

Interkulturalität in der Wissensvermittlung oder Transdifferenz als Konzept

Antonina Balfanz

Abstract

The processes of knowledge transfer and knowledge acquisition are among experiences of intercultural exchange, regardless of what is defined as intercultural. The main question is, what conditions are required to make them intercultural, given the different histories and standpoints, articulations and expectations of all involved parties in the process. The interaction between these parties is the constitutive element of processes of knowledge transfer and knowledge acquisition. Taking into account individual, cultural and personal contributions (input), the commingling during the process of knowledge construction (interaction, conflict, consensus or dissent), as well as hierarchies between lecturers and students, and among students themselves, the result of the interaction – is a contingent growth of knowledge, competence or experience (output). Depending on expectations of learners and lecturers such interaction can be short or long. However, it should remain contingent, so that it can serve as the basis and precondition for a renewed commingling process as well.

Title: Intercultural transfer of knowledge and the concept of transdifference

Keywords: Knowledge transfer; exchange; difference; boundary; transdifference

Von Interkulturalität in der Wissensvermittlung zu sprechen heißt, über Differenzen zu sprechen. Nicht, um eine Synthese zu erreichen, in der sie ihre Eigenheiten verlieren und keine Konflikte mehr erzeugen, sondern um in den Konflikten und Interaktionen ein positives Potential für neue Konfigurationen zu suchen. Die kulturellen und sozialen Differenzen von Individuen und Kollektiven bilden einen genuine Untersuchungsgegenstand von kulturwissenschaftlichen Disziplinen, die ihrerseits von unterschiedlichen Beschreibungen von Kulturen ausgehen. Als Folge und Konsequenz von interdisziplinären Untersuchungen werden Theorien entwickelt, die den Phänomenen der Differenzen im Plural weitere Überlegungen widmen, indem sie die Effekte der Vermischung oder Überlagerung betrachten und immer wieder zu erklären versuchen. Die erste Frage,

die sich dabei stellt, ist, wie Differenzen beschrieben werden können und wie sie interagieren. Wenn von den binären Oppositionen ausgegangen wird – Eigen und Fremd, Theorie und Handlungswelt bzw. Praxis, eurozentristische und außereuropäische Wissenstraditionen – erscheinen sogleich Markierungen und Grenzen, die aber dann bei näherem Heranzoomen ihre Dezipiertheit allmählich verlieren. Sie stellen keine unüberwindbare Grenze mehr dar, sondern werden in Interaktionen gebracht, aus denen sich neue Potentiale ergeben. In *Die Verortung der Kultur* fragt Homi Bhabha, ob solche Oppositionen doch nicht als verschiedene Facetten einer Erscheinung betrachtet werden können (vgl. Bhabha 2000: 33). Sie werden dann nicht voneinander getrennt behandelt, also nicht als Zustand, sondern prozessual, indem die Interaktionen zwischen ihnen in Betracht gezogen werden. Wie Elisabeth Bronfen im Vorwort zur deutschen Ausgabe von *Die Verortung der Kultur* schreibt: »Differenz ist nicht die Marke für eine Grenze zwischen Innen und Außen, zwischen Zentrum und Rändern, sondern ein unumgänglicher Ort mitten im Zentrum.« (Bronfen 2000: XI) Die Verschiebung von Differenz(en) ins Zentrum des Geschehens eröffnet zugleich ihre Beweglichkeit, das heißt, sie werden beweglich, flexibel, sie stellen keinen Zustand mehr dar. Dieses Attribut der Differenzen betont Antje Kley in ihrem Artikel »Beyond control, but not beyond accomodation«: *Anmerkungen zu Homi K.Bhabhas Unterscheidung zwischen cultural diversity und cultural difference*. Kley schreibt, dass Differenzen kein statisches Merkmal der Unterscheidung – *distinctio* –, sondern als »Inkommensurabilität oder mangelnde Anschließbarkeit, welche die Suche nach und Konstruktion von Anschlussmöglichkeiten generiert, darstellen« (Kley 2002: 57).

Bei so verstandenen Differenzen kann unterschiedlichen Fragen nachgegangen werden, etwa der, wie die Prozesse der Suche und Konstruktion von Anschlussmöglichkeiten verlaufen und was die Folgen der Überlagerung und Vermischungen von verschiedenen Differenzen sein können. Die Aufmerksamkeit gilt in diesem Beitrag der akademischen Wissensvermittlung, ganz konkret – den Seminargruppen von internationalen und interkulturellen Studierenden der interkulturellen Germanistik, bei denen sich diese Fragestellung als besonders produktiv und relevant erweist.

Der Bologna-Prozess ist weitgehend umgesetzt worden, die formale Anerkennung von Zeugnissen (und somit Kompetenzen) ist nicht viel mehr als eine Routinehandlung entsprechender universitärer und ministerialer Abteilungen geworden. Die Instrumente dafür sind geschaffen und funktionieren im Allgemeinen im Sinne der europäischen Integration. Auch die Internationalisierung von Hochschulen¹ ist Realität geworden. Ausländische Austausch- und grundständige Studierende sind aus den Seminargruppen nicht mehr wegzudenken. Inter-

1 Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschafts-

nationalität und mit ihr das verstärkte Augenmerk auf Interkulturalität ist an den west- und mitteleuropäischen Universitäten Selbstverständlichkeit. Es gibt kein universitäres Leitbild und kein Curriculum, in dem sie in der einen oder anderen Form nicht verankert wäre. Wie sieht jedoch die Umsetzung der Anforderungen an die interkulturelle Wissensvermittlung – nicht nur in der Disziplin Interkulturelle Germanistik – aus?

