

Merle Hummrich · Nicolle Pfaff
İnci Dirim · Christine Freitag *Hrsg.*

Kulturen der Bildung

Kritische Perspektiven
auf erziehungswissenschaftliche
Verhältnisbestimmungen



Springer VS

Kulturen der Bildung

Merle Hummrich · Nicolle Pfaff
Inci Dirim · Christine Freitag
(Hrsg.)

Kulturen der Bildung

Kritische Perspektiven
auf erziehungswissenschaftliche
Verhältnisbestimmungen

 Springer VS

Herausgeber

Merle Hummrich
Flensburg, Deutschland

İnci Dirim
Wien, Österreich

Nicolle Pfaff
Essen, Deutschland

Christine Freitag
Paderborn, Deutschland

ISBN 978-3-658-10004-9

ISBN 978-3-658-10005-6 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-10005-6

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Strasse 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

<i>Inci Dirim, Christine Freitag, Merle Hummrich und Nicolle Pfaff</i> Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Kultur – Einleitung	1
I Perspektiven des Vergleichs	7
<i>Christine Freitag</i> Kultur in Perspektiven des Vergleichs – eine Einführung	9
<i>Phillip D. Th. Knobloch</i> Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality	19
<i>Marcelo Parreira do Amaral</i> Migration und Bildungspolitik: eine vergleichende Analyse des Umgangs mit Migration in der Regulierung von Bildungsverläufen Jugendlicher in Europa	29
<i>Berrin Özlem Otyakmaz und Çiğdem Kağıtçıbaşı</i> Individualismus-Kollektivismus – eine Kulturdimension unter der Lupe	43
<i>Charis Anastasopoulos</i> Der Gruppismus und die Grenzen seiner Dekonstruktion	57
<i>Yesim Kasap Cetingök</i> Zur Konstruktion der kulturellen Identität und ihrer Anerkennung unter poststrukturalistischer Sicht: Kontingenz des Politischen und Subjektiven. . .	67

II Perspektiven auf Differenz	77
<i>Nicolle Pfaff</i>	
Kultur in Perspektiven auf Differenz – eine Einführung	79
<i>Ulrike Hormel</i>	
Kultur und/oder Gesellschaft: Von Interkulturalität zu Intersektionalität? – Eine Problemskizze	93
<i>Karin Cudak</i>	
Bildungskulturen zwischen Ghettoisierung und Mobilisierung	103
III Bedingungen institutioneller Bildungskulturen	117
<i>Merle Hummrich</i>	
Kulturen als Bedingung institutioneller Bildungskulturen	119
<i>R. Nazli Somel und Arnd Michael Nohl</i>	
Zwischen curricularem Lernprozess und standardisiertem Wettbewerb: Widerstreitende Bildungskulturen im türkischen Schulsystem	135
<i>Imke von Barga</i>	
Professionalisierung der Lehrkräfte im Wandel	147
<i>Thomas Geier, Magnus Frank und Denise Büttner</i>	
Die sozial-religiösen Gesprächskreise der „Gülen-Bewegung“ – Eine praxeologische Skizze zur Institutionalisierung eines islamischen Bildungsverständnisses	157
<i>Steffi Robak, Marion Fleige und Isabell Petter</i>	
Zugänge Interkultureller Bildung: Befunde, Interpretationen, Theoriebildung	171

IV Kulturelle Zugehörigkeit und Sprache	189
<i>Inci Dirim</i>	
„Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern	191
<i>Natascha Khakpour</i>	
Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“	209
<i>Nadja Thoma</i>	
„Gib dir doch einfach mal ein wenig Mühe, unsere Sprache zu lernen“ Sprachliche Normen und Native Speakerism in YouTube-Kommentaren im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse	221
<i>Magdalena Knappik</i>	
Ist Autor*innenschaft möglich? Subjektivierungsreflexive Unterstützung von Studierenden im Prozess der Aneignung wissenschaftlichen Schreibens	235
<i>Birgit Springsits</i>	
„Warum gehen wir dann auch nirgendwo?“ Zuweisung unterschiedlicher und unterscheidender Subjektpositionen im ein- und mehrsprachigen Unterricht	247
Autorinnen und Autoren	259

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Kultur – Einleitung

Inci Dirim, Christine Freitag, Merle Hummrich und Nicolle Pfaff

Mit der Entwicklung der Cultural Studies hält die wissenschaftliche Thematisierung von Kultur und kulturellen Aspekten von Gesellschaft seit Jahrzehnten Einzug in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Der sog. ‚cultural turn‘ beschreibt die Etablierung transdisziplinärer Forschungsperspektiven, die sehr unterschiedliche theoretische Bezüge und Gegenstandsfelder aufweisen (z.B. Reckwitz 2004; Winter 2014). Die internationale Ausdifferenzierung von Forschungsperspektiven auf dem Feld der Cultural Studies in fast allen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen reichen bis zu ihrer akademischen Institutionalisierung, z.B. in Form von Lehrstühlen, Studiengängen oder Zeitschriften (vgl. ausführlich den Sammelband von Grossberg/Nelson/Treichler 1992). Inhaltlich bezieht sich diese Entwicklung in erster Linie auf die Durchsetzung von Forschungsansätzen, die „darauf ab[zielen], die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“ (Reckwitz 2004: 2). Kultur kann, so formuliert es dann Frank-Olaf Radtke (2011), nur im Medium von Sinn begriffen werden, will man nicht verdinglichenden oder essenzialisierenden Perspektiven auf Kultur anheim fallen (auch: Hamburger 2009). Perspektiven der Cultural Studies halten damit für bestehende wissenschaftliche Disziplinen, die sich im Weiteren mit der Analyse von sozialen Ausdrucksformen und gesellschaftlichen Verhältnissen befassen, Irritationen auf der Ebene des Gegenstandsfeldes, der

theoretischen und methodischen Zugänge und des Theorie-Praxis-Verhältnisses bereit (vgl. Winter 2014: 8ff.).

