

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'18

Globales Lernen und kulturelle Bildung

- Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen
- Kunstpädagogische Perspektiven auf kulturelle Bildung
- Global citizenship in teacher education in Australia
- Kulturelle Lehrerbildung
- Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung
- Demand-driven-Ansätze zum nachhaltigen Kompetenzerwerb



Globales Lernen und Kulturelle Bildung thematisieren Fragen nach Schlüsselkompetenzen, die den Menschen dazu befähigen, ein gelingendes und nachhaltiges Leben in der Gesellschaft im Horizont von Selbst und ganzer Welt zu führen. Während ein Schwerpunkt des Globalen Lernens auf der Steigerung von Reflexivität liegt, liegt ein Akzent der Kulturellen Bildung, gerade wenn sie an einem weiten Kulturbegriff orientiert ist (Reckwitz, 2004), auf gesellschaftsbezogenen Gestaltungskompetenzen. Beide Konzeptionen teilen den Rekurs auf die Komplexitätsherausforderungen der Weltgesellschaft, in beiden sind Kreativität und Reflexion auf je eigene Weise miteinander verschränkt. Davon, den Blick auf Globales Lernen und Kulturelle Bildung, auf ihre Bezüge zueinander, Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zu richten, versprechen wir uns Ansätze zur Schärfung wie eine Freilegung möglicher Synergien. Es geht darum, zur Systematisierung der wechselseitigen Bezugspunkte Globalen Lernens und Kultureller Bildung beizutragen.

Anhand theoretischer Überlegungen wird der Rahmen aufgespannt: *Gregor Lang-Wojtasik* und *Barbara Conrad-Grüner* entfalten Angebote, wie in einer systemtheo-

retischen (Luhmann) und einer philosophisch-anthropologischen (Plessner) Perspektive der Kulturbegriff neu gedacht werden kann. *Andreas Brenne* analysiert die politische Dimension kunstpädagogischen Handelns und entwickelt aus fachgeschichtlichen Entwicklungslinien Potentiale einer kritischen Kunstvermittlung. Beide Autoren unterbreiten theoriefundierte Vorschläge, wie komplexe Relationen von Mensch und Welt, Person und Gesellschaft im Kontext der Globalisierung pädagogisch relevant werden können. In den nachfolgenden Beiträgen wird eine empirische Perspektive eingenommen. Die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften als Schlüsselpersonen für Bildungsprozesse bildet eine Achse, auf die mehrere der Beiträge bezogen sind. *Kelsey Halbert* stellt das Konzept der Global Citizenship vor, wie es an der James Cook University in Queensland / Australien für die Lehrerbildung theoretisch gerahmt und implementiert ist, und wie es kontinuierlich beforscht wird. Als Cosmopolitan Citizenship ist es insbesondere darauf gerichtet, regional-interkulturelle und global-multiple Perspektiven aufeinander zu beziehen. *Jana Costa*, *Claudia Kühn*, *Susanne Timm* und *Lina Franken* folgen mit einem Beitrag zur Kultur in der Lehrerbildung, und führen in ihre For-

schungsprojekte ein: Einer theoretischen Systematisierung der Bezüge von Bildung und Kultur folgen Einblicke in empirische Ergebnisse, die aus einer Diskursanalyse von Einführungswerken und in der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen für das Feld kultureller Bildung gewonnen werden. *Susanne Bücken*, *Norbert Frieters-Reermann*, *Marion Gerards*, *Johanna Meiers* und *Lena Schütter* präsentieren das Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung – eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht“ mit einer theoretischen und methodologischen Einführung. Dieser folgt ein Werkstattgespräch, in welchem die Forschenden Einblick in den Anlass, Fortgang und in Ergebnisse ihres Projektes geben. Das Heft wird zudem durch eine Feldstudie von *Sebastian Schneider* und *Matthias Pilz* zu den Möglichkeiten für nachhaltige Kompetenzentwicklung im Rahmen von Demand-driven-Ansätzen in der Berufsbildung im ländlichen Indien (Meghalaya/Indien) angereichert.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Jana Costa, Lina Franken und Susanne Timm
Bamberg, November 2018

doi.org/10.31244/zep.2018.04.01

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller-Hauptmann

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich)
Jana Costa (Rezensionen), Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Tremml (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

Aktuell in der Redaktion: Achim Beule, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Maike Anken: aneken@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: world map with paint splashes; ©Carlos Amarillo; <https://www.shutterstock.com>

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Themen	4	Gregor Lang-Wojtasik/Barbara Conrad-Grüner Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik
	10	Andreas Brenne Kunstpädagogische Perspektiven auf gesellschaftliche Dimensionen kultureller Bildung
	15	Kelsey Halbert Global citizenship in teacher education: a critical framing and Australian curriculum case study
	20	Jana Costa/Claudia Kühn/Susanne Timm/Lina Franken Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung
	30	Susanne Bücken/Norbert Frieters-Reermann/Marion Gerards/ Johanna Meiers/Lena Schütter Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung
themenfremder Artikel	35	Sebastian Schneider/Matthias Pilz Demand-driven-Ansätze als Schlüssel zum nachhaltigen Kompetenzerwerb
VENRO	40	Erkenntnisse und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit
VIE	41	Neues aus der Kommission/Paolo-Freire-Kongress 2018
	43	Rezensionen
	47	Schlaglichter

Gregor Lang-Wojtasik/Barbara Conrad-Grüner

Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik

Zusammenfassung

In einer globalisierten Welt hängt irgendwie alles mit allem zusammen. Es erscheint gewinnbringend, sich um die Reformulierung eines national geprägten Kulturbegriffs zu bemühen, der in (interkulturellen) pädagogischen Diskursen Verwendung findet. Systemtheoretische (Luhmann) und philosophisch-anthropologische (Plessner) Überlegungen ermöglichen, den Kulturbegriff neu zu denken und den Blick auf seine transformative Kraft frei zu machen.

Schlüsselworte: *Weltgesellschaft, Weltgemeinschaft, Inter-Kultur, Transformation, Systemtheorie, Philosophische Anthropologie*

Abstract

In a globalized world somehow everything is connected with everything. Therefore, it seems to be fruitful to put forth an effort to reformulate a national cultural concept used in multicultural pedagogical discourses. Systemtheoretical (Luhmann) and philosophical-anthropological (Plessner) considerations facilitate rethinking the notion of culture and free the view of its transformative power.

Keywords: *World society, world community, inter-culture, transformation, system theory, philosophical anthropology*

Herausforderungen

Die Begriffe Kultur, Gesellschaft, Mensch eint ihre verbreitete Unschärfe und vielfältig-inflationäre Verwendung in verschiedenen wissenschaftlichen Debatten und alltagstheoretischen Zugängen (Tremml, 2017, S. 267f.). Das gilt für den allgemeinen pädagogischen Diskurs sowie jenen interkultureller Pädagogik, in dem an verschiedenen Stellen auf systematische pädagogisch-bildungstheoretische Fundierungen weitgehend verzichtet wird (Heiser, 2013).

Dies spitzt sich in einer zunehmend globalisierten Welt zu, in der sich vermeintlich bewährte nationalgesellschaftliche Referenzhorizonte ihrer semantischen Bodenerdung entledigen.

Angesprochen sind Herausforderungen, wie Kultur, Gesellschaft und Mensch sowie damit assoziierte Vorstellungen von Bildung, Erziehung und Pädagogik jenseits des Nationalen begrifflich gefasst werden können (Lang-Wojtasik, 2008; Lang-Wojtasik, 2018). Damit kann aktuellen politischen Tendenzen der Re-Nationalisierung analytisch etwas entgegengesetzt werden, wenn Begriffe wie Interkulturalität, Weltgesellschaft oder Globales Lernen metatheoretisch verortet werden. Auch kann ihr vermeintlich euphemistischer Charakter überwunden werden. Es ist möglich, scheinbare Dualismen von ‚Leitkultur‘ und ‚Multikulturalismus‘ als Ideologie zu entlarven; denn freiheitlich-demokratische Verfassungen orientieren sich mehrheitlich an der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in der die gleiche Verschiedenheit aller Menschen als leitend-orientierend gilt!

Kultur als Orientierung ist historisch-systematisch betrachtet stets in transformatorischer Bewegung, und Universalität als Rahmen weltlicher Zugänge durch kulturelle Ressourcen ist etwas anderes als homogenisierend-nationalistische Uniformität (Jullien, 2018, S. 54). An dieser Stelle trifft sich der Kulturbegriff mit verbreiteten Verständnissen von Gesellschaft und Mensch.

Anzuregende Bildungs- und Lernprozesse jenseits des Nationalen sind im Globalen Lernen im Kontext der Sustainable Development Goals eng verbunden mit universellen Fragen von Zukunftsfähigkeit als Überlebensfragen der gesamten Menschheit. Um den damit verbundenen Herausforderungen des Wandels systematisch zu begegnen, wird im Folgenden eine differenztheoretische Zugangsweise im Anschluss an Luhmann (1997) und Plessner (1928/2003) gewählt. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Was ist Kultur und welche Bedeutung hat sie für den Diskurs Inter-Kultureller Pädagogik?
- Wie lassen sich Gesellschaft und Mensch in einer sich globalisierenden Welt bezüglich Inter-Kultur beschreiben?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für den pädagogisch relevanten Zusammenhang von Kultur, Gesellschaft und Mensch?

Kultur, Inter-Kultur und Pädagogik

Im gerade erschienenen „Handbuch Interkulturelle Pädagogik“ mit 112 Aufsätzen (Gogolin et al., 2018) wird auf Kultur als „Leitvokabel“ hingewiesen, die sich zwischen „kulturelle[r] Vielfalt“ und „Willkommenskultur“ verorten ließe (Römhild, 2018, S. 17). ‚Kultur‘ kann zunächst etymologisch als aus ‚Natur‘ abgeleitet betrachtet werden (Eagleton, 2001, S. 7). Es ist beeindruckend, wie vielfältig die Verständnisse von Kultur sind: Ess-, Spiel-, Studier- oder Lernkultur ergeben zumindest alltagspraktisch und -theoretisch genauso Sinn wie Kulturrevolution, Multikulturalität, Kulturlandschaft und Leitkultur. Ein konkret klingender Begriff wie „Cafékultur“ (ebd., S. 54) enthält sowohl greifbare Lebenspraxis in Gemeinschaft mit anderen als auch Hinweise auf Möglichkeiten gesellschaftlich anschlussfähigen Handelns. Kultur hat ein umfassend-verbindendes „Orientierungs- und Handlungspotenzial“ (Römhild, 2018, S. 18), mit dem auch Abgrenzungen gegenüber anderen vollzogen werden können.

Herausfordernd ist, dass Kultur(en) sowohl Produkt als auch Prozess sein und zu „Strategien der Lebensbewältigung!“ werden kann/können, wie es ein Vertreter unserer paraguayischen Partnerhochschule aus seiner Arbeit mit den Indigena im Chaco bei seinem Besuch im Januar 2016 berichtet hat. Dieses lebensweltlich orientierte Verständnis steht Begriffen wie Nationalkultur oder Weltkultur gegenüber (Meyer, 2005). Deutlich ist, dass über Kultur stets Kontexte bezeichnet werden, in denen Greifbares und Projektiertes eine Rolle spielen. Es geht um Direktes und Indirektes oder um Menschen- und Gesellschaftsbezogenes, wie es in der Unterscheidung von Phylo- und Soziogenese (Elias, 1939/1997) zum Tragen kommt. Kultur hat die Funktion, einen Bezug zu Mensch und Gesellschaft in verschiedenen Ausprägungen herzustellen. Viele Verständnisse von Kultur (Kultur vs. Zivilisation, Partikularismus vs. Universalismus, spezialisierte vs. allgemeine Kultur; Eagleton, 2001, S. 17ff.; in Anlehnung an Raymond Williams) haben bis heute eine historisch-systematische Bedeutung. Sie schimmern an verschiedenen Stellen auch des interkulturellen Diskurses, v.a. in ihrer „ethnische[n] Grundierung“ (Römhild, 2018, S. 19), durch. Im 21. Jahrhundert kommt es darauf an, die vielfache Verwobenheit von Differenzlinien im sozialen Raum z.B. über Intersektionalität zu beschreiben und ein ethnisch geprägtes Kulturverständnis aufrichtig mit anderen Selbst- und Fremdzuschreibungen systematisch in Beziehung zu setzen (Schieferdecker, 2017).

Die in der *Interkulturellen Pädagogik* thematisierten Fragen sind lange bekannt, „aber sie stellen sich angesichts veränderter gesellschaftlich-politischer Verhältnisse stets neu“ (Krüger-Potratz, 2018, S. 189) und erfordern seit jeher interdisziplinäre Zugänge. Eine sich globalisierende Gesellschaft fordert Interkulturelle Pädagogik heraus, sich jenseits nationalgesellschaftlicher Zuschreibungen zu verorten und Vielfalt jenseits von Defizitannahmen als Chance zu begreifen (Conrad-Grüner, 2017). Dies verlangt, die verwendeten Begriffe und Zusammenhänge auf den Prüfstand möglicher Re-Systematisierung zu stellen und über Neuverortungen in den assoziierten Diskursen nachzudenken.

Interkulturelle Pädagogik(en) sind eng mit Verständnissen des Phänomens der Migration über nationale Grenzen hinweg verbunden, die sich auf einen vermeintlichen Höhepunkt ab den 1950er Jahren des letzten Jahrhunderts beziehen (Anwer-

bung von ‚Gastarbeitern‘ für den deutschen Arbeitsmarkt). Das ist aus mehreren Gründen erstaunlich: Zunächst ist Migration als Ein-, Aus- und Durchwanderung der Normalfall, insbesondere in jenem Territorium, das wir heute im Herzen Europas als Deutschland bezeichnen (Oltmer, 2017). Zudem ereignen sich Migrationen seit jeher auch interlokal, -regional und -kontinental (Treibel, 2008) und beschriebene Herausforderungen sind eng mit der Entwicklung von Nationalstaaten verbunden. Zugespitzt heißt das: Migration kümmert sich nicht um nationalstaatliche Grenzen, aber Nationalstaaten kümmern sich um Migration!

Die Entwicklung der heute existierenden Pädagogik ist verknüpft mit der Entwicklung und Universalisierung der modernen Schule vor ca. 350 Jahren und der damit erhofften Nationalerziehung und -bildung für die Massen (Adick, 1992). Damit wird es verständlicher, warum nach wie vor in deutschen Schulen ein Normalitätskonstrukt verbreitet ist, das sich an homogenen Vorstellungen und Erfordernissen einer nationalen Schule orientiert: „ein Mensch – ein Volk – eine Geschichte – eine Sprache – eine Kultur – Territorium – ein Staat“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 69). Diese starke Konzentration auf ethnisch-national-kulturelle Verständnisse von Inter-Kultur wird historisch betrachtet besonders sichtbar in der Ausländerpädagogik der 1960er Jahre (Niekrawitz, 1991). Die kritische Abkehr von dieser segregierend-integrativen Pädagogik trug in der Folge entscheidend dazu bei, die Interkulturelle Pädagogik im deutschsprachigen Raum als reflektierte Weiterentwicklung kultureller Differenzsetzungen zu begreifen und zu einer integrativen Pädagogik für alle (Autochtone und Allochtone) bis hin zu Transkultureller Pädagogik (Datta, 2005; Welsch, 2017), Migrationspädagogik (Mecheril, 2004) oder einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 2006) weiterzuentwickeln. Es ist bemerkenswert, dass angesichts der aktuellen Situation von Flucht und Vertreibung der Umgang mit neuen Nachbarn (‚Flüchtlinge‘ oder ‚Geflüchtete‘) im Rahmen von Debatten über inklusive Beschulung oder Vorbereitungsklassen in den alten Kategorien der als gescheitert geltenden Ausländerpädagogik geführt wird.

Dabei wird erneut eine Grenze zwischen ‚Denen‘ und ‚Uns‘ gezogen, die einer auf Vielfalt setzenden Pädagogik entgegensteht. Wenn es um Integration geht, ist damit meistens die Integration der Neuhinzugekommenen in etwas Bewährtes gemeint. Integration in einem aufgeklärten Europa könnte auch bedeuten, dass sich alle Betroffenen mit den gemeinsam geteilten Werten dieser Weltregion beschäftigen und sich daran integrativ orientieren (Treibel, 2015). In der Konsequenz ist zu fragen, inwieweit sich Inter-Kultur¹ – als zwischen, miteinander/gemeinschaftlich und wechselseitig (Heiser, 2013, S. 62) – angesichts von Globalisierung und kommunikativen Entwicklungen jenseits nationalstaatlicher Grenzziehungen heute noch fassen lässt. Denn jenseits uniformierenden Universalismus’ und identifizierender (nationalistisch infizierender?) Identität geht es um eine transformative Kraft des „intensiven Gemeinsamen“ (Jullien, 2018, S. 96): „Wenn der Begriff des ‚Inter-Kulturellen‘ einen Sinn haben soll, kann er nur darin bestehen, dieses Zwischen [HiO], dieses Zwiegespräch als neue Dimension der Welt und der Kultur zur Entfaltung zu bringen“ (ebd.).

Gesellschaft und Mensch

Die verbreitete Annahme, Gesellschaft sei territorial gebunden und bestünde aus konkreten Menschen, ist zugleich „die hartnä-

ckigste Erkenntnisblockade, die den Blick auf die Weltgesellschaft verstellt“ (Seitz, 2000, S. 110). Angesichts zunehmend wahrnehmbarer Globalisierungstendenzen ist zu fragen, ob die angenommene Deckungsgleichheit von Nationalstaat und Gesellschaft sowie die damit assoziierte ‚Container‘-Vorstellung einer Nationalgesellschaft (Beck, 1997, S. 49ff.) noch haltbar sind, falls sie es jemals waren. Die Welt, in der wir leben, hat sich kommunikativ – v.a. virtuell – weit über nationale Grenzen erweitert und gleichzeitig haben die damit entstandenen Optionen in konkreten Begegnungen eine große Bedeutung sprachlicher Austauschprozesse und Handlungen. Damit sind auch Konsequenzen für kulturelle Selbst- und Fremdzuschreibungen verbunden.

Um sich dem dahinter liegenden Problem zu nähern, ist die Unterscheidung in Gesellschaft und Gemeinschaft hilfreich, die ab Ende des 19. Jahrhunderts systematisch angeboten wurde (Tönnies, 1887/1922, S. 39). Demnach gibt es direkte und indirekte Austauschprozesse zwischen Menschen, die ihr Zusammenleben und -denken auf verschiedenen Ebenen regeln. Mag dies in jener Zeit noch als historische Stufenabfolge begriffen worden sein (ebd., S. 247), wird heute deutlich, dass Gemeinschaft und Gesellschaft parallele Bedeutungen entfalten. Gemeinschaft setzt dabei direkte sprachliche Austauschprozesse voraus, während Gesellschaft ein allumfassendes Kommunikationsangebot darstellt.²

Diese Unterscheidung ist im Folgenden leitend, wenn systemtheoretische Überlegungen zum Zusammenhang von Gesellschaft und Person sowie philosophisch-anthropologische Offerten zum Zusammenhang von Mensch und Gemeinschaft parallelisiert gedacht werden, um ihre funktionale Relevanz für Inter-Kultur am Beginn des 21. Jahrhunderts entlang von vier Sinndimensionen (räumlich, zeitlich, sachlich, sozial) herausarbeiten zu können (Tremml, 2000, S. 250ff.; Lang-Wojtasik, 2013). Der Zusammenhang von Gesellschaft und Mensch lässt sich gesellschaftstheoretisch als Variationsreichtum, Risiko und Unsicherheit zuspitzen. Dies steht anthropologisch der Suche nach Eindeutigkeit und Handhabbarkeit von Auswahlmöglichkeiten, abschätzbarer Gefahr und orientierender Sicherheit gegenüber (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2018/i.E.). Die damit verbundenen Herausforderungen sind pädagogisch und didaktisch hoch relevant: Offenheit und Eingrenzung (räumlich), Gewissheit und Ungewissheit (zeitlich), Wissen und Nichtwissen (zeitlich) sowie Vertrautheit und Fremdheit (sozial) (Tremml, 2000, S. 250ff.; Scheunpflug, 2011; Lang-Wojtasik, 2013).

Weltgesellschaft – Person – Kultur

Die heutige Gesellschaft als soziale Ordnung ist systemtheoretisch nur noch als Weltgesellschaft begreifbar (Luhmann, 1971; 1997). Auf dieses allumfassende soziale System können adressierende oder adressierte Irritationen als Kommunikationsofferten bezogen werden. Diese haben eine Relevanz für Personen als Umwelt des Systems Weltgesellschaft sowie umgekehrt. Dabei sind autopoietisch-selbstreferentielle Systeme und ihre je spezifischen Umwelten stets als Einheit einer Differenz zu denken. Wie lässt sich Weltgesellschaft mit systematischem Interesse beschreiben, um über die Bedeutung von Inter-Kultur für Gesellschaft nachzudenken? Zunächst sind es vier *große Differenzlinien*, mit denen Herausforderungen der Selbstbeschreibung verbunden sind. Diese sind zirkulär und rekursiv aufeinander bezogen.

D.h.: Mit der Auswahl einer Perspektive als Beginn einer Beschreibung sind die anderen Perspektiven mitzudenken.

Die räumliche Differenz von Nah und Fern ist wahrnehmbar in der Spannung einer *Entgrenzung* nationalgesellschaftlicher Referenz und zunehmender *Glokalisierung* als Parallelität und Ineinanderverwobenheit globaler und lokaler Prozesse (Castells, 2002; Robertson, 1998). Die zeitliche Differenz von Vorher und Nachher wird deutlich in der Spannung von *Entzeitlichung* (Kommunikation jenseits von Zeitgrenzen) und der *Beschleunigung* verfügbarer Zeit. Damit einher geht eine veränderte Relevanz von Werten und Normen in ihrer Legitimierbarkeit und Verankerung zwischen Modernität und Traditionalität im sozialen Wandel (Rosa, 2016). Es kommt zu einer semantischen Umstellung von Erfahrungen (der Vergangenheit) auf Erwartungen in der Zukunft (Luhmann, 1997, S. 997f.), um mit der Spannung von Orientierungsnotwendigkeit und -losigkeit umgehen zu können. Die sachliche Differenz von Dies und Anderes ist in der Weltgesellschaft angesichts steigender Informationsmengen und Optionenvielfalt durch *Komplexität* und *Kontingenz* (Entscheidungsprobleme) charakterisiert. Fragen nach dem gemeinsamen Überleben auf dem Planeten stellen sich in immer schärferer Form (Randers, 2012). Um angesichts der steigenden Informationsvielfalt handeln zu können, braucht es Sicherheit vermittelnde Selektionskriterien für kommunikative Angebote. Diese können sich als problematisch bezüglich ihrer gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit darstellen. Die Kenntnis der sozialen Differenz von Alter und Ego wird im Horizont der Weltgesellschaft als Doppelte Kontingenz in die Kommunikation eingebaut. Damit ist gemeint, die potentiell unterschiedlichen Zugangsweisen beteiligter Personen in der Berechenbarkeit gegebener Alterität mitzudenken. Dies wird deutlich in der Individualisierung als ausdifferenzierter ‚Errungenschaft‘ ab der Vormoderne (Beck, 1986, S. 205ff.), die selbstverständlicher Ausgangspunkt von Pluralisierung ist. *Individuelle Pluralisierung* ist dabei gesellschaftlich durch den Konsens gleicher Verschiedenheit als optionalem Kontext von Entfaltung für alle gerahmt. Parallel dazu kommt es zu einer Ausdifferenzierung der Lebensstile und einer Radikalisierung der Unterschiede entlang der Verfügbarkeit über sozial relevante Privilegien.

Was bedeutet das für die Funktionalität von Kultur?

Es geht in der Folge um kommunikative Offerten zwischen Offenheit und Eingrenzung (räumlich). Kultur hat in diesem Zusammenhang eine Bedeutung über nationalgesellschaftliche Begrenzungen hinaus. Sie kann als *generalisierte Funktionalität* begriffen werden, da in einer Weltgesellschaft jegliche Kommunikation denkbar und damit aufgehoben ist (kommunikative Ressource). Die nationalgesellschaftliche Entgrenzung, auf die ein nationalkulturelles Verständnis von Kultur bezogen ist, wird zu einer Chance *multiperspektivischer Begrenzung* mit dynamischen Selektionsofferten. Für die Planbarkeit von Entscheidungen durch kommunikative Orientierungen zwischen Gewissheit und Ungewissheit (zeitlich) hält Kultur v.a. zwei funktionale Angebote bereit. Sie bietet optionale *Ressourcen im Fluss der Zeit* („Gedächtnis der Gesellschaft“) an und operiert als „*Filter von Vergessen/Erinnern*“ zwischen irreversibler Vergangenheit und reversibel-variationsreicher Zukunft (Luhmann, 1997, S. 587f.). Damit wird auf die potentiellen Ressourcen hingewiesen, die sich jenseits nationalkultureller Selbst- und Fremdzu-

schreibungen aufzun. Für die Legitimation von Entscheidungen trotz wachsenden Nichtwissens und erhofften sicheren Wissens (sachlich) braucht es Selektionsofferten und ‚Kontingenzenunterbrecher‘. Hier bietet Kultur einen *Themenpool* als „Vorrat möglicher Themen“ (Luhmann, 1984, S. 224f.) an, aus dem ausgewählt werden kann. Die soziale Berechenbarkeit von Erfahrungen unter Anwesenden enthält stets die Möglichkeit von Selektion jenseits des bis dato Gewohnten. Kommunikative ‚Konkretionen‘ als Auswahl aus dem kulturell Ungewohnten ermöglichen so Orientierungen zwischen Vertrautheit und Fremdheit. Dies wird greifbar in der Bezugnahme auf *vielfältige Lebensentwürfe* in multiperspektivischen ethisch-moralischen Bezügen, was stets den Respekt für *kulturelles Diffundieren* einschließt.

Mensch – Weltgemeinschaft – Kultur

Die Frage danach, was der Mensch sei, ist ein philosophischer und soziologischer ‚Klassiker‘. Um den Menschen als Kulturwesen begreifbar machen zu können und für eine funktionale Betrachtung von Kultur vorzubereiten, bietet sich ein philosophisch-anthropologischer Blick an, der den „Homo Absconditus“ in den Mittelpunkt stellt; also den verborgenen, unergründlichen und unverfügbaren Menschen (Plessner, 1969/2003). Die Leitdifferenz ist in dieser Theorie jene von (biologischem) Körper und (weltlichem) Leib. Sie kommt als Einheit einer Differenz in den Blick, die über exzentrische Positionalität bearbeitbar ist. Denn der Mensch als Wesen kann aus sich selbst heraustreten und seine Position in der Welt beschreiben. Dieser selbstreflexive Blick bietet dem Menschen Anhaltspunkte seiner Bedeutung in einer Welt mit anderen. Es werden erwartete und eingenommene Rollen in Gemeinschaft thematisiert. Dies lässt sich – ausgehend von den eingeführten Sinndimensionen – in vier Perspektiven als „anthropologische Grundgesetze“ (Plessner, 1928/2003, S. 383ff.) beschreiben.

Im Kontext eines *kategorischen Konjunktivs* (räumlich) als rahmendem „Gesetz“ (Plessner, 1928/2003, S. 280) ist jeder Mensch in seiner körper-leiblichen Beziehung zur Welt mit unbegrenzten Möglichkeiten des Denkens, Handelns und Entdeckens konfrontiert. Dieser gesetzten Tatsache als gegebener räumlicher Rahmen kann sich kein Mensch entziehen. Jeder Versuch einer Grenzüberschreitung wird zur Wahrnehmung einer Grenzrealisierung. Der Mensch nimmt einen *utopischen Standort* ein (zeitlich). Er ist als gegebener und sich stets in Entwicklung befindlicher Körper sowie sich schaffender Leib auf zeitliches Entwicklungspotential jenseits des Gegenwärtigen bezogen. Es braucht Orientierungspunkte des Irrealen im Jetzt (Transzendenz), um Neues gedanklich in einer Beziehung von Vergangenheit und Zukunft zu justieren. Dies trägt dazu bei, sich im Fluss der Zeit auch angesichts von Nichtigkeit wahrzunehmen. Zudem ist der Mensch durch *natürliche Künstlichkeit* (sachlich) charakterisiert. Die körperliche Natürlichkeit ist als sachliche Verfügbarkeit gegeben, die er durch Geschaffenes zu leiblicher Entfaltung bringen muss und die auch zu Verworfenem werden kann. In beiden Fällen stellt das Künstliche eine Ergänzung zum Gegebenen jenseits seines Natürlichen dar, derer der Mensch bedürftig ist („zweite Natur“). Schließlich zeichnet sich der Mensch durch *vermittelte Unmittelbarkeit* (sozial) aus. Die gegebene Einheit der Körper-Leib-Differenz hat eine beschränkend-immanente Bedeutung. Parallel besteht die Möglichkeit, aus dieser Differenz durch Expressivität herauszutreten.

Die Einheit der Differenz von Immanenz und Expressivität ist sowohl für den Menschen in seiner rückbezüglichen Selbstvergewisserung als auch im Kontakt mit anderen menschlichen Wesen bedeutsam. Lachen und Weinen sind in diesem Zusammenhang die nicht steuerbaren körperlichen Grenzreaktionen, über die Masken sozialer Rollen des Leibes von sich selbst und anderen in Frage gestellt werden können.

Was bedeutet das für den Weltbezug des Menschen und mögliche Konsequenzen von Kultur?

Der Mensch ist in diesem Sinne mit *drei verschiedenen Welten* (räumlich) konfrontiert – körperliche Innenwelt, leibliche Außenwelt sowie körper-leibliche Mitwelt (Plessner, 1928/2003, S. 366ff.). Die analytischen Grenzen lassen sich durch Reflexion erschließen. Sie sind allerdings dem Menschen nicht direkt zugänglich bzw. entziehen sich einer direkten Steuerbarkeit. Kultur hat in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer Möglichkeit lebensweltlicher Gemeinschaft mit multilokalen Weltverortungen der Beteiligten (*Kulturraum*). Sie bietet also eine Option zum Umgang mit der beschriebenen Herausforderung von Offenheit nationalgesellschaftlicher Semantik und der Notwendigkeit von Eingrenzung. Jedem Menschen steht eine spezifische *Lebenszeit im Jetzt* zur Verfügung (zeitlich), die sich auf seinen Körper und seinen Leib bezieht. Diese Lebenszeit ist körperlich begrenzt – unabhängig davon, ob ein Leben natürlich oder künstlich endet. Gleichzeitig bietet dies umfassende Möglichkeiten leiblicher Gestaltung jenseits des natürlich Gegebenen (*Kultivierung*). Menschen können im Kontinuum von Vergangenheit und Zukunft im Moment der Gegenwart etwas erreichen, das im nächsten Augenblick vergänglich werden kann. Damit ist eine gewisse „Wurzellosigkeit“ verbunden, die eine anthropologische Konstante der „Weltgeschichte“ darstellt (Plessner, 1928/2003, S. 419). Nichts ist zwangsläufig für immer verankert und doch bietet es Möglichkeiten multipler Orientierungen in Bewegung, um Sinn für das Innere, Äußere und Gemeinsame zu schaffen. Dies bietet zeitliche Optionen zum Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit. Darüber hinaus geht es um die *Relevanz des Geschaffenen* (sachlich). Denn der Mensch muss „sich zu dem, was er schon ist, erst machen“ (Plessner, 1928/2003, S. 383). Dabei ist das Bewusstsein des Menschen leitend, dass das Körper-Haben lediglich die andere Seite des Leib-Seins darstellt und zu seiner stetigen Ergänzungsbedürftigkeit beiträgt. Es geht um die Bedeutung gestalteter (un-)greifbarer Medien und Inhalte (Was) sowie die Verständigung über die Welt des Leibes mit anderen (Wie) in einem bestimmten kulturellen Horizont. Die damit angedeutete *Kulturalität* steht in einer verbindenden Differenz zur gegebenen Natur mit multidimensionalen Bezügen. Sie schafft einen sachbezogenen Rahmen zum Umgang mit Wissen und Nichtwissen. Schließlich geht es um die *Gemeinschaft mit sich selbst und anderen* (sozial), die der Mensch in seiner körper-leiblichen Differenz bezogen auf sich selbst (immanent) sowie aus sich heraustretend über sich selbst und mit anderen (expressiv) erleben kann. Die dabei stattfindende *Enkulturation* ermöglicht soziale Bezugspunkte, um mit anderen über kulturell Bedeutsames in einen Kontakt treten zu können. Damit kommen verschiedene Perspektiven in den Blick, über die in Kultur(en) eingeführt werden kann und über die Verankerungen in der Perspektive des anderen auf Kultur als Welthorizont möglich sind. Es eröffnen sich neue Horizonte, um

mit der Differenz von Vertrautheit und Fremdheit in konkreten Austauschprozessen umzugehen.

