IfBM.Impuls Schriftenreihe des
Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung
2007.04

Manfred Karsch

Identitätsarbeit und hermeneutische Reflexion – der Beitrag der Kulturpädagogik zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion

Der Beitrag stellt zwei Begründungsansätze zur Kulturpädagogik vor, die nicht nur vor dem Hintergrund gegenwärtigen Bildungsdiskussion um Bildungsstandards in Folge der PISA-Studien, sondern vor allem in Bezug auf die reflexive Moderne nach Ulrich Beck als gesellschaftlicher, sozialer und geistesgeschichtlicher Horizont an Bedeutung gewinnen: Zum einen wird am Beispiel der Kulturtheorie von Eduard Spranger das kulturpädagogische Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik rekonstruiert, das in der Konsequenz zu Abkehr von der Idee des autonomen Subjekts führt, wenn kulturelle Traditionen als Kulturgüter mit ewig gültigem, normativem Wert aufgefasst. Zum andern wird anhand der Kultur- und Geschichtsphilosophie von Ernst Troeltsch aufgezeigt, wie das autonome Subjekt als Start- und Zielperspektive in den Vordergrund kulturpädagogischer Theorie und Praxis gerückt werden kann.
In Folge sieht der Autor für die Kulturpädagogik die Aufgabe, zur hermeneutischen Reflexion zu befähigen. Hermeneutische Reflexion, d.h. das Verstehen des Sinns, der sich in kulturellen Beständen niedergeschlagen hat, wird als zentrale Kompetenz des Individuums im Prozess seiner Selbstbildung aufgefasst.

Identity Work and Hermeneutic Reflection – the Contribution of Cultural Education to the Current Discussion on Education

The article presents two rationales of arguing for cultural education which are gaining importance not only due to the present discussion on educational standards following the PISA studies, but particularly regarding the concept of Reflexive Modernity sensu Ulrich Beck as a form of social, societal and cultural horizon: On the one hand, by exemplifying the cultural theory of Eduard Spranger the self-concept of the Geistes-wissenschaftliche Pädagogik (hermeneutically inspired education studies) is reconstructed, leading to the abandonment of the idea of autonomous subject, when cultural tradition is conceived of as a cultural goods having eternal normative value. On the other hand, by referring to Ernst Troeltsch's philosophy of culture and history it is shown how the autonomous subject can be brought to the fore of cultural education in theory and practise.
As a consequence of this, the author claims that culture education ought to be enabled for hermeneutic reflection. Hermeneutic reflection, i.e. seizing the sense which has been reflected in cultural achievements, is seen as a core competence of the individual in the process of self-education.

FernUniversität in Hagen

Impressum

Manfred Karsch: Identitätsarbeit und hermeneutische Reflexion – der Beitrag der Kulturpädagogik zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion
IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung
1. Jahrgang 2007, Beitrag 4
Diese Veröffentlichung wurde begutachtet von: Apl.-Prof. Dr. Roland Bast
Prof. Dr. Georg Hansen
In der Reihe IfBM.Impuls werden regelmäßig Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen publiziert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen.
Die Beiträge sind wissenschaftlich begutachtet und stehen frei zugänglich über den Online-Publikationsserver der FernUniversität in Hagen (deposit::hagen) zur Verfügung.
Die Deutsche Bibliothek archiviert zusätzlich die Beiträge der Reihe IfBM.Impuls, so dass alle Beiträge dauerhaft im World Wide Web verfügbar sind.
ISSN: 1864-6719
URL: http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de

Veröffentlicht unter der Digital Peer Publishing Lizenz Version 2.0 vom Juni 2004
der Initiative „Digital Peer Publishing NRW"
http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/index_html/dppl/DPPL_v2_de_06-2004.html

