

Amos, Karin

## **Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske + Budrich 2001, S. 143-160*

urn:nbn:de:0111-opus-26103

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt 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.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.)

Unterschiedlich verschieden  
Differenz in der Erziehungswissenschaft

Leske + Budrich, Opladen 2001

Die erste Auflage dieses Band erschien 2001 im Verlag Leske + Budrich, Opladen (jetzt VS-Verlag, Wiesbaden) und hatte folgende ISBN:

**ISBN 3-8100-2854-1**

Diese Version des Textes wird von der Herausgeberin und dem Herausgeber verantwortet. Sie macht den Gesamttext mit allen Beiträgen des genannten Bandes durch eine Open-Access-Publikation frei zugänglich. Das Werk ist dennoch insgesamt und in seinen einzelnen Teilen urheberrechtlich geschützt. Das Gesamtwerk bzw. die Einzelbeiträge dürfen nur mit Zustimmung der jeweiligen Autorinnen bzw. Autoren vervielfältigt, übersetzt oder in anderer Weise außerhalb der Grenzen des Urheberrechts genutzt werden. Jede kommerzielle Nutzung ist ausgeschlossen.

# Inhaltsverzeichnis

I	Einführungen.....	9
	Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten.....	11
	<i>Helma Lutz, Norbert Wenning</i>	
	Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen.....	25
	<i>Rita Casale</i>	
	Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive.....	47
	<i>Frank Hillebrandt</i>	
	Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung.....	71
	<i>Karin Amos</i>	
	Egalitäre Differenz in der Bildung.....	93
	<i>Annedore Prengel</i>	
II	Disziplintheoretische Zugänge zu Differenz.....	109
	Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen.....	111
	<i>Martina Löw</i>	
	Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik.....	125
	<i>Susanne Maurer</i>	

Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.....	143
<i>Karin Amos</i>	
Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik.....	161
<i>Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr</i>	
<b>III Kategorien zur Konstruktion von Differenz.....</b>	<b>177</b>
Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene.....	179
<i>Rolf Nemitz</i>	
Kultur als Differenzierungskategorie.....	197
<i>Thomas Höhne</i>	
Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender.....	215
<i>Helma Lutz</i>	
An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?....	231
<i>Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Felicitas Eßer</i>	
<b>IV Zur Produktion von Differenz.....</b>	<b>249</b>
Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis.....	251
<i>Rudolf Leiprecht, Susanne Lang</i>	
Differenz durch Normalisierung.....	275
<i>Norbert Wenning</i>	
<i>Die Autorinnen und Autoren.....</i>	<i>297</i>

## Danksagung

Dieses Buch ist nur zustande gekommen durch die Mitarbeit vieler HelferInnen mit unterschiedlichsten Beiträgen.

Wir bedanken uns insbesondere bei Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Rudolf Leiprecht, Karl-Ernst Ackermann und den Studierenden des Seminars „Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft“, das im Wintersemester 1999/2000 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand, für interessante Hinweise und Kommentare zur inhaltlichen Gestaltung des Buches. Die Autorinnen und Autoren hatten sich mit vielfachen Änderungswünschen unsererseits zu befassen und dabei Ausdauer zu zeigen. Ulrike Fromm, Jeannette Stiller und Bernhard Rosenkötter haben mit viel Geduld die Korrekturen der diversen Versionen des Buches vorgenommen und umgesetzt. Dafür ein besonderes Dankeschön.

Wir hoffen, dass dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern Anlass gibt zu heftigen Diskussionen, zu Revisionen und Perspektivwechseln, vielleicht auch zu Widerspruch.

Münster, Sommer 2000  
Helma Lutz und Norbert Wenning

## Hinweise zur Wiederauflage:

Die erneute Auflage dieses Bandes erfolgt, weil die Verlagsfassung im Buchhandel vergriffen ist und zugleich wiederholt Nachfragen nach dem Text an uns gerichtet werden. Eine vollständige Überarbeitung der Beiträge wäre nach fast zehn Jahren reizvoll, erscheint uns aber als recht aufwändig. Zudem hat sich die Debatte um Differenz in der Zwischenzeit weniger dynamisch entwickelt, als wir es erwartet bzw. erhofft hatten. Darum halten wir die Beiträge dieses Bandes auch in der vorliegenden Form grundsätzlich noch für aussagekräftig. Aus diesem Grund wählen wir eine „Zwischenlösung“ und machen die Texte allgemein zugänglich. Die vorliegenden Texte sind seitenidentisch mit denen der ersten Auflage.

Da diese Fassung mit der Schrift UWR-GaramondNo8, die Verlagsfassung aber mit Garamond gesetzt ist, kommt es in manchen Absätzen zu leichten Verschiebungen.

Wir danken allen Beitragenden für ihre Zustimmung zu dieser Form der Veröffentlichung.

Frankfurt am Main, Landau in der Pfalz, Januar 2010  
Helma Lutz und Norbert Wenning

## Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

S. Karin Amos

Für die Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) ist „Differenz“ geradezu ein Strukturmerkmal: die Feststellung von Differenzen in den unterschiedlichen Bildungswesen der verschiedenen Länder war ihr Ausgang, und der Bildungssystemvergleich bildet nach wie vor einen wichtigen Schwerpunkt.<sup>1</sup> So gesehen sind „Differenz“ und „Differenzierung“ eng mit der Disziplin verbunden. Versteht man „Differenz“ jedoch als Kernbegriff der Postmoderne/Poststrukturalismus<sup>2</sup>-Diskussionen in der VE, taucht er in diesem Sinne nur selten auf. Ähnliches gilt auch für andere Bereiche der Erziehungswissenschaft: Im Sinne poststrukturalistischer bzw. konstruktivistischer Verwendungszusammenhänge ist „Differenz“ in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und in der VE im Besonderen deutlich seltener zu finden als im ersten Sinne.<sup>3</sup>

Dieser Beitrag befasst sich mit solchen, in der Tradition der VE eher

---

<sup>1</sup> Vgl. zur Geschichte der VE z. B. Schriewer (1987, 1998) sowie Amos (1999).

<sup>2</sup> Diese umständliche Formulierung deutet an, dass das, was hierzulande unter Poststrukturalismus firmiert (die vor allem in Frankreich entwickelten Positionen, die mit Namen wie Derrida, Foucault, Lacan, Lyotard verbunden werden), in der angloamerikanischen Debatte häufig unter dem Stichwort „Postmoderne“ verhandelt wird. Damit sind, neben poststrukturalistischen Positionen im engeren Sinne, auch andere, poststrukturalistisch beeinflusste Theorien gemeint, vor allem feministische und postkoloniale Beiträge. Zur Postmoderne zählen im angloamerikanischen Sprachgebrauch auch semiotische (Baudrillard) und bestimmte soziologische Positionen (Bourdieu). Zur Begriffsverwendung vgl. Rust (1991). Er unterscheidet eine erste sozialwissenschaftliche Rezeptionswelle, in der Postmoderne synonym mit Postindustrialismus gebraucht wurde, und identifiziert drei Bedeutungsdimensionen von „Postmoderne“ in den 1990er Jahren: a) die Nähe zu poststrukturalistischen Positionen, b) als Stilrichtung in der Architektur und c) Postmoderne-Diskussionen in Verbindung mit der Konjunktur des Pragmatismus. Zur Postmoderne-Rezeption in der deutschen Erziehungswissenschaft und den hier gebräuchlichen Bedeutungsdimensionen vgl. Stroß (1998).