Inter-Kultur als dynamisch-orientierendes Transformationspotenzial für Pädagogik

Ob aus systemtheoretischem oder philosophisch-anthropologischem Blick; Kultur kann in diesen grenzrealisierenden Zugängen als Medium gesellschaftsrelevanter Kommunikation (Gesellschaft als soziales System) oder gemeinschaftsrelevanter Sprache (Gemeinschaft als menschlicher Austausch) begriffen werden. Es ist damit möglich, die Einheit der Differenz in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu rücken. Die Wahrnehmbarkeit und Wahrnehmung von Grenzen stellt eine Chance des Miteinanders dar. Differenz ist zugleich der Ausgangspunkt jeder Erkenntnis (Liessmann, 2012). Jede Grenzziehung und -realisierung, jede paradoxe Zugangsweise generiert auch Konflikte, die genau auf jenen Widerstreit verweisen, von dem Kommunikation und Sprache ihre transformative Kraft beziehen. Kultur ist systemtheoretisch sowohl Adresse als auch Adressatin von Kommunikation. Philosophisch-anthropologisch betrachtet wird sie von Menschen geschaffen und ermöglicht menschliche Gemeinschaft.

Ausgehend davon erscheint es realisierbar, dass Kultur eine transformative Kraft als „Kultur der Achtsamkeit“, „Kultur der Teilhabe“ und „Kultur der Verpflichtung“ (WBGU, 2011, S. 8) im Rahmen eines neu zu denkenden Weltbürger/-innentums entfalten kann. Insofern macht es Sinn, die theoretische Kraft der Ausführungen auf die Lernherausforderungen des 21. Jahrhunderts zu beziehen. Im Umgang mit Offenheit & Eingrenzung, Gewissheit & Ungewissheit, Wissen & Nichtwissen sowie Vertrautheit & Fremdheit bietet Kultur einen funktionalen Bezugspunkt, der sich in vier Thesen bündeln und auf Überlegungen zur Inter-Kultur beziehen lässt:

- *Kultur stellt räumlich eine dynamische Grenze für Kommunikation und Sprache dar!* Es ist in der Weltgesellschaft der Normalfall, dass sich unterschiedliche Menschen begegnen, sprachlich verständigen und Kommunikation den Rahmen des Austausches darstellt. Diese immer und überall vorzufindende (kulturelle) Multiperspektivität ermöglicht und erfordert, dynamisch mit Offenheit und Eingrenzung umzugehen, um gesellschaftliche Inklusion möglich zu machen. Dabei erscheint die Verortung des eigenen Selbst in der Welt auf nationaler Ebene im globalen Zeitalter als unzureichend. Vielmehr muss eine multilokale Verortung mithilfe von Kultur möglich sein, um Inter-Kultur denk- und umsetzbar zu machen.
- *Kultur ist zeitlich eine Konstante im Wandel!* Als Gedächtnis der Gesellschaft stellt sie konstante und wandlungsfähige Angebote bereit, die eine Orientierung zwischen Gewissheit und Ungewissheit ermöglichen. Als Einblick in Vergangenheit und als Ausblick auf die Zukunft ist Kultur für jeden Einzelnen der Zugang zur Wahrnehmung der Welt, die über das Hier und Jetzt hinausgeht. Es geht um multiple Möglichkeiten im Lauf der Zeit, die als Kontingenzunterbrechung im Moment begriffen werden können und eine Basis für inter-kulturellen Austausch schaffen.
- *Kultur ist ein sachliches Angebot für kreative Orientierung!* Sie ist als Vorrat möglicher Themen vielfältig und erscheint selbst wandelbar. Somit wird die Vorstellung fixierter Kultur obsolet. Vielmehr kann sie als das begriffen werden, was sie

immer war; ein kreativ-ermutigender Orientierungspunkt im Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen. Für das eigene Selbst wird Kultur zu einer flexiblen Möglichkeit, um selbst in Erscheinung zu treten, von anderen wahrgenommen zu werden und darüber in einen inter-kulturellen Austausch zu kommen.

- *Kultur ist eine soziale Vermittlungsofferte!* Nähe und Distanz sind in globalen Zusammenhängen nicht mehr einfach (be-)greifbar. Kultur wird zur Vermittlerin im Zugang zu Vertrautem und Fremden an sich und anderen. Die Beziehung zu anderen wird über Kultur zu einem Bewusstwerden über sich und andere. Fremdheit und Vertrautheit werden dann auch als Aspekte des Selbst und des Anderen in inter-kultureller Perspektive erkennbar.

Kultur bleibt zusammengefasst etwas Dynamisches und Ungreifbares. Sie ist stets mehr als ein gegebener Faktor, über den generalisierbare Unterschiede festgestellt werden könnten. Vielmehr ist Kultur selbst eine Perspektive zur Erschließung und Beobachtung der Welt (Luhmann 1995, S. 54). Ausgehend von Kontingenz wird Kultur zur Semantik der Weltgesellschaft, die immer über kommunikative Einzelentscheidungen im Sinne des auch anders Möglichen hinausweist. Über Sprache ist es möglich, die eigene kulturell geprägte Welt auch mit den Augen des/der anderen zu betrachten. Der damit anmoderierte ‚Perspektivenwechsel‘ (Plessner, 1953/2003) stellt die grundlegende Bedingung der Möglichkeit einer Gemeinschaft mit anderen dar, um sich zu Kommunikationsofferten einer Weltgesellschaft zu verhalten. Das heißt systemtheoretisch und philosophisch-anthropologisch, dass über Kultur immer andere Möglichkeiten mitgedacht werden und die eigene Position im Verhältnis zu anderen bestimmt wird. Dies bleibt möglich ohne Wertung oder eine Vorstellung von Höher- oder Minderwertigkeit. In dieser Erkenntnis liegen die Chancen interkultureller Pädagogik angesichts der Globalisierung, die an Optionen von Kultur für Dialog als Grundlage von Gesellschaft, Gemeinschaft und Pädagogik interessiert ist. Die eingangs illustrativ eingeführten sprachlichen Kultur-Zusammensetzungen – Ess-, Spiel-, Studier-, Lernkultur sowie Kulturrevolution, Multikulturalität, Kulturlandschaft, Leitkultur – können vor diesem Hintergrund als Aufforderung zur Reformulierung eines tragfähigen Kulturbegriffs verstanden werden. Möglicherweise hilft dabei die ebenfalls erwähnte Cafékultur; konkret ein entdramatisierter Austausch über Kultur bei Genuss kulturell anschlussfähiger Parameter wie Gebäck oder Heißgetränken!

Anmerkungen

- 1 Hier wird bewusst ein Bindestrich eingeführt, um das synchron-interdependente Kulturverständnis zu unterstreichen, das sich angesichts der Globalisierung neu justieren muss. Dieser Tatsache wird z.B. im MA Studiengang ‚Inter-Kulturelle Bildung/Kulturvermittlung‘ an der PH Weingarten Rechnung getragen: <http://www.ph-weingarten.de/studium-weiterbildung/masterstudiengaenge/inter-kulturelle-bildungskulturvermittlung/>.
- 2 Kommunikation ist systemtheoretisch der Modus sozialer Systeme und besteht aus der differenzbezogenen Einheit dreier Selektionen; Mitteilung, Information und Verstehen dieser Unterscheidung (Luhmann, 1984, S. 193ff.). Sprache ist demgegenüber das Medium, über das Denk- und Wahrnehmbares mitgeteilt und Austausch über (Nicht-)Aktualisiertes als möglich angenommen werden kann (Luhmann, 1997, S. 205ff.).

Literatur

- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn: Schöningh.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Castells, M. (2002). *Das Informationszeitalter I. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Conrad-Grüner, B. (2017). Interkulturelle Pädagogik. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 227–230). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Datta, A. (Hrsg.) (2005). *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt: IKO.
- Eagleton, T. (2001). *Was ist Kultur?* München: Beck.
- Elias, N. (1939/1997). *Über den Prozeß der Zivilisation* (2 Bde.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Georgi, V. B. (2018). Diversity. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 61–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Heiser, J. C. (2013). *Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Jullien, F. (2018). *Es gibt keine kulturelle Identität* (3. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Krüger-Potratz, M. (2018). Interkulturelle Pädagogik. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 183–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim/München: Juventa.
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter, C. (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft*. Festschrift für Christel Adick (S. 13–34). Münster: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* (S. 19–44). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2018/i.E.). Transformation als Herausforderung. Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In W. Leal Walter (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN Nachhaltigkeitsziele*. Wiesbaden: Springer.
- Liessmann, K. P. (2012). *Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft*. Wien: Zsolnay.
- Luhmann, N. (1971). Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd. 4. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (Hg. v. G. Krücken). Frankfurt: Suhrkamp.
- Niekrawitz, C. (1991). *Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle* (2. Aufl.). Frankfurt: IKO.
- Oltmer, J. (2017). *Migration. Geschichte und Gegenwart der Zukunft*. Darmstadt: WBG.
- Plessner, H. (1928/2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. GS IV. Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1953/2003). Mit anderen Augen. In H. Plessner, *Conditio humana. GS VIII* (S. 88–104). Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1968/2003). Der kategorische Konjunktiv. Ein Versuch über die Leidenschaft. In H. Plessner, *Conditio humana. GS VIII* (S. 338–352). Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1969/2003). Homo absconditus. In H. Plessner, *Conditio humana. GS VIII* (S. 353–366). Frankfurt: Suhrkamp.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Inter-kultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6
- Randers, J. (2012). *2052 A Global Forecast for the Next Forty Years. A Report to the Club of Rome commemorating the 40th anniversary of The Limits to Growth*. Vermont: Chelsea Green Publishing White River Junction.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spät-moderner Zeitlichkeit* (3. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Römhild, R. (2018). Kultur. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 17–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 204–215). Bonn: BfjB.
- Schieferdecker, R. (2017). Intersektionalität. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 245–249). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Seitz, K. (2000). Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 85–114). Frankfurt: IKO.
- Tönnies, F. (1887/1922). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der Reinen Soziologie* (5. Aufl.). Berlin: Carl Curtius.
- Treibel, A. (2008). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht* (4. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Treibel, A. (2015). *Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*. Frankfurt/New York: Campus.
- Tremel, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Tremel, A. K. (2017). Kultur und Gesellschaft. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 267–270). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Welsch, W. (2017). Transkulturalität und Bildung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 384–387). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Grund- und Hauptschullehrer, Studiendekan der Fakultät I und Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Globales Lernen, Friedenspädagogik, Interkulturelle Pädagogik), Schulentwicklungsforschung (Grundbildung und Schultheorie), Wissenschaftstheorie.

Dipl.-Soz. Barbara Conrad-Grüner

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Promotion über Inter-Kultur in der Weltgesellschaft – Rekonstruktive Anregungen in gesellschaftstheoretischer Semantik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik und Didaktik der Differenz.

Andreas Brenne

Kunstpädagogische Perspektiven auf gesellschaftliche Dimensionen kultureller Bildung

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die politische Dimension kunstpädagogischen Handelns analysiert, wobei aus fachgeschichtlichen Entwicklungslinien Potentiale einer kritischen Kunstvermittlung abgeleitet werden.

Schlüsselworte: *Kunstpädagogik, Kritik, historische Kunstpädagogik, Sozialraum*

Abstract

In this paper, the political dimension of art education is analyzed, whereby potentials of a critical art education are derived from the historical development.

Keywords: *art education, criticism, historical art education, social space*

Kunst hat nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine soziale Dimension. D.h. sie besteht nicht nur aus der regelgeleiteten Platzierung von Formen, Farben und Objekten mit dem Ziel der Erzeugung von Perfektibilität, sondern auch aus sozial kommunizierten Bedeutungszuweisungen, auf deren Basis Klassifikationen vorgenommen und Urteile gefällt werden. Kunst als soziales System scheidet nicht nur Kunst von Nicht-Kunst, sondern kann auch über die Struktur dieser Kommunikation Aussagen machen. Es handelt sich also um Aushandlungsprozesse, die politisch dimensioniert sind und die Deutungshoheit festlegen. Gleichzeitig ist Kunst auch in der Lage, gesellschaftliche Situationen zu beobachten und ungewöhnliche Perspektiven einzunehmen, um dadurch gesellschaftliche Verhältnisse zu beeinflussen. Diese beiden Dimensionen des Politischen in der Kunst sind auch expliziter oder impliziter Gegenstand einer Kunstvermittlung, die nicht allein formale Inhalte zu transportieren sucht, sondern biographische Relevanz erzeugen möchte.

Im folgenden Beitrag soll untersucht werden, inwieweit die Dimension des Politischen in kunstpädagogischen Konzepten verhandelt wurde und wird, und welche Praxen sich daran

anschießen. Dabei wird zunächst die Fachgeschichte betrachtet, da gezeigt werden muss, in welcher Weise die gestalterische Kompetenzentwicklung in politische Diskurse eingebunden wurde und welche Zielsetzungen zur Entfaltung kamen. Daran anschließend werden Dimensionen einer kritischen Kunstvermittlung entfaltet, wobei institutionelle Grenzen, blinde Flecken sowie deren Überwindung eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang muss auch geklärt werden, inwieweit sozialräumliche Aspekte der Kunstvermittlung relevant sind, wobei dies am Beispiel der räumlichen Dimensionen künstlerischer Arbeiten entfaltet wird. Abschließend wird an einem Fallbeispiel exemplifiziert, ob die politische Dimension in einer sozialraumorientierten Kunstvermittlung und damit das kritische Potential aufgeht.

Zur Fachgeschichte

Die Kunstpädagogik – im Sinne einer pädagogisch gesteuerten Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen und Bildprogrammen – ist weit älter als die allgemeinbildende Schule. Bereits die Pädagogen der Aufklärung schrieben der gestalterischen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt eine allgemeinbildende Funktion zu (Legler, 2011). Die Philanthropen und auch Rousseau in seinem *Emile* beschrieben und organisierten Bildung als holistischen Prozess, wozu auch der Kanon der musischen Aktivitäten hinzugerechnet wurde (Ehrenspeck, 2014). Wilhelm von Humboldt ging es nicht allein um die Freude an der Gestaltung im Sinne des interessenlosen Wohlgefallens, sondern vor allem um die Möglichkeit, Weltzüge symbolisch zu fassen und dem damit verbundenen Affekte in eine ästhetische Form zu bringen und dadurch kommunikabel zu machen (Hentig, 1999, S. 38f.). Dabei nahm er sowohl auf die rezeptive als auch auf die produktive Dimension von Kunst Bezug. Kunst war demnach eine wichtige gesellschaftliche Größe, der eine gesellschaftsverändernde Potentialität zugesprochen wurde, was sich vor allem in der politischen Romantik Fichtes und Hegels niederschlug (Schmitt, 1998). Durch die curriculare Integration in das Schulwesen des späten 19. Jahrhunderts entwickelten sich dann neue, fachlich bedeut-

same Diskurse im Kontext des staatlichen Schulwesens. Dabei wurde am Vorabend der Reformpädagogik die Frage erörtert, welchen Zielsetzungen das Fach zu folgen habe. Vor allem wurde der Aspekt der beruflichen Propädeutik erörtert, da jeweils genderspezifische Ausprägungen des Faches umgesetzt wurden. Während Jungen sich im technischen Zeichnen zu üben hatten (in Vorbereitung auf handwerkliche oder technische Berufe), ging es bei den Mädchen um Einübung gestalterisch schmückender Grundlagen, die in Form von Zierrat und Handarbeit das häusliche Milieu des wilhelminischen Bürgertums geschmacklich prägen sollten (Stuhlmann, 1879). Bildungsspezifische Aspekte, wie sie die Reformpädagogik ab 1900 einforderte, etwa indem sie das epistemische Element des Selbst- und Weltverhältnisses im künstlerischen Prozess betonte, kamen hier nur in Form einer Anpassungsleistung an die Leitkultur vor. Doch von anderer Seite wurden Kunst und Kultur als politisch relevante Praxis eingeordnet. Der Privatgelehrte Julius Langbehn forderte in seinem einflussreichen Buch „Rembrandt als Erzieher“ eine künstlerische Volkserziehung als Mittel der nationalen Identitätsbildung und grenzte typisch deutsche Kunst von fremden „welschen“ Einflüssen ab (Langbehn, 1879). Viele Reformpädagog/inn/en und vor allem die Kunst-erzieher/-innen folgten zumindest implizit diesen Einlassungen und verbanden mit ihm den geforderten gesellschaftlichen Wandel. Andere Begründungszusammenhänge speisten sich aus der Lebensphilosophie, dem Nietzsche-Kult, aber auch unterschiedliche esoterische und synkretistische Heilslehren fanden ihren Niederschlag. Übergreifend kann man konstatieren, dass die Reformbewegungen der Jahrhundertwende vor allem Kultur (Literatur, Theater, Tanz, Kunst) in Anschlag brachten, um gesellschaftspolitische Änderungen zu initiieren (Kerbs, 2006). Zeitgleich erhoben auch avantgardistische Künstlerkollektive (Arts & Craft, Bauhaus, De Stijl, Russischer Konstruktivismus) den Anspruch mit künstlerischen Innovationen Gesellschaft nachhaltig zu verbessern. Eine Haltung, die bis in die Selbstbeschreibungen von Josef Beuys hineinreichte.

Diese widerstreitenden Diskurse prägten die wilhelminische Kunstpädagogik im Hinblick auf inhaltliche Ausrichtungen und methodische Aspekte. Die Kritik an der technokratischen und im preußischen Schulwesen verbindlichen Zeichenmethode des Hamburger Schulrates Adolf Stuhlmanns (Legler, 2011.) wurde die Forderung nach einer kindbezogenen Auseinandersetzung mit künstlerischen und kunsthandwerklichen Bildungsinhalten gegenübergestellt. Dadurch entwickelte sich ein Bewusstsein für Inhalte, Zielsetzungen, Potentiale aber auch Grenzen schulischer Kunstvermittlung. Das politische Moment von Bildungsprozessen im Kontext staatlicher Bildungsintuitionen konnte nur affirmativ und staatstragend sein – was letztlich zur Herausbildung von unabhängigen Institutionen der kulturellen Bildung/Kunstpädagogik führte.

Kritische Kunstpädagogik

Die in den 1970er Jahren sich formierende außerschulische Kunstpädagogik (Mayrhofer & Zacharias, 1977) entstand in Abgrenzung zu einer schulischen Praxis, der man die Relevanz für das Leben junger Menschen absprach. Eine Konzentration auf den bürgerlichen Kunstkanon komme weder den Interessen junger Menschen entgegen, noch beinhalte sie eine aufklärerische und emanzipatorische Komponente. In Projekten wie

„Mini München“ (Grüneisl & Zacharias, 1989) oder „Kinder lernen das Museum kennen“ (Mayrhofer & Zacharias, 1977) ermöglichte man Kindern, sich mit ihrer Umwelt gestalterisch auseinanderzusetzen und dabei prospektiv Entwürfe für ein besseres Leben zu artikulieren. Auch hier wurde eine Beziehung zwischen kultureller und politischer Praxis hergestellt. Nicht als Agitation, sondern im Sinne Adornos als ein Beitrag zur Negativen Dialektik, in der das Verworfenen und Marginale in den Mittelpunkt des Diskurses gerückt wurde (Adorno, 2003). So kommt das Inkommensurable zur Sprache – Kunst entfaltet ihr existentielles, emanzipatorisches Potential, indem sie zur Autonomisierung beiträgt. Eine solche Ausrichtung widerspricht der Position Mollenhauers, der wesentlich radikaler eine Kunst-erfahrung proklamiert, die sich jeglicher Nutzenanwendung entzieht (Mollenhauer, 1990), obwohl auch in seiner Bestimmung aus systemischer Perspektive spezifische Aspekte der Kunst kommunikabel gemacht wurden – es ist die Autonomie des Kunstwerks und das L'Art pour L'Art.

Veranschlagt man die in den erweiterten Auffassungen vorfindlichen Verschränkungen von künstlerischem und politischem Handeln, so ist eigentlich jeglicher künstlerischer Akt zugleich auch eine politische Geste. Dieses emphatische Verständnis von künstlerischer Praxis als politische Praxis verkennt allerdings, dass Handlungen und Absichten immer in Diskurse eingebunden sind, die aus der Perspektive Foucaults wirkmächtig und nicht zu hintergehen sind (Foucault, 2007). Die vermeintliche Individualisierung bedeutete in Wirklichkeit die Unterwerfung unter einen spezifischen Diskurs. Insofern ist es problematisch, wenn man unhinterfragt an die Wirkmächtigkeit künstlerischer Handlungsfelder glaubt, ohne dass latente Machtstrukturen benannt und identifiziert werden. Kunst hat eine genuin politische Dimension, denn es artikulieren sich Diskurse der Macht – aber dies ist nicht gleichzusetzen mit subversiven Praktiken, die gesellschaftliche Strukturen verändern. Anders ausgedrückt – alles was von Kunst berührt wird, wird zur Kunst. Auch eine sich kritisch und emanzipatorisch gerierende Kunst wirkt ästhetisch und fordert Entscheidungen über Qualität und Gütekriterien ein. Adorno hatte darauf bereits in seinem Aufsatz über engagierte Kunst hingewiesen (Adorno, 1981). Doch was bedeutet dies für eine kritische Kunstvermittlung, die sich zur Aufgabe gemacht hat, Kunst biographisch relevant werden zu lassen und z.B. daraus die Forderung ableitet, marginalisierten und unterdrückten Perspektiven mittels Kunst eine Sprache zu geben? Sind diese Bemühungen strukturell gefährdet, da sie den blinden Fleck der Vermittlung nicht sehen können, da sich der Beobachter beim Beobachten nicht beobachten kann (Luhmann, 1997)? Was ist hier zu tun – wie kann Kunstvermittlung in den Sozialraum hineinwirken?

Agonische Kunstvermittlung

Kunstpädagogische Bemühungen versuchen, das Individuum in den Kontext einer gesellschaftlich für wertvoll erachteten kulturellen Praxis einzubinden. Subjektorientierung, wie sie insbesondere in der außerschulischen Bildung stark gemacht wird (Zacharias, 2001), spielt hier nur insofern eine Rolle, als dass kanonisierte Wissensbestände erfolgreich transportiert und implementiert werden sollen. Insofern unterwirft Kunstvermittlung das Subjekt dem Kunstdiskurs. Dies ist nicht nur

negativ zu werten, denn gleichzeitig wird das Subjekt ermächtigt, sich schöpferisch und bedeutsam zu betätigen. Eine Emanzipation und Autonomisierung ist dies im engen Sinne aber nicht. Dies kann nur dann erfolgen, wenn die Kunst selber substantiell befragt werden kann und soll, wobei dies systemische Grenzen sprengt. Insbesondere im Kontext der Migrationsgesellschaft ist dieses Vorgehen von besonderer Bedeutung, treffen hier doch Kunstdiskurse aufeinander, die sich in mancher Hinsicht diametral widersprechen können (Mecheril, 2013). Während die Europäische Kunst der Moderne Singularität einfordert und einlöst, ist Kunst in anderen kulturellen Kontexten Ausdruck einer kollektiven Sinnstiftung. Sie gründet Nationen, Ethnien oder Religionsgemeinschaften wobei individuelle Absetzbewegungen sanktioniert werden. In einer globalisierten, mobilen und intermedialen Gesellschaft kommt es zwangsläufig zu einem Widerstreit unterschiedlicher Kunstbegriffe. Wenn man solche Widerhaken in Vermittlungsprozessen ernst nimmt und offen kommuniziert, entsteht ein Bruch in den linearen Diskursen der Macht (Sternfeld, 2013). Es bildet sich quasi ein dritter Ort, in dem alles anders und Humanität gelebt werden kann. Das nicht Gesehene und nicht Entwickelte wird im Sinne der konkreten Utopie (Bloch, 1985) sichtbar und für Momente verhandelbar. Nun ist politisches Leben im Rahmen der Kunstpädagogik mehr als bloße Einübung in eine bohemistische Kunstpraxis. Sie ermöglicht im agonischen Widerstreit mit kontrastierenden Diskursen die Revision des gelebten Ichs. Grundlage für diese Form der kritischen Kunstvermittlung ist die Beachtung und Integration sozialräumlicher Aspekte. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

Alle reden vom Raum ...

... insbesondere in der Kunst. Ganz gleich, ob man den zweidimensionalen Bildraum oder den dreidimensionalen Raum der Bildhauer/-innen und Skulpteure oder den zeitlich sich formenden Raum der performativen Kunst heranzieht, wird deutlich, dass Raum für Kunst konstitutiv ist. Eine künstlerische Form ist per se räumlich strukturiert. Komplexer wird die Sache, wenn man die Rezeption von Kunst hinzuzieht. Marcel Duchamps' Diktum vom Betrachter, der das Bild macht, („Ce sont les regardeurs qui font les tableaux“, in: *Le Surréalisme, même, n°2, printemps, 1957, S. 143–145*) ändert alles. D.h. es gibt keine verbindliche Lesart kanonisierter ikonographischer Inhalte, sondern Bedeutung wird in spezifischen Kontexten kommunikativ aktualisiert. Zeitgenössischen Künstler/-innen sind sich dessen nicht nur bewusst, sondern beziehen dies in ihre Arbeitsweise ein. So platzierte Christoph Büchel einen Swingerclub in die traditionsreiche Wiener Sezession (<https://www.artlog.net/en/node/4534>), direkt unter den Beethoven-Friesen von Klimt – ein vorprogrammierter und vor allem räumlich konnotierter Skandal. Es gibt demnach nicht den Fixpunkt, von dem aus die eine richtige Lesart von Kunst begründet werden kann. Dadurch wird Kunstwirklichkeit und -wirksamkeit abhängig von ihrer sozialräumlichen Einbettung. Im Unterschied zum absoluten Container-Raum Kants und Newtons, ist der Sozialraum als ein soziales, durch Handlungen hervorgebrachtes Gefüge, zu verstehen, das sich mit Bezug auf bestimmte Orte materialisiert (Bourdieu, 1985). Diese Auffassung unterscheidet sich von der Vorstellung eines absoluten

Raums, in der sich eine materiell aufgefasste Kunst realisiert (z.B. im Museum).

Um die Spaltung des raumtheoretischen Denkens zu überwinden, entwickelt Martina Löw die Idee eines „relationalen“ Raummodells (Löw, 2001, S. 24ff.). Sie untersucht die „(An)Ordnungen“ (ebd., S. 131) von Lebewesen und sozialen Gütern und untersucht wie Raum in Wahrnehmungs-, Erinnerungs- oder Vorstellungsprozessen hergestellt wird und sich als gesellschaftliche Struktur manifestiert. Die (An)Ordnung verdeutlicht zum einen die „Ordnung“ als Strukturdimension (Räume sind geordnet) und zum anderen „Anordnung“ als Handlungsdimension (Räume sind Ergebnis eines Prozesses des Anordnens). Ähnlich wie bei Bourdieu sind die Individuen in ihren Handlungen nicht frei – und das ist für Vermittlungsprozesse zentral! – sondern von ökonomischen, rechtlichen, sozialen, kulturellen und letztlich räumlichen Strukturen abhängig. Räume können Handlungspotentiale sowohl begrenzen als auch erweitern. Zur Konstitution von Raum bedarf es aber auch einer „Syntheseleistung“, d.h. soziale Güter und Personen werden über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse zu Räumen zusammengefasst (ebd., S. 158f.). Unabhängig von fachlich geprägten Perspektiven auf den Raum gilt er heute nicht mehr als eine vom Menschen getrennte Materialität, sondern als konstruierte und produzierte (soziale) Wirklichkeit.

Raum wird aber nicht nur habituell konstituiert, sondern bedingt auch den Habitus spezifischer Milieus. Bildungsinstitutionen haben den Auftrag, die vorliegenden Sozialstrukturen transparent zu machen, um Teilhabe zu ermöglichen.

Sozialraum und Vermittlung

Versucht man Strukturen und Potentiale einer sozialraumorientierten Kunstvermittlung zu benennen (wobei die traditionellen Dichotomien von progressiv-konservativ oder politisch links und rechts nicht mehr greifen), so muss deutlich werden, dass gesellschaftliche Strukturen nicht als linear festgelegte Formationen zu verstehen sind, sondern als offen und wandelbar (Stutz, 2012). Dieser Raum wird nicht durch solitäre Subjekte geprägt, sondern entsteht durch Interaktion und Kommunikation konkurrierender Gruppen und Institutionen. Sozialraumorientierung in kunstbezogenen Bildungsprozessen kann durch diese Strukturierung in Beziehung zu Entwicklungen von „Bildungslandschaften“ (Weiß, 2011) gesetzt werden, die durch die Kooperation von schulischen und außerschulischen Bildungspartner/-innen entstehen. Dabei müssen aber asymmetrische Machtstrukturen mitgedacht werden. Ursprünglich dienen diese Bemühungen der Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer umfassenden Partizipation von Kindern und Jugendlichen jeglicher Herkunft und Provenienz am kulturellen Feld – eine Forderung, die durch die UN-Kinderrechtskonvention (United Nations, 2018) gedeckt wird. Gleichzeitig versuchen immer mehr Kulturinstitutionen sich mit offenen Vermittlungsangeboten sozialräumlich zu erweitern. Ob dies erfolgreich ist, hängt maßgeblich davon ab, ob die jeweilige Institution auf diskursive Festlegungen verzichten kann, ohne dadurch ihre Legitimität zu verlieren. So fordert Carmen Mörsch seit langem eine institutionenkritische Kunstvermittlung, die Kunst derart verfügbar macht, dass sie aus unterschiedlichen Perspektiven biographisch relevant werden

kann (Mörsch et al., 2009). Dies bedeutet eine Abkehr einer affirmativen Kunstvermittlungspraxis und einen Wechsel in den politischen Diskurs, der durchaus die Konsistenz künstlerischer Positionen verhandelbar macht.

Im pädagogischen Feld vollzieht sich diese Entwicklung vor allem im Kontext der Etablierung von Ganztagschulen, die – wie von der KMK gefordert (Autorengruppe Bildungsbericht, 2012) – mit einer Stärkung der kulturellen Bildung im schulischen Feld einhergeht. Entscheidend ist dabei die Kooperation unterschiedlicher Bildungsakteure sowie die Öffnung und Verzahnung von Bildungsräumen. Es geht dabei im Kern um die Analyse und den Abbau von Barrieren und hegemonialen Strukturen: Wer darf was wie und vor allem wo tun?

Ein Fallbeispiel – „Ausräumen und Aufräumen – Mapping the Museum“

Eine jahrgangsgemischte Eingangsklasse einer Grundschule (mit Förderschwerpunkt Lernen) und einem hohen Anteil an Migrant/inn/en besuchte eine Ausstellung in der Osnabrücker Kunsthalle. Eine aufsehenerregende Schau, in der der Architekt Michael Beutler und der Künstler Etienne Descloux den Ausstellungsraum (eine alte Kirche) von allen musealen Applikationen (Stellwände, Verkleidungen etc.) befreiten. Daraus entwickelten sich anregende und experimentelle Praxen, die die üblichen Gewohnheiten der Besucher einer Kunsthalle irritierten. Der Kirchenraum mit seinen Fenstern wurde sichtbar, Licht und Schatten strukturierten den Raum, Straßengeräusche waren zu hören. Die Verschalung der Wände wurde in ein kollektives Chorgestühl in Bauhausform umgebaut, das den Kirchenraum umrundete. Es entstand eine Atmosphäre der wechselseitigen Ver- und Entflechtung von Vertrautem und Fremden.

Diesen Raum betrat eine Schulklasse, die bisher wenig mit zeitgenössischer Kunst zu tun hatte. Ob es sich um Kunst handele, war kein Thema – vielmehr ging es unmittelbar um Raumerfahrung. Die Kinder – abgesichert durch die Peers – setzten sich neugierig und explorativ mit dem Ausstellungsraum auseinander (der sich selber ausstellte).

Involviert waren Studierende der Kunstpädagogik und die Kunstvermittlung der Kunsthalle. In Form von Aufgaben wurden zunächst Aktivitäten angebahnt, mit deren Hilfe die Beschaffenheit des dreidimensionalen Raumes erkundet werden konnte, z.B. durch das Steigenlassen eines Ballons. Um sich der materiellen Struktur des Raums zu nähern, wurden mittels Fotogrammetrie die umlaufenden Bankinstallationen und der Boden des Kirchenschiffes untersucht.

Nach dieser Phase der Sensibilisierung für räumliche Zusammenhänge erkundeten und kartierten die Kinder zu einem späteren Zeitpunkt ihren häuslichen und schulischen Lebensraum. Aufgabe war es, vertraute Strukturen und Ordnungen des Schullebens zu erfassen und zu verändern. Hierzu arrangieren die Lehrkräfte auf dem Schulgelände Situationen, in denen vertraute Gegenstände und Accessoires der Schullerwirklichkeit wie z.B. Stuhl, Tisch, Tafel oder Globus in ungewöhnlichen Zusammenhängen inszeniert wurden und von den Kindern gefunden werden und in der Aula der Schule zusammengetragen werden sollten. In Folge sollten die Objekte neu geordnet und in neue sinnhafte Zusammenhänge gebracht werden. Diese neuen Raumordnungen wurden durch die Kinder narrativ gedeutet – es entstand z.B. als Verweis auf eine

Reise ein Flugzeug oder ein ausgearbeiteter Vorschlag für die multifunktionale Nutzung einer Wohnung

In einem letzten Schritt wurden die so entstandenen Exponate der Kinder im Rahmen einer Ausstellung öffentlich in der Kunsthalle präsentiert. Verschiedene Narrative überlagern sich: die Kunsthalle, die Schule und die eigene Lebenswelt – es entsteht ein dritter Raum. Der Sozialraum hat sich erweitert, zumindest temporär. Nachhaltige Effekte wären zu untersuchen.

