



Leseprobe aus Koerrenz, Diergarten, Ganss, Klein, Köhler und Schröder,
Vergleichende Pädagogik als politische Praxis, ISBN 978-3-7799-6204-5

© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6204-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6204-5)

Inhaltsverzeichnis

1. Vergleichende Pädagogik als politische Praxis – Perspektiven einer Forschungswerkstatt	7
2. Vergleichende Pädagogik als Praxis des Wahrnehmens <i>Ralf Koerrenz</i>	14
3. Vergleichende Pädagogik als Praxis des Relativierens <i>Pia Diergarten</i>	42
4. Vergleichende Pädagogik als Praxis der Beheimatung <i>Sarah Ganss</i>	63
5. Vergleichende Pädagogik als Praxis des Einverleibens <i>Clemens Klein</i>	78
6. Vergleichende Pädagogik als Praxis der Pluralität <i>Lena Köhler</i>	96
7. Vergleichende Pädagogik als Praxis des Dekonstruierens <i>Christoph Schröder</i>	114
Zu den Autorinnen und Autoren	138

1. Vergleichende Pädagogik als politische Praxis – Perspektiven einer Forschungswerkstatt

Es sind unterschiedliche Einsprüche und Impulse, die heute das Nachdenken über Deutungen des Menschen und über soziale Sachverhalte antreiben. Insbesondere die Individualität und Sozialität des Mensch-Seins stehen neuerlich auf dem Prüfstand, nachdem die postmodernen Fanfaren vom „Tod des Subjekts“ einerseits verklungen scheinen, andererseits jedoch unverstummbar nachhallen. Einsprüche und Impulse, die aus dem Spektrum globaler und post- bzw. dekolonialer Theorien anklingen, machen vor allem in ethischer Hinsicht neu fraglich, welche anthropologischen Kennzeichnungen heute tragfähig und damit diskutabel erscheinen. Insbesondere dann, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf das grundlegende Phänomen menschlicher Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit richten, scheint eine Neujustierung sinnvoll. Es geht um eine Neujustierung, die einerseits die Einwände gegen anthropozentrische Subjekttheorien ernstnimmt, andererseits jedoch die Figur vom „Tod des Subjekts“ selbst einer machttheoretischen Dekonstruktion unterwirft. Lernen als fundamentale Handlungsoption des Menschen verschiebt die Aufmerksamkeiten in der Pädagogik. Handlungsoptionen verweisen auf relative Freiheitsspielräume und damit einhergehende Verantwortlichkeit für Entscheidungen. Bezogen auf Lernen wirft dies in einer neuen, eben pädagogischen Ausrichtung die Frage nach Macht und Verantwortung auf. Pädagogik wird dabei sowohl als zu gestaltende und reflexiv zu verantwortende Praxis als auch als deren theoretische Bestimmung verstanden.

In diesem Sinne verstehen sich die Beiträge des vorliegenden Bandes als eine Art Werkstatt-Gespräch zur Re-Formulierung einer anthropologischen Pädagogik. Anthropologische Pädagogik wird dabei in einer normativ-kritischen Zuspitzung der Grundkonzeption Otto Friedrich Bollnows als Verschränkung von Pädagogik und Kultur verstanden. In seinen Überlegungen zur anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik (Essen 1975³) hatte Bollnow diese Verschränkung sinngemäß so skizziert: Kultur wird danach *einerseits* als ein vorgegebener Rahmen von Welt verstanden, der Menschen zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Kontext in einer bestimmten Weise prägt. Diese Prägung ist heute angesichts von globalen und post- bzw. dekolonialen Ansätzen jedoch nur noch in einer Weise denkbar, die machttheoretisch die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Normalität sowie den damit einhergehenden Ein- und Ausgrenzungen mit sich führt. Das Primat der ethischen Reflexion in allem Nachdenken ist dieser Re-Formulierung anthropologischer Pädagogik eingeschrieben. Dieses Primat einer Dekonstruktion von

Normalität findet sich auch in der entgegengesetzten Denkbewegung. Denn *gleichzeitig* ist dieser Rahmen von Welt auch als eine Art Produkt, als ein Ergebnis menschlichen Handelns zu betrachten – ein Ergebnis, das Menschen zu verantworten haben, indem sie aktiv Veränderungen bewirken oder aber eben das Vorfindliche mit seinen machtdurchzogenen Normalitätsannahmen (aktiv oder passiv) so belassen.

