständig wandelnden Umwelt, entspricht das Selbstverständnis des IZ der erziehungswissenschaftlichen Auffassung von interkultureller Pädagogik (vgl. Kapitel 5, Diehm 2010).

Kontaktaufnahme

Nach einem ersten Austausch mit der Projektleiterin der Initiative erfolgte der erste Kontakt mit den potentiellen InterviewpartnerInnen bei der „Vielfalter-Abschlussveranstaltung 2010“ am 25. September 2010. Dieser Kontakt war zunächst informell und diente der Annäherung an die konkreten Projekte. Die Auswahl von neun Projekten bzw. deren LeiterInnen als InterviewpartnerInnen wurde anhand folgender Überlegungen getroffen: Um die Vielfalt der durchgeführten Projekte abzubilden sollten einerseits Schulen, Kindergärten und Vereine bzw. private Initiativen vertreten sein, andererseits aber neben Wien auch Projekte aus den Bundesländern.

Im Anschluss an die Auswahl unterstützte die Projektleiterin der Initiative das Forschungsvorhaben, indem sie einerseits die Projektendberichte zu Verfügung stellte und andererseits die ausgewählten Personen per Mail kontaktierte und um ihre Mitarbeit bat. Danach wurden die InterviewpartnerInnen von mir per Mail über Ziel und Vorgehensweise der Untersuchung informiert, die genaue Auskunft über das Forschungsvorhaben und die Terminabsprache erfolgten telefonisch.

Alle Interviews wurden mit der Methode des ExpertInneninterviews durchgeführt (siehe Leitfaden im Anhang). Acht Personen wurden in den jeweiligen Institutionen/Vereinsräumlichkeiten interviewt. Ein Interview wurde in der Privatwohnung der Interviewpartnerin durchgeführt. Die durchgeführten ExpertInneninterviews wurden auf Tonband aufgezeichnet (Gesamtdauer beträgt 6 Stunden 58 Minuten). Alle Gespräche wurden vollständig transkribiert (Gesamtumfang der Transkripte ist 191 Seiten). Die Transkripte stellen das Datenmaterial für die Auswertung durch die qualitative Inhaltsanalyse dar.

Bei den InterviewpartnerInnen handelt es sich um LehrerInnen, KindergartenpädagogInnen und GeschäftsführerInnen von Vereinen bzw. „engagierten Personen“ privater Initiativen. Die Institutionen sowie Personen selbst werden in Folge anonymisiert wiedergegeben und als IP1 bis IP9 bezeichnet. In der jeweiligen Institution hatten diese (laut Projekt-Endbericht) folgende Funktionen inne, hier ergänzt um Ausbildung (wo bekannt):

Tabelle 2: InterviewpartnerInnen und deren Funktion in der Institution

| | Funktion in der Institution |
|-----------------------------|--|
| IP1 | AHS-Lehrerin (Mag. Englisch, Französisch) |
| IP2 | Lehrende und Projektleiterin im Jugendbereich (Mag. Politikwissenschaft) |
| IP3‘ IP3‘‘ | Muttersprachlicher Volksschullehrer für Türkisch Volksschullehrerin |
| IP4 | Vorstandsvorsitzende des Kindergartens (Kindergartenpädagogin, Montessoripädagogin) |
| IP5 | Leiterin der Spielgruppe (Mag. Geographie) |
| P6‘ IP6‘‘ | Geschäftsführerin des Vereins (Universitäts-Lehrgang für Tourismuswirtschaft, WU Wien; Ausbildung zur Jugendleiterin, ifp-institut für Freizeitpädagogik) Freie Mitarbeiterin im Verein (Mag. Germanistik, Publizistik) |
| IP7 | Direktorin der Volksschule (Mag. Pädagogik, Psychologie und Philosophie sowie Französisch, Dr. Sprachwissenschaft, MBA Wissensmanagement) |
| IP8 | Leiterin des Kindergartens (Kindergartenpädagogin) |
| IP9 | Geschäftsführerin des Vereins (MMag. Ethnologie, Psychologie) |

8 Diskussion der Ergebnisse

Gegenstand der Analyse sind nicht die Projekte selbst – diese wurden nicht begleitet oder dokumentiert – sondern die Selbstwahrnehmung und Darstellung der pädagogischen Praxis durch die ProjektleiterInnen. In den Interviews wurden diese speziell zu dem jeweiligen „Vielfalter-Projekt“ befragt, ihre Antworten beziehen sich jedoch vielfach auch auf andere Projekte bzw. auf ihre pädagogische Praxis im Allgemeinen.

8.1 Aktivitäten in der Praxis der interkulturellen Pädagogik

Die Interviews geben Aufschluss über häufige Aktivitäten in der Praxis der interkulturellen Pädagogik, wobei die meisten InterviewpartnerInnen nicht nur über Aktivitäten in dem Einzelprojekt, das im Rahmen von „Vielfalter“ gefördert wurde, sprechen, sondern auch über ihre interkulturelle pädagogische Praxis insgesamt. Im Folgenden werden diese beiden Ebenen soweit wie möglich differenziert behandelt, beide fließen allerdings in die Diskussion mit ein.

Zunächst ist festzuhalten, dass die von den Interviews erfassten Projekte und die darüber hinaus gehende Praxis in einigen Punkten heterogen sind. Es unterscheidet sich zum Einen die Anzahl der in den Interviews genannten Aktivitäten und zum Anderen auch die Zahl der beteiligten Personen. Während etwa IP4 nur von einer zentralen Aktivität berichtet – der Übersetzung von Märchen (als Leihmaterial) für Kindergärten in ganz Österreich – zählt IP1 für ihr schulen- und institutionsübergreifendes Projekt über 20 Einzelaktivitäten auf: einen interkulturellen Stadtrundgang, Lieder und Tänze, Märchen, Interviews, Brettspiele, das Erstellen einer multikulturellen und mehrsprachigen Rezeptsammlung, Schulradio (z.B. Babylonische Sprachenverwirrung), Komposition und Performance eines Raps, Graffiti als Zeichen und Symbole bzw. junge Kunst, historische Erkundung des Bezirks, Darstellung der religiösen Topografie des Bezirks auf Plakatwänden, Aufzeigen von Migrationswegen anhand von Zeichnungen, Hinterfragen von Ghettobildung anhand von Stadtplänen, künstlerische Darstellung der Stadt Graz als Frau, Heimatdarstellungen anhand eines Gedichts, gemeinsame Aktivitäten mit einem Seniorenklub („Oma erzählt, Opa erzählt“ und

Kochen), gemeinsame Spielaktivitäten mit einem Altersheim, ein „Tücherprojekt“ zur Dekonstruktion der Kopftuchproblematik, Zeichnungen des Lieblingsplatzes, ein Kaffeehaus-Projekt mit türkischen Mädchen sowie eine Abschlusspräsentation mit zahlreichen Stationen. Damit ist die inhaltliche Vielfalt der interkulturellen pädagogischen Praxis gut veranschaulicht.

Zwei der neun Projekte (die von IP2 und IP9) unterscheiden sich grundlegend von den restlichen, da sie sich ausschließlich mit Flüchtlingen bzw. Asylsuchenden beschäftigen. Aufgrund dieser Sonderstellung geht es in diesen Projekten vorwiegend um Empowerment, Menschenrechte, Demokratie und Partizipation. Die Praxis der interkulturellen Pädagogik sieht in diesen Fällen anders aus, sie passt sich an die marginalisierte Stellung der Jugendlichen an, bezieht Stellung für sie und nimmt mitunter auch eine kritische, hinterfragende Haltung gegenüber den politischen Rahmenbedingungen ein.

Eine weitere Ausnahme unter den erfassten Projekten stellt das Projekt von IP3 in der Hinsicht dar, dass hier länderübergreifend mit einer Schule in der Türkei kooperiert wird. Der Leiter des Projekts, selbst türkischer Abstammung, ist hierbei federführend und maßgeblich für den Erfolg.

Einige der InterviewpartnerInnen berichten außerdem von Vorgängerprojekten, die zum Teil in denselben bzw. ähnlichen Bereichen angesiedelt waren und die gleichen Aktivitäten beinhalten (z.B. IP2, IP5), zum Teil entwickelt aber die gleiche Institution neue Aktivitäten in verwandten Themenbereichen (z.B. entwickelt IP3 die Sprachwolke nach dem mehrsprachigen Witzebuch).

Zu den geteilten Charakteristika der interkulturellen pädagogischen Praxis, soweit sie in den Interviews dargestellt wurde, gehören neben der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit interkulturellen (und damit kulturellen) Themen auch Gemeinsamkeiten in den Aktivitäten. Erstens berichtet die Mehrheit der InterviewpartnerInnen von Aktivitäten, die sich auf Sprache beziehen, seien es Märchen, Lieder, das explizite Vorstellen und Kennenlernen von Sprachen, das Schreiben einer Zeitung, das Betreiben eines Schülerradios oder die Dramatisierung eines Kinderbuches für die Bühne. Daraus lässt sich einerseits auf die kommunikative Voraussetzung einer gemeinsamen Sprache schließen, andererseits aber auch auf die zentrale Bedeutung von Sprache in der Auffassung von interkultureller Pädagogik der ExpertInnen.

Zweitens nehmen einige der ExpertInnen selbst die genannten Aktivitäten wertfrei als „das Übliche“ (IP1) wahr und begründen dies indirekt damit, dass diese Bereiche als „leichteste Schiene“ (IP8) gut für die interkulturelle Arbeit geeignet sind. Aufgrund der Mehrfachnennungen lassen sich darunter Aktivitäten aus Brauchtum wie Lieder, Feste und Tänze, Spiele, Musizieren, Märchen und Kulinarik verstehen. Religion wird selten ausdrücklich genannt, ist aber indirekt von Bedeutung für Aspekte wie Brauchtum, Feste und Kulinarik. Dieser Einschätzung zugrunde liegt die kulturübergreifende Verbreitung bestimmter Universalien, auf die auch Welsch hinweist (Welsch 2010, S. 62).

Drittens nennen die meisten ProjektleiterInnen u.a. altersübliche Aktivitäten, wie z.B. Märchen, Handpuppen bei Kindern im Kindergarten und Volksschulalter, Discobesuche, Fußballspielen und Kaffeehausbesuche bei Jugendlichen. Die PädagogInnen greifen also weitgehend auf ein Repertoire an Aktivitäten zurück, das in den jeweiligen Institutionen verankert ist bzw. als altersgemäß angesehen wird. Zum Teil klingen dabei bestimmte kulturelle Vorstellungen an, die den PädagogInnen bzw. österreichischen Institutionen und nicht den betreuten Kindern und Jugendlichen zuzuordnen sind. Andererseits erwähnen einige ProjektleiterInnen auch explizit, dass sie darauf achten, was von den Kindern selbst an Ideen kommt. Diesem Prinzip folgten auch das Trickfilmprojekt „Die Sprachwolke“ (IP3) und „Arthur und Anton“ (IP8), in dem auf die Potentiale und Interessen der Kinder geachtet wurde.

Viertens und vor allem im Zusammenhang mit Fremdsprachen werden häufig die Eltern der Kinder in die Aktivitäten mit einbezogen. So werden sie etwa für die Übersetzung von Märchen, selbst erfundenen Geschichten und Kochrezepten sowie für die Vorstellung der eigenen Muttersprache herangezogen. Mit dieser Strategie verfolgen die PädagogInnen den Ansatz, aus einer Not – die eigene Unkenntnis der zahlreichen Fremdsprachen und der Mangel an mehrsprachigem Personal – eine Tugend zu machen. Denn so können einerseits die Eltern involviert werden, andererseits kann so auch Wertschätzung für die Kenntnis einer fremden Sprache vermittelt werden. Die „Eltern-Schule“ (IP8) als Aktivität, die sich nur an Eltern richtet, ist dennoch eine Ausnahme.

Fünftens arbeiten einige Projekte institutionsübergreifend, d.h. ihre Aktivitäten beziehen mehrere Schulen, kulturelle Einrichtungen oder soziale Einrichtungen

mit ein. IP8 berichtet etwa davon, dass im Zuge des Projekts auch mit der „Bibliothek der 100 Sprachen“, (ein Projekt im Rahmen der Kulturhauptstadt Linz 2009) zusammengearbeitet wurde: Szenen aus dem Kinderbuch, das gleichzeitig im Zuge des „Vielfalter-Projekts“ als Theaterstück aufgeführt wurde, wurden von Eltern der Kinder in deren Muttersprache vorgelesen. IP9 berichtet davon, dass ihre Einrichtung – um Begegnungsmöglichkeiten zwischen AsylwerberInnen und österreichischen Jugendlichen zu schaffen – die Teilnahme am Ö3-Projekt „72 Stunden ohne Kompromiss“ organisiert. Auch nimmt die Institution manchmal PraktikantInnen im Rahmen des Projekts „Brückenschlag“ der Akademie für Sozialmanagement auf und fördert so den institutionsübergreifenden Austausch. Weitere Kooperationen betreffen Medienworkshops mit österreichischen Medien wie dasstandard.at, Okto TV - Urban Connection und der Medienservicestelle Neue ÖsterreicherInnen.

Sechstens betonen die meisten ExpertInnen die Bedeutung von Abschlusspräsentationen für die Repräsentation ihrer Projekte, unabhängig von der gemeinsamen Abschlussveranstaltung der „Vielfalter-Initiative“. Diese Präsentationen ermöglichen es, das Geschaffte gemeinsam zu feiern, Stolz zu empfinden und es in einigen Fällen auch der Öffentlichkeit zu präsentieren. Teilweise wurde diese Gelegenheit auch genutzt, um politische Persönlichkeiten (z.B. Alev Korum), Amtsträger (Gemeinderätin Yilmaz) oder Vertreter von öffentlichen Institutionen (z.B. UNHCR) einzuladen.

Einen abschließenden Überblick über Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf der Ebene der konkret bezeichneten Aktivitäten bietet die folgende Tabelle 2.

Tabelle 3: Aktivitäten und Projektziele in den Interviews

| | IP1 | IP2 | IP3 | IP4 | IP5 | IP6 | IP7 | IP8 | IP9 |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|--|--|--|--------------------------------------|---|--|--|
| Sprache | Lieder, Märchen, Theater, Gedichte, Babylonische Sprachverwirrung | Zeitung, Interviews | Film Workshops | Märchen | Feste, Eltern stellen ihre Erstsprache vor | Sprache gibt Schutz | Muttersprachlicher Unterricht | Theater, Lesung (in unterschiedlichen Sprachen), Lieder | Diskussionen |
| Kultur-techniken | Film, Theater, bildnerische Darstellung, Tanz, Schreiben | Schreiben | Film | Ausspielen von Märchen | Spielen, Singen | Kochen | Eltern-Kind-Lesung | Theater, Lesen | Kommunikation in Form von Diskussionen |
| Brauchtum | Feste, Spiele, Tanz, Musik | - | Feste | Feste | Feste | Tanz | Feste | Feste | Feste |
| Religion | Christentum, Islam | Indirekt thematisiert über Kopftuch | - | Christentum, Islam | Islam | - | Indirekt thematisiert | Islam | Feiern christlicher u. muslimischer Feste |
| Kulinarik | Religiöse Ernährungstabus erwähnt (Halal) | - | Essen nur im Rahmen des Kulturbegriffs erwähnt | Religiöse Ernährungstabus indirekt erwähnt | Thema Ernährung nur gestreift | Interkulturelles Menü selbst gekocht | - | Unterschiedliche Essgewohnheiten, Essen als Medium um andere Kulturen zu erreichen | Indirekt thematisiert (Umgang mit altem Brot) |
| Miteinbeziehung der Eltern | Eltern übersetzen Rezepte (Dialekt) | - | - | Eltern übersetzen Märchen | Eltern stellen ihre Erstsprache vor | - | Eltern übersetzen Geschichten, Eltern-Kind-Lesung | Eltern übersetzen und lesen eine Geschichte vor | - |
| Repräsentation des Projekts | Projekt bei der Bezirksversammlung präsentiert | Treffen mit Gemeinderätin | Treffen mit Nationalratsabgeordneten | - | - | - | - | - | - |
| Politische Aktivitäten | - | Teilnahme an Demonstration | - | - | - | - | - | - | Treffen mit VertreterInnen von UNHCR, Asylkoordination und mit einer Gemeinderätin |

8.2 Die TeilnehmerInnen in den Projekten und deren Darstellung

Dieses Unterkapitel zeigt überblickshaft, wie heterogen die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen in den Projekten bzw. generell in der pädagogischen Praxis der InterviewpartnerInnen ist. Dabei fließen einerseits die Ergebnisse aus den Interviews selbst, andererseits aber auch die Angaben aus den Endberichten der Projekte mit ein. Letztere beinhalten „Alter und Anzahl (davon weiblich/männlich) der erreichten Personen der Zielgruppe“ sowie „Familiensprachen der Personen der unmittelbaren Zielgruppe“ („Vielfalter-Endbericht 2010“). Die Analyse der Interviews zielt dabei – anders als der Endbericht – nicht auf die reine Dokumentation der tatsächlichen Zusammensetzung ab, sondern soll darüber Aufschluss geben, welche Bevölkerungsgruppen bzw. nach welchen Kriterien überhaupt Gruppen benannt werden und welche von den InterviewpartnerInnen besonders in den Vordergrund gestellt werden.

Die Einordnung der TeilnehmerInnen erweist sich hierbei oft als schwierig, weil die InterviewpartnerInnen Gruppen nach sehr unterschiedlichen Aspekten benennen. Zum Beispiel finden sich pauschale Verweise wie „Es haben alle Migrationshintergrund“ (IP1), auf religiöse Zugehörigkeit bezogene Formulierungen wie „muslimische Kinder“ (IP1) oder ex-negativo Zuschreibungen wie „mehr als 80% nicht-deutschsprachige Kinder“ (IP7). Besonders hervor sticht jedoch die Definition von Gruppen über ihre Sprachen bzw. die Tatsache, dass ihre Erstsprache nicht Deutsch ist: so ist die Rede von „Kindern mit verschiedenen Muttersprachen“ (IP7), „Farsi-sprechenden Mädchen“ (IP1) oder Kindern mit „Sprachen aus Ländern, die wir von der Ferne nur kennen, von Vietnam angefangen bis über afrikanische und südamerikanische Länder“ (IP7). Neben auf die Sprache abstellenden Benennungen von Gruppen (Linguonyme) werden auch häufig Nationalitäten und regionale bzw. geographische Gruppierungen (Regionyme) benannt. Mit der potentiell diskriminierenden Wirkung von Gruppenbenennungen im Diskurs über MigrantInnen haben sich u.a. Reisigl und Wodak (2001) beschäftigt.