Für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft liegen inzwischen einige Systematisierungs- und Bestimmungsversuche der Relevanz kulturwissenschaftlicher Perspektiven vor (vgl. z.B. Wimmer 2002; Brumlik 2006; Mecheril/Witsch 2006). Sie verweisen auf die vielfältigen historischen Bezugslinien der Relevanzsetzung kultureller Phänomene für die Analyse von Erziehungsverhältnissen (z.B. Mollenhauer 1983) oder der Adaption von Forschungsperspektiven der frühen Cultural Studies (z.B. Bietau 1989; Helsper 1989 an der Schnittstelle von Jugend- und Schulforschung). Im Vordergrund steht in ihnen jedoch die Diskussion der Bedeutung des kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms als unverzichtbare Perspektive einer kritischen Erziehungswissenschaft. So diskutiert Wimmer (2002) vor dem Hintergrund einer Kritik dominanter erziehungswissenschaftlicher Positionen um die Jahrtausendwende kulturwissenschaftliche Perspektiven als Zugänge zu einer kritischen Analyse und Dekonstruktion der Bedeutung pädagogischen Handelns im Zusammenhang von Subjektgenese und der Sicherung sozialer Ungleichheitsverhältnisse. Brumlik (2006) beschreibt anhand einer Institutionenforschung, welche die Bedeutung von Bildungsinstitutionen für Reproduktion sozialer Ungleichheit zum Gegenstand macht, sowie der neueren Forschungslinie der Analyse pädagogischer Rituale die Potentiale einer kulturwissenschaftlichen Pädagogik – freilich ohne affirmative Spielarten einer kulturwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft zu kritisieren. Als analytische Perspektive auf das Verhältnis von Subjektivität und Macht, die auf die reproduktive wie innovative Kraft der Konstitution von Differenzverhältnissen und Identitäten aufmerksam machen, beschreiben Mecheril und Witsch (2006) Perspektiven der Cultural Studies auf pädagogische Praktiken.

Seither hat sich die Analyse der Konstitution von Bedeutungen im Kontext von Institutionen, pädagogischen Verhältnissen und Praktiken zu einem breiten Feld der erziehungswissenschaftlichen Forschung im deutschsprachigen Raum entwickelt. Davon zeugt auch der vorliegende Band, der sich kritisch mit bisher dominanten Formen der Thematisierung von Kultur im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auseinandersetzt. Dazu werden aktuelle Auseinandersetzungen zur Konstruktion und Dekonstruktion von Differenz und zentrale methodologische Fragen Internationaler, Vergleichender sowie Interkultureller erziehungswissenschaftlicher Forschung in verschiedenen Forschungszusammenhängen aufgegriffen. In der Einbeziehung unterschiedlicher disziplinär verankerter Gegenstandsfelder integriert der Band zentrale Perspektiven der Thematisierung von Kultur in der Erziehungswissenschaft und stellt so differente, zum Teil deutlich widersprüchliche Zugänge zu ‚Kulturen‘ von Bildung und Erziehung in der Gegenwartsgesellschaft

zur Diskussion. So wird auf Kultur in deutschsprachigen Kontexten erstens im jüngeren Diskurs auf die anhaltende Benachteiligung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte verwiesen, indem die Bedingungen von Bildungsungleichheit mit Blick auf Individuen und Institutionen kulturalisierend zum Thema werden. Die wissenschaftliche Herausforderung liegt damit in der kritischen Analyse der Bedeutung kulturalisierender Zuschreibungen. Durchaus im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit bildungsbezogener Ungleichheit wird Kultur zweitens vor dem Hintergrund der Globalisierung institutionalisierter Bildung und Erziehung als Kontextbedingung von Bildungsprozessen gefasst. In beiden Diskursen wird Kultur als Interaktionen und Praktiken der Bildung und Erziehung vorgängig strukturierend und zugleich durch Interaktionen und Praktiken strukturiert gesehen (vgl. Hummrich in diesem Band).

Insgesamt greift der vorliegende Sammelband vier aktuelle Schwerpunkte der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Kultur heraus, die gleichzeitig relevante Forschungsfelder der Erziehungswissenschaft repräsentieren. Dabei handelt es sich erstens um die Vergleichende Erziehungswissenschaft, zweitens um die Analyse der Konstruktion von Differenzverhältnissen, drittens um die Untersuchung von Bildungsinstitutionen und viertens um die Bedeutung von Sprache im Kontext von Zugehörigkeitsordnungen. Die im Band abgedruckten Beiträge, die mehrheitlich auf der Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft im Jahr 2014 unter dem Kongresstitel „Kulturen der Bildung“ präsentiert wurden, repräsentieren aktuelle Forschungsperspektiven oder analysieren den Gebrauch des Kulturbegriffs in diesen vier inhaltlichen Feldern.

Unter dem Stichwort ‚*Perspektiven des Vergleichs*‘ steht im ersten Teil dieses Bandes der erziehungswissenschaftliche Kulturvergleich in seinen historischen und aktuellen Perspektiven im Mittelpunkt. Die Beiträge befassen sich mit so unterschiedlichen Gegenständen, wie der Entstehung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Kontext von Modernität und Kolonialisierung, der nationalstaatlichen Regulierung der Bildungsverläufe von Migrant*innen, den Vergleichskategorien des Individualismus und Kollektivismus, dem Prozess des Gruppismus sowie der Konstitution von Individualität und Subjektivität. Sie kreisen, wie Christine Freitag in ihrer Einleitung herausstellt, um Alterität als zentrales Moment des Vergleichs und die normativen Grundlagen seiner sozialen Konstruktion in wissenschaftlichen, pädagogischen und politischen wie auch in identitätsbildenden Prozessen. In ihrer Gesamtheit weisen die Beiträge auf eine grundlegende Gemeinsamkeit dieser unterschiedlichen Perspektiven beim Sprechen über Kultur hin, die in der vereinheitlichenden Setzung von Differenz und in der Bewertung des jeweils Anderen als normierende Praxis liegt. Kultur kommt hierbei in erster

Linie als Bezeichnung für geographische, nationale und ethnische Gruppen sowie für Werte- und Entwicklungszusammenhänge zum Tragen und wird dabei als sozial sowie wissenschaftlich konstruiert und in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet verstanden.

Der Konstitution von Differenz als wissenschaftliche und pädagogische Praxis gehen die Beiträge im zweiten Teil des Bandes nach und stellen dabei ‚*Perspektiven auf Differenz*‘ vor. Ein einleitender Überblick fragt dabei nach der Etablierung der Kategorie Kultur als zentrale Differenzlinie erziehungswissenschaftlicher Forschung und Aspekte ihrer Problematisierung im Kontext unterschiedlicher differenzpädagogischer Perspektiven. Thematisiert werden hier außerdem aktuelle Entwicklungen im spezifischen Forschungsfeld der Interkulturellen Bildung und der Migrationspädagogik im Zusammenhang von Potentialen ihrer Öffnung hin zu intersektionalen Perspektiven des Spannungsfelds verschiedener Differenzierungskategorien. Empirische Rekonstruktionen zur interaktiven Herstellung von Differenz am Beispiel des schulischen Umgangs mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen leistet ein weiterer Beitrag. Auch in diesen Beiträgen zeigt sich, dass wissenschaftliche wie pädagogische Praktiken zur gesellschaftlichen Konstruktion von Kultur als Differenzierungskriterium verschiedener kollektiver Entitäten beitragen. Kultur erscheint hier vor allem als ‚ethno-natio-kulturelle Zugehörigkeitsordnung‘ (Mecheril 2002) und wird als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Auseinandersetzungen ebenso wie als Produkt pädagogischer Praxis im Kontext spezifischer sozialhistorischer Zusammenhänge betrachtet.

