



# Kritisches Kulturverständnis und postkoloniales Problembewusstsein

## Bildungsethische Perspektiven

Elisabeth Zissler

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems  
elisabeth.zissler@kphvie.ac.at

EINGEREICHT 31 OKT 2021

ANGENOMMEN 15 NOV 2021

Dem folgenden Beitrag liegt die Frage zugrunde, auf welches Verständnis von Kultur rekurriert wird, wenn im Bildungskontext von „kulturellen Differenzen“ oder „kulturellen Konflikten“ gesprochen wird. Postkoloniale Kritik und aktuelle empirische Befunde zeigen, dass kulturessenzialistische Zuschreibungen und hegemoniale Vorstellungen die jeweiligen Handlungsspielräume betroffener Individuen verfestigen können und sich infolgedessen unterschiedliche Chancen zur sozialen Teilhabe und individuellen Lebensgestaltung ergeben. Die Alltagssprachliche Verwendung des Kulturbegriffs gilt es vor dem Hintergrund des *Cultural Turn* und der Hervorbringung anti-essenzialistischer Kulturkonzepte kritisch zu reflektieren und für ein postkoloniales Problembewusstsein zu sensibilisieren. Der Beitrag plädiert dafür, theoretische Überlegungen des Postkolonialismus sowie kritische Reflexionen zum Kulturbegriff bzw. zur Kulturtheorie im Bildungskontext miteinzubeziehen. Auf diese Weise können kulturalistische Fremdzuschreibungen und damit einhergehende Exklusionsmechanismen aufgebrochen werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kultur, Kulturtheorien, Cultural Turn, Postkolonialismus,  
ethische Bildung

## 1. Ausgangsfrage und Problemstellung

Im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt rückt auch das Thema der kulturellen Pluralität in den Fokus, etwa wenn es um die Frage nach dem Umgang mit Vielfalt in einer plural geprägten Gesellschaft geht. Sowohl der Religions- als auch der Kulturbegriff werden in diesem Zusammenhang als Differenzkategorien herangezogen, um Personen bzw. Gruppen entsprechend einzuordnen und voneinander abzugrenzen. Ausgehend von der damit einhergehenden Problematik essenzialistischer Zuschreibungen wird im nachfolgenden Beitrag die Frage reflektiert, auf welches Verständnis von Kultur eigentlich rekurriert wird, wenn von „kulturellen Differenzen“ oder „kulturellen Konflikten“ gesprochen wird.

In Bezugnahme auf postkoloniale Kritik und aktuelle empirische Befunde werden die dahingehenden Überlegungen im Bildungskontext konkretisiert.

Wenn auftretende Konflikte auf „kulturbezogene Unterschiede“ rückgeführt werden, wird der Kulturbegriff nicht nur als Analyseinstrument verwendet, um Konfliktursachen zu benennen und zu deuten. Er fungiert zudem als Marker, womit Schüler\*innen als zu einer bestimmten Gruppe zugehörig wahrgenommen und beschrieben werden. Folglich wird im Rückgriff auf den Kulturbegriff versucht, sich die konkrete „Andersheit“ bzw. das „von der Norm“ abweichende Verhalten einer Person zu erklären und konflikthaft einzuordnen (Zissler, 2021, S. 69). Dies führt häufig zu einer Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung von betroffenen Personen und den ihnen entgegengebrachten kulturalistischen Fremdzuschreibungen mit entsprechend problematischen Folgen (Riegel, 2016, S. 175–242).

Dieses Problembewusstsein wurde im Bereich der Migrationspädagogik aufgegriffen. Im Rückgriff auf die Differenzkategorie „Migration“ wurde herausgearbeitet, dass sich diese essenzialistische Differenzsetzung immer dann im pädagogischen Handeln zeigt, wenn Schüler\*innen „organisatorisch, didaktisch oder pädagogisch durch Relevantsetzung des gesellschaftlichen Differenzmerkmals ‚Migration‘ unterschieden und unterschiedlich behandelt werden [...]“ (Dirim & Mecheril 2021, S. 62). Durch essenzialistische Zuschreibungen unterschiedlichster Art können sich Abgrenzungstendenzen zwischen den Schüler\*innen oder auch zwischen Gruppen von Schüler\*innen manifestieren oder verstärken. Im Zuge dessen wird eine Grenze konstruiert, die von der Vorstellung einer essenziellen Differenz (im Hinblick auf Herkunft, Nationalität, Religionszugehörigkeit, aber auch von Einstellungen und Werten, Lebensformen und -zielen sowie von Fähigkeiten und Begabungen) von Menschen unterschiedlicher „kultureller Herkunft“ oder mit „Migrationshintergrund“ geprägt ist (Zissler, 2021, S. 70).