Fazit: Selbstbegegnung und Selbstwirksamkeit

Eine kritische Kunstvermittlung gelingt dann, wenn Erfahrungen von Selbstwirksamkeit möglich sind. Voraussetzung hierfür ist die strukturelle Offenheit einer anregenden Situation, in welcher weder Bedeutungen noch Handlungsfelder festgelegt werden. Notwendig ist auch die Kooperation der Peers – so können Krisen produktiv und prospektiv überwunden werden.

Des Weiteren sind die Präsentation, Kommunikation und Reflexion der eigenen Produkte von besonderer Bedeutung, die auf besondere räumliche Situationen und die Anwesenheit der „Anderen“ angewiesen sind. Solche Präsentationsprozesse sind zwar mit Verunsicherung verbunden – die Bewertung der Reaktion des Publikums ist unklar – kann sich aber bei empfundener erfolgreicher Bestätigung positiv auf das Selbstbild auswirken. Entscheidend für die Wirksamkeit der Präsentation ist aber der dritte Ort – also der professionelle Kunstort, weil er für alle unbestimmt ist und dadurch eine hierarchiefreie Kommunikation ermöglicht. Die Chance Selbstwirksamkeit zu erleben, hängt also elementar von der sozialräumlichen Situation ab. Offene Orte verunsichern, ermöglichen aber Formen der Selbstermächtigung. Sozialraumorientierte Kunstvermittlung braucht eine Raumsituation, die in der Schwebe bleibt. Nur dann ist es möglich, den Raum individuell zu besetzen, ohne anderen zu verdrängen. Gerade aufgrund der Offenheit der Raumkoordinaten können diese unterschiedlich genutzt werden, ohne dass das Gebäude des Anderen ins Wanken gerät.

Abschließend bleibt eine Frage: Impliziert eine sozialraumorientierte Kunstvermittlung die Destruktion der etablierten Kunst durch die Fokussierung von Transfereffekten? Oder wird durch die multiperspektivische Nutzung künstlerischer Zeichen genau das freigesetzt, was immer schon Absicht der künstlerischen Moderne war: Eine Erweiterung der künstlerischen Mittel mit dem Ziel der Entwicklung der nächsten Gesellschaft.

„Es ist die soziale Kunst gemeint, wenn ich sage: ‚Jeder Mensch ist ein Künstler‘. (...) Das ist gemeint: Das In-Erscheinung-Treten einer neuen Kunst, an der alle Menschen teilhaben – wie ich gesagt habe –, nicht nur teilhaben können, sondern teilnehmen müssen, wenn es zu einer idealen Zusammenstimmung dieses Kunstwerkbegriffs kommt“ (Beuys, 1989, S. 17).

Literatur

- Adorno, T. W. (1981). Engagement. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Noten zur Literatur* (1. Aufl., S. 409–430). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003). *Vorlesung über Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beuys, J. & Ende, M. (1989). *Kunst und Politik im Gespräch*. Wangen: Freie Volkshochschule Argental.
- Bloch, E. (1985). Werkausgabe: Band 5: *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breton, Andre (Hrsg.). (1957). *Le Surréalisme. Mème. 2. Revue trimestrielle printemps*. Paris: Pauvert.
- Ehrenspeck, Y. (2014). Die Bildung der Aufmerksamkeit: pädagogische Konstruktionen eines Wahrnehmungs- und Bewusstseinsphänomens im 18., 19. und 20. Jahrhundert. In J. Bilstein & M. Brumlik (Hrsg.), *Die Bildung des Körpers* (S. 72–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses* (11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Grüneis, G. & Zacharias, W. (1989). *Die Kinderstadt – eine Schule des Lebens – Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB-V.
- Grzonka, P. (2010). *Christoph Büchel, «Raum für Sexkultur»*. Zugriff am 27.08.2018 <https://www.artlog.net/en/node/4534>
- Hentig, H. von (1996). *Bildung*. München & Wien: Beltz.
- Kerbs, D. (2006). Ästhetische Reformbewegungen um 1900. In U. Herrmann (Hrsg.), *Mit uns zieht die neue Zeit – Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung* (S. 115–129). Weinheim: Juventa.
- Langbehn, J. (1890). *Rembrandt als Erzieher*. Leipzig: Hirschfeld.
- Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayrhofer, H. & Zacharias, W. (1977). *Projektbuch ästhetisches Lernen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mecheril, P. (2013). Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven. In B. Lutz-Sterzenbach, A. Schnurr & E. Wagner (Hrsg.), *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern* (S. 27–36). Bielefeld: transcript.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewisheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(4), 481–494.
- Mörsch, C. & das Forschungsteam der documenta 12 (2009). *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Berlin/Zürich: Diaphanes.
- Schmitt, C. (1968). *Politische Romantik*. Berlin: Duncker.
- Sternfeld, N. (2013). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postmigrantischen Migrationsgesellschaft*. Wien: Zaglossus.
- Stuhlmann, A. (1879). *Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule*. Hamburg: Nestler & Melle.
- Stutz, U. (2012). *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung*. München: kopaed.
- United Nations (2018). *Convention on the Rights of the Child*. Zugriff am 08.09.2018 https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en
- Weiß, W. W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften – Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zacharias, W. (2001). *Kunstpädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.

Dr. Andreas Brenne

ist Professor für Kunstdidaktik/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück. Er studierte Lehramt Primarstufe (Kunst, Mathematik, Deutsch und Sachunterricht), freie Kunst an der Westfälische-Wilhelms-Universität Münster und der Kunstakademie Münster. Arbeitsschwerpunkte: Künstlerisch-Ästhetische Forschung, Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit, Inklusion, Kulturelle Bildung und Empirische Bildungsforschung. <http://kuenstlerishefeldforschung.blogspot.de/>.

Kelsey Halbert

Global citizenship in teacher education: a critical framing and Australian curriculum case study

Abstract

Teachers are increasingly framed as global civic professionals with a set of dispositions, knowledges and skills for global citizenship. This rationale must also go beyond neoliberal framing of global citizenship as an employability skill set or commodity. There is a social justice imperative to engage pre-service teachers in teacher education curriculum approaches that foster cultural understandings of 'self' and 'other' and how such understandings shape teachers' work. This paper presents a theoretical framing of culture and the intersecting spheres of the local-global citizen and how these frame teacher education. Significant findings include understanding the complex intersections of global education, citizenship education and cosmopolitan education invoked in international frames, national policy borrowing and curriculum change. I then use a case study of a specific Australian teacher education course to highlight pre-service teacher perspectives on global citizenship and an example of how students experienced service learning as a curriculum response in teacher education. The curriculum case study illustrates the transformative potential and challenges of experiential learning in teacher education, particularly as a catalyst and stimulus for dialogue and reflection on global citizenship.

Keywords: *Global Citizenship, Teacher Education, Cultural Education, Cosmopolitan Learning, Service-Learning*

Zusammenfassung

Lehrkräfte werden zunehmend als Fachleute für „global citizenship“ eingestuft und ihnen werden dazu eine Reihe an Dispositionen, Wissen und Fähigkeiten zugeschrieben. Begründungen diesbezüglich müssen auch über den neoliberalen Rahmen von global citizenship als Beschäftigungsfähigkeit oder Ware hinausgehen. Es ist ein Gebot der sozialen Gerechtigkeit, Curricula für angehende Lehrkräfte einzusetzen, die dazu beitragen, ein kulturelles Verständnis für das „ich“ und das „andere“ zu fördern und zu verdeutlichen, wie ein diesbezügliches Verständnis die Arbeit von Lehrkräften prägt. In diesem Beitrag wird ein theoretischer Rahmen für Kultur und die sich überschneidenden Sphären lo-

kal-globaler Bürger/-innen vorgestellt und wie dies Lehrerbildung rahmt. Zentrale Ergebnisse umfassen das Verständnis der komplexen Schnittstellen von globalem Lernen, staatsbürgerlicher Bildung und weltbürgerlichem Lernen im internationalen Feld, im Rahmen nationaler Politiken und auf der Ebene von Änderungen des Curriculums. Anschließend wird anhand einer Fallstudie eines ausgewählten australischen Lehrerbildungskurses die Perspektive angehender Lehrkräfte auf global citizenship aufgezeigt und ein Beispiel referiert, inwiefern Studierende erfahrungsorientiertes Service-Learning als eine Antwort auf das Curriculum in der Lehrerbildung erleben. Die Fallstudie veranschaulicht das transformative Potenzial und die Herausforderungen des erfahrungsorientierten Lernens in der Lehrerbildung, insbesondere als Katalysator und Impulsgeber für den Dialog und die Reflexion über global citizenship.

Schlüsselworte: *Global Citizenship, Lehrerbildung, Kulturelle Bildung, Weltbürgerliches Lernen, Service-Learning*

Introduction: the teacher as local-global citizen and cultural worker

Teachers are tasked with enacting the broad civic goals of education – developing active, informed citizens. It is an imperative therefore of teacher education to explore teaching as cultural and civic work and incorporate pedagogies that enable and foster knowledge of self and 'place' and the significance of individual and collective identities that shape the curriculum locally, nationally, regionally and globally. This paper focuses on teacher education for global citizenship, drawing on international theorising and curriculum trends and then specific case study data from teacher education curriculum in Australia.

Firstly, there is a need to explore the theoretical framing of the discourses of global education, global citizenship and the implications these have for positioning the cultural 'capabilities' and civic role of teachers. Discourses of the cultural capacities of teachers can be somewhat narrowly focused on responding 'the

other' or broadly conceived so as to focus on the understandings of self, that provide a lens for teaching and shape how teachers come to their complex relational and contextual work. Global perspectives take up distinct local, national and regional lens because as Schweisfurth suggests "even education which aims at creating global perspective in learners is a distinctly culture-bound exercise" (2006, p. 42).

Singh, Kenway and Apple (2005) propose that the global analytic is invariably adopted across a range of theoretical and disciplinary orientations. Globalisation and internationalisation are used in relation to student cohorts, curriculum knowledge, capabilities and broad aims and rationales for educating for connected global futures. The terms internationalisation, international mindedness, multicultural education, global education and globalisation can be conflated or can be seen as quite distinct (even within different groups within an educational institution). Increasingly this century the 'curricular global turn' has advocated for "more global orientation in its pedagogy and curriculum and to equip children and young people with the knowledge, skills and dispositions that will make them more aware of, and engaged with, global issues and phenomena" (Mannion, Biesta, Priestley & Ross, 2010, p. 443). In this paper I am particularly focused on these knowledges, skills and dispositions of global citizenship and implications for cultural literacy in teacher education.

As a set of typologies that form an analytical frame for the case study that follows, Martin and Pirbhai-Illich (2015, p. 138) identify four ideologies for global citizenship education:

- *Neo-liberal*: to produce citizens who are economically productive, mobile and able to successfully compete in a global economy
- *Classical*: to produce national citizens who have gained cultural knowledge and are able to be nationally-integrated autonomous subjects
- *Liberal*: to produce citizens who are personally autonomous, compassionate, able to think for themselves and to act for the betterment of the world
- *Critical*: to produce citizens who are oriented towards change of a radical kind, being critical of systems that reproduce injustice and seeking to destabilise the status quo

These four typologies highlight dominant discourses across the spectrum of cultural education where critical global citizenship would be aligned with "multicultural education conceptualized as a political project of social justice that embraces a diverse public, and that links local with global struggles for equity and human rights, offers a potential counter-narrative to neoliberal education, and a rich framework for considering citizenship" (Sleeter, 2014, p. 85). This analytical framing somewhat oversimplifies the local and global didactic that shapes the cultural experiences of the citizen.

Cosmopolitan citizenship is a concept that links the local, the national, and the global. As Osler and Starkey (2005) argue, it allows us to conceive of citizenship as a status, a feeling, and a practice at all levels, from the local to the global (Osler, 2011). Risvi's (2009) notion of cosmopolitan learning is critical of essentialist notions of culture and argues that learning about culture should emphasise historicity, criticality, relationally and reflexivity. Some neoliberal and accountability framing of teachers' work

positions culture in potentially essentialised ways. Risvi aligns with Beck's notion of cosmopolitanism that "puts the negotiation of contradictory cultural experiences into the centre of activities: in the political, the economic, the scientific, and the social" (Beck, 2002, p.18). Social consciousness and the "intersection and interaction with the local and personal" (Clifford, 2009, p. 135) is a discourse of 'glocal' citizenship. The latter recognises that the local is not subsumed by a universal global consciousness but rather that the two are interconnected where the global is constructed by and dependent on many 'locals' (Salter & Halbert, 2017, p. 3).

Theorising the 'glocal' citizen and the possibilities of cosmopolitan learning has implications for curriculum design. One response, is cultural education that takes up critical pedagogies and transformative learning theories draws on intersections of the work of Dewey (1944), Mezirow (1991, 2000, 2003), and Freire (1970, 1986). This theoretical foundation contends that changes to frames of reference and expectations combined with critical reflection on experiences leads to transformative learning and changes in worldview (Dewey, 1944). These frames of reference and critical reflections are contextualised in terms of teacher education in Australia and then explored through a case study of students' perspectives and experiences.

Teacher Education for Global Citizenship in Australia

In line with the global curricular turn, Australian universities and teacher educators have internationalised the curriculum. However there are tensions in the discourses of global citizenship shaped by supranational organisations, national policy framing of global and regional engagement, teacher performance measures and translation of national curriculum.

The initial wave of globalisation was the sponsored mobility of students, then came a second wave of international recruitment. Universities Australia (2013) refers to a 'third wave' of globalisation in higher education, emphasising long-term sustainable, reciprocal partnerships built on cross-institutional activity and globalised curriculum. Nationally funded mobility programs enable and privilege regional mobility in the Asia Pacific, in part based on neoliberal economic rationales of developing social networks and enabling productivity (Department of Foreign Affairs and Trade, n.d.). While European citizenship education navigates nation-state, regional European Union and global spheres, Australia aspires to "know Asia", a somewhat problematic othering of Asia but also strategically enabling mobility for cultural exchange (Salter, 2014). These policies of global engagement in higher education enable curriculum responses that leverage neoliberal rationales and seek to enact critical citizenship education with understandings of culture as relational and reflexive.

Within teacher education courses, national policies and professional standards both enable and constrain the imperatives for educating teachers as culturally literate global citizens. Teacher educators "are navigating the many discursive practices in educating about and for culture and there are slippages in our positioning of culture as we work within and beyond existing policies and systemic practices" (Halbert & Chigeza, 2015, p. 159). Regulatory frameworks that focus on teachers' knowledge and skills to response to 'diversity' in the classroom can essentialise cultural

education. There is potentially a narrowing of teachers' professional selves to assuring cultural responsiveness to 'other' and little acknowledgement of the complexity of teachers' own global, culturally literate identities as influencing their practice. Reductive interpretation of the professional role of teachers also creates tensions when standards and assessment must balance 'knowledge as problematic' with knowledge as 'known' and assured. "Assuring" professional competencies of teachers across the complex domains becomes problematic (Halbert & Chigeza, 2015).

Within the realms of higher education policy and teacher education policy there are discourses of global citizenship that are largely aligned with neoliberal rather than cosmopolitan ideals however this agenda can be leveraged to foster dispositions, knowledges and skills for critical global citizenship. I now turn to how such an aim is enacted in one case study and how that curriculum response for fostering local global citizenship sits alongside student perceptions of global citizenship.

Methodology

This paper draws on data from a larger project reviewed and approved by the lead university's board of research ethics, which investigated the types of community-based learning experiences, curriculum and pedagogy that foster critical global perspectives in diverse university cohorts through local and international experiences (Salter, Halbert, Howard & Singh, 2018).

In this paper I focus on teacher education using one of the case studies which was a core subject in an initial teacher education degree. The curriculum case study is a service-learning subject, which aimed to cap off the degree and frame intentional learning in a range of wider professional experiences with diverse groups and organisations. The service learning projects require students to undertake a minimum of 50 hours, with a focus on activities that promote social and environmental responsibility, including options for local, national and international experiences. Data for this case was collected through an online survey (n=28) administered in week one of the course, and assessment samples collected and focus groups conducted with staff (n=4) and Pre-service Teachers (PSTs) (n=5). Recruitment for the latter was focused on PSTs that had explicitly engaged with global perspectives through service, in this case a university organised overseas placement in Cambodian non-government schools. The intent of the case study is to enact a curriculum underpinned by critical service learning and critical global citizenship.

Participants were representative of the "Service Learning for Sustainable Futures" cohort and highlight the diverse nature of students that is characteristic of a regional Australian university: mostly mature age (57% aged 20–30, 36% aged 30+), 62% were first in their family to attend university, 7% identified as Aboriginal or Torres Strait Islander, 78% reported living in a remote or regional area prior to attending studies, 64% had work commitments outside of study and 50% had caring commitments. Data collection comprised:

- Survey of students to ascertain dispositions to cultural exchange and citizenship and demographic and cultural profile;
- Document analysis of subject materials and resources, focusing on intended and enacted curriculum;
- Focus groups with students to explore their experiences of curriculum enactment; and

- Focus groups of staff to elaborate on intention and enactment of curriculum, and perceived experiences of students.

Data analysis adopted an iterative 'spiralling' approach (Denscombe, 2007; Kvale, 2007) informed by four theoretical frames: Billett's (2011) intended, enacted and experienced curriculum, the Global Citizenship Continuum (Enberg, 2013), Taxonomies of Service Learning (Britt, 2009) and Martin and Pirbhai-Illich's (2015) four ideologies for global citizenship education.

Student perspectives

The following section analyses some of the ways in which PSTs conceptualised global citizenship. These perspectives illustrate the ways in which various dispositions, knowledges and skills are invoked. A survey was administered to the cohort to ascertain perspectives and dispositions towards cultural education and global citizenship prior to undertaking the subject. Specifically, students were asked "What does being a global citizen mean to you?" (N=27). Student responses can be considered on a continuum of liberal through to critical and transformative citizenship. The selection of student perspectives below is discussed with reference to Martin and Pirbhai-Illich's (2015) four typologies, some alignment with cosmopolitan principles, and implications for the curriculum.

One grouping of responses spoke of key dispositions such as "Awareness, Openness, Informed". These were sometimes general and sometimes made distinctions between ones' own culture/s and others' cultures:

Having an awareness and respect for difference. Accepting of all cultures.

I keep myself aware of global events, take a keen interest in people with backgrounds different to my own and keep my views objective to understand what's going on in the world.

These responses illustrate broad liberal citizenship education principles of tolerance and respect with a general disposition to understanding global perspectives through raising ones awareness. Such descriptors also align with neoliberal discourse of cultural competency – understanding and acceptance. One response highlights a 'glocal' consciousness and imaginings of shared humanity:

Being able to appreciate the interconnectedness of different groups of people around the world.

Another grouping of responses were more agentic in not just knowing about but taking up values of responsibility and involvement in 'whole of humanity' issues and challenges, with focus on social justice/inequality/sustainability:

It means to learn about global issues and take action on those issues.

I believe that I am responsible to play a role in advocating for issues which keep a country from moving forward. Eg. Preservation of Cultural Diversity, Sustainable communities and Gender Equity, and Poverty.

I am able to maintain social, work and personal interests and connections to citizens and organisations in countries other than my own. I am also able to contribute in some way to their needs while furthering my own understanding of other cultures and communities.

Being aware of what is happening in the world and taking action to right injustices.

Sometimes with a focus on intra-personal understanding that aligns with the relationality and criticality of cosmopolitan and critical global citizenship:

Being cognisant of other cultures with beliefs, opinions and values that differ to mine. Therefore, getting to know these cultures before judging is essential – my own belief system should not be applied to others.

In other studies within teacher education students' perspectives on global education were similarly varied. A study of UK pre-service teacher attitudes to education for global citizenship found significant differences depending on specialisations (Robbins, Francis & Elliot, 2003). Correspondingly, in an Australian study Ferguson et al. found that "social justice as a critical perspective was associated with social studies" (Ferguson, Macqueen & Reynolds, 2013, p. 481). In the same Australian study, "students were primarily focused on their future classroom practices rather than their role in the world more generally" (Ferguson et al. 2013, p. 470). The case study discussed below is a core/mandatory subject for all students regardless of specialisation, previous studies or life experiences. Therefore, students come with varied dispositions for and professional identities to take up cultural experiences and global citizenship.

Student experiences of the curriculum

In this section I move from students' perspectives of global citizenship to their experiences of a critical service learning placement. I discuss student excerpts that are illustrative of key outcomes/enablers and the challenges of enacting global citizenship education which engages in complex contexts. Across this case, emerging levels of global citizenship were strongest at the level of building knowledge and skills and developing competence and self-efficacy as a result of service. Notions of social cohesion and relationships as key to global citizenship gained from experience suggests students are developing citizenship and exploring what it means to exist in relation to others in community aligned with liberal civic ideals. The most common development of global citizenship understanding gained from experiences is increased awareness of social factors. The importance of 'relationships' and 'social sustainability', and 'a lot more social cohesion and connectedness' is dominant:

There's a bigger, wider context that you need to remember everybody lives inside and we're all connected through. I'm really big on social cohesion, I think it's vital that we have that if we want our kids to grow up in a future happy world, they really need to know that the teacher really cares about them and wants to get to know them. For me, even though I did go into it with a prior understanding of those kinds of things, it was still beneficial. (PST 7)

The student quote above illustrates a contextual and relational understanding and disposition of care that aligns with a relational view of culture.

Community-based learning experiences such as service learning can facilitate cultural understanding in a local-global dialectic and emphasise the contextual nature of practice. Community based learning in teacher education, as distinct from school based placements, has a focus on widening students' engagement with the communities in which they will work as teachers, as relationships and connections between schools and communities are vital (Salter & Halbert, 2018). 'Relationship-based pedagogy' (Cain, 2014) and the use of critical reflection

before, during and after the experience to make sense of the underlying civic issues and enact their knowledge and skills in ways that demonstrate active local-global citizenship. This was demonstrated from the following student reflection:

Whilst I gained a new perspective of the difficulties including blatant and subtle racism and bias faced by Aboriginal and Torres Strait Islander people, I was able to lend my knowledge and abilities to achieve goals for the organisation and wider community. (survey respondent)

However, such awareness of social justice issues can be overwhelming:

This project left me less motivated to help. It all seems too hard. 50 hours was not enough time to really deliver a project. 50 hours at least is needed for them to get to know me first before I could deliver anything. So I believe in cultural diversity and the importance of cross cultural experiences, but I believe there needs to be more support for students embarking on such a challenging project. (survey respondent)

While the above quote demonstrates a critical consciousness, there is a need for curriculum resources and opportunities for dialogue and support such unbounded learning experiences and challenging independent learning.

Curriculum implications for teacher education

Global citizenship education "does not fit nicely into any particular curriculum box and must address knowledge, skills and values if it is to be effective" (Ferguson et al., 2013, p. 472). Gaps exist in the development and application of multicultural education frameworks and theories of global literacy within higher education generally. This indicates the importance of integrating intercultural experiences, whether they occur locally or internationally, as a core part of higher education degrees (Walters, Garii & Walters, 2009) and within well-researched curriculum and pedagogical frameworks. These perspectives are traditionally associated with global mobility, often in the form of student exchanges and study abroad experiences, whose value is clear but that fail to recognise and capitalise on networks of cultural exchange within parochial learning contexts. While the student perspectives in the above section give voice to the various dispositions for citizenship and experiences of service learning in local and global contexts, I now discuss the implications for curriculum development in teacher education that brings 'glocal' learning from the periphery to the core of the curriculum.

There are four domains of best practice that were identified from the larger project across disciplines. These include: 1) intentional design to incorporate critical theories and frameworks for exploring the social justice dimensions of global citizenship, 2) structured orientation to cultural experiences to prepare for 'looking out' beyond familiar contexts and worldviews, 3) facilitated dialogue and critical reflection during and after experiences to make sense of cultural exchanges and potentially troublesome knowledge and positionality and finally 4) a focus on transition and transformation by facilitating reflection on personal and professional links to future careers and actions (Salter, Howard, Halbert & Singh, 2018).

In designing teacher education courses there are institutional and regulatory frameworks to navigate. As a professional degree, there is usually attention to a developmental sequence

and application of knowledge for professional readiness, as opposed to some courses where there may be little reference to a cohesive whole (Ferguson et al., 2013). While teacher education is cohesive, programs in Australia tend to favor an integrated approach that can result in token treatment of multicultural education (Watkins, Lean & Nobel, 2016). An intentional curriculum that is place conscious and utilises critical pedagogies and experiential learning can give attention to knowledge, skills and personal/professional culture as a situated web of significance.

The need for authentic reflective dialogue aligns with an earlier study of a more foundational course in the teacher education program in which we found that “taking up the dominant values and aims within an assessment regime can constrain ‘authentic’ critical reflection” (Halbert & Chigeza, 2015, p. 165). A focus on the process of reflection (not assured outcomes) and timely non-linear learning pathways may offer solutions.

Conclusion

This paper has presented a theoretical framing of culture and the intersecting spheres of the local-global citizen. Freire (1970) proclaimed the need for critique of discursive power and the hegemonic distortion and reappropriation of terms such as ‘empowerment’, ‘community’, ‘development’ and ‘active citizenship’. The ‘global citizen’ can be invoked in critical social justice terms developing critical consciousness and circumstantial awareness (Sleeter & Grant, 2005) or teachers can be positioned as ‘active citizens’ in the global economy. The student perspectives explored in this paper show agentic, critical conceptions of the global citizen, alongside more liberal frames.

Teachers as global civic professionals must go beyond neo-liberal framing of global citizenship as an employability skills set or commodity that perpetuates hegemonic structures. There is a social justice imperative to engage pre-service teachers in curriculum approaches that foster cultural understandings of ‘self’ and ‘other’ as complex constructs and how they shape teachers’ work. As the varied experiences of students highlight, there are potentially transformative cultural insights but there are also challenges in supporting learning in unfamiliar contexts, authentic reflection and processing somewhat troublesome knowledge. Teaching is cultural work in the context of many ‘glocal’ interactions. Hence, curriculum must leverage and navigate neoliberal policy but also take up critical pedagogies and legitimate somewhat messy, relational understandings alongside ‘neater’ performance measures.

References

- Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and its Enemies. *Theory, Culture & Society* 19(1–2), 17, <https://doi.org/10.1177/026327640201900101>
- Billet, S., (2011). *Curriculum and pedagogic bases for effectively integrating practice-based experiences*. Office for Learning and Teaching, Department of Education and Training, Australian Government.
- Britt, L. (2009). *Developing students as learners, citizens, and activists: A proposed taxonomy of service-learning approaches*. Proceedings of the Institute for Ethical and Civic Engagement Conference (p. 29). Boulder, CO.
- Cain, G. (2014). *Service-learning as a way of developing pre-service teachers’ knowledge, perceptions, and cultural awareness of Aboriginal education*, Thesis. Sydney: University of Notre Dame.
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133–143, doi.org/10.1080/13601440902970122
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small-scale social research projects* (3rd ed.). Maidenhead, U.K & New York: Open University Press.
- Department of Foreign Affairs and Trade. (n.d.). *New Colombo Plan*. Access on 13.12.2018 <http://dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan/Pages/new-colombo-plan.aspx>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Enberg, M. E. (2013). The influence of study away experiences on global perspective-taking, *Journal of College Student Development*, 54, 466–480. doi.org/10.1353/csd.2013.0073
- Ferguson Patrick, K., Macqueen, S. & Reynolds, R. (2014). Preservice teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views, *Teachers and Teaching*, 20(4), 470–482, doi.org/10.1080/13540602.2014.881639
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Halbert, K. & Chigeza, P. (2015). Navigating Discourses of Cultural Literacy in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.9
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications, doi.org/10.4135/9781849208963
- Lingard, B. & McGregor, G. (2014). Two contrasting Australian curriculum responses to globalisation: What students should learn or become. *The Curriculum Journal*, 25(1), 90–110, doi.org/10.1080/09585176.2013.872048
- Martin, F. & Pirbhai-Illich, F. (2015). Service Learning as Post-Colonial Discourse: Active Global Citizenship. In R. Reynolds, D. Bradbery & J. Brown (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education*. Rotterdam/Bosten/Taipei: SensePublishers.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique, *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 443–456, doi.org/10.1080/14767724.2011.605327
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Osler, A. (2011). Teacher Interpretations of Citizenship Education: National Identity, Cosmopolitan Ideals, and Political Realities, *Journal of Curriculum Studies* 43(1), 1–24, doi.org/10.1080/00220272.2010.503245
- Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30, 253–268, doi.org/10.1080/01596300903036863
- Robbins, M., Francis, L. & Elliott, E. (2003). Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers, *Research in Education*, 69, 93–98, doi.org/10.7227/RIE.69.8
- Salter, P. (2014). Knowing Asia: creative policy translation in an Australian school setting, *Journal of Education Policy*, 29(2), 145–164, doi.org/10.1080/02680939.2013.794303
- Salter, P. & Halbert, K. (2018). Balancing classroom ready with community ready: enabling agency to engage with community through critical service learning in ITE, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/1359866X.2018.1497771
- Salter, P., Howard, E., Halbert, K. & Singh, M. (2018). *Local Global Learning Final Report. Office of Learning and Teaching*. Canberra: Australia.
- Salter, P. & Halbert, K. (2017). Constructing the [parochial] global citizen, *Globalisation, Societies and Education*, 15(5), 694–705, doi.org/10.1080/14767724.2016.1264290
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools, *Educational Review*, 58(1), 41–50, doi.org/10.1080/00131910500352648
- Sleeter, C. (2014). Multiculturalism and education for citizenship in a context of neoliberalism, *Intercultural Education*, 25(2), 85–94, doi.org/10.1080/14675986.2014.86357
- Sleeter, C. & Grant, C. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York: Wiley.
- Universities Australia (2013). *Global Education*. Access on 13.12.2018 <https://www.universitiesaustralia.edu.au/global-engagement/Global-Education#.Wz7d8Kl9jok>
- Walters, L., Garii, B. & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training, *Intercultural Education*, 20, 151–158, doi.org/10.1080/14675980903371050
- Watkins, M., Lean, G. & Noble, G. (2016). Multicultural education: the state of play from an Australian perspective, *Race Ethnicity and Education*, 19(1), 46–66, doi.org/10.1080/13613324.2015.1013929

Kelsey Halbert

is a Senior Lecturer in Education at James Cook University. Kelsey’s research and teaching spans values education, citizenship education, History teaching, cultural education and service-learning.

Jana Costa/Claudia Kühn/Susanne Timm/Lina Franken

Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung

Zusammenfassung

Kulturelle Lehrerbildung im Horizont von Globalisierung steht vor besonderen Professionsherausforderungen. Dieser Beitrag widmet sich einer theoretischen und empirischen Konkretisierung dieser räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Herausforderungen. Die empirischen Untersuchungen zeigen dabei Momente eines möglichen Handlungsbedarfs auf, der sich im Kontext des gegenwärtigen Lehrangebots und handlungsleitender Orientierungen von Lehramtsstudierenden identifizieren lässt. Im Zuge weiterführender Analysen können Ansatzpunkte für zukunftsorientierte Neujustierungen herausgearbeitet werden.

Schlüsselworte: *Kulturelle Lehrerbildung, Professionalität, Globalisierung, Differenz, Fachdidaktik*

Abstract

In a globalised world, cultural education poses specific challenges for teacher education and professionalisation. This article introduces a theoretical and empirical concretisation of these spatial, factual, temporal and social challenges. The empirical investigations indicate aspects of a possible need for action concerning the current curricula of teacher education as well as the orientations guiding students in teacher training. In the future, further analyses may facilitate readjustments of these constitutive aspects of teachers' professionalisation.

Keywords: *Cultural teacher training, professionalism, globalisation, subject didactics*

Längst stellt die beschleunigte Entwicklung weltweiter Austausch- und Wechselbeziehungen das Leben des Einzelnen in einen globalen Zusammenhang. Nationalstaatliche Ordnungssysteme verlieren an Bedeutung und es lässt sich eine Pluralisierung des Sozial-Kulturellen beobachten. Damit verändern sich die Bedingungen und Kontexte für kulturelle Praktiken. Zukunftsfähiges Lernen sollte es deshalb ermöglichen, sich in ein reflexives Verhältnis zur eigenen habitualisierten Kultur zu setzen, um entscheidungs-, gestaltungs- und hand-

lungsfähig zu werden. Lehrkräfte spielen in diesem Prozess eine bedeutende Rolle, denn im schulischen Setting gelten sie als Vermittelnde und Multiplikatoren kultureller Deutungsmuster. Dies wird bislang in der universitären Lehrerbildung in Teilbereichen explizit bearbeitet (z.B. hinsichtlich von Themen interkultureller Bildung und Erziehung), stellt in einer umfassenderen Perspektive auf kulturelle Bildung im Kontext der Lehrerbildung aber ein Desiderat dar.

Hier liegt der Ansatzpunkt für den vorliegenden Beitrag: Ziel ist es, die Ausgangslage für eine im Hinblick auf Fragen der Globalisierung kulturreflexiven Lehrerbildung theoretisch und mit ersten Forschungsergebnissen empirisch fundiert zu beschreiben. Das Vorhaben rekurriert auf exemplarische Professionsherausforderungen, die sich als möglicher Überschneidungsbereich des Globalen Lernens bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung und kultureller Bildung identifizieren lassen.

