

Katayon Meier

Kultur und Erziehung

Neukantianische Pädagogik als transkulturelles
Erziehungskonzept



0. Einleitung

0.1. Aktualität: Die veränderten Bedingungen des Lebens und Aufwachsens in pluralistischen Gesellschaften

Im Zuge der Globalisierung hat sich die Welt in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert. Neben den ökonomischen und politischen Vernetzungen hat sich auch die „Berührungsfläche“ zwischen Menschen aus unterschiedlichen Regionen der Welt verstärkt. Sowohl durch die weltweiten Migrationsströme als auch durch die neuen Kommunikationsmedien und Transportmittel ist heute der Zugang und Austausch über unterschiedliche Informationen, Ideen und Weltanschauungen einfacher und alltäglicher denn je. Eine Vielzahl der Menschen ist heute in einem noch nie dagewesenen Maße mobil. Selbst wenn Menschen nicht verreisen, bringen Satellitenfernsehen und Internet Informationen aus unterschiedlichen Regionen der Welt sogar in die entlegensten Gegenden und machen einen überregionalen Austausch zwischen Menschen weltweit möglich (vgl. UNDP Bericht 2004, S. 107). Ulrich Beck beschreibt in seinem Buch „Generation Global“ diese Veränderung folgendermaßen: Die Welt „erschien uns allen, trotz vielerlei Durcheinanders, relativ geordnet wie eine Landschaft mit Hügeln und Wäldern, nahen und fernen Kontinenten und Menschen. Und in dieser Welt hatte letztlich jeder seinen Platz. Da gab es (das klingt heute noch wie ein weißer Schimmel) Chinesen, die nach China, Schwarze, die nach Afrika, Polen, die nach Polen, Deutsche, die nach Deutschland, Brasilianer, die nach Brasilien gehörten usw. Da kamen sie her, da waren sie verwurzelt, dahin konnte man sie notfalls zurückschicken. Auch wenn man nicht viel von den ‚Fremden‘ wußte, so war doch klar, daß man sie an diesen geographischen Orten besuchen konnte. [...] Was immer man unter ‚Globalisierung‘ versteht, diese Sicht der Welt ist durch und durch fragwürdig geworden“ (Beck 2007, S. 7).

„Diese Sicht der Welt“ ist vor allem aus zwei Gründen fragwürdig geworden. Erstens haben die weltweiten Migrationsbewegungen dazu geführt, dass heute in fast allen Ländern der Welt eine steigende Zahl von Menschen leben, die bzw. deren Vorfahren „ursprünglich“ aus anderen Regionen der Welt stamm(t)en. Die

Migrationsbewegungen haben sich sowohl quantitativ als auch qualitativ verändert. Neben der Ein- und Auswanderung sind neue und differenziertere Formen der Migration entstanden. Pendel- und temporäre Migrationen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Viele Länder sind heute sowohl Herkunfts- als auch Transit- und Zielland (vgl. Seitz 2005, S. 60). Jährlich verlassen etwa 25 Millionen Menschen ihr Land (vgl. Datta 2005, S. 4). Anfang der achtziger Jahre lebten 77 Millionen Menschen langfristig (d. h. länger als ein Jahr) außerhalb ihres Geburtslandes. Im Jahr 2000 war die Zahl bereits auf 175 Millionen gestiegen. Jeder 35. Bewohner der Erde war somit in diesem Jahr ein internationaler Migrant (vgl. Seitz 2005, S. 60). Im Jahr 2010 hatten laut Mikrozensus des statistischen Bundesamtes von insgesamt 81,75 Millionen Einwohnern in Deutschland 15,96 Millionen (19,5 %) einen Migrationshintergrund. Die Prozentzahl lag bei Kindern unter dem fünften Lebensjahr sogar bei 34,9 % (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

