Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 11, No. 1, pp. 3–14, 2005
Copyright © 2005 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Integralität – kann der britische Cultural Studies-Ansatz wegweisend sein für das Verhältnis von Vergleichender Erziehungswissenschaft und Erziehungswissenschaft?[1]

Ulrich Baumann

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Abstract

Although there is hardly any doubt among comparative educationalists in Germany that Comparative Education is part of the discipline Educational Science, the discussion of alternatives from other points of view seems to be justified (e.g. the German society of comparative educationalists organized a conference under the topic 'Comparative Education within the structure of disciplines of Educational Science'). The article discusses the question whether the British Cultural Studies Approach could be held up as an example of freeing comparative education studies from disciplinary boundaries. Originally, the British Cultural Studies Approach was introduced to surmount these boundaries and overcome the limitations of many dominant approaches and disciplines. At the beginning the article deals with the term and the concept of Cultural Studies and gives a short outline of its historical development. The project of Cultural Studies is supposed to be independent of disciplines but also as interdisciplinary, transdisciplinary, multidisciplinary and sometimes anti-disciplinary. As far as its exemplariness for the comparative education studies is concerned, the discussion of five theses leads to a plea that is even made in a similar way by protagonists of Cultural Studies. Comparative education studies should always have a home discipline, and for many reasons Comparative Education under the aegis of Educational Science seems to be the best one.

1. Der Begriff Cultural Studies

Kultur ist *in*, zumindest was die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihr betrifft. Ebenfalls im wissenschaftskonjunkturellen Aufwind sind Cultural Studies. Wie so oft bei wissenschaftlichen Begriffen ist aber auch angesichts dieses Begriffes Vorsicht geboten. Im Sog eines Aufwindes ist gut mitsegeln. So beklagen die Vertreter oder Anhänger des ursprünglich aus Großbritannien stammenden Cultural Studies Ap-

proach – und um diesen soll es hier gehen –, dass der Begriff heute „immer schwieriger zu definieren“ sei, weil er „auf alles Mögliche angewandt wird“ (Grossberg, 1999, S. 16), ja bereits verkommen ist zum „Schlagwort, das in ebenso wechselnden wie beliebigen Zusammenhängen auftaucht ... zum Beispiel synonym für Kulturwissenschaft benutzt [wird], eine Vereinfachung, die jeglicher Grundlage entbehrt“ (Mikos, 1999, S. 161).

Während die Verfechter einer Reinhaltung des ursprünglichen Ansatzes betonen, dass es kaum eine sinnvolle Übersetzung ins Deutsche gibt, die nicht schon anderweitig belegt oder falsch befrachtet ist, wird der umgekehrte Weg – scheinbar skrupellos – beschritten. Hierzu nur ein Beispiel: Die Hochschule Niederrhein startete zum Wintersemester 2002 / 03 in Kooperation mit der Hochschule von Arnhem und Nijmegen in den Niederlanden einen Bachelor-Studiengang Kulturpädagogik. In Klammern lautet die englische Übersetzung: Cultural Studies. Das Programm im Internet offenbart, dass der Studiengang nichts mit dem oben erwähnten Ansatz zu tun hat (vgl. http://www.hs-niederrhein.de/sozialwesen). Gemäß Google-Suchmaschine kann man sich im September 2005 durch 13.900.000 Internetergebnisse (weltweit) unter dem Stichwort Cultural Studies klicken; davon stammen über 60.000 aus Deutschland. Die Unmöglichkeit, den Begriff logisch stringent zu definieren, zwingt dazu, auf hermeneutischem Weg ein Verständnis zu schaffen, weshalb die attraktive Cultural Studies-Bewegung wegweisend im Sinne der obigen Thematik sein könnte. Eine Diskussion, inwiefern die Theorien und Methoden generell wegweisend sein können, ist nicht beabsichtigt.

2. Kurze Entwicklungsgeschichte der Cultural Studies

Den Nährboden für die Entwicklung des Cultural Studies Approach bildeten während und nach dem Zweiten Weltkrieg in Großbritannien die Militärausbildung und die Erwachsenenbildung. Die Orientierung an demokratischen und emanzipatorischen Bildungsidealen leitete die Pioniere der Cultural Studies. Ihnen waren die Kulturbegriffe, wie sie in den Kulturanalysen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen gebraucht wurden, entweder zu sehr anthropologisch determiniert oder zu überfrachtet mit überhöhten Werten. Nach Ansicht der Kritiker und sonstigen Unzufriedenen blieben an den Universitäten insbesondere die Alltagskultur und das jeweils herrschende Klassenbewusstsein unberücksichtigt, Herrschafts- und Machtfragen unerörtert, Demokratisierungstendenzen ausgeschlossen. Hierzu entstanden in den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts Texte, die heute als Gründungsdokumente und erste Zeugnisse der Cultural Studies gelten. Das Sammelbecken der mit der wissenschaftlichen Kulturauseinandersetzung Unzufriedenen enthielt Anhänger der ‚New Left‘, der Labour Party und der Nationalen Lehrergewerkschaft. Sie drangen nach und nach ein in die konservativen, von Kolonialdenken bestimmten Zentren der Bildungseliten. Starke Trieb-

kraft war der Eifer und das Bestreben, die britische Gesellschaft reformieren zu wollen (vgl. Bromley, 1999, S. 9–12; Koller, 2002, S. 191).

