

Treml, Alfred K.

Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 3, S. 2-7



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 3, S. 2-7 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63282 - DOI: 10.25656/01:6328

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63282>

<https://doi.org/10.25656/01:6328>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Entwicklungspädagogik zwischen Kultur und Weltgesellschaft



Aus dem Inhalt:

- Stationen entwicklungs-
politischer Kulturarbeit
- Begegnungen mit Afrika
- Interkulturelle Arbeit in Zeiten der Globalisierung
- Kultur und Entwicklung

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang September **3** 1997 ISSN 0175-0488D

- Alfred K. Tremel** **2** **Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft**
- Hermann Hartmann** **8** **Stationen entwicklungspolitischer Kulturarbeit.** Subjektive Erfahrungen
- Clementine Herzog** **12** **Begegnungen mit Afrika.** Wie kann man westafrikanische Alltagskultur in einer Ausstellung erleben?
- Ralf Classen** **16** **Ein weites Feld.** Interkulturelle Arbeit in Zeiten der Globalisierung
- Traugott Schöfthaler** **20** **Aufklärung über kulturelle Vielfalt.** Pädagogische Folgerungen aus dem Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“
- Al Imfeld** **23** **Kultur und Entwicklung.** Einige kritische Anmerkungen
- Zeppelin** **28** **Tittytainment oder Abenteuer - wo liegt die Zukunft unserer Kinder?**
- Portrait** **30** **Stiftung „Bildung und Entwicklung“**
- DGfE / BDW** **31** **Nachrichten**
- 35** **Rezensionen**
- 39** **Kurzrezensionen**
- 41** **Informationen**

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20.Jg 1997 Heft 3. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunflug , Hamburg; Dr. Klaus Seitz , Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Los Mojaras. ©Ralf Classen, Büro für Kultur- und Medienprojekte, Hamburg. Diese **Publikation** ist gefördert vom Ausschuß für **Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart.** Das Heft ist auf **umweltfreundlichem chlorfreiem Papier** gedruckt.

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Alfred K. Tremel

Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft

I.

Die Entwicklung und Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen ereignet sich heute in der Spannung zwischen der eigenen Kultur und einer noch weitgehend fremden, unbegriffenen Weltgesellschaft. Daraus ergeben sich für alle Beteiligten eine Reihe von Verwerfungen, Brüchen und Problemen, über die bislang noch relativ wenig systematisch nachgedacht wurde. Ein wichtiger Grund hierfür mag in der Tatsache zu sehen sein, daß unsere Weltgesellschaft eine hybride Mutation ist, die es bisher in dieser Art noch nicht gegeben hat. Es fehlen uns deshalb bewährte Beobachtungsformen und begriffliche Distinktionen, die zur Beschreibung herangezogen werden können. Die wenigen ideengeschichtlichen Vorgaben, wie sie beispielsweise in der Antike von Platon und den Kynikern, insb. aber während der Aufklärung des 17. bis 19. Jahrhunderts, vor allem von Comenius, Leibniz, Humboldt, Novalis, Fichte, Kant, Goethe und Hegel formuliert wurden, haben einen normativen, kontrafaktischen, utopischen Charakter; es ermangelt ihnen deshalb eines empirischen Bezugs zur Realität unserer Weltgesellschaft, deren Entwicklung sich ja nicht nach den Vorgaben der Theoretiker zu richten pflegt (vgl. Coulmas 1990).

Es lohnt allerdings, sich wenigstens (quasi im Vorübergehen) zweier pädagogischer Topoi zu erinnern, die im Horizont dieser Ideengeschichte immer wieder reformuliert wurden und werden. Auf die Frage, wie man die nachwachsende Generation gleichzeitig in die Kultur einführen und für die Gesellschaft brauchbar machen sollte, werden häufig die beiden folgenden unterschiedlichen Antworten gegeben.

Die erste Antwort nenne ich die „semantische Verganzheitlichung“. Sie beschwört normativ das „Sowohl-als-auch“, ohne jedoch genau sagen zu können, wie das gehen soll. „Vaterlandsliebe und Weltbürgertum“ solle „innig vereint im „vollkommen gebildeten Menschen“ sein, forderte Humboldt; und für Goethe war es selbstverständlich, daß dem „Gebildeten“ sowohl „Volksfrömmigkeit“ als auch „Weltfrömmigkeit“ zukommt. Nur die Sprache, nicht aber der Inhalt hat sich geändert, wenn heutzutage als Erziehungsziel gefordert wird: „Heimatliebe und Weltoffenheit, die weder in einem fanatischen Nationalismus noch in ein anonymes,

gleichgeschaltetes Weltbürgertum münden dürfen“ (Zecha). Was hier als Lösung verkauft wird, ist aber nur eine Umschreibung des Problems. Das Problem ist ja gerade, wie man sich die Vereinigung beider, doch so unterschiedlicher, Bezugsgrößen vorstellen und sie bewältigen kann. Die bloß semantische Beschwörung der Einheit dieser Differenz verdunkelt nur die Schwierigkeiten, die in den Unterschieden liegen.