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick der in den Interviews genannten Bevölkerungsgruppen nach deren Häufigkeit und weist die Zuschreibungen über Sprache gesondert aus.

Tabelle 4: In den Interviews genannte Gruppen und Sprachen

| genannte Gruppen (Nationalitäten, ethnische Gruppen, religiöse Gruppen etc.) | Häufigkeit | Davon Zuschreibungen über Sprache |
|--|-------------------|--|
| afrikanische Mädchen; ostafrikanischer Dialekt; afrikanische Familie; afrikanische Jugendliche; afrikanische Länder; Nigeria | 6 | 1 |
| türkische Kinder; die Türken; muttersprachlicher Unterricht: türkisch | 5 | 4 |
| muslimische Kinder; „beim Islam“; die islamischen Kinder | 4 | - |
| japanisch; asiatische Sprachen; Japanerin | 3 | 2 |
| serbisch; BKS; bosnische Kinder | 3 | 2 |
| isländisch | 2 | 2 |
| jugendliche Flüchtlinge | 2 | - |
| mazedonisch; Mazedonien | 2 | 1 |
| albanische Mädchen; albanisch | 2 | 1 |
| Afghanen; Afghanistan | 2 | - |
| Tschetschenen; tschetschenische Jgdl. | 2 | - |
| ungarisches Mädchen; ungarisch | 2 | 1 |
| kurdische Kinder | 1 | - |
| farsi-sprechende Mädchen | 1 | 1 |
| philippinisch | 1 | 1 |
| Mongolei | 1 | - |
| Somalierin | 1 | - |
| Russland | 1 | - |
| andere Hautfarbe | 1 | - |
| Dänemark | 1 | - |
| Holland | 1 | - |
| Polen | 1 | - |
| englischsprachige Familie | 1 | 1 |
| indisch | 1 | 1 |
| südamerikanische Länder | 1 | - |
| arabisch | 1 | 1 |
| italienisch | 1 | 1 |
| thailändisch | 1 | 1 |
| es haben alle Migrationshintergrund | 1 | - |
| mehr als 80% nicht deutschsprachige Kinder | 1 | 1 |
| 90 % Migranten | 1 | - |
| migrantische Jugendliche | 1 | - |

Die am häufigsten genannte Gruppe von Kindern und Jugendlichen ist die der „afrikanischen“ (6), zum Teil werden darüber hinaus auch noch einzelne Nationalitäten wie Nigeria und Somalia genannt. Auffällig ist hierbei weiters, dass dies der einzige geographisch-kontinentale Sammelbegriff ist, der in den Interviews genannt wird; alle übrigen Bevölkerungsgruppen werden nach anderen Kriterien gebildet bzw. wahrgenommen. Im Gegensatz zu fast allen anderen Gruppen wird außerdem nur einmal auf Sprache rekuriert, dabei handelt es sich recht unspezifisch um einen „ostafrikanischen Dialekt“ (IP4).

Im Gegensatz dazu wird die Gruppe türkischer Kinder und Jugendlicher vier von fünf Mal über die türkische Sprache benannt (insgesamt sogar sechs Mal, zählte man auch türkische Kurden hinzu). Im Vergleich zu afrikanischen Ländern steht also diese Gruppe fast ebenso stark im Vordergrund. Teilweise überlappt sich diese Gruppe vermutlich mit der dritthäufigsten Nennung der „muslimischen“ oder „islamischen“ Kinder, der einzig benannten religiösen Gruppierung. Da nicht nachvollziehbar ist, inwieweit sich diese beiden Nennungen überschneiden, werden sie hier gesondert geführt.

Präsent sind weiters einzelne Nationalitäten wie Japan (3), Island (2), Afghanistan (2), Albanien (2), Ungarn (2) und Tschetschenien (2). Stark vertreten sind außerdem Nationalitäten aus dem Balkan (7), vorwiegend aus dem ehemaligen Jugoslawien (Bosnien, Serbien, Mazedonien, Kroatien). Kaum oder nicht genannt werden Personen aus dem „Westen“, dem näheren Osten (Tschechien und Slowakei) und zuletzt beigetretenen EU-Staaten (Rumänien und Bulgarien). Ebenfalls nicht erwähnt werden nicht-nationale Ethnien, d.h. Ethnien ohne eigenen Nationalstaat wie Roma und Sinti.

Die durch die Interviews vermittelte Präsenz bestimmter Bevölkerungsgruppen korreliert teilweise mit den offiziell erfassten Sprecherzahlen in Österreich (Statistik Austria, 2001, Bevölkerung nach Umgangssprache). Türkisch ist demnach die am häufigsten gesprochene Fremdsprache in Österreich, gefolgt von den Sprachen des Balkans. In diesem Vergleich können jedoch bestimmte Leerstellen identifiziert werden: Englisch ist tatsächlich die vierthäufigste nicht-deutsche Umgangssprache, Tschechisch und Slowakisch sowie Slowenisch sind in den Interviews ebenfalls unterrepräsentiert. So lässt sich vorsichtig schlussfolgern, dass besonders „fremde“ (im Sinne von dem Deutschen nicht verwandte) Spra-

chen, wie afrikanische Dialekte oder asiatische Sprachen, unverhältnismäßig hervorstechen, und damit auch die jeweilige Bevölkerungsgruppe.

Im Gegensatz zu den Nennungen in den Interviews, die einen Eindruck über die Wahrnehmung bzw. Darstellung durch die ProjektleiterInnen bieten, stellt der Endbericht der „Vielfalter-Initiative“ den Anspruch zu dokumentieren, welche Erstsprachen durch die TeilnehmerInnen tatsächlich in den Projekten vertreten waren. Die quantitative Auswertung dieser Häufigkeiten kann daher im Vergleich zu der Interviewanalyse genauer Aufschluss über etwaige Verschiebungen bieten. Dieser Vergleich zeigt weitgehende Übereinstimmung: Türkisch ist gemeinsam mit Kroatisch die häufigste Erstsprache von TeilnehmerInnen (in jeweils 7 Projekten), wobei die Einzelsprachen des Balkans gemeinsam diese Zahl weit übertreffen (Kroatisch 7, Serbisch 5, Mazedonisch 5, Bosnisch 3, Albanisch 3). Zählt man die Sprachen des afrikanischen Kontinents zusammen, ergibt sich ebenfalls eine ähnlich große Zahl wie für das Türkische (Arabisch 5, Farsi 3, Algerisch, Ägyptisch, Burundi etc. in jeweils einem Projekt), jedoch war ein Gutteil davon gemeinsam in nur einem Projekt vertreten. Es legt also auch dieser Vergleich nahe, dass die Zusammenfassung „afrikanische Sprachen“ in den Interviews mit der auffälligen Fremdheit zusammenhängt.

Im Unterschied zu der Darstellung in den Interviews (aber durchaus in Übereinstimmung mit den Zahlen der Statistik Austria) nahmen in vielen Projekten Kinder und Jugendliche mit „westlichen“ Erstsprachen teil (Englisch 4, Französisch 4, Portugiesisch 4). Auch die Sprachen des näheren Ostens (Tschechisch 3, Slowakisch 1) und der zuletzt beigetretenen EU-Staaten (Rumänisch 3, Bulgarisch 2) waren häufiger vertreten, als die Interviews vermuten lassen. Auch die Sprache der Roma war in 2 Projekten als Erstsprache vertreten, während sie in den Interviews nicht zur Gruppenbenennung verwendet wurde.

Tabelle 5: Erstsprachen und Nationalitäten der TeilnehmerInnen nach Angaben in den „Vielfalter-Endberichten“

| IP1 | IP2 | IP3 | IP4 | IP5 | IP6 | IP7 | IP8 | IP9 ¹ | Summe |
|---------------|---------------|-------------|---------------|------------------------|----------------------|---------------|------------|------------------|-------|
| Türkisch | Türkisch | Türkisch | Türkisch | Türkisch | | Türkisch | Türkei | | 7 |
| Kroatisch | Kroatisch | Kroatisch | Kroatisch | Kroatisch | | Kroatisch | Kroatien | | 7 |
| Deutsch | | Deutsch | Deutsch | Deutsch/Österreichisch | | Deutsch | Österreich | | 6 |
| | Arabisch | Arabisch | Arabisch | Arabisch | | Arabisch | | | 5 |
| | | Mazedonisch | | Mazedonisch | Mazedonisch | | Mazedonien | Mazedonien | 5 |
| | Serbisch | Serbisch | Serbisch | Serbisch | | Serbisch | | | 5 |
| Englisch | | | Englisch | Englisch | | Englisch | | | 4 |
| | | Französisch | Französisch | Französisch | | Französisch | | | 4 |
| | | Ungarisch | Ungarisch | Ungarisch | | Ungarisch | | | 4 |
| Bosnisch | Bosnisch | Bosnisch | | | | | Bosnien | | 4 |
| Albanisch | | Albanisch | | | | | Albanien | | 3 |
| Farsi | Farsi | | | Farsi | | | | | 3 |
| Kurdisch | | Kurdisch | Kurdisch | | | | | | 3 |
| Portugiesisch | Portugiesisch | | | Portugiesisch | | | | | 3 |
| | Rumänisch | Rumänisch | Rumänisch | | | | | | 3 |
| | | | Tschechisch | Tschechisch | | | Tschechien | | 3 |
| | | | | | Afghanisch (Dari) | | | Afghanistan | 2 |
| | | | | Bulgarisch | | | Bulgarien | | 2 |
| | | | | Chinesisch | | Chinesisch | | | 2 |
| | Georgisch | | | | | | | Georgien | 2 |
| | | | Japanisch | Japanisch | | | | | 2 |
| | | | | | | | Pakistan | Pakistan | 2 |
| | | | Philippinisch | | | Philippinisch | | | 2 |

¹ In diesem Fall hat die Projektleiterin unter dem Hinweis, dass die Sprachen nicht erhoben wurden, die Herkunftsländer genannt.

| IP1 | IP2 | IP3 | IP4 | IP5 | IP6 | IP7 | IP8 | IP9 ¹ | Summe |
|-----|------------------------|----------|------------|-----------|-------------------------|-----|----------|------------------|-------|
| | | Polnisch | Polnisch | | | | | | 2 |
| | | Romanes | Romanes | | | | | | 2 |
| | | | Russisch | | | | Russland | | 2 |
| | | | | | | | | Algerien | 1 |
| | | | | | | | Ägypten | | 1 |
| | Aserbaid- schanisch | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | Äthiopien | 1 |
| | | | | | | | | Benin | 1 |
| | | | | | | | | Burundi | 1 |
| | | | | | Dialekte aus Nigeria | | | | 1 |
| | | | Isländisch | | | | | | 1 |
| | | | | Igbo | | | | | 1 |
| | | | | Malayalam | | | | | 1 |
| | | | | | | | | Mongolei | 1 |
| | | | | | | | | Nigeria | 1 |
| | | | Slowakisch | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | Somalia | 1 |
| | | Suaheli | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | Syrien | 1 |
| | | | | | | | | Togo | 1 |
| | | | Yemba | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | Zimbabwe | 1 |

Die in den Interviews erkennbare Wahrnehmung bzw. Darstellung der Bevölkerungsgruppen, sofern sie sich aus der Häufigkeit und Art der Benennung (über Religion, geographische oder sprachliche Zugehörigkeit usw.) ableiten lässt, unterscheidet sich also in einigen wenigen Punkten von der dokumentierten Zusammensetzung in den Projekten. Diese Benennung erfolgt einerseits über Nationalitäten, religiöse Zugehörigkeit (allerdings nur den Islam), sowie die Erstsprache. Dabei dominiert letztere Form der Zuschreibung, obwohl in den Interviews (anders als in der Dokumentation) nie nach der Erstsprache gefragt wurde. An dieser bevorzugten Form der Benennung lässt sich die Schlüsselrolle der fremden Sprachen in der pädagogischen Praxis deutlich ablesen. Hingegen erweisen sich andere Aspekte wie Nationalität oder Religion allgemein als sekundäre Kriterien, und Eigenschaften wie „Hautfarbe“ oder der legale Status („jugendliche Flüchtlinge“) als vernachlässigbare Merkmale.

8.3 Das Kulturverständnis der ProjektleiterInnen

In Anlehnung an Diehm (2010) verfolgt dieses Unterkapitel das Ziel, „die komplexen und beobachterabhängigen Konstruktionen von Kultur sichtbar zu machen“ (Diehm 2010, S. 76). Bezogen auf die empirische Untersuchung bedeutet dies, das Kulturverständnis der ProjektleiterInnen aus den Interviews herauszuarbeiten. Letztlich geht es dabei nicht um Kritik, sondern darum, „Kultur als eine Beobachtungsweise zu erkennen und zu markieren, die nicht von vornherein festgelegt ist, sondern theoretisch solche oder auch andere Beschreibungsmöglichkeiten eröffnet“ (Diehm 2010, S. 77).

Als Gemeinsamkeit in den Interviews lässt sich feststellen, dass alle InterviewpartnerInnen die Schwierigkeit einer Definition von „Kultur“ zunächst in den Vordergrund stellen. Dennoch liefern sie anschließend eine mehr oder weniger ausführliche Definition, in deren sprachlicher Formulierung auffällig häufig naturalisiert bzw. abgeschwächt wird. Konkret geschieht dies respektive durch Partikel wie „einfach“, „ja“, „natürlich“ bzw. durch Partikel wie „irgendwie“, „eigentlich“ und „so“. Zusätzlich ist zu bemerken, dass die InterviewpartnerInnen darauf bedacht sind, politisch korrekt zu formulieren und dabei mitunter auch beachtlichen (Re)Formulierungsaufwand betreiben. Betont wird in Bezug auf den

Kulturbegriff jedenfalls, dass nicht gewertet werden dürfe, wenngleich wertende Attribute wie „Wärme“ und „kalt“ verwendet werden.

Im Folgenden finden sich die Aussagen der ProjektleiterInnen zu ihrem eigenen Kulturverständnis zusammengefasst:

- Für IP1 ist Kultur „das, was mein Menschsein ausmacht“, d.h. alles, was sie speziell macht und ihr Wärme, Heimat und Wohlbefinden gibt. Sie verknüpft ihren Kulturbegriff mit dem Aufwachsen, mit Vorbildern und dem christlichen Gottesbild vis-à-vis dem arabischen Raum bzw. dem islamischen Gottesbild. Kultur illustriert sie weiters mit den Bereichen Literatur, Schauspiel, Sagen, Volkshelden, Lieder, Musik und Kulinarik.
- IP2 lehnt es ab, Kultur zu definieren, da es nicht möglich ist, dies jenseits vom kulturalistischen Diskurs zu tun. Ihre Kritik daran lautet, dass das, was Menschen voneinander unterscheidet, erst dann zu beurteilen wäre, wenn es tatsächlich gleiche Verwirklichungschancen gäbe. Das geläufige Kulturverständnis gründe in Wahrheit aber auf Fantasien darüber, was Menschen, die in anderen geografischen Weltregionen geboren wurden, essen, wie sie sind oder wie sie sich kleiden.
- IP3 definiert Kultur als das Umfeld, in dem man aufwächst, die Gebräuche des Landes, Gewohnheiten, Lesegewohnheiten, Traditionen und „natürlich auch Religion“. Ihr Erleben von Kultur im Rahmen ihrer pädagogischen Praxis wird dominiert von der Herkunftskultur der Kinder, die sich in Familiengebräuchen, Ernährungs- und Essgewohnheiten äußert.
- IP4 sieht Kultur als alles, was das Leben und die Gemeinschaft ausmacht. Dazu zählt sie ausdrücklich nicht nur die Sprache, sondern auch Feste, Lieder und Brauchtum ebenso wie Religion (als hinter vielen Bräuchen stehende Gemeinsamkeit).
- IP5 definiert Kultur äußerst knapp als die Art und Weise, wie Menschen zusammenleben, und ihre Rituale.
- IP6' und IP6'' definieren Kultur sehr ausführlich als alles, was eine bestimmte Menschengruppe irgendwie verbindet und betonen, dass das sehr viel ist und sehr offen zu verstehen ist. Kultur ist, womit man vertraut ist, ist also der Bezugsrahmen in dem man aufgewachsen ist, was einen von der Kindheit

her verbindet mit einem bestimmten Lebensraum oder einer Lebensform. Für sie hat Kultur einerseits einen sehr individuellen Bezug und andererseits einen weiter ausgedehnten. Sie erläutern dies mithilfe der Metapher von „Kreisen“, die sich ergänzen, wobei der weitere Kreis den geographischen oder regionalen Bezugsrahmen meint. Dieser erlaubt es, sich gegenüber anderen Kulturen, Lebensräumen und Lebensformen abzugrenzen. Dass dies grundsätzlich wertfrei zu sehen ist, begründen sie damit, dass sie sich mit sehr vielem, was sie zwar als ihre Kultur bezeichnen würden, „überhaupt nicht identifizieren“, obwohl es vertraut oder bekannt ist. Gleichzeitig warnen sie aber davor, dass der Kulturbegriff oft missbräuchlich benutzt wird, wenn es darum geht, die eigene Kultur von fremden Kulturen abzugrenzen.