Eine daraus resultierende kritisch-operative Pädagogik muss notwendig auch ihre eigenen Prämissen auf den Prüfstand stellen. Dies geschieht im vorliegenden Band in einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem Vergleich und dem Vergleichen in der Pädagogik. Im Sinne der anthropologischen Pädagogik kritisch-operativer Prägung knüpft die entsprechende Werkstatt-Diskussion an ein spezielles Motiv an, das zumindest in den neueren Konzeptionalisierungen Vergleichender Pädagogik immer vorausgesetzt und mitgeführt wurde. Der anthropologische Fokus richtet die Aufmerksamkeit in einer bestimmten Weise auf das Subjekt, das mit Blick sowohl auf den Prozess des Vergleichens als auch auf das Produkt des Vergleichs einer kritischen Betrachtung unterzogen wird. Vergleichende Pädagogik in diesem Fokus geht davon aus, dass Menschen, dass Subjekte, einen Vergleich anstellen, dass diese Subjekte sowohl für den Prozess des Vergleichens als auch für das Produkt, die Vergegenständlichung in einem Vergleich, verantwortlich sind. Vergleichende Pädagogik ist danach in ihrer ethischen Dimension auf Konstruktionsregeln und deren Verantwortung hin zu untersuchen.

Menschen vergleichen: sich mit anderen Menschen, die einen Dinge mit anderen Dingen usw. Der Vergleich ist – dies haben uns globale und post- bzw. dekoloniale Texte gleichermaßen gezeigt – dabei ein Akt politischen Denkens und Handelns. Wie wir und was wir wie vergleichen, basiert auf Entscheidungen, mit deren Hilfe Normalität konstruiert, stabilisiert oder in Frage gestellt wird. Vergleichen ist damit eine folgenreiche politische Praxis. Dies gilt nun auch für Pädagogik im umfassenden Sinne: sowohl als wissenschaftliche Theorie für die Praxis als auch als praktisch-theoretische Reflexionshilfe von pädagogischem Handeln.

Diese Gedankenfolge bildet das Grundmotiv für alle Beiträge des vorliegenden Werkstatt-Gesprächs am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Am Institut für Bildung und Kultur (IBK) arbeiten alle beteiligten Personen mit einem geteilten, allerdings zugleich kontrovers formulierten Interesse daran, vom menschlichen Lernen und dessen Steuerung aus insbesondere die Vorstellungen von Normalität und Macht kritisch zu befragen. Wie die Beiträge im vorliegenden Band zeigen, sind die Referenzen und Konsequenzen dieses gemeinsam geteilten Ausgangspunkts durchaus unterschiedlich. Gemeinsam ist das Interesse, über ein Primat der Ethik in der Pädagogik nachzudenken – dies sowohl bildungs- wie erziehungstheoretisch in der Verschränkung von Anthropologie und Kulturtheorie. Der Begriff des Politischen bleibt im vorliegenden Kontext ein offener Orientierungsrahmen, in

dem Anknüpfungen an alle drei gängigen Grundperspektiven der Policy, Politics und Polity denkbar sind. Dabei zeigt sich, dass Vergleichende Pädagogik als politische Praxis in der Verschränkung von Anthropologie und Kulturtheorie sowohl die Inhalte (Policy) als auch die Prozesse (Politics) und Strukturen (Polity) des Politischen berührt. Entsprechend dem Charakter der Werkstatt und des Werkstatt-Gesprächs legen die Beiträge ein unterschiedliches Gewicht auf diese drei Dimensionen. Verbindend sind dabei die Annahmen, dass es die Steuerung der Lernprozesse und die zu identifizierende Verantwortung für diese Steuerungsoperationen sind, die die Verbindung der verschiedenen Dimensionen des Politischen ausmachen.

Institutionell eingebunden ist das Werkstatt-Gespräch innerhalb des Instituts für Bildung und Kultur in das Promovierenden-„Kolleg Globale Bildung“ (KGB). Dieses Kolleg knüpft an den Master-Studiengang „Bildung – Kultur – Anthropologie“ (BKA) an, in dem das Nachdenken über Konturen Postkolonialer und Globaler *Bildung* zum modularen Kernprogramm gehört. Die Verbindung von BKA und KGB hat bereits an anderen Stellen zu verschiedenen Veröffentlichungen geführt. Publizistisch ist aus dem Arbeitskontext unter anderem der Band „Globales lehren, Postkoloniales lehren“ (Weinheim 2020) in der vorliegenden Reihe hervorgegangen. Verantwortet wurden von der Arbeitsgruppe auch wesentliche Teile des Bandes „The Lost Mirror. Education in the Hebrew Tradition“ (Paderborn 2020). Nicht zuletzt gestaltet die Arbeitsgruppe Lehr-Lern-Bände, in denen die Theorie-Diskussionen in Praxismaterialien für den schulischen Unterricht transformiert werden. In der Reihe „Politisch denken lernen mit Religion und Ethik“ (Göttingen 2020 ff.) sind bislang die Themenhefte „Ich, Du und Andere. Über den Umgang mit Fremden“ und „Schwarz, weiß, bunt. Haut und andere Farben“ erschienen. All dies ist auch eingebunden in Entwicklungsprozesse im Bereich des Lehramtsstudiums an der Universität Jena, die durch das von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) geförderte Teilprojekt „Globale und postkoloniale Bildung“ gerahmt sind.

