

Clemens, Iris

Die Herausforderung Indigener Theorien. Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Emergenz Indigener Theorien

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 1, S. 113-129

urn:nbn:de:0111-opus-42429

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Demografie

Ewald Terhart/Rudolf Tippelt

Einleitung in den Thementeil „Demografie“ 1

Stefan C. Wolter

Der intergenerationelle Konflikt bei Bildungsausgaben 4

Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling

Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf
in der Kindertagesbetreuung 17

Hans Bertram

Nachhaltige Familienpolitik und demografische Entwicklung. Zeit, Geld und
Infrastruktur als Elemente einer demografiebewussten Familienpolitik 37

Horst Weishaupt

Demografie und regionale Schulentwicklung 56

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt

Bildung Älterer und intergeneratives Lernen 73

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Demografie“ 91

Allgemeiner Teil

Marcelo Caruso

Experimentierfeld einer neuen Regierbarkeit. Die Einführung von Bildungs-
gutscheinen in Chile und der Aufstieg von Bildungsexperten 97

Ines Clemens

Die Herausforderung Indigener Theorien. Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Emergenz Indigener Theorien 113

Dagmar Killus

Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale 130

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Michael-Sören Schuppan: Hauptstadtgeizismus und preußische Schulverwaltung. Die Berliner Schulentwicklung im Spannungsfeld bildungspolitischer Kompetenzen 1919–1933 151

Edith Glaser

Katharina Bieler: Im preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin-Schöneberg 1871–1933 153

Gertrud Nunner-Winkler

Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht 155

Martin Rothland

Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung 157

Christian Beck

Christina Schachtner/Angelika Höber (Hrsg.): Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum 162

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 165

Iris Clemens

Die Herausforderung Indigener Theorien

Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Emergenz Indigener Theorien

Zusammenfassung: *Die Ansprüche auf Universalität wissenschaftlicher Erkenntnis in der globalen Weltgesellschaft werden mindestens auf den ersten Blick durch die Diskussion sogenannter Indigener Theorien oder Indigenous Knowledge herausgefordert. Der Beitrag befasst sich mit der Frage nach der Relevanz der soziokulturelle Differenzen berücksichtigenden Theorieansätze in der Erziehungswissenschaft unter den Bedingungen der Globalisierung. Dazu werden, ausgehend von der Globalisierung und ihrer Reflexion in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, einige erziehungswissenschaftliche Positionen jenseits von Homogenisierungsthesen aufgegriffen, um im Folgenden anhand der Emergenz der Diskussion um Indigene Theorien im indischen Kontext kulturtheoretische Perspektiven auf wissenschaftliche Epistemologien zu erörtern und die These von der kulturellen Kohärenz von Wissen zu unterstreichen.*

Einleitung: Sonderfall oder Sonderfälle?

Die Theorieentwicklungen in der deutschen Pädagogik, und später der Erziehungswissenschaft, sind auch durch eine gewisse Kontinuität an innen- wie auch außeninduzierten Vorbehalten und Kritiken geprägt. Vor allem ihre Eigenständigkeit als wissenschaftliche Disziplin stand dabei immer wieder in Frage und der akademische Diskurs in der Pädagogik hat sich immer wieder als Theorie von und für die Praxis im interdisziplinären Umfeld als Sonderweg zu behaupten und zu etablieren versucht. Das führte zu den bekannten und auch vielfach dokumentierten Abgrenzungsbemühungen vor allem gegenüber der Psychologie und Soziologie, die die Thematisierung der eigenen Disziplin zum Dauerthema für die Pädagogik machte. Aber auch dabei musste sie sich gleichzeitig immer noch der Theorien und Forschungsergebnisse der einen oder anderen Disziplin bedienen. Sie habe damit „die Richtung zu einem mehrreferentiellen, vielperspektivischen und multidisziplinären Fachgebiet“ eingeschlagen (Keiner 1999, S. 9), dies strategisch als ihre Stärke proklamiert und ihre Originalität darin zu begründen versucht.

„Sonderwege“ aber, so Osterhammel (2003, S. 440), „glauben fast alle gegangen zu sein“, trotzdem könne die Erziehungswissenschaft in Deutschland als ‚nationaler Sonderfall‘ (Keiner 1999) oder auch ‚deutsches Syndrom‘ (Schriewer 1983) gelten. Damit fundiert die Erziehungswissenschaft ihren Sonderstatus gleich hinsichtlich zweier Referenzebenen: Zum einen in Abgrenzung zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen als wissenschaftliche Sonderform, zum anderen als sozio-historische, kulturell bedingte spezifische Entwicklung innerhalb nationaler Grenzen. Mit dieser Thematisierung der Bedingungen der Möglichkeit der eigenen Entstehung erscheint die Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer eigenen Selbstbeschreibungen ein prägnantes Beispiel für den Zusammenhang von

sozio-historischen Entwicklungen auf der einen und der Produktion von (wissenschaftlichem) Wissen auf der anderen Seite zu sein, eine Interrelation, die mit dem Term der *Ideenevolution* (vgl. Luhmann 1998) sowie der strukturellen Kopplung der Evolution sozialer Strukturen und Ideen näher beschreibbar wird (ausführlich Clemens 2008).

Mit den kritischen Betrachtungen der Reflexionsprobleme im Erziehungssystem von Luhmann/Schorr (1979) hat neben der Abgrenzungsproblematik gegenüber anderen Disziplinen auch die Frage nach der Wissenschaftlichkeit selbst eine neue Dimension bekommen. Handelt es sich nun um Kommunikation im Wissenschaftssystem, also um *Erziehungswissenschaft* oder um Reflexionstheorien des Erziehungssystems? Analytisch wird dann zwischen wissenschaftlicher, universeller Theorie und Reflexionstheorie auf Subsystemebene, also kulturspezifischem Handlungs- oder Anwendungswissen, unterschieden. Wissenschaftliche Kommunikationen im Wissenschaftssystem liegen schließlich nur dann vor, wenn auf den Code wahr/unwahr rekuriert wird. Gerade die appellative Selbstbeschreibung als ‚von und für die Praxis‘ erfüllte mit dem Rekurs auf Handlungswissen und Anleitungen für Handlungspraxen die Kriterien für systemeigene Reflexionstheorie. Andere sehen jedoch in der Erziehungswissenschaft vor allem ein „Forschungsprogramm und nicht Handlungslehre, Analyse von Technologiephantasien und nicht rezepthafte Orientierung“, und sie sei daher „auch zuerst als Instanz zu nutzen, der sich Anregungen für theoretische Arbeiten und für die Diskussion theoretischer Perspektiven entnehmen lassen“ (Tenorth 1990, S. 115), mithin eine klare Präferenz für die Referenz der Kommunikationen auf das Wissenschaftssystem. In einer Linie mit dieser Position hat die Erziehungswissenschaft – vom Gegenstand Bildung und Erziehung her – Ansprüche auf Universalität ihrer Aussagen und Konstrukte erhoben und somit ihren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit fundiert. Sie kann, will sie ihren Anspruch auf Zugehörigkeit zum Wissenschaftssystem nicht nur durch ihre faktische Ansiedlung und Lehre in Universitäten, sondern durch die Verwendung des Systemcodes wahr/unwahr und des Handlungstyps Forschung (Stichweh 2003) untermauern, gar nicht anders agieren und muss sich Universalitätsansprüchen stellen.