Wie verschiedene Publikationen, so widmen auch Autoren und Autorinnen der Beiträge im *Handbuch Interkulturelle Germanistik* (Wierlacher/Bogner 2003) im Kapitel *Rahmenbegriffe interkultureller Germanistik* die Aufmerksamkeit den Phänomenen Bildung, Lernen und interkulturelles Lernen, Vermittlung und Wissen und behandeln sie – unter anderem – aus der Perspektive der akademischen Lehre in der Disziplin Interkulturelle Germanistik. Die Beiträge gehen der Frage der Anerkennung des Anderen in der Bildung und Wissensvermittlung nach. So postulieren Hans R. Reich und Alois Wierlacher den Prozess der Bildung als »einen zum einen selbstgesteuerten Prozess des Erwerbs fachbezogenen Kultur- und Handlungswissens einschließlich bestimmter Fertigkeiten und Methodenkompetenzen, zum anderen als ergebnisoffenen und ungesteuerten Prozess der *Selbstbildung*« (Reich/Wierlacher 2003: 206).

Selbst wenn die Betrachtung auf »interkulturell« im Sinne von Zusammenkommen differenter Lehr-, Lern- und Wissensvermittlungskulturen beschränkt wird, können nicht nur die Methoden, sondern vor allem der gesellschaftlich-kulturelle Rahmen berücksichtigt werden. Es werden also verschiedene Deutungs- und Bezugssysteme differenziert, Distinktionen in den sozialen Kontexten, aus denen die Studierenden und Dozierenden kommen, individuelle Werte und Erfahrungen (etwa Autonomie vs. Hierarchie-Orientierung, Individualität vs. Kollektivität) beachtet. Eine Analyse allein dieser Aspekte, z.B. bei der Erstellung von Curricula für gemeinsame, internationale oder interdisziplinäre Studiengänge ist hinsichtlich der Voraussetzungen, Verläufe und zu erwartenden Ergebnisse eine umfangreiche Aufgabe. Es bedarf präziser Analysen und Beschreibungen, die dann auf die Metaebene der Disziplin(en) hervorgehoben und konzeptualisiert werden können. Eine Herangehensweise, die »den anderen Text/den Text des Anderen (*the Other text*) auf ewig zum exegetischen Horizont der Differenz statt zur aktiven Quelle der Artikulation macht« (Bhabha 2000: 48), sollte also zugunsten der Aktivierung der mitgebrachten Potentiale verlassen werden. Das bedeutet Aktivitäten in verschiedene Richtungen, die jedoch von einem konstanten Kern ausgehen, der der institutionalisierten Wissensvermittlung ihre Daseinsberechtigung sichert: von der Frage nach den Effekten dieses Prozesses. Die Formulierung dieser Effekte variiert je nach Disziplin und Kontext. Für die Interkulturel-

le Germanistik als Disziplin und Studiengang wäre es eine Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen, »die ein erfolgreiches, integrires und adäquates Handeln in unterschiedlichen kulturellen [auch beruflichen] Rahmenbedingungen und Situationen erlaubt« (Thomas 2003: 281).

Wie ist eine solche Synthese auf dem universitären Feld zu erreichen? Wie verlaufen die Lernprozesse bei Studierenden und Dozierenden? Welches Wissen wird von wem an wen vermittelt? Der Lernprozess wird in seinen formal-äußeren Aspekten seit der Aufklärung, und spätestens seit dem 19. Jh. bis zur Gegenwart, immer wieder je nach gesellschaftlich-politischem Rahmen anders definiert und durch die Erziehungswissenschaften erforscht und beschrieben. Unter formal-äußeren Aspekten werden verschiedene Begriffe des Lernens und der Anforderungen, die an die Ergebnisse dieses Prozesses gestellt wurden und werden, verstanden. Diese Formen kommen abhängig vom Kontext zum Einsatz. In der Untersuchung der Prozesse der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs werden sie eher strukturell-formal betrachtet. Ergebnisse von quantitativen und qualitativen Untersuchungen (etwa bei Akkreditierung von Studiengängen) spiegeln jedoch nur einen Teil der Prozesse wider. Der Weg zur Erkenntnis, wie interkulturelle Wissensvermittlung und Wissenserwerb verlaufen, bedarf einer differenzierten Herangehensweise und gehört zur interdisziplinären, kulturwissenschaftlichen Forschung.

Eine Skizze semantischer Variationen des Begriffes Vermittlung im Sinne von Wissensvermittlung zeichnet Alois Wierlacher im Text *Was soll ›Vermittlung‹ heißen? Zur Differenzierung der Lehr- und Präsentationsformen in den sprach- und textbezogenen Fremdkulturwissenschaften*, der im Jahrbuch *Deutsch als Fremdsprache* erschienen ist (Wierlacher 2003). Obgleich die Bedeutung des Begriffs nicht eindeutig festgelegt werden könne, sei Vermittlung für interkulturelle Germanistik, die »an der Erforschung der Bedingungen und Prozesse transkultureller Verständigung und des Kulturverstehens interessiert ist« einer der leitenden Begriffe, bei dem man sich der Fragen nach ihrer Bedeutung weder entziehen könne noch »sich auf eine abstrakte Konzeptualisierung des Ausdrucks Vermittlung als Synthese von These und Antithese im hegelianischen Sinne zurückziehen [kann]« (ebd.: 16). Diese Unbestimmtheit ist gerade die Stärke dieses Begriffes, weil sie unterschiedliche, z.B. kulturell bedingte Interpretationen zulässt. In Allgemeinen gehe man von einer Transportfunktion aus – Sprache, Informationen werden über-mittelt/ver-mittelt, nach dem Topdown-Prinzip, seltener reziprok. Vermittlung sei ein kulturschaffender Akt, in dem etwas, was als wertvoll befunden wird, an andere weitergegeben werde (ebd.: 22). Es geht also darum, was weitergegeben wird und auf welchen Wegen das Weitergeben passiert. Wierlacher plädiert dafür, das Verständnis für Wissensvermittlung als synonym für Lehre zu überdenken, zumal es ethnozentrisch geprägt aus der Tradition der christlichen Lehre stamme: Eine Vorlesung habe ihren Ursprung in der kirchlichen Predigt, ein Seminar im