Der zweite Grund, der die „alte Sicht auf die Welt“ ins Wanken bringt, liegt darin, dass Unterschiede in der Weltanschauung, Lebens- und Selbstgestaltung nicht mehr und nicht nur zwischen Nationen, bestimmten religiösen bzw. ethnischen Gruppen oder gesellschaftlichen Schichten, sondern durch zunehmende Pluralisierung auch innerhalb dergleichen zu finden sind. Die modernen Gesellschaften sind in sich heterogen und vielschichtig geworden (vgl. Bolscho 2005, S. 29). Die global wirksame, gegenseitige „Vermischung“ und „Beeinflussung“ ist mit dem Philosophen Ram-Adhar Mall „holistisch“ in allen Bereichen des Lebens, beispielsweise in der Religion, Philosophie, Kunst usw. weltweit zu betrachten (vgl. Mall 1995, S. 57). Hierzu schreibt Ulf Hannerz: „Die kulturelle Unterschiedlichkeit tendiert jetzt dazu, innerhalb von Nationen ebenso groß zu sein wie zwischen ihnen“ (Hannerz 1992, S. 231, zit. n. Welsch 2011, S. 151). Diese innere „Hybridität“ der Gesellschaften stellt Konzepte wie die Vorstellung einer national-homogenen Volkskultur in Frage und die Unterscheidung zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ wird zunehmend weniger trennscharf (vgl. Bhabha 2000, S. 7). Auf der anderen Seite ist zugleich weltweit eine Renaissance des Regionalen, Folkloristischen und Religiösen zu sehen. Das Lokale und das Globale sind zunehmend gleichzeitig präsent und verknüpft (vgl. Böhm 1997, S. 139 und Süßmuth 2006, S. 190–191). Einflüsse aus verschiedenen Weltregionen fließen zusammen und verbinden sich in spezifisch lokalen Kontexten zu neuartigen Formationen. Je nach dem Kontext werden für die Menschen sowohl die kosmopolitischen als auch die lokalen Zugehörigkeiten relevant. „Glokalisierung“ ist einer der neueren Begriffe, die dieses Ineinanderfließen des Globalen und des Lokalen zu beschreiben versucht (vgl. Bolscho 2005, S. 36 und Datta 2005, S. 6).

Dementsprechend ist das Leben und Aufwachsen in (post)modernen Gesellschaften durch Pluralität und Komplexität der Lebenswelten gekennzeichnet. Unterschiedliche Lebenskonzepte, Weltanschauungen, Wert- und Normsysteme existieren gleichzeitig am selben Ort. In den „vormodernen“ Zeiten lebten die Menschen einer Gesellschaft in gleichen oder zumindest ähnlichen und bekannten „Lebenswelten“¹, die sich nur langsam veränderten. Die tradierten Wert- und Normvorstellungen waren allgemein anerkannt, verbindlich und wurden in der Regel fraglos hingenommen. Dementsprechend konnte jeder sich darauf verlassen, dass seine Mitmenschen ähnliche Alltagstheorien, Haltungen und Wertvorstellungen hatten. Die gemeinsame Weltanschauung erleichterte das Zusammenleben. Mit der zunehmenden Pluralisierung jedoch verlieren die Traditionen an Verbindlichkeit. Berger/Berger und Kellner wiesen schon in den 70er Jahren in ihrem Buch „Das Unbehagen in der Modernität“ darauf hin, dass sich das Alltagsleben moderner Menschen in verschiedenartigen und zum Teil gegensätzlichen Bedeutungs- und Erfahrungswelten abspielt (vgl. Berger u. a. 1987, S. 60). Diese Tendenz hat sich seitdem rasant verstärkt. Der Pluralismus der Anschauungen ist für die (post)modernen Gesellschaften konstitutiv (vgl. Rekus 1993, S. 14). Ein Merkmal der pluralistischen Moderne ist „die Vielfalt und Konkurrenz von Wertauffassungen, ohne daß einer auf verbindliche Weise ein Prärogativ eingeräumt werden könnte“ (Fees 2000, S. 9). Der zunehmende Gebrauch des Präfixes „post“ ist für Homi Bhabha ein Zeichen dieser Pluralisierung, die oft mit Verunsicherung einhergeht. „Postmoderne“, „Postkolonialismus“, „Postfeminismus“ usw. spiegeln diese Kontroversen wider (vgl. Bhabha 2000, S. 1). Jean-Francois Lyotard, der den Begriff der Postmoderne geprägt hat, bezeichnet diese als „das Ende der großen Erzählungen“. Niklas Luhmann beschreibt die Postmoderne als „das Fehlen einer einheitlichen Weltbeschreibung“. Zygmunt Bauman spricht von „dem Ende der Eindeutigkeit“ und Anthony Giddens von der „Entbettung“. All diese Bezeichnungen weisen auf den brüchig gewordenen Hintergrundkonsens in der Gesellschaft hin (vgl. Abels 2006, S. 411). Diese Tendenz hat sich inzwischen, vor allem in Großstädten weltweit, rasant verstärkt. Auf diese Weise entsteht ein neues Gesellschaftsbild, welches durch Pluralität in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist. Da parallel zu dieser Entwicklung die tradierten sozialen und religiösen Zwänge ihre Macht einbüßen, ist das Individuum mehr denn je aufgefordert, sich in der Fülle gegebener Möglichkeiten zu orientieren und sein Selbst und sein Leben eigenverantwortlich zu gestalten. Auf diese Weise hat die Pluralisierung der Lebenswelt einen