<sup>3</sup> Stellvertretend für die deutsche Diskussion siehe Krüger-Potratz (1999) sowie Stroß/Thiel (1998).

ungebräuchlichen Thematisierungen von „Differenz“. Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf Auswahl und Darstellung der Texte: in den Blick genommen werden einige wenige, aber einschlägige Texte, die sich um die zentrale Positionierung von für den *Mainstream* der VE zunächst eher ungebräuchlichen Thematisierungen von Differenz verdient gemacht haben. Den Einstieg bildet eine Darstellung der Thematisierung der in der einschlägigen Debatte (in aktueller Terminologie: Multikulturalismus, Feminismus, Postkolonialismus oder – wem diese Terminologie aufgrund der vielen „-ismen“ zu politisch ist: der *Multicultural, Feminist, Postcolonial Studies*) mit dem Kürzel „Differenz-Kategorien“ belegten Unterscheidung von *Race, Ethnicity, Class* und *Gender* (als die am häufigsten aufgeführten Analyse-Kategorien), wobei ich mich exemplarisch auf *Ethnicity* beziehe.

Dabei erfolgt ein Rückgriff auf die angloamerikanische VE, weil dort solche „Differenzen“ schon seit längerem beobachtet werden und disziplinär deutlicher verortet sind als hierzulande. Letztlich hängt dies wahrscheinlich sowohl mit der unterschiedlichen Organisation der Gesellschaften (in den USA sind *Ethnicity* bzw. *Race* neben *soziale Klasse* bzw. *Schicht* seit langem etablierte Analyse-kategorien) als auch mit dem unterschiedlichen disziplinären Zuschnitt und Selbstverständnis der jeweiligen VEs sowie der nationalen Traditionen in den Erziehungswissenschaften zusammen.<sup>4</sup> Ein vergleichender Blick auf repräsentative Zeitschriften, die *Zeitschrift für Pädagogik* etwa und die *Harvard Educational Review* zeigt, dass in letzterer feministische Perspektiven zum etablierten Repertoire gehören, während in der Bundesrepublik die Frage der disziplinären Anschlussfähigkeit eine zentrale Rolle spielt und auch deshalb neue Ansätze und Themen zögerlicher Eingang finden (vgl. Tenorth 1997).

Neben diesen allgemeinen Gründen spricht ein weiterer, methodischer Grund für die Fokussierung auf die angloamerikanische VE: die Organisation ihrer Kommunikation. Eine Möglichkeit der Definition wissenschaftlicher Disziplinen ist, sie als Organisationseinheiten zu begreifen. Daher liegt es nahe, die Rezeption von Differenzdiskussionen in deren Kommunikationsorganen, den Zeitschriften der VE, zu untersuchen. Eine umfassende Recherche müsste neben der Erhebung von Titeln die kursorische Lektüre zumindest der Hauptartikel beinhalten, denn möglicherweise findet sich Einschlägiges zur kulturellen, ethnischen und Geschlechterdifferenz u. ä. auch in Beiträgen, die im Titel keinen eindeutigen Hinweis ge-

---

<sup>4</sup> Vgl. für die unterschiedliche Theoriegestalt der Erziehungswissenschaft in Deutschland und Frankreich: Keiner/Schriewer (1990). Für die Organisation der VE ist anzumerken, dass in den USA die *Comparative and International Education Society* teils diejenigen Bereiche umfasst, die hierzulande in separaten Subdisziplinen organisiert sind. Für den hier angesprochenen Zusammenhang stellvertretend für die deutsche Diskussion: vgl. die Arbeiten von Marianne Krüger-Potratz und Norbert Wenning, die zum Teil dem Bereich der Interkulturellen Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind. Für diesen Bereich liegen zahlreiche einschlägige Untersuchungen vor.



ben. Das nächste Problem bezieht sich auf den Stellenwert der Debatten. Themenhefte, als prägnantes Beispiel, lassen sich als Indiz für erhöhte disziplinäre Aufmerksamkeit interpretieren, aber auch als Auslagerung eines Themas deuten. In der angloamerikanischen VE gibt es eine besondere Institution, die *Presidential Addresses* die als zentrales Indiz für den Stellenwert einer Debatte herangezogen werden können. Die Antrittsreden, mit denen neu gewählte *presidents* den Vorsitz über die *Comparative and International Education Society (CIES)* übernehmen, werden im Hauptorgan der angloamerikanischen VE, der *Comparative Education Review (CER)* veröffentlicht. Diese Reden sind Bestandsaufnahmen zum Zustand der Disziplin, haben aber gleichzeitig eine dezidiert wissenschaftsprogrammmatische Funktion. Hier wird zum Ausdruck gebracht, dass die Disziplin bestimmte Entwicklungen und Debatten beobachtet, und betont, dass diesen Debatten ein zentraler Stellenwert beizumessen ist. Eine kleine Untersuchung von Hauptartikeln und *Presidential Addresses* in einschlägigen Zeitschriften der VE führte ich für die Arbeitsgruppe „Differenzen in Vergleichender Perspektive“ auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg 1998 durch. Vor allem die Zeitschriften *Comparative Education* und die *Comparative Education Review* befragte ich auf ihre Thematisierung von „Differenz“. Am Beispiel „ethnische Differenz“ stelle ich schlaglichtartig ein Ergebnis vor.

### 1 Die Thematisierung von ethnischer Differenz in der VE

Eine der ersten einschlägigen Thematisierungen von ethnischer Differenz, in der Ethnizität als Analyse-Kategorie einen zentralen Ort erhält, fand ich in der in der *Comparative Education Review (CER)* veröffentlichten *Presidential Address* von Rolland Paulston (1976), mit der er 1976 den Vorsitz über die *CIES* übernahm. Die Mitte der 1970er Jahre ist für Paulston eine Zeit der Krise der angloamerikanischen VE, weil

- Veränderungen in den Ausbildungserfordernissen der Lehrerbildung von einer drastischen Reduzierung des Pflichtkursbesuchs in der VE begleitet sind,
- das Desaster des Vietnam-Kriegs Auswirkungen für US-amerikanisches Engagement in der Entwicklungshilfe zeitigt und
- die Wirtschaftsrezession zu veränderter Ressourcen-Allokation führt (Paulston 1976).

Neben diesen disziplinenspezifischen Entwicklungen zeigt ein Blick auf die in der VE vorherrschenden theoretischen Orientierungen, dass die Ära der Dominanz von Strukturfunktionalismus und Humankapitaltheorien als unumstrittenen Paradigmen, die gleichzeitig aufs Engste mit der Expansion

der Disziplin verbunden waren – messbar auch am Grad der Beteiligung und Unterstützung durch bedeutende Institutionen wie *USAID*, die *Rand Corporation*, die *Ford Foundation*, den *National Defense Fund* –, durch die Rezeption von Dependenz- und (neo)marxistischen Theorien beendet wurde. Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen ist nachvollziehbar, dass die VE nach neuen Paradigmen und Theorien suchte, die die beobachtbaren erzieherischen und gesellschaftlichen Veränderungen angemessener erklären konnten. Im Rückblick auf vergangene *Presidential Addresses* greift Paulston Brembecks Vorschlag (1975) auf, den zentralen Faktoren erzieherischen Wandels Priorität einzuräumen. Es gelte besonders, die *educational conflicts* pluralistischer Gesellschaften, gekennzeichnet durch divergierende soziale, ökonomische und ethnische Werte, zu berücksichtigen (Paulston 1976, S. 271). Ethnizität sei dabei an prominenter Stelle zu untersuchen, weil sich hier unterschiedliche Linien kreuzten. Paulston bricht mit der bis dato herrschenden Sicht, Ethnizität als askribierten kulturellen Charakter oder als auf unterlegene Minderheiten bezogen zu interpretieren. Er definiert, unter Rückgriff auf Colin Greer (1974), Ethnizität allgemein als Prozess der Kategorisierung und spezifisch als (1) „an identity phenomena; (2) a set of strategies to secure resources such as education; (3) among others – a cultural construct“ (Paulston 1976, S. 272). Damit plädiert Paulston für ein dynamisches Konzept von Ethnizität als kulturellen Vermittlungsprozess. Die besondere Bedeutung von Ethnizität (z. B. Novak 1973) für die VE wird u. a. im Bereich der Curriculumforschung auf internationaler wie auf nationaler Ebene hervorgehoben. Vor dem Hintergrund der eingangs durchgeführten Bilanz wird mit Paulstons Plädoyer für die Nutzung des Vergleichs auf *intranationaler* Ebene die strategische Absicht offenbar, die VE stärker an Bereiche wie die Lehrerbildung zurück zu binden.