Herausgeber
IfBM.Impuls wird seit 2007 herausgegeben vom Institutsvorstand des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen. Mitglieder des Institutsvorstands sind:
– Apl.-Prof. Dr. Roland Bast, Systematische Pädagogik
– Prof. Dr. Theo Bastiaens, Mediendidaktik
– PD Dr. Thomas Brüsemeister, Empirische Bildungsforschung
– Prof. em. Dr. Horst Dichanz
– Prof. em. Dr. Karl-Heinz Dickopp
– Ulrike Fromm, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
– Prof. Dr. Walter Georg, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
– Apl.-Prof. Dr. Arno Giesbrecht, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
– Prof. Dr. Georg Hansen, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
– Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl, CSCL
– Dr. Cornelia Mattern, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
– Prof. em. Dr. Dr. h.c. Otto Peters
– Apl. Prof. Dr. Raimund Pfundtner, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
– PD Dr. Sven Sauter, Heil- und Sonderpädagogik
– Cand. B.A. Mechthild Schneider, Studentische Vertreterin
– Dr. Susanne Winnerling, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
– Prof. Dr. Claudia de Witt, Bildungstheorie und Medienpädagogik
Die Organisation der Schriftenreihe übernimmt ein enger Herausgeberkreis (die Schriftleitung),:
– Geschäftsführender Direktor des Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Prof. Dr. Georg Hansen im Amt
– Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl
– Dr. Susanne Winnerling

Kontakt
FernUniversität in Hagen
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
– IfBM.Impuls –
58084 Hagen
ifbm.impuls@fernuni-hagen.de

Inhalt

1 Die Bedeutung der Kulturpädagogik in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion 5

2 Reformulierung der kulturpädagogischen Aufgabenstellung 8

2.1 Das begriffliche Instrumentarium der Kulturpädagogik 8

2.2 Der gesellschaftliche und geistesgeschichtliche Bedingungshorizont 9

3 Begründungen der Kulturpädagogik 17

3.1 Eduard Spranger 17
3.1.1 Kulturtheorie und Werteethik 17
3.1.2 Der Bildungsprozess als Akt der Kulturfortpflanzung 22
3.1.3 Die metaphysische Vergöttlichung der Kultur und der Bildungsprozess als Selbsterlösung 24

3.2 Ernst Troeltsch 25
3.2.1 Kulturtheorie als Zeitdiagnose der Moderne 25
3.2.2 Die ethische Entscheidung als Ziel der Geschichtsphilosophie 28
3.2.3 Selbstbildung und hermeneutische Reflexion 31

4 Kulturpädagogik als Einführung in die hermeneutische Reflexion von Kultur 34

5 Literaturverzeichnis 38

Empfohlene Zitierweise

Karsch, Manfred (2007): Identitätsarbeit und hermeneutische Reflexion – der Beitrag der Kulturpädagogik zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion In: IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung 1 (2007) 4,
URL: http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2007-04-Identitaetsarbeit-und-hermeneutische-Reflexion.pdf,
URN: urn:nbn:de: 708-@@@@@@@@@-@@@,
(Letzter Zugriff: Datum)

Dr. phil. Manfred Karsch

ist seit 2000 Schulreferent im Referat für pädagogische Handlungsfelder in Schule und Kirche des Kirchenkreises Herford. 2004 nahm er die Position des Sprechers der Konferenz der Schulreferenten und Schulreferentinnen in der Evangelischen Kirche von Westfalen an.

Im Jahr 2003 promovierte er zum Dr. phil. im Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen mit einer Dissertation zu „Autonomie und Affirmation – Möglichkeiten kulturpädagogischer Begründungsansätze im Spannungsfeld von Individualisierung und kanonischer Tradition". Seine Veröffentlichungen haben sowohl erziehungswissenschaftliche als auch theologische Schwerpunkte.

