Walter Herzog
Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft

»Aber nicht jedes Element kultureller
Vielfalt verdient Respekt.«
Amy Gutmann

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts stand das Thema Kultur in Hochblüte. Quer durch die Disziplinen stimmte man nicht nur in der Beschwörung einer kulturellen Krise überein, sondern suchte zugleich nach Strategien für die Erneuerung der Kultur.[1] Hundert Jahre später sehen wir uns in eine ähnliche Lage versetzt. Der Kulturbegriff erlebt eine nicht geahnte Renaissance; den Kulturwissenschaften kommt unerwartet neue Aufmerksamkeit zu. Obwohl nicht anzunehmen ist, daß sich die Geschichte wiederholt, erscheint die Gegenwart als Wiederkehr von Ereignissen und Empfindsamkeiten des *Fin de siècle*.[2] Welsch zufolge ähneln sich die Konstellationen insofern, als die Postmoderne von heute die exoterische Einlösung der esoterischen Moderne der Jahrhundertwende darstellt.[3] Was damals in den Kreisen von Kunst, Philosophie und Wissenschaft als Desiderat der klassischen Moderne wahrgenommen wurde, ist heute Überzeugung einer breiten Öffentlichkeit.

Wir wollen die Klammer, mit der Welsch die Jahrhunderte verbindet, nutzen, um unsere Ausführungen zu gliedern. Nach einer Diskussion der Kulturpädagogik, wie sie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vorherrschend war (1), befassen wir uns mit der sozialwissenschaftlichen Wende, von der die Pädagogik Ende der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts erfaßt wurde (2). Seit den achtziger Jahren ist eine Rückbesinnung auf Kultur und Bildung zu beobachten, wobei der interkulturellen Pädagogik eine führende Rolle zukommt (3). Auch in andere Bereiche der pädagogischen Wissenschaft ist der Kulturbegriff wieder eingedrungen, wenn auch oft eher von einem Jargon als von einem theoretischen Anspruch die Rede sein muß (4). Wir schließen unsere Ausführungen mit einigen Überlegungen zur Definition des Kulturbegriffs (5).

1 Vgl. Bruch, Graf und Hübinger 1989, S. 12.
2 Vgl. Oelkers 1987.
3 Vgl. Welsch 1988.

1. Die klassische Kulturpädagogik

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand ein Konzept von Erziehungswissenschaft, das für den deutschsprachigen Raum bis Ende der sechziger Jahre maßgeblich war. Gemeint ist die »geisteswissenschaftliche Pädagogik«, die sich von der Lebensphilosophie und Hermeneutik Diltheys her begründete, wenn auch keineswegs von einer linearen Ableitung die Rede sein kann. Der Kulturgedanke stand im Zentrum dieser Richtung pädagogischen Denkens, die daher zu Recht »Kulturpädagogik« genannt wird.[4]

Der Begriff der Kulturpädagogik scheint auf Theodor Litt zurückzugehen, der 1918 die Programmatik einer an der Kultur orientierten Pädagogik dargelegt hat. Deutlich wird die Abwehrhaltung gegenüber einer sich auflösenden kulturellen Einheit. Bei aller »unausbleiblichen Differenzierung der sachlichen Betätigungen« darf eine »Gesamtkultur« nicht zu einem »Nebeneinander isolierter Lebensentfaltungen« werden.[5] Zwar vermöge kein Eingriff das frühere Verhältnis einer »ungerufen sich gebenden Harmonie« wiederherzustellen; trotzdem gelte es, »entschlossen einen Schritt weiter zu tun, sich nicht bei der aus steigender Differenzierung und Bewußtheit sich ergebenden Zersplitterung zu bescheiden, sondern nunmehr *die innere Einheit*, die sich der ungelenkten, ungeregelten Entwicklung versagt, *in bewußtem Streben herzustellen*«.[6] Es bedarf einer »philosophisch begründeten, zielsetzenden Wissenschaft vom Ganzen der nationalen Bildung«.[7]

Genau dafür steht bei Litt die Idee der Kulturpädagogik. Dieser kommt eine Zwischenstellung zu: »Sie wendet sich einmal und vor allem dem lebendigen Ganzen der nationalen Kultur zu, als dessen Ausdruck sie das System der nationalen Bildung bestimmen soll. Sie muß an Stelle der von isolierten Standorten aus in täuschender Perspektive entworfenen, verzeichnenden und verzerrenden Einzelbilder eine in weiter Überschau vom Zentrum des Ganzen her aufgenommene Gesamtübersicht über das nationale Leben mit seiner soziologischen Verflechtung politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, kultureller Entwicklungsreihen zu gewinnen suchen.«[8] Um die Einheit des Ganzen erken-

4 Im engeren Sinn wird die Pädagogik Sprangers so bezeichnet, jedoch sind auch die anderen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Herman Nohl, Wilhelm Flitner, Theodor Litt und Erich Weniger) an kulturellen Fragen orientiert (vgl. Huschke-Rhein 1979; Schulz 1984).

5 Litt 1965, S. 8.

6 Ebd.

7 Ebd., S. 9.

8 Ebd.

nen zu können, ist die Kulturpädagogik methodisch »zunächst an die Geschichte als ihre erste Hilfswissenschaft verwiesen«.[9] Doch die »Einheit einer Gesamtanschauung«[10] ergibt sich aus der Vielfalt und Fülle des historischen Materials gerade nicht. Litt wendet sich gegen den Historismus, in dem er eine Fehlbildung der Geisteswissenschaften sieht.[11] Als Erziehungslehre bedarf die Kulturpädagogik eines *überhistorischen* Gesichtspunktes, der für die Formulierung von Zielsetzungen und Normen reklamiert wird. Für Max Frischeisen-Köhler spricht sich in der pädagogischen Wissenschaft aus, wie die Erhebung des werdenden Geistes »von einem blossen Naturwesen zu einem Kulturwesen [...] im Sinn eines bestimmten *Kulturideales* geleitet und gestaltet werden soll«.[12] Ihren Rückhalt findet die Pädagogik nicht in den wechselhaften historischen Kulturformen, sondern »an den Auffassungen vom *Wesen* der Kultur, welche das einzelne Individuum darzustellen, fortzuführen, vielleicht auch umzugestalten berufen ist«.[13] Deshalb führen Bildungsfragen, »wenn sie nur tief genug erfasst und durchdacht werden, unvermeidlich auf Fragen der Weltanschauung«.[14]

Die in diesen programmatischen Äußerungen zum Ausdruck kommende Spannung zwischen einem historischen Wissenschaftsverständnis und einer apriorischen, philosophisch und *normativ* (»weltanschaulich«) begründeten Position ist charakteristisch für die unter dem Etikett der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« versammelten Autoren insgesamt. Die Permanenz des Wandels, wie sie der Historismus verkündete, wurde als Irritation empfunden, denn pädagogisch ist ohne ein Minimum an geschichtlicher Kontinuität kaum zu handeln. Bereits Wilhelm Dilthey, dem die Einsicht in »die Relativität jeder Art von menschlicher Auffassung des Zusammenhanges der Dinge [...] das letzte Wort der historischen Weltanschauung«[15] war, hatte in der »Teleologie des Seelenlebens« einen festen Halt gesucht, um der Pädagogik zur Wissenschaftlichkeit zu verhelfen.[16] Offen gestand er ein, daß sich die Pädagogik nicht im Sinne der »historischen Schule« mit der »Kunde

9 Ebd.
10 Ebd.
11 Vgl. Litt 1928, S. 42 ff. Der Historismus reagierte auf den Zerfall des Idealismus nach Hegels Tod. Er verkündete die Relativität aller Lebensformen und historischen Epochen.
12 Frischeisen-Köhler 1921, S. 13 – Hervorhebung W. H.
13 Ebd., S. 8 – Hervorhebung W. H.
14 Ebd., S. 7. Wie Marquard herausarbeitet, kompensiert das Interesse an Weltanschauung und Weltanschauungstypologien den Verlust der Fortschrittsideologie des deutschen Idealismus (Marquard 1982, S. 114 f.).
15 Dilthey 1924, S. 9.
16 Dilthey 1968, S. 62 ff.

dessen, was gewesen ist«[17], begnügen kann, denn »unsere Zeit, wie jede andere bedarf Regeln des erziehenden Handelns«.[18] Dilthey glaubte daher, es sei pädagogisch geboten und philosophisch möglich, »aus der Erkenntnis dessen was ist, die Regel über das, was sein soll«, abzuleiten.[19]

Das Kulturverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurzelt tief in dieser Problematik. Eduard Spranger sieht in der Kultur ein *Wertgebilde*. Sie »ist ein überindividuell bedeutsamer Wert- und Sinnzusammenhang, der Wirklichkeit geworden ist und daher in einer realen Gesellschaft als motivsetzender Wirkungszusammenhang lebt«.[20] Die Erziehung hat die Tradierung der objektiven Kulturgüter zur Aufgabe. »Erziehung ist die Einbildung der Kulturobjektivitäten in subjektive Erlebnisformen und Betätigungsweisen.«[21] In den Worten von Richard Meister hat die Erziehung die *Resubjektivierung* des zur Kultur gewordenen Seelischen zur Aufgabe. Alle Kulturobjekte sind »psychische Objektivationen, das heißt sinnfällige Gestaltungen [...], die in die Welt des Körperlichen hinausgestellt wurden und daher der physischen Welt zugehören«.[22] Die Prozesse der Objektivierung und Resubjektivierung von Psychischem stehen »gleichsam in einem Verhältnis der Spiegelung zueinander«[23] und bilden die beiden »Phasen im Lebensgang der Kultur«.[24]

Der Logik des Innen-außen-Schemas entspricht der kulturpädagogische Begriff der *Bildung*. Bildung meint nichts anderes als die »subjektive Seinsweise der Kultur«.[25] Die als *Einheit* gedachte Kultur garantiert die personale Ganzheit des Individuums. Bildung meint die »Herstellung einer Lebenseinheit, eines beherrschten, gesetzmäßigen, geformten Lebens. [...] Der Mensch kann nicht wirklich gebildet sein ohne einen inneren Zusammenhang mit den Gehalten der ihn umgebenden Welt und seines Lebenskreises. Gebildet ist, wer das Gesetz seines Lebens-

17 Ebd., S. 62.
18 Ebd.
19 Ebd.
20 Spranger 1964, S. 32.
21 Spranger 1980, S. 9.
22 Meister 1947, S. 63.
23 Ebd., S. 56.
24 Ebd., S. 57. Das Modell der Entsprechung von innen und außen ist um die Jahrhundertwende weit verbreitet. So schreibt auch Simmel: »Kultur entsteht – und das ist das schlechthin Wesentliche für ihr Verständnis –, indem zwei Elemente zusammenkommen, deren keines sie für sich enthält: die subjektive Seele und das objektiv geistige Erzeugnis« (Simmel 1983, S. 186). Immer bedeutet Kultur »die *Synthese* einer subjektiven Entwicklung und eines objektiven geistigen Wertes« (ebd., S. 194).
25 Nohl 1961, S. 140.

kreises beherrscht und aus dem Geist seines Lebenskreises heraus lebt.«[26] Folglich erscheint der kulturelle *Pluralismus* als Bedrohung der Individualität, die sich nicht mehr als innere Totalität (»Lebenseinheit«) zu konstituieren vermag. Wo die »kulturelle Gesamtwelt«[27] in ihrer Einheit zerbricht, da entsteht die Befürchtung, Bildung könne nicht mehr gelingen. Georg Simmel glaubte, daß das Individuum angesichts einer »unsäglich vermannigfaltigten Kultur« auf sich selbst zurückgeworfen werde, da ihm »die innerlich einheitliche Beziehung zu dem Kulturganzen« abhanden gekommen sei.[28]

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik reagierte auf die gesellschaftliche *Modernisierung*, wie sie zu Anfang des 20. Jahrhunderts wahrgenommen wurde, mit einem Kulturbegriff, der als defensiv und restaurativ zu bezeichnen ist. Die Kultur erscheint als Strategie, um eine mißliebige gesellschaftliche Tatsache, nämlich den Verlust an kultureller Einheit, pädagogisch zu bekämpfen.[29] Liegt das Ziel der Erziehung in der Bildung des Individuums und ist Bildung »die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag«[30], dann scheint die Pädagogik weder als Theorie noch als Praxis in einer Welt heterogener Kultursphären gründen zu können. Vielmehr muß sie *kompensierend* vorgehen: »Je zerspaltener das öffentliche Leben wird, um so entscheidender wird die Aufgabe der Pädagogik, solch einheitlich geformtes Leben in den Individuen zu erreichen.«[31]

In ihrer Skepsis gegenüber der modernen Gesellschaft partizipiert die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gemeinte Kultur am Schicksal des Bildungsbegriffs, dessen Elend genau darin liegt, daß er sich von politischen, wirtschaftlichen und technischen Belangen freihalten will.[32] Wer sich wie Wilhelm Flitner zutraut, aus der Geschichte des abendländischen Denkens Ideale der Erziehung und einen Kanon der Bildung herzuleiten[33], der entzieht sich der Heterogenität einer funktional differenzierten Gesellschaft und maßt sich übermenschliche Kompetenzen an. »Die Suche nach dem Punkt, der die ganze Form und Gestalt

26 Weniger 1930, S. 166.
27 Litt 1965, S. 20.
28 Simmel 1986, S. 45.
29 Tenorth 1989, S. 152. Generell scheint der Kulturbegriff in der damaligen Zeit einen Integrationscharakter gehabt zu haben (Bruch, Graf und Hübinger 1989, S. 16; Elias 1992, S. 161 ff.).
30 Nohl 1961, S. 140 f.
31 Ebd., S. 141.
32 Vgl. Bollenbeck 1994.
33 Vgl. Flitner 1952.

einer Kultur ›im Innersten zusammenhält‹, ist [...] nicht mehr und nicht weniger als der Versuch, in den Plan Gottes für die Menschheit eingeweiht zu werden.«[34] Unberührt von der kulturellen Vielfalt der modernen Gesellschaft kann Bildung in der dünnen Luft des reinen Geistes weiterhin als Harmonie der Persönlichkeit gedacht werden, das heißt als »eine Beschaffenheit des Menschen, die sich in der *Totalität* seines Wesens, seiner Kräfte und Äußerungen zur Geltung bringt«.[35] Daß dieses Verständnis von Kultur und Bildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an Plausibilität verliert, ist mit ein Grund für den Zusammenbruch der Kulturpädagogik, die zu Beginn des Jahrhunderts das pädagogische Denken maßgeblich beeinflußt hat.

2. Die sozialwissenschaftliche Wende

Ende der sechziger Jahre wurde der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der »Ausgang ihrer Epoche« angezeigt.[36] Die Zeit schien reif für eine sozialwissenschaftliche Wendung der Disziplin.[37]

Der Wandel ist terminologisch leicht nachweisbar. Wie Heinz-Elmar Tenorth in einer Inhaltsanalyse der *Zeitschrift für Pädagogik* über die Jahre 1955 bis 1979 zeigen kann, steht der Begriff der Bildung noch bis 1968 im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Danach wird er während sechs Jahren »in keiner einzigen Abhandlung mehr einer *systematischen* Diskussion und Analyse unterzogen«[38], so daß mit einer gewissen Berechtigung von einer »sozialwissenschaftlichen Überschreibung der Erziehungswissenschaft«[39] in den siebziger Jahren gesprochen werden kann. Wobei zu beachten ist, daß »Sozialwissenschaft« ein weit gedehnter Begriff war und mindestens so sehr »Sozialphilosophie« meinte wie sozialwissenschaftliche Forschung und Theorie. Das zeigt etwa die Tatsache, daß Habermas seit 1969 in der *Zeitschrift für Pädagogik* zu den meistzitierten Autoren gehört.[40]

34 Gombrich 1991, S. 86.
35 Litt 1928, S. 3.
36 Vgl. Dahmer und Klafki 1968.
37 Allgemein gilt der Zeitraum von 1951 bis 1974 als Phase, in der die Pädagogik einen »grundlegende[n] Wandel« vollzog (Macke 1994, S. 60). Pöggeler charakterisiert die Zeit von 1950 bis 1975 als »ein Vierteljahrhundert, das für die Erziehungswissenschaft wichtige Veränderungen erbracht hat« (Pöggeler 1975, S. 967), wobei er den Richtungswechsel mit »Beginn der Sechziger« (ebd., S. 968) anzeigt.
38 Tenorth 1986, S. 44.
39 Meinberg 1988, S. 77.
40 Tenorth 1986, S. 50 ff.

Als Repräsentant der kritischen Theorie steht Habermas für ein weiteres Faktum. Die normative Orientierung der »Frankfurter Schule« ließ viele Vertreterinnen und Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik glauben, die kritische Pädagogik sei die legitime Nachfahrin ihrer als überholt ausgewiesenen Position.[41] Wenn auch bald klar wurde, daß die Negativität der Theoriegestalt, die die kritische Theorie bei Horkheimer und Adorno angenommen hatte, pädagogisch wenig fruchtbar war, so schien doch Habermas, der auf verschiedene Weise versuchte, der kritischen Theorie wieder einen ›positiven Drall‹ zu geben, das kategoriale Rüstzeug zur Verfügung zu stellen, um dem komplexen Gegenstand der Pädagogik gerecht zu werden. Gerade Habermas kann als Vertreter einer philosophischen Position bezeichnet werden, die an »alteuropäischen« Idealen festhält, die in wesentlicher Hinsicht auch die Ideale der neuzeitlichen Pädagogik sind.[42] Dazu gehören der Begriff der Kultur und die Idee der Bildung. Tatsächlich wird die Kategorie der Kultur auf diese Weise im Schoße der kritischen Pädagogik weiter tradiert, wenn auch eher unterschwellig, denn offensichtlich ist die kritische Theorie zunächst einmal Gesellschafts- und nicht Kulturtheorie.

Außerhalb der kritischen Pädagogik rückte der *Sozialisationsbegriff* in die Position des neuen Leitbegriffs der Disziplin.[43] Auch dabei ging der Bezug zur Kultur nicht ganz verloren. So war zum Beispiel bei Dieter Claessens von einem Prozeß der »sozio-kulturellen Prägung« des Individuums die Rede, »in dem die Verinnerlichung der kulturspezifischen, wertorientierten sozialen Kontrolle erfolgt«.[44] Claessens übernahm von der amerikanischen Kulturanthropologie das Konzept der »kulturellen Basispersönlichkeit«. Das »kulturelle System« wurde als »Außensystem« gedeutet, das durch Erziehung *verinnerlicht* und zum »Teil der Persönlichkeitsstruktur« wird.[45] Als Unterbegriff zur Sozialisation verweist die Enkulturation auf eine Internalisierung von Werten, die besonders tief in die psychische Struktur des Individuums eindringen: »Die kulturelle Persönlichkeit [...] kann im Laufe des Lebens kaum abgewandelt werden [...].«[46]

Trotz der sozialwissenschaftlichen Wende in den siebziger Jahren ist

41 Vgl. die Beiträge in Dahmer und Klafki (1968) sowie Uhle (1976) und Keckeisen (1984).

42 Das »Projekt der Moderne« (Habermas) ist nicht etwa nur ein politisches, sondern in wesentlicher Hinsicht auch ein pädagogisches Projekt (Oelkers 1987, S. 31, 35).