Da, so konstatiert Paulston, alle formalen Bildungssysteme grundsätzlich konservativ seien – sie sollen die nächste Generation in die dominante Form der Nation sozialisieren –, bestünde eine wichtige Aufgabe der VE darin, den Zusammenhang zwischen Curriculum und nationaler Erziehung systematisch zu untersuchen. Dies sei bedeutsam, weil der Konnex zwischen nationaler Erziehung und Curriculum eine Situation ergebe „where the invisible ethnic child is taught his inferiority along with as in the United States the American Dream“ (Paulston 1976, S. 273). Der Zusammenhang von dem, was Antonio Gramsci die kulturelle Hegemonie des Nationalstaats genannt habe und der entsprechenden Wertorientierung des Erziehungssystems sei von strukturfunktionalistisch orientierten komparatistisch arbeitenden Erziehungswissenschaftlern ignoriert und sogar als *unworthy of scholarly attention* verworfen worden. Auch aktuellere Beiträge zur Schaltstellenfunktion des Erziehungssystems wie die von Samuel Bowles und Herbert Gintis (1975) oder Martin Carnoys und Henry Levins

(1976) könnten die von Schermerhorn (1970) aufgeworfene Frage: Was sind die Bedingungen, welche die Integration ethnischer Gruppen in die Mehrheitsgesellschaften begünstigen oder verhindern, nicht beantworten. Integration wird hier gefasst als „active and coordinated compliance with the ongoing activities and objectives of the dominant group in that society“ (Paulston 1976, S. 273). Ethnizität wird von Paulston also nicht essentialistisch, sondern eher konstruktivistisch gebraucht, als „process by which people call attention to cultural differences, differences that may be either self-proclaimed, or attributed, or both“ (ebd., S. 271). Die „Differenzen“, von denen er am Beispiel von ethnischer und kultureller Differenz spricht, sind letztlich – das zeigt das abschließende Zitat – im gemeinsamen Menschsein aufgehoben:

„The comparative approach implicitly assumes, and we reaffirm, our faith that beneath all differences is a common humanity; and with humanity comes worth and dignity of each individual, the imago Dei“ (West 1969, S. 186, zitiert nach Paulston 1976, S. 277).

Paulstons *Presidential Address* folgten zahlreiche weitere Beiträge. Exemplarisch nenne ich Wirt (1979). Er untersucht den Überschneidungsbereich zwischen Bildungssystem und politischem System in der bildungspolitischen Frage der Sozialisation von Minoritäten in Bezug auf die Mehrheitsgesellschaft. Er nutzt ebenfalls Schermerhorns Ethnizitätskonzept und vergleicht die Situation von Einwanderern aus den ehemaligen Kolonien in Großbritannien mit der Lage der Afro-Amerikaner in den USA. Daneben gab es 1983 ein Themenheft „*Minority Education in Comparative Perspective*“ der *Comparative Education Review* (Vol. 27, No. 2)<sup>5</sup>, sowie die Beiträge von Vandra Masemann in der CER. Zu denken ist auch an den von Douglas Ray und Deo H. Poonwasse herausgegebenen Sammelband: *Education and Cultural Differences* (1992). Er thematisiert, wie die meisten der genannten Beiträge, die Relation von Ethnizität und sozialer Ungleichheit und untersucht diese in drei Typisierungen (wobei jede weiter ausdifferenziert werden kann).<sup>6</sup>

Das Thema „ethnische Differenz“, so lässt sich resümieren, ist seit Mitte der 1970er Jahre in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft in den USA kontinuierlich präsent. Die in der Ethnologie und Kulturanthropologie entwickelten Feldforschungsmethoden sind

---

<sup>5</sup> Ein weiteres Themenheft der *Comparative Education* (1988) „*Education and Minority Groups*“ mit einer Einleitung von Nigel Grant.

<sup>6</sup> Diese Typen von Ungleichheit sind der Umgang mit der „Urbevölkerung“, den Aborigines (Beispiele aus Südafrika, Neufundland, Tasmanien und Brasilien), weiter die *Persistent Inequality* (Beispiele u. a. aus Indien, der Sowjetunion, China, den Vereinigten Staaten, Spanien, Nordirland) und schließlich die ethnisch markierte gesellschaftliche Polarisierung von Privilegierten und Ausgeschlossenen. Wie die Beispiele der Japaner in Kanada oder der Deutschen in Paraguay zeigen, können die unter zweitens genannten gesellschaftlichen Machtverhältnisse auch umgekehrt vorliegen.

auch für die Untersuchung pädagogischer Zusammenhänge etabliert (vgl. die Arbeiten von Masemann, z. B. 1990). Ähnliches lässt sich zur Thematisierung der Geschlechterdifferenz sagen. Auch hierzu liegen aus unterschiedlicher Perspektive Beiträge in den einschlägigen Kommunikationsorganen der VE, in Jahrbüchern und Monographien vor.

## 2 Rolland Paulstons Kartographie-Projekt

Im Kontext der Postmoderne/Poststrukturalismus-Debatten erfuhren Konzeptionen von „Differenz“ eine Wende, die in der VE erst relativ spät zur Kenntnis genommen wurde. Es geht hierbei um „Differenz(en)“, die im Zuge der Poststrukturalismus/Postmoderne-Diskussionen als Herausforderung(en) an die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen erging. Wenn sich Disziplinen auf „Differenz“ – und ich definiere „Differenz“ hier explizit als Chiffre für Postmoderne und Poststrukturalismus – einlassen, stellt sich die Frage nach den Folgen, und zwar für die Themenwahl, für das, *was* eine wissenschaftliche Disziplin sieht, sowie für die jeweils herrschenden Paradigmen, für das, *wie* eine wissenschaftliche Disziplin sieht, mit welchen Unterscheidungen (Differenzen) sie arbeitet.

Bevor ich diese Perspektivenänderung an Beispielen veranschauliche, möchte ich die Verortung der Debatte auf einer disziplinären „Landkarte“ thematisieren. Dazu kann ich auf Arbeiten Rolland Paulstons zurückgreifen, der die visualisierte Verortung unterschiedlicher Themengebiete und Positionen mit seinem Projekt der sozialen Kartographie (*social cartography*) in die VE einführte. Die Visualisierung vorher gesichteten und geordneten Materials ist eine zugespitzte Interpretation, also mehr als nur bloße Abbildung. Die so entstehenden Karten will Paulston als Katalysatoren für weitere Diskussionsprozesse verstanden wissen, sie sind ein wichtiges Medium disziplinärer (Selbst)Reflexionsprozesse.