1 Die Bedeutung der Kulturpädagogik in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion

Gegenwärtig erweisen sich die in regelmäßigen Intervallen durchgeführten PISA-Studien als eindrücklicher Auslöser einer erneuten Bildungsdebatte, mit denen zunächst symbolisch die Schieflage der Bildung, der Bildungspolitik und der Bildungseinrichtungen samt der davon betroffenen Personen in der Bundesrepublik Deutschland diagnostiziert werden. Die Rezeption dieser Untersuchungsergebnisse führt auf Seiten der Bildungspolitik zu einer dem Anschein nach teilweise paradoxen Intervention zur Lösung der anstehenden Problemlagen. Hatte man in den Anfängen des „PISA-Schocks" eher auf eine Sichtung und kritische Rezeption der Bildungssysteme der als Siegerländer der PISA-Studien bezeichneten Staaten gesetzt, so orientiert sich gegenwärtig die bildungspolitische Intervention an einem Festhalten und vorsichtigem Reformieren des mehrgliedrigen deutschen Bildungssystems, allerdings unter Beibehalt frühzeitiger Differenzierung in unterschiedliche Schulformen. Setzt man den Focus auf die Bildungspolitik des Landes Nordrhein-Westfalen, zeichnen sich derzeit folgende Perspektiven als unmittelbare oder mittelbare Reaktionen auf die PISA-Studien ab:

- Einführung von Sprachstandserhebungen bereits im Vorschulalter und vorsichtige Einführung eines Ganztagskonzepts mit der Offenen Ganztagsgrundschule.
- Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit von Schul-, Lehrer- und Schülerleistungen durch vermehrten Einsatz von Vergleichsarbeiten zur Lernstandserfassung.
- Einführung des Abiturs nach dem 12. Schuljahr mit der Folge der Erhöhung der Wochenstundenzahlen des zu erteilenden Unterrichts in der Sekundarstufe I.
- Einführung zentraler Abschlussprüfungen sowohl für das Abitur wie für die mittleren Schulabschlüsse.
- Reform der in den siebziger Jahren reformierten gymnasialen Oberstufe mit dem Ergebnis, dass die Wahlmöglichkeiten zwischen einzelnen Unterrichtsfächern, die den Kern der reformierten Oberstufe ausmachten, stark eingeschränkt werden.

Nicht nur durch die letztgenannte bildungspolitische Intervention gewinnen im schulischen Alltag jene Unterrichtsfächer an Bedeutung, die die durch die PISA-Studien festgestellten Defizite möglichst zeitnah aufholen sollen. Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften geraten in den Fokus des Schulalltags, während Unterrichtsfächer, die eher an den Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften orientiert sind, an den Rand gedrängt werden. Bildungspolitik bleibt – so scheint es zumindest – weiter an jenen schulpädagogischen Konzepten orientiert, die mit für das Be-

schäftigungssystem verwertbaren Schlüsselqualifikationen eher nach dem gesellschaftlich brauchbaren und „verbrauchbaren" Menschen fragen und damit eher dem von Neil Postman so bezeichneten „Gott der ökonomischen Nützlichkeit" huldigen:

> „Wie der Name schon sagt, ist dies ein leidenschaftsloser Gott, kalt und streng. Aber er verheißt etwas, und was er verheißt, ist nichts Triviales. Er wendet sich an die Jugendlichen, und er bietet ihnen einen Art Bund: Wenn ihr in der Schule aufpasst, eure Hausaufgaben macht, bei den Klausuren gut abschneidet und euch gut benehmt, werdet ihr mit einem gutbezahlten Job belohnt, wenn ihr die Schule hinter euch gebracht habt." (Postman 2001, S. 44)

Bildung als Möglichkeit und Fähigkeit zur mündigen Persönlichkeitsbildung gerät damit eher aus dem Blickfeld bildungspolitischer Diskussion. Die Differenz zwischen Bildung und Ausbildung wird zu undeutlich markiert und damit zusammenhängend die Unterscheidung zwischen Verfügungswissen und Orientierungswissen. Zur Recht lautet deshalb Hartmut von Hentigs Diagnose und Forderung zur gegenwärtigen Situation der Schulpädagogik:

> „Aus Bildung ist ein Instrument der gesellschaftlichen Konditionierung geworden […] Die ‚Rückkehr' zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt." (von Hentig 1996, S. 50ff)