Wie Bildungsinstitutionen und pädagogische Praktiken nun als kulturelle Praxis selbst durch und in spezifischen kulturellen Formen ermöglicht und begrenzt werden, ist das gemeinsame Thema der im dritten Teil dieses Bandes versammelten Beiträge. Die *Bedingungen institutioneller Bildungskulturen* werden vor dem Hintergrund von terminologischen, methodologischen und gegenstandstheoretischen Ausführungen zum Kulturbegriff als Entwicklungen in spezifischen Segmenten des Bildungssystems zum Gegenstand. Untersucht werden hierbei neben Steuerungsprozessen und Professionalisierungsbestrebungen in der Institution Schule sowie der interkulturellen Bildung als Anforderung an Institutionen der Erwachsenenbildung auch nichtstaatliche internationale religiös verankerte Netzwerke als Bildungsinstitutionen. Kultur wie auch kulturelle Zwischenräume werden hierbei als symbolische Ordnung gefasst, die einerseits Möglichkeitsräume für institutionalisierte Bildung eröffnen und begrenzen und andererseits durch diese mit hervorgebracht werden.

Während diese drei Thematisierungen von Kultur in der Erziehungswissenschaft mit dem internationalen Vergleich, der Genese von Differenz und Ungleichheit sowie der gesellschaftlichen Verfasstheit von Bildungsinstitutionen etablierte

Gegenstandsfelder erziehungswissenschaftlicher Forschung aufrufen, wird mit dem vierten Themenfeld in diesem Band, das auf den Zusammenhang von Sprache, Macht und Differenz ausgerichtet ist, ein im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang recht neues Untersuchungsgebiet einbezogen.

Sprache kommt in verschiedenen wissenschaftlichen, politischen und pädagogischen Zusammenhängen als Medium der Konstruktion von Differenz im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse zum Tragen, mit dem im Kontext sozialer Machtverhältnisse Zugehörigkeiten und Teilhabebedingungen ausgehandelt werden. Sie wird als Mittel der Unterscheidung und Zuordnung eingesetzt, an die Anerkennung und spezifische Subjektpositionen geknüpft sind. Zugleich knüpft der Umgang mit Sprache(n) an sozialhistorisch verankerte Differenzkonstruktionen ebenso an wie an kolonialistische Hierarchisierungen von Sprachen und damit verbundene Deutungsschemata und Sprechweisen. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen thematisieren die Beiträge in diesem Teil des Bandes *Sprache als Mechanismus des Ein- und Ausschlusses sowie der Positionierung und Zuschreibung von Zugehörigkeit in Bildungsinstitutionen* und identifizieren diese als wesentlichen Aspekt von Bildungskulturen. Untersucht werden dabei Konstruktionen der Unterscheidung von Sprachniveaus, der Distinktion über Korrektheitsansprüche an Sprache sowie Kontexte des Erlernens sprachbezogener Kompetenzen in der Hochschule sowie in der Schule. Die Beiträge setzen sich dabei kritisch mit der Konstruktion kultureller Zugehörigkeit durch die Thematisierung von Sprache als Voraussetzung oder Gegenstand von Bildungsprozessen im Bildungssystem auseinander.

Über den Einbezug von vier unterschiedlichen Formen der Thematisierung von Kultur in der erziehungswissenschaftlichen Forschung stellt der vorgelegte Sammelband zentrale Gegenstandsbereiche und Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft vor. Die Forschungslinien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der Analyse von Differenzkonstruktionen, der Bedingungen institutioneller Praktiken sowie der Sprache als Differenzierungsmechanismus beziehen sich dabei auf zum Teil deutlich differente Konzepte von Kultur. Gemeinsamkeiten in der Thematisierung von Kultur zwischen diesen separaten Forschungstraditionen bestehen einerseits in der Anbindung kultureller Praktiken und Phänomene an spezifische sozialhistorische Bedingungen. Gleichzeitig wird der homogenisierende und Zugehörigkeit regulierende Zusammenhang von Kulturkonstruktionen und -zuschreibungen in der pädagogischen Praxis betont, über die Ein- und Ausschlüsse begründet werden.

Die einzelnen Kapitel im Band werden jeweils mit einer aktuellen Themenkreise und -zugänge vorstellenden Einleitung eröffnet, welche die vorliegenden Beiträge in das jeweilige Forschungsfeld einordnet. Die Beiträge selbst stellen spezifische

aktuelle theoretische Positionen oder empirische Analysen im ausgewählten thematischen Feld vor.

Literatur

- Bietau, Alfred. 1989. Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur – Eine Straßenclique in einer ehemaligen Bergarbeitersiedlung des Ruhrgebiets. In *Pädagogische Jugendforschung Erkenntnisse und Perspektiven*. hrsg. von W. Breyvogel, 131-157, Opladen: Leske und Budrich
- Brumlik, Micha. 2006. „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (1), 60-68
- Grossberg, Lawrence; Nelson, Cary; Treichler, Paula A. (Eds.). 1992. *Cultural Studies*. Hove: Psychology Press
- Hamburger, Franz. 2009. *Abschied von der interkulturellen Pädagogik*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Helsper, Werner. 1989. Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen. In *Pädagogische Jugendforschung Erkenntnisse und Perspektiven*. hrsg. von W. Breyvogel, 161-185, Opladen: Leske und Budrich
- Mecheril, Paul und Witsch, Monika. 2006. Cultural Studies, Pädagogik und Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. hrsg. von P. Mecheril und M. Witsch, 7-20, Bielefeld: transkript Verlag
- Mecheril, Paul. 2002. Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In *Tertium comparationis* 8 (2), 104-115
- Mollenhauer, Klaus. 1983. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Radtke, Frank-Olaf. 2011. *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Hamburg: Hamburg Edition
- Reckwitz, Andreas. 2004. Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band III: Themen und Tendenzen*. hrsg. von F. Jaeger und J. Rüsen, 1- 20, Stuttgart/ Weimar:
- Wimmer, Michael. 2002. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. 1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. hrsg. von L. Wigger, 109-122, Opladen : Leske und Budrich
- Winter, Rainer. 2014. *Die Zukunft der Cultural Studies: Theorie, Kultur und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Bielefeld: transkript Verlag