- Für IP7 besteht Kultur zum Teil aus tradiertem, gewachsenem Verhalten, Sichtweisen und Festen innerhalb einer Gruppe, zu dem aber immer wieder neue Einflüsse hinzukommen. Kultur ist daher nichts Stabiles, sondern ständig in Bewegung. Kultur verleiht eine gewisse Sicherheit und Orientierung, betrifft fast alle Lebensbereiche (wie z.B. Kunst, Kulturgepflogenheiten).
- IP8 betont, dass Kultur für sie ein ganz breiter Begriff ist. Für sie bedeutet Kultur das Leben der Rituale und des Brauchtums in der eigenen Umgebung bzw. aus der eigenen Kindheit. Kultur bringt auch verschiedene Lebensformen, Erziehungsformen und Brauchtümer mit sich, in denen man sich wohlfühlt.
- IP9 weist darauf hin, dass es zahllose Definitionen von Kultur gibt und verweist auf eine ethnologische Definition von Kultur als „das materielle und das immaterielle Erbe, das man mitbringt, sich durch Erziehung usw. ein Stück weit aneignet“. Weiters schließt sie mit ein: Werthaltungen, wie man Sachen interpretiert und wie man miteinander umgeht.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das in den Interviews geäußerte Kulturverständnis der ProjektleiterInnen heterogen ist, in bestimmten Bereichen aber starke Gemeinsamkeiten auszumachen sind. Vor allem die Betonung von Brauchtum, Religion, Lebensformen einerseits und von Kindheit, Aufwachsen und Gewohnheiten deuten auf ein Kulturverständnis hin, wie es dem interkulturellen Ansatz zugrundeliegt. Darin spiegeln sich auch die Bezüge auf Abgrenzbarkeit und eine Empfindungsebene von „Wohlfühlen“ und „Vertraut-sein“ wie-

der. Eine nähere Diskussion der inter- und transkulturellen Ansätze in der pädagogischen Praxis der ProjektleiterInnen findet sich in den Kapiteln 8.8 und 8.9.

8.4 Das Eigene und das Fremde

Das Eigene und das Fremde tritt – sowohl als abstrakte Kategorie als auch in den gegenständlichen Interviews – immer in Wechselbeziehung und aufeinander bezogen auf (Bielefeld 1992, S. 9; Gogolin & Krüger-Potratz 2010, S. 79; Nick 2003, S. 156). Das Eigene kommt im Gespräch über interkulturelle Arbeit dementsprechend meistens nur indirekt und in Abgrenzung zum Fremden zur Sprache. Dies erklärt sich zum Teil daraus, dass die Interviews auf die interkulturelle Praxis (und nicht etwa die eigene, österreichische Identität) abzielten; zum anderen ist das Eigene, Vertraute per Definition etwas, das als natürlich und selbstverständlich erlebt wird und besonders dann bewusst wird, wenn es mit dem Fremden in Berührung kommt. Dann wird das Eigene – so auch in den Interviews – zur Vergleichsgröße oder Bezugsgröße, um das Fremde zu beschreiben, sich zu erklären und begreifbar zu machen.

Diesen Prozess versprachen die InterviewpartnerInnen zum Teil, wenn sie thematisieren, dass sie in anderen Kulturen Bekanntes oder Ähnliches sehen und erkennen. Solche Gemeinsamkeiten oder, wie es IP1 benennt, „Übergreifendes, schon Bekanntes auch in anderen Kulturen“ werden von einigen ProjektleiterInnen genannt und auch in der Praxis genutzt. Als wichtige Bezugspunkte in diesem Sinn sind Märchen, Lieder und geteilte Erfahrungen zu nennen. (Im Gegensatz zu Welschs Annahme, die Globalisierung wäre hierfür entscheidend, sind es eher traditionelle Aspekte wie eben Märchen, Feste und Volkslieder.)

Im Gespräch vermitteln einige ExpertInnen den Eindruck, dass sie zwar von der eigenen Kultur als etwas Selbstverständlichem und Abgrenzbarem sprechen – also von „meiner Kultur“, „meinen Werten“ und „meiner Erfahrung“ bzw. Kultur definieren als „das, was man kennt, was mir vertraut ist“ (IP6) – aber anschließend betonen, dass sie dies „ganz wertfrei“ tun. Diese Ergänzung erfolgt aus zumindest zwei nachvollziehbaren Gründen: Zum einen die soziale Erwünsch-

heit im Kontext des Interviews und zum anderen eine Distanzierung gegenüber bestimmten Aspekten der eigenen Kultur:

Man muss es wertfrei sehen, weil sehr vieles, was ich auch als meine Kultur bezeichnen würde, mit dem kann ich mich jetzt überhaupt nicht identifizieren eigentlich, obwohl es mir eben vertraut oder bekannt ist. Man kennt es halt. (IP6)

Hier wird „die eigene Kultur“ im Sinne von unfreiwilliger oder zumindest selbst gewählter Zugehörigkeit zu einem Kulturraum verstanden – ganz im Gegensatz zu Welsch (siehe auch die Aussagen zu Transkulturalität derselben Expertin im Unterkapitel 8.9 Transkulturelle Ansätze).

Auch wenn die eigene Identität der InterviewpartnerInnen – die kulturelle Identität als ÖsterreicherInnen, die professionelle Identität als PädagogInnen – nicht Thema der Interviews war, wurden diese als ExpertInnen für interkulturelle Arbeit angesprochen und daher tritt auch Ihre Position als PädagogInnen immer wieder in Form des „Eigenen“ vis-à-vis des „Fremden“ oder „Anderen“ zu Tage. Dieser Aspekt soll hier im Hinblick auf seine Relevanz für die Praxis interkultureller Pädagogik diskutiert werden.

Die Position der ExpertInnen als PädagogInnen bzw. ProjektleiterInnen äußert sich u.a. in „Wir“-Formulierungen, in denen die Bezugsgruppe die KollegInnen in der jeweiligen Bildungseinrichtung bzw. Institution sind. Dazu gehören Absichts- und Rollenbekundungen wie „Wir möchten, dass die Kinder...“ und „Unser Auftrag ist ...“ (vergleiche Kapitel 8.5). Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Menschen, die einen bestimmten gesellschaftlichen Auftrag im Zusammenhang mit Interkulturalität haben, wird oft in Zusammenhang mit der Einschätzung und Bewertung bestimmter Situationen angeführt, wie z.B. von IP2:

Mich selber wundert es eigentlich immer wieder, wie wenig Konflikte es auf Grund sogenannter Kultur gibt. Also, das sag ich jetzt sowohl als Lehrende, Projektleiterin, als auch als ehemalige Flüchtlingsbetreuerin in Flüchtlingsheimen, wo ja sehr verschiedene, ah, verschieden// ja * Menschen, [seufzt] schwierig. (IP2)

Es zeigt sich bei den ExpertInnen eine gewisse Erwartungshaltung bezüglich Konflikten oder „Clashes“ aufgrund kultureller Unterschiede, die in den Interviews oft dahingehend angesprochen wird, dass tatsächlich weniger Konflikte bestehen, als vermutet: „Wo man sagen könnte, da müsste es doch zu kulturel-

len Clashes kommen, was aber nicht das Thema ist, außer in Details. Wenn es zum Beispiel ums Kochen, um Essvorlieben geht“ (IP2).

Eine ähnliche Erwartungshaltung thematisiert auch IP9 in Bezug auf einen tschetschenischen Jugendlichen. Sie fordert allerdings eine laufende Reflexion eben dieser Erwartungen ein:

Wir haben einen sehr, sehr lieben Tschetschenen, der heute auszieht. Und bevor der gekommen ist, hat die Heimleiterin den Jugendlichen gesagt: ‚Ah, ein Tschetschene kommt‘ und dann ist die Erwartung: Das ist sicher jemand, der irgendwie sehr auftritt und ein bisschen aggressiv und gewaltbereit ist. Dann ist er gekommen und hat sich von Anfang an mit allen einfach total gut verstanden und ist ganz anders als dieses klassische Bild. Das ist einfach so, man hat oft bestimmte Erwartungen. Man muss sich dem auch immer wieder bewusst werden und an dem auch arbeiten. (IP9)

Oft werden Kinder und Jugendliche aber auch als „fremd“ in dem Sinne erlebt, dass sie noch keine neue Heimat in Österreich gefunden haben bzw. kulturell noch einer alten Heimat verbunden sind und ihnen etwas „fehlt“. In der Beschreibung einer konkreten Aktivität schildert IP1 ihre Beobachtung, dass ein „Bub aus dem Kosovo“ in der zeichnerischen Darstellung seines Migrationsweges dem Kosovo ungewöhnlich viel Raum gibt: „Der hat da sein Kosovo, seine Stadt, und das nimmt ungefähr $\frac{3}{4}$ seiner Zeichnung ein, und dann sieht man ein Flugzeug, und dann ganz klein Graz. Der ist noch nicht angekommen.“ Dieser Rückzug der Fremden auf ihre „eigene Kultur“ wird meist als negativ und kontraproduktiv erlebt (siehe unten).

Abgrenzung

Wesentlich markanter als der Rekurs auf Gemeinsamkeiten zwischen Eigenem und Fremdem ist die Abgrenzung bzw. die Differenz, in deren Erfahrung das Eigene im Unterschied zum Fremden als Bezugspunkt zur Sprache kommt. Bereiche, in denen dies deutlich wird, sind etwa sozio-ökonomische Strukturen, alltägliche Lebensformen, Tabus und Traditionen. Letztere werden zum Teil als religiös begründet gesehen. Als Problem werden trotzdem eher die kulturellen Konventionen und Tabus gesehen – religiöse Vielfalt (und auch Gebetshäuser) habe es schon immer gegeben, nun seien es in der heutigen Zeit „zu viele verschiedene Kulturen“ (IP1).

Im Bereich sozio-ökonomischer Strukturen wird das Eigene z.B. relevant, wenn es um Konsumverhalten und Wohnsituation geht. In diesen Bereichen werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund insofern als „fremd“ oder „anders“ als jene ohne Migrationshintergrund beschrieben, als ihr Verhalten durch ihre schlechtere sozio-ökonomische Stellung bedingt ist.

Ich glaube nicht, dass österreichische Mädchen unbedingt so Kleinigkeiten nur kaufen gehen. Österreichische Mädchen oder Mädchen ohne Migrationshintergrund haben ein geregelteres Taschengeld und wenn die einkaufen gehen, dann kaufen sie mehr ein. Und sie gehen nicht nur Window Shopping. (IP1)

Dass die sozio-ökonomischen Bedingungen aber letztlich keine hinreichende Erklärung für gewisse, als fremd empfundene Verhaltensweisen bieten, zeigt sich darin, dass auch das Verhalten von Kindern mit deutscher Muttersprache in Zuwanderervierteln mit dem von Kindern mit Migrationshintergrund kontrastiert wird. Während erstere eher zu Hause sitzen und Computer spielen oder fernsehen (IP1), treffen sich letztere eher im Freien. Zudem wird die Realität dieser Kinder als von viel Gewalt geprägt gesehen (IP1). Hier zeigen sich in den Interviews durchaus Gruppenzuschreibungen von kulturellen Eigenschaften:

Türkische Mädchen [4. Klasse] kaufen sich diverse möglichst billige Haarspangen. Finden ihr Geschäft, haben dasselbe Interesse, weil sie rosarot lieben z.B. weil es gut zum schwarzen Haar passt; treffen sich irgendwo an irgendeinem Straßeneck und gehen durch ein Shoppingcenter. (IP1)

Die mögliche Abgrenzung von Seiten der „Fremden“ selbst gegenüber der „österreichischen Kultur“ ist in den Interviews ebenfalls ein wichtiges Thema. Dass dies in der Regel nicht passiert, wird als positiv herausgestrichen, wie z.B. von IP7: „Abgrenzung gab es überhaupt nicht, sondern es war eine gewisse Offenheit für unsere hier gelebte Kultur und für die deutsche Sprache da.“ Einzelfälle, in denen sich MigrantInnen abgrenzen, werden hingegen negativ bewertet. IP6 führt solche Fehler aber eher auf ein Versagen der gesellschaftlichen Strukturen bzw. Chancenlosigkeit zurück:

Wenn Jugendliche keine Chance bekommen, dann kann es schon passieren, dass sie sich zurückziehen auf ihre Kultur, um sich zu schützen, um Boden unter den Füßen zu bekommen. Dass man irgendetwas sucht, worauf man aufbauen kann. Sie haben alles verloren und da bleibt die Kultur übrig, die sie mitnehmen. (IP7)

Wie so oft wird die fremde Sprache bzw. das Sprechen dieser innerhalb einer Gruppe von MigrantInnen als Anzeichen für eine solche freiwillige Abgrenzung gesehen. IP5 erzählt etwa davon, dass sich die TeilnehmerInnen innerhalb der Spielgruppe zwar nicht stark mit einer Kultur identifizieren und sich daher auch nicht abgrenzen, dass es aber außerhalb, z.B. auf dem Spielplatz, oft dazu kommt:

Was ich dann schon höre, ist, dass zum Beispiel eine Mutter sagt: „Ja, so schade, dass wir uns mit der nie treffen, aber die ist immer nur mit Leuten ihrer eigenen Kultur zusammen.“ Die Gruppe am Spielplatz, die sprechen dann alle ihre Sprache. (IP5)

Sprache als Fremdes

In den meisten Interviews wird vordergründig die Sprache bzw. die Sprachen der MigrantInnen als Fremdes vis-à-vis der Landessprache Deutsch thematisiert. Einerseits stellen die ExpertInnen fest, dass es innerhalb von multiethnischen Gruppen (von Kindern, Jugendlichen, aber auch deren Eltern) oft Gruppenbildungen gerade durch die gemeinsame Sprache gibt (IP7). IP6 verbindet diese Gruppenbildung auch mit einer Schutz- und (im positiven Sinn) Abgrenzungsfunktion, durch die Menschen mit Migrationshintergrund ihre Kultur, ihre Sprache weiter pflegen können und sich damit gegen die Angst, sonst „unterzugehen“ oder „nichts mehr zu haben“, wehren.

IP5 kritisiert die Zuschreibung von Status zu bestimmten Sprachen und attestiert „eine Unterteilung in gute und schlechte Sprachen“, wobei in Österreich besonders das Türkische negativ behaftet sei. Auch IP2 kritisiert die Abwertung aller Sprachen, die nicht Deutsch, Englisch oder Französisch sind und damit nicht den Status dieser anerkannten internationalen Sprachen zugeschrieben bekommen. Sie widerspricht der Ansicht, dass „jede Sprache [...] eine eigene Welt [repräsentiert]“. Die damit einhergehenden Differenzen seien „in der Alltagskommunikation [...] nicht spürbar, wenn sie nicht spürbar gemacht würden.“ Tatsächlich gäbe es eine kontraproduktive Pflicht für MigrantInnen gut Deutsch zu sprechen, jeder Fehler, jeder Akzent funktioniere als Marker „Du bist Ausländer!“ und werde dementsprechend sanktioniert. Dies lässt es zu einer großen Hürde werden, sich überhaupt sprechen zu trauen. Die von IP2 angesprochene Hürde, aufgrund der Stigmatisierung überhaupt Deutsch zu sprechen,

sieht auch IP8, wenn sie von der „Scham“ berichtet, die Eltern auch nach vielen Jahren noch begleitet.

Da in dem von IP2 geleiteten Projekt eine Zeitung erstellt wurde, stellte sich die Problematik der Standardsprache hier ganz konkret. Die Texte wurden allesamt korrigiert und angepasst, obwohl es der Projektleiterin eigentlich „lieber“ wäre, es blieben einige „Fehler“ drinnen – sie ergänzt allerdings, dass sie selbst darunter keine Fehler verstehe, sondern schlicht „eine andere Version von Deutsch“. Diese wünscht sie sich, ähnlich wie in Deutschland „unter dem Titel Kanaken-Sprache“ auch in Österreich zu entwickeln. Allerdings hätten die Jugendlichen selbst den Wunsch geäußert, die Zeitung in fehlerfreiem Deutsch zu veröffentlichen, weil sie für sie auch als eine Art „Ausweis“ für ihr „Bemühen“ fungiert. Jugendliche mit Migrationshintergrund übernehmen, so die Einschätzung der Expertin, selbst die Stigmatisierung, die mit der Verwendung von fehlerhaftem Deutsch einhergeht.

Als Gegenentwurf zur gängigen Abwertung „ungewünschter“, fremder Sprachen sieht etwa IP3 fremde Sprachen als „Schatz“ und IP7 „als zusätzliche Bereicherung“. Der Zugang letzterer ist es, den Eltern „ein bisschen die Scheu [zu] nehmen“ und sie in ihrer Muttersprache „brillieren“ zu lassen. IP2 streicht außerdem hervor, wie absurd es ist, in fast allen gesellschaftlichen Bereichen Internationalität als etwas Positives zu sehen, aber gleichzeitig „das, was man hat an Internationalität im Land, abzuwerten“.

Interkulturelle Arbeit gegen die Angst

Die Angst vor Fremdem wird von den ExpertInnen häufig thematisiert, allerdings aus unterschiedlicher Sicht. Zum Einen sprechen sie die Ängste von Menschen mit Migrationshintergrund an, zum Anderen aber auch die Ängste, die diesen entgegen gebracht werden. IP7 sieht eine tiefverwurzelte, abwehrende Haltung gegenüber dem Fremden im Allgemeinen: „weil alles was man nicht kennt, ist gleich einmal furchterregend und man hat Angst davor und [es] wird ins Negative gerückt und kriegt eine Sündenbockstellung“. Die Schule, in der IP1 arbeitet, spricht diese Angst sogar in ihrem Motto an – „Was dir fremd ist, macht dir Angst. Was mir fremd ist, macht mich neugierig.“ – und stellt ihr die bevorzugte Haltung der Neugierde gegenüber.

In vielen Fällen ist die angesprochene Angst aber konkreter. So spricht etwa IP4 davon, dass die türkische Gemeinschaft aufgrund ihrer Größe „als Bedrohung erlebt wird, weil sie sich auch gerne, was ich als natürlich finde, zusammenschließen und man sich selber dann ausgeschlossen fühlt.“ Hier ist es abermals die fremde Sprache, die – wenn von einer hinreichend großen Minderheit gesprochen – jene, die diese nicht sprechen, ausschließt und Angst weckt.

