

Ruhloff, Jörg

Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung - Überlegungen im Hinblick auf "Europa 1993"

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 345-356



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung - Überlegungen im Hinblick auf "Europa 1993" - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 345-356 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139636 - DOI: 10.25656/01:13963

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139636>

<https://doi.org/10.25656/01:13963>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 3 – Mai 1992

I. Essay

- 345 JÖRG RUHLOFF
Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung –
Überlegungen im Hinblick auf „Europa 1993“

II. Thema: Sozialpädagogik

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER
Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung
in den Themenschwerpunkt
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER
Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel
der Jugendarbeit
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH
Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im
Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST
Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und
Profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER
Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik

III. Diskussion

- 457 CARL-LUDWIG FURCK
Widersprüche in der Bildungspolitik

IV. Besprechungen

- 475 RENATE NESTVOGEL
Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung
- 477 KLAUS PETER HORN
Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I
Winfried Marotzki/Rainer Kokemohr (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II
- 480 OTTO HANSMANN
Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang von neuzeitlicher Bildungsreform

V. Dokumentation

- 487 *Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1991*
- 521 *Pädagogische Neuerscheinungen*

Contents

I. Essay

- 345 JÖRG RUHLOFF
Cultural Encounters As a Challenge to Education – Reflections in
view of „Europe 1993“

II. Topic: Social Pedagogics

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER
Social Pedagogics On the Way to Normality – An introduction
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER
Institutionalization of Pedagogical Practice Exemplified By Youth
Services
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH
Are Teachers the Only Pedagogues? Disciplinary reflections against
the background of a change in the social and educational professions
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST
The dilemma of educational training between institution and
profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER
The Emergence and Crisis of Weimar Social Pedagogics

III. Discussion

- 457 CARL-LUDWIG FURCK
Contradictions In Educational Policy

IV. Book Reviews

475

V. Documentation

487

Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung – Überlegungen im Hinblick auf „Europa 1993“*

Vorbemerkung

Das Thema, auf das ich mich eingelassen habe, enthält eine Falle. Ehe ich mich der mir zgedachten Aufgabe zuwende, einige kulturtheoretische Grundfragen unter pädagogischer Problemstellung und im Ausblick auf die nächste Etappe der europäischen Einigung zu erörtern, möchte ich darauf wenigstens hinweisen. Es scheint mir keineswegs ausgemacht zu sein, daß der für 1993 vorgesehene europäische Einigungsschritt generell eine Intensivierung von „Kulturbegegnungen“ nach sich ziehen wird. Und es ist auch nicht viel damit gewonnen, sich bloß an die Forderung zu klammern, daß dies der Fall sein *sollte*, sondern eine offene Frage, ob es der Fall sein *kann*. Die Schaffung eines europäischen Binnenmarktes ist ein von politisch-ökonomischen Überlegungen geleiteter Vorgang. Dieser Umstand muß natürlich nicht als kulturindifferent oder sogar als kulturfeindlich verstanden werden. Politik und Ökonomie sind ja nichts Akulturelles. Aber sie sind auch nicht *die* Kultur, auch nicht ihr Fundament in dem Sinne, daß Sprache und Literatur, Kunst, Wissenschaft und Philosophie aufblühen, daß das kollektive Niveau des Wissens, der Besonnenheit, der vernünftigen und gerechten Gestaltung sozialer Verhältnisse so gut wie zwangsläufig gehoben wird, wenn nur für Sicherheit und Wohlstand gesorgt ist und die Geschäfte laufen. Daß politisch-ökonomische Überlegungen und Entscheidungen im europäischen Einigungsprozeß den Ton angeben und das Tempo machen, könnte vielmehr andere Kulturbereiche desto tiefer in den ohnehin, auch ohne Europäisierung vorhandenen, mächtigen Sog einer ökonomistischen Uminterpretation geraten lassen, über der sie ihren Eigensinn verlieren oder dem Primat des ökonomischen Diskurstyps nachzuordnen haben. Das ist nicht bloß eine aus der Luft gegriffene Verdächtigung, wenn etwa in einem amtlichen Schriftstück einer europäischen Institution von 1987 die „Anpassung der Kulturindustrie und der Kulturschaffenden an die Erfordernisse der Schaffung eines Binnenmarktes“ unverhohlen gefordert wird (SPÄTH 1989, S. 228). Und der Sachverhalt, daß der gemeinsame Markt unmittelbare Auswirkungen nur auf das *berufliche* Bildungswesen hat und erst von daher im einzelnen noch nicht absehbare Folgen auch für die Allgemeinbildungsinstitu-

* Überarbeiteter Text eines Vortrags im Rahmen des Symposions „Europa 1993 und Lehrerbildung“ des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Münster am 30. 1. 1991.

tionen erzwingt, konkretisiert die Tendenz für die institutionalisierte öffentliche Pädagogik. Von „Kulturbegegnung“ zu sprechen, so als wäre *das* die entscheidende Marke, die für Bildung und Erziehung im Ausblick auf ‚Europa 1993‘ gesetzt ist, kann bei dieser Konstellation – und das ist die Falle im Thema – leicht zur Begünstigung ideologischen Bewußtseins beitragen. Das Thema scheint mir nur dann angemessen ausgelegt zu sein, wenn die „Herausforderung“, die mit der uns beschäftigenden politischen Lageveränderung verbunden ist, auch im Sinne der Frage verstanden wird, *ob* ‚Europa 1993‘ überhaupt eine Nötigung oder Chance zur „Kulturbegegnung“ in wesentlich anderer Hinsicht als unter ökonomischer und politischer Dominanz und eine daraufhin funktionalisierte Ausbildung und Erziehung nach sich zieht. Diese Frage vermag ich weder zu bejahen noch zu verneinen.

