

Johannes Bilstein · Jutta Ecarius
Edwin Keiner (Hrsg.)

Kulturelle Differenzen und Globalisierung

Herausforderungen
für Erziehung und Bildung

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG
BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT
GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT
UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR
MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT
INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIA
LISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE
KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGIO
ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT
KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN
UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT PISA

Johannes Bilstein · Jutta Ecarius · Edwin Keiner (Hrsg.)

Kulturelle Differenzen und Globalisierung

Johannes Bilstein · Jutta Ecarius
Edwin Keiner (Hrsg.)

Kulturelle Differenzen und Globalisierung

Herausforderungen
für Erziehung und Bildung



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

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, 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.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17186-9

Inhalt

Einleitung	7
------------------	---

1 Differenzen und Globalisierung: erziehungswissenschaftliche Perspektiven

<i>Wolfgang Gippert</i> Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung	15
--	----

<i>Edgar Forster</i> Globalisierung, <i>educational governance</i> und demokratische Kultur	33
--	----

<i>Wolfgang Nieke</i> Kollektive Identitäten als Bestandteil von Selbst-Bewusstsein – eine bisher systematisch unterschätzte Kategorie im deutschen bildungstheoretischen Diskurs	51
--	----

<i>Michael Göhlich/Jörg Zirfas</i> Transkulturalität und Lernen	71
--	----

<i>Ulrike Hormel</i> Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit	91
---	----

<i>Katharina Walgenbach</i> Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten	113
---	-----

2 Zur erziehungswissenschaftlichen Topographie der Globalisierung

Eckart Liebau

Friedenserziehung, Interkulturelle Pädagogik, Ästhetische Bildung.
Über den Umgang mit Differenz 133

Agnieszka Dzierzbicka

Kulturelle Bildung – der Joker, den es klug einzusetzen gilt? 147

Peter Gansen

Cultural Turn und Kindheitsforschung. Zur Erforschung von Kindern
und Kindheit im Zeichen einer kulturwissenschaftlichen Wende. 157

Adrian Schmidtke

Internationale Bezüge im Vorschuldiskurs 1965-1976. 175

3 Migration und Konfrontation: Bildungsprozesse unter veränderten Bedingungen

Astrid Messerschmidt

Beziehungen in geteilten Welten – Bildungsprozesse in der
Reflexion globalisierter Projektionen und Repräsentationen 197

Marc Thielen

Prozesse männlich-sexueller Subjektpositionierungen in der
transnationalen Migration zwischen Kontinuität und Wandel 215

Petra Götte

Die deutsche Auswanderung in die USA
Familiäre Identitätsarbeit im Spiegel privater Fotografie 235

Autorinnen und Autoren 255

Einleitung

Unser heutiger Globalisierungsdiskurs umfasst inzwischen mit großer Intensität alle Bereiche der sozialwissenschaftlichen Reflexion – auch die Erziehungswissenschaft. Neue Wissensformen, Verhältnisverschiebungen von Nationalität und Internationalität, von Territorien und Märkten im Bereich der Bildung und Erziehung haben neue Muster an kollektiven Identitäten und Vergemeinschaftung zwischen Integration und Desintegration hervorgebracht. Die Veränderung oder gar Entgrenzung des Raums durch Medien und Kommunikation, die Beschleunigung von Zeit und sozialem Wandel vollziehen sich auf lokaler wie auf globaler Ebene. Kulturelle Differenzen und Globalisierung führen zu neuartigen Herausforderungen im Umgang mit Komplexität und Kontingenz.

Veränderungen in der Arbeitswelt, die Akzeleration von Zeit durch die mediale Reduzierung von Entfernungen und der Bedeutungsverlust von Nationalstaat und Nationalkultur führen dazu, dass Kultur nicht mehr – wie noch bei Hegel – als etwas Territoriales verstanden werden kann. In hochkomplexen Gesellschaften müssen die Subjekte vielmehr mit vielfältigen und differenten Strukturen und Kulturformen die Selbstorganisation des Lebens vornehmen und Selbstbestimmung, Entscheidungsfähigkeit und Verantwortung erlernen. Dieser gesellschaftliche Wandel verändert nicht nur die Wirklichkeit von Erziehung und Bildung, die Gestaltung von pädagogischen Handlungsfeldern in schulischen und außerschulischen Bereichen sondern auch das theoretische Nachdenken und analytische Forschen über Bildung und Erziehung.

Deshalb kommen wir beim Nachdenken über Erziehung und Bildung nicht darum herum, kulturelle Vielfalt und Differenz, die Komplexität von Lebenswelten zu berücksichtigen. Kritisch auseinanderzusetzen haben wir uns sowohl mit dem Eigenen als auch mit dem Fremden, und dabei müssen wir biographische Hybridbildungen genauso reflektieren und erforschen wie Verschiebungen in den zugrunde liegenden Menschenbildern.

Darum soll es in diesem Buch gehen, das die Diskussionen widerspiegelt, wie sie sich aus Anlass einer Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Frühjahr 2009 an der Universität Erlangen-Nürnberg entwickelt haben.

Der erste Teil: „Differenzen und Globalisierung: erziehungswissenschaftliche Perspektiven“, entfaltet zunächst zentrale Themenbereiche der erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsdiskussion. Der Beitrag von *Wolfgang Gippert* behandelt die spezifische Aufmerksamkeit, die transkulturelle, letztlich globale Tendenzen in der historischen Bildungsforschung gefunden haben. Dabei gilt sein besonderes Augenmerk Internationalisierungsphänomenen im Bereich

pädagogischer Theorien, Konzepte und Praktiken. Er geht davon aus, dass die Entstehung und Entwicklung moderner Bildungssysteme in besonderem Maße durch vielfältige Austausch- und Transferprozesse geprägt sind und weist darauf hin, dass auch im deutschsprachigen Raum inzwischen eine Fülle von bildungsgeschichtlichen Studien vorliegen, die transnationale und transkulturelle Ansätze integrieren.

Der Aufsatz von *Edgar Forster* widmet sich den Bedingungen und Möglichkeiten politischen Engagements in modernen Gesellschaften. Dabei geht es ihm besonders um die von Widersprüchen durchzogene Basis für politisches Bewusstsein und Handeln, die durch das Konkurrenzprinzip, eine angebotsorientierte Ökonomie und durch den Konsum bestimmt ist. Vor diesem Hintergrund werden politische und kulturelle Normen hervorgebracht und verändert, konstituieren sich spezifische Formen von citizenship régimes. Der Beitrag untersucht auf dieser Grundlage, wie *citizenship education* entwickelt werden müsste, um eine globale demokratische Kultur zu ermöglichen.

Der Beitrag von *Wolfgang Nieke* behandelt spezifische Merkmale des deutschen bildungstheoretischen Diskurses am Beispiel der Kategorie „Identität“. Herausgearbeitet wird, dass gerade in der deutschen Diskussion das Hauptaugenmerk auf Ich-Identität als Korrespondenzkategorie zu Subjekt und Autonomie liegt, während die empirisch zentralere Kategorie der Wir-Identität weniger Aufmerksamkeit findet. Diese Kategorie der Wir-Identität oder der Pluralität von kollektiven Identitäten wird untersucht und entwickelt: nicht zuletzt erweist sich dabei, dass sie von hoher Relevanz für bildungstheoretische Verständigungen ist.