43 Tenorth 1986, S. 44.

44 Claessens 1972, S. 28.

45 Ebd., S. 34.

46 Ebd., S. 121 – Hervorhebung weggelassen.

der Pädagogik der Kulturbegriff also nicht abhanden gekommen. Am Kultur*verständnis* hat sich dabei wenig geändert[47]: Die Kultur schreibt sich in die plastische Natur des Individuums ein und macht es dadurch allererst auf menschliche Art lebensfähig. Wenn selbst ein Biologe wie Adolf Portmann in der Kultur »unsere eigentliche Natur«[48] sehen kann, dann scheinen Sozialisation und Erziehung konkurrenzlos über das Schicksal des Menschen zu befinden. Insofern die Definition des Menschen als Kulturwesen eine kulturfreie menschliche Natur schon rein begrifflich ausschließt, umfaßt die Kultur den Menschen wie ein ehernes Gehäuse. Jeder kulturelle Wandel und jeder Schritt in eine fremde Kultur muß das Individuum im Innersten treffen und ihm als Bedrohung seiner Identität erscheinen. Wie problematisch diese Konstruktion ist, konnte erst im Rahmen der interkulturellen Pädagogik sichtbar werden.

Auch wenn in den sechziger und siebziger Jahren unbestritten ein »Strukturwandel im traditionellen Kernbereich der Pädagogik«[49] stattgefunden hat, ist – insbesondere in bezug auf das Thema Kultur – unklar, wohin dieser Wandel geführt hat. Davon zeugen die »wiederkehrenden Identitätskrisen«[50], von denen das Fach erschüttert worden ist. Der Erziehungswissenschaft gelang es nicht, »die für die Identität einer Disziplin notwendige Spezialisierung von Methoden und Themen auf einen ausgegrenzten Gegenstand, also die konstitutiv notwendige Einheit von Methode, Theorie und Gegenstand, zu erreichen«.[51] Um 1980 häuften sich die Krisendiagnosen. Hermann Giesecke artikulierte sein »Unbehagen an der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in den letzten zehn Jahren«[52] und schlug vor, nochmals neu anzufangen: »Es scheint mir nötig zu sein, dort noch einmal anzuknüpfen, wo die geisteswissenschaftliche Pädagogik aufgehört hat: bei ihren ›einheimischen Begriffen‹ und Fragestellungen und bei ihrem Theorie-Praxis-Verständnis, und diese Vorstellungen entsprechend dem Stand der erziehungswissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Debatte weiterzuentwickeln.«[53] Klaus Mollenhauer rief die Kontinuitäten in Erinne-

47 Vgl. Herzog 1999a, S. 105 f.
48 Portmann 1973, S. 333.
49 Baumert und Roeder 1994, S. 43.
50 Tenorth 1986, S. 54.
51 Schmitz 1981, S. 15. Zusätzlich setzten der Disziplin die Angriffe der Antipädagogik zu, die sie seit 1975 im Kern ihres Selbstverständnisses zu treffen schienen. Mit Blick auf unser Thema ist eine Bemerkung Mollenhauers interessant, der angibt, die Antipädagogik sei »einer der Anlässe« dafür gewesen, sein Buch *Vergessene Zusammenhänge. Über Erziehung und Kultur* zu schreiben (Mollenhauer 1983, S. 174, Anm. 1).
52 Giesecke 1982, S. 218.
53 Ebd., S. 227.

rung, die zwischen Erziehung und Kultur bestehen. Die Bildung der nachwachsenden Generation werde »nicht nur durch das Erbe der Sozialstruktur belastet, sondern auch zur Auseinandersetzung mit der kulturellen Überlieferung genötigt«.[54] Empfohlen wurde eine »Reproblematisierung der sozialwissenschaftlichen Orientierung der Erziehungswissenschaft«.[55]

Zwar bleiben die sozialwissenschaftlichen Begriffe, die seit Anfang der siebziger Jahre die »einheimischen« Begriffe der Pädagogik verdrängt haben, bis 1990 dominant[56], doch scheint bereits in den ausgehenden achtziger Jahren ein »erneuter Bruch mit der Tradition der siebziger Jahre«[57] stattgefunden zu haben, in dessen Folge sowohl der Bildungs- als auch der Kulturbegriff wieder explizit in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs Eingang finden.

3. Interkulturalität

Vorzeichen für einen theoretischen Neubeginn der Pädagogik war die »Alltagswende«[58] in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre. Vor allem in Verbindung mit phänomenologischen und ethnomethodologischen Ansätzen wurde die *Lebenswelt* zum pädagogischen Thema. Doch wesentlich bedeutsamer für die Entwicklung des pädagogischen Umgangs mit Kultur ist ein anderes Ereignis, nämlich die in den sechziger Jahren einsetzenden Migrationsbewegungen.[59] Wenn Ingrid Gogolin bemerkt, daß der Kulturbegriff in der Pädagogik »seit Ende der siebziger Jahre zur Konjunktur« gekommen ist[60], dann hat sie in der Tat nicht die Alltagswende der pädagogischen *Theorie* vor Augen, sondern die Konfrontation der pädagogischen *Praxis* mit Kindern aus Familien von Arbeitsmigrantinnen und -migranten, denen das einheimische Schulsystem Schwierigkeiten macht.

Unvorbereitet auf die Begegnung mit heterogener Kultur, reagierte die Disziplin mit einer *Ausländerpädagogik*, deren Programm im wesentlichen auf Remigration und Assimilation ausgerichtet war.[61] Kultur wurde – wie in der klassischen Kulturpädagogik – als *Nationalkultur*

54 Mollenhauer 1983, S. 19.
55 König und Zedler 1982, S. 12.
56 Macke 1994, S. 62 f.
57 Stroß und Thiel 1998, S. 18.
58 Thiersch 1978, S. 95 ff.
59 Auernheimer 1995, S. 39 ff.
60 Gogolin 1998, S. 126.
61 Nieke 1995, S. 14 f.; Prengel 1993, S. 75.

verstanden und »als konsistentes, objektiv existierendes System rekonstruiert, welches sich auch in der Praxis des einzelnen als Abbild der im Nationalen liegenden tradierten Merkmale beziehungsweise Eigenschaften und Produkte darbiete[t]«.[62] Im unkritischen Nachvollzug einer gesellschaftlichen Entwicklung erwies sich die Pädagogik als Opfer des Kulturverständnisses ihrer geisteswissenschaftlichen Vergangenheit.

Die Situation änderte sich Anfang der achtziger Jahre.[63] Der Ausländerpädagogik wurde vorgeworfen, auf ein anachronistisches Bild von Gesellschaft fixiert zu sein. In einer Gesellschaft, die sich in ständigem Wandel befindet, kann es nicht mehr nur um die Einpassung von Zuwanderern in vorgegebene Verhältnisse gehen. Vielmehr befinden sich alle Mitglieder der Gesellschaft permanent in irgendeiner Hinsicht im Status der Fremdheit. Alle haben wir es mit heterogenen Kontexten zu tun, denen wir immer nur partiell assimiliert sind.

Ergebnis dieser Kritik war eine Anpassung der Terminologie. Der Begriff Ausländerpädagogik wurde ersetzt durch die Bezeichnung *interkulturelle Pädagogik*, womit die Kultur schon rein terminologisch erhöhte Aufmerksamkeit erhielt.[64] Tatsächlich kann man erst von der interkulturellen Pädagogik sagen, daß sie sich *explizit* mit dem Kulturthema befaßt. Konzeptuell soll Interkulturalität anzeigen, daß die bildungspolitischen und pädagogischen Überlegungen nicht auf eine stigmatisierte Sondergruppe (»Ausländer«) zu richten sind, sondern »*allen* Kindern und Jugendlichen (wie auch Erwachsenen) zu helfen [ist], sich in einer Gesellschaft zu orientieren, die durch Zuwanderung infolge von Arbeitsmigration, europäischer Integration und weltweiten Fluchtbewegungen tiefgreifende Veränderungen erfährt«.[65] Als »pädagogische Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaft«[66] will die interkulturelle Pädagogik keine Sonderpädagogik sein, sondern eine Betrachtungsweise darstellen, die mit Pädagogik schlechthin identisch ist.[67]

Theoretisch wurde die interkulturelle Pädagogik anfänglich von einem *Differenzdenken* dominiert[68], das mit einem starken Hang zum *Kulturrelativismus* einherging.[69] Für das Schicksal des Kulturbegriffs in der neueren Erziehungswissenschaft ist die an den Kulturrelativismus anschließende Kritik der interkulturellen Pädagogik von zentraler Be-

62 Gogolin 1998, S. 136.
63 Apitzsch 1995, S. 254 ff.; Nieke 1995, S. 15 ff.
64 Krüger-Potratz 1994, S. 207; 1999, S. 156 f.
65 Krüger-Potratz 1994, S. 208.
66 Pommerin, zit. nach Kiesel 1996, S. 95.
67 Borrelli 1986, S. 24 f.
68 Gogolin 1998, S. 128 ff.; Krüger-Potratz 1994, S. 204.
69 Vgl. Auernheimer 1990, S. 192.

deutung, weshalb im folgenden in drei Schritten näher darauf eingegangen wird.