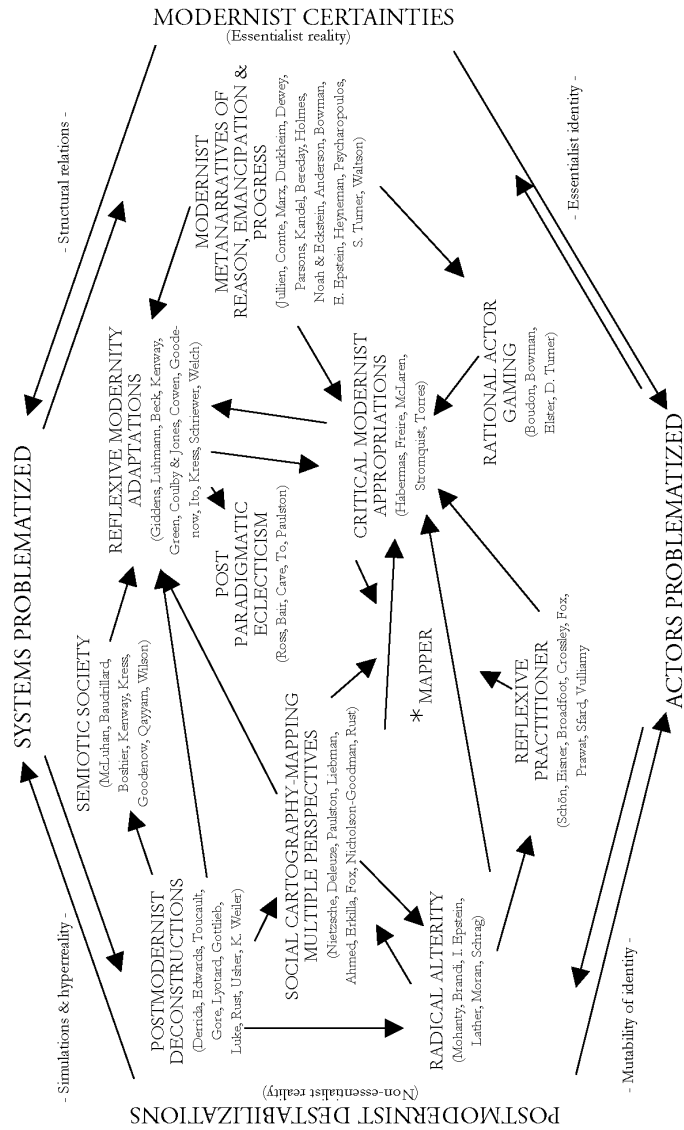
Paulston veröffentlichte verschiedene „Kartographie-Beiträge“. In seinem jüngsten Aufsatz (1999) kartographierte er den aktuellen (Zu)Stand der Disziplin. Dafür untersuchte Paulston Beiträge zu Wissenspositionen (*knowledge positions*) der Postmoderne-Debatte in einschlägigen Zeitschriften der VE auf ihre theoretischen Bezüge. Er stellt drei Leitfragen:

„(1) Can a close reading of the relevant literature identify and type major positions or arguments in the postmodernism debate in our field? (2) How might these positions or knowledge communities be mapped as a discursive field of diverse perspectives and relations? Then, using this ‚heterotopia‘ of different ways of seeing Blake’s minute Particulars or mininarratives (gemeint ist der Dichter William Blake, der in seinem von Paulston als Epigramm gewählten *Jerusalem* davon spricht, dass Kunst und Wissenschaft nur in ‚minutely organized particulars‘ existieren können, K. A.) (3) What might we reasonably conclude about the postmodern challenge of multiperspectivism and its impact on how as comparativists we choose to represent our world?“ (Paulston 1999, S. 438)

Mit diesen Fragen möchte Paulston Auskunft darüber erhalten, wie die postmoderne Herausforderung in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft repräsentiert und praktiziert wird. Die Karte (siehe folgende Seite), die Paulston nach Sichtung und Zuordnung der ausgewählten Beiträge erstellte, zeigt die Anordnung von Positionen zwischen zwei horizontalen Polen, den „Postmodernistischen Destabilisierungen“ (*Postmodernist Destabilizations*) und den „Modernistischen Gewissheiten“ (*Modernist Certainties*), die durch Zuordnungen von Positionen auf der vertikalen Ebene ergänzt werden, die Paulston mit *Systems Problematized* (am „Nordpol“ der Karte) und mit *Actors Problematized* (am „Südpol“ der Karte) ergänzt hat, wobei an keiner Stelle der Positionsverortungen in der Karte ein Bruch auftaucht, sondern vielmehr ein Kontinuum der Positionen sichtbar wird. Den „Postmodernistischen Destabilisierungen“ ordnet er folgende *knowledge positions* zu, im Uhrzeigersinn vom Süd- zum Nordpol gelesen: *Reflexive Practitioner, Radical Alterity, Social Cartography-Mapping Multiple Perspectives, Postmodernist Deconstructions* und die *Semiotic Society*. Diese sind eindeutig der durch den Pol „Postmodernistische Destabilisierungen“ erzeugten „westlichen“ Hemisphäre (rein kartographisch, nicht ideologisch) zuzuordnen. Damit ist der aktuelle Diskussionsstand festgehalten und die Schlussfolgerung, die Paulston in einer früheren Bilanzierung gezogen hatte, bestätigt: dass die Disziplin in ihrem postparadigmatischen (nach dem großen Richtungsstreit zwischen Strukturfunktionalismus und Marxismus) Stadium angelangt sei. Paulstons Projekt der sozialen Kartographie selbst verdankt sich den postmodernistischen Verunsicherungen – und zwar „Postmoderne“ hier in beiderlei Wortsinn: im Sinne einer Epochenmarkierung, denn die VE gehört zu den Disziplinen, die vom Ende des Kalten Krieges am unmittelbarsten betroffen waren. Auf diesen Zusammenhang weist Paulston im Vorwort zu seinem Sammelband zur Sozialen Kartographie hin:

„I went to the University of British Columbia (UBC) in Vancouver as a visiting professor in the summer of 1991 with the hope that a trip to the "frontier" might provoke some new ideas about representing knowledge and visualizing difference. Given the collapse of the cold war with its totalizing stories, and the provocative new ways of seeing in poststructuralist, postmodern feminist, and postcolonial studies, the time seemed alive with opportunities to rethink our world, to sail off our brutal old maps“ (Paulston 1996, S. xvi).

Aber, so verdeutlicht dieses Zitat, Postmoderne ist neben der Markierung einer Epochenschwelle vor allem ein *new way of seeing*, nicht zuletzt auch *of seeing „difference“*. Um diesen Punkt zu unterstreichen, zitiert Paulston Soja und Hooper:



Karte 1: Verortung von Wissenspositionen der Postmoderne-Debatte in Zeitschriften der VE (nach Paulston 1999, S. 445)

„We suggest that this spatialized discourse on simultaneously real and imagined geographies is an important part of a provocative and distinctly postmodern reconceptualization of spatiality that connects the social production of space to the cultural politics of *difference* (Hervorhebung, K. A.) in new and imaginative ways“ (Soja/Hooper 1993, S. 184, zitiert nach Paulston 1996, S. xvii).

