



Modul – Kulturelle Produktion

Sally Anderson (DK)

1. Warum dieses Modul unterrichten?

Eine Sicht auf „Kultur“ besagt, dass Menschen ihre Umwelt konstant interpretieren und so erst Bedeutung und Sinnzusammenhänge erst erzeugen. In den Worten der Pädagogen Neil Postman and Charles Weingartner ist Bildung auch immer "meaning-making" (1969), das heißt wir schreiben unserer Umwelt erst den Sinngehalt zu und vermitteln diesen dann an die kommende Generation. Der Begriff *Kulturelle Produktion* bezieht sich also auf Prozesse der Konstruktion, Transformation, oder vereinfacht gesagt dem kognitivem Basteln unserer Umwelt, durch welches "neue Lebensbedingungen erzeugt werden, die in einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Raum begründet und in ihren Folgen real sind" (Varenne & Koyama 2011: 51, eigene Übersetzung).

Dieses Modul befasst sich mit zwei Beispielen für kulturelle Produktion im Bildungskontext. Das erste ist die Etablierung einer universellen Vorstellung vom *Gebildetsein* durch Schulbildung. Das ist ein kultureller Prozess, in welchem bestimmten Wissensformen mehr Bedeutung bzw. Relevanz zugeschrieben wird und andere Wissensformen weniger. Dies schafft eine Unterscheidung zwischen „gebildeten“ (educated) und „ungebildeten“ (uneducated) Personen. Zusammengenommen ist das die „kulturelle Produktion der gebildeten Person“ (The Cultural Production of the Educated Person, Holland & Lewinson 1996). Zur Illustration werden Ethnographien des Schulwesens in Nepal und im Amazonasgebiet herangezogen, um zu zeigen, 1) was es lokal bedeutet, als "gebildet" oder "geschult" angesehen zu werden, und 2) wie Ideale von "gebildeten Personen" global variieren können.

Das zweite Beispiel befasst sich mit laufenden kulturellen Prozessen des Produzierens, Aufrechterhaltens, Neuzeichnens oder Überschreitens von *symbolischen Grenzen*, z.B. von Nachbarschaft, Gemeinschaft, Ethnizität, Klasse, Nation oder anderen. Dieses Beispiel verdeutlicht den kognitiven Aufwand, den Menschen leisten, um ihre wahrgenommenen Unterschiede zu markieren oder auch zu verwischen. Es wird untersucht, wie Menschen Grenzen mit "symbolischen Zäunen" (Gullestadt 1986) markieren, d.h. Kategorien schaffen, die im Alltag wirksam werden.

Das Modul führt so in anthropologische Auffassungen von kultureller Produktion ein, indem es sich darauf konzentriert, wie Menschen ihre Vorstellungen von "gebildet sein" und "anders sein" überhaupt erst erschaffen. Es kann als ein fortlaufendes Modul oder als zwei getrennte Module unterrichtet werden.

2. Ethnographische Zugänge

Thema 1: Die kulturelle Produktion von gebildeten Person

Die ersten beiden Texte dieser Reihe untersuchen, was Ideale und Vorstellungen von "gebildeten Personen" in sehr unterschiedlichen Kontexten ausmacht. Ethnographien von Gruppen im ecuadorianischen Amazonas (Rivale 1996) und alternativen Kommunen in Kathmandu (Valentin 2005), zeigen, so unterschiedlich sie auch sein mögen, eine Grunddynamik menschlichen



Zusammenlebens auf: Wie werden generationenübergreifend Wissensvermittlung und kulturelle Weitergabe organisiert? Und was, wenn die "moderne Schulbildung" die einzige zulässige bzw. anerkannte Form der Bildung wird? Diese Ethnographien haben viele Leser*innen ermutigt, über moderne Schulbildung als nur eine von vielen möglichen Formen der Bildung nachzudenken und sich mit der nationalen Schulgeschichte sowie den Idealen von "Gebildet sein" in ihren eigenen Familien zu befassen. Interessant ist auch, dass die gesellschaftliche Wahrnehmung von Lehrer*innen als "gebildete Personen" untersucht werden kann, z.B. hinsichtlich Statusunterschiede von Primar-, Sekundar- und Hochschul- bzw. Berufs-, Wirtschafts- und akademischen Lehrerberufen.