In diesem Zusammenhang ist zu kritisieren, dass durch die Betonung *eines* bestimmten Markers andere Zugehörigkeiten sowie personale Eigenschaften in den Hintergrund gedrängt werden und der/die Einzelne in seinem/ihrem „Subjekt-Sein“ mit den entsprechenden Mehrfachzugehörigkeiten nicht wahr- und ernstgenommen wird (Mecheril, 2003). Zudem wird auch das jeweilige Zusammenwirken von verschiedenen Zugehörigkeiten ausgeblendet. Forschungen im Bereich der Intersektionalität weisen auf diese Problematik hin (Riegel, 2016), indem sie den Fokus nicht nur auf verschiedene „Identitätsmarker“ wie Kultur, Ethnizität, Nation, Religion oder Gender richten, sondern insbesondere auch auf ihr gleichzeitiges Zusammenwirken, ihre „›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (intersections)“ (Walgenbach, 2012, S. 81).

Gesamtgesellschaftlich betrachtet formieren und verfestigen kulturessenzialistische Zuschreibungen die jeweiligen Handlungsspielräume von Betroffenen. Infolgedessen ergeben sich unterschiedliche Chancen zur sozialen Teilhabe und individuellen Lebensgestaltung (Becka, 2010, S. 81–106; Winkler, 2017). Angesichts

dessen stellt es ein wichtiges Desiderat dar – insbesondere im Bildungskontext – sowohl für ein postkoloniales Problembewusstsein zu sensibilisieren als auch für ein kritisches Kulturverständnis, wie es sich im Zuge des *Cultural Turn* herausgebildet hat.

## 2. *Cultural Turn* und kritisches Kulturverständnis

In diesem Abschnitt werden jene Entwicklungslinien skizziert, die im Feld der Wissenschaft zur Etablierung eines neuen Verständnisses von »Kultur« geführt haben. Dieses wurde entscheidend vom Kulturanthropologen *Clifford Geertz* beeinflusst und hat u. a. unter dem Begriff »Cultural Turn« seine Verbreitung gefunden.

### 2.1 Zum Kulturverständnis des *Cultural Turn*

Die Entwicklungen hin zum *Cultural Turn* gehen auf ein verstärktes Interesse an den „kulturellen Dimensionen des Sozialen“ (Moebius & Quadflieg, 2006, S. 9) zurück. Während zwischen den 1920er- und 80er-Jahren kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Auseinandersetzungen kaum stattfanden und auch der Kulturbegriff keine bedeutsame Rolle spielte (Landwehr & Stockhorst, 2004, S. 74), kam es im Rahmen des sogenannten *Cultural Turn* zu einer umfassenden Neufokussierung auf kulturwissenschaftliche Themenstellungen. Dies zog auch eine sukzessive Etablierung des Begriffs Kultur in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen und Disziplinen nach sich. Infolgedessen lässt sich ab den 1970/80er-Jahren im Bereich der Geistes- und Kulturwissenschaften eine Neuausrichtung und Hinwendung zur Kultur verorten. Bis dahin dominierende Kulturbegriffe wurden kritisch hinterfragt und rückten durch die Hervorbringung neuer Kulturtheorien allmählich in den Hintergrund (Bachmann-Medick, 2010, S. 7–57).

Bis der *Cultural Turn* postuliert wurde, war der elitäre Kulturbegriff des Literaten, Theologen und Kulturphilosophen *Johann Gottfried von Herder* (1744–1803) weit verbreitet, demzufolge Kultur als Einzelkultur definiert wurde, die durch drei Bestimmungsstücke gekennzeichnet ist:

1. *Soziale Homogenisierung*: Kultur prägt ohne weitere Differenzierung das Leben eines ganzen, in sich homogenen Volkes.
2. *Ethnische Fundierung*: Kulturen sind an Völker gebunden, sind die ‚Blüte‘ des Daseins eines Volkes.
3. *Interkulturelle Abgrenzung*: Auf der Basis von Kultur grenzen sich Völker voneinander ab (Welsch, 1997, S. 68).

Dieses klassisch-ethnologische Verständnis von Kultur als homogenes, geschlossenes System wirkte in weiterer Folge auch in den essenzialistischen Kulturbegriff des Anthropologen Edward B. Tylor (1832–1917) hinein, den er in seinem Buch *Primitive Culture* entworfen hat (Tylor, 1873). Tylors Verständnis zufolge ist eine Kultur als ein

komplexes Ganzes zu fassen und der Inbegriff von „Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Gesetz, Sitte und alle[n] übrigen Fähigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft sich angeeignet hat“ (Tylor, 1873, S. 1). Diese einst breitenwirksam rezipierte Definition von Kultur, welche der Ethnologe Karl-Heinz Kohl als Basis für nahezu alle späteren Begriffsbestimmungen ansieht (Kohl, 1993, S. 130), wurde in weiterer Folge durch die Entwicklungen rund um den *Cultural Turn* aufgebrochen und erweitert.