Für Paulston, der seinen postparadigmatischen, perspektivischen Zugang des Kartographierens unterschiedlicher Diskursgemeinden in der VE erstmals systematisch anlässlich des VIII. Weltkongresses der *Comparative Education Societies* 1992 in Prag darlegte,<sup>7</sup> handelt es sich dabei um eine der *Condition Postmoderne* besonders angemessene Form, weil die Rigiditäten der modernistischen sozialen Modelle und der Meistererzählungen vermieden werden. Statt dessen wird der Forschungsfokus auf die Anstrengungen von Individuen und kulturellen Gruppen gerichtet, sich selbst in ihren sozialräumlichen Beziehungen und deren Repräsentationen zu verorten. In der neuen Methode der Identifizierung wandelnder Wahrnehmungen von Werten, Ideologien und räumlichen Positionen sieht Paulston den eigentlichen Beitrag der sozialen Kartographie zum Projekt der Postmoderne. Geographie und Erziehung gehen hier eine Allianz ein, um die veränderte Visualisierung von Erzählungen angemessen darstellen zu können. Dabei geht es darum, einschlägig bekannte Positionen der VE, die sich dem „Postmoderne Pol“ der oben kurz erwähnten Karte zuordnen lassen, zu artikulieren, und den Kontroversen Raum zu geben, auch die Positionen zu verorten, die dem Postmoderne-Projekt und seinen Implikationen für die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft mit Skepsis begegnen.

In den ersten vier (von neunzehn) Beiträgen geht es darum, unterschiedliche Anregungen zum Thema aus verschiedenen Disziplinen, wie der Kulturgeographie, der Sozialgeschichte oder auch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aufzunehmen, um mögliche Erträge eines solchen perspektivischen Zugangs auszuloten. Die Beiträge gebrauchen modernistische und postmodernistische Perspektiven,<sup>8</sup> um nach der Nützlichkeit des

<sup>7</sup> In einem später in der Zeitschrift *Compare* veröffentlichten Beitrag (1992) vertrat er die These, dass die textuellen Wissensrepräsentationen der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg drei Phasen erkennen ließen: 1. die der Orthodoxie der fünfziger und sechziger Jahre, in der Positivismus und Strukturfunktionalismus vorherrschten, 2. die Phase der Heterodoxie der siebziger und achtziger Jahre, gekennzeichnet durch Paradigmenstreite und schließlich die aktuelle Phase der Heterogenität seit den neunziger Jahren, gekennzeichnet durch streitbare aber komplementäre Wissensgemeinden, die die Existenz unterschiedlicher theoretischer Perspektiven begrüßen und unterstützen. Mit dem Verlust der Legitimität von Metanarrativen sei das übrig geblieben, was Derrida als *différance* (auch in der Schreibweise *différance*, K. A.) konzeptualisierte.

<sup>8</sup> Paulston wies an anderer Stelle darauf hin, dass er die unterschiedliche Terminologie: postmodern, postmodernistisch u. ä. zur Kenntnis nimmt, den damit verbundenen Bedeutungsunterschieden aber in seinen Forschungsinteressen kein besonderes Gewicht beimisst.

kartographischen Zugangs „to better identify and compare difference“ (Paulston 1996, S. xix) zu fragen. Dieser Grundfrage geht der Sammelband in vier Zugängen nach: *Mapping Imagination*, *Mapping Perspectives*, *Mapping Pragmatics*, dieser Zugang ist mit Studien befasst, die ein räumliches Verständnis von Machtrelationen und Übergängen untersuchen, und schließlich *Mapping Debates* – ein Kapitel das sich im Wesentlichen mit den zuvor entfaltenen Argumenten auseinander setzt. Im letzten Zugang ist das kritisch reflexive Prinzip des gesamten Projekts nochmals besonders explizit gemacht, alle Positionen und jede Form des Wissens zu hinterfragen. Paulstons Bezüge sind vielfältig: er setzt sich nicht nur mit neueren Entwicklungen zum Feld der sozialen Kartographie auseinander, sondern nimmt auch Impulse des poststrukturalistischen Feminismus und des Postkolonialismus mit auf. Er formuliert, die Anregungen dieser interdisziplinären Entwicklungen rezipierend, seine eigene Position als:

„my contention that a ludic mapping practice can help to subvert mapping’s colonizing role under modernity and open a site of resistance in postmodernity, all the while (and in this book) seeking to undermine its own authority as a new discourse of power“ (Paulston 1996, S. xx).

Festzuhalten ist, dass Paulstons Ansatz unterschiedliche Differenzdiskussionen aufnimmt und produktiv für die VE wenden will. In gewisser Hinsicht ist sein Projekt der sozialen Kartographie ein Disziplinierungsinstrument für eine postparadigmatische VE: die Verortung unterschiedlicher Wissensgemeinden und Positionen sowie das Sichtbarmachen der theoretischen Interrelationen sorgen für optische Übersichtlichkeit und dokumentieren gleichzeitig die Rationalität der unterschiedlichen „Cluster“. Paulstons Zugang ist, in seinen eigenen Worten, spielerisch, aber eben nicht jenseits aller wissenschaftlichen Rationalität angesiedelt. Im Kenntlichmachen von Positionen und im Nennen theoretischer Bezüge liegt, bei aller postmodernen Herausforderung, ein Gutteil *scientific business as usual* und kein Feyerabendisches *anything goes*.

Ich habe Paulstons Projekt wegen seiner Übersichtsfunktion so ausführlich dargelegt, weil hier die unterschiedlichen Rezeptionen von „Differenzdebatten“ in der VE in der Perspektive einer langen Erfahrung mit sozialer Kartographie gesichtet und geordnet vorliegen. Zwar lässt sich – worauf Paulston ausdrücklich hinwies – über die in jeder Karte enthaltene Interpretation streiten; die Frage ist hier aber nicht, welche unterschiedlichen An- und Zuordnungsmöglichkeiten von „Differenzdebatten“ es in der VE gibt, sondern wie flächendeckend das rezipierte Spektrum der „Differenz-Positionen“ ist. Für weitere Aufschlüsse ist anderes Textmaterial notwendig. So lässt sich beispielsweise fragen, was aus den Anregungen und Herausforderungen geworden ist, die etwa in der *Presidential Address* von Val D. Rust (1991) formuliert wurden. Eine mögliche Antwort auf diese Frage gibt der nächste Abschnitt.



### 3 Postmoderne „Differenz“ in der VE

Nicht nur *wie* die postmodernen Herausforderungen verhandelt werden ist fraglich, sondern *was* genau diese Herausforderungen bedeuten. Paulston selbst nahm die Herausforderungen der postmodernen „Differenz“ auf der Metaebene an. Er betont die Standpunktgebundenheit aller Forschung, das Ende der großen Erzählungen und plädiert dafür, Widerstreit zuzulassen und einen eher spielerischen Umgang zu wählen.

Eine Antwort auf die Frage, was eine postmoderne Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Gegenstandskonstitution im Einzelnen bedeutet, gibt Thomas Popkewitz (1998). Für die VE hat Val D. Rust mit seiner *Presidential Address* (1991) die Bedeutung der Postmoderne-Debatten ausgelotet und dabei sowohl die epistemologischen Implikationen als auch die gesellschafts-organisatorischen thematisiert und damit die Postmoderne als zentrales Thema und wichtige Perspektive positioniert. Auch das 1996 publizierte Themenheft der *Comparative Education* (CE) (Vol. 32, No. 2) leuchtet die Bedeutung der Postmoderne-Debatte für die VE auf allgemeiner Ebene aus. Cowens Beitrag (1996) darin bringt die (verspätete) Postmoderne-Rezeption in der VE, die er an Val D. Rusts *Presidential Address* (1991) festmacht, mit der disziplinären Verfasstheit in Verbindung. Ausgangspunkt ist daher die Feststellung, die VE sei ein Projekt der Moderne. Cowen hebt hier auf den langjährigen Versuch ab, die VE nach dem Modell der Naturwissenschaften zu etablieren; es lässt sich aber auch an Foucaults Ausführungen in *Die Ordnung der Dinge* denken, die die vergleichenden humanwissenschaftlichen Disziplinen einer bestimmten Erkenntnis zuordnen. Cowen erinnert an die Krise der VE in den 1970er Jahren, als unter dem Einfluss von Neodependenz-Theorien Kritik an Kolonialismus und Kulturimperialismus geübt wurde. Damit verschob sich die Analyse von der Nation als Vergleichseinheit zu globalen Zusammenhängen. Auch das Interesse an der Genese moderner Erziehungssysteme nahm zu.