Besonders häufig wird Angst aber vor dem Hintergrund angesprochen, was interkulturelle Arbeit leisten kann, nämlich Angst zu nehmen. IP3 formuliert das klassische Modell interkultureller Bildung als die Erkenntnis, dass „nicht nur eine Kultur dominiert, sondern verschiedene Kulturen“; diese müsse man „einfach mischen miteinander oder zusammenbringen“. Ähnlich sieht IP7 es als „förderlich“, fremde Kulturen kennenzulernen, und streicht die Möglichkeiten hervor, sich durch Globalisierung, Internet und Reisemöglichkeiten mit anderen auszutauschen. Sie sieht darin „eine Chance der Vernetzung und nicht Aufsplitterung, Trennung und Abgrenzung“.

Als besondere Herausforderung der interkulturellen Pädagogik werden wiederholt die Eltern, die besonders oft MigrantInnen der ersten Generation sind, angesprochen. Hier sind die Versuche, die Angst zu nehmen, nicht immer erfolgreich. IP1 berichtet etwa von einem konkreten Fall, in dem sie trotz Bemühungen und Gesprächen der Angst der Eltern rat- oder erklärungslos gegenüberstand.

Die Rolle der Eltern in der interkulturellen Praxis streicht auch IP8 hervor. Ziel ihres Projektes sei gewesen, dass sowohl Kinder als auch Eltern sich mit der Thematik des „Fremdseins“ anhand einer Geschichte auseinandersetzen, in der die Protagonisten „ganz unterschiedlich und trotzdem gute Freunde sind“. Besonders wichtig war der Pädagogin dabei die Förderung von Empathie, „dass die Kinder ein bisschen heraus spüren, wie es sich anfühlt, wenn man für sein Anderssein ausgestoßen und zum Außenseiter wird.“

Tabus und Konventionen

Die Interviews zeigen, dass neben der Sprache vor allem Tabus und Konventionen dafür verantwortlich gemacht werden, dass etwas bzw. jemand als fremd erlebt wird. Gerade das Gefühl von Angst seitens der Eltern ist oft mit der Sorge

um Einhaltung kultureller Tabus und Konventionen verbunden. Umgekehrt sind es oft religiös motivierte bzw. verankerte Tabus und Konventionen, die Menschen mit Migrationshintergrund „fremd“ machen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang jedenfalls, dass nicht Religion oder Glaube selbst so stark im Vordergrund dieser Wahrnehmung stehen, sondern konkrete kulturelle Praktiken.

Mit dem Islam verbundene Konventionen wie das Tragen eines Kopftuchs, Ernährungsgebote (wie halal), Einhalten des Ramadans, generelles Abbildungsverbot von Menschen, Berührungstabus im Alltag, Geschlechtertrennung bei Sport usw. werden aus pädagogischer Sicht als zu lösende Probleme wahrgenommen. Zum Teil sind dies rein organisatorische Probleme (erweitertes Menüangebot an der Schule), die mit ein wenig Erfindungsreichtum zu lösen sind (spezielle Kopfbedeckung beim Sport). Zum Teil werden sie als persönliche Entscheidungen mit dem Vorbild der jeweiligen „Community“ respektiert. In anderen Fällen ist eine solche Lösung nicht möglich, weshalb man versucht, über verständnissuchende Gespräche, die Eltern zur Akzeptanz und Zustimmung zu bewegen. Etwa bei Sportwochen, die aus pädagogischer Sicht für das soziale Lernen sehr wichtig wären, wird erst nach wiederholten Versuchen, die Eltern zu überzeugen, bei den KollegInnen im Lehrkörper um Verständnis für das hindernde Tabu geworben. In manchen Fällen gehen solche Lösungsversuche über die Eltern bis zum Imam.

Auch eine Reihe nicht religiös-motivierter Konventionen werden von den ExpertInnen als „kulturelle Herausforderungen“ bezeichnet. Dazu zählen fremde „Verhaltensweisen“ oder „Kulturgepflogenheiten“ wie etwa afrikanische Begrüßungsformen, das Deuten mit dem Finger (z.B. beim Durchzählen von Menschen), das Auf-den-Boden-Schauen türkischer Kinder aus Respekt gegenüber Erwachsenen und das kulturell unterschiedliche Zeitgefühl bzw. aus institutioneller Sicht „mangelnde“ Pünktlichkeit. Für die PädagogInnen ist es wichtig, Verständnis für diese fremden Verhaltensweisen zu entwickeln und auch weiterzugeben. IP6 formuliert ihr Ziel so: „Dass man es einfach weiß, warum sich Menschen woanders anders verhalten, und was der Hintergrund ist für bestimmte Verhaltensweisen.“ Das Wissen um diese Konventionen und ihre Hintergründe ist also die Basis für interkulturelles Arbeiten.

Dass ein solches Verständnis nicht notwendigerweise ausschließt, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund nahegelegt wird, sich in ihrem Verhalten österreichischen Konventionen anzupassen, zeigt sich im Interview mit IP9. Die Expertin befürwortet in einigen Fällen eine Anpassung und sieht darin auch eine Aufgabe der Pädagogik, um Jugendlichen Misserfolge und Missverständnisse im weiteren Leben zu ersparen:

Ich muss auch nicht alles aus jeder Kultur akzeptieren. Zum Beispiel, die Jugendlichen, die hier wohnen, die müssen einfach lernen sich in der österreichischen Kultur zurechtzufinden. Und da gehört zum Beispiel dazu, wenn ich ein Vorstellungsgespräch habe oder wenn ich mit jemanden rede, der in Österreich lebt, dass man sich in die Augen schaut. Und das ist zum Beispiel in Ghana ein Zeichen von Respektlosigkeit und man schaut immer daneben. (IP9)

Positive Aspekte des Fremden

Die ExpertInnen betonen wiederholt, wie wichtig die Anerkennung des „Fremden“ bzw. kultureller Attribute des „Fremden“ als positiver Beitrag oder Bereicherung der Gesellschaft im Allgemeinen ist. Die in Österreich oft gemachte Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Fremden, ob im Bereich der Sprache, der Religion oder der allgemeinen Lebensformen, wird dabei scharf kritisiert. So wird etwa die isländische Gemeinschaft viel mehr wertgeschätzt als die türkische (IP4), eine Unterscheidung die repräsentativ für ein West-Ost- bzw. Nord-Süd-Gefälle steht.

In den von den ExpertInnen erzählten positiven Beispielen für die Anerkennung des Fremden als „Bereicherung“ findet zwar eine gewisse Exotisierung statt, Ziel ist trotzdem die positive Sicht auf das Fremde und seine Akzeptanz im Alltag. So berichtet etwa IP5 davon, dass indisches Essen als „etwas Besonderes“ in der Spielgruppe eingeführt wurde, und IP4 führt die Gegend um Yppenplatz und Brunnenmarkt als Paradebeispiel für die Anerkennung von Fremdem an:

„Der Brunnenmarkt bei uns ist so ein hervorragendes Beispiel. Wie Leute begonnen haben, sich dort zu engagieren, jetzt hört man: ‚Wow, unser Brunnenmarkt!‘ und ‚Der Yppenplatz, das ist toll!‘. Jetzt haben wir ein besonderes Flair, jetzt heißt es plötzlich nicht mehr: ‚Brunnenmarktgegend, um Gottes Willen, da kann man nicht wohnen‘, sondern ‚Jetzt hat’s Flair‘ und man ist lässig, wenn man dort dabei ist.“ (IP4)

Die positive Vielfalt des „Anderen“ und „Verschiedenen“ nutzt IP8 auch in ihrer eigenen pädagogischen Praxis. Sie versucht, den Kindern „viele verschiedene

Lebensformen“ zu zeigen und damit ein „Zusammenholen der verschiedenen Kulturen und der verschiedenen Einflüsse, der verschiedenen Sichtweisen“ zu ermöglichen.

8.5 Asymmetrische Machtverhältnisse

Das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch deren Eltern, und ganz besonders von jugendlichen Flüchtlingen gegenüber österreichischen Institutionen, wie sie auch PädagogInnen vertreten, wird häufig in einem Spannungsfeld zwischen Ohnmacht, Hilfsbedürftigkeit und Opferrolle einerseits und Empowerment oder Selbstbestimmung andererseits gesehen. Der Umstand, dass auch die PädagogInnen selbst eine gesellschaftlich institutionalisierte Rolle einnehmen und ausüben, kann sich in einem ähnlich asymmetrischen Machtverhältnis äußern.

Dies geschieht zum Beispiel dann, wenn sich eine Interviewpartnerin auf die Position zurückzieht, dass es nun einmal ihre Rolle als Pädagogin sei, zu erziehen, zu lehren und zu bilden; dass sie als Vertreterin einer Institution einen Auftrag gegenüber Individuen (bzw. Familien) habe und damit auch Autorität einhergehe, die sie zu nutzen wisse. Die mit dieser Autorität einhergehende Asymmetrie zeigt sich aber ebenso in der helfenden, unterstützenden Rolle, die PädagogInnen gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund einnehmen, damit diese sich „leichter tun“ (IP8). Wenn also von einer „Erziehungspartnerschaft“ die Rede ist, mit dem Ziel, die Eltern und die Kinder darauf vorzubereiten, „was sie in der Schule erwartet“, dürfen dabei die zugrundeliegenden Machtverhältnisse nicht außer Acht gelassen werden.

Die PädagogInnen selbst schildern dies u.a. so, dass sie einen sicheren Rahmen – die jeweilige pädagogische Einrichtung – zur Verfügung stellen, in dem Eltern mit Migrationshintergrund bzw. nicht-deutscher Muttersprache ohne Angst oder Hemmungen erproben und üben können, ein Anliegen auf Deutsch gegenüber einer Amts- bzw. Autoritätsperson (hier im Sinne der Leiterin eines Kindergartens) vorzutragen. Einige InterviewpartnerInnen sehen ihre Rolle in diesem Vorgang als HelferInnen, die speziell die Eltern dabei unterstützen, ihre Scham, Hemmungen bzw. Hemmschwellen abzubauen, damit diese sich in Zukunft „vielleicht trauen“, auf einem Amt oder im Supermarkt selbst etwas zu er-

fragen. Ganz besonders gegenüber Frauen, also den Müttern der betreuten Kinder, wird die Notwendigkeit dieser Hilfestellung betont, damit diese „einfach mutig sind und über die Schwelle drüber treten“. Die Asymmetrie dieser Interaktion ist – auch wenn die PädagogInnen die Eltern in der sicheren bzw. schon etwas vertrauteren Umgebung des Kindergartens als quasi angstfrei beschreiben – dennoch deutlich erkennbar: auch gegenüber den Eltern sind diese weniger „Partner“ als PädagogInnen mit dem Ziel, diesen zu helfen, etwas zu „lernen“.

Soziale Asymmetrie, insbesondere in Bildungsfragen

Zu der institutionell begründeten Asymmetrie kommt häufig eine soziale Asymmetrie hinzu. Es wird angenommen, dass Kinder mit Migrationshintergrund aus anderen – sprich, deutlich niedrigeren – Bildungsschichten kommen: „Die kommen aus Bildungsschichten, die können wir uns alle miteinander gar nicht vorstellen. Wir sind in einem anderen Bildungssystem und in einem anderen Umfeld aufgewachsen“ (IP8). Über die konkreten Erfahrungen mit dem Bildungshintergrund von MigrantInnen wird hier das Bildungssystem (und damit auch die Einstellung bzw. der Zugang zur Bildung der Eltern) insgesamt als defizitär gegenüber dem österreichischen eingestuft.

Empowerment

Gewissermaßen als Gegenmodell zu dem oben skizzierten Zugang lässt sich der „Empowerment“-Ansatz von IP9 auffassen. Ihr Zugang ist es, einen Prozess, in dem die betreuten Jugendlichen zu mehr Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit (besonders im Umgang mit staatlichen Autoritäten) finden, zu fördern, indem sich Jugendliche in ähnlicher Situation untereinander austauschen. Diese Form der Selbstermächtigung stützt sich dabei nicht auf ein Lehren-und-Lernen zwischen ProjektleiterIn und MigrantIn. Tatsächlich weist die InterviewpartnerIn ausdrücklich darauf hin, dass der Erfolg dieses Empowerment davon abhängt, dass nicht sie als Außenstehende auf Rechte hinweist, sondern etwa eine junge Frau aus Somalia davon erzählt, dass sie „die Einvernahme im Asylverfahren vier Mal abgebrochen hat, weil sie mit dem Dolmetscher nicht zufrieden war“.

Auch IP2 hebt diese Selbstermächtigung jugendlicher MigrantInnen positiv hervor, wenn sie beschreibt wie schön es ist,

wenn Betroffene beginnen, die Schuld nicht bei sich selber zu suchen, sondern nach gesellschaftlichen Bedingtheiten fragen in ihrer Position. Wenn sie Begriffe wie Rassismus – Was ist das? Was macht das mit mir? – wenn sie das reflektieren, noch toller, wenn sie darüber schreiben und reden. Das, was man als Empowerment, Sich-stark-machen, Sich-Rechtenehmen, Selbstbewusstsein bezeichnet, das ist für mich das Schönste gewesen. Und das hat man wirklich beobachten können. (IP2)

In ihrer Erfahrung funktioniert also Empowerment über das Hinterfragen gesellschaftlicher Bedingungen und die Reflexion von Begriffen wie „Rassismus“ und „Sexismus“, sowie von Zuschreibungen gesellschaftlicher Positionen. Neben dem Erwerb von Wissen und dem Arbeiten an Begriffen ist es aber auch schlicht die Erfahrung, in der Öffentlichkeit zu sprechen, die MigrantInnen selbstbewusster macht.

8.6 Zwischen Anschlussmöglichkeit und Anschlussfähigkeit

Die Begriffe „Anschlussfähigkeit“ und „Anschlussmöglichkeit“ (Welsch 1995) werden hier verwendet, um divergierende Perspektiven auf Integration zu benennen und in den Interviews der empirischen Untersuchung zu vergleichen. Das Konzept einer „Anschlussfähigkeit“ zielt auf MigrantInnen ab, schließlich sind sie es, die diese „Fähigkeit“ haben oder nicht haben, jedenfalls haben sollten. Der von Welsch vorgeschlagene Begriff „Anschlussmöglichkeit“ zielt hingegen aus globaler Perspektive auf Potentiale im transkulturellen Raum.

Die beiden Begriffe selbst werden in den Interviews nicht verwendet, die damit verknüpften Perspektiven treten jedoch deutlich hervor. Generell herrscht in diesem Zusammenhang eine Mischung aus Vorsicht und Unbehagen in der Wortwahl: Alternativformulierungen wie „Integration“, „Assimilierung“ oder „Anpassung“ werden von den InterviewpartnerInnen hinterfragt bzw. ausdrücklich abgelehnt. Stattdessen verwenden sie häufig „Verständnis“, „Gemeinsamkeit“ oder „Begegnung“, was auf einen interkulturellen Zugang hindeutet (siehe Kapitel 8.8). In den Worten von IP6 geht es nicht darum, die eigene Kultur im Sinne von Verhaltensweisen, Werten und Erfahrungen aufzugeben, sondern darum, all dies zu „verbinden“ mit „dem Ort, wo man neu ist.“ In diesem Unterkapitel wird die Frage nach einer möglichen kulturellen Verknüpfung im Spannungsfeld

zwischen „Anschlussfähigkeit“ (die eine grundlegende Asymmetrie voraussetzt) und „Anschlussmöglichkeit“ (die offen und nicht an eine Personengruppe gebunden ist) besprochen.

Die Perspektive, MigrantInnen sollten die Fähigkeit zum Anschluss an die Kultur ihrer neuen Heimat haben, tritt in den Interviews immer wieder deutlich hervor. Sie setzt eine Art Defizit oder Hilfsbedürftigkeit seitens der MigrantInnen voraus (siehe Kapitel 8.5). Sie äußert sich in der Diskussion von Begrifflichkeiten wie Integration, Verständnis, Gemeinsamkeit und Anerkennung sowie in Themen wie Assimilation, dem Ablegen der eigenen und Annahme der fremden, „neuen“ Kultur. Auch die Rolle der ProjektleiterInnen und PädagogInnen bzw. deren eigener Institutionen kennzeichnet diese Perspektive. Ebenfalls eine wichtige Rolle bezüglich der Anschlussfähigkeit spielen die Eltern der betreuten Personen, insofern es sich dabei weitgehend um Minderjährige handelt. Die Eltern treten meist in der Rolle derjenigen auf, denen etwas ermöglicht wird bzw. die Gelegenheiten geboten bekommen, ihre Stärken einzubringen.

Einige InterviewpartnerInnen betonen aber auch die Wichtigkeit der Entdeckung von Gemeinsamkeiten, um Anschlussmöglichkeiten aufzuzeigen. IP5 weist darauf hin, dass das Erkennen von Gemeinsamkeiten dem gegenseitigen Verständnis diene. Auch IP7 beruft sich auf das Herausstreichen von Gemeinsamkeiten bzw. den „guten Boden für das Gemeinsame“ zwecks Vermeidung von Kulturkonflikten. Durchaus unterschiedlich gestaltet sich die Rolle der ProjektleiterInnen in diesem Prozess und reicht von bewusstem Hinführen und Herstellen von Gemeinsamkeiten bis hin zur bloßen Feststellung, dass Menschen von sich aus Gemeinsamkeiten finden. IP5 sieht diesen Prozess als entscheidend und die eigene Rolle als „Facilitator“ im Sinne einer Prozessbegleitung:

Irgendeine Gemeinsamkeit zu entdecken, das ist der Schlüssel überhaupt für Integration und für Verständnis. Integration ist vielleicht zu viel gesagt, aber für Verständnis. Die Leute dazu zu bringen, dass sie Gemeinsamkeiten entdecken, und wenn es nur ein Wort ist. (IP5)

Sprache bzw. konkret die deutsche Sprache tritt hier als gemeinschaftsstiftendes Moment in den Vordergrund. So spricht auch IP7 davon, dass sie die verschiedenen Muttersprachen zwar ins Projekt eingebunden hat, aber dabei versucht hat, „mit der deutschen Sprache eine Gemeinsamkeit zu schaffen“.