(1) Der interkulturellen Pädagogik wurde vorgeworfen, ihre Ziele nicht erreichen zu können, weil auch sie noch der Idee der *Nationalkultur* verhaftet sei. Die Reduktion von Interkulturalität auf ein relativistisches Nebeneinander nationaler Lebensstile weise dem Fremden einen undefinierbaren Status zwischen Faszination und Unverständnis zu. Kritisiert wurde insbesondere das Konzept der *kulturellen Identität*. Es mißt der nationalen Kultur eine Mächtigkeit zu, die ein Leben *zwischen* den Kulturen nur zum Preis absoluter Orientierungslosigkeit für möglich erachtet.[70] Franz Hamburger hat gegen dieses statische und deterministische Verständnis von Kultur die These formuliert, »daß die gemeinten Kulturen in zentralen Elementen übereinstimmen und sich *überschneiden*, und daß sie sich insbesondere in der konkret realisierten Kultur von Migranten ohne Kontradiktionen verknüpfen«.[71]

(2) Ein weiterer Vorwurf lautete, die interkulturelle Pädagogik lasse Migrationsprobleme »faktisch auf eine von ökonomischen und sozialstrukturellen Bedingungen abgelöste Dimension schrumpfen«.[72] Wie selbstverständlich entstehe der Eindruck, Migration und deren Folgen ließen sich unter dem Gesichtspunkt von Kultur *hinreichend* erfassen. Durch Umdeutung von Strukturproblemen in Kulturprobleme würden diese entpolitisiert und *pädagogisiert*.[73]

Die Kritik wurde untermauert mit modernitätstheoretischen Argumenten.[74] Die Migration aus traditionalen Ländern oder Regionen in die Zentren globalisierter Wirtschaftsräume schafft für die Einwanderer weniger ein Kultur- als ein *Modernitäts*problem. Modernisierung bedeutet funktionale Differenzierung und Individualisierung der Gesellschaft. »Im Verlauf der gesellschaftlichen Modernisierung bilden sich autonome Teilsysteme heraus, die untereinander formalisierte und rationalisierte Beziehungen entwickeln und eine Zuweisung sozialer Positionen ausschließlich aufgrund von Leistungen und individuellen Fähigkeiten vornehmen.«[75] Dabei verlieren Bindungen über zugeschriebene Kriterien wie Geschlecht oder Herkunft an sozialer Relevanz. In der Perspektive einer modernitätstheoretischen Betrachtung ist die Kultur *nicht* wesentlich für die Integration einer Gesellschaft.[76] Der strukturelle Zusammenhalt einer modernen bzw. postmodernen Gesellschaft er-

70 Vgl. zum Beispiel Schrader, Nikles und Griese 1976.
71 Hamburger 1990, S. 316 – Hervorhebung W. H.
72 Ebd., S. 313.
73 Hamburger 1983, S. 273 ff.
74 Vgl. Auernheimer 1995, S. 114 ff.
75 Kiesel 1996, S. 37 f.
76 Vgl. Esser 1988; Hoffmann-Nowotny 1973; Luhmann 1997.

folgt über den egalitären Zugang zu relevanten Statuslinien wie Bildung, Arbeit, Einkommen, politische Partizipation etc. und nicht über familiale oder ethnische Affinitäten.

Insofern stellt die Kultur (Ethnie) ein prämodernes Einsprengsel in einer modernen Gesellschaft dar. Erst die Schwierigkeiten der Teilhabe an den gesellschaftlichen Statuslinien lassen die Kultur (Ethnie) für Migrantinnen und Migranten bedeutsam werden, und zwar als *Ressource*, um die anderswo verhinderte Artikulation von Interessen politisch zu erzwingen.[77] Einheimische können sich in einer vergleichbaren Lage fühlen, wenn ihr sozialer Aufstieg nicht der eigenen Leistung, sondern der *Unterschichtung* der Gesellschaft mit Ausländerinnen und Ausländern zu verdanken ist. In dieser Situation können sie versucht sein, dem eigenen Statusgewinn mittels zugeschriebener Kriterien wie Volk oder Nationalität eine Pseudolegitimation zu verschaffen.[78] Die als homogen und überdauernd gedachte einheimische Kultur wird zur Etikette, um der Diskriminierung der Ausländerinnen und Ausländer den Schein der Rechtfertigung zu geben.

(3) Für das pädagogische Handeln erzeugt der Kulturrelativismus ein zusätzliches Problem. Da Erziehung und Unterricht zielorientierte Tätigkeiten sind, bleibt offen, wie im Kontext der Anleitung von Bildungsprozessen mit der Vielfalt von Kulturen umzugehen ist, wenn diese a priori als gleichwertig anerkannt werden. Der bloße Aufruf zur Toleranz genügt nicht, wenn der pädagogischen Praxis tatsächlich Orientierungshilfe geboten werden soll.

Diese drei Kritikpunkte, von denen die interkulturelle Pädagogik gegen Ende der achtziger Jahre eingeholt wurde[79], führten zu einer Neuorientierung der Diskussion an *universalistischen* Idealen. Der kulturrelativistischen Position wurden Konzepte wie Menschenrechtserziehung, antirassistische Erziehung, »development education«[80], »interkulturelles Lernen«[81] etc. entgegengestellt. Es erfolgte eine (Re-)Anthropologisierung und (Re-)Ethisierung des pädagogischen Kulturbegriffs. Gefordert wurde, daß die interkulturelle Erziehung ihre Grundlagen *jenseits* aller partikularen kulturellen Bedingtheiten findet. »Interkultu-

77 Vgl. Esser 1988, S. 241 ff.

78 Soziologisch ist in diesem Fall von »neofeudaler Absetzung nach ›oben‹« die Rede (Hoffmann-Nowotny 1973, S. 128 ff., 240). Wie Hamburger bemerkt, ist die Identifizierung von Nation und Kultur einer der wichtigsten Mechanismen bei der Verdinglichung von Kultur (Hamburger 1990, S. 318).

79 Vgl. Borrelli 1986; Dickopp 1986.

80 Short 1985.

81 Stadler 1994.

rell kann eine Pädagogik nur ausgerichtet sein, wenn sie ihre Begründungen und Ziele transkulturell verankert.«[82]

In der Perspektive des Universalismus erscheint die Kultur nicht mehr als Plural, sondern als *Singular* – als dasjenige, was *den* Menschen *als* Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet. Die Pädagogik anerbietet sich als Methode, um das Menschliche im Menschen herauszuarbeiten und freizulegen. Der Erziehung wird zugemutet, zur Überwindung der Befangenheit in partikularer Kultur beizutragen. Propagiert wird die »Kultur-Negation« im Sinne der permanenten Kulturkritik.[83] Der pädagogische Universalismus sieht in der interkulturellen Pädagogik die Chance einer kultur*überschreitenden* Bildung.[84]

Umstritten ist allerdings, ob der Universalismus der Humanität, der Entwicklung oder der Menschenrechte nicht seinerseits partikular, nämlich *eurozentrisch* ist. In der Tat ist nicht vorweg abzuweisen, daß die Vorstellung, es existiere ein universal gültiger Maßstab zur Beurteilung menschlicher Handlungen, selbst Ausdruck einer kulturrelativen Position ist. Irritierend ist zumindest, daß auch der Universalismus – genauso wie der Relativismus und zuvor die Ausländerpädagogik – Kultur *statisch* denkt. Im Rahmen des evolutionistischen Universalismus erscheint die Pluralität der Kulturen als ein historisches Relikt, das es zugunsten der Kultur im Singular zu überwinden gilt. Wie Klaus F. Geiger jedoch scharfsinnig bemerkt, kann die Antwort auf die Absolutsetzung und Essentialisierung kultureller Unterschiede nicht in deren Leugnung liegen. »Die Leugnung kultureller Unterschiede und/oder ihrer Bedeutung im Kontrast zu alltäglichen Diskursen der Selbstverständigung und der Fremdverständigung, die sich auf solche Unterschiede beziehen, krankt an einem analytischen Defizit: Sie bleibt in einer Manipulationstheorie stecken [...]. Dieses analytische Defizit [...] hat eine nicht-intendierte gravierende Folge: Die Möglichkeit politischen Wandels, seine Bedingungen und Formen werden da nicht faßbar, wo die Gesellschaftsmitglieder nicht als aktiv Handelnde wahrgenommen werden.«[85] Als Gefangene und Sklaven ihrer Kultur erscheinen die Menschen – ob Einheimische oder Fremde – unfähig, sich selbstbestimmt für ihre Interessen und Rechte einzusetzen. Das analytische Defizit dankt sich einem Kulturbegriff, der statisch und intrusiv konzipiert ist.