Mit einem Blick auf den Haushalt lenkt Wolcotts ausführlicher Artikel über das "sneaky kid" (2002) die Aufmerksamkeit auf die anhaltende kulturelle Produktion der "problematischen Jugend", die zu "unzulänglich gebildeten Jugendlichen" und Schulabbrecher*innen führt. Der Artikel ermöglicht eine Reflexion darüber, wie bestimmte Vorstellungen von "Bildung" soziale Mobilität ermöglichen (oder einschränken) und soziale Hierarchien schaffen kann. Der Artikel fordert zum Nachdenken darüber auf, was eine "angemessene Schulbildung" ausmacht und wie wir die Bildungssysteme verändern könnten, um eine angemessene Schulbildung für alle zu erreichen.

Thema 2: Die kulturelle Produktion von symbolischen Grenzen

Basierend auf ethnographischen Studien darüber, wie Grenzen zwischen Gruppen kulturell produziert werden und welche Folgen das hat, diskutieren die ersten beiden Artikel hier den Prozess von Grenzziehung basierend auf Herkunft. Der erste Artikel argumentiert, dass Unterschiede basierend auf Herkunft nicht zwangsläufig gezogen werden. Dies wird am Beispiel der sich verändernden Debatten auf der kroatischen Halbinsel Istrien veranschaulicht. Hier wirken sich unterschiedliche Migrations- und Ansiedlungsgeschichten darauf aus, wie Menschen die Grenzen zwischen "anderen" und "ähnlichen" Mitmenschen aushandeln, verschieben oder verwischen. So werden zum Beispiel Menschen anderer Herkunft entweder als "quasi-Landsleute" oder aber als rückständige Eindringlinge betrachtet, je nach Herkunftsland (Valenta und Gregurovic 2015). Diese Studie ist nützlich, um darüber nachzudenken, wie sich scheinbar stabile Grenzen zwischen Gruppen im Zuge des politischen, wirtschaftlichen und demographischen Wandels verschieben. Bildung kann hier sowohl zur Grenzziehung (Stigmatisierung) als auch zur Grenzüberwindung (Akzeptanz) beitragen.

Der zweite Artikel befasst sich mit Schulen als Orten ständiger Grenzziehung. Dort werden Kategorien von Ethnizität und Klasse geschaffen und aufrechterhalten, verborgen oder ignoriert, überschritten oder in Frage gestellt. Die Autor*innen diskutieren diesen Prozess in einer von Diversität geprägten israelischen Schule, die sich "ethnische Integration" zum Ziel gemacht hat. Die Studie stellt die Bemühungen von Lehrkräften, Grenzen zu überwinden, den Bemühungen von Schüler*innen gegenüber. Diese versuchen im Gegenteil, Unterschiede zu betonen, da das ihre alltäglichen Erfahrungen sind. Basierend darauf nehmen Schüler*innen die Bemühungen von Lehrer*innen bzw. der Schule eher unrealistisch wahr, da reale Probleme im Unterricht nicht thematisiert werden (Tabib-Calif und Lomsky-Feder 2014: 22).

Der abschließende Artikel beschreibt kulturelle Produktion als die fortlaufende Interpretationsarbeit, die Menschen leisten, was wiederum die Grundlage für Verhaltensweisen und Gruppendynamiken schafft. McDermott et al. (2006) stellen fest, dass die amerikanische Bildungspolitik eine konstante Konkurrenzsituation schafft, in welcher aus zwischenmenschlichen Unterschieden zwangsläufig gesellschaftliche Ungleichheiten entstehen. Die Unterschiede von Lernbehinderungen (LD - learning dyslexia) mit anderen Benachteiligungen werden hier verwischt. Erzieher*innen müssen nach einem



Klassifizierungssystem handeln, das Personen nach Herkunft, Hautfarbe und sprachlichen Kompetenzen und vermeintlichen mentalen Defiziten als einen einzigen Minderheitenstatus behandelt. Ein wichtiger Punkt ist, dass das Verständnis von LD kulturell produziert ist. So sind die Aktivitäten von Fachleuten - Ärzt*innen, Anwält*innen, Psycholog*innen, Pädagog*innen - und Eltern darauf ausgerichtet, nach LD zu suchen. D.h. das System ist darauf ausgerichtet, Symptome von LD besonders sichtbar zu machen - insbesondere unter Schüler*innen mit Minderheitenstatus (McDermott et al. 2006: 12-13).