Wenn aber die Möglichkeit zur Verstärkung unreduzierter, nicht unter den letztlich diktierenden und selektierenden Vorbehalt ökonomischen Nutzens gestellter kultureller Kontakte im Ausblick auf den europäischen Binnenmarkt auch *nicht ausgeschlossen* werden kann, dann bleibt der Weg offen, hypothetisch danach zu fragen, wie sie genutzt werden könnte, soweit es die Pädagogik betrifft. Mit dieser Hypothek und Hypothese gehe ich das Thema an.

Überlegungen zu einem Kulturkonzept in pädagogischer Fragestellung

An erster Stelle ist wohl ein Konzept von „Kultur“ zu umreißen, das es überhaupt gestattet, pädagogische Probleme im Zusammenhang mit „Kulturbegegnung“ einigermaßen präzise anzusprechen. Umgangssprache und Wissenschaften geben dem Wort „Kultur“ verschiedene, nur schwer zusammenzubringende Bedeutungen. Wenn etwa an das Ministerressort der „Kulturpolitik“ gedacht wird, dann gehören zur Kultur die Kunst, die Schulen und manches andere, aber – wie z. B. in Nordrhein-Westfalen – schon nicht mehr unbedingt die Universitäten. Ein ganz anderer Bedeutungszug von „Kultur“ kommt ins Spiel, wenn einem Politiker von seinen Opponenten „Mangel an politischer Kultur“ vorgehalten wird. Kultur meint dann eine qualifizierte Art und Weise des Handelns und Redens, etwa einen bestimmten Grad der Problemdifferenzierung, wie er in affektgeladenen Parlamentsdebatten oder in Wahlkämpfen leicht verloren geht. Wieder etwas anderes ist es, wenn im Rahmen oder im Sinne von Geschichtswissenschaft, Ethnologie, Kultursoziologie, Kulturanthropologie Kulturen als relativ eigenständige, nach gewissen Kriterien voneinander abgegrenzte generationenübergreifende Kollektivgebilde wertungsfrei beschrieben, verstanden und in ihrer Eigenart erklärt werden.

Die Pädagogik kann und braucht all diesen Zügen des gegenwärtigen Sprachspiels „Kultur“ nicht nachzuhinken, ohne daß sie die Erkenntnisse kulturwissenschaftlicher Forschung darum in den Wind schlagen muß. Am Ursprungsort der modernen Wortbedeutungen, in den Reflexionen CICEROS, ist der Kulturbegriff mit der pädagogischen Fragestellung auf das engste verknüpft, und in der Geschichte des Denkens in Europa ist „Kultivierung“ vielfach geradezu der Inbegriff der pädagogischen Aufgabe gewesen (NIEDERMANN 1941; RUHLOFF 1985; BORRELLI 1986; BURKHARDT 1988; MOLLENHAUER

1989). An die Tradition anknüpfend können Begriff und Problem der Kultur in praktischer Absicht heute etwa folgendermaßen exponiert werden:

Die anfängliche Wortbedeutung ist eine *dynamische*. Kultur bezeichnet keinen Zustand, sondern einen Vorgang und eine Aufgabe, und zwar die, sich und andere durch Belehrung, Erziehung und Bildung zu menschlicher Tüchtigkeit zu erheben. Menschen sind nicht einfach Kulturwesen. Sie kommen hilflos, unvernünftig und wohl auch nicht bloß voller *guter* Anlagen und Talente zur Welt, wie in der europäischen Neuzeit und Moderne weithin unterstellt worden ist. Es bedarf der Kultivierung, der Unterrichtung, Erziehung und Bildung, um wenigstens in einem gewissen Umfang zur Vernunft zu kommen, menschlich zu werden. Im Kulturbegriff steckt der Gedanke, die anfängliche Unfertigkeit und Rohheit der Menschen zu überwinden. So sprechen wir von einer „Kultur des Essens“, wenn der hemmungslose Hunger, von einer „Kultur der Sexualität“, wenn der zügellose Geschlechtsdrang dadurch überwunden werden, daß die unmittelbare Befriedigung aufgehalten, die Begierde gehemmt wird (HEGEL). Gehemmt wird sie durch Regeln, Formen, Ermessensgesichtspunkte, Rücksichten, die im Bedürfnis nicht bereits liegen. Der bloße Hunger läßt in der äußersten Not irgend etwas verschlingen, egal was und egal wie; er ist für sich genommen „maßlos“, wie die Redewendung sagt.