Dass gemeinsame Sprachen eine verbindende Wirkung haben, zeigt sich auch im Interview mit IP2, wo es heißt, dass sich Menschen mit derselben Erstsprache in Gruppen zusammenschließen. IP2 betont, dass diese Gruppenbildungen „nicht automatisch gegeneinander stehen.“ In diesem Zusammenhang sprechen u.a. IP2 und IP5 auch von einer „gemeinsame[n] Betroffenheit“ über die einzelnen Sprachgruppen hinweg, da die Migrationserfahrung und Position der Marginalisierung geteilt wird. Innerhalb der größeren Gemeinschaft der „Betroffenen“ – ob es sich im konkreten Projekt nun um Flüchtlinge oder generell MigrantInnen handelt – wird eine große Offenheit konstatiert. IP5 spricht etwa von einer großen „Bereitschaft voneinander zu lernen, die eigene Kultur zu präsentieren, Interesse auch daran, die anderen Sprachen kennenzulernen.“ Hier bieten sich also vielfältige Anschlussmöglichkeiten.

Die Anschlussfähigkeiten und Anschlussmöglichkeiten der Eltern sind in vielen Interviews ebenfalls Thema. Es wird deutlich, dass sich die ProjektleiterInnen und PädagogInnen darum bemühen, den Eltern Wertschätzung zu zeigen, die Eltern zu informieren, aber auch zu bilden, und somit die Eltern auf verschiedenste Weise in die interkulturelle Arbeit einzubinden. Besonders organisiert sind z.B. die „Eltern-Schulen“ von denen IP8 berichtet, und die dazu dienen, den Eltern Hilfestellungen oder Ideen zu geben, wie sie ihre Kinder zu Hause noch unterstützen können. Häufig geschieht die Einbindung der Eltern auch im Zusammenhang mit deren Sprachkompetenz: „Das Ziel ist, die fremden Sprachen nicht als Bürde, sondern als Bereicherung zu sehen und auch die Eltern, mit ihren Kompetenzen in den eigenen Muttersprachen, in die Schule hereinzuholen“ (IP7).

Ein anderer Aspekt von Familie, nämlich die Großeltern, wurde von einem weiteren Projekt genutzt, um Kindern mit Migrationshintergrund eine Verbindung zu ermöglichen. IP1 sieht darin ein Geben und Nehmen, durch das gleichzeitig auch alleinstehende SeniorInnen Kontakte schließen können: „Die Migrantenkinder deren Großeltern irgendwo leben, die sie nicht ständig zur Verfügung haben, die sie vielleicht einmal im Sommer in der Türkei oder im Irak [...] besuchen und andererseits unsere alten Menschen, die nicht besucht werden“ (IP1).

Insgesamt reflektieren die Interviews durchaus das Spannungsfeld zwischen der Perspektive auf Anschlussmöglichkeiten, die genutzt werden können aber

nicht müssen, und der Perspektive auf die Anschlussfähigkeit von Individuen, die als deren Bringschuld gesehen wird. Eine klare Positionierung zu dieser heiklen und überaus aktuellen Problematik findet kaum statt.

8.7 Konflikte in der interkulturellen Praxis

Ein und derselbe Konflikt lässt sich immer aus (zumindest) zwei Perspektiven betrachten. Einerseits gibt es also „Probleme“ mit MigrantInnen und andererseits „Probleme“ der MigrantInnen. Ziel dieses Kapitels ist es, neben einer Diskussion der Konflikte selbst, auch zu reflektieren, aus welcher Sicht welche Konflikte in den Interviews thematisiert werden.

Die in den Interviews angesprochenen Konflikte lassen sich zu einem Gutteil einteilen in Probleme, die sich aus Sicht der ProjektleiterInnen und PädagogInnen mit den betreuten MigrantInnen (bzw. ihrem Umfeld) ergeben und solchen, bei denen letztere unter Anfeindungen bzw. Diskriminierung leiden.

Zu ersteren Konflikten zählen einige Problemfelder, mit denen vorab, d.h. bei Projektplanung und Einreichung nicht gerechnet wurde. Dazu gehören vorwiegend organisatorisch zu lösende Konflikte, wie z.B. Essensvorschriften oder religiöse Verpflichtungen.

Teilweise betonen die InterviewpartnerInnen, dass es sich bei den Ursachen der Konflikte dieser Art nicht immer um kulturell bedingte Unterschiede handelt, sondern möglicherweise um persönliche oder (gesellschafts-)schichtspezifische, kulturunabhängige Einstellungen. IP5 bringt es im Bezug auf das Essverhalten in der Spielgruppe auf den Punkt: „Was ein Problem war, vielleicht kulturell gesehen oder eine persönliche Einstellung, war das Essen.“ Auch IP7 sieht Konflikte nicht immer kulturell begründet: „Es gibt sicher Zwischenfälle die eher separieren, wo eben Konflikte sind. Das haben wir immer wieder, wobei da natürlich auch zu fragen ist: Sind das jetzt wirkliche Kulturkonflikte oder probieren Kinder auch aus?“ Dieses „Ausprobieren“ betrifft durchaus heikle Dinge, wie das Beschimpfen anderer Religionen oder Gruppen mit anderen Muttersprachen, bei denen eine pädagogische Intervention zu einem Lerneffekt führen sollte.

Konflikte zwischen MigrantInnen

Solche Konflikte entstehen auch durch mangelnde Toleranz zwischen MigrantInnen bzw. Gruppen, die in den pädagogischen Einrichtungen der InterviewpartnerInnen „aufeinanderprallen“, wie es IP7 ausdrückt. Dabei, so die näheren Beobachtungen, spielen der familiäre Einfluss oder eine sich über kulturelle Merkmale definierende Peergroup treibende Rollen. Die dabei beobachtbaren Gruppierungen haben ein starkes „Wir“- bzw. „Alle anderen“-Denken, das stark auf Konfrontation ausgerichtet ist. Zugrundeliegende Intoleranz zwischen Sprachgruppen innerhalb ihrer Einrichtung sieht auch IP8 als Auslöser für Konflikte. Ihre eigene Rolle sieht sie in solchen Fällen darin, allen Beteiligten vor Augen zu führen, dass alle die gleichen Rechte, Pflichten und Möglichkeiten innerhalb der Institution haben.

Während also in einigen Fällen Unsicherheit bei der Bestimmung der Ursachen von Konflikten herrscht, gibt es andererseits auch ganz klare Fälle. Kulturelle Konflikte entstehen z.B. dann, wenn kulturell verschiedene Verhaltensweisen auf Unkenntnis derselben seitens der PädagogInnen treffen. IP3 illustriert diese Situation am Beispiel türkischer Kinder, die, wenn sie

etwas Schlimmes machen und die Lehrerin wütend ist, [...] auf den Boden [schauen], weil sie gelernt haben, das ist Respekt gegenüber Erwachsenen bzw. gegenüber der Lehrerin und in Österreich schreit man die Kinder an: „Schau mir in die Augen!“ „Schau mich an!“ (IP3)

Für den Umgang mit solchen Situationen verfolgt u.a. IP1 einerseits die Strategie, die Unkenntnis seitens der KollegInnen möglichst zu beseitigen bzw. diese aufzuklären, andererseits verlangt sie aber auch den Kinder und deren Eltern ab, sich über die herrschenden Konventionen im Klaren zu sein, damit sie sich in kritischen Situationen anpassen können.

Ich hab mir da aber die Mutter hereingebeten und mit ihr darüber gesprochen und ihr versucht das zu erklären, dass sie halt jetzt in einem Land ist, wo es als unhöflich gilt. Und dass sie das wissen muss, dass das als unhöflich gilt. Wie sie es dann handhabt oder wie ihr Sohn das handhabt ist dann seine Entscheidung. (IP1)

Den MigrantInnen wird also Assimilation nahegelegt, um Misserfolgen vorzubeugen. IP9 bezieht dies auf konkrete Verhaltensweisen bei Vorstellungsgesprächen in Österreich: „wenn ich mit jemandem rede, der in Österreich lebt, dass man sich in die Augen schaut.“ Auch Interviewpartnerin IP1 plädiert für

eine Assimilation, da sich zum Beispiel Unpünktlichkeit während der Lehre oder in der Berufsausübung negativ auswirkt: „man tut den Kindern nichts Gutes, wenn man das zu sehr toleriert, weil, wenn sie später eine Lehre beginnen, oder irgendwo im Beruf sind, dann geht die Unpünktlichkeit auch nicht mehr.“

Diskriminierung

Hinsichtlich diskriminierender Praktiken gibt es sowohl strukturelle als auch zwischenmenschliche Probleme. Als problematisch stuft IP2 etwa die Tatsache ein, dass die an sich vorhandene schulische Ausbildung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Österreich nicht anerkannt wird (aufgrund nichtvorhandener Dokumente, anderer Bildungssysteme oder nicht anerkannter Nostriifizierung). Als weitere strukturelle Benachteiligung, die zu Konflikten führt, nennt IP9 die lange Dauer der Asylverfahren bei gleichzeitigem Arbeitsverbot. IP5 sieht in der „negativen Presse“ gegenüber MigrantInnen ein weiteres Problem. Insbesondere betont sie dabei die negative Darstellung von gewissen Menschengruppen: „Das größte Problem ist eigentlich, dass negativ darüber gesprochen wird. [...] Problematisch wird es, sobald von Leuten in einer Gruppe gesprochen wird, ‚die Türken‘, und vor allem so negativ“ (IP5). Ein Aspekt dieser negativen gesellschaftlichen Haltung in Österreich ist außerdem die nach wie vor herrschende „Unterteilung in gute und schlechte Sprachen“, in der z.B. das Türkische negativ behaftet ist.

Mangelndes Vertrauen

Aufgrund der Migrationserfahrung und zum Teil auch wegen Diskriminierung stellen einige InterviewpartnerInnen fest, dass es seitens der Eltern oft an Vertrauen in die österreichischen (pädagogischen) Institutionen fehlt, welche oft als „kalt“ wahrgenommen werden (IP2). IP8 berichtet etwa davon, dass es bei Eltern mit Migrationshintergrund – wie sie betont, verständlicherweise – einer intensiveren Anstrengung bedarf, um ihr Vertrauen zu gewinnen. Während also einige InterviewpartnerInnen Überzeugungsarbeit dahingehend leisten, dass es die PädagogInnen „ehrlich meinen“, berichten andere von der Erwartungshaltung mancher KollegInnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule „nur Deutsch [zu] sprechen“ (IP3) haben. Die „fremde“ Sprache scheint hier, wie so oft im öffentlichen Diskurs, in problematischer Weise in den Vordergrund zu treten.

Sprache als Konfliktfeld

Sprache kann aber auch jenseits von nationalen Sprachen, nämlich im Bereich der Jugendsprache (bzw. ihrer vermeintlichen Internationalität) zu Konflikten führen. IP9 berichtet von Missverständnissen zwischen den Jugendlichen aufgrund unterschiedlicher Anteilnahme an einzelnen Jugendsprachen. Sie beschreibt, dass Kraftausdrücke oder Redewendungen wie „Fuck you“ – eine in der Rappersprache gängige Form – auch wörtlich verstanden und somit als Beschimpfungen oder Beleidigungen aufgefasst werden können. Die unterstellte Universalität globalisierter Popkultur wird hier widerlegt, wenn ein aus Afghanistan stammender Jugendlicher dieser kulturellen Vernetzung bisher entgangen ist und es gerade deshalb zu Konflikten kommt. Seitens der Projektleiterin war der Lösungsansatz in diesem konkreten Fall der der interkulturellen Pädagogik: Das Missverständnis besprechen, aufklären und für Rücksichtnahme und gegenseitiges Verständnis sorgen.

Konflikte entstehen also durch Differenz, Missverständnisse und mangelndes Verständnis, Intoleranz und Diskriminierung (sowohl gegenüber MigrantInnen generell als auch zwischen Sprachgruppen mit unterschiedlichem Hintergrund), durch Grenzziehungen bzw. Gruppenbildungen (kulturell, Schicht, altersspezifisch, etc.), mangelndes Vertrauen und Angst seitens der Eltern. Die InterviewpartnerInnen sprechen die meisten Konflikte aus professioneller Sicht, d.h. als PädagogInnen oder ProjektleiterInnen, an. Ihre Strategien bestehen darin, interkulturell zu vermitteln, die Eltern als Ansprech- bzw. VerhandlungspartnerInnen mit einzubeziehen (teilweise wird diese Autorität an den Imam abgetreten). Als PädagogInnen sprechen sie von organisatorischen Problemen, die durch Tabus und Konventionen entstehen – letztlich führen Konflikte zu Mehraufwand und damit zusätzlicher Belastung der PädagogInnen außerhalb ihrer Kerntätigkeit. In einigen Fällen, wie z.B. von Normen abweichenden Umgangsformen, zeigen sie sich gleichzeitig aber auch als TrägerInnen und Autoritäten einer dominanten Kultur. Sie stellen fest, wie es ist und dass abweichendes Verhalten zu Nachteilen bzw. Sanktionen führt. Sie empfehlen in kritischen Situationen eine Anpassung und fungieren damit auch als Ansprech- bzw. VerhandlungspartnerInnen gegenüber den in ihren Institutionen vertretenen Minderheiten.

8.8 Interkulturelle Ansätze

Interkulturell zu arbeiten, bedeutet für die meisten InterviewpartnerInnen Unterschiede zu besprechen, versuchen sie zu verstehen und, sofern die pädagogische Institution es zulässt, auch zu respektieren und wertzuschätzen. In jedem Interview finden sich Formulierungen, die die Verschiedenheit bzw. den pädagogischen Umgang damit, thematisieren. IP1 definiert ihre Arbeit als „neugierig sein auf Andere, andere Zugänge, auf andere Anschauungen“. IP8 beschreibt die interkulturelle Arbeit als „‘Offensein‘ für andere Kulturen und das Hereinholen anderer Kulturen“. Eine ähnliche Grundhaltung benennt IP9, wenn sie vom notwendigen gegenseitigen Respekt gegenüber dem Ungewohnten spricht. Für IP3 ist Interkulturalität „hauptsächlich eine Entdeckungsreise“ und für IP4 „die Auseinandersetzung [...] mit dem Unbekannten“. Formulierungen wie „andere“, „verschiedene“ Kulturen, „Gruppen“, „Entdeckung“ oder das „Unbekannte“ veranschaulichen, dass hier die Differenz im Vordergrund steht.

Im Umgang mit dieser Differenz ist ein charakteristisches Ziel interkultureller Arbeit die positive Begegnung in Form eines Kennenlernens von Anderem bzw. Fremdem. Dabei stehen sich, ganz im Gegensatz zur Transkulturalität, „zwei Gruppen, die eben verschiedene Erfahrungswerte und Hintergründe haben“ (IP5) gegenüber. Mit Welsch gesprochen, setzt das Konzept von Interkulturalität getrennte Einzelkulturen voraus und wird auch von den ExpertInnen so beschrieben: „Beim Interkulturellen kommen die verschiedenen Kulturen miteinander in Berührung“ (IP7). Auf die Gesamtgesellschaft erweitert deutet IP9 dieses Ziel folgendermaßen:

Um interkulturelle Ziele in der Gesellschaft allgemein zu erreichen ist es ganz wichtig, dass man Begegnungsmöglichkeiten schafft zwischen Leuten, die in Österreich aufgewachsen sind und Leuten, die erst kurz da sind, mit verschiedenen kulturellen Hintergründen. Begegnung und Kennenlernen und etwas miteinander tun [...]. (IP9)

Alle InterviewpartnerInnen beschreiben die interkulturelle Arbeit auf ähnliche Weise und verwenden dabei eine Reihe von Begriffen und sprachlichen Bildern, um ihre Vorgehensweise zu veranschaulichen. Ihr Ziel, „den Blick [zu] öffnen“ bzw. „über den Tellerrand zu gucken und zu sehen, dass das Leben wunderbar und vielfältig ist“, verbindet IP1 mit „mehr Ehrlichkeit und weniger Gleichgültigkeit, mehr Wir-Gefühl“. Auch IP6 spricht vom „Öffnen des Blicks“ und der „Er-

weiterung des Horizontes“. Im Kennenlernen „fremder Kulturen“ sieht IP7 für die Kinder eine Bereicherung und Ausweitung der Toleranz, was aber Zeit brauche, um zu „wachsen“.

In der konkreten Praxis werden diese Ziele dadurch verfolgt, dass viel ge- und besprochen bzw. thematisiert wird, die Kinder und Jugendlichen dadurch mehr verstehen sollen und dabei respektvollen und wertschätzenden Umgang mit Verschiedenheiten lernen. IP8 spricht ausdrücklich an, dass eine rein oberflächliche Präsenz von kultureller Verschiedenheit das Erreichen von interkulturellen Zielen noch nicht ermöglicht, sondern es der Partizipation bedarf.

Interkulturell arbeiten heißt für mich nicht, das bloße Aufhängen von interkulturellen Kalendern und Bildern von Kindern mit verschiedenen Hautfarben und das Aufschreiben verschiedener Begrüßungsfloskeln und Gerichte aus verschiedenen Ländern kochen, sondern dass man solche Themen aufgreift und was daraus macht. Dass man anhand von solchen Themen zeigt, wie man Kinder zur Empathie bringt und ihnen Diversität verständlich macht. (IP8)

Als Verbindungselemente, mit denen sie interkulturell arbeiten, nennen die meisten ProjektleiterInnen Feste, Bräuche, Kulinarik, Märchen, Lieder und allgemein „wie andere Leute leben“ (IP8). Das „Hineinbringen“ von „Brauchtum“ bleibt in vielen Fällen allerdings „ausschnittsweise“ und bezieht sich auf kulturübergreifend verbreitete Feste wie das Erntedankfest (IP4).