1 Mit dem Begriff „Lebenswelt“ ist phänomenologisch die Umwelt gemeint, die einem Menschen vertraut ist und deren übliche Denk- und Handlungsformen er nachvollziehen kann (vgl. Abels 2006, S. 402).

unmittelbaren Einfluss auf die Selbstgestaltung und Lebensplanung des Einzelnen. Die Frage „wer“ man sein will und „wie“ man sein Leben gestalten möchte, wird zu einer Herausforderung, denn viele Alternativen scheinen gleichzeitig möglich zu sein (vgl. Abels 2006, S. 414–418). Die vielfältigen Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten können auch zur Verunsicherung des Menschen beitragen und als Last und Überforderung empfunden werden, da sie eine verstärkte Entscheidungskompetenz und moralische Urteilsfähigkeit fordern (vgl. Rekus 1993, S. 13–14). Aufwachsen in einer pluralistischen Gesellschaft ist nicht nur mit Chancen, sondern auch mit diversen Risiken verbunden. Orientierungslosigkeit und Scheitern bei der Lebens- und Selbstgestaltung sowie das Gefühl der inneren Zerrissenheit und Sinnlosigkeit können die Folgen sein. In der Kindheit und dem Jugendalter können die vielfältigen Wert- und Normsysteme, unterschiedliche Weltanschauungen, Sinnangebote und Menschenbilder zu Verwirrungen führen und die Ordnung des eigenen Ichs gefährden. Jeder (heranwachsende) Mensch steht vor der Aufgabe, sich und sein Leben zunehmend selbständig und eigenverantwortlich bestimmen zu lernen, im Leben eine Orientierung zu finden, an dem gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und dieses mündig mitzugestalten. Diese lebenslange Aufgabe kann mit anderen Worten als Erziehung bezeichnet werden. In dieser Aufgabe ist jeder Mensch in dreifacher Hinsicht involviert. Er muss sich selbst in einem „intrapersonalen“ Prozess der Selbsterziehung so „führen“, dass er sich orientieren und sein Leben nach seinen begründeten Maßstäben gut leben, seine Taten verantworten und sein Ich dementsprechend gestalten kann. So ist jede Erziehung streng genommen nur als Selbsterziehung möglich. Dementsprechend ist jeder primär ein „Erzieher“ für sich selbst. Gleichzeitig ist jeder Mensch in seinem Erziehungsprozess auf die mitmenschliche Hilfe angewiesen und somit ist er ebenfalls „Zögling“. Da er selbst wiederum für andere Menschen in mitmenschlicher Hilfe als Erzieher fungiert, wird er für andere seinerseits zum „Erzieher“ (vgl. Hintz u. a. 2001, S. 87). Die veränderten Bedingungen des Lebens und Aufwachsens in pluralen Gesellschaften stellt den Erzieher, in allen drei Funktionen, vor neue Herausforderungen.