Eröffnet wird der Band durch eine Entfaltung der anthropologischen Betrachtungsweise in dem Beitrag „*Vergleichende Pädagogik als Praxis des Wahrnehmens*“. Ralf Koerrenz versucht darin eine Implementation des „epistemischen Ungehorsams“ im Sinne Walter D. Mignolos in die Denkwege einer anthropologischen Pädagogik. Der Ausgangspunkt ist dabei eine typologische Unterscheidung von dem Vergleichen als Prozess und dem Vergleich als ein Ergebnis dieses Prozesses. Mit einem Fokus auf den Prozess wird das Vergleichen rückgebunden an ein kritisch-operatives Verständnis von Bildung. In diesem Verständnis wird Bildung als Selbstverhältnis vor allem über die interne, vom Subjekt vorgenommene und zu verantwortende Steuerung von Lernprozessen markiert. Genau diese Steuerung basiert danach auf ethisch zu reflektierenden Entscheidungen, wobei die Bestimmung der unterschiedlichen Freiheitsspielräume ein entscheidendes Problem für die Auseinandersetzung mit Verantwortlichkeit

darstellt. An einer bestimmten Interpretation Johann Gottfried Herders (durch Theodor Litt) und von Kultur (durch François Jullien) zeigt der Beitrag, dass und wie ein kritisch-operatives Verständnis von Bildung vor allem auf eine bewusste Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Normalität zielt. Bildungstheoretisch geht es – ethisch betrachtet – um eine Bestimmung der je eigenen „habituellen Selbstverständlichkeiten“, die ein Mensch bewusst wählt oder zumindest toleriert und nicht kritisch in Frage stellt. Erziehungstheoretisch gewendet münden die Überlegungen in den Gedanken, dass ein Subjekt über das Vergleichen Maßstäbe äußert – Maßstäbe des Akzeptablen und Nicht-Akzeptablen, des Erwünschten und Unerwünschten, des Sichtbaren und des Unsichtbaren, des Wahrzunehmenden und des Zu-Verdrängenden, kurz der normativen Bausteine von Normalität.

Wenn wir Vergleichende Pädagogik auf die Standortgebundenheit derjenigen hin betrachten, die einen Vergleich formulieren, können wir fragen, mit welcher Art von Selbst-Bewusstsein und Selbstbewusstsein diese Akteure agieren. Eine mögliche Perspektive, die an eine bestimmte Tradition der Erkenntnistheorie anschließt, ist vom Motiv der Skepsis bestimmt. In diesem Sinne skizziert *Pia Diergarten* „*Vergleichende Pädagogik als Praxis des Relativierens*“ und verweist darauf, dass einer so verstandenen Praxis die „Methodik einer Verantwortung des Eigenen“ zugrunde liege. Damit geht es um die je eigene Perspektive oder Auffassungsweise der einzelnen Menschen – und um deren potentielle Veränderbarkeit. Dabei wird den Fragen nachgegangen, inwiefern Relativieren als Vergleichen verstanden werden kann, inwiefern dieses Verständnis des Vergleichens pädagogisch, nämlich bildungstheoretisch, relevant ist, und schließlich, inwiefern das Relativieren als pädagogische Methode eine relevante politische Praxis darstellen kann. Als Leitmotiv wird die Annahme entfaltet, dass Vergleichen bildungstheoretisch relevant ist. Relativität besagt, dass etwas in Bezug zu etwas anderem steht, und wenn wir vom Menschen sprechen, dann deutet sich darin ein disziplinär einschlägiges Verständnis von Bildung an. Bildung stellt danach eine Verhältnisbestimmung in der Spannung von passiv und aktiv dar. Bildung drückt sich in den Beziehungen und Verhältnissen aus, in denen ein Mensch sich wissentlich befindet und auf die er zumindest versuchsweise planvoll einwirken kann. Im zweiten Teil des Artikels werden diese Annahmen anhand zweier explizit skeptischer Positionen entfaltet, einer philosophischen (Pyrrhon) und einer genuin pädagogischen (Ballauff). Über den Aufweis der zentralen Stellung der Relativität in beiden Ansätzen wird es möglich, Bildung als Relativieren zu beschreiben. Relativieren meint dann – in skeptischer Tradition – die empirische wie auch gedankliche Gegenüberstellung zweier Gegenstände oder Sichtweisen, die Umdenken ermöglicht. Relativieren meint den Hinweis auf die Voraussetzungen einer Aussage und Überzeugung und so auch auf deren Veränderbarkeit. Darin liegt auch die politische Dimension einer so gedachten Pädagogik, die auf Bildung zielt: Wenn Relativieren eine absichtsvolle Handlung