Was durch Kultivierung überwunden wird, läßt sich generell als Not oder Übelstand in einem außermoralischen Sinne begreifen. Als die allgemeine Aufgabe von Kultur kann dann der mit dem Menschen individuell und kollektiv anfänglich verbundene Übelstand der Rohheit, Unvollkommenheit, Unfertigkeit verstanden werden. Und der Grundvorgang der Kultivierung – auch bei sogenannten Naturvölkern oder „Primitiven“ (GEHLEN 1964) – läßt sich dahingehend umschreiben, daß Sachverhalte und Menschen in distanzierenden Urteilen *als* diese oder jene *gedeutet* werden, d. h. als so und so sinnvoll ausgelegt werden. Menschen werden kultiviert, indem sie Maße, Formen, Deutungs- und Ordnungsgesichtspunkte lernen, denen gemäß sie sich und die Weltgegenstände und -verhältnisse variabel an *Sinn* binden. Solches Lernen ist, wie wir heute wissen können, tatsächlich kein ausschließlich nach Plan und pädagogischem Programm gelenkter bzw. ermöglichter Vorgang. Unkontrollierte Mechanismen der Sozialisation und Prägung, der Disziplinierung, der Angleichung und Verhaltenslancierung besorgen weithin unabhängig von pädagogischen Überlegungen die Integration der nachwachsenden Generationen in die geschichtlich entstandenen und auf Dauer gestellten Muster der Selbstinterpretation von Gesellschaften und in ihre Institutionen. Schon deswegen sitzt die Barbarei dem Kultivierungsprozeß unabschüttelbar im Nacken. Die Pädagogik als Theorie und theoriegeleitete Praxis kann demgegenüber, wenngleich nicht durchwegs, seit ihren Anfängen in der griechischen Antike als der Versuch verstanden werden, die Menschwerdung auf vernünftige, rational nachvollziehbare und bestreitbare Gedankengänge, Begründungen und Erfahrungen zu stellen. Sie überbietet die zu einer selbstverständlichen Geltung geronnenen kollektiven Selbst- und Weltinterpretationen, indem sie den einzelnen Menschen das selbständig zu vollziehende Fragen nach der richtigen Lebensführung, der angemessenen Sicht von Dingen und Verhältnissen, dem Sinn und Zweck des individuellen und sozialen Daseins zumutet (vgl. BALLAUFF 1989, S. 43 ff.). Darauf komme ich noch einmal zurück. Zuvor möchte

ich jedoch die kulturtheoretische Überlegung noch ein Stück weit vorantreiben.

In den regional über die Erde verteilten Menschengruppen sind verschiedene geschichtlich mehr oder weniger konstante Maße, Formen, Regeln, soziale Organisationsmuster gefunden, üblich und leitend geworden. Seit Beginn der europäischen Neuzeit im 14. Jahrhundert und infolge der Selbstinterpretation, daß der Mensch Werk seiner selbst sei und dazu berufen, die Erde nach seiner Vernunft und seinem Willen einzurichten, sind alle der in relativer räumlicher Isolierung entstandenen sozialen Einzelkulturen in einen globalen Herrschafts-, Wirtschafts- und Kommunikationszusammenhang hineingezogen worden, der die jeweiligen Eigentraditionen teils vernichtet hat, teils bedroht, teils ästhetisierend transformiert, jedenfalls aber in ihrer regionalen Verbindlichkeit erschüttert und gewandelt oder doch wenigstens in Frage gestellt hat (vgl. BLUMENBERG 1975; RUHLOFF 1989). Gänzlich isolierte Gesellschaften mit rein autochthonen Kulturen haben sich in der kulturanthropologischen Forschung ohnehin nirgendwo auf der Erde nachweisen lassen (MÜHLMANN 1984, S. 227). Noch weniger ist heute und mit Blick auf die europäischen Varianten kollektiv wirksamer Selbstinterpretationen von der Vorstellung in sich geschlossener Kulturen gänzlich eigener Prägung auszugehen. Das Konstrukt bzw. Ideologem von Nationalkulturen ist insbesondere durch die Nationalismen des 19. und 20. Jahrhunderts in Umlauf gekommen und trotz seiner Unhaltbarkeit leider bis heute nicht gänzlich verschwunden (LEMBERG 1964). Tatsächlich versetzt es in einige Verlegenheit, sagen zu sollen, was denn nun eigentlich das Spezifische und *gänzlich Eigene* einer deutschen, italienischen, französischen, englischen Kultur sei. Zumindest wird davon auszugehen sein, daß die von Staaten politisch begrenzten rechtlichen, sozialen, ökonomischen Funktionskreise nicht zugleich auch die kulturellen Kommunikationskreise in Europa und anderswo allein definiert haben und heute definieren. Der Prozeß der Kultivierung ist nur streckenweise und sektoriell in den Bahnen der herrschaftsräumlichen Kanalisierungen der Menschen verlaufen. Man frage nur einmal versuchsweise, was von der französischen, der englischen, der deutschen, der italienischen Philosophie, von der man ja in einer ersten Annäherung wohl sprechen mag, nach Abzug der nationenübergreifenden kommunikativen Verflechtung übrig bliebe, und die Absurdität springt ins Auge: KANT ohne HUME und NEWTON, – BENEDETTO CROCE ohne HEGEL, – der gegenwärtige philosophische Diskurs in Frankreich ohne KANT, NIETZSCHE, HUSSERL, HEIDEGGER, – derjenige in England ohne WITTGENSTEIN und POPPER... – Eher könnte gefragt werden, inwieweit sich in Europa überhaupt *verschiedene* Kulturen im Sinne von eigenständigen Daseinsauslegungen begegnen können, da seit der europäischen Antike eine Diffusion der relativ eigenläufigen regional-kulturellen Kommunikations- und Interaktionsformationen im Gange ist, die auch von der historischen Episode der Ausdifferenzierung der Nationalstaaten, die es ihrerseits wiederum nicht als ethnisch homogene Gebilde gegeben hat und gibt, nie völlig unterbunden worden ist.