Kulturbezogene Lehrerprofessionalität im Horizont von Globalisierung

In den nachfolgenden Ausführungen werden mit Blick auf kulturelle Bildungsprozesse relevante Aspekte in den Sinndimensionen Globalen Lernens (Lang-Wojtasik, 2008; Scheunpflug, 2003; Stichweh, 2000; Treml, 2000) aufgegriffen. Es wird danach gefragt, welchen (Lern-) Herausforderungen Lehrkräfte angesichts von Globalisierung bzw. Globalität gegenüberstehen und welche Facetten kulturbezogener Professionalität vor diesem Hintergrund besonderes bedeutend erscheinen.

Das für diese Verhältnisbestimmung zugrundeliegende Verständnis von Kultur schließt an kulturwissenschaftliche Begriffsbestimmungen an und liegt jenseits einer Beschränkung von Kultur auf den (hoch)kulturell-ästhetischen Sektor. Vielmehr geht es um Kultur als ein Bedeutungsgewebe verinnerlichter Ordnungen, Werte und Normensysteme (Eliot, 1949; Geertz, 2016; Reckwitz, 2004; Williams, 1989). Vor dem Hintergrund der Sinndimensionen Globalen Lernens werden im Folgenden Facetten kulturbezogener Professionalität von Lehrkräften herausgearbeitet.

Die räumliche Entgrenzung und Glokalisierung von Kultur

Die gegenwärtigen weltgesellschaftlichen Entwicklungen spiegeln sich in der *räumlichen Dimension* in einem globalen Raumbezug (Robertson, 1998, S. 208) über neue Medien und Kommunikationsformen, erweiterte Mobilitätsformen sowie weltumspannende Handels- und Warenströmen wider. Räumliche Entgrenzung und Glokalisierung sind dabei eingewoben in kulturelle Deutungsmuster, die sich in kultureller Pluralisierung und Diversität zeigen.

Lehrkräfte müssen Schülerinnen und Schüler auf diese Diversität und Glokalität vorbereiten. Mit Blick auf die Entgrenzung des Raumes und die Allgegenwärtigkeit einer Vielfalt von kulturellen Interpretationshintergründen stellt sich für Lehrkräfte die Herausforderung, Orientierung im entgrenzten Raum zu bieten ohne dabei singuläre kulturelle Deutungsmuster zu privilegieren oder in den Vordergrund zu stellen. Kultur kann dabei „die Funktion erfüllen, in einem entgrenzten und ‚globalen‘ Raum zu begrenzen und eine sinnhafte Schließung pluraler kultureller Bezüge zu ermöglichen, die für soziale Systeme anschlussfähig ist“ (Lang-Wojtasik, 2008, S. 61). Voraussetzung dafür ist es, Kultur nicht als statisch und an nationalstaatliche Grenzen gebunden zu begreifen, sondern vielmehr als verhandel- und reflektierbare Bezugsgröße zu verstehen. Kultur rückt hier als „Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung“ (Scheunpflug, Franz & Stadler-Altman, 2012, S. 102) in den Mittelpunkt, in dem es um das reflexive Beobachten von Kultur geht. Kultur sowie die eigene Wahrnehmung, Beobachtung und Interpretation von kulturellen Bedeutungsgeweben wird zum Gegenstand der Reflexion. Dieses Verständnis knüpft an ein „bedeutungs-, wissens- und symbolorientiertes Kulturverständnis“ (Reckwitz, 2004, S. 7) an.

Die zunehmende Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände

Damit einher geht die veränderte Bedeutung kulturellen Wissens. Die Steigerung der Vielfalt an verfügbaren Informationen ist mit einer enormen Komplexitätssteigerung verbunden. Mit dem Wachstum der Wissenspotenziale steigt die Notwendigkeit der Auswahl und Einschätzung verfügbarer kultureller Wissensbestände sowie die Kontingenz dieser Entscheidungen.

Gerade mit Blick auf kulturelle Lern- und Bildungsprozesse „stellt sich [dann] im schulischen Kontext immer das Problem einer Legitimierbarkeit von Selektionen“ (Lang-Wojtasik, 2008, S. 64). Die unidirektionale Vermittlung und Reproduktion von festgelegten kulturellen Praxen als ‚Kultivierung des Kulturellen‘ wird im Horizont der Komplexität und Kontingenz kultureller Deutungsmuster brüchig. Damit wird es kaum noch möglich, einen klar festgelegten Kanon an Kulturgütern zu reproduzieren, ohne dabei einen Aus- bzw. Einblick in andere Perspektiven zu ermöglichen. Gleichzeitig ist Kultur aber auf Performanz und kulturelle Deutungen angewiesen, die kollektive Wissensmuster bedingen, beispielsweise ist gemeinsames Singen nur möglich, wenn alle das Lied kennen. Die damit verbundene Spannung produktiv zu gestalten, wird zu einer bedeutsamen Dimension von Lehrerprofessionalität. In der Gleichzeitigkeit von Glokalität und der Beschleunigung von Kommunikation entstehen vielfältige neue Formen von Kulturausprägungen, die sich in vielfältigen

Jugendkulturen äußern und für die hochkulturelle Prägung der Schule eine weitere Herausforderung darstellen. Der soziale Wandel vollzieht sich heute deutlich schneller als die Zeitspanne eines Generationenwechsels (Scheunpflug & Hirsch, 2000, S. 5).

Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten

Einhergehend mit diesen Entwicklungen verliert Kultur als Konstrukt in sich homogener und nach außen hin abgrenzbarer Gemeinschaften, welches auf Unterschiede zwischen Menschen, z.B. in Bezug auf Traditionen, Einstellungen, Lebensweisen oder Sprachen, aufbaut und damit dem Kugelmodell von Herder (1772/2010) folgt, dramatisch an Bedeutung. Kultur und Nation können nicht mehr als deckungsgleich begriffen werden. Vielmehr erhalten Netzwerkstrukturen sowie hybride und transkulturelle Bedeutungsgeflechte neue Deutungskraft.

Als Multiplikatoren kultureller Deutungsmuster stellt sich für Lehrkräfte die besondere Herausforderung, den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt fortwährend zu reflektieren und die Vorstellung von Kultur als homogenes – an nationale Grenzen gebundenes – Konstrukt zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Insgesamt wird in allen Sinndimensionen des Globalen Lernens eine Komplexitätssteigerung von Bedeutungsverflechtungen sichtbar, angesichts derer kulturelle Handlungsfähigkeit mit gesteigerten Anforderungen für den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Wertpluralismen und Ordnungsbildungen verbunden ist. Für einen Unterricht, in dem Kultur in diesen komplexen Bedeutungsfacetten aufgegriffen wird, sollten Lehrkräfte sich selbst umfassend mit der Bedeutung von kulturellen Deutungsmustern auseinandergesetzt und ihre Perspektiven der Strukturierung kultureller Traditionen reflektiert haben. Sollen Schülerinnen und Schüler für das Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft vorbereitet werden, so müssen Lehrkräfte befähigt werden, ihnen einen Rahmen zu bieten, in dem sie sich mit der eigenen kulturellen Prägung und den eigenen habitualisierten Normen- und Wertvorstellungen im globalen Kontext selbstkritisch auseinandersetzen können.

Empirische Ergebnisse zu kulturbezogener Professionalität in der Lehrerbildung

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zur Lehrerbildung im Hinblick auf die beschriebenen Professionalitätsanforderungen im Horizont der Globalisierung fokussiert dargestellt. Es wurden Einführungswerke der Englischdidaktik darauf hin analysiert, welches Kulturverständnis angehenden Lehrkräften angeboten wird. Zudem werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit dargestellt.

Kulturverständnis in Einführungswerken der Englischdidaktik

Im ersten empirischen Zugang stehen Kulturverständnisse im Fokus, die in der gegenwärtigen universitären Lehrerbildung diskursiv in Einführungswerken der Englischdidaktik präsent sind. Mit der zunehmenden Relevanz der englischen Sprache

wächst die Herausforderung, Lehrende darin auszubilden, dass sie Schülerinnen und Schülern die englische Sprache und Literatur in ihrem komplexen Wissens- und Bedeutungszusammenhang zugänglich machen. Die Identifizierung des Kulturverständnisses in englischdidaktischen Konzeptionen scheint daher im Horizont des eingangs beschriebenen theoretischen Kontexts erkenntnisbringend.

Zum Forschungskontext

In dieser Teiluntersuchung geht es um Kulturverständnisse in Fachdidaktiken geistes- und kulturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer. Datengrundlage dieser Teilstudie stellen sieben englischdidaktische Einführungswerke dar, die im Rahmen der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) nach dem Prozess des Theoretical Sampling (für den Projektzusammenhang siehe Franken, Lindner & Vogt, 2019) als relevante Grundlagenliteratur der gegenwärtigen universitären Lehrerbildung identifiziert wurden (dies sind Böttger, 2005; Doff & Klippel, 2007; Gehring, 2010³; Haß, 2006²; Thaler, 2012; Timm, 1998 und Volkmann, 2010).

Um Zugang zum (re-)präsentierten Kulturverständnis in den Einführungswerken zu erhalten, wird im Horizont einer Diskursanalyse nach „wiederkehrenden Mustern und Abweichungen von Aussagepraktiken“ (Keller, 2011) mit einem inhaltsanalytischen Fokus gesucht, die sich hinsichtlich kultur- und bildungstheoretischer Bedeutungszuschreibungen in der Englischdidaktik identifizieren lassen. Für die Auswertung der Daten ist die Orientierung am oben beschriebenen Theorierahmen leitend. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Entgrenzung wird dabei eine globale Präsentation des Englischen als *Lingua franca*, ein reflexiver Umgang mit kulturellen Differenzsetzungen, eine Loslösung von nationalen Kontexten, die Repräsentanz nicht britischer und nicht amerikanischer Literatur- und Sprachformen, die Problematisierung der Dominanzstellung und Verdrängung anderer Sprachsysteme sowie transkulturelle Perspektiven erwartet.

Empirische Befunde: Kultur im Diskurs der Englischdidaktik

Glokalisierung und (inter-)kulturelle Reflexivität

Die räumliche Entgrenzung des Englischen wird in den untersuchten Einführungswerken als bedeutsam herausgestellt. Im Diskurs zeichnet sich dabei ein konsensuales Bewusstsein aber zugleich auch Uneinigkeit über die Bedeutung und Relevanz einer Glokalisierungsperspektive für den Englischunterricht ab. Alle untersuchten Einführungswerke thematisieren die englische Sprache als *Lingua franca* und deren wachsende Bedeutung als Verkehrs- und Weltsprache, die den Englischunterricht in besonderer Weise legitimiert sowie mit Blick auf tradierte Vorstellungen der Sprach- und Kulturvermittlung herausfordert. Insgesamt ist der Umfang der Thematisierung und insbesondere die konsequente Reflexion des globalen Bedeutungszusammenhangs in den Werken differenziell angelegt: sie reicht von eher zusammenhangslos bleibender Erwähnung (z.B. Gehring, 2010, S. 19; Haß, 2006, S. 27), der skizzenhaften Thematisierung in spezifischen Unterkapiteln (z.B. Böttger, 2005, S. 44ff.; Thaler, 2012, S. 14f.; Zydati in Timm, 1998, S. 17f.) bis hin zu einem Argumentationsmodus, der eine Präsentation des

Englischen als *Lingua franca* in den Ausführungen konsequenter mitdenkt (z.B. Doff & Klippel, 2007, insb. S. 11ff., 38ff.; Volkmann, 2010, insb. S. 4ff., 17ff., 142ff.). In einigen Einführungswerken werden skizzenhaft *Positionierungen für und gegen eine globale Perspektive* des Englischen im Unterricht angeführt (z.B. Doff & Klippel 2007, S. 38ff.; Thaler, 2012, S. 16f.) oder es wird explizit dagegen argumentiert (z.B. Böttger, 2005, S. 46). Teilweise bleibt eine reflexive Perspektive auf eine globale Präsentation des Englischen im Unterricht damit im Diskurs aber auch stärker ausgeblendet (z.B. Böttger, 2005; Gehring, 2010; Haß, 2006; Timm, 1998) oder wird tendenziell widersprüchlich präsentiert. Dies impliziert auch plurale Auslegungen kulturtheoretischer Bedeutungszuschreibungen des Englischen in der Fachdidaktik.

Der englischdidaktische Diskurs zeichnet sich durch einen verstärkten Rekurs auf ein *weites Kulturverständnis* aus, demnach Kultur „die gesamten Lebensweisen einer Gesellschaft“ (Gehring, 2010, S. 15) in den Blick nimmt, wozu auch „Alltagsbereiche und Alltagswirklichkeit, Sprach- und Kulturgewohnheiten“ (ebd.) zählen. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit englischer Sprache und Literatur wird damit kulturgebunden verhandelt und impliziert plurale Bedeutungsverflechtungen. Insgesamt lässt sich die Vermeidung „nationalstaatlicher“ *Diskurslinien* identifizieren. Eine Ausnahme bildet Volkmann, der „Mentalitäten und ‚Nationalcharakter‘“ (2010, S. 73ff.) umfassend diskutiert. Trotz sprachlicher Vermeidung werden in den diskursiven Formaten der untersuchten Einführungswerke jedoch implizite Orientierungen an einem nationalstaatlichen Charakter sichtbar. Sie zeigen sich z.B. in der übergreifenden Dominanz angloamerikanischer Bezüge in Beispielen (z.B. Ortsbezüge, Literaturbeispiele, Bedeutung von Muttersprache und native speakers), der einheitlichen Orientierung der Werke am British English, der Relevanzsetzung und Reflexion landeskundlicher Wissensaneignung (z.B. Böttger, 2005) oder verstärkten Rekursen auf das Zielkultur(en)- und Zielsprache(n)-Konzept (z.B. Doff & Klippel, 2007; Gehring, 2010; Timm, 1998; Volkmann, 2010).

In den untersuchten Einführungswerken findet die Vermeidung eines nationalstaatlichen Argumentationsmodus durch den verstärkten Rekurs auf das Konzept des (Fremd-)Verstehens englischsprachiger „Zielkultur(en)“ seinen Ausdruck (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 116ff.; Gehring, 2010, S. 167ff.; Thaler, 2012, S. 271ff.; Volkmann, 2010, S. 35ff.). Die kulturtheoretischen Bezüge im Kontext des (Fremd-)Verstehens von englischsprachigen Zielkulturen implizieren dabei *Differenzsetzungen* zwischen „eigener und fremder Kultur“ (Böttger, 2005, S. 115). Damit ist die Annahme von „grundsätzlich weiter existierenden Unterschieden von Kulturen“ (Volkmann, 2010, S. 43) in der Fachdidaktik üblich. Unter anderem bei Rekursen auf ein Verstehen und Vertrautmachen mit kulturellen Unterschieden finden sich in den Ausführungen – gerade in unterrichtspraktischer Hinsicht – häufig *Homogenitätsvorstellungen von Zielkultur(en)*. So betont zum Beispiel Gehring, dass Verständigungskompetenzen „von Kultur zu Kultur unterschiedlich“ (2010, S. 157) sind. Sowohl „Zielsprache“ als auch „Zielkultur“ werden häufig als etwas in sich homogenes präsentiert. Dies kann auch als Hinweis dafür gesehen werden, dass trotz des Rekurses auf einen weiten Kulturbegriff, dieser implizit Beschränkungen unterworfen bleibt.

Am deutlichsten werden kulturelle Reflexivität und der Umgang mit kulturellen Differenzsetzungen im Kontext des *interkulturellen Kompetenz* (Böttger, 2005, S. 114ff.; Thaler, 2012, S. 271ff.; Volkmann, 2010, S. 17ff., 157ff.) und des *interkulturellen Lernerwerbs* (Doff & Klippel, 2007, S. 116ff.; Gehring, 2010, S. 167ff.; Haß, 2006, S. 180ff.; Timm, 1998, S. 192ff.; Volkmann, 2010, S. 45ff.) verhandelt. Interkulturelle Theoriebezüge werden zwar in allen analysierten Einführungswerken in Unterkapiteln dargestellt, zugleich werden aber Abweichungen im Umfang der Thematisierung (z.B. stärkere Marginalisierung in Böttger, 2005; Haß, 2006; Thaler, 2012) sowie der In-Beziehung-Setzung zu hör- und sprachbezogenen Kompetenzen sichtbar. Das Interkulturalitätskonzept wird als kulturtheoretische *Weiterentwicklung des Landeskundekonzepts* präsentiert (Böttger, 2005; Doff & Klippel, 2007; Haß, 2006; Volkmann, 2010; sowie indirekt Gehring, 2010; Thaler, 2012; Timm, 1998) und kann als zentrales kulturtheoretische Moment der gegenwärtigen Fachdidaktik identifiziert werden, in dem die Loslösung nationalstaatlicher Argumentationslinien und die Bedeutung kultureller Reflexivität im Diskurs kumuliert. Mit den Rekursen auf interkulturelle Kompetenzen wird die Bedeutung einer stärker dezentralisierenden Sensibilisierung für die eigene und fremde Kultur sowie auf einen respektvollen Umgang mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden als Unterrichtsziel Bezug genommen (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 117ff.; Haß, 2006, S. 182ff.; Thaler, 2012, S. 272f.; Volkmann, 2010, S. 165ff.). In diesem Zusammenhang wird in den untersuchten Einführungswerken auch der Umgang mit (*Hetero- und Auto-*) *Stereotypen* verstärkt diskutiert (z.B. Böttger 2005, S. 113f.; Haß 2006, S. 182ff.; Thaler 2012, S. 273; Timm 1998, S. 188ff.; Volkmann 2010, S. 84ff.). Deren Reflexivität bleibt aber zum Teil fraglich, wenn in beispielhaften Unterrichtsaufgaben vorgeschlagen wird, zunächst nationale Stereotype von den Schülerinnen und Schülern reproduzieren zu lassen, ehe diese in einem anschließenden Schritt decodiert werden sollen (z.B. Timm, 1998, S. 192; Volkmann, 2010, S. 102ff.). Daneben sind auch Argumente „gegen eine Überbetonung der Überwindung von Stereotypen“ (Thaler, 2012, S. 273f.) präsent, beispielsweise wenn ausgeführt wird, dass „in Stereotypen ein Körnchen Wahrheit“ (Böttger, 2005, S. 114) steckt. Insgesamt sind diskursive Formate der Differenzsetzung zwischen eigener und fremder Kultur – nicht aber Gemeinsamkeiten – dominant, die der gewünschten „Öffnung gegenüber der anderen Kultur“ (Thaler, 2012, S. 183) und damit einer räumlich entgrenzten Präsentation des Englischen entgegenstehen (können).

Vor dem Hintergrund einer räumlichen entgrenzten Präsentation des Englischen, lässt sich für die untersuchten Einführungswerke ausmachen, dass die interkulturelle Perspektive primär mit Blick auf die *imaginierten Schülerinnen und Schüler* aufzufinden ist, währenddessen die interkulturelle Kompetenz der *imaginierten Lehrenden* (insb. die Reflexion der eigenen Kulturprägtheit) eher eine diskursive Leerstelle bleibt.

Kommunikationsorientierung und Kultiviertheitsperspektive

Im untersuchten Diskurs findet die Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände Ausdruck in der Thematisierung der größer werdenden Relevanz der englischen Sprache als globales Verständigungsmittel und dem damit verbundenen

Bewusstsein, tradierte Vorstellungen des Englischunterrichts „aufzuweichen“ bzw. kritisch zu reflektieren. Dazu wird eine stärker an Alltagskommunikation orientierte Justierung von Vermittlungszielen, Unterrichtsinhalten und Lernformen konzipiert, die eine reflexive Auswahl und Präsentation kultureller Wissensbestände voraussetzt und damit die Dekodierungskompetenz der Lehrenden im besonderen Maße erforderlich macht.

Dem alltäglichen Bedeutungszuwachs des Englischen wird mit Rekurs auf die Anbahnung „*kommunikativer Kompetenz*“ Rechnung getragen (Doff & Klippel, 2007, S. 35ff.; Gehring, 2010, S. 85ff.; Haß, 2006, S. 181f., 67ff.; Thaler, 2012, S. 22, 107f.; Timm, 1998, S. 237f.; Volkmann, 2010, S. 18ff., 157ff.). Anstelle einer exakten Grammatikbeherrschung rückt die sprach- und hörbezogene Kommunikationsfähigkeit als Leitziel englischer Spracherwerb-Didaktik in den Fokus (z.B. stärkere Sprachpraxis, angemessener Umgang mit Sprachfehlern im Unterricht). Uneinigkeit herrscht über die Verhältnissetzung zwischen Kommunikations- und Sprachbeherrschung, die sich an der Frage eines angemessenen Mindeststandards an Sprachregelbeherrschung (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 38ff.; Haß, 2006, S. 107ff.) zu entladen scheint. *International English oder Global English-Perspektiven* werden vereinzelt thematisiert (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 39; Volkmann, 2010, S. 151ff.), sie werden für den Schulunterricht aber eher abgelehnt (z.B. Böttger, 2005, S. 46; Doff & Klippel, 2007, S. 39) oder bleiben ausgeblendet. Es zeichnet sich hier ein gegenwärtiger Aushandlungsprozess um die Grenzen des Englischunterrichts im Diskurs ab. Tendenziell wird sich von einer pluralen Sprachpraxis im Unterricht distanziert, was lernzeitpragmatisch begründet wird: „Auf sprachliche Vielfalt kann der Unterricht angesichts der begrenzten Zeit (...) nur sehr oberflächlich vorbereiten“ (Doff & Klippel, 2007, S. 39). Dagegen lassen sich eher Argumente für eine plurale Rezeptionspraxis des Englischen auffinden (z.B. Thaler, 2012, S. 15). Vereinzelt wird vorgeschlagen, kulturell bedingte Eigenarten des Englischsprechens von Schülerinnen und Schülern (z.B. Migrationshintergrund) gezielter im Unterricht einzubeziehen, um eine globale (Hör-)Verständigung einzuüben (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 44f.).

In diesem Diskussionszusammenhang wird auch sichtbar, dass Varietäten des Englischen noch keine gleichwertige Berücksichtigung und Anerkennung in der Fachdidaktik finden und eine sprachbezogene *Kultiviertheitsperspektive des British English* orientierend bleibt. Insgesamt wird die Dominanzstellung des British (und American) English und ihre Auflösung zu Gunsten einer entgrenzten Präsentation des Englischen in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert (vgl. Doff & Klippel, 2007, S. 11f.). Volkmann weist darauf hin, dass die gegenwärtige Schulunterrichtspraxis „noch stark traditionelle Vorstellungen zur Normhaftigkeit des britischen oder amerikanischen Englisch“ (2010, S. 155) bedient. Auch in den untersuchten Werken lassen sich Hinweise dafür finden, den Unterricht „im Bereich der Grammatik an den Normen des britischen und amerikanischen Englisch“ (Doff & Klippel, 2007, S. 14) weiterhin auszurichten (z.B. Böttger, 2005, S. 44; Haß, 2006, S. 108; Hermes in Timm, 1998, S. 225; Thaler, 2012, S. 15; Vollmer in Timm 1998, S. 241f.). In den untersuchten Einführungswerken findet die Dominanzstellung meist einleitend

Erwähnung. Weitere englische und englisch-basierte Sprachsysteme finden in den weiteren Ausführungen dann kaum Beachtung; in illustrativen Beispielen finden sie sich gar nicht wieder. Zudem bleibt eine Problematisierung der mit der Dominanzstellung des Englischen verbundenen Verdrängung weniger relevanter kultureller Sprachsysteme im Diskurs stark ausgeklammert. Insgesamt zeichnet es sich als Argumentationsmuster ab, die Kultiviertheitsperspektive des British Englishs aus lernzeitpragmatischen Überlegungen nicht sprach- sondern eher inhaltsbezogen aufzulösen, indem globale Themen stärker zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden (Doff & Klippel, 2007, S. 14; Thaler, 2012, S. 15; Volkmann, 2010, S. 191ff.).

Der (alltags-)kommunikative Bedeutungszuwachs des Englischen findet z.B. auch in der Präsens *handlungs- und schülerorientierter Vermittlungskonzepte* Ausdruck (vgl. Böttger, 2005, S. 63ff.; Doff & Klippel, 2007, S. 270ff.; Haß, 2006, S. 26, 230; Thaler, 2012, S. 110ff.).

Mit Blick auf die inhaltsbezogene Präsentation kultureller Wissensbestände zeichnet sich das Kulturverständnis der Englischdidaktik-Einführungen durch eine zunehmende Lösung vom Landeskundekonzept (Faktenwissen) hin zu einer kulturwissenschaftlichen Positionierung aus. Die Englischdidaktik recurriert weitestgehend auf die *Cultural Studies* (vgl. Bach in Timm, 1998, S. 193; Böttger, 2005, S. 106ff.; Haß, 2006, S. 180; Gehring, 2010, S. 15; Volkmann, 2010, S. 45ff. sowie stärker implizit Doff & Klippel, 2007, S. 191; Thaler, 2012, S. 30, 171) und betont damit ein weites Verständnis von Kultur als „a whole way of life“ (Williams, 1958). Damit ist ein Kulturverständnis bedeutsam, demzufolge neben hochkulturellen vor allem alltagskulturelle Wissensbestände im Unterricht präsentiert werden sollen. In diesem Cultural-Studies-Zusammenhang wird auch die *reflexive Selektion von Unterrichtsinhalten*, vor allem im Kontext *text- und musikbezogener Materialien* verstärkt verhandelt (Doff & Klippel, 2007, S. 128ff.; Gehring, 2010, S. 203ff.; Haß, 2006, S. 187ff.; Thaler, 2012, 251ff.; Volkmann, 2010, S. 235ff.). Hier wird weitestgehend die Bedeutung einer schüler nahen Auswahl konzipiert, die aber weitestgehend inhaltlich unbestimmt bleibt. Konkrete Beispiele lassen sich kaum antreffen. Es werden aber teilweise „offene“ Kriterien für die Materialauswahl angeboten, die angehende Lehrende im Entscheidungsprozess unterstützen sollen (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 137f.; Haß, 2006, S. 198ff. und 208f.; Thaler, 2012, S. 67, 261; Volkmann, 2010, S. 2). Zudem wird im Diskurs auch auf die Auswahl von Jugendliteratur und -musik verwiesen, die ebenfalls inhaltlich weitestgehend unbestimmt bleibt (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 149; Haß, 2006, S. 196ff., 207ff.; Thaler, 2012, S. 63ff.). Hierbei deuten sich Tendenzen eines „heimlichen“ *angloamerikanischen Jugendliteraturkanons* an (z.B. Böttger, 2005; Bruschi & Caspari in Timm 1998, S. 175; vgl. Volkmann, 2010, S. 254f.) sowie hinsichtlich der verstärkten Präsentation von Rock- und Popmusik der 1990er Jahre (z.B. Böttger, 2005, S. 69; Thaler, 2012, S. 65f.; Timm, 1998, S. 178ff.) generationspezifische und angloamerikanische Orientierungen (vgl. Volkmann, 2010, S. 244f.). Insgesamt bleiben nicht-angloamerikanische Literatur- und Sprachformen in Beispielnennungen sowie konkrete Hinweise für den Einbezug jugendkultureller Themen und Formen unterpräsentiert (z.B. Hip-Hop-Musik,

Comics etc.). Obwohl der Bedeutungszuwachs des Englischen in der Fachdidaktik anerkannt wird, lassen sich zudem kaum Hinweise ausmachen, was eine zukunftsorientierte Präsentation des Englischen konkret bedeuten könnte (z.B. globale Themen).

Eine diskursive Leerstelle bleibt also, wie und in welchem Umfang die Lehrenden zukunftsorientierte und alltagsnahe Unterrichtsinhalte angemessen er- und vermitteln können. Konsens scheint, dass ein reflexiver Umgang mit kulturellen Bedeutungszuschreibungen eine zukunftsorientierte Unterrichtspraxis entscheidend flankiert. Deshalb wird auch ein flexibler und reflexiver Umgang mit dem Lehrwerk gefordert (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 144ff.; Gehring, 2010, S. 201f.; Haß, 2006, S. 301ff.; Nold in Timm, 1998, S. 127ff.; Thaler, 2012, S. 80ff.; Volkmann, 2010, S. 235ff.).

Pluralität und Transkulturalität

Im fachdidaktischen Diskurs wird dem Bewusstsein um plurale englischsprachige Sozialitäten im Kontext der Bedeutung des Englischen als Lingua franca explizit Ausdruck verliehen, dennoch werden voranschreitende Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, die transkulturelle Perspektiven und eine konsequente Reflexion kultureller Differenzsetzungen einschließt, weniger thematisiert und reflektiert.

Die Lehrwerke verweisen zwar auf die Bedeutung pluraler Sozialitäten, zugleich werden *englischsprachige Gemeinschaften* in unterrichtsbezogenen Ausführungen stark auf britische und amerikanische Gesellschaften reduziert betrachtet. Neben Großbritannien und USA, werden Australien und Kanada häufiger thematisiert. Weniger privilegierte englische Sprachgemeinschaften werden ausgeblendet (insb. afrikanische Sprachgemeinschaften). Trotz Relevanzsetzung des Englischen als Lingua franca (siehe *Glokalisierung und (inter-)kulturelle Reflexivität*) bleibt in der Darstellung eine Pluralität englischsprachiger Sozialitäten unterpräsentiert, womit einer tradierten Kultiviertheitsperspektive des Englischen weiterhin Vorschub geleistet wird.

Mit der Orientierung an einer interkulturellen Diskurslinie, die das Aneignen von kulturspezifischen Wissen von Zielkultur(en) Differenz setzend in den Fokus stellt, bleibt eine *transkulturelle Perspektivität* auf englischsprachige Gemeinschaften kulturtheoretisch wie auch implizit in Ausführungen marginalisiert. Transkulturelle Theoriebezüge geraten als eine aktuelle kulturtheoretische Entwicklungslinie in nur zwei Werken der Englischdidaktik überhaupt in den Blick (Thaler, 2012, S. 275; insb. Volkmann, 2010, S. 22ff.).

In den unterrichtsbezogenen Ausführungen bleiben plurale Lebensformen und -stile innerhalb englischsprachiger Gemeinschaften (insb. Großbritannien) ausgeblendet. Implizite Bezüge lassen sich am ehesten im Kontext des Kulturverständnisses der *imaginierten Schülerinnen und Schüler* ausfindig machen. So wird im Horizont von *Individualisierung und Differenzierung* (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 231ff.; Gehring, 2010, S. 238; Haß, 2006, S. 306ff.; Thaler, 2012, S. 129ff.) die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf eine angemessene Unterrichtsgestaltung in den Blick gerückt. Damit recurriert die Englischdidaktik zwar auf ein diversitätssensibles Verständnis der Lerngemeinschaften, übersieht dessen Bedeutung aber zugleich hinsichtlich der Thematisierung

englischsprachige(r) „Zielkultur(en)“. Ferner bleiben auch hier die pluralen Bedeutungsgeflechte, in denen die *imaginierten Lehrenden* selbst biografisch verwoben sind, ausgeblendet.

Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven für die Englischdidaktik

In der Untersuchung wird deutlich, dass sich *spezifische kulturtheoretische Konzepte* in der Englischdidaktik etabliert haben, in denen Momente eines entgrenzten Verständnisses des Englischen Ausdruck finden. Zwei Werke zeichnen sich durch eine kulturtheoretische Perspektive aus (Doff & Klippel, 2007; Volkmann, 2010), in der stetig Bezüge zu einer Globalisierungsperspektive hergestellt werden. Zu einem Großteil klammern die untersuchten Einführungswerke eine *reflexive Entgrenzungsperspektive* aber stärker aus. Als Muster des Diskurses zeichnet sich insgesamt ab, dass (inter-)kulturelle Kompetenzen hinter denen sprach- und hörbezogener im Thematisierungsumfang deutlich zurücktreten. Für die Englischdidaktik lässt sich daher der *Bedarf einer ausgewogeneren Verhältnissetzung* ausmachen.

Orientierungsgehalte englischer Sprach- und Literaturformen werden in ihrer *räumlichen* (z.B. *Lingua franca*, Loslösung nationalstaatlicher Argumentationslinie, interkulturelles Lernen, Fremdverstehen von Zielkulturen), *sachlichen und zeitlichen* (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Sprach- und Rezeptionspraxis, Medieneinsatz, Authentizität von Quellen, Jugend- und Alltagsbezug) sowie in ihrer *sozialen Dimension* (z.B. Verweise auf Pluralität englischsprachiger Sozialitäten) durchaus mitgedacht. Es lassen sich aber auch erhebliche Differenzen in der Relevanzsetzung und der konsequenten Reflexion in den untersuchten Einführungswerken identifizieren.