Der Text von *Jörg Zirfas* und *Michael Göhlich* folgt einem doppelten Interesse: Vor dem Hintergrund neuerer Debatten über Transkulturalität werden zum einen mit Hilfe einer pädagogischen Lerntheorie transkulturelle Lernformen und Lernprozesse dargestellt und analysiert. Zum anderen wird diese Lerntheorie mit Hilfe der Beschreibung und Analyse von transkulturellen Situationen und Prozessen konkretisiert und differenziert. Dabei wird die begrenzte Aussagekraft stereotypisierender Modelle des inter- und transkulturellen Lernens genauso deutlich, wie sich die Bedeutung je individueller und kultureller Lerngrenzen herausstellt.

Der Aufsatz von *Katharina Walgenbach* behandelt das insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Gender- und Migrationsforschung zunehmend wichtig werdende Paradigma der Intersektionalität. In einem historischen Rückblick werden zunächst die Diskussionen und heuristischen Modelle nachgezeichnet, welche zu dem Paradigma der Intersektionalität geführt haben. Darüber hinaus entwickelt die Autorin die kritische These, dass die Metaphern der ‚Überkreuzung‘ nach wie vor von einem ‚genuinen Kern‘ von Kategorien ausgehen.

Auf der Grundlage dieser Kritik plädiert sie dafür, eine integrale Perspektive einzunehmen und statt von Interdependenzen bzw. Überschneidungen zwischen Kategorien von *interdependenten Kategorien* auszugehen. Eine solche Perspektive würde wichtige Konsequenzen für Erziehung und Bildung nach sich ziehen.

Ulrike Hormel konzentriert sich in ihrem Beitrag auf die Frage, welche Konsequenzen die sowohl in Diversity-Programmatiken als auch in rechtlichen und politischen Antidiskriminierungskonzepten formulierten diskriminierungsrelevanten Klassifizierungen in Hinblick auf die ‚Konstruktion sozialer Wirklichkeit‘ innerhalb der adressierten pädagogischen Kontexte haben können. Ausgangspunkt der Überlegungen bildet das hinter den unterschiedlichen Konzepten stehende implizite Paradigma, dass kulturelle oder ethnische Differenzen als quasi-vorsoziale Positiva zu behandeln seien. Der Aufsatz kommt auf dieser Grundlage zu einem differenzierteren Verständnis von Diskriminierungsprozessen und betont insbesondere die zentrale Rolle, die der Typus der formalen Organisation in modernen, polykontexturalen Gesellschaften einnimmt: Es sind die formalen Organisationen, die einerseits dafür sorgen, dass herkunftsunabhängige Zugangs- und Teilhabechancen gewährleistet sind, die aber andererseits auch die Gesellschaft mit „Diskriminierungsfähigkeit“ (Luhmann) ausstatten.

Als Konsequenz plädiert die Autorin für einen reflektierten Umgang mit dem Topos ‚Kulturelle Differenz‘, da die Frage der sozial wirksamen Klassifikation von Individuen entlang kulturalisierender und ethnizierender Unterscheidungen in engem Zusammenhang mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit steht – insbesondere im institutionellen Handlungsgefüge des Bildungssystems.

Der zweite Teil des Buches setzt sich mit der erziehungswissenschaftlichen Topographie von Globalisierung auseinander. Hierzu wird aus ästhetischer und kultureller Perspektive sowie mit international vergleichendem Blick das Verhältnis von Bildung, Globalisierung, Transkulturalität und Heterogenität diskutiert.

Eckart Liebau setzt an Diskursen über den Umgang mit Differenz an, verwendet Grundbegriffe interkulturellen Lernens und der ästhetischen Bildung, die er systematisch aufeinander bezieht, um friedenspädagogische Perspektiven mit bildungstheoretisch-pragmatischen und pädagogisch-anthropologischen Überlegungen zu verbinden. Die Annahme einer doppelten Historizität verunmöglicht dabei, von einem geschlossenen Menschenbild auszugehen. Vielmehr entwickelt Liebau eine universalistische Position mit Bezug auf die Friedenspädagogik. Toleranz wird so zu einem kategorischen Imperativ, wobei pädagogische Räume herzustellen sind, die Möglichkeiten zu Bildungsprozessen eröffnen: Dies gilt vor allem für die ästhetische Bildung, für Bildungsprozesse in und mit künstlicher Erfahrung als *conditio sine qua non*. So eröffnet beispielsweise „Thea-

ter“ eine Akzeptanz von kultureller Differenz über eine inter- und transkulturelle Kommunikation.

Auch *Agnieszka Dzierzbicka* setzt sich mit der Thematik der kulturellen ästhetischen Bildung auseinander und fragt kritisch, inwiefern das Lob auf kulturelle und ästhetische Bildung als ein „Allerheilmittel“ verkündet wird, um Globalisierungsprozesse und Transkulturalität zu überwinden bzw. Kommunikationsprozesse in Gang zu setzen. So werden nach Dzierzbicka Kunst, Kultur und Kreativität öffentlichkeitswirksam positioniert, aus der Perspektive einer Kreativwirtschaft wird die Zweckfreiheit zwar postuliert, befindet sich aber letztendlich doch in Auflösung. Es sind Konjunkturen des Ästhetischen, die als Lösung für Kreativität, Wissen und Kultur herangezogen werden, die häufig mit den Themen live-long-learning und employability verbunden werden. Kritisch analysiert werden die Begriffe Bildung und Kultur, die mit Ästhetik verknüpft sind und als eine Methode der Ganzheitlichkeit über differente Lebensformen und Lebenslagen einen pädagogischen Schauplatz herzustellen versuchen, um der Problematik von Globalisierung, nationalstaatlichem Denken und Migration entgegenzuwirken.

Ebenfalls aus der Perspektive von Globalisierung wird der cultural turn in der Kindheitsforschung von *Peter Gansen* diskutiert. Eine kritische Analyse des Kulturbegriffs in der Erziehungswissenschaft beinhaltet, Konzepten bzw. Konstruktionen idealistischer Vereinheitlichungen entgegenzutreten und sich von kulturübergreifenden Bildungskonzepten zu verabschieden. Anhand der Kindheitsforschung wird deutlich, wie schwierig diese Anforderung ist, denn Kinder verweigern sich aufgrund des Alters und ihres Entwicklungsstandes rationalen Zugängen der Erfahrungswelt von Erwachsenen. Daher sind Kindheit und Kinder bzw. deren Produkte und deren Umgang mit Welt nach Gansen aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu analysieren. Zentral ist die These, dass die unterschiedlichen Perspektiven von, auf und mit Kindern in Analysen hineinzunehmen sind, und der kulturwissenschaftliche Diskurs als Korrektiv erziehungswissenschaftlicher Kindheits- und Bildungsforschung fungieren kann. Dies verdeutlicht Gansen an der Metaphernforschung, den Sprachbildern, die Kinder benutzen um sich in einer schon bestehenden Kulturwelt verständlich zu machen. Hier können sich Prozesse der sozialen Mimesis und des mimetischen Lernens ausdrücken.