Der *Cultural Turn* brachte eine konzeptionelle Änderung des Kulturbegriffs mit sich, wie er bei Clifford Geertz im Zuge der Entfaltung eines semiotischen Kulturbegriffs zum Ausdruck kommt. »Kultur« wurde dabei als ein von Menschen geschaffenes Bedeutungsgewebe konzipiert:

„The concept of culture I espouse [...] is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning.“  
(Geertz, 1973, S. 5)

Im Rahmen dieses Kulturkonzepts wurde Kultur demnach „[...] als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefaßt [sic], der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Nünning & Nünning, 2003, S. 6). Dieses semiotische, d. h. bedeutungsorientierte Verständnis von Kultur bezog sich dabei nach wie vor auf den klassisch-ethnologischen Kulturbegriff. Erst im Zuge einer weiteren Ausdifferenzierung des *Cultural Turn* wurde das bis dahin vorherrschende klassisch-ethnologische Kulturverständnis in seiner essenzialistischen Ausprägung abgelöst und der Fokus auf die innere Pluralisierung der Kulturen gerichtet. Welche Beweggründe gab es für diese Neufokussierung?

Zeitdiagnostischen (kultur-)soziologischen Untersuchungen zufolge begünstigten Phänomene des Globalisierungsprozesses (Baumann, 1998; Baumann, 2003), wie etwa der grenzübergreifende Austausch und die zunehmende Integration der Weltwirtschaft, die Pluralisierung des kulturellen Feldes. Darüber hinaus trugen vielschichtige Migrationsprozesse der vergangenen Jahrzehnte zur wachsenden kulturellen und religiösen Durchmischung sowie lokalen Pluralisierung in den europäischen Gesellschaften bei (Berger, 1999, S. 69–86). Die sich zunehmend multi-kulturell und auch multi-religiös zusammensetzenden Gesellschaften (Polak & Reiss, 2015; Lehmann & Kurth 2011; Kippenberg & Stuckrad 2003; Rudolph 1992; Gladigow, 1988) gaben in weiterer Folge Anlass zur Weiterentwicklung des klassisch-ethnologischen Kulturkonzepts. Der „Mythos“ von Kultur als homogenem, geschlossenem System ließ sich empirisch nicht mehr bestätigen. Mit der Hervorbringung anti-essenzialistischer Kulturkonzepte wurde infolgedessen ver-

sucht, das Phänomen der kulturellen Vermischung deskriptiv und konzeptionell besser zu fassen.

Der *Cultural Turn* ist demnach nicht nur auf wissenschaftstheoretischer Ebene verankert, sondern steht auch in einem engen Zusammenhang mit kulturellen Veränderungsprozessen (Globalisierungs- und Migrationsprozessen) innerhalb der Gesellschaft. Aufgrund dieser Verknüpfung mit gesellschaftlichen und kulturellen Transformationen ist der *Cultural Turn* nicht als bloße Theorietransformation zu verstehen, sondern er ist gesellschaftlich rückgebunden und reagiert auf reale gesellschaftliche Veränderungen (Moebius & Quadflieg, 2006, S. 9). Im Hinblick auf die Hervorbringung von Essenzialismus-kritischen Kulturkonzepten ist insbesondere die diskursprägende Bedeutung des differenzorientierten Ansatzes im Anschluss an den postkolonialen Kritiker Homi K. Bhabha hervorzuheben, worauf nachfolgend Bezug genommen wird.

## 2.2 Das differenzorientierte Kulturkonzept

Während die postkolonialen Theoretiker\*innen der ersten Generation noch radikale Kolonialismuskritik betrieben, nutzen die postkolonialen Kritiker\*innen der zweiten Generation und Mitbegründer\*innen der postkolonialen Theorie, insbesondere Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Chakravorty Spivak, Macht als Analysekatgorie, um westliche Machtstrukturen und die geltenden Universalisierungsansprüche westlicher Wissenschaft zu kritisieren. Als „Repräsentant\*innen“ nichtwestlicher Kulturen (Edward Said ist palästinensischer Herkunft, Homi K. Bhabha und Gayatri C. Spivak indischer) erhoben sie damit auch einen politischen Anspruch.

Im Zuge der postkolonialen Bewegung wird auf ein anhaltendes hierarchisches Verhältnis des Westens gegenüber anderen Regionen hingewiesen und zugleich die Etablierung einer »weißen« Dominanzkultur kritisiert, die ihre koloniale Macht weiterhin – nun vor allem diskursiv – ausübt. Der Fokus wird dabei auf „das Weiterwirken kolonialistischer Strukturen in anderen Formen“ gerichtet, das heißt auf die „diskursprägende Gewalt hegemonialer Kulturen“ (Bachmann-Medick, 2010, S. 185). In diesem Sinne wurde im Zuge postkolonialer Kritik über die ursprüngliche Kolonialismuskritik hinausgegangen. Zudem schaffte die postkoloniale Bewegung ein Bewusstsein dafür, dass marginalisierte Gruppen sich in den gesellschaftlichen Diskursen selbst repräsentieren und zu Wort kommen müssen (Bachmann-Medick, 2010, S. 184–192).

Die Miteinbeziehung von marginalisierten Stimmen und Minderheitendiskursen stellte infolgedessen auch ein besonderes Merkmal des sich neu herausgebildeten differenzorientierten Kulturkonzepts Bhabhas dar:

„[...] the threat of cultural difference is no longer a problem of ‘other’ people. It becomes a question of otherness of the people-as-one. The national subject splits in the ethnographic perspective of culture’s contemporaneity and provides both a theoretical position and a narrative authority for marginal voices or minority discourse.” (Bhabha, 2006, S.215–216)

Wie bereits erwähnt, setzt sich postkoloniale Kritik vordergründig mit Machtverhältnissen in Diskurssystemen auseinander und versucht diese freizulegen. Im Zuge dieser Entwicklungen werden Ethnizität, Klasse und Geschlecht zu den bevorzugten Forschungsfeldern, Hybridität, Differenz, Dritter Raum/third space und Identität zu den zentralen Analysebegriffen. Insbesondere der Begriff der Hybridität hat infolgedessen große Bedeutung in den Geistes- und Kulturwissenschaften erlangt. Die postkoloniale Kategorie der Hybridität (Bhabha, 2006) verweist darauf, dass – im Gegensatz zum bis dahin etablierten Ansatz eines essenzialistischen Kulturkonzepts und der „Postulierung einer Leitkultur“ (Bachmann-Medick, 2010, S.198) – Kultur nicht mehr homogen zu denken ist, da sie stets Differenz impliziert. Hybridität zeigt sich „nicht erst zwischen den (verschiedenen) Kulturen, sondern bereits als innere Differenzierung einer Kultur, ja der Subjekte selbst“ (Bachmann-Medick, 2010, S.206–207). Dies hat Bhabha in seinem differenzorientierten Kulturkonzept entsprechend herausgearbeitet:

„What is theoretically innovative, and politically crucial, is the need to think beyond narratives of originary and initial subjectivities and to focus on those moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences.” (Bhabha, 2006, S.2)

Das bis dahin in den Kulturwissenschaften bewährte Identitätskonzept eines essenzialistischen Kulturverständnisses wird durch Bhabhas Hybriditätstheorie kritisch hinterfragt. Die Idee der kulturellen Reinheit wird im Kontext des Postkolonialen abgelehnt und zu einem neuen Kulturverständnis angeregt, das „konstruktive Überlappungs- und Überschneidungsphänomene“ (Bachmann-Medick, 2010, S.199) auszuloten versucht sowie hybride Vermischungsräume zu diagnostizieren und zu analysieren vermag. Dazu erneut Bhabha:

„The very concepts of homogenous national cultures, the consensual or contiguous transmission of historical traditions, or ‘organic’ ethnic communities [...] are in a profound process of redefinition. [...] I like to think, there is overwhelming evidence of a more transnational and translational sense of the hybridity of imagined communities.” (Bhabha, 2006, S.7)

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Hybridität nicht bloß Vermischung bedeutet, sondern in Bezugnahme darauf der Versuch unternommen wird, Kultur zu verorten, und zwar in einem Handlungsraum von Übersetzungsprozessen. Diesen „Ort“ bezeichnet Bhabha als *Third Space* und beschreibt ihn wie folgt:

„It is the 'inter' – the cutting edge of translation and negotiation, the inbetween space – that carries the burden of the meaning of culture.“ (Bhabha, 2006, S. 56)

Aufbauend auf einen pluralistischen Differenzbegriff hat Bhabha demnach ein Verständnis von Kultur entwickelt, das sich als Prozessgeschehen im Sinne des Aushandelns von Differenzen versteht. Bhabha hat damit einen entscheidenden Wendepunkt im Verständnis von Kultur initiiert: Kultur steht nicht mehr für ein geschlossenes, homogenes System, sondern es wird von einem heterogenen, hybriden Verständnis von Kultur ausgegangen. In diesem Sinne kommt es zu einer Distanzierung von der Vorstellung, dass Kultur auf eine bestimmte Wurzel rückführbar ist. Damit stellt sich Bhabha gegen das essenzialistische Kulturkonzept und dessen Reinheitsvorstellung. Bhabhas Kulturtheorie hat in weiterer Folge einen substanziellen Beitrag zur Entwicklung eines durchlässigeren Verständnisses von kulturellen Grenzen geleistet. Zudem hat er zur Bewusstseinsbildung beigetragen, dass ein homogener Kulturbegriff problematische Fremdzuschreibungen hervorbringt und Abgrenzungsdiskurse begünstigt, wodurch soziale Konflikte entstehen (können) (Zissler, 2021, S. 71).

Die Berücksichtigung dieser Entwicklungen hin zu einem neuen Kulturverständnis stellt – nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene, sondern auch in gesellschaftlichen Diskursen und im Bildungskontext – ein wichtiges Desiderat dar, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

### 3. Postkoloniales Problembewusstsein im Bildungskontext

Trotz der weitgehenden Durchschlagskraft eines kritischen Kulturverständnisses im Zuge des *Cultural Turn* auf wissenschaftlicher Ebene werden innerhalb gesellschaftlicher Diskurse und im Bildungskontext nach wie vor kulturessenzialistische Differenzsetzungen vorgenommen und hegemoniale Vorstellungen in pauschalisierender Weise weiter bekräftigt, wie etwa konstruierte Bilder von „den“ Musliminnen und Muslimen. Der gesellschaftliche und politische Diskurs über Muslim\*innen und „den“ Islam wird dabei von problematisierenden Darstellungen dominiert und mit primär negativ konnotierten Phänomenen wie Flucht und Migration, gesellschaftlicher Segregation, religiösem Extremismus und Gewalt in Verbindung gebracht (Polak, 2016, S. 29–35). „Der“ Islam wird dabei generell unter Verdacht gestellt (Nagel & Plessentin, 2015). Zudem werden Stimmen von Muslim\*innen marginalisiert und bleiben in der Öffentlichkeit meist ungehört.

Darüber hinaus ist die soziokulturelle Vielfalt muslimischen Lebens in Österreich – so auch der muslimischen Jugend – bei zugleich vorhandenen Dokumentationen seitens der muslimischen Community (Hafez, Heinisch, Kneucker & Polak, 2016) weitgehend unbekannt. Die Spannung zwischen Selbstwahrnehmungen von Muslim\*innen und problematisierenden bis hin zu offen abwertenden Fremdzuschreibungen hat sich im Verlauf der letzten 15 Jahre in der gesamten „westlichen Welt“ zu einer politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kluft vertieft, die ein friedliches und produktives Zusammenleben gefährdet. Die muslimische Community gerät dabei zunehmend unter Rechtfertigungsdruck. Zudem finden sich muslimische und nicht-muslimische Jugendliche im Kontext dieses gesellschaftlichen „Gefährdungsdiskurses“ (Nagel & Plessentin, 2015, S. 255) kaum wieder.

Die empirische Sozialforschung hat sich mittlerweile umfassend mit der Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstzuschreibungen auseinandergesetzt und diese unter dem Phänomen des *Othering* (Spivak, 1985; Spivak, 2008; Said, 1995) verhandelt. Das Konzept des *Othering* versucht dafür zu sensibilisieren, wie Menschen mit anderen Merkmalen (etwa aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Kultur, Ethnie, Nation, Religion, Klasse, Geschlecht, Alter) als anders bzw. fremd wahrgenommen und klassifiziert werden (Spivak 1985, S. 247–272). Dieser Grenzziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen dem „Wir“ und dem „Anderen“, liegen Mechanismen zugrunde, die diskriminierende und exklusivistische Tendenzen nach sich ziehen und sich damit negativ auf das gesellschaftliche Zusammenleben auswirken.

### 3.1 Interdisziplinäre Forschungsstelle Islam und Muslim\*innen in Europa

Angesichts dieses bestehenden Problembewusstseins auf wissenschaftlicher Ebene bzw. auf Seite der Betroffenen wurde in Wien die *Interdisziplinäre Forschungsstelle Islam und Muslim\*innen in Europa (IFIME)* gegründet. Diese widmet sich ihrer Selbstbeschreibung zufolge „[...] der differenzierten und reflektierten Erforschung der Lebenswirklichkeit von Muslim\*innen in Österreich und Europa, ihrer gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und bildungsbezogenen Partizipation(en), ihrer Wirkungsfelder in unterschiedlichen Arbeits-, Studien- und Lebensbereichen und ihrer Selbst- und Fremdbilder“ (IFIME Forschungsstelle, 2021).

Im Rahmen einer im Jahr 2021 seitens der IFIME durchgeführten Ringvorlesung zum Thema „Fremd- und Selbstkonzepte von muslimischen Schüler\*innen“ wurde die Problematik von essenzialistischen Zuschreibungen mittels trans- und interdisziplinären Zugängen näher untersucht (IFIME Forschungsstelle, 2021). Dabei wurde kritisch aufgezeigt, dass das etablierte Narrativ gegenüber muslimischen bzw. als muslimisch gelesenen Schüler\*innen sie als „Bildungsverlierer und Störfaktor“ zeichnet, die „[...] bestenfalls paternalistisch durch Förderprogramme aus einer vererbten Bildungsarmut befreit werden. Doch die Realität ist weitaus komplexer und vielfältiger: Ergebnisse der empirischen Sozial- und Bildungsforschung legen

nahe, dass Schüler\*innen mit einem größeren Sprachenrepertoire und einer transkulturellen Kompetenz sehr wohl einen positiven Beitrag im Klassenraum leisten. Sie können aufgrund ihrer Erfahrungen über die sprachliche, soziale, konfessionelle und kulturell-diskursive Norm hinweg mit Mehrdeutigkeit kompetent umgehen [...]“ (IFIME Ringvorlesung, 2021).

Im Zuge der Ringvorlesung wurde u. a. ein sozialanthropologisch-kulturwissenschaftliches Forschungsprojekt präsentiert, das sich dieser Problematik empirisch angenommen hat und die Betroffenen – ganz im Sinne eines postkolonialen Problembewusstseins – selbst zu Wort kommen lässt. Es handelt sich dabei um das Forschungsprojekt „SCHUL-GESPRÄCHE: Junge Muslim\*innen in Wien“.

### 3.2 Forschungsprojekt „SCHUL-GESPRÄCHE: Junge Muslim\*innen in Wien“

Das Forschungsprojekt „SCHUL-GESPRÄCHE. Junge Muslim\*innen in Wien“ wurde ab November 2017 an vier Wiener Schulen<sup>1</sup> im Rahmen des Sparkling Science Programms, das die Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Forschung und Schule fördern soll, durchgeführt. Gemeinsam mit Schüler\*innen ab der 6. Klasse der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) sowie mit Lehrer\*innen und Direktor\*innen entdeckten und analysierten der Kulturwissenschaftler Georg Traska und die Sozialanthropologin Valeria Heuberger die Vielfalt der Lebenswelten und Verhältnisse im sozialen Raum der Schule. Die beiden Wissenschaftler\*innen gestalteten ein partizipatives Forschungs- und Ausstellungsprojekt als Kooperation des Instituts für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte sowie des Instituts für Sozialanthropologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Forschungsprojekt Schulgespräche, 2017).

Die zentralen Forschungsfragen des Projekts waren folgende: Muslim\*in zu sein – was alles bedeutet das für österreichische Jugendliche? Wie leben muslimische und nicht-muslimische Jugendliche im Schulalltag zusammen? Wie wird der Islam praktiziert oder nicht praktiziert? Welche Rolle spielen überhaupt Religion und Bekenntnis in der Schule? Wie wirken sich Elemente islamischer Lehre im Rahmen der verschiedenen Fächer aus?

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts wurden ab dem Herbst 2019 im Rahmen einer Ausstellung im Volkskundemuseum in Wien präsentiert. Gezeigt wurde dabei eine Videoinstallation, die das umfangreiche Videomaterial des Forschungsprojekts öffentlich zugänglich machte. Mit 15 thematischen Kurzfilmen wurde der diskursive Raum der Schule und seiner Mitglieder in unterschiedlichen Gesprächs- und Interviewsettings dargestellt: Schüler\*innen interviewten Schüler\*innen anderer Klassen und Schulen. Die Einzel- und Gruppeninterviews wurden von den leitenden Wissenschaftler\*innen geführt. Lehrer\*innen verschiedener Fächer leite-

<sup>1</sup> Abendgymnasium/Wien 21; BRG/ORG Henriettenplatz/ Wien 15; GRG Ettenreichgasse/ Wien 10; Islamisches Realgymnasium/ Wien 15.

ten Diskussionen in ihrem Unterricht und sprachen untereinander über ihre Sichtweise des Sozialraums Schule und die dahingehenden Herausforderungen in ihren Disziplinen (Forschungsprojekt Schulgespräche, 2017).

Die Kurzfilme befassen sich mit spezifisch muslimischen Themen wie dem Kopftuch, dem Fastenmonat Ramadan, der religiösen Praxis in der Schule; mit dem Islamischen Religionsunterricht und den Besonderheiten einer islamisch-konfessionellen Schule; aber auch mit Schulkultur in einer weiteren Perspektive und mit den weichen Übergängen zwischen kulturellen, ethnischen und religiösen Zuschreibungen. Die Jugendlichen formulierten im Zuge diverser Gesprächssituationen auch ihre Vorstellungen zu aktuellen Geschlechterrollen und sprachen über interkonfessionelle Freundschaften und Beziehungen (Forschungsprojekt Schulgespräche, 2017).

Etwa auf die Frage, wie eine muslimische Schülerin zu Freundschaften zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen stehe, antwortete die Schülerin:

„Also damit habe ich gar keine Probleme. Weil ich habe auch viele Nicht-Muslime als Freunde. [...] Es gibt da keinen Unterschied – außer, dass die Religion anders ist.“  
(Video: Freundschaft & Beziehung, 2017, Sec. 0–30)

Im Hinblick auf diese Frage wurde im Zuge der Auswertung der geführten Gespräche herausgearbeitet, dass das Thema Religion in den Freundschaften der Schüler\*innen meist eine untergeordnete Rolle spielt: „Sie ist kein zentrales ‚Auswahlkriterium‘, und es wird in Freundschaften meist wenig über Religion gesprochen. Gelegentlich sind interkonfessionelle Freundschaften auch Ausgangspunkt eines echten interkonfessionellen Dialogs.“ (Video: Freundschaft & Beziehung, 2017).

Angesichts derzeit einseitig geführter Diskurse *über* Muslim\*innen und „den“ Islam kommen im Rahmen der geführten Interviews mit in Wien lebenden, muslimischen Jugendlichen diese selbst zu Wort. Dadurch werden differenzierte Einblicke in die Selbstwahrnehmungen betroffener Schüler\*innen ermöglicht und ein differenziertes Bild im Hinblick auf die soziokulturelle Vielfalt muslimischen Lebens in Wien gezeichnet (Forschungsprojekt Schulgespräche, 2017).

Die Videos sind mittlerweile auf der Webseite des Volkskundemuseums in Wien unter [https://www.volkskundemuseum.at/schulgespraeche\\_online](https://www.volkskundemuseum.at/schulgespraeche_online) abrufbar und eignen sich sehr gut, um im Rahmen von Bildungsprozessen (sowohl in der Lehrer\*innenbildung als auch im schulischen Kontext) für ein postkoloniales Problembewusstsein hinsichtlich essenzialistischer Fremdzuschreibungen zu sensibilisieren. Einer dahingehenden Sensibilisierung liegt das Potenzial zugrunde, dass Vorurteile abgebaut, Exklusionsmechanismen aufgebrochen und Konflikte verhindert werden können, um ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen.

#### 4. Konsequenzen für den Bildungskontext

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, besteht das ethische Anliegen von postkolonialer Kritik einerseits darin, den Marginalisierten eine Stimme zu geben, und andererseits einseitige und starre Vorstellungen von Fremd- und Andersheit aufzudecken sowie kritikwürdige Zuschreibungen und bestehende Stereotype zu überwinden, mit denen die Gefahr von Diskriminierung und Ausgrenzung einhergeht. Auf den Bildungskontext bezogen stellt es folglich ein wichtiges Desiderat dar, dass kulturessenzialistische Zuschreibungen, die von Seiten verschiedener Akteur\*innen (wie Lehrer\*innen, Kolleg\*innen, Schüler\*innen, Eltern und Angehörigen) bedient werden, entsprechend vermieden werden. Da allerdings Mechanismen des *Othering* realistischere nicht ganz verhindert werden können, müssen diese zumindest problematisiert und konflikthafte Situationen reflektierend begleitet werden.

Unter den Rahmenbedingungen divers geprägter Lerngruppen bedeutet dies für das pädagogische Handeln, ein postkoloniales Problembewusstsein auszubilden, das u. a. von folgenden Fragestellungen geprägt ist: Wie wird im Bildungskontext kulturelle Andersheit konstruiert? Wie entstehen „Wir“- und „Nicht-Wir-Gruppen“ im Klassenraum? Wie lassen sich einst festgelegte Differenzsetzungen wieder kreativ aufbrechen? Wird das pädagogische Handeln im Hinblick auf diese Fragen reflektiert oder ist es weiterhin (wenn auch unbeabsichtigt) von essenzialistischen Vorstellungen geprägt? (Dirim & Mecheril, 2021, S. 63). Dahinter steht das bildungsethische Anliegen, normative Implikationen pädagogischer Sprach- und Handlungsmuster immer wieder neu und kritisch zu hinterfragen (Zissler 2021, S. 80–81).

Ohne postkoloniale Sachkenntnis und (selbst-)kritische Reflexion bei der Verwendung des Kulturbegriffs fehlt ein wichtiges Problembewusstsein im Bildungskontext, das die Gefahr des Essenzialismus nach sich zieht und sich infolgedessen Denk- und Handlungsspielräume betroffener Schüler\*innen verfestigen. Diesen Tendenzen kann durch die Miteinbeziehung kulturwissenschaftlich-kritischer Perspektiven in gegenwärtigen Bildungsprozessen entgegengewirkt werden, indem kritikwürdige bzw. konfliktschürende Narrative aufgebrochen werden. Zudem sind Schüler\*innen stets als Subjekte [mit ihren je eigenen kulturellen/ religiösen/ weltanschaulichen Prägungen und Mehrfachzugehörigkeiten] wahrzunehmen und nicht als Repräsentant\*in einer bestimmten „Kultur“ (Zissler, 2021, S. 80).

#### 5. Conclusio

Eine Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt stellt angesichts plural geprägter Gesellschaften ein wichtiges Desiderat dar, um ein friedliches gesellschaftliches Zusammenleben langfristig sicherstellen zu können. Ausgehend von der Problematik kulturessenzialistischer

Zuschreibungen wurde im Beitrag die Frage reflektiert, auf welches Verständnis von Kultur eigentlich rekurriert wird, wenn im Bildungskontext von „kulturellen Differenzen“ oder „kulturellen Konflikten“ gesprochen wird. Wie aufgezeigt, werden im Bildungskontext kulturessenzialistische Vorstellungen und Stereotypisierungen unkritisch bedient. Dies führt mitunter zu einem Problem hinsichtlich der Deutung von Konflikten, wenn etwa im Rückgriff auf den Marker Kultur Konflikte als „kulturelle“ Konflikte wahrgenommen werden. Dabei wird „die“ Kultur als Konfliktursache (z. B. bei Schüler\*innen mit „Migrationshintergrund“) problematisiert, wenngleich der Konfliktfall bei genauerer Analyse als sozialer Konflikt zu klassifizieren wäre.

Folglich wurde im Beitrag für einen kritischen Zugang zum Kulturbegriff plädiert, der nicht zuletzt auch Auswirkung auf die Deutung von „kulturellen“ Konflikten hat und zu einer entsprechenden Konfliktlösung beitragen kann. Im Hinblick auf das Lehrer\*innenhandeln gilt es schließlich ein postkoloniales Problembewusstsein sowie Sachkenntnis bezüglich eines kritischen Kulturverständnisses auszubilden. Sich ein dahingehendes anwendungsorientiertes Wissen anzueignen trägt nicht zuletzt zur Konfliktlösungskompetenz von Pädagog\*innen bei.

## Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2010). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (4. Auflage). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becka, M. (2010). Zugehörigkeiten, Rechte, Partizipationsmöglichkeiten. Dimensionen von Citizenship und ihre Herausforderung durch Migration. In M. Becka & A.-P. Rethmann (Hrsg.), *Ethik und Migration. Gesellschaftliche Herausforderungen und sozialetische Reflexionen* (S. 81–106). Paderborn: Schöningh.
- Berger, P.L. (1999). *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bhabha, H. K. (2006). *The Location of Culture*. London u. a.: Routledge.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2021). In T. Krobath, D. Lindner, S. Scherf (Hrsg.), *Brücken Bauen: Migration – Flucht – Bildung* (S. 61–68). Münster: LIT.
- Forschungsprojekt: Schulgespräche. (2017). *Junge Muslim\*innen in Wien*. [https://www.volkskundemuseum.at/schulgespraeche\\_online](https://www.volkskundemuseum.at/schulgespraeche_online)
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gladigow, B. (1988). Religionsgeschichte des Gegenstandes – Gegenstände der Religionsgeschichte. In H. Zinser (Hrsg.), *Religionswissenschaft. Eine Einführung* (S. 6–37). Berlin: Reimer.

- Hafez, F., Heinisch, R., Kneucker, R. & Polak, R. (Hrsg.). (2016). *Jung, muslimisch, österreichisch. Einblicke in 20 Jahre Muslimische Jugend Österreich*. Wien: Al Hamra.
- IFIME Forschungsstelle. (2021). *Interdisziplinäre Forschungsstelle Islam und Muslim\*innen in Europa*. <https://www.sfu.ac.at/de/ueber-sfu/forschungsstelle-ifime/>
- IFIME Ringvorlesung. (2021). *Interdisziplinäre Forschungsstelle Islam und Muslim\*innen in Europa*. <https://www.sfu.ac.at/de/event/ifime-ringvorlesung-muslimische-schuelerinnen-fremd-und-selbstkonzepte/>
- Kippenberg, H. G. & Stuckrad, K. v. (2003). *Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe*. München: Beck.
- Kohl, K.-H. (1993). *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Landwehr, A. & Stockhorst, S. (2004). *Einführung in die Europäische Kulturgeschichte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lehmann, K. & Kurth, S. (2011). Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. In S. Kurth & K. Lehmann (Hrsg.), *Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft* (S. 7–20). Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Moebius, S. & Quadflieg, D. (2006). Kulturtheorien der Gegenwart – Heterotopien der Theorie. In dies. (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 9–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nagel, A.-K. & Plessentin, U. (2015). Zivilgesellschaftliche Potentiale im Vergleich. In A.-K. Nagel (Hrsg.), *Religiöse Netzwerke. Die zivilgesellschaftlichen Potentiale religiöser Migrantengemeinden* (S. 243–265). Bielefeld: Transcript.
- Nünning, A. & Nünning, V. (Hrsg.). (2003). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Polak, R. (2016). Von der schöpferischen Kraft des „Zwischen“. Der zivilgesellschaftliche Beitrag der MJÖ. In F. Hafez, F., R. Heinisch, R. Kneucker & R. Polak (Hrsg.), *Jung, muslimisch, österreichisch. Einblicke in 20 Jahre Muslimische Jugend Österreich* (S. 28–40). Wien: Al Hamra.
- Polak, R. & Reiss, W. (Hrsg.). (2015). *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Zeiten*. Bielefeld: transcript.
- Rudolph, K. (1992). *Geschichte und Probleme der Religionswissenschaft*. Leiden/New York/Köln: Brill.
- Said, E. W. (1995). *Orientalism* (2. Auflage). London: Penguin Books.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>

- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia & Kant.
- Tylor, E. B. (1873). *Die Anfänge der Cultur. Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte*. Leipzig: C.F. Winter'sche Verlagshandlung.
- Video: Freundschaft & Beziehung. (2017). Forschungsprojekt: Schulgespräche. *Junge Muslim\*innen in Wien*. [https://www.volkskundemuseum.at/ausstellungen/online\\_ausstellungen/schulgespraeche/freundschaft\\_und\\_beziehung](https://www.volkskundemuseum.at/ausstellungen/online_ausstellungen/schulgespraeche/freundschaft_und_beziehung)
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume, In E. Scambor & F. Zimmer (Hrsg.), *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit* (S. 81–92). Bielefeld: transcript.
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider, & C. W. Thomsen (Hrsg.), *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste* (S. 67–90). Köln: Wienand.
- Winkler, K. (2017). Kritik der Repräsentation. Postkoloniale Perspektiven für die theologische Sozialethik. *Ethik und Gesellschaft*, 2, 1–23.
- Zissler, E. (2021). »Ethische Professionalisierung« in Bildungsprozessen. Bezugnahme auf kulturwissenschaftlich-kritische und migrationspädagogische Perspektiven. In T. Krobath, D. Lindner & S. Scherf (Hrsg.), *Brücken Bauen: Migration – Flucht – Bildung* (S. 69–83). Münster: LIT.