Das scheint die Annahme einer gegenläufigen Modellvorstellung nahezu legen. Sie begreift die historischen Kulturgebilde im Ausblick auf die Idee einer universalen, einheitlichen Menschheitskultur und die europäische Einigung als

Etappe auf dem Weg dahin. Die geschichtlich gewachsenen und nur schwer definierbaren, weil in sich inkonsistenten, kulturspezifischen Kommunikationszusammenhänge und Interpretationshorizonte lösen sich im Ideal in rational-sachliche Kommunikations- und Interpretationssektoren mit einer je bestimmten sozialen und individuellen Funktion auf, die in Dänemark keine andere als in Spanien oder Irland ist, sondern nur in jeweils anderer Sprache vollzogen wird. Ein solcher Prozeß der Entspezifizierung von Kulturen zugunsten einer funktional-rationalen Einheitskultur ist seit langem im Gange. Wissenschaft und wissenschaftliche Technologie, Ökonomie und in Ansätzen auch ein internationales Recht dürften seine wesentlichen Träger sein. Im Mittelpunkt dieses Modells steht die Idee von einer beweisbar allgemeingültigen, einheitlichen Interpretation der Welt und des Menschen. – Ist es da nicht ein Romantizismus, anders als im Sinne einer nun einmal gegebenen und als *Anfangsbedingung* zu berücksichtigenden Ausgangslage auf kulturelle Unterschiede zu sehen? Sind die noch vorhandenen kulturellen Eigenheiten nicht vielmehr pädagogisch als etwas zu Überwindendes anzusetzen, wie es in Forderungen nach einem „europäischen Bewußtsein“, einer „europäischen Identität“, „europäischen Leitbildern“ ja in bestimmter Hinsicht auch zum Ausdruck gebracht wird? Sind Verschiedenartigkeit, Heterogenität, Pluralität der Welt- und Selbstinterpretation, andauernder Dissens letztlich nur Indizien für eine Rückständigkeit der Erkenntnis und der gerechten Gestaltung der sozialen Verhältnisse auf der Erde, so daß pädagogisch alles an Vereinheitlichung, an Integration in Form von Anerkennung identischer Maßstäbe, Werte und Prinzipien einer vorerst europäischen und endlich erdumspannenden Kultur zu setzen wäre?

Mir scheint eine *universelle* und *totale*, auf alle Lebensbereiche ausgedehnte Orientierung an der Idee der Einheit der menschlichen Kultur, die über Integration und zwanglose universale Kommunikation zu realisieren wäre, unhaltbar zu sein. Die umfangreichen geschichtlichen Erfahrungen mit den totalitären Folgen der Realisierung von Einheitskonzepten verschiedenster Färbung und den mit ihnen einhergehenden terroristischen Integrationszwängen gerade auch im 20. Jahrhundert könnten allein schon hinreichende Zweifel an der Harmlosigkeit von Einheits-, Integrations- und (kollektiven) Identitätsvorstellungen, auch wenn sie scheinbar bloß formal gefaßt sind, hervorrufen. Sie lassen sich auch theoretisch nicht halten, weil sie in letzter Konsequenz die Rückleitbarkeit der natürlichen Sprachen auf ein einziges und eindeutiges universales Kommunikationsmedium voraussetzen, und diese Voraussetzung kann, wie in der Sprachtheorie und der Logik des 20. Jahrhunderts gezeigt worden ist, grundsätzlich nicht erfüllt werden. Sogar in den Grundlegendiskussionen der Wissenschaften – nicht nur der sog. Geisteswissenschaften –, also in einem vergleichsweise kleinen und auf Sachlichkeit geradezu spezialisierten kulturellen Kommunikationsfeld, hat sich gezeigt, daß Einigkeit nur in sehr genau begrenzten Einzelfragen, keineswegs jedoch durchwegs zu erreichen ist. Sachlichkeit fällt eben nicht zusammen mit Eindeutigkeit, mit einer einzigen Wahrheit auf der Grundlage eines absolut richtigen, gleichsam natürlicherweise evidenten Axiomensystems. Die Wissenschaften bewegen sich in Relationen auf der Basis hypothetisch-problematischer Voraussetzungen, die nicht beliebig sind, aber auch nicht definitiv Richtigkeit oder Wahrheit ver-

bürgen. Und die Zeit von wissenschaftsüberfliegenden metaphysischen, weltanschaulichen und religiösen Systemen mit einem *gläubwürdigen* Totalerklärungsanspruch, die Zeit der „großen Erzählungen“, die die Wahrheit des Ganzen im Griff zu haben oder in Kürze herauszubringen versprechen, ist jedenfalls in Europa vorbei, auch wenn Fundamental- und Totaldoktrinen damit nicht insgesamt verschwunden sind und in einer im Durchschnitt wenig aufgeklärten Menschheit immer wieder aufflackern (LYOTARD 1986, 1987; WELSCH 1987). Derartige absolutistische Doktrinen haben auch darum immer erneut eine Chance, weil keine Sicherung von Kulturschöpfungen, etwa durch soziale Institutionen, möglich ist, die vom Wissen und von der Einsicht der Menschen im Generationenprozeß unabhängig wäre. – Der Grund für die Uneinlösbarkeit der Vorstellungen von universaler Einheit und Ganzheit dürfte darin zu sehen sein, daß der menschliche Verstand und die menschliche Vernunft, die allerdings auf das Problem allgemeiner Gültigkeit bezogen sind, trotz allen Wissens- und Wissenschaftsfortschritts begrenzt sind und über mehr oder weniger problematische Interpretationen der Welt und der Menschen *prinzipiell* nicht hinauskommen. Auch das ist ein die Geschichte Europas von SOKRATES über NICOLAUS VON CUES, KANT und andere sich durchhaltender, wenn auch bislang in der sozialen Realität wenig folgenreicher Gedanke.