I

Perspektiven des Vergleichs

Kultur in Perspektiven des Vergleichs – eine Einführung

Christine Freitag

Der Vergleich bedarf der Alterität. Diese Tatsache ist zugleich der größte Fallstrick jeder komparativen Operation. Das, woraufhin ich vergleiche – in diesem Kapitel gesetzt als „Kultur“ – wird perspektivisch differenziert: die Rede ist nun nicht mehr von „Kultur“, sondern von „Kulturen“. Alterität lässt sich nur im Plural konstituieren. Zum Fallstrick wird die Notwendigkeit einer Konstituierung der Verschiedenheit, weil deren Konsequenz die Kategorisierung ist. Kultur als Tertium Comparationis wird zu einem Forschungsgegenstand, der von sich selbst zu unterscheiden ist: Kultur ist nicht mehr gleich Kultur. Was aber als Kultur A und was als Kultur B verstanden wird, ist entweder a priori gesetzt (etwa durch die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten differenzmarkierter Kulturen wie „der deutschen“ und „der englischen“) oder a posteriori konstatiert (etwa durch die Feststellung lokal besonderer Realisierungsweisen eines globalen Phänomens). „A“ und „B“ sind demnach Variablen, die durch den Vergleichshorizont (international, historisch, gruppenbezogen u.v.m.) ihre Kategorisierung erfahren. Ganz gleich, ob die Kategorisierung nun deskriptiv-analytisch oder rekonstruktiv erfolgt: Alterität wird markiert und somit objektiviert. Hier liegt der Grund, warum jeder komparatistische Methodologiediskurs die Gefahren der Normativität besonders fokussiert. Dass im Kontext *kulturvergleichender* Forschung Normativität besonders heikel erscheint, liegt nun darin begründet, dass Kultur eine anthropologische Kategorie ist, dass also jegliche kulturbezogene Forschung zugleich Aussagen über Menschen und/ oder Menschliches trifft. Alle Aussagen über Menschen oder von Menschen Geschaffenes, die im Blick auf Alterität getroffen werden, sind prekär, weil sie per se das Thema Werte und Bewertungen berühren. Über-

spitzt formuliert: Indem ich nach etwas suche, erschaffe ich es; indem ich etwas beschreibe, bewerte ich es. Auch und vielleicht gerade eine kulturkritische Herangehensweise kann sich dieser Grundtendenz nicht entziehen.

Der erste Teil dieses Bandes verweist auf grundlegende Wegmarkierungen, die den Kulturvergleich historisch und aktuell geleitet haben, und zeigt in fünf Beiträgen auf, wie dadurch Perspektiven des Vergleichs bestimmt wurden und werden. Einer der historisch besonders bedeutsamen und auch theoretisch immer wieder fokussierten Diskurse ist der um Kolonisierung und Dekolonisierung, durch den die Frage der Kultur(en) in höchstem Maße getroffen wird. Unzählige Zitate von Kolonialbeamten zeugen davon, dass die Kolonialisierung als ein großes Erziehungswerk gesehen wurde: „Jede Kolonisation ist, richtig verstanden, nichts anderes als eine Art der Erziehung.“ (Barth 1911, S. 17) Die Menschen, denen eine Kolonisation zudedacht war, galten in dieser Perspektive als so hochgradig erziehungsbedürftig, dass quasi jedes kolonialisatorische Unterfangen auf diesem Wege erzieherisch zu rechtfertigen war, wie es etwa Anton Markmiller (1995) in seiner Studie über „Die Erziehung des Negers zur Arbeit“ für die afrikanische Kolonisierung gezeigt hat. Den „Objekten“ fehlte es an Kultur, sie waren Wilde, nicht Beflissene; der Erziehung bedürftig, jedoch der Bildung kaum fähig. Anders herum: Um das Werk der Kolonisation gelingen zu lassen, musste die Erziehungsbedürftigkeit der Kolonisierten festgeschrieben werden – und dazu bedurfte es der Geringschätzung ihrer Kultur. Selbst dort, wo ein gewisses Staunen darüber bestand, dass die „kolonisierten Wilden“ den Anschein von Kultiviertheit erwecken oder dort, wo ihnen Eigenschaften zugesprochen wurden, die sie zumindest für kulturempfänglich erklären (Freitag 2013), sind solche Hinweise letztlich Ausdruck der kulturellen Überheblichkeit, die eine Grundvoraussetzung überzeugter Kolonisation war und ist.

Interessant scheint in diesem Zusammenhang, dass die Vergleichende (Erziehungs)-Wissenschaft ihren Ausgang in der Rationalität der Aufklärung nimmt, damit aber auch zeitlich überein fällt mit der (zweiten) Kolonialzeit, insbesondere mit der Kolonisierung Afrikas. Zwar sind die ersten zu nennenden Werke der Vergleichenden Erziehungswissenschaft fern von jedem Kolonialismusverdacht, da sie sich mit Ländervergleichen überwiegend der europäischen Länder beschäftigen (Lenhart 2015), sie sind aber voll der „großen“ humanistischen Vorstellungen davon, was Schule und Bildung zu leisten hätten, und zeigen damit, dass „die Erziehung des Negers zur Arbeit“ (s.o.) und die Bildung des Europäers zu humanistischer Vervollkommnung nichts, aber auch gar nichts gemeinsam haben. Natürlich erfasste die höhere Bildung auch in den kolonialen Mutterländern nur eine vergleichsweise kleine Elite und die Überlegungen und Vorstöße zu einer Bildung für

alle blieben bei Elementar- und Industrieschulen für die Massen. In jedem Fall war „humanistische Bildung für Afrikaner“ ausgeschlossen.