Als Pioniere, frühe Exponenten und herausragende Vertreter der British Cultural Studies gelten Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Palmer Thompson, Stuart Hall und Paul Willis (vgl. Lindner, 2000). Unter der Leitung Hoggarts wurde 1963 das Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham gegründet, das ursprünglich sehr stark Partei für die Arbeiterklasse und seine Kultur ergriff. Nachdem Stuart Hall, ein Jamaikaner, 1969 die Leitung des Zentrums übernommen hatte, öffnete sich die Bewegung für die Erforschung von Populär- und Subkulturen, die in den Mainstream-Wissenschaften keine oder nur wenig Beachtung fanden. Die theoretische Fundierung, die ursprünglich bestimmt war von parteilichen, emanzipatorischen und ideologiekritischen Konzepten wurde ständig erweitert, insbesondere in Richtung französischer Strukturalismus, Psychoanalyse, Anthropologie, Semiotik, Symbolischer Interaktionismus und postmoderne Theorien (Poststrukturalismus, Konstruktivismus, Radikaler Kontextualismus, Diskursanalyse etc.).

Angesichts der ursprünglichen theoretischen Fundierung ließe sich eine Nähe zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und der darauf aufbauenden Kritischen oder Emanzipatorischen Pädagogik vermuten. Pädagogische Themen und Fragen gehörten von Anfang an dazu (s. die Ursprünge in der Erwachsenenbildung), und die Exponenten betonen, dass vom Programm her Cultural Studies eine kritische Pädagogik implizieren (vgl. Winter, 2003). Das muss sich jedoch nicht auf die Pädagogik im Gefolge der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule beziehen (vgl. ebd.). Mit guten Gründen kann sogar der Standpunkt vertreten werden, dass die Cultural Studies, die in Deutschland lange kaum rezipiert wurden, sich erst mit der Schwächung der Stellung der Kritischen Theorie stärker entfalten konnten (vgl. Moser, 2004, S. 189–191).

> CS waren Anlass und Hintergrund für eine Art nachgeholter Revolte gegen die 68er und gegen einen flächendeckenden ‚Adornismus' ... Der Kulturpessimismus und die Berührungsängste der Negativen Dialektiker aus Frankfurt gegenüber der Populärkultur und deren Konsumenten machte den Blick nach Großbritannien zur großen erkenntnistheoretischen Versuchung (Wenzel, 2005, S. 1).

Inzwischen kann man auch in Deutschland von einer breiten Bewegung sprechen, in deren Zentrum Rainer Winter (jetzt Klagenfurt) und Lothar Mikos (Babelsberg) die Entwicklung und organisatorische Einbettung (u.a. im transcript Verlag, Bielefeld, mit einer Schriftenreihe Cultural Studies und in einem Cultural Studies-Arbeitskreis) voranzutreiben versuch(t)en.

In der Erziehungswissenschaft sind es vor allem die Medienpädagogik, die (zumeist rezipierte soziologische) Jugendforschung und die Interkulturelle Pädagogik, in denen die Cultural Studies verstärkt nachzuweisen sind, nicht zuletzt in qualitativen Untersuchungen, in denen sie als theoretisches Fundament und zur Begründung des qualitativen methodischen Vorgehens einbezogen werden (vgl. Mikos, 1998; Hipfl,

2003; Sauter, 2000; Weller, 2003). Einen Reader mit dem Titel Cultural Studies und Pädagogik, herausgegeben von Paul Mecheril und Monika Witsch, hat der transcript Verlag für 2005 angekündigt. In die FIS Bildung Literaturdatenbank (CD-ROM 11. Auflage, März 2005) haben die Schlagwörter Cultural Studies mit 2 Einträgen und Cultural Studies Approach mit 9 noch recht selten Eingang gefunden. Über die Freitextsuche findet man 349 Einträge, darunter jedoch viele Nachweise, in denen Cultural und Studies getrennt oder in anderem Sinn als Cultural Studies Approach aufgenommen sind.