Heute hat sich die Erziehungswissenschaft wie alle Disziplinen schließlich zudem dem Phänomen der globalisierten Wissenschaftslandschaft zu stellen, womit Probleme im Zusammenhang mit Ansprüchen auf Universalität wissenschaftlicher Erkenntnis erneut und umso dringlicher in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Für eine Definition der Begriffe Universalität und Globalisierung kann die Unterscheidung von Stichweh als schlüssige Formulierung übernommen werden: Globalisierung ist demnach eine beobachtbare Eigenschaft der Wissenschaft, Universalität dagegen eine Selbstbeobachtungsformel und Norm. Zeitliche oder räumliche Einschränkungen ihres Geltungsanspruchs kann die Universalität der Wissenschaft nicht akzeptieren. Im Gegensatz zu diesem normativen Charakter wird unter Globalität hingegen eine faktische „weltweite Durchsetzung jenes einigermaßen kohärenten *sets* wissenschaftlicher Traditionen“ (Stichweh 1999, S. 3) und eine Realität von Vernetzungen verstanden. Globalität meint schließlich in Konsequenz die Konkurrenzlosigkeit des Systems der Wissenschaft, seine Singularität. Die Durchsetzung einer einzigen Wissenschaft weltweit ist allerdings nur möglich durch die Erfindung und Strategie der Universalität, auf sie kann als Legitimierung nicht verzichtet werden.

Genau diese Ansprüche auf Universalität werden seit längerem allerdings kulturtheoretisch herausgefordert und in Diskussionen über so genannte *Indigenous Theories* oder *Indigenous Knowledge* zur Disposition gestellt. Auch andere wissenschaftliche Kontexte und andere epistemologische Traditionen reklamieren für sich den Status des ‚Sonderfalls‘ und die Selbstbeschreibungen der Erziehungswissenschaft stellen so nur noch einen weiteren Fall unter vielen dar. Im folgenden Beitrag soll diese Perspektive kulturtheoretisch gewendet werden und nach der systematischen und theoretischen Relevanz solcher soziokulturelle Differenzen berücksichtigenden Theorieansätze in der Erziehungswissenschaft gefragt werden. Nach kurzen, einleitenden Bemerkungen zur Globalisierung und ihre Reflexion in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (1) werden anschließend einige erziehungswissenschaftliche Positionen jenseits von Homogenisierungsthesen aufgegriffen (2), um im Folgenden anhand der Emergenz von *Indigenous Theories* die Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven zu diskutieren (3) und abschließend darauf aufbauend die kulturelle Kohärenz von Wissen zu unterstreichen (4).

1. Globalisierung und Erziehungswissenschaft – globalisierte Erziehungswissenschaft?

Die Diskussion über Internationalisierung und Globalisierung (z.B. Giddens 1995; Thernborn 2000) und insbesondere über die Entwicklung zu einer Weltgesellschaft (insbes. Luhmann 1998 u.ö; Stichweh 2006a u.ö.) bestimmen zunehmend auch die wissenschaftliche Kommunikation. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird diese Diskussion besonders prominent vertreten im ‚world system‘ Ansatz neo-institutionalistischer Provenienz (insbesondere Meyer/Ramirez 2003 u.ö.). Mit der Globalisierung einher geht allgemein häufig die „Geltendmachung des (weltweit) umstürzend *Neuen*“ (Tyrell 2005, Hervorheb. i.O.) sowie auch die Proklamation eines gleichsam neuen Zeitalters (Beck 1990; Albrow 1998). Hier sind aus der erziehungswissenschaftlichen Sicht insbesondere auch die neueren Beschreibungen eines epochalen Einschnitts im Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft (Bell 1973; Willke 1999 u.ö.; Heidenreich 2003; Schwinn 2005) zu nennen, die die Globalisierungssemantik dominieren. Dabei scheint es kein Hindernis zu sein, dass es bislang keine allgemein anerkannte Definition des Terms ‚Wissensgesellschaft‘¹ gibt und auch kein Konsens über geeignete Indikatoren für eine Messung besteht (Evers/Gerke/Schweißhelm 2005). Wissen – und durch die Wissensinflation bedingt auch der Umgang mit Nichtwissen (z.B. Wehling 2001 und die Replik von Japp 2002; für die internationale Diskussion von ‚ignorance‘ z.B. Smithson 1993; Bagnall 2002) – wird zu *der* Zukunftsressource erklärt.² Der Wissenschaft wird in der Konsequenz aus diesen Argumentationen in der Diskussion eine prominente Rolle

1 Wobei Fried/Kailer (2003) zurecht darauf hinweisen, dass jede menschliche Gesellschaft eine Wissensgesellschaft ist und folglich auch war.

2 Einschließlich des scheinbar unvermeidlichen Rekurses auf die „Macht des Wissens“ (vgl. jüngst etwa den gleichnamigen Band von v. Dülmen/Rauschenbach 2004), siehe auch die DGfE Tagung 2006 bildung – macht – gesellschaft.

attribuiert – nicht zuletzt gerade im deutschen oder europäischen Kontext mit Hinblick auf den globalen Wettbewerb auch als Ersatz für fehlende ‚natürliche Rohstoffressourcen‘, wenn programmatisch eine Führungsposition für Europa in der Wissenschaft angestrebt wird (Schriewer 2007).

Mit dieser Thematisierung des Wissens sieht die Erziehungswissenschaft den fundamentalen Bezugspunkt ihrer Kommunikationen in den allgemeinen Fokus des (wissenschaftlichen wie politischen) Interesses gerückt und sie reagiert ihrerseits zunehmend mit Reflexionen der pädagogischen Bedeutungen und Konsequenzen der Wissensgesellschaft (z.B. Kemptner 2006; Nolda 2001). Eine systematische und theoriegeleitete Analyse der Globalisierung und ihrer Folgen hat allerdings innerhalb der Erziehungswissenschaft, wenngleich gefordert (Hornstein 2001), bislang kaum stattgefunden, obwohl sie sich mit den Auswirkungen dieser Entwicklung wie etwa im Kontext von Migration oder religiöser Radikalisierung immer intensiver auseinandersetzen muss.

Statt theoretischer Reflexionen und Analysen des Globalisierungsprozess und seiner Konsequenzen auf erziehungswissenschaftliche Erkenntnis hat der dekontextualisierte Vergleich – und hier insbesondere der auf Schule eingeschränkte Leistungsvergleich – Konjunktur und scheint gleichsam das Maximum an möglicher Internationalität oder Interkulturalität der Erziehungswissenschaft umzusetzen, auch wenn er ohne genaue Analysen lokaler Wirkungszusammenhänge zwar „interessant, aber ansonsten inhaltsleer“ ist (Steiner-Khamsi 2003, S. 374). Man könnte geneigt sein, in dieser geradezu enthusiastischen Anwendung insbesondere wiederum weitgehend der Psychologie entliehener Methoden durch die Erziehungswissenschaft eine weitere Strategie der Proklamation von Wissenschaftlichkeit zu sehen. Dabei stellt sich auf der Theorieebene durchaus die Frage, was in diesen Fällen überhaupt verglichen wird. Greenfield (1997) geht nicht von ungefähr soweit, mit ihrem Statement in dem gleichnamigen Artikel ‚Ability Assessments Don’t Cross Cultures‘ solche Vergleichbarkeiten generell in Frage zu stellen. Ganz allgemein kann nach Schriewer (1987) für den weitaus größten Teil vergleichend-erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion ein generelles Theoriedefizit sowie ein damit korrespondierender Mangel an spezifisch komparativem Methodeneinsatz und Problembewusstsein angenommen werden. Die neben den Vergleich tretende Transferforschung wiederum (z.B. Lynn 1998) habe demgegenüber zwar Potenziale anzubieten, ihr Beitrag zu der Analyse von Internationalisierungsprozessen müsse sich jedoch erst noch formieren, so Steiner-Khamsi (ebd.). Hier stehe eine systematische Re-Kontextualisierung ebenfalls noch aus und es werde stattdessen häufig ein vereinfachtes Modell des Bildungstransfers als dekontextualisierte transkontinentale Rezeption (Foster schon 1965) angewendet. Es spricht viel für die Annahme, dass transnationale, kulturtheoretisch fundierte Forschungsanstrengungen erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen bislang ein Desiderat darstellen.

Eine Konsequenz, die sich aus der Feststellung dieses Desiderates ergibt, ist die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Handelt es sich überhaupt um ein Desiderat oder macht die Globalisierung und die Emergenz der Weltgesellschaft Theoriwerkzeuge zur Erfassung heteronomer sozio-kultureller, historisch entstandener Differenzen und alternativer Entwicklungstendenzen ohnehin

obsolet? Angesichts der vielfältigen Beschreibungen von Diffusionsprozessen und ‚one world‘ Entwicklungen erscheinen Zweifel durchaus gerechtfertigt. Der vorliegende Beitrag möchte sich dieser Frage zuwenden und den Versuch einer Antwort im Sinne eines Plädoyers für die Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven unternehmen.

2. Indigen oder indigent: Kulturtheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft – ein Desiderat oder obsoletere Thematik?

Für die Wissenschaft werden im Rahmen der Entwicklungen zur Wissensgesellschaft bereits weitreichende Transformationsprozesse diagnostiziert (Wehling 2003) und die Diskussion läuft wie gezeigt auf Beschreibungen des singulären globalen Wissenschaftssystems der Weltgesellschaft hinaus (Stichweh 2003 u.ö.). Als Konsequenz entsteht in der Wissenschaft eine *new production of knowledge* (Frederichs 1999) und es formieren sich ‚Regime der heterogen verteilten Wissensproduktion‘ (Rammert 2002, zur Pluralisierung der Wissensproduktion auch Knorr Cetina 2002) mit all ihren weitreichenden Implikationen und Verknüpfungen von Wissenschafts-, Politik- und Wirtschaftssystem, wenn zum Beispiel Forschung und Entwicklung zunehmend in die Laboratorien großer Konzerne verlagert werden oder transnational operierende Expertengruppen die Macht der Nationalstaaten unterwandern (Smith 1990; Quinn 1992).

Globale Interaktionen bestimmen heute zunehmend auf allen Ebenen die wissenschaftliche Semantik. Es stellt sich hier die Frage, welche Auswirkungen diese Folgeerscheinungen der globalisierten Wissensgesellschaft auf die Theoriebildung und Wissensproduktion der Erziehungswissenschaft haben. Wenn es nun zu Veränderungen der wissenschaftlichen (Wissens-)Produktionsprozesse über nationale und funktionale Kontexte hinweg kommt, muss konsequenterweise damit gerechnet werden, dass dies weitreichende Transformationsprozesse auch für die Theoriebildung haben wird. Theorieentwicklungen sind jedoch an die mit ihnen korrespondierenden sozialen Strukturen gekoppelt, sie haben „teils immanente, teils externe Gründe“ (Luhmann 1991, S. 193). Ideenevolutionen sind, so Luhmann weiter, „sowohl durch die Problemstellungen, Konzeptionen und negierbaren Themen der jeweils vorliegenden Theorie bestimmt als auch durch hinzukommende Erfahrungen mit der Realität“ (ebd.), wobei er die eigene Theoriekonzeption ausdrücklich als in diesen Prozess einbezogen gesehen hat.

Gerade diese zunächst trivial anmutende Beziehung von wissenschaftlichen Theorien und Sozialstrukturen, in denen sie entwickelt wurden und Gültigkeit besitzen, wird hinsichtlich der Theoriebildung anderen Orts zunehmend in den Fokus der Betrachtungen gerückt, nämlich dann, wenn es um die kritische Evaluierung der *Angemessenheit* wissenschaftlicher Theorien, ihre (Re-)Kontextualisierung geht. Dabei wird vor allem die Interrelation von wissenschaftlichen Theorien und der sozialen Realität ihrer Entstehung wie auch die Kulturgebundenheit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung intensiv diskutiert. Diese durchaus nicht homogenen Diskussionsbeiträge werden in nicht-westlichen, meist post-kolonialen wissenschaftlichen Kontexten seit dem Ende der 1970er-Jahre häufig unter dem Begriff der ‚Indigenous Theories‘ (z. B. Kim 2000) oder des ‚Indigenous Knowledge‘ zusammengefasst. Indigene Argumentationen wenden sich ange-

sichts der Globalisierung gegen das bedingungslose Apriori der Universalität westlicher Theorien und deren universelle Anwendbarkeit wie auch gegen Konzepte wie die ‚Diffusionsannahme‘, wonach sich westliche Kultur- und Struktur- (und damit auch Sinn-)muster in der Weltgesellschaft ausbreiten wie ein ‚Gas‘ (vgl. Krücken 2005). Sie setzen stattdessen auf kulturspezifische Ideenevolutionen.

Betrachtet man nun die erziehungswissenschaftliche Erkenntnisproduktion, ihre Wissens- und Theoriebildung in diesem globalisierten Kräftefeld, finden sich neben Diffusionsannahmen auch solche Argumentationen, die durchaus verschiedene Entwicklungsverläufe hervorheben, wie etwa die Betonung unterschiedlicher ‚Entwicklungspfade‘ (Schriewer et. al. 1999). Internationalisierung wird dann zwar als faktischer, weltumspannender Prozess gesehen, es wird jedoch die Forderung erhoben, unterschiedliche Entwicklungswege und Entwicklungstypen – auch hinsichtlich von Theoriekonzeptionen und wissenschaftlichen Diskursen – zu identifizieren (Kaelble 1999; Genov 1989 u.ö.). So konnte beispielsweise anhand der historischen Entwicklung der Bildungssituation in Japan gezeigt werden, dass es zwar zu einer Übernahme als vorbildlich angesehener westlicher Technologien kam, allerdings unter gleichzeitiger „Bewahrung beziehungsweise interpretierender Neuformulierung der auf Shintoismus und Konfuzianismus gegründeten ... eigenen Sozial- und Werte-Ordnung“ (Schriewer et. al. 1999, S. 157–158). Auch die von Steiner-Khamsi (2003) angeführten Beispiele aus der Schweiz, Alaska und Südafrika verdeutlichen anhand der nationalen Residuen nach dem Import internationaler Konzepte die Beharrlichkeit kultureller Eigenheiten. Es zeigt sich danach keine umstandslose Durchsetzung von weltweit gleichförmigen Sinn- und Organisationsmustern, sondern es sind *basic variants* empirisch beobachtbar.

Kulturen verfügen in dieser Perspektive über ein Eigenpotenzial für Entwicklung und über Kapazitäten der Selektion und Transformation von Sinnmustern, Wissenssystemen und Theorien, die selbstgesteuerte Modernisierungsprogramme und damit verschiedene Entwicklungswege zur Folge haben. Empirisch wurde dies in verschiedenster Weise untersucht. Westliche pädagogische Konzepte wie beispielsweise die so genannte Bell-Lancaster-Methode wurden zwar – forciert durch den Kolonialismus – in fremde Kontexte exportiert, gleichzeitig kam es jedoch zu kulturellen Transformationen und Neukonzeptionen (für Indien Liebau 2005, für Russland Gumb 2005; als weiteres Beispiel etwa das Hampton-Tuskegee-Modell, siehe Steiner-Khamsi/Quist 2000). Die Diffusion (zumeist) westlicher Sinnkonstruktionen führt also beim Auftreffen auf andersgeartete ‚Realitäten‘ mindestens zu ‚Rekombinationen‘ oder ‚Hybridisierungen‘, schlimmsten Falls zu ‚Fehlkopien‘ (Krücken 2005). Zwar können sich, wie am Beispiel der Institution ‚Universität‘ deutlich wird, wissenschaftliche Konzepte nicht zuletzt wegen sogenannter Modernisierungstendenzen ‚epidemienartig‘ (Sperber 1996) ausbreiten. Es kommt bei dieser Übertragung jedoch stets zu kulturbedingten Neuentwicklungen. So hat sich die Institution der Universität in ganz neo-institutionalistisch anmutender Manier durch Diffusion weltweit verbreitet (vgl. Rothblatt/Wittrock 1993). Gleichwohl ist es in diesem Prozess zu Transformationen gekommen. Raina/Habib (2004) zeigen beispielsweise für Indien, dass das Aufkommen der ‚big sciences‘ dort zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerade zur Verdrängung der Universitäten als Ort der Forschung geführt hat. Im Gegensatz

zu den Entwicklungen in Europa wurde die Universität zu einem reinen *examining body* (ebd.) und politische und wirtschaftliche Motive wie etwa der Ehrgeiz, eine Atommacht zu werden, dominierten wissenschaftliche Forschung und Entwicklung, die in eigens für diese Zielsetzungen gegründeten Instituten angesiedelt wurden und bis heute ganz überwiegend dort stattfinden. Den Universitäten dagegen blieb allenfalls die Aufgabe der reinen Ausbildung, oder sogar, wie kritisch für den post-kolonialen Kontext allgemein vermerkt wird, eher die einer reinen „status factory“ (Alatas 2004, S. 90). Es zeigen sich damit kulturspezifische Entwicklungen sowohl auf der Organisationsebene wie hinsichtlich der Sinnmuster in der Ideenevolution. Es wird deutlich, dass trotz Globalisierungsprozess und der damit einhergehenden Entwicklung zum singulären Wissenschaftssystem kulturtheoretische Perspektiven in der (Erziehungs-)Wissenschaft keineswegs obsolet werden.

Pointiert aufgegriffen und bisweilen geradezu appellativ formuliert wird die Forderung nach einer kulturtheoretischen Perspektive in der empirischen Forschung wie auch in der Analyse epistemologischer Traditionen und Grundlagen in der Diskussion um *Indigenous Theories*. Hier wird deutlich, wie epistemologische Tradition mit sozio-historischem Kontext, wie Ideenevolution in der Semantik mit Gesellschaft gekoppelt ist und dort ihre Anschlussfähigkeit unter Beweis stellen muss. Von der kritischen Reflexion der Emergenz dieser Diskussion, so die These, kann die Erziehungswissenschaft bei der Weiterentwicklung von Kultur angemessen berücksichtigender Theoriemittel profitieren, auch wenn vielleicht wieder einmal weniger durch eigendisziplinär formulierte Perspektiven als vielmehr durch diejenigen, die zum Beispiel in ihren Referenzdisziplinen Psychologie und Soziologie entwickelt werden. Transdisziplinarität wird so zu einem wichtigen Strukturmerkmal der Erziehungswissenschaft statt zur disziplinären Bedrohung. Entsprechend wird auch hier die Diskussion um Indigene Theorien transdisziplinär betrachtet.

3. Indigene Theorien – kulturtheoretische Elemente wissenschaftlicher Erkenntnisbildung

Indigenisierung ist ein globales Phänomen (z.B. für Mexiko Diaz-Guerrero 1975, für Korea Kwon 1979, für Taiwan Yang 1999 oder etwa die Philippinen Azuma 1984), sie ist weder regional begrenzt noch auf einzelne Disziplinen beschränkt.³ Vielfach werden die den Universalismusansprüchen westlicher Theorien diametral gegenüberstehenden und hier von mir unter *Indigenous Theories* subsumierten Beiträge (auch wenn einige nicht unter dieser Terminologie firmieren) als Antwort auf den Kolonialismus gesehen (Hwang 2005). Grundtenor dieser Argumentation ist, dass die ehemals besetzten Länder

3 Dabei wird hier weniger die Diskussion um indigenes Wissen als das spezifische, zumeist auf die direkte Umwelt bezogene Naturwissen von so genannten Naturvölkern im Mittelpunkt stehen, sondern indigenes Wissen als Teil wissenschaftlicher Kommunikationen.

zwar den politischen, nicht jedoch den wissenschaftlichen Kolonialismus überwunden hätten (Ho 1998).

Bei den *Indigenous Theories* handelt es sich keinesfalls um ein einheitliches Konzept, weshalb sie auch nur exemplarisch – hier anhand des indischen Kontexts – dargestellt werden können. Gemeinsam ist ihnen allerdings, dass sie sich implizit oder explizit mit der Frage der Universalität wissenschaftlicher Erkenntnis auseinandersetzen. Es geht dabei primär um die Frage, ob die Theorien des Westens, vor allem die der Sozialwissenschaften, allerdings nicht nur sie, zwangsläufig universell gültig sind und ob Wissen, das westlichen Kontexten und Beobachtungen entstammt, beliebig in andere Kontexte übertragbar ist (Mathur 2004). Können solche Theorien Universalität beanspruchen, obwohl sie selektiv ausschließlich westliche epistemologische Setzungen oder metaethische Vorstellungen (siehe bspw. zu Moralvorstellungen Huebner/Garrod 1991) berücksichtigen und ausschließlich auf in diesem Kontext gewonnenen Realitätserfahrungen basieren? Wahrheit wird auch hier nicht von ihrer sozialen ‚Realität‘ und der Akzeptanz der Beobachter getrennt (Sinha 1992). Dabei betont der Chinese Hwang (2005), dass die soziale Realität für die Mehrzahl der Menschen durch den Konfuzianismus, den Islam oder etwa den Buddhismus geprägt ist – und man muss hier den Hinduismus ergänzen –, aber keinesfalls von jüdisch-christlichen Vorstellungen, die jedoch den dominanten westlichen Epistemologien und wissenschaftlichen Disziplinen zugrunde lägen. So konnte Vasudev (1986) für den indischen Kontext am Beispiel des Gerechtigkeitsprinzips, auf dem die auch in der Erziehungswissenschaft verbreitet rezipierten Entwicklungsstufen Kohlbergs fußen, zeigen, dass dieses Prinzip im indischen Kontext nicht trägt und durch das basale Prinzip der Gewaltlosigkeit ersetzt werden muss. Damit machte Vasudev auf grundlegende kulturelle Implikationen epistemologischer Konzepte mit weitreichenden Folgen auch für erziehungswissenschaftliche Forschungspraxen aufmerksam. Es wird aus dieser Perspektive nicht nur deutlich, wie wenig erhellend und erkenntnisfördernd ein Vergleich sein kann – denn welchen Sinn macht es, beispielsweise Stufenentwicklungen zu vergleichen, wenn die epistemologische Basis der Plausibilisierung dieser Stufen selbst aus einer kulturtheoretischen Perspektive höchst fraglich ist –, sondern dass kulturtheoretische Überlegungen vielmehr bereits in die Theorieentwicklung einbezogen werden müssen.

Die Sozialwissenschaften werden im Unterschied zu den Naturwissenschaften zudem als „*value-interest-and power-impregnated*“ (Mukherji 2004, S. 17, Hervorheb. i.O.) angesehen und die Indigenität betont, ein natürlich auch im Westen, wenn auch mit anderen Vorzeichen, etwa von Kuhn über Feyerabend bis Foucault und Lyotard viel beachteter Aspekt. Dabei bleibt die Relevanz *Indigener Theorien* oder die Forderung nach einer theoretischen Berücksichtigung indigener Faktoren in der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion jedoch nicht auf die Sozialwissenschaften reduziert. Insbesondere in der Medizin entwickelt sich seit längerem auch ein wissenschaftlich reflektiertes Interesse an indigenem Wissen und indigenen Faktoren (Durie 2004; Hausman 2002). In anderen Bereichen wie etwa der Sozialarbeit findet Indigenes Wissen bereits Eingang in Kultur berücksichtigende Konzeptionen (Lynn 2001). In der Psychologie, zu der es in der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskussion in Indien eine sehr

dichte Beziehung gibt und die eine prominente Rolle in den allgemeinen Diskussionen über Indigenität spielt, wird von einigen Autoren generell bezweifelt, ob es überhaupt ein universell akzeptierbares Konzept psychologischer Wissenschaft gibt.⁴ Zimmer (1973) hat schon in den 1940er-Jahren darauf hingewiesen, dass Indien seine eigenen Disziplinen der Psychologie, Ethik, Physik und der Metaphysik hat (für eine ‚Indische Psychologie‘ z.B. Petzold 1986, für eine ‚Indian Sociology‘ Mukherjee 1989 oder etwa Singh 2005) – auch hier also die Proklamation eines Sonderwegs. Das Dilemma zwischen dem Universalitätsanspruch der Wissenschaft und der Spezifik von Kulturen wird in der Diskussion um *Indigenous Knowledge* zur Kernfrage erklärt und damit einhergehend wird eine Krise der Sozialwissenschaften diagnostiziert (vgl. Atal 2004).⁵

Grundlage dieser Krisenproklamation in der indischen Psychologie seit den 1970er-Jahren (Pareek 1980) sind über lange Zeiträume gesammelte negative Erfahrungen mit inadäquaten westlichen Theorien und Methoden in Indien, die entweder die Unterlegenheit der indischen Persönlichkeit belegten (z.B. Carstairs 1971), eine schemenhafte Kopie westlicher Ergebnisse lieferten, als eine Art Fragebogenpsychologie über triviale Aussagen kaum hinaus kamen (Sinha 1981) oder schließlich so viele Inkonsistenzen und Unstimmigkeiten aufwiesen (Sinha/Tripathi 1994), dass ihre Fragwürdigkeit nicht länger ignoriert werden konnte. So zeigt beispielsweise Nandy (1974), dass in indischen Studien amerikanische Phänomene oft wie Schablonen über ganz anders gelagerte indische Phänomene gelegt wurden, etwa in der Gleichsetzung von Kaste und Rasse oder der Unberührbaren mit Afroamerikanern. Nicht zuletzt weil die westlich dominierte Psychologie jedoch darin versagt habe, überhaupt in irgendeiner Weise relevant für das Leben der Menschen in Indien zu sein (so Sinha 2000), mehrten sich die Plädoyers für eine Psychologie – und hier kann man durchaus eine Verallgemeinerung auf die Sozialwissenschaften vornehmen –, die kulturell-historisches Wissen berücksichtigt und die sich auf soziale Realitäten außerhalb westlicher Kontexte bezieht (Bakshi 1993), anstatt das ‚euro-amerikanische‘ Produkt (Campbell 1968) einfach weiter anzuwenden.⁶ Genau dies geschieht jedoch im Mainstream nach wie vor. Wie der Malaie Alatas (2004) mit seinem Konzept des ‚captive mind‘ umschrieben hat, kann diese einseitige Fokussierung auch als das allgemeine Resultat der westzentrierten wissenschaftlichen Ausbildung in den Staaten der ehemaligen Kolonien angesehen werden.

Auf der Ebene der Theoriekonzeption geht es allgemein darum, von dem Beobachtungsmodus des Defizits auf den von Differenzen umzustellen, oder provokanter: nicht das Indigente, sondern Indigenität zu betonen. Die Diskussion um *Indigenous The-*

4 Weshalb es u.U. kein Zufall ist, dass die Neurowissenschaften zunehmend Einfluss auf den psychologischen Wissenschaftsdiskurs nehmen und neue Erklärungsmuster bieten sollen, werden sie doch als zu den Naturwissenschaften gehörig und damit kulturell ‚unverdächtig‘ angesehen. Zur gegenseitigen Beeinflussung der Disziplinen siehe z.B. van Eck/De Long/Schouten (2006).

5 Es darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Diskussion um indigenes Wissen in Indien auch eine ausgesprochen politische Komponente hat, da es Bestrebungen hindu-fundamentalistischer Bewegungen gibt, die Diskussion für nationalistische Ziele zu nutzen (vgl. Sundar 2002).

6 So bezeichnet Mohanty (1988) dieses Verhalten denn wenig schmeichelhaft als ‚Yankee Doodling‘.

ories ist in den verschiedenen Sozialwissenschaften sehr unterschiedlich ausgeprägt. In der Psychologie findet sich, wie angedeutet, eine umfangreiche, theoretische Diskussion, angeregt vor allem durch Problematisierungen empirischer Ergebnisse, die durch westliche Erhebungsinstrumente gewonnenen wurden. Auch in der Soziologie werden Themen der kulturspezifischen Epistemologien erörtert, westliche Theoriemodelle kulturtheoretisch kritisiert, eigene Ansätze gefordert und deren Formulierung erprobt. Hier findet die Auseinandersetzung eher auf theoretischer Ebene statt. Wie eingangs bereits erwähnt sind dies für die Erziehungswissenschaft wichtige Referenzdisziplinen, deren Methoden und Theorien sich die Erziehungswissenschaft bedient und bedienen muss. Transdisziplinarität ist deshalb auch bei einer Betrachtung der *Indigenous Theories* von besonderer Bedeutung, schließlich sind Innovationsschübe selten aus der Disziplin selbst entstanden (als ein in gewisser Hinsicht ebenfalls ‚indigenes‘ Gegenbeispiel z.B. Freire), sondern insbesondere neueren Datums vor allem durch die Soziologie angestoßen worden (etwa im Zuge der Rezeption der Systemtheorie).

Für die *educational sciences*, die im indischen Kontext ohnehin nicht strikt von der Psychologie und der Soziologie zu trennen sind und die vermutlich keine ausdifferenzierte Disziplin im strengen Sinne darstellen (so gibt es zwar Zentren für ‚*educational studies*‘ an den Universitäten, die Wissenschaftler sind jedoch häufig aus den beiden genannten oder benachbarten Referenzdisziplinen), stellt sich die Diskussion hingegen different dar. Schon eine erste oberflächliche Analyse einer Zeitschrift der *educational sciences* macht deutlich, dass sich die disziplinären Kommunikationen zu *Indigenous Theories* erheblich unterscheiden. Obwohl vom *Journal of Indian Education* immerhin einundzwanzig Jahrgänge zugänglich waren (Zeitraum: 1982 bis 2002), finden sich nur acht Beiträge zu *Indigenous Theories*, wobei allein vier sich mit Bildungsprozessen spezifischer indigener Zielgruppen, vor allem mit Stammesangehörigen, und somit mit praxisbezogenem Handlungswissen beschäftigen. Die vier anderen Artikel fokussieren deskriptiv historisch auf indigene, indische Konzepte oder Autoren, wie z.B. „Upanishadic Philosophy of Education“ (Malla 1991) oder „Tagore on Distance Education“ (Ray 1991). Es zeigt sich vor allem eine Historisierung der Perspektive als Versicherung der eigenen disziplinären und nationalen Wurzeln. Dies bestätigt auch ein Sammelband zu *Indigeneity and Universality in Social Science* (Mukherji/Sengupta 2004), in dem der einzige erziehungswissenschaftliche Beitrag die Geschichte der Bildungsinstitutionen sowie die derzeitige Bildungssituation (z.B. hinsichtlich Alphabetisierung oder Schulbesuch) beschreibt. Anders hingegen das Bild in einer soziologischen Zeitschrift, den *Contributions to Indian Sociology* (Zeitraum: 1979 bis 1992).⁷ Obwohl nur vierzehn Jahrgänge eingesehen werden konnten, fanden sich zwanzig Beiträge, die der indigenen Diskussion zugerechnet werden können, und immerhin zehn Artikel beschäftigen sich explizit mit der theoretischen Formulierung oder Plausibilisierung einer ‚indischen Soziologie‘. Fünf Artikel setzen sich kritisch mit dem mangelnden Passungsverhältnis westlicher Theorien für den indischen Kontext auseinandersetzen und üben explizit Kritik an solchen Theoriekonzepten und deren westlichen epistemologischen Setzungen

7 Beide Zeiträume sind dem verfügbaren Bibliothekenbestand des DIPF geschuldet.

(z.B. an Max Weber). Weitere fünf rekurren ebenfalls eher deskriptiv auf historische, indigene Konzepte oder Autoren.

Auffällig bereits nach diesem ersten interdisziplinären Blick auf die Diskussion zu *Indigenous Theories* ist das Fehlen von Theorieformulierungen auf Seiten der *educational sciences*, ihre Historisierung sowie ihre Fokussierung auf pädagogische Praxen. Es lassen sich also auch in diesem Kontext eher Theorieinnovationen von den Referenzdisziplinen der Erziehungswissenschaft erwarten. Die auffallende Historisierung der Perspektive könnte allerdings als ein Hinweis auf eine Ausdifferenzierung der *educational science* als Disziplin interpretiert werden, auch wenn das ‚re-writing history‘ ein allgemein im Zuge der *post-colonial studies* verbreiteter Trend in den Sozialwissenschaften in Indien wie überhaupt in post-kolonialen Ländern ist.

Indigene Perspektiven verweisen auf die kulturtheoretische Reflexion von Theorieangeboten und ihren epistemologischen Grundlagen wie auch ihrer Kontextangemessenheit und legitimieren theoretische Bemühungen, die konzeptionell umstrittene Thematik der Kultur wieder vermehrt in den Fokus zu stellen. Auch konkrete erziehungswissenschaftliche Konzepte sind nicht kulturneutral und beliebig übertragbar, wie Phuong Mai Nguyen/Terlob/Pilot (2006) anhand des westlichen Modells des Gruppenlernens in konfuzianischen Kontexten zeigen. So stoßen solche Modelle in als maskulin beschreibbaren, hierarchisch geprägten Kulturen schnell an ihre Grenzen. Mit Blick auf die Problematik der Bildungsmotivation wiederum, die mindestens in Teilen der deutschen Gesellschaft besorgniserregend gering zu sein scheint,⁸ zeigen Kim/Young-Shin Park (2000) den tiefgreifenden Zusammenhang von konfuzianischer, kultureller Prägung und Bildungsaspirationen (für Indien Clemens 2004). Wenn das Versagen oder schlechte Leistungen der Kinder die gesamte Familienehre betreffen, erhalten Bildungsaspirationen eine völlig neue Dimension, die mit herkömmlicher Bildungsforschung gar nicht erfasst werden kann (zu religiösen Aspekten auch Clemens/Srivastava 2007). Der Inder Sinha (1992) verweist auf eine grundsätzliche Unterscheidung in den Handlungszuschreibungen zwischen Angehörigen westlicher und nicht-westlicher Kontexte: während im Westen die Zuschreibung auf Personen üblich ist und ein Glaube an Machbarkeit oder Kontrolle im Sinne der Herstellung eines Zustandes oder aber seiner Vermeidung die Beobachtungen anleitet und mindestens bis vor kurzem noch als selbstverständlich angesehen wurde, fehlen solche Kontrollfiktionen insbesondere in asiatischen Kontexten ganz oder mindestens teilweise – mit den entsprechenden Unterschieden auf operationaler Ebene. Wenn nicht von einer kausalen Beeinflussung der Umwelt ausgegangen wird, dann resultiert höchstwahrscheinlich daraus eine Präferenz für andere Handlungsmuster. Zwischenzeitlich hat insbesondere die Systemtheorie solche Handlungsfiktionen auf theoretischer Ebene herausgefordert. So zeigt etwa Lenzen (1999) für den erziehungswissenschaftlich und pädagogisch bedeutsamen Prozess der ‚Integration‘ auf, was noch für Bildung und Erziehung übrig bleibt, wenn man sich davon zu verabschieden hat, dass Integration ‚herstellbar‘ sei.

8 Vgl. z. B. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,530243,00.html>.

4. Wissen als sozial validiertes Verhältnis: Die kulturelle Kohärenz von Wissen

Ideenevolutionen wie die der *Indigenen Theorien* lenken den Blick zunächst unabhängig von ihren je inhaltlichen Fassungen zurück auf historische (z.B. Erkenntnis als nicht „zeitfrei“, vgl. Luhmann 1992), sozio-kulturelle Komponenten von Theorieentwicklungen und Epistemologien und die Interrelation von wissenschaftlichem Wissen und ‚sozialer Realität‘⁹ oder ‚Lokalität‘ gerät erneut in den Blick (zur Entwicklungen lokaler pädagogischer Wissenschaftskulturen z.B. für Amerika Richardson 1999). Dabei kann Lokalität auch systemtheoretisch gefasst werden als „extreme Verschiedenheit der Kontexte in den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft“ (Stichweh 2006, S. 6) und ist damit durchaus kompatibel mit Globalisierungstendenzen. Gerade diese Verschiedenheit der Kontexte in den Funktionssystemen wie dem Bildungssystem wird jedoch bei der Suche nach ‚best practice‘ Modellen häufig unterschätzt oder sogar ignoriert (Steiner-Khamsi 2003). *Indigene Theorien* verweisen auf die Dringlichkeit kulturtheoretischer Reflexion der Methoden und Theorien.

Alltagswissen wie auch wissenschaftliches Wissen ist „ein sozial validiertes Verhältnis von ... psychischem System und Umwelt“ (Luhmann 2002, S. 98), und wer „den Begriff der Kultur schätzt“, so Luhmann weiter, „könnte auch sagen: Wissen erfordere kulturelle Kohärenz und sei nicht isoliert validierbar“ (ebd). Es ist daher stringent, wenn sich bei der Übertragung theoretischer Modelle in andere Kontexte mit anderen epistemologischen Traditionen und divergierenden sozialen Realitäten Dissonanzen zeigen, denn Entsprechungen zur gesellschaftlichen Umwelt, also Anschließbarkeiten an ein Problembewusstsein oder etwa an Erklärungsbedürfnisse bedingen den Erfolg oder Misserfolg von stets auftretenden Variationen in der (Ideen-) Evolution. Dabei weist der Test der Anschlussfähigkeit historische Variabilitäten auf, Semantik kann so als ‚preadaptive advance‘ eine Veränderung in den sozialen Strukturen vorbereiten oder aber im Verhältnis der Nachträglichkeit nach erfolgten sozialen Veränderungen semantische Beschreibungsformen liefern (Clemens 2008). Stichweh (2006a) hat mit seinem Konzept der *Eigenstrukturen* der Weltgesellschaft darauf aufmerksam gemacht, dass diese neuen, historisch einmaligen Eigenstrukturen alte, bestehende Strukturen zwar überlagern, indem sie deren informative Relevanz zurückdrängen, sie jedoch keinesfalls eliminieren, sondern Lokalität erhalten bleibt. Mit Blick auf die Eingangsfrage nach der Relevanz von kulturtheoretischen Perspektiven in Zeiten der Globalisierung kann davon ausgegangen werden, dass die kulturelle Diversität trotz der Entwicklungen in Richtung einer Weltgesellschaft damit ein Thema bleibt und gerade die Denkanstöße aus nicht-westlichen Kontexten Reflexionspotenziale für die eigenen Ideenevolutionen und epistemologischen Traditionen wie auch für daraus resultierende empirische Forschungspraxen bie-

9 Schon Husserl (1992) hatte seinerzeit eine Krisis der europäischen Wissenschaften damit begründet, dass sie eine Sinnentleerung durch Technisierung erfahren und ihr lebensweltliches Fundament vergessen hätten; genau dies ist jedoch letztlich das Fundament auch jeder Idealisierung, Technisierung und Mathematisierung.

ten. Sie weiten den Blick für die historische und kulturelle Kontingenz der Wissens- und Theoriebildung und sensibilisieren für eine Re-Kontextualisierung von Konzeptionen.

Auch die Erziehungswissenschaft kann sich solchen Überlegungen gegenüber nicht verschließen. Und vielleicht wäre es von hier aus betrachtet produktiver, sich mit kulturtheoretischen Perspektiven auseinander zusetzen und sie *in* die eigenen Theorie- und Methodenmittel zu integrieren. Statt einen Sonderstatus zu beanspruchen wäre die Wahl von Perspektiven fruchtbarer, die gerade solche Differenzen in den Wissens- und Theoriekonstruktionen in ein allgemeines Theoriendesign integrieren können und schließlich so auf Globalisierungsprozesse und der damit einhergehenden zunehmenden Inter- oder Transkulturalität anders reagieren können als nur mit internationalen Leistungsvergleichstudien. Ansonsten liefe sie Gefahr, die Verschiedenheit der Kontexte in den Funktionssystemen der Weltgesellschaft aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- Alatas, S.H. (2004): The captive mind and creative development. In Mukherji, P.N./Sengupta, C. (Hrsg.): *Indigeneity and Universality in Social Science. A South Asian Response*. New Delhi: Sage, S. 83–98.
- Albrow, M (1998): *Globalization, Knowledge and Society*. Introduction. In Albrow, M/King, E. (Hrsg.): *Globalization, Knowledge and Society. Readings from International Sociology*. London: Sage, S. 1–44.
- Atal, Y. (2004): The Call for Indigenisation. In Mukherji, P.N./Sengupta, C. (Hrsg.): *Indigeneity and Universality in Social Science. A South Asian Response*. New Delhi: Sage, S. 99–113.
- Azuma, H. (1984): Psychology in a non-Western culture: The Philippines. In: *Psychological Bulletin*, 102, S. 272–292.
- Bagnall, R.G. (2002): General Knowledge in Times of Ambiguity: Epistemological, Ontological, Cultural and Transcultural Perspectives. In Kunzel, K. (Hrsg.): *Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft*. Köln u.a.: Böhlau, S. S. 21–36.
- Beck, U. (1990): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bell, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bakshi, O. (1993): Indigenizing social science: A critique and an alternative. In: *International Studies*, 30, H. 4, S. 411–435.
- Campbell, D.T. (1968): A comparative multinational opinion sample exchange. In: *Journal of Social Issues*, 24, S. 245–256.
- Carstairs, G.M. (1971): *The twice born*. Bombay: Asia Publishers.
- Clemens, I. (2004): Education as a moral issue? – Reconstruction of the subjective theories of education in India, *Trends in Bildung International (TiBi)*, 8, URL: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_clemens.pdf (09.11.2008).
- Clemens, I. (2008): Bildung - Semantik – Kultur. Zum Wandel der Bedeutung von Bildung und Erziehung in Indien. In: *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Monographien 7*, Frankfurt a.M.
- Clemens, I./Srivastava, A. (2007): Bildungsprogramme versus Bildungsrealitäten. Einblicke in das indische Schulsystem. In: *Tertium Comparationis*, 13, H. 1, S.116–134.
- Diaz-Guerrero, R. (1975): *Psychology of the Mexican: Culture and Personality*. Austin: University of Texas Press.

- Dülmen, R.v./Rauschenbach, S. (2004): Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft. Köln: Böhlau.
- Durie, M. (2004): Understanding health and illness: research at the interface between science and indigenous knowledge. In: *International Journal of Epidemiology*, 33, H. 5, S. 1138–1143.
- Eck, D. van/De Jong, H.L./Schouten, M.K.D. (2006): Evaluating New Wave Reductionism: The Case of Vision. In: *The British Journal for the Philosophy of Science*, 57, H. 1., S. 167–196.
- Evers, H.-D./Gerke, S./Schweißhelm, R. (2005): Wissen als Produktionsfaktor: Südasiens Aufbruch zur Wissensgesellschaft. In: *Soziale Welt*, 56, S. 39–52.
- Fried, J./Kailer, T. (2003): Einleitung: Wissenskultur(en) und gesellschaftlicher Wandel. Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept. In Fried, J./Kailer, T (Hrsg.): *Wissenskulturen*. Berlin: Akademie Verlag, S. 7–20.
- Frederichs, G. (1999): Der Wandel der Wissenschaft. In: *TA-Datenbank-Nachrichten*, 8, H. 3/4, S. 16–25.
- Foster, P. (1965): *Education and Social Change in Ghana*. Chicago: University of Chicago Press.
- Genov, N. (1989): National Sociological Traditions and the Internationalization of Sociology. In Genov, N. (Hrsg.): *National Traditions in Sociology*. London: Sage, S. 1–17.
- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Greenfield, P.M. (1997): You can't Take it With You. Why Ability Assessment Don't Cross Cultures. In: *American Psychologist*, 52, 10, S. 1115–1124.
- Gumb, C. (2005): Leibeigenentheater als Ordnungsmodell: Die Bell-Lancaster-Methode und das russische Militär. In: Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. *Comparativ*, 15, H. 1, Leipzig: Universitätsverlag, S. 112–142.
- Hausman, G.J. (2002): Making Medicine Indigenous: Homeopathy in South India. In: *Social History of Medicine*, 15., H. 2, S. 303–322.
- Heidenreich, M. (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In Schulz-Schaeffer, I./Böschen, S. (Hrsg.): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 25–54.
- Ho, D.Y.F. (1998): Indigenous psychologies: Asian perspectives. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, S. 88–103.
- Hornstein, W. (2001): Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 4, S. 517–533.
- Huebner, A./Garrod, A. (1991): Moral Reasoning in a Karmic World. In: *Human Development*. 34, S. 341–352.
- Husserl, E. (1992): *Cartesianische Meditationen. Krisis*. Gesammelte Schriften Band 8. Hamburg: Felix Meiner.
- Hwang, K.-K. (2005): A philosophical reflection on the epistemology and methodology of indigenous psychologies. In: *Asian Journal of Social Psychology*, 8, S. 5–17.
- Japp, K.P. (2002): Wie normal ist Nichtwissen? Replik zu Peter Wehling: „Jenseits des Wissens?“. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 31, H. 5, S. 435–439.
- Kaelble, H. (1999): Der historische Zivilisationsvergleich. In Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): *Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 29–52.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Beltz.
- Kemptoner, K. (Hrsg.) (2006): *Bildung und Wissensgesellschaft*. Berlin: Springer.
- Kim, U. (2000): Indigenous, cultural, and cross-cultural psychology: Theoretical, philosophical, and epistemological analysis. In: *Asian Journal of Social Psychology*, 3, S. 265–287.
- Kim, U./Young-Shin Park (2000): Confucianism and Family Values. The Impact of Educational Achievement in Korea. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, H. 2, 229–249.
- Knorr Cetina, K. (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Krücken, G. (2005): Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neo-institutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse. In Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Comparativ*, 15, H. 1. Leipzig: Universitätsverlag, S. 94–111.
- Kwon, T.H. (1979): Seminar on Koreanizing Western approaches to social sciences. In: *Korea Journal*, 19, S. 20–25.
- Lenzen, D. (1999): Erziehung zu sozialer Intergration in einem Europa der Minoritäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, H. 2, S. 179 – 194.
- Liebau, H. (2005): Von Halle nach Madras: Pietistische Waisenhauspädagogik und englische Appropriationen in Indien. In: Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Comparativ*, 15, H. 1 S. 31–57.
- Luhmann, N. (1991): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr, K.-H. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lynn, R. (2001): Learning from a ‚Murri Way‘. In: *British Journal of Social Work*, 31, S. 903–916.
- Malla, N. (1991): Upanishadic Philosophy of Education. In: *Journal of Indian Education*, 17, H. 4, S. 1–7.
- Mathur, A. N. (2004): Inquiring Minds and Inquiry Frames. In Mukherji, P.N./Sengupta, C. (eds.): *Indigeneity and Universality in Social Science. A South Asian Response*. New Delhi: Sage.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2003): The World Institutionalization of Education. In: Schriewer, J. (Hrsg.): *Discourse Formation in Comparative Education. Komparatistische Bibliothek, Band 10*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 111–132.
- Mohanty, A.K. (1988): Beyond the horizon of Indian Psychology – The Yankee doodler. In: Sahoo, F.M. (Hrsg.): *Psychology in Indian Context*. Agra: National Psychological Corporation.
- Mukherjee, R. (1989): Indian Sociology or Sociology of India? In Genov, N. (Hrsg.): *National Traditions in Sociology*. London: Sage, S. 135–150.
- Mukherji, P. N. (2004): Introduction: Indigeneity and Universality in Social Science. In Mukherji, P.N./Sengupta, C. (Hrsg.): *Indigeneity and Universality in Social Science. A South Asian Response*. New Delhi: Sage, S. 15–65.
- Nandy, A. (1974): The non-paradigmatic crisis in Indian psychology. In: *Indian Journal of Psychology*, 49, S. 1–20.
- Puong Mai Nguyen/Terloub, C./Pilot, A. (2006): Culturally Appropriate Pedagogy: The Case of Group Learning in a Confucian Heritage Culture. In: *Intercultural Education*, 17, H. 1, S. 1–9.
- Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In Wittpoth, J. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld, S. 91–118.
- Osterhammel, J. (2003): Transferanalyse und Vergleich im Fernverhältnis. In Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 439–468.
- Parcek, U. (1980): *A survey of research in psychology*, Bd. 1. Bombay: Popular Prakashan.
- Petzold, M. (1986): *Indische Psychologie*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Quinn, J.B. (1992): *Intelligent Enterprise: a Knowledge and Service Based Paradigm for Industry*. New York: Free Press.
- Raina, D./Habib, I. (2004): Big Science and the University in India. In: Raina, D. and Habib, S.I. (Hrsg.): *Domesticating Modern Science. A Social History of Science and Culture in Colonial India*. New Delhi: Tulika, S. 199–225.
- Rammert, W. (2002): Zwei Paradoxien einer Wissenspolitik: Die Verknüpfung heterogenen und die Verwertung impliziten Wissens. URL: http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/soziologie/Tuts/Wp/TUTS_WP_8_2002.pdf (Zugriff am: 07.11.05).

- Ray, S. (1991): Tagore on Distance Education. In: *Journal of Indian Education*, 16, H. 6, S. 11–16.
- Richardson, T. (1999): Evangelischer Protestantismus, wissenschaftliche Philantropie und die Universität von Chicago: Theologische Grundlagen der säkularen Sozialwissenschaften. In: Langewand, A./ Prondczynsky, A.v. (Hrsg.): *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 53–74.
- Rothblatt, S./Wittrock, B. (Hrsg.) (1993): *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge: University Press.
- Schriewer, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, S. 359–389.
- Schriewer, J. (1987): Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: Baecker, D./Markowitz, J./Stichweh, R./Tyrell, H./Willke, H. (Hrsg.): *Theorie als Passion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 629–668.
- Schriewer, J. (2007): „Bologna“ – ein neu-europäischer Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, H. 2, S. 182–199.
- Schriewer, J./Henze, J./Wichmann, J./Knost, P./Taubert, J./Barucha, S. (1999): Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*. Frankfurt: Peter Lang, S. 151–258.
- Schwinn, T. (2005): Weltgesellschaft, multiple Moderne und die Herausforderungen für die soziologische Theorie. In: *Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft „Weltgesellschaft“*, S. 205–222.
- Singh, Y. (2005): *Ideology & Theory in Indian Sociology*. Jaipur: Rawat Publications.
- Sinha, D. (1981): Social psychology in India: A historical perspective. In: Pandey, J. (Hrsg.): *Perspectives on experimental social psychology in India*. New Delhi: Concept, S. XXX
- Sinha, D. (1992): Indigenous psychology: Need and potentiality. Paper presented at a symposium on developments in Indigenous Psychology, 3. Regional Asian Conference of the IACCP, Kathmandu, 2.-7. Januar 1992.
- Sinha, D./Tripathi, R.C. (1994) Individualism and collectivism in a collectivistic culture. A case of co-existence of opposites. In: Kim, U./Triandis, H.C./Kagitcibasi, C./San-chin Choi/Yoon, G. (Hrsg.): *Individualism Collectivism. Theory, Method, and application*. Thousand Oaks: Sage, S. 123–136.
- Sinha, J.B.P. (2000): Towards Indigenization of Psychology in India. In: *Psychological Studies*, 45, S. 3–13.
- Smith, A.D. (1990): Towards a Global Culture? In: *Theory, Culture & Society*, 7, S 171–191.
- Smithson, M. (1993): Ignorance and Science. In: *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 15, H. 2, S. 133–156.
- Sperber, D. (1996): *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Steiner-Khamsi, G. (2003): Vergleich und Subtraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt: Campus Verlag, S. 369–398.
- Steiner-Khamsi, G./Quist, H.O. (2000): The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana. In: *Comparative Education Review*, 44, H. 3, S. 272–299.
- Stichweh, R. (1999): Globalisierung der Wissenschaft und die Region Europa. In: Schmidt, G./Triniczek, R. (Hrsg.): *Globalisierung. Ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Soziale Welt, Special Edition 13*. Baden-Baden: Nomos.
- Stichweh, R. (2003): Genese des globalen Wissenschaftssystems. In: *Soziale Systeme*, 9, H. 1, S. 3–26.
- Stichweh, R. (2006): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel Schule und des Erziehungssystems. URL: <http://www.unilu.ch/files/stw-inklusion.exklusion.weltg-schule.pdf> (Zugriff am: 10.03.07).
- Stichweh, R. (2006a): Strukturbildung in der Weltgesellschaft – Die Eigenstrukturen der Weltgesellschaft und die Regionalkulturen der Welt. In: Schwinn, T. (Hrsg.): *Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 239–258.

- Sundar, N. (2002): „Indigenise, nationalise and spiritualise“ – an agenda for education? In: *International Social Science Journal*, 54, S. 373–383.
- Tenorth, H.-E. (1990): Erziehungswissenschaft und Moderne. Systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 105–121.
- Therborn, G. (2000): Globalizations. Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance. In: *International Sociology*, 15, S. 151–179.
- Tyrell, H. (2005): Singular oder Plural – Einleitende Bemerkungen zu Globalisierung und Weltgesellschaft. In: Heintz, B./Münch, R./Tyrell, H. (Hrsg.): *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen*. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 1–50.
- Vasudev, J. (1986): Kohlbergs Universalitätspostulat aus indischer Sicht. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 145–179.
- Wehling, P. (2001): Jenseits des Wissens? Wissenschaftliches Nichtwissen aus soziologischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30, H. 6, S. 465–484.
- Wehling, P. (2003): Die Schattenseite der Verwissenschaftlichung. Wissenschaftliches Nichtwissen in der Wissensgesellschaft. In: Schulz-Schaeffer, I. & Bösch, S. (Hrsg.): *Wissensgesellschaft in der Wissenschaft*. Wiesbaden.
- Willke, H. (1999): Die Wissensgesellschaft. In: Pongs, A. (Hrsg.): *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?*. Bd. 1, München: Dilemma.
- Yang, K.S. (1999): Towards an indigenous Chinese psychology; a selective review of methodological, theoretical, and empirical accomplishments. In: *Chinese Journal of Psychology*, 41, S. 181–211.
- Zimmer, H. (1973): *Philosophie und Religion Indiens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract: *Claims to the universality of scientific insights within a global world society are - at least, at first sight - challenged by the debate on so-called indigenous theories or indigenous knowledge. The article focusses on the question of the relevance of theoretical approaches in educational science that take into account socio-cultural differences under the conditions of globalization. Starting from globalization and its reflection in the educational-scientific debate, the author takes up some of the educational-scientific positions beyond the theses of homogenization, in order to discuss culture-theoretical perspectives on scientific epistemologies on the basis of the emergence of a discussion on indigenous theories within the Indian context and to stress the thesis of a cultural coherence of knowledge.*

Anschrift der Autorin:

Dr. Iris Clemens, Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Anthropologie und Erziehung, Arnimallee 11, 14195 Berlin, Iris_Clemens@web.de