Ebenfalls im Feld der Kindheitsforschung bewegt sich der Beitrag von *Adrian Schmidtke*, der allerdings einen anderen Weg beschreitet: ihn interessiert der internationale Diskurs in Bezug auf Argumentationsmuster im Vorschuldiskurs in der bundesdeutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion im Zeitraum von 1965 bis 1976. Differenziert zeigt Schmidtke den Forschungshintergrund

von Bildungsreform und Vorschuldiskurs in dieser Zeit auf, indem die internationalen Bezüge in der deutschen Erziehungswissenschaft herausgearbeitet werden. Es wird die These vertreten, dass der Bezug auf amerikanische Literatur als Bestätigung der Thesen im bundesdeutschen Diskurs genutzt wird, gleichzeitig der Vorschuldiskurs aber stark vom allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs abweicht. Insofern entsteht ein eigener wissenschaftlicher Diskurs mit eigenen Argumentationsmustern, die international eingebettet sind.

Der dritte Teil des Buches konzentriert sich auf Migration und Bildungsprozesse und auf die dadurch entstehenden veränderten Bedingungen durch Konfrontationen. *Astrid Messerschmidt* zeigt differenziert die Debatte um Globalisierung in Bezug auf Bildung auf. Die in Begriffen globalisierten Projektionen und Repräsentationen dienen dazu, die Verfängenheit von Diskursen auf die eigene Sicht zu verdeutlichen. Kritisch beleuchtet werden Begriffe wie beispielsweise globales Lernen, da hier häufig der westliche Blick als die zentrale Strategie für pädagogische Prozesse angenommen wird, und Projektionen in Bezug auf andere Länder dazu dienen, sowohl die eigene Perspektive zu verschönen als auch die Lebensformen der anderen durch den unreflektierten Zusammenhang zur Kolonialgeschichte zu verschleiern. Bildung bleibt so in einer Steigerungslogik verhaftet und wird zu einem rein rhetorischen Instrument einer Ankündigung von einer friedlichen Welt. Um diesem entgegenzugehen plädiert Messerschmidt für die Hineinnahme von Filmproduktionen etwa aus Afrika oder Afghanistan. Vier Filme werden vorgestellt, um – bezugnehmend auf die bildungstheoretische Kritik – Projektionen herauszuarbeiten. So ist es der Film selbst, der die Projektionen für den Zuschauer sichtbar werden lässt und zu einer Desillusionierung führt. Der Film wird zu einem Medium, durch welches Zuschauer mit ihrem eigenen Sehen konfrontiert und somit Projektionen unmöglich werden. Hierbei ist Messerschmidt vor allem bedeutsam, dass Filme als Medienbildungsprozesse nicht aufgehen können in einem didaktischen Konzept.

Auch *Marc Thielen* setzt sich mit dem Anderen auseinander, nämlich den Prozessen männlich-sexueller Subjektpositionierungen in der transnationalen Migration und schließt dabei an Theorien über Geschlechtlichkeit unter Hinzunahme des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Transkulturalität an. Thielen analysiert sensibel das empirische Material von Migrationsbiographien iranischstämmiger Migranten und beschreibt – auch im Anschluss an globale Thematiken und transnationale schwul-lesbische Communities – wie sich über Kontinuität und Wandel die homosexuellen Subjektzuschreibungen verändern. Deutlich zeigt sich, dass sich Globalisierungsprozesse auch in intimen Bereichen geschlechtlich-sexueller Lebensweisen selbst in solchen Ländern wie dem Iran durchsetzen. Dadurch wird zugleich die Debatte über Okzident und Orient,

die dichotome Gegenüberstellung in Bezug auf Männlichkeitsbilder in Frage gestellt. Die beiden Analysen von biographischen Erfahrungen zeigen prägnant auf, dass die Begegnung mit globalen Diskursen über Geschlechtlichkeit Bildungs- und Selbstfindungsprozesse auslösen können, wobei zugleich auf Argumentationsmuster des Globalen zugegriffen wird.

Köln, Fürth, 12. Jan 2011

Jutta Ecarius

Johannes Bilstein

Edwin Keiner

1 Differenzen und Globalisierung: erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung

Wolfgang Gippert

1 Einleitung

Transnationale und transkulturelle Forschungszugänge haben derzeit in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften Hochkonjunktur. Sie stellen die Erklärungskraft herkömmlicher und statischer Modelle von Gesellschaft, Nation und Kultur in Frage. Mit einem Fokus auf Migration, Mobilität und den damit verbundenen Transformationsprozessen thematisieren sie vielfältige soziale Beziehungen und Vernetzungen, gegenseitige Wahrnehmungen, Abhängigkeiten und wechselseitige Durchdringungen über politische, nationale und kulturelle Grenzziehungen hinweg. Angeregt durch postkoloniale Studien und Theorien versucht etwa die jüngere Generation von Historikerinnen und Historikern gegenwärtig unter dem Label ‚Transnationale Geschichte‘ einen Paradigmenwechsel in ihrer Zunft herbeizuführen. Der traditionellen, nationalstaatlich orientierten Geschichtsschreibung stellen sie eine globale Verflechtungsgeschichte gegenüber und wollen damit einer Entnationalisierung historischer Fragestellungen Vorschub leisten.¹ Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die Annahme, dass es sich bei ‚Globalisierung‘ keineswegs um ein rein postmodernes Phänomen handelt, sondern um einen jahrhundertealten Prozess, der weder linear verlaufen noch abgeschlossen ist.

Ähnliche Argumente finden sich in den Diskursen um den Kulturbegriff sowie um die tatsächliche Verfasstheit von Kulturen. Ältere, essentialistische Kulturkonzepte, die auf statischen Vorstellungen von sozialer Homogenität beruhen,

1 Zur theoretischen Verortung vgl. stellvertretend Budde/Conrad/Janz 2006; Conrad/Randeria 2002; Conrad/Eckert/Freitag 2007; Osterhammel 2001. Kritik gibt von den Granden der historischen Zunft, so von Hans-Ulrich Wehler, der die empirische Basis der ‚transnationalen Geschichte‘ sowie die begriffliche Stringenz des Ansatzes stark anzweifelt (vgl. Wehler 2006). Mit seiner ‚Weltgeschichte‘ des 19. Jahrhunderts dürfte Jürgen Osterhammel zumindest den erstgenannten Vorwurf entkräftet haben (vgl. Osterhammel 2009).

haben sich längstens als unhaltbar erwiesen. Das gegenwärtige Verständnis, das sich im Rahmen des ‚cultural turn‘ entwickelt hat, geht von einer prinzipiellen Offenheit, Heterogenität, Pluralität und Mobilität von Kultur aus. Diese Sichtweise äußert sich in neuen bzw. neu aufgelegten Konzepten und Begrifflichkeiten wie ‚Hybridisierung‘, ‚Multiethnizität‘, ‚Travelling Cultures‘, ‚Plural Societies‘, ‚Diversity‘ sowie im Begriff der ‚Transkulturalität‘.