3. Die Disziplinenabhängigkeit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und die Disziplinenunabhängigkeit der Cultural Studies

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) gilt unbestritten als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Dabei könnte eine Besonderheit, die die VE mit der Geschichte der Pädagogik teilt, dazu verleiten, eine spezielle vergleichende Teildisziplin (ebenso wie die Historische Pädagogik bzw. Geschichte der Pädagogik) für überflüssig zu halten: Sowohl die Gegenstände der Mutter- oder Bezugsdisziplin als auch der sonstigen Teildisziplinen können (international) vergleichend und / oder historisch erforscht werden. (Internationaler) Vergleich und Geschichte als regulatives Prinzip in jeder Disziplin hätten die zwei Disziplinen wahrscheinlich gar nicht erst entstehen lassen. Aber Disziplinen fallen nicht vom Himmel und sind auch nicht definitionsabhängig. Sie entstehen in historischen Kontexten. Eine Ausdifferenzierung oder Ausgliederung findet u.a. statt oder kann durchgesetzt werden, wenn die Komplexität des Forschungsfeldes nicht mehr von der Mutterdisziplin oder den Einzeldisziplinen bewältigt werden kann (vgl. Röhrs, 1975, S. 11–13; Baumann, 1976). Die Protagonisten der VE erkannten den Bedarf und die Notwendigkeit, mit speziellen Kompetenzen die Erziehungstheorien und -wirklichkeiten insbesondere anderer Nationen, Staaten und Länder, aber auch Regionen, (politischer) Systeme und Kulturen in einer speziellen (Teil-)Disziplin zu erforschen. Nicht eine vergleichende Methode wurde konstitutiv, sondern der Blick über bestimmte Grenzen unter der Ägide einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Da die internationale Perspektive dominierte, geriet die Beachtung der Kultur ins Hintertreffen. In jüngerer Zeit hat dies Ludwig Liegle (1992) als „vergessene Tradition“ in Erinnerung gebracht. Die Wirkung seines Appells ist nur schwer abzuschätzen, da die Vereinigung der (international) vergleichenden Erziehungswissenschaftler mit den interkulturellen Pädagogen in der SIIVE (Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft) der DGfE (Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) Ende der 1990er Jahre eine signifikante Stärkung der Kulturberücksichtigung mit sich brachte.

Die Cultural Studies gelten dagegen als disziplinenunabhängig oder disziplinenübergreifend, ausgehend von dem „Anliegen ..., ihren Zugriff offen zu halten und kei-

ner disziplinspezifischen Formierung zu unterwerfen. Manche Vertreter gingen dabei so weit, eine dezidiert antidisziplinäre Haltung einzunehmen“ (Göttlich & Winter, 1999, S. 27). Wenn die Interdisziplinarität betont wird, dann oft mit dem Hinweis, dass es sich dabei nicht um die üblichen „Rufe nach Inter-, Multi- und Transdisziplinarität“ (ebd.) handelt.

An die Stelle des Begriffs der Disziplin tritt eine Vielzahl anderer Begriffe, zumeist nicht in der Mehrzahl, weshalb auch der Begriff Cultural Studies als eine Einheit verstanden werden kann, wie z.B. in Mikos’ Definition: „Cultural Studies *ist* [Hervorhebung v. Verf.] ein interdisziplinäres, transdisziplinäres und manchmal auch gegendisziplinäres Feld“ (1999, S. 166). Dieses ‚Feld‘ kann aber auch als ‚Projekt‘, als ‚Prozess‘, als ‚Ansatz‘ firmieren. Bedeutender und folgenreicher ist der untergeordnete Begriff der ‚Formationen‘. So heißt es beispielsweise: ein „‚Projekt‘ mit seinen ‚Formationen‘“ (Göttlich & Winter, 1999, S. 25 mit Bezug auf Williams, 1989). Dieser Begriff wird gegen die neu entstandenen Fächer und Studienmöglichkeiten ins Feld geführt, die in vielen Ländern mittlerweile als ‚Cultural Studies‘ offeriert werden. „Formationen sind Netzwerke, die aus Personen und der Verbindung von Texten und Personen über Zeiträume und Fachgrenzen zu bestimmten Forschungsthemen bestehen“ (Göttlich & Winter, 1999, S. 25). Verschiedenste Wissenschaftler unterschiedlichster Provenienz finden sich – mehr oder minder dauerhaft – gemäß ihren Interessen zusammen. Disziplinengrenzen sind damit scheinbar obsolet.