So lässt sich beispielsweise das Potenzial ausmachen, *Differenz setzende kulturtheoretische Perspektiven* vor dem Hintergrund pluraler Bedeutungszuschreibungen umfassender zu reflektieren sowie interkulturelle Lerninhalte zu konkretisieren (z.B. stärker als querliegende Perspektive zu Unterrichtsinhalten konzipieren). Ein weiteres Potenzial lässt sich mit Blick auf *implizite Orientierungen einer sprachbezogenen Kultiviertheitsperspektive im imaginierten Unterricht* (z.B. Festhalten an British und American English-Orientierung, Ausblendung weiterer englischbasierter Sprachformen, keine plurale Sprachpraxis, Konsens über Verhältnissetzung von Kommunikation und Sprachbeherrschung) als auch einer *inhaltsbezogenen Kultiviertheitsperspektive* ausmachen (z.B. Literatur- und Musikkanon, mediale Relevanzsetzung, Umgang mit jugendkulturellen Inhalten, reflexive Unterrichtsgestaltung in Unbestimmtheit). Darüber hinaus könnten *transkulturelle Perspektiven* mehr Beachtung finden (z.B. Präsentation der Pluralität und Individualisierung englischsprachiger Sozialitäten). Ein blinder Fleck des Diskurses ist es auch, dass die Einführungswerke die *imaginierten Lehrenden* (sowie Autorschaft) hinsichtlich ihrer eigenen *tradierten Kulturgebundenheit* nicht umfassend mitdenken (z.B. wie Doff & Klippel, 2007; Volkmann, 2010). Dies erscheint deshalb problematisch, weil fraglich ist, wie Lehrende Schülerinnen und Schülern ein reflexives Verhältnis zur eigenen habitualisierten Kultur in angemessener Form vermitteln können, wenn ihnen die *eigene Kulturgeprägtheit* nicht zugänglich ist. Die Herausforde-

rung besteht darin, angehende Lehrende für eine reflexive Unterrichtspraxis umfassender vorzubereiten und ihnen Gestaltungsspielraum im *Umgang mit Lehrplänen* einzuräumen, damit beispielsweise zukunftsorientierte, alltagsnahe und jugendkulturelle Inhalte stärker verankert werden können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Notwendigkeit einer kulturreflexiven Lehrerausbildung in der Englischdidaktik durchaus diskursiv niederschlägt. Wenn sich die Fachdidaktik den Herausforderungen der Globalisierung umfassend stellen möchte, dann müsste sie sich in den nächsten Jahren einer *Weiterentwicklung fachdidaktischer Konzeptionen und damit verbunden Konkretisierungen für die Unterrichtsgestaltung* widmen.

Orientierungen angehender Lehrkräfte im Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit

Im Folgenden wird ein weiterer empirisch gestützter Zugang zur Professionalität von Lehramtsstudierenden im Horizont der Globalen Welt vorgestellt. In dieser Studie geht es um die Orientierungen angehender Lehrkräfte. Diese Orientierungen werden im Zuge der Professionalisierung im Studium mehr oder weniger zur Ausprägung eines professionellen Habitus transformiert (vgl. Helsper, 2018). Für die Untersuchung wurden mit Lehramtsstudierenden einem Theoretical Sampling (Glaser & Strauss, 1967/1999; Strauss, 1994) folgend 26 Gruppendiskussionen mit insgesamt 101 Teilnehmenden durchgeführt. Die Gruppen wurden hinsichtlich des fachspezifischen Zugangs zu Kultur, ihrer kulturellen Praxen und ihrer Partizipations- bzw. Stellvertretungserfahrungen, z.B. in pädagogischen Tätigkeitsfeldern und zivilgesellschaftlichen Gruppen, ausgewählt. Die Diskussionen wurden mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) ausgewertet. Mit dieser praxeologischen Perspektive werden die zugrundeliegenden, die Handlung strukturierenden Orientierungen als implizite Wissensbestände (Mannheim, 1964) rekonstruiert.

Aus dem Material lässt sich hinsichtlich einer kulturellen Bildung im Horizont der Globalisierung der Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit als zentrales Thema herausarbeiten: Differenz(setzung) äußert sich demnach sowohl in ihrer Prozesshaftigkeit wie auch als Produktion sozialer Zugehörigkeit (vgl. Hirschauer, 2014). Es wird eine doppelte Perspektive einbezogen: Die der Konstruktion der eigenen Zugehörigkeit und die der Zuschreibung von Zugehörigkeiten Anderer, insbesondere Letztere durch Differenzsetzung.

Die rekonstruierten Orientierungsaspekte tragen insofern zur Konturierung von kultureller Lehrerprofessionalität in weltgesellschaftlicher Perspektive bei, als in der thematischen Zuspitzung auf Differenz und Zugehörigkeit handlungsleitende Orientierungen im Umgang mit Mehrdeutigkeit, Pluralisierung und Ordnungsbildung sowie für die Anbahnung eines reflexiven Zugangs zu kulturellen Prägungen wie habitualisierten Norm- und Wertvorstellungen sichtbar werden. Zugleich wird über den thematischen Fokus insofern an die herausgearbeiteten Kernelemente für Lehrerprofessionalität in weltgesellschaftlicher Perspektive angeschlossen, als dass die räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen auch in der Entfaltung von Orientierungsgehalten im Kontext von Differenz und Zugehörigkeit herausgearbeitet werden können.

Empirische Befunde

Im offenen Eingangsimpuls für die Gruppendiskussionen wird nach dem Zugang zum Studium, zum Fach und den konkreten Lernsituationen gefragt. In den meisten Gruppendiskussionen wird das Thema Differenz und Zugehörigkeit durch die Studierenden selbst als bedeutsam eingebracht. Differenzsetzungen finden sich in Bezug auf Fachkulturen und Schulformen, auf Wissensgefälle und pädagogische Arbeitsformen. Sie sind zumeist mit bewertenden Anordnungen verknüpft, wodurch die sozialen Felder hierarchisch angeordnet konstruiert werden. Orientierend ist dann der Entwurf sozialer Strukturierung, die in klar umrissene Positionen hierarchisch gegliedert ist.

Zugehörigkeitsräume zwischen statischen

Ausformungen und relationaler Mehrfachzugehörigkeit

Die Orientierungen der Lehramtsstudierenden zeigen statische, klar begrenzte Konstruktionen von Kultur, die hinsichtlich ihres Anteils an Sozialität stiftender Bedeutungsgenerierung eindimensional strukturiert sind: sie umfassen ein tradiertes Set an Normen und Werten, das seine Kontur auch durch klare Abgrenzung zu weiteren Kulturen, die in ihrer Binnenstruktur ebenfalls homogen entworfen sind, gewinnt. Das Verhältnis verschiedener Kulturen im Raum ist dabei unterschiedlich akzentuiert, teils hierarchisch, teils parallel angeordnet. Dieser Orientierungsgehalt ist zumeist damit verbunden, dass die eigene Verwobenheit in unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge und kulturelle Prägungen nicht zugänglich ist. Es wird die Orientierung daran sichtbar, den Bezugsraum der eigenen Sozialisation zu verfestigen. Dies zeigt sich daran, dass kognitive Grenzüberschreitungen abgelehnt werden, und der Relationierung verschiedener Bedeutungssysteme keine Dynamik oder ein Status des Fluiden zugeordnet wird. Zumeist ist diese Orientierung auch damit verbunden, dass eine interne Variabilität der vertrauten Bedeutungssysteme oder ihre Verflochtenheit als Ausgangspunkt keine Relevanz entfalten. In diesen Fällen manifestiert sich der Umgang mit Differenz als Reproduktion vorgängiger Setzungen, woraus eine essentialistische Etablierung der Zugehörigkeit resultiert. Differenzen zeigen sich dann vor allem hinsichtlich der Anordnung der essentialisierten Kulturen (wie es beispielsweise im nachfolgenden Transkriptausschnitt deutlich wird).

Im Spektrum der Orientierungen finden sich aber auch solche Gehalte, die von einer dynamischen Kulturkonzeption der Pluralität und Mehrdeutigkeit durchzogen sind. Sie sind mit der Reflexion einer relationalen Mehrfachzugehörigkeit und der Veränderung von Kultur durch kontextualisierte Variationen verknüpft. Das Ineinandergreifen verschiedener Bedeutungssysteme am konkreten Ort, die aus unterschiedlichen Bezügen resultieren, ist damit der Reflexion der Studierenden zugänglich. Habituell ist ein Umgang mit Differenzen und Zugehörigkeit, der kontingente und dynamische Anordnung einbezieht.

Bw Ja-was ich glaub ich auch interessant finde,-s fällt mir jetzt grad so ein,-in Naumburg ist doch dieses Wochenende dieses Afrikafestival; mit Kin-also

Aw L Ehem
Bw mit Grundschulkindern oder zw-vielleicht auch mit Erwachsenen -ich weiß nicht könnte man
Aw L °Ehem°
Bw vielleicht auch einfach sowas besuchn dass
Cw L Ja;
Bw man ebm wirklich-also da war ich schon öfters des is wirklich richtig cool; da (.) gibts denn auch die Musik und den Tanz und die Sachen was die so herstellen; und so traditionelle Küche und sowas;-dass man ebm nochmal nen ganzheitlichen Zugang ebm da zu schafft, ehm (.)
Cw L °Mhm°
Bw die Kultur wirklich auch zu erfahrn;-weil ich find des immer noch was andres irgendwie drüber zu sprechn oder drüber nachzudenken, dann bleiben trotzdem immer irgendwie so rudimentäre Teile von Vorurteiln wahrscheinlich zurück-dass das irgendwie (.) ja keine Ahnung dass die Hunde essen oder @sowas@ (.) solche Sachn irgendwie so k-ganz falsche Vorstellungen einfach;

Haribo 675-688

Wissen in seiner Kontextualität

Im Orientierungshorizont der Lehramtsstudierenden lässt sich aufzeigen, dass der Umgang mit Kontingenz und der daraus resultierenden Legitimationsherausforderung von Wissen ein hohes Anforderungspotential an sie richtet. Der Schwerpunkt heteronomer Orientierungen, die das Handeln und auch das pädagogische Handeln als Erfüllung externer Normen konstruiert, leitet eine Praxis an, die sich als wiederholender Vollzug vermeintlich vorgängiger Zugehörigkeitsordnungen äußert, sowohl in Bezug auf das zu vermittelnde Wissen, dessen kontingente historische und kulturelle Einbettung nur in wenigen Fällen reflexiv zugänglich ist, als auch auf damit verbundene Entscheidungen und Differenzsetzungen. Es ist weder die Vielfalt von Interpretationsfolien im Umgang mit Bedeutungen erkennbar, noch eine Anerkennung verschiedener Wissensbestände und Interpretationshintergründe. Kennzeichnend ist eine habituelle Fremdheit zur Universität als Ort der Wissensproduktion und der Einübung einer reflexiven Haltung als Fremdheit, die Wissensinhalte in ihrer Kontextualität und Kontingenz unterschätzt.

Dm Aber ich mein des is vor allm unsere Aufgabe als Lehrkraft dass wir da bestimmte Sachen wo wir sagen ey wisst ihr was,
Cw L Zum Grundverständnis einfach aufzubauen.
Fw L Genau (quasi) die Basis legen.
Dm L Genau. (.) des gehört zum Erwachsenwerden dazu ich mein klar dass des allen Schülern nicht gefällt, allen nicht passt oder manche gar net des ist immer so, aber des ist doch in jedem
Fw °Ja des stimmt.°
Dm Fach so.Weil so der eine mag Mathe total intressiert sich nich für Geo der andre intressiert sich für Geo aber nich für Mathe, aber

Gw L Ja.
 Dm machen müssen sies ja trotzdem beide.
 Cw Was jetzt nich verkehrt ist.
 Dm Ja.

Apfelkuchen 1271-1281

Es lassen sich aber auch kontrastierende Orientierungen rekonstruieren, die mit einem reflexiven Habitus, der um die Bedingtheit und Begründungsbedarfe von Wissen und Differenzsetzungen weiß, einhergehen. Diese Orientierung ist mit einer Fragehaltung verbunden, die Veränderungen der eigenen Perspektive nicht ausschließt, und mit den Grenzen des eigenen Wissens rechnet. Diese Ausprägung der Orientierung ist mit einer Anerkennung divergenter Interpretationsfolien verbunden. Es zeigt sich dabei, dass Grenzerweiterungen und die Erfahrung von Partizipation und Selbstwirksamkeit in unterschiedlichen Kontexten Reflexionsfreiräume für den Umgang mit Kontingenz, vor allem im Blick auf Differenz und Zugehörigkeit, ermöglicht.

Zugehörigkeit zwischen homogenen Kollektivsubjekten und Pluralisierungen

In den Gruppendiskussionen werden Phänomene, die sich mit Erscheinungen und Folgen von Individualisierung und Pluralisierung in Verbindung bringen lassen, häufig thematisiert. In dieser Häufung zeigt sich, dass der Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit für die Studierenden besondere Relevanz besitzt. Der Modus, in welchem das Thema verhandelt wird, verweist dabei auf ein hohes Irritationspotential. Es werden mehrheitlich Gehalte sichtbar, die auf eine kulturalistisch fundierte, essentialistische Zugehörigkeitsordnung verweisen. Diese zeigen sich in konsensualen Exotismen, Stereotypisierungen, Banalisierungen in den kultur-ethnischen Zuschreibungen, Diskurselementen, wie sie bereits für die räumliche Dimension relevant wurden.

Dw Es fängt ja schon bei der Frage an was eigentlich die eigene Kultur is; also (.) es kommt ja
 Bw L Ja.
 Dw immer mehr auf dass äh (.) man diesn Begriff ja gar nich so wirklich fassn kann und (.) vielleicht auch grad durch ähm Migranten die eben ihre eigene Kultur sehr pflegen oder auch ihre eigene Religion (.) sehr pflegen, erstmal wieder auf den Gedanken kommt ok was- also was hab ich eigentlich für nen Background.
 Bw °Mhm.°

Milchreis 38-44

Es zeigt sich eine Orientierung am Bedürfnis einer eindeutig erkennbaren Zugehörigkeit zu einem Kollektivsubjekt, zumeist als Beibehaltung und Reproduktion des in der eigenen Sozialisation erworbenen Habitus.

Differenziert werden kann der genannte Fokus in den Orientierungsgehalten in der Verknüpfung mit einer gleichzeitigen Anerkennung pluraler Werthorizonte, oder einer Ausprägung im Paradigma der Selbstverwirklichung, die in einer unterschiedslosen Beliebigkeit gegenüber Anderen

mündet. Allen diesen Varianten ist gemeinsam, dass den primären sozialisierenden Instanzen eine hohe Bedeutung, der Schule als Sozialisationsinstanz dagegen eine geringe Bedeutung beigemessen wird, und pädagogisches Handeln an der Aufrechterhaltung der vorfindlichen Zugehörigkeitsordnung durch die Einsozialisation in ein Kollektivsubjekt orientiert ist. Vor diesem Hintergrund wird die Rolle des Professionellen als affirmativer Agent der institutionellen Reproduktion entworfen. Ein reflexiver Zugang zu Differenzen und Zugehörigkeit, der in einem weiteren Schritt die eigene Professionsrolle für deren Konstruktion einbezieht, ist in keiner der Varianten gegeben.

Auch für die soziale Dimension zeigen sich kontrastierende Beispiele, deren Orientierungsgehalte eine reflexive Haltung zur eigenen Sozialisation erkennen lassen. Als Modus der Weltbegegnung lässt sich Ausprobieren rekonstruieren, der sich bis zu einem gezielten Aufsuchen befremdender Erfahrungen steigert: Der Rahmen des bisherigen wird überstiegen. Differenzsetzungen und Zugehörigkeit geraten in den Fluss, Wandlung wird nicht als prekär erlebt, die Handlungsfähigkeit kann über verschiedene Kontexte hinweg aufrechterhalten werden. Differenzen und Zugehörigkeit werden plural und temporär entworfen, sowohl in Bezug auf die eigenen Bezugskontexte, wie auf deren Relationen zu einem dynamischen Außen.

Diskussion der Ergebnisse

Angesichts der hohen Herausforderungen, die für eine kulturbezogene Lehrerprofessionalität im Horizont von Globalisierung eingangs theoretisch entwickelt wurden, fällt der Blick in die Empirie ernüchternd aus. Rekonstruiert werden Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden, die sich darin äußern, dass Differenzen ontologisch gerahmt werden, und die Konstruktion von Zugehörigkeit naturalisierend und essentialisierend ausfällt. Dieser Habitus lässt sich mit einem reflexiven und geläufigen Umgang mit hybriden Bedeutungschiffren, Netzwerkstrukturen, und einer Ordnungsbildung im Wertepluralismus kaum in Einklang bringen und zeigt die Grenzen der Handlungsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte. An den Orientierungsgehalten im Blick auf Differenz und Zugehörigkeit zeigt sich, dass die Strukturierung der eigenen kulturellen Einbettung kaum reflexiv zugänglich ist, die eigenen habitualisierten Norm- und Wertvorstellungen eben gerade nicht, wie es für den globalen Kontext zwingend notwendig ist, einer kritischen Revision unterzogen werden. Diesem Ergebnis können aber weitere Aspekte beigefügt werden, die zumindest Anregungspotenziale für weitere Überlegungen zur Profilierung und Zukunftsfähigkeit der Lehrerbildung liefern können. Gruppen, die die geringe Anzahl der Kontrastfälle bilden und an dynamischen Kulturkonzeptionen orientiert sind, die den fluiden und relationalen Charakter von Differenzen reflektieren und in deren Orientierungsrahmen eine ausdifferenziert entfaltete Konzeption von Mehrfachzugehörigkeit eingelassen ist, zeichnen sich dadurch aus, dass sie in unterschiedlichen und damit auch in fremden Kontexten in einer aktiven Haltung Partizipationserfahrungen aufweisen, die mit Verantwortung und Selbstwirksamkeit verknüpft sind. Die Studierenden steuern gezielt neue Situa-

tionen und Wissenskontexte an, setzen sich immer wieder reflexiv mit der multiplen Bedeutung kultureller Gegebenheiten auseinander und beteiligen sich an ihrer Weiterentwicklung. Die aktive Haltung und die damit verbundenen Erfahrungen scheinen dazu zu führen, der Kontingenz und Komplexitätssteigerung reflexiv und produktiv begegnen zu können.

Für solche Erfahrungen könnten in der Lehrerbildung mehr Anlässe und Herausforderungen entwickelt werden, auch wenn sie als curriculare Verpflichtung, und dann in einer heteronomen Orientierung abzuarbeitenden Aufgabe, kaum die gewünschten Effekte haben dürfte. Interessant sind auch Gruppen mit Orientierungsrahmen, deren Einzelaspekte zu kognitiven Dissonanzen führen, also etwa die Orientierung an einer eindeutig kultur-essentialistischen Zugehörigkeitsordnung wie an einer unhinterfragten Normerfüllung, deren Konfliktpotenzial dann zu Tage tritt, wenn es um Fragen der Anerkennung und Förderung eines konstruktiven Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Hintergründe geht. Möglicherweise führen derartige Dissonanzen zu Lernprozessen, die als kriseninduzierte, transformatorische Bildung (Koller, 2012) aufgefasst werden können. Von dort aus ist es nicht auszuschließen, dass sie Eingang in einen Professionshabitus finden, der zu einem angemesseneren Umgang mit den Herausforderungen von Globalisierung führt.

Fazit

Die Zusammenschau der Ergebnisse verdeutlicht, dass insbesondere die *Reflexion der eigenen Kulturprägtheit* einen Handlungsbedarf markiert. So werden kulturelle Dekodierungskompetenzen in den Einführungswerken primär mit Blick auf eine schülernahe Auswahl und Präsentation von Unterrichtsinhalten diskutiert, kaum aber kulturelle Tradierungen der imaginierten Lehrenden selbst. Problematisch erweist sich das, weil rekonstruiert werden konnte, dass bei Lehramtsstudierenden gerade hier enormer Reflexionsbedarf besteht. In beiden Untersuchungen dokumentiert sich, dass Kultur in der gegenwärtigen Lehrerbildung häufig als etwas *Differenz setzendes zwischen Eigenem und Fremden* verhandelt wird und *eigene kulturelle Tradierungen* nicht umfassend reflexiv zugänglich sind. Wenn die Angebotsstruktur der universitären Lehrerausbildung hierauf nicht reagiert, dann wird einer Reproduktion tradierter Kulturverständnisse von Lehramtsstudierenden systematisch Vorschub geleistet.

Eine zentrale Herausforderung liegt darin, Lehramtsstudierenden aufzuzeigen, inwiefern sie sich selbst an exklusiven Distinktionen und an ethnisch-kulturell sowie stereotypisierenden Entwürfen von Zugehörigkeit orientieren. Die Gruppendiskussionen verweisen darauf, dass *Neugierverhalten, Partizipationserfahrungen, bewältigte Fremdheitserfahrungen oder auch kognitive Dissonanzen* förderliche Momente eines kulturreflexiven Professionalitätsverständnisses sind, die durch ihre systematische Berücksichtigung für eine Zukunftsausrichtung einer kulturellen Lehrerbildung stehen können. Die Vorstellung, tradierte Orientierungen von Lehramtsstudierenden im Rahmen einzelner Lehrangebote an eine kulturreflexive Perspektive „anpassen“ zu können, lässt sich nicht halten. Fraglich ist deshalb, wie eine solche Einübung durch

das universitäre Lehrangebot überhaupt ermöglicht werden kann. Eine stärkere *transkulturelle Neujustierung* des Lehramtsstudiums könnte sich sinnvoll erweisen, weil mit ihr auf die „globalen Umwälzungen – multikulturelle Gesellschaften, Pluralisierung der Lebenswelten- und -formen, Tendenz zum postnationalen Weltbürgertum“ (Volkman, 2010, S. 22) unmittelbar reagiert wird und die Notwendigkeit „ständiger Neudefinition der eigenen kulturellen Position, sogar der kulturell geprägten Identität im Austausch mit Anderen“ (ebd.) in den Fokus rückt. Damit eröffnet diese Perspektive einen stärkeren Zugang zur Reflexion der eigenen pluralen Kulturprägtheit. Fachdidaktiken können z.B. stärker auf eine *pluralitäts- und heterogenitätssensible Präsentation* von Unterrichtsinhalten sowie einen *reflexiven Umgang mit Differenzsetzungen, Homogenitätsvorstellungen und eigenen tradierten Kultiviertheitsperspektiven* rekurrieren. Sinnvoll wäre hier auch, den (inter-)kulturellen Kompetenzerwerb stärker im Selbstverständnis zu verankern, ihn als eine querliegende Vermittlungsperspektive zu Unterrichtsinhalten zu konzipieren und sich gegenüber *zukunftsorientierten, jugendkulturellen und medienbezogener Inhalten* weiter zu öffnen. Insgesamt müssen angehende Lehrende im Studium darauf vorbereitet werden, dass kulturbezogene Professionalität eine konsequente *forschungstheorie- und praxisbezogene Aus- und Weiterbildung* voraussetzt. Wegweisend können vermehrte Reflexionslehreangebote sein, die theoretisches Wissen und eigene Praxiserfahrungen umfassender in Beziehung setzen als auch verstärkte Lehrveranstaltungs- und fächerübergreifende Diskussionszusammenhänge im Studium. Nicht zu vernachlässigen ist auch die Frage, wie Lehrende, die ihre universitäre Ausbildung bereits abgeschlossen haben, auf die gegenwärtigen Herausforderungen angemessen „nachbereitet“ werden können (z.B. Weiterbildungsstruktur).

Anmerkung

1 Die Daten stammen aus dem Projekt „KulturLeBi / Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“, dankenswerter Weise unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 im Förderschwerpunkt „Forschung zur kulturellen Bildung“ vom BMBF gefördert.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode. In I. Miethe & K. Bock (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 247–258). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Böttger, H. (2005). *Einführung in die Didaktik der englischen Sprache*. (Basiswissen Englischstudium, Bd. 1). Tönning/Lübeck/Marburg: Der andere Verlag.
- Eliot, T. S. (1949). *Beiträge zum Begriff der Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Franken, L.; Lindner, K. & Vogt, S. (2019): *Methoden zur Erforschung kultureller Lehrerbildung im Diskurs*. (im Erscheinen)
- Geertz, C. (2016). *The interpretation of cultures: Selected essays* (EPub edition). New York: Basic Books.
- Gehring, W. (2010). *Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, Forschendes Lernen*. (Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik, Bd. 20, 3. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Gnutzmann, C. & Intemann, F. (2005). *The Globalisation of English and the English Classroom*. Tübingen: Narr.
- Haß, F. (Hrsg.). (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition. Innovation. Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka et al. (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

Herder, J. G. (1772/2010). Abhandlung über den Ursprung der Sprache. In R. Borgards (Hrsg.), *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*. (S. 44–57). Stuttgart: Reclam.

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191. doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302

Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 14, 4. Aufl.). Wiesbaden: VS.

KMK (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer.

Koller, C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. doi.org/10.1007/978-3-531-92085-6

Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand.

Reckwitz, A. (2004). Kulturbegriff. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: Metzler. doi.org/10.1007/978-3-476-05012-0_1

Robertson, R. (1998). Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. (S. 192–220). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Scheunpflug, A. (2003). Globalisierung als Bildungsherausforderung. In J. Beilerot & C. Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*. (European Studies in Education, Bd. 20, S. 262–278). Münster: Waxmann.

Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altman, U. (2012). Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen*. (S. 99–109). München: kopaed.

Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (Hrsg.). (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: IKO.

Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.

Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten. Grundlagen. Kompetenzen. Methoden*. Berlin: Cornelsen.

Timm, J.-P. (Hrsg.). (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.

Tremel, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung* (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Bd. 441). Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

UNDP (2004). *Bericht über die menschliche Entwicklung 2004. Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt*. Berlin.

Volkmann, L. (2010). *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.

Williams, R. (1989). *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*. London: Verso.

Jana Costa, M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kulturbezogene Aktivitäten als Lern- und Erfahrungsraum für Professionalität von Lehrkräften; Bedeutung von Globalisierungsprozessen für die Lehr- und Lernprozesse.

Claudia Kühn, M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: biographie- und diskursanalytische kulturelle/ästhetische Bildungsforschung, soziale Ungleichheit, Jugend(kultur) forschung.

Dr. Susanne Timm,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Projekt Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur als Reflexionsfolie von Professionalität, Internationalisierungsprozesse von Bildung und Bildungssystementwicklung.

Dr. Lina Franken,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Hamburg, Institut für Volkskunde/ Kulturanthropologie, ehemals KulturLeBi, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungskulturen und -politik, Kulturelle Bildung, Immaterielles Kulturerbe.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Christina Hansen, Kathrin Eveline Plank (Hrsg.)

Vom Nachdenken zum Vordenken

Chinas Weg zu nachhaltiger Umweltbildung

Bereits in der Lehrerbildung müssen jene Voraussetzungen geschaffen werden, mit denen angehende Lehrkräfte Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, Fragen nachhaltiger Entwicklung unter globaler Perspektive zu reflektieren und didaktisch aufzubereiten. Dies stellt aber eine große Herausforderung für die Lehrerbildung dar, denn es bedarf dafür mehrperspektivischer und fachübergreifender Konzepte, die auch anschlussfähig sind an unterschiedliche nationale Studienstrukturen. Schließlich gilt es, diese Konzepte für die Schule transferfähig zu machen. Wie eine solche Umsetzung auf allen Ebenen der Lehrerbildung zu realisieren ist, zeigt diese deutsch-chinesische Forschungsarbeit, in der ein solches Konzept entwickelt und anschließend mit 19 Schulen aus drei Provinzen in die nationale Lehrerbildung in China implementiert wurde.

2019, 142 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3889-7
E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8889-2

Susanne Bücken/Norbert Frieters-Reermann/Marion Gerards/
 Johanna Meiers/Lena Schütter

Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung

Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse

kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht

Ein Werkstattgespräch über einen laufenden Forschungsprozess

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf das Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung“, das vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) gefördert wird. In dem Projekt geht es um eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration. Dazu werden die Forschungsmethode sowie die ersten Forschungsergebnisse in Form eines Werkstattgesprächs vorgestellt.

Schlüsselworte: *Flucht, Diversität, Kulturelle Bildung, Rassismuskritik, Diskursanalyse*

Abstract

The present article refers to the research project „Flight/Escape – Diversity – Cultural Education“, which is funded by the Federal Ministry of Education and Research. The project is dealing with a racism-critical and diversity-sensitive discourse analysis of cultural education in the context of flight, escape and migration. For this purpose, the research method and the first research results will be presented in the form of a workshop discussion.

Keywords: *Flight/Escape, Diversity, Cultural Education, Racism Criticism, Discourse Analysis*

Einführung

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsprojekt im Bereich der Kulturellen Bildung (11/2016–11/2019), Projektträger ist die Katholische Hochschule NRW. Das Anliegen des Forschungsvorhabens mit dem Titel „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht“ ist es, aus einer rassismuskritischen Perspektive Thematisierungsweisen der gesellschaftlichen Dis-

kursfelder Flucht, Migration und Kulturelle Bildung zu untersuchen. In Abgrenzung zur ästhetischen Bildung wird hierbei Kulturelle Bildung als ein programmatischer Ansatz verstanden, der insbesondere die Zielsetzung von Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Integration verfolgt. Für den Untersuchungsgegenstand ist zugleich der Diskurs zur geförderten Kulturellen Bildung wie auch der wissenschaftliche und kulturpolitische Diskurs im migrationsgesellschaftlichen und fluchtbezogenen Kontext von Relevanz. Das leitende Interesse der Untersuchung bezieht sich auf die Verschränkung von künstlerisch-ästhetischer Bildungspraxis, Vorstellungen von Kultur sowie gesellschaftlichen und politischen Anliegen und normativen Orientierungen im Kontext von Flucht und Migration.

Nachfolgend wird zunächst das Forschungsvorhaben vorgestellt und in einem Werkstattgespräch darauf aufbauend von Forschenden des Projektes die bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen reflektiert. Diese Form wurde gewählt, da Werkstattgespräche in Diskurswerkstätten den methodischen und analytischen Kern des Forschungsprojektes mitkonstituieren.

Diskursforschung zu Kultureller Bildung im Kontext Flucht – Rassismuskritische Perspektiven Theoretische Einbettung und methodisches Vorgehen

Als theoretischer Referenzrahmen des Forschungsprojektes wurde ausgehend von der Diskurstheorie nach Michel Foucault (Foucault, 2014/1972; Foucault, 1981) und Ansätzen der Kritischen Diskursanalyse (Jäger, 2012) und der wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller, 2011) eine spezifische Methodik entwickelt, die es ermöglicht, die dekonstruierend angelegte und rassismustheoretisch informierte Analyseperspektive des Forschungsvorhabens zu verfolgen. Anliegen des diskursanalytischen Vorgehens sind das Erkennen und Offenlegen von dominanten Denkfiguren (Knobloch, 1992), Deutungsmustern (Keller, 2008) und Wissensordnungen (Rosa, Strecker & Kott-

mann, 2007), die sich in einem hegemonialen Diskurs der Kulturellen Bildung im Kontext von Flucht und Migration abbilden und das Sagbarkeitsfeld der Kulturellen Bildung konturieren.

Den zentralen Diskurskorpus der Untersuchung bilden Anträge der BMBFgeförderten Programme zur Kulturellen Bildung „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“. Insgesamt wurden von den an den Förderprogrammen beteiligten Programmpartnern ca. 1.200 Anträge aus ca. 14.000 Anträgen für den Zeitraum 2012 bis 2017 als relevantes Diskursmaterial ausgewählt und erhoben. Mit dem Design einer Methodentriangulation werden darüber hinaus teilnehmende Beobachtungen und Vortragstexte auf nationalen und international deutschsprachigen Tagungen im Kontext von Kultureller Bildung, Flucht, Migration, Rassismuskritik und Diversität in die Analyse aufgenommen.

Weiterhin wurde im Forschungsverlauf entschieden, Diskurspositionen des Deutschen Kulturrats in die Analyse einzubeziehen. Dieses Interesse begründet sich in der Beobachtung, dass der Deutsche Kulturrat als Akteur einen gesellschaftspolitischen Diskurs im Zusammenhang von Flucht und Migration mitgestaltet. Sein Engagement konzentriert der Deutsche Kulturrat seit 2016 in der Koordination und Moderation der „Initiative Kulturelle Integration“, die sich insbesondere mit dem Anliegen verbindet, deutlich zu machen, „welchen Beitrag Kultur zur Integration leisten kann – zur Integration der Menschen, die nach Deutschland kommen, aber auch derjenigen, die bereits in Deutschland leben“ (Initiative Kulturelle Integration, 2016).

Zur Analyse des umfangreichen Diskursmaterials wird ein kodierendes Verfahren angewandt, welches darauf zielt, die Konstitution von Bedeutung und die Herstellung von sozialer Wirklichkeit nachvollziehen zu können und offen zu legen. Hierzu ist eine methodologisch induktiv wie deduktiv abgesicherte und auf Kategorien gestützte Analysematrix zu Grunde gelegt. Dieses auch deduktive Forschungsvorgehen bezieht sich u.a. auf Adele Clarke, die darauf hinweist, dass es nicht ausreichend sei, alleine das Datenmaterial für sich sprechen zu lassen. Vielmehr sei es notwendig, sicher zu gehen, „Daten zu sammeln, welche die Bedeutung oder die fehlende Bedeutung“ von ‚race‘, ‚class‘, ‚gender‘, ‚body‘ für die erforschte Situation explizit berücksichtigen können. Anderenfalls bestände das Risiko, dass die Daten bzw. die Forschenden selber zu „Komplizen“ von „den allzu normalisierten Praktiken von Rassismus, Sexismus und Homophobie“ werden (Clarke, 2005, S. 116).¹

Als konkreter multiperspektivischer Raum der methodischen Entwicklung durch das gesamte Forschungsteam wurde das Format einer Diskurswerkstatt konzipiert. In dieser regelmäßig stattfindenden Werkstattarbeit beteiligt sich das gesamte Forschungsteam – bestehend aus sieben Personen – an der Analyse und Interpretation des Datenmaterials. Für die Entwicklung der Analyseperspektiven wurde durch das Forschungsteam exemplarisches Textmaterial zur Kulturellen Bildung untersucht, Verschlagwortungen vorgenommen, diskursive Verdichtungen markiert und sich herausbildende Deutungsmuster diskutiert. Dieser zirkulär-reflexive Prozess wurde ebenso in Kolloquiumsformaten wiederholt und rückgebunden. Die hieraus generierten Erkenntnisse und Hypothesen wurden mit theoretischen Konzepten der Rassismustheo-

rie, der Postcolonial Studies, der Kulturwissenschaft und der ästhetischen Bildung relationiert und die bereits angesprochenen Analysekatgeorien entwickelt. Konkret wird das Textmaterial beispielsweise daraufhin befragt, in welcher Weise – polarisierend, vereinheitlichend, hierarchisierend, ressourcenorientiert u.a. – zu geflüchteten Menschen im Allgemeinen sowie in Bezug auf eine künstlerisch-ästhetische Praxis gesprochen wird.