Neben dem Thematisieren, Begegnen und Kennenlernen von Verschiedenheiten, Differenzen und Unterschieden, sowie dem Auseinandersetzen und Vermitteln zwischen Kulturen ist Interkulturalität für einige ProjektleiterInnen aber auch das Abbauen von Angst und Hervorheben von positiven Dingen wie Sprache im Sinne von Sprachenvielfalt oder exotischen Gerichten. Dieser Ansatz bezieht sich nicht nur im engen Sinn auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und persönliche Begegnung zwischen Menschen, sondern auch auf „Öffentlichkeits- und Medienarbeit“ (IP3). IP5 sieht die einzige Möglichkeit, als Einzelperson oder als kleiner Verein etwas gegen den verbreiteten rassistischen Diskurs zu tun, darin, „ein bisschen positive Presse [...] als Gegengewicht“ zu erreichen. Die Bedeutung dieses Kampfes gegen Diskriminierung auf sprachlicher Ebene sieht auch IP2:

Diesen Diskurs zu bekämpfen, MigrantInnen sind kriminell. Das ist auch so eine Zuschreibung. Es ist eine leichte, vorgegebene Erklärung für diverse Probleme, wo man sich nicht auskennt. Wirtschaftskrisen, Arbeitslo-

sigkeit, einfach Angst, Unsicherheit. Und es wird jeden Tag getrommelt von den PolitikerInnen, von den Medien. (IP2)

Zwei Projektleiterinnen betonen außerdem, dass für sie interkulturelle Arbeit notwendigerweise auch das Reflektieren der eigenen Kultur bzw. kulturell bedingten „Bilder“ und Positionen miteinschließt. Diese gänzlich abzulegen erscheint zwar als unmöglich, sie zu hinterfragen allerdings als notwendig:

Das ist einfach so, man hat oft bestimmte Erwartungen. Man muss sich dem auch immer wieder bewusst werden, und an dem auch arbeiten. Deswegen finde ich es gut, wenn man auch selber seine eigenen Bilder immer wieder einmal hinterfragt. (IP9)

Auch IP6 führt aus, welche selbstreflexiven Fragen für sie interkulturelle Bildung ausmachen: Mit diesen bezieht sie sich auf die eigene Herkunft, Verhaltensweisen, Werte, Erfahrungen und Potentiale. Ein solches Hinterfragen sei sowohl für die PädagogIn als auch für die Betreuten wichtig.

Begriffsproblematik

Während der Sprachgebrauch in der Beschreibung der eigenen Praxis weitgehend dem der interkulturellen Pädagogik entspricht, zeigen sich in der Präsentation und Reflexion bestimmter Konzepte und Begriffe Unsicherheiten. Diese haben wenig bis gar nichts mit Verständnis oder fachlicher Kompetenz zu tun, sondern sind Unsicherheiten im Sinne von sozial erwünschten bzw. politisch korrekten Formulierungen. Konkret äußert sich dieser Umstand in der häufigen Betonung von wertfreiem Umgang mit Begriffen wie „Kultur“ oder „fremd“; in der expliziten Kritik am Missbrauch bzw. der politischen Instrumentalisierung von Konzepten wie „Integration“ und „Kultur“ oder der Sprachenfrage insgesamt; und in manchen „Reparaturen“ im Sinne von Selbstkorrekturen, bei denen spontan formulierte Äußerungen im Nachhinein verbessert oder relativiert werden (etwa weil sie KollegInnen, Religionen und andere heikle Themen betreffen, wertende Begriffe verwenden oder zu stark verallgemeinern).

Speziell gegenüber dem Kulturbegriff gehen alle InterviewteilnehmerInnen auf große Distanz. IP6 etwa betont, sie tue sich generell schwer mit dem Begriff und operiere daher „eigentlich wahnsinnig ungern“ mit ihm: „Meine Kultur, was ist das? Das kann so viel sein und vieles auch nicht sein.“ IP8 weist darauf hin, Kultur sei „ein ganz ein breiter Begriff, aber da muss sich, glaube ich, wirklich jeder seines raussuchen, was für ihn Kultur ist“. Auch IP9 verweist in diesem

Zusammenhang auf die „vielen Definitionen“ von Kultur, was die Verwendung des Begriffes für sie problematisch macht. Wie andere ProjektleiterInnen betont sie daher ihre „ganz wertfreie“ Sicht, denn eine kategorische Vermeidung des Begriffes gelingt ihr – wie auch Welsch (vergleiche Kapitel 3) – nicht.

Weitgehend rekurren die InterviewpartnerInnen selbst auf einen Kulturbegriff, der von getrennten Kulturräumen ausgeht und einen starken geographischen Bezug hat (vergleiche Kapitel 8.3). Im Hinblick auf die Begriffsdiskussion Welschs lässt sich damit eher eine Vorstellung von Kultur als Kugel verbinden, in die Menschen hinein geboren werden, und die sie nicht verleugnen oder ablegen können, selbst wenn sie sich damit nicht identifizieren und sie ablehnen. Entscheidend ist für mehrere ExpertInnen das Kriterium der Vertrautheit und Bekanntheit mit der „eigenen“ Kultur: „Man kennt es halt“ (IP6) oder fühlt sich damit „wohl“ (IP8). Hervor sticht IP9, die eine ethnologische Definition von Kultur zitiert: „das materielle und das immaterielle Erbe, das man mitbringt, sich durch Erziehung usw. ein Stück weit aneignet“.

Als einer der meist verwendeten Begriffe im öffentlichen Diskurs erscheint gerade „Integration“ den ExpertInnen problematisch. IP1 zeigt sich erfreut, dass die in Graz unterschriebene „Charta des Zusammenlebens in Vielfalt in der Steiermark“ das Wort Integration vermeide. Konkreter in ihrer Kritik wird IP2, wenn sie ausführt, dass als essentielle Voraussetzung von dem, „was man als Integration bezeichnet“, der Erwerb des Deutschen gesehen wird.

Es wird ihnen dauernd vermittelt: ‚Tu einmal! Tu einmal! Tu einmal! Lern das, lern das, lern das!‘ Das sind sowieso so Defizitwesen und dann - vielleicht - gibt es die Chance, dass wir dich als gleichwertig anerkennen. Integration ist bei uns eine völlig einseitige Sache. (IP2)

In den expliziten Definitionen und Beschreibungen ihrer Sichtweise und ihrer Praxis rekurren die ProjektleiterInnen auf Begriffe wie Verstehen, Gespräch, Dialog, Begegnung und Kennenlernen. Ihre Konzepte entsprechen dabei weitgehend denen der interkulturellen Pädagogik. Aber auch die berichtete Vorgehensweise in der Praxis, insbesondere bei Konflikten, lässt sich weitgehend der interkulturellen Pädagogik zuordnen. Dabei treten, wie von Welsch angesprochen, unterschiedliche Kulturen einander gegenüber, diese sind explizit oder zumindest implizit voneinander unterscheidbar. Das Ziel bei jeder Begegnung ist Kennenlernen, besseres Verständnis und wertschätzender Umgang mit dem

Fremden sowie Reflexion der eigenen Kultur. Hinzu kommt aber die im Rahmen einer asymmetrischen, institutionalisierten Interaktion erwartete bzw. eingeforderte Anschlussfähigkeit der MigrantInnen, die die betont neutrale Rhetorik der Begegnung konterkariert.

8.9 Transkulturelle Ansätze

Der Begriff Transkulturalität als solcher wurde nur von zwei InterviewpartnerInnen aufgegriffen. Dabei ist anzumerken, dass bei der Kontaktaufnahme mit den ExpertInnen seitens des IZ der Begriff Transkulturalität verwendet wurde. Eine der TeilnehmerInnen forderte auch den Interviewleitfaden an. Es ist daher nicht auszuschließen, dass der Begriff dadurch (und nur dadurch) den ExpertInnen bekannt war. IP2 definiert Transkulturalität indem sie den Begriff von Inter- und Multikulturalität abgrenzt: „[...] transkulturell heißt doch, sie [die Kulturen] überschneiden, überlagern und verformen sich gegenseitig, [während] Interkultur [...] rein vom Wort her diese Fantasie [in sich trägt], es gibt zwei Kulturen und dazwischen findet irgendetwas statt“ (IP2).

Sie macht weiters deutlich, dass sie unter den kursierenden Begriffen den der „Transkulturalität“ bevorzugt, da dieser einen für die Arbeit mit MigrantInnen wesentlichen Punkt beinhaltet. Diesen benennt sie als den „anderen Blick“, den MigrantInnen der ersten Generation auf die österreichische Gesellschaft haben, und den sie als Spiegel auf „unsere Gesellschaft“ sieht: „Man hört sehr oft von MigrantInnen der ersten Generation: ‚Österreich ist so kalt. Die Menschen sind so kalt. Es gibt zu wenig Freundlichkeit‘“ (IP2). Mit dem Transkulturalitätsbegriff bei Welsch hat diese Sichtweise im Grunde nur die Ablehnung der Vorstellung strikter, getrennter kultureller Sphären, zwischen denen etwas stattfindet, gemeinsam. Den für Welsch wesentlichen Aspekt der Vermischung und zunehmenden Aufhebung der Grenzen macht IP2 im Interview nicht deutlich.

Ungeachtet der Verwendung oder Definition des Transkulturalitätsbegriffes gibt es in den Interviews jedoch zahlreiche Anknüpfungspunkte zwischen der pädagogischen Praxis der ExpertInnen und Welschs Konzept. Der Aspekt des Vermischens bzw. des Nutzens von Gemeinsamkeiten für die pädagogische Arbeit mit MigrantInnen ist der am stärksten in den Interviews präsent. Dabei sind – auch in Bezug auf Welsch – zwei unterschiedliche Möglichkeiten zu unterschei-

den: einerseits das aktuelle Vermischen oder Vernetzen in Zeiten der Globalisierung, also das Herstellen neuer, historisch nicht gegebener Gemeinsamkeiten und andererseits das Zurückgreifen auf bereits bestehende Gemeinsamkeiten, ob diese nun durch historische Migration entstanden sind oder in Universalien der Menschheit wurzeln (vgl. „Familie der Menschheit“ Transkulturalität im Gesamtgang der Menschheitsgeschichte bei Welsch 2010, S. 62).

Nicht immer ist eine Einordnung in Althergebrachtes oder Neues möglich, auch wenn die Bedeutung von Gemeinsamkeiten für die pädagogische Arbeit klar hervortritt. IP5 betont etwa, dass durch das Erkennen von Gemeinsamkeiten Vorurteile abgebaut werden können, im besten Fall sogar Freundschaften zwischen Menschen entstehen, die sich vorher unsympathisch waren oder gegenseitig voreingenommen waren. Eine oft genannte Gemeinsamkeit, die sowohl vorhanden als auch neu geschaffen sein kann, ist die gemeinsame Sprache. IP7 führt dazu aus: „Wir haben versucht, mit der deutschen Sprache eine Gemeinsamkeit zu schaffen“. Eine gemeinsame Sprache sei zwar kein Allheilmittel, sondern berge sogar Konfliktpotential, sie sei aber aus kommunikationstechnischen Voraussetzungen eine absolute Notwendigkeit: „wir müssen miteinander reden können, einander verstehen“. Ähnlich wie IP7 fördert auch IP5 das Vorstellen und Kennenlernen von anderen Sprachen und benennt deren spätere Wiedererkennung im Alltag als konkreten Vorteil: die Fremdsprache ist dann nicht mehr ganz so fremd.

Im Hinblick auf historisch gegebene Gemeinsamkeiten ist es einigen InterviewpartnerInnen wichtig, dass die „Auseinandersetzung [...] mit dem Unbekannten“, die etwa IP4 als Quintessenz von „Interkulturalität“ erkennt, diese zu Tage fördert. Damit wäre auch ein möglicher Übergang zwischen inter- und transkultureller Sichtweise gefunden. So berichtet etwa IP4 davon, dass das Feiern des Erntedank-Festes in ihrer Institution unproblematisch sei, „weil das eben in beiden Religionen [Christentum und Islam] da ist.“ IP5 geht sogar soweit, das Entdecken „irgendeiner Gemeinsamkeit“ als „Schlüssel überhaupt für Integration und für Verständnis“ zu bezeichnen. „Die Leute dazu zu bringen“, ist dabei ihre Rolle als Projektleiterin. In den meisten Projekten werden kulturübergreifende Gemeinsamkeiten wie Brauchtum, Lieder, Märchen, Feste, Kulinarik oder Familienstrukturen und religiöse Festtage genutzt, um Verständnis und harmonisches Zusammenleben zu fördern.

Im Gegensatz zu diesen positiv erlebten Begegnungsmöglichkeiten werden aktuelle Entwicklungen nicht nur positiv diskutiert. Phänomene der „Globalisierung“ werden von den InterviewpartnerInnen einerseits als Bereicherung erlebt, wie im Fall des Internets oder der „Aufweichung“ von Staatsgrenzen, andererseits setzen sich die ExpertInnen durchaus auch kritisch mit vermeintlich positiven Globalisierungserscheinungen auseinander. Die Globalisierung, so IP7 und IP5 sinngemäß, schafft „in jedem Fall [...] Gemeinsamkeiten, die die interkulturelle Arbeit erleichtern“, z.B. erleichtert das Internet den internationalen Kontakt. Die damit einhergehende Mobilität trägt außerdem direkt dazu bei, Angst abzubauen durch Reisen, das Kennenlernen von, Vernetzen und Austauschen mit Anderen. In der „Durchmischung“ erkennt IP7 „eine Chance“ im Sinne einer gegenläufigen Kraft zur „Aufsplitterung, Trennung und Abgrenzung“ bzw. „Ghettobildung und Ausgrenzung“.

Das Schaffen von Gemeinsamkeiten oder Vermischung wird von den ExpertInnen in der Regel als Ziel und Erfolg von interkultureller Arbeit bzw. Bildung gesehen, wobei eindeutige Berührungspunkte mit dem Konzept der „Transkulturalität“ sichtbar werden. So sieht auch IP3 das Ziel ihrer Arbeit darin, „die Angst vor dem Fremden“ zu nehmen, aufzuzeigen, dass „nicht nur eine Kultur dominiert sondern verschiedene Kulturen“, und „einfach [zu] mischen miteinander oder zusammenzubringen.“

Im Gegensatz zu dieser Sichtweise meint IP2, dass die Globalisierung selbst keine positive Kraft ist und nur durch den entsprechenden Umgang mit ihren Folgen nutzbar wird. Sie kritisiert weiters, dass die Konsequenzen der Globalisierung in Österreich überhaupt noch nicht realisiert wurden bzw. ihnen von Seiten der Politik nicht Rechnung getragen wird:

Österreich müsste anerkennen, dass Migration etwas Normales ist im 21. Jahrhundert, davon sind wir noch weit entfernt. Dass wir im Zeitalter der Globalisierung leben und das hat viele Implikationen: Arbeitsmarkt, Bildungspolitik, Wohnungspolitik. Erst dann kann man von eventuellen kulturellen Unterschieden sprechen. Die Voraussetzungen zu schaffen, dass tatsächlich alle die gleichen Möglichkeiten haben. (IP2)

Auch IP1 formuliert Forderungen an die Politik, um für eine Gleichberechtigung Sorge zu tragen und kritisiert die momentane Gegenrichtung einer Segregierung durch die Wohnungspolitik (konkret in Graz). Daraus folgt, so IP1 weiters, dass „es Schulen gibt mit 100 % Kindern mit anderer Muttersprache und Schu-

len die 0,3 % haben“, was beiden nicht gut tue. Stattdessen würde ein besseres Durchmischen das Miteinander-Leben und ein stärkeres „Wir-Gefühl“ im Sinne von Transkulturalität fördern.

Als wichtige Einschränkung für die positiven Effekte der Globalisierung spricht IP9 den Umstand an, dass diese vor allem in großen Ballungsräumen wirken und zunehmend nur für eine Elite verfügbar sind, während in ländlichen Gegenden – speziell in nicht industrialisierten Ländern – weitgehend negative Effekte der Globalisierung auftreten. Einen ebenfalls kritischen Blick wirft IP3 auf die Auswirkungen der Globalisierung. In seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff „Globalisierung“ sei er vorsichtig geworden, weil dieser immer einseitig aus westlicher Perspektive verwendet werde. Diese charakterisiert er als geprägt durch die Vorstellung, im Westen sei alles besser und man müsse „den Menschen in Afrika oder Südamerika helfen, weil sie Hilfe brauchen“. Das damit gemeinte Gefälle und die Abhängigkeit und das Defizit der Anderen wird damit gleichzeitig festgeschrieben, naturalisiert und die „notwendige“ Hilfe als positiver Beitrag der Globalisierung glorifiziert. In Wahrheit ginge es bei der Globalisierung „wirklich fast nur um Englisch und Wirtschaft, nicht um Interkulturalität“. Er selbst hält dem entgegen, dass alle Sprachen wichtig sind und zieht eine Parallele zur „Parallelgesellschaft in Österreich“. Auch hier werde zwischen „guten Ausländern“ und „schlechten Ausländern“ unterschieden. Wie in der Globalisierung gibt es dabei jene, die von dem Gefälle profitieren, und jene, die darunter leiden.

Weitere Berührungspunkte mit dem Transkulturalitätskonzept von Welsch ergeben sich in der auch von den ExpertInnen wahrgenommenen Glokalisierung von Kultur. So sieht IP6 keinen Widerspruch zwischen einer stark identitätsstiftenden Kultur, die in der Kindheit eine Verbindung „mit einem bestimmten Lebensraum oder auch mit einer Lebensform [...] die einem vertraut ist“ aufbaut und es ermöglicht, sich „gegenüber anderen Kulturen, anderen Lebensräumen und Lebensformen“ abzugrenzen, und der Freiheit als Erwachsene ihre Identität selbst zu bestimmen. Diese Form von Identität ist für sie eine sehr offene und demnach flexible.

Für die eigene pädagogische Arbeit eröffnet die Globalisierung ebenfalls neue Möglichkeiten. IP8 berichtet aus ihrer Praxis, dass sie im konkreten Fall von

Festen, die im Kindergarten mit der Hilfe der Eltern vorbereitet werden, bemüht ist, die Gruppierungen, die sonst für sich blieben, zu mischen. Ihre Methode, um „Brücken zwischen den Kulturen zu bauen“, ist es, „Globalisierungsthemen“ heranzuziehen. In Form des Internets als technologische Entwicklung fördert die Globalisierung den pädagogischen Austausch auf nationaler wie internationaler Ebene: „Für mich als Kindergärtnerin in dem Haus und als Leiterin ist das Internet und die Globalisierung sehr wohl eine Riesenhilfe, weil ich einfach viel mehr Möglichkeiten habe mich umzuhorchen“ (IP8).

Die Analyse der Interviews legt nahe, dass die (als „interkulturell“ deklarierte) Praxis der InterviewpartnerInnen durchaus Berührungspunkte mit dem Konzept der Transkulturalität von Welsch aufweist, seinen Forderungen nach einem Paradigmenwechsel aber nicht entspricht. Als Berührungspunkte sind zu nennen: die Suche nach und Nutzung von Gemeinsamkeiten als Anschlussmöglichkeiten (anstatt der Forderung nach Anschlussfähigkeit seitens der MigrantInnen) und die einmalig ausgeführte Sichtweise auf kulturelle Zugehörigkeit als geprägt von Glokalisierung. Anders als Welsch selbst, aber in Übereinstimmung mit einigen seiner KritikerInnen, sehen die InterviewpartnerInnen die Folgen der Globalisierung nicht in einem ausschließlich positiven Licht und betonen die Notwendigkeit politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in Österreich.

9 Fazit

Die vorliegende Diplomarbeit beleuchtet die Theorie der Transkulturalität kritisch und konfrontiert sie mit der sozialpädagogischen, interkulturellen Praxis. Dafür bedient sie sich einer empirischen Untersuchung, in der anhand von ExpertInneninterviews konkrete, interkulturelle pädagogische Projekte untersucht wurden. Die Diskussion der Ergebnisse zeigt auf, dass es in der Praxis keinen Paradigmenwechsel gibt, wohl aber Berührungspunkte zwischen interkulturellen Sichtweisen und transkultureller Perspektive.

Anhand der Begriffsgeschichte werden die jeweilige Bedeutung und die Verwendungsweisen von Multi-, Inter- und Transkulturalität geklärt und in Beziehung zueinander gesetzt (Kapitel 2). Die Begriffe Multi-, Inter- und Transkulturalität lassen sich nicht eindeutig und klar voneinander abgrenzen. Theoretisch-konzeptuelle Unterschiede lassen sich punktuell ausmachen, ebenso wichtig ist aber ihre Einführung und Verwendung in einem konkreten historischen Rahmen. Im Fall von „Transkulturalität“, die von Welsch seit den 1990er-Jahren propagiert wird und eine rege Rezeption erfährt, ist dieser Rahmen die gegenwärtige post-industrielle, globalisierte Welt, wie sie sich Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts zeigt. Um den somit veränderten Gegebenheiten Rechnung zu tragen, verwirft Welsch die beiden vorangegangenen Begriffe.

Welsch richtet seine Kritik am Herderschen Kulturkonzept auf drei Eigenschaften aus: soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung (Kapitel 3). Sein Gegenvorschlag, das Konzept der Transkulturalität, hat in seiner Rezeption vielfach Kritik erfahren. Der Begriff „Transkulturalität“ selbst behindere das Überwinden des Denkens in Kulturen und der damit ideengeschichtlich verbundenen kulturellen Dichotomien. Eine bloße terminologische Innovation durch das Präfix „Trans“ sei nicht ausreichend. Das Konzept selbst wurde ebenfalls hinterfragt und ihm wurde begriffliche Unklarheit, begrifflicher Euphemismus, deskriptive Eingeschränktheit, elitäre Ausrichtung, präskriptive Naivität und Homogenisierung vorgeworfen. Insbesondere der Konflikt zwischen deskriptiven Aussagen und normativen Forderungen ist im Hinblick auf eine pädagogische Anwendung problematisch.

Aus einer kritischen Haltung, die einerseits Welschs Kritik an dem Herderschen Erbe des Interkulturalitätskonzeptes teilt, und andererseits auch die Kritik an Welschs Konzept von Transkulturalität nachvollzieht, lassen sich Stärken und Schwächen in der Gegenüberstellung der Konzepte aufzeigen (Kapitel 4). Interkulturalität betont die Begegnung und den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen, während hingegen Transkulturalität die Durchdringung und Verflechtung von Kulturen in der globalisierten Welt betont.

Die sozialpädagogische Relevanz des von Welsch geforderten Paradigmenwechsels, und unabhängig davon auch sein kritischer Blick auf das Konzept der Interkulturalität, zeigt sich anhand der Diskussion sozialpädagogischer Ziele und Aufgaben in modernen Risikogesellschaften (Kapitel 5). Als ausführendes Organ ihrer Kultur spielt die Sozialpädagogik die sozial festgelegte Rolle, Integrationshilfe an Übergängen und Konfliktstellen für Kinder und Jugendliche zu leisten. Sie ist daher ein wichtiges Feld, um die Relevanz der Vorschläge von Welsch zu überprüfen.

Anhand von ExpertInneninterviews und mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersuchte die empirische Untersuchung inwiefern die pädagogischen Ansätze der ProjektleiterInnen inter- und/oder transkulturelle Züge im Sinne der durchgeführten Gegenüberstellung aufweisen (Kapitel 7 und 8). Die pädagogische Praxis der ProjektleiterInnen und zeigt sowohl interkulturelle als auch transkulturelle Ansätze auf. Es überwiegen dabei Bilder und Annahmen, die mit Interkulturalität verknüpft sind. Die Projekte selbst sind auch als interkulturelle Projekte deklariert und entsprechen damit dem vorherrschenden Paradigma in der Sozialpädagogik. Welschs Konzept hingegen ist in der Praxis weit weniger verbreitet, und dient bestenfalls als ergänzende Sichtweise.

Weiters wurde überprüft, ob und inwiefern Welschs Kritik am interkulturellen Ansatz – als nach wie vor dem überkommenen Kulturbegriff Herders verhaftet – auch auf die pädagogische Praxis anzuwenden ist. Dies wird anhand der dichotomen Kategorien „Eigenes“ und „Fremdes“ diskutiert. Welschs Kritik am Konzept der Interkulturalität folgend, lässt sich auch auf die darauf basierende pädagogische Praxis als tendenziell mit bzw. in Dichotomien operierend sehen. Diese Kategorien werden durchaus reflektiert, sie sind allerdings nach wie vor vorhanden. In konkreten Gruppenzuschreibungen finden sich eher homogene

als heterogene Kulturräume, auch Gemeinsames zwischen Kulturen wird als wichtig angesehen. Auch die Konzentration auf Sprache, also fremde Sprachen versus Standarddeutsch, lässt sich erklären aus der klaren Opposition von Eigenem und Fremdem. In öffentlichen Bildungseinrichtungen, wo sich kulturelle Facetten vermischen und Varianten von Standardsprachen entstehen und damit Grenzen überschritten werden, kann der Rückzug auf eine normierte, klar definierte Standardsprache eine klare Grenzziehung leisten.

In der empirischen Untersuchung spiegeln sich auch die Spannungen zwischen Welschs deskriptiven Aussagen und normativen Forderungen wieder. Zuge-spitzt lässt sich fragen: Ist Transkulturalität eine Beschreibung des Ist-Zustandes im Zeitalter der Globalisierung oder eine Forderung bzw. Empfehlung für das Zusammenleben in der globalisierten Welt? Untersucht wurde also, ob und inwiefern das Transkulturalitätskonzept nach Welsch in der Beschreibung pädagogischer Praxis anwendbar ist. Wesentliche Postulate seitens Welsch – wie etwa jenes, es gäbe nichts schlechthin Fremdes oder Eigenes mehr – korrespondieren nicht mit der tatsächlichen Praxis bzw. dem Selbstverständnis der PädagogInnen. Sein Transkulturalitätskonzept stößt in der Beschreibung pädagogischer Praxis dort an seine Grenzen, wo die konkrete Kontaktsituation in Bildungseinrichtungen jedenfalls eine *Begegnung* ist und keine *Vermischung*, zumal das Elternhaus, Communities bzw. Peergroups immer auch eine Bezugsgröße darstellen. Als Forderung gesehen, lässt sich transkulturelle Vermischung von Kulturen, beispielsweise in der Kindergartengruppe, nicht ohne weiteres umsetzen.

Andere Annahmen, z.B. dass es Gemeinsames gibt und dies für das Miteinander hilfreich ist, lassen sich sehr wohl in die pädagogische Praxis übertragen und fruchtbar machen. Tatsächlich berichten alle ExpertInnen davon, dass ihre interkulturellen Projekte Gemeinsamkeiten nutzen bzw. zu finden versuchen, um eine gemeinsame Basis herzustellen. In manchen Projekten sind dies punktuelle Ansätze, in anderen scheint es die grundlegende Herangehensweise an interkulturelle Pädagogik zu sein. Bei den Bereichen, in denen nach Gemeinsamkeiten gesucht wird, handelt es sich ausschließlich um menschengeschichtliche Universalien, Traditionen und Brauchtum. In diesem Punkt weicht die pädagogische Praxis also deutlich von der Ausrichtung des Transkulturalitätsbegriffes von Welsch ab, der fast ausschließlich Phänomene der Globalisie-

rung als „neues Gemeinsames“ nennt, und den zugrundeliegenden Impuls für ein neues Paradigma gerade in der Globalisierung festmacht.

Ausblick

Das Konzept der Transkulturalität böte durchaus Möglichkeiten, um die pädagogische Praxis, wie sie im Rahmen der empirischen Untersuchung erhoben wurde, zu ergänzen bzw. weiterzuentwickeln. Die aktuelle Vermischung und Durchdringung von Kulturen durch die fortschreitende Globalisierung und Mobilität ließe sich vermehrt nutzen, und könnte als Ergänzung von traditionellen Gemeinsamkeiten die pädagogische Praxis bereichern. Welschs weitgehend unkritische, euphorische Haltung gegenüber der Globalisierung ist jedoch zu hinterfragen. Die Interviews zeigen deutlich, dass einige der ExpertInnen selbst bereits eine kritische Haltung hinsichtlich der Globalisierung einnehmen. Daher wäre eine Verknüpfung der oben angedeuteten Ergänzung mit einer kritischen Grundhaltung ein gangbarer Weg, der zwar keinen Paradigmenwechsel ermöglicht, wohl aber einen Ausbau bereits vorhandener transkultureller Ansätze.

Weiters ließe sich Welschs grundlegende Kritik am traditionellen, dichotomen Kulturbegriff nutzen, um in der ohnehin vorhandenen Selbstreflexion der PädagogInnen mehr darauf zu achten, ob und inwieweit man sich selbst auf Dichotomien, Eigen- und Fremdzuschreibungen stützt. Die von vornherein klare Zuschreibung von Festen als „Fremdes“ oder Bräuchen ermöglicht zwar interkulturelle Begegnung, verhindert aber transkulturelle Begegnung. Auch die Rolle der Bildungsinstitutionen im Rahmen einer Sozialpädagogik, die sich als „ausführendes Organ“ einer Kultur oder Gesellschaft versteht, ließe sich aus Sicht der Transkulturalität in dieser Hinsicht hinterfragen.

In Anlehnung an die Schlussfolgerung von Diehm (2010, S. 79) lässt sich also festhalten, dass die begriffliche Umstellung auf Transkulturalität alleine die sozialpädagogische Praxis nicht weiterbringt. Aufgrund punktuell konzeptueller Unstimmigkeiten, insbesondere des Widerspruchs zwischen deskriptiven und normativen Momenten in Welschs Ausführungen, steht ein vollständiger Paradigmenwechsel ebenfalls außer Frage. Vielmehr bietet die kritisch und selbstreflektiert geführte Auseinandersetzung mit der Theorie der Transkulturalität Möglichkeiten, die pädagogische Praxis auf institutioneller Ebene zu überdenken und methodisch zu ergänzen.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, A. (2004). Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfer. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen* (S. 139-154). Stuttgart: Metzler.
- Adick, C. (2010). Inter- multi-, transkulturalität: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur* (S. 105-133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allolio-Näcke, L., Kalscheuer, B., & Manzeschke, A. (Hrsg.) (2005). *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Althaus, F., Hudelson, P., Domenig, D., Green, A. R., Bodenmann, P. (2010). Transkulturelle Kompetenz in der medizinischen Praxis. Bedürfnisse, Mittel, Wirkung. *Schweizerisches Medizin-Forum*, 5, 79-83.
- Antor, H. (Hrsg.) (2006). *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Bildung*. Darmstadt: WBG Verlag.
- Barthes, R. (1964). *Mythen des Alltags*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bielefeld, U. (1992). Einleitung. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde* (S. 1-10). Hamburg: Junius Verlag.
- Bogner, A., & Menz, W. (2005). „Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion.“ In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33-70). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolscho, D., & Hauenschild, K. (2009). Interkulturalität und Transkulturalität. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und er-*

- ziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 229-245). Münster: Waxmann Verlag.
- Braun, W., et al. (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Breidenbach, J., & Zuckrigl, I. (2002). Widersprüche der kulturellen Globalisierung: Strategien und Praktiken. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12, 19-25.
- Breinig, H. (2006). Transkulturalität und Transdifferenz. Indianische Subjekt-konstruktionen. In M. Göhlich, H-W. Leonhard, E. Liebau, & J. Zirfas (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz* (S. 69–82). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Cogoy, R. (2007). Fremdheit und Ambivalenz. In W. M. Roth & J. Shaked (Hrsg.), *Transkulturelles Zusammenleben im Zeitalter der Globalisierung* (S. 10-28). Wien: facultas.wuv Universitätsverlag.
- Darowska, L., Lüttenberg, T., & Machold, C. (2010) (Hrsg.). *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Datta, A. (Hrsg.) (2005). *Transkulturalität und Identität*. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Diehm, I. (2010). Kultur als Beobachtungsweise. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als Transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. (S. 67-81). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Do Mar Castro Varela, M. (2010). Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In L. Darowska, T. Lüttenberg, & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 117-129). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Domenig, D. (Hrsg.) (2007). *Transkulturelle Kompetenz. Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern: Huber Verlag.
- Eckerth, J., & Wendt, M. (Hrsg.) (2003). *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Epstein, M. (2009). Transculture: A Broad Way Between Globalism and Multiculturalism. In *The American Journal of Economics and Sociology*, 68(1), 327-351.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, I. (2007). Interkulturelle Pädagogik. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik* (S. 350-351). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Göhlich, M. (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), 2-7.
- Göhlich, M., Leonhard, H-W., Liebau, E. & Zirfas, J. (2006). *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Graduiertenkolleg Universität Erlangen (2008). Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz. Verfügbar unter: www.kulturhermeneutik.uni-erlangen.de/konferenz2008/Konferenz%20-%20Das%20Andere%20der%20Trans-Differenz.pdf [30.08.2011].
- Griese, H. (2004). *Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*. Münster: LIT Verlag.
- Griese, H. (2005). Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In A. Datta (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität* (S. 11-28). Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Griese, H. (2006). „Meine Kultur mache ich selbst.“ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29 (4), 19-23.

- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gugenberger, E. (2011). Hybridität und Translingualität: lateinamerikanische Sprachen im Wandel. In E. Gugenberger, & K. Saringen (Hrsg.), *Hybridität - Transkulturalität – Kreolisierung. Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas* (S. 11-49). Wien/Berlin: LIT-Verlag.
- Gugenberger, E., & Saringen, K. (Hrsg.) (2011). *Hybridität - Transkulturalität – Kreolisierung. Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas*. Wien/Berlin: LIT-Verlag.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hauenschild, K., & Wulfmeyer, M. (2005). Transkulturelle Identitätsbildung – ein Forschungsprojekt. In A., Datta, (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion* (S. 183-201). Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hautz, P., & Hartmann, M. (2009). *Transkription von Interviews*. UdK Berlin. Verfügbar unter: www.gwk.udk-berlin.de/fileadmin/user_upload/_temp_/Transkription_01.pdf [28.09.2011]
- Heiser, J. C. (2010). Allgemeine Pädagogik und konkretisierte Philosophie. Einige Überlegungen zur Verwobenheit beider Disziplinen unter besonderer Berücksichtigung ihrer interkulturellen Perspektivierung. *Pädagogische Rundschau*, 64, 639-656.
- Herder, J. G. (1967). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt/Main: Shurkamp.
- Hohmann, M. (1976). *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf: Schwann.
- Hopf, Ch. (1993). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Horak, R. (2002). *Die Praxis der Cultural Studies*. Wien: Löcker.
- Hornberg, S. (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und –praxis*. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Interkulturelles Zentrum (2010). „Vielfalter – Die Idee“. Verfügbar unter: <http://www.viel-falter.org> [09.02.2010].
- Interkulturelles Zentrum (2011). IZ. Verfügbar unter: www.iz.or.at [06.03.2012].
- Interkulturelles Zentrum (2012). Interkulturelles Zentrum - Leitbild. Verfügbar unter: http://www.iz.or.at/images/doku/iz_leitbild_deutsch.pdf [06.03.2012].
- Jordan, S., & Schlüter, M. (2010). *Lexikon der Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Kaiser, A. (2010). *Transkulturelle Kompetenz in der Geburtsbetreuung*. Linz: Trauner Verlag.
- Kalscheuer, B., & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.) (2008). *Kulturelle Differenzen begreifen: Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Keller, M. (2009). Tagungsbericht *Transkulturalität – Transnationalität – Transstaatlichkeit – Translokalität. Theoretische und empirische Begriffsbestimmungen*. 01.10.2009 – 03.10.2009, Frankfurt an der Oder, in: H-Soz-u-Kult 27.10.2009. Verfügbar unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/index.asp?id=2820&view=pdf&pn=tagungsberichte> [11.04.2010].
- Klein, K. (2010). „Was ist eigentlich das ‚Trans‘?“. Grenzüberschreitende Zugehörigkeitspraktiken junger Erwachsener der „zweiten Generation“. *Sozial Extra. Zeitschrift für soziale Arbeit*, (1-2), 38-40.
- Klug, G. (2010). Begegnungen – Transkulturelle Aspekte bei der Gestaltung des Affektiven von Psychosen aus dem schizophrenen Formenkreis. *Psychiatrie & Psychotherapie*, 6(3), 144-150.
- Kokhuis, S. (1983). 'Transkulturelle Pädagogik. Historische Darstellung und Entwicklungstendenzen des Studiengangs "Transkulturelle Pädagogik" innerhalb der Lehrerbildung'. In J. Gerwin, G. Mergner, & J. Koetsier. (Hrsg.), *Alltäglichkeit und Kolonialisierung* (261-271). Oldenburg: University Press.
- Krawinkler, S. A., & Oberpeilsteiner, S. (2008). *Das Fremde. Konstruktionen und Dekonstruktionen eines Spuks*. Wien: LIT Verlag.