Vor dem Hintergrund historischer Untersuchungen kann das moderne Bildungssystem in Bezug auf drei Dimensionen analysiert werden: 1. die Rolle des Staates, 2. Bildungsinhalte und Bildungsstrukturen und 3. die internationalen Beziehungen des Bildungssystems. Moderne Bildungssysteme sind, so Cowen (1996), u. a. durch unterschiedliche Anforderungen gekennzeichnet, die mit der Schaffung und dem Auf-Dauer-Stellen einer nationalen Identität sowie durch den Beitrag des Bildungssystems zu wirtschaftlichem Wachstum und den Erwartungen der Chancengleichheit gekennzeichnet sind. Eine bestimmte Interpretation der Rolle des „Internationalen“ kommt hinzu. Diese Phase, so Cowen, sei jetzt an ihrem Ende angekommen – jedenfalls für die Staaten, die in die spätmoderne Phase eingetreten seien. Diese Phase ist gekennzeichnet durch ein Krisenbewusstsein, das Bildungsreformen nach sich zieht. Infolge dieser Bildungsreformen –

wozu, wäre hier anzumerken, entscheidend semantische Umstellungen zählen – kommt es zu einer Umdefinition vom *Educandus* zum am Bildungsmarkt teilnehmenden Konsumenten. Diese Umstellung ziehe eine große innere Ausdifferenzierung des Bildungssystems und eine Umstellung der Bildungsorganisation nach sich: pädagogische Vermittlung wird jetzt in Form von Modulen organisiert, Universitäten bilden nicht mehr einfach die Spitze des Bildungssystems, sondern sind nach unterschiedlichen Funktionen unterteilt, nach öffentlicher Serviceleistung, Forschung und Lehre. Der internationale Markt gewinnt an Bedeutung, von hier aus werden Effizienz, Effektivität und Zweck der Bildung definiert. Die ökonomische Funktion wird wichtiger als die staatsbürgerliche, der Minoritätenstatus tendenziell irrelevant. Als spätkapitalistische Einrichtungen bilden die Bildungsinstitutionen selbst einen Markt. Vor dem Hintergrund der Postmoderne-Debatten bedeutet dies: im Sinne einer Epochenmarkierung muss die Postmoderne als westliche Verunsicherung gelesen werden. Die Möglichkeiten, die ein Lesen der Postmoderne in vergleichender Perspektive bieten, sind: eine Untersuchung der globalen pädagogischen Form und des „Anderen“. Zentral für ein postmodernes Erziehungsmuster im Kontext der Spätmoderne ist das Thema der kollabierenden pädagogischen Form, der Konzepte des gebildeten Menschen und des Lehrers als Zentrum pädagogischer Prozesse.

An dieser Stelle kann ich in zweifacher Hinsicht an der Cowenschen Argumentation anschließen: mit einer Betrachtung des von Thomas S. Popkewitz und Marie Brennan (1999) herausgegebenen Sammelbandes als Beispiel eines neuen postmodernen Lesens traditionsreicher erziehungswissenschaftlicher Themen und zudem Cowens These von der Bedeutung postmoderner Theorien für ein Verständnis des „Anderen“ aufnehmend, mit der Vorstellung einer hierzulande erziehungswissenschaftlich noch wenig diskutierten Variante von „Differenz“, die der Subalternität.

Ein Beispiel aus der internationalen erziehungswissenschaftlichen Foucault-Rezeption

Popkewitz und Brennan (1999) befragten in *Foucault's Challenge* vergleichend arbeitende Erziehungswissenschaftler aus verschiedenen Ländern zu Aspekten der Foucaultschen Herausforderung für die Erziehung(swissenschaft). Im Zentrum stehen Foucaults Arbeiten zu Disziplinierung und Normalisierung, sein Subjekt- und Machtbegriff sowie die Arbeiten zu *gouvernementalité*. Ein Anknüpfungspunkt für die Rezeption Foucaults in der angloamerikanischen VE besteht in seinen Untersuchungen zum Konnex von Wissen und Macht. Es ist deshalb kein Zufall, dass Thomas Popkewitz, der mit Michael Apple und anderen Kollegen vor allem im Bereich der Curriculumforschung tätig ist, Foucaults Arbeiten aufgegriffen hat.

An dieser Stelle erinnere ich an Paulstons *Presidential Address* zur Bedeutung von Ethnizität für die VE, um zu illustrieren, dass die Untersuchung von Lehrplänen als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse schon lange zum Standard angloamerikanischer vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung gehört. Dies ist sicher nicht die einzige Erklärung für den relativ größeren Stellenwert von Foucaults Arbeiten in der anglophonen Erziehungswissenschaft im Vergleich etwa zur deutschen, aber die Tradition der Curriculumforschung scheint mir doch dafür zentral zu sein. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass auch in der angloamerikanischen Erziehungswissenschaft die Foucault-Rezeption relativ schwach ausgeprägt ist im Vergleich zur Rolle, die Foucault in anderen sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen spielt.

In jedem Falle wird in Popkewitz' und Brennans (1999) Sammelband der Versuch unternommen, auf der methodologischen, der epistemologischen Ebene und auf der Ebene der „politics of intellectual work“ (S. xiv) die Herausforderung anzunehmen. Denn, so der Ausgangspunkt, nach wie vor wird der modernistische Diskurs unreflektiert fortgesetzt, werden Forderungen zur „Rettung der Massen durch Erziehung“ erhoben, ohne Foucaults Skeptizismus bezüglich des „Willens zur Wahrheit“ zu berücksichtigen, der sich in solchen Interessen artikuliert. Foucaults Methodologien eröffnen einen Weg, um die kritischen Traditionen, die westliches linkes Denken seit der vergangenen Jahrhundertwende dominierten, zu hinterfragen und die Geschichts- und Fortschrittskonzeptionen zu prüfen, die den Sozial- und Erziehungswissenschaften zugrunde liegen. Es gehe nicht um eine Hypostasierung Foucaults, sondern um eine produktive Nutzung seiner Beschäftigung mit Fragen der Subjektkonstitution in Machtbeziehungen. Diese – heißt es im Vorwort – bilden einen wichtigen Beitrag aktueller, mit Fragen der Identitätspolitik befasster Sozialtheorie, wie am Beispiel historischer und theoretischer Arbeiten der feministischen Bewegung ausgeführt wird (S. xiv). Der vorliegende Band eröffnet nach Aussage der Herausgebenden die Möglichkeit eines anderen theoretischen und politischen Projekts, das seine eigene Position nicht automatisch privilegiert. Die vierzehn Kapitel des Buches sind in fünf Teile gegliedert. Der erste Teil gibt einen theoretischen Überblick, der zweite Teil ist in sechs Kapiteln mit Fragen der Konzeptualisierung von Erziehung, Kindheit, Schule, Lehre in historischer Perspektive befasst, der dritte Teil untersucht Fragen von Macht, Disziplin und *gouvernementalité*, der vierte Teil erkundet die Bedeutung empirischer und literarischer Texte und der fünfte erwägt die politischen Implikationen von Foucaults Arbeiten im Blick auf die Erziehungspraxis und sowie im Blick auf die Forschungsethik. Publiziert haben Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen aus den USA, Finnland, Schweden, Australien, Großbritannien und Island.