ist, dann fällt sie auch in den Verantwortungsbereich des einzelnen Menschen. Darin zeigt sich die ethische Seite des Vergleichens, die politisch ist, wenn sie im Alltag Wirkung zeigt.

Diese anthropologische Sichtweise auf Vergleichende Pädagogik kann bildungstheoretisch an einem speziellen Aspekt des Umgangs von Menschen mit sich selbst vertieft werden. Mensch-Sein ist nicht jenseits eines konkreten Hier und Jetzt denkbar, wenn wir uns dem Alltag und der Lebenswirklichkeit zuwenden. In diese Konkretheit des Mensch-Seins spielt die Frage nach einer Eingebundenheit in einen vor allem auch emotional tragenden Zusammenhang hinein. Das bildungstheoretische Interesse von *Sarah Ganss* richtet sich auf „*Vergleichende Pädagogik als Beheimatung*“. Wiederum wird die Aufmerksamkeit auf die Perspektive der vergleichenden Subjekte gelenkt und im Sinne einer anthropologischen Pädagogik nach der Bedeutung des Vergleichens in Auseinandersetzung mit Heimat im Weltverhältnis gefragt. Ausgegangen wird von der Annahme, dass das Bedürfnis von Heimat Menschen ein ur-eigenes ist. Wenn Heimat nicht nur räumlich-zeitlich verortet, sondern mit „da, wo ich verstanden bin“ übersetzt wird, kann sie als eine besondere Dimension von Bildung gelesen werden. Heimat meint dann vor allem das „heimatlich werden mit sich selbst“ durch die Geste des Vergleichs und des daraus resultierenden verantwortungsvollen Umgangs mit seinen Vor-Urteilen und seiner Mit-Welt. Hieraus ergibt sich eine aktive, partizipative Geste der Beheimatung: In Interaktion miteinander, immer im Vergleich mit Anderen und sich selbst, kreieren Menschen Heimat. Zur Veranschaulichung dieser Bedeutung des Vergleichens für Bildung als Ausdruck des Selbstverhältnisses wird eine Analyse von Rapmusik der französischen Banlieues herangezogen. In der Auseinandersetzung mit dieser Musik zeigt sich, dass und wie eine Beheimatung in der Fiktion erfolgen kann – dabei wirkt diese fiktive Heimat in einer Geste der kreativen De- und Re-Konstruktion auf die vorfindliche Realität und ermöglicht die Schaffung von verstehender Gemeinschaft.

Auf der bildungstheoretischen Spur zur Diskussion von Voraussetzungen, Bedeutung und Reichweite Vergleichender Pädagogik nimmt *Clemens Klein* den einverlebten, imaginären Anderen in den Blick. In seinen Überlegungen zu „*Vergleichende Pädagogik als Praxis des Einverleibens*“ lenkt er den Blick auf den Umstand, dass die Aneignung von Welt von dem Phänomen begleitet wird, konkrete Gesprächspartner*innen als imaginäre Andere in die Verständigung des Selbst mit sich selbst zu integrieren. Bildungstheoretisch gewendet folgt aus dem Vergleichen – bewusst und unbewusst – ein folgenreiches Einverleiben, das weitreichende Konsequenzen für das Selbstverhältnis von Menschen hat. Das Selbst eines Menschen zeigt sich nicht nur in konkreten Beziehungen, sondern entfaltet sich gerade erst in reflexiven Bezügen zu imaginären Begleiter*innen. In dieser Einverleibung vollzieht sich das Ausloten von Weltverhältnissen gerade dort, wo der oder die politische Andere als imaginär nicht verdaubar erfahren wird. Der

Text mündet in die Frage, wie eine Pädagogik des Vergleichens diese Unaufhebbarkeit des Miteinanders rahmen könnte.