Der zweite Ansatz geht davon aus, daß das Allgemeine einer weltgesellschaftlichen Menschenbildung im Besonderen einer Kultur mustergültig zum Ausdruck kommt und es deshalb genügt, auf diese Kultur und für sie zu bilden. In der klassischen Bildung war über Jahrhunderte hinweg das (antike) „Griechentum“ das „Klassische“, das mustergültig und damit idealiter das allgemein Menschliche zum Ausdruck bringt. Im 18. Jahrhundert rückte dann in unserem Kulturkreis zunehmend das „Deutschtum“ an diese Stelle; Kosmopolitismus und Patriotismus wurden dabei paradoxerweise „kurzgeschlossen“. Paradigmatisch findet sich diese Position vor allem von Fichte formuliert: „Kosmopolitismus ist der herrschende Wille, daß der Zweck des Daseins des Menschengeschlechts im Menschengeschlecht erreicht werde. Patriotismus ist der Wille, daß dieser Zweck erreicht werde zu allererst in derjenigen Nation, deren Mitglieder wir selbst sind, und daß von dieser aus der Erfolg sich verbreite über das ganze Geschlecht“ (Fichte 1806/7, Band III, S. 229). „Wir“ (!) sind natürlich das „Urvolk, das Volk schlechtweg, Deutsche“ (dito Band VII, S. 274, vgl. Coulmas 1990, S. 418 ff.).

Neben Fichte (und Schlegel) war es dann vor allem Hegel, der diesen aus heutiger Sicht doch recht merkwürdigen Gedanken aufnimmt und weiterspinnt. In seiner evolutionistischen Theorie der Weltgeschichte spricht Hegel von einem dreistufigen Entwicklungsprozeß zum „Besseren, Vollkommeneren“: Ausgehend von der „orientalischen“ Stufe geht es auf die „griechisch-römische“ Stufe, um schließlich den Höhepunkt im „germanisch-christlichen“ Zeitalter zu erreichen (Hegel 1955). Für eine allgemeine Menschenbildung genügt also die ontogenetische Wiederholung dieses kulturgeschichtlichen Prozesses. Der subjektive Geist wird so mit dem objektiven Geist „versöhnt“. Jedoch setzt dieser Ansatz das erst zu Beweisende schon a priori voraus; weder vermag er zu begründen, warum gerade im jeweils Besonderen des „Griechischen“ oder im „Deutschen“ oder im „Christlichen“ (etc.) das allgemein Menschliche zum Ausdruck kommt, noch die subjektive Unterstellung einer evolutionistischen Höherentwicklung objektiv zu plausibilisieren. Bei näherer Betrachtung ist jede Aussage über das Allgemeine im Besonderen nur eine Aussage eines Besonderen über ein Allgemeines. Es gibt keine kulturfreie Beschreibung des allgemeinen Menschentums.

Für eine Entwicklungspädagogik am Ausgang des 20. Jahrhunderts ist diese kurze Bestandsaufnahme nicht ermutigend, denn das Problem hat sich inzwischen verschärft, und die alten Konzepte taugen nichts mehr. Weder können wir heute einfach auf das Griechentum, geschweige denn auf das Deutschtum, auch nicht auf das Christentum als „menschlich Allgemeines“ zurückgreifen, noch lassen sich mit irgendwelchen evolutionistischen Prämissen curriculare

Entscheidungen treffen. Was bleibt dann, wenn man nicht in die appellative Beschwörung des Sowohl-als-auch, in die semantische Verganzenheitlichung zurückfallen will? Ich denke, daß an Stelle des guten Willens die gute Theorie rücken bzw. vor die Anstrengung der Moral die Anstrengung des Begriffs treten sollte - so wie - um ein Bild aus der Seefahrt zu gebrauchen - es sicher nützlich ist, vor dem „Kommando“ zu einem Kurswechsel ein Blick vom „Mastkorb“ (bzw. durchs „Fernrohr“ bzw. aufs „Radargerät“) zu werfen.

Begeben wir uns also ein wenig in den „Mastkorb“ der (beobachtenden) Theorie, um das Verhältnis von Kultur und (Welt)Gesellschaft analytisch zu klären. Wir befinden uns noch weit entfernt vom Gestade und können nur grobe Umrisse entdecken. Was können wir beobachten?

II.

Kultur wurde in der sogenannten „Kulturpädagogik“ in den Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Semantik gestellt, jedoch auf eine ganz spezifisch geisteswissenschaftliche Art und Weise. Die Bildungstheorie der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik war am Bildungsgut bzw. am Bildungsgehalt eines Kulturgutes orientiert; im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht der Objektbezug. Subjekt wird man nur insofern, als der einzelne sich die objektiven Kulturgüter sinnhaft aneignet. Kulturerleben und Selbstwerdung sind dabei dialektisch aufeinander bezogen (vgl. Reble 1976). Kultur erscheint in diesem Zusammenhang als der weite Raum, in den hinein sich das Subjekt durch Bildung entfaltet und entwirft. Das Individuum wird durch die Implementierung mit Kultur gewissermaßen „erfüllt“ und „ausgedehnt“.