Dominierende Deutungsmuster im Kontext von Kultureller Bildung, Migration und Flucht

In den bisher 850 analysierten Anträgen von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ zeichnen sich in auffällender Weise stereotypisierende Konstruktionen zu geflüchteten Menschen und sowie Kulturalisierungen von sozialen Problemen ab. Es dominieren Vorstellungen eines statischen und geschlossenen Kulturverständnisses und Kulturelle Bildung wird in spezifischer Weise als Vermittlerin von deutschen, europäischen und dominanzkulturellen Werten dargestellt. Vorherrschend ist die Markierung von Migration als gesellschaftliche Abweichung von einer ausdrücklichen oder auch subtil vorausgesetzten deutschen Norm. So wird in den Anträgen eine durchgängige, nahezu unhinterfragte Unterscheidung von ‚deutschen Kindern‘ und ‚Kindern mit Migrationshintergrund‘ deutlich. Letzteren werden eigene biografische künstlerisch-kulturelle Erfahrungen häufig abgesprochen. Diese diskursive Konstruktion verweist auf ein Deutungsmuster der Interpretation von Gesellschaft, welches weder von einer migrationsgesellschaftlichen Normalität ausgeht noch die eigene europäisch-hochkulturelle Normativität in Frage stellt.

Aus einer postkolonialen Perspektive werden in dem Antragsmaterial vielfache rassifizierende Differenzierungen erkennbar. In dem diskursiven Prozess des ‚Othering‘ (Spivak, Landry & MacLean, 1996; Castro-Varela & Dhawan, 2015) von geflüchteten Menschen, werden diese über Zuschreibungen als kulturell, ästhetisch und sozial positionierte Andere erzeugt und das Sprechen in oppositionellen Dualismen verstärkt die (Re-)Produktion etablierter natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril, 2003). Eine wesentliche Erkenntnis ist es, dass in der Beschreibung der Lebenswirklichkeit der adressierten Kinder und Jugendlichen, Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung nahezu nicht thematisiert werden. Demgegenüber lassen sich klientelisierende und viktimisierende Tendenzen gegenüber Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung nachzeichnen. Dabei werden verstärkt eine zugeschriebene kulturelle Unerfahrenheit sowie psychische Belastungssituationen und weit weniger ihre Heterogenität, Potentiale und Ressourcen fokussiert und dementsprechend kulturelle Bildungsangebote konzipiert.

Diese ersten Ergebnisse verweisen bereits auf das hohe Anregungspotential des Forschungsvorhabens für die Kulturelle Bildung, aber auch für andere Bildungskontexte, die sich an Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung richten oder die Fluchtmigration thematisieren, z.B. das Globale Lernen.

Ein Werkstattgespräch zum Forschungsprozess

Wie eingangs angesprochen, sind die regelmäßigen Diskurswerkstätten ein zentralerer Ort der Analyse und Interpretation innerhalb des Forschungsprojektes. Die Situation eines Werk-

stattgesprächs wird im Folgenden aufgegriffen und einige der beteiligten Forschenden werden den bisherigen Forschungsverlauf reflektieren und die Relevanz einer rassismuskritischen Forschungsperspektive, die Bedeutung der Diskurswerkstatt als zentrales Element des Forschungsprojektes und Anregungspotentiale für die Kulturelle Bildung und darüber hinaus diskutieren. Das Werkstattgespräch erfolgte als online-gestütztes Schreibgespräch zwischen den Forschenden Susanne Bücken (SB), Norbert Frieters-Reermann (NFR), Johanna Meiers (JM) und Lena Schütter (LS) im Zeitraum vom 15. Juni bis zum 31. August 2018.

NFR: Als wir unser Forschungsprojekt im Spätherbst 2015 nach dem langen Sommer der Migration anfangen zu planen, wurde uns die Bedeutung einer expliziten rassismuskritischen Forschungsperspektive verdeutlicht. Was genau beinhaltet diese Perspektive und warum ist sie so wichtig?

SB: Diese besondere Notwendigkeit einer rassismuskritischen Forschungsperspektive ergibt sich für mich zunächst aus eigenen ambivalenten Erfahrungen in der (sozial)pädagogischen Praxis, in dem Erleben wie durch ästhetisch-künstlerische Medien in der Bildungsarbeit gesellschaftliche Normalität und Zugehörigkeit vermittelt werden. Hiermit verbinden sich Fragen zur gesellschaftlichen Funktion der Kulturellen Bildung und zur Fokussierung spezifischer Zielgruppen, denen zugeschrieben wird, einen Mangel an Kultureller Bildung zu haben. Wichtig finde ich auch, dass künstlerisch als hochkulturell verortete Ausdrucksformen der Kulturellen Bildung, wie das Theater, ebenso Anlass für kulturalisierende Zuschreibungen und Stereotype darstellen wie populärkulturelle Ausdrucksformen, z.B. Rap Musik. Die Herstellung von kultureller Differenz verweist auf ein Risiko von Othering in der Kulturellen Bildung, insbesondere, wenn dieser der Auftrag zur Integration und Normalisierung gegeben wird. Eine rassismuskritische Perspektive versucht hingegen dominanzkulturelle und eurozentristische Erzählungen und Motive in künstlerischen Praxen und kunstbezogenen Diskursen sagbar zu machen. Dabei geht es darum, zu erkennen wie soziale Andersheit in Bezug auf ‚race‘ und ‚nation‘ diskursiv erzeugt wird und welche Funktion dabei der ‚Kultur‘ als Erklärungs- und Deutungswissen zukommt. So kann der Gebrauch von ‚Kultur‘ als „Äquivalent zu Rassekonstruktionen“ genutzt werden (Mecheril, 2015). Gesellschaftlich rassifizierende und rassistische Unterscheidungsmuster durchdringen selbstverständlich auch die Kulturelle Bildung und zeigen dabei auf, dass Rassismus als wirkendes Machtverhältnis in der Kulturellen Bildung nicht bzw. wenig thematisiert, kritisch reflektiert und bearbeitet wird.

NFR: Aufgrund vorheriger Forschungen und Erfahrungen war eine unserer zentralen Grundannahmen, dass kulturelle Bildungsangebote im Kontext von Flucht in besonderer Weise anfällig für Kulturalisierungen und Stereotypisierungen sind. Diese Grundannahme wurde durch unsere bisherigen Analysen bestätigt.

SB: Ja, es ist auffallend, dass sich im Kontext von kulturellen Bildungsangeboten für Menschen mit Fluchterfah-

rung kulturalisierende Essentialisierungen, Ästhetiken exotisierender Fremdheit und das selbstverständliche Sprechen von anderen ‚Kulturkreisen‘ diskursiv verdichten. Die sich hieraus auch ergebenden An- und Enteignungsweisen von biografischen Themen und von Körpern der jungen Menschen, die in vielfacher Hinsicht in prekären Bezügen leben und auf das mehrheitsgesellschaftliche Wohlwollen angewiesen sind, machen rassismuskritische Interventionen erforderlich. Als transnationale Perspektive für eine rassismuskritische und Widerständigkeit evozierende künstlerische Arbeit von Menschen mit Fluchterfahrung möchte ich auf die Forderungen der australischen Refugee-Organisation ‚Rise‘ verweisen. Hier wird sehr konkret ausgesprochen, dass Kunst und künstlerische Praxen im Zusammenhang von Flucht nicht neutral sind (Rise, 2016) und eine Positionierung unumgänglich ist.

NFR: Die Forderungen der Refugee Organisation ‚Rise‘ zu einem rassismuskritischen Umgang in der Kulturarbeit mit geflüchteten Menschen werden mit dem prägnanten Titel „Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt“ überschrieben. Doch nicht nur die Kulturelle Bildung mit Geflüchteten, sondern auch die fluchtbezogene Forschung steht vor der Herausforderung, sehr sensibel und selbstreflexiv mit den eigenen diskriminierenden Tendenzen der Forschenden umzugehen. Das ist ein Grund dafür, dass wir im Forschungsteam regelmäßig intensiv in Diskurswerkstätten zusammenarbeiten, in denen wir das Datenmaterial umfassend und sorgfältig analysieren und interpretieren. Diese Diskurswerkstätten sind ein besonderes Qualitätsmerkmal unserer Forschungsarbeit.

JM: Genau, denn an den Diskurswerkstätten arbeiten wir intensiv an der Entwicklung eines gemeinsamen Diskursverständnisses, einer gemeinsamen Forschungshaltung, an der Bestimmung des Gegenstands, an der Entwicklung der Forschungsmethodik und an der Generierung von Erkenntnissen. Dabei betrachten wir nicht nur das zu analysierende Datenmaterial als (Ausschnitt eines) Diskurs(es), sondern sehen auch den teaminternen Diskurs über die genannten Themen als wichtigen Teil unserer Forschung an. Der Fluss von Wissen darüber, was und wie wir forschen möchten, konnte so von Beginn an im Team entwickelt werden. Wohlwissend, dass Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb dieses Teams bestehen, ist uns in solchen Diskurswerkstätten zumeist das Schaffen einer Atmosphäre gelungen, in der sich alle mit Diskussionsbeiträgen, Ideen, Perspektiven oder Fragen in die Dynamik dieser diskursiven Formation einbringen konnten. Das gemeinsame Lesen, Analysieren und Diskutieren von Fachliteratur und Diskursfragmenten aus dem Datenmaterial schärft immer wieder den Blick für das Erkennen von versteckten Rassismen, rassifizierenden und kulturalisierenden Deutungsmustern.

LS: Der partizipative und zumeist ergebnisoffene Ansatz unserer Diskurswerkstätten ermöglicht es uns, andere, subtiler wirkende Argumentationsmuster sichtbar zu machen und gleichsam zu entschlüsseln. Der präsenten Gefahr der Verindeutigung von Ambivalenzen, teils sehr widersprüchlichen Tendenzen, die sich in unserem Material zeigen, begegnen wir kommunikativ. Unsere rassismuskritische Haltung unterzie-

hen wir somit einer Selbstreflexion zweiten Grades. Zum einen, um den Vorwurf ‚überall Rassismus zu sehen‘, für andere Faktoren blind zu sein, präventiv und adäquat zu entkräften; zum anderen, um tatsächlich offen für andere Erklärungs- und Interpretationsweisen zu bleiben und auch unsere eigene Rolle im rassistisch strukturierten Gesellschaftsgefüge kritisch befragen zu können. Die vergangenen Diskurswerkstätten haben gezeigt, dass wir es nicht mit einem linearen Forschungsprozess zu tun haben. Vielmehr gleicht unser Prozess einem Fluss; zu- und abnehmende Strömung, Verästelungen, sprudelnde ebenso wie versiegende Quellen begegnen uns auf unserem Weg. Von großem Gewinn ist auch die Heterogenität unseres Forschungsteams in Bezug auf die Eingebundenheit in und die Positioniertheit im akademischen und gesellschaftlichen Zusammenhang sowie die voneinander differierenden Wissens- und Erfahrungsbestände. Die Entwicklung einer verbindenden Haltung stellt den Versuch dar, gemeinsam zu lernen und eine Offenheit mit Blick auf weitere Entwicklungen zu bewahren.

JM: In der Entwicklung dieser von Dir beschriebenen Haltung haben wir uns unter anderem mit Migration als gesellschaftlicher Normalität in Deutschland beschäftigt. Einen Hinweis darauf, dass die Migrationstatsache diskursiv als Abweichung hergestellt wird, gibt die Verwendung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘. In unserem Datenmaterial begegnen wir diesem zur Beschreibung einer bildungsbenachteiligten Zielgruppe sehr häufig. Das weist zum einen darauf hin, dass Migration in diesem Diskurs als Phänomen außerhalb der Norm angesehen wird. Darüber hinaus wird mit ‚Migrationshintergrund‘ hier eine Position des/r ‚Anderen‘ markiert, die einem scheinbar natürlicherweise existierenden, aber unmarkierten ‚Wir‘ gegenübersteht. Diese Differenzierung in ‚Wir‘ und ‚Andere‘ entlang der Kategorie Migration bzw. race geht mit Hierarchisierung einher, denn den als ‚anders‘ Positionierten werden auf naturalisierende und kulturalisierende Weise Defizite und Bedarfe, in Bezug auf kulturell-ästhetische Praxen oder (soziale) Kompetenzen, zugeschrieben. Ich sehe insbesondere in der Kulturellen Bildung das Potenzial, solche scheinbar eindeutigen Identifizierungen von ‚Wir‘ und ‚Anderen‘ in Frage zu stellen und Diskriminierungen und Privilegierungen sichtbar zu machen. Gerade in ästhetischen Erfahrungen gibt es die Möglichkeit, sich in doppelter Weise in ein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zu setzen (Mecheril, 2015) und über das Experimentieren, Verändern, Verwerfen und Verschieben von Grenzen nicht eindeutige Identifizierungen und alternative Denkweisen anzustoßen. Damit könnten Festschreibungsprozesse in ‚Wir‘ und ‚Andere‘ in Frage gestellt und verändert werden.

SB: Das finde ich wichtig, worauf Du hier aufmerksam machst. Wenn ich dich richtig verstehe, drückt sich die Fixierung auf Migration und die damit verbundene Essentialisierung und Herstellung von Andersheit, die wir in dem untersuchten Material erkennen, sowohl in Beschreibungen der ästhetischen Praxis wie in einem dichotomisierenden Kulturverständnis aus. Und auch wenn wir Diskurslinien und nicht die ästhetische Praxis unmittelbar in Augenschein nehmen, wird sehr deutlich, dass das spezifisch Deutungsoffene und nicht Fassbare von ästhetischen Erfahrungen, die das von Dir

angesprochene doppelte Selbst-Welt-Verhältnis formen, in den untersuchten Anträgen wenig Resonanz findet. Selten geht es hier um das Unbestimmbare der sinnlichen Selbsterfahrung und den utopischen Eigensinn im Selbst- und Weltbezug. Eher geht es doch um eine schablonenhafte Anpassung an festgelegte Kompetenzbereiche und um die Re-Produktion kultureller Differenz. Dem gegenüber finde ich es spannend und sinnvoll, von der ästhetischen Erfahrung aus einen vielfachen Horizont der Selbst- und Welterfahrung für die kulturelle Bildung zu denken und Prozesse emotionaler, kognitiver und auch politischer Reflexivität zu ermöglichen. Ästhetische Erfahrungen in solchen Bildungsprozessen können dann möglicherweise auch Repräsentations- und Machtverhältnisse unterlaufen und diese in eine subjektbestärkende Unordnung bringen.

LS: Diesen Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung, die Du beschreibst, steht die potenziell exkludierende Dimension Kultureller Bildung entgegen. Diese gilt es stets mitzudenken und zu problematisieren. Dabei ist eine globale Perspektive einzunehmen, schließlich leben wir in einer globalisierten Welt, deren Triebfeder auch die Migration ist. In der Thematisierung von Migration im Kontext von Kultureller Bildung liegt Risiko und Chance zugleich. Wird Migration ausschließlich als gesellschaftliche Abweichung und/oder Herausforderung beschrieben, vielleicht noch als ‚bereichernd‘ im Sinne eines interkulturellen Austausches, werden globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse stabilisiert. Durch das Hinzuziehen postkolonialer Perspektiven können diese in ihrem historischen Gewordensein, in ihrer Verwobenheit und ihrer globalen Wirkmächtigkeit sichtbar gemacht werden. Hierin liegt die große Chance Kultureller Bildung, die in ihrem originären Sinne Zweck-Freiheit und ein kritisches Bewusstsein impliziert, individuelle und kollektive Emanzipationsbewegungen globaler Art zu ermöglichen.

NFR: Abschließend würde ich gerne noch den Bogen zum Globalen Lernen schlagen. Ich finde, dass unser Forschungsprojekt auch für dieses Handlungsfeld wesentliche Anregungspotentiale ermöglicht. Dabei möchte ich vier Aspekte benennen und diese jeweils anhand von Leitfragen für das Globale Lernen im Kontext von Fluchtmigration verdeutlichen. Denn oftmals basieren Bildungsprozesse im Bereich von Fluchtmigration auf unbewussten Grundannahmen, die insbesondere von Akteur/inn/en des Globalen Lernens kritisch hinterfragt werden sollten:

1. Migrationsverständnis: Welches Verständnis von Flucht und Migration ist handlungsleitend? Wird Flucht und Migration als (welt)gesellschaftliche Abweichung oder als Normalität verstanden? Werden primär die Probleme oder die Potentiale im Kontext von Migration und Flucht thematisiert?
2. Integrationsverständnis: Welches Integrationsverständnis ist handlungsleitend? Wird Integration eher als Anpassungsprozess von Menschen mit Fluchterfahrung oder als gesamtgesellschaftlicher Inklusionsprozess verstanden?
3. Rassismusverständnis: Welches Rassismusverständnis ist handlungsleitend? Wird Rassismus nur als individuell-personelle Handlungsform oder auch als strukturelles und soziales Verhältnis wahrgenommen? Werden die Ver-

bindungen zwischen kolonialer Vergangenheit, Rassismus und gegenwärtigen globalen Dominanzverhältnissen erkannt? Werden die kollektiven, impliziten rassistischen Tendenzen und Dominanzvorstellungen im Kontext von Fluchtmigration berücksichtigt?

4. Subjekt-Objekt-Verständnis: Welches Subjekt-Objekt-Verständnis ist handlungsleitend? Werden Menschen mit Fluchterfahrung primär als Objekte und Zielgruppen von Bildungsprozessen oder auch als Subjekte und Handelnde verstanden? Werden Menschen mit Fluchterfahrung auf die Identitäts-Kategorie Fluchtmigration reduziert oder werden sie auch differenzierter anhand weiterer Identitätskategorien wahrgenommen?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann dabei helfen, dass fluchtbezogene Bildungsprozesse allgemein und insbesondere die im Kontext des Globalen Lernen, sensibler und reflexiver gestaltet werden.

Anmerkung

- 1 Adele Clarke spricht von der normalisierten Praktik der „Homophobie“. Die Autor/inn/en vertreten als Begrifflichkeiten dieser normalisierten Praktik ‚heteronormativität‘ bzw. ‚heteronormative Diskriminierung‘, die nahezu unsichtbar und wie selbstverständlich gesellschaftliche Machtverhältnisse prägen.

Literatur

- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Clarke, A. E. (2005). *Situationsanalyse. Grounded theory nach dem postmodern turn*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Münster: Unrast.
- Foucault, M. (2014/1972). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Initiative Kulturelle Integration (2016). *Über uns. Ausgangspunkt*. Zugriff am 18.07.2018 <https://www.kulturelle-integration.de/ueber-uns/>
- Keller, R. (2008). Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (Forschungspraxis, Bd. 2, S. 197–232). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0

Knobloch, C. (1992). Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus Sprach- und Kommunikationswissenschaftlicher Sicht. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 35, 7–24.

Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

Mecheril, P. (2015). *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. Zugriff am 18.07.2018 <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>

RISE & Canas, T. (2016). *Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt. Kultur öffnet Welten*. Zugriff am 18.07.2018 http://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position_1536.html

Rosa, H., Strecker, D. & Kottmann, A. (2007). *Soziologische Theorien. 1.2 Soziologie als Reflexion: Analyse und Diagnose der Moderne*. Stuttgart. UT.

Spivak, G. C., Landry, D. & MacLean, G. M. (1996). *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York/London: Routledge.

Susanne Bücken, M.A.

arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW in Forschung und Lehre mit den thematischen Schwerpunkten rassismuskritische Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft, differenzensible und machtreflexive Soziale Arbeit sowie Ästhetische Bildung und Soziale Arbeit.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Bildungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedens- und Konfliktpädagogik und Soziale Arbeit im Kontext von Migration und Flucht.

Dr. Marion Gerards

ist Musikwissenschaftlerin, Sozialpädagogin und Professorin für Ästhetik und Kommunikation in der Sozialen Arbeit, Schwerpunkt Musik, an der Katholischen Hochschule NRW. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Musik und Gender Studies, Musik und Soziale Arbeit sowie auf Rassismuskritik im Kontext Kultureller Bildung und Sozialer Kulturarbeit.

Johanna Meiers, B.A.

ist Studentin im Masterstudiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe. In ihrem Studium beschäftigt sie sich derzeit mit Möglichkeiten und Notwendigkeiten machtkritischer Perspektiven in Kontexten Sozialer Arbeit.

Lena Schütter, B.A.

ebenfalls Studentin im Masterstudiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe, schreibt derzeit ihre Masterthesis zur Konstruktion ‚muslimischer Weiblichkeit‘ in gegenwärtigen, zunehmend kulturalisierten Islamdiskursen in der deutschen Migrationsgesellschaft.

Sebastian Schneider/Matthias Pilz

Demand-driven-Ansätze als Schlüssel zum nachhaltigen Kompetenzerwerb: Erfahrungen aus Meghalaya/Indien

Zusammenfassung

Bei der Entwicklung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung werden zunehmend nachfrageorientierte Ansätze berücksichtigt. Das zeigt der internationale Trend. Dies und die Vorteile der individuellen Ansätze, wie die Vermeidung von Mismatching, sind die Gründe, warum die Autoren diese Methode für eine Feldforschung in Meghalaya/Indien genutzt haben. Der abgelegene nordöstliche Staat steht vor mehreren Problemen bei der Ausbildung seiner Bevölkerung. Daher versucht die Regierung, ein gut funktionierendes Berufsbildungssystem mit Hilfe von nachfrageorientierten Ansätzen umzusetzen. Diese basieren auf einer Bedarfsanalyse der beruflichen Anforderungen der beobachteten Gruppe. Die Bedürfnisse wurden mit Hilfe von fokussierten Gruppendiskussionen in mehreren Dörfern in Meghalaya analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass es mehrere Bedürfnisse im beruflichen Bereich gibt. Die Studie und die Bedarfsanalyse sind der erste Schritt zur Umsetzung nachhaltiger Qualifizierungsentwicklungen in Meghalaya/Indien und tragen dazu bei, die Bestrebungen der ländlichen Bevölkerung in Bezug auf Beschäftigung und Lebensunterhalt zu unterstützen.

Schlüsselworte: *nachfrageorientierte Ansätze, Bedarfsanalyse, nachhaltige Kompetenzentwicklung, Meghalaya/Indien*

Abstract

Demand-driven approaches are increasingly being taken into consideration when it comes to the development of skills in the vocational education. That is what the international trend shows. This and the advantages of the individual-driven approaches, like the avoidance of mismatching, are the reasons why the authors used this method to realise a field research in Meghalaya/India. The remote north-eastern state is facing several problems in the training of its people. Therefore, the government tries to implement a well-functioning vocational education and training system (VET) with the help of demand-driven approaches. Those are based on a needs-assessment of vocational requirements of the group observed. The needs were analysed with the use of focussed group discussions carried out in several villages in Meghalaya. The results show that there are multiple needs concerning the vocational sector. The study and the needs-assess-

ment are the first step to implementing sustainable skill developments in Meghalaya/India and help meeting the aspirations of the rural people in terms of employment and livelihood.

Keywords: *demand-driven approaches, needs-assessment, sustainable skill development, Meghalaya/India*

Einleitung

Laut eines ambitionierten Ziels der indischen Regierung sollen bis zum Jahr 2022 500 Millionen Menschen in Indien beruflich qualifiziert werden (vgl. Ministry of Labour and Employment, 2009, S. 3). Konservativere Schätzungen gehen zwar nur von 290 Millionen aus (vgl. Mehrotra, Gandhi & Sahoo, 2013, S. 21f.), jedoch wird in beiden Prognosen deutlich, in welchen quantitativen Zieldimensionen sich die Qualifizierung der indischen Bevölkerung bewegt.

Die Gründe für die Qualifizierungsbedarfe sind dabei unterschiedlicher Natur. Das multiethnische Indien befindet sich wirtschaftlich, gesellschaftlich und sozial in einem Transformationsprozess. Das Land steht an der Schwelle, die bevölkerungsreichste Nation der Erde zu werden und die Wirtschaft zeigt jährlich beträchtliche Steigerungsraten (vgl. Unesco Institute for Statistics, 2015). Trotzdem bleiben weite Teile der Bevölkerung von den positiven Entwicklungen ausgeschlossen. Dies betrifft besonders Menschen in ländlichen Regionen (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit BMZ, 2015). Detaillierte Hintergrundinformationen zum indischen (Berufs-) Bildungssystem finden sich u.a. in Aufsätzen von Lang-Wojtasik (2013), Srivastava und Clemens (2007), Singh (2012) sowie von Wessels und Pilz (2016). Einen umfassenden Überblick über das gesamte indische Bildungssystem bietet zudem der Sammelband von Pilz (2016a).

Um die Umsetzung der oben erwähnten Bildungsinitiative in einer Nation mit mehr als einer Milliarde Menschen zu analysieren, ist eine Betrachtung in kleineren Einheiten und somit der Blick in einzelne Bundesstaaten unabdingbar. Deshalb beziehen sich die folgenden Ausführungen auf den nordöstlichen Bundesstaat Meghalaya. Viele der Herausforderungen des geographisch isolierten Bundesstaates sind deckungsgleich mit den

gleichfalls ländlich geprägten Gegenden des restlichen Subkontinents, jedoch gibt es auch einige Besonderheiten, die in die hier vorgestellte Untersuchung einbezogen werden. Bisher existieren mit Bezug zu dieser Region kaum gesicherte Forschungsbefunde. Im deutschsprachigen Raum existiert aktuell nur eine Studie zum informellen Sektor in Meghalaya (Jung & Pilz, 2016). Hier wurde der Kompetenzerwerb von Ananasfarmern untersucht. Die darin generierten Befunde verdeutlichen, dass im ländlichen Indien ein großer Teil des Kompetenzerwerbs innerfamiliär und damit informell erfolgt (siehe unten).

Kompetenzerwerb und die Steuerung von Trainingsaktivitäten

Im indischen Kontext kann nicht unreflektiert auf ein deutsches Kompetenzverständnis Rückgriff genommen werden. Vielmehr wird insbesondere im beruflichen Bereich in der angelsächsischen Tradition von ‚Skills‘ gesprochen (vgl. z.B. Mehrotra, Gandhi & Sahoo, 2013). Daher soll hier ein landesspezifisch adaptiertes Verständnis von beruflichen Handlungskompetenzen zur Anwendung kommen. Diesen Anspruch erfüllt der Ansatz von King und Palmer (2010). Diese verstehen unter ‚Skills‘ solche Fähigkeiten, die Individuen zur Ausübung praktischer (beruflicher) Tätigkeiten benötigen. Der Erwerb soll dabei nachhaltig im Sinne einer langfristig wirksamen individuellen Qualifizierung (‚life long learning‘) erfolgen.

Der Kompetenzerwerb wiederum eng verbunden mit der Lernform. Diese kann informell oder formell erfolgen (siehe unten). Der formelle Teil betrifft in Indien verschiedenste Formen von Trainingsangeboten (Pilz, 2016b). Diese wiederum lassen sich durch verschiedene Steuerungsmodi implementieren.

In Indien zeigen sich dabei gewisse Trends in der bildungspolitischen Steuerung. Der nachfrageorientierte Ansatz (Demand-driven-Ansatz) hat sich als effektive Alternative zum herkömmlichen angebotsorientierten Ansatz (Supply-driven-Ansatz) herausgestellt (Ramasamy, 2015, S. 31ff.). Als Voraussetzung für die Einführung nachfrageorientierter Trainingsmaßnahmen müssen allerdings adäquate Informationen über alle involvierten Akteure vorliegen (wie u.a. Bildungseinrichtungen, Kammern, Gewerkschaften, Arbeitgeber und Bildungsnehmer). Wichtig hierbei ist, dass nicht nur die Bedürfnisse einzelner Stakeholder befriedigt werden, sondern dass dies auf breiter Ebene gelingt (vgl. European Training Foundation, o. J., S. 9).

Der Vorteil der Demand-driven-Strategien liegt unter anderem in der zielgerichteten Abstimmung auf die Bedürfnisse der Lernenden. Dieser resultiert daraus, dass potentielle Bildungsnehmer ihren individuellen Bedarf an notwendigen Kompetenzen erkennen und durch Maßnahmen zum Kompetenzerwerb passgenau verbessern und weiterentwickeln können. Deshalb wird der Demand-driven-Ansatz auch als Bottom-Up-Methode bezeichnet (Ramasamy, 2015, S. 38).

Die verschiedenen Facetten des ‚demands‘, also der Nachfrage, lassen sich zudem weiter untergliedern. Eine Betrachtungsweise stellt der Bedarf von Unternehmen nach qualifizierten Arbeitnehmer (Industry-driven-Ansatz) dar. Dieser darf im Gesamtkontext nicht vernachlässigt werden, obgleich der Blickwinkel auf den Bedarf der Arbeitnehmer nach handlungsorientiertem Kompetenzerwerb (Individual-driven-An-

satz) in dieser Studie einer gesteigerten Aufmerksamkeit zuteil wird (vgl. ähnlich auch Ramasamy, 2015, S. 31ff.). Der Individual-driven-Ansatz analysiert, welche Erwartungen und Wünsche das Individuum in Bezug auf Ausbildungsmaßnahmen und Qualifizierungsbestrebungen hat (vgl. Gasskov, 2010, S. 131ff.). Bisher sind die Vorstellungen und Erwartungen der Lerner noch kaum erforscht bzw. es wurde ihnen nur eine untergeordnete Bedeutung zugemessen. In dieser Hinsicht findet jedoch ein Umdenken statt, sodass dem Subjekt der Qualifizierungsbemühungen nun vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies zeigt sich nicht nur an der vorliegenden Studie über den Kompetenzerwerb in Meghalaya, sondern auch an Beiträgen über die globale Kompetenzvermittlung wie u.a. von Lang-Wojtasik und Scheunpflug (2005).

Gründe für die Verwendung des Demand-driven-Ansatzes in Indien

Bisher dominieren in Indien Supply-driven-Ansätze bei der Kompetenzvermittlung für Arbeitnehmern (vgl. Ramasamy, 2015, S. 19ff.). Diese Dominanz resultiert aus dem starken ordnungspolitisch-organisatorischen Einfluss des Staates im indischen Bildungssystem sowie der schwachen Ausprägung des Einflusses der Wirtschaftsunternehmen in diesem System (vgl. Pilz, 2016b, S. 348ff.). So gibt es kein historisch gewachsenes duales Ausbildungssystem wie in Deutschland, bei dem die Unternehmen eine engagierte und prägende Rolle in der Umsetzung und Finanzierung der Ausbildung übernehmen (vgl. Schönfeld, Wenzelmann, Dionisius, Pfeiffer & Walden, 2010, S.11ff.). Die Entscheidungsträger haben jedoch erkannt, dass die Einführung eines leistungsfähigen beruflichen Bildungssystems maßgeblich ist, um die existierenden Qualifizierungslücken zu schließen (vgl. Mehrotra, Gandhi & Sahoo, 2013, 21ff.). Die Hauptakteure von Bildungsinitiativen waren bisher staatliche Stellen wie die verschiedenen Ministerien (vgl. Planing Commission Government of India, 2007, S. i.). Die Bemühungen auf dieser Ebene haben sich allerdings meist als ineffektiv erwiesen. Als einer der Hauptgründe wird die fehlende Abstimmung zwischen den Arbeitgebern und den staatlichen Stellen gesehen. Hieraus resultiert nicht nur ein quantitatives Ungleichgewicht, sondern auch eine Diskrepanz zwischen geforderten und erlernten Kompetenzen der Arbeitnehmer (vgl. ebd., S. 5ff.). Einerseits werden die Anforderungen quantitativ nicht gedeckt, sodass zahlenmäßige Ungleichgewichte entstehen. Auf der anderen Seite bestehen qualitative Mängel, da die Absolventen nicht ausreichend auf die bevorstehenden Tätigkeiten vorbereitet oder ‚am Markt vorbei‘ qualifiziert werden (vgl. FICCI, 2010, S. 26). Dabei spricht man von qualitativen und quantitativen Mismatch, d. h., die gewünschten Qualifizierungsmaßnahmen können weder mengenmäßig noch nach dem Niveau zur Verfügung gestellt werden (vgl. Almeida, Behrmann & Robalino, 2012, S. 21).