Diese Zurückweisung eines europäischen bzw. globalen Einheitspostulats als Leitgedanke im pädagogischen Umgang mit kulturspezifischer Heterogenität, Disharmonie und Partikularität kann in Gefahr geraten, für eine kulturrelativistische Auffassung in Anspruch genommen zu werden, derzufolge die verschiedenartigen kleineren und größeren, die staateninternen und die staatenübergreifenden sozialkulturellen Formationen und Kommunikationskreise im wesentlichen sich selbst überlassen werden. Das ist jedoch nicht die angemessene Konsequenz. Der im Sinne kulturanalytischer Forschung unerlässliche, möglichst vorurteilslose Blick auf die Mannigfaltigkeit der Kulturen und das zu diesem Zweck eingeführte Konstrukt der Gleichwertigkeit aller Kulturen ist zwar ein heilsames Korrektiv gegen den gedankenlosen Überlegenheitsdünkel, der oft genug mit dem Stolz auf die angeblichen oder tatsächlichen Leistungen bestimmter soziokultureller Verbände einhergeht. Man kann durchaus anerkennen, daß im Iglu der Eskimo ebenso Kunstfertigkeit steckt wie im griechischen Tempelbau, – aber doch eben *verschiedenartige*, – unterschieden auch im gedanklichen Niveau, das diese Werke ermöglicht hat. Um so mehr gilt das von der Differenz zwischen der heute oft beschworenen Alltagskultur und herausragendem kulturellem Schaffen im Rahmen desselben sozialkulturellen Zusammenhangs. Irgendwelche mehr oder weniger geistreichen anonymen Sprüche auf den Wänden verdienen im Sprachunterricht zwar vielleicht auch gelegentlich einmal Aufmerksamkeit, aber sie sind als Schriftquellen und Gegenstände von Sprachunterricht nicht gleichwertig mit der großen Schriftstellerei einer Sprache. Die vergleichende und auch bewertende Beurteilung von Kulturerrungenschaften ist allerdings häufig äußerst schwierig und sollte auch pädagogisch schwer gemacht werden, zumal zu fragen ist, inwieweit bestimmte Kulturerscheinungen überhaupt einer willentlichen Anstrengung von Einzelnen, von Gruppen oder sozialen Großverbänden zurechenbar und gutzuschreiben sind, wie es die neuzeitliche europäische Willens- und Leistungsmetaphysik gerne apriori vorsieht, obwohl jeder Nachdenkende bereits

an sich selber erfahren könnte, daß Gedanken nicht nach Wunsch und Willen herbeizuzwingen sind und auch nicht pädagogisch-technisch mit Sicherheit induziert werden können. Gleichwohl scheint es mir unhaltbar zu sein, Vergleich, Beurteilung und Bewertung – auch – aus nationenübergreifenden Kulturkontakten heraushalten zu sollen. Kulturen sind keine Reservate. Prozesse der Kultivierung sind schon kulturen-intern im weitesten Sinne von fragwürdigen Geltungs- und Rechtsansprüchen getragen. Und im Falle von Kulturkontakten werden die unbemerkt selbstverständlichen und die expliziten Maße, Regeln, Normen und Wertsetzungen unvermeidlicherweise infragegestellt. Das Gefühl der Befremdung, das sich in Begegnungen mit Menschen anderer kultureller Tradition nicht selten einschleicht, dürfte ein Indikator dafür sein.

Diese Überlegungen zu einem Kulturkonzept aus pädagogischer Fragestellung abschließend möchte ich zwei Grundaspekte festhalten:

Erstens: Kulturen lassen sich als geschichtliche Prozesse der Selbst- und Weltinterpretation und deren Resultate verstehen, in denen Menschengruppen, -verbände und in mancher Beziehung auch die Menschengattung insgesamt ihr Leben auf Sinn, auf Maße und Regeln stellen. Die kulturenspezifischen Sinngebungen, die Maß- und Regelfindungen beanspruchen überindividuelle Geltung. Darin sind sie grundsätzlich zurückgebunden an Verständigung, Infragestellung und mögliche Überholbarkeit, ohne daß jederzeit alles zur Disposition gestellt werden müßte oder auch nur könnte, was in einem sozial-kulturellen Überlieferungskreis durchdacht, geschaffen, erarbeitet und auf eine ungewisse Dauer gestellt worden ist.

Zweitens: Kulturen sind vielleicht mehr oder weniger, aber nicht durchwegs in sich konsistent. Die verschiedenartigen Erscheinungen einer Kulturtradition lassen sich nicht alle aus einem zentralen Eigensinn herleiten oder darauf zurückleiten, wie es manchen Kulturtheorien seit dem 18. Jahrhundert vor allem in Verbindung mit dem Volksgedanken vorschwebte. Sie sind vielmehr ein lockeres Ensemble von heterogenen Sinnrichtungen in voneinander unableitbaren sachlichen und sozialen Aufgabenbereichen. Die Vorstellung von einer homogenen Kultur auf nationaler, europäischer oder globaler Ebene ist auch kein überzeugendes Ideal. Besondere Kulturerrungenschaften, wie z. B. der Gedanke intersubjektiv prüfbarer wissenschaftlicher Erkenntnis oder der der Menschenrechte, scheinen, wie die neuere Geschichte gezeigt hat, in allen sozialkulturellen Formationen Anerkennung finden zu können. Andere Kulturerscheinungen, wie vor allem die Sprachen als vorzügliche Medien der Interpretation mit den an sie gehefteten feingliedrigen Verästelungen des individuellen und kollektiven Selbstverständnisses sind *nicht* universal, nicht in jeder Hinsicht ohne Sinnverlust oder -verzerrung übersetzbar und insoweit auch universalisierungsresistent.

„Herausforderungen“ an die Pädagogik

Was besagt das für pädagogische Aufgabenstellungen angesichts einer möglicherweise auf uns zukommenden Chance weniger behinderter, intensiverer binneneuropäischer Kulturkontakte? Vorausgeschickt sei zunächst eine generelle Bemerkung über die mögliche Aufgabe der Pädagogik im Kultivierungs-

prozeß. Sie soll über die tiefgreifenden theoretischen Differenzen in unserer Disziplin nicht hinwegtäuschen, könnte jedoch geeignet sein, den im jetzigen Zusammenhang gebotenen praktischen Diskurs zu fokussieren.

Aus den am weitesten ausgreifenden, anspruchsvollsten der in Europa begründeten, aber nicht auf Europa beschränkten pädagogischen Theorien können in Anknüpfung an THEODOR BALLAUFF (1984, S. 340–382) fünf Grundzüge von Erziehung und Unterricht im Kultivierungsprozeß hervorgehoben werden:

1. Übung und Ertüchtigung in Beziehung auf die geschichtlich erreichten kulturellen Aufgabendifferenzierungen bei Verzicht und Zurückhaltung unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung;
2. Emanzipation, Freisetzung und Entbindung der Einzelnen von den fortlaufend sich einstellenden Voreingenommenheiten, Vorurteilen, gedankenlos übernommenen Wertungen und Ambitionen, von den blind adoptierten kulturellen Sedimentierungen, z. B. begründungslosen Verhaltensmustern und Meinungen, zugunsten je eigener Prüfung und Erwägung ihres Sinns und ihrer Berechtigung;
3. Partizipation, optimale individuelle Beteiligung an dem geschichtlich erreichten Gedankenhorizont, an kulturspezifischen und an interkulturellen Kommunikations- und Interaktionsprozessen einschließlich der Beurteilung der sie leitenden Maß- und Regel-„konstanten“; darin ist eingeschlossen
4. die durch Unterricht zu eröffnende theoretisch-argumentative Durchdringung der Differenzierungsbereiche von Kultur und Kulturen, die Zumutung, Begründung und Rechtfertigung von Fragestellungen und Praktiken mitzuvollziehen, anstatt sich bloß affirmativ und praktisch auf sie einzulassen; schließlich
5. Bildung, Erudition, die Abwendung von der bedenkenlosen primären Selbstsucht und der Zentrierung auf die Zwecke des Ich oder der sozialen Eigengruppe zugunsten von Vernunftmaßgeblichkeit, Selbst- und Fremdkritik, die Sensibilisierung für die fragwürdige Legitimität des kulturell für legitim Gehaltenen und in Institutionen auf Dauer Gestellten.

Geläufige Vorstellungen von Erziehung und Unterricht als *Enkulturation*, als Einverleibung der Einzelnen in den anonymen, überindividuellen Kulturprozeß, oder als *Sozialisation* oder als sozial-kulturelle *Regeneration* und *Reproduktion* bleiben hinter diesen seit der Antike bis in die Gegenwart in zahlreichen Varianten begründeten pädagogischen Aufgabenstellungen zurück.

Die Realisierung der so umrissenen Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungsaufgabe hat auch schon in der pädagogischen Theorie und Praxis der Vergangenheit das Verstehen von Kulturen anderer sozialgeographischer und staatlicher Begrenzung als der eigenen eingeschlossen. Die „Herausforderung“ der neuartigen geschichtlichen Lage, in die wir einzutreten im Begriff scheinen, kann hervortreten, wenn man sich vergegenwärtigt, wie früher, ohne Aussicht auf eine supranationale Interaktionsgemeinschaft, die Bedeutung „kulturfremden Lehrguts“ pädagogisch begründet worden ist. Ich greife ein profiliertes Konzept aus der deutschsprachigen pädagogischen Theorie unseres Jahrhunderts auf. Da heißt es bei ALFRED PETZELT (1964, S. 161–162): „Wir lehren [mit Recht] fremde Sprachen [und] Gedanken vergangener und gegenwärtiger [...] Kulturkreise, die nicht die unseren sind.“ Aber jede bildende Befassung mit

kulturell fremden Sprachen, Sitten, Gebräuchen, sozialen Verhältnissen müsse sich in der unaufhebbaren Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem bewegen. Andere Kulturen „sehen“ wir „werden und wachsen, aber wir gestalten sie nicht mit. Wir beschäftigen uns mit [ihnen] *verstehend*, aber nicht als aktiv Beteiligte. [...] Es ist uns unmöglich, in ihnen produktiv zu werden“. Daher diene das Lehren und Lernen des kulturell Fremden insgesamt „dazu, die Eigenart des Eigenen von neuer Seite eindeutig zu machen“.

Es wäre abwegig, diese Aufgabenbestimmung, die aus dem um den Kulturbegriff zentrierten pädagogischen Diskurs der 20er und frühen 30er Jahre stammt und nach 1945 bekräftigt wurde, in eine nationalistische oder kultur Chauvinistische Linie einzustellen. Sie wurde im Rahmen einer pädagogischen Systematik entwickelt, die die menschliche Bildungsaufgabe als Problem der Wahrheitsbindung exponiert, also unter einem Gesichtspunkt, für den Kultur und Kulturen erklärtermaßen überhaupt keine letzten Instanzen sind. Aber das nur am Rande!