In der Tat scheint auf den ersten Blick Kultur die Summe allen Wissens zu meinen, hinter dem das Individuum mit seinem arbiträren Wissen hoffnungslos zurückbleibt (vgl. Trembl 1994). Aus einer ganz anderen Perspektive erscheint Kultur aber als das Gegenteil: nicht als Ausdehnung und Erweiterung des Subjektiven, sondern als dessen (unvermeidliche) Einengung und Reduktion. Die Möglichkeit und die Notwendigkeit von Erziehung gründen beim Menschen in der Verlängerung einer plastischen Jugendphase (Neotomie), in der höhere Lebewesen durch Erfahrung lernen können, und in der Entwicklung einer auch bei Primaten angelegten Fähigkeit zur Raum- und Zeitrepräsentationskompetenz - also der Fähigkeit, sich geistig (und damit: fiktiv) etwas vorzustellen. Mit seinem Vorstellungsvermögen befreit sich der Mensch von der Beschränkung seines Erlebens auf das räumlich und zeitlich aktuell Gegebene und erhält damit theoretisch eine Vielzahl von individuellen Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten. Soziale Systeme sind aber nur möglich durch komplementäre Synchronisierung dieser Möglichkeiten, also durch Einschränkung.

In der Beschränkung zeigt sich nicht nur der Meister (Goethe), sondern auch menschliche Kultur. Kultur ist aus dieser Sicht eine spezifische soziale Form von räumlichen und zeitlichen Beschränkungen (von Themen, Haltungen, Werten, Gewohnheiten usw.). Räumlich bedarf es der Koordination synchroner Erwartungsstrukturen durch Raumverkleinerung - in Form von sinnlich wahrnehmbarer, immer wiederkehrender Symbole - (kulturelle Symbolik), zeitlich bedarf es der Zeitbindung durch systematische Zeitverzögerungseffekte (kulturelle Hysterisis). Kulturelle Symbolik bedarf der Hypostasierungen, kulturelle Hysterisis der Wiederholungen. Aus dieser Sicht beschränken Kulturen durch ihre sinnhaft erfahrbaren Raum- und Zeitbindungsstrukturen in Institutionen und durch Sitten und Gebräuche die Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten des Menschen (vgl. Gehlen 1969). Das wird von den Individuen als *Entlastung* erlebt, als Entlastung vor Überforderung durch Kontingenzerfahrungen. Es ist nicht mehr alles möglich, sondern nur manches; es ist nicht mehr alles legitim, sondern nur noch bestimmtes. Daran kann man sich halten, und dadurch kann man leben. Strukturen kultureller Symbolik und Hysterisis erfüllen also ihre Funktion nicht nur dadurch, daß sie soziales Handeln ermöglichen, sondern auch dadurch, daß sie psychisches Erleben als ein beschränktes erwartbar und da-



mit erträglich machen.

Ms Lakshmi und Ms Padma. Christian Arts und Communications Service, Madras.

© Hermann Hartmann, Hildesheim

Kultur erfüllt diese Funktion am besten dadurch, daß sie einerseits ihre strukturellen Einschließungen (sinnlich) *manifest* macht, ihre strukturellen Ausschließungen aber (mental) *latent* hält. Während Latenz am wirkungsvollsten vor Überforderung durch Kontingenzerfahrungen schützt und es aus dieser Sicht am besten ist, keine anderen kulturellen Entwürfe zu kennen, will die eigene Kultur ständig sinnlich präsent erlebt und reproduziert werden. Die eigene Sprache muß gesprochen, die gemeinsamen Lieder gesungen, die gemeinsame Kleidung getragen und die gemeinsamen Feste gefei-

ert werden, wenn Kultur tradiert werden soll. Nur dann kommt die eigene Kultur nicht selbst wieder als kontingent daher, sondern als das genuin Nichtkontingente, als „zweite Natur“ (Rousseau). Kultur wird so erlebt im Modus des Selbstverständlichen; sie konstituiert Normalität und ist außerhalb jeden Zweifels. Diese primäre Kultur ist distanzlos getätigte Lebenspraxis und vollzieht sich im „symbolischen

pensieren.