Der Bezug des Menschen zu Anderen in einer gemeinsamen Welt und der daran anschließende Reflexions- und Verständigungsprozess über sich selbst erscheint für einen bildungstheoretischen Entwurf des Vergleichens konstitutiv und wird von Lena Köhler in ihren Überlegungen zu *„Vergleichende Pädagogik als Praxis der Pluralität“* vertieft. In den Fokus rückt dabei das Vergleichen als kritischer Dialog von Fremd- und Selbstwahrnehmung. Dieses Zusammenspiel kann als Bildungsprozess gedeutet werden. Mit Hannah Arendts Verständnis von Pluralität wird dabei Vergleichen als ein Prozess ausgewiesen, der mit Hilfe der Einbildungskraft die Pluralität der Anderen in das eigene Selbstverhältnis einschreibt und hierdurch eine Selbstreflexivität auslöst. Pluralität als Praxis ist dabei konstitutiv nicht nur für eine gemeinsame Welt, die sich zwischen den Menschen zeigt, sondern auch für einen kritischen Dialog im Denken, der schließlich das Verstehen und Urteilen ermöglicht. So führt die Pluralität der Welt über den Vergleichsprozess zu den Einzelnen zurück, die sich zu sich selbst in eine Beziehung setzen. Bildung als Vergleichen zu fassen, bedeutet dann, sich zur eigenen Weltwahrnehmung zu verhalten, diese zu verantworten und in einen lernenden Umgang mit sich selbst zu treten.

Wie Menschen die Welt wahrnehmen, sich in dieser reflexiv bewegen, vergleichen und zu anderen Menschen in Beziehungen treten, hängt auch mit dem jeweiligen historisch gewachsenen Verständnis von Normalität und der Kritik an dieser Normalität zusammen. Antisemitismus und Kolonialismus als negative Leitideen der Moderne bilden den rahmenden Hintergrund für die Skizze von *„Vergleichende(r) Pädagogik als Praxis der Dekonstruktion“*. Christoph Schröder geht dabei von der doppelten Feststellung aus, dass wir sowohl in einer postkolonialen Welt als auch in einer postnationalsozialistischen Welt leben. Vor dem Hintergrund einer so beschriebenen Ausgangssituation wird die Hypothese diskutiert, ob Antisemitismus und Kolonialismus als negative Leitideen der Moderne verstanden werden können. Eine, über einen Vergleich zu gewinnende Differenzierung von Antisemitismus und Kolonialismus muss, so die Annahme, konstitutiv sein für die Konzeptualisierung einer kritischen Theorie postkolonialer Bildung. In diesem Sinne werden Antisemitismus und Kolonialismus mit den beiden Kernbegriffen der Pädagogik, Erziehung und Bildung, ins Gespräch gebracht. Im Anschluss daran wird das Verhältnis zwischen kritischer Antisemitismusforschung und postkolonialen Perspektiven dekonstruiert. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Kritik, die seitens antisemitismuskritischer Ansätze an postkoloniale Theorien formuliert wird. Abschließend folgen erste Annäherungen an ein Verständnis von Antisemitismus und Kolonialismus als negative Leitideen der Moderne. Für das Verständnis von Vergleichender Pädagogik ergibt sich daraus die Herausforderung, eine Kritik an Deutungshoheiten zu skizzieren.

Eine Werkstatt ist eine Werkstatt. Es werden Dinge hergestellt und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Der Grundgedanke, dass Menschen vergleichen (sich mit anderen Menschen, die einen Dinge mit anderen Dingen), bildet einen Leitfaden der vorgelegten Werkstücke, die je für sich unterschiedliche Akzente setzen. Deutlich wird jedoch, dass – auch als Ergänzung bzw. Verstärkung einzelner grundlagentheoretischer Motive in bisherigen Arbeiten zur Vergleichenden Pädagogik – das Vergleichen und der Vergleich auch in den Dimensionen politischen Denkens und Handelns zu diskutieren sind. Das Primat des Ethischen in der Pädagogik zeigt sich gerade im Anschluss an globale und post- bzw. dekoloniale Konzepte in einer Sensibilität für den Umstand: Wie wir und was wir wie vergleichen, basiert auf Entscheidungen, mit deren Hilfe Normalität konstruiert, stabilisiert oder in Frage gestellt wird. Ver-Gleichen ist damit eine folgenreiche politische Praxis.

Jena, im Spätsommer 2021

Ralf Koerrenz

Pia Diergarten

Sarah Ganss

Clemens Klein

Lena Köhler

Christoph Schröder