Das Scheitern verschiedener Qualifizierungsbestrebungen muss auch auf die Vernachlässigung der individuellen Bedürfnisse der Lernenden zurückgeführt werden. Die vermittelten Inhalte sind zu isoliert und zu wenig praxisorientiert um den Teilnehmern eine probate Basis für ihr berufliches Dasein zu bieten (vgl. Agrawal, 2012, S. 458). Aus diesem Grund sehen viele junge Menschen das einheimische Berufsbildungssystem nicht als erstrebenswertes Ziel ihrer beruflichen Zukunft

an, da es ihnen keine attraktiven und zukunftsfähigen Kompetenzen garantiert (vgl. Männicke, 2011, S. 18).

Auch der wichtige informelle Sektor in Indien trägt dazu bei, dass Demand-driven-Ansätze verstärkte Aufmerksamkeit erfahren. Obwohl dort die Mehrzahl von Arbeitsplätzen verortet ist, offerieren die staatlichen Berufsbildungsinitiativen für diesen Sektor bisher kaum adäquate Angebote (vgl. Venkatram, 2012, S. 175f.; The World Bank, 2007, S. 45ff.). Formale Bildungsabschlüsse sind für Tätigkeiten im formalen Sektor vorgesehen und sind im informellen Sektor wenig nützlich (vgl. Benell, 1999, S. 7).

Die Vermittlung der Handlungskompetenz im informellen Sektor hängt vielfach mit informellen Lernen zusammen (vgl. Singh, 1997; 2015; Jung & Pilz, 2016). Informelles Lernen kann als Begleiterscheinung des Alltags beschrieben werden, welches nicht zwingend beabsichtigt und auch nicht immer bewusst wahrgenommen wird. Eine Strukturierung und Organisation des Lernprozesses findet hierbei nicht statt. Hierin unterscheidet es sich grundlegend vom formellen Lernen in Bildungseinrichtungen. (vgl. u.a. OECD, 2007; UNESCO, 2012; Singh, 2015). Berufsbezogenes Wissen wird hier traditionell und familienbezogen gelehrt bzw. weitergegeben (vgl. Sodhi & Wessels, 2016, S. 261ff.; Singh 1997). Eine Studie von Pilz, Uma und Venkatram über den Kompetenzerwerb bei indischen Garküchenbetreibern verdeutlicht dies besonders eindrücklich (vgl. Pilz, Uma & Venkatram, 2015).

Um diesem Sachverhalt Rechnung zu tragen, wird in Indien zunehmend versucht, den Fokus von input-basierten supply-Systemen zu ergebnis-orientierten Demand-driven-Ansätzen zu verschieben (vgl. FICCI, 2012, S. 3). Die indische Regierung setzt dies mit einer Skill Development Initiative (SDI) um, welche ‚demand-driven vocational skills‘ als Kernpunkt der Qualifizierung sieht. Hierzu wurde u.a. ein Rahmenkonzept namens ‚Modular Employable Skills Scheme (MES)‘ entwickelt, welches sich besonders an Menschen aus dem informellen Sektor mit geringer Vorbildung richtet (vgl. Astha, 2013, S. 1).

Demand-driven-Ansätze stehen allerdings vor einer besonderen Herausforderung. Denn die Erfassung des Bedarfs an beruflichen Kompetenzen bei den Betroffenen stellt eine anspruchsvolle und ressourcenintensive Aufgabe dar. Daher wurde in dem hier skizzierten Projekt der exemplarisch der Bedarf an Trainingsbedarfen im Bundesstaat Meghalaya erhoben, um ein Instrument der Erfassung zu entwickeln und Erfahrungen mit diesem zu sammeln. Weiterhin sollten Daten zu Qualifizierungsbedarfen der ländlichen Bevölkerung gesammelt werden, um erste Hinweise für zielgruppenadäquate Berufsbildungsangebote zu gewinnen. Gleichzeitig bestand auch von ministerieller Seite in Meghalaya großes Interesse an Daten zum Trainingsbedarf, welches die Felderhebung hinsichtlich der Realisierbarkeit maßgeblich förderte.

Forschungsdesign der Befragung in Meghalaya

Für die qualitative Erhebung der Daten wurde die Methodentriangulation verwendet, d. h., es erfolgte ein Einsatz von mehreren unterschiedlichen Erhebungsmethoden. In der vorliegenden Studie stand die fokussierte Gruppendiskussion (focussed group discussion) im Vordergrund der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Denn diese wurde hauptsächlich für die Interviews

der Bewohner der selektierten Dörfer in Meghalaya verwendet. Die Gruppendiskussionen fanden in 12 Dörfern der Regionen RhiBoi, Garo Hills und Jainta Hills statt. Es wurden in den jeweiligen Dörfern pro Diskussion zwischen acht und 15 Personen befragt, bestehend aus Frauen und Männer, Jungen und Alten, Berufstätigen und Schülern sowie Bewohnern mit verschiedenartigem beruflichem Hintergrund. Die Heterogenität der Gruppen wurde gewünscht, um ein möglichst umfangreiches Bild der Dorfbewohner zu erhalten. Die Gesprächsrunden wurden jeweils in zentralen öffentlichen Gebäuden der Dorfgemeinschaft abgehalten. Der Interviewer übernahm die Steuerung der Dynamik der Gesprächsrunde, um die Diskussion in Gang zu setzen und den Wissensaustausch zu stimulieren (vgl. Flick, 2007, S. 254). Die Kommunikation wurde über lokale Dolmetscher ermöglicht, welche mit den lokalen Dialekten und Sprachen vertraut waren. Eine Übersetzung ins Englische fand unmittelbar während der Diskussion statt. Die Interviews wurden elektronisch aufgenommen, um die diversen Wortbeiträge der Diskussionsteilnehmer vollständig erfassen zu können (vgl. Mayring, 2002, S. 78). Eine Auswertung der Tondokumente erfolgte im Nachhinein. Vor dem Hintergrund der Komplexität wurde ein offenes Analyseinstrumentarium gewählt.

Neben den Gruppendiskussionen fand eine Befragung einiger einzelner Teilnehmer in einem problemzentrierten Interview statt. Die Interviewpartner wurden während der Gruppendiskussion selektiert, z.B. um interessante Aspekte aus der Gruppendiskussion zu vertiefen. Außerdem wurden Bewohner im Einzelgespräch interviewt, die sich während der Diskussion nur bedingt eingebracht hatten und von denen neue Erkenntnisse erwartet wurden. Dieses Verfahren diente zudem dazu, ggf. in den Gruppendiskussionen aufgetauchte kulturbedingte Unklarheiten aufzudecken und damit Missverständnisse in der späteren Interpretation der Daten zu vermindern.

Das Experteninterview wurde angewandt, um mit Vertretern der örtlichen Handelskammern und eines lokalen Bildungsträgers zu sprechen und die Aussagen der Dorfbewohner vor dem Hintergrund der lokalen Gegebenheiten zu reflektieren. Zudem konnte neben der inhaltlichen Weitung der Befundlage erneut der kulturelle Bias gemindert werden, da diese Experten vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Perspektiven die bei den Dorfbewohnern gesammelten Daten kontextuieren. In der Befragung der Dorfbewohner tauchten zudem auch allgemeine weiterführende Elemente auf, wie z.B. die Art der generationenübergreifenden familiären Vermittlung von tätigkeitsspezifischem Wissen. Zur Leitung und Lenkung der Interviews und Diskussionen wurde ein Leitfaden verwendet, der entsprechend der Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung konstruiert wurde.

Resultate der Bedarfsermittlung in Meghalaya

Die durchgeführte Erhebung in Meghalaya verdeutlicht, dass die Dorfbewohner auf verschiedenen Ebenen große Kompetenzbedarfe im Bereich der beruflichen Bildung vorweisen.

Aufgrund der Tatsache, dass Meghalaya schwerpunktmäßig landwirtschaftlich geprägt ist, sind viele der Befragten besonders daran interessiert, ihr Wissen im Agrarsektor auszubauen. Neue Methoden und Technologien würden dabei helfen, die Produktion auszuweiten und ihre Erträge zu steigern. Die Land-

wirte haben ihr Wissen meist von ihren Verwandten in einem generationenübergreifenden informellen Prozess bezogen. Die Aufwertung und der Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich einer modernen und ertragreichen Landwirtschaft, werden als notwendig erachtet und werden von den Dorfbewohnern ausdrücklich gefordert.

Die Weberei wird fast ausschließlich von Frauen in den Regionen RhiBoi und den Garo Hills ausgeführt und auch hier ist eine ähnliche Problematik wie bei den landwirtschaftlichen Tätigkeiten zu erkennen. Die Weberinnen haben die Fertigkeiten von ihren Vorfahren übernommen, wollen diese jedoch ausbauen, um die Produkte an die Marktbedürfnisse anpassen zu können. Dies betrifft insbesondere die Komponenten Farbe, Muster und Webtechnik. Gleiches trifft auf das Kunsthandwerk mit Bambus zu. Hier fehlt es an vertieftem Wissen über moderne Techniken zur Erweiterung der bisherigen Produktion. Das Interesse nach weitergehendem Fachwissen im Kunsthandwerk ist bei den Befragten groß.

Auf breiter Ebene werden zudem Kenntnisse über neue Techniken zur Haltung und Aufzucht von Schweinen und Hühnern von den Befragten gewünscht. Viele Dorfbewohner halten sich Zuchttiere, besitzen allerdings keine fundierten Kenntnisse über deren richtige Haltung, Aufzucht und Pflege. In den Garo Hills wird zudem die Professionalisierung und Ausweitung der Kenntnisse in der Seidenraupenzucht für sinnvoll erachtet.

Insbesondere bei den jüngeren Befragten zeigt sich eine Tendenz zur Abkehr von den traditionellen landwirtschaftlichen Berufen. Viele der Jugendlichen interessieren sich für klassische handwerkliche Ausbildungsberufe. Diese sind z.B. Tätigkeiten als Elektriker, Automechaniker, Bäcker, Schreiner oder Zimmermann. Eine substanzielle Ausbildung hierfür ist im untersuchten Bundesstaat jedoch nicht flächendeckend verfügbar, würde aber, so die Aussage der befragten Bildungsexperten, die Berufsaussichten der jungen Bevölkerung nachhaltig stärken.

Übergreifend kann in allen befragten Regionen konstatiert werden, dass die grundlegenden kaufmännischen und wirtschaftlichen Kenntnisse in Bezug auf Preiskalkulation und Vermarktung von Produkten durch die Befragten als mangelhaft bezeichnet werden. Es wird von den Befragten konstatiert, dass

entsprechende Grundkenntnisse dabei helfen könnten Produkte besser abzusetzen und die eigene Gewinnmarge zu steigern. Diese Fähigkeiten sind folglich sowohl für die Landwirte und Tierzüchter als auch für die Handwerker und Weberinnen von Vorteil. Kaufmännische Kompetenzen stoßen bei den Interviewten auf großes Interesse, die Nachfrage wird klar artikuliert.

Die untenstehende Matrix gibt einen Überblick über die Kompetenzbedarfe, untergliedert nach Regionen und Bereich (Abb.1).

Fazit

Die Besonderheiten der Region müssen beachtet werden, um nachhaltige Lösungen anbieten zu können. Die Erkenntnisse in allen vorherig genannten Bereichen sind bis dato zumindest für den Bundesstaat Meghalaya lückenhaft, das Projekt lieferte diesbezüglich neue Erkenntnisse. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die direkte Befragung von Betroffenen, kombiniert mit einer Beurteilung der lokalen Lage zum Bildungs- und Beschäftigungssystem, wenngleich ressourcenaufwändig, zu konkreten und belastbaren Befunden führt.

Eine Abstrahierung der Befunde aus einer Region kann vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Gegebenheiten in den einzelnen Bundesstaaten Indiens nur sehr behutsam erfolgen. Außer Frage steht jedoch, dass die Umsetzung von Bildungsreformen eine maßgebliche Rolle für die Entwicklung der indischen Gesellschaft und der Lösung ihrer vielfältigen sozioökonomischen Probleme spielt. Durch die außerordentlich große Bevölkerung und das immense Bevölkerungswachstum steht Indien vor wegweisenden Herausforderungen. Wenn die ambitionierten Bildungsziele der indischen Regierung erreicht werden sollen, ist das Umdenken hinsichtlich des Kompetenzerwerbs von Arbeitnehmer in Indien essentiell. Dieses Umdenken kann und sollte insbesondere im informellen Sektor mit Hilfe von Demand-driven-Strategien umgesetzt werden. Ebendies wird nicht nur durch den internationalen Trend hin zur Bedarfsermittlung der Nachfrageseite deutlich, sondern auch durch die Erkenntnisse, welche die Befragung der Bewohner der Ortschaften im Bundesstaat Meghalaya im Nordosten Indiens ergaben. Die herkömmlichen angebots-induzierten Qualifizierungsstra-

Distrikt	handwerklich	landwirtschaftlich	kaufmännisch
RhiBoi	Lebensmittelverarbeitung Weberei (Design, Färbung, Techniken) Schneiderei Kunsthandwerk (z.B. mit Bambus)	effiziente Pflanzung Aufzucht von Schweinen	kaufmännische Fähigkeiten (z.B. im Bereich Marketing, Absatz und Vertrieb, Preiskalkulation)
Garo Hills	Weberei Kunsthandwerk detaillierte Kenntnisse über die Seidenraupenzucht	wissenschaftliche Methoden und Technologien der Landwirtschaft	kaufmännische Fähigkeiten (z.B. im Bereich Marketing, Absatz und Vertrieb, Preiskalkulation)
Jaintia Hills	Nachernte-Arbeiten Elektriker, Mechaniker und Bäcker Möbelproduktion Lebensmittelverarbeitung	Hühner- und Schweinezucht (Aufzucht, Haltung und Impfung) Schädlingsbekämpfung und Kontrolle von Tierseuchen	kaufmännische Fähigkeiten (z.B. im Bereich Marketing, Absatz und Vertrieb, Preiskalkulation) Lagerhaltung und Vermarktung der Felderzeugnisse

Abb. 1: Ermittelte Kompetenzbedürfnisse nach Distrikten und Bereichen; Quelle: eigene Darstellung

regionen beschränken sich lediglich auf das zahlenmäßige Training von Absolventen, vernachlässigen die Inhalte und die Bildungs-subjekte. (vgl. FICCI, 2010, S. 26ff.) Die durch die Demand-driven-Befragung gewonnenen Erkenntnisse schaffen ein Bewusstsein für die Bedürfnisse der Befragten und helfen somit den beruflichen Bildungssektor zu stärken und den Bewohnern eine berufliche, wirtschaftliche und soziale Entwicklung zu ermöglichen und die gesamtgesellschaftliche nachhaltige Entwicklung voranzutreiben.

Allerdings kann der propagierte Ansatz kein ‚Allheilmittel‘ sein. Es müssen Entwicklungen auch auf anderen Ebenen, wie beispielsweise in der Lehrerbildung und der Gestaltung der Curricula, effektiver organisiert werden, um die verschiedenen Ebenen von formaler, non-formaler und informeller Bildung besser zu verzahnen (vgl. Pilz, Becker & Pierenkemper, 2015, S. 509).

Literatur

- Agrawal, T. (2012). Vocational education and training in India: challenges, status and labour market outcomes. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 453–474.
- Almeida, R., Behrmann, J. & Robalino, D. (2012). *The right skills for the job? Rethinking training policies for workers*. Washington D.C. World Bank Publications.
- Astha, U. (2013). *Skill Development Initiative: Modular Employable Skills Scheme – Feedback from the Field*. New Delhi: International Labour Organization.
- Benell, P. (1999). *Learning to change: Skills Development among the economically vulnerable and socially excluded in developing countries*. Geneva: International Labour Office.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit BMZ. (2015). *Zukunftsfacharta/Länder/Indien*. Abgerufen am 04.12.2016 von: www.bmz.de/de/was_wir_machen/laender_regionen/asien/indien/zusammenarbeit/index.html
- European Training Foundation. (o. J.). *Sectoral & regional aspects of skills development and VET policies*. Abgerufen am 18.12.2016 von: [www.etf.europa.eu/events/mgmt.nsf/\(getAttachment\)/6194DB5D0E6F1A8BC1257D740031CD04/\\$File/Discussion%20paper_Sectoral%20and%20Regional%20Approach_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/events/mgmt.nsf/(getAttachment)/6194DB5D0E6F1A8BC1257D740031CD04/$File/Discussion%20paper_Sectoral%20and%20Regional%20Approach_EN.pdf)
- FICCI. (2010). *The Skill Development Landscape in India and Implementing Quality Skills Training*. New Delhi.
- FICCI. (2012). *Knowledge paper on skill development in India – Learner first*.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gasskov, V. (2010). *Managing vocational training systems. A Handbook for Senior Administrators*. Geneva: International Labour Office.
- Jung, S. & Pilz, M. (2016). Skillwerb im informellen Sektor: Das Beispiel von Ananasfarmern im Nord-Osten Indiens. *Köln Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 61(2), 82–04.
- King, K. & Palmer, R. (2010). *Planning for technical and vocational skills development*. (Fundamentals of Educational Planning, Bd. 94). Paris: UNESCO.
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Das Bildungswesen in Indien. In C. Adick (Hrsg.), *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und Karibik* (S. 213–231). Münster: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2005). Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(2), 2–7.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Männicke, J. (2011). *Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Studie im Auftrag von iMove beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn.
- Mehrotra, S., Gandhi, A. & Sahoo, B. (2013). Estimating the Skill Gap on a Realistic Basis for 2022. *Economic and Political Weekly*, 48(13), 102–111.
- Ministry of Labour and Employment. (2009). *National Policy on Skill Development*. New Delhi: Government of India.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2007). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. Vienna: OECD.
- Pilz, M. (Hrsg.). (2016a). *India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pilz, M. (2016b). A View from the Outside: India's School to Work Transition Challenge – Strengths and Weaknesses. In Matthias Pilz (Hrsg.), *India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition*. (S. 345–357) Wiesbaden: Springer VS.
- Pilz, M., Becker, V. & Pierenkemper, S. (2015). Berufsausbildung in Indien: Herausforderung zwischen Qualität und Quantität. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111, 502–523.
- Pilz, M., Uma, G. & Venkatram, R. (2015). Skill development in the informal sector in India: the case of street food vendors. *International Review of Education*, 61(2), 191–209
- Planning Commission Government of India. (Mai 2007). *Report of the task force on skill development*. New Delhi.
- Ramasamy, M. (2015). *Demand-driven approaches in vocational education and training: a case study of rural population in South India*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schönfeld, G., Wenzelmann, F., Dionisius, R., Pfeifer H. & Walden, G. (2010). *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe: Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung*. Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.), Bielefeld: Bertelsmann.
- Singh, M. (1997). Handlungskompetenzen unter dem Einfluss institutioneller und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen im informellen Sektor Neu-Delhis / Indien. In U. Boehm (Hrsg.), *Kompetenzen und berufliche Bildung im informellen Sektor* (S. 213–244). Baden-Baden: Nomos.
- Singh, M. (2012). India's National Skills Development Policy and Implications for TVET and Lifelong Learning. In M. Pilz (Hrsg.), *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (S. 179–211). Wiesbaden: Springer VS.
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning – Why Recognition Matters*. Cham: Springer International Publishing.
- Sodhi, J.S. & Wessels, A. (2016). Informal Learning: Education and Skill Development in India's Informal Sector. In M. Pilz (Hrsg.), *India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition* (S. 261–281). Wiesbaden: Springer VS.
- Srivastava, A. & Clemens, I. (2007). Bildungsprogramme versus Bildungsrealitäten: Einblicke in das indische Schulsystem. *Tertium Comparationis*. 13(1), 116–134.
- The World Bank (2007). *Skill Development in India – The Vocational Education and Training System*. Abgerufen am 19.12.2016 von: <http://documents.worldbank.org/curated/en/314211468035471251/pdf/42113optmz0In1ning0Report01PUBLIC1.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics. (ohne Datum). *Country profiles – India*. Abgerufen am 04.12.2016 von: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=3560®ioncode=40535&SPSLanguage=EN>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2012). *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of Non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL.
- Venkatram, R. (2012). Vocational Education and Training System (VET) in India. In M. Pilz (Hrsg.), *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (S. 171–177). Wiesbaden: Springer VS.
- Wessels, A. & Pilz, M. (2016). Die Berufsbildung in Indien. *Die berufsbildende Schule*, 68(1), 27–30.

Sebastian Schneider, M.Sc.

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität zu Köln. Forschungsinteressen: Internationale Berufsbildungsforschung und Wertigkeit beruflicher Bildung.

Dr. Matthias Pilz

ist Diplom-Handelslehrer, Professor für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität zu Köln und Direktor des G.R.E.A.T (German Research Center for Comparative Vocational Education and Training). Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Berufsbildungsforschung, Übergangsforschung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und Lehr-Lernforschung.

Einfach wirkungsvoll? – Erkenntnisse und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

Der Tagungsort, das Langenbeck-Virchow-Haus mitten im Berliner Klinikviertel war für viele neu, die Fragen zu den Wirkungen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, die dort im Mittelpunkt standen, hingegen vielen vertraut. 92 Teilnehmende, davon die meisten aus NGOs, aber auch aus Förderinstitutionen, dem BMZ sowie vereinzelt auch Wissenschaftler/innen, waren auf die Ergebnisse des Forschungsvorhabens „Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ gespannt. Gut zwei Jahre lang hatte das aus fünf Personen bestehende Konsortium, begleitet von einer Steuerungsgruppe mit Vertreter/innen von agl, BMZ, Brot für die Welt/Evangelischer Entwicklungsdienst, CARE, Christoffel Blindenmission, Engagement Global, EPIZ Berlin, Kindernothilfe, Misereor, Stiftung Nord-Süd-Brücken sowie der VENRO-Geschäftsstelle, folgende drei Hauptfragen bearbeitet:

1. Welche Wirkungen lassen sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit realistischer Weise erwarten?
2. Welche Merkmale lassen sich identifizieren, die die Wirksamkeit von Maßnahmen der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit befördern können?
3. Wie lassen sich Wirkungen im Rahmen von Evaluationen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit effizient erfassen?

Nach der Eröffnung der Tagung durch VENRO Vorstandsmitglied Chris Boppel und Dr. Bernhard Felmsberg, Abteilungsleiter Z / Zentralabteilung Zivilgesellschaft und Kirchen im BMZ, begann Eva Quiring vom Konsortium mit einem Überblick über die Forschungsfragen, das Design, den zeitlichen Ablauf der Studie sowie das der Studie zugrundeliegende, umfassende Sample. Dieses wurden in insgesamt acht untersuchten Fallbeispielen sehr unterschiedlicher NGOs erhoben, die sich für die Teilnahme an der Studie beworben hatten, und gemeinsam mit der Steuerungsgruppe aus 24 eingereichten Projekten ausgewählt worden waren. Zwei Fallbeispiele wurden je einem der folgenden Maßnahmen-typen zugeordnet, die einen Großteil der in Deutschland typischen Aktivitäten der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit abbilden: (a) Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminarartag, und Projekt-/Seminarwoche, (b) schulbezogene Kampagnen, (c) Schulung von Multiplikator/inn/en sowie (d) Entwicklung und Einsatz von Materialien. Susanne Höck präsentierte im Anschluss zentrale Ergebnisse der Studie. Die in den Fallbeispielen erhobenen Wirkungen wurden mit Befunden einer umfangreichen Desk-Studie (Grundlage 97 Studien) zusammengeführt und in vier empirisch breit fundierte, auf unterschiedliche Bereiche der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit ausgerichtete Wirkungsmodelle gefasst. Diese bilden

nicht nur die festgestellten Wirkungen ab, sondern auch die vielfältigen wirkungsrelevanten Einflussfaktoren und Wirkungsbezüge. Nach einem Zwischenfazit fokussierte Bernhard Causemann im dritten Teil der Präsentation v.a. auf die methodischen Herausforderungen der Wirkungserhebung, die sich vor allem aus der Komplexität von Lernen, dem zeitlich versetzten Eintritt von Wirkungen sowie der teilweise schwierigen Versprachlichung von Lernwirkungen ergeben, und schloss mit einigen Überlegungen zur weiteren Anregung des Diskurses über die Wirkungserfassung von Bildungsprozessen. Nach einer Diskussion im Plenum standen in drei Arbeitsgruppen am Nachmittag nochmals die Wirkungsmodelle und die darin abgebildeten Wirkungszusammenhänge im Mittelpunkt. Gleichzeitig konnten die Teilnehmenden auch Einblick in die Methodik der Datenerhebung und detaillierte Befunde in den einzelnen Maßnahmentypen gewinnen. In der abschließenden Podiumsdiskussion mit Vertreter/innen aus NGOs, Förderinstitutionen und Wissenschaft stand zum einen die Rolle der Wirkungsorientierung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Fokus. Die Komplexität von Lernprozessen stellt eine große Herausforderung dar, wenn es darum geht Wirkungen zu erfassen. Dabei wurde unter anderem kontrovers diskutiert, wie dies im Rahmen von geförderten Projekten berücksichtigt werden kann. Zum anderen widmete sich die Diskussion der Frage, wie Wirkungsorientierung in der Praxis handhabbar gemacht werden kann und so wieder ein Instrument des Lernens für die Akteurinnen und Akteure der Bildungsarbeit wird.

Insgesamt hat die Konferenz verdeutlicht, dass die Wirkungsstudie einen wichtigen Meilenstein im Diskurs darstellt, diesen aber nicht beschließt. Der Wunsch der Praxis ist groß, die Qualität und Wirksamkeit der eigenen Arbeit zu verbessern, sodass knappe Ressourcen dort eingesetzt werden können, wo sie Wirkung entfalten. Nun liegt es an den Aktiven, selbst zu diskutieren, wie die Ergebnisse in wirkungsorientierte Arbeitsansätze in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit überführt werden können. Dabei geht es auch um Fragen der Qualität von Bildungsmaßnahmen. Wie können Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit vor dem Hintergrund der Ergebnisse verbessert und erweitert werden? VENRO plant deshalb, weiterhin die kritische Reflexion und das gemeinsame Lernen der NGOs mit Angeboten wie Praxisworkshops, Fortbildungen und Wissensbereitstellung zu begleiten. Das gesamte Forschungsvorhaben wird spätestens zu Beginn des Jahres 2019 in der Reihe „Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft“ im Waxmann Verlag publiziert und gleichzeitig auch als Open Access verfügbar sein.

*Susanne Höck, Mitglied des Konsortiums;
Katharina Stabbecker, VENRO
doi.org/10.31244/zep.2018.04.08*

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Jahrestagung zum Thema „Jenseits des Nationalen?“

Die Jahrestagung „Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven“ nimmt das gegenwärtig besonders ausgeprägte Spannungsverhältnis zwischen der Entgrenzung des Nationalen und Tendenzen der Re-Nationalisierung zum Anlass für eine gemeinsame Auseinandersetzung. Mit der Entgrenzung des Nationalen ist auf der einen Seite die Beobachtung gemeint, dass sich Lebensweisen und Identitäten zunehmend transnational bzw. in einer Dezentrierung essentialistischer Ideen von Kultur, Nation und Ethnizität ereignen und inter-, supra- oder

transnationale Institutionen Einfluss auf national verstandene Kontexte haben. ReNationalisierung rekurriert auf der anderen Seite auf das Erstarren von (antimuslimischem) Rassismus und Antisemitismus, die Zunahme rechtspopulistischer Bewegungen sowie den Erfolg rechter Parteien.

Die Tagungsgebühr beträgt: 50,00€ Beschäftigte, 25,00€ Teilzeitbeschäftigte, 10,00€ Studierende, 10,00€ Nichterwerbstätige.

Sabine Hornberg
doi.org/10.31244/zep.2018.04.09

Paolo-Freire-Kongress 2018

Unter dem Titel „Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit“ veranstaltete die Paulo-Freire-Kooperation e.V. (PFK) zusammen mit der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg vom 9. bis 11. November 2018 einen Internationalen Kongress zur Freire-Pädagogik. Teilgenommen haben etwa 100 Praktiker/-innen aus der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendbildung, der Schule und der Sozialarbeit sowie Studierende und Lehrende an Hochschulen aus Brasilien, USA, Schweiz, Belgien, Ägypten, Finnland und Deutschland.

Im Rückblick: An der Universität Hamburg hatte bereits Gottfried Hausmann, Prof. für Vergleichende Erziehungswissenschaften den Studierenden 1971 erstmals die Ideen Paulo Freires vorgestellt, dessen „Pädagogik der Unterdrückten“ gerade in deutscher Sprache erschienen war. Spontan bildete sich damals eine Arbeitsgruppe, die 1973 ihre Ergebnisse veröffentlichte (Zs. betrifft: Erziehung, 7, Die Methode Paulo Freire). Weitere Arbeitskreise und Initiativen waren schließlich nach und nach entstanden: AG SPAK, PFG/ Paulo Freire Gesellschaft in München, PFK/ Paulo Freire Kooperation in Oldenburg, PFI/ Paulo Freire Institut in Berlin und der Paulo-Freire-Verlag in Oldenburg. Im November 2003 organisierte die PFK einen Kongress in Oldenburg „Das Menschenrecht auf Bildung für Alle“. Kürzlich im Oktober 2017 veranstaltete das PFI die Tagung in Berlin „Lernen im Dialog mit Lateinamerika – 20 Jahre in Bewegung mit Paulo Freire“.

Nun wieder in Hamburg wurde unter der Fragestellung, welche Anregungen Theorie und Praxis Paulo Freires zur Neufindung des eigenen Praxis- und Lernbereichs bieten, zum einen eine kritische Bestandsaufnahme des Wirkens von Freire in verschiedenen Ländern und Arbeitsbereichen vorgenommen. So war seine Arbeit als Stadtrat für Bildungsangelegenheiten von Sao Paulo (1989 bis 1993) ein gerade im deutschsprachigen Raum noch weitgehend unbekannter Schwerpunkt. Zum anderen beschäftigten sich die Teilnehmenden mit der Weiterentwicklung der Grundlagen einer Theorie der Dialogischen Pädagogik als Praxis der Freiheit und fragten dabei auch nach ergänzenden Theorien.

Ganz in diesem Sinne setzte sich zum Auftakt des Kongresses Prof. Dr. Christel Adick von der Ruhruniversität Bochum in ihrem Einführungsvortrag mit der Frage „Warum gerade Freire? Seine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung“ auseinander: Ja, Freire gehört auch im deutschsprachigen Raum bereits zum Kanon, so ihr Befund. Im weiteren Verlauf des Kongresses gab es dann neben 8 offenen Diskussionsforen, in denen ein Drittel der Teilnehmenden im Rahmen von 15-minütigen „Inputs“ von ihren Arbeiten berichteten, auch drei Workshops zu praktischen Umsetzungen von Paulo Freires und auch Augusto Boals Ansätzen aus den Bereichen Theaterpädagogik und Kunsttherapie. Ganz im Sinne Freires dialektischen Verständnisses von Aktion und Reflexion ermöglichte dies schließlich eine Neubewertung der

Erfahrungen mit seiner Pädagogik in Zeiten der Globalisierung und Digitalisierung mit einer großen Themenbreite: von Postkolonialer Kritik, der Theologie der Befreiung sowie Menschenrechten, Kinder- und Behindertenrechtskonventionen und insbesondere ökologische Kinderrechte über Demokratie, Partizipation, solidarisches Handeln, dialogischer Sensibilisierung durch Forumtheater und Playbacktheater bis zu philosophischen und erkenntnistheoretischen Fragestellungen. Dabei ging es u.a. um folgende Fragekomplexe:

Welche Freiräume lassen uns die Reorganisation der Curricula für eine dialogische Bildung in formalen Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule? Wie lässt sich das Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung zugunsten dialogischer Lernprozesse gestalten? Wie kann das Lernen in Schule beispielsweise nachhaltiger mit Leben und Lernen im Quartier bzw. Stadtteil oder auf dem Land verzahnt werden?

Welchen Beitrag kann dialogische Bildung für die Sozialarbeit in Grenzsituationen leisten? Was heißt hier überhaupt Bildung? Welche Rollen spielen dabei Vergangenheitsbewältigung und Gegenwarts-/Zukunftsorientierung sowie Beziehungsarbeit und das Nähe-Distanz-Verhältnis? Wie kann in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit von Sozialarbeiter/-innen und Lehrkräften verbessert werden?

Wie kann dialogische Bildung entgegen einer neoliberalen, vor allem an ökonomischen Verwertungsinteressen orientierten Bildung Gestaltungskraft und Souveränität fördern? Welche Zugänge bietet uns die Freire-Pädagogik zu anderen Pädagogiken wie der Friedens- und Menschenrechtspädagogik oder der Global Citizenship Education?

Der Austausch der Kongressteilnehmenden zu diesen und weiteren Fragestellungen hat dabei deutlich gemacht, dass Freire-Arbeit insbesondere Lehr-Lernprozesse zu entwickeln versucht, die Wendepunkte von kritischer Reflexion zu transformativer Handlung ermöglichen. Dies erfordert, sowohl strukturelle als auch persönliche Lebens- und Lernbedingungen in diese Prozesse einzubeziehen. Auch im formalen

Bildungswesen sind dazu oft keine neuen Strukturen notwendig, um Dialogprozesse zu führen. Vielmehr müssen im Bildungsauftrag dialogische Prozesse gefunden werden, die Kritik im Rahmen des gegenseitigen Respekts erlauben und zu konstruktiven Ergebnissen führen. So waren beispielsweise Schulparlamente mit Haushaltsrechnung erste Antworten, die in Brasilien bereits gegeben wurden. Der in Deutschland und der Schweiz (z.B. Evangelische Grundschule „Paulo Freire“ in Pärchim) praktizierte Situationsansatz versucht ähnliches.