Zu wenig wird in der gegenwärtige Bildungsdiskussion jenen Schulfächern, die als „Kulturfächer" (Geschichte, Sozialwissenschaften, Kunst, Musik, Religionslehre u. a.) ihren Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und damit auch zur Überwindung der von den PISA-Studien diagnostizierten Bildungsschieflage in Deutschland leisten können, Bedeutung beigemessen. Der Zusammenhang von Bildung und Kultur, also der Gegenstandsbereich der Kulturpädagogik, wird kaum thematisiert, es sei denn, dass im Zusammenhang der Migrationproblematik die „Kulturfähigkeit" der Migranten eingefordert wird. Während der Bildungsbegriff in den pädagogischen Beiträgen der letzten Jahre eine Renaissance erlebt, seit er im letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts mit dem Niedergang der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus der Diskussion weitgehend verschwand, führt der Kulturbegriff gegenwärtig eher ein pädagogisches Nischendasein[1], vermutlich auch deshalb, weil er durch andere – eher politisch motivierte – Diskussionslagen[2]

[1] Vgl. vor allem Dieter-Jürgen Löwisch, Kultur und Pädagogik. Darmstadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1992. Neuerdings auch Volker Steenblock, Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München: Wilhelm Fink Verlag, 1999.

[2] Z. B. durch die Diskussion um Huntingtons These vom „clash of civilizations", dem Kampf der Kulturen: „Kultur und die Identität von Kulturen, auf höchster Ebene also die Identität von Kulturkreisen, prägen heute , in der Welt nach dem Kalten Krieg, die Muster von

überschatten wird und nach Georg Bollenbeck *(Bollenbeck 1996)* der Zusammenhang von Bildung und Kultur als typisch deutsches Deutungsmusters die Geschichte seines Niedergangs bereits hinter sich hat:

> „Mit der erledigten Geschichte des Deutungsmusters muss die Idee der, Bildung' und ‚Kultur' noch nicht erledigt sein. Wer sich freilich heute auf deren emphatisch-genuinen Sinn beruft, der wirkt altzopfig und nostalgisch. Das Konzept kann nicht gerettet werden, selbst wenn man es gegen seine Verwendungsgeschichte aufpoliert. Ob aber die Idee der ‚Selbstbildung aller' und einer geglückten Identität obsolet ist, das darf bezweifelt werden." (Bollenbeck 1996, S. 312)

Jenem abschließenden Urteil Bollenbecks kann aber nur dann vollständig zugestimmt werden, wenn die gegenwärtigen Begründungszusammenhänge einer Kulturpädagogik allein aus jenen Prämissen, gesellschaftlichen Analysen und geistesgeschichtlichen Voraussetzungen entnommen werden, die zum Niedergang der Kulturpädagogik in der Vergangenheit führten. Erneut sollte deshalb hier der Versuch unternommen werden, die Bedeutung der Kulturpädagogik für die gegenwärtige Bildungsdiskussion zu begründen. Dies wird sich nicht ohne eine kritische Sichtung ihrer Geschichte einerseits erarbeiten lassen und einer Bewertung des Selbstbildungsprozesses unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen, sozialen und geistesgeschichtlichen Bedingungen andererseits, die unter den Paradigmen der Postmoderne, Spätmoderne oder auch reflexiven Moderne diskutiert werden.[3]

Im Folgenden möchte ich deshalb einige Ergebnisse meiner Untersuchungen zur Begründung einer Kulturpädagogik referieren, die unter dem Titel „Autonomie und Affirmation – Möglichkeiten kulturpädagogischer Begründungsansätze im Spannungsfeld von Individualisierung und kanonischer Tradition" als Dissertation des Fachbereichs Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen angenommen wurden[4], um dann im letzten Abschnitt diese Ergebnisse auf die gegenwärtige Bildungsdiskussion zu beziehen.

Kohärenz, Desintegration und Konflikt"(Samuel P. Huntington, Kampf der Kulturen – Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Goldmann-Verlag, 1996, S. 19).

[3] Auf die m. E. in diesem Zusammenhang marginalen Bedeutungsunterschiede zwischen den Begriffen Postmoderne, Spätmoderne und reflexiven Moderne ist aus Platzgründen hier nicht einzugehen. Durchgesetzt hat sich m. E. der Begriff der reflexiven Moderne als die sich in ihren Prozessen selbstreflektierende Moderne im Gegensatz zu der durch die industriellen Entwicklungsschübe bedingten industriellen Moderne. Vgl. dazu: Beck/Giddens/Lash 1996.