3. Theoretische Annäherungen

Das Interesse der klassischen Anthropologie an Fragen der kulturellen Kontinuität und des sozialen Zusammenhalts führte zu Studien über kulturelle Weitergabe und Aneignung. In diesen wurde untersucht, wie Menschen ihre Vorstellungen, Sprache, Bräuche, Wissen, Werte und Weltanschauungen von einer Generation an die nächste weitergeben. Es führte auch zu Studien über sogenannte soziale Reproduktion, also darüber, wie Menschen soziale Strukturen aufrechterhalten, die auf Alter, Geschlecht und sozialen Privilegien beruhen. Beide Ansätze finden sich in ethnographischen Studien zur Erziehung und Schulbildung von Kindern. Zum einen gibt es detaillierte Studien, die sich mit Kernprozessen der kulturellen Weitergabe, des Erwerbs und des Lernens befassen haben. Zum anderen haben sich Studien kritisch auf Theorien der sozialen Reproduktion gestützt, um zu untersuchen, wie Bildungssysteme Klassenstrukturen reproduzieren und soziale Ungleichheit aufrechterhalten (vgl. Levinson und Holland 1996).

Die Anwendung ethnographischer Methoden ermöglichte es Anthropolog*innen, über deterministische Theorien der sozialen Reproduktion hinauszugehen. Eine gründliche ethnographische Herangehensweise muss zuverlässig aufzeigen, wie sich die genannten Prozesse im Alltag von Bildungseinrichtungen auswirken, in welchem sie von Lehrern und Kindern gleichermaßen ausgehandelt und hinterfragt werden. Diese Herangehensweise kann auch zeigen, wie Kinder soziale Hierarchien übernehmen, wie sie sich Kategorien im Alltag aneignen, durchsetzen und aushandeln (Hirschfeld 2008).

Durch solche Ansätze haben Anthropolog*innen Kultur als einen Prozess begriffen. Dieser Prozess wird "produziert", d.h. es handelt sich um keine ununterbrochene Weitergabe sondern vielmehr als konstantes und immer neues Erschaffen von Bedeutungen. Das schließt mit ein, dass sich Bedeutungen eben auch ändern können. Dies ersetzt das Verständnis von Kultur als einem statischen und unveränderlichen Wissen, der zwischen den Generationen "übertragen" wird. Indem Kultur als ein kontinuierlicher Prozess der Bedeutungsgebung in sozialen und materiellen Bereichen betont wird, können wir nun erforschen, darstellen und interpretieren, wie "Menschen sich aktiv mit den ideologischen und materiellen Bedingungen ihres Lebens in der Schule und darüber hinaus auseinandersetzen" (Levinson und Holland 1996: 13-15, eigene Übersetzung). Anders gesagt befasst sich die kulturelle Produktion mit den Prozessen, durch die soziale Akteure zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten aktiv werden und gemeinsam kulturelle und soziale Formen produzieren. Aus dieser Perspektive sind sowohl Kontinuität als auch Wandel Teil davon und das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit bzw. des zielgerichteten Handelns aller Beteiligten. Dieser Ansatz erfordert feinkörnige und nuancierte Studien über die Prozesse, durch die Kinder als soziale Akteure Kenntnisse über Kategorien und Hierarchien gewinnen. Das geht mit einem Gespür dafür einher, wo und wann sie diese ausüben, sich ihnen widersetzen oder sich ihnen anpassen sollen. Studien, die diesen Ansatz verwenden, befassen sich eingehend damit, wie Kinder Herkunfts-, Geschlechts- oder Hautfarben-basierte Unterschiede verstehen und letztlich lernen, sie anzuwenden.



Eine Untersuchung von kultureller Produktion, der Art und Weise, wie Menschen die Welt kultivieren, ist in dem Sinne ergebnisoffen. Die Ergebnisse dieser Produktion sind nicht vorherbestimmt, sondern müssen erst noch herausgefunden werden. Diese Herangehensweise erlaubt Handlungsspielraum, Auseinandersetzung, situative Komplexität und auch Zufälligkeit. Dabei gilt jedoch zu beachten, dass Menschen in Welten geboren werden, die nicht von ihnen selbst geschaffen wurden. Das heißt, dass der menschliche Handlungsspielraum immer durch vergangene Arrangements eingeschränkt ist, in welchen wir die Welt immer und unvermeidlich neu gestalten.