0.2. Problemstellung: Herausforderungen der Erziehung in pluralistischen Lebenswelten

Obwohl Erziehung für jeden lebenslang eine Aufgabe darstellt, bekommt sie in der Kindheit und im Jugendalter eine besondere Bedeutung, denn die Heranwachsenden müssen erst schrittweise lernen, sich selbst gültig zu führen. Immanuel Kant schreibt über die Erziehung: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“ und führt weiter: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist

nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird; durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind“ (Kant 1803, S. 7 und 11). Da der Mensch nur durch Menschen erzogen werden kann, die ebenfalls erzogen sind, macht sich hier schon zweierlei bemerkbar. Erstens zeigt sich in diesem Zitat die Verbindung von Erziehung und Kultur. Jeder Mensch befindet sich in einer Kette der Überlieferungen. Während Pflanzen und Tiere in einer lediglich biologischen Generationsabfolge stehen, ist die menschliche Generationsabfolge immer auch eine kulturelle. So bekommt das menschliche Dasein eine geschichtliche Kontinuität, die über die Zeitspanne eines Menschenlebens weit hinausreicht und eine fortschreitende Entwicklung in allen Lebensbereichen ermöglicht (vgl. Hönigswald 1927, S. 121 und Hönigswald 1969, S. 130). Kultur und Pädagogik sind also unzertrennlich. In den letzten Jahren jedoch scheint „Kultur“, angesichts der neuen Pluralität in der Gesellschaft, selbst zu einem pädagogischen Problem geworden zu sein. Vor allem wird „Erziehung“ in einer Umwelt, die von „kultureller“ Vielfalt geprägt ist, problematisiert. Zweitens zeigt sich in diesem Zitat die Bedeutsamkeit des Erzogen-seins der Erzieher, denn ein Mangel der Erziehung macht den Erzieher „zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge“ (Kant 1803, S. 11). Hinsichtlich dieser neuen Bedingungen des Lebens sind nicht selten die Menschen, die als Erzieher fungieren müssen, selbst in ihrer Standortbestimmung sowie im Umgang mit anderen Menschen verunsichert. Es stellt sich die Frage, wie eine erzieherische „Orientierung“ in einer pluralistischen Umwelt möglich ist und wie sich die angenommenen „Orientierungsmomente“ rechtfertigen lassen. Eng verbunden damit muss die Frage geklärt werden, wie die Beziehung zwischen Individuum, Gemeinschaft und Geltung zu bestimmen sind. Die Antwort auf diese Frage scheint wiederum mit dem Begriff „Kultur“ verbunden zu sein. Das seit Jahren anhaltende Interesse an den Themen Multikulturalität, Interkulturalität und zunehmend Transkulturalität in pädagogischen Diskursen, welches sich in der großen Anzahl von Publikationen widerspiegelt, weist auf die Dringlichkeit dieses Themas und den steigenden Bedarf nach Orientierung hin.

Um die oben gestellte Frage beantworten zu können, müssen vor allem vier Fragen geklärt werden:

1. Wie ist der Begriff „Kultur“ aus pädagogischer Sicht zu bestimmen?
2. Wie steht der Begriff Kultur mit dem Begriff Erziehung in Verbindung?
3. Welche Bedeutung hat „kulturelle“ Vielfalt für den Erziehungsprozess und welche neuen Anforderungen sind damit an den Erzieher gestellt und wie können sich die Erzieher orientieren?
4. Welchen Bedingungen muss ein „transkulturelles Erziehungskonzept“ gerecht werden?