Priesterseminar, was ihre kulturelle Verortung bestimmt. Stattdessen solle, gerade in der interkulturellen Germanistik, der Begriff Vermittlung eine offenere, transkulturelle Bedeutung bekommen, die andere Sicht(en) auf das Phänomen erlauben würde. Deswegen schlägt Wierlacher vor, *Vermittlung* nicht als Begriff zu sehen, sondern als eine *Grundform* von *Vermittlungshandlung* (vgl. ebd.: 26). Bezeichnenderweise spricht auch Wierlacher von einer Vermittlungssituation an Hochschulen. Die Grundform selbst wäre demnach ein Investieren von Wissen von allen am Prozess Beteiligten, also sowohl von Lehrenden als auch Lernenden, und in Folge dessen das Entnehmen, was jede beteiligte Person für sich als Erkenntnis findet. Dieses verläuft innerhalb von Kommunikationsprozessen, die Wierlacher grenzüberschreitend nennt. Man könnte an dieser Stelle überlegen, ob diese Prozesse nicht als differenzüberschreitend zu beschreiben wären. Das Interessanteste an Wierlachers Vorschlag ist der Abschluss dieses Prozesses. Es ist nämlich kein Wissenszuwachs im Sinne von Aneignen von reproduziertem Wissen, sondern ein Erreichen einer Zwischenposition, eines in-between, was als »Vertrautwerden von Distanz« (ebd.: 26) bezeichnet wird. Das ist nicht mit dem Erreichen vom Konsens gleichzusetzen, es gehe vielmehr um die Erweiterung der eigenen Sicht:

Vermittlung ist [...] ein die Beziehungskategorien »Interkulturalität« und »Distanz« zusammenführender Begriff, der zugleich ermöglicht, dass im Blick auf das Andere und Fremde die Begrenztheit des eigenen Blickwinkels erkennbar wird und die kulturelle Reichweite der vermittelten Inhalte mit der Kognitionswissenschaft als mittlerer, i.e. kulturell noch überschaubarer Weg der Erkenntnis begriffen werden kann. (Ebd.: 27)

Die Kritik eines eng verstandenen Begriffs Vermittlung von Wissen teilen andere Autoren, auch Pädagogen. Sie kritisieren, ähnlich wie Wierlacher, die Einschränkung der Vermittlung auf eine Transferfunktion. Da Wissen kein objektiver Gegenstand sei, sondern ein Ergebnis von Konstruktionsprozessen, die sowohl von Individuen als auch von Kollektiven geleistet werden, sollte man von Wissenskonstruktion sprechen (vgl. Rothmeier-Reinmann/Mandl 1998: 457f.).

An dieser Stelle wäre noch auf die erste Komponente der semantischen Zusammensetzung Wissensvermittlung zurückzukommen. Hier ist die Situation ähnlich, es kann keine eindeutige Begriffsbestimmung geben, weil auch das Phänomen Wissen sich aufgrund seiner Vielfalt und seines Umfangs einer Definierung entzieht. Der These von Helmut F. Spinner über integrierte Wissenssysteme im zitierten Handbuch folgend, sei eine annähernd umfassende Bestimmung dessen, was Wissen sei, durch eine differentielle Wissenstheorie für »Wissen aller Arten, in jeder Menge und Güte« möglich (Spinner 2003: 339).

Diese Formel umfasst nach Spinner sowohl das Quantitäts- als auch das Qualitätsphänomen des in den verschiedenen Ressourcen und Medien vorhandenen Wissens. Die unendliche Menge von Wissen, das in natürlichen und kulturellen Akkumulationsbildungen und Ausprägungen existiert und ständig neu produziert werde, stelle die Wissenschaft vor die Frage der Wahl und der Kriterien, woraus sich die Frage der Qualität ergebe (vgl. ebd.). Das ist ein zunehmendes Problem nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für den Alltag, der wiederum die kulturelle Prägung der am Wissensvermittlungsprozess Beteiligten beeinflusst.

An dieser Stelle kann kritisch angemerkt werden, dass die interkulturell ausgerichtete Wissensvermittlung (in der prozessualen Bedeutung des Begriffs) an den Hochschulen das Phänomen Wissen gar nicht so breit auffasst² und den akademischen Curricula bestimmte Kriterien zugrunde liegen. Doch gerade in den kulturwissenschaftlichen Disziplinen wird von verschiedenen, breit gefassten Kulturbeschreibungen ausgegangen, die auch Medien, Alltagskultur(en) etc. beinhalten und untersuchen. Somit kann sich das hier verarbeitete und erarbeitete Wissen nicht auf akademische Diskurse beschränken. Es muss also ausgewählt werden, was aus diesem breiten Spektrum behandelt werden sollte und was nicht. In diesem Zusammenhang werden Curricula als ein Kanon betrachtet – sie bilden eine Auswahl von Inhalten und Kompetenzen, die sich eine studierende Person aneignen soll, um ein entsprechend definiertes Abschlusszeugnis als Qualitätsausdruck des Wissensvermittlungsprozesses zu erlangen. Aber eine Auswahl heißt, es wurden Inhalte (Theorien, Texte, Epochen etc.) weggelassen, nach Kriterien, die für den zeitlich und räumlich definierten Ort (zeitgenössische Universität in Mitteleuropa) als institutionell anerkannt gelten.