Der Beitrag von Phillip Knobloch über „Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality“ nimmt dieses Grundverständnis des Kolonialen zum Ausgang und nimmt Bezug auf den Argentinier Mignolo, der die Kolonialisierung als die dunkle Seite europäischer Modernität versteht. Modernität, so die These, sei ohne Kolonialität nicht möglich. Dies scheint eine Zuspitzung dessen, was Horkheimer und Adorno einst (1947/1969) „Dialektik der Aufklärung“ nannten. Konsequenzen bestehen für Knobloch darin, nicht nur stärker auf das zu schauen, was „im Dunkeln“ lag und liegt – somit also wahrhaftige Dekolonisation des Denkens zu treiben, sondern auch die eigene Wissenschaft, hier also die Vergleichende Erziehungswissenschaft, kritisch zu befragen, inwieweit auch ihre Diskurse überwiegend auf das schauen, was vom Westen ausgeht. Eindrucksvoll zeichnet er nach, wie die Disziplin – etwa in ihren gängigen Einführungswerken – stets ihre historische Begründung im Westen sucht (Jullien de Paris, Fridericus Hechticus). Vergleichende Erziehungswissenschaft ist demnach eine „westliche“ Disziplin. Mit der Skizzierung einer möglichen „lateinamerikanozentrischen“ Perspektive, in der er den Argentinier Domingo Faustino Sarmiento als einen bedeutenden Vertreter Internationaler Erziehungswissenschaft des 19. Jahrhunderts präsentiert, zeigt Knobloch, dass man dies auch anders sehen kann: er verrückt die Perspektive der Geschichtsschreibung durch eine Art Rezentrierung. So kann möglicherweise entstehen, was Knobloch eine „polyzentrische“ Perspektive nennt; zumindest ist der Weg, nach alternativen historischen Begründungen der Disziplin zu suchen, und zwar global zu suchen, eine mögliche Perspektiverweiterung postkolonialer Kulturforschung. Aus dieser Perspektive ist hier besonders interessant, wie Sarmiento die Notwendigkeit beschreibt, westliche und nicht-westliche Ansprüche in Dialog zu halten und letztlich wohl eine Art lokal angepasster Modernität zu schaffen.

Spätestens mit dieser Sichtweise ist nun aber deutlich, dass wir mit der binären Gliederung des Modernen und des Traditionalen deutlich über den Kolonialdiskurs hinausgelangt sind. Der historisch-vergleichende Blick auf die benannte Thematik ist in seinem Kern ein *Kulturdiskurs*, der in stets neuem Gewand daherkommt. So ist etwa die nicht enden wollende Auseinandersetzung um den „rechten Entwicklungsweg“ in den so genannten Entwicklungsländern eine weitere Spielart dieses Diskurses, aber auch weit mehr als eine simple Fortsetzung des Kolonialen, da sich – unter der hier fokussierten Perspektive der Kultur – eine Form der Differenzmarkierung zeigt, die weitgehend unverschiebbar scheint: die Differenz zwischen „modernen“ und „traditionalen“ Kulturen wird anscheinend dauerhaft als größer angenommen denn die Differenz innerhalb dieser Gruppen;

eine weitgehend statische, ausschließlich dichotome und in den meisten Fällen extrem wertelastige Sichtweise ist die Folge: modern, fortschrittlich, aufstrebend einerseits – traditional, beharrend, rückständig andererseits. Eine wissenschaftstheoretische Polyzentrik scheint leichter herzustellen als eine handlungsbezogene. Dabei lohnte für die konzeptuell-praktische Dimension schon immer der – ebenfalls vergleichende – Blick auf unterschiedliche Akteure, seien es die Verantwortlichen der kolonialen „Mutterländer“ oder die postkolonial Verantwortlichen für eine „moderne“ Bildungspolitik in den „neuen“ Nationalstaaten. Unterhalb der Dichotomien herrschte immer schon Vielfalt. Dennoch bleibt die Feststellung, dass die Bindung der Bildung an Selbst- und Fremdbilder von Kulturen und deren Klassifizierung immer eine Unterordnung von Bildungszielen unter Mechanismen der Unterdrückung, des Machterhalts oder auch der „nachholenden Modernisierung“, auch der Befreiung bedeutet; dass also, je nach Perspektive, Bildung, in ihrer Bindung an „Kultur als Argument“, sowohl der Verfestigung als auch der Aufhebung von Ungleichheit verschrieben sein konnte.

Die Objektivierung kultureller Alterität „braucht“ offenbar Bildung sowohl zu ihrer Verfestigung als auch zu ihrer Auflösung. Das zeigt sich auch in den aktuellen bildungspolitischen Diskursen um die Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auch in diesem Diskurs wird stark dichotom argumentiert, zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft, zwischen Migrierten und „immer schon“ Dagewesenen (allerdings verläuft der Diskurs völlig anders, wenn es um die Befassung mit so genannten „Ureinwohnern“ geht, die, vergleichbar mit migrantischen Gruppen, in der Regel den Status einer gesellschaftlichen „Minderheit“ zugeschrieben bekommen). Auch hier lohnt der vergleichende Blick in die bildungspolitischen Regulierungsmechanismen und pädagogischen Konzepte, idealerweise auch in die Schulpraxis, will man verstehen, wie vielfältig der Umgang mit Migration im Bildungswesen ist. Der Fokus eines solchen Blicks ist nicht die Frage nach migrantischen bzw. Mehrheits- oder Minderheitenkulturen, sondern vielmehr nach den bildungspolitischen Kulturen des Umgangs mit Jugendlichen im Bildungsbereich.

Marcelo Parreira do Amaral stellt seinen Beitrag unter das folgende Thema: Migration und Bildungspolitik: eine vergleichende Analyse des Umgangs mit Migration in der Regulierung von Bildungsverläufen Jugendlicher in Europa. Unterstellt ist damit zunächst, dass es nicht *die* europäische Bildungspolitik gibt, sondern dass eben ein innereuropäischer Vergleich lohnt. Der Hauptfokus des Beitrags liegt in der Darstellung von Ergebnissen eines europäischen Forschungsprojekts, das internationale, nationale, regionale und lokale Ebenen der Regulierung von Bildungsverläufen Jugendlicher in den Blick genommen hat. Dabei beschränkt sich der Beitrag vorwiegend auf Befunde der Makroebenenanalyse. Interessant

ist zunächst die Feststellung der national sehr unterschiedlichen Diskurse um die Themenstellung Migration und Bildung. Wird, wie etwa im republikanischen Frankreich, der Migrationsdiskurs tabuisiert, gibt es zwar das „Ungleichheitsproblem“, dieses wird aber auf soziale und räumliche Kategorien zurückgeführt und nicht in ethnischen, kulturellen oder sprachlichen Fokussierungen betrachtet. Parreira do Amaral deutet aber an, dass die Tabuisierung möglicherweise ein ganz eigenes Problem darstellt. Das Tabu als ursprünglich religiöse Kategorie ist eng verbunden mit Macht und Machterhalt (vgl. Wulf 1987) und trägt auf der anderen Seite stets Praktiken der Unterdrückung mit sich. Ein Problem zu verschweigen bedeutet nicht, es gelöst zu haben. In den Niederlanden entdeckt der Autor eine Verlagerung des Gerechtigkeitsdiskurses in einen Qualitätsdiskurs: wenn die Qualität der Bildung garantiert sei, erledige sich die Frage nach der Chancengleichheit. Weitere Beispiele finden sich im Text. Nun dient, so Parreira do Amaral, die Feststellung national dominanter Diskurse nicht der Festschreibung, sondern der folgenden Frage danach, welche Bedeutung solche Muster für die (praktische) Regulierung von Bildungsprozessen haben. Diskursive und organisationale Rahmungen werden unterschieden und zugleich aufeinander bezogen. Es ergibt sich die Gelegenheit, einen Blick auf die jeweilige „strategische Selektivität“ zu richten, die national mal ähnlich, mal unterschiedlich erscheint, in jedem Fall aber besser verstehen lässt, welche Möglichkeiten jungen Menschen, die als Migrant/inn/en in einem der untersuchten Staaten leben, für ihre Bildungswege offen stehen und in welche öffentlich repräsentierten Muster sie eingebunden sind. Bedeutsam scheint in diesem Zusammenhang, bildungspolitische Strategien nicht einfach als Antwort auf ein „gesellschaftliches Problem“ zu verstehen, sondern in ihnen zugleich den Herstellungsprozess kultureller Alterität zu entdecken.