In unserem Zusammenhang verdient die ganz selbstverständliche und einstmals wohl auch einigermaßen realistische pädagogische Einstellung auf die primäre und dauerhafte Zugehörigkeit zu einer nationalstaatlichen und nationalsprachlichen Kulturgemeinschaft Aufmerksamkeit. „Kulturfremde“ Bildungsthemen, also beispielsweise Französischunterricht an italienischen Schulen, erscheinen unter dem einschränkenden Gesichtspunkt eines nurmehr *verstehenden* Lehrens und Lernens mit reflexiver Rückwendung auf die Eigenart der Mutterkultur geboten. Die Trennlinie ist gezogen durch die Unterscheidung zwischen der *einen* und *primären* Kultur, die die Heranwachsenden zu verstehen lernen sollen, um zugleich an ihrer *Gestaltung* mitwirken zu können, und anderen Kulturen, die sie *nurmehr* *verstehend* zu *betrachten* lernen sollen.

In bestimmter Beziehung wird diese Unterscheidung auch in der Gegenwart und Zukunft zu beachten sein. Wenn wir heute Altgriechisch und Latein, aber auch wenn wir im heutigen Europa Chinesisch oder Arabisch lehren, dann kann das teils grundsätzlich, teils realistischerweise nicht unter dem Gesichtspunkt der produktiven Mitgestaltung und Umbildung dieser Sprachkulturen geschehen, auch wenn es gelingen mag, einigermaßen in diesen Sprachen und vielleicht sogar in den ihnen korrespondierenden Lebenswelten heimisch zu werden. Aber das gilt in der für uns gegebenen geschichtlichen Lage nicht mehr *generell* für den pädagogischen Umgang mit anderen Kulturen. Bereits die Migrantenkulturen, die partiell mit denen der Aufnahmeländer verschmolzen sind, ohne ein eigenes Gesicht zu verlieren, bezeugen, daß die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen einer auf Mitgestaltung und einer nurmehr auf Verstehen gerichteten pädagogischen Zielsetzung nicht mehr durchwegs geeignet ist, die Problemlage zu treffen. Die ökonomisch veranlaßte und politisch zugelassene oder eröffnete internationale Mobilität von Einzelnen und Gruppen und die dadurch in Gang gesetzte Verschiebung und Durchkreuzung ehemals verhältnismäßig stabiler kulturräumlicher Grenzen sowie die Entstehung kulturell neuartiger generationenübergreifender Kommunikations- und Interaktionshorizonte ziehen die Frage nach sich, was denn eigentlich das Eigene, was das Fremde sei. Mehr noch: Sie lassen fraglich werden, inwieweit diese Kategorien – Eigenes/Fremdes – überhaupt noch taugen, der

gegenwärtig angebahnten Lebenssituation pädagogisch angemessen zu entsprechen.

Die sozialen und kulturellen Minoritätengruppen der Gastarbeiter sind in diesem Zusammenhang lehrreich, weil sie durchaus produktiv mit den Majoritätskulturen verbunden sind, z. B. in einer deutschen Literatur von Türken, Italienern, Spaniern, auch wenn ihre subkulturelle Produktivität überwiegend erzwungenermaßen auf ökonomische Beteiligung zentriert ist und unter politischen Partizipationsrestriktionen erfolgen muß. Das Beispiel zeigt gleichwohl, daß die Differenzierung zwischen produktiver und verstehender Teilnahme der interkulturellen Problemlage in einem kulturenübergreifenden Wirtschaftsraum und Sozialzusammenhang nicht mehr angemessen ist. In einem gemeinsamen „europäischen Bildungsraum“, der ökonomisch, politisch und administrativ unbemerkte kulturenüberschreitende Erfahrungen und Reflexionen zur normalen Lebensrealität und dauerhaften Konstellation werden lassen könnte, scheint zur Aufgabe zu werden, was bislang im wesentlichen nicht zur Disposition der Einzelnen und zum Problem der Pädagogik gehörte, nämlich kulturelle Zugehörigkeiten je für sich zu definieren. Sogar die Zugehörigkeit zu einer von der Muttersprache her verstandenen Sprachkultur steht ja nicht mehr selbstverständlich fest.

Das ist kein Plädoyer gegen einen gründlichen und möglichst bis zu den qualifiziertesten Anstrengungen und Werken der Literatur wenigstens *einer* Sprache vordringenden Unterricht. Übung und Ertüchtigung, Emanzipation und Partizipation, differenzierte theoretisch-argumentative Durchdringung von großen Kulturbereichen und vernunftkritische Bildung angesichts ihrer Geltungsansprüche könnten jedoch in einem europäischen Bildungsraum ohne Grenzen *von Anfang an* und *nicht nur* in den *Sprachfächern* in der Aufmerksamkeit *darauf* erfolgen, die den nationalkulturellen Traditionen entstammenden Selbstverständlichkeiten des Wahrnehmens, Beurteilens und Wertens von Sachzusammenhängen und menschlichen Verhältnissen in ihrer lokalen und epochalen Bedingtheit und ihrer unter anderem damit verbundenen Begrenztheit und Fragwürdigkeit aufscheinen zu lassen. Es geht dann nicht mehr bloß darum, berechtigtes Eigenes schärfer zu sehen, sondern kulturell anderes als eine wenigstens partielle Möglichkeit so in den Blick zu bekommen, daß sie vielleicht zur eigenen werden kann. In der schulpädagogischen Realisierung kann das unter anderem bedeuten:

- verstärkte Betonung interkulturell-vergleichender Aspekte in den Unterrichtsfächern;
- Aufnahme fremdsprachlicher Elemente und vielleicht auch fremdsprachlicher Lehrgänge bereits in die Grundschule, wie es in Ansätzen erfolgversprechend versucht wird (HEGELE 1991);
- vermehrte und verlängerte Auslandsaufenthalte von Schülern, Studierenden und Lehrern;
- den Versuch, eine produktive Zweisprachigkeit zur Normalität der Gebildeten – voran aller Lehrerinnen und Lehrer – werden zu lassen.