Die folgende Arbeit stellt einen Versuch dar, diese Fragen problemgeschichtlich-systematisch zu beantworten. Obwohl in den aktuellen pädagogischen Diskussionen und Publikationen „Kultur“ häufig thematisiert wird, sind Auseinandersetzungen mit der historischen „Kulturphilosophie“ und „Kulturpädagogik“ eher die Ausnahme. Die Ergebnisse der damaligen „Kulturpädagogik“ werden heute kaum noch berücksichtigt, obwohl einige ihrer Ideen bis heute „implizit“ die unterschiedlichen pädagogischen Diskurse mitprägen. Wie heute war auch zu Beginn des 19. Jahrhunderts Kultur ein Problembegriff. Die rapide Industrialisierung, damit verbunden die Verstädterung, die Pluralisierung in allen Lebensbereichen und die zunehmende Individualisierung stellten zu dieser Zeit neue Lebensumstände dar, die als „Krise“ empfunden wurden. Zu der Pluralität der damaligen Zeit trug auch die relativ hohe Anzahl der „deutschen Juden“ bei, die in sich eine heterogene Gruppe darstellte. Die Traditionen verloren immer mehr an Verbindlichkeit und dies sorgte, auch damals, für einen wachsenden Orientierungsbedarf. Die „historische“ Kulturphilosophie und -pädagogik stellten angesichts der herrschenden Verunsicherungen Bestrebungen dar, eine Orientierung zu erarbeiten. Ähnlich wie heute war für sie die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Individuum, Gemeinschaft und Geltung relevant, sowie damit verbunden die Frage nach einer gerechtfertigten pädagogischen Überlieferung. Die „Kulturphilosophie“ und die daraus entstandenen pädagogischen Richtungen dieser Zeit gliederten sich grob in zwei große Strömungen. Die einen waren in Anlehnung an Dilthey „geisteswissenschaftlich“ orientiert und prägten die „geisteswissenschaftliche“ Kulturpädagogik und die anderen bezogen sich auf Kant und erarbeiteten in Anlehnung an ihn die sogenannte „neukantianische“ Pädagogik (vgl. Perpeet 1976, S. 44–45 und Ruhloff 1985, S. 421). Die vorliegende Arbeit will anhand einer problemgeschichtlich-systematischen Rückschau, vor allem in Auseinandersetzung mit der historischen Kulturphilosophie und -pädagogik, den Begriff Kultur und deren Verbindung mit dem Begriff Erziehung im pädagogischen Kontext erläutern und anhand der gewonnen Erkenntnisse ein „transkulturelles“ Erziehungskonzept erarbeiten. Hierfür werden die folgenden Schritte unternommen.

0.3. Wissenschaftliche Vorgehensweise

Das Wort Kultur hat in den aktuellen Diskursen eine große Bedeutungsfülle entfaltet, so dass es oft diffus und unscharf bleibt, was damit eigentlich in der jeweiligen Diskussion gemeint ist. Im 1. Kapitel werden zum einen in einer problemgeschichtlichen Analyse die unterschiedlichen Bedeutungsmöglichkeiten des Kulturbegriffs und deren geschichtliche Entwicklung sowie deren Verbindung zu dem Erziehungsbegriff herausgearbeitet. Zum anderen wird auf das Problem der „Vielfalt“ und deren

Verbindung zum Begriff Kultur eingegangen sowie die jeweilige Bestimmung von Individuum, Gemeinschaft und Geltung in den vorgestellten historischen Etappen thematisiert. In diesem Zusammenhang werden in diesem Kapitel auch die historische Kulturphilosophie und -pädagogik in ihrer Entstehung und Bedeutung für die heutige Zeit ins Visier genommen.

Anschließend ist im 2. Kapitel die geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik Gegenstand der Auseinandersetzung. Hierfür werden neben dem Werk Diltheys, als der Begründer der historisch-geisteswissenschaftlichen Philosophie, die pädagogischen Theorien Sprangers, Nohls und Litts, als Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen „Kulturpädagogik“, untersucht und in ihrer pädagogischen Legitimität hinterfragt. Die Frage nach der Verbindung von Kultur und Erziehung sowie der Stellenwert und die Beziehung von Individuum, Gemeinschaft und Geltung wird für die Auseinandersetzung leitend sein. Die Ergebnisse werden dann bezüglich ihrer Brauchbarkeit für die Konzeption einer „transkulturellen“ Erziehung bewertet.

