

Allemann-Ghionda, Cristina; Reichenbach, Roland

## **Einleitung in den Thementeil**

*Zeitschrift für Pädagogik (2008) 1, S. 1-4*

urn:nbn:de:0111-opus-43317

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

Hinweise zur äußeren Form einzureichender Manuskripte .....	V
Mitteilung der Redaktion.....	VIII
 <i>Thementeil: Kulturen der Bildung</i>	
 <i>Cristina Allemann-Ghionda/Roland Reichenbach</i>	
Einleitung in den Thementeil .....	1
 <i>Astrid Messerschmidt</i>	
Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik .....	5
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? ...	18
 <i>Nicolle Pfaff</i>	
Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere? .....	34
 <i>Ingo Kollar/Frank Fischer</i>	
Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts .....	49
 <i>Werner Helsper</i>	
Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung .....	63
 <i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Linktipps zum Thema „Kulturen der Bildung“ .....	81

## *Allgemeiner Teil*

*Uwe Maier*

Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von  
Lehrkräften ..... 95

*Susann Rabold/Dirk Baier*

Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für  
Lernbehinderte ..... 118

## *Besprechungen*

*Margret Kraul*

Hartmut von Hentig: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend ..... 142

*Ewald Terhart*

Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem  
Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-  
theoretische Bestandsaufnahme  
Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit.  
Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung ..... 145

*Frauke Stübiger*

Sylvia Jahnke-Klein/Hanna Kiper/Ludwig Freisel (Hrsg.): Gymnasium heute.  
Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen ..... 149

*Burkhard Müller*

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur  
Empirie des Pädagogischen.  
Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen ..... 152

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 156

Cristina Allemann-Ghionda/Roland Reichenbach

## Einleitung in den Thementeil

Der 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der am 16.-19. März 2008 in Dresden stattfindet, gab sich den vielleicht nicht ganz bescheidenen und sicher attraktiven Titel „Kulturen der Bildung“. Im Vorwort des vorläufigen Programms schreibt der Vorsitzende des lokalen Organisationskomitees, dass das erwähnte Thema und der Veranstaltungsort in Geschichte und Gegenwart eng miteinander verflochten seien: „Historie und öffentliche Wahrnehmung der Kulturstadt Dresden wecken Assoziationen in Richtung ‚Hochkultur‘, einer Kultur, die sich mit dem barocken Stadtzentrum, in dem die Frauenkirche wieder auferstanden ist, mit ‚Elbflorenz‘ und Museenlandschaft, mit den Malern der ‚Brücke‘ und ‚Hellerau‘ als einem einmaligen Zentrum der Moderne verbinden“ (DGfE 2007, Vorwort). Der so verwendete Begriff von Kultur – Dresden als „Kulturstadt“ – rekurriert auf ein Verständnis, welches Kultur letztlich mit *Kunst* gleichsetzt. Die Bildungsrelevanz der Kunst ist seit jeher einseitig gewesen, mit dem „Verschwinden“ des Bildungsbürgertums hat das Kultur-als-Kunst-Verständnis an Attraktivität verloren, so scheint es zumindest, und ist von Bildung die Rede, so denkt man heute erst in zweiter Linie an die Malerei, die Architektur, die Musik oder das Theater. Die zweite große Deutungslinie oder Begriffstradition versteht Kultur als *Lebensform*, und so ist beispielsweise von der Arbeiterkultur, der Jugendkultur, der Kochkultur, der Freikörperkultur, der Kultur des Teetrinkens, der nordamerikanischen Kultur, der arabischen Kultur, der christlichen Kultur, der Schulkultur, der Lernkultur, der Bildungskultur, der Diskussionskultur, der Hochkultur, der Subkultur, der Vielfalt der Kulturen, der Interkulturalität u.s.w. die Rede. Mit dem Verständnis der Kultur als Lebensform drängt sich so auch regelmäßig die *Pluralform* auf, mit der man sich einiger Probleme entledigen kann, aber nicht des Problems der Definition. Wie bei der Lebensform- oder Spiel-Metapher kann man mit Rekurs auf das Familienähnlichkeitsargument von Wittgenstein feststellen, dass den diversen „Kulturen“ kein einziges Merkmal gemeinsam ist, dass sie der gleichen Familie angehören, aber sich teilweise überhaupt nicht gleichen, aber dass es sich bei allen um „Kulturen“ handelt. Wenn Bildung als Container-Begriff verunglimpft worden ist, dann umso mehr noch der Kulturbegriff und die „Kulturen“ (im Plural): ein ganzer Containerhafen. Kurz, die „Kulturen der Bildung“ lassen sich nicht unter einen Hut bringen, und davon zeugen freilich auch die – sehr heterogenen – hier versammelten Beiträge des Thementeils. Sie müssen sich auch nicht unter einen Hut bringen lassen. Gleichwohl setzen sich alle Autoren dieses Thementeils – aus verschiedenen Perspektiven – mit der Frage auseinander, wie bildungstheoretisch und bildungspolitisch mit verschiedenen Lebensformen und Lebenswelten zu verfahren ist, nachdem klar ist, dass weder Bildungstheorien noch bildungspolitische Programme die vielschichtige Pluralität der Kulturen im Namen einer imaginären und unwahrscheinlichen Einheitlichkeit ignorieren können.

Dem Konzept der Lebensform hatte sich Wittgenstein in den *Philosophischen Untersuchungen* so angenähert: „Das Hinzunehmende, Gegebene – könnte man sagen – seien *Lebensformen*“ (1993, S. 572). Damit wird angedeutet, dass Lebensformen (im Unterschied zum soziologischen Konzept der Gruppe) nicht auf Zusammenhänge bzw. Kontexte verweisen, die durch persönliche Beziehungen konstituiert werden (das „Gegebene“, das „Hinzunehmende“), und dass damit die Verankerung einer Handlungsweise in einer menschlichen Praxis zu betonen ist (Barkhaus 1996, S. 238). Man kann Lebensformen als „geschichtlich gewordene und sozial eingeübte Handlungsweisen“ (ebd.) bzw. als „geschichtlich eingeübte soziale Verhaltensweisen“ (Borst, zit. nach Seel 1993, S. 245) verstehen. Der Weite des Begriffs wegen erscheint die Unterscheidung in verschiedene Ebenen von Lebensformen sinnvoll zu sein, wobei die Extrempole – sehr allgemein bzw. sehr konkret – in der Regel von geringer Bedeutung sind und meistens von Lebensformen auf einer „mittleren“ Ebene gesprochen wird, etwa „von der westlichen Lebensform, der alternativen Lebensform, der afro-amerikanischen Lebensform, dem weiblichen Lebenszusammenhang“ (Barkhaus 1996, S. 238). Der Begriff „*Kultur*“ wird häufig für diese mittlere Ebene verwendet.

Für diese mittlere Ebene von Lebensformen – „Kulturen“ (im Plural) – ist eine insbesondere für Bildungs- und Erziehungstheorie bedeutsame Unterscheidung zu bedenken: nämlich jene zwischen Lebensformen, deren Zugehörigkeit unverfügbar ist, und Lebensformen, die primär auf gemeinsame Praktiken rekurrieren und deren Zugehörigkeit nicht prinzipiell unverfügbar ist. Typische Beispiele für die erste Gruppe sind das Geschlecht, die Rasse, das Alter, aber auch Behinderungen und u. U. sexuelle Orientierungen. Die Zugehörigkeit zu diesen Lebensformen ist dem Subjekt nicht verfügbar, es ist fremdbestimmt und dadurch auch ein leichtes Opfer geringer Selbstwertschätzung, wenn die Fremdbestimmung auf Missachtung basiert. Die Grenzen dieser unverfügbaren Lebensformen verlaufen, wie Barkhaus richtig sagt, quer zum Begriff der Kultur bzw. zur „gebräuchlichen Unterscheidung von Kulturen“ (ebd.). Von diesen Lebensformen sind solche zu unterscheiden, die „primär auf gemeinsame Praktiken rekurrieren“, wie Ethnien, Kulturen, Religionen, soziale Klassen (ebd.). Auch hier ist die Zugehörigkeit zunächst nicht verfügbar, aber sie ist nicht prinzipiell unverfügbar: „Man kann durchaus die Religionszugehörigkeit verlassen oder sich von den Traditionen der Kultur, in die man zunächst hineingeboren wird, lossagen“ (a.a.O., S. 239f.). Zu Beginn des Lebens eines Menschen ist die Zugehörigkeit zu beiden Lebensformen bzw. besser: Lebensformtypen (gleichermaßen) unverfügbar, im Laufe des Lebens aber wird die zweite Form zunehmend verfügbar, jedoch nicht notwendigerweise; äußere Bedingungen und individuelle Dispositionen bzw. verinnerlichte Haltungen mögen diese Verfügbarkeit, die Freiheit der Wahl, in unterschiedlichem Maße fördern, fordern oder einschränken. Sie ist jedoch „prinzipiell“ gegeben. Jedenfalls kann die zunehmende Verfügbarkeit der Zugehörigkeit zu bestimmten Lebensformen als Freiheit des Menschen gedeutet werden, und damit seiner *Bildungsmöglichkeit*. Für beide Typen von Lebensformen gilt, dass sie einen Teil der Identität ihrer Mitglieder ausmachen (S. 240), je nachdem in welches Verhältnis sie sich zum „Hinzunehmenden, Gegebenen“ zu setzen vermögen.

Kulturen – im Plural – erfordern mit der modernen Situation die Anerkennung des Umstandes, dass es verschiedene Lebensformen gibt und geben darf, die einander teilweise ausschließen bzw. alternativ zueinander stehen. Die Anerkennung dieser Situation bedeutet nicht die Anerkennung aller damit verbundenen Lebensformen. Wir „können vielleicht mehrere, aber niemals in gleichem Maß alle schätzen“ (Seel 1993, S. 247), wir können ihnen nicht den gleichen moralischen Wert zuschreiben. Angehörige moderner Lebensformen wissen nicht nur, dass ihre Lebensform nicht die einzige mögliche ist, es ist ihnen auch verwehrt zu glauben, dass ihre Lebensform die einzig sinnvolle sei. Doch dies ist nicht alles: es ist ihnen zusätzlich verwehrt zu glauben, dass ihre Lebensform für sie selbst die einzig wahre sei (ebd.). Allerdings unterscheiden auch diese Bestimmungen moderne Lebensformen noch nicht hinreichend von vor-modernen Lebensformen. „Dezidiert modern“, so Seel (ebd.), „sind erst diejenigen Lebensformen, in denen die Erfahrung der Nicht-Alternativlosigkeit ihrer eigenen Existenzform zur *alltäglichen* Erfahrung prinzipiell *aller* ihrer Mitglieder gehört – auch und vielleicht besonders derjenigen, die ihrer angestammten Lebensform von der Wiege bis zur Bahre die Treue halten“ (Seel 1993, S. 247).

Wenn zwischen Angehörigkeit und Zugehörigkeit zu einer Lebensform unterschieden worden ist, so lässt sich in Bezug auf *moderne* Lebensformen sagen, dass die „distanzierte Zugehörigkeit“ zu einer Lebensform, einer „lokalen“ Kultur ist in der modernen Situation allerdings kein ausschließliches Übergangsphänomen (etwa der Adoleszenz). Vielmehr sind Zugehörigkeit und Angehörigkeit hier als gleichgewichtige Positionen innerhalb der gleichen (modernen) Kultur zu sehen. Um es mit Seel noch zu verdeutlichen: „Moderne Lebensformen sehen an zentraler Stelle die Einnahme eines Abstands von der Anteilnahme am kommunalen Leben vor. Der Abstand von der Anteilnahme an den Konventionen gemeinschaftlicher Praxis gehört hier zu den Grundbedingungen der Teilnahme selbst“ (Seel a.a.O., S. 249).

Wer sich auf „Kultur“ und „Bildung“ beruft, setzt sich, sofern dieser Zusammenhang nicht banal und oberflächlich sein soll, nun doch schon seit einigen Jahrzehnten einer Kritik aus, die manche gerade für die deutsche „Bildungstradition“ für sehr berechtigt halten (vgl. Bollenbeck 1996). In dieser Situation ist es sicher strategisch geschickter bzw. politisch vorsichtiger von „Kulturen der Bildung“ zu sprechen. Mit diesem kryptischen, sympathischen und ganz gewiss zeitgemäßen *Plural* kann man sich vor solcher Kritik, die einen vielleicht als Romantiker entlarven würde – was heute ja besonders schlimm ist – ins Vielfältige und Unverbindliche retten, in einen Raum jedenfalls, in welchem alle auf ihre je eigene Weise und scheinbar von jeder Normativität befreit von *Kulturen* – Lernkulturen, Bildungskulturen, Schulkulturen, Jugendkulturen, Rückmeldekulturen – sprechen dürfen, wo es offenbar keine *Unkultur* der Bildung mehr gibt und wo die zunehmend monotone Kultur der „Unbildung“ (vgl. Liessmann 2006), mit der sich alle pädagogisch Tätigen auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungssystems mehr oder weniger konfrontiert sehen, wenigstens zeitweilig aus dem Blick gerät.

## **Literatur**

- Barkhaus, A. (1996): Differenz und Anerkennung. Eine Auseinandersetzung mit Axel Honneths Konzept posttraditionaler Solidarität. In Barkhaus, A./Mayer, M./Roughly, N./Thürnau, D. (Hrsg.): *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 229–244.
- Bollenbeck, G. (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmuster.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- DGfE (2007): *Kulturen der Bildung. Vorläufiges Programm zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Dresden.*
- Liessmann, K.P. (2006): *Theorie der Unbildung.* Wien: Zsolnay.
- Seel, M. (1993): Ethik und Lebensformen. In Brumlik, M./Brunkhorst, H. (Hrsg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 244–259.
- Wittgenstein, L. (1993/1945): *Werkausgabe, Bd. 1. Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt: Suhrkamp.

### *Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln,  
Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut II: Vergleichende Bildungsforschung  
und Sozialwissenschaften, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln,  
E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48155 Münster  
E-Mail: reichenb@uni-muenster.de