Verlauf und Ergebnisse des Kongresses haben schließlich die Vielfalt der Anwendungsfelder sowie die weltweite Anerkennung und Resonanz Freires Wirken bis heute unterstreichen können. So geben zentrale Konzepte wie die „Kultur des Schweigens“, „humanisierende statt domestizierende Bildung“ oder die „Bewusstseinsbildung als Praxis der Freiheit“ auch heute noch wichtige Impulse für eine dialogische Pädagogik und politische Reflexion im globalen und auch regionalen Kontext. Denn Freires Denken bündelt die humanistische Tradition und positioniert sie neu im Kampf um friedliche Formen eines inklusiven Zusammenlebens mit der Teilhabe aller Menschen an den Ressourcen – global, regional, lokal, eingebunden in die Auseinandersetzungen um ‚gender‘, ‚class‘, ‚disability‘ und Rassismus.

Um Theorie und Praxis Paulo Freires in Deutschland und weltweit weiterzuentwickeln sowie wieder stärker zu verankern, sind weitere Kongresse – es gründete sich spontan eine Initiative für freiredresden2020 – sowie Fortbildungen von/für Lehrkräfte und Sozialarbeiter/-innen angedacht. Außerdem sollen die Kongressbeiträge in Zusammenarbeit mit dem Unesco-Institut sowie mit den Zeitschriften „Widersprüche“ und „Dialogische Erziehung“ veröffentlicht werden.

Weitere Informationen und Materialien auf der Kongress-Website: www.freirehamburg2018.de, Stefan Berzel: info@paulo-freire-kooperation.de; www.freire.de.

Markus Auditor

doi.org/10.31244/zep.2018.04.10

Rezensionen

Alvaredo, Facundo/Chanel, Lucas/Piketty, Thomas/Saez, Emmanuel/Zucman, Gabriel (2018). Die weltweite Ungleichheit. Der World Inequality Report. München: C.H. Beck, 547 S., 20,00€.

Dass die weltweite Einkommens-, Vermögens- und damit auch soziale Ungleichheit kontinuierlich zunimmt, ist mittlerweile eine Binsenweisheit. Wie wir zu dieser unheilvollen Entwicklung in verschiedenen Ländern und Regionen gekommen sind, legen fünf junge Wissenschaftler/innen aus vier renommierten Instituten mit vielen Zahlen und Grafiken eindrücklich dar.

Der Anteil am nationalen Einkommen von den unteren 50 % der arbeitenden Bevölkerung in den USA ist von 1980 bis 2016 von 21 % auf 13 % gesunken, während das der oberen 1 % von 11 % auf 20 % angewachsen ist. Das oberste 1 % der Einkommensbezieher seit 1980 konnte weltweit doppelt so stark vom Wachstum profitieren wie die unteren 50 %. Die Ungleichheit entwickelt sich in einzelnen Regionen unterschiedlich. Im reichen Norden ist der soziale Unterschied am stärksten in den USA, aber noch stärker ist er in den Schwellenländern – in Brasilien, Russland, China, Indien und Südafrika. Wegen des hohen Wachstums haben zwar die unteren 50 % der Einkommensbezieher auch in China und Indien davon etwas abbekommen, aber die Reichen davon haben unvergleichlich viel profitiert und zwar je reicher, desto mehr. Das reale Einkommen ist in der Zeit von 1980 bis 2016 weltweit um 60 % gestiegen: z. B. in Europa um 40 %, in Indien um 223 % und in China um 831 %. Eine Verbesserung für die untere Hälfte der Einkommensbezieher war mäßig, dafür war der Gewinn der Reichsten übermäßig. Während der Einkommensanstieg der unteren Hälfte in den USA/Kanada nur 5 % war, betrug er in Indien 107 % und in China 417 %. Das Wachstum der Reichsten, 0,001 % der Einkommensbezieher, war unfassbar höher z. B. 3083 % in Indien, 3752 % in China und sagenhafte 25.269 % in Russland. Dafür müsste in Russland die ärmere Hälfte in Kauf nehmen, dass deren Einkommen 26 % in der gleichen Zeit zurückginge.

Das Autorenteam zeigt mit vielen Zahlen und Grafiken die historische Entwicklung: Die Kluft zwischen Armen und Reichen wächst weltweit mit großer Geschwindigkeit. Die soziale Frage ist global und wird immer dringlicher, schreibt das Sozial-ökologische Wirtschaftsinstitut in München. Dass dieser Trend nicht nur das soziale Gleichgewicht stört, sondern auch die Demokratie gefährdet, ist unverkennbar. Und ob die Armut weltweit besiegt werden kann, so die Autor/inn/en, hängt von der Entwicklung der Ungleichheit innerhalb der Länder ab. Wie ließe sich die Ungleichheit bekämpfen? Die Autor/inn/en schlagen vor,

- das Einkommen progressiv zu besteuern. Insbesondere soll der Spitzensteuersatz, der seit den 1970er Jahren in den reichen Ländern reduziert wurde, angehoben werden. Auch die Vermögen- und Erbschaftsteuern, die in den Schwellenländern kaum eine Rolle spielen, sollen progres-

siv veranlagt werden. Hingegen sollen Arme von Steuern auf grundlegende Güter befreit werden.

- Es soll ein globales Finanzregister erstellt werden, um Steuerhinterziehung wie Offshore-Banking zu verhindern. Es gibt zwar jetzt schon einen Zentralverwahrer (CSD: Central Security Depositories), der ist jedoch privat und nicht verpflichtet, die Daten den Behörden bereit zu stellen. Der Zentralverwahrer soll dazu verpflichtet werden. Eine Transparenz des Privatvermögens ist die Voraussetzung für staatliche Planung.
- Gleichberechtigung im Zugang zu Bildung, insbesondere zu höherer Bildung und zu gut bezahlten Arbeitsplätzen soll ermöglicht werden. Neue Forschungsergebnisse zeigen, dass Bildungsungleichheit und die Zukunft der Kinder von den Ressourcen der Familien abhängt und sie mit der Einkommensungleichheit interagiert. Es sollen Maßnahmen ergriffen werden, diesem Trend entgegenzuwirken.
- Die Staaten sollen in Zukunft investieren. Es ist zwar nicht leicht, staatliche Schulden zu reduzieren und gleichzeitig in die Zukunft zu investieren. Auch dafür gibt es Lösungsvorschläge in dem Bericht: z. B. eine Sondersteuer auf hohe Privatvermögen und progressive Steuer auf Einkommen. Es werden verschiedene Varianten der progressiven Vermögenssteuersätze vorgestellt.

Das Buch ist nicht nur analytisch gut und wissenschaftlich fundiert, sondern es bietet auch eine Anleitung zur Handlung.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2018.04.11

Steffen Hamborg (2018). Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs. Wiesbaden: Springer SV. 371 S., 49,99€.

Wiewohl es einstweilen vermutlich in das Feld der Binsenweisheiten gehört, dass die regulative Idee nachhaltiger Entwicklung auch im Bildungsbereich längst in Praxis geronnene Spuren hinterlassen hat, ist die mit ihr befasste bildungs- und erziehungswissenschaftliche Forschung en gros noch immer allzu sehr mit der Begründung, Optimierung und Verankerung einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) befasst. Erziehungswissenschaftliche Forschung, die weniger affirmativ versucht, BNE aus einer kritischen Perspektive als gesellschafts- und bildungspolitische Realität zu analysieren, ist bislang im deutschsprachigen Raum eher randständig. Wer nun erstmalig von ‚Bildungslandschaften‘ liest, könnte vielleicht dem malerischen Eindruck erliegen, mit ‚Werbeprecher‘ konfrontiert zu werden. Das mag in Teilen sogar zutreffen. Jedoch verbindet sich mit diesem Begriff auch eine wichtige

und theoretisch folgenreiche Einsicht der educational governance: Bildung ist nicht nur das, was an (Hoch-)Schulen stattfindet, kein eindeutiges Geschehen sich harmonisch bestärkender Akteure, sie ist ein widerspruchsvolles Ensemble institutioneller Gefüge mit je eigenen Interessen und Bedeutungsstrukturen. Steffen Hamborg hat eine ausgesprochen lesenswerte Dokumentation seines Promotionsprojektes über ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ vorgelegt, die ihren Ausgang bei dieser Einsicht nimmt und näher untersucht, was mit lokalen Bildungslandschaften im Kontext eines BNE-Transfers gemeint sein könnte.

In seinem Buch spürt Hamborg der Frage nach, in welchen kommunalen Konstellationen welche bildungspolitischen Akteure wie zusammenkommen und welche Sinn- und Bedeutungsstrukturen dabei in welchen Mustern inwiefern handlungsleitend werden. In anderen Worten: Es geht ihm um die Klärung, welches Imaginäre einer BNE in welchen bildungspolitischen Entwürfen sich wie ins Werk stellt. Mit dieser Perspektivierung setzt Hamborg ein Fragezeichen hinter all jene Vorstellungen von Bildung und Bildungspolitik als einem Feld, in dem es nur einen richtigen und zahllose falsche Wege gibt, etwas zu tun. Stattdessen interessiert sich der Verfasser für die kontextualisierten Wissensverhältnisse kommunalpolitischer Diskurse zu und über BNE. Hamborgs gewissenhafte empirische Rekonstruktionen der heterogenen Wissensbestände, die historisch werden, öffnen den Blick für die Ambivalenz und Kontingenz dieser Aushandlungsprozesse. Die somit substantiierte Einsicht, dass das, was jeweils als ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ reflektiert und behandelt wird, selbst nicht notwendig und keineswegs immer schon da ist, bedeutet, dass BNE als Ergebnis der Taten Tätiger stets machtvoll und interessengeleitet hervorgebracht, verhandelt, durchgesetzt werden muss.

Die wissenssoziologisch hinterlegte Diskursanalyse, die von Überlegungen der educational governance eingefasst ist, gewinnt ihren besonderen Reiz aus einem vergleichenden Vorgehen. Hamborgs kontrastive Studie befasst sich eingehend mit sechs Kommunen im Rahmen der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, die empirisch analysiert und gegenübergestellt werden. Das ist nicht nur kommunal- und bildungspolitisch ein praktisch hoch relevantes Feld, es ist auch forschungspraktisch und letztlich wissenschaftstheoretisch bedeutsam. Denn spätestens mit der anschwellenden Institutionalisierung der sogenannten ‚sustainability sciences‘ zeichnet sich zunehmend die akademische Tendenz ab, über eine Beschäftigung mit Normativitäten der eigenen Kritikfähigkeit verlustig zu werden. Die Studie von Steffen Hamborg zeigt auf erfrischende Weise, wie es auch anders gehen kann, beziehungsweise, dass wir gerade über die kluge Beschäftigung mit normativen Fragen an der Rückgewinnung wissenschaftlicher Kritikfähigkeit arbeiten können und sollten, indem wir die Substanz, Ursachen und Gründe dieser Normativitäten und die Arten fokussieren, analysieren und bewerten, wie diese hergestellt, verhandelt, durchgesetzt werden.

Die sprachliche und intellektuelle Souveränität, mit der Hamborg dabei zu Werke geht, dokumentiert sich nicht zuletzt in einer bemerkenswert sorgfältigen Begriffsarbeit, die nach der empirischen Konfrontation rückbezogen und zu einer epistemologischen Reflexion auf die eigenen Bedingungen

der Möglichkeit von Erkenntnis gewendet wird. Neben den auch für bildungspolitische Praktikerinnen und Praktiker in hohem Maße relevanten Einsichten sind es insbesondere die im hinteren Teil des Buches angestellten methodologischen und erkenntniskritischen Pointen, welche die Untersuchung zu einer programmatischen Goldgrube für zukünftige empirische Studien in den soziologisch arbeitenden Bildungs- und Erziehungswissenschaften macht.

In diesem Sinne erinnert die Studie nicht nur an die Bedeutung kritischer Wissenschaft, sondern sensibilisiert auch dafür, dass ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ kein Tatsachenbefund ist, der affirmativ vorausgesetzt werden kann und dessen Verankerung lediglich nach weiterer Forschung ruft. Wissenschaft kann gleichwohl helfen und Orientierung bieten, wenn sie statt von vornherein ‚den einen‘ Weg als den richtigen auszuflaggen, Analyse und Problematisierung jener Widersprüche ist, die im Versuch entstehen, BNE zu optimieren, zu begründen, zu verankern. Doch wer immer „Kritik im Handgemenge“ (Marx) betreiben möchte, findet keinen Halt am Aufgedrängten, sondern muss eigens eine kritisch-reflexive Haltung kultivieren. Die Studie von Steffen Hamborg gibt der Fantasie dafür nicht nur reichlich Futter, sie ist auch selbst Ausdruck davon.

Lars Hochmann

doi.org/10.31244/zep.2018.04.12

Benjamin Bunk (2018). Bildung und soziale Bewegung. Die brasilianische Landlosenbewegung und das Weltsozialforum als Räume für Bildungsprozesse (Kultur und Bildung Band 6). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 339 S., 69,00€.

Die auf etwa 300 Seiten verfasste Dissertation, die bereits im Jahr 2013 verteidigt wurde, liegt hier in überarbeiteter Form nun als Publikation im Ferdinand Schöningh Verlag vor.

Bunk geht der Frage nach wie Bildung in sozialen Bewegungen stattfindet. In Anlehnung an Günther Buck verwendet Bunk hierfür den Begriff des Bildungsprozesses im Sinne einer Handlungshermeneutik, worin die Wechselwirkung von Handlung und Reflexion zu Erfahrungen führen. Damit wird die Analyse sozialer Bewegungen bildungstheoretisch gerahmt und damit erziehungswissenschaftlich relevant. Die Übersetzung der Handlungshermeneutik als Analyseraster für Bildungsprozesse in sozialen Bewegungen erfolgt auf knapp 40 Seiten des zweiten Kapitels.

Als Auswertungsmaterial dienen Bunk im Folgenden unterschiedliche Quellen wie Texte, Bilder, Interviews, Beobachtungen und eigene Erfahrungen (mit) der sozialen Bewegung der Movimento Dos Sem Terra – der Landlosenbewegung (MST) und des World Social Forums (WSF). Diesen zwei sozialen Bewegungen ist gemein, dass sie beide wesentliche soziale Bewegungen des globalen Südens sind, die sich jedoch aufgrund ihrer Ziele, ihrer Organisationsstruktur und ihrer Historie stark voneinander unterscheiden. Bereits deren Wurzeln, die sich im Falle der MST auf die 1980er Jahre im Kontext brasilianischer Demokratisierungsbewegungen zurückführen lassen, und das WSF, welches 2001 erstmalig und

darauf folgend alle zwei Jahre stattfindet, ergeben zwei kontrastreiche Analysefelder. Die Auseinandersetzung mit diesen sozialen Bewegungen im Kontext von Bildungsprozessen erschließt sich durch die vorhandenen Kapitel zur Erziehung und Bildung als Diskussionsgegenstand innerhalb der jeweiligen Bewegung als auch die Analyse der Bewegungen als Räume für Bildungsprozesse.

Die dezidierte Auseinandersetzung mit den sozialen Bewegungen stellt den Großteil der Publikation dar, wodurch das Anliegen des Autors die erziehungswissenschaftliche Relevanz dieser sozialen Bewegungen und deren pädagogische Ideen herauszustellen, gelingt. Vor Allem dem MST widmet sich Bunk intensiv indem er vorweg die Entstehungsgeschichte dieser sozialen Bewegung detailliert darstellt.

Das weitere Anliegen, eine pädagogische Perspektive auf soziale Bewegungen anhand eines bildungstheoretisch orientierten Ansatzes zu erschließen, wird im letzten Kapitel kurz aufgegriffen, jedoch leider wenig herausgearbeitet. Der Anspruch der Arbeit soziale Bewegungen als Ermöglichungsräume für Bildungsprozesse zu analysieren und dies auch dem Leser deutlich zu machen, hätte an dieser Stelle von einer stringenteren Vorgehensweise und einer klaren Ergebnisdarstellung profitiert.

Insgesamt stellt sich die Publikation jedoch als wichtige Aufarbeitung der sozialen Bewegungen MST und des WSF heraus. Zudem macht sie deren pädagogische Konzepte deutlich und stellt damit auch einen ersten Versuch dar, die Analyse sozialer Bewegungen in erziehungswissenschaftlichen Kontexten zu verorten.

Silke Jakob

doi.org/10.31244/zep.2018.04.13

Timothy Snyder (2018). Über Tyrannei. Zwanzig Lektionen für den Widerstand. München: C.H. Beck. 107 S., 10,00€.

Timothy Snyder (2018). Der Weg in die Unfreiheit. Russland, Europa, Amerika. München: C.H. Beck. 376 S., 24,95€.

Die US-amerikanischen Gründerväter haben checks and balances in die Verfassung installiert, um Tyrannen zu verhindern. Unter Tyrannei verstanden die antiken Philosophen, so Snyder, die Machtübernahme durch eine Einzelperson oder eine Gruppe, die das Gesetz zum eigenen Vorteil missbraucht. Schon Aristoteles wusste, dass Ungleichheit zur Instabilität führt und Platon war der Überzeugung, dass Demagogen die Meinungsfreiheit missbrauchen. Es lohnt sich in Krisenzeiten, wenn die politische Ordnung bedroht ist, einen Blick in die Geschichte zu werfen. Anschauungsmaterial bietet die europäische Geschichte jüngerer Datums. Drei Jahreszahlen – 1918, 1945 und 1989 – werden als besondere Momente für Demokratie von Snyder markiert. Zugleich ist das Beispiel negativ, weil man auch den Verfall von Demokratie an Europa studieren kann. Die europäischen Demokratien brachen in den 1920er und 1930er Jahren zusammen und mündeten in rechten Autoritarismus und Faschismus. Das Modell des 1922 gegründeten Kommunismus nach Art der Sowjetunion dehnte sich

1940 in Europa aus. Die Faschisten leugneten die objektive Wahrheit zugunsten eines glorreichen Mythos. Der politische Führer behauptet, dem Volk eine Stimme zu geben. Hingegen war das Herrschaftsmodell des sowjetischen Kommunismus einer disziplinierten Parteilite mit einem Monopol auf die Vernunft.

Timothy Snyder lehrt Geschichte an der Yale University. Sein Spezialgebiet ist Osteuropa. Er schreibt aus Sicht eines US-Amerikaners: Wir Amerikaner sind nicht klüger, schreibt er, als die Europäer, die im 20. Jahrhundert erleben mussten, wie die Demokratie dem Faschismus, dem Nationalismus und dem Kommunismus wich. Unser einziger Vorteil ist, dass wir aus ihrer Erfahrung lernen können.

So formuliert er 20 Lektionen, wie eine Störung der demokratischen Grundordnung oder eine Entstehung eines autoritären Staates verhindert werden kann. Die erste Lektion lautet: Leiste keinen voreilenden Gehorsam. Das Beispiel Österreich: Der voreilende Gehorsam der Österreicher im März 1938 lehrte die oberste NS-Führung, was möglich war. Die zweite lautet: Verteidige Institutionen. Auch hier wird die falsche Annahme der Juden in der aufkommenden Zeit des Nazi Regimes zitiert. Die Juden hatten zu lange gedacht, dass die staatlichen Institutionen so stark seien, dass sie sie schützen würden. Institutionen schützen sich nicht selbst. Sie stürzen eine nach der anderen, wenn nicht jede von ihnen von Anfang an verteidigt wird. Die Pressefreiheit ist z. B. eine Institution. Eine Einschränkung, oder ein Versuch der Einschränkung von Pressefreiheit ist so eine Bedrohung. Weitere Lektionen sind z. B. Hüte dich vor dem Einparteiensystem, übernehme Verantwortung für das Anlitz der Welt, denk an deine Berufsehre, setze ein Zeichen, glaube an die Wahrheit, frage nach und überprüfe, achte auf gefährliche Wörter, sei freundlich zu unserer Sprache, lerne von Gleichgesinnten in anderen Ländern und sei patriotisch. Wie die ersten zwei Lektionen werden alle 20 aus den historischen Erfahrungen abgeleitet. Alle Lektionen werden mit geschichtlichen Evidenzen kurz und anschaulich erläutert. Auch deshalb ist das Buch in kürzester Zeit weltweit ein Bestseller geworden.

Zwei Begriffe, die Snyder im Epilog dieses Buches entwickelt, sind maßgebend für sein nächstes Buch: Der Weg in die Unfreiheit. Diese Begriffe heißen: Die Politik der Unausweichlichkeit und die Politik der Ewigkeit. Die Anhänger der Politik der Unausweichlichkeit glauben, sie könne sich nur in eine Richtung bewegen: in Richtung der liberalen Demokratie. Zu den Anhängern dieser These zählt Snyder die Amerikaner und die Europäer. Als die Berliner Mauer fiel, glaubten sie am Sieg des Kapitalismus und ans Ende der Geschichte, wie Francis Fukuyama es mit seinem Buchtitel 1992 nannte. Unausweichlichkeitspolitiker leugnen zwar nicht, dass es eine Vergangenheit, eine Gegenwart und eine Zukunft gibt, meinen aber, dass die Zukunft nicht anders als eine Mehrung des Gegenwärtigen sei und dass es keine Alternative (zum Neoliberalismus) gebe. Die Politik der Ewigkeit betrachtet die Vergangenheit als einen riesigen, nebelumflorten Hof voller unentzifferbarer Denkmäler, die an die Nation als Opfer erinnern. Nationalpopulisten sind Ewigkeitspolitiker.

Russlands Weg in die Unfreiheit ebnete Wladimir Putin ab. Putins ideologisches Vorbild ist Iwan Iljin (1883–1954). Er stammte aus einer aristokratischen Familie Russlands. Seine

Mutter war Deutsche. Iljin studierte Jura, promovierte über Hegel und wurde Professor an der Kaiserlichen Universität Moskau. Er wandelte sich von einem linken Sozialrevolutionären zum Anhänger eines extrem rechten autoritären Faschismus. 1922 wurde er wegen seiner Aktivitäten gegen den Kommunisten des Landes verwiesen. Er übersiedelte über Stettin nach Berlin und vor dort 1938 in die Schweiz. 1954 starb Iljin in Zollikon, einem Vorort von Zürich, und wurde dort begraben. Putin ließ seine Leiche 2005 nach Moskau holen und prunkvoll bestatten. Putin ist so sehr von Iljins Ideologie überzeugt, dass er seit 2014 jedem Staatsbediensteten ein Werk von Iljin aushändigen lässt.

Nach Iljin ist ein faschistischer Putsch ein Akt der Erlösung. Der Erlöser schafft Faktizität ab, manipuliert und erzeugt Mythen und ordnet einen Angriff auf vermeintlichen Feinden an. Das eigene Land ist von Feinden umgeben und immer bedroht. Die russische Kultur sorgt für einen Zusammenhalt, weil sie automatisch eine brüderliche Einheit bedeutet. Deshalb spricht Putin von einem ukrainischen Volk und nicht von einem Staat, obwohl Russland die Ukraine als einen Staat anerkannt hat. In einem faschistischen Staat informieren Medien nicht, sondern sie unterhalten. Sie kritisieren weder den Staat, noch die Staatspartei und gar nicht den Diktator. Zuwiderhandlung wird als eine Straftat bewertet. Die Justiz wie alle anderen Institutionen sind dem Staat bzw. dem Diktator untergeordnet. All dies gilt auch für den Ewigkeitspolitiker. Die Vergangenheit ist für sie eine Fundgrube für Unschuldssymbole. Diese werden im Land zum Zwecke der Harmonie und im Rest der Welt für Disharmonie ausgebeutet. Nach Iljins Devise müssen sie, EU und die USA, geschwächt werden. Deshalb werden die rechtspopulistischen Parteien in vielen Ländern der EU von Russland unterstützt, die Wahlen in den USA manipuliert und mit fake News überflutet.

Viele rechtspopulistische Parteien in Ländern der EU und deren Führer verfolgen ähnliche Ziele wie Putin und sein Einiges Russland. Dazu zählen Nigel Farage und seine Partei UKIP, die maßgeblich den BREXIT vorangetrieben, wenn nicht verursacht, hat. Jaroslaw Kaczynskis Pis (Partei Recht und Gerechtigkeit), Viktor Orbans Fidesz (Ungarischer Bürgerbund), Marine Le Pens Front National, Geert Wilders VVD (Volkspartei für Freiheit und Demokratie), Andrej Babiš ANO (Aktion unzufriedener Bürger). Alexander Gaulands und Alice Weidels AFD (Alternative für Deutschland) ebenso dazu. Auch Recep Tayyip Erdoğan hat seine AKP (Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung) längst dahin gesteuert, wo Donald Trump seine Republikanische Partei hinsteuern möchte.

Bleibt dennoch die Frage, ob alle die rechtspopulistischen Parteien und deren Führer ihre Ideologie von Iwan Iljin ableiten. Donald Trump hat seinen Steve Bannon, Jair Bolsonaro verdankt seine Ideologie Olavo de Carvalho, so ähnlich haben vermutlich alle andere auch deren Privatideologie oder sie lernen voneinander.

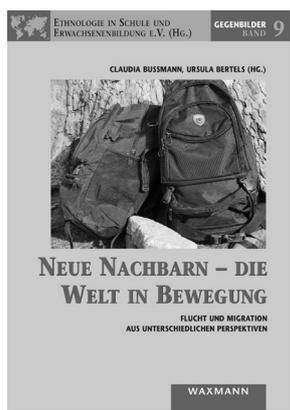
Was Medienlandschaft angeht, gibt es graduelle Unterschiede zwischen Russland und den USA, meint Snyder. In Russland herrscht ein Mangel an lokalem und regionalem Journalismus. 44 % der US-Amerikaner beziehen ihre Nachrichten von einer einzigen Internet-Plattform: Facebook.

Kurz: Auch der Westen ist in Gefahr von der Politik der Unausweichlichkeit zur Politik der Ewigkeit überzugehen. Wenn man das verhindern möchte, ist es ratsam, die 20 Lektionen Timothy Snyders zu lernen. So schließt sich der Kreis.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2018.04.14

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Claudia Bußmann, Ursula Bertels (Hrsg.)

Neue Nachbarn – die Welt in Bewegung

Flucht und Migration aus unterschiedlichen Perspektiven

Im Spätsommer 2015 prägten Bilder von in Deutschland ankommenden Flüchtlingen die Medienlandschaft. Die Meinungen darüber, was das Ankommen der vielen Flüchtlinge für das Leben in Deutschland bedeutete, spalteten sich bald in die Pole „Flüchtlingskrise“ und „Refugees welcome“. Die Diskussion über den Umgang mit den geflüchteten Menschen ist oft geprägt von der Unterscheidung in „wir“ und „die Anderen“. Doch spiegelt diese Unterscheidung die Realität wider? Mit diesem Band werden unterschiedliche Perspektiven zu Flucht und Migration zusammengeführt. Aus historischer Sicht zum Beispiel waren viele „Einheimische“ einmal „Fremde“. Und betrachtet man Flucht und Migration aus der Sicht des „Eine-Welt-Gedankens“ stellt sich die Frage, wie angesichts von globalem Klimawandel, Welthandelsstrukturen oder kolonialen Kontinuitäten eine Einteilung in „wir“ und „die Anderen“ sinnvoll vorgenommen werden kann.

Gegenbilder, Band 9,
2018, 174 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3823-1
E-Book: 21,99 €,
ISBN 978-3-8309-8823-6

 **WAXMANN**
www.waxmann.com

Schlaglichter

Relaunch von Kulturelle Bildung Online (red.): Kulturelle Bildung Online ist die digitale Fortschreibung des Handbuchs Kulturelle Bildung (hrsg. 2012). Für den verbesserten Wissenstransfer wurde KULTURELLE BILDUNG ONLINE im Jahr 2018 überarbeitet und modernisiert. Der vom BMBF geförderte Relaunch der Website ermöglicht nun eine benutzerfreundlichere Menüstruktur, ein differenziertes Suchfilter-Angebot sowie einen verbesserten Ein- und Überblick in die Vielfalt des Wissens Kultureller Bildung durch jährlich zwei Themendossiers („Im Fokus“) und einen Newsletter (<https://www.kubi-online.de/>).

Das Projekt „AntiAnti-Museum goes School“ (red.): Das jüdische Museum Frankfurt hat ein kulturelles Bildungsprogramm zur Extremismusprävention an berufsbildenden Schulen aufgelegt, das sich an bildungsbenachteiligte SchülerInnen richtet. Es zielt als Gesamtpaket auf die Persönlichkeitsstärkung der Schülerinnen und Schüler durch Anregung und Intensivierung der Selbstreflexion, Empowerment, Aufklärung und kulturelle Teilhabe. Ebenso will dieses Programm die transkulturelle Kompetenz von Lehrenden stärken und die Schülerinnen und Schüler an die Themen des Museums heranführen. Nun ist im Wochenschau Verlag eine Publikation erschienen, die Einblicke in dieses gelungene Bildungsprogramm gibt und zudem zur Weiterentwicklung anregt. Weitere Infos unter: <http://www.wochenschau-verlag.de/anti-anti-museum-goes-school.html>

Die SDGs gibt's jetzt auch auf allgäuerisch (red.): Wer momentan rund um den Bodensee ein Bier trinken geht, könnte sein Getränk eventuell auf einem ganz besonderen Bierdeckel abgestellt vorfinden. Denn der Landkreis Lindau hat allgäuerische Übersetzungen und dazu passende ortstypische Motive der SDGs erarbeitet und diese auf Bierfilze drucken lassen. Unter dem angezapften Bodensee liest man beispielsweise „S'Wasser und s'Leibele müssed süber si“. Natürlich, es geht um das SDG 6 (Sauberes Wasser). Eine pfiffige Idee, informell, die SDGs der (erwachsenen) Bevölkerung nahe zu bringen, die man sicher auch auf andere Dialekte ausweiten könnte.

Der WELTbewusst Stadtrundgang (red.): Das bundesweite Projekt WELTbewusst informiert in Form eines interaktiven Stadtrundganges über Globalisierung und nachhaltigen Konsum. Die WELTbewusst-Gruppen bieten bereits in verschiedenen deutschen Städten nach Vereinbarung Führungen für verschiedene Gruppen und Schulklassen als auch öffentliche Führungen an. Zudem ist jeder / jede eingeladen sich in den bestehenden Gruppen zu engagieren oder gemeinsam mit anderen Interessierten eine neue zu gründen, falls es in der eigenen Stadt noch keine gibt. WELTbewusst unterstützt hierbei mit Materialien, Infos und Tipps. Weitere Infos unter: <https://www.weltbewusst.org/stadtrundgang/>

Afrika-Spiele (red.): Das Bündnis „Gemeinsam für Afrika“ bietet auf seiner Homepage die Möglichkeit interaktiv mehr über Afrika zu erfahren und spielerisch das Wissen über den riesigen Kontinent zu testen und zu erweitern. Einige Spiele können online gespielt werden, wie das Quiz „Spurensuche“, andere können bestellt werden. Sie schaffen Zugänge zu begreifen, wie eng unsere Lebenswelt mit der des afrikanischen Kontinents verbunden ist. Online abrufbar unter: <https://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/bildungsarbeit/afrika-spiele/>

Fair Finance Guide (red.): Banken haben einen enormen Einfluss auf die Weltgesellschaft. Oftmals tragen sie durch die Abwicklung ihrer Geschäfte zu Umweltzerstörung, Klimawandel, Armut und Ungerechtigkeit bei, weil meist kurzfristige Profite über eine langfristige nachhaltige Entwicklung gestellt werden. Der Fair Finance Guide bewertete im Jahr 2018 nun schon zum dritten Mal die Kredit- und Anlagenpolitik von Banken. Ein besonderer Fokus wurde bei der Begutachtung auf den in der Realität oftmals vorhandenen Widerspruch zwischen Selbstverpflichtung und Praxis gelegt und somit den Verstoß gegen die eigens auferlegten Richtlinien. Die Ergebnisse und weitere Infos unter: <https://www.fairfinanceguide.de/ffg-d/start/>

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Henrik Simojoki,
Annette Scheunpflug,
Martin Schreiner
(Hrsg.)

Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft

Die Bamberger
Barbara-Schadeberg-Vorlesungen

Schule in evangelischer Trägerschaft,
Band 20, 2018, 220 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3798-2

E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8798-7



In diesem Band wird die vieldiskutierte Frage nach der Identität und dem Profil evangelischer Schulen erstmals in dezidiert globaler Perspektive erschlossen. Dies geschieht im Bewusstsein, dass sich die raumgreifende Globalisierung von Religion in der Gegenwart längst und mit steigender Wahrnehmbarkeit auch in deutschen Klassenzimmern bemerkbar macht. Für Schulen in evangelischer Trägerschaft wird es damit immer wichtiger, Fragen der globalen Gerechtigkeit pädagogisch zu bearbeiten und sich selbst im Kontext dieser weltweiten Entwicklungen zu sehen. Die Beiträge des Buches ermöglichen einen Erkenntnisweg von einem theoriegeleiteten Verstehen von Religion, Bildung und Schule in der Weltgesellschaft hin auf eine global ausgerichtete Praxis evangelischer Schulen.