Aber das gelingt nur unzureichend und bedarf der ständigen Arbeit. Weil Kultur sich im Nahbereich sinnlicher Erfahrungen reproduziert, werden jetzt ihre Hypostasierungen bewußt gepflegt. In der Sozialdimension wird von nun an Kultur *professionalisiert*, in der Sachdimension *subventioniert* und in der Zeitdimension *musealisiert*. Dadurch wird

versucht, eine in die Bedrängnis von Kontingenzerfahrung geratene Selektion von Kultur aufwendig zu stabilisieren und so „dem ändertempobedingten Schwund an Vertrautheit [...] durch kompensatorische Konservierungsakte entgegenzuwirken“ (Lübbe 1983, S. 16). Dieser kompensatorische Widerstand einer Kultur richtet sich gegen den Anpassungsdruck, der von der modernen Zivilisation (qua Weltgesellschaft) ausgeht und sucht im gepflegten schonenden Umgang mit kulturellen Traditionen die verlorengegangene Entlastungsfunk-



Ang Grupang Pendong
© Büro für Kultur- und Medienprojekte, Hamburg

gemeinsamen Sprache. Man kann Kultur in diesem Sinne deshalb „nicht wollen“ (Nietzsche) bzw. „nicht machen“ (Eliot), weil sie die Art und Weise ist, wie etwas gewollt und gemacht wird. „Machen“ kann man allerdings die hypostasierten Formen kultureller Selbstvergewisserung, geistige Objektivationen (wie etwa Pyramiden, Kathedralen, Symphonien und Bücher), in denen sich eine Kultur feiert und von der anderen abgrenzt. Kultur als Ausdruck kann es deshalb nur im Plural geben, also Kulturen.

Kulturtradierung lebt von der Homogenität einer gemeinsamen sozialen Welterfahrung. In dem Augenblick, wo jedoch ein anderer kultureller Selbstentwurf in den Horizont der Erfahrung tritt, besteht die Gefahr, daß das bisher Selbstverständliche nichtselbstverständlich und die eigene Kultur als kontingent erfahren wird. Latenz schützt jetzt nicht mehr vor Veränderung und der Zumutung von Kontingenzerfahrungen. Jetzt bedarf es schon der Mechanismen aufgedrehter und aufgeregter Selbststilisierungen, rauschhaft erlebter Formen der eigenen Überhöhung, normativer Aufwertung der eigenen Kultur und (als Kehrseite dieser Entwicklung) die Abwertung des anderen, Fremden, um den Verlust des fraglos Selbstverständlichen, der eigenen Kultur zu kom-

Universum“
(Cassirer) einer

tion von Vertrautheitsbeständen wiederzugewinnen.

III.

Weil Kultur von nun an als eigene und fremde bewußt wird, bekommen alle Bemühungen um die Erhaltung der eigenen Kultur etwas Künstliches - und etwas Vergebliches, denn sie ist als basale Kultur 1 - als „zweite Natur“ - verloren gegangen und muß als Kultur 2 absichtlich und aufwendig erhalten und gepflegt werden. Während man in die Kultur 1 durch (funktionale) *Sozialisation* ganz en passant hineinwächst, muß Kultur 2 durch eine aufwendige (intentionale) *Erziehung* vermittelt werden. Aber die Zielperspektive „Anpassung an und Einführung in eine Kultur“ wird zunehmend unklar. Nie war das zukünftige Bild der Welt, auf die wir unsere Kinder durch Erziehung vorbereiten sollen, blasser und konturloser als in unserer gegenwärtigen Zeit. Wer handlungsnah und konkret auf eine ganz bestimmte Kultur vorbereiten will, muß damit rechnen, daß diese schon verloren ist, bevor die Kinder aus der Schule kommen. In dieser schnellen Zeit verlieren kulturelle Vertrautheitsbestände ihre Homogenität und Kontinuität und müssen deshalb ersetzt werden durch eine je individuelle „Flickwerkskultur“. Jeder darf/muß von nun an das selbst definieren, was für ihn

„Kultur“ bedeutet, und das hat zur Folge, daß das, was wir unter „kultureller Identität“ verstehen, jetzt frei selbst bestimmt werden kann und werden muß. Die kulturelle Identität eines Menschen wird damit zunehmend unabhängiger von seiner „Herkunft“ (Abstammung, gemeinsame Geschichte etc.) und öffnet sich statt dessen der „Zukunft“ (vgl. Perez-Report 1996). Aber diese Freiheit kann fürchterlich sein, denn der Gewinn an persönlicher Freiheit muß mit dem Verlust traditioneller kultureller Sicherheiten erkaufte werden. Der Umgang mit Kontingenz muß jetzt auch in einem Bereich - nämlich der eigenen Kultur - eingeübt werden, der bislang als Kontingenzunterbrecher diente.

Hier nur nach vermehrtem praktischen Lernen und pädagogischer Handlungsorientierung zu rufen wäre nicht ungefährlich und könnte bedeuten, am gesellschaftlichen Bedarf vorbei zu erziehen, wenn, bedingt durch das immer Schneller-Werden des sozialen Wandels, das, was künftige Praxis sein soll, nicht mehr konkret antizipiert werden kann. Praxisbezogenes Lernen könnte wohl tiefsitzende menschliche Bedürfnisse befriedigen und damit eine kompensatorische Funktion erfüllen. Anschlußfähigkeit an gesellschaftliches Leben würde damit aber nicht erzeugt, weil diese in unserer Weltgesellschaft sich nicht sinnlich, sondern regelförmig realisiert. Nicht konkreter, sondern abstrakter müßte eine Erziehung für die Weltgesellschaft sein. Je schneller man auf der Autobahn fährt, desto größer (und nicht kleiner!) muß der Abstand zum vorausfahrenden Fahrzeug sein!