Die Kommission der Vergleichenden Erziehungswissenschaftler innerhalb der SIIVE (DGfE) widmete 2002 eine Tagung in Dresden ähnlichen Fragen unter dem Titel ‚Die Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Disziplinenstruktur der Erziehungswissenschaft‘. Diskutiert wurde u.a. die Frage, ob „... es noch sinnvoll (ist), die Vergleichende Erziehungswissenschaft als Disziplin der Erziehungswissenschaft zu begreifen?“ Die Frage klingt insofern überraschend, als der Disziplinencharakter der VE mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft, wie oben ausgeführt, bisher kaum ernsthaft infrage gestellt wurde. Wenn also scheinbare Selbstverständlichkeiten infrage gestellt werden, muss die Frage folgen: Was dann? Können die Cultural Studies hinsichtlich Disziplinenunabhängigkeit, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität oder Integralität der Vergleichenden Erziehungswissenschaft einen neuen Weg weisen? Die Antwort – und sie mag an dieser Stelle überraschen – lautet: Nein! Die wissenschaftstheoretische Beschäftigung mit den Cultural Studies kann die Reflexion über die Vergleichende Erziehungswissenschaft zwar anregen, befruchten und bestärken, aber wirklich wegweisend kann dies nicht sein. Dazu einige Thesen:

a) Der Cultural Studies Approach ist eine Innovation und Sammelbewegung von Kritikern und Unzufriedenen.

Zu den Pionieren und frühen Exponenten kamen durch die Akademisierung der Cultural Studies, die sich auch auf andere Staaten ausbreitete, weitere Kritiker und Unzu-

friedene hinzu. Unterschiedliche Gründe – neben den oben genannten – einte sie: z.B. der Kampf gegen die zunehmende Spezialisierung in den Grenzen der historisch gewachsenen Disziplinen und das Bestreben, das Spektrum der Forschungsmethoden zu erweitern. Bereits dass CCCS bevorzugte qualitative Methoden, insbesondere solche zum hermeneutischen Verstehen, zur Erforschung der Innensicht der Betroffenen und ethnographische Methoden. Neue, gegen den Mainstream der Kulturwissenschaften gerichtete Paradigmen und Ansätze (s. oben) wurden aufgegriffen und adaptiert.

> So sind die Cultural Studies heute ein inter- bzw. transdisziplinäres Projekt, in dem verschiedene Diskurse miteinander konkurrieren und das sich gleichzeitig in verschiedene Richtungen entwickelt. Gleichzeitig fordern sie die Einzeldisziplinen heraus, ihre Theorien und Methoden zu überdenken (Hepp & Winter, 1999, S. 9).

In der deutschen Anglistik stimmte unzufrieden, dass sie sich weitgehend der Sprach- und Literaturwissenschaft widmete. Der geringe Anteil an veralteter Landeskunde, Kulturkunde oder Kulturunterricht war unbefriedigend, so dass unter dem Eindruck der British Cultural Studies begonnen wurde, die Anglistik auszudifferenzieren und fremde Theorien und Methoden zu adaptieren. Noch scheint der Gedanke zu kühn, die Anglistik zu revolutionieren.

> Denkbar ist aber eine *Neubestimmung der Anglistik* nicht als Philologie, die ihren ‚zentralen' Gegenstand in der fremden Sprache sieht, sondern als *Kulturwissenschaft*, der es um das Verstehen der britischen Kultur(en) und Gesellschaft(en) geht, bei dem die fremde Sprache ... zwar von großer, aber nicht unbedingt zentraler (oder gar alleiniger) Bedeutung ist. Für eine solche Anglistik ... könnte ein komplexes Verständnis von Kultur (und Gesellschaft) zu dem ‚Ort' werden, an dem die sich ausdifferenzierenden Teilbereiche ... zusammengeführt werden; der kulturwissenschaftlichen Dimension käme so eine ‚vernetzende' Funktion in der Disziplin zu (Kramer, 1997, S. 61, vgl. auch ebd. S. 14).

Ähnliches lässt sich von der Englischdidaktik sagen, die ebenfalls neue Impulse insbesondere für einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht erhielt (vgl. Cultural Studies, 1984; Nünning & Nünning, 2000; Kramer, 2000). Auch in England wurde die Unterrepräsentation landeskundlicher und kultureller Aspekte im Unterricht des Englischen als Fremdsprache bedauert und zwei Gründe diagnostiziert: die Furcht, mit kultureller Befangenheit die Ausbreitung des Englischen als Weltkommunikationsmittel zu behindern, und die Schuldgefühle der Lehrenden in der post-kolonialen Zeit (vgl. Pulverness, 1995).

b) Ein ähnliches Unzufriedenheitspotential ist weder in der Erziehungswissenschaft noch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft erkennbar.

Sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die VE haben sich in den letzten Jahrzehnten als liberal und integrationsfähig genug erwiesen, um die unterschiedlichsten Richtungen, Paradigmen und Ansätze zuzulassen oder zu integrieren. Erinnert sei an das Schlagwort ‚Integrationswissenschaft', mit der die Erziehungswissenschaft ge-

kennzeichnet wird. Die DGfE sah sich gezwungen, angesichts der Ausdifferenzierung die Notbremse zu ziehen und die ausufernde Zahl von Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften in Sektionen zu bündeln. Für die VE bedeutete die Neugestaltung, wie oben aufgewiesen, dass die Kultur(en) stärker ins Blickfeld rückten und damit ein Desiderat für manche vergleichenden Erziehungswissenschaftler Realität wurde.

Die Erziehungswissenschaft hat die verschiedensten ‚Wenden' hinter sich, die, wenn sie nicht sehr kurzlebig waren, zumeist eine Bereicherung im Sinne von Pluralismus mit sich brachten. Dazu gehörte auch die ‚Alltagswende' und damit der Einbezug des Gegenstandes, der die Cultural Studies mit konstituiert hat. Die Methoden der Cultural Studies, insbesondere innerhalb der qualitativ-empirischen Studien, lassen sich der Hermeneutik zuordnen; allerdings wird zugleich ihre geringe Berücksichtigung bedauert, was sich jedoch nur auf bestimmte hermeneutische Varianten (z.B. Gadamer, Ricoeur), nicht aber das hermeneutische Verstehen allgemein beziehen kann (vgl. Jurga, 1999, S. 138–141). Aufgrund ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition haben das hermeneutische Vorgehen und andere geisteswissenschaftliche Methoden ihren festen Platz in der VE, jedoch nach weitgehender Öffnung auch empirisch-sozialwissenschaftliche Methoden. Eine Reihe von quantitativen und qualitativen empirischen Arbeiten bzw. Forschungen besonders in jüngerer Zeit zeigen, dass der schon seit langem in der VE propagierte Methodenpluralismus auch in diese Richtung erfolgreich verfolgt wird (vgl. z.B. die zahlreichen internationalen Schulleistungsuntersuchungen unter Beteiligung vergleichender Erziehungswissenschaftler sowie Glowka, 1995; Allemann-Ghionda, 1999; Niedrig, 2000).

Auch die Cultural Studies haben ‚Wenden' hinter sich, in den USA „von einem eher soziologisch und ethnographisch orientierten Projekt zu einem eher geisteswissenschaftlichen und textanalytisch orientierten" (Mikos, 1999, S. 163). Nach Mikos rezipierte die deutsche Soziologie in den 1990er Jahren „vor allem die American Cultural Studies", nicht bemerkend, so Mikos' Vorwurf, „dass hier aber dann nicht Cultural Studies betrieben wird, sondern traditionelle Geisteswissenschaft" (ebd., vgl. auch S. 165 f.).

c) Prinzipien, Ansätze und Methoden der Cultural Studies als Vorbilder zu implementieren, sei es auch nur formal, würde für die VE bedeuten, ihr Fundament mit viel einengender Normativität zu schwächen.

An Lothar Mikos, Lawrence Grossberg, einem der prominentesten amerikanischen Sachwalter und Mitherausgeber der Zeitschrift Cultural Studies sowie manchen anderen Vertretern der Cultural Studies lässt sich ein Fundamentalismus demonstrieren, der normativ durchzusetzen versucht, was Cultural Studies *ist*. Spätestens seit den hermeneutischen Studien Thomas S. Kuhns und anderer Wissenschaftshistoriker wissen wir, dass sich neue Paradigmen in historischen Kontexten durchsetzen, wenn sie Gruppen von Wissenschaftlern einer *Scientific Community*, wir können auch Zunft sagen, über-

zeugen. Die rigide Normativität eines Karl Popper konnte nur vorübergehend in der Erziehungswissenschaft einen stärkeren Einfluss erlangen. Die Anhänger des Cultural Studies Approach wenden viel Energie auf, um Überzeugungsarbeit zu leisten, aber auch um die Cultural Studies abzugrenzen und gegen Missbrauch zu verteidigen. Es wurde in den 1990er Jahren des vorigen Jahrhunderts – bis auf wenige Ausnahmen – in Deutschland „lediglich über Cultural Studies geschrieben, nicht aber Cultural Studies gemacht", klagt z.B. Mikos (1999, S. 166).

Die Überzeugungsarbeit gerät schnell zur Legitimitäts- und Abwehrarbeit. So preisen manche Anhänger der Cultural Studies den Wert der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, halten sie gar für einen Ansatz der Cultural Studies. Von anderer Seite wird dies als „Ironie" und „naive Rezeption" bezeichnet (vgl. Mikos, 1999, S. 161). Als Anhänger der ‚wahren' Cultural Studies ausweisen kann man sich durch das Bekenntnis zum schon mehrfach angeführten Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham.