Die Kontroverse zwischen Relativisten und Universalisten innerhalb der interkulturellen Pädagogik ist unentschieden. Der Universalismus erlaubt zwar, die kulturelle Vielfalt zu ordnen, indem er sie in ein historisches (evolutionäres) Schema einfügt, unterschlägt aber den Wert von

82 Dickopp 1986, S. 42.
83 Borrelli 1986, S. 15 ff.
84 Vgl. Ruhloff 1986.
85 Geiger 1998, S. 87.

Differenzen. Der Relativismus vermag die Verschiedenheit der Kulturen positiv auszuzeichnen, doch gerät er in Gefahr, auch Differenzen tolerieren zu müssen, die (uns) als inhuman erscheinen. Kaum hat der Begriff der interkulturellen Pädagogik denjenigen der Ausländerpädagogik abgelöst, wird konstatiert, daß er sich in der Krise befinde.[86] Ob es gelingen wird, den Fortschrittskriterien eines evolutionären Universalismus gerecht zu werden und *zugleich* den Eigenwert partikularer Kulturen zu respektieren, bleibt eine offene Frage. Für die Pädagogik ist dies jedoch eine entscheidende Frage, denn der Bildungsbegriff hat universalistische Züge, so daß sich die pädagogische Praxis nicht damit begnügen kann, »beliebige kulturelle Selbstidentifikationen als vorgefundene zu bestätigen«.[87] Sie kann es nicht vermeiden, sowohl die eigene wie die fremde Kultur an universell begründeten Kriterien zu messen.

4. Kultur als Jargon

Die Wiederbelebung des Kulturdiskurses in der Pädagogik ist bisher im wesentlichen auf die Teildisziplin der interkulturellen Pädagogik beschränkt geblieben. Es ist daher kein Widerspruch zu den vorausgehenden Ausführungen, wenn Jörg Ruhloff Mitte der achtziger Jahre die Geschichte des pädagogischen Kulturgedankens als Stufen einer absteigenden Linie darstellt: »Erst war Kultur *die* tragende *Idee*. Dann wurde sie zu einer unter anderen *Kategorien*. Danach war sie immerhin noch ein *zentrierender* Begriff. Heute ist sie vorwiegend eine *Sammelbezeichnung* für einige auch pädagogisch relevante soziale Wirklichkeitsfelder zweifelhaften Ranges.«[88] Dieser Verfallsgeschichte widerspricht auch nicht die Tatsache, daß die Kultur in jüngster Zeit terminologisch geradezu *inflationär* gebraucht wird. Die Rede ist von »pädagogischer Kultur«[89], »Erziehungskultur«[90], »Schulkultur«[91], »Lehrkultur«[92], »Lernkultur«[93] etc. Die Vielfalt der Verwendungsweisen zeigt an, daß wir es eher mit einer *façon de parler* als mit einem theoretischen Anspruch zu tun haben. Gogolin spricht daher zu Recht von der »letzten Endes be-

86 Vgl. Allemann-Ghionda 1994, S. 136.
87 Hamburger 1990, S. 323.
88 Ruhloff 1985, S. 421 f.
89 Fauser 1989.
90 Bruner 1996; Combe 1992.
91 Holtappels 1995.
92 Arnold und Schüßler 1998, S. 12 ff.
93 Ebd.; Krapf 1992; Weinert 1997.

wußtlosen Verwendung« des Kulturbegriffs »in der Pädagogik der jüngeren Zeit«.[94] Um einen Eindruck vom jargonhaften Gebrauch des Begriffs zu gewinnen, wollen wir uns exemplarisch zwei weiteren pädagogischen Teildisziplinen zuwenden: der neuen Kulturpädagogik und der Schulpädagogik.

(1) Im Gefolge der Rückbesinnung der Pädagogik auf den Kulturbegriff ist seit einigen Jahren auch wieder von einer *Kulturpädagogik* die Rede, wobei allerdings kein Anschluß an die Positionen vom Anfang des 20. Jahrhunderts gesucht wird und auch inhaltlich andere Bezüge vorliegen.[95] Jürgen Oelkers verwendet den Terminus »Kulturpädagogik« zur Charakterisierung einer Aufsatzsammlung zu »Erziehung als Paradoxie der Moderne«. Dabei ist der begriffliche Anspruch bescheiden, denn »Kulturpädagogik« soll lediglich bedeuten, daß der Gegenstandsbereich der pädagogischen Reflexion ausgeweitet wird »über die Sozialwissenschaften und die Philosophie hinaus in Richtung literarischer oder allgemeiner ästhetischer Materialien, an denen sich [...] zeigen läßt, was eine poetische Pädagogik leisten kann oder wert ist«.[96] In der Tat spielt die *Ästhetik* dort, wo der Kulturbegriff außerhalb der interkulturellen Pädagogik thematisiert wird, eine zentrale Rolle.[97]

Im Vordergrund der heutigen Kulturpädagogik steht ein Teilgebiet der *Sozialpädagogik*, das sich als Berufs- und Praxisfeld im Sinne von *Kulturarbeit* versteht, wobei außerschulische Kontexte anvisiert werden und als Adressat die Jugend (»Jugendkulturarbeit«) angesprochen wird.[98] Zu diesem Praxisfeld gehören soziokulturelle Zentren, Theaterinitiativen, Jugendkunstschulen, Schreibwerkstätten, Spielprojekte, Theater- und Museumspädagogik, Stadtteilprojekte, kulturelle Arbeit und Bildung im Kontext von Jugendfreizeitstätten, Volkshochschulen und Musikschulen etc.[99] Weder als Praxis noch als Theorie weist diese neue Kulturpädagogik eine konsolidierte Gestalt auf. Begrifflich ist von Kultur eher vage die Rede. Wie stark wir es mit einer *Modeströmung* zu tun haben, muß offenbleiben. Erstaunlich ist jedenfalls, daß man sich nicht über historische und systematische Bezüge legitimiert, sondern über den flüchtigen Verweis auf neue soziale Bewegungen, eine vielschichtige Alternativszene und ein neues allgemeines Interesse an Kultur und Kulturpolitik.[100]

94 Gogolin 1998, S. 125.
95 Vgl. Koch 1989, S. 911; Müller-Rolli 1988
96 Oelkers 1991, S. 7.
97 Vgl. zum Beispiel Liebau 1992; Mollenhauer 1983.
98 Vgl. Müller-Rolli 1988; Wensierski 1995.
99 Vgl. Müller-Rolli 1988, S. 11; Wensierski 1995, S. 167.
100 Vgl. Wensierski 1995, S. 167 f.

(2) Breite Verwendung findet der Kulturbegriff in der neueren *Schulpädagogik*.[101] Nachdem die einzelne Schule zur »pädagogischen Handlungseinheit« erklärt worden war[102], tat sich oberhalb der Ebene des unterrichtlichen Geschehens und unterhalb derjenigen des bildungsadministrativen Handelns ein Sinnhorizont auf, zu dessen Klärung der Begriff der Kultur geradezu prädestiniert schien. Die *Schulkultur* wurde zum schillernden Qualitätszeichen besonders erfolgreicher Bildungsanstalten.[103] Dem Ruf nach mehr Autonomie der Schule wurde mit der Entwicklung von *Leitbildern* begegnet, die *Einheitlichkeit* und *Zusammenhalt* versprachen. Während Karl-Siegbert Rehberg an die Adresse der Kultursoziologie gerichtet vor den »Synthesebegriffen«[104] warnt, sieht Werner Wiater den besonderen Wert des Begriffs der Schulkultur gerade in seiner Integrationsleistung.[105] Peter Fauser zufolge wendet sich der Begriff der pädagogischen Kultur gegen die Aufspaltung der Schule in isolierte Funktionsbereiche und Zuständigkeiten. Der Begriff soll hervorheben, »daß Schule mehr ist als eine anstaltsförmige Bündelung oder Addition voneinander unabhängiger Funktionen und Angebote. Solche Funktionen werden vielmehr als Aspekte eines praktischen Gesamtzusammenhangs und seiner rationalen Qualität betrachtet.«[106] Schulkultur will das Insgesamt von »Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur« einer Schule auf den Begriff bringen.[107]

Zielt der Kulturbegriff in dieser Weise auf Ganzheit und Integration, so kann die Idee des *Konsenses* nicht weit liegen. Kurt Aurin meint zwar

101 Terhart spricht geradezu von einer »derzeit exzessiven Verwendung des Kultur-Begriffs in der Schulpädagogik« (Terhart 1994, S. 686).

102 Fend 1986.

103 Auslöser für die breite Rezeption des Begriffs war eine Studie von Rutter und Mitarbeitern, in der allerdings nicht von »Schulkultur«, sondern von »Ethos« die Rede ist. Zusammenfassend bemerken die Autoren: »Alle Effektvariablen korrelierten weitaus stärker mit dem kombinierten Index für die *Gesamtsituation* der Schule als mit den einzelnen Prozeßvariablen. Der *kumulative* Effekt der verschiedenen Aspekte der Schulsituation scheint mithin erheblich größer gewesen zu sein als der Einfluß irgendeines einzelnen Faktors. Vermutlich entsteht aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Situationselemente ein gewisses ›*Ethos*‹, eine Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule *insgesamt* charakteristisch wird« (Rutter, Maughan, Mortimore und Ouston 1980, S. 211 – letzte Hervorhebung W. H.).

104 Vgl. Rehberg 1986.

105 Vgl. Wiater 1997, S. 39.

106 Fauser 1989, S. 7.

107 Holtappels 1995, S. 12 ff.

»nicht, daß in der Praxis jede Schule als ein auf harmonisierten Prozessen beruhendes, in sich stimmiges Ganzes anzusehen ist«.[108] Trotzdem vertritt er die Ansicht, daß das Gelingen von Schule »von konsensfördernder Kooperation und mit ihr verwirklichter Partnerschaft ab-[hängt]«.[109] Als »integrativer Ansatz« durchdringt Schulkultur die Schule »in allen ihren Bereichen: in den zentralen Aktivitäten, in den Einzelvorhaben, insbesondere im Umgang der Lehrer untereinander sowie im Umgang von Lehrern mit Schülern und Eltern«.[110]

Offensichtlich kommt der Kultur in der Schulpädagogik eine ähnliche Funktion zu wie in der klassischen Kulturpädagogik. Sie soll den Zusammenschluß und die Homogenität des pädagogischen Feldes garantieren. Wenn von Kultur als »integrativem Paradigma für die Pädagogik«[111] die Rede ist, dann wird jedenfalls nicht nur an die *Disziplin* Pädagogik gedacht, sondern auch und vor allem an die pädagogischen *Praxisfelder*. Als Integrationsmedium durchdringt die Kultur das Tun und Lassen der Mitglieder einer sozialen Gruppe bis ins einzelne. Wie Gogolin zu Recht feststellt, liegt ein Grundproblem der neueren Pädagogik in der »eigentümlich starken Bindung an Homogenität, also einen Mythos über gesellschaftliche und schulische Verhältnisse«.[112] Insofern Kultur soziale Ordnung garantieren soll, fehlt eine wertneutrale Definition des Begriffs. Pädagogisch ist Kultur stets positiv besetzt. Das zeigt die polemische Bemerkung von Oelkers, vonnöten sei nicht eine »*neue* Schulkultur, sondern allererst *Kultur* in der Schule«.[113] Wie bei Spranger und in der klassischen Kulturpädagogik ist die Kultur in der Schulpädagogik in erster Linie ein Wertbegriff.

Bei dieser Nähe zum Kulturbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann es nicht erstaunen, daß auch die *Prägemetaphorik* wieder zu Ehren kommt.[114] Für Dieter-Jürgen Löwisch wird der Mensch, ob er

108 Aurin 1994, S. 159.
109 Ebd., S. 161 – im Original hervorgehoben.
110 Ebd., S. 166.
111 Liebau 1992, S. 170.
112 Gogolin 1998, S. 146.
113 Oelkers 1992, S. 10.
114 Dabei hilft der Pädagogik eine Kultursoziologie, die wie diejenige Bourdieus ausgiebig mit dem Innen-außen-Schema operiert und sich dabei nur unwesentlich von der Position Sprangers oder Meisters unterscheidet. Die Kultur wird dem Menschen gemäß Bourdieu nicht nur mental eingeschrieben, sondern erfaßt als *Habitus* auch seinen Körper. Bourdieu, der den Habitus definiert »als ein System verinnerlichter Muster [...], die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese« (Bourdieu 1974, S. 143), betont ausdrücklich die Nähe dieses Begriffs zum Be-

will oder nicht, durch die ihn aufziehende Kultur geformt: »[...] er wird zu einem Menschen seiner Kulturgemeinschaft geprägt«.[115] Löwisch erneuert die These von der natürlichen Nicht-Festgelegtheit und Mangelhaftigkeit des Menschen. Umweltungebunden, instinktiv ungesichert und »entlassen aus der Natur«[116], sei der Mensch »zur Kultur bestimmt«.[117] Auch wenn betont wird, daß es »eine Kulturpädagogik traditioneller Art heute nicht mehr geben kann«[118], rekurriert Löwisch doch auf wesentliche Ideen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Pädagogik ist ihm »eine Kulturwissenschaft, die für den Transfer von Kulturinhalten zu sorgen hat und deren praktisches Vorgehen selber ein Kulturhandeln ist«.[119] In ähnlicher Weise hat Ludwig Duncker dem schulischen Elementarunterricht die Aufgabe der Erhaltung und Aneignung von Kultur zugeschrieben.[120] Gestützt von Postulaten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Philosophischen Anthropologie kommt dem Kulturbegriff eine im wesentlichen konservative Funktion zu.

5. Kultur als Prozeß

»Kultur und Pädagogik sind wie zwei Seiten einer Münze: sie sind untrennbar miteinander verbunden.«[121] Der Satz kann kaum als historische Tatsachenbehauptung gemeint sein, denn die Geschichte der neueren Erziehungswissenschaft zeigt eher das Gegenteil: Trennung vom Begriff der Kultur, aber auch Wiederannäherung an ihn. Rückblickend auf unsere Ausführungen lassen sich zwei Zäsuren benennen: ein ziemlich abruptes Ende der »geisteswissenschaftlichen«, an Kultur und Bildung ausgerichteten Pädagogik gegen Ende der sechziger Jahre, gefolgt von einer Phase der sozialwissenschaftlichen Umorientierung der Diszi-

griff der Kultur bzw. Bildung (ebd., S. 41, Anm. 23). Dementsprechend nennt Müller-Rolli als »Ziel jeder pädagogisch intendierten Kulturarbeit« die »Inkorporation kulturellen Kapitals« (Müller-Rolli 1988, S. 21). Im Begriff des »kulturellen Kapitals« (Bourdieu 1982) wird die Idee von Kultur als *Bestand* neu aufgelegt, denn Kapital ist »nichts anderes als angesammelte Vergangenheit« (Luhmann 1997, S. 588).

115 Löwisch 1989, S. 51.
116 Ebd., S. 57.
117 Ebd.
118 Ebd., S. IX.
119 Ebd., S. 3 – Hervorhebung weggelassen.
120 Vgl. Duncker 1994.
121 Löwisch 1989, S. IX.

plin und eine erneute, allerdings weniger abrupte Wende im Verlaufe der achtziger Jahre, verbunden mit einer Rückkehr des Bildungs- und Kulturthemas. Etwas vereinfachend lassen sich drei Arten unterscheiden, wie sich die Pädagogik dem Kulturbegriff wieder angenähert hat.

Erstens ist eine eher *jargonhafte* Verwendung des Kulturbegriffs zu beobachten, die kaum theoretische Ambitionen erkennen läßt, da lediglich eine modische Redeweise übernommen wird. Das »neue erziehungswissenschaftliche Interesse an der Kultur«[122] ist nur marginal ein Interesse am theoretischen Potential des Kulturbegriffs. Denn zu oft bleibt *undefiniert*, was unter »Kultur« verstanden wird. Es scheint, daß die Pädagogik einmal mehr eine Wende vollzieht[123], die nicht durch die Logik der disziplinären Entwicklung, sondern durch eine Identitätsschwäche und eine dadurch motivierte Rezeptionsfreude bedingt ist.

Zweitens erscheint der Kulturbegriff in einer *restaurativen* Funktion als Einheits- und Integrationsmedium. Dies ist zum Teil der unreflektierten, jargonhaften Verwendung des Begriffs zu verdanken, da sich dabei leicht eine konservative Semantik einschleicht. An den Kulturbegriff richten sich Erwartungen, die zur Zeit der Hochblüte der klassischen Kulturpädagogik Termini wie Geist, Stil und Lebensform erfüllt haben. Es sind mythische Erwartungen auf Ganzheit und Synthese, denen die erziehungswissenschaftliche Theorie nicht unbesehen entsprechen darf.

Drittens steht die Kultur im Zentrum der *interkulturellen Pädagogik*. Eine systematische Auseinandersetzung mit dem Kulturthema findet bislang praktisch nur hier statt. Dabei fällt auf, daß die begrifflichen und theoretischen Erträge der interkulturellen Pädagogik weder in anderen pädagogischen Teildisziplinen noch in der Allgemeinen Pädagogik die ihnen gebührende Aufmerksamkeit finden.[124] Das ist insofern bedauerlich, als die interkulturelle Pädagogik ihre Reflexionen so weit vorangetrieben hat, daß der Kulturbegriff die Gestalt der pädagogischen Theoriebildung insgesamt nachhaltig beeinflussen könnte. Dies sei im folgenden zum Abschluß unserer Ausführungen dargelegt.

Die Architektur der erziehungswissenschaftlichen Theorien ist nach wie vor an enge Verhältnisse angepaßt. Die jargonhafte Verwendung des Kulturbegriffs in Teilen der pädagogischen Wissenschaft ist dazu angetan, den latenten Konservativismus der Disziplin zu bestärken. Wie Heinrich Kupffer zu Recht bemerkt, versteht die herkömmliche Pädagogik »Erziehung noch immer nach den Kategorien der ›Gemeinschaft‹, während sie de facto längst zu einer Ausdrucksform der ›Gesell-

122 Liebau 1992, S. 141.

123 Liebau konstatiert denn auch eine »kulturelle Wende in der praktischen Pädagogik« (Liebau 1992, S. 105), Kiesel eine »pädagogische Wende zur ›Kultur‹« (Kiesel 1996, S. 12).

124 Vgl. Reich 1994, S. 77.

schaft‹ geworden ist«.[125] Insofern ist die Distanznahme der interkulturellen Pädagogik vom Kulturbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik positiv zu werten.[126] In der interkulturellen Pädagogik erscheint die Kultur nicht länger als *Bestand*, sondern als *Prozeß*.[127] Aber nicht nur der statische, auch der *monistische* Begriff der Kultur ist obsolet. Es müßte der Pädagogik allgemein bekannt gemacht werden, »daß Kultur auf der Mikro- wie auf der Makro-Ebene wandelbar ist und daß sie eine zusammengesetzte Größe darstellt, deren Komponenten von Situation zu Situation unterschiedlich akzentuiert werden können«.[128]

Noch ist zu wenig klar, was dieser dynamische und plurale Kulturbegriff für Schule und Bildung bedeutet.[129] Die Problematik kommt anschaulich zum Ausdruck, wenn Cristina Allemann-Ghionda einen Bericht über die Schweiz und ihr Bildungswesen, bei dem Fragen der Multikulturalität im Zentrum stehen, mit der Feststellung bilanziert, es scheine »unumgänglich, in der Schule eine [!] Kultur des Umgangs mit Diversität [!] anzustreben«.[130] Die Kultur im Singular steht unvermittelt der Kultur im Plural gegenüber![131] Als Singular verweist der Kulturbegriff auf die pädagogische Tradition, das heißt auf Bildungstheorie und Anthropologie. Als Plural verweist er auf Gesellschaft, das heißt auf jene Instanz, die der Erziehungswissenschaft bisher weitgehend fremd geblieben ist.

Kultur kann nur in Korrelation mit Gesellschaft angemessen definiert werden[132], wobei ein anspruchsvoller Begriff von Gesellschaft vorauszusetzen ist. Der Kulturbegriff ist belastet mit Kontroversen um die angemessene theoretische Analyse komplexer sozialer Gebilde. Kultur tendiert dazu, sich in Gegensatz zu Gesellschaft zu stellen und Assozia-

125 Kupffer 1984, S. 86.
126 Vgl. Borrelli 1987, S. 20 ff.
127 Vgl. Auernheimer 1995, S. 110 ff.; Hamburger 1990, S. 319 ff.; Kiesel 1996, S. 205 ff.
128 Reich 1994, S. 75.
129 Vgl. Herzog 1999 b.
130 Allemann-Ghionda 1994, S. 141.
131 Die Problematik wird verschärft, insofern die Argumentation normativ überhöht wird. Die Autorin fordert, die Diversität solle zur *Normalität* werden (Allemann-Ghionda 1994, S. 130, 136 f.).
132 Nur die Verbindung der Kulturtheorie mit einer gesellschaftstheoretischen Argumentation kann unterscheiden in Prozesse der Integration (in die Sozialstruktur) und der Assimilation (an kulturelle Muster, Werte und Normen), eine Differenzierung, die gerade in pädagogischer Hinsicht unerläßlich ist, um die *Grenzen* des Pädagogischen gegenüber dem Politischen sichern und die Substitution des einen durch das andere abwehren zu können.

tionen mit Begriffen wie Gemeinschaft, Volk und Nation einzugehen. Kultur scheint dann ein Moment traditionaler Lebensverhältnisse zu sein, während Gesellschaften Systeme bilden, die *nicht* über Kultur integriert werden.[133] Doch diese dichotome Zuordnung macht nur so lange Sinn, wie Kulturen als hermetisch geschlossene Systeme von unveränderlichen Werten und Wissensbeständen gedacht werden. Wenn Kulturen demgegenüber so verstanden werden, daß sie »in ständiger Veränderung begriffen und interpretationsoffen sind, so können sie – außer als Folklore – nicht in ihrer Differenz *erhalten* werden. Kultur als prozeßhaft und interpretationsoffen zu begreifen, schließt kulturelle Differenzen nicht aus, verweist aber sowohl auf die Konstrukthaftigkeit wie auf die Dynamik solcher Differenzen«.[134] An die Stelle des geisteswissenschaftlichen Modells der Kultur als *Text*, das heißt als fixiertes *Dokument*, tritt ein *diskursives* Modell, das Kultur als *Auseinandersetzung* von Menschen mit den Bedingungen ihrer Existenz begreift.

Zweifellos kann auch Diskursen Textualität unterschoben werden – und davon lebt die interpretative Ethnographie und Sozialforschung zu einem großen Teil. Doch Texte zeichnen sich dadurch aus, daß sie vom *Kontext* ihrer Entstehung frei sind und als scheinbar autonome Gegenstände den Eindruck der epistemischen Selbstgenügsamkeit erwecken. Texte sind Idealisierungen, die aus den situativen, zeitlichen und personalen Bedingungen kommunikativer Auseinandersetzungen gleichsam herausgedreht werden, während Diskurse an die Umstände ihrer Existenz gebunden bleiben.[135] Insofern partizipiert das Modell des Textes an der Idee von Theorie als Repräsentation zeitloser Wirklichkeit. Texte suggerieren eine vom Hörensagen befreite Erkenntnis, indem sie die Welt den Augen zuführen und lesbar machen. Die Frage ist nicht, ob wir kulturelle Gegenstände so denken können, sondern was uns *entgeht*, wenn wir sie so denken. Während die textgewordene Wirklichkeit den Eindruck der Zeitlosigkeit erweckt, bleiben uns im Modell des Diskurses die zeitlichen Bedingungen unseres Forschungsobjekts und unseres Forschungshandelns bewußt. Darauf aber sind wir angewiesen, wenn wir die Kultur als *Prozeß* begreifen wollen.

In einer prozessualen Wirklichkeit verliert auch das Innen-außen-Schema an Plausibilität. Bildung sollte nicht länger als Einschreibung von Kultur in die Persönlichkeit begriffen werden. Die Ansicht, wonach zwischen objektiver und subjektiver Kultur eine Eins-zu-eins-Entsprechung besteht, ist obsolet. Statt als *Prägeform* ist Kultur als *Ressource* zu begreifen, die Individuen nutzen, um Probleme ihrer Lebensführung zu lösen. Kulturen geben Menschen Orientierung in bezug auf die ding-

133 Vgl. Luhmann 1997, S. 586 ff., 880 ff.
134 Krüger-Potratz 1999, S. 158.
135 Vgl. Gottowik 1997, S. 311 ff.

liche Außenwelt, die soziale Mitwelt und die subjektive Innenwelt. Als symbolische Ordnungen sind sie funktional mit existentiellen Bedürfnissen verbunden und werden umgeschaffen, sobald sich die Lebensbedingungen ändern. Sofern Kulturen in der Auseinandersetzung mit anderen gestaltet und umgestaltet werden, sind sie nicht frei von hegemonialen Ansprüchen.

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (1994), »Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonia zu MultiKulti«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 127-145.

Apitzsch, Ursula (1995), »Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik«, in: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.), *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske + Budrich, S. 251-267.

Arnold, Rolf und Ingeborg Schüßler (1998), *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (1990), *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

– (1995), *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, 2., überarbeitete und ergänzte Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Aurin, Kurt (1994), *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.

Baumert, Jürgen, und Peter M. Roeder (1994), »›Stille Revolution‹. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft«, in: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Weinheim: Juventa, S. 29-47.

Bollenbeck, Georg (1994), *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt: Insel.

Borrelli, Michele (1986), »Interkulturelle Pädagogik als Pädagogische Theoriebildung; Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff«, in: ders. (Hg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 8-36.

– (1987), »Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. Interkulturelle Pädagogik: Theorie und Praxis«, in: Michele Borrelli und Gerd Hoff (Hg.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 20-36.

Bourdieu, Pierre (1974), *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

– (1982), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bruch, Rüdiger vom, Friedrich W. Graf und Gangolf Hübinger (1989),

»Einleitung: Kulturbegriff, Kulturkritik und Kulturwissenschaften um 1900«, in: dies. (Hg.), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900*, Wiesbaden: Steiner, S. 9-24.

Bruner, Jerome (1996), *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press.

Claessens, Dieter (1972), *Familie und Wertsystem. Eine Studie zur »zweiten, sozio-kulturellen Geburt« des Menschen und der Belastbarkeit der »Kernfamilie«*, 3. Auflage, Berlin: Duncker & Humblot.

Combe, Arno (1992), *Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dahmer, Ilse, und Wolfgang Klafki (1968) (Hg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*, Weinheim: Beltz.

Dickopp, Karl-Heinz (1986), »Begründung und Ziele einer interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik«, in: Michele Borrelli (Hg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 37-48.

Dilthey, Wilhelm (1924), »Rede zum 70. Geburtstag«, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. V, Leipzig: Teubner, S. 7-9.

– (1968), »Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft«, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. VI, 5. Auflage, Stuttgart: Teubner, S. 56-82.

Duncker, Ludwig (1994), *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*, Weinheim: Beltz.

Elias, Norbert (1992), *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Esser, Hartmut (1988), »Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 17, S. 235-248.

Fauser, Peter (1989), »Nachdenken über pädagogische Kultur«, in: *Die Deutsche Schule* 81, S. 5-25.

Fend, Helmut (1986), »›Gute Schulen – schlechte Schulen‹. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit«, in: *Die Deutsche Schule* 82, S. 275-293.

Flitner, Wilhelm (1952), »Die Einheit der europäischen Kultur und Bildung«, in: *Hamburger Universitätsreden*, Bd. 14, Hamburg: Selbstverlag der Universität.

Frischeisen-Köhler, Max (1921), *Bildung und Weltanschauung. Eine Einführung in die pädagogischen Theorien*, Charlottenburg: Mundus-Verlagsanstalt.

Geiger, Klaus F. (1998), »Vorsicht: Kultur. Stichworte zu kommunizierenden Debatten«, in: *Das Argument* Nr. 224, Bd. 40, Heft 1/2, S. 81-90.

Giesecke, Hermann (1982), »Lob des Zwischenhandels. Überlegungen vom Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis«, in: Eckard König und Peter Zedler (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*, Paderborn: Schöningh, S. 218-233.

Gogolin, Ingrid (1998), »›Kultur‹ als Thema der Pädagogik: Das Beispiel Interkulturelle Pädagogik«, in: Annette M. Stroß und Felicitas Thiel (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 125-150.

Gombrich, Ernst H. (1991), *Die Krise der Kulturgeschichte. Gedanken zum Wertproblem in den Geisteswissenschaften*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gottowik, Volker (1997), *Konstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Berlin: Reimer.

Gutmann, Amy (1993), »Kommentar«, in: Charles Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt am Main: Fischer, S. 117-145.

Hamburger, Franz (1983), »Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft«, in: Dietrich Benner, Helmut Heid und Hans Thiersch (Hg.), *Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz, S. 273-282.

– (1990), »Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation«, in: Eckhard J. Dittrich und Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 311-325.

Herzog, Walter (1999 a), »Verhältnisse von Natur und Kultur. Die Herausforderung der Pädagogik durch das evolutionsbiologische Denken«, in: *Neue Sammlung* 39, S. 97-129.

– (1999 b), »Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, S. 229-245.

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973), *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*, Stuttgart: Enke.

Holtappels, Heinz G. (1995), »Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung«, in: ders. (Hg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*, Neuwied: Luchterhand, S. 6-36.

Huschke-Rhein, Rolf Bernhard (1979), *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dilthey – Litt – Nohl – Spranger*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Keckeisen, Wolfgang (1984), *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz.

Kiesel, Doron (1996), *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*, Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.

Koch, Gerd (1989), »Kulturpädagogik – Kulturarbeit«, in: Dieter Lenzen (Hg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2, Reinbek: Rowohlt, S. 909-914.

König, Eckard, und Peter Zedler (1982), »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme*, Paderborn: Schöningh, S. 7-13.

Krapf, Bruno (1992), *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren*, Bern: Haupt.

Krüger-Potratz, Marianne (1994), »Interkulturelle Pädagogik in der Bundesrepublik: fünf Skizzen«, in: Cristina Allemann-Ghionda (Hg.), *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern: Lang, S. 207-221.

– (1999), »Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, S. 149-165.

Kupffer, Heinrich (1984), *Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik*, Frankfurt am Main: Fischer.

Liebau, Eckart (1992), *Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur*, Weinheim: Juventa.

Litt, Theodor (1928), *Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung*, Leipzig: Teubner.

– (1965), *Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926*, hg. von Friedhelm Nicolin, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Löwisch, Dieter-Jürgen (1989), *Kultur und Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Luhmann, Niklas (1997), *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Macke, Gerd (1994), »Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen?«, in: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Weinheim: Juventa, S. 49-68.

Marquard, Odo (1982), *Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie. Aufsätze*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meinberg, Eckhard (1988), *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Meister, Richard (1947), »Geistige Objektivierung und Resubjektivierung: Kultur und Erziehung«, in: *Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie, Pädagogik* 1, S. 56-72.

Mollenhauer, Klaus (1983), *Vergessene Zusammenhänge. Über Erziehung und Kultur*, München: Juventa.

Müller-Rolli, Sebastian (1988), »Kulturpädagogik heute«, in: ders. (Hg.), *Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung*, Weinheim: Juventa, S. 11-32.

Nieke, Wolfgang (1995), *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske + Budrich.

Nohl, Herman (1961), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 5. Auflage, Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.

Oelkers, Jürgen (1987), »Die Wiederkehr der Postmoderne«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, S. 21-40.

– (1991), *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
– (1992), »Brauchen wir eine neue Schulkultur?« in: *Grundschule* 24, Heft 7/8, S. 10-11.
Pöggeler, Franz (1975), »Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland von 1950 bis 1975«, in: *Pädagogische Rundschau* 29, S. 967-980.
Portmann, Adolf (1973), *Biologie und Geist*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Prengel, Annedore (1993), *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen: Leske + Budrich.
Rehberg, Karl-Siegbert (1986), »Kultur versus Gesellschaft? Anmerkungen zu einer Streitfrage in der deutschen Soziologie«, in: Friedhelm Neidhardt, M. Rainer Lepsius und Johannes Weiß (Hg.), *Kultur und Gesellschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 92-115.
Reich, Hans H. (1994), »Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz«, in: Cristina Allemann-Ghionda (Hg.), *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern: Lang, S. 55-81.
Ruhloff, Jörg (1985), »Über Kultur, Barbarei und Bildung«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 61, S. 421-443.
– (1986), »Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung?«, in: Michele Borrelli (Hg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 186-200.
Rutter, Michael, Barbara Maughan, Peter Mortimore und Janet Ouston (1980), *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*, Weinheim: Beltz.
Schiess, Gertrud (1973), *Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik*, Weinheim: Beltz.
Schmitz, Enno (1981), »Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1, S. 13-35.
Schrader, Achim, Bruno W. Nikles und Hartmut M. Griese (1976), *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*, Kronberg: Athenäum.
Schulz, Wolfgang K. (1984), »Das Kulturverständnis in der frühen Pädagogik von Eduard Spranger und Theodor Litt«, in: Jürgen Oelkers und Wolfgang K. Schulz (Hg.), *Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinckhardt, S. 25-44.
Short, Joseph (1985), »Learning and Teaching Development«, in: *Harvard Educational Review* 55, S. 34-44.
Simmel, Georg (1983), »Der Begriff und die Tragödie der Kultur«, in: ders., *Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. Gesammelte Essays*, Berlin: Wagenbach, S. 183-207.
– (1986), »Die Zukunft unserer Kultur«, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.),

Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim: Juventa, S. 44-47.

Spranger, Eduard (1964), *Kulturfragen der Gegenwart*, 4. Auflage, Heidelberg: Quelle & Meyer.

– (1980), »Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik«, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. VI, Tübingen: Niemeyer, S. 1-42.

Stadler, Peter (1994), *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept*, Saarbrücken: Breitenbach.

Stroß, Annette M., und Felicitas Thiel (1998), »Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994«, in: dies. (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-32.

Tenorth, Heinz-Elmar (1986), »Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der ›Zeitschrift für Pädagogik‹«, in: Reinhard Fatke (Hg.), *Gesamtregister Jahrgang 1-30 (1955-1984)*, Weinheim: Beltz, S. 21-85.

– (1989), »Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft. Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung«, in: Rüdiger vom Bruch, Friedrich W. Graf und Gangolf Hübinger (Hg.), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900*, Wiesbaden: Steiner, S. 133-154.

Terhart, Ewald (1994), »SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 685-699.

Thiersch, Hans (1978), »Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft«, in: Hans Thiersch, Horst Ruprecht und Ulrich Herrmann, *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*, München: Juventa, S. 11-108.

Uhle, Reinhard (1976), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft*, München: Kösel.

Weinert, Franz E. (1997), »Lernkultur im Wandel«, in: Erwin Beck, Titus Guldimann und Michael Zutavern (Hg.), *Lernkultur im Wandel*, St. Gallen: UVK, S. 11-29.

Welsch, Wolfgang (1988), *Unsere postmoderne Moderne*, 2. Auflage, Weinheim: VCH.

Weniger, Erich (1930), »Bildung«, in: Walther Hofstaetter und Ulrich Peters (Hg.), *Sachwörterbuch der Deutschkunde*, Bd. 1, Leipzig: Teubner, S. 164-167.

Wensierski, Hans-Jürgen von (1995), »Medien- und Kulturpädagogik: Medienerziehung, Kulturarbeit, jugendkulturelle Bildung«, in: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.), *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske + Budrich, S. 159-176.

Wiater, Werner (1997), »Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?« in: Norbert Seibert (Hg.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-43.

Kulturwissenschaft

Felder einer prozeßorientierten wissenschaftlichen Praxis

Herausgegeben von
Heide Appelsmeyer und
Elfriede Billmann-Mahecha

VELBRÜCK
WISSENSCHAFT

Kulturwissenschaft

Felder einer prozeßorientierten
wissenschaftlichen Praxis

Herausgegeben von Heide Appelsmeyer
und Elfriede Billmann-Mahecha

Velbrück Wissenschaft

Erste Auflage 2001
© Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2001
Gesetzt vom Verlag aus der Sabon
Druck: Hubert & Co, Göttingen
Printed in Germany
ISBN 3-934730-34-5

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei
Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Inhalt

Heide Appelsmeyer und Elfriede Billmann-Mahecha
Kulturwissenschaftliche Analysen als prozeßorientierte wissenschaftliche Praxis. Einleitung 7

Martin Fuchs
Der Verlust der Totalität. Die Anthropologie der Kultur 18

Gabriele Cappai
Kultur aus soziologischer Perspektive. Eine metatheoretische Betrachtung 54

Walter Herzog
Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft .. 97

Jürgen Straub
Psychologie und Kultur, Psychologie als Kulturwissenschaft ... 125

Hans-Dieter König
Tiefenhermeneutik als Methode psychoanalytischer Kulturforschung 168

Ute Daniel
Geschichte als historische Kulturwissenschaft. Konturen eines Wiedergängers 195

Doris Bachmann-Medick
Literatur – ein Vernetzungswerk. Kulturwissenschaftliche Analysen in den Literaturwissenschaften 215

Hans G. Kippenberg
Was sucht die Religionswissenschaft unter den Kulturwissenschaften? 240

Über die Autorinnen und Autoren 276