Im 3. Kapitel werden erst die wichtigsten neukantianischen Schulrichtungen dargelegt und in ihrem Kulturverständnis kritisch hinterfragt. Daraufhin folgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit der pädagogischen Grundlegung Hönigswalds und zwei seiner wichtigsten Schüler, nämlich Löwi und Petzelt. Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt hierbei auf dem Begriff Kultur und dessen Korrelation zum Erziehungsbegriff. Die systematische Korrelation zwischen dem „Trias“, Individuum, Gemeinschaft und Geltung, wird auch in diesen Theorien herausgearbeitet. Die Ergebnisse dieser Analysen werden dann u. a. im Kapitel 5 für die Konzeption einer „transkulturellen“ Erziehung verwendet.

Im 4. Kapitel werden die „neueren“ Erziehungskonzepte aufgenommen, die sich mit dem Thema kulturelle Vielfalt beschäftigen. Die wichtigsten Positionen hierzu werden dargestellt und in ihrem pädagogischen Gehalt und die Bestimmung der oben genannten „Trias“ kritisch hinterfragt. Im letzten Kapitel wird dann schließlich anhand der gewonnen Erkenntnisse auf der Folie der pädagogischen Grundlegungen Hönigswalds und dessen Nachfolger ein Konzept der „transkulturellen“ Erziehung erarbeitet, welches vor allem den erziehenden Lehrern in ihrer täglichen Praxis eine Orientierung bieten soll.

Der methodische Ansatz dieser Arbeit ist die systematisch-transzendental-kritische Analyse. Es geht also auch im problemgeschichtlichen Teil der Untersuchung nicht „nur“ um eine historische Ausarbeitung und Erläuterung über den allgemeinen und gebräuchlichen „Wortgebrauch“ der Begriffe Kultur und Erziehung zu unterschiedlichen Zeiten, „sondern um eine wissenschaftliche Einordnung im Sinne einer bildungsphilosophischen Position“ (Schenz 2007, S. 7). Denn definierte Begriffe bedeuten aus dieser Sicht so viel wie „Etwas“ sowohl in seiner Eigenart als auch in seiner Funktion

in einem systematischen Gefüge und in seiner Korrelation zu anderen Begriffen zu erkennen, und umgekehrt bedeutet Erkennen immer auch eine systematische Definition von „Etwas“ bestimmen zu können (vgl. Hönigswald 1928, S. 6 und Hönigswald 1996, S. 244). In diesem Sinne schreibt Hönigswald: „Im Geschichtlichen sucht sie [die systematische Philosophie – K.M.] übergreifende sachliche Werte, im Vergänglichen dessen unverlierbaren Gehalt: in dem systematischen Bestand der Philosophie sieht sie deren historischen Erscheinungsformen zu unlösbarer Einheit verbunden“ (Hönigswald 1924b, S. 3). Die maßgebliche Instanz für jeden Erkenntnisakt, damit auch für die philosophisch orientierte Pädagogik, kann somit nur in der *Vernunft* selbst liegen. Die in diesem Sinne definierten Grundbegriffe der Pädagogik machen es also erst möglich, die Phänomene der Welt aus einer „pädagogischen“ Perspektive erkennen und „pädagogische“ Fragen stellen zu können. „Der ‚Begriff‘ verkörpert nicht einen Erinnerungsrest, der ‚allgemein‘ heißt, nur weil man sich durch ihn an ‚Vieles‘ gemahnt fühlt, sondern einen Ordnungsbezug von Bedeutungen, der in methodischer, d. h. gegenständlicher Geltung beanspruchender Verknüpfung mit seinesgleichen Bestimmtheit von Gegenständen verbürgt und konstituiert (Hönigswald 1957, S. 69). Dementsprechend wird jede problemgeschichtlich analysierte Theorie der Frage unterworfen, ob sie den pädagogischen Grundbegriffen bzw. Prinzipien, wie sie im dritten Kapitel noch ausführlich dargelegt werden, entspricht und sich „pädagogisch“ rechtfertigen lässt (vgl. Pöppel 1983, S. 9). Da diese Methode im dritten Kapitel in Auseinandersetzung mit der Pädagogik Hönigswalds beschrieben wird, soll an dieser Stelle, um eine Verdoppelung zu vermeiden, auf deren ausführliche Darlegung verzichtet werden (siehe Punkt 3.1.1.).