Diese Betrachtungsweise entfernt sich von den Kategorien Vermittlung/Lehre und bewegt sich auf Prozesse vom Wissen-Konstruieren bzw. Wissen-Schaffen hin. Eine der Voraussetzungen für dieses Schaffen liegt meines Erachtens in der Anerkennung der Bedeutung und Wirkung von Differenzen. Sie sind in Seminar-kollektiven vorhanden, selbst in einer ›national‹ homogenen Gruppe von Studierenden. Allein die Institution Hochschule besteht aus hierarchisch angeordneten Kollektiven, und die Machthierarchien stellen Differenzen dar.³ Eine wichtige

2 In ihrem Artikel definieren Rothmeier-Reinmann und Mandl folgende Arten von Wissen, die besonders in dem schulischen und universitären Kontext verwendet werden: 1) domänenspezifisches Wissen, das ist (meist deklaratives) Wissen über Sachverhalte; 2) prozedurales Wissen, das auf Fertigkeiten basiert; 3) strategisches Wissen, das Problemlösungen und Heuristiken kreiert; 4) metakognitives Wissen, das Basis für die Steuerung von Lern- und Denkprozessen bildet; hinzu kommen verbale Fähigkeiten und soziale Kompetenzen, begleitet von Einstellungen und Überzeugungen (belief systems) (vgl. Rothmeier-Reinmann/Mandl 1998: 459).

3 Unter dem Aspekt der Interkulturalität beleuchtet Samanta Gorzelniak ausführlich die Macht-konstellationen im Seminarraum in ihrem Aufsatz *Ein Stolpern in einer Welt der Gleichen: Über die Konfrontation mit Machtstrukturen in der akademischen Lehre* (Gorzelniak 2016: 29).

Voraussetzung für Arbeit mit Differenzen in einer Seminargruppe ist, dass sie (die Differenzen) als etwas potentiell Produktives aufgefasst und eben nicht hierarchisch betrachtet werden, d.h. es soll versucht werden, nicht zu vergleichen und vor allem nicht aus der eigenen Perspektive und Machtposition zu werten.⁴ Hier ist Vorsicht geboten, denn es ist bequem, sich auf die eigenen Standards zu berufen. Bernhard Waldenfels schreibt über die Gefahren der Moderne, die eigene Realität als Bezugspunkt zu verwenden: »Dieser *geistige Eurozentrismus* bringt das Wunder fertig, mit dem Eigenen zu beginnen, durch das Fremde hindurchzugehen, um schließlich beim Ganzen zu landen.« (Waldenfels 1997: 80) Eher geht es um einen Versuch zu beobachten, was passiert, wenn Differenzen aufeinander treffen, um dann allgemeine Erkenntnisse aus den Prozessen zu gewinnen. Den Ansatz hierfür können die um 2002 formulierte und später erweiterte Idee der Transdifferenz (Lösch 2005) sowie die von Werner Kogge verfassten Ausführungen zur Diskretion (Kogge 2002) bieten.

Das Konzept der Transdifferenz bezieht sich, allgemein gesagt, auf Interaktionen, die unter Differenzen stattfinden. Dabei gehen die Autoren⁵ nicht von binären Differenzen aus, sondern von nicht klar abgrenzbaren Differenzkonglomeraten, die untereinander in immer wieder neuen Konstellationen operieren:

Das Transdifferenzkonzept [...] unterscheidet sich [...] von Konzepten der Entdifferenzierung im Sinne von kreolisierender Mischung einerseits und Differenzen dekonstruierender Hybridität andererseits durch das gleichzeitige Fortbestehen der (eingeschriebenen) Differenz und von Konzepten eines Dritten jenseits dichotomer Differenzmarkierungen durch heterotope Offenheit, Transistorik und die Unhintergebarkeit kognitiver Dissonanz. (Lösch 2005: 43)

Zunächst konzentrierte sich die Transdifferenz-Forschung vor allem auf Identität(en) und auf Grenzdurchlässigkeit(en), was den Aspekt des Zeitlichen und Räumlichen beinhaltete. Wie die seit 2002 veröffentlichten Publikationen belegen, bietet das Konzept der Transdifferenz interdisziplinäre Ansätze zur Analyse von Diskursen, Literatur oder lebensweltlichen Phänomenen. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den drei ursprünglichen Aspekten: Identität, Zeit und Raum und versucht, mit ihrer Hilfe den Ansatz für die transdifferenzen Wissenskonstruktionsprozesse zu erläutern.

4 Siehe Zitat zum »anderen Text/Text des Anderen (*the Other text*)«. An jener Stelle kritisiert Bhabha eine Art und Weise der Untersuchung des Anderen, die zu einem, wie er schreibt, »geschlossenen Interpretationszirkel« führt (Bhabha 2000: 48).