4. Praktische Übungen

Vorbereitung:

- Lesen Sie die ethnographischen Artikel sorgfältig und machen Sie sich mit den Schlüsselkonzepten und den ethnographischen Beispielen vertraut. Bereiten Sie sich auf die Diskussion dieser Texte in der Klasse vor. Ein Fokus soll auf der Frage liegen, wie nützlich diese Artikel sind, um über pädagogische Fragestellungen, Probleme und Realitäten in Ihrem eigenen Land oder Ihrer Schule nachzudenken.

Gruppenarbeit:

- **„Die gebildete Person“:** Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt.
 - **Gruppe 1:** Führen Sie eine Diskussion über die verschiedenen Arten und Weisen, in denen Sie und/oder Menschen, die Sie kennen, als "gebildet" (oder nicht) angesehen werden. Beziehen Sie dies auf Fragen des Status, der Autorität und Ihrer eigenen Entscheidung, Lehrer*in zu werden.
 - Was bedeutet es für den Zugang einer Person zu bestimmten Berufen, sozialem Ansehen und Zugehörigkeit (oder auch nicht), als "gebildet" angesehen zu werden?
 - Welche Arten von Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen gehören zu einer "angemessenen" Bildung in verschiedenen Umfeldern und Kontexten?
 - Welche Formen von Autorität und Legitimität verleiht das "Gebildet-Sein"?
 - **Gruppe 2:** Suchen Sie online nach öffentlichen Debatten über Bildung in verschiedenen Ländern/Regionen. Diskutieren Sie über das Verständnis des "Gebildet-seins", das sich in diesen Debatten findet, und darüber, wie es diskutiert wird.
- **“Symbolische Grenzen“:** Die Klasse wird in drei oder mehr Gruppen aufgeteilt:
 - **Gruppe 1:** Diskutieren Sie, ausgehend von Gullestads Konzept der unsichtbaren Zäune (1986), wie die "imaginierte Gleichheit" die Art und Weise beeinflusst, wie Menschen in Ihrem Land ethnische (oder andere) Grenzen um die nationale Identität ziehen.
 - **Gruppe 2:** Ausgehend von folgendem Zitat: „Eine unbeabsichtigte Folge von bestimmten Ideen kann die Errichtung "unsichtbarer Zäune" sein, auch wenn die ursprüngliche oder bewusste Motivation gerade darin bestand, sie zu beseitigen“ (Gullestad 1986: 55, eigene Übersetzung).
 - Diskutieren Sie die "unsichtbaren Zäune", die in Ihrer Schule wirksam sind - trotz der Bemühungen und Strategien, sie zu beseitigen.



- Wie funktionieren diese unsichtbaren Zäune? Beruhen sie auf Unterschieden in Alter, Geschlecht, Sexualität, Herkunft, Dienstalter, Unterrichtsstoff, Politik oder anderen Gründen? Was hält sie an Ort und Stelle?
- **Gruppe 3:** Nutzen Sie Barth und Gullestadt als Hintergrund der Diskussion.
 - Suchen Sie online nach öffentlichen Diskussionen, die Migration zum Thema haben. Achten Sie auf die Kategorien und Metaphern („Fremde“, „Eindringlinge“, „der ordentliche Bürger“), die benutzt werden, um Arten von „Anderen“ zu beschreiben.
 - Diskutieren Sie die Grenzziehungen, die hier durch Kategorien und Metaphern praktiziert werden. Welche Arten von Grenzen werden versucht zu ziehen, zu erhalten oder auch abzubauen?