Eine wichtige Anknüpfung an diesen Diskurs wie auch an den von Modernität und Traditionalität ist der Versuch, die Gründe für (bildungsbezogene) Unterschiede unter Angehörigen verschiedener Kulturen psychologisch zu begründen. Vielfach wird hier bis heute auf Hofstedes (1980) Kategorisierung von Kulturen, überwiegend innerhalb nationaler Grenzen (die deutsche, die chinesische Kultur) Bezug genommen bzw. der Blick auf (vorgeblich) zentrale kulturgebundene Orientierungen solcherart identifizierter Kulturen gerichtet. Problematisch daran war und ist *nicht* die dadurch mögliche Sensibilisierung für unterschiedliche Wahrnehmungsmuster und Deutungsmöglichkeiten, problematisch ist vielmehr die damit erfolgende Festschreibung a) von Kulturen als national gebundene Entitäten, b) von psychischen Dispositionen als dominant kulturabhängig und c) von neuen binären Logiken in der Darstellung von Verschiedenheit.

Die prominenteste Binarität, die in diesem Zusammenhang diskursiv etabliert wurde, ist die von Individualismus und Kollektivismus bzw. von individualisti-

scher und kollektivistischer Orientierung. Dieser Kulturdimension widmen sich Berrin Özlem Otyakmaz und Çiğdem Kağıtçıbaşı in ihrem Beitrag: Individualismus – Kollektivismus: eine Kulturdimension unter der Lupe. In diesem Beitrag wird der Fokus auf solche Aspekte gerichtet, die für den Umgang mit (insbesondere) türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern im deutschen Bildungskontext besonders relevant scheinen. Hier werde, so die Autorinnen, den türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern eine kollektivistische Orientierung zugeschrieben, die – anders als eben die „deutsche“ individualistische – häufig als Nachteil im Bildungskontext gesehen werde. Eine kollektivistische Orientierung, m.E. in wesentlichen Argumentationsgängen quasi synonym zu einer traditionellen Orientierung verstanden, ist letztlich demnach eine, die mehr auf das Wohlergehen der Familie als auf das eigene Fortkommen gerichtet ist. Und da kulturelle Orientierungen nach der allgemeinen Auffassung eben durch Erziehung überliefert werden, hindert nach solcher Logik die Erziehung letztlich die Bildung. Damit wird eine kollektivistische Orientierung zum Defizit und ‚erschafft‘ eine aus kulturellen Gründen ‚bildungsferne‘ Gruppe.

Die Autorinnen gehen nun in ihrem Beitrag der Frage auf den Grund, inwieweit der wissenschaftliche Diskurs um Kollektivismus und Individualismus theoretisch und auch empirisch fundiert wird. Besonders bedeutsam in der Argumentation sind dabei methodisch gut abgesicherte Befunde, die zeigen, dass etwa eine enge familiäre Bindung keinen negativen Einfluss auf individuelle Bildungsaspirationen hat (so die entwicklungspsychologische Forschung); dass letztlich jeder vertiefte Blick in eine vorab als kollektivistisch oder individualistisch definierte Kultur die Validität des Konstrukts in Frage stellt (so die kulturpsychologische Forschung); dass die Nichtbeachtung von Wandel und Hybridität die Vereindeutigung kultureller Zuschreibungen sehr zweifelhaft erscheinen lässt (so die Migrationsforschung).

Die Diskussion um die Kulturdimension des Kollektivismus und Individualismus scheint ein herausragendes Beispiel dafür zu sein, wie die zunächst wohl eindeutig positiv zu wertende Bemühung um Sensibilität für die Möglichkeit differenter Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung umzuschlagen vermag in wertende Zuschreibungen, durch die Stereotypisierung befördert und Chancengerechtigkeit behindert werden kann. Gerade qualitative Studien zu den Prozessen der Herstellung von kultureller, auch religionsbezogener Differenz (Riegel 2011, Burchardt 2011) dokumentieren dieses Phänomen eindrücklich.

Die ‚Dimensionierung‘ von Kultur(en) spielt seit Jahrhunderten auch eine prominente Rolle für die Perspektiven, die Missionare, Kolonialbeamte, ‚Expert/innen‘ und Entwicklungshelfer/innen entwickeln, wenn sie in ferne Länder zogen oder ziehen, um dort ihre Mission zu erfüllen (Freitag 2006). Gerade hier scheint die Notwendigkeit binärer Differenzlogiken besonders bedeutsam und auch be-

sonders eingängig, denn die Antriebe für jegliche Art von Mission, Hilfe oder Beratung erhalten hieraus ihre Begründung: arm und reich, unterdrückt und frei, ungebildet und gebildet, nicht erlöst und erlöst, rückständig und modern bilden (einige der) Folien, vor deren Hintergrund Eingreifen und ‚Helfen‘ legitimiert werden. Kulturelle Kategorisierungen wie die der Kulturpsychologie (Hofstede 1980) wurden und werden auch in dem weiten Feld der Internationalen Zusammenarbeit gerne rezipiert; sie führten dazu, dass eine erhöhte kulturelle Sensibilität seitens der Helfer zunehmend erwünscht wird, damit ihre Projekte nicht an Bedingungen scheitern, die durch nicht erkannte Andersartigkeit kultureller Logiken wirksam sind. Kulturelle Sensibilisierung erscheint auch hier als großer Gewinn, bleibt jedoch durch die Gefahr kurzschlüssiger binärer Zuschreibungen häufig ein schmaler Grat.

