
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 zugeordnet war, galten in dieser Perspektive als so hochgradig erziehungsbedürftig, dass quasi jedes kolonisatorische 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 Vervollkommenung 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 wahrhafte 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 lohnt 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 Hofstede's (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 ‚geglauten‘ 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 abzuhelpen. 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.

Kulturen der Bildung

Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche
Verhältnisbestimmungen

Humrich, M.; Pfaff, N.; Dirim, I.; Freitag, C. (Hrsg.)

2016, VII, 262 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10004-9