5. Lernziele

- Die Teilnehmer*innen erlangen einen sozialwissenschaftlich fundierten Einblick, wie im Unterricht und im Schulalltag "Kultur produziert" wird.
- Die Teilnehmer*innen verstehen auf welche Klassifizierungssysteme sie zurückgreifen, um das Verhalten und Lernen von Kindern zu interpretieren, und wie ihr Gebrauch bestimmter Kategorien die Welt kulturell prägt.
- Die Teilnehmer*innen werden über sich selbst als "gebildete Personen" (Holland & Lewinson 1996) nachdenken, d.h. darüber, wie sie sich dadurch in lokalen und globalen Bildungshierarchien positionieren und wie diese Hierarchien produziert und aufrechterhalten werden.
- Die Teilnehmer*innen können Verbindungen zwischen den dominanten Vorstellungen von der "gebildeten Person", der pädagogischen Ideologie, dem nationalen Lehrplan und dem Verständnis des "angemessen gebildeten Kindes" kritisch reflektieren.
- Die Teilnehmer*innen können untersuchen, wie bestimmte Versionen der "gebildeten Person" lokal verhandelt und angefochten werden.
- Die Teilnehmer*innen können den Begriff der "Grenzarbeit" anwenden und erforschen, welche Art von Grenze Sie in der örtlichen Schulumgebung markieren.
- Die Teilnehmer*innen können reflektieren, wie kulturelle Produktion von sozialen Grenzen im schulischen Umfeld wirkt, d.h. und darüber, wie sie etabliert, verhandelt und verwischt werden und welche Gruppen (nicht) beteiligt sind.

6. Literatur

Literatur zu "The cultural production of the 'educated person'".

Levinson, B. A. and D. Holland (1996) The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. B. A. Levinson, D. E. Foley, D. C. Holland (eds.) New York: State University of New York Press: 1-54.

Rival, L. (2000). 'Formal schooling and the production of modern citizens in the Ecuadorian Amazon. In: Levinson, B. A. U. et al. (eds.) *Schooling the symbolic animal: social and cultural dimensions of education*. Oxford: Rowman and Littlefield: 108-122.



Valentin, K. (2005) The 'Schooled Person': Negotiating Caste and Generation. In *Schooled for the Future? Educational Policy and Everyday Life Among Urban Squatters in Nepal*, Information Age Press, pp. 155-182.

Wolcott, H. F. (2002) Adequate Schools and Inadequate Education. The Life History of a Sneaky Kid. *Anthropology and Education Quarterly* 14(1): 3-32.

Literatur zur "The cultural production of symbolic boundaries"

Barth, F (1969) Introduction. In *Ethnic Groups and Boundaries: Social organization and the cultural production of difference*.

Gullestad, M. (1986) Symbolic 'fences' in urban Norwegian neighborhoods. *Ethnos* 51(1-2): 52-70.

McDermott, R. S. Goldman and H. Varenne (2006) The Cultural Work of Learning Disabilities *Educational Researcher* 35(6): 12-17.

Tabib-Calif, Y. and E. Lomsky-Feder (2014) Symbolic Boundary Work in Schools: Demarcating and Denying Ethnic Boundaries, *Anthropology & Education Quarterly*, 45(1): 22–38.

Valenta, M. and S. Gregurovic (2015) Ethnic groups and a dynamic of boundary making among co-ethnics: An experience from Croatian Istria. *Ethnicities* 15(3): 414-439.

Weiterführende Literatur

Cohen, A. (2000) *Signifying identities. Anthropological on Boundaries and Contested Values*. London and New York: Routledge.

Graeber, D. (2013) Culture as creative refusal. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 31(2): 1-19.

Hirschfeld, L. (2012). Children's developing conceptions of race. In C. McKown & S. Quintana (eds.) *The Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. New York: John Wiley & Sons. 37-54.

Hobsbawm, E. and T. Ranger (2000) Chapter 1: Introduction: Inventing Traditions and Chapter 7: Mass-producing traditions: Europe, 1870,1914. In *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press: 1-14, 263-307.

Varenne. H (2019) The Question of European Nationalism. In *Cultural Change and the New Europe: Anthropological perspectives on the European Community*, edited by T. Wilson and M. Estellie Smith. Westview Press: 223-240. varenne.tc.columbia.edu/hv/art/nationalism-main.html

Varenne, H. (2008) Culture, Education and Anthropology, *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4):356–368.

Varenne, H. (2007) Difficult Collective Deliberations: Anthropological Notes Towards a Theory of Education. *Teachers College Record*, 109(7): 1559–1588.

Willis, P. (1977) *Learning to Labour. How Working-class Kids Get Working- class Jobs*. New York: Columbia University Press.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.