Diese normative und pädagogische Selbststilisierung der eigenen Kultur bedarf der Abgrenzung nicht nur von anderen Kulturen (und deren Abwertung), sondern auch der rigiden Abgrenzung gegen eine nichtkulturelle Umwelt. Zunächst ganz grundlegend wird *Kultur von Natur* unterschieden und definiert als alles, was nicht Natur ist. Von der „Rohigkeit“, so meinte Kant, gelangt der Mensch durch die Entwicklung seiner „groben“ natürlichen Anlagen zur Kultur und damit zur Gestaltung des Daseins nach seinen Zwecken, die in einer wahrhaft bürgerlichen Verfassung mündet und letztlich in der Moralisierung kulminiert (vgl. Eisler 1994, S. 322 ff.). Für Kultur ist diese Natur nur Ausgangspunkt dieser Entwicklung und der Rohstoff, aus dem der Mensch als Schöpfer seine Artefakte macht. Mag Gott der Schöpfer der Natur bleiben, der Schöpfer der Kultur ist allemal der Mensch und nur deshalb können wir Kultur auch verstehen, denn wir haben sie selbst gemacht. Im Umgang mit kulturellen Objektivationen unterhält sich der Mensch immer nur mit sich selbst.

Neben der traditionellen Unterscheidung von Kultur und Natur tritt eine fast ebenso wichtige, nämlich jene von *Kultur und Gesellschaft* (bzw. *Zivilisation*). Gesellschaft beginnt in dem Augenblick, in dem Sozialität nicht mehr auf Anschaulichkeit oder Verwandtschaft gegründet und Tradition nicht mehr narrativ weitergegeben wird. Gesellschaft ist die abstrakte Form der Vergesellschaftung des Menschen, insofern sie auf Regeln beruht, die gerade das Konkrete, sinnlich Wahrnehmbare von sozialen Interaktionen überschreiten. Deshalb ist ihr genuines Medium auch nicht mehr die gesprochene *Sprache*, sondern die geschriebene *Schrift*. Diese verlangt nicht die körperliche und geistige Anwesen-

heit konkreter Interaktionspartner, sondern läßt Menschen in eine Fernbeziehung zueinander treten, insofern sie abstrakte Kommunikationspartner aus ihnen macht. Über die Schrift können die Regeln eines Zusammenlebens von einer großen Anzahl von Menschen festgelegt und organisiert werden. Allerdings kann Schrift nicht mehr wie die Sprache durch Sozialisation allein vermittelt werden, sondern erzwingt intentionale Erziehungsmaßnahmen, einen planvollen und organisierten Unterricht.

Gesellschaft konstituiert also die Wahrscheinlichkeit der Unwahrscheinlichkeit einer Sozialität, die nicht mehr auf Anschaulichkeit, Verwandtschaft und konkreten Erfahrungen gegründet und reproduziert werden kann. Sie besteht aus einem System abstrakter Regeln und Institutionen, die den Umgang mit anderen Menschen in die Form generalisierter Verhaltenserwartungen überführen und so eine unwahrscheinliche Form abstrakter Sozialbeziehungen ermöglichen. So wird neben der Kultur als einer Gemeinschaft der Gleichgesinnten die Gesellschaft möglich als eine Form „ungeselliger Geselligkeit“ (Kant).

Seitdem sich mit Beginn der Hochkulturen solche Formen der Vergesellschaftung des Menschen etablieren und stabilisieren konnten, wurde dieser Prozeß von diesen als Zumutung, ja, als *Entfremdung* erlebt. Assoziiert man mit Kultur das Vertraute, in dem alles seinen Sinn und seinen „Zweck“ besitzt, mit etwas „Innerlichem“, mit einer Form sinnhaften „Handelns“, ist und bleibt der Kulturbegriff eine „Wärmemetapher“. Daneben war und ist der Gesellschaftsbegriff eine „Kältemetapher“, haftet der Gesellschaft doch der Ruf des rein „Äußerlichen“, „Fernen“, „Fremden“, ja, „Entfremdeten“ an; Gesellschaft ist in diesem Horizont eine Art notwendiges Übel, für die Organisation der „Mittel“ hilfreich und deshalb möglicherweise unvermeidbar, aber letzten Endes ungeliebt und wird, während gleichzeitig die Kultur zur gefühlvollen Gemeinschaft der Gleichgesinnten stilisiert wird, in der die „Vernunft“ zu Hause ist, als „Zivilisation“ oder „Zivilisierung“, die bestenfalls mit „Rationalität“ geschlagen ist, geradezu systematisch denunziert (vgl. Krause 1973). Selbst anspruchsvollere Theorieentwürfe, wie jene von Habermas, können sich dieser scheinbar kritischen Attitüde nicht entziehen und klagen über eine „Kolonialisierung“ der (kulturellen) Lebenswelten durch das (gesellschaftliche) System (Habermas 1981, insb. Bd 2). Das „Leiden an den Entzugserscheinungen einer kulturell verarmten und einseitig rationalen Alltagspraxis“ (Habermas) gehört seitdem zum gängigen Topos „kritischer“ Kulturkritik.