Auch die Historische Bildungsforschung sucht in jüngster Zeit Anschluss an transnationale und transkulturelle Diskussionen und Forschungsansätze zu finden. Vorrangig geschieht dies auf der Ebene von Internationalisierungsphänomenen im Bereich pädagogischer Theorien, Konzepte und Praktiken, war doch die Entstehung und Entwicklung moderner Bildungssysteme in besonderem Maße durch vielfältige Austausch- und Transferprozesse geprägt. Andere Forschungsfelder, die unter transkultureller Perspektive ebenfalls erziehungshistorisch relevante Fragestellungen aufwerfen, harren indes noch ihrer Erschließung, etwa individuelle und kollektive Aneignungs- und Verarbeitungsformen gesellschaftlicher Diversität sowie deren sozialisations- und biografiegeschichtliche Relevanz.

Im Folgenden werden beispielhaft Einblicke in deutschsprachige, bildungsgeschichtliche Studien gegeben, die transnationale und transkulturelle Ansätze integrieren. Zudem wird auf offene Forschungsfelder und -fragestellungen hingewiesen. Vorab sind einige Aspekte zu den theoretischen Bezugspunkten auszuführen.

2 Transkulturalität und Kulturtransfer²

Das *Transkulturalitätskonzept* ist in der deutschen Diskussion maßgeblich von dem Kulturphilosophen Wolfgang Welsch aktualisiert und theoretisch entfaltet worden (Welsch 1994). Es fußt auf der These, dass sich weder gegenwärtige noch vergangene Kulturen mit den Vorstellungen und Begriffen erfassen und beschreiben lassen, wie es die traditionellen Entwürfe geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen suggerieren. Insbesondere grenzt sich Welsch von dem wirkmächtig gewordenen Kulturbegriff im Sinne Herders ab, der ein in sich geschlossenes ‚Kugelmodell‘ von Kultur entwickelte. Diesem Modell liegt eine biologisch-ethnische Fundierung von Kultur zu Grunde. Es zielt auf eine soziale Vereinheitlichung seiner ‚Insassen‘ ab und entwickelt damit Vorstellungen von ‚kultureller Reinheit‘. Zudem setzt dieses Modell die Abgrenzung gegenüber anderen Kul-

2 Die Ausführungen dieses Kapitels sind an anderen Stellen ausführlicher dargelegt (vgl. Gippert 2006a; Gippert/Götte/Kleinau 2008b). Zum Konzept einer transkulturellen Geschichte in der deutschsprachigen Forschung vgl. auch Höfert 2008.

turen bzw. Nationen konstitutiv voraus. In seinem Kern sei es hochgradig imaginär, fiktiv und seiner Struktur nach „kultur-rassistisch“ (ebd.: 90).

Mit seinem Konzept von Transkulturalität versucht Welsch kulturelle Homogenitätsmythen in Form abgegrenzter ‚Kugeln‘ oder ‚Inseln‘ zu dekonstruieren. Kulturen – so seine These – „sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf“ (ebd.: 84). Damit ist zum einen die innere Komplexität moderner Gesellschaften angesprochen, die infolge *eigenproduktiver* Differenzierungen unterschiedliche Lebensformen und Kulturen umfassen. Zum anderen verweist Welsch auf die äußere Vernetzung von Kulturen: Binnenkulturelle Lebensformen enden nicht an den Grenzen der Nationalstaaten; sie überschreiten diese, sind hochgradig miteinander verflochten und durchdringen einander. Transkulturalität vollziehe sich jedoch nicht nur auf der Ebene der Kulturen und Lebensformen, sondern sie dringe bis in die Identitätsstrukturen der Individuen hinein: Mit seiner Feststellung, wir seien „kulturelle Mischlinge“ (ebd.: 98) greift Welsch das Konzept von ‚Hybridität‘ als eine Schlüsselkategorie der neueren Kulturwissenschaften auf.

Kultureller Austausch, wechselseitige Durchdringung, ethnische und kulturelle Vielfalt sowie gesellschaftliche Diversität sind jedoch weder ausschließlich moderne noch rein ‚westliche‘ Erscheinungen – was in den gegenwärtigen Globalisierungsdebatten oftmals übersehen wird. Es handelt sich dabei um universale, überzeitliche Phänomene, die sich in vorindustriellen Gemeinschaften ebenso finden wie in hochkomplexen, postmodernen Gesellschaften. Sowohl in historischer als auch in kulturvergleichender Sicht bildet Transkulturalität als ‚Kulturvermischung‘ vermutlich eher die Regel als die Ausnahme, haben doch Handelsbeziehungen, Kriege und Eroberungen sowie Migrationsbewegungen aller Art seit jeher das ‚Eigene‘ mit dem ‚Fremden‘ konfrontiert (vgl. Ackermann 2004: 142; Göhlich et. al. 2006: 8). Für eine Rekonstruktion wechselseitigen Austauschs- und gegenseitiger Einflussnahme hat sich in der historischen Forschung ein Ansatz als besonders praktikabel erwiesen: das *Kulturtransferkonzept*.³

Das Konzept des Kulturtransfers bildet einen Gegenentwurf zu einer mehrheitlich betriebenen Geschichtsforschung, die ausschließlich die nationale bzw. regionale Eigenstaatlichkeit betont und dabei die Elemente des ‚Fremden‘ in der eigenen Kultur ignoriert. Der Transferforschung hingegen geht es um den Nach-

3 Die Kulturtransferforschung wurde aus der Kritik an essentialistischen Nationskonzepten und an Vorstellungen von Kulturräumen als weitgehend geschlossene Entitäten von einer interdisziplinären französisch-deutschen Équipe von Wissenschaftlern um Michel Espagne und Michael Werner am Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) Mitte der 1980er Jahre entwickelt. Zur Programmatik vgl. Espagne/Werner 1986; Espagne 1992; 1997; 2003; Lüsebrink/Reichardt 1997; Middell/Middell 1994; Middell 2000; 2007; Paulmann 1998.

weis von zahlreichen Verknüpfungen und Übergangerscheinungen zwischen Kulturbereichen. Das Konzept rückt die „vielfältigen Durchdringungs- und Rezeptionsvorgänge zwischen Kulturen“ in den Mittelpunkt, die „Interaktion zwischen sozialen Gruppen und ihren kulturellen Praktiken“ sowie die „Dynamik geistiger und kultureller Austauschprozesse“ (Middell/Middell 1994: 108f.). Kulturtransfer beschäftigt sich mit der Übertragung und dem Austausch von Denkweisen, Wissen und Ideen, Methoden, Technologien und Verfahren sowie Gütern, Produkten und Personen. Dabei werden die Wege und Medien sowie die sprachlichen Bedingungen für die Vermittlung von Kenntnissen über das jeweils andere Land in den Blick genommen. Der Ansatz thematisiert, aus welchen Motiven heraus ‚fremdes‘ Wissen erworben, nach welchen Kriterien es ausgewählt und zu welchen Zwecken die erworbenen Informationen verwendet wurden (vgl. Paulmann 1998: 31). Die Transferforschung nimmt die spezifische Konstellation der Ausgangs- und der Rezeptionskultur in den Blick. Dabei wird die traditionelle Perspektive des Kulturvergleichs umgekehrt: Die Einführung eines Kulturguts in einen anderen Kontext – so die Annahme – hänge nicht etwa mit gezielten Expansionsbestrebungen der Ausgangskultur zusammen, sondern mit einer Nachfrage im Aufnahmeland. In diesem Verständnis ist kultureller Transfer ein *aktiver* Aneignungsprozess, der von der jeweiligen Aufnahmekultur gesteuert wird (vgl. Middell/Middell 1994: 110).