5 Klaus Lösch und Helmbrecht Breinig sind Teilnehmende des Graduiertenkollegs *Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz* an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Identität wird im Konzept der Transdifferenz nicht als Status (wer bin ich?), sondern als dynamisches Modell (Wer *werde* ich? Wer bin ich *in diesem Moment?*) aufgefasst. Es ist nicht mit dem Konzept der *doing identity* gleich zu stellen, denn bei der transdifferenzen Identität geht es nicht primär um äußere Identitätszuschreibung, also um das Positioniert-Werden, eher geht es um das innere, fort-dauernde Sich-Selbst-Positionieren in verschiedenen Zusammenhängen. Differenzen existieren nicht als konstante Gefüge, sondern wirken in verschiedenen Konstellationen miteinander. Dieses Wirken ist ein Untersuchungsgegenstand der Transdifferenz, die sich als Ergänzung von Differenz versteht, wie Lars Allolio-Näcke und Britta Kalscheuer in ihrem Aufsatz *Wege der Transdifferenz* darlegen:

Die Anerkennung der Wirkungsmacht von Differenzen, die temporär außer Kraft gesetzt werden und ins Oszillieren gebracht werden können, lässt sich interpretieren als Anerkennung der Vorgängigkeit und Dauerhaftigkeit des Positioniert-Werdens von Identitäten, die jedoch in Zweifel gezogen und modifiziert werden können. (Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005: 19)

Der Aspekt der Modifizierung könnte dann auf die Lernprozesse übertragen werden. Wie die Autoren und Autorinnen schreiben, sind Differenzen nicht dauerhaft, sondern temporär aufgestellt (vgl. ebd.). Die Kurz-Weiligkeit oder Lang-Weiligkeit der Aufstellungen sei hier offengelassen. Der Prozess wird als auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig, versetzt, parallel und quer zueinander verlaufend aufgefasst. Wenn die zeitliche Linearität und die damit verbundene räumliche Binarität der Differenzen verlassen wird, dann gilt die Ebene des zeit-räumlichen Einordnens nicht mehr. Die Betrachtung wird mehrdimensional und synchron. Britta Kalscheuer beschreibt diese Bewegung näher im Aufsatz *Die raum-zeitliche Ordnung des Transdifferenzen*:

Nicht-binär im räumlichen Sinne ist das Transdifferenzkonzept insofern, als Querverbindungen zwischen Entitäten entstehen, bei denen die Inklusions-/Exklusionslogik in ihre Schranken verwiesen wird. Nicht-Linearität im zeitlichen Sinne bezieht sich hingegen darauf, dass [...] mit Transdifferenz nicht, wie für die diachrone Betrachtungsweise charakteristisch, eine Sequenz von klar unterscheidbaren kulturellen Ordnungen und Identitäten suggeriert wird, sondern statt dessen wird die Möglichkeit einer Koexistenz verschiedener kultureller Ordnungen und Identitäten eingeräumt, die konfligierende Zuordnungsansprüche mit sich bringen. (Kalscheuer 2005: 72)

In Bezug auf die Binarität des Raumes (innen vs. außen, markiert bzw. konstruiert durch Grenze) postuliert das Konzept der Transdifferenz also keine Dekons-

truktion der Differenzen/Grenzen, sondern betrachtet sie als beweglich, durchlässig, sich verwischend. Klaus Lösch sieht die Grenze als raum-schaffend für den interkulturellen Dialog, in dem die Selbst- und Fremdbilder aufeinandertreffen: »Kulturelle Grenzen können als Demarkationslinien, als unüberbrückbare Gräben, als Kontaktzonen, als Zwischenräume, als Passagen oder als Schwelle zum Fremden konzeptualisiert werden.« (Lösch 2005: 33) Die letzteren Funktionen der Grenzen – Kontaktzonen, Zwischenräume und Passagen – sind für die Betrachtung der Vermittlungsprozesse an Hochschulen interessant. Der Seminar-Raum ist als ein Aushandlungs-Raum zu sehen, in dem sich kulturell verschiedene Betrachtungs- und Herangehensweisen (Identitäten) an ein bestimmtes, wissenschaftliches Problem in unterschiedlichen Beziehungen zueinander positionieren. Ein Raum, in dem die jeweiligen Bilder und (Selbst-)Verständnisarten (im Plural!) von Wissen und Kanon aufeinander treffen: »In den genannten Zonen der Unbestimmtheit geraten die Begriffe des Eigenen und des Fremden beziehungsweise des Selbst und des Anderen in ein Wechselfeld von gegensätzlichen Zuordnungsansprüchen und verlieren damit ihre Trennschärfe, das heißt, es entfaltet sich Transdifferenz.« (Ebd.: 34)

Es entsteht ein Zeit-Raum für Konflikte, und aus der Praxis beobachtet trifft es zu. Zunächst werden die eigenen Vorstellungen identifiziert, geöffnet und hinterfragt. Sie können dann im Verlauf der Diskussion, der Arbeit an einem Gegenstand destabilisiert oder verfestigt werden. Aber der Moment der Beobachtung, der Unsicherheit und der Begründung des Standpunktes – der Diskussion im Seminar-Raum – ist zugleich der transdifferente Moment. Die Produktivität der Momente des Zweifels, des Nicht-Verstehens und des Miss-Verstehens spielt dabei eine besondere Rolle. In der »klassischen« Herangehensweise an die Interkulturalität geht es vor allem um Herstellung eines Konsenses und der ambigüde Moment der Unsicherheit, des Unwohlseins wird als etwas gesehen, was es zu beseitigen gilt, damit ein Konsens entsteht. Konsens kann aber bedeuten, dass man sich darauf geeinigt hat, wessen Positionen revidiert werden und wessen als gültig gelten, was weiterhin Konflikte produzieren kann. Das Nichtaufarbeiten dieses Momentes hat also Auswirkung auf den darauffolgenden Prozess der Suche nach Erkenntnis.

Um sich des sich in diesem Moment abspielenden Prozesses bewusst zu werden, ist es zunächst angebracht, sich mit der Positionierung des Phänomens des Nichtverstehens zu befassen. Das Nichtverstehen ist in der Regel negativ belegt, im Gegensatz zum Verstehen. Nichtverstehen sollte nach Möglichkeit im Seminarraum aufgeklärt und beseitigt werden, das Verstehen wird als positives Ergebnis und Ziel der Vermittlung (im Sinne des Transfers von Wissen) gesehen. Dabei könne das Verstehen, wie Kogge schreibt, gerade in einer heterogenen Gruppe nicht durch Gemeinsamkeiten aufgeklärt werden, es könne ebenso wenig durch das Nichtvorhandensein von Gemeinsamkeiten erklärt werden (vgl. Kogge 2002:

16). Denn selbst gemeinsame Praktiken, die eine Voraussetzung für Kommunikation sind, können das Verstehen nicht gewährleisten. Zwar können sie die erwarteten oder erwünschten Reaktionen hervorrufen, sind jedoch keine Garantie für das Verstehen. Das Nichtverstehen ergebe sich daraus, dass mehrere Diskurse oder Wissensordnungen unabhängig voneinander existieren (vgl. ebd.: 21). Es ist ein Ansatz dafür, sich mit dem Nicht-Verstandenen zu befassen, es zunächst wahrzunehmen und im optimalen Fall bereit zu sein, sich mit etwas Neuem, Anderem auseinander zu setzen.

Bevor man sich jedoch mit dem Prozess des Übergangs vom Nichtverstehen zum Verstehen zu beschäftigen beginnt, stellt Kogge noch eine Annahme auf, die für die Konzepte von Interkulturalität von Bedeutung sein kann, und zwar

daß die Möglichkeit zu verstehen stets eine gewisse Distanz impliziert und daß Nichtverstehen nicht im Widerspruch zu Nähe steht. Dazu gehört, daß die Voraussetzungen, die in einem Fall Verstehen ermöglichen, es in einem anderen gerade verhindern; [...] die Bedingungen des Verstehens verändern sich durch das Verstehen selbst, das Verstehen schafft neue Gegebenheiten, die Voraussetzung, aber auch Hinderungsgrund für weiteres Verstehen sein können. (Kogge 2002: 16)

Anstelle von Fixierung von Gemeinsamkeiten und von Verstehen sei es nach Kogge ratsamer, nach Räumen zu suchen, die Platz für den Prozess des Verstehens schaffen. Er veranschaulicht es am Beispiel von Dialog, der ein Medium ist, eine Ordnung, in die die Beteiligten hineintreten, nachdem sie aus ihrer eigenen Ordnung hinausgetreten sind. Diese temporäre Lösung von der eigenen Ordnung ist eine Basis für die Begegnung im Dialog. Sie ist in der Handlungswelt schwer zu erreichen, denn: »Wer für den Dialog offen ist, muß nicht für den Anderen offen sein, sondern lediglich für dieses Dritte, für das Medium der Verhandlung.« (Ebd.: 339f.) Einen Raum für den so verstandenen Dialog können jedoch universitäre Seminar-Räume schaffen, vorausgesetzt, sie zielen nicht nur auf quantitativen Wissenserwerb und das Verstehen in einem vorgegebenen Sinne. Der Seminar-Raum kann einen Schutz-Raum bieten für einen Dialog, der nicht konfliktfrei zu sein hat. Es treffen ja dort verschiedene Ordnungen und Diskurse aufeinander. Auch der transdifferente Moment (unabhängig von der realen Zeitdauer) richtet die Aufmerksamkeit auf den Moment des Dissenses, zwischen dem Aufkommen und dem Lösen des Zweifels. Das ist der produktive Moment, den Kogge Diskretion nennt, in dem sich Differenzen neu ordnen, neuartige Konfigurationen von Gedanken entstehen, was einem weiteren Schritt im Prozess des Werdens eines Individuums darstellen oder zu neuen Erkenntnissen im Studium führen kann: »Der Grundgedanke ist hier, daß, wenn Grenzen sich aus Prozessen des Nichtverstehens bilden, es im Sinne eines verständigen Verhaltens gegenüber

Anderen angemessen sein kann, gerade nicht das eigene Vorverständnis und die eigenen Handlungsmuster auf Spiel zu setzen.« (Ebd.: 337)

Wenn wir unter Berücksichtigung der von sich in Bewegung befindenden Bedingungen den Seminar-Raum relational betrachten, als eine Anordnung von Elementen, die in Beziehungen (Platzierungen) zueinander stehen, aber auch als einen Raum, in dem das Verstehen und das Nichtverstehen zueinander in sich bewegenden Positionen stehen, dann kann so ein Raum nur kontingent gedacht werden. Die Aufgabe der Teilnehmenden (vor allem der Lehrenden) ist dann, zu beobachten in welchen An-Ordnungen die Platzierungen stattfinden/aufscheinen. Dies gibt dem Raum eine momentane Struktur. Zu beobachten ist sowohl die strukturelle Dimension als auch die Handlungsdimension. Das ist ein transdifferenter Prozess. Denn Raum ergibt sich (wird konstituiert) zwischen verschiedenen oft kontrovers zueinander stehenden Positionierungen. Er ist dann nur eine Beziehung zwischen den Interagierenden, ein Raum für das Aufeinandertreffen, Infragestellen, Aushandeln, das in immer neuen Aufstellungen vorkommt. Die ausgeschlossenen Möglichkeiten (etwa Funktion der Sinnggebung und der Orientierung vs. Standards) werden aber nicht ausgelöscht. Transdifferent betrachtet werden sie mit der gewählten Möglichkeit wie im Pamplisest überschrieben. Sie existieren weiter, und das soll den Beteiligten bewusst sein, werden jedoch in der gewählten Zusammensetzung und im jeweiligen Moment nicht aufgegriffen. Das führt wieder die Temporalität des Transdifferenten vor Augen. Sie ist eine der Bedingungen für die permanente Produktion/Konstruktion von Wissen, bei der die Vermittlung eine wichtige Rolle spielt, solange sie kein Kanonwissen reproduziert. Der Rahmen hat in dieser Betrachtungsweise eine Funktion der Sinnggebung (Aushandlungskompromiss aller Beteiligten) und der Orientierung (vgl. Kalscheuer 2005: 78). Als solcher Rahmen im Seminar-Raum können wissenschaftliche Standards, Kanons oder Curricula gelten. Wenn aber Transdifferenzen wirklich arbeiten sollen, dann ist zu überlegen, ob diese ›Begrenzungen‹ temporär nicht außer Kraft gesetzt werden können. Dann würde zwar so verstandener Raum als chaotisch wirken, aber es wäre zu erwarten, dass am Ende dieses Prozesses ein von allen Beteiligten getragener Konsens eintreten würde.

Lösungsfindung von Konflikten, indem ihre Ursachen erforscht und Vorschläge erarbeitet werden, ist eine Handlungsebene der Interkulturalität. Ergänzend wäre lediglich die Einordnung des Konflikts und der Grenze als etwas Negatives, was man aufzulösen, zu beseitigen bemüht ist, zu überdenken. Was passiert, bevor eine Konsenslösung gefunden wird? Aus einer transdifferenten Konfliktbetrachtung kann sich ein durchaus produktives Potential ergeben, »ein Bewußtsein dafür [...], dass die Annahme universaler Gemeinsamkeiten eher zu einer Verstetigung von Grenzen denn zu deren Gestaltung beiträgt. Besser verstehen bedeutet [...] nicht die Herstellung größerer Gemeinsamkeit, sondern mit Grenzen besser umzugehen« (Kogge 2002: 22). Bzw. sie, nach Bhabha, zur »Quelle

der Artikulation« (Bhabha 2000: 48) zu machen. Auf der theoretischen Ebene sind kulturelle Ordnungen Interaktionsräume, die als gleichwertig und gleichbedeutend betrachtet werden, die aber auch ihre Regulierungsmechanismen haben. Im Seminarraum sind das analog Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens und Curricula.

Ich komme noch einmal auf die Frage, ob sie für die Dauer des transdifferenzen Moments außer Kraft gesetzt werden können? Wenn wir den Seminar-Raum als kulturell kontingent betrachten – ja. Denn eine Studienordnung kann in diesem Moment als Ausdruck einer dominierenden Kulturvision, als hierarchisierend betrachtet werden. Im Sinne der Grenze kann die Funktion der Vermittlungsstandards (Kanons, Curricula) als Reproduktion von Wissen verstanden werden. Im Zeitalter globalen Transfers von Wissen und Technologien erscheint dieser Ansatz für Geisteswissenschaften weniger attraktiv. Eine transdifferente Herangehensweise im interkulturellen Seminar-Raum schöpft neue Erkenntnisse aus Differenzen, ohne vorher zu wissen, welche Erkenntnisse es sein werden. In der Lehr- oder besser: Wissenskonstruktionspraxis bedeutet das: Wenn der transdifferente Ansatz im Seminarraum verfolgt wird, werden Lehrende vorsichtig mit dem eigenen Kanon umgehen, ihn als eine der vielen Varianten und Optionen von Wissen und Vermittlung betrachten, Geduld aufbringen, die eine Situation vermeiden lässt, in der Alternativen als Unsinn abgetan werden (die Dualität Sinn-Unsinn kommt bei der transdifferenzen Handlungsweise kaum vor). Diese Einstellung erfordert Diskretion im Sinne von Kogge: Innehalten, Beobachten, Begleiten, Moderieren, sie erfordert viel Ambiguitätsvermögen. Die Prioritäten verschieben sich vom Wissen-Vermitteln zum Prozess des Wissen-Konstruierens, der kein vervielfältigtes Wissen hervorbringt, sondern neue Erkenntnisse. Diese wiederum werden als Ergebnis individuell entnommen (zum Prozess der Vermittlung siehe auch Wierlacher 2003: 16) und weiter verarbeitet.

Das verändert auch den Seminar-Raum als Macht-Raum. Die hierarchische Achse Lehrende – Studierende wird aufgehoben und die lehrende Person wird zur moderierenden Person. Die Moderation wird ebenso von studierenden Personen übernommen. Wie Samanta Gorzelniak schreibt, sollte die Hierarchie, die sich aus dem institutionellen Rahmen und Traditionen, zu denen die Formen und Instrumente der Vermittlung gehören, ergibt, mit jeder Gruppe diskutiert werden. Nur so können Machtstrukturen zumindest im Ansatz abgebaut werden. Das ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für transdifferente Wissensvermittlung – die Machtstrukturen im Seminar-Raum, die unmittelbar erlebte Differenz zu thematisieren: »In den Seminaren halte ich für wichtig, dass die Studierenden [zu diesem Kollektiv sollten aber eben auch Dozierende gehören] sich als Gruppe verstehen und solidarisch und basisdemokratisch, interessiert aneinander, den Verlauf des Semesters gestalten.« (Gorzelniak 2016: 31)

Natürlich kann man kritisch fragen, wohin das führt, was aus den Bildungszielen, Kanons und Standards wird. Sie organisieren unsere momentane Wissens-Wirklichkeit und dienen als Grundlage für die Entstehung einer weiteren Wissens-Wirklichkeit. Deswegen sollen und können sie beachtet werden: als Ausdruck der jeweiligen Kultur. Im radikalen Sinne nur als Etappe und Instrument. Insofern wäre der bereits zitierte Ansatz von Wierlacher über Bildung, nach dem sie einen selbstbestimmten, selbstgesteuerten und ergebnisoffenen Prozess darstelle (vgl. Wierlacher 2003: 206) mit der im dem Konzept der Transdifferenz vorgeschlagenen Herangehensweise durchaus realisierbar. Das bedeutet ein Arbeiten auf immer wieder neu definierte Ziele hin, in dem Bewusstsein, dass es ein Etappenziel darstellt; das bedeutet auch Anerkennung dessen, was entsteht, als Wissen im (allumfassenden) Sinne und als Grundlage für weitere Wissensproduktion.

Eine Seminargruppe stellt ein interkulturelles Kollektiv im Rahmen einer Institution, einer Universität dar. Durch diesen Umstand ist dieses Kollektiv temporär. Zudem setzt es sich aus eher zufällig zusammengekommenen Menschen und ihrem Hintergrund, zu dem die kulturelle Prägung, sexuelle Orientierung, körperliche Verfassung, Sprache(n), Vorwissen, Erwartungen und Anderes gehören zusammen. Im Seminar-Raum als einem Ort und Denkkollektiv nach Ludwik Fleck kommt es dann zum Akt der Wissensvermittlung im Sinne von Wissensproduktion, der nicht gesteuert, lediglich moderiert verlaufen kann. Der Mehrwert für diesen Prozess liegt in Differenzen, die alle Beteiligten einbringen und erlauben, dass sie miteinander konfrontiert werden, was durchaus zu Konflikten führen kann, was aber ihre Anschlussfähigkeit aufzeigt. Deswegen bergen diese Konflikte ein produktives Potential, selbst wenn es zu keinem Konsens oder Kompromiss kommt. Sie bedeuten in jedem Fall eine Dekonstruktion des Eingetrachten. Ob es dann zu einer Verschiebung von Grenzen und einer oder mehreren neuen Konstruktion(en) kommt, bleibt offen.

Literatur

- Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta (2005): Wege der Transdifferenz. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Britta und Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M., S. 15-25.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Gorzelnjak, Samanta (2016): Ein Stolpern in einer Welt der Gleichen: Über die Konfrontation mit Machtstrukturen in der akademischen Lehre. In: Antonina Balfanz/Bozena Choluj (Hg.): Interkulturalität und Wissensvermittlung. Didaktischer Umgang mit Differenzen. Frankfurt (Oder)/Slubice, S. 26-35.

- Kalscheuer, Britta (2005): Die raum-zeitliche Ordnung des Transdifferanten. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Britta und Arne Manzeschke (Hg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M., S. 68-85.
- Kley, Antje (2002): »Beyond control but not beyond accommodation«: Anmerkungen zu Homi K. Bhabhas Unterscheidung zwischen cultural diversity und cultural difference. In: Christof Hamann/Cornelia Sieber (Hg.): *Räume der Hybridität. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur*. Hildesheim. S. 53-65.
- Kogge, Werner (2002): *Die Grenzen des Verstehens. Kultur – Differenz – Diskrektion*. Weilerswist.
- Lösch, Klaus (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Britta und Arne Manzeschke (Hg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M., S. 26-52.
- O.A.: Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin); online unter: https://www.bmbf.de/files/aaaInternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf [Stand: 24.5.2019].
- Reich, Hans R./Wierlacher, Alois (2003): Rahmenbegriffe interkultureller Germanistik. Bildung. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.) *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar, S. 203-210.
- Rothmeier-Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (1998): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Friedhart Klix/Hans Spada (Hg.): *Wissen, C/II/6 Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, S. 457-491.
- Spinner, Helmut F. (2003): Wissen. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.) *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar, S. 337-343.
- Strecker, David (2002): Multikulturalismus und Hybridität. Minderheitenrechte im Spiegel differenztheoretischer Ansätze. In: Christof Hamann/Cornelia Sieber (Hg.): *Räume der Hybridität. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur*. Hildesheim, S. 89-107.
- Thomas, Alexander (2003). Rahmenbegriffe interkultureller Germanistik. Lernen und interkulturelles Lernen. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar, S. 276-287.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt a.M.
- Wierlacher, Alois (2003): Was soll »Vermittlung« heißen? Zur Differenzierung der Lehr- und Präsentationsformen in den sprach- und textbezogenen Fremdkulturwissenschaften. In: Alois Wierlacher und Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelletat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel, Kurt-Fried-

rich Bohrer (Hg.) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies, Band 29 aus 2003. München. S. 15-30.

Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.; 2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar.