Kulturkritik ist aber immer Zivilisationskritik, Gesellschaftskritik, nicht Kritik der Kultur; und das Unbehagen an der Kultur ist in der Regel immer ein Unbehagen an der Gesellschaft aus der Sicht einer Kultur. Die Vermutung liegt nahe, daß sich die immer wiederkehrende Zivilisations- oder Gesellschaftskritik vor allem dann verstärkt, wenn die eigene Kultur wieder einmal einen Kontingenzschub erlebt. Die damit einhergehende Verunsicherung des eigenen kulturellen Selbstverständnisses wird durch Kritik (Abwertung) der Gesellschaft zu kompensieren versucht.

IV.

Wir erleben zur Zeit wieder einmal eine solche Phase der Zivilisationskritik, und die überall zu beobachtende Aufwertung der Kultur (bzw. des Kulturellen) dürfte nur ein Ausdruck dafür sein, daß man mit der Gesellschaft, insb. in ihrer abstrakten Form als Weltgesellschaft nicht (mehr) zurechtkommt. Während man fast ohne Anstrengung in eine Kultur hineinwächst und sich in ihren Vertrautheitsbeständen häuslich eingerichtet hat, wächst der moderne Mensch zunächst außerhalb der (funktional-differenzierten) Gesellschaft auf und muß mit einem erheblichen Aufwand und Risiko seinen gesellschaftlichen Status über formale Erziehungsprozesse und Bildungsabschlüsse selbst organisieren. Das Versprechen, daß diese Anstrengung sich nach wie vor lohne, „aber mit dem Risiko, daß nichts daraus wird“ (Luhmann) ist, wenngleich auch realistisch, wenig motivierend. Kein Wunder, daß viele statt dessen den Kopf in die Heimat kultureller Vertrautheitsbestände stecken bzw. dort, wo diese schon lange zerbröselt sind, solche wieder zurücksehen.

Aber solche bewußte Aufwertung der Kultur, sei es die der anderen, sei es die eigene, hat etwas Regressives an sich. Zum einen, weil sie sich aus den Ressentiments gegen einen gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß speist, der weniger begriffen als erlitten wird; zum andern, weil eine Kultur, die vergewisserungsbedürftig geworden ist, nicht durch Appelle und nicht durch Pädagogik restabilisiert werden kann.

Die Kritik der (Welt)Gesellschaft im Namen der Kultur übersieht, daß erst auf der Basis der Gleichheit einer weltumspannenden funktional differenzierten Weltgesellschaft die Vielzahl und Ungleichheit der Kulturen wahrgenommen, beobachtet - und erhalten werden kann (vgl. Horn 1987). Im Gegensatz zu Habermas bin ich nicht der Meinung, daß die kulturelle Lebenswelt vom gesellschaftlichen System „kolonisiert“ wird, sondern - im Gegenteil - die Einheit einer Welt(Gesellschaft) Voraussetzung für die Erfahrung kultureller Differenzen ist, und gerade diese Entwicklung wird als eine bedrohliche Kontingenzerfahrung erlebt, die nach Kompensation verlangt. Was verloren geht, ist die vorgegebene Quasinatürlichkeit und Homogenität eines kulturellen Lebensentwurfes; was damit gewonnen wird, nämlich die Freiheit, sich seine eigene Kultur von nun an eigenständig auf den Leib zu schneiden, wird als angstmachende Bedrohung erlebt.

Das schreit, weil die Entlastungsfunktion der Kultur verloren geht, nach Vergeltung, nach Regression, nach Reaktualisierung, nach der Rückkehr ethnozentristischer und fundamentalistischer Kulturenerfahrung oder nach kulturellen Surrogaten, nach „second-hand-Kultur“, nach volkstümlicher Musik, nach der Schunkelgeselligkeit einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten und nach gefühlvollen Ganzheitserfahrungen. Aber auch nach Kritik der Gesellschaft und allen Versuchen, sie in ihren abstrakten Funktionsbeziehungen zu verstehen. Die Entdeckung, daß unsere moderne Weltgesellschaft zu einer Art black-box-Zivilisation mutiert ist, hyperkomplex, intransparent und nicht steuerbar, wird, weil nicht ist, was nicht sein darf, den Entdeckern zugerechnet. Die Überbringer der Botschaft sind schuld.