Der pädagogisch spezifische Punkt des möglichen Wandels ist m. E. *die Abkehr* von einer vorweg und bislang über die Muttersprache auch weitgehend monolithisch geprägten *kulturellen Identität*. Oder genauer: die Abkehr von der mehr oder minder unreflektiert für gültig gehaltenen Auffassung, daß Men-

schen nur unter der Voraussetzung und mit dem Rückhalt eines in sich sinn-stabilen und einheitlichen kulturellen Lebensraumes gut erzogen und unterrichtet werden und sich bilden könnten. Die europäische Einigung, aber nicht nur sie allein, enthält für die Pädagogik die Gelegenheit, sich von den unbemerkt in ihre Theorie und Praxis eingeflossenen und von den expliziten monokulturellen Identifizierungen und Zentrierungen zu lösen, wie es in anderen Theorien und Praktiken schon geschehen ist und geschieht. Wegen der für die öffentliche Erziehung und den öffentlichen Unterricht faktisch maßgeblichen nationalstaatlichen Rücksichten und der ihnen korrespondierenden institutionellen Rückkoppelungen war das in *unserer* Disziplin bislang jedoch nur sehr eingeschränkt möglich bzw. üblich. Im Zuge des Schwindens oder zumindest des Zurückweichens derartiger Rücksichten – hoffentlich nicht bloß ihrer Vermehrung um eine supranational-europäische Rücksicht! – dürfte es vor allem geboten sein, die Differenzen und Heterogenitäten, die Brüche und Disharmonien der europäischen Kulturen und ihrer Subkulturen wahrzunehmen, ohne sie voreilig auf ein gefordertes Allgemeines und Übergreifendes, erst recht nicht auf Menschenbilder, Weltbilder oder angeblich pädagogische Leitbilder zu projizieren. Harmonie innerhalb soziokultureller Großverbände oder zwischen ihnen ist ein Produkt utopischer Einbildungskraft. Weder hat es sie als historische Realität je gegeben noch spricht irgend etwas dafür, daß es sie ohne Staatssicherheits- oder Friedhofsrieden jemals geben könnte. Statt dessen sollten wir m. E. vom Gegebenen ausgehen und spezifisch die jeweilige Berechtigung und die Reichweite der teils aus Not, teils aus Einsicht oder – wie im Falle der Sprachkulturen – aus unvermeidlichen Bindungen unseres Interpretierens entspringenden differenziellen kulturellen Kommunikations- und Interaktionshorizonte prüfen. Inwieweit eine derartige Blickumstellung und die mit ihr verbundene Anstrengung der Distanzierung vom primären Eigenen bzw. für eigen Gehaltenen in einem Pädagogikstudium angehender Lehrer, das in der Bundesrepublik maximal nur etwa 20 Semesterwochenstunden beträgt, mit Aussicht auf Solidität und beachtliche soziale Auswirkung auf den Schulunterricht erwartet werden darf, das steht allerdings auf einem anderen Blatt.

Literatur

- BALLAUFF, T.: Funktionen der Schule. Köln/Wien ²1984.
 BALLAUFF, T.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim ²1989.
 BLUMENBERG, H.: Die Genesis der Kopernikanischen Welt. Frankfurt a. M. 1975.
 BORRELLI, M. (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. Baltmannsweiler 1986.
 BURKHARDT, A.: Kulturbegriffe und Bildungskonzepte. Dissertationsdruck Wuppertal 1988.
 GEHLEN, A.: Urmensch und Spätkultur. Frankfurt/Bonn ²1964.
 HEGELE, I.: Die Einigung Europas – Chance oder Hindernis für ein plurales Bildungskonzept? Vortrag an der Universität Wuppertal v. 8. 1. 1991.
 LEMBERG, E.: Nationalismus. 2 Bde., Reinbek 1964.
 LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986.
 LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.

- MOLLENHAUER, K.: Kultur. In: D. LENZEN (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek 1989, S. 900ff.
- MÜHLMANN, W.E.: Geschichte der Anthropologie. Wiesbaden ³1984.
- NIEDERMANN, J.: Kultur. Werden und Wandlungen eines Begriffes und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder. Firenze 1941.
- PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.Br. ³1964.
- RUHLOFF, J.: Über Kultur, Barbarei und Bildung. In: Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädagogik 61 (1985), S. 421 ff.
- RUHLOFF, J. (Hg.): Renaissance-Humanismus. Essen 1989.
- SPÄTH, L.: 1992 Der Traum von Europa. Stuttgart 1989.
- TREIBEL, A.: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. München/Weinheim 1990.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Bergische Universität, Gesamthochschule
Wuppertal, Systematische/Historische Pädagogik, Postfach 100127,
W-5600 Wuppertal.