Der Ausgangspunkt der Transfertheorie besteht in der Beobachtung, dass sich Gedankenkonstellationen und Praxiszusammenhänge nicht aus eigenem Antrieb verbreiten, sondern dass sie von Vermittlungsinstanzen, von konkreten Gruppen und Personen sowie ihren Netzwerken getragen werden. In der historischen Forschung sind bereits eine ganze Reihe von solchen Kulturvermittlern identifiziert worden – Händler und Kaufleute, Wissenschaftler und Künstlerinnen, Buchhändler und Verleger, Schriftstellerinnen und Publizisten, aber auch (Kunst-)Handwerker, Reisende sowie Migrantinnen und Migranten generell. Zudem gilt der Fokus bestimmten Transfermedien wie Zeitschriften, Korrespondenzen, Enzyklopädien und anderen gedruckten Quellen.⁴ Das Ergebnis eines Transfers kann jedoch sehr verschieden ausfallen – von der Annahme fremder Verhaltens- und Deutungsmuster über die Auswahl einzelner Elemente und ihrer Umdeutung bis hin zur bewussten Zurückweisung (vgl. Paulmann 1998: 39).

Mit dem Verweis auf kulturelle Transferprozesse ist allerdings erst eine Seite der Medaille transkultureller Situationsbeschreibungen beleuchtet: „Die Geschichte der Transkulturalität“, stellen Michael Göhlich u.a. fest, „ist auch eine Geschichte der Gewalt in ihren verschiedenen Formen“ (Göhlich et. al. 2006: 9).

4 Vgl. stellvertretend Espagne 1997; Espagne/Greiling 1996; François/Despoix 1998; Muhs/Paulmann/Steinmetz 1998.

Das ‚lange‘ 19. Jahrhundert etwa bietet einerseits unzählige Beispiele für zwanglosen, produktiven Austausch und die Verbreitung transkultureller Muster, andererseits aber auch für historische Höhepunkte gewaltsamer Abgrenzungen und Okkupationen (vgl. ebd.). Kulturbegegnungen können die verschiedenartigsten Resultate hervorbringen – gegenseitiges Verständnis, Aneignung und Identifikation, Bestätigungen, Neuerungen und Umorientierungen, aber eben auch Abgrenzung und Ausgrenzung, Verachtung und Unterwerfung bis hin zur Vernichtung.

3 Transkulturelle Ansätze in der Historischen Bildungsforschung

Die Historische Bildungsforschung hat sich den neueren sozial- und kulturwissenschaftlichen Konzepten und Fragestellungen bislang nur zögerlich angenähert. Zwar hat die Historische Pädagogik noch im letzten Jahrhundert ihre bedeutsamsten Paradigmenwechsel von der ‚klassischen‘ Ideen- und Institutionengeschichte über eine Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung hin zu einer alltags- und subjektorientierten historischen Sozialisations- und Bildungsforschung vollzogen und neben klassen-, schicht-, milieu- und generationsspezifischen Fragestellungen auch ‚Gender‘-historische Perspektiven entwickelt und integriert. Es bleibt jedoch festzustellen: Auch Bildungsgeschichte wurde bisher – zumindest in Deutschland – vorrangig als *nationale* Geschichte konzipiert und geschrieben; erweiterte Perspektiven erschöpften sich nur allzu oft in einem ‚internationalen Vergleich‘. Multilateralen Verflechtungen und Transferbeziehungen wurde bisher relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt, und die aktuellen sozial- kultur- und geschichtswissenschaftlichen Debatten über Transnationalität, Kulturvergleich und Transferforschung haben bisher „kaum Eingang“ in die Historische Bildungsforschung gefunden – so eine Zwischenbilanz von Eckhardt Fuchs (Fuchs 2004: 242).

Erste Pionierstudien, die sich den genannten Forschungskontexten zuordnen lassen, entstanden in den 1970er und 80er Jahren, etwa Bernd Zymeks Untersuchung über das „Ausland als Argument“ in der deutschen pädagogischen Reformdiskussion (Zysek 1975), oder Juliane Jacobis historisch-vergleichende Studie zum deutschsprachigen Unterrichtswesen in den Vereinigten Staaten des 19. Jahrhunderts (Jacobi-Dittrich 1988). Seit den 1990er Jahren hat vor allem Jürgen Schriewer mit seinem theoretischen und methodischen Programm einer ‚Internationalisierung von Pädagogik‘ eine Vielzahl ertragreicher Studien angeregt und die Internationalisierungsforschung im Bereich des Bildungswesens „auf eine neue Stufe gehoben“⁵:

5 So die Einschätzung von Fuchs/Lüth 2008: 4. Vgl. besonders die Antrittsvorlesung von Jürgen Schriewer an der Humboldt-Universität zu Berlin (Schriewer 1994). Einblicke in die jüngsten

Die grenzüberschreitende Verbreitung und Aneignung von pädagogischem Denken und Wissen im 19. Jahrhundert ist beispielsweise an der Rousseau-Rezeption in den USA (Tröhler 2006), an der Rezeption John Deweys und Jean Piagets in lateinamerikanischen Kontexten (Caruso 2007) oder an der Verarbeitung ‚westlichen‘ pädagogischen Wissens in asiatischen Kulturkreisen aufgezeigt worden (Oelsner/Schulte 2006; Schulte 2007).

In einem an der Berliner Humboldt-Universität angesiedelten Forschungsprojekt wurde mit dem ‚Bell-Lancaster-System‘ eines der frühesten Beispiele der globalen Ausweitung eines modernen Schulmodells untersucht. Dabei ist einerseits eine beeindruckende Diffusionsdynamik nachgewiesen worden, mit der sich dieses Modell des monitorialen, wechselseitigen Unterrichts im frühen 19. Jahrhundert von England aus weltumspannend verbreitete. Andererseits wurde die jeweils kontextspezifische Aneignung dieser pädagogischen Methode aufgedeckt, die auf fünf Kontinenten in unterschiedlichen Variationen ihren Niederschlag fand (Schriewer/Caruso 2005; Caruso 2006).