Die Cultural Studies sind daher zum einen eine Art ‚Bekenntniswissenschaft', zum anderen können wir ein Phänomen feststellen, das uns in diesem Zusammenhang auch aus der VE bekannt ist. Es gibt einerseits diejenigen, die sich explizit zur Zunft der vergleichenden Erziehungswissenschaftler bekennen, z.B. gegenüber der DGfE bekunden, dass sie zur Kommission VE gehören möchten, mehr oder minder regelmäßig zu den Tagungen erscheinen oder ihr Dazugehörigkeitsgefühl sonstwie äußern. Andererseits kennen wir diejenigen, die wertvolle komparatistische Arbeit auf dem Feld der Erziehungswissenschaft leisten, sich woanders als in der VE ‚beheimatet' fühlen, deren Arbeiten aber explizit oder implizit der VE ‚gutgeschrieben' werden. Ähnlich vereinnahmen die Cultural Studies Arbeiten, die gemäß den oben genannten Kriterien in verschiedenen Disziplinen oder Ländern und Kontinenten entstanden sind (vgl. Grossberg, 2001).

d) Die Praxis und Institutionalisierung der Cultural Studies erfolgen innerhalb von Disziplinen oder nach den Regeln der Einzeldisziplinen.

Die radikalste Änderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft bestünde in einer Umstellung der Forschungsarbeit auf ‚Projekte' in ‚Formationen'. Analog zu den Cultural Studies würden Comparative Studies in wechselnden Gruppen von Wissenschaftlern gemäß Interessen betrieben. Wie dies in einer traditionell festgefügten Wissenschaftsorganisation, innerhalb traditionell gewachsener Disziplinen- und Interdisziplinengrenzen befriedigend funktionieren könnte, ist kaum vorstellbar. Wahrscheinlich wären hohe Reibungsverluste in Macht und Ressourcenkämpfen sowie die Selbstaufgabe einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft die Folge. Die traditionell entstandene und weiter gegebene Identität und das im Abschnitt zuvor skizzierte Zusammengehörigkeitsgefühl würden verschwinden.

Ähnliches scheint auch den (radikalsten) Vertretern der Cultural Studies klar zu sein. Realistisch und zugleich sehr drastisch konstatiert Mikos, dass sich die Cultural Studies „als inter- bzw. multidisziplinäre Bastard-Disziplin gern an Wirtszellen in Standarddisziplinen hängen“ (1999, S. 165, beachtenswert ist die für Mikos ungewöhnliche Pluralform des Verbs). Feststellbar ist die überwiegende Rezeption der Cultural Studies und die Verankerung ihrer Vertreter in den traditionellen Einzeldisziplinen. Die Beurteilung der Entwicklung durch Grossberg, den in Deutschland bekanntesten amerikanischen Cultural Studies-Vertreter, klingt ziemlich niederschmetternd: Er bezichtigt die sich als den Cultural Studies verpflichtet Bekennenden insbesondere in den USA eines „Paktes mit dem Teufel (der neuen kapitalistischen Hochschule?)“ (1999, S. 15). Ihr Ziel sei es, „eine gewisse Legitimität und Macht zu erwerben. ... In allzu vielen Bereichen werden Cultural Studies in einer Weise institutionalisiert, die lediglich die Struktur der Einzelfächer bzw. der Englisch- und Kommunikationsabteilungen reproduziert, in denen viele von uns ausgebildet wurden und zu Hause sind. Eine Folge davon ist, dass ‚Interdisziplinarität‘ oft als rhetorische Waffe gegen die Disziplinen benutzt wird, anstatt sie als produktive Herausforderung zu begreifen, um neue Beziehungen herzustellen und unsere eigenen Forschungspraktiken zu verändern“ (ebd.).

Um die Herausforderungen annehmen zu können, fordert Grossberg deshalb, Cultural Studies „immer wieder eine Heimstatt im Rahmen einer bestimmten Disziplin zu schaffen“ (zit. von Mikos, 1999, S. 165). Solche ‚Heimstätten‘ wären für Comparative Studies außer in der VE auch in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen oder der Erziehungswissenschaft selbst denkbar. Es könnte dem hehren Bestreben dienen, die Internationalität in den Disziplinen zu stärken und diese aus ihrer oft vorhandenen Provinzialität herauszuführen. Ob dies gelingen könnte oder ob nicht bei gleichzeitiger Aufgabe einer VE-Identität das Bestreben auch in Gefahr zu verschwinden geriete, kann nach wissenschaftshistorischen Erfahrungen nicht ausgeschlossen werden.

e) Interdisziplinarität ist notwendig und führt wohlverstanden auch auf dem Fundament einer ‚Heimstatt-Disziplin‘ zu Transdisziplinarität und Integralität.