Die zentralen Probleme der Entwicklungspädagogik sind

aus dieser Sicht die Erfahrungen kultureller Kontingenz und gesellschaftlicher Komplexität. Nicht mehr Überwältigung, sondern Überforderung wird damit zur bedrückenden Grunderfahrung postmoderner Pädagogik am Ende des 20. Jahrhunderts. Zwei gefährliche Irrwege stehen hier weit offen: Regression in eine einfache eigene, aber abgeschottete Kulturenerfahrung und systematisch gepflegte Ignoranz durch einen selektiven Blick in die Welt. Eine Pädagogik der Regression und der Ignoranz aber liefe Gefahr, in bloße Kompensation einer unbegriffenen gesellschaftlichen Entwicklung abzuleiten. Sie bedient wohl tiefsitzende Bedürfnisse nach konkreten kulturellen Naherfahrungen, verzichtet aber auf Lernprozesse für eine Weltgesellschaft, die sich unabhängig davon hinter dem Rücken der beteiligten Subjekte durchsetzt.

Besser wäre ein Aushalten-Lernen von kulturellen Differenzerfahrungen auf der Basis eines eigenen kulturellen Sinnentwurfs und die Entwicklung einer abstrakten Lernfähigkeit, mit dem Ziel der Erhöhung von Eigenkomplexität. Nur so bleibt man anschlussfähig an die Evolution einer Weltgesellschaft, die prinzipiell opak und intransparent ist.

V.

Ich will die Perspektiven, die aus diesem kurzen Blick vom „Mastkorb“ nach meinem Dafürhalten folgen, abschließend zusammenfassen und dabei mögliche Konsequenzen für die Pädagogik andeuten.

1. Die eigentliche Bruchstelle unserer gegenwärtigen Zeit liegt nicht *zwischen* den Kulturen, sondern zwischen *Kultur und Gesellschaft*. Daß derzeit Konflikte zwischen den Kulturen in den Vordergrund rücken, hat die beleidigende Erfahrung der Überforderung durch die eine Weltgesellschaft zur Voraussetzung. Das von Samuel Huntington aufgeworfene Schlagwort vom „Kampf der Kulturen“ (Huntington 1997) vernebelt deshalb die eigentliche spannungsreiche Differenz, die der gegenwärtig zu beobachtenden „Wiederkehr der Kultur“ zugrundeliegt, nämlich jene von *Kultur und Weltgesellschaft*.

2. Die Wiederentdeckung der Kultur kompensiert den Anpassungsdruck an eine globale Weltgesellschaft primär durch *normatives Erwarten*. In Anbetracht der kulturellen Kontingenzerfahrungen läuft diese Entwicklung allerdings Gefahr, die Hochstilisierung normativer Gemeinsamkeit durch Abwertung der anderen Kulturen zu erkaufen. Das könnte möglicherweise verhindert werden, wenn erkannt wird, daß alle Kulturen im Umgang mit gesellschaftlichen Kontingenzerfahrungen funktional äquivalent sind und gesellschaftlich produzierter Anpassungsdruck nur durch Lernen bewältigt werden kann. Die Herausforderung durch Globalisierung kann letztlich nur durch Umstellen auf *kognitives Erwarten*, sprich: durch *Lernen*, angenommen werden.

3. Während wir auf der Ebene der Weltgesellschaft einem zunehmenden Globalisierungs- und Universalisierungsdruck ausgesetzt sind, erfahren wir (auf der Basis dieser Einheit) die Vielfalt eines kulturellen Pluralismus'. Universalisierung und Pluralisierung sind also keine unmittelbaren Widersprüche, denn beide Entwicklungstendenzen sind

auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und bedingen sich gegenseitig: Gesellschaft wird als *Einheit* zur Weltgesellschaft, und Kultur wird als *Differenz* zu anderen Kulturen erlebt. Erst auf der Basis der *einen* Welt werden die *vielen* Kulturen wahrgenommen.

4. Es gibt inzwischen (z.B. im Rahmen einer Interkulturellen Erziehung) erhebliche pädagogische Bemühungen, die für ein Leben in und mit vielen Kulturen qualifizieren. So fordert z.B. der Perez-Report: „Bildung und Erziehung sollte ein Gespür für Relativität, Diversität und Toleranz vermitteln“ (Perez-Report 1996, S. 167 f.). Andererseits sind bisher kaum pädagogische Bemühungen erkennbar, die auf die Einheit einer funktional-differenzierten Weltgesellschaft systematisch vorbereiten. Pädagogisch überläßt man solche Lernprozesse lieber dem „heimlichen Lehrplan“ von Bildungsprozessen und denunziert diesen gleichzeitig als „Anpassung“ bzw. „Entfremdung“; oder man beschränkt sich auf die Vermittlung von Techniken der Anschlußfähigkeit (wie Sprachen und Lernfähigkeit). Es wäre an der Zeit, eine „Gesellschaftliche Erziehung“ in und für die Weltgesellschaft praktisch zu initiieren und theoretisch zu begleiten (z.B. indem sie Beobachtungs- und Beurteilungskriterien entwickelt). Geht es einer *Interkulturellen Pädagogik* primär um eine Erziehung zur Pluralität, muß es einer *Entwicklungspädagogik* primär um eine Erziehung zur Universalität gehen.