[4] Veröffentlicht unter: Manfred Karsch, Identität als Einheit des Heterogenen – Untersuchungen zur Begründung einer Kulturpädagogik im Spannungsfeld von Affirmation und Autonomie bei Eduard Spranger und Ernst Troeltsch. Bochum: Projekt Verlag, 2003 (Karsch 2003).

2 Reformulierung der kulturpädagogischen Aufgabenstellung

Zu kritisieren ist nicht das Deutungsmuster Bildung und Kultur, die Kulturpädagogik selbst, vielmehr ihr affirmativer Charakter, der ihr im Laufe ihrer Geschichte beigelegt worden ist**. Aufgabe der Kulturpädagogik ist die Reflexion der Bedingungen und Inhalte der Interaktion zwischen Individuum und Kultur im Hinblick auf den Selbstbildungsprozess des Menschen**. Zur Reformulierung der kulturpädagogischen Aufgabenstellung gehört es deshalb, sich ihres begrifflichen Instrumentariums zu vergewissern sowie die Klärung der gesellschaftlichen und geistesgeschichtlichen Bedingungen zu betreiben, unter denen kulturpädagogische Fragestellungen zu diskutieren sind.

2.1 Das begriffliche Instrumentarium der Kulturpädagogik

Im Gegensatz zum Naturbegriff meint **Kultur** jene vom Menschen gestaltete und hervorgebrachte Umwelt und Lebenswelt, in der sich der Mensch immer schon vorfindet, die er deutet und der er Bedeutung zuordnet. Das Deutungsmuster von Bildung und Kultur schließt damit Bewertung von Kultur und damit die individuelle Bearbeitung von Sinn- und Wertfragen immer schon ein. Das oben genannte Faktenwissen ist deshalb ohne gleichzeitiges Orientierungswissen, das die Fakten beurteilt und bewertet, nicht zu haben. Allein schon das Ausblenden des Orientierungswissens müsste als naturalistischer Fehlschluss, der von einem bloßen Sein auf ein Sollen schließt, zu werten sein. Die grundlegende Frage, die sich eine Kulturpädagogik stellen muss, ist deshalb, ob und wie sie den Wert eines Kulturobjekts bzw. die Bewertung durch das Individuum klärt und damit die Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen der Interaktion zwischen Individuum und Kultur bestimmt. Kulturpädagogik greift damit auf die Fragestellungen der Kulturphilosophie und Kultursoziologie zurück, wie sie Franz-Peter Burkard formuliert:

> „Auf den allgemeinsten Nenner gebracht geht es um die Wechselwirkung, die zwischen dem Individuum (oder dem Kollektiv) und der von ihm hervorgebrachten künstlichen Welt besteht. Auf der einen Seite wirft das die Frage auf, welche Fähigkeiten der Mensch besitzen muß, um sich eine eigene Welt schaffen zu können, und wie diese spezifischen Leistungen sich in der besonderen Gestalt der Naturwelt niederschlagen. Dem entspricht auf der anderen Seite die Frage, wie der Mensch seinerseits von der Kultur geprägt wird, die seinen Lebens- und Handlungsraum darstellt und über die sein Welt- und Selbstverständnis vermittelt ist." (Burkard 2000, S. 10)