Nun wissen wir also seit Jahrzehnten um die Enge, die wir mit der Vermessung von Kulturen in immer neuen Ismen erschaffen und die letztlich in Rassismen aufgehenden Gefährdungen, die daraus entstehen. Deshalb lohnt immer wieder das Bemühen, die Produktion gesellschaftlicher Zugehörigkeiten in den Blick zu nehmen, also soziologische Erklärungsansätze dessen zu finden, was Kollektivität und Zugehörigkeit ausmacht. Charis Anastasopoulos geht in seinem Beitrag dem Phänomen des Gruppismus nach – und folgt damit der Definition Brubakers, der darunter die Tendenz versteht, ethnische Gruppen als „substanzielle Einheiten“ zu betrachten. Die fokussierte Problematik ist die Frage danach, warum – trotz aller erkannter Gefahren – die Dekonstruktion zwar in der Theorie, nicht aber in der sozialen Praxis gelingt. Das Thema: Der Gruppismus und die Grenzen seiner Dekonstruktion wird hier in einem historisch-systematischen Zugriff präsentiert, der vor allem in Rückgriff auf Max Weber und Emile Durkheim Kontur erhält. Nationale Vergemeinschaftung im Verwandtschaftsglauben (Weber) und die moralische Kraft, die aus der Synthese gruppendienlichen Handelns in einer ‚gegläubten‘ Verwandtschaft erwächst (Durkheim), schaffen Verbindlichkeit und Verpflichtung für die Gruppenangehörigen. Und auch, wenn der Verwandtschaftsglaube in seiner Substanz widerlegt werden könne, so das Fazit des Autors, bleibe die moralische Kraft bestehen, durch welche die Vergemeinschaftung der Individuen weiterhin Bestand habe.

Auch wenn es in der Theoriebildung zunächst um die Entwicklung ethnischer Zugehörigkeit innerhalb nationalstaatlicher Grenzen ging, scheint das Phänomen des Gruppismus nach der hier vorgetragenen Argumentationslogik auch unterhalb von Grenzen und über sie hinaus zu funktionieren. Kollektiv erzeugte Werte aber dienen nicht nur der Konstituierung individueller Zugehörigkeit, sondern in gleichem Maße der Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen. Inklusion hat danach immer eine exklusive Seite, und auch wenn sich geglaubte Verwandtschaftsver-

hältnisse verengen oder erweitern können, bleibt der Gruppismus beharrlich. Die Feststellung eben dieser Beharrlichkeit ist eine wertvolle Verstehenshilfe für die in diesem Kapitel dargelegten Dimensionierungen von Kultur – gerade auch in ihren bildungsbezogenen Wendungen. Sie enttäuscht manchen Reformoptimismus, lenkt aber den Blick auf die hohe Wirksamkeit segregativer gesellschaftlicher Prozesse, die quasi als Hintergrundfolie aller Bildungsbemühungen zu sehen ist.

Bleibt man in der Argumentationslinie des Gruppismus, stellt sich, insbesondere für die Erziehungswissenschaft, die Frage nach dem Individuum und seiner Zugehörigkeit.

Das ist Thema des Beitrags von Yesim Kasap Cetingök: Zur Konstruktion der kulturellen Identität und ihrer Anerkennung unter poststrukturalistischer Sicht: Kontingenz des Politischen und Subjektiven. Hier wird insbesondere die soziologische Perspektive Taylors auf das Subjekt fokussiert; im Zentrum steht die Frage nach der Relationalität individueller Identität.

Sowohl die Identitätsbildung als auch die Anerkennung einer Identität sind Prozesse, die sich stets in Auseinandersetzung mit Anderen vollziehen; meine Identität wird stets (auch) von Anderen ‚geschrieben‘. Und wenn, wie Taylor es postuliert, differenzsensible Anerkennung Anderer (insbesondere der Angehörigen von Minderheiten) ein Grundpfeiler demokratischen Zusammenlebens ist, ist durch die Anerkennung und das Sich-anerkennen-Lassen wieder ein Schritt der Identitätskonstruktion – eben eines/ einer Angehörigen einer anzuerkennenden Minderheit – vollzogen.

Letztlich gelangen wir über solche Diskurse mitten hinein in den politischen Menschenrechtsdiskurs. Bekanntermaßen werden die Menschenrechte vor allem dann bemüht, wenn Zweifel an ihrer Einhaltung besteht. Wenn ich also für mich selbst, für andere Individuen oder Gruppen Menschenrechte einfordere, mache ich mich oder sie zu Schutzbedürftigen; je nachdem, wie diese Schutzbedürftigkeit bei den Anderen anklingt oder rezipiert wird, entsteht bzw. verändert sich gesellschaftliche Ordnung.

Einschlägige Forschungen zum Menschenrechtsdiskurs der letzten Jahre (Merry 2006; Rockenfeller 2014) haben gezeigt, dass Menschenrechte zwar dazu dienen, auf Missstände aufmerksam zu machen, dass sie aber in ihrer Abstraktheit und letztlich Absolutheit nicht immer geeignet sind, um diesen Missständen auch abzuhelpfen. Sie bedürfen der Aushandlung unter Berücksichtigung kultureller Kontexte, wie sie besonders von den Zielgruppen der Menschenrechtsforderungen wahrgenommen werden. Aber auch deren Beiträge müssen gehört werden, um wirksam werden zu können. Das Dilemma der positiv besetzten, aber möglicherweise wiederum ausgrenzend wirkenden Anerkennung Anderer ist dadurch nicht gelöst.

Die Alterität als Konstitutivum des Vergleichs scheint eine seiner größten Herausforderungen. Was gesellschaftlich ‚anders‘ markiert ist, unterliegt den Normen der ‚Markierenden‘ und wirkt in das Selbstverständnis der solcherart ‚Markierten‘ hinein. Dass diese Prozesse historisch wie auch aktuell performativ wirksam und wissenschaftlich beschreibbar sind, zeigen die nun folgenden Beiträge. Die bildungsbezogene Relevanz der Erkenntnisse liegt vor allem in der Tatsache, dass diese Prozesse individuell wie auch kollektiv wirken. Während viele aktuelle Forschungen im Bereich der Interkulturellen Bildung die Individualität des Lernens fokussieren, scheint vor allem die kollektive Seite der Alterität besonderer Aufmerksamkeit zu bedürfen. Die hohe Bedeutung, die der Relationalität bei der Herausbildung individueller Selbstkonzepte zukommt, könnte ein roter Faden für die Lektüre sein – und zugleich Anregung für weitere Forschungen, durch welche die Performativität des Relationalen näher in den Blick kommt. Hierzu bedarf es insbesondere weiterer empirischer Forschung, durch welche vertiefte Erkenntnisse über die Konstitutionsprozesse der Alterität in unterschiedlichsten Zusammenhängen möglich werden müssten.

Literatur

- Barth, Christian. 1911. Über das Schulwesen unserer Schutzgebiete. *Deutsche Kolonialzeitung, Sonderbeilage*, 28 (1): 17f.
- Buchardt, Mette. 2011. Wenn ‚Religion‘ und ‚Kultur‘ im Klassenraum zur ‚Erfahrung‘ werden. Pädagogisch transformiertes ‚Muslimsein‘. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 63: 333-344.
- Freitag, Christine. 2006. *Vermittlung – Eine zentrale, aber vernachlässigte Kategorie professionellen Handelns in der internationalen Zusammenarbeit*. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
- Freitag, Christine. 2013. Musik als missionspädagogisches Instrument. In *Musik in Religion – Religion in Musik*, hrsg. M. Keuchen, H. Kuhlmann, M. Leutzsch, 101-112. Jena: Garamond.
- Hofstede, Geert. 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 1969. *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt: S. Fischer.
- Lenhart, Volker (Hrsg). 2015. *Die erste Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft/ The First Treatise in Comparative Education. Fridericus Augustus Hechtius: De re scholastica Anglica cum Germanica Comparata (1795-1798)*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Markmiller, Anton. 1995. *Die Erziehung des Negers zur Arbeit. Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte*. Berlin: Reimer.

- Merry, Sally Engle. 2006. *Human Rights and Gender Violence: Translating International Law into Local Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Riegel, Christine. 2011. Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Differenz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, hrsg. B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich, C. Weissköppel, 319-342. Zürich: Pano.
- Rockenfeller, Maria. 2014. *Die subjektive Seite der Kinderrechte: Eine qualitative Studie zu den Arbeits- und Lebensbedingungen weiblicher Kinderhausangestellter in einer ländlichen Region in Tansania*. Münster: Lit Verlag.
- Wulf, Christoph. 1987. Religion und Gewalt. In: *Das Heilige – Seine Spur in der Moderne*, hrsg. D. Kamper, C. Wulf, 245-254. Frankfurt/M.: Athenäum.

Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality

Phillip D. Th. Knobloch

1 Einleitung

Ein aktuelles Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft kann sicherlich nicht unvermittelt und allein über die Auseinandersetzung mit der Gründungsphase dieser Disziplin und den damals wegweisenden Akteuren gewonnen werden. Dennoch kann die Frage nach den Anfängen und den Begründern zumindest als eine Möglichkeit neben anderen gelten, um sich dieser Disziplin und diesem Forschungsfeld anzunähern. Christel Adick spricht in diesem Zusammenhang von der *Erfindung* der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die, zumindest nach „Meinung der Zutunft“ (Adick 2008, S. 16), auf Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) zurückgeführt werden könne. Dieser habe mit seiner 1817 erschienenen Schrift *Esquisse d'un ouvrage sur l'Éducation Comparée* „wohl als Erster eine Programmschrift vorgelegt, in der das neue akademische Arbeitsfeld der ‚éducation comparée‘ konzipiert wurde.“ (Adick 2008, S. 16)

Es überrascht sicherlich nicht, dass Einführungswerke die Fragen, was denn Vergleichende Erziehungswissenschaft überhaupt sei, wie sie entstand und was ihre Gegenstände sind, an den Anfang ihrer Überlegungen stellen (Allemann-Ghionda 2004; Waterkamp 2006; Adick 2008). Dabei wird hier nicht weniger angesprochen als die Frage nach der *Identität* des Fachgebietes. Folgt man in diesem Zusammenhang dem Konzept der *narrativen Identität*, so lässt sich jedoch be-

zweifeln, dass von einem „historischen Identitätskern“ (Fatke und Oelkers 2014, S. 10) ausgegangen werden sollte, dessen Merkmale sowie dessen Genese eindeutig bestimmbar seien, und der die *Einheit der Disziplin* über die Zeit hinweg gewährleisten könnte. Dieses Konzept legt vielmehr nahe, dass narrative Identität performativ durch Erzählungen konstruiert werde, in denen einerseits auf je spezifische Weise eine Einheit artikuliert sowie auf diesem Weg zugleich auch erfahren wird (Koller 2012, S. 39).

Die hier nur exemplarisch und äußerst selektiv anhand aktueller deutschsprachiger Einführungswerke anvisierte kritische Auseinandersetzung mit *Gründungsnarrativen* der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zielt in erster Linie nicht auf Unterschiede zwischen individuellen Darstellungen, sondern möchte vielmehr nach übergreifenden kulturellen Mustern suchen. Für dieses Vorhaben ist die These wegweisend, dass „die narrative Konstruktion von Bedeutungen [...] kein individueller Vorgang, sondern mehrfach *gesellschaftlich vermittelt*“ (Koller 2012, S. 39; Hervorhebungen im Original) sei. Von einer gesellschaftlichen Vermittlung kann man hier laut Koller in zweifacher Sicht sprechen: Denn einerseits seien die in Erzählungen verwendeten sprachlichen Figuren, die Erzählformen sowie Grammatik und Rhetorik *kulturell* geprägt, und andererseits sei auch das Erzählen selbst eine Form sozialer Kommunikation. Hinsichtlich prägender kultureller Aspekte gilt es zu bedenken, dass laut Koschorke *Kulturen* selbst wiederum auf *Großen Erzählungen* beruhen. Derartige kulturelle Gründungsnarrative könnten sich nicht nur „performativ selbst in Geltung setzen“ (Koschorke 2012, S. 396), sondern einen kulturellen Innenraum konstituieren, aus dem heraus der eigene Geltungsraum nicht mehr erkennbar sei. „Aufs Ganze gesehen, bleiben Kulturen sich selbst opak.“ (Koschorke 2012, S. 398)

An Brisanz gewinnt die Frage nach gesellschaftlich vermittelten, dominanten kulturellen Mustern vor dem Hintergrund post- bzw. dekolonialer Kritik. Dabei kann hier an aktuelle Studien angeschlossen werden, die sich etwa aus postkolonialer Perspektive mit Gründungsnarrativen der Historischen Bildungsforschung (Spieker 2015) oder mit postkolonialen Geschichten der Interkulturellen Pädagogik (Niedrig und Ydsen 2011) auseinandersetzen. In diesem Beitrag soll die dekoloniale Theorie des aus Argentinien stammenden Semiotikers Walter Mignolo herangezogen werden, um nach eventuell noch unreflektierten euro- bzw. okzidentozentrischen Perspektiven in Selbstdarstellungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu fragen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Mignolo, dessen „pionierhafte Arbeiten“ (Broeck 2012, S. 166) mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum zunehmend rezipiert werden, kann an dieser Stelle jedoch nicht geführt werden. Angemerkt sei, dass auch in der Erziehungswis-