Die Klagen hinsichtlich falsch verstandener und missbrauchter Interdisziplinarität sind auch außerhalb der Cultural Studies nicht neu. Schon vor über 30 Jahren widmete Hartmut von Hentig der „Einheit der Wissenschaft“ eine Monographie (1972). Er erinnerte daran, dass die Differenzierung der Universität auf das ausgehende 18. Jahrhundert zurückgeht und den wichtigen, von den Universitäten zu lösenden Aufgaben unserer Zeit entgegensteht. „Alle Interdisziplinarität ... ist bisher in der Disziplinarität gemündet und hat die Kooperations- und Kommunikationsnot in der Wissenschaft vermehrt“ (v. Hentig, 1972, S. 20), hat „Inter-Disziplinen“ (ebd., S. 27) geschaffen. Aus seinen zahlreichen nach wie vor gültigen Ratschlägen seien genannt: „... wir brauchen nicht Bemühungen um eine neue Interdisziplinarität, sondern um die richtige

Disziplinarität ... Wissenschaften *haben* miteinander zu kommunizieren; ... haben sich dauernd der von ihnen ausgeblendeten Aspekte zu versichern; ... haben dabei füreinander verständlich zu sein“ (ebd., S. 27–28). „Man muss die Disziplinen disziplinieren“ (ebd., S. 33), ein „Interdisziplinarius“ (ebd., S. 27) wäre in der akademischen Welt verloren.

Abqualifizierungen der heute betriebenen Inter-, Multi- und Pandisziplinarität ließen sich noch viele zitieren. Unverzichtbar sind Fächer und Disziplinen, und seien es ‚Inter-Disziplinen‘ im Hentigschen Sinne, in der Lehre. Zumindest Forschung aber ist ohne Interdisziplinarität nicht denkbar, da die Aufgaben- und Problementwicklung und -lösung sie erfordern. Die fachliche und disziplinäre Struktur folgt nun einmal nicht den von Wissenschaftlern entdeckten Tatsachen und Paradigmen (vgl. Mittelstraß, 1998, S. 40). Deshalb kommt es darauf an, im Kopf und nicht in der Wissenschaftsorganisation das richtige Verständnis von Interdisziplinarität zu entwickeln, etwa mit dem Wissenschaftsphilosophen und -theoretiker Jürgen Mittelstraß:

> Interdisziplinarität im recht verstandenen Sinne geht nicht zwischen den Fächern und Disziplinen hin und her oder schwebt, dem absoluten Geist nahe, über den Fächern und den Disziplinen. Sie hebt vielmehr *innerhalb eines historischen Konstitutionszusammenhanges der Fächer und der Disziplinen* [Hervorhebung v. Verf.] fachliche und disziplinäre Parzellierungen, wo diese ihre historische Erinnerung verloren haben, wieder auf; sie ist in Wahrheit *Transdisziplinarität*. Mit Transdisziplinarität ist hier im Sinne wirklicher Interdisziplinarität Forschung gemeint, die sich aus ihren disziplinären Grenzen löst, die ihre Probleme disziplinenunabhängig definiert und disziplinenunabhängig löst (1998, S. 44).

Fatal wäre das Starren auf Disziplinengrenzen, als gehörten gewisse Erkenntnisse und Forschungsresultate einer bestimmten Disziplin. Erkenntnis- und Resultatintegration sind selbstverständlich essenziell, um Forschungsaufgaben und -probleme lösen zu können.

In der Vergangenheit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft lassen sich die wohlverstandene Interdisziplinarität, die Transdisziplinarität als Forschungsprinzip, und die Integralität nachweisen. Es sei insbesondere auf die regelmäßig jährlich stattfindenden Tagungen hingewiesen, während derer oft Vertreter anderer Disziplinen referierten und die Kommunikation mit ihnen in starkem Maße gepflegt wurde. Auch ‚Projekte mit Formationen‘, wie sie als eines der Konstituenzien der Cultural Studies hervorgehoben werden, sind nichts Neues, wie Beispiele bis in die jüngste und jüngere Zeit belegen (vgl. z.B. die Liste der Autorinnen und Autoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und internationalen Kooperationspartnerinnen und -partner in: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsgruppe, 2003, 2. Umschlagseite; oder Glowka et al., 1995).

Wenn jedoch ‚nur‘ die Vergleichende Erziehungswissenschaft thematisiert wurde und wird, dient(e) dies ebenfalls einem sinnvollen Zweck: sich der besonderen Identität und Zusammengehörigkeit zu versichern, derer es zur Fundierung der ‚Heimstatt‘ bedarf, von der aus die notwendige, von den anderen Disziplinen nicht geleistete oder

nicht leistbare Aufgaben- und Problemaufarbeitung erfolgen können, die zur Konstitution der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geführt haben. Dies gilt insbesondere für Zeiten, in denen der Gegenwind der Wissenschaftspolitik oder Interessenverfolgung anderer Disziplinen die Disziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft in die Defensive drängt.

Anmerkung

1. Überarbeiter Vortrag, gehalten auf der gemeinsamen Tagung der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik in Dresden vom 1.–3.10.2002; Erstveröffentlichung.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Frankfurt a.M.: Lang.

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2002). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Baumann, U. (1976). Das Verhältnis von Wirtschaftspädagogik und Bildungsökonomie. In H. Schanz (Hrsg.), *Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 54–69). Stuttgart: Holland & Josenhans.

Bromley, R. (1999). Cultural Studies gestern und heute. In R. Bromley (Hrsg.), *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung* (S. 9–24). Lüneburg: zu Klampen.

Glowka, D. et al. (1995). *Schulen und Unterricht im Vergleich. Russland / Deutschland*. Münster: Waxmann.

Göttlich, U. & Winter, C. (1999). Wessen Cultural Studies? Zur Rezeption der Cultural Studies im deutschsprachigen Raum. In R. Bromley (Hrsg.), *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung* (S. 25–39). Lüneburg: zu Klampen.

Grossberg, L. (1999). Der Cross Road Blues der Cultural Studies. In A. Hepp & R. Winter (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse* (2. Aufl.) (S. 15–31). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Grossberg, L. (2001). Vorwort. In U. Göttlich, L. Mikos & R. Winter (Hrsg.), *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen* (S. 9–14). Bielefed: transcript.

Hentig, H. v. (1972). *Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß*. Stuttgart: Klett.

Hepp, A. & Winter, R. (1999). Vorwort. In A. Hepp & R. Winter (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse* (2. Aufl.) (S. 9–11). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hipfl, B. (2003). Medien – Macht – Pädagogik. Konturen einer Cultural-Studies-basierten Medienpädagogik, illustriert an Reality-TV-Sendungen. *MedienPädagogik, 4* (2), 1–22.

Jurga, M. (1999). Texte als (mehrdeutige) Manifestationen von Kultur: Konzepte von Polysemie und Offenheit in den Cultural Studies. In A. Hepp & R. Winter (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse* (2. Aufl.) (S. 129–144). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Koller, H.-C. (2002). Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In W. Friedrichs & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung / Transformation.*

Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive (S. 181–200). Bielefeld: transcript.

Kramer, J. (1997). *British Cultural Studies*. München: Fink.

Kramer, J. (2000). Doing (British) Cultural Studies. Ideen für ein Unterrichtsprojekt. *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 34* (43), 38–44.

Liegle, L. (1992). Culture and socialization: Forgotten traditions and new dimensions in Comparative Education. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in Comparative Education* (3rd Ed.) (pp. 225–262). Frankfurt a.M.: Lang.

Lindner, R. (2000). Paul Willis und das Centre for Contemporary Cultural Studies. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 63–71). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mikos, L. (1998). Wie das Leben wirklich ist. Perspektiven qualitativer Medien- und Kommunikationsforschung. *Medien praktisch, 22* (3), 4–8.

Mikos, L. (1999). Die Rezeption des Cultural Studies Approach im deutschsprachigen Raum. In A. Hepp & R. Winter (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse* (2. Aufl.) (S. 161–171). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mittelstraß, J. (1998). *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Moser, H. (2004). Die Konzepte der Cultural Studies – die Aktivierung der Rezipienten. In D. Hoffmann & H. Merkens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 189–201). Weinheim: Juventa.

Niedrig, H. (2000). *Sprache – Macht – Kultur*. Münster: Waxmann.

Nünning, V. & Nünning, A. (2000). British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 34* (43), 4–9.

Pulverness, A. (1995). Cultural Studies, British Studies und EFL. *Modern English Teacher, 4* (2), 7–11.

Röhrs, H. (1975). *Forschungsstrategien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Probleme der vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz [Neuabdruck in H. Röhrs (Hrsg.), Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (Gesammelte Schriften. Bd. 3) (S. 9–191). Weinheim: Deutscher Studienverlag].

Sauter, S. (2000). *Wir sind „Frankfurter Türken". Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.

Weller, W. (2003). *HipHop in São Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten*. Opladen: Leske + Budrich.

Wenzel, E. (2005). *Wohnzimmer-Kriege. Cultural Studies, Anti-Methode, Mode und Canon*. Verfügbar unter: http://iasl.uni-muenchen.de [26.09.2005].

Williams, R. (1989). The future of Cultural Studies. In R. Williams, *The politics of modernism. Against the new conformists* (pp.168–177). London: Verso.

Winter, R. (2003). Cultural Studies und kritische Pädagogik. *MedienPädagogik, 4* (2), 1–16.