- Langenohl, A., Poole, R. & Weinberg, M. (in Druck). *Transkulturalität. Klassische Texte*. Bielefeld: Transcript Verlag
- Langenohl-Weyer, A., Wennekes, R., & Bendit, R. (1979). *Zur Integration der Ausländer im Bildungs-bereich. Probleme und Lösungsversuche*. München: Juventa Verlag.
- Lauermann, K., & Knapp, G. (2003). Einleitung. In K. Lauermann & G. Knapp (Hrsg.), *Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis* (S. 6-7). Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva.
- Leiprecht, R., & Vogel, D. (2008). Transkulturalität und Transnationalität als Herausforderung für die Gestaltung Soziale Arbeit und sozialer Dienste vor Ort. In H. G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg), *Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs* (S. 25-44). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Ludwig, R. & Röseberg, D. (Hrsg.) (2010). *Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung: Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen alten und neuen Räumen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lutter, Ch. & Musner, L. (Hrsg.) (2003). *Kulturstudien in Österreich*. Wien: Löcker.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (10. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P., & Seukwa, L. H. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), 8-13.
- Mecheril, P., & Klingler, B. (2010). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als Transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. (S. 83-116). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (Hrsg.) (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). „ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.“ In D. Garz, & K. Kraier (Hrsg.). *Qualitative-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 442-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mollenhauer, K. (2001). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Münchmeier, R. (2007). Sozialpädagogik. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 676-679). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nick, P. (2003). *Ohne Angst verschieden sein. Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Niemeyer, C. (2010). Sozialpädagogik. In S. Jordan & M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe* (S. 273-276). Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Radtke, F.-O. (1992). Lob der Gleich-Gültigkeit. Probleme der Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus, In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 79 – 98). Hamburg: Junius Verlag.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*. London u.a.: Routledge.
- Schneider, I., Thomsen, Ch. W. (1997). *Hybridkultur. Medien Netze Künste*. Köln: Wienand Verlag.
- Schöfthaler, T. (1984). Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen Kulturellen Identitäten? *International Review of Education*, 4, 11-24.
- Schrader, I. (2005). Vom Blick auf den Anderen zum anderen Blick. In A., Datta, (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion* (S. 123-137). Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Schulte, R. (2005). „Transkulturalität – auch jenseits des Bosphorus?. In A., Datta, (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion* (S. 153-164). Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Seitz, K. (2005). Verhängnisvolle Mythen. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt. In A. Datta (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion* (S. 51–68). Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Sievers, I. M. (2005). Eine transkulturelle Perspektive in der Migrationsforschung – Soziokulturelle Kompetenzen. In A., Datta, (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion* (S. 165-181). Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Statistik Austria (2001). Bevölkerung nach Umgangssprache. Verfügbar unter: www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html [06.03.2012].
- Stipsits, R. (2003). Sozialpädagogik als „Theorie Sozialer Bewegungen“. In K. Lauer mann & G. Knapp (Hrsg.), *Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis* (S. 124-137). Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva.
- Stubbe, H. (in Druck). *Lexikon der Psychologischen Anthropologie: Ethnopsychologie, Transkulturelle und Interkulturelle Psychologie*. Psychosozial Verlag.
- Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Studienplan Pädagogik (2002). *Studienplan für das Diplomstudium „Pädagogik“ an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften*. Verfügbar unter: ssc.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/StudplanPaed_2002__1__AENDERUNG.pdf [29.02.2012].
- Tenorth, H. - E., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Lexikon der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Vahsen, F. G., & Mane, G. (2010). *Gesellschaftliche Umbrüche und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vahsen, F. G., & Tan, D. (2005). Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 387-395). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, A. (2009). *Im Spiegel der Migrationen. Transkulturelles Erzählen und Sprachpolitik bei Emine Sevgi Özdamar*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Welsch, W. (1992). Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. *Information Philosophie*, 20(2), 5–20.
- Welsch, W. (1995). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider, Ch. W. Thomson (Hrsg.), *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste* (S. 67–90). Köln: Wienand Verlag.
- Welsch, W. (1999a). Transculturality - The Puzzling Form of Cultures Today. In M. Featherstone, S. Lash, (Eds.). *Spaces of Culture. City – Nation – World* (S. 194-213). London: Sage Publications.
- Welsch, W. (1999b). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In A. Cesana (Hrsg.), *Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegrenzung* (S. 45-72). Trier: Mainzer Universitätsgespräche. Sommersemester 1998.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Wulf, Ch. (2006). Heterologisches Denken und Handeln als Aufgabe transkultureller Bildung. In M. Göhlich, H-W. Leonhard, E. Liebau, & J. Zirfas (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz* (S. 155-168). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Young, Robert J.C. (1995). *Colonial Desire: hybridity in theory, culture and race*. London: Routledge.
- Yousefi, H. R., & Braun, I. (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Žagar, M. (2008). Citizenship and Integration: General considerations and some possible impacts of the EU citizenship on (re)integration of immigrants. In: *Razprave in gradivo. Treatises and Documents*, 2008, No 56-57: Ljubljana. S. 70-119.
- Zirfas, J., Göhlich, M., & Liebau, E. (2006). Transkulturalität und Pädagogik – Ergebnisse und Fragen. In M. Göhlich, H.-W. Leonhard, E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. (S. 185-194). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, S. 60) | 58 |
|--|----|

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Transkriptionsrichtlinie nach Hautz und Hartmann (2009, S. 1) | 56 |
| Tabelle 2: InterviewpartnerInnen und deren Funktion in der Institution | 62 |
| Tabelle 3: Aktivitäten und Projektziele in den Interviews | 67 |
| Tabelle 4: In den Interviews genannte Gruppen und Sprachen..... | 69 |
| Tabelle 5: Erstsprachen und Nationalitäten der TeilnehmerInnen nach Angaben in den „Vielfalter-Endberichten“ | 72 |

Anhang

Interviewleitfaden

1. Wie ist Ihre Projektidee entstanden?

[Anlass, Ausgangssituation, Entstehung der Idee]

2. Bitte erzählen Sie mir von Ihrem Projekt.

[Ablauf, Durchführung]

2a. Wer waren die **TeilnehmerInnen** Ihres Projekts

[Erste/zweite Generation, definiert über Ethnie, Alter, Geschlecht etc.]

2b. Was war das **Ziel** Ihres Projekts?

3. Ihr Projekt ist ja als interkulturelles Projekt deklariert: Was verstehen Sie unter dem Begriff Kultur?

4. Wenn das [...] Kultur ist, was ist dann das Interkulturelle in Ihrem Projekt?

5. Welche kulturellen Herausforderungen – also Unterschiede, Differenzen, Konflikte etc. – gibt es bei interkulturellen Projekten häufig? Gab es solche auch in Ihrem?

5a. Wie versuchen Sie, diese zu lösen?

6. Haben Sie bei den TeilnehmerInnen bemerkt, dass sich diese stark mit einer Kultur identifizieren und von anderen abgrenzen?

6a. Wovon hängt das denn ab?

6b. Ist das ein Teil der Herausforderung?

6c. Hat sich das (z.B. die Grenzziehungen) im Laufe des Projekts verändert?

7. Ist Ihnen ein Ereignis aus dem Projekt als besonders positiv im Hinblick auf das Projektziel in Erinnerung geblieben?

8. Gab es auch eine negative bzw. eine besonders schwierige Situation?

9. Was bräuchte es, um interkulturelle Ziele wie Ihres [...] in der Gesellschaft allgemein zu erreichen?

10. Ist aus Ihrer Sicht noch etwas offen geblieben, dass Sie noch gerne zu Ihrem Projekt sagen möchten?

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich kritisch mit der von Wolfgang Welsch entwickelten Theorie der Transkulturalität und konfrontiert sie mit der sozialpädagogischen interkulturellen Praxis. Anhand von neun ExpertInneninterviews wurden konkrete interkulturelle, pädagogische Projekte untersucht und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass in der Praxis kein Paradigmenwechsel stattgefunden hat, es aber Berührungspunkte zwischen interkulturellen Sichtweisen und transkultureller Perspektive gibt.

In ihrem theoretischen Teil bietet die Arbeit einen Überblick über die Begriffsgeschichte von Multi-, Inter- und Transkulturalität und setzt diese Begriffe in Beziehung zueinander (Kapitel 2). Auch wenn sich die Begriffe Multi-, Inter- und Transkulturalität nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen, sind konzeptuelle Unterschiede festzustellen und die historischen Rahmenbedingungen ihrer Einführung und Verwendung zu beachten. Im Fall von „Transkulturalität“ ist dieser Rahmen die gegenwärtige post-industrielle, globalisierte Welt des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts. Welsch ist bemüht, damit den veränderten Gegebenheiten Rechnung zu tragen. Das Konzept der Transkulturalität wurde in seiner Rezeption jedoch vielfach kritisiert und hinterfragt. Die wichtigsten Einwände sind begriffliche Unklarheit, begrifflicher Euphemismus, deskriptive Eingeschränktheit, elitäre Ausrichtung, präskriptive Naivität und Homogenisierung. Insbesondere der Konflikt zwischen deskriptiven Aussagen und normativen Forderungen ist im Hinblick auf eine pädagogische Anwendung problematisch (Kapitel 3).

Die Arbeit stellt Inter- und Transkulturalität einander gegenüber und arbeitet Stärken und Schwächen der beiden Konzepte heraus (Kapitel 4). Während Interkulturalität die Begegnung und den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen betont, stellt Transkulturalität die Durchdringung und Verflechtung von Kulturen in der globalisierten Welt in den Vordergrund. Die sozialpädagogische Relevanz des Transkulturalitäts-Konzepts zeigt die Arbeit anhand sozial-

pädagogischer Ziele und Aufgaben in modernen Risikogesellschaften (Kapitel 5).

Die empirische Untersuchung nutzte ExpertInneninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (Kapitel 6), um der Frage nachzugehen, inwiefern pädagogische Ansätze im Rahmen der Initiative „Vielfalter“ (Kapitel 7) inter- und/oder transkulturelle Züge aufweisen. Die Ergebnisse (Kapitel 8) zeigen, dass die pädagogische Praxis sowohl interkulturelle als auch transkulturelle Ansätze umfasst. Es überwiegen Annahmen, die mit Interkulturalität verknüpft sind. Die Projekte selbst sind auch als interkulturelle Projekte deklariert und entsprechen damit dem vorherrschenden Paradigma in der Sozialpädagogik. Transkulturalität ist hingegen in der Praxis weit weniger verbreitet und wird bestenfalls als ergänzende Sichtweise gesehen.

Weiters wurde untersucht, ob und inwiefern Welschs Kritik am interkulturellen Ansatz auch für die pädagogische Praxis relevant ist. Dies wird anhand der dichotomen Kategorien „Eigenes“ und „Fremdes“ diskutiert. Während Dichotomien in der Praxis durchaus reflektiert werden, sind sie nach wie vor vorhanden. In konkreten Gruppenzuschreibungen finden sich eher homogene als heterogene Kulturräume, auch Gemeinsames zwischen Kulturen wird als wichtig angesehen. Auch die Konzentration auf „fremde“ Sprachen versus Standarddeutsch zeigt die klare Opposition von Eigenem und Fremdem.

Abschließend wurde untersucht, ob und inwiefern die pädagogische Praxis Gelegenheit zur Anwendung des Transkulturalitätskonzeptes von Welsch bietet. Wesentliche Annahmen und Postulate seitens Welsch – wie etwa jenes, es gäbe nichts schlechthin Fremdes oder Eigenes mehr – korrespondieren nicht mit der tatsächlichen Praxis bzw. dem Selbstverständnis der PädagogInnen. Das Transkulturalitätskonzept von Welsch stößt in der Beschreibung pädagogischer Praxis dort an seine Grenzen, wo die konkrete Kontaktsituation in Bildungseinrichtungen jedenfalls eine Begegnung ist und keine Vermischung. Im Gegensatz dazu lassen sich andere Annahmen, z.B. dass es Gemeinsames gibt und dies für das Miteinander hilfreich ist, sehr wohl in die pädagogische Praxis übertragen. Diese Annahme findet sich auch in den Interviews wieder. In manchen Projekten sind dies punktuelle Ansätze, in anderen scheint es die grundlegende Herangehensweise an interkulturelle Pädagogik zu sein. Gemeinsamkeiten

werden allerdings ausschließlich in menscheitsgeschichtlichen Universalien, Traditionen und Brauchtum gesucht. In diesem Punkt weicht die pädagogische Praxis deutlich von der Ausrichtung des Transkulturalitätsbegriffes ab, der sich auf Phänomene der Globalisierung als „neues Gemeinsames“ konzentriert und darin den entscheidenden Impuls für ein neues Paradigma sieht.

Abstract

This thesis critically engages with the theory of transculturality as developed by Wolfgang Welsch (“Transkulturalität”) and confronts it with the practice of intercultural or cross-cultural pedagogy as a field of social pedagogy (“interkulturelle Pädagogik”). Using nine expert interviews and qualitative content analysis, selected intercultural pedagogical projects were investigated. Results show that pedagogical practice has not followed the paradigm shift advocated by Welsch, but that there are overlaps and points of contact between intercultural or cross-cultural and transcultural perspectives.

The theoretical part of this thesis provides a historical overview of the terms multicultural, intercultural and transcultural (“Multikulturalität”, “Interkulturalität” and “Transkulturalität”) and relates them to each other (chapter 2). Although these terms cannot be separated unequivocally, conceptual distinctions can be made and the historical conditions of their respective introduction and use have to be acknowledged as well. In the case of transculturality, the moment of its introduction is intimately linked to the contemporary, post-industrial and globalized world of the late 20th and early 21st century. Welsch introduced the term with the aim of finding a concept adequate to these changed conditions. However, the concept of transculturality has been frequently criticized. The most important shortcomings pointed out by its critics include terminological ambiguity, terminological euphemism, descriptive limitations, elitist outlook, prescriptive naiveté and homogenization. In particular, the conflict between descriptive observations and normative demands is problematic for potential pedagogical applications (chapter 3).

The thesis opposes the concepts of interculturality and transculturality, showing and elaborating their respective strengths and weaknesses (chapter 4). While

the former emphasizes the intercultural encounter and dialogue, the latter stresses mutual permeation and entwining of cultures in the globalized world. Social-pedagogical relevance of Welsch's concept is shown in a discussion of the aims and tasks of social pedagogy in modern risk society (chapter 5).

The empirical study used expert interviews and qualitative content analysis (chapter 6) to pursue the question, if and in how far pedagogical approaches in the intercultural initiative "Vielfalter" (chapter 7) exhibit inter- and/or transcultural characteristics. Results show that pedagogical practice encompasses both intercultural and transcultural aspects (chapter 8). Assumptions tied to intercultural approaches are predominant. The projects themselves present themselves as "intercultural" and thus correspond to the dominant paradigm in social pedagogy. Transculturality, however, is much less common in pedagogical practice and is, at best, seen as a complementary perspective.

It was furthermore investigated whether and in how far Welsch's criticism of intercultural approaches also applies to pedagogical practice. The thesis discusses this issue in terms of the dichotomous categories of "self" and "other". While dichotomies are indeed still present in practice, the interviewees often show critical awareness of that presence. Groups are usually seen and labeled in homogenous terms rather than heterogeneous cultures, and common ground shared between cultures is seen as important. The strong focus of foreign languages versus standard German also manifests the clear opposition between self and other.

As a final aim, the thesis investigates if and in how far pedagogical practice provides opportunities for applying Welsch's concept of transculturality in practice. Crucial assumptions and postulates on Welsch's part – such as the claim that nothing truly self and other exists any longer - do not correspond with actual pedagogical practice and the interviewees' professional self-conception. Welsch's concept of transculturality in describing pedagogical practice shows clear limitations in so far as educational institutions are sites of cultural contact rather than permeation and entwining. In contrast, other propositions, such as the assumption that some common ground is shared by cultures and facilitates the mutual permeation of cultures, can indeed be applied to pedagogical practice and are also found in the interviews. Some of the investigated projects

make only isolated use of such transcultural aspects, whereas others seem to rely on them as fundamental approaches to doing intercultural pedagogy. However, common ground between cultures is only sought in terms of human universals and historical commonalities, traditions and folk culture. In this respect pedagogical practice deviates significantly from the outlook of transcultural approaches, which focus on phenomena of globalization as newly created common ground and identifies this as the decisive impetus for a new paradigm.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Susanne Skale
Geburtsdatum: 09.07.1983
Geburtsort: Judenburg

Schulische Ausbildung

1989 – 1993: Volksschule Döbriach
1993 – 1997: Musikhauptschule Seeboden
1997 – 2002: Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe
Fohnsdorf

Studium und studienbegleitende Tätigkeiten

Seit 2002: Studium der Pädagogik an der Universität Wien
Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik,
Sozialpädagogik, Heilpädagogik und Integrative
Pädagogik
04/2005: Fortbildung: MOVE – Motivierende Kurzintervention bei
konsumierenden Jugendlichen
08/2005 & 08/2006: Praktikum bei den Wiener Kinderfreunden
Tätigkeit: Betreuung der Zwei- bis Zwölfjährigen; Mit-
gestaltung bei der Planung und Durchführung des
Betreuungsprogramms
03/2007 - 06/2007: Wissenschaftliches Forschungspraktikum am Institut
für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria
Universität Klagenfurt
Tätigkeit: Codierung qualitativer Interviews und
Präsentation der Ergebnisse

Berufserfahrung

Seit 12/2003 PR-Agentur „Wine & Partners“, 1190 Wien
Tätigkeit: Verantwortlich für die Erstellung von Medienre-
ports und die Auswertung von Publikationen