Dieses Beispiel der Foucault-Rezeption zeigt, dass seine Provokationen

auch erziehungswissenschaftlich produktiv genutzt werden können, verdeutlicht aber auch, dass Foucault erziehungswissenschaftlich „gebogen“ werden muss, damit der nicht schlüssige und im Sinne des etablierten Verständnisses wissenschaftlicher Disziplinen regelwidrige Charakter seiner Arbeiten in anschlussfähiger Weise bearbeitet werden kann. Besser auf die disziplinäre Verfasstheit der VE im engeren Sinne bezogen sind Plädoyers wie das kürzlich von Cummings (1999) in seiner *Presidential Address* vorgelegene, einen institutionsbezogenen Zugang zu wählen, um zu Vergleichen, zu Vergleichen, zu Vergleichen!

Das Subalternität-Konzept in der VE als Beispiel für Diskussionen um „radikale Differenz“

Die für die Foucault-Rezeption angeführten Probleme gelten auch für die Rezeption des Subalternitäts-Konzepts in der VE. Dieses Konzept ist hier ein Beispiel für die Thematisierung von *radical alterity*. „Fortgeschrittene“ „post-fordistische“ Gesellschaften sind mit „Subalternität“ z. B. im Zuge globaler Migration aktuell und unmittelbar, sozial und politisch konfrontiert, wenn es um Tätigkeiten auf den untersten Rängen des Dienstleistungssektors geht. Im Zusammenhang mit institutionellen Inklusions- und Exklusionsprozessen ergeben sich Folgen für vergleichende Untersuchungen. In der VE kann zusätzlich zur institutionellen die Ebene der unterschiedlichen Subjektpositionen angesprochen werden, etwa im Sinne von Cowens (1996) Hinweis auf die Rolle postmoderner Theorien für ein Verständnis des „Anderen“. Die Theoretisierung des Themas Subalternität ist vor allem mit dem Namen Gayatri Charavorty Spivak verbunden und ihrem paradigmatischen, an Gramsci (daher die Bezeichnung) und am Dekonstruktivismus orientierten Aufsatz: *Can the Subaltern Speak?* (1988) Eine herausragende Rolle spielt der Begriff vor allem in der Strömung des Postkolonialismus, die mit dem Namen *Subaltern Studies Group* verbunden ist, dem vor allem Historiker aus Südostasien angehören. Der Gründer dieser Bewegung, Ranajit Guha, definierte „subaltern“ als

„a name for the general attribute of subordination ... whether this is expressed in terms of class, caste, age, gender and office or in any other way“ (Guha/Spivak 1988, S. 35, zitiert nach Beverly 1996, S. 347).

Hier bietet sich für Beverley (1996) der Anschluss, um nach Bedingungen zu fragen, die ein Wissen um den subalternen „Anderen“ aus der Perspektive akademischen Wissens möglich machen – ein Wissen, das dem subalternen Subjekt den Status des „Anderen“ erst zuweist. Beverley diskutiert dies an mehreren Beispielen, u. a. am Umgang mit der Autobiographie von Rigoberta Menchú. Die junge guatemaltekeische Eingeborene erhielt dafür 1992 den Literaturnobelpreis, und ihr Buch wurde in den Literaturkanon des *basic humanities* Programms der Universität Stanford aufgenommen; in

diesem Zusammenhang gab es heftige bildungspolitische Kontroversen. Der Skandal, so Beverley, war nicht, dass es sich um ein Dokument aus der Welt der Subalternen gehandelt habe, sondern, dass der Text ins Zentrum des Literaturkanons einer Universität gesetzt wurde, deren Hauptaufgabe die Reproduktion von Eliten ist. Dieses Beispiel zeigt, unterfüttert mit zahlreichen Verweisen, dass ein Wissen um den subalternen „Anderen“ problematisch ist; es verweist auf ein neues Wissensregister, das mit den „Weltkarten“ der Universität nicht kompatibel ist und provoziert den subalternen Widerstand gegen elitäre Konzeptionen (Beverly 1996, S. 351). Beverley positioniert die *subaltern studies* an der Grenzlinie, an der die Beziehung zwischen Herrschaft und Subordination (re)produziert wird.

Obwohl bei der Entwicklung der *subaltern studies* Kolonialismus und Post-Kolonialismus eine wichtige Rolle spielen, zeigt die Nutzung des Konzepts im Rahmen der Exklusionsdebatten in fortgeschrittenen Gesellschaften, dass den Bedingungen von Artikulationsmöglichkeiten von Subjekten als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation zunehmend Beachtung gezollt und die erzieherische und erziehungswissenschaftliche Herausforderung zunehmende Anerkennung findet.

#### 4 Schluss

Auf den ersten Blick scheint die Rezeption vor allem des Subalternitäts-Konzepts in der VE so exotisch, dass sie selbst mit den weit gesteckten Grenzen einer post-paradigmatischen disziplinären Verfasstheit nur schwer vereinbar scheint. Der zweite Blick zeigt jedoch Vertrautes: In fortgeschrittenen Gesellschaften taucht die Thematisierung von Subalternität im Horizont der Globalisierungsdebatten auf. Mit Globalisierung sind im gängigen Sprachgebrauch vor allem *ökonomische* Entwicklungen gemeint, die vertraute Konzeptionen von (wohlfahrtsstaatlich organisierten) Nationalstaaten – je nach Betrachtungsweise – in Frage stellen, erodieren, herausfordern. Nationalstaatliche Verfasstheit von Gesellschaften und staatlich kontrollierte Erziehungssysteme bilden einen engen Zusammenhang.<sup>9</sup> Als Teil der Erziehungswissenschaft ist auch die Institutionalisierung der VE in diesen Kontext einzuordnen. Nationalstaaten wiederum sind, darauf haben Weltsystemtheoretiker unterschiedlicher Couleur hingewiesen,<sup>10</sup> in entscheidender Weise aus dem Weltmarktzusammenhang hervorgegangen, artikulieren sich traditionell aber nicht in ökonomischen, sondern in *kulturellen* Begriffen. Vor allem der Chiffre „Nationalkultur“ kommt dabei eine große Bedeutung zu. Für die Vermittlung dieser Chiffre – neben dem ka-

<sup>9</sup> Vgl. auch meinen ersten Beitrag in diesem Band.