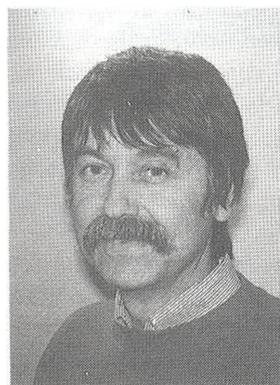
5. Die gegenwärtige Renaissance der pädagogischen Handlungsorientierung und des „praktischen Lernens“ als pädagogische Maxime ist auf der Ebene der kulturellen Entwicklung eine angemessene Form, der sinnlichen Erfahrung von Kulturen. Auf der Ebene der gesellschaftlichen Evolution ist sie jedoch in erster Linie Kompensation eines Verlustes befriedigender Lernerfahrungen im Konkreten, Nahen der eigenen Kultur. Wenn es dabei bleibt, wird systematisch dem Lernenden etwas Entscheidendes vorenthalten, nämlich eine abstrakte Anschlußfähigkeit an die moderne Welt(Gesellschaft) selbstorganisiert zu entwickeln und kognitives Erwarten einzuüben. Im Gegensatz zu früheren Zeiten haben wir heute keine große Abhängigkeit im Nahen und eine kleine im Fernen, sondern - umgekehrt - eine kleine Abhängigkeit im Nahen und eine große im Fernen. Deshalb ist die reformpädagogische Denunziation des abstrakten Lernens, der formalen Bildung und die Abwertung theoretischer und begrifflicher Arbeit einer Pädagogik, die theoretisch (z.B. system- und evolutionstheoretisch) arbeitet, kurz-sichtig, denn sie übersieht, daß dies auch als eine (unwahrscheinliche) Form menschlicher Praxis begriffen werden kann, die durch kontrollierte und kontrollierbare Abstraktion und Differenzierung auf die Komplexität unserer gesellschaftlichen Abhängigkeitsbeziehungen reagiert.

6. Die traditionelle Wertschätzung des Kontrafaktischen in der Pädagogik auf der Basis unserer alteuropäischen Kultur darf nicht in die Denunziation des Faktischen der Weltgesellschaft ableiten, soll Pädagogik nicht vollständig randständig werden. Vernunft, auch pädagogische Vernunft, darf in unserer postmodernen Zeit heute nicht mehr als Einheit *einer* Wahrheit, *einer* Kultur, *einer* Offenbarung oder *einer* wissenschaftstheoretischen Position begriffen werden, sondern kann nur noch in der Art und Weise, wie wir mit den

Differenzen *vieler* Wahrheiten, *vieler* Kulturen, *vieler* Offenbarungen und *vieler* wissenschaftstheoretischer Positionen umgehen, zum Ausdruck kommen. Erziehung, auch schulischer Unterricht, sollte diese unwahrscheinliche Entwicklung unserer sozialen Evolution erfahrbar machen, und - unterhalb einer Schwelle der Intoleranz und Gewalt - einüben und in Lernprozesse übersetzen. Die Moral der Weltgesellschaft ist, wenn man hier überhaupt davon sprechen kann, die List einer evolutionären Strategie: Wir sind erst nachher schlauer! Laßt uns deshalb nichts von vorneherein ausschließen und statt dessen alle Möglichkeiten in Betracht ziehen und möglichst viele Wahrheiten erfinden!

Literatur

- Coulmas, P.: Weltbürger - Geschichte einer Menschheitssehnsucht. Reinbek 1990.
 Eisler, R.: Kant-Lexikon. Hildesheim/Zürich/New York 1994.
 Fichte, J.G.: Werke. Hg. von Immanuel Fichte. 1806/07
 Gehlen, A.: Moral und Hypemoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt a.M./Bonn 1969.
 Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a.M. 1981.
 Horn, Chr.: Philosophische Argumente für einen Weltstaat. In: Kulturelle Identität und Universalität. Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip. Frankfurt a.M. 1987.
 Hegel, G.W.F.: Die Vernunft in der Geschichte. Hamburg 1955.
 Krause, P.: Gesellschaft. In: Krings, H/Baumgartner, H.M./Wild, Chr. (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1973, S. 557 - 567.
 Huntington, S.: Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik in 21. Jh. München 1997.
 Lübke, H.: Zeit-Verhältnisse. Zur Kulturphilosophie des Fortschritts. Graz/Wien/Köln 1983.
 Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ (Hg.)(Perez-Report): Unsere kreative Vielfalt. Bonn 1996.
 Reble, A.: Kulturpädagogik. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4: I-K. Basel/Stuttgart 1976, Sp. 1339 f.
 Reimann, H. (Hg.): Weltkultur und Weltgesellschaft - Aspekte globalen Wandels. Opladen 1997.
 Tremml, A.K.: Über die Unwissenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 40 (1994) 4, S. 529 - 537.



Dr. Alfred K. Tremml, geb. 1944, gelernter Seemann, Kaufmann und Schulmann (Lehrer), Promotion 1976, Habilitation 1981, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg.