

Bildung und Kultur. Fünf Thesen zu einem komplexen Verhältnis

Walter Herzog

«Bildung ist ein Zentralbegriff der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache» (Tenorth 2007, p. 92), heisst es im Beltz Lexikon Pädagogik. Wer einen Erziehungswissenschaftler einlädt, um über «Bildung und Kultur» zu referieren, müsste daher richtig entschieden haben, zumindest was die Seite der Bildung anbelangt. Aber auch was die Kultur betrifft, wäre die Wahl als glücklich zu bezeichnen, denn – wie es in einem klassischen Text zur Bildungstheorie heisst: «Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur» (Nohl 1961, p. 140). Mit Ihrer Erwartung, meine Damen und Herren, endlich zu erfahren, was Sie schon immer über Bildung und Kultur wissen wollten, müssten Sie demnach richtig liegen.

Doch so einfach ist es (leider) nicht. Was die Seite der *Kultur* anbelangt, wissen Sie ohne weitere Belehrung, dass es sich um einen schillernden Begriff handelt, der in vielen Bedeutungsvarianten daherkommt und auf unterschiedliche Weise in Anspruch genommen wird. Der Kulturbegriff – könnte man sagen – ist selber ein Beispiel für kulturelle Vielfalt.

Was die *Bildung* anbelangt, so steht es aber nicht anders. Das Zitat von vorhin stammt von Herman Nohl, einem Vertreter der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts das pädagogische Denken massgeblich geprägt hat. Nohls «Theorie der Bildung» ist 1933 erschienen, gerade noch vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten. Über das Verhältnis von Nationalsozialismus und geisteswissenschaftlicher Pädagogik gibt es eine kontroverse Auseinandersetzung. Jedoch ist ziemlich klar, dass wir eine Bildungstheorie heute nicht mehr so anlegen können, wie dies Nohl und andere Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik getan haben.

Im Folgenden werde ich fünf Thesen vorstellen, die alle das Verhältnis von Bildung und Kultur betreffen. Damit werde ich das Thema bei Weitem nicht ausschöpfen, aber doch einige

wesentliche Aspekte der komplexen Beziehungen zwischen Bildung und Kultur aufzeigen.

- These 1: Kultur ist mehr als die Kultur der Kulturschaffenden.
- These 2: Bildung ist etwas anderes als Erziehung.
- These 3: Die Schule hat ihre eigene Kultur.
- These 4: Bildung emanzipiert von Tradition.
- These 5: Kultur im Plural ist auf Kultur im Singular verwiesen.

Ich hoffe, dass Sie sich von der einen oder anderen These provoziert fühlen.

These 1: Kultur ist mehr als die Kultur der Kulturschaffenden

In ihrem methodischen Ansatz war die geisteswissenschaftliche Pädagogik hermeneutisch und hat sich auch selber so verstanden. Wilhelm Flitner nannte die Erziehungswissenschaft eine «hermeneutisch-pragmatische» Disziplin (vgl. Flitner 1957, p. 22 ff.). Deren Verfahren liege in der «existentiellen Besinnung in einer historisch vorhandenen und zu interpretierenden Struktur, in der erst die Tatsachen erscheinen, die zu untersuchen sind» (ebd., p. 26). Die erziehungswissenschaftliche Besinnung bezieht sich auf eine Wirklichkeit, die als *Text* verstanden wird, der, indem er hermeneutisch ausgelegt wird, dem pädagogischen Handeln eine Orientierung gibt.

Methodisches Vorbild war der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Literaturwissenschaft, die ihren Gegenstand in Form von sprachlichen Objektivationen vorfindet (vgl. Blankertz 1982, p. 261 f.). Genauso soll die Pädagogik einer lesbaren Wirklichkeit gegenüberstehen, die aber nicht wie bei Galilei in der Sprache der Mathematik, sondern in der Sprache der Humanisten und Schriftgelehrten geschrieben ist. Wie es später Gadamer in seiner philosophischen Hermeneutik auf den Punkt bringen wird, gibt es kein sprachfreies *Ansich* der Welt, das sich in der Sprache lediglich in unterschiedlichen Abschattungen zeigen würde. Vielmehr ist der sprachliche Bezug auf die Wirklichkeit *absolut*. «Die Sprachlichkeit unserer Welterfahrung ist vorgängig gegenüber allem, das als seiend erkannt und angesprochen wird» (Gadamer 1975, p. 426). Daraus folgt die fragwürdige These, dass sich die Welt in der Sprache gleich-

sam selber darstellt. Wo Galilei zwei Bücher vor Augen hatte – das «Buch der Natur» und das Buch der Offenbarung –, eine Unterscheidung, welche die moderne Naturwissenschaft überhaupt auf den Weg gebracht hat, da gibt es für die hermeneutische Pädagogik nur eine Art von Buch, deren Sprache die Sprache der Gelehrten ist.

Damit stellten sich die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einen Denkhorizont, der hinter der neuzeitlichen Wissenschaft liegt (vgl. Bollenbeck 1994). Indem sie den Schritt ins 20. Jahrhundert nicht vollziehen mochten, konservierten sie einen Bildungsbegriff, der längst zum Anachronismus geworden war – und gerade dadurch politisch instrumentalisiert werden konnte.

Die Kultur, als deren subjektive Seinsweise Nohl die Bildung bezeichnete, ist die ästhetisch-literarische Kultur, wie sie Charles Snow in seiner Rede *Lecture* beschrieben hat (vgl. Snow 1987). Ihr steht die Kultur der Naturwissenschaften und der Technik gegenüber, die oft auch heute noch aus dem Begriff der «wahren» Kultur ausgeschlossen wird. Ein Beispiel gibt der Bericht zur kulturellen Vielfalt, der unserer Tagung zugrunde liegt. Das Kapitel zur Bildung leidet an genau der dichotomischen Teilung in «zwei Kulturen», wie sie Snow beklagt. Die Forderungen der Kommission betreffen die Sprache, das Lernen von Sprache, den Sprachunterricht, die musischen Fächer sowie die «kulturellen Einrichtungen», wobei Bibliotheken, Museen, Konzertlokale, Theater, Tanz und Film erwähnt werden. Fokussiert wird die Kultur der Kulturschaffenden, wie ich sie nennen möchte, während Wirtschaft und Recht unerwähnt bleiben und Naturwissenschaft und Technik verdächtigt werden, einem blossen Nützlichkeitsdenken zu dienen.¹ Gefordert wird eine Aufwertung der Wissenschaft «aus einer humanistischen Perspektive» (Koalition 2009, p. 42).

Ich möchte das Wort «humanistisch» nicht auf die Goldwaage legen. Wenn es jedoch heisst, kulturelle Vielfalt werde «in erster Linie in der Schule gelebt» (Koalition 2009, p. 42), dann zweifle ich angesichts der Engführung des Kulturbegriffs

1 Der Begriff des Kulturschaffens bzw. der Kulturschaffenden wird im Bericht häufig verwendet, oft auch – sinnvoller- und korrekterweise – spezifiziert zu Theaterschaffen(den), Filmschaffen(den), Musikschaffen(den), Literaturschaffen(den) und Kunstschaffen(den).

an der Tiefenschärfe des Berichts. Die naturwissenschaftlich-technische Kultur auszusparen, wenn es um die Förderung kultureller Vielfalt geht, halte ich für fatal. Ebenso fatal ist der Begriff der «kulturellen Bildung», wie er im Geleitwort zum Bericht (ebd., p. 11 f.), aber auch im Kapitel zum Theater und Tanzschaffen (ebd., p. 31 f.) verwendet wird, da er suggeriert, neben einer Bildung, die kulturell ist, gebe es noch eine andere, die dies *nicht* ist!

Weit sinnvoller, da weniger anfällig für eine verfehlte und letztlich kontraproduktive Polemik, scheinen mir andere Begriffe zu sein, die im Bericht auch verwendet werden, wie theatrale Bildung (ebd., p. 32), visuelle und mediale Bildung (ebd., p. 38), Filmbildung (ebd., p. 38), musikalische Bildung (ebd., p. 49) und literarische Bildung (ebd., p. 58 f.).

These 2: Bildung ist etwas anderes als Erziehung

Der Geschichte des Bildungsbegriffs wurden innerhalb wie ausserhalb der Erziehungswissenschaft schon viele Studien gewidmet. Fast immer münden sie in eine Verfallsdiagnose, indem vom Elend des Bildungsbegriffs die Rede ist oder von dessen dialektischer Verkehrung ins Gegenteil. Fast immer zeichnen sie auch einen Gegensatz zu Beginn der Begriffsgeschichte, der für dessen historisches Schicksal wesentlich ist. Georg Bollenbeck (1994) bringt den Gegensatz auf den Begriff, indem er vom «Sieg des Neuhumanismus über die Aufklärungspädagogik» (ebd., p. 148) spricht. Wie wir alle wissen, war der Neuhumanismus für die Prägung des Bildungsbegriffs wichtiger als die Aufklärungspädagogik, was aber nicht heisst, dass Letztere ihren Einfluss jemals gänzlich verloren hätte.

Verkörpert wird die (deutsche) Aufklärungspädagogik durch den sogenannten Philanthropinismus, der nicht davor zurückschreckte, Bildung mit «Industriösität» in Verbindung zu bringen (vgl. Blankertz 1982, p. 56 ff.) – was wir heute vielleicht mit «Betriebsamkeit» oder «Unternehmertum» übersetzen würden. Die Philanthropinisten setzten auf die Bewährung des Menschen in der Arbeitswelt. So erachtete es beispielsweise Ernst Christian Trapp (1977) als «wichtige Erziehungsregel», «... dass man die Kräfte der zu erziehenden Jugend früh in diejenige Richtung setzen, an denjenigen Objekten und Handlungen sich üben lassen müsse, worin sie künftig kommen, an die sie sich künftig verwenden sollen; mit andern Worten, dass man

sie das als Kinder und Jünglinge thun lasse, was sie als Männer thun sollen, oder, dass man bei der Erziehung das menschliche Leben nachahme, so viel möglich ist» (ebd., p. 157).

Bildung wird utilitaristisch und nicht ethisch verstanden. Insofern war man bereit, wie das Beispiel von Peter Villaume zeigt, die Vollkommenheit des Individuums, d. h. «die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen» (Humboldt 1960a, p. 64), wie es dann Wilhelm von Humboldt fordern wird, seiner Brauchbarkeit und Nützlichkeit zu opfern (vgl. Benner und Brüggem 2004, p. 191, Fn. 78).

Doch die Aufklärungspädagogen waren nicht eigentlich Bildungs-, sondern *Erziehungstheoretiker*. Ihre utilitaristische Programmatik liess sie an die Machbarkeit eines besseren, d. h. der Gesellschaft besser angepassten Menschen glauben (vgl. Borst 2009, p. 48 f.). Dem Staat trugen sie auf, die Erziehung als Instrument der politisch-ökonomischen Wohlfahrt zu nutzen (vgl. Blankertz 1982, p. 86).

Darin kommt zum Ausdruck, dass Erziehung etwas anderes ist als Bildung. Bis heute hat der Erziehungsbegriff die Bedeutung von Machbarkeit nicht verloren, während Bildung zumeist als Selbstformung des Individuums verstanden wird. Bildung ist, was jeder selber aus sich macht, Erziehung ist, was aus ihm gemacht wird.

Die begriffliche Differenz von Bildung und Erziehung zeigt sich nicht zuletzt in der Metaphorik. So nimmt Joachim Heinrich Campe – auch er ein Vertreter des Philanthropinismus – an, dass es sich «auf der einen Seite mit der Seele des Kindes, wie mit einem Felde [verhalte], und auf der anderen Seite mit der Erziehungskunst, wie mit dem Ackerbau» (Campe, zit. nach Herrmann 1975, p. 468).

Heute liest man solche Vergleiche im Kontext der *evidence-based education* und der Standardbewegung. So etwa bei Herbert Walberg, einem amerikanischen Erziehungswissenschaftler: «Unlike most sectors of the American economy that steadily increase their productivity over time, schools become less rather than more efficient ...» (Walberg 2006, p. 104). Die Schulen haben ein Produktivitätsproblem, das Walberg mit strengerer Forschung beheben will. «Educators need definitive findings about what effectively and efficiently raises achievement and contributes to success of their students» (Subotnik und Walberg 2006, p. 1).

Damit zeigt sich, wie uns der Gegensatz zwischen aufklärungspädagogischer Erziehung und neuhumanistischer Bildung helfen kann, die aktuelle Bildungspolitik etwas besser zu verstehen. Auch wenn die Bildungspolitik den *Begriff* der Bildung in ihrem Namen trägt, ist sie der *Idee* von Bildung keineswegs verpflichtet. Worauf Projekte wie PISA oder HarmoS setzen, ist nicht Bildung, sondern Erziehung im Sinne der philanthropinistischen Industriösität.² Wie bei den Philanthropinisten dominiert ein technokratisches Denken, das auf ökonomischen Nutzen ausgerichtet ist. Wo bei Trapp (1977) von der Nachahmung des «menschlichen Lebens» die Rede ist, da ist bei der OECD (2001) vom «Lernen für das Leben» die Rede. Der messende Blick geht nicht nach innen – in die Tiefe der individuellen Kinderseelen – sondern nach aussen – auf die «Herausforderungen der [...] Wissensgesellschaft» (ebd., p. 14). Massstab des Wissens, das von PISA getestet wird, sind Kenntnisse und Fähigkeiten «in einer Form, die für das tägliche Leben relevant ist» (ebd., p. 18).

Um nicht den Erziehungsbegriff verwenden zu müssen, der heute etwas Bevormundendes an sich zu haben scheint, spricht man von einem funktionalistischen Bildungsverständnis und setzt dafür den Begriff der *Kompetenz* ein. Bildung wird nicht mehr auf Kultur, sondern auf Kompetenz bezogen. «Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung [...] notwendig sind. Die PISA zugrunde liegende Philosophie richtet sich [...] auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne» (Baumert, Stanat und Demmrich 2001, p. 16).

Damit wird nicht nur neu definiert, was Bildung ist, der Bildungsbegriff wird auch seines spezifischen Inhalts beraubt. Und zwar dadurch, dass die Kompetenzen mittels sogenannter Bildungsstandards in eine metrische Ordnung gebracht werden, die Abstufungen zulässt, die sich als curriculare

2 Zu Parallelen zwischen der heutigen Bildungsreformpolitik und dem utilitaristischen Erziehungsverständnis der Philanthropinisten vgl. z. B. Zymek (2005).

Sequenz deuten lassen (vgl. Herzog 2010). Die «schweizerischen Bildungsstandards», heisst es in einem einschlägigen Text der EDK, sind *performance standards*, d.h. «ergebnisorientierte Leistungsstandards» (Maradan und Mangold 2005, p. 4). «Diese legen Stufen des Könnens, des Wissens und der Leistung bezogen auf das Lernziel eines Schulfaches fest (Kompetenzniveaus)» (ebd.).

Solche Stufen – das wissen wir aus der kognitiven Entwicklungspsychologie Piagets oder Kohlbergs – lassen sich nur nach formalen Kriterien definieren. Dementsprechend beliebig werden die Inhalte, die dem Kompetenzbegriff genügen. Die bildungsförderliche Wirkung der Schulfächer liegt nicht mehr in den Stoffen, sondern in der Entfremdung des Bewusstseins, die durch jede beliebige Unvertrautheit ermöglicht wird.³ Bildung reduziert sich auf die Aufgabe, irgendwelche als für die Gesellschaft wesentlich erachteten Kräfte (sprich: Kompetenzen) zu schulen.

Damit komme ich auf den Bericht über kulturelle Vielfalt zurück, den ich vorhin kritisiert habe. Denn nun möchte ich ihn loben. Und zwar deshalb, weil er sich klar gegen ein technologisches Verständnis von Bildung ausspricht. Sehr deutlich heisst es, das Bestreben nach «Standardisierung» der Schule entspreche «keinem legitimen pädagogischen Bedürfnis» (Koalition 2009, p. 42). Es stellt sich in der Tat die Frage, ob «kulturelle Vielfalt» mit einer Standardisierung der Bildung zusammengehen kann.

These 3: Die Schule hat ihre eigene Kultur

Kultur ist ein Kollektivbegriff. Kultur schreiben wir Gemeinschaften, Gruppen, Organisationen, Unternehmen, Nationen, allenfalls Gesellschaften zu, nicht aber Individuen. Insofern besteht zwischen den Begriffen Bildung und Kultur eine gewisse Spannung. Denn Bildung ist eindeutig ein Individualbegriff.

Die Neuhumanisten – Schiller, Goethe, Niethammer, Humboldt –, alle waren sie Individualitätstheoretiker; Bildung war ihnen eine Sache der Selbstverwirklichung des Einzelnen.

³ Auch damit bestehen Anknüpfungspunkte an die Tradition des Bildungsdenkens, die v. a. bei Hegel, teilweise aber auch bei Humboldt liegen (vgl. Buck 1984, p. 177 ff., 223 ff.).

Das gilt auch für die «Theorie der Bildung» von Nohl. Auch hier kann man lesen: «[...] was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muss sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?» (Nohl 1961, p. 127)

Die Frage ist, wie wir uns das Verhältnis von Bildung und Kultur denken müssen, wenn wir es im einen Fall mit einem Individual-, im anderen mit einem Kollektivbegriff zu tun haben. Dabei stoßen wir auf ein Faktum, das bei der Auseinandersetzung mit Bildung und Kultur oft ignoriert wird, das Faktum nämlich, dass auch die Schule ein Kollektiv bildet, das eine kulturelle Prägung aufweist. Die Schule ist bei Weitem keine kulturfreie Zone, kein kultureller Hohlraum, in den von aussen kulturelle Vielfalt einfach eingefüllt werden könnte.

Um meine These zu erläutern, greife ich auf eine Typologie zurück, die von Geert Hofstede stammt. Hofstede (2006) charakterisiert die Nationalkulturen der Welt nach fünf Dimensionen, nämlich Machtdistanz (gering vs. gross), Individualismus vs. Kollektivismus, Maskulinität vs. Femininität, Unsicherheitsvermeidung (schwach vs. stark) und Langzeit- vs. Kurzzeitorientierung.

Es geht nicht darum, ob die Typologie von Hofstede sinnvoll oder gar richtig ist (das ist sie wohl kaum), sondern allein um das Problem, das sich aus dem Anspruch auf kulturelle Vielfalt ergibt, wenn er an die Schule gerichtet wird, wenn also kulturelle Vielfalt – wie ich bereits zitiert habe – «in erster Linie in der Schule gelebt» (Koalition 2009, p. 42) werden soll. Denn die Schule lässt sich – gleichsam wie ein Testfall – in Hofstedes Gefüge von Nationalkulturen einordnen.

Nehmen wir die Machtdistanz. Es ist leicht zu sehen, dass sich hinter dieser Dimension in pädagogischer Hinsicht das Problem der Autorität verbirgt. Wenn man die Entwicklung der Autoritätsthematik über die vergangenen rund fünfzig Jahre verfolgt, dann ist ein deutlicher Weg erkennbar, der von einer autoritären Haltung gegenüber dem Kind bzw. Schüler zu einer autoritativen Haltung führt, ein Begriff, der vor allem mit den Arbeiten von Diana Baumrind in Verbindung steht (z. B. Baumrind 1989).

Baumrind (1989) sieht in der autoritativen Erziehung eine Kombination von hoher Sensitivität gegenüber dem Kind und hoher Forderung bzw. Kontrolle. Demgegenüber ist der klassische Autoritarismus durch hohe Forderung bzw. Kontrolle und tiefe Sensitivität charakterisiert. Wir halten es in unserer Gesellschaft inzwischen für richtig, Kinder als eigenständige Wesen mit eigenen Bedürfnissen, Begabungen und Interessen anzuerkennen und den pädagogischen Umgang auf die Wahrnehmung der kindlichen Eigenart auszurichten. Noch vor fünfzig Jahren war dem nicht so.

Nehmen wir als zweite Dimension die Polarität Individualismus vs. Kollektivismus. Die Schulklasse ist offensichtlich ein Kollektiv, doch das Leistungsprinzip, dem in unserer «meritokratischen» Gesellschaft eine starke legitimatorische Funktion für die Schule zukommt, zielt aufs Individuum. In der Schule werden diejenigen belohnt, die sich anstrengen und gute Leistungen erbringen, während die anderen Gefahr laufen, als «Versager» abgestempelt zu werden. Dies ist für Kinder, die in einer individualistischen Kultur aufwachsen, kein Problem, für Kinder aus einer kollektivistischen Kultur jedoch sehr wohl (vgl. Hofstede 2006, p. 130 ff.). Sie werden sich nicht ohne Weiteres im Wettbewerb mit anderen messen wollen. Schon gar nicht wollen sie sich aufgrund von Nichtwissen oder Fehlverhalten beschämen lassen.

Auch die Dimension Maskulinität vs. Femininität lässt sich auf die Schule anwenden. Angesichts der in jüngster Zeit deutlich sichtbaren besseren Schulerfolge von Mädchen und jungen Frauen kann man vermehrt den Vorwurf hören, die Schule sei eine «weibliche» Institution, die das männliche Geschlecht institutionell diskriminiere. In die Schule als spezifische Form des kollektiven Zusammenlebens sei ein heimlicher Lehrplan eingebaut, der den offiziellen Lehrplan, der auf Gleichheit und Gleichberechtigung der Geschlechter ausgerichtet ist, unterlaufe.

Die drei Dimensionen von Hofstedes Typologie zeigen, dass die Schule ihre eigenen Normen und Werte und damit ihre eigene Kultur hat. Sie kann kein Gefäß sein, in das Kultur nach Belieben abgefüllt wird, denn sie ist selber schon kulturell imprägniert. Vor allem kann die Schule nicht Inhalte aufnehmen, die ihrer eigenen Kultur widersprechen.

These 4: Bildung emanzipiert von Tradition

Bildung hat in Bezug auf Kultur nicht nur eine konstruktive, sondern auch eine destruktive Seite. Bildung ist ein Instrument zur Enttraditionalisierung des Bewusstseins. Dafür steht der Begriff der Emanzipation.

Es ist kein Zufall, dass die kritische Erziehungswissenschaft als Verwalterin des Erbes der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auftritt und dabei vor allem am Bildungsbegriff ansetzt. Erstaunlich ist allein schon, dass sich das Eingangszitat meines Referats in fast wörtlicher Übereinstimmung auch bei Adorno findet. In seiner «Theorie der Halbbildung» – ein Titel, der wohl bewusst auf die «Theorie der Bildung» von Humboldt (1960b), vielleicht auch auf Nohl (1961) anspielt – heisst es, Bildung sei «nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung» (Adorno 1975, p. 67). Adorno macht die «Dialektik der Aufklärung» dafür verantwortlich, dass aus Bildung Halbbildung geworden ist. Sein Aufsatz endet mit dem anachronistischen Aufruf, «an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog» (ebd., p. 93).

Attraktiv für die kritische Erziehungswissenschaft ist die Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft, die mit dem humboldtschen Bildungsbegriff markiert wird. Anders als der Erziehungsbegriff, der – wie das Beispiel der Aufklärungspädagogik zeigt – funktional auf Gesellschaft bezogen ist, erlaubt der Bildungsbegriff eine kritische Position gegenüber der Gesellschaft. Massstab gelungener Bildung ist nicht die utilitaristische Einheit von Individuum und Gesellschaft, sondern die optimale Realisierung der individuellen Selbstverwirklichung. Dies lässt sich sehr schön mit einem Zitat von Andreas Gruschka belegen. Da heisst es nämlich, die «vielleicht fortgeschrittenste Form, der Idee der Bildung das Kritische zu nehmen», bestehe «in der Integration ihrer Distanz gegenüber dem unmittelbaren gesellschaftlichen Zweck für eben diesen Zweck» (Gruschka 2001, p. 626). Worauf er anspielt, ist klar: auf PISA und die Standardbewegung.

Wie immer man zur kritischen Erziehungswissenschaft stehen mag, etwas dürfte unbestritten sein: Bildung *hat* eine emanzipatorische Wirkung. Man denke nur an die bildende Kraft der Schrift. Wer lesen und schreiben kann, hat die Fähigkeit erlangt, sich von Sprache distanzieren und sich dem suggestiven Einfluss der mündlichen Rede entziehen zu können

(vgl. Olson 1994). Bildung schafft Freiräume und erschliesst Alternativen; sie entwurzelt gar und modernisiert das Bewusstsein. Bildung ist in gewisser Weise Überwindung von kultureller Partikularität. Die gesellschaftlich auferlegte Pflicht zum Schulbesuch ist damit eingebettet in ein Emanzipationsprojekt, das auf die Relativierung traditionaler Kultur ausgerichtet ist.

Wie sehr von der (schulischen) Bildung ein Emanzipationsanspruch ausgeht, zeigt auch die Tatsache, dass es an einer öffentlichen Schule keine «Gesinnungsfächer» geben darf. Nicht zufällig ist der Religionsunterricht an unseren Schulen abgeschafft worden bzw. zu einem informierenden Unterricht über Religionen und Ethik umgestaltet worden – genauso wie der politische Unterricht von politischer Indoktrination oder der Geschichtsunterricht von nationalerzieherischen Inhalten frei sein muss. Kultur – das lässt sich wohl generell festhalten – findet Eingang in die Schule als kognitiver Gehalt, nicht als Lebensform, als Lehrgegenstand und nicht als Lebensstil.

Damit bleibt der Schule oft nur, was man die Multi-Kulti-Kultur nennen könnte – Kultur auf der trivialen Ebene nationaler oder ethnischer Zufälligkeiten: Essenskultur, Kleidung, Musik, Tanz, Rituale, Brauchtum etc. Das ist nicht abwertend gemeint, sondern als systematische Bilanz meiner vierten These. Die Schule kann über Kultur und kulturelle Vielfalt *informieren*. Das kann sie im Rahmen ihres Lehrplans tun – in den Fächern, die *von* oder *über* etwas handeln: über Natur, Gesellschaft, Länder, Geschichte, Religion, Kunst, Musik etc. –, sie kann es aber auch aussercurricular tun – im Rahmen von Exkursionen, Schulreisen, Museumsbesuchen, Theaterprojekten, Projektwochen, Feiern etc. *Einführen* kann sie aber nur in ihre eigene Kultur.

These 5: Kultur im Plural ist auf Kultur im Singular verwiesen. Ihre Sprengkraft verdankt die (schulische) Bildung ihrem universalistischen Anspruch. Bildung soll ein Allgemeines sein, in dem jeder und jede sich in seiner und ihrer Individualität entfalten kann. Das gibt den Bildungsinhalten zugleich die Legitimation, an einer öffentlichen Schule vermittelt zu werden.

Eine universalistische Position führt keineswegs aus dem Feld der Kultur hinaus. Der Kulturbegriff leidet (auch) daran, dass er in zwei sehr gegensätzlichen Bedeutungen verwendet wird (vgl. Herzog 2001). Kultur dient den Menschen einer-

seits dazu, sich von den Tieren abzugrenzen. Auch wenn uns die biologische Verhaltensforschung zeigen kann, dass diese Abgrenzung so leicht nicht (mehr) ist, gilt die Kultur nach wie vor als wichtiges Kriterium, um eine Grenzlinie zwischen uns und den anderen Lebewesen zu ziehen. Der Kulturbegriff wird dabei im *Singular* verwendet: Menschen haben Kultur (im *Singular*), Tiere nicht.

Kultur wird aber andererseits – und das ist oft der häufigere Gebrauch des Begriffs (so auch, wenn von «kultureller Vielfalt» die Rede ist) – auch dazu verwendet, um die Verschiedenheiten innerhalb der menschlichen Lebensform zu bezeichnen. Kultur existiert dann gleichsam a priori im *Plural*.⁴ Schon immer war damit die Gefahr verbunden, dass der Kulturbegriff im Sinne der Grenzziehung zwischen Mensch und Tier von Angehörigen partikularer Kulturen dazu missbraucht wird, Mitglieder anderer Kulturen aus dem Horizont der menschlichen Gemeinschaft auszugrenzen, ihnen also das Menschsein abzusprechen und sie zu Tieren – zumeist der niedrigsten Art – zu degradieren.

Von Erik Erikson stammt ein Begriff, der exakt auf diese Situation zugeschnitten ist: der Begriff der *Pseudo-Spezies*. Der Begriff «[...] soll die Tatsache anzeigen, dass der Mensch, [obwohl er] offensichtlich doch nur *eine* Spezies [ist], auf unserer Erde in Gruppen getrennt auftritt (Stämme und Nationen, Kasten und Klassen, Religionen und Ideologien), die den jeweiligen Mitgliedern so etwas wie ein Gefühl gottgegebener Identität – und Unsterblichkeit verleihen. Dies aber setzt voraus, dass jede Gruppe für sich einen Ort und einen Augenblick im Mittelpunkt des Universums erfinden muss, wann und wo eine göttliche Vorsehung sie geschaffen und über alle anderen, die einfach Sterblichen, gesetzt hat» (Erikson 1982, p. 182 – Hervorhebung W.H.). Was die Bildung von Pseudo-Spezies «[...] so gefährlich macht, ist die Tatsache, dass solche eingebildete, angeblich von der Vorsehung gewollte Bevorzugung in Zeiten der Gefahr und des Umbruchs durch tödliche Feindschaft –

4 Eine ähnliche Unterscheidung findet sich bei Mittelstrass (1991), der nach dem Weltbegriff von Kultur (Kultur im *Singular*) und dem Schulbegriff von Kultur (Kultur im *Plural*) differenziert. Die Idee der Bildung ist letztlich auf den Weltbegriff von Kultur bezogen, also auf die «Kultivierung» des Menschen *als Menschen* und nicht auf den Schulbegriff der Kultur.

Furcht und Hass – gegen andere Pseudo-Spezies verstärkt wird. Die Vorstellung, dass diese anderen durch immer wiederkehrende Kriege und Eroberungen, durch Zwangsgesetze oder Brauchtum unterworfen und in Knechtschaft gehalten werden müssten, wird in periodischer Folge zur zwanghaften Besessenheit des Menschen» (ebd., p. 183).

Erikson, der gelegentlich als Schöpfer des Identitätsbegriffs dargestellt wird, verweist auf die Problematik kultureller Pseudospezifikation *gerade* im Hinblick auf die psychosoziale Identität des Individuums. Die Entwicklung des menschlichen Individuums «beginnt oder endet nicht mit der Identität; und für den erwachsenen Menschen muss [gerade] auch die Identität relativ werden» (Erikson 1981, p. 39). Erikson meint entschieden, dass das Individuum seine Identität *transzendieren* muss, damit der Zyklus der Generationen weitergehen kann. Um seine Zugehörigkeit zur Spezies Mensch zu verwirklichen, muss der Einzelne seine Identifikation mit einer Pseudo-Spezies aufgeben und eine universelle Identität ausbilden, zumindest aber «Mut zu seiner eigenen Vielfalt» (ebd., p. 89) zeigen.

Identität sollte genauso wenig wie Bildung oder Kultur als *Bestand* gefasst werden. Folglich ist auch der Begriff der kulturellen Identität wenig hilfreich, jedenfalls in pädagogischer Hinsicht. Identität und Bildung sind Leistungen, die immer wieder neu zu erbringen sind. Was die kulturelle Vielfalt anbelangt, so erweist sie sich als potenziell gefährliches Konzept, dann nämlich, wenn sie statisch begriffen und nicht an die Kultur im Singular zurückgebunden wird.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1975), «Theorie der Halbbildung.», in: ders., *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik* (p. 66–94), Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumert, J., Stanat, P. und Demmrich, A., (2001), «PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie.», in: J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (p. 15–68), Opladen: Leske + Budrich.

- Baumrind, D. (1989), «Rearing Competent Children.», in: W. Damon (Hrsg.), *Child Development Today and Tomorrow* (p. 349–378), San Francisco: Jossey-Bass.
- Benner, D. und F. Brüggemann (2004), «Bildsamkeit/ Bildung.», in: D. Benner und J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (p. 174–215), Weinheim: Beltz.
- Blankertz, H. (1982), *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bollenbeck, G. (1994), *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt: Insel.
- Borst, E. (2009), *Theorie der Bildung. Eine Einführung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buck, G. (1984), *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*, München: Fink.
- Erikson, E.H. (1981), *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*, Frankfurt: Ullstein.
- Erikson, E.H. (1982), *Lebensgeschichte und historischer Augenblick*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Flitner, W. (1957), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Gadamer, H.G. (1975), *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gruschka, A. (2001), «Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend.», in: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 621–639.
- Herrmann, U. (1975), «Kindheit und Jugend im Werk Joachim Heinrich Campes. Pädagogische Anthropologie und die <Entdeckung> des Kindes im Zeitalter der Aufklärung.», in: *Neue Sammlung*, 15, S. 464–481.
- Herzog, W. (2001), «Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft.», in: H. Appelsmeyer und E. Billmann-Mahecha (Hrsg.), *Kulturwissenschaft, Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis* (p. 97–124), Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2010), «Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen?», in: A. Gehrman, U. Hericks und M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Dis-*

- kussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (p. 37–46), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofstede, G. (2006), *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Humboldt, W. von (1960a), «Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.», in: ders., *Werke in fünf Bänden, Bd. 1* (p. 56–233). Hrsgg. von A. Flitner und K. Giel, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (1960b), «Theorie der Bildung des Menschen.», in: ders., *Werke in fünf Bänden, Bd. 1* (p. 234–240). Hrsgg. von A. Flitner und K. Giel, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koalition [Schweizer Koalition für die kulturelle Vielfalt und Schweizerische UNESCO-Kommission] (2009), *Kulturelle Vielfalt – mehr als nur ein Slogan. Vorschläge für die Umsetzung der UNESCO-Konvention über die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen in der Schweiz*. Ergebnisse der Beratungen von acht Expertengruppen, Bern/Zürich.
- Maradan, O. und M. Mangold (2005), «Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS.», in: *ph akzente* 12(2), S. 3–7.
- Nohl, H. (1961), «Theorie der Bildung.», in: ders., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (p. 103–227), Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- OECD [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2001), *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*, Paris: OECD.
- Olson, D.R. (1994), *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.P. (1987), «Die zwei Kulturen.», in: H. Kreuzer (Hrsg.), *Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C.P. Snows These in der Diskussion* (p. 19–58), Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Subotnik, R.F. und H.J. Walberg (2006), «Introduction and Overview.», in: dies. (Hrsg.), *The Scientific Basis of Educational Productivity* (p. 1–8), Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Tenorth, H.-E. (2007), «Bildung.», in: H.-E. Tenorth und R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (p. 92–95), Weinheim: Beltz.
- Trapp, E.Chr. (1977), *Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780*, Paderborn: Schöningh.
- Walberg, H.J. (2006), «Improving Educational Productivity. An Assessment of Extant Research.», in: R.F. Subotnik und H.J. Walberg (Hrsg.), *The Scientific Basis of Educational Productivity* (p. 103–159), Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zymek, B. (2005), «Was bedeutet «Ökonomisierung der Bildung»? Analyse des Gutachtens der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft «Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt.» in: *Berliner Debatte Initial*, 16, Heft 4, S. 3–13.



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Hirschengraben 11
Postfach 8160
CH-3001 Bern

a⁺ Mitglied der
Akademien der Wissenschaften Schweiz

ISBN 978-3-907835-77-7



Sprachen und Kulturen Langues et cultures

**Von der Deklaration zur Umsetzung –
Schutz und Förderung
der kulturellen Vielfalt in der Schweiz**

Akten der Tagung vom 25. Januar 2011, Zürich

**De la déclaration à la mise en œuvre –
protéger et promouvoir
la diversité culturelle en Suisse**

Actes du colloque du 25 janvier 2011, Zurich

Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales

Sprachen und Kulturen Langues et cultures

Akten der Frühjahrestagung 2011

Von der Deklaration zur Umsetzung – Schutz und Förderung
der kulturellen Vielfalt in der Schweiz

25. Januar 2011, Zürich

Actes du colloque du 25 janvier 2011, Zurich

De la déclaration à la mise en œuvre – protéger et promouvoir
la diversité culturelle en Suisse

25 janvier 2011, Zurich

Diese Publikation entstand unter Mithilfe von:

SAGW:

Manuela Cimeli, Daniela Ambühl, Simone Brunner

Layout und Korrektorat:

Druck- und Werbebegleitung von Gunten

Umschlag:

Laszlo Horvath

© 2011 Schweizerische Akademie der Geistes- und
Sozialwissenschaften, Hirschengraben 11
Postfach 8160, 3001 Bern
Tel. 031 313 14 40, Fax 031 313 14 50
sagw@sagw.ch
<http://www.sagw.ch>

ISBN: 978-3-907835-77-7

Inhaltsverzeichnis

Einleitung <i>Manuela Cimeli</i>	5
Vorwort <i>Marco Baschera</i>	7
Bildung und Kultur. Fünf Thesen zu einem komplexen Verhältnis <i>Walter Herzog</i>	9
Über die Rhetorik hinaus: Reale Auswirkungen der UNESCO-Konvention zum Schutz der kulturellen Vielfalt <i>Mira Burri</i>	25
«Kulturelle Vielfalt»? Grenzziehungen mittels «Kultur» im Kontext von Migration und Integration <i>Janine Dahinden</i>	33
Urbane Vielfalt und Innovation <i>Sandro Cattacin</i>	47
Die neue Vielfalt der Medien <i>Josefa Haas</i>	53
Bildung und Kultur – die neuen Herausforderungen am Beispiel der Entwicklung von ECAP <i>Peter Sigerist</i>	59
Zu den Autorinnen und Autoren	63
Die SAGW in Kürze	67
Schwerpunkt Sprachen und Kulturen	71