<sup>10</sup> Vgl. z. B.: Boli/Ramirez/Meyer 1985, Meyer/Boli/Thomas/Ramirez 1997, Meyer/Kamens/Benavot mit Yun-Kyung und Suk-Ving Wong 1992, Ramirez/Rubinson 1979.

nonisierten Wissen in (national)sprachlichen Homogenisierungsprozessen – hat staatlich institutionalisierte Bildung eine herausragende Bedeutung. Mit der ökonomistischen semantischen Umstellung im Zuge der Globalisierungsdebatten scheint die kulturelle Dimension in den Hintergrund zu treten (so auch Cowens (1996) Bemerkung zum tendenziellen Verschwinden des Minoritätenstatus), es lässt sich aber auch vermuten, dass hier lediglich die Verschränkung zwischen institutioneller Inklusion von Individuen und der kulturellen Vermittlung, über die sie artikuliert ist, verdeckt wurde. Die „Subalternitätsdebatte“ kann dazu genutzt werden, die

„Verschiebung von einem repressiven Machtkonzept hin zur Untersuchung der Formen, in denen Macht innerhalb des Gesellschaftssystems wirksam wird und auf diese Weise soziale Praktiken und Identitäten erzeugt“ (Popkewitz 1998, S. 262),

zu untersuchen. Dies ist etwa möglich im Sinne von Spivaks Begrifflichkeit oder auch im Sinne Bourdieus, denn es geht um die *Nicht*verfügbarkeit gesellschaftlich definierter und hierarchisierter Kapitalsorten: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Systemtheoretisch gewendet: Subalternität im Kontext der Verfasstheit fortgeschrittener Gesellschaften ist der Ausschluss von der Möglichkeit zur gesellschaftlichen Kommunikation. So gesehen sind die postmodernen/poststrukturalistischen Differenz-Diskussionen Zeichen für ein zunehmendes Offenlegen der Konstruktionsmechanismen von Inklusionsbedingungen des wohlfahrtsstaatlich organisierten Nationalstaats. Die Reaktionen der VE auf diese Debatten sind Teil der wissenschaftlichen Folgenabschätzung dieser Entwicklungen für (national) staatliche Erziehungssysteme.

#### Literatur:

- Amos, Karin S. 1999: Rauschen und Signale. Die Kategorie Geschlecht in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.) 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 283-398
- Beverly, John 1996: Pedagogy and Subalternity. Mapping the Limits of Academic Knowledge. In: Paulston 1996, S. 347-356
- Boli, John/Ramirez, Francisco O./Meyer, John W. 1985: Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In: Comparative Education Review, Vol. 29, 1985, No. 2, S. 145-170
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert 1975: Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books
- Brembeck, Cole S. 1975: The Future of Comparative Education. In: Comparative Education Review, Vol. 19, Oktober 1975, No. 3, S. 369-374
- Carnoy, Martin/Levin, Henry 1976: The Limits of Education Reform. New York: David McKay
- Cowen, Robert 1996: Last Past the Post. Education, Modernity and Perhaps Postmodernity. In: Comparative Education, Vol. 32, 1996, No. 2, S. 151-170

- Cummings, William K. 1999: The Institutions of Education: Compare, Compare, Compare! In: *Comparative Education Review*, Vol. 43, November 1999, No. 4, S. 413-437
- Grant, Nigel 1988: The Education of Minority and Peripheral Cultures. In: *Comparative Education*, Vol. 24, 1988, No. 2, Special Number (11) (Themenheft 11), S. 155-166
- Greer, Colin 1974: *Divided Nation. The Ethnic Experience in America*. New York: Basic Books
- Guha, Ranajit/Spivak, Gayatri (Hg.) 1988: *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press
- Keiner, Edwin/Schriewer, Jürgen 1990: Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., 1990, Heft 1, S. 99-119
- Krüger-Potratz, Marianne 1997: Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: Kodron, Christoph/von Kopp, Botho/Lauterbach, Uwe/Schäfer, Ulrich/Schmidt, Gerlind (Hg.) 1997: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, Band 2, S. 656-672
- Krüger-Potratz, Marianne 1999: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg. 1999, Heft 2, S. 149-165
- Krüger-Potratz, Marianne/Jasper, Dirk/Knabe, Ferdinande 1998: *Die „Fremdsprachigen Volksteile“ und die deutsche Schule*. Münster: Waxmann
- Masemann, Vandra 1990: Ways of Knowing. Implications for Comparative Education. In: *Comparative Education Review*, Vol. 34, November 1990, No. 4, S. 464-473
- Meyer, John W./Boli, John/Thomas, George M./Ramirez, Francisco O. 1997: World Society and the Nation State. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 103, July 1997, No.1, S. 144-181
- Meyer, John W./Kamens, David/Benavot, Aaron mit Yun-Kyung und Suk-Ving Wong 1992: *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories for the Twentieth Century*. London: Falmer Press
- Novak, Michael 1973: *The Rise of the Unmeltable Ethnics. Politics and Culture in the Seventies*. New York: Macmillan
- Paulston, Rolland G. 1976: Ethnicity and Educational Change. A Priority for Comparative Education. *Comparative Education Review*, Vol. 20, October 1976, No. 3, S. 269-277
- Paulston, Rolland G. 1992: Comparative Education as an Intellectual Field. Mapping the Theoretical Landscape. In: *Compare*, Vol. 23, 1992, No. 2, S. 101-114
- Paulston, Rolland G. (Hg.) 1996: *Social Cartography. Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York, London: Garland
- Paulston, Rolland 1999: Mapping Comparative Education after Postmodernity. In: *Comparative Education Review*, Vol. 43, November 1999, No. 4, S. 438-463
- Popkewitz, Thomas S. 1998: US-amerikanische Erziehungswissenschaft und die Normierung sozialer Unterscheidungen: Postmoderne Diskurse und das Konstrukt des Neuen Lehrers. In: Stroß/Thiel (Hg.) 1998, S. 253-277
- Popkewitz, Thomas S./Brennan, Marie (Hg.) 1999: *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, London: Teachers College Press
- Ramirez, Francisco O./Rubinson, Richard 1979: Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education. In: Meyer, John W./Hannan, Michael T. 1979: *National Development and the World System*. Chicago: University of Chicago Press, S. 72-82

- Ray, Douglas/Poonwassic, Deo H. (Hg.) 1992: Education and Cultural Differences. New Perspectives. New York, London: Garland
- Rust, Val D. 1991: Postmodernism and Its Comparative Education Implications. In: Comparative Education Review, Vol. 35, 1991, No. 4, S. 610-626
- Schermerhorn, R. A. 1970: Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research. New York: Random House
- Schriewer, Jürgen 1987: Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: Baeker, Dirk u. a. (Hg.) 1987: Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 629-668
- Schriewer, Jürgen 1998: Vergleichende Erziehungswissenschaft: Konstitutive Probleme und neue Herausforderungen. In: Neumann, Karl (Hg.) 1998: Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinieren Disziplin. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 79-103
- Soja, Edward/Hooper, Barbara 1993: The Spaces that Difference Makes: Some Notes on the Geographical Margins of the New Cultural Politics. In: Keith, M./Pile, S. (Hg.) 1993: Place and the Politics of Identity. New York: Routledge, S. 183-205
- Spivak, Gayatri 1988: Can the Subaltern Speak? In: Grossberg, Nelson and Lawrence (Hg.) 1988: Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, S. 271-313
- Stroß, Annette M. 1998: „Postmoderne“ als Thema des deutschen pädagogischen Diskurses: Zur Rekonstruktion eines flüchtigen Phänomens. In: Stroß/Thiel (Hg.) 1998, S. 239-252
- Stroß, Annette M./Thiel, Felicitas (Hg.) 1998: Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Tenorth, Heinz-Elmar 1997: Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, Heft 6, S. 849-852
- Wenning, Norbert 1996: Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster, New York: Waxmann
- Wenning, Norbert 1999: Vereinheitlichung und Differenzierung: Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske und Budrich
- West, Earle 1969: American Minority Groups and Contemporary Education. In: Journal of Negro Education, Vol. 38, Summer 1969
- Wirt, Frederick M. 1979: The Stranger within My Gate: Ethnic Minorities and School Policies in Europe. In: Comparative Education Review, Vol. 23, Februar 1979, No. 1, S. 17-40