Zu jenen Bildungseinrichtungen die sich im 19. Jahrhundert ebenfalls großer internationaler Aufmerksamkeit erfreuten zählten die deutschen Universitäten, namentlich Wilhelm von Humboldts Ideen, Konzepte und Ziele universitärer Bildung. Für die französisch- und englischsprachigen Nachbarn und auch für nordamerikanische Kontexte ist mehrfach aufgezeigt worden, wie ausländische ‚Beobachter‘ in den deutschen Staaten Anregungen im Bereich des Bildungswesen suchten, wie deutsche Wissenschaft und Bildungspolitik im Ausland wahrgenommen, funktionalisiert und in Abwandlungen adaptiert wurde – und umgekehrt.⁶ Die internationalen Bildungsbegegnungen, die sich durch Migration, Reisen, Studienaufenthalte, Wissenschaftskontakte u.a. ereigneten, sind ein maßgeblicher Parameter für die wechselseitigen Einflüsse im Bildungswesen (vgl. Füssl 2004: 10).

Als eine der wenigen globalen Institutionen des 19. Jahrhunderts sind auch die Weltausstellungen in den bildungshistorischen Fokus gerückt (Fuchs 2000). Für den Transfer von Bildungsvorstellungen, -konzepten und -praktiken waren die großen Expositionen bedeutende Veranstaltungen. Bildungspolitiker/innen und Pädagog/inn/en, die Reformen in den von ihnen betreuten Einrichtungen initiieren wollten, suchten hier nach Lösungsansätzen (vgl. Dittrich 2008: 164).⁷

Forschungsaktivitäten und -erträge bieten folgende Sammelbände: Caruso/Tenorth 2002; Fuchs 2006; Schriewer 2007.

6 Vgl. Drewek 2002; Füssl 2004; Gonon 2006; Lingelbach 2006; Löser/Strupp 2005; Schalenberg 2002.

7 Die Reform des französischen Grundschulsystems im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts beispielsweise erhielt ihre entscheidenden Impulse aus dem amerikanischen Bildungssystem auf der ‚Centennial Exhibition‘ 1876 in Philadelphia (vgl. Dittrich 2008).

Auch lassen sich die Einrichtungen internationaler Kongresse und Assoziationen in verschiedenen erziehungsrelevanten Feldern wie Kinderschutz, Jugendstrafrecht oder im Wohlfahrtsbereich als neue Formen institutionalisierter, pädagogischer Kommunikation und Kooperation interpretieren (Fuchs 2004). Die Kongresse des ‚International Council of Women‘, 1888 als internationale Dachorganisation der Frauenbewegung gegründet, hatten beispielsweise eine wichtige Funktion für die Kommunikation über weibliche Bildung und Bildungspolitik zwischen Deutschland, England und Nordamerika (Kersting 2008a/b).⁸

Kulturtransferprozesse im Kontext von Bildungsdiskursen sind auch im Rahmen eines DFG-Projektes untersucht worden, das die zahlreichen Auslandsaufenthalte deutscher Pädagoginnen im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert zum Gegenstand hatte.⁹ Junge Lehrerinnen und Erzieherinnen zog es nach ihrer seminaristischen Ausbildung zumeist aus beruflichen Gründen ins europäische und außereuropäische Ausland, vorzugsweise um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern und damit ihre Chancen auf eine Anstellung im deutschen öffentlichen Schulwesen zu erhöhen. Indem sie ausländische Kinder in deutscher Sprache unterrichteten und pädagogische Ideen aus Deutschland ins Ausland transferierten fungierten die Erwerbs- und Bildungsmigrantinnen als ‚Kulturvermittlerinnen‘.¹⁰ Ein Kulturtransfer erfolgte aber auch in Richtung Heimatland: In Vorträgen und Fachzeitschriften berichteten Lehrerinnen ausführlich über innovative Ansätze im europäischen Schul- und Hochschulwesen. Dabei wurde auch die Übertragung ausländischer Fortbildungsmöglichkeiten für Frauen nach Deutschland diskutiert. Das derart erzeugte ‚Wissen‘ über die ‚Fremde‘ belebte den zeitgenössischen Diskurs über die Mädchen- und Frauenbildung und untermauerte argumentativ die Petitionspolitik der bürgerlichen Frauenbewegung in ihren Gleichstellungsforderungen (Gippert 2008).

In den beispielhaft genannten Forschungsarbeiten – viele andere ließen sich hinzufügen – geht es um Internationalisierungsphänomene im Bereich des Bildungswesens, um Transfer im Sinne von Aneignung und Umwandlung pädagogischer Konzepte bei der Übertragung von einem Land in ein anderes. Viele Studien, die

8 Die „Deutsch-angloamerikanische Kommunikation über weibliche Bildung, 1890-1945“ war der Gegenstand eines DFG-Projektes an der Humboldt-Universität zu Berlin.

9 Das Projekt „Nation und Geschlecht. Konstruktionen nationaler Identität in autobiografischen Zeugnissen deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert“ wurde von 2004 bis 2008 am Lehrbereich für Historische Bildungsforschung/Gender History der Universität zu Köln durchgeführt. Zur Projektskizze und einzelnen Ergebnissen vgl. Kleinau 2005; Gippert 2006a/b; Gippert/Kleinau 2006a/b; Gippert 2008.

10 So trug beispielsweise die deutsche Erzieherin Eleonore Heerwart erheblich zur Verbreitung und Etablierung der Fröbel-Pädagogik in Großbritannien bei (vgl. Boldt 2001).

historische Bildungstransfers untersuchen, befassen sich mit der internationalen Konvergenz von Bildungssystemen, d. h. sie suchen zu ergründen, weshalb sich Bildungssysteme in verschiedenen Teilen der Erde zunehmend ähnelten. Als mögliche Ursachen für die zunehmende Angleichung werden u. a. ‚Rezeption‘ (*educational borrowing*) oder ‚Diffusion‘ (*educational lending*) angenommen (vgl. Steiner-Khamsi/Quist 2007: 191). Die unterschiedlichen Adaptionsformen innerhalb der Rezeptionskulturen lassen Rückschlüsse auf die historische Verfasstheit der jeweiligen Aufnahmekontexte zu: Das Interesse an ausländischen Ideen und Modellen scheint immer dann besonders lebhaft gewesen zu sein, wenn die beteiligten Akteure ihre eigene Lage als Umbruchsituation wahrnahmen und die eigenen kulturellen Ressourcen für unzureichend hielten, um diese Situation meistern zu können (vgl. Oelsner/Schulte 2006: 61). Wenn Bildungsreformer etwa ahnten, dass sie für die Durchsetzung einer Reform keine ausreichende politische Unterstützung erhalten sollten, tendierten sie dazu, Bezüge zu entsprechenden Lösungen im Ausland herzustellen. So verstanden ist ‚Externalisierung‘, also die Bezugnahme auf Modelle, die außerhalb des eigenen Bildungssystems bestehen, eine Legitimationsstrategie, um politisch umstrittene Reformen im eigenen Kontext durchsetzen zu können – eine Funktion von Bildungstransfer, auf die Jürgen Schriewer wiederholt hingewiesen hat. ‚Fremde‘ Bildungsanleihen sagen somit auch etwas über den Legitimations[not]stand im ‚eigenen‘ Bildungssystem aus (vgl. Steiner-Khamsi/Quist 2007: 194).

4 Offene Forschungsfelder und Perspektiven

Auch wenn eine Zunahme der skizzierten Forschungen in den letzten Jahren nicht zu übersehen ist, sind transkulturelle Perspektiven in der deutschen Historischen Bildungsforschung randständig. Forschungsarbeiten, die internationale und globale Prozesse im Bereich von Bildung und Erziehung thematisieren, bewegen sich in aller Regel in den traditionellen Bahnen pädagogischer Historiografie, indem sie die internationale Verbreitung und Rezeption pädagogischer Ideen und Konzepte thematisieren und vorzugsweise institutionengeschichtliche Ansätze wählen, um das organisierte Bildungswesen als Träger von Globalisierungsprozessen zu identifizieren. Durch die Fokussierung von Transfer- und Verflechtungsprozessen innerhalb der „edukativen Kultur“ (Fuchs 2004: 234) bleiben andere erziehungshistorisch relevante Forschungsfelder ausgeblendet. Will sich die Historische Bildungsforschung jedoch im Kontext einer „Sozialgeschichte des Kulturaustauschs“ (Espagne 1997: 310) etablieren, kann es nicht ausschließlich um Rezeptions- und Aneignungsprozesse im Bereich des Erziehungs- und Bil-

dungswesens gehen. Eine Erforschung des Kulturtransfers ‚von unten‘ verlangt die ‚Höhen‘ der Geistesgeschichte zu verlassen und sich in die vermeintlichen ‚Niederungen‘ alltäglicher, lebensweltlicher Bezüge zu begeben. Dadurch gelangen bislang wenig beachtete transkulturelle Orte und geografische Räume, plurale Gesellschaften und ethnische Milieus in den Blick, andere Wissensbestände und Erzeugnisse der symbolischen und materiellen Kultur, die transferiert worden sind, weitere Transferwege und Medien sowie zusätzliche Akteursgruppen, Kommunikationsformen und Quellenbestände.

Die Forschungslandschaft, in der sich gegenwärtig an der sozial- und kulturgeschichtlichen Rekonstruktion wechselseitigen Austauschs und gegenseitiger Einflussnahme, aber auch kultureller Ausgrenzung und Überformung abgearbeitet wird, ist vielfältig ausgerichtet und multidisziplinär bestückt.¹¹ Neben dem Feld produktiver Aneignungsformen im Kontext von Kulturtransferprozessen werden zunehmend die Ungleichheits-, Abhängigkeits- und Gewaltdimensionen transkultureller Situationen analysiert: in Studien über Rassismus und Xenophobie, in Arbeiten der Reise- und Migrationsforschung, in Untersuchungen über Außen-seiter, Minderheiten und Randgruppen sowie in Forschungen, die sich mit den ‚Imaginationen‘, den Vorstellungen über das ‚Fremde‘ und ihren Darstellungen im Kontext von Exotismus und Kolonialismus, Orientalismus und (neuerdings) Okzidentalismus beschäftigen.¹² Obwohl sich die jeweiligen Disziplinen in ihrer Blickrichtung auf soziale und kulturelle Phänomene unterscheiden, verbindet sie ein ähnlich gelagertes, erkenntnisleitendes Forschungsinteresse: die Frage nach den Konstruktionen und Repräsentationen des jeweils ‚Eigenen‘ bzw. ‚Fremden‘ sowie die Asymmetrien dieses Verhältnisses (vgl. Ackermann 2004: 141). Theoriemodelle und Fallstudien ergründen die Konflikte, die in transkulturellen Räumen entstehen können – etwa die Inklusions- und Exklusionsstrategien hegemonialer, nationaler Gruppierungen der so genannten ‚Aufnahmegesellschaft‘, ihre Integrationsangebote und ausgeübten Assimilationsdruck, Diskriminierungen und Separierungen, aber auch die Optionen und Handlungsstrategien der als ‚fremd‘ wahrgenommenen, stigmatisierten ‚Anderen‘.

Solchen und ähnlichen Fragestellungen hat sich die Historische Bildungsforschung erstaunlicherweise bislang wenig geöffnet, obwohl sie in ihrem Kern auf Probleme individueller und kollektiver Identitätsbildungsprozesse verwei-

11 Statt vieler seien hier exemplarisch einige Studien neueren Datums genannt: Bauerkämper/Bödeker/Struck 2004; Conrad 2006; Conrad/Osterhammel 2004; Espagne/Middell 1999; Hirschhausen 2006; Muhs/Paulmann/Steinmetz 1998.

12 Zum letztgenannten Themenkomplex vgl. etwa Baberowski/Kaelble/Schriewer 2008; Bechhaus-Gerst/Gieseke 2006; Berman 1997; Dietrich 2007; Dietze 2006; Eggers et. al. 2005; Kundrus 2003; Tißberger et. al. 2006; Walgenbach 2005; Wolter 2005.

sen – und damit auf genuin erziehungswissenschaftliche, biografie- und sozialisationsgeschichtliche Fragestellungen. Eine Systematisierung von Forschungsfragen und möglichen -feldern aus bildungshistorischer Perspektive steht noch aus. Mit Bezug auf das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch lassen sich zumindest zwei Bereiche beispielhaft andenken: (1) Studien zur transkulturellen Verfasstheit nationaler Gesellschaften, (2) Studien zur transkulturellen Verfasstheit von Individuen.

(1) Eine nationalstaatlich orientierte Geschichtsschreibung wie auch komparativ angelegte Studien zu globalen Transfer- und Verflechtungsprozessen übersehen leicht, dass kulturellen Differenzen nicht nur zwischen Gesellschaften, sondern gleichermaßen innerhalb von ihnen bestehen und immer schon bestanden haben. Deshalb sollte es zur Prämisse werden, in *allen* historischen Gesellschaften kulturelle Heterogenität, Komplexität und Diversität vorzusetzen und danach zu suchen. Für den Bereich des Bildungswesens hat Marianne Krüger-Potratz allerdings darauf hingewiesen, dass die pädagogische Historiografie dieses Diktum bislang ignoriert hat und die bildungshistorische Forschung die „Fiktion sprachlicher, ethnischer, kultureller und nationaler Homogenität“ letztlich tradiere (Krüger-Potratz 2006: 133f.). Heterogenität werde in der Bildungsgeschichte oftmals als ‚Sonderfall‘ behandelt, obwohl Multiethnizität, Vielfalt und Differenz als ‚Normalfall‘ angenommen werden müsse.

Mehrere historische Studien der letzten Jahre haben nicht nur für den europäischen Raum auf die Gleichzeitigkeit von nationalen und regionalen Loyalitäten und Identitäten hingewiesen. Gerade in sprachlich, ethnisch und kulturell gemischten Gebieten, die oft an den Rändern von Staatsnationen lagen und/oder in ihrer Geschichte verschiedenen Herrschaftsformen zugeordnet bzw. unterworfen waren, scheinen sich häufig unterschiedliche Identitätsangebote ausgebildet zu haben.¹³ Kleinräumig angelegte Lokalstudien können in dieser Frage weiteren Aufschluss geben. Ulrike von Hirschhausen hat in ihrer Studie über die multiethnische Stadt Riga, wo deutsche, lettische, russische und jüdische ‚Kulturen‘ aufeinander trafen, vielfältige Prozesse herausgearbeitet, die sich aus dem Zusammenleben dieser Gruppierungen und ihren „Grenzen der Gemeinsamkeit[en]“ auf unterschiedlichen Handlungsebenen ergaben – gegenseitige Berührungen und Beeinflussungen, gemeinsame Abhängigkeiten, Loyalitäten und Feindbilder, Konflikte und Kooperationen, Nachahmungen und Abgrenzungen (Hirschhausen 2006). Das von Hirschhausen entworfene Programm einer ‚interethnischen Verflechtungsgeschichte‘ kann auch für bildungshistorische Fragestellungen

13 Grenzregionen haben im Rahmen des ‚spatial turn‘ interdisziplinär erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Vgl. Duhamelle/Kossert/Struck 2007; François/Seifarth/Struck 2007.

fruchtbar sein – mentalitätsgeschichtlich etwa zur Erschließung von Heterogenität gesellschaftlicher Deutungsmuster oder zur Wahrnehmung von Pluralität in Gemeinschaftsvorstellungen.

(2) Eng verbunden mit der Annahme von Heterogenität, Vielfalt und Differenz zwischen und innerhalb von Kulturen sind Fragen nach den kulturellen Aneignungsprozessen, die Menschen in globalen und lokalen Kontexten zu leisten haben. In Gesellschaften, die vielfältige Orientierungs- und Deutungsmuster anbieten, können Individuen sich jeweils mit mehreren kulturellen Referenzen identifizieren. Diese postmoderne Idee der prozess- und kontextabhängigen Identitätsbildung führt zu Entwürfen von ‚multiplen Identitäten‘, zu Phänomenen der Mehrfachzugehörigkeit, des Grenzgängertums und der ‚Hybridität‘.¹⁴ Wolfgang Welsch bezeichnet deshalb nicht nur Gesellschaften als transkulturell, sondern auch die in ihnen lebenden Individuen, die ihre vielfältigen Erfahrungen und kulturellen Einflüsse in sich verbinden müssen.

Einer subjektorientierten, biografisch ausgerichteten historischen Sozialisations- und Bildungsforschung böte sich vor der Annahme einer transkulturellen Verfasstheit geschichtlicher Subjekte und ihrer pluralisierten Identitäten ein umfangreiches Forschungsfeld, blickt man alleine auf das mögliche Themen- und Fragespektrum, das sich beispielsweise aus der Migrationsgeschichte ergibt:

Wanderungen, seien sie temporär oder auf Dauer angelegt, aus freiwilligem Entschluss erfolgt oder erzwungen, stellen gravierende biografische Einschnitte für Individuen, ihre Orientierungen, Verhaltensweisen und sozialen Kontexte dar. Sie bedeuten einen Umbruch, der sowohl mit dem Verlust von vertrauten Bezügen als auch mit der Erweiterung individueller Möglichkeiten erlebt wurde und wird (vgl. Aits 2008: 18f.). Eine Migration stellt vielseitige und hohe Anforderungen an ein Individuum. Die subjektive Wahrnehmung und Gestaltung dieser Situation bedeutet einen aktiven und kreativen Prozess auf mehreren Ebenen der Persönlichkeit. In diesem Verständnis sind Migrantinnen und Migranten als handelnde Akteure zu begreifen, die bewusst und unbewusst entsprechende Strategien entwerfen. Aus bildungshistorischer Perspektive könnten etwa folgende Fragestellungen an die Migrationsgeschichte angelegt werden: Welche Gruppierungen und Akteure lassen sich für konkrete historische Zeiten, Orte und Räume als Agenten einer ‚gelebten Transkulturalität‘ ausmachen? Inwiefern wurden im Migrationsprozess Beziehungsnetzwerke und transnationale Bindungen aufrechterhalten und gefestigt? Wie wurden neue kulturelle Begegnungen wahrgenommen und Beziehungen geknüpft? Welche sozialen Netzwerke, welche ‚communities‘ oder

14 Vgl. stellvertretend Aits 2008; Ebert 2009; Möllers 2008; Windus 2005.

„plural societies“ entstanden? Welche Zugehörigkeits-, Ab- und Ausgrenzungsdiskurse und -praktiken wurden in transkulturellen Situationen und Räumen geführt? Wie wurden Differenzlinien zwischen dem „Eigenen“ und „Fremden“ im Sinne eines „Othering“ konstruiert? Welche Formen der Selbstverortung und der Konstruktion kultureller Identität wurden in der „Fremde“ vorgenommen, welche Handlungsstrategien entwickelt?

Will die Historische Bildungsforschung Anschluss an die neueren sozial- und kulturwissenschaftlichen Theorieansätze und -diskussionen finden, sollte sie neue thematische Felder innerhalb und vor allem jenseits nationaler und kultureller Grenzziehungen erschließen und ihre ureigendsten Begriffe, Kategorien und Gegenstände – Erziehung, Bildung, Identität – vor dem Hintergrund historischer Globalisierungs- und Kulturtransferprozesse sowie den dadurch entstandenen transkulturellen Orten, Situationen und Räumen neu durchdenken. Dabei könnten auch „gegenläufige“ Entwicklungen stärker fokussiert werden, etwa die Geschichte der kulturellen Homogenisierung des deutschen Bildungswesens durch die Einebnung sprachlich-kultureller Vielfalt (vgl. Krüger-Potratz 2006; Walgenbach 2008: 61). Auch könnten Differenzlinien wie Nationalität, Klasse, Ethnie, „Rasse“, Gender, Religion u.ä., die die Abgrenzungs- und Ungleichheitsstrukturen nahezu aller Gesellschaften organisieren, aus bildungshistorischer Perspektive stärker in den Blick genommen und dabei in ihrer wechselseitigen Verschränkung betrachtet werden – ein Ansatz, der interdisziplinär unter dem Topos „Intersektionalität“ firmiert.¹⁵ In der Frage nach individuellen und kollektiven Identitätsbildungsprozessen als einen, wenn nicht *den* zentralen Gegenstand der historischen Sozialisations- und Bildungsforschung stünden unter transkultureller Perspektive die Konstruktionen und Repräsentationen des „Eigenen“ am „Anderen“ auf dem Programm: Sie geben Aufschluss über Selbst- und Fremdzuschreibungen, über gesellschaftliche Positionierungen durch Inklusions- und Exklusionsprozesse und damit nicht zuletzt über Mechanismen von Differenzsetzung und der Erzeugung gesellschaftlicher Ungleichheit, von Herrschaftsausübung und Machterhalt. Deren Analyse stellt auch eine bildungshistorische Aufgabe und Herausforderung dar.

15 Zur theoretischen Explikation vgl. den Beitrag von Katharina Walgenbach in diesem Band. Historische Untersuchungen, die diesem Ansatz zugeordnet werden können, sind vor allem in der „Gender“-orientierten Nationalismus- und Kolonialismusforschung entstanden. Vgl. beispielsweise Dietrich 2007; Mae 2004; Planert 2000; Walgenbach 2005.