





# The Turn

Internationale Zeitschrift  
für Islamische Philosophie – Theologie – Mystik

## Transkulturalität



**Heft 1–2026**  
**9. Ausgabe**

# The Turn

## Internationale Zeitschrift für Islamische Philosophie – Theologie – Mystik

9. Ausgabe 2026, Heft 1  
ISSN 2569-2054 / ISBN 978-3-910441-93-4

### Schriftleitung

Hamid R. Braun  
Hermann-Josef Scheidgen

### Wissenschaftlicher Beirat

Dr. Meisam Belbasi (Mazandaran)  
Prof. Dr. Christoph Böhr (Trier)  
Prof. Dr. Mahdi Esfahani (Teheran)  
Prof. Dr. Wolfgang Gantke (Bonn)  
Prof. Dipl.-Ing. Peter Gerdson (Hamburg)  
Dr. Mohammad Ghorbanpour Delavar (Qom)  
Prof. Dr. Eveline Goodman-Thau (Wien)  
Dr. Fahimeh Nasiri (Isfahan)  
Prof. Dr. Harald Seubert (Nürnberg)

### Lektorat

Michael Nestler

### The Turn

erscheint zweimal jährlich

### Herausgeber

Al-Mustafa Institut (Berlin)  
Königsbergerstr. 21, 12207 Berlin  
Tel.: +493040741071; Fax: +493040741069  
Email: [info@almustafa.de](mailto:info@almustafa.de)  
Gestaltung: Markus Rhode

### Besuchen Sie unsere Internetseite

<https://the-turn.eu>

# Inhalt

Geleitwort	5
Zu diesem Heft	6
<i>Hamid R. Braun</i>	
Das Wesen des Denkens oder wie Erziehung das Denken formt	9
<i>Wolfgang Welsch</i>	
Transkulturalität Eine Welt der Mischungen	25
<i>Harald Seubert</i>	
Warum Transkulturalität? Plädoyer für eine Rahmentheorie	45
<i>Katayoon Hamidizadeh</i>	
Transkulturalität und Bildung Erziehung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt	57
<i>Fahimeh Nasiri</i>	
Gholamhossein Ebrahimi Dinani und die transkulturelle Weltanschauung	73
<i>Mahdi Esfahani</i>	
Abdoldjavad Falaturi zwischen interkultureller und metakultureller Philosophie	87
Buchbesprechungen	97
Erschienene Hefte	103



## Geleitwort

Die Internationale Zeitschrift ›The Turn‹ wurde 2018 in Berlin als ein Forum des interkulturellen Dialogs konzipiert. Ziel ist, die facettenreichen Perspektiven der Islamischen Philosophie, der Islamischen Theologie und der Islamischen Mystik zur Diskussion zu stellen, ohne diese als essentialistische Monolithe zu betrachten. Ihre Grundhaltungen sind transkulturelles Denken und aktive Wertschätzung.

Der Orient ist eine Nahtstelle mehrerer Welten, die das Vermächtnis früherer Religionen und Wissenschaftslehren aus der vorislamischen Zeit in sich trägt. ›The Turn‹ blickt in diese reichhaltigen Traditionen seit ihren Anfängen zurück und reflektiert, auf welche Weise die Weltreligion Islam die Grundlage einer Weltkultur und Weltzivilisation ist.

›The Turn‹ ist ein Forum für dialogische Toleranz und offene Reflexion mit einem verstehenden Charakter in Theorie und Praxis. Sie präferiert, das eigene Selbst mit dem Selbst des Anderen spiegelbildlich in Beziehung zu setzen. Diese Haltung motiviert, die Pluralität der Denkformen im Verständnis und Vergleich der Kulturen unter Berücksichtigung ihrer Kontexte in Augenschein zu nehmen. Geht diese Haltung verloren, so schwinden Motivation, Wissensdrang und letztlich die gemeinsame Sinnsuche. Die standpunktbewegliche Qualität von ›The Turn‹ besteht in der Dialogsuche und im Austausch von Argumenten.

›The Turn‹ versinnbildlicht eine Sehnsuchtssolidarität als anthropologische Konstante, die in allen Kulturen der Völker eine starke Prägung kennt. Diese Sehnsucht ist die Wurzel aller Philosophie, die Menschen Auftrieb gibt, die Entitäten der Welt zu ergründen und durch eine mannigfaltige Willensdynamik große Wissenschaftssysteme hervorzubringen.

›The Turn‹ ist schließlich bestrebt, im Sinne dieser Sehnsuchtssolidarität Frieden zu stiften und diesen durch die Macht des Dialogs zu manifestieren. Sie lädt dazu ein, sich jenseits aller Zentrismen mit jeweils eigener Stimme am polyphonen Dialog aller Kontexte der Philosophie, der Theologie und der Mystik zu beteiligen.

Die Schriftleitung

## Zu diesem Heft

Die vorliegende Ausgabe ist dem Thema ›Transkulturalität‹ als einer Grenzen überschreitenden Haltung gewidmet. Die gegenwärtige Reflexion über den Sinngehalt der Kultur und die damit verbundenen Interaktionen kommen ohne den weitreichenden Geist dieser dialogischen Haltung nicht aus. Transkulturalität ist eine philosophische wie wahrnehmungspsychologische Notwendigkeit, die sich aus der Struktur des Denkens selbst ergibt. Jede ernstzunehmende Beschäftigung mit Multi- und Interkulturalität gründet auf der erkenntnistheoretischen Grundlage der Transkulturalität. Alles andere mutiert in eine Ideologie, die sich selbst ihres Sinnes enthebt.

Denken als eine anthropologische Konstante unterstreicht jederzeit und uneingeschränkt, dass der Mensch nicht in einer starren Hülle lebt. Er entfaltet sich denkend wie handelnd in Beziehungen, bildet sein Selbst in Interaktionen mit anderen und versteht sich stets neu, indem er auf das Andere trifft. Durch das Denken wird der Mensch sich seines Daseins im befristeten Existenzfluss bewusst. Er schreitet voran, modifiziert seine Horizonte und prüft vielschichtig, was ihn mit anderen verbindet, bevor er beschreibt, was sie trennt. Hier gewinnt die Transkulturalität ihren erkenntnistheoretischen Sinngehalt, der sich nicht auf abgeschlossene kulturelle Räume richtet, sondern der auf jene Bewegungen des Verstehens fokussiert bleibt, die jenseits aller kulturellen Ordnungsprinzipien möglich und notwendig sind.

Nicht nur philosophisch, sondern vor allem psychologisch ist dieser Ansatz unverzichtbar. Identitäten brauchen Öffnung, Persönlichkeit benötigt Spiegelung, und seelische Reifung lebt in Begegnungen. Kulturen sind im Kontext der Transkulturalität offene Sinn- und Orientierungssysteme und keine geschlossenen Einheiten, die totale Differenz und Begegnungsangst hervorrufen. Wenn sich das Bewusstsein verengt, verliert der Mensch die Fähigkeit, das Andere als Möglichkeit der Erweiterung des eigenen Denk- und Handlungshorizontes zu begreifen. Das transkulturelle Konzept ist nicht nur eine ideologiekritische Haltung, sondern gleichsam eine Notwendigkeit für die menschliche Entwicklung im Weltkontext.

Die Vorsilbe ›inter‹ weist mit Recht auf ein ›Zwischen‹ hin. Doch auch dieses Zwischen braucht einen tragenden Horizont. Ohne einen solchen bliebe das Gespräch äußerlich und zufällig. Die vielfältigen Traditionen im Weltkontext könnten zwar einander begegnen, aber nicht ein wirklich echtes Verstehen-Wollen und Verstanden-Werden-Wollen ermöglichen. Die Wahrnehmung der Transkulturalität als erkenntnistheoretische Grundlage der interkulturell und interreligiös arbeitenden Disziplinen erschließt eben solche Horizonte und ermöglicht, Dialoge auf gleicher Augenhöhe zu führen.

Interkulturelle Philosophie, Theologie und Mystik als drei fundamentale Bereiche unserer Zeitschrift ›The Turn‹ zeigen diese Einsicht in besonderer Weise. Sie verfahren komparativ und zielen auf eine verstehende Erschließung, ohne dabei die Auflösung von Differenz anzustreben. Im Vergleich expliziert sich, was in der einen Tradition singulär und notwendig ist, während es in einer anderen zurücktritt. Vergleiche führen vor Augen, was Menschen über kulturelle Grenzen hinweg miteinander teilen und worauf sie gemeinsam oder jeweils einzeln verzichten. In der Haltung der Transkulturalität schlummert eine Sehnsuchtssolidarität, das Andere in seinem Anderssein wahrzunehmen, ohne es bis zur Unkenntlichkeit zu verändern, um es verstehbar zu machen. Wer im Sinne des transkulturellen Konzeptes vergleicht, fragt überhaupt nach den Bedingungen des Verstehens in seiner Vielfältigkeit.

Die Beiträge der vorliegenden Ausgabe folgen dieser grundlegenden Einsicht und beleuchten Transkulturalität in unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten. Das ist notwendig, weil keine einzelne Disziplin die Gesamtheit menschlicher Wirklichkeitskonstruktionen erfassen kann. Wissenschaftliches Denken erfordert heute mehr denn je die Fähigkeit zur dialogischen Grenzüberschreitung.

Transkulturelles Denken sensibilisiert schließlich für Unterschiede und macht zugleich Mut zur gemeinsamen Vernunft angesichts ihrer Vielfalt und Vielstimmigkeit im Weltkontext. Eine solche Orientierung vermag einer dialogischen Völkerverständigung den Weg zu bahnen.

Die Schriftleitung



# Das Wesen des Denkens oder wie Erziehung das Denken formt

Hamid R. Braun

## Zusammenfassung

Der Mensch kann nicht nicht denken. Er ist eine widerspruchsvolle Denkwerkstatt, die Kultur hervorbringt, Zivilisation in Gang setzt, Philosophie betreibt, Kunst produziert und Technologien entwickelt. Hinter jedem Denken steht ein Mensch mit seiner Biographie und der Konstruktion seiner Wahrnehmung, die weitgehend durch Erziehung geprägt ist. Die zerstörerische oder heilende Nutzung des Denkens hängt von Werten, Zielen und Grenzen ab, die sein Bewusstsein bestimmen. Künstliche Intelligenz mit ihren Produkten wie ChatGPT, das täuschend echt anmutendes Wissen generiert, birgt die Gefahr, den Menschen zu entmündigen. Noch gefährlicher ist es, wenn KI ohne jegliche ethische Verantwortung in der Kriegsmaschinerie zum Einsatz kommt und zur autonomen Waffe mutiert. Der Beitrag geht der Frage nach, was Denken ist, wie Erziehung den Werdegang des Menschen in seinen Lebenskontexten prägt und welche Wege es gibt, die unersättlichen Gelüste seines Denkens zu zähmen, um mehr Verantwortung für das eigene Tun im Zeitalter der KI-Technologie zu übernehmen.

## Summary

Human beings cannot not think. They are a contradictory workshop of thought that generates culture, sets civilization in motion, engages in philosophy, produces art, and develops technologies. Behind every act of thinking stands a human being shaped by a particular biography and by the construction of perception, which is largely formed through education. The destructive or healing use of thought depends on the values, aims, and limits that

determine one's consciousness. Artificial intelligence, in its applications such as ChatGPT, which generates seemingly authentic knowledge, carries the risk of undermining human agency. Even more concerning is its deployment without ethical responsibility within the machinery of war, where it may evolve into an autonomous weapon. This contribution explores the question of what thinking is, how education shapes human development within its various life contexts, and what paths might exist to temper the insatiable impulses of thought, so as to assume greater responsibility for one's own actions in the age of AI technologies.

### Schlüsselbegriffe

Apozyklische Hermeneutik, Enzyklische Hermeneutik, Erziehung, Künstliche Intelligenz, Neurobiologie des Denkens, Praktisches und Theoretisches Denken, Spiegelneuronen, Transkulturalität.

### Was ist Denken?

Denken ist eine anthropologische Konstante und ein psychodynamischer Prozess, der Informationen durch das neuronale System aufnimmt, verarbeitet, verknüpft und bewertet. Denken ist ein komplexer Prozess, der bewusste und unbewusste Elemente im Menschen zusammenspielen lässt. Der Vorstellungsinhalt der Transkulturalität ist im Wesen des Menschen verankert. Er kommt durch Erziehung in der Einbettung der Kulturen in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen zum Vorschein. Der Mensch ist von seiner Schöpfung her so konstituiert, dass er immer über sich hinausblickt, in die Ferne schaut und das Unerreichbare zu erreichen sucht. Diese Sehnsucht verleiht ihm eine intrinsische Dynamik, die ihn dazu befähigt, jederzeit über sich hinaus zu reflektieren (Yousefi, 2010, 2013, 2016, 2018).

Wenn der Mensch denkt, vernetzt er aktuelle Informationen, Emotionen und Glaubenssätze mit früheren Erfahrungen. Diese Vernetzung macht den Charakter seiner Wahrnehmung, seiner Urteile und seiner Handlungen aus. Die Beschaffenheit des Denkens bringt es mit sich, unberechenbar zu sein und durch Grenzüberschreitungen Wunder zu bewirken. Denken kann augenblicklich zum Dämon werden, Vorurteile bilden, Fallen stellen und sich selbst darin verfangen.

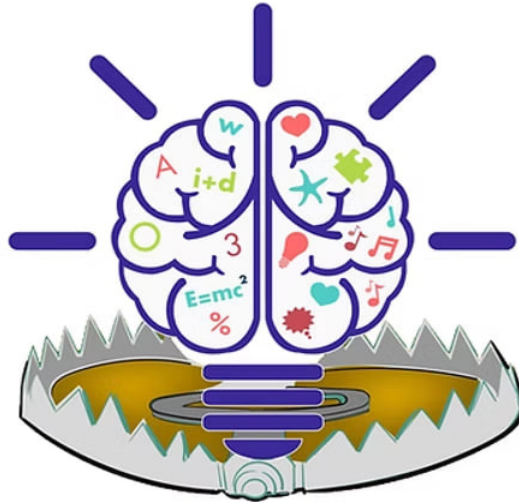


Abbildung 0.1: Das Modell der Denkfalle

Im Denken wohnt die Sehnsucht, Konzepte und Kontexte miteinander zu verbinden und sich jederzeit zu einem Kampf- oder Versöhnungsplatz zu formieren. Denken kennt so viele Typen, wie es Menschen gibt.

Das Haus des Denkens ist nicht allein das Gehirn, es umfasst das gesamte psychophysische Gedächtnis im Menschen. Das Gehirn ist ein komplexes und hochvernetztes System aus Nervenzellen, die über Synapsen miteinander verbunden sind. Die Signalübertragung erfolgt durch Neurotransmitter wie Dopamin, Serotonin oder Glutamat. Das Gehirn verarbeitet Sinneseindrücke und beeinflusst die Psychodynamik im Zusammenspiel mit einzelnen Organsystemen. Es ist neuroplastisch und kann sich an neue Erfahrungen anpassen (Braus, 2014). Dieser psychophysische Prozess beginnt bereits im Embryonalstadium und überdauert die gesamte Lebensspanne. Denken hat theoretische wie praktische Komponenten, die im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Gesellschaft Verformungen ausgesetzt sind.

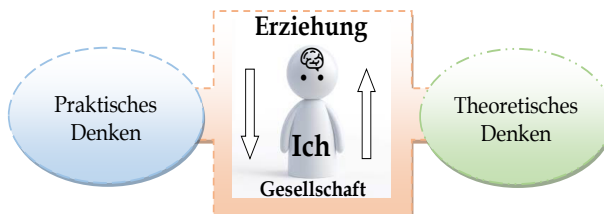


Abbildung 0.2: Das Denkmodell

Theoretisches Denken beschreibt die Fähigkeit, Begriffe zu bilden, Hypothesen und Lösungen zu formulieren, Systeme zu entwickeln und Zusammen-

hänge herzustellen. Es erkennt komplexe Situationen, analysiert sie, bildet Urteile, konzipiert Alternativen, entwickelt Kategorien und bringt Ordnungslehren hervor. Zugleich reflektiert es sich selbst, hinterfragt die eigene Kapazität, beobachtet andere psychodynamische Denkprozesse und setzt sich mit ihnen auseinander.

Praktisches Denken zielt auf Erkenntnisgewinn und das Verstehen von Sachverhalten, bildet Brücken zwischen Ideen und Wirkungen und fragt danach, was zu tun ist. Es berücksichtigt als Schlüssel zur Anpassung an die Lebenswirklichkeit ethische Prinzipien, die gebieten und verbieten. Eine besondere Leistung besteht in der Vorausschau auf zukünftiges Handeln und die Antizipation von Konsequenzen im Hier und Jetzt.

Beide Denkkomponenten korrelieren miteinander und sind in allen Rationalitätstypen und ihren jeweiligen lebensweltlichen Hintergründen wirksam. Jeder Mensch verfügt über eine eigene Mischung aus theoretischem und praktischem Denken, auf deren Grundlage er individuell handelt und sich mit bestimmten verinnerlichten Werten identifiziert. Diese Denkkomponenten ermöglichen dem Menschen eine vernunftgeleitete Lebensführung. Wer seine eigenen Ressourcen nicht erkennt, kann leicht zum Opfer äußerer Umstände werden. Wer sein Denken nicht nutzt, ist nach Immanuel Kant unmündig bzw. unfähig, davon Gebrauch zu machen: »Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.« Kant sieht die Ursache dieser Selbstverschuldung in »Faulheit und Feigheit«, insbesondere aber im Mangel an Mut und Entscheidungskraft. Er fordert den Menschen dazu auf, Mut zu haben, sich seines »eigenen Verstandes zu bedienen!« (Kant, 2024, S. 7). Ein wesentlicher Grund für Unmündigkeit oder die Unfähigkeit, das eigene Denken zu gebrauchen, liegt in der Erziehung.

## Denken und Erziehung

Abu Hamid Ghazali hat früh diese Notwendigkeit erkannt. In seiner Autobiographie betont er, der Mensch sei kein Hund, sondern ein Wesen, das Würde besitze (Ghazali, 1988). Er verdiene es, gemäß dieser Würde behandelt zu werden. Ghazali hebt zudem hervor, dass jeder Mensch ein Ergebnis seiner Erziehung sei und dass die Erziehung aus dem Menschen das mache, was er sei.

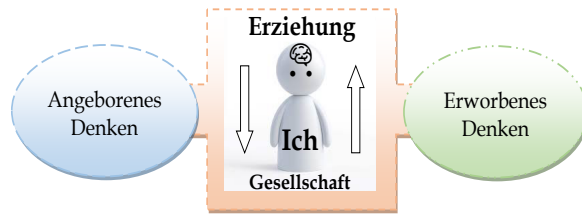


Abbildung 0.3: Das Denkmodell

Ghazali unterscheidet zwischen angeborenem und erworbenem Denken. Das angeborene Denken »ist die grundsätzliche Fähigkeit, die schon im Kind vorhanden ist, ähnlich wie die Palme im Samenkern« (Ghazali, 1976, S. 220). Das erworbene Denken entwickelt sich im Alltag und in der Interaktion mit anderen und nicht zuletzt »durch die Beschäftigung mit den Wissenschaften« (Ghazali, 1976, S. 220). Für Ghazali spielen Gemüt und Temperament bei der Entfaltung des Denkens eine grundlegende Rolle. Ghazali und Kant zufolge stehen Denken und Erziehung in einem Wirkungszusammenhang. Beide gehen davon aus, dass Eltern früh beginnen sollten, Kinder zum Denken zu erziehen (Kant, 2024, S. 35 f.). Bereits frühere Studien weisen auf neurowissenschaftliche Aspekte der Erziehung hin und zeigen, dass das Gehirn des Menschen ohne Erziehung unterentwickelt bleibt (Braun & Stern, 2007).

Kinder lernen beim Spielen zu Hause und im Kindergarten mit anderen, was soziale Ordnung ist. Wenn sie mit anderen Kindern sprechen sowie Stapel- oder Sortierspiele machen, lernen sie, was Interaktion ist und wie Zuordnungen funktionieren. Das Denken bildet ihre Identität, hilft ihnen, Entscheidungen zu treffen, Ziele zu definieren und Probleme auf ihre eigene Weise zu lösen. In der Erziehung und Interaktion liegt eine unbändige Gestaltungskraft. Sie vermögen das Denken zu formen und zu verformen und sind imstande, aus einem Hochbegabten eine scheiternde Persönlichkeit zu machen oder in einem weniger talentierten Menschen Begabungen zu erwecken.

Sokrates, der griechische Philosoph, zog durch die Straßen Athens, um der Jugend von Athen die Vorzüge des Denkens nahezubringen. Sein Ziel war, wie er in der ›Apologie‹ beschreibt (Platon, 2015), den Menschen zu zeigen, was sie durch Denken erreichen können. Sokrates wurde wegen dieser Haltung von seinen Gegnern, die ihm vorhielten, die Jugend Athens zu verderben, verurteilt und musste den Schierlingsbecher trinken. Durch seine ›Hebammenkunst‹ zeigt Sokrates, wie ein ›Sklave‹ ohne jegliche Ausbildung in der Lage ist, geometrische Aufgaben zu lösen. Für Sokrates liegt im Denken das Wesen der Selbstbestimmung und darin, Wege zu gehen, die dem Menschen Sinn und Freude geben.

Zwei Formen der Erziehung lassen sich im Allgemeinen voneinander unterscheiden: harte und weiche Erziehung.



Abbildung 0.4: Das Erziehungsmodell

Harte Erziehung arbeitet mit rigiden Vorgaben und unterschiedlichen Formen theoretischer und praktischer Gewalt. Sie äußert sich in emotionaler Vernachlässigung oder in Signalen elterlicher Ablehnung. Solche Konzepte beruhen oft auf einer Haltung, die jede Neugier, jede emotionale Bindungsfähigkeit sowie jeden Entdeckungsdrang im Keim erstickt. Sie kann die Heranwachsenden traumatisieren und Dysphorien hervorrufen, die sich in verschiedenen Lebensphasen als posttraumatische Belastungsstörung manifestieren können.

Weiche Erziehung arbeitet hingegen mit übermäßiger ›Freiheit‹ und unterschiedlichen Formen des Laissez-faire. Sie tendiert dazu, nahezu alles zu erlauben und im Namen einer ›antiautoritären‹ Erziehung auf Regeln zu verzichten. Der Heranwachsende soll selbst, ohne jegliche Unterstützung, seinen eigenen Weg im Leben finden. Nur durch eigene Fehler lernt er, sie nicht zu wiederholen. Weiche Erziehung führt beim Heranwachsenden ebenfalls nicht zu regelgeleitetem Denken.

Beide Erziehungskonzepte riskieren Verwahrlosung und eine psychodynamische Gefährdung des Kindeswohls der Heranwachsenden (Müller-Rolli, 2013). Der Erfahrung nach fühlen sich solche Kinder überfordert und nicht gewollt. Sie haben es oft schwer, ein stabiles Selbst zu entwickeln. Beide Konzepte sind blind gegenüber der Tatsache, dass Erziehung die Bewusstseinsfunktionen des Denkens und Fühlens sowie des Empfindens und Intuierens schult, die für den Werdegang des Menschen bis ins hohe Alter von Bedeutung sind.



Abbildung 0.5: Das Bewusstseinsmodell

Jedes ›Zuviel‹ oder ›Zuwenig‹ kann schädigen und Gefährdungen hervorbringen. Menschen, die die Vorzüge der Bewusstseinsfunktionen durch eine regulativ ausgerichtete Erziehung nicht verinnerlichen, haben eine stärkere Tendenz, in früheren oder späteren Beziehungen Gewalt anzuwenden, um eigene Ziele durchzusetzen. Dies kann Sozialisationsstörungen begünstigen, die zeigen, was eine Vernachlässigung der Bewusstseinsfunktionen im Heranwachsenden selbst sowie in seinem Verhältnis zu anderen bewirkt.

Eine regel- und werteorientierte Erziehung befähigt dazu, sich der Grenzen und Möglichkeiten des eigenen Wollens und Könnens bewusst zu werden. Sie lehrt, das Denken im Erleben von Freiheit auszubilden und Verantwortung für den Umgang mit dieser Freiheit zu übernehmen. Sie hilft ferner dabei zu verinnerlichen, dass es im gesellschaftlichen Zusammenleben allgemeinverbindliche Werte gibt, an denen sich alle orientieren. Eine solche Erziehung führt zu einem Denken, das es ermöglicht, sich Fähigkeiten anzueignen. Erziehung zum reflektierten Selberdenken heißt ›Erziehung zur Selbstachtung und Verantwortung‹.

Wenn beispielsweise ein Kind an seinen Fingernägeln kaut, haben Eltern entweder die Möglichkeit, das Verhalten zu bestrafen, das Unterlassen dieses Verhaltens zu belohnen oder das Kind durch Fragen zum eigenständigen Reflektieren zu führen. Der bloße Einsatz von Belohnung oder Bestrafung hilft kaum. Im ersten Fall kann sich das Kind zurückgewiesen fühlen, im zweiten Fall lernt es, unerwünschtes Verhalten gezielt einzusetzen, um Belohnung zu erhalten.

Ein zielführender Ansatz wäre: ›Denke dir eine Fähigkeit aus, die dir hilft, deine Nägel nicht zu kauen.‹ Eine Möglichkeit besteht darin, das Kind zu motivieren, die Nägel zu lackieren, um ihm bewusst zu machen, dass es möglich ist, durch Denken Fähigkeiten zu entwickeln, um dieses Verhalten zu überwinden (Furman, 2023). Dieses Beispiel zeigt die Bedeutung des Denkens für die Entwicklung der Persönlichkeit und die Nutzung eigener Ressourcen.

Erziehung ist immer kontextuell. Sie hinterlässt deutliche Spuren in der Psychodynamik des Menschen, mit der er häufig ein Leben lang ringt. Die psychodynamische Prägung zeigt sich in seinen Interaktionen. Die Art der Erziehung ist, wie dieses Beispiel verdeutlicht, maßgeblich für den Gebrauch des theoretischen und praktischen Denkens. Ein Schulmediziner denkt und handelt ganz anders als ein Alternativmediziner oder ein traditioneller Mediziner, weil sie ihre Ausbildung in unterschiedlichen Schulen erhalten, denen verschiedene Welt- und Menschenbilder zugrunde liegen. Auch ein traumatisierter und unter Einsamkeit leidender Mensch geht mit seinen

Ressourcen und Fähigkeiten anders um als ein Mensch, der Herausforderungen liebt und Extremsport betreibt.

## Denken und soziale Interaktion

Denken setzt sich in der Gesellschaft fort, wo das Gehirn durch Interaktion mit Gleichgesinnten und Andersdenkenden sowie durch soziale Tätigkeiten geschult und weiterentwickelt wird. Das Grundbedürfnis des Denkens ist die Verständigung. Im Gespräch lernt der Mensch Gattungsbegriffe und erkennt Familienähnlichkeiten im Denken, im Reden und im Handeln, die es ihm ermöglichen, eine gesunde Distanz im sozialen Miteinander zu entwickeln.



Abbildung 0.6: Das Interaktionsmodell

Durch Denken und soziale Interaktion entwickeln der Mensch eine eigene Kartographie der Handlungen und Reaktionen anderer. Diese lassen sich als Schubladen im Ganzkörpergedächtnis beschreiben. Diese konstruktivistische Perspektive unterstreicht, dass jeder Mensch eine eigene Wahrnehmungskonstruktion entwickelt. Das Verstehen des Anderen bedeutet, seine Wahrnehmungskonstruktion zu begreifen. Es gibt »keine unabhängige, von unserem Verstehen losgelöste Wirklichkeit, die wir erkennen können« (Reimon, 2025, S. 31). Verstehen erschöpft sich nicht in Intersubjektivität. Um die Wahrnehmungskonstruktion des Anderen zu verstehen, haben Menschen die Kontexte zu beachten, in denen sich andere bewegen, die Situationen zu berücksichtigen, in denen sie handeln, sowie Individualitäten zu erfassen, die Produkte ihrer Erziehung sind.

Denken scheut sich nicht vor Konflikten oder Problemen. Es sieht in ihnen eine Möglichkeit konkreter Veränderung, wenn daraus neue Erkenntnisse gewonnen werden, die zur Einsicht führen. Einsichtiges, d.h. praktisches Denken liebt seinen Nächsten wie sich selbst. Dies rührt daher, dass Negatives im Gespräch reframt und nicht unreflektiert zur Grundlage von Handeln genommen wird. Wenn beispielsweise ein als ›streng‹ geframter Filialleiter seinen Mitarbeiter im Gespräch von der Notwendigkeit seiner strikten Maßnahmen überzeugt, kann sich das Framing und damit das Denken über den Leiter verändern.

Ohne zu wissen, was andere denken, kann eine Annäherung oder Horizontverschmelzung von Haltungen kaum gedeihen. Oft wird jedoch die eigene Einstellung ›ex cathedra‹ anderen Menschen übergestülpt. Eine Folge ist die exklusivistische Verteidigung des eigenen Welt- und Menschenbildes, während praktisches Denken immer eine Einladung darstellt, den Anderen in seiner Andersartigkeit zu akzeptieren, ohne ihn bis zur Unkenntlichkeit zu verändern, um ihn verstehbar zu machen. An anderer Stelle habe ich diese Haltung als ›apozyklische Hermeneutik‹ beschrieben und ihr eine ›enzyklische Hermeneutik‹ gegenübergestellt (Yousefi, 2014, S. 61 f.), die dem einsichtigen, d.h. praktischen Denken ähnlich ist. Der gewaltfreien Hermeneutik liegt eine Haltung zugrunde, die von einer dialogischen Ontologie des Menschseins ausgeht und den Konstruktivismus ernst nimmt, nach dem jeder Einzelne eine eigene Repräsentation der Welt erschafft (Yousefi, 2020a).

In der Interaktion lernt der Mensch zu fragen, wie er sich selbst versteht und wie er andere wahrnimmt. Er lernt auch, wie andere sich selbst verstehen und ihn wahrnehmen. Diese spiegelbildliche Wahrnehmung ermöglicht es ihm zu erkennen, dass Interaktionen leicht zum Kampfplatz sozialer Einstellungen werden können (Yousefi, 2018), auf dem sich Meinungen verabsolutieren und nicht bereit sind, andere Meinungen neben sich gelten zu lassen.

Denken in der Interaktion ermöglicht die Relativierung von Einstellungen: ›Mein Glaube oder meine Vorstellung ist für mich absolut und hat höchste Priorität; ich respektiere aber, dass dein Glaube oder deine Vorstellung für dich ebenfalls absolut ist und höchste Priorität besitzt.‹ Mit dieser Offenheit als Haltung erkennt der Mensch, dass Denken ein uneingeschränkter Wille zur Kommunikation ist (Yousefi, 2020b). Einer solchen offenen Interaktion wohnt die verändernde Kraft des Denkens inne. Denken steht sich selbst leibhaftig gegenüber und fragt sich, ob es besser ist, eine zunächst ungewohnte Veränderung herbeizuführen oder am alten Muster festzuhalten.

Einsichtiges bzw. praktisches Denken ist eine Haltung, die davon ausgeht, dass auch der Andere Recht haben könnte. Die Möglichkeit, dass die Meinung anderer nicht überzeugt, ist immer gegeben. Wichtig ist, was Kommunikation für den Einzelnen bedeutet. Beruht sie auf reziprokem Verstehen, dann hat einsichtiges Denken eine Chance, Annäherung zu ermöglichen und die Anliegen und Perspektiven des Anderen kennenzulernen und zu erfassen. Voraussetzung ist ein Interesse an Kommunikation und an der Aneignung von Sachkompetenz sowie am echten Kennenlernen des Anderen in seiner Andersartigkeit.

Das Zauberwort der Interaktion ist Wertschätzung. Wertschätzung ist der Atem zwischenmenschlicher Beziehungen. Ihr Rückgrat ist die Verantwortung gegenüber sich selbst und dem Anderen. Beide zusammen schaffen Vertrauen und Verbundenheit: Jede Nähe verkümmert ohne empathische Wertschätzung, Vertrauen ohne echte Verantwortung zerbricht (Haller, 2019, S. 25).

Wertschätzung ist der Schlüssel zur Empathie, die es ermöglicht, sich in die Innenwelt des Anderen hineinzufühlen und Einblick zu gewinnen, wie andere sich fühlen. Empathie aktiviert die Psychodynamik des Denkens und Fühlens sowie Empfindens und Intuierens im Anderen und erweckt Freude und Verbundenheit. Sie erzeugt im Gegenüber ein Gefühl von Zuversicht und Balance.

Empathie und Wertschätzung motivieren, Konflikte als Gelegenheit und Bereicherung wahrzunehmen (Eidenschink, 2023). Werden sie vernachlässigt, entsteht eine emotionale Kälte, die zwischenmenschliche Verhältnisse ihres Sinnes entleert und anfällig für destruktive Konflikte macht.

## Denken und Verantwortung

Verantwortung ist eine selbstaufgelegte oder institutionell organisierte Pflicht, eigene Handlungen zu reflektieren und ihre möglichen Folgen zu bedenken. Sie schafft Transparenz und Bewusstsein für kontextangemessenes Handeln, stabilisiert das soziale Miteinander sowie kollektive und individuelle Entscheidungsprozesse und ermöglicht so ein tragfähiges Zusammenleben.



Abbildung 0.7: Das Verantwortungsmodell

Da der Mensch oft – situationsbedingt – von seinem theoretischen und praktischen Denken fragwürdigen Gebrauch macht, muss er sich immer wieder seiner Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber bewusst werden. Jedes Wort, jede Aussage ist ein Bekenntnis, das bei anderen etwas auslöst. Was für A gut ist, kann Schlimmes in B bewirken. Was für A und B gangbar erscheint, kann für C ein unmöglicher Weg sein.

Immer wieder ist zu erwägen, was die eigene Handlung und Haltung im Anderen auslösen. Die Verinnerlichung, dass der Mensch stets in wechselseitiger Verantwortung zu anderen lebt, hilft sowohl ihm als auch seinem

Gegenüber. Ein solches Vorgehen trägt dazu bei, die eigene Verantwortung zu regulieren und Verlässlichkeit sowie regel- und wertegeführte Beziehungen zu fördern.

Praktisches Denken verlangt ethisches Verhalten und verantwortliches Handeln. Gedankenloses Handeln verursacht oft Konflikte, die eine Beziehung zu zerstören vermögen. Praktisches Denken reflektiert die Gelüste des theoretischen Denkens und macht sichtbar, wenn der Mensch Grenzen überschreitet und unverantwortlich handelt. Praktisches Denken ist das tickende Gewissen im Menschen und das Bundesverfassungsgericht des Denkens und insistiert darauf, was zulässig und was sozial unverträglich ist. Instrumentelles Denken gewinnt die Oberhand, wenn das praktische Denken als Kontrollinstanz des theoretischen Denkens ausgeschaltet wird. Wer denkt, hat die Möglichkeit, im Unterschied zu gedankenlosen Menschen, Handlungsmotive zu überprüfen und moralische Implikationen zu erwägen.

## Denken und Politik

Politik ist ein Spannungsfeld zwischen Denken und Verantwortung. Kant hat eine erhellende Antwort auf dieses Wechselverhältnis formuliert. Er unterscheidet den Gebrauch der Vernunft, um das Verhältnis zwischen Denken und öffentlichem Leben zu erläutern, in einen ›öffentlichen‹ und einen ›privaten‹ Gebrauch. Der Mensch sei zwar dazu bestimmt, von seiner Vernunft öffentlichen Gebrauch zu machen, sieht sich jedoch Druckmechanismen ausgesetzt, die darauf abzielen, diesen Gebrauch einzuschränken.

Kant versteht »unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als Gelehrter von ihr vor dem ganzen Publikum der Leserwelt macht« (Kant, 2024, S. 9); kurz: die Freiheit, sich zu allem äußern zu dürfen. Dies wird heute als ›Selbstbestimmung‹ und ›freie Meinungsäußerung‹ bezeichnet. Wenn beispielsweise das Verhalten eines Politikers oder eines Geistlichen missfällt, muss jeder seinem Unbehagen offen Ausdruck verleihen können. Wird er daran gehindert, so hat er entweder zu rebellieren, sich in Schweigen zu hüllen oder sich anzupassen. In einem solchen Fall begibt er sich in ein Gehäuse der Anpassung und wiederholt, was die Wächter dieses Gehäuses von ihm verlangen.

Der Privatgebrauch der Vernunft beschreibt den direkten Einzug in das Gehäuse. Dann sitzt der Mensch anderen Gedanken zur Miete und unterwirft sich freiwillig dem Diktat der Gehäusewächter. Kants Betrachtung des Privatgebrauchs fällt moderater aus: Ein Polizist darf beispielsweise als Beamter nicht gegen den Staat aufbegehren; ihm steht es aber jederzeit offen,

sich wegen Misständen schriftlich an die Regierung oder die Öffentlichkeit zu wenden.



Abbildung 0.8: Das Denkmodell

Das politische Handeln ist die Praxis bestimmter Formen des Denkens. Die Durchsetzung von Macht und Interessen bildet zwei Grundpfeiler der Politik, die das praktische Denken zur Legitimierung des eigenen Herrschaftshandelns manipulieren können.

Denken in der Politik ist der Gefahr ausgesetzt, durch Ideologisierung, instrumentelle Rationalität oder Populismus missbraucht oder unterdrückt zu werden. Wer denkt, erkennt Alternativen – und wer Alternativen erkennt, kann Widerstand entwickeln. Denken in diesem Sinne ist kein bloßer Reflex auf politische Verhältnisse, sondern ein widerständiger Gestaltungsfaktor. Politisches Denken operiert in der Regel mit Grenzsetzungen und Sanktionen.

### Denken im Erlebnis der Freiheit

Wie Jean-Jacques Rousseau feststellt, ist der Mensch frei geboren, aber überall in Ketten gelegt (Rousseau, 2011, S. 5). Diese Feststellung veranlasst Rousseau, dazu aufzufordern, zur Natur zurückzukehren. Damit meint er nicht die Rückkehr zu archaischen Zeiten von Initiationsriten und Opferdarbringungen. Der Mensch solle seine wahre Natur wiederfinden und ein ihm würdiges Leben in denkender Freiheit führen: die Freiheit, aus freien Stücken zu entscheiden, sich von öffentlichem Druck zu befreien und in Erwägung zu ziehen, bewusst auf etwas zu verzichten oder dieses Etwas zu steuern.



Abbildung 0.9: Das Freiheitsmodell

Die Idee ›Denken und Freiheit‹ birgt Gefahren und vermag problematische Instinkte hervorzurufen; Freiheitsgelüste, die alles für gleichermaßen gut

und richtig erklären, gegen soziale Ordnung rebellieren und ihrem Unbehagen durch Wut und Aggression Ausdruck verleihen. Gefährlich ist dabei, dass das Gemeinwesen als rechtsfreier Raum deklariert wird, in dem ohne Ansehung der Würde Anderer exhibitionistische Verhaltensweisen ausgelebt werden.

Wie beim Wechselverhältnis zwischen Denken und Verantwortung ist auch die Beziehung zwischen Denken und Freiheit wesentlich von Verantwortung geprägt. Wer von Freiheit spricht, sein Handeln nach eigenem Dafürhalten gestaltet und durch das Einfordern von Gehorsam Gewalt ausübt, trägt die Verantwortung für sein Handeln (Yousefi, 2021, S. 54 f.).

Bereits Sigmund Freud weist darauf hin, dass soziale Ordnung mit Unbehagen einhergeht und von Zwiespältigkeit geprägt ist. Der Mensch habe eine soziale Ordnung hervorgebracht, an die er gebunden ist, die ihm verbietet, seine Triebe in der Öffentlichkeit auszuleben (Freud, 1930). Durch die Korrelation des theoretischen und praktischen Denkens entwickelt der Mensch soziale Ordnung und setzt sich damit Grenzen. Eine solche soziale Ordnung ermöglicht eine vernunftgeleitete Lebensführung, ohne die Freiheit des Anderen aufgrund eigener Freiheitsgelüste zu gefährden.

Der Mensch kann dabei jederzeit von seinem Denken öffentlichen Gebrauch machen, seine Meinung nach den Bestimmungen der Zivilordnung artikulieren und seine Verantwortung ernst nehmen, ohne die eigene Freiheit aufs Spiel zu setzen. Der Sinn und die Funktion der Aufklärung erfüllen sich im Wechselverhältnis zwischen Denken und Freiheit, indem sich jedes Individuum fragt, ob es wollen könne, dass die Maxime seiner Handlung als allgemeine Gesetzgebung gelten könne. Der Mensch hat stets die Gelüste seines theoretischen Denkens zu zügeln, um die Grenzen der Freiheit nicht zu überschreiten.

Wer das Selberdenken und damit seine Freiheit zum Denken aufgibt und bei einer anderen Denkweise zur Miete wohnt, gibt weite Teile seiner Ich-Identität auf.

## Denken und Technologie

Der Mensch als ein unfertiges Geisteswesen hat eine Ur-Sehnsucht, sich und die Welt zu ergründen (Gerdsen, 2024). Er ist eine Fundgrube vielfältiger Fähigkeiten, die es ihm ermöglichen, sich selbst, das Leben und die Welt nach eigener Vorstellung zu gestalten. Denken bildet das Gravitationszentrum dieses unbändigen Dranges.

Künstliche Intelligenz mit ChatGPT als einem Produkt der Technologie des theoretischen Denkens ermöglicht es, in wenigen Sekunden Texte zu

generieren. Eine Gefahr besteht darin, dass auch ethische Verantwortung an die Superintelligenz der KI delegiert wird.



Abbildung 0.10: Das Autonomiemodell

Die Gefahr einer Entkopplung der KI von der Menschheit besteht, wenn sich Computer ohne menschlichen Einfluss verbessern und damit die kognitive Kapazität des Kollektivs übersteigen. Die Abgabe von Entscheidungsautonomie und Verantwortung enthebt den Menschen seiner Individualität. Dabei untergräbt er im Verhältnis zur KI-Technologie seine Selbstachtung und seinen Selbstwert. In diesem Moment verliert er das Bewusstsein dafür, dass er nicht mehr merkt, wie ihn ChatGPT zum Sklaven der Gelüste seines unersättlichen Denkens macht. Das empfundene Minderwertigkeitsgefühl gegenüber KI-Systemen wie ChatGPT kann ihn an den Rand der Selbstzerstörung bringen: Das geschieht, wenn sich sein Denken der ethischen Verantwortung entzieht und durch die Entwicklung von Kriegsmaschinerie zur Waffe wird. Er kann sich daher der Frage nicht entziehen, was er in seinem Tun zu verantworten hat und wo die Grenzen von Effizienz und Machbarkeit bei der Entwicklung komplexer Technologien wie KI-Systemen liegen. Diese Gefährdung kann der Mensch abwenden, wenn er sich als Geisteswesen begreift und zu seinem eigentlichen Menschsein zurückfindet.

## Fazit

Die heilende oder zerstörende Nutzung des Denkens hängt davon ab, welche Werte, Ziele und Grenzen es leiten. Werden ethische Komponenten des praktischen Denkens ausgeschaltet, so ist der Mensch den unersättlichen Gelüsten seines Denkens ausgesetzt. Die Macht der Neugier siegt über das theoretische wie praktische Denken. Eine Neuorientierung bedarf der Um-erziehung zu Maß und Menschlichkeit. Erziehung des Denkens bedeutet in diesem Sinne, kognitive Prozesse durch die Analyse von Argumenten bewusst zu formen und zu verbessern, um neuronale Netzwerke im Gehirn zu stärken. Kognitive Prozesse sind geistige Vorgänge, mit denen der Mensch Informationen aufnimmt, verarbeitet, speichert und anwendet sowie sein Selbst- und Weltverhältnis bestimmt. Der korrektive Charakter theoretischer wie praktischer Denkprozesse beruht auf der Neuroplastizität des Gehirns.

Ethische Bedenklichkeit ist nicht gleich Einschränkung des Denkens, sondern Schutz der Lebenswürde. Der Mensch hat seine Voraussetzungen, Ziele und deren Folgen zu hinterfragen, um sich vor Ideologisierung und Instrumentalisierung des Denkens zu schützen. Die Veränderung des Menschen fängt mit der Zähmung seines Denkens an: Wer beginnt, anders zu denken, beginnt auch anders zu leben.

Es gilt in einer eigenen Studie zu analysieren, ob und inwieweit Menschen, die intensivpädagogisch betreut, forensisch untergebracht werden oder verschiedene Formen von Gewalt und pathologischer Machtausübung zeigen, Opfer einer harten Erziehung sind, die zur Pathologie ihres theoretischen wie praktischen Denkens beigetragen hat.

## Literatur

- Braun, Anna Katharina & Stern, Elsbeth (2007). Neurowissenschaftliche Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Düsseldorf: Enquetekommission.
- Braus, Dieter F. (2014). EinBlick ins Gehirn. Psychiatrie als angewandte klinische Neurowissenschaft. 3., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Thieme.
- Eidenschink, Klaus (2023). Die Kunst des Konflikts. Konflikte schüren und beruhigen lernen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Freud, Sigmund (1930). Das Unbehagen in der Kultur. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Furman, Ben (2023). Hey, das kannst du! Wie Fähigkeitsdenken Kindern hilft, Herausforderungen zu meistern. Heidelberg: Carl-Auer.
- Gerdson, Peter (2024). Wahn und Wirklichkeit. Strukturen des Denkens im Lichte des Neuen Testaments. Nordhausen: Bautz.
- Ghazali, Abu Hamid (1976). Mizan al-amal (Das Kriterium des Handelns). Teheran: Sales-Edition.
- (1988). Der Erreter aus dem Irrtum. Hamburg: Meiner.
- Haller, Reinhard (2019). Das Wunder der Wertschätzung. Wie wir andere stark machen und dabei selbst stärker werden. München: C.H.Beck.
- Kant, Immanuel (2024). Denken wagen. Der Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. 6. Aufl. Ditzingen: Reclam.
- Müller-Rolli, Sebastian (2013). Erziehung und Kommunikation. Von Rousseau bis heute. Berlin: Budrich.
- Platon (2015). Apologie des Sokrates. Kriton. Ditzingen: Reclam.
- Reimon, Michel (2025) Starke Signale. Systemische Kommunikation, die zum Ziel führt. Heidelberg: Carl-Auer.
- Rousseau, Jean-Jacques (2011). Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Ditzingen: Reclam.

- Yousefi, Hamid Reza (2010). *Interkulturalität und Geschichte. Perspektiven für eine globale Philosophie*. Reinbek: Lau-Verlag.
- (2013). *Die Bühnen des Denkens. Neue Horizonte des Philosophierens*. Berlin: Waxmann.
  - (2014). *Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation*. Konstanz: UVK/UTB.
  - (2016). *Einführung in die islamische Philosophie. Eine Geschichte des Denkens von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2., überarbeitete Aufl.*. Paderborn: Fink/UTB.
  - (2018). *Kampfplätze des Denkens. Praxis der interkulturellen Kommunikation. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.* Konstanz/München: UVK/UTB.
  - (2020a). *Gewaltfreie Hermeneutik der Identität. Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis der Psychotherapie*. In: *Psychotherapie-Wissenschaft* 10/1 (51–59).
  - (2020b). *Psychologie der Kommunikation*. In: *dvb forum. Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e.V.: Zuwanderung – Zukunft im Miteinander*, 59 Jg. (4–8).
  - (2021). *Karl Jaspers und die Faktizität der existentiellen Freiheit*. In: *Karl Jaspers: »Über Gefahren und Chancen der Freiheit« und »Das Kollektiv und der Einzelne«*. Zwei Essays. Ditzingen: Reclam (46–68).

## Kurzbiographie

Braun, Hamid R., ist Professor für interkulturelle Philosophie, Philosophiegeschichte und Kommunikationspsychologie. Er ist klinischer Psychologe, systemischer Therapeut und Psychoonkologe sowie Herausgeber der internationalen Zeitschriften ›Jahrbuch des Denkens‹ und ›Jahrbuch Psychotherapie‹.

## Korrespondenz

Prof. Dr. Dr. h.c. Hamid R. Braun

**Email:** pddr.yousefi@gmail.com



# Transkulturalität

## Ein Welt der Mischungen

Wolfgang Welsch

### Zusammenfassung

Im Folgenden soll es um die Verfassung der Kulturen gehen. Meine diesbezügliche These lautet: Unsere Kulturen sind von ›transkulturellem‹ Zuschnitt, will sagen: Sie sind nicht monolithisch verfasst, sondern durch ›Mischungen‹ gekennzeichnet. Erstmals habe ich diese Sichtweise 1992 vorgeschlagen (Welsch, 1992). Damals stieß sie auf extreme Ablehnung und Diffamierung. Inzwischen ist jedoch, was einst skandalös war, beinahe selbstverständlich geworden. Eine Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen geht heute transkulturellen Perspektiven nach; dies reicht von der Kulturtheorie über die Pädagogik, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Soziologie und politische Geschichte bis hin zu Psychologie, Anthropologie und Medizin. 1992 hatte ich mit meiner Transkulturalitäts-These die gegenwärtigen Gesellschaften im Blick. Transkulturalität, so dachte ich damals, ist eine moderne Erscheinung und charakterisiert die zeitgenössischen Kulturen. Inzwischen habe ich erkannt, dass Transkulturalität auch schon in der ›Vergangenheit‹ geradezu die Regel war. Schier alle Kulturen sind durch Mischung entstanden und gekennzeichnet, sie sind hybrid.

### Summary

The following concerns the constitution of cultures. My central thesis is this: our cultures are of a ›transcultural‹ formation – that is to say, they are not monolithic in structure but are instead characterized by ›mixtures‹. I first advanced this view in 1992 (Welsch, 1992). At the time, it met with intense rejection and even defamation. By now, however, what was once deemed scandalous has become almost self-evident. A wide range of disciplines

today adopt transcultural perspectives; this extends from cultural theory and pedagogy to art history, musicology, sociology, and political history, and further to psychology, anthropology, and medicine. In 1992, my thesis of transculturality was primarily directed at contemporary societies. Transculturality, I then assumed, was a modern phenomenon, characteristic of present-day cultures. In the meantime, however, I have come to recognize that transculturality has in fact long been the rule – even in the ›past‹. Virtually all cultures have emerged through processes of mixture and are marked by them; they are, in short, hybrid.

## Schlüsselbegriffe

Transkulturalität, kulturelle Identität, Migration, Kulturtransfer, transkulturelle Kommunikation, Integration, Transformation von Traditionen, Hybridität von Kulturen.



Abb. 1: Wolfgang Welsch,  
Wir sind schon immer transkulturell gewesen

## 1. Das antike Griechenland

Beginnen wir mit Europa, und zwar mit Griechenland, der sogenannten Wiege des Abendlandes. Lange hat man geglaubt, die griechische Kultur sei rein aus sich selbst entsprungen. Das ist jedoch falsch. Ohne Ägypten und Vorderasien, Babylonien und Phönizien wäre die Bildung der griechischen Kultur nicht möglich gewesen. Der transkulturellen Ursprünge Griechenlands war sich bereits Hegel bewusst, der darauf hinwies, dass die griechische Kultur sich »aus einem Zusammenfluss der verschiedensten Nationen entwickelt« hat und auf einer »Kolonisation von gebildeten Völkern« beruht, »die den Griechen in der Bildung schon voraus waren« (Hegel, 1986, S. 278 u. 281).

Hegel zufolge waren die Griechen wesentlich »umbildende Bildner«; sie haben vieles aufgenommen und weitergeführt (Hegel, 1986, S. 294). In jüngerer Zeit hat Martin Bernal die ägyptischen und phönizischen Wurzeln Griechenlands in den Fokus gerückt (Bernal, 1992). An der Wiege des Abendlandes standen etliche fremdländische Mütter und Väter. Man kann diese Fremdinspiration Griechenlands gut an der Skulptur erkennen. Die griechische Plastik basiert auf ägyptischen Vorbildern. Dies lässt sich etwa an einer ägyptischen Figur aus dem 13. Jahrhundert v.Chr. veranschaulichen, die den Pharaon Ramses II. darstellt.



Abb. 2: »Ramses II.«, ca. 1290–1224 v.Chr.,  
Kairo, Ägyptisches Museum

Die Figur hat eine völlig aufrechte Haltung; der linke Fuß ist vorgesetzt, die Arme fest an den Körper gepresst, die Hände zu Fäusten geschlossen. Betrachten wir nun eine der frühesten griechischen Skulpturen, etwa 600 Jahre später, aus dem 7. Jahrhundert v.Chr.



Abb. 3: Dipylon-Meister, »Stehender Jüngling aus Attika«,  
gegen 620 v.Chr., New York, Metropolitan Museum of Art

Die Ableitung dieses griechischen Jünglings von dem ägyptischen Vorbild ist offenkundig. Die Haltung ist auch hier statuarisch, der linke Fuß ist vorgesetzt und der Kopfschmuck ist ähnlich geformt wie derjenige des Ramses. Allerdings ist die Figur nun nackt, die Arme beginnen sich zu lösen und der Körperbau wird feingliedriger.



Abb. 4: ›Kouros von Tenea‹,  
ca. 560 v.Chr., München, Glyptothek

Sechzig Jahre später sind die Veränderungen noch immer gering. Doch die Figur wird heiterer. Die Lockerung geht insbesondere vom Gesicht aus – der Kouros lächelt.



Abb. 5: Kopf des ›Kouros von Tenea‹

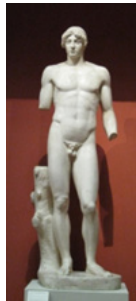


Abb. 6: ›Apollon Choiseul-Gouffier‹,  
Römische Marmorkopie nach einem griechischen Bronzeoriginal,  
ca. 460–450 v.Chr., London, Britisches Museum

Und dann, nach weiteren etwa hundert Jahren, um 450 v.Chr., ist das ägyptische Vorbild zwar noch immer erkennbar, doch der Körper folgt nicht mehr, wie im Fall der ägyptischen Skulpturen, einem starren, von außen auferlegtem Schema, sondern die Figur wird zu einer Manifestation organischen Lebens. Sie greift aus ihrer Mitte in den Raum aus und wird zu einer Gestalt der Selbstartikulation. Dies ist typisch für die antike griechische Skulptur, wie wir sie bis heute kennen und schätzen. Der Übergang von Statik zu Bewegung und Freiheitlichkeit setzt sich in den folgenden Dekaden weiter fort und kann zu einer geradezu tänzerischen Anmut führen.



Abb. 7: ›Diadumenos‹,  
Marmorkopie nach einem Bronzeoriginal des Polyklet  
gegen 420 v.Chr., Athen, Nationalmuseum

Auf diese Weise kann aus transkulturellen Anleihen kulturell Eigenes entstehen. Die freie Entfaltung des Körpers zur Selbstartikulation, zum Kontrapost und zur Anmut ist typisch griechisch. Keine andere Kultur hatte dergleichen entwickelt. Doch dieser Weg zum Eigenen basierte auf transkulturellen Voraussetzungen; er wäre ohne den Ausgangspunkt des ägyptischen Vorbilds nicht in Gang gekommen. Dieses kulturell Eigene kann seinerseits – wie wir im Folgenden sehen werden – zum Ausgangspunkt weiterer transkultureller Entwicklungen werden.

Ich möchte noch einen weiteren entscheidenden vorderasiatischen Einfluss auf die griechische Kultur erwähnen: Das griechische Alphabet ist phönizischen Ursprungs. Die Brüder der phönizischen Königstochter Europa suchten nach deren Entführung durch Zeus verzweifelt in Griechenland nach ihrer Schwester und vermittelten dabei den Griechen das phönizische Alphabet (vgl. Herodot, 1959, V. 58). Man mache sich klar: Ohne dieses phönizische Erbe hätte es keine griechische Literatur und Philosophie gegeben – keinen Homer, keinen Sophokles, keinen Platon, keinen Aristoteles. Auch dieses Beispiel zeigt, wie sehr die griechische Kultur von Grund auf polykulturell ist.

## 2. Gandhara – ein Scharnier zwischen West und Ost

Wechseln wir den Schauplatz, blicken wir nach Asien und dort zunächst nach Gandhara.



Abb. 8: ›Stehender Buddha‹,  
2.-3. Jh.n.Chr., Gandhara

Diese Region liegt im Grenzgebiet zwischen Afghanistan und Pakistan. In der Antike war sie ein Schmelztiegel unterschiedlicher Kulturen. Zugleich wurde sie zu einer Ursprungsstätte buddhistischer Kunst. Seit dem 1. Jahrhundert n.Chr. entstanden dort die ersten Bildwerke, die den Buddha darstellen. Zuvor war ›der Erwachte‹ nicht bildhaft, sondern nur in Symbolen vergegenwärtigt worden.

Sie beruhen jedoch auf einem kulturellen Transfer, nämlich auf griechisch-römischen Vorbildern. Seit dem Indienfeldzug Alexanders des Großen, im Gefolge von Migrationsbewegungen hellenisierter Völkerschaften sowie durch den Fernhandel des Römischen Reiches mit Indien war die Region Gandhara von griechisch-römischen Kulturelementen durchdrungen. Die Künstler waren mit den Gestalten und Motiven der antiken Bildwelt vertraut und schöpften für die Buddha-Figur aus diesem Fundus. Den Ausgangspunkt bildeten Darstellungen des griechischen Gottes Apoll.



Abb. 9: Römische Kopie nach einem griechischen Original  
aus dem 4. Jahrhundert v.Chr.

Zudem diente die römische Toga, das Standardgewand römischer Bürger, als Vorbild für Buddhas Mönchsgewand.



Abb. 10: Römische Toga, 1. Jh.n.Chr.

Die asiatischen Buddha-Darstellungen beruhen also auf griechisch-römischen Vorbildern. Diese scheinen in ihnen bis auf den heutigen Tag durch.

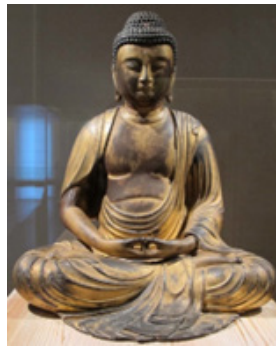


Abb. 11: ›Buddha Amida Nyorai‹,  
ca. 1490–1550, Japan

Und wenn man bedenkt, dass die griechische Skulptur auf ägyptischen Vorbildern beruht, so klingt auch ein Echo Ägyptens in diesen Buddha-Darstellungen nach. Gewöhnlich nehmen wir an, dass die Buddha-Darstellungen typisch ostasiatisch seien. In Wahrheit sind sie intrinsisch transkulturell. Diese beiden Beispiele zeigen, dass Kulturen sich schon in der Geschichte aus mehreren Quellen gespeist haben, dass sie Einflüsse anderer Kulturen aufgenommen und diese in ihre eigene Gestalt integriert haben.

### 3. Carmen: afrikanisch

Während sich die beiden ersten Beispiele auf den generellen Zuschnitt von Kulturen beziehen, wende ich mich nun Einzelfällen zu. Mein erstes Bei-

spiel ist die Übertragung von Georges Bizets Oper ›Carmen‹ nach Afrika. Die Oper wurde 1875 in Paris uraufgeführt und entwickelte sich zu einem der größten Welterfolge der Operngeschichte. Ein Baustein in ihrem Genom hat sie von Anfang an für kulturelle Umschreibungen prädestiniert, nämlich die Tatsache, dass die Hauptfigur der Oper nicht französisch, sondern eine sogenannte ›Zigeunerin‹ ist, also eine Fremde und zudem (nach damaliger Auffassung) eine von zweifelhafter Reputation.

Im Jahr 2000 schufen zwei Briten, der Regisseur Mark Dornford-May und der Komponist Charles Hazlewood, in Kapstadt eine afrikanische Version, die schließlich zu dem Film ›U-Carmen eKhayelitsha‹ führte, der 2005 bei den Internationalen Filmfestspielen Berlin den Goldenen Bären gewann.



Abb. 12: Khayelitsha (Kapstadt)

Der Film spielt in Khayelitsha, dem größten Township Kapstadts. Er kombiniert Bizets Musik mit traditioneller afrikanischer Musik, und anstelle der französischen Sprache wird die Oper in Xhosa gesungen, einer der offiziellen Sprachen Südafrikas, die durch charakteristische Schnalzlauten geprägt ist und für europäische Ohren ungewohnt klingt.

Die Geschichte ist schnell erzählt. Carmen arbeitet in einer Zigarettenfabrik. Polizisten kommen vorbei, darunter der attraktive Jongikhaya.



Abb. 13: ›U-Carmen eKhayelitsha‹, 2005, Carmen und Jongikhaya

Carmen flirtet mit ihm und wirft eine Rose in sein Auto. Später erfahren die Arbeiterinnen der Zigarettenfabrik aus dem Fernsehen, dass Lulamile Nkomo, ein berühmter Opernsänger aus ihrem Township, für ein Konzert in die Gegend zurückkehrt. Als eine der Frauen den Fernseher gegen Carmens Einspruch ausschaltet, greift Carmen zum Messer und verletzt die Kollegin. Carmen wird von Jongikhaya verhaftet. Sie setzt jedoch all ihren Charme ein, sodass er sie frei lässt.

Einige Tage später erklärt Jongikhaya Carmen seine unsterbliche Liebe. Sie jedoch warnt ihn, dass sie nur sich selbst gehöre. Jongikhaya hingegen erklärt, dass er sie umbringen werde, wenn sie ihn endgültig zurückweise. Schließlich trifft Carmen auf Lulamile Nkomo – für beide ist es Liebe auf den ersten Blick. Carmen soll dann bei Nkomos Rückkehrkonzert singen. Doch als sie Jongikhaya, der zu dem Konzert gekommen ist, mitteilt, dass sie nichts mehr mit ihm zu tun haben will, ersticht er Carmen.

Man sieht: Die Geschichte ist ganz diejenige von Bizets ›Carmen‹, lediglich in ein anderes Land, eine andere Zeit und eine andere Lebenssituation übertragen. Die Handlung wird nicht nur von Spanien nach Südafrika verlegt, sondern auch mit einer zum Teil anderen Musik, in einer anderen Sprache und vor allem unter Bezugnahme auf eine ganz andere Lebensrealität umgesetzt. Die Darsteller stammen alle aus südafrikanischen Townships und hatten zuvor niemals in einem Film mitgewirkt. Doch sie empfanden, dass ›Carmen‹ etwas von ihrer eigenen Lebenswirklichkeit ausdrückt und dass sie aus ihren eigenen Lebensverhältnissen und mit den ihnen eigenen Mitteln eine ›afrikanische Carmen‹ gestalten könnten. Das ist ihnen in der Tat überzeugend gelungen. Kein Vergleich zu Otto Premingers Adaptation ›Carmen Jones‹ von 1954. Dort agieren zwar – für die damalige Zeit und das damalige Amerika eine große Provokation – ausschließlich schwarze Schauspieler, doch führt dies nicht zu einer Transposition des Dramas in die Lebenswelt schwarzer Amerikaner; vielmehr bleibt alles ›very American‹. Die afrikanische Carmen hingegen ist absolut authentisch – ein wundervoller transkultureller Transfer. Die in Khayelitsha geborene Pauline Malefane, die die Rolle der Carmen spielt, hat bezeichnenderweise gesagt, die Geschichte stamme ihrem Empfinden nach aus diesem Township (Lindow, 2005).

Eine der Botschaften des Films ist auch, dass die von Bizet geschilderte Geschlechterkonstellation keineswegs an europäische Vorstellungen von Sinti und Roma gebunden ist, sondern ebenso zur Lebensrealität von Khayelitsha gehört. Und nicht nur von Khayelitsha. Pauline Malefane, die Hauptdarstellerin, erklärte: »Carmen ist eine sehr universelle Geschichte« – sie kann sich »überall und jederzeit ereignen und jeden treffen« (Phase9, 2005).

#### 4. Dürer – ein Venezianer

Wechseln wir erneut die Szene: diesmal zur bildenden Kunst und von Afrika nach Europa. Albrecht Dürer wird oft als der deutsche Künstler par excellence angesehen. Aber ist er wirklich einfachhin deutsch? Keineswegs. Dürer ist erst in Italien er selbst geworden, und er musste Italien ein zweites Mal aufsuchen, um ganz er selbst zu werden.

Gewiss: Er hatte in Nürnberg eine solide Ausbildung genossen. Aber schon bald begab er sich auf Reisen: in die Niederlande, ins Elsass und nach Basel. Und kurz nach seiner Rückkehr brach er zu seiner ersten Italienreise auf (1494–1495), die ihn über den Gardasee nach Venedig führte. Dort lernte er die Malerfürsten Gentile und Giovanni Bellini kennen und war von der italienischen Malerei so beeindruckt, dass sich nach seiner Rückkehr nach Nürnberg ein deutlicher künstlerischer Wandel vom zeichnerischen zum malerischen Stil feststellen lässt.



Abb. 14: Albrecht Dürer, ›Haller-Madonna‹,  
ca. 1496–1499 Washington, DC, National Gallery of Art

Die ›Haller-Madonna‹, die Dürer 1496, ein Jahr nach seiner Rückkehr, begann, wurde lange Zeit sogar für ein Werk Giovanni Bellinis gehalten. Das allein schon spricht für die italienische Inspiration dieses ›deutschen‹ Künstlers. Und dann unternahm Dürer von 1505 bis 1507 eine zweite Italienreise.



Abb. 15: Albrecht Dürer, ›Rosenkranzfest‹,  
1506, Prag, Nationalgalerie

Das ›Rosenkranzfest‹, das er 1506 für die Kirche der deutschen Kaufmannsgilde in Venedig malte, wurde hoch gerühmt. Der Doge bot ihm ein Jahresgehalt von 200 Gulden, wenn er künftig in Venedig arbeiten würde. Der ›deutsche‹ Künstler fand also in Venedig höchste Anerkennung. Man spürte, dass dieser Nürnberger dem Kunstleben der Stadt guttun würde, und der Nürnberger Künstler profitierte seinerseits von der Inspiration durch Venedig.

Dürer hielt Giovanni Bellini für den größten Maler seiner Zeit und kannte natürlich auch dessen Triptychon ›Thronende Madonna mit Jesuskind und Heiligen‹ in der Frari-Kirche in Venedig.

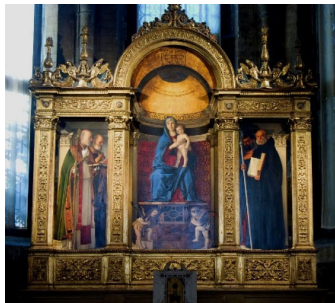


Abb. 16: Giovanni Bellini,  
›Thronende Madonna mit Jesuskind und Heiligen‹,  
1488, Venedig, Santa Maria Gloriosa dei Frari

Und wie Dürers ›Haller-Madonna‹ offenbar ein Reflex der mittleren Tafel dieses Werkes von Bellini ist, so haben die Seitentafeln dieses Werkes als Vorbilder für Dürers berühmte Darstellung der ›Vier Apostel‹ gedient.



Abb. 17: Albrecht Dürer, ›Die vier Apostel‹,  
1526, München, Alte Pinakothek

Insgesamt zeigt sich, dass sich in Dürer deutsche und italienische Elemente verbinden. Erst dadurch konnte er der große Künstler von europäischem Format werden, als der er heute gilt. Und Dürer war kein Einzelfall. Transkulturalität war in der europäischen Kunst weithin selbstverständlich. Es herrschte nicht nationale Abschottung, sondern internationaler Austausch. Die Stile waren länder- und nationenübergreifend; zahlreiche Künstler haben ihre bedeutendsten Werke fernab der Heimat geschaffen.

## 5. Carl Zuckmayer: vielfältige Migrationshintergründe

Springen wir zur Literatur. In Carl Zuckmayers Drama ›Des Teufels General‹ von 1946 findet sich eine Passage, in der die historische Vielwurzelligkeit der am Rhein lebenden Bevölkerung eindrücklich beschrieben wird. General Harras sagt dort zum Fliegerleutnant Hartmann: »[...] stellen Sie sich doch mal Ihre Ahnenreihe vor – seit Christi Geburt. Da war ein römischer Feldhauptmann, ein schwarzer Kerl, braun wie ne reife Olive, der hat einem blonden Mädchen Latein beigebracht. Und dann kam ein jüdischer Gewürzhändler in die Familie, das war ein ernster Mensch, der ist noch vor der Heirat Christ geworden und hat die katholische Haustradition begründet. – Und dann kam ein griechischer Arzt dazu, oder ein keltischer Legionär, ein Graubündner Landsknecht, ein schwedischer Reiter, ein Soldat Napoleons, ein desertierter Kosak, ein Schwarzwälder Flözer, ein wandernder Müllerbursch vom Elsass, ein dicker Schiffer aus Holland, ein Magyar, ein Pandur, ein Offizier aus Wien, ein französischer Schauspieler, ein böhmischer Musikant – das hat alles am Rhein gelebt, gerauft, gesoffen und gesungen und Kinder gezeugt – und – und der Goethe, der kam aus demselben Topf und der Beethoven, und der Gutenberg, und der Matthias Grünewald, und – ach was, schau im Lexikon nach. Es waren die Besten, mein Lieber! Die Besten der Welt!

Und warum? Weil sich die Völker dort vermischt haben. Vermischt – wie die Wasser aus Quellen und Bächen und Flüssen, damit sie zu einem großen, lebendigen Strom zusammenrinnen« (Zuckmayer, 1978, S. 149).

Dies ist eine zutreffende Beschreibung der Genese von Angehörigen eines ›Volkes‹. Die gängige Homogenitätsfiktion ist verfehlt. Wir alle haben vielfältige Migrationshintergründe. Kollektive Identitäten beruhen auf einer Geschichte von Wanderungen, Übernahmen und Verschmelzungen; sie sind von Grund auf transkulturell geformt.

Derlei Mischung ist im Übrigen nicht einfach die Fantasie eines Schriftstellers, sondern eine wissenschaftlich erhärtete Tatsache. Genetische Untersuchungen ermöglichen heute, den Zusammenfluss verschiedener Ethnien minutiös zu rekonstruieren. Dabei zeigt sich zum Beispiel, dass das Genom der Europäer beträchtlich gemischt ist – dass es erst durch Zuwanderungen zu dem Genom geworden ist, wie es heute vorliegt (Krause et al., 2014). So stammt die DNA der heutigen Europäer nur noch zu etwa 45 Prozent von ihren afrikanischen Vorfahren ab (die Europäer waren zunächst Immigranten aus Afrika), während sich weitere 45 Prozent auf eine Zuwanderung aus dem Nahen Osten zurückführen lassen und die restlichen 10 Prozent auf einen Zuzug nordeurasischer Völker zurückgehen.

Und diese Zuwanderungen waren mit weitreichenden kulturellen Innovationen verbunden. So erfolgte in Europa die ›Neolithische Revolution‹, also der Übergang von der Jäger- und Sammlerphase zu Ackerbau und Viehzucht, erst vor rund 7.500 Jahren, während er im Nahen Osten bereits vor rund 11.000 Jahren eingetreten war. Die Tatsache, dass sich ebenfalls vor rund 7.500 Jahren das Genom der Europäer drastisch verändert hat – da es seitdem zu etwa 45 Prozent durch Gene geprägt ist, die für Populationen des Nahen Ostens charakteristisch sind –, spricht dafür, dass Europa den Übergang zu Ackerbau und Viehzucht dem Zuzug aus dem Nahen Osten verdankt. Die Neolithische Revolution war in Europa keine autochthone Leistung, sondern sie wurde den Europäern von aus dem Nahen Osten zuziehenden Völkern geschenkt, die diesen Übergang bereits rund 3.500 Jahre zuvor vollzogen hatten.

Auch die zweite migrationsbedingte Veränderung des europäischen Genoms, die vor rund 4.500 Jahren eintrat und auf den Zuzug nordeurasischer Völker zurückgeht, die nördlich des Schwarzen Meeres lebten, war kulturell folgenreich: Sie führte zur Verbreitung der indogermanischen Sprache. So ist die Kultur Europas wesentlich durch Migrationsschübe bestimmt. Diese Tatsache könnte uns geneigter machen, bei künftig anstehenden Migrationsbe-

wegungen nicht nur an alltägliche Probleme, sondern zugleich an mögliche kulturelle Chancen zu denken.

## 6. Death Metal und Buddhismus

Zum Schluss springe ich noch einmal nach Ostasien, diesmal nach Taiwan. Dort gibt es seit einigen Jahren eine höchst ungewöhnliche Death-Metal-Band. Sie verbindet Death Metal mit Buddhismus und Daoismus. Entsprechend hat sie sich den Namen ›Dharma‹ gegeben.



Abb. 18: Die Instrumentalisten von Dharma

Der Auftritt der Band entspricht zunächst dem üblichen Bild des Death Metal: Die Akteure tragen schwarze Gewänder und sind mit Blut bespritzt. Die Botschaft jedoch ist buddhistisch: Es geht um Mitgefühl. Bei genauer Betrachtung enthält bereits der Auftritt buddhistische Elemente: Die schwarzen Gewänder sind Haiqings, wie sie von Anhängern des Buddhismus bei Tempelzeremonien oder häuslichen Übungen getragen werden.



Abb. 19: Miao Ben bei einem Konzert von Dharma

Und zusammen mit den Bandmitgliedern betritt eine Frau mit rasiertem Kopf in einem orangefarbenen buddhistischen Wickelgewand die Bühne. Es handelt sich um die buddhistische Nonne Miao Ben. Zu Beginn der Konzerte singt sie, schlägt rituelle Glocken und liest aus buddhistischen Schriften vor.

Die musikalische Verbindung zwischen Death Metal und Buddhismus besteht darin, dass buddhistische Gesänge bisweilen an die Screamo-Technik des Hardcore-Punk erinnern, also an einen schreienden Vortrag

der Texte. Dafür setzt die Band Tremolo-Picking und Blast-Beats ein, wie sie für Death Metal typisch sind. Gemeinhin könnte man glauben, zwischen Death Metal und Buddhismus müssten Welten liegen: Death Metal steht für Aggression, Dunkelheit und gewalttätige Kräfte, der Buddhismus hingegen lehrt Mitgefühl, Barmherzigkeit und Frieden. Für jemanden, der mit der asiatischen Kultur vertraut ist, ist der Unterschied aber nicht so eindeutig.

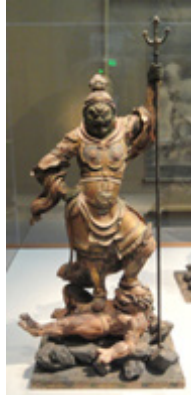


Abb. 20: ›Zocho-ten‹,  
Wächter des Südens, Kamakura-Periode, Japan

Im Buddhismus und Daoismus gibt es viele Götter und Wächter, die ein furchterregendes Aussehen aufweisen. Der Sinn ist, auf diese Weise Übeltäter abzuschrecken und Mönche und Gläubige zu schützen. Ganz ähnlich soll die Musik von Dharma als furchterregender Schutz dienen, um das Böse abzuhalten (›wir verjagen das Böse mit lautem Krach‹, sagte Jack Tung, der Gründer der Band). Das Blut auf der Bühne symbolisiert das im Kampf mit den bösen Mächten vergossene Blut. Zudem soll die Energie der Musik die Kraft der Mantras verstärken.

Death Metal und Buddhismus sind der Band gleichermaßen wichtig. Durch ihre Musik wollen sie insbesondere der jüngeren Generation Anschauungen des Buddhismus und Daoismus nahebringen. Die Band beklagt, dass diese religiösen Traditionen im Zuge moderner Entwicklungen zunehmend in Vergessenheit geraten sind. Sie ist überzeugt, dass ein religiöser Glaube den Menschen hilft, ein besseres Leben zu führen. Dies kann – ebenso wie der Buddhismus – auch das Christentum oder eine andere Religion leisten. Für Taiwan liegt es jedoch nahe, die eigenen religiösen Traditionen zu revitalisieren. Miao Ben erklärt, dass sie der Band Dharma beitrug, um mit Hilfe dieser Musik jüngeren Menschen Lehren des Buddhismus nahezubringen.

Die Auseinandersetzung der Band mit dem Buddhismus ist alles andere als oberflächlich. Da die buddhistischen Mantras ursprünglich nicht in chine-

sischer Sprache, sondern in indischem Sanskrit verfasst wurden, machte sich die Gruppe daran, Sanskrit zu studieren und dessen Aussprache zu erlernen. Die Bandmitglieder singen tatsächlich in Sanskrit, und für das Publikum werden chinesische Übersetzungen auf einer Leinwand eingeblendet.

Dharma verbindet zeitgenössische westliche Musik und traditionelle asiatische Religion. Insofern ist sie exemplarisch transkulturell. Der raue Klang des Death Metal geht – für diese Musikrichtung völlig ungewöhnlich – mit einer Botschaft des Mitgefühls einher. Zugleich wird die religiöse Botschaft – ganz jenseits ihres traditionellen Rahmens – in Rock-Konzerten vermittelt. Innovation und Tradition, westliche und östliche Kultur finden hier zusammen. Das Ergebnis ist absolut hörens- und erlebenswert (vgl. Dharma, 2021).

## 7. Cloud Gate Dance Theatre: Nationalstolz transkulturell

Abschließend sei das 1973 gegründete Cloud Gate Dance Theatre in Taiwan erwähnt. Die Tanzkompanie realisiert verblüffende kulturelle Durchdringungen.



Abb. 21: Cloud Gate Dance Theatre,  
›Wild Cursive‹, 2005

Sie verbindet westliche Tanzformen klassischer und moderner Art mit asiatischen Traditionen (Tai-Chi, Qi Gong, Martial Arts, Kalligraphie). Sie schafft gewissermaßen einen ›asiatischen Schwanensee‹ – mit einer ganz eigenen, durch fließende Bewegungen charakterisierten Physiognomie. Die Verbindung von westlichen und östlichen Inspirationen führt zu etwas genuin Neuem.



Abb. 22: Cloud Gate Dance Theatre,  
›Moon Water‹, 1998



Abb. 23: Cloud Gate Dance Theatre,  
›Water Stain on the Wall‹, 2010

Bemerkenswert ist, dass diese Tanztruppe in Taiwan außerordentlich geschätzt wird. Obwohl sie gleichsam nur mit einem Bein in der taiwanesischen Kultur steht, ist sie geradezu zu einem Gegenstand nationalen Stolzes geworden. Ihr ist ein eigener Feiertag gewidmet. Anlässlich des dreißigjährigen Jubiläums der Gruppe am 21. August 2003 wurde in Taipeh von der Stadtregierung der ›Cloud-Gate-Tag‹ ausgerufen. Man sieht: Nationalstolz muss sich in avancierten Gesellschaften nicht auf Nationales beschränken; er kann sich auch auf Transkulturelles beziehen. – Das könnte auch für andere Nationen ein Vorbild sein.

## 8. Die Transkulturalität unserer Speisezetteln

Man könnte beanstanden, dass ich überwiegend Beispiele aus der Hochkultur verwendet habe. Deshalb möchte ich mit meinem letzten Punkt die ›alltägliche Selbstverständlichkeit‹ der Transkulturalität demonstrieren.

Nirgendwo ist Transkulturalität fester verankert als in unseren Speisezetteln. Auch wenn wir nicht ein fremdländisches Restaurant aufsuchen, um dort ›ethnic food‹ zu genießen, sondern zu Hause bleiben und uns ganz einfache Speisen zubereiten, sind diese voller fremdländischer Ankömmlinge und Ingredienzien. Die Zitrone zum Beispiel kam aus Asien, die Kartoffel aus

Südamerika, Chili aus Mexiko, Knoblauch aus Zentralasien, und der Kohl stammt nicht – wie man stereotypisch meint – aus Deutschland, sondern aus dem Mittelmeerraum, und ebenso die Tomate nicht aus Italien, sondern aus Zentralamerika. Selbst bei ganz alltäglichen Mahlzeiten ist also die Welt bei uns zu Gast. Wir ernähren uns transkulturell.

Ähnliches wie für unsere Speisen gilt auch für unsere Zierpflanzen, Werkzeuge und Bäume. Die Rose stammt aus China, die Tulpe aus Kasachstan, die Nelke aus Indonesien und das Edelweiß aus Ostasien. Die Metallsäge wurde von den Ägyptern erfunden, die Gelenkzange von den Griechen, die Sichel kommt aus der Levante und der Mörser aus Ägypten (oder Mittelamerika). Die Fichte stammt aus Ostasien, ebenso kommt der Ahorn aus Asien, und die als Weihnachtsbaum so beliebte Nordtanne stammt aus dem westlichen Kaukasus.

Fazit: Nicht nur unsere hochzivilisatorische, sondern auch unsere alltägliche Umwelt ist in höchstem Maße transkulturell geprägt. Jeder Teil unserer Lebenswelt ist von vielen Zuwanderern durchzogen. Wir bemerken es nur nicht mehr. So selbstverständlich ist diese Transkulturalität geworden.

## Fazit

Ich habe Beispiele vorgestellt, die für ganz unterschiedliche Arten von Transkulturalität stehen. Im Fall Griechenlands sehen wir die Entstehung einer Kultur aus der Integration und Transformation anderer Kulturen. In den Darstellungen Buddhas klingen Verbindungen über Kontinente und Jahrtausende hinweg nach. Die afrikanische Carmen zeigt universelle Züge des menschlichen Daseins. Dürer ist ein Beispiel für die Selbstverständlichkeit von Transkulturalität in der europäischen Kunst. Zuckmayer verweist auf historische Vermischungen, sowohl genetisch als auch kulturell. Death Metal lässt eine Verschmelzung von Popkultur und Religion erkennen. Das Cloud Gate Dance Theatre zeigt, dass nationaler und transkultureller Stolz Hand in Hand gehen können. Und die Transkulturalität unserer Speisen macht uns bewusst, dass wir in einem elementaren Sinne transkulturell sind – schließlich sind wir das, was wir essen.

Wir haben gesehen, dass Transkulturalität schon in der Geschichte weit verbreitet und geradezu natürlich war. Erst recht ist Transkulturalität das Gebot der Stunde. Ihr zentraler Vorteil besteht darin, dass sie die Anschlussfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit vergrößert. Denn je mehr die kulturelle Identität von Individuen aus verschiedenen Elementen zusammengesetzt ist, desto größer ist die Chance, dass Gemeinsamkeiten mit der Identität

anderer Individuen bestehen. Monolithische Identitäten haben nichts miteinander gemeinsam. Transkulturelle Identitäten hingegen weisen Schnittmengen auf. Dadurch können sie bei aller sonstigen Unterschiedlichkeit in Austausch und Kommunikation treten, können bestehende Gemeinsamkeiten entdecken und neue entwickeln.

Und die Probleme, mit denen wir heute weltweit konfrontiert sind – ökonomische und ökologische Herausforderungen, Probleme wie Armut und Menschenrechtsverletzungen –, können nur gelöst werden, wenn wir über alle Staats- und Ländergrenzen hinweg zu einem gemeinsamen Verständnis finden. Die Klimakrise etwa kann offensichtlich nicht in diesem oder jenem Land überwunden werden, sondern nur global, nur durch die Zusammenarbeit aller Länder. Transkulturelle Verständigung ist heute nicht ein frommer Wunsch oder eine verblasene Idee – sie ist eine elementare Notwendigkeit unserer Zeit. Nur transkulturell werden wir die Probleme der Zukunft lösen können.

## Literatur

- Bernal, Martin (1992). Schwarze Athene. Die afroasiatischen Wurzeln der griechischen Antike. Wie das klassische Griechenland »erfunden« wurde [1987]. München/Leipzig: List.
- Dharma (2021). Treasury of the True Dharma Eye [Album]. Independent.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1992). Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. In: Ders.: Werke in 20 Bänden. Bd. 12. Hrsg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Herodot (1959). Historien. Deutsche Gesamtausgabe. Übersetzt von A. Hornegger. Neu herausgegeben und erläutert von H. W. Haussig. 2. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Krause, Johannes et al. (2014). Ancient human genomes suggest three ancestral populations for present-day Europeans. In: Nature 513 (409–413). <https://doi.org/10.1038/nature13673>.
- Lindow, Megan (2005, 17. April). Carmen's New Conquest. Time Magazine. URL: <https://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,1050210,00.html> (Zugriff: 07.09.2022).
- Phase9 (2005, 08. Oktober). U-Carmen eKhayelitsha (2005) – Q&A Interview with Mark Dornford-May and Pauline Malefane. URL: <https://www.phase9.tv/u-carmen-ekhayelitsha-2005-q-and-a-interview-with-mark-dornford-may-and-pauline-malefane/> (Zugriff: 07.09.2022).
- Welsch, Wolfgang (1992). Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie 20/2 (5–20).

– (2024). Wir sind schon immer transkulturell gewesen. Das Beispiel der Künste. Basel: Schwabe. Englische Ausgabe: We Have Always Been Transcultural. The Arts as an Example. Leiden: Brill.

Zuckmayer, Carl (1978). Des Teufels General [1946]. In: Ders.: Werkausgabe in zehn Bänden. Bd. 8. Frankfurt/Main: Fischer (93–231).

## Kurzbiographie

Welsch, Wolfgang, ist emeritierter Professor für Philosophie an der Universität Jena. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen insbesondere Ästhetik, Transkulturalität, Hermeneutik, Philosophiegeschichte sowie das Konzept der transversalen Vernunft.

## Korrespondenz

Prof. Dr. Wolfgang Welsch

**Email:** [wolfgang.welsch@uni-jena.de](mailto:wolfgang.welsch@uni-jena.de)



# Warum Transkulturalität?

## Plädoyer für eine Rahmentheorie

Harald Seubert

### Zusammenfassung

Transkulturalität als Rahmenkonzeption interkultureller Anwendungen ist von interkulturellen Performierungen zu unterscheiden. Im Sinne von Wolfgang Welsch ist Transkulturalität eng mit Vermittlungsprozessen zwischen Kulturen verbunden. Jean-Francois Lyotard hat zu diesem Wesenszug maßgeblich beigetragen. Interkulturalität bewegt sich demnach innerhalb eines transkulturellen Rahmens; interkulturelle Konzepte setzen Transkulturalität voraus. Transkulturelles Denken verlässt die Binnendiskurse einzelner Kulturen, was sich exemplarisch sowohl in wissenschaftlichen Modi als auch in künstlerischen und literarischen Figurationen zeigt. In diesem Rahmen können sich interkulturelle Modifikationen souverän entfalten.

### Summary

Transculturality, conceived as a framework concept for intercultural applications, must be distinguished from intercultural performative practices. In the sense of Wolfgang Welsch, transculturality is closely linked to processes of mediation between cultures. Jean-Francois Lyotard has made a significant contribution to this characteristic. Interculturality accordingly operates within a transcultural framework; intercultural concepts presuppose transculturality. Transcultural thinking moves beyond the internal discourses of individual cultures, a dynamic that becomes evident both in scientific modes and in artistic and literary figurations. Within this framework, intercultural modifications can unfold in a self-determined and reflective manner.

## Schlüsselbegriffe

Transkulturalität, Interkulturalität, Transversalität, Rahmentheorie, Weltanschauung, Phänomenologie, Mehrsprachigkeit, Dialog, Aporien, Vermittlung, Empathie.

## Interkulturelles Gespräch und transversaler Rahmen

Transkulturalität ist das zentrale Konzept, das den Rahmen bezeichnet, innerhalb dessen sich konkrete Verständigungsprozesse und Dialoge ereignen können. Die Durchlässigkeit zwischen Kulturen, das Interkulturelle des Dialogs, fügt sich in diesen weltphilosophischen Rahmen ein. Weltphilosophie setzt die Methode der Transkulturalität voraus – jedenfalls sollte dies der Fall sein. Philosophen verschiedenster kultureller Herkunft wie Martin Buber und Ferdinand Ebner, um nur die Moderne des 20. Jahrhunderts zu nennen, machen Kulturen und Religionen füreinander durchlässig (Buber, 2021, S. 60 ff.; Ebner, 2009, S. 139). Sie eröffnen Gespräche im Sinne von Friedrich Hölderlins Diktum: »Seit ein Gespräch wir sind«. Nicht zu verkennen ist die Fortschreibung von Hölderlins Aussage: »Einst aber sind Gesang wir« [...]. Das ›einst‹ verweist auf die Zukunft im Sinne eines ›einst werden wir zum Gesang‹.

Transkulturalität erst kann ein weltphilosophisches Konzept begründen (Seubert, 2016), ihm einen Rahmen setzen, in den sich interkulturelle Übergänge einfügen – allerdings auch einfügen müssen. Wolfgang Welsch entwickelte dies in seiner eingehend ausgearbeiteten Konzeption der Transversalen Vernunft (Welsch, 1995), die gerade nicht auf einen einzelnen Begriffszusammenhang begrenzt bleibt, sondern den Bogenschlag zu einer umfassenden Weltanschauung in ihre Logik einbezieht. Weltanschauung verbindet sich dabei mit einem Überschuss, einem Surplus über die bloße Begrifflichkeit hinaus.

Einen Spiegel findet dieser Begriffsrahmen transversaler Vernunft bei Jean-Francois Lyotard. Er unterschied verschiedene Formen des Wissens: »Das postmoderne Wissen ist nicht allein das Instrument der Mächte. Es verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und verstärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen. Es selbst findet seinen Grund nicht in der Übereinstimmung der Experten, sondern in der Paralogie der Erfinder« (Lyotard, 1994, S. 16).

## Jean-Francois Lyotard und Wolfgang Welsch: Zweierlei Umschiffungen des einen Kaps

### Lyotard und die Formen des Wissens

Jean-Francois Lyotard unterscheidet zwei Formen von Wissen: einerseits das szientifische Wissen, andererseits das narrative, das an Herkunftserzählungen orientiert ist. Beide Wissensformen sind nur im Nachhinein (a posteriori) zu legitimieren und zugleich zu kritisieren. Bemerkenswert ist die Begrenzung auf zwei Wissensformen: Ist die Zweiheit doch seit Platon unbestimmt und die Wurzel des Unendlichen, der Diffusion. Die eine Legitimationsmöglichkeit ist nach Lyotard politisch-staatlich, die andere spekulativ. Idealtypisch verwendet er für den ersten Typus Immanuel Kant, für den zweiten Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Beides steht nach Lyotard in Frage. Apriorische Rechenschaftsfähigkeit erklärt er gleichermaßen für gescheitert. Damit erklärt er die Wege der Aufklärung sowohl im Rahmen eines Jahrhunderts als auch eines Jahrtausends gleichermaßen für gescheitert.

Das transversale Vernunftkonzept verbindet sich Welsch zufolge besonders eng mit Ludwig Wittgensteins Annäherung der Sprachspiele. Sprachspiele sind stets mit Lebensformen verbunden, mit dem Gebrauch der Begriffe. Zwischen ihnen besteht letztlich Inkommensurabilität. Deshalb ist ein Sprachspiel schlechterdings nicht in ein anderes zu übersetzen. Lyotard zufolge ist der Weg der Moderne vielfach gescheitert. Die holzschnittartige Rechtfertigung a posteriori ändert nichts an Lyotards Verdienst, der mit Metadiskursen weder etwas anfangen kann noch möchte: »Das postmoderne Wissen ist nicht allein das Instrument der Mächte. Es verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und verstärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen. Es selbst findet seinen Grund nicht in der Übereinstimmung der Experten, sondern in der Paralogie der Erfinder« (Lyotard, 1994, S. 16). Die Moderne sei hier zerbrochen.

### Wolfgang Welsch: Paradigma der Transkulturalität

Anders als Jean-Francois Lyotard nimmt Welsch Übersetzungsmöglichkeiten an. Unterschieden wird im Kantischen Sinn zwischen Verstand, dem Vermögen, sich seiner Begriffe zu bedienen, und Vernunft als der Kraft, die Begriffe selbst zu setzen. Die Verstandesformen sind jeweils bereichsspezifisch, was in einer interkulturell pluralen Gesellschaft offensichtlich eine Einkapselung in eigene Binnendiskurse oder Blasen zur Folge haben kann.

Ökonomische Binnenrationalität unterscheidet sich unter anderem von biologischer, politischer und ästhetischer Rationalität von Grund auf. Dabei können nur diese Sphären genannt werden. Ebenso – bzw. noch drastischer – steht es mit kulturellen Rationalitäten: Es bilden sich Blasen, die sich in sich abschließen und untereinander nicht gesprächsfähig sind (Welsch, 1995, S. 54 ff.). Die Vernunft ist nicht übergeordnet, sie ist nicht dekreterisch, sondern sie muss sich in Abwägungs- und Übersetzungsvorgängen, gleichsam von einer Küste zur anderen hin, betätigen und bewähren.

In seinem diese Felder behandelnden Hauptwerk diskutiert Welsch im ersten Teil maßgebliche Autoren des 20. Jahrhunderts, von Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas einerseits über Nelson Goodman bis hin zu Jacques Derrida.

Besonders augenfällig ist, dass die Linie vom Trennungstheorem bis hin zum Verflechtungsbefund reicht – man könnte auch sagen: zur betätigten Urteilskraft. In historischen Durchsichten an anderem Ort problematisiert Welsch ›historische Zusammenhänge‹ transversaler Vernunft (Welsch, 2024, S. 55 ff.). Kann etwa Albrecht Dürer als deutscher Künstler verstanden werden, und wie ist es mit Johann Wolfgang von Goethe in seiner transversalen Weite, die sich an keine nationalen Grenzen band? Goethe überschritt Disziplinen- und Nationalitätsgrenzen.

Welsch versteht sich keineswegs nur als der Postmoderne zugehörig: Das erste Werk, mit dem er für Furore sorgte, ist mit ›Unsere postmoderne Moderne‹ betitelt; es gilt primär ästhetischen Diskursen. Welschs Begriff des Transversalen hat einen ursprünglichen Ort in der Mathematik (Bröcker & tom Dieck, 1970). Von dort empfängt er seine Prägung.

## Transkulturalität als Weltanschauung

Transkulturalität macht letztlich eine Weltanschauung im Ganzen aus. Sie ist der Horizont, in dem sich Welt darstellen lässt, in dem sich ein gesamthaftes Weltbild ergibt und sich ein entsprechender Welthorizont einstellt. Sie konstituiert im Ganzen ein Weltbild, das unhintergebar ist. Weltanschauung ist nicht überschreitbar.

Weltbilder werden im Ganzen ausgeformt; sie formieren das, was jeder-mann notwendigerweise angeht und interessiert (Kant, KrV B 868). Von Weltbildern wird in der Moderne meist nur in Spezifizierungen gesprochen. Romano Guardini sprach mit einigem Recht von der christlichen, katholischen Weltanschauung, die ihm zufolge einen Gehalt gegenüber ideologischen Weltanschauungen bildet.

Die Interpretationen von Dichtung und Kunst fügen sich in diesen Weltanschauungsrahmen ein. Ähnlich die anthroposophische Weltanschauung, die auf das Weltbild Rudolf Steiners zurückgeht und nicht nur eine eigene Form von Transversalität bildet (Steiner, 1886). Sie unterscheidet sich bis in Deklamationsstile und Bewegungsformen von anderen Weltanschauungen.

Oder die Weltanschauung Goethes: die in ihrer Zeit einzigartig war und sich allen Nationalismen bewusst entzog. Solche Weltanschauungen haben das Potenzial, über Verengungen hinauszublicken und gleichsam transparent zu werden auf ein Anderes ihrer selbst.

Anders verhält es sich mit Weltanschauungen, die sich in politischen Parteibindungen verhärten (Seubert, 2016). Solche Weltanschauungen reduzieren sich leicht zu Ideologien. Der schwierige und reduktionistische Begriff, der Weltanschauungen insgesamt in Verruf gebracht hat, geht auf politischen Missbrauch und die mit ihm einhergehenden Verhärtungen zurück. Selbst das Christentum kann sich zu einer Ideologie verschließen; man denke etwa an evangelikale Strömungen in den USA, die mit der Liebesbotschaft von Jesus Christus nur schwer vereinbar sind. Hier wären sozialistische und nationalistische Weltanschauungen zu nennen. Sie weisen in der Regel keine Transparenz füreinander auf. Das verbreitete Diktum, dass die Extreme sich berühren, hat nichts mit transversalen Bewegungen zu tun – ebenso wenig mit der Spiegelung der Monaden ineinander und in der Zentralmonade, in der sie sich alle finden. Letzteres geht auf Gottfried Wilhelm Leibniz' Monadologie zurück.

Weltanschauungen können auch monistisch-reduktiv sein. Dies zeigt sich etwa in physikalistischen oder biologistischen Weltansichten, die die Welt insgesamt auf ein Weltbild reduzieren, in dem weder die Sonne noch der Umlauf der Gestirne in ihrer Dynamik einen Ort haben. Im neuzeitlichen Weltkonzept sind weder die Schönheit noch der Glanz der Gestirne vorgesehen. Diesen Weltanschauungen fehlt ein tiefergehender Blick. Weder Schönheit noch Glanz spielen in reduktionistischen Weltzugängen eine Rolle. Sehr wohl hingegen besitzen mathematische Kürzel einen Zugriff auf die Weltwahrnehmung im Ganzen, auch wenn dies in verkürzter Form geschieht und nicht in sprachlichen, metaphorisch-metonymischen Übertragungen.

Wie sehr sich auch die phänomenalen Beobachtungsspektren der Goethezeit und der Gegenwart voneinander unterscheiden, so ist doch die grundlegende Differenz zwischen den Phänomenen unterschiedlicher Epochen gelagert. Zwischen Johann Wolfgang von Goethes ›Farbentheologie‹ (Schöne, 1987) und Isaac Newtons prismatischer und mikroskopischer Zerlegung besteht

zu einem gewissen Grad eine Inkommensurabilität. Zwischen phänomenaler Beobachtung und analytischer Aufgliederung zeigt sich diese Differenz besonders deutlich. Goethe ist auch insofern exemplarisch, als er die Elemente in seinem dichterischen und phänomenologischen Ingenium in den Blick nahm. Die Wolkenbildungen ebenso wie die Metamorphose der Pflanze und des Tieres untersuchte er gleichermaßen. Sie unterscheiden sich und spiegeln sich zugleich ineinander. Ein besonders markantes Moment bildet der ›Gesang der Geister über den Wassern‹: »Seele des Menschen, wie gleichst du dem Wasser! Schicksal des Menschen, wie gleichst du dem Wind!«

Metaphilosophisch kann sich Transversalität in den Übergängen zwischen Raum und Zeit einstellen. Der Raum – platonisch gedacht als ›chora‹ –, das Ungeordnete, nicht Strukturierte, der Notwendigkeit entsprungen (Platon, 2013), geht den Artikulationen der Idee voraus. Die ›chora‹ fasst Platon als Mutter oder Amme des Werdens auf. Demgegenüber ist die Zeit in seiner Sicht das »gegliederte Abbild der Ewigkeit« (Platon, 2013).

Hier wäre fortzusetzen mit der Kategorien- und Bildungslehre der nachfolgenden Epochen. Ich beschränke mich hier auf Aristoteles' ›Physik‹ (Aristoteles, 1988) und auf die Kategorienlehre Immanuel Kants (vgl. Enskat, 2018, S. 345). Aristoteles geht in seiner ›Physik‹, die Martin Heidegger als »Grundbuch der Metaphysik« bezeichnete, so vor, dass er zeigt, wie sowohl die Vorsokratiker als auch Platon sich bei ihren Definitionsversuchen in Widersprüche verstricken mussten. Er möchte von diesen Deutungen lernen, zugleich aber ihre Aporien vermeiden. Wesentlich sind dabei die Definitionen, die Aristoteles selbst angibt. Wir bleiben bei den Bestimmungen von Raum, genauer: des Ortes: »Die unmittelbare, unbewegliche Grenze des Umfassenden – das ist Ort« (Physik 212a), und der Zeit: »die Zahl der Bewegung hinsichtlich des ›davor‹ und ›danach‹« (Physik 219b).

Immanuel Kant versteht die Kategorien im Sinne der transzendentalen bzw. metaphysischen Deduktion als dem Ich ursprünglich gegeben oder mit diesem erworben. Die kopernikanische Wende, ein von Kant selbst verwendetes Sprachbild, bezeichnet die Wendung von der ›objektiven‹ Gegebenheit zur für das Subjekt erworbenen bzw. erwerbbaeren Gegebenheit. So angedeutet diese kantischen Weichenstellungen auch bleiben, von so großer Tragweite sind sie (Henrich, 2024). Es entspinnt sich eine bis heute strittige Debatte darüber, dass die Kategorien nicht mit der transzendentalen Deduktion gleichzusetzen seien. Fraglich ist auch, inwieweit Kant auf dieser Spur systematisch und konsequent verfahren ist. Ob die von ihm gelegten Spuren selbst konsequent ausgearbeitet sind, bleibt eine offene Frage.

Was bedeuten diese Exkurse im Zusammenhang der Transkulturalität? Es geht darum, dass der transkulturelle Rahmen eine Umstellung der Rahmentheorie bedeutet, die mit weitreichenden Konsequenzen verbunden ist. Die Aporien der tradierten Kategorien werden durch die Umstellung auf Transkulturalität nicht einfach gelöst; doch das Manuale, der Grund, wird sich verändern. Es geht nicht um dieselbe Statik in der Begriffsbildung, die versuchsweise zu überbieten wäre. Vielmehr geht es um eine grundlegende Veränderung der Gangart, die ihre Wurzeln anderwärts schlagen wird und kann (Seubert, 2016). Die Aporien klassischer, tradierter Philosophien lehren, auf das in der überlieferten Philosophie Übergangene zu achten. Sie schaffen Sensibilität für den Übergang in den transversalen Begriffsrahmen.

### Interkulturalität als Realisierung des transversalen Rahmens

#### Interkulturelle Sprech- und Leseversuche

Interkulturalität beruht auf dem Rahmen der Transkulturalität. Interkulturelle Diskurse segeln gleichsam in freier Bewegung im Begriffsrahmen des Transkulturellen. Sie beanspruchen, sich in einem freien Dialog zu bewegen. Zu erlernen ist dieser Dialog in konkreten Begegnungen, im Umgang mit dem bzw. der Anderen. Literarische und musikalische Intermedien müssen gehört und gespürt werden; ebenso verhält es sich mit den Intermedien des Tanzes und performativer Begegnungen. Interkulturalität hat stets einen Zug des Zwischen an sich, der sprachlichen Zwischenstadien ein Leben einhaucht, das weit über Grammatik und Logik hinausgreift (Fischer-Lichte, 2004, S. 158). Interkulturalität bewegt sich ›in concreto‹ in Vollzügen des Übersetzens. Eine amorphe Weltmusik erreicht diese Sphären nicht. Sie greift über das Verständnis einer Partitur weit hinaus. Die Partitur muss im Raum und in der Zeit mit spezifischen Instrumenten erklingen. Dies ist metaphorisch bzw. metonymisch gesprochen.

Ein- bzw. Mehrsprachigkeit, die sich überlagert, ist das Geheimnis der Interkulturalität, die, mit Goethe gesprochen, das »Gegeneinander über« verflüssigt und lebendig macht. Eindrucksvoll konnte Jacques Derrida bis in seine letzten Vorträge hinein die Mehrsprachigkeit realisieren. Der Linguist Jürgen Trabant wendet sich in seinen Arbeiten gegen imperiale Einsprachigkeit (z.B. Trabant, 2003, S. 66 ff.) und kultiviert damit eine polyphone Vielsprachigkeit. Das heilsgeschichtlich Jüdisch-Hebräische verweist auf die ›lingua adamica‹, und das Christlich-Griechische nähert sich dieser Ursprache an; bestenfalls berühren beide sie.

Faszinierend ist an der Interkulturalität, dass sie sich im Zwischen aufhält und nicht einmal anstrebt, die Ursprache zu erreichen, aber aufgrund ihrer Reflektiertheit den Ursprung umkreist. Sie nähert sich der Originarität an, doch sie weiß und bejaht, dass sie diese nie erreichen kann (Steiner, 1990, S. 25 ff.). In der Interkulturalität kommen die Strukturen zwischen Kulturen, Religionen, Völkern und Genealogien pointiert zum Ausdruck, innerhalb der Rahmensetzung der Transkulturalität. Etwa wie in einem Lieblingsswitz von George Steiner: Der (reformiert) calvinistische Protestant sagt: »Lasst uns beten – zuvor aber unsere Bankkonten in Ordnung bringen.« Der Katholik folgt der Weisung des Papstes: »Lasst uns beten.« Der jüdische Bruder aber sagt, zehn Tage seien übergenug, um schwimmen zu lernen.

George Steiner, der in fünf Sprachen nahezu perfekt schreiben und frei sprechen konnte, bezeichnete den Staat Israel, ›Erez Israel‹, als ein »Wunder aus der Hölle«. Welch ein scheinbarer Widerspruch. Die Vorstellung, Gewaltlosigkeit sei Juden qua Abstammung oder Religionszugehörigkeit eingeboren, bezeichnete er als eine juvenile Arroganz, der er selbst in seiner Jugend zugeneigt gewesen sei. Entscheidend sei vielmehr, dass Juden zumeist in der Minderheit gelebt hätten. Der Unterschied zwischen Zionisten und orthodoxen bzw. ultraorthodoxen Juden sei daher nicht zu vernachlässigen; entscheidend sei jedoch letztlich das Jüdischsein.

## Interkulturelles Denken und Handeln

Ersteres greift zunächst auf die Philosophie aus. Deshalb stellt die von Hamid Reza Yousefi in den 2000er Jahren initiierte Reihe, an der ich mitwirkte, in interkultureller Hinsicht einen innovativen Schritt dar. Darin fanden sich unter anderem neue und unerwartete Lesarten von Cusanus, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Heinrich Rombach, um nur einige zu nennen. Innerhalb weniger Jahre entstand eine regelrechte Bibliothek, die inventive Lesarten hervorbrachte. Davon ist nichts zurückzunehmen. Auf engem Raum ergeben sich bemerkenswerte Deutungen, mehrheitlich von ausgewiesenen Kennern der Materie verantwortet, die sich auch zur ersten Orientierung eignen und den interkulturellen Bezug erweitern. Wenn man diese Reihe etwa mit anderen Reihen vergleicht, so hat sie den Vorzug, einen weltphilosophischen Horizont aufzuspannen und zu realisieren – abgesehen davon, dass die Bände knapper gefasst sind und sich auch für einen gehobenen Gymnasialunterricht bestens eignen.

Auch hier erweist sich die Interkulturalität als Folgephänomen der Transkulturalität und Transversalität. Interkulturelles Handeln folgt gleichsam

einem interkulturell umgeformten kategorischen Imperativ: Handle so, dass die Maximen deines Handelns sich jederzeit in den Rahmen des Verständnisses eines jeden und einer jeden Anderen sowie ihrer kulturellen Zugehörigkeit einfügen. Frei nach Theodor W. Adornos Diktum: Handle so, dass Auschwitz sich nicht wiederhole.

Dieser Imperativ stellt sich nicht von selbst ein. Er setzt voraus, die Perspektiven der Anderen zu erlernen und mit ihnen umgehen zu können. Deshalb bedarf es nicht nur einer komparativen, sondern einer umfassenden Aneignungskompetenz. Sie muss nicht zwingend sprachmächtig und -fähig sein, wie George Steiner oder Rémi Brague es waren bzw. sind. Sie sollte jedoch das ›Inter‹ einüben und lernen: das Segeln in Zwischenräumen.

Dergleichen sollte bereits im Curriculum aller Bildungsstufen verankert sein. Für die Gesprächsfähigkeit sind keineswegs sublimale Sprachkenntnisse, erst recht nicht philosophische Fachkenntnisse erforderlich. Wohl aber bedarf es einer elementaren Empathie, die nicht bloß anerzogen sein darf oder auf eine Art Abrichtung hinausläuft. Derartiges ruft nahezu zwangsläufig Gegenreaktionen hervor und schadet dem intendierten Zweck mehr, als es nützt. Die ›Medikation‹ ruft – in analoger Rede aus der Medizinphilosophie – eher Gegenreaktionen hervor (Seubert, 2005, zu Rombach). Pädagogisch wie bildungsphilosophisch sollte vielmehr die Neugier auf das Andere geweckt werden, was gerade dann geschehen kann, wenn es von einem Hauch des Ungewohnten, ja Verbotenen, jenseits des Mainstreams umweht ist.

### Fazit

Zwischen Inter- und Transkulturalität ist ein Paradigmenwechsel weder sinnvoll noch notwendig. Beide Formierungen erfordern einander wechselseitig; sie sind zueinander komplementär. Dabei gewinnt die Interkulturalität ihr Proprium konkret geführter und zu führender Gespräche erst im Bezugsrahmen des Transkulturellen. Interkulturalität ermöglicht es, in die Zwischenräume von Kulturen und zwischen Menschen ›in concreto‹ einzudringen. Dies bedeutet auch, dass die Zwischenfelder im Einzelnen Gestalt und Konkretion gewinnen. Transkulturalität ohne Interkulturalität bleibt stumm, Interkulturalität ohne Transkulturalität fehlt die begriffliche Schärfe – sie bliebe also blind. Beide Konzeptionen richten den Blick auf die Welt in anderer, empathischer Weise. Sie sensibilisieren für Differenz und Identität. Sie sind nicht unpolitisch; sie berühren das politische Feld, ohne sich in ihm zu verlieren.

## Literatur

- Aristoteles (1988). Physik. Vorlesung über Natur. Griechisch-Deutsch. Hrsg. und übers. von Hans Günter Zekl. 2 Halbbde.: Bücher I-IV; Bücher V-VIII. Hamburg: Meiner.
- Bröcker, Theodor & tom Dieck, Tammo (1970). Kobordismentheorie. Lecture Notes in Mathematics 178. Berlin: Springer.
- Buber, Martin (2021). Ich und Du. Ditzingen: Reclam.
- Ebner, Ferdinand (2009). Das Wort und die geistigen Realitäten. Pneumatologische Fragmente. Die Geschichte der Fragmente. Hrsg. von Richard Hörmann. Münster/Berlin/Wien: LIT-Verlag.
- Enskat, Rainer (2018). Vernunft und Urteilskraft. Kant und die kognitiven Voraussetzungen vernünftiger Praxis. Freiburg/München: Karl Alber.
- Fischer-Lichte, Erika (2004). Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Henrich, Dieter (2024). Ausgewählte Schriften zur Philosophie Kants. Band 2: Zur transzendentalen Deduktion. Hrsg. von Flavio Auer, Angelika Kreß und Michael Schwingenschlögl. Frankfurt/Main: Klostermann.
- Liotard, Jean-Francois (1994). Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen Verlag.
- Platon (2013). Timaios. Griechisch-Deutsch. Hrsg. und übers. von Hans Günter Zekl. Hamburg: Meiner.
- Schöne, Albrecht (1987). Goethes Farbentheologie. München: C.H.Beck.
- Seubert, Harald (2005). Interkulturelle Phänomenologie bei Heinrich Rombach. Nordhausen: Bautz.
- (2016). Weltphilosophie. Ein Entwurf. Baden-Baden: Nomos.
- Steiner, George (1990). Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt? Mit einem Nachwort von Botho Strauß. Aus dem Englischen von Jörg Trobitius. München/Wien: Hanser.
- Steiner, Rudolf (1886). Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller. GA 2. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Trabant, Jürgen (2003). Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens. München: C.H.Beck.
- Welsch, Wolfgang (1995). Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- :(2024). Wir sind schon immer transkulturell gewesen. Das Beispiel der Künste. Basel: Schwabe.

## Kurzbiographie

Seubert, Harald, ist ordentlicher Professor und Fachbereichsleiter für Philosophie und Religionswissenschaft an der Staatsunabhängigen Theologischen Hochschule Basel sowie nebenamtlicher Dozent an der Hochschule für Politik in München. Seine Forschungsbereiche umfassen insbesondere Ästhetik, Ethik, Hermeneutik, Philosophiegeschichte und interkulturelle Philosophie.

## Korrespondenz

Prof. Dr. Harald Seubert

**Email:** [harald.seubert@sthbasel.ch](mailto:harald.seubert@sthbasel.ch)





# Transkulturalität und Bildung

## Erziehung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt

Katayoon Hamidizadeh

### Zusammenfassung

In der gegenwärtigen Epoche überlagern sich kulturelle und geografische Grenzen in zunehmendem Maße. Diese Dynamik ist insbesondere auf technologische Entwicklungen, Migrationsbewegungen sowie die Intensivierung globaler Kommunikationsprozesse zurückzuführen. Infolgedessen sehen sich Bildungssysteme mit tiefgreifenden Transformationsanforderungen konfrontiert. Es entsteht die Notwendigkeit, eine Generation hervorzubringen, die ihre kulturelle Identität bewahrt und zugleich zur aktiven Teilhabe an globalen Interaktionszusammenhängen befähigt ist. Der interkulturelle Dialog hat in diesem Kontext zentrale Bedeutung erlangt. Die Partizipation an einer pluralen Welt setzt spezifische soziale, kommunikative und reflexive Kompetenzen voraus. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag auf der Grundlage eines deskriptiv-analytischen Vorgehens das Konzept einer ›transkulturellen Weltanschauung‹. Ausgehend von einer begrifflichen und theoretischen Klärung zentraler Kategorien wie ›Kultur‹ und ›Erziehung‹ wird der transkulturelle Ansatz systematisch entfaltet. Daran anschließend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen pädagogischen Weltanschauungen, insbesondere mit traditionsorientierten, individualistischen, technokratischen und globalistischen Perspektiven, deren jeweilige Stärken und Schwächen vergleichend herausgearbeitet werden. Die Analyse zeigt, dass universelle humanistische Werte den normativen Kern zeitgemäßer Bildung bilden. Insbesondere Menschenwürde, Empathie und die Fähigkeit zum freien Denken erweisen sich als leitende Prinzipien.

Zugleich kommt der Lehrkraft im transkulturellen Bildungsprozess eine zentrale Vermittlungs- und Reflexionsfunktion zu. Vor diesem Hintergrund erscheint eine grundlegende konzeptionelle Neuausrichtung bestehender Bildungsstrukturen erforderlich.

## Summary

In the present era, cultural and geographical boundaries are increasingly blurred. This dynamic is primarily driven by technological developments, migration processes, and the intensification of global communication. As a result, educational systems are confronted with profound transformational demands. There is a growing need to cultivate a generation that preserves its cultural identity while simultaneously being capable of active participation in global contexts of interaction. In this context, intercultural dialogue has gained central importance. Participation in a pluralistic world requires specific social, communicative, and reflective competencies. Against this backdrop, the present study examines the concept of a ›transcultural worldview‹ through a descriptive-analytical approach. Beginning with a conceptual and theoretical clarification of key categories such as culture and education, the transcultural approach is systematically elaborated. This is followed by a critical engagement with various educational worldviews – particularly traditionalist, individualistic, technocratic, and globalist perspectives – whose respective strengths and weaknesses are comparatively assessed. The analysis demonstrates that universal humanistic values constitute the normative core of contemporary education. In particular, human dignity, empathy, and the capacity for independent thought emerge as guiding principles. At the same time, teachers assume a central mediating and reflective role within the transcultural educational process. Against this background, a fundamental conceptual reorientation of existing educational structures appears necessary.

## Schlüsselbegriffe

Globale Bildung, Identitätskonflikte, Interkulturelle Bildung, Kulturelle Vielfalt, Kulturelle Identität, Lehrkräftebildung, Transkulturalität, Transkulturelle Erziehung, Transkulturelle Weltanschauung.

## Einführung

Gegenwärtig sind Menschen weltweit stärker als je zuvor miteinander vernetzt. Kommunikationstechnologien relativieren geografische Grenzen zunehmend, Kulturen stehen in intensivem und dauerhaftem Austausch, und

Informationen verbreiten sich in rasanter Geschwindigkeit. Unter solchen Bedingungen kann Bildung nicht länger als begrenzt oder in sich geschlossen gedacht werden. Verhalten, Einstellungen, Überzeugungen und Werte werden maßgeblich durch erzieherische Prozesse geprägt. Die Art und Weise der Weltwahrnehmung bestimmt die Ausrichtung von Bildung: Wird sie als begrenzt verstanden, bleibt auch die Erziehung begrenzt.

Die transkulturelle Weltanschauung eröffnet einen erweiterten Zugang zur menschlichen Erziehung. Diese Perspektive überschreitet kulturelle Grenzziehungen und richtet den Blick auf gemeinsame menschliche Grundlagen sowie auf universelle Bildungswerte. Sie zielt auf eine Form der Bildung, die den Menschen in seiner Ganzheit und globalen Verflechtung erfasst und sich nicht auf bestimmte Ethnien, Nationen oder Kulturen beschränkt. Differenzen erscheinen dabei nicht als Hindernisse, sondern als Potenziale für Lernen, Dialog und gegenseitige Bereicherung.

Kulturelle Vielfalt stellt eine zentrale Ressource für menschliche Entwicklung dar. Zugleich ist die Umsetzung transkultureller Bildung mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Einige dieser Barrieren sind kultureller Natur, etwa traditionsgebundene Überzeugungen, Widerstände gegenüber Wandel oder die Angst vor dem Unbekannten. Andere sind sozial und strukturell bedingt. Politische Restriktionen, wenig flexible Bildungssysteme, begrenzte Ressourcen sowie ein Mangel an fachlich und interkulturell qualifizierten Lehrkräften zählen zu den zentralen Hindernissen. Auch nationalstaatliche Interessen, rechtliche Rahmenbedingungen und unzureichende staatliche Unterstützung können die Realisierung entsprechender Ansätze erheblich erschweren.

Institutionen kommt bei der Umsetzung dieser Form von Bildung eine Schlüsselrolle zu. Schulen müssen ein sicheres und inklusives Lernumfeld schaffen, das die Anerkennung von Vielfalt ermöglicht. Lernende sollten verstehen, dass Unterschiede ein grundlegender Bestandteil menschlicher Gesellschaften sind, und dazu befähigt werden, Dialog dem Konflikt vorzuziehen sowie Empathie und Perspektivübernahme zu entwickeln. Auch Hochschulen übernehmen eine zentrale Funktion. Lehrende sind für innovative pädagogische Konzepte und globale Perspektiven zu sensibilisieren. Studienprogramme sollten offener und internationaler gestaltet werden, so dass Studierende andere Kulturen kennenlernen und reflektiert erschließen können. Interkulturelle Forschung ist dabei gezielt zu fördern.

Transkulturelle Bildung ist Ausdruck einer umfassenden humanistischen Perspektive, die die Würde des Menschen in den Mittelpunkt stellt. Sie ist

auf Koexistenz, Frieden und Zusammenarbeit ausgerichtet und versteht den Menschen als relationales, global eingebundenes Wesen, das in wechselseitigen Beziehungen steht und aus Differenz lernt. Starre Grenzziehungen verlieren an Bedeutung; Nähe, Dialog und Kooperation treten an ihre Stelle. Empathie ersetzt Gleichgültigkeit, Zusammenarbeit überwindet Konkurrenz.

Unter diesen Voraussetzungen kann eine Generation heranwachsen, die global denkt, empathisch handelt und in der Lage ist, in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft verantwortungsvoll zu agieren. Sie kann zu einer Welt beitragen, in der Unterschiede nicht als Anlass zur Trennung dienen, sondern als Brücken der Verständigung wirken. Transkulturelle Bildung unterstützt den Menschen dabei, sich selbst bewusster zu erkennen, andere differenziert zu verstehen und globalen Herausforderungen reflektiert und konstruktiv zu begegnen. Sie stellt keine optionale Ergänzung dar, sondern eine zentrale Notwendigkeit der Gegenwart, die eine globale, offene und verantwortungsbewusste Perspektive erfordert (Hamidzadeh, 2020).

## Konzept der transkulturellen Weltanschauung

Der Begriff ›transkulturell‹ setzt sich aus den Bestandteilen ›trans‹ (jenseits, über ... hinaus) und ›Kultur‹ zusammen und bezeichnet eine Perspektive, die bestehende kulturelle Grenzziehungen überschreitet. Ziel ist es, grundlegende gemeinsame menschliche Werte sichtbar zu machen und zu stärken, die kulturübergreifend Bestand haben. Dieser Ansatz unterscheidet sich von inter- und multikulturellen Konzepten. Während interkulturelle Ansätze den Dialog und Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen betonen und multikulturelle Konzepte die Koexistenz kultureller Vielfalt in den Vordergrund stellen, geht die transkulturelle Weltanschauung darüber hinaus. Sie zielt auf eine wertorientierte Annäherung sowie auf eine überkulturelle Konvergenz, die auf universellen, zivilisationsübergreifenden Prinzipien gründet.

Im Zentrum dieser Perspektive steht die Annahme einer wert- und identitätsbezogenen Synergie zwischen Menschen, die kulturelle Unterschiede übersteigt. Diese gemeinsame Grundlage bildet das Fundament einer menschenzentrierten Erziehung, die auf der Würde des Menschen beruht und Empathie, gegenseitigen Respekt sowie geistige Autonomie fördert. Obwohl diese Werte in unterschiedlichen kulturellen Kontexten variieren können, bleibt ihr ethischer Kern universell. Sie lassen sich als Ausdruck eines globalen Gewissens verstehen.

Daraus ergibt sich eine Bildungsform, die allgemeingültige Prinzipien betont und darauf abzielt, Menschen hervorzubringen, die ihrer kulturellen Herkunft verbunden bleiben und zugleich zur aktiven Teilhabe an einer pluralen und dynamischen Welt befähigt sind (Norouzi et al., 2023). Bildungseinrichtungen kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu. Durch interdisziplinär angelegte Curricula, partizipative Lernformen sowie die Einbindung kritischer Dialogformate schaffen sie einen Entwicklungsraum, der sowohl ein vertieftes Verständnis gemeinsamer Menschlichkeit als auch ein Bewusstsein für globale Verantwortung fördert.

Die transkulturelle Weltanschauung steht dabei nicht im Gegensatz zu lokalen oder nationalen Kulturen. Ihr Ziel ist weder kulturelle Vereinheitlichung noch die Auflösung bestehender Identitäten. Vielmehr strebt sie die Ausbildung eines hybriden kulturellen Bewusstseins an – einer flexiblen, integrativen und reflexiven Haltung, die es Individuen ermöglicht, ihren kulturellen Wurzeln treu zu bleiben und zugleich empathisch sowie konstruktiv mit anderen kulturellen Kontexten zu interagieren (Azarkhosh et al., 2022).

Ein Beispiel verdeutlicht dies: Ein Kind wächst in einer arabischsprachigen Familie in Frankreich auf. Im familiären Umfeld wird es mit traditionellen arabischen Werten sozialisiert, während es im schulischen Kontext mit der französischen Sprache und Kultur konfrontiert ist. Über Medien wirken zudem Einflüsse globaler Kulturen auf das Kind ein, etwa aus dem amerikanischen Raum. Es verkörpert damit ein hybrides kulturelles Bewusstsein und bewegt sich an der Schnittstelle unterschiedlicher kultureller Ordnungen. Wird Erziehung auf der Grundlage einer transkulturellen Weltanschauung gestaltet, kann das Kind potenzielle Identitätskonflikte reflektiert bewältigen, anstatt ihnen ausgeliefert zu sein. Es lernt, aus verschiedenen kulturellen Angeboten bewusst zu wählen und konstruktive Elemente zu integrieren, ohne in Orientierungslosigkeit zu geraten. Eine solche Form der Erziehung stärkt kulturelle Wurzeln, fördert dialogische Kompetenzen und verankert einen respektvollen Umgang mit Differenzen, wodurch die Identitätskohärenz des Individuums gefestigt wird.

Transkulturelle Bildung bietet kein starres Identitätsmodell, sondern eröffnet einen Rahmen für die Entwicklung einer mehrschichtigen, dynamischen und wachstumsorientierten Identität, die mit der Vergangenheit verbunden bleibt, in der Gegenwart handlungsfähig ist und zugleich auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet wird. Zentrale globale Werte dieses Bildungsverständnisses sind:

- Menschenwürde, verstanden als Anerkennung des intrinsischen Wertes jedes Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion oder kultureller Zugehörigkeit. Bildung hat das Kind als eigenständiges Subjekt zu begreifen, dem das Recht auf Entwicklung, Mitbestimmung und Gehör zukommt.
- Gegenseitiger Respekt, der das Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht und Meinungsverschiedenheiten als Entwicklungspotenziale statt als Bedrohungen auffasst.
- Empathie, die über individuelle Interessen hinausweist und soziale Verantwortung, Mitgefühl sowie Solidarität fördert – als Grundlage einer nachhaltigen und solidarischen Gesellschaft.
- Freies Denken, das einen offenen, reflektierten und dialogorientierten Geist voraussetzt. Kritisches Fragen, vertiefte Analyse und die Vorrangstellung des Dialogs gegenüber Konfrontation bilden hierbei zentrale Bildungsziele (Hamidzadeh et al., 2019).

Die transkulturelle Weltanschauung stellt somit eine dynamische und inklusive Perspektive dar, die menschliche Gemeinsamkeiten betont, universelle Werte in den Mittelpunkt rückt und den Menschen als Mitglied einer gemeinsamen Menschheitsfamilie begreift.

<b>Ansatz</b>	<b>Definition</b>	<b>Umgang mit kulturellen Unterschieden</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Multikulturell</b>	Koexistenz mehrerer Kulturen innerhalb einer Gesellschaft	Akzeptanz von Vielfalt ohne notwendige Interaktion	Länder mit großen ethnischen Minderheiten
<b>Interkulturell</b>	Interaktion und Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen	Kultureller Dialog, Betonung gegenseitigen Verständnisses	Sprachunterricht mit kultureller Orientierung
<b>Transkulturell</b>	Überschreitung kultureller Grenzen und Hervorhebung gemeinsamer Prinzipien	Entwicklung einer globalen Identität auf der Grundlage gemeinsamer Werte	Erziehung zu einer global orientierten Persönlichkeit mit flexibler Identität

## Erziehung im Licht verschiedener Weltanschauungen

In globalen Bildungssystemen spielen kulturelle Prägungen eine entscheidende Rolle, da sie normative, wertbezogene und konzeptionelle Rahmenbedingungen formen. In vielen östlichen Kontexten stehen Gehorsam, Respekt gegenüber Hierarchien und kollektive Orientierung im Vordergrund, während in westlich geprägten Kontexten individuelle Autonomie, kritisches Denken und Selbstentfaltung stärker betont werden. Diese Unterschiede erweitern das Spektrum kultureller Orientierungen und tragen zur Vielfalt pädagogischer Ansätze bei.

Mit dem zunehmenden Verschwinden kultureller Grenzen entstehen zugleich neue pädagogische Herausforderungen, insbesondere für Kinder in interkulturellen Lebenswelten. Vor diesem Hintergrund muss Erziehung über monokulturelle Perspektiven hinausgehen und einen transkulturellen Zugang entwickeln, der bestehende Spannungen zwischen unterschiedlichen Erziehungsmodellen überbrückt.

Kultur ist nicht lediglich ein Rahmen für Bildung, sondern bildet deren lebendigen Kern. Konzepte wie Erfolg, Freiheit und Ethik werden in unterschiedlichen kulturellen Kontexten verschieden interpretiert und wirken unmittelbar auf erzieherische Prozesse ein. Im Zeitalter der Globalisierung sehen sich Kinder mit einer Vielzahl divergierender Werte und Normen konfrontiert. Globale Medien, Migration und digitale Bildungsformate verstärken diese Pluralität zusätzlich. Diese Auseinandersetzung bedarf einer bewussten Gestaltung, da andernfalls Wertkonflikte und Identitätsunsicherheiten entstehen können. So kann ein Kind im familiären Umfeld in einem System strikten Gehorsams sozialisiert werden, während es im schulischen Kontext mit Autonomie, Wahlmöglichkeiten und Partizipation konfrontiert ist (Ebrahimi et al., 2021). Solche Spannungen können Verhaltensauffälligkeiten und innere Konflikte begünstigen.

Ein möglicher Lösungsansatz besteht darin, Erziehung aus einer transkulturellen Perspektive neu zu bestimmen. Sie muss kulturelle Verwurzelung berücksichtigen und zugleich die Fähigkeit eröffnen, in globalen Zusammenhängen zu handeln. Die lokale Kultur ist dabei als dynamische Ressource und nicht als statisches Erbe zu begreifen. Ziel ist es, dass das Kind ein gefestigtes kulturelles Selbstbewusstsein entwickelt und zugleich andere kulturelle Kontexte kritisch reflektieren kann. Werte wie Gerechtigkeit, Dialogfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Respekt bilden hierbei zentrale Orientierungspunkte. Identität darf nicht als vorgegebene Größe verstanden

werden, sondern ist als offener, mehrschichtiger und dynamischer Prozess zu denken, der eine globale Anschlussfähigkeit einschließt. Im Folgenden werden die genannten Weltanschauungen näher analysiert und vergleichend gegenübergestellt.

### **Traditionsorientierte versus individualistische Weltanschauung**

In traditionellen Gesellschaften orientiert sich Erziehung an der Bewahrung kulturellen Erbes, der Kontinuität überlieferter Werte und dem Respekt gegenüber früheren Generationen. Eltern und Lehrkräfte nehmen dabei die Rolle weitgehend unhinterfragter Autoritäten ein. Moral, Anstand, Bescheidenheit und Ordnung stehen im Mittelpunkt. Kinder werden darauf vorbereitet, tradierte Normen zu übernehmen, die sich über Generationen hinweg bewährt haben. Diese Ausrichtung stärkt kulturelle Kohärenz, kann jedoch die Entfaltung kritischen Denkens begrenzen.

In zeitgenössischen, insbesondere urban geprägten westlichen Gesellschaften rückt hingegen das Individuum in den Mittelpunkt erzieherischer Prozesse. Autonomie, Wahlfreiheit und Selbstentfaltung werden gezielt gefördert, während Lehrkräfte verstärkt als Begleitende individueller Entwicklung wirken. Überlieferte Wertvorstellungen dürfen dabei kritisch hinterfragt werden. Diese Form der Erziehung unterstützt die Entfaltung persönlicher Kompetenzen, kann jedoch zugleich Tendenzen zur Vereinzelung oder eine Abschwächung sozialer Verantwortlichkeit begünstigen.

### **Technologie- und handlungsorientierte Weltanschauung**

Im Kontext technologischer Entwicklungen und eines zunehmend wettbewerbsorientierten Arbeitsmarktes legen einige Bildungssysteme den Schwerpunkt auf die Vermittlung praktischer Fähigkeiten, beschleunigte Lernprozesse sowie auf unmittelbare berufliche Verwertbarkeit. Bildung wird dabei häufig auf Wissens- und Kompetenzvermittlung verengt, während kulturelle Identität, ethische Orientierung und soziale Zugehörigkeit in den Hintergrund treten. Der Mensch wird in dieser Hinsicht eher als ›Humankapital‹ betrachtet denn als ein mehrdimensionales Wesen (Nouraei, 2014).

Demgegenüber verfolgt eine an universellen Werten orientierte Erziehung nicht das Ziel der Vereinheitlichung, sondern der ganzheitlichen menschlichen Entwicklung. Zwar ließe sich einwenden, dass die Betonung

globaler Werte lokale Kulturen marginalisieren oder regionale Identitäten schwächen könnte; transkulturelle Erziehung zielt jedoch bewusst auf das Gegenteil ab. Die eigene Kultur fungiert als Ausgangspunkt für das Verständnis anderer kultureller Kontexte und ermöglicht ein Gleichgewicht zwischen Verwurzelung und Offenheit. Ihre grundlegenden Prinzipien sind kulturübergreifend anschlussfähig und in unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen wiedererkennbar. Im schulischen Alltag lassen sich diese Werte beispielsweise durch folgende Maßnahmen umsetzen:

- Integration von Erzählungen und Narrativen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten in Lehrmaterialien.
- Förderung dialogischer Kompetenzen bereits in frühen Bildungsphasen, etwa durch gezieltes Training im Zuhören, im respektvollen Widerspruch und im Perspektivenwechsel.
- Erweiterung der Leistungsbewertung über reine Notengebung hinaus, unter Einbezug von Integrität, Kooperationsfähigkeit und gemeinschaftlicher Verantwortung.
- Stärkung freiwilligen Engagements in Schule und Gesellschaft, sodass Lernende ihre Rolle als Teil einer Gemeinschaft bewusst wahrnehmen.

### Rolle der Lehrkraft in der transkulturellen Erziehung

Die Rolle der Lehrkraft erschöpft sich nicht in der bloßen Vermittlung von Wissen, sondern umfasst ebenso die Funktion einer kulturellen Wegbegleitung und eines orientierungsgebenden Vorbilds. Voraussetzung hierfür ist ein ausgeprägtes kulturelles Selbstbewusstsein. Lehrkräfte sind aufgefordert, Dialog und kritisches Fragen zu fördern, einen geschützten Raum für das Sichtbarwerden von Differenzen zu schaffen, multikulturelle Ressourcen gezielt einzubeziehen und den Klassenraum als Ort lebendigen Austauschs zu gestalten. Damit kommt ihnen eine Schlüsselrolle in der Entwicklung des sogenannten ›globalen Menschen‹ zu.

Für Kinder stellt die Lehrkraft häufig die erste prägende Repräsentation der Außenwelt dar (Hamidizadeh et al., 2017). Ihre Denkweise, Körpersprache, Wortwahl, Formen der Leistungsbewertung sowie ihr Umgang mit Differenzen vermitteln erzieherische Botschaften, die nicht selten wirksamer sind als formale Unterrichtsinhalte. Im transkulturellen Ansatz vermittelt die Lehrkraft nicht nur Wissen, sondern gestaltet zugleich kulturelle Orientierung: Sie benennt Werte nicht lediglich, sondern verkörpert sie; sie liefert keine fertigen Antworten, sondern eröffnet Denk- und Reflexionsräume.

Voraussetzung hierfür ist eine kontinuierliche Reflexion der eigenen kulturellen Prägungen, impliziten Annahmen und möglichen Vorurteile, um dem Anderen offen und respektvoll begegnen zu können. Eine derart orientierte Lehrkraft entwickelt globale Perspektiven, die kulturelle Vielfalt anerkennen und die Welt nicht als Gegenüberstellung von ›Wir‹ und ›den Anderen‹, sondern als relational verflochtenes Ganzes begreifen (Fereydounnezhad, 2019).

Die Förderung von Dialog im Unterricht bedeutet, offene Gespräche und Diskussionen zu unterschiedlichen kulturellen Themen zu moderieren – nicht mit dem Ziel der Vereinheitlichung, sondern im Sinne des Zuhörens, des gemeinsamen Nachdenkens und des kollektiven Wachstums. Der Einsatz multikultureller Ressourcen wie Geschichten, Gedichten, historischen Narrativen oder musikalischen Elementen aus verschiedenen Kulturen im Lehr-Lern-Prozess stärkt die empathischen Fähigkeiten der Lernenden und erweitert ihren Horizont.

Von besonderer Bedeutung ist das vorbildhafte Handeln der Lehrkraft: Begegnet sie kulturellen Unterschieden mit Respekt, Neugier und dialogischer Offenheit, übernehmen Lernende diese Haltung auch auf praktischer Ebene (Khazaei et al., 2023). Ziel ist es nicht, Lernende lediglich mit der eigenen oder einer fremden Kultur vertraut zu machen, sondern sie dazu zu befähigen, zwischen unterschiedlichen kulturellen Bezugssystemen Brücken zu schlagen und eine vielschichtige, kohärente Identität zu entwickeln.

Die Lehrkraft agiert als reflektierte Wegbegleitung, die kulturelle Spannungen in Lernchancen transformiert, die Angst vor dem ›Andersein‹ in Neugier auf Verstehen überführt und den bloßen kulturellen Vergleich durch echte Verständigung ersetzt. Sie trägt die Verantwortung, den Unterricht so zu strukturieren, dass alle Stimmen Gehör finden, Unterschiede anerkannt werden, Schweigen nicht vorschnell als Zeichen von Ausgrenzung interpretiert wird und herausfordernde Fragen ihren legitimen Platz erhalten.

## Grundlegende Neubewertung von Bildungssystemen

Viele Bildungssysteme sind weiterhin national geprägt und überwiegend monokulturell ausgerichtet. Der Übergang zu einer transkulturellen Weltanschauung erfordert daher eine Öffnung und Diversifizierung der Lehrpläne sowie die systematische Integration unterschiedlicher kultureller Perspektiven in schulische Programme. Lehr- und Lernmethoden sollten dialogisch, offen und interaktiv gestaltet sein; zugleich sind internationale Bildungsangebote und kultureller Austausch gezielt zu fördern. Der Fremdsprachenunterricht darf sich nicht auf den Erwerb linguistischer Fertigkeiten beschrän-

ken, sondern sollte auf ein vertieftes Verständnis anderer Kulturen abzielen.

Lehrbücher, offizielle Curricula sowie die räumliche Gestaltung von Klassenräumen vermitteln implizite kulturelle Botschaften, die Vielfalt marginalisieren oder ausblenden können. Eine formale Bildung, die primär auf die Bewahrung lokaler oder nationaler Identität ausgerichtet ist, erschwert die Akzeptanz kultureller Differenz. Soll Erziehung die Entwicklung weltoffener und verantwortungsbewusster Persönlichkeiten fördern, ist eine grundlegende Transformation des Bildungssystems unabdingbar (Ghasemi, 2021). Das traditionelle Bildungssystem sieht sich dabei mit mehreren strukturellen Herausforderungen konfrontiert:

- Monokulturelle Lehrplaninhalte: Viele Lehrmaterialien spiegeln überwiegend eine einzelne kulturelle Perspektive wider und setzen sich nur unzureichend mit globaler Vielfalt auseinander.
- Begrenzter Sprachunterricht: Dieser ist häufig so angelegt, dass er lediglich eine dominante Denk- oder Sichtweise reproduziert, wodurch Möglichkeiten verloren gehen, unterschiedliche Perspektiven zu artikulieren oder alternative Deutungen einzubringen.
- Repetitive Unterrichtsformen: Unterricht, der primär auf Auswendiglernen und Wiederholung basiert, hemmt die Entwicklung kritischen Denkens und verhindert die Entstehung eines lebendigen kulturellen Dialogs.
- Unzureichende Qualifizierung: Viele Lehrkräfte verfügen nicht über eine spezifische Ausbildung im Umgang mit heterogenen Lerngruppen oder in der Moderation interkultureller Diskurse.
- Eindimensionale Bewertungsverfahren: Diese konzentrieren sich vorwiegend auf Noten, Lerntempo oder Wissensbestände und vernachlässigen kommunikative, soziale und kulturelle Kompetenzen.

## Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen

Um den genannten Herausforderungen zu begegnen, sind insbesondere ein vertiefter interkultureller Dialog, die gezielte Qualifizierung von Lehrkräften sowie eine grundlegende Reform kulturbezogener Bildungspolitik erforderlich.

Das traditionelle Bildungssystem ist häufig zentralisiert und strukturell geschlossen. Bildungsplanung erfolgt überwiegend top-down, wodurch die notwendige Flexibilität zur Berücksichtigung regionaler und kultureller Un-

terschiede eingeschränkt bleibt (Hamidzadeh et al., 2018). Derartige Strukturen weisen nur eine begrenzte Anpassungsfähigkeit auf, die jedoch für die Implementierung transkultureller Bildungsansätze erforderlich wäre. Hinzu kommt, dass curriculare Inhalte vielfach nicht mehr zeitgemäß sind; interkulturelle Perspektiven oder kulturelle Vielfalt finden häufig nur unzureichend Berücksichtigung. In einigen Lehrwerken werden zudem stereotype oder verzerrende Darstellungen des ›kulturell Anderen‹ reproduziert, was den Zielsetzungen transkultureller Bildung widerspricht.

Vor diesem Hintergrund ist eine grundlegende Überarbeitung curricularer Inhalte erforderlich. Themen wie kulturelle Vielfalt und globale Gerechtigkeit sind systematisch in die Lehrpläne zu integrieren. Erzählungen, Gleichnisse und Traditionen aus anderen kulturellen Zusammenhängen sollten sichtbar gemacht werden; zugleich sind Fächer wie Geschichte, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Ethik aus multiplen kulturellen Perspektiven zu vermitteln.

Darüber hinaus ist die Professionalisierung von Lehrkräften unerlässlich. Interkulturelle Kommunikationskompetenzen sollten integraler Bestandteil der Aus- und Fortbildung sein; ebenso sind Räume für den kollegialen Erfahrungsaustausch sowie praxisorientierte Handreichungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu schaffen. In Einrichtungen der Lehrkräftebildung nimmt eine solche Ausrichtung bislang keinen festen Platz ein. Lehrkräfte sind vielfach weder ausreichend mit Strategien im Umgang mit kultureller Vielfalt vertraut noch mit dialogischen und multiperspektivischen Unterrichtsformen. Zudem lassen umfangreiche Lehrpläne, die starke Ausrichtung auf Abschlussprüfungen sowie der zeitliche Druck, vorgegebene Inhalte abzudecken, nur begrenzten Raum für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fragen von Identität, Kultur und Ethik.

Auch die institutionelle Struktur der Schule bedarf größerer Flexibilität, etwa durch die Einrichtung kultureller Arbeitsgemeinschaften, interkultureller Projektstage und Exkursionen. Der physische Schulraum kann zudem kulturelle Vielfalt widerspiegeln – beispielsweise durch die Sichtbarkeit unterschiedlicher Sprachen, visueller Darstellungen und musikalischer Ausdrucksformen. Wird Schule lediglich als Ort der Wissensvermittlung verstanden, bleibt ein wesentliches erzieherisches Potenzial ungenutzt. Die Konzeption von Schule als sozialem Labor erscheint daher besonders erstrebenswert – als ein Raum, in dem Zusammenleben, Akzeptanz und gemeinsames Denken eingeübt werden können.

Bestehende Bewertungs- und Prüfungsverfahren bedürfen einer grundlegenden Reform. Neben quantitativen Leistungsnachweisen sollten qualita-

tive Formen der Bewertung stärker berücksichtigt werden, darunter multikulturelle Projekte, Präsentationen oder Interviews. Bewertet werden sollten nicht allein fachliche Leistungen, sondern auch Fortschritte in Empathiefähigkeit, Dialogkompetenz und sozialer Partizipation (Hamidizadeh, 2023).

Der Weg zur Umsetzung dieser Perspektive ist mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Vorurteile und stereotype Denkweisen erschweren die Akzeptanz kultureller Differenz. In manchen Gesellschaften besteht zudem Sorge, die eigene kulturelle Identität zu verlieren. Historische Erfahrungen von Kolonialismus und kultureller Abwertung verstärken diese Sensibilität zusätzlich, sodass entsprechende Bildungsansätze mitunter als Bedrohung der eigenen kulturellen Grundlagen wahrgenommen werden. In bestimmten Diskursen wird Transkulturalität mit kultureller Identitätslosigkeit gleichgesetzt oder – vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen – als Ausdruck von Westorientierung beziehungsweise kultureller Abhängigkeit interpretiert, was nicht selten zu Ablehnung oder sogar zu Formen der Zensur führt.

Nicht zuletzt tragen öffentliche Medien – insbesondere im digitalen Raum – durch vereinfachende, stereotype oder abwertende Darstellungen anderer Kulturen dazu bei, die Offenheit von Lernenden gegenüber Differenz zu unterminieren. Jugendliche sind heute einer enormen globalen Informationsfülle ausgesetzt, wobei häufig ein analytischer und kultureller Deutungsrahmen fehlt. Ohne eine fundierte kulturelle und reflexive Bildung kann diese Informationsdichte zu Orientierungslosigkeit und Identitätskonflikten führen.

## Fazit

In einer Epoche tiefgreifender kultureller Verflechtung erweist sich eine ausschließlich lokal orientierte Erziehung als unzureichend. Bildung muss über geografische und kulturelle Grenzen hinausgedacht werden. Die transkulturelle Weltanschauung eröffnet die Möglichkeit, Generationen hervorzu-bringen, die ihren kulturellen Wurzeln verbunden bleiben und zugleich über eine globale Perspektive verfügen.

Lehrkräfte, Lernende sowie institutionelle Bildungsstrukturen tragen hierbei eine zentrale Verantwortung und sind aufgefordert, Formen eines aktiven, reflektierten und kreativen Zusammenlebens zu entwickeln. Ziel von Erziehung ist nicht die Hervorbringung gehorsamer Staatsbürger, sondern die Bildung reflektiert denkender, empathischer und global verbundener Persönlichkeiten.

Zur Verwirklichung dieses Anspruchs bedarf es konkreter Maßnahmen: der Qualifizierung von Lehrkräften und Eltern im Bereich globaler Bildung,

der Überarbeitung und Öffnung curricularer Inhalte sowie der gezielten Förderung authentischer interkultureller Austauschprozesse zwischen Kindern und Jugendlichen.

## Literatur

- Azarkhosh, Manouchehr; Maroufi, Yahya; Sadeghi, Alireza (2022). Barrasi-ye mo'allefaha-ye barnameh-ye darsi-ye chandfarhangi az nazar-e motakhasesan-e in hozeh dar Iran (Eine Untersuchung der Komponenten eines multikulturellen Curriculums aus der Sicht von Fachleuten dieses Bereichs im Iran). In: Jame'eh-shenasi-ye siyasi-ye Iran 5/8 (84-109).
- Ebrahimi, Zeinab; Mehr Mohammadi, Mahmoud; Sadeghi, Alireza; Norouzi, Omid (2021). Tarrahi-ye olgu-ye karamadi-ye farhangi-ye mo'alleman-e dowreh-ye ebtedayi mobtani bar pedagogy-ye bar-khordar az rabt-e farhangi (Entwurf eines Modells für kulturelle Kompetenz von Grundschullehrkräften auf der Grundlage einer kulturbezogenen Pädagogik). In: Ta'lim va tarbiyat 37/3 (8-27).
- Fereydounnezhad, Mozghan (2019). Rouykard-e chandfarhangi dar amuzesh (Ein multikultureller Ansatz in der Bildung). Teheran: Entesharat-e Sazman-e Tablighat-e Eslami.
- Ghasemi, Elaheh (2021). Hoviyat-e farhangi dar asr-e jahani shodan: hamgerayi ya vagarayi (Kulturelle Identität im Zeitalter der Globalisierung: Konvergenz oder Divergenz?). In: Pazhuhesh-ha-ye makani-fazayi 18 (83-96).
- Hamidizadeh, Katayoon; Fathi Vajargah, Kouros; Arefi, Mahbubeh; Mehran, Golnar (2017). Amuzesh-e chandfarhangi: tahlil-e nezammand-e edrak-e mo'alleman (Multikulturelle Bildung: Eine systematische Analyse der Wahrnehmung von Lehrkräften). In: Tadrīs-pazhuheshi 5/2 (1-16).
- (2018). Tahlil-e nezammand-e amuzesh-e chandfarhangi dar Iran (Eine systematische Analyse der multikulturellen Bildung im Iran). In: Pazhuhesh dar nezamha-ye amuzeshi 12/42 (25-38).
- (2019). Amuzesh-e chandfarhangi: ta'ammoli dar tajrobeh-ye ide'al-e mo'alleman-e movaffaq dar madares (Multikulturelle Bildung: Eine reflektierende Betrachtung der idealen Erfahrungen von erfolgreichen Lehrkräften in Schulen). In: Modiriyat-e madreseh 7/1 (163-181).
- Hamidizadeh, Katayoon (2020). Amuzesh-e chandfarhangi (Multikulturelle Bildung). Teheran: Entesharat-e Jame'eh-shenasan.
- (2023). Metasantez dar bazshenasi-ye mo'allefaha-ye amuzesh-e chandfarhangi (Metasynthese zur Identifikation der Komponenten multikultureller Bildung). In: Motale'at-e tose'eh-ye ejtema'i-farhangi 12/1 (9-29).
- Khazaei, Leila; Javadipour, Mohammad; Hakimzadeh, Rezvan; Sadeghi, Alireza (2023). Barnameh-ye darsi-ye amuzesh-e miyanfarhangi baraye daneshju-mo'alleman (Ein Curriculum interkultureller Bildung für Lehramtsstudierende). In: Motale'at-e amuzeshi va amuzeshgahi 12/2 (195-218).

Norouzi, Varya; Adib, Yousef; Yari Haj Atalou, Jahangir; Badri Gorgori, Rahim (2023). Santez-pazhuheshi-ye shenasayi-ye mo'allefaha-ye barnameh-ye darsi-ye chandfarhangi (Eine Synthesestudie zur Identifikation der Komponenten eines multikulturellen Curriculums). In: Jame'eh-pazhuheshi-ye farhangi 14/47 (127-162).

Nouraei, Mehrdad (2014). Tahlili bar ta'thirat-e motaqabel-e hoviyaat-e farhangi va taghyirat-e jame'eh (Eine Analyse der Wechselwirkungen zwischen kultureller Identität und gesellschaftlichem Wandel). In: Jame'eh-pazhuheshi-ye farhangi 5/1 (113-121).

## Kurzbiographie

Hamidizadeh, Katayoon, ist Assistenzprofessorin im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Farhangian-Universität in Teheran (Iran). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen multikulturelle Erziehung, kulturelle Bildung, Lehrplanentwicklung sowie der Analyse von Bildungsinhalten.

## Korrespondenz

Assistenzprofessorin Katayoon Hamidizadeh

**Email:** [k\\_hamidizadeh@cfu.ac.ir](mailto:k_hamidizadeh@cfu.ac.ir)





# Gholamhossein Ebrahimi Dinani und die transkulturelle Weltanschauung

Fahimeh Nasiri

## Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die transkulturellen Denkansätze von Gholamhossein Ebrahimi Dinani im Rahmen einer analytisch-interpretativen Methode zu untersuchen. Dinani gelingt es, durch die Rückbindung an universale philosophische Konzepte eine Brücke zwischen unterschiedlichen Kulturen zu schlagen. Zentrale Begriffe wie Vernunft, Wahrheit, der vollkommene Mensch (al-insan al-kamil), Liebe sowie weitere grundlegende Kategorien weisen in seinem Denken eine transkulturelle Dimension auf und können zu globalem Verständnis und wechselseitiger Verständigung beitragen. Dinani ist mit dem geistigen Erbe seiner eigenen Kultur und Zivilisation tief vertraut und verfügt zugleich über umfassende Kenntnisse anderer sozialer, historischer, wissenschaftlicher, philosophischer und kultureller Zusammenhänge. Seine Einordnung als transkultureller Philosoph gründet auf diesem breiten und differenzierten Hintergrund. Durch die Verwendung allgemeiner philosophischer Begriffe vermag er über den Rahmen einzelner kultureller Kontexte hinaus zu argumentieren. Seine Überlegungen lassen sich als transkulturell kennzeichnen, insofern sie kulturelle Grenzen überschreiten und für Menschen unterschiedlicher Herkunft verständlich und anschlussfähig sind. In diesem Sinne kann Dinani als transkultureller Philosoph gelten.

## Summary

The aim of the present study is to examine the transcultural dimensions of Gholamhossein Ebrahimi Dinani's thought through an analytical-interpretative

tive approach. By drawing on universal philosophical concepts, Dinani succeeds in building a bridge between different cultures. Central notions such as reason, truth, the Perfect Human (al-insan al-kamil), love, as well as other fundamental categories, exhibit a transcultural dimension in his thought and contribute to global understanding and mutual comprehension. Dinani is deeply familiar with the intellectual heritage of his own culture and civilization, while at the same time possessing extensive knowledge of other social, historical, scientific, philosophical, and cultural contexts. His classification as a transcultural philosopher is grounded in this broad and differentiated intellectual background. Through the use of general philosophical concepts, he is able to articulate arguments that extend beyond the framework of particular cultural contexts. His reflections may be characterized as transcultural insofar as they transcend cultural boundaries and remain intelligible and accessible to individuals from diverse backgrounds. In this sense, Dinani can be regarded as a transcultural philosopher.

### Schlüsselbegriffe

Transkulturalität, Gholamhossein Ebrahimi Dinani, Vernunft, Wahrheit, islamische Philosophie, Dialog, Liebe, vollkommener Mensch.

### Ebrahimi Dinanis Leben und Werk

Gholamhossein Ebrahimi Dinani ist einer der bedeutenden zeitgenössischen Philosophen Irans. Er wurde am 26. Dezember 1934 in Dinan, einem Ortsteil der Stadt Isfahan, geboren. Bereits nach dem Abschluss der Grundschule widmete er sich religiösen Studien, absolvierte eine grundlegende philosophische Ausbildung und trat im Alter von zwanzig Jahren in die theologische Lehranstalt (Hawza) von Qom ein. Dort studierte er islamische Rechtswissenschaft und Philosophie bei dem Philosophen und Koranexegeten Allameh Tabatabai.

1966 zog er nach Teheran, erwarb den Bachelorgrad und trat in den Dienst des Bildungsministeriums ein. 1973 promovierte er in Philosophie. Seit 1983 ist er Mitglied des Lehrkörpers der Universität Teheran.

Dinani ist Autor zahlreicher Werke zur Philosophie und Mystik. Er setzt sich kritisch mit den Positionen bedeutender Denker des Ostens und des Westens auseinander und entwickelt eigenständige philosophische Ansätze. Dinani verfügt über umfassende Kenntnisse sowohl der östlichen als auch der westlichen Philosophie, betrachtet die Welt jedoch aus der Perspektive eines islamischen Philosophen. Sein Denken ist geprägt von Ibn Sina, Molla

Sadra und Suhrawardi; zugleich entfaltet er dazu zahlreiche eigene Überlegungen.

Dinani nimmt regelmäßig an nationalen und internationalen Seminaren und Konferenzen teil und veröffentlicht Arbeiten zur Philosophie und Religionsforschung.

## Ebrahimi Dinani und die transkulturelle Weltanschauung

Transkulturalität bezeichnet das Überschreiten kultureller Grenzen. Eine transkulturelle Weltanschauung zielt darauf ab, gemeinsame menschliche Elemente zu erkennen, die in allen Kulturen vorhanden sind. Diese reichen über Kleidung, Sprache oder spezifische Bräuche einzelner Kulturen hinaus und betreffen das Wesen des Menschen.

Eine Leistung Ebrahimi Dinanis im Bereich des philosophischen Denkens besteht darin, Begriffe aus verschiedenen Traditionen zur Diskussion zu stellen, wodurch Rezipientinnen und Rezipienten mit unterschiedlichen kulturellen und intellektuellen Hintergründen Zugang zu seinen Ideen erhalten. Viele grundlegende philosophische Fragen sind in allen Kulturen ähnlich. In Dinanis Philosophie finden sich einige Schlüsselbegriffe, die seine transkulturelle Weltanschauung widerspiegeln. Im Folgenden wird erläutert, inwiefern diese Begriffe in seinen Werken eine transkulturelle Dimension aufweisen.

## Vernunft

Ebrahimi Dinani betrachtet die Vernunft als ein grundlegendes universelles Vermögen, das allen Menschen innewohnt und unabhängig von Kultur oder Ethnie dazu dient, Wahrheit zu erkennen. Dieses Vermögen kann als Brücke zwischen unterschiedlichen Denkweisen wirken und die Einheit des Menschlichen stärken. Diese Vorstellung lässt sich als ›universelle Rationalität‹ bezeichnen.

Dinani betont: »Das Erkennen rationaler Maßstäbe ist nur durch die Vernunft möglich, und ohne Vertrauen in die Vernunft kann man sie niemals erfassen« (Ebrahimi Dinani, 1997, S. 61). Er fügt hinzu: »Selbst wenn die Vernunft in der Einöde geboren wird, bleibt sie Vernunft und erkennt das Gute vom Schlechten« (Ebrahimi Dinani, 2022, S. 9). Und weiter: »Die Vernunft ist ein souveränes Prinzip, das über die Gesamtheit des menschlichen Daseins herrscht« (Ebrahimi Dinani, 2016, S. 247).

Aus Dinanis Sicht ist Vernunft ein konstitutives Wesensmerkmal des Menschen und besitzt einen substantiellen Charakter. Jede Diskussion über Ver-

nunft ist letztlich eine Untersuchung des Menschen selbst; die Vernunft kann nur durch sich selbst erkannt werden: »Wenn die Vernunft eine menschliche Wahrheit ist, kann keine Kultur ihr Eigentümer sein; die Vernunft ist der gemeinsame Nenner der Menschen und nicht ihre Grenze« (Ebrahimi Dinani, 2002, S. 21). In ›Andishidan-e bavar ya bavar be yek andishe‹ (Denken eines Glaubens oder der Glaube an einen Gedanken, 2018) bezeichnet Dinani das Denken als eine universelle und transkulturelle Wirklichkeit.

Im Gegensatz zu einem bestimmten Gedanken, der historisch, kulturell oder anderweitig begrenzt sein kann, umfasst das Denken selbst »alle Gedanken überall und zu allen Zeiten« und überschreitet die Grenzen von Sprache, Ethnie und Tradition. Denken in diesem Sinne ist ein Horizont, »aus dem nichts in der Welt herausfällt«, und wird von Dinani durch den Begriff des Bewusstseins erläutert. Dabei handelt es sich nicht um vage mentale Zustände, sondern um die grundlegende Fähigkeit des Menschen, das Sein der Dinge wahrzunehmen – zu erkennen, dass etwas existiert, erscheint, sich verändert oder Bedeutung gewinnt. Dieses Bewusstsein ist die Kraft, durch die sich Natur, Gegenstände und der Mensch selbst offenbaren; ohne sie kann uns nichts gegenwärtig werden. Da diese Fähigkeit allen Menschen gemeinsam ist, folgert Dinani, dass das Denken eine universelle und transkulturelle Wirklichkeit darstellt – Grundlage einer Menschlichkeit, die kulturelle Grenzen überschreitet.

Dinani fasst zusammen: »Der Mensch ist Mensch durch das Denken« (Ebrahimi Dinani, 2024, S. 64). Denken wurzelt im Wesen des Menschen selbst und ist nicht an eine bestimmte Kultur, Sprache oder Tradition gebunden. Kulturell geprägt werden lediglich die Formen und Inhalte des Denkens; die Fähigkeit des Denkens selbst als Maßstab der Menschlichkeit ist transkulturell und allen Menschen gemeinsam. Der universelle Charakter dieser Wahrheit liegt im Wesen des Denkens.

## Wahrheit

Für Ebrahimi Dinani ist Wahrheit ein letztes, verbindendes Ziel, das prinzipiell für alle Menschen erreichbar ist. Das Streben nach Wahrheit schafft eine tiefgreifende Verbindung über kulturelle Grenzen hinweg. Wahrheit ist daher keine kulturell bedingte oder relative Größe, sondern eine absolute und universelle Wirklichkeit. Diese Auffassung verortet Dinani in der Suche nach gemeinsamen menschlichen Grundlagen. Indem er Wahrheit als überkulturell versteht, zeigt er, dass es möglich ist, auch innerhalb einer anderen als der eigenen kulturellen Tradition Zugang zur Wahrheit zu finden. Er be-

tont ausdrücklich, dass »derjenige, der sich um das Erreichen der Wahrheit bemüht, auf einer höheren Stufe steht als jener, der im Bereich der bloßen Nachahmung verharrt« (Ebrahimi Dinani, 2002).

Bei Dinani erscheint Wahrheit als einheitliche, existenzielle und transkulturelle Wirklichkeit. Sie ist ›eine‹ und unteilbar; kulturelle Unterschiede betreffen nicht sie selbst, sondern lediglich die Formen des Denkens und die sprachlichen Ausdrucksweisen, in denen sie zur Erscheinung kommt. Dinani hebt hervor, die Verschiedenheit der Kulturen manifestiere sich ausschließlich in den »Weisen des Denkens und der Sprache« (Ebrahimi Dinani, 2020a), nicht im Wesen der Wahrheit selbst.

Wahrheit wird zum gemeinsamen Horizont menschlicher Existenz. Sie überschreitet kulturelle Grenzen, ohne diese zu negieren, und eröffnet einen Raum, in dem unterschiedliche Traditionen nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern auf eine gemeinsame Wirklichkeit bezogen bleiben. Darin zeigt sich der transkulturelle Charakter von Dinanis Wahrheitsverständnis.

## Der vollkommene Mensch

Ebrahimi Dinani entfaltet das Konzept des ›vollkommenen Menschen‹ (al-insan al-kamil), das über spezifische religiöse oder kulturelle Rahmen hinausreicht. Der vollkommene Mensch bildet in seinem Denken ein Ideal, das sich durch herausragende rationale und ethische Eigenschaften auszeichnet. Dinani bietet innerhalb der islamischen philosophischen Tradition ein Deutungsmodell an und formuliert zugleich ein allgemein verständliches Leitbild für Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe.

Der vollkommene Mensch in diesem Sinne ist eine Person, die den höchsten Grad geistiger und seelischer Vollendung erreicht hat. Diese Vollkommenheit stellt einen universellen Wert dar, der auf der gemeinsamen menschlichen Natur gründet: Vernunft sei »kein ausschließliches Merkmal irgendeines bestimmten Volkes oder einer bestimmten Religion«. Der vollkommene Mensch ist daher jener, dessen Vernunft zur vollen Ausprägung gelangt ist. Eine solche Vollendung ist »für jeden Menschen möglich« (Ebrahimi Dinani, 2020a).

## Liebe

Ebrahimi Dinani betrachtet die ›Liebe zur absoluten Wahrheit‹ als ein gemeinsames menschliches Grundmerkmal (Ebrahimi Dinani, 2005). Unabhängig davon, ob diese mit Gott, Buddha, Tao oder einem anderen transzendenten Begriff bezeichnet wird, strebt der Mensch stets nach etwas Jenseitigem. Diese

Liebe geht über irdische und emotionale Bindungen hinaus; sie ist auf die Vereinigung mit dem Ursprung des Seins gerichtet. In dieser Bedeutung begegnet das Motiv der Liebe in vielfältigen Formen in den mystischen und spirituellen Traditionen der Welt – von östlichen Weisheitslehren bis zur christlichen und jüdischen Mystik. Dinani betont: »Die Liebe gehört zum Wesen des Menschen, und ohne sie kann von menschlicher Vollkommenheit nicht die Rede sein« (Ebrahimi Dinani, 2002).

In ›Daftar-e aql va ayat-e eshq‹ (Das Buch der Vernunft und das Zeichen der Liebe, 2005) unternimmt Dinani eine tiefgehende Analyse der beiden grundlegenden Begriffe ›Vernunft‹ (aql) und ›Liebe‹ (eshq). Sein Ziel ist es, die scheinbare Gegensätzlichkeit von Vernunft und Liebe aufzuheben und ihr inneres Zusammengehören sichtbar zu machen. Nach Dinani schließen Vernunft und Liebe einander nicht aus, sondern vervollständigen sich gegenseitig: Vernunft ohne Liebe bleibe unvollständig, während Liebe ohne Vernunft gefährlich und irreführend werden könne. Beide gelten ihm als konstitutive Säulen des menschlichen Daseins und als tragende Prinzipien der Wirklichkeit. Das Sein selbst ist nach Dinani sowohl rational als auch liebend strukturiert.

Dieses Werk ist ein eindrückliches Beispiel für die transkulturelle Dimension in Dinanis Denken, da sein Thema im Zentrum menschlicher Erfahrung steht und unabhängig von Sprache, Religion oder geografischem Kontext verständlich ist. Mit seiner Analyse des Verhältnisses von Vernunft und Gefühl beteiligt sich Dinani an einem weltweiten philosophischen und spirituellen Dialog. Sein Blick richtet sich auf die tiefsten Ebenen menschlicher Existenz – ihre spirituellen, intuitiven und inneren Dimensionen –, die kulturelle Grenzen überschreiten und eine gemeinsame menschliche Erfahrung in der Suche nach Sinn, Wahrheit und Verbindung mit dem Höheren ermöglichen. Praktiken wie Meditation, Yoga, Gebet oder Formen der Selbstreflexion sowie mystische Erfahrungsweisen erscheinen hier als Ausdruck einer transkulturellen Suche nach innerer Erkenntnis, wobei Vernunft und Liebe die zentralen Leitprinzipien dieses Prozesses darstellen.

## Das Ich und das Nicht-Ich oder: Das Ich und das Andere

In seinem Buch ›Man va joz-e man‹ (Ich und das Nicht-Ich, 2015) widmet sich Ebrahimi Dinani einer der zentralsten Fragen des Menschseins. Im Mittelpunkt steht die Analyse dessen, was mit dem ›Ich‹ gemeint ist: jene Wirklichkeit, die jeder Mensch – unabhängig von Kultur, Ethnie oder Sprache – unmittelbar erfährt. Selbstbewusstsein und seine Stellung im Sein, das Gefühl des Daseins, persönliche Identität sowie das Erleben der eigenen Existenz

sind keine Erfahrungen, die auf eine bestimmte kulturelle oder religiöse Tradition beschränkt wären. Ein Japaner, ein Amerikaner oder ein Afrikaner steht ebenso wie jeder andere Mensch vor derselben grundlegenden Frage: »Wer bin ich?«

Dinani untersucht das ›Ich‹ aus philosophischer und mystischer Perspektive. Auch wenn diese Zugänge jeweils in bestimmten Traditionen verwurzelt sind, richten sie sich auf Fragen, die alle Menschen betreffen. Ein weiterer zentraler Begriff ist das Verhältnis zwischen dem ›Ich‹ und dem ›Nicht-Ich‹, also jener Wirklichkeit, die dem Selbst gegenübersteht. Jeder Mensch steht in ständiger Auseinandersetzung mit dem ›Nicht-Ich‹, mit der ihn umgebenden Welt und mit dem Anderen. Er bemüht sich, dieses Fremde zu verstehen und zu ihm in Beziehung zu treten.

Diese Begegnung mit der äußeren Welt stellt eine universelle menschliche Erfahrung dar. Die Frage, wie die Welt auf den Menschen einwirkt und wie der Mensch die Welt wahrnimmt, gehört zu den Grundthemen aller Kulturen und Zivilisationen. Diese Wechselbeziehung bildet die elementarste Form der Beziehung eines bewussten Wesens zu seiner Umwelt und besitzt einen genuin transkulturellen Charakter. Dinani betont, dass der Mensch so lange nicht zu wahrer Erkenntnis und gültigem Wissen gelangen kann, wie er sich seines eigenen Ichs nicht bewusst geworden ist.

## Realität und Wahrheit

›Realität‹ und ›Wahrheit‹ gehören zu den weiteren transkulturellen Begriffen, die Ebrahimi Dinani in ›Man va joz-e man‹ thematisiert. Die Fragen, was Realität ist und wie der Mensch zur Wahrheit gelangen kann, beschäftigen das menschliche Denken seit den Anfängen der Philosophie. Die Antworten mögen in unterschiedlichen Kulturen variieren, doch die Fragen selbst sowie das Streben nach ihrer Beantwortung besitzen universellen Charakter.

Dinani legt bei diesen Begriffen mit philosophischer Tiefe verborgene Dimensionen frei. Seine ontologischen, metaphysischen und erkenntnistheoretischen Überlegungen zielen auf die Erschließung jener grundlegenden Schichten der Wirklichkeit, die jenseits kultureller Konventionen liegen. Wenn er etwa vom ›absoluten Sein‹ (wujud al-mutlaq) oder von der ›Einheit des Seins‹ (wahdat al-wujud) spricht, so sind diese Konzepte zwar im Kontext der islamischen Philosophie bereits ausgearbeitet, doch erhebt Dinani den Anspruch, eine Deutung des Seins zu liefern, die für jeden Wahrheitssuchenden – unabhängig von kultureller oder religiöser Zugehörigkeit – von Bedeutung ist.

## Wissensdurst und Fragen

In ›Faraz va forud-e falsafi‹ (Aufstieg und Fall der Philosophie, 2017b) erinnert Ebrahimi Dinani daran, dass Philosophie kein statisches System ist, sondern eine lebendige Bewegung: Sie entfaltet sich, erreicht Höhepunkte, gerät mitunter ins Stocken, verschwindet jedoch niemals, da das Fragen selbst im Wesen des Menschen verwurzelt ist. Grundlegende Fragen wie »Wer bin ich?«, »Was ist die Welt?« oder »Was ist der Ursprung?« gehören zur existenziellen Struktur des Menschseins. In diesem Sinne ist das Fragen selbst ein transkulturelles Phänomen.

Dinani versteht das Suchen und die Neugier als wesentliche Eigenschaften des Menschen: »Wissensdurst ist eine Eigenschaft, die Grenzen durchbricht und über festgelegte Schranken hinausgeht« (Ebrahimi Dinani, 2018, S. 209). Die Fähigkeit und der Wille zu fragen eröffnen dem Menschen die Möglichkeit, über bestehende Horizonte hinauszugehen und neue Zugänge zur Wirklichkeit zu erschließen – ein Prozess, der die gemeinsame geistige Erfahrung der Menschheit widerspiegelt.

## Philosophie

Ebrahimi Dinanis dreibändiges Werk ›Majeray-e fekr-e falsafi dar jahan-e eslam‹ (Die Geschichte des philosophischen Denkens in der islamischen Welt, 2011) bietet eine analytische Darstellung der Entstehung, Ausbreitung und Entwicklung philosophischen Denkens im islamischen Kulturraum. Dinani versteht Philosophie nicht als Produkt einer einzelnen Kultur, sondern als gemeinsame Bewegung der menschlichen Vernunft. Begriffe wie ›Vernunft‹, ›Allgemeinheit‹, ›Wahrheit‹ und selbst der ›Gang der Philosophie‹ besitzen nach Dinani eine transkulturelle Struktur und überschreiten historische sowie sprachliche Grenzen.

Die Übertragung philosophischer Ideen von Griechenland in die islamische Welt und von dort in andere Denktraditionen zeigt, dass philosophische Wahrheit an kein Volk, keine Geographie und keine Sprache gebunden ist. Dinanis Werk ist nicht nur eine Geschichte der Philosophie, sondern eine Darstellung der transkulturellen Kontinuität von Vernunft und Wahrheit in unterschiedlichen Zivilisationen und macht die prägende Rolle der islamischen Welt in diesem globalen Prozess deutlich.

Ein transkulturelles Moment liegt in der Darstellung der kreativen Aneignung griechischer Philosophie durch muslimische Denker und der Herausbildung einer neuen, eigenständigen philosophischen Tradition. Dinani zeigt, dass der Islam der Philosophie nicht entgegenstand, sondern einen fruchtba-

ren Rahmen für die Verbindung von Vernunft und Offenbarung, Argumentation und intuitiver Erkenntnis sowie griechischer Philosophie und monotheistischer Weltansicht bot. Der Höhepunkt dieser Synthese findet sich in der von Molla Sadra begründeten transzendentalen Weisheit (*hikmat al-muta'aliya*), in der Philosophie, Mystik und Theologie miteinander verschränkt werden.

Die Fähigkeit einer Kultur, in einen schöpferischen Dialog mit anderen Kulturen zu treten, fremde Denkformen aufzunehmen, sie im eigenen Horizont zu transformieren und daraus eine neue Tradition hervorzubringen, ist ein historisch vielfach belegtes Phänomen. Dieser Prozess des Austauschs steht exemplarisch für transkulturelle Dynamik und die Möglichkeit eines gemeinsamen Wachstums des menschlichen Wissens.

Zugleich thematisiert Dinani eine zentrale Frage der islamischen Philosophiegeschichte: Wie lässt sich zwischen religiöser Offenbarung (*wahy*) und rationaler Beweisführung (*burhan*) vermitteln? Philosophen wie Farabi, Ibn Sina und insbesondere Molla Sadra unternahmen große Anstrengungen, um zu zeigen, dass zwischen Vernunft und Religion kein grundlegender Widerspruch besteht. Diese Fragestellung selbst ist transkulturell, da das Verhältnis von Glauben und Vernunft, von heiliger Lehre und menschlicher Rationalität in nahezu allen religiösen und philosophischen Traditionen der Welt diskutiert wurde. Dinanis Darstellung dieses Ringens ist somit ein Beitrag zu einem tiefgreifenden transkulturellen Dialog.

## Gebet

In ›*Niyayesh-e faylasuf*‹ (Das Gebet des Philosophen, 2017a) zeigt Ebrahimi Dinani, dass die Frage nach der Wahrheit und nach dem Verhältnis des Menschen zum Ursprung des Seins nicht auf eine bestimmte Kultur oder Religion beschränkt ist. In seiner Analyse des Gebets bezieht er sowohl muslimische als auch westliche Philosophen ein. Er stellt Überlegungen Ibn Sinas und von René Descartes zur Begrenztheit der menschlichen Vernunft nebeneinander, um zu verdeutlichen, dass beide Denktraditionen mit derselben Frage ringen: »Wie kann der endliche Mensch mit der unendlichen Wahrheit in Beziehung treten?«

Dieses Nebeneinander philosophischer Positionen aus Ost und West zeigt einen genuin transkulturellen Dialog. Zwar unterscheiden sich Sprache, Begriffe und Denkformen, doch die zugrunde liegende Frage ist gleich. Dinani folgert, dass das Gebet nicht primär aus kulturellen oder konfessionellen Vorgaben hervorgeht, sondern im Wesen des Menschen selbst verankert ist. Deshalb begegnen sowohl östliche als auch westliche Philosophen der Wahrheit in einer Haltung, die einen gebetshaften Charakter trägt.

Bei der Thematisierung der Begrenztheit von Vernunft verweist Dinani zunächst auf Ibn Sina, der den menschlichen Intellekt als ein mögliches Sein beschreibt, das auf seinen Ursprung angewiesen ist. Anschließend zeigt Dinani anhand von Descartes, dass auch dieser erkennt, dass der menschliche Verstand zwar klar und deutlich zu erkennen vermag, sich jedoch stets der Unendlichkeit der Wahrheit gegenüberzieht. Diese Zusammenführung zweier Philosophen aus unterschiedlichen Traditionen ist ein Beispiel dafür, wie Dinani einen philosophischen Raum des transkulturellen Gesprächs über Gebet, Vernunft und Wahrheit eröffnet.

## Dialog

Ebrahimi Dinani definiert Philosophie als »das Gespräch der Vernunft mit der Vernunft« (Ebrahimi Dinani, 2020b, S. 12). Wird Philosophie in diesem Sinne verstanden, so ist ihr Gesprächspartner nicht eine bestimmte Kultur, sondern der Mensch selbst. Deshalb überschreitet philosophisches Denken stets geografische und kulturelle Grenzen. In »Majeray-e fekr-e falsafi dar jahan-e eslam« (Die Geschichte des philosophischen Denkens in der islamischen Welt) heißt es: »Keine Zivilisation bleibt ohne Dialog lebendig, und der Dialog ist der Weg, auf dem eine Kultur über ihre eigenen Grenzen hinausgeht« (Ebrahimi Dinani, 2011, Bd. 2, S. 142).

Für Dinani bedeutet Dialog, die Enge kultureller Begrenzungen zu verlassen und einen gemeinsamen rationalen Horizont zu erreichen. Er betont: »Der Dialog ist die gemeinsame Sprache der Menschen – gleichgültig, ob sie im Osten oder im Westen leben.« Philosophie erscheint ihm nicht als eine Ansammlung isolierter Denksysteme, sondern als ein lebendiger, zusammenhängender und dynamischer Strom des Denkens.

## Ebrahimi Dinanis transkulturelles Denken im Verhältnis zum iranischen Geisteserbe

Für Ebrahimi Dinani bedeutet die iranische Prägung eines Denkens nicht »Abschließung«, sondern »Verwurzelung«. Er greift drei zentrale Strömungen des iranischen Geisteserbes auf und belebt sie neu: die khusrawanische Weisheit und das Lichtdenken Suhrawardis, die demonstrative Vernunft Ibn Sinas sowie die transzendente Weisheit (hikmat al-muta'aliya) Molla Sadras. Dinani zeigt, dass iranisches Denken von Beginn an dialogisch verbindend war und niemals ausschließlich lokal oder geschlossen gedacht wurde.

Für Dinani stellt der iranische Geist eine besondere Verbindung von Vernunft, Liebe, Mystik, Wahrheitssuche und Weisheit dar – eine Verbindung mit

universaler Reichweite: »Der iranische Geist war immer weltbezogen. Iran ist niemals bei sich selbst stehen geblieben. Dieses Land hat von der Antike bis heute mit der Welt im Dialog gestanden.« Entsprechend versteht Dinani das iranische Erbe nicht als ein bloß ethnisch bestimmtes, sondern als ein zivilisatorisches und weltbezogenes Erbe.

Ein weiterer Aspekt seines Denkens ist die enge Verbindung zwischen Philosophie und persischer Literatur. In seinen Deutungen der Dichtung von Hafiz, Rumi und Ferdowsi zeigt Dinani das genuin universale Ausdruckspotenzial der persischen Literatur. Er verweist etwa auf den berühmten Vers von Rumi: »Nichts habe ich lieblicher vernommen als den Klang der Rede von der Liebe – eine Spur, die in diesem sich drehenden Gewölbe der Welt Bestand hat«, und bemerkt in transkulturellem Sinn: »Dieses Wort ist ein menschliches Wort – ein Wort, das in jeder Kultur und in jeder Sprache Bedeutung hat. Die Liebe ist menschlich, nicht ethnisch. Ebenso ist die Vernunft menschlich. Daher ist auch die Einheit von Vernunft und Liebe eine menschliche Einheit, die kulturelle Grenzen überschreitet.« Dieser Gedankengang entspricht einer transkulturellen Perspektive.

## Fazit

Das philosophische Denken von Gholamhossein Ebrahimi Dinani trägt in hohem Maße transkulturelle Züge. Durch seine konsequente Ausrichtung auf Vernunft, Wahrheit und andere universale Konzepte wie Liebe, Ethik und Erkenntnis gelingt es ihm, tragfähige Brücken zwischen unterschiedlichen Kulturen zu schlagen. Seine Bedeutung liegt darin, dass er diese Verbindung nicht nur abstrakt formuliert, sondern philosophisch begründet. Dinanis Philosophie ist eine Einladung, die gemeinsamen menschlichen Grundlagen jenseits äußerlicher Unterschiede wahrzunehmen. Seine Werke fördern eine transkulturelle Weltanschauung, indem sie die islamische Philosophie in einen fruchtbaren Dialog mit anderen philosophischen Traditionen stellen und gemeinsame menschliche Werte hervorheben. Die Transkulturalität seines Denkens zeigt sich darin, dass er sich mit grundlegenden ontologischen und anthropologischen Fragen beschäftigt, die zu allen Zeiten gemeinsame Anliegen der Menschheit sind. Obwohl seine philosophische Sprache tief in der islamischen Denktradition verwurzelt ist, besitzen die von ihm entwickelten Fragestellungen und Einsichten eine Offenheit, die den Dialog mit Denkern aus allen kulturellen Kontexten ermöglicht.

## Literatur

- Ebrahimi Dinani, Gholamhossein (1997). Aql va estedlal dar tafakkor-e Ibn Jowzi (Vernunft und Beweisführung im Denken von Ibn Jowzi). In: Faslnameh-ye maqalat va barrasiha (Vierteljahresschrift für Artikel und Untersuchungen) 61 (1098) (57–68).
- (2002). Aql va eshq dar nazar-e Mohaqqueq Tirmizi (Vernunft und Liebe aus Sicht von Mohaqqueq Tirmizi). In: Nashriyeh-ye falsafeh 1/1.
  - (2005). Daftar-e aql va ayat-e eshq (Das Buch der Vernunft und das Zeichen der Liebe). Teheran: Tarh-e Now.
  - (2011). Majeray-e fekr-e falsafi dar jahan-e eslam (Die Geschichte des philosophischen Denkens in der islamischen Welt). 3 Bde. Teheran: Entesharat-e Tarh-e Now.
  - (2015). Man va joz-e man (Ich und das Nicht-Ich). Teheran: Mo'asseseh-ye Pazhuheshi-ye Hekmat va Falsafeh-ye Iran.
  - (2016). Raz-e hasti (Das Geheimnis des Seins). Hrsg. von Esmaeil Mansouri Larijani. Teheran: Soroush.
  - (2017a). Niyayesh-e faylasuf (Das Gebet des Philosophen). Teheran: Hermes.
  - (2017b). Faraz va forud-e falsafi (Aufstieg und Fall der Philosophie). Teheran: Mo'asseseh-ye Pazhuheshi-ye Hekmat va Falsafeh-ye Iran.
  - (2018). Andishidan-e bavar ya bavar be yek andishe (Denken eines Glaubens oder der Glaube an einen Gedanken). Teheran: Noor-e Sokhan.
  - (2020a). Falsafeh va sahat-e sokhan (Philosophie und Sphäre des Wortes). 6. Aufl. Teheran: Hermes.
  - (2020b). Kherad-e goft-o-gu (Die Vernunft des Dialogs). 4. Aufl. Teheran: Hermes.
  - (2022). Gosasteha-ye peyvasteh (Das Diskontinuierliche im Kontinuierlichen). Teheran: Noor-e Eshraq.
  - (2024). Andisheh dar farasuy-e zaman va makan (Denken jenseits von Zeit und Raum). Teheran: Noor-e Eshraq.
- Nasri, Abdollah (2014). Ayeneha-ye faylasuf: goftoguya-yi dar bab-e zendegi, asar va didgahha-ye ostad Gholamhossein Ebrahimi Dinani (Die Spiegel des Philosophen: Gespräche über Leben, Werke und Ansichten von Gholamhossein Ebrahimi Dinani). 4. Aufl. Teheran: Soroush.

## Kurzbiographie

Nasiri, Fahimeh, ist Assistenzprofessorin in der Abteilung für Erziehungswissenschaften und Beratung an der Payame Noor Universität in Teheran (Iran). Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte umfassen Kulturphilosophie, interkulturelle Philosophie, transkulturelle Erziehungswissenschaften, motivationspsychologische Forschung, Philosophie für Kinder, islamische Erziehung sowie islamische Mystik (Erfahrungsphilosophie).

## Korrespondenz

Assistenzprofessorin Fahimeh Nasiri

**Email:** [F\\_Nasiri@Pnu.ac.ir](mailto:F_Nasiri@Pnu.ac.ir)





# Abdoldjavad Falaturi zwischen interkultureller und metakultureller Philosophie

Mahdi Esfahani

## Zusammenfassung

Was wir heute als interkulturelle Philosophie bezeichnen, ist ein tiefgreifendes humanes Bestreben, das auf ein angemessenes Verständnis des ›Dazwischen‹ und der ›Mitte‹ abzielt. Als Philosophie ist sie ihrem Wesen nach der Vernunft verpflichtet. Zugleich hat sie jedoch das reziproke Verhältnis von Vernunft und Kultur sowie deren Differenzen im Blick. Deshalb versucht sie, inmitten kultureller Unterschiede eine ›Mitte‹ zu finden, indem sie den Status der Vernunft in den Kulturen und deren Wechselwirkungen analysiert. Ziel ist es, ein adäquateres gegenseitiges Verstehen zu ermöglichen. Der deutsch-iranische Denker Abdoldjavad Falaturi ist in seinen Werken womöglich einen Schritt über dieses Stadium hinausgegangen und hat sich einer Form des transkulturellen bzw. metakulturellen Denkens angenähert. Nach einem kurzen Abriss von Falaturis wissenschaftlicher Vita erörtert der Beitrag einige der wesentlichen Unterschiede zwischen interkultureller und metakultureller Philosophie. Unter Verwendung von Zitaten aus Falaturis Habilitationsschrift wird aufgezeigt, dass Falaturi, obwohl er zeitlebens im Spannungsfeld der Kulturen wirkte, in der Fundierung seines Denkens eine Form transkultureller Reflexion anstrebte.

## Summary

What we today refer to as intercultural philosophy is a profound human endeavour aimed at achieving an adequate understanding of the ›in-between‹ and the ›middle‹. As a form of philosophy, it is by its very nature committed

to reason. At the same time, however, it attends to the reciprocal relationship between reason and culture, as well as to their differences. It therefore seeks to identify a ›middle‹ amidst cultural differences by analysing the status of reason within cultures and their interactions. Its aim is to foster more adequate mutual understanding. The German-Iranian thinker Abdoldjavad Falaturi may, in his works, have moved a step beyond this stage and approached a form of transcultural or metacultural thinking. Following a brief outline of Falaturi's academic biography, the article examines some of the key differences between intercultural and metacultural philosophy. Drawing on quotations from Falaturi's habilitation thesis, it demonstrates that, although he operated throughout his life within the tensions between cultures, he sought, at the foundational level of his thought, a form of transcultural reflection.

### Schlüsselbegriffe

Abdoldjavad Falaturi, Interkulturelle Philosophie, Metakulturelle Philosophie, Transkulturalität, Denkstruktur, Bedingungen der Möglichkeit, Zeit, Sein, Wissen, Epistemologie.

### Ein Wort zuvor

In der Gegenwart scheint die Suche nach kultureller Identität sowie die Abgrenzung gegenüber dem, was die eigene Kultur zu bedrohen scheint, an Bedeutung zu gewinnen. Wenn identitäre Bewegungen große Popularität genießen, erscheint das Sprechen über Kulturphilosophie zwar reizvoll, doch wird der Gedanke der Interkulturalität bisweilen als fragwürdig oder gar unerwünscht empfunden. Eine Auseinandersetzung mit Transkulturalität oder mit metakulturellem Denken scheint noch einen Schritt weiterzugehen und stößt mitunter auf Ablehnung. Dass zwischen interkultureller und metakultureller Philosophie ein feiner, aber entscheidender Unterschied besteht, ist eine Tatsache, die es näher zu beleuchten gilt.

Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, hilft ein einfaches Bild: Die interkulturelle Philosophie steht mitten auf dem Marktplatz. Sie interessiert sich für das Gespräch zwischen den verschiedenen Ständen (den Kulturen). Die metakulturelle Philosophie hingegen steht auf dem Balkon darüber und betrachtet den Bauplan des Marktplatzes. Sie fragt nach den Bedingungen, die den Markt überhaupt erst möglich machen, oder nach Prinzipien, die für alle gelten, unabhängig vom einzelnen Stand.

Der wichtige philosophische Unterschied liegt im Erkenntnisanspruch: Die interkulturelle Philosophie ist bescheidener und pragmatischer. Ihr

Credo lautet: »Wir können unseren kulturellen Schatten nie ganz überspringen, also lasst uns lernen, besser miteinander zu reden.« Sie betont die Prozesshaftigkeit des Philosophierens. Die metakulturelle Philosophie ist analytischer und theoretischer, wie der Begriff ›meta‹ im Sinne von ›über‹ oder ›dahinter‹ bereits andeutet. Ihr Credo lautet: »Um Kultur wirklich zu verstehen, müssen wir eine Ebene finden, die logisch über der kulturellen Vielfalt steht.« Sie sucht nach der Architektur des menschlichen Geistes oder der Gesellschaft.

In der modernen Debatte verschwimmen die Grenzen, insbesondere durch Konzepte wie die von Wolfgang Welsch geprägte Transkulturalität (Welsch, 1994). Diese argumentiert, dass heutige Kulturen ohnehin keine geschlossenen Kugeln mehr sind (Herder), sondern sich längst gegenseitig durchdringen – was sowohl eine interkulturelle als auch eine metakulturelle Analyse erfordert.

Dieser Beitrag legt zunächst einige wichtige Unterschiede zwischen diesen beiden Denkformen dar. Parallel dazu wird anhand von Falaturis Habilitationsschrift aufgezeigt, wie er, obwohl er sich stets im Rahmen der interkulturellen Philosophie bewegte, einen metakulturellen Standpunkt suchte und seiner Arbeit eine entsprechende Position zugrunde legte.

## 1. Interkulturell oder Metakulturell

### 1.1 Interkulturelle Philosophie: Der horizontale Dialog

Die interkulturelle Philosophie geht davon aus, dass Philosophie immer kulturell geprägt ist und es keine ›neutrale‹ Philosophie gibt. Ihre Hauptziele sind Vermittlung und Austausch. Kernmerkmale sind:

- Polylog: Bei dem zentralen, von Franz Martin Wimmer geprägten Begriff geht es nicht darum, dass eine Kultur (z.B. die europäische) die anderen belehrt, sondern um ein viestimmiges Gespräch auf Augenhöhe. Nach Wimmer (2004, S. 66 ff.) ist der Polylog die konsequente Weiterführung des Dialogs, bei dem nicht eine dominante Kultur den Diskurs bestimmt, sondern verschiedene Traditionen gleichberechtigt aufeinander einwirken.
- Kritik am Eurozentrismus: Der Anspruch der westlichen Philosophie, die einzig ›wahre‹ Vernunft zu besitzen, wird dekonstruiert.
- Hermeneutik des Fremden: Hier wird gefragt, wie das Andere verstanden werden kann, ohne es sich anzugleichen oder als exotisch abzutun (Krusche, 1985, S. 164–170).

- Überlappungen: Gesucht wird nach Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen, den sogenannten ›kulturellen Überlappungen‹ nach Ram Adhar Mall; zugleich werden jedoch auch unüberbrückbare Differenzen akzeptiert (Mall, 1995, S. 47–53).

Zusammengefasst arbeitet die interkulturelle Philosophie horizontal und versucht, Brücken zwischen den Kulturen zu bauen.

## 1.2 Metakulturelle Philosophie: Die vertikale Struktur

Metakulturelle Philosophie versucht, eine Abstraktionsebene zu erreichen, die über den einzelnen kulturellen Ausprägungen liegt. Kernmerkmale sind:

- Suche nach Transzendentalien: Gefragt wird nach Prinzipien, Werten oder logischen Strukturen, die transkulturell gültig sind – also jenseits spezifischer kultureller Färbungen existieren.
- Reflexion des Kulturbegriffs: Analysiert wird der Begriff ›Kultur‹ selbst. Gefragt wird nicht, wie Kultur A und B miteinander sprechen, sondern was Kultur überhaupt ist und ob sie als Kategorie noch tragfähig ist.
- Die ›Vogelperspektive‹: Es wird eine Position angestrebt, die nicht mehr an eine spezifische kulturelle Tradition gebunden ist – ein Anspruch, den interkulturelle Philosophen oft als illusionär kritisieren.
- Bedingungen der Möglichkeit: Untersucht werden die ontologischen, epistemologischen, kognitiven und gesellschaftlichen Voraussetzungen, die es Menschen überhaupt erst ermöglichen, Kultur hervorzubringen.

Zusammengefasst arbeitet die metakulturelle Philosophie vertikal: Sie blickt gleichsam von oben auf das Phänomen Kultur oder analysiert die universelle Struktur, die diesem zugrunde liegt.

## 2. Abdoldjavad Falaturis Leben und wissenschaftlicher Werdegang zwischen den Kulturen

Abdoldjavad Falaturi wird am 19. Januar 1926 in Isfahan, Iran, geboren. Sein akademischer Weg beginnt tief verwurzelt in der traditionellen islamischen Gelehrsamkeit. Bereits im Alter von 14 Jahren nimmt er das Studium der arabischen Sprache und der islamischen Wissenschaften auf, das ihn an be-

deutende Lehrstätten in Isfahan, Teheran und Maschhad führt. Sein Studium ist fächerübergreifend angelegt und umfasst arabische Literatur, Geschichte, islamisches Recht, Theologie, Koranwissenschaften sowie Logik, Philosophie und Mystik. Falaturi schließt diese erste Phase seines Lebens mit dem höchsten traditionellen akademischen Grad, dem ›Ijtihad‹, ab. Mit diesem Grad erlangt er den Status eines ›Mujtahid‹, der ihn als autorisierten Rechtsgelehrten ausweist und zur eigenständigen religionsrechtlichen Urteilsfindung befähigt – eine Qualifikation, die ihm eine tiefe Kenntnis des islamischen Denksystems vermittelt.

1955 vollzieht Falaturi einen entscheidenden geografischen und intellektuellen Schritt: Er geht nach Deutschland, um sich der europäischen Philosophie, Psychologie und vergleichenden Religionswissenschaft zu widmen. Sein Ziel ist es, durch die Aneignung westlicher Philosophie eine genuine dialogische Verständigung zu ermöglichen. Er studiert intensiv die Geschichte der westlichen Philosophie – von den Vorsokratikern über Platon und Aristoteles bis hin zu Kant, Hegel, Nietzsche und Heidegger. Besonders Immanuel Kant wird für ihn zu einem Schwerpunkt. 1962 promoviert Falaturi mit der Arbeit ›Zur Interpretation der kantischen Ethik im Lichte der Achtung‹. Bereits hier versucht er, Brücken zu schlagen, indem er Verwandtschaften zwischen dem kategorischen Imperativ und dem islamischen Verständnis mystischer Liebe und Erkenntnis (irfan) aufzeigt.

In den 1960er Jahren führt eine Wende in Falaturis Denken zu seinem wissenschaftlichen Hauptwerk. Er untersucht das Verhältnis zwischen griechischer und islamischer Philosophie, um die im Westen verbreitete These zu widerlegen, die islamische Philosophie sei lediglich eine eklektische Nachahmung griechischen Ursprungs. In einem groß angelegten Vergleich liest er die griechischen Originaltexte gegen die arabischen Übersetzungen. Das Ergebnis dieser jahrelangen Forschung mündet 1973 in seine Habilitationsschrift: ›Umgestaltung der griechischen Philosophie durch die islamische Denkweise‹. Darin weist er nach, dass islamische Philosophen die griechischen Konzepte nicht einfach übernommen, sondern sie auf der Grundlage einer eigenen, koranisch geprägten Denkstruktur fundamental umgedeutet haben.

Neben seiner philosophischen Arbeit engagiert sich Falaturi auch stark für die Praxis des interkulturellen Dialogs. Er führt umfangreiche Studien zu deutschen Schulbüchern durch, um verzerrte Darstellungen des Islams zu korrigieren, und entwickelt eine ›vierfache Hermeneutik‹ der Verständigung. Abdoldjavad Falaturi verstirbt am 30. Dezember 1996 in Berlin. Er hin-

terlässt das Werk eines ›Wanderers zwischen den Welten‹, der als anerkannter islamischer Rechtsgelehrter (Mujtahid) und habilitierter westlicher Philosoph (Professor) die Strukturen beider Denktraditionen nicht nur gekannt, sondern analytisch durchdrungen hat.

### 3. Falaturis vertikale Blickrichtung: Struktur vor Inhalt

Abdoldjavad Falaturi ist ein Paradebeispiel für einen metakulturellen Denker, auch wenn er diesen Begriff selbst nicht verwendet hat. Er bleibt nicht beim bloßen Vergleich von Inhalten stehen (›Die Griechen sagen A, die Muslime sagen B‹ – das wäre interkulturell), sondern gräbt tiefer und sucht nach der verborgenen Grammatik und Struktur des Denkens. Falaturi betrachtet nicht bloß Meinungsverschiedenheiten, sondern sucht nach dem ›Bauplan‹ des Denkens. Ihm geht es nicht um einzelne Sätze, sondern um das zugrunde liegende Gerüst: »Es handelt sich um Begriffe, von denen die Denkstruktur abhängt und die sich nach der Art, wie diese aufgefasst werden, richtet, [...] mit denen man aber als Philosophie- und Denkphänomen innerhalb der islamisch-philosophischen Tradition anders verfährt, als man es bei der griechischen Philosophie [...] gewohnt ist« (Falaturi, 2018, S. 30).

Ein metakultureller Denker sucht nach einer systematischen Grundhaltung, die unbewusst alle Inhalte transformiert. Falaturi argumentiert, dass die Abweichungen der islamischen Philosophen von den Griechen kein »Unvermögen« gewesen seien, sondern einer inneren Logik folgten – einer gleichsam »unsichtbaren Hand«, die die griechische Philosophie umformte: »[...]«, dass hier eine umwälzende Modifikation vorliegt. [...] Sie zeigt, inwiefern sie nicht zufällig, sondern in einer bestimmten Richtung geschehen und schließlich zu einer Reihe von prinzipiellen Änderungen der griechischen Philosophie geführt haben, [...]. Alles spricht dafür, dass hier etwas Grundlegendes in Erscheinung tritt, etwas, das überall mitgewirkt hat, aber nie als solches aufgefallen ist« (Falaturi, 2018, S. 28 f.).

### 4. Analyse der ›Bedingungen der Möglichkeit‹ und Suche nach Transzendentalen

Metakulturelles Denken fragt nach den fundamentalen Kategorien (Zeit, Sein, Werden), die jeder Kultur zugrunde liegen, jedoch unterschiedlich ›programmiert‹ sind. Abdoldjavad Falaturi identifiziert diese abstrakten Kategorien als Wurzel der Unterschiede: »Es handelt sich in erster Linie um Phänomene wie Zeit, Bewegtheit bzw. Prozessualität, Werden, Sein und das

wissenschaftliche Wissen, die jedoch von der Forschung der islamischen Philosophie umgangen worden sind« (Falaturi, 2018, S. 30).

Falaturi analysiert den Koran nicht als religiöses Dogma, sondern als ein Denksystem, das eine bestimmte Weltsicht (Ontologie) begründet. Er betrachtet den Koran als ein System, das die spezifische ›Denkweise‹ fundiert, welche dann die griechische Philosophie transformiert: »[...] nichts kann sonst im Geringsten mit dem Koran, als dem höchsten historischen Produkt seiner eigenen Welt [...] in der Fundierung einer rein islamischen Denkweise, worauf es hier überhaupt ankommt, konkurrieren« (Falaturi, 2018, S. 30 f.).

Die metakulturelle Philosophie identifiziert Kategorien wie ›Zeit‹ als gleichsam das Betriebssystem einer Kultur. Falaturi seziert nicht, was im Koran über Zeit steht, sondern wie Zeit als Grundphänomen die Wahrnehmung der Realität strukturiert. Er definiert den Begriff ›waqt‹ (Zeit/ Augenblick) als das fundamentale Raster, durch das der Mensch im koranischen Weltbild die Existenz begreift. Dabei versteht er ›waqt‹ nicht als einen leeren Behälter von Ereignissen, sondern als Grundphänomen der koranischen Zeitvorstellung und damit der koranischen Daseinsbestimmung: ›waqt‹ verweist auf die Bestimmtheit des Menschen durch das, worin er sich jeweils befindet (vgl. Falaturi, 2018, S. 63–71).

Ebenso stellt Falaturi die statische griechische Seinsidee (einai) der dynamischen islamischen (kaun) gegenüber. Er zeigt, dass die griechische und islamische Philosophie nicht angemessen vergleichbar sind, ohne zu berücksichtigen, dass das Wort ›Sein‹ in beiden Kontexten völlig unterschiedliche Zustände bezeichnet: Während das griechische Sein (einai) ein statisches, festes und bleibendes Sein meint, bezeichnet ›kaun‹ das Sein als Geschehen, als Ereignis (vgl. Falaturi, 2018, S. 114–123).

Als metakultureller Denker fragt Falaturi: Was gilt in diesem System überhaupt als Wissen? Wissen (ilm) funktioniert im islamischen Kontext strukturell anders als im griechischen. Es ist keine bloße Abstraktion, sondern eine Form unmittelbarer ›Schau‹. Falaturi unterscheidet den griechischen Weg der Abstraktion vom koranischen Weg der direkten Zeugenschaft: Erkenntnis vollzieht sich nicht durch die Abstraktion der Form von der Materie, sondern durch das Schauen der Zeichen (ayat); Wissen ist hier nicht das Ergebnis eines logischen Schlussverfahrens, sondern Ausdruck und Resultat eines direkten Gewährwerdens (vgl. Falaturi, 2018, S. 146–156).

## 5. Ablehnung von Ethnologie zugunsten philosophischer Logik

Ein entscheidendes Merkmal metakultureller Philosophie besteht darin, dass sie kulturelle Unterschiede nicht ethnologisch, sondern epistemologisch (erkenntnistheoretisch) erklärt. Abdoldjavad Falaturi wehrt sich explizit gegen eine kulturhistorische oder gar rassenkundliche Deutung. Er betont im Rahmen seiner Untersuchung: »[...] ob nicht die Unterschiedlichkeit der Denkweise der Grund für diese Erscheinung ist, eine Frage, die aber keine ethnologische, rassenkundliche oder kulturgeschichtliche Frage ist, sondern sich rein logisch und philosophisch stellt« (Falaturi, 2018, S. 29).

### Fazit

Abdoldjavad Falaturi arbeitet metakulturell, weil er die ›Software‹ – die Denkstruktur – untersucht, anstatt lediglich den ›Output‹ – die einzelnen philosophischen Lehrsätze – zu diskutieren. Er zeigt, dass die islamische Philosophie keine ›falsche Übersetzung‹ der griechischen ist, sondern eine systematische Umdeutung auf der Grundlage einer völlig anderen Kategorie von Zeit und Sein darstellt.

Dies ist klassische metakulturelle Analyse: das Freilegen der verborgenen Axiome einer Kultur. Falaturis Ansatz durchzieht sein gesamtes Werk. Er arbeitet konsequent wie ein Archäologe des Denkens, der nicht die Scherben (Sätze) zählt, sondern die Fundamente (Strukturen) freilegt.

### Literatur

Falaturi, Abdoldjavad (2018). Die Umdeutung der griechischen Philosophie durch das islamische Denken. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Krusche, Dietrich (1985). Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München: Iudicium.

Mall, Ram Adhar (1995). Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie – eine neue Orientierung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Welsch, Wolfgang (1994). Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Stiftung Weimarer Klassik; Deutsche Genossenschaftsbank (Frankfurt/Main) (Hrsg.): Sichtweisen. Die Vielheit in der Einheit. Weimar: Edition Weimarer Klassik (83–122).

Wimmer, Franz Martin (2004). Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Wien: WUV/UTB.

Yousefi, Hamid Reza (2013). Die Bühnen des Denkens. Neue Horizonte des Philosophierens. Münster: Waxmann.

## Kurzbiographie

Esfahani, Mahdi, ist seit 2018 Assistenzprofessor (Assistant Professor) für Philosophie am Forschungsinstitut für Geistes- und Kulturwissenschaften (IHCS) im Iran. Er studierte Wirtschaftsingenieurwesen, islamische Philosophie und Mystik sowie Koran- und Hadithwissenschaften und wurde an der Freien Universität Berlin mit einer Arbeit zur Religionsphilosophie erneut promoviert. Anschließend absolvierte er ein Postdoktorat im Bereich der Moralphilosophie.

## Korrespondenz

Prof. Dr. Mahdi Esfahani

**Email:** [m.esfahani@ihcs.ac.ir](mailto:m.esfahani@ihcs.ac.ir)





## Buchbesprechungen

Erfurt, Jürgen (2021). Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven. Tübingen: Narr Francke Attempto (UTB), 363 Seiten. ISBN 978-3-8252-5542-8. 33,90 €.

Jürgen Erfurts Werk zu ›Transkulturalität‹ entfaltet ein facettenreiches Panorama dieses Begriffs. In den vergangenen Jahrzehnten hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit transkulturellen Prozessen allgemein an Dynamik und Tiefe gewonnen. Der Autor entwickelt in seinem Buch, ausgehend von ethnografischen Beobachtungen und historischen Begriffsdiskursen, ein umfassendes Vokabular und Themenspektrum. Konflikt und Wandel werden als konstitutive Elemente kultureller Begegnung beschrieben, sprachliche Transformation als transkulturelle Modalität sowie Hybridität und Diaspora als zentrale Forschungsschwerpunkte. Sprache und Mehrsprachigkeit spielen dabei eine Schlüsselrolle. Insgesamt schafft der Autor eine systematische, interdisziplinär fundierte Grundlage zur Analyse kulturübergreifender Verflechtungen und eröffnet Perspektiven für zukünftige empirische Studien in Ethnologie, Kultur- und Sprachwissenschaft.

Im ersten Kapitel führt eine ethnografische Fallstudie zum Bahnhofsviertel in Frankfurt am Main mit einer Analyse thematisch ein. Das Viertel wird als prägnantes Beispiel für die Koexistenz und Verflechtung verschiedener Kulturen dargestellt. Hier wird der Begriff ›Transkulturalität‹ eingeführt und als dynamischer Prozess sowie als analytischer Zugang zu kulturellen Transformationen erläutert. Erfurts Ziel ist es, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie kulturelle Praktiken kontakt- und migrationsbedingt verflochten werden.

Kapitel 2 widmet sich der Transkulturalität im Kontext von Konfliktmanagement. Neben einer begrifflichen Klärung von Kultur und Kulturkonzepten

ten (z.B. das ›Neldesche Gesetz‹: ›Kein Kontakt ohne Konflikt‹) diskutiert Erfurt die Grenzen von Multikulturalismus und Interkulturalität. Er plädiert dafür, kulturelle Dominanzformationen und Kulturalisierungsregime im Spätkapitalismus kritisch zu reflektieren. Ungleichheit, Differenz und Emergenz werden als zentrale Schlüsselbegriffe transkultureller Prozesse sowie ihrer Analyse eingeführt.

Im dritten Kapitel wirft Erfurt einen Blick auf die Begriffsgeschichte der Transkulturalität. Er beleuchtet ihre philosophischen und anthropologischen Ursprünge von Fernando Ortiz Fernández über Ángel Rama und Mary Louise Pratt bis hin zum philosophischen Konzept von Wolfgang Iser. Transkulturalität wird als mögliche Weiterentwicklung gegenüber rein migrationsbezogenen Perspektiven diskutiert. Ihre Position im ›spatial turn‹ sowie ihre möglichen ambivalenten Effekte, etwa die Wahrnehmung als Bedrohung, werden reflektiert.

Kapitel 4 stellt zentrale Konzepte und Felder transkultureller Forschung zusammen. Erfurt diskutiert Themen wie Hybridität, Diaspora, migrantisches Schreiben, Erinnerung in Bewegung, Sprachbiografie, Generationenmigration und Translatio. Er zeigt auf, wie diese Konzepte als strukturbildende Elemente der Transkulturalität miteinander verwoben sind und wie sie transkulturelle Praxis und Forschung prägen.

Das fünfte Kapitel widmet sich ausführlich Sprache und Mehrsprachigkeit. Erfurt argumentiert, dass Sprache ein zentrales Medium transkultureller Prozesse darstellt. Historische Studien wie die kreolistischen Untersuchungen von Hugo Schuchardt sowie komparatistische Arbeiten von Hugó Meltzl, Jules Ronjat und Uriel Weinreich werden als Beispiele herangezogen. Erfurt zeigt anhand von Fallstudien, unter anderem aus Moldau und einer frankophonen Grundschule in Vancouver, wie sprachliche Repertoires restrukturiert und transkulturelle Identitäten sprachlich konstruiert werden.

Im abschließenden sechsten Kapitel führt Erfurt die Begriffe zu Transkulturalität, zu Prozessen, Modalitäten und Strukturen synoptisch zusammen. Mit Verflechtung beschreibt er einen konstitutiven Aspekt der Transkulturalität. Den entgegengerichteten Begriff der Entflechtung versteht er als analytischen Zugriff zur Untersuchung dieser Zusammenhänge. Das Kapitel wird durch eine tabellarische Übersicht zur Interferenz zentraler Begriffe ergänzt.

Im Vergleich zur Ausführlichkeit theoretischer Betrachtungen wird der Darstellung konkreter Beispiele empirischer Forschung deutlich weniger Raum gegeben. Die angeführten Beispiele dürften der persönlichen Erfahrung des Autors entstammen. Sie wirken jedoch eher exemplarisch als sys-

tematisch begründet. Eine mögliche Verallgemeinerung bleibt unklar; eine deutlichere Verknüpfung zwischen Theorie und empirischer Forschungspraxis wäre wünschenswert gewesen.

Die Abgrenzung des Begriffs Transkulturalität zu verwandten Konzepten bleibt unscharf. Zwar grenzt sich Erfurt mehrfach von Multi- und Interkulturalität ab, doch erscheinen diese Abgrenzungen stellenweise eher deklaratorisch als analytisch. Auch andere nahe Konzepte wie Globalisierung, Transnationalismus, kulturelle Globalität und Kosmopolitismus werden kaum systematisch einbezogen oder differenziert behandelt. Dies mindert die begriffliche Schärfe und erschwert eine präzisere Einordnung des Begriffs.

Obwohl Erfurt das Thema kultureller Dominanz und Ungleichheit anspricht, bleibt eine vertiefte Auseinandersetzung mit Machtasymmetrien, Kolonialität, Rassismus oder postkolonialen Denkansätzen weitgehend aus. Auch queere, feministische oder dekoloniale Perspektiven werden kaum berücksichtigt. Das Werk vernachlässigt strukturelle Gewalt, Exklusionsmechanismen und globale Machtverhältnisse. Dies stellt ein zentrales Defizit im Hinblick auf die heutige Relevanz des Themas dar.

Das Buch bezieht sich primär auf Literatur aus den 1990er- und 2000er-Jahren. Aktuelle theoretische Entwicklungen, etwa im Rahmen der postmigrantischen Gesellschaftstheorie, des ›translational turn‹, digitaler Transkulturalität oder intersektionaler Analysen, bleiben unberücksichtigt. Das Werk wirkt in Teilen theoretisch nicht mehr auf dem neuesten Stand und schließt nur begrenzt an die aktuellen Diskurse im Bereich der Kultur-, Sprach- und Migrationsforschung an.

›Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven‹ bietet insgesamt eine fundierte Einführung in zentrale Begriffe und Entwicklungen der Transkulturalitätsforschung und ist ein wertvoller Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über kulturelle Überschneidungen und globale Vernetzungen. Seine theoretische Fundierung und die exemplarischen Fallstudien zählen zu den Stärken des Buches. Allerdings machen eine stellenweise sperrige Sprache und die fehlende Praxisorientierung das Werk weniger geeignet für Leserinnen und Leser, die sich eine verständliche Einführung in das Thema wünschen. Für Fachwissenschaftler mit Vorkenntnissen stellt das Buch eine anspruchsvolle und zugleich gewinnbringende Lektüre in Form eines breit angelegten Lehrbuchs dar.

Hans-Walter Motzkus

Bresselau von Bressensdorf, Agnes; Finger, Jürgen; Gotto, Bernhard; Keller, Sven; Seefried, Elke; Steber, Martina (Hrsg.) (2024). *Kippunkte. Momente des Wandels im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Wallstein, 351 Seiten. ISBN 978-3-8353-5597-2. 29,00 €.

Der Band versammelt 26 Essays und widmet sich der Aufgabe, jeweils einen (vermeintlichen) ›Kippunkt‹ im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu beleuchten – von den ›Hottentottenwahlen‹ 1907 bis zur Wiederwahl Boris Jelzins 1996. Abschließend findet sich ein Beitrag zur politischen ›Zeitenwende‹ 2022 von Agnes Bresselau von Bressensdorf und Jürgen Finger. Ziel des Bandes ist es, Historikerinnen und Historikern eine Plattform zu bieten, um weniger beachtete Momente politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels pointiert herauszuarbeiten, die in großen Geschichtserzählungen oft unterrepräsentiert bleiben.

Der Band ist übersichtlich strukturiert. Nach einem theoretischen Einleitungskapitel (verfasst von Martina Steber), das Kippunkte als historiographischen Topos systematisiert, folgen chronologisch geordnete Beiträge zu einzelnen Jahresereignissen von 1907 über 1915, 1922 bis 1996 und 2022. Jeder Beitrag zeichnet sich durch eine fokussierte Fallstudie aus. Er beschreibt die jeweilige historische Konstellation, die Dynamiken bis zu einer entscheidenden Zäsur, die eine dauerhafte Richtungsänderung markiert, und leitet daraus Folgewirkungen ab. Die Beiträge variieren hinsichtlich ihres methodischen Ansatzes von politischer Geschichte über Sozial- und Kulturgeschichte bis hin zu Technik- und Wissensgeschichte, bleiben jedoch stets dem Rahmen des ›Kippunkt‹-Konzepts verpflichtet.

Ein überzeugendes methodisches Element ist die Betonung des historischen Rückblicks. Kippunkte werden häufig erst retrospektiv als solche identifiziert, was die Herausgeber als theoretischen Ausgangspunkt benennen. Die Autorinnen und Autoren greifen auf lokale Archive, institutionelle Dokumente und mediale Quellen zurück. Einzelne Beiträge – etwa zur OPAC-Umstellung 1987 durch Vordermayer oder zur Entstehung des World Wide Web 1991 durch Howell – verbinden Wissensgeschichte mit technischer Innovation und Kulturgeschichte. Allerdings sind die methodischen Reflexionen innerhalb der Beiträge unterschiedlich ausgeprägt. Manche Essays wirken eher wie narrative Fallstudien, ohne eine hinreichende Reflexion möglicher Quellen- oder Perspektivenbegrenzungen.

Der Sammelband bringt überzeugend eine breite Vielfalt von Kippunkten zusammen, etwa die Umstände der reformpädagogischen Bewegungen

der Gründerzeit, die Lesbenbewegung in Itzehoe 1972, die ökologische Moralisierung der Ökonomie (›Grenzen des Wachstums‹) sowie technische Disruptionen im Bibliothekswesen bis hin zur politischen Zeitenwende 2022. Dadurch erweitert das Werk traditionelle Periodisierungen des 20. Jahrhunderts und trägt zur Debatte um historische Zäsuren bei. Besonders hervorzuheben ist der Dialog zwischen großen Ereignissen und lokalen bis subkulturellen Momenten gesellschaftlicher Transformation. Dies verschiebt den Fokus auf bislang marginalisierte Akteursräume.

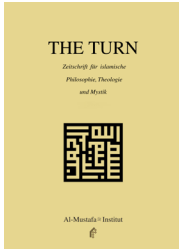
Trotz seiner Stärken weist der Band auch einige Schwächen auf. Die Begriffsbestimmung des ›Kipppunkts‹ bleibt nur schwach operationalisiert. Ein Kippunkt in der Geschichte bezeichnet jenen Moment, in dem ein bestehendes politisches, gesellschaftliches oder kulturelles System durch ein Ereignis oder eine Entwicklung unumkehrbar in einen neuen Zustand übergeht. Der Verlauf verändert sich dabei nicht nur graduell, sondern radikal; eine Rückkehr zur alten Ordnung ist nicht mehr möglich. Als typisches Beispiel mag das Attentat von Sarajevo 1914 gelten, das den Beginn des Ersten Weltkriegs markierte. Dieser Kippunkt fehlt im Sammelband. Der tödliche Anschlag war nicht einfach ein ›Wendepunkt‹ in den Beziehungen zwischen den Großmächten, sondern der Moment, an dem das fragile System europäischer Bündnisse zusammenbrach. Nach der Kriegserklärung gab es kein Zurück mehr zur Vorkriegsordnung. Zwar betonen die Herausgeber, dass Kippunkte häufig erst rückblickend als solche identifiziert werden, doch fehlt eine einheitliche Festlegung der Kriterien, die diesen Status rechtfertigen. Auch die Fallauswahl könnte umfassender sein. Der starke Fokus auf deutsche Ereignisse mag im Ganzen begründet sein, doch erwarten Leserinnen und Leser eine explizite Reflexion der Auswahlkriterien. Warum etwa wurde Jelzin (1996) berücksichtigt, nicht aber ein konkreter Bezug zur globalen Dekolonisierungsdynamik hergestellt? Während die Beiträge narrativ überzeugen, bleibt das Zusammenspiel mit (trans-)theoretischen Konzepten – etwa Resilienz, Systemtheorien oder der Kipp-Punkt-Forschung aus Umwelt- und Komplexitätswissenschaften – eher fragmentarisch. Eine stärkere interdisziplinäre Anschlussfähigkeit hätte die Debatte bereichern können.

Insgesamt liefert der Band ›Kippunkte‹ einen wertvollen Beitrag zur historiographischen Reflexion über historische Zäsuren, insbesondere durch die vielfältigen, teils ungewöhnlichen Momentaufnahmen des 20. Jahrhunderts. Seine Stärken liegen in der thematischen Breite und der klaren narrativen Darstellung einzelner Kippunkte. Wissenschaftlich nachteilig sind jedoch die inkonsistente Begriffsdefinition sowie die nur unzureichend systemati-

sche Verknüpfung mit theoretischen Forschungsansätzen. Für die historische Forschung bietet das Werk eine wichtige Grundlage für weiterführende Diskussionen, etwa zur Theorie historischer Wendepunkte, zur Integration systemtheoretischer Perspektiven oder zur Entwicklung empirisch vergleichbarer Kriterien. Es zeichnet sich durch eine anspruchsvolle Themenkonzeption und die Vielfalt der Fallstudien aus. Wünschenswert wäre jedoch, dass in einer weiteren Auflage die theoretische Fundierung stärker ausgearbeitet und die Auswahlstrategie präziser reflektiert wird. Als Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Zäsuren im 20. Jahrhundert ist der Band jedenfalls sehr gut geeignet.

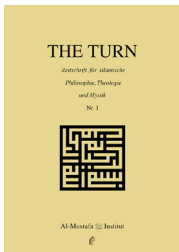
Wolfgang L. Brunner

# Erschienenene Hefte



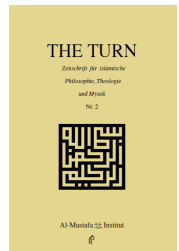
## Ausgabe 0

Unter dem Thema ›Daseinsgrenzen‹ geht es in dieser Debüt-Ausgabe von ›The Turn‹ um neue und offene Horizonte des Denkens, welches das Fremde und Andere zum Anlass nimmt, die eigenen Daseinsgrenzen zu verstehen und aus diesem Verständnis heraus neue Betrachtungs- und Erkenntniswege zu gehen.



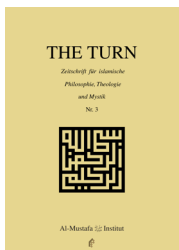
## Ausgabe 1

Im Zentrum steht das Thema ›Sinn und Unsinn‹. Festgestellt wird, dass die Suche nach Sinn einer tiefen im Menschen verankerten Sehnsucht entspringt. Der Unbegrenztheit Gottes als der höchsten Form von Sinn und Sinnhaftigkeit steht eine eher weltliche Sichtweise gegenüber, die den modernen ›Wachstumswahnsinn‹ darstellt.



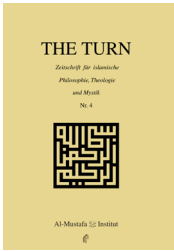
## Ausgabe 2

Mit dem Thema ›Sprache und Zeichen‹ verbindet sich eine Vielzahl an Perspektiven, die von der Philosophie, der Linguistik und den modernen Kultur- und Kommunikationswissenschaften über die Theologie, Psychologie und Ethnologie bis hin zu den Naturwissenschaften und anderen Wissenschaftsdisziplinen reichen.



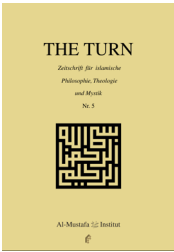
## Ausgabe 3

Die Ausgabe ›Mensch und Unmensch‹ erzählt vom Menschsein wie von der Unmenschlichkeit. Sie spannt einen Bogen von den Anfängen des Menschseins, wie sie im Schöpfungsbericht des Alten Testaments beschrieben werden, bis hin zur Unmenschlichkeit in den Todeslagern des 20. Jahrhunderts.



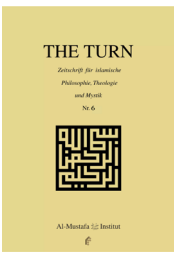
**Ausgabe 4**

Das Thema ›Homo ethicus‹ behandelt die ›conditio humana‹ mit Blick auf ihre ethischen Erscheinungsformen. Hierzu kommen verschiedene Stimmen aus anderen Wissenschaftsbereichen und Forschungsgebieten zu Wort, die aus ihrer jeweiligen Sichtweise verdeutlichen, was es bedeutet, ein ethischer Mensch zu sein.



**Ausgabe 5**

In dieser Ausgabe wird das Thema ›Homo politicus‹ von verschiedenen ideengeschichtlichen Facetten her beleuchtet, die von der Welt der Antike über einen theologischen Blick, bürgerliche Weltbilder sowie Sprachbilder moderner Staatlichkeit bis hin zu philosophischen Sichtweisen reichen.



**Ausgabe 6**

Dieses Heft befasst sich mit dem Thema ›Dialektik der Vernunft‹ in größeren Zusammenhängen, die von der Genese des Begriffs ›Dialektik‹ ausgehen, aber auch Fragen zur menschlichen Willensfreiheit einbeziehen und neurowissenschaftliche und philosophische Denkansätze betrachten.



**Ausgabe 7**

Das Thema des Heftes ist die vielfältige Analyse der ›Anatomie der Liebe‹. Es handelt sich im Grunde um die Beantwortung der Frage, wie Liebe im Gesamthaushalt des menschlichen Wesens entsteht und welche Erscheinungsformen sie im Vergleich und Verständnis der Kulturen kennt.



**Ausgabe 8**

Das Heft befasst sich mit der Diversität der Denkformen und diskutieren, wann, wo und wie sich Dialoge als Kampfplätze des Denkens erweisen. Die Beiträge erörtern die Möglichkeiten und Gefährdungen einer umfassenden Digitalisierung der menschlichen Lebensführung.