Bildung ist somit als Folge dieser Interaktion zwischen Individuum und Kultur zu bestimmen. Dieser Selbstbildungsprozess schließt die Fähigkeit zur individuellen Bearbeitung von Sinn- und Wertfragen ein und kann als Suche nach **Sinn** aufgefasst werden, dem Sinn der je eigenen Biografie in ihrer vertikalen – auf die Lebensalter bezogenen – wie horizontalen – auf den Lebensalltag bezogenen – Linie. Eine solche Sinnsuche greift auf kulturelle Bestände zurück und schließt dabei auch jene Traditionen und Kulturobjekte ein, die dezidiert oder implizit als religiös zu bezeichnen sind. Die Aufgabe einer Kulturpädagogik wird sich gegenwärtig nicht beschreiben lassen, ohne auf **Religion** als „diejenige Dimension menschlichen Lebensvollzugs, in der sich der einzelne des letztgültigen Sinns seines Daseins und der Welt, in der er lebt, zu vergewissern sucht"(Kumlehn 2000, S. 10), Bezug zu nehmen. Religion ist damit eine „spezifische Form menschlicher Deutungsleistung, nämlich als Deutung der Wirklichkeit im Horizont ihrer Unendlichkeits-, Ganzheits-, Ewigkeits- und Notwendigkeitsdimension"(Barth 2003, S. 14). Auch deshalb ist der Religionsbegriff nicht aus der kulturpädagogischen Aufgabenstellung herauszunehmen, weil kulturpädagogische Ansätze der Vergangenheit sich gerade darin unterscheiden, ob und wie sie Kulturobjekten religiöse Bedeutung zuweisen bzw. dem Individuum die Autonomie zubilligen, mit ihrer Hilfe die „Konstruktion von Sinnsystemen"(Luckmann 1991.S. 87), als die Religion soziologisch zu fassen ist, vorzunehmen. Angesichts aufschwellender individualisierter religiöser Vielfalt und religiösen Sinnangeboten in der reflexiven Moderne kann deshalb die These, dass Religion in der Moderne einem Prozess der Säkularisierung unterworfen ist, in dem sie sich individuell wie gesellschaftlich defunktionalisiert und sich in ihrer Bedeutung für den Selbstbildungsprozess des Individuums auflöst, kein angemessenes Deutungsinstrument der Kulturpädagogik sein. Statt die Geschichte der Religion in der Moderne mit „Niedergangsbegriffen"[5] zu beschreiben, wird man von Transformationsprozessen der Religiösen und einem Bedeutungswandeln der Religion in der Moderne sprechen müssen.

2.2 Der gesellschaftliche und geistesgeschichtliche Bedingungshorizont

Mit dem Begriff der reflexiven Moderne ist jener gesellschaftliche, soziale und geistesgeschichtlicher Horizont benannt, vor dem und in dem sich gegenwärtig der Selbstbildungsprozess des Individuums vollzieht. Dieser Hintergrund beeinflusst den Selbstbildungsprozess in zwei Richtungen, die mit den Begriffen der **Individualisierung** und **Enttraditionalisierung** gekennzeichnet sind.

[5] Vgl. Graf 2004, S. 52ff.

Ulrich Beck geht vom „neuen Paradigma der Risikogesellschaft“(Beck 1986, S. 26) aus, mit dem er die ökologischen, technischen, sozialen und psychologischen Unsicherheiten beschreibt, die eine reflexive Modernisierung gegenwärtig ausmachen, und die die Lebenswelt und die Lebensgeschichte des Einzelnen beeinflussen. Für Beck kann die Situation des Einzelnen nicht mehr mit den bisherigen soziologischen Kategorien von Klassen und Schichten erfasst werden. Die sozialen Milieus befinden sich vielmehr in Auflösung, damit auch die für den Einzelnen verbundenen Zwänge und Sicherheiten: „Reflexive Modernisierung löst die kulturellen Voraussetzungen sozialer Klassen auf und ab durch Formen der *Individualisierung* sozialer Ungleichheit“(Beck 1996, S. 45). Das Individuum befindet sich damit in der widersprüchlichen Situation der Auflösung von Zwang und Sicherheit, die nicht nur seine Beziehung zu seinen Mitmenschen und zur Gesellschaft insgesamt betrifft und zur Disposition stellt, sondern auch die Konstruktion und Kontinuität seiner eigenen Biografie. **Individualisierung** äußert sich in drei Dimensionen:

> „*Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (‚Freisetzungsdimension‘), *Verlust von traditionalen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (‚Entzauberungsdimension‘) und – womit die Bedeutung des Begriffs gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird – eine *neue Art der sozialen Einbindung* (‚Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension‘).“
>
> (Beck 1986, S. 206)

Durch den Wegfall überindividueller Entscheidungs- und Disziplinierungsinstanzen fallen mehr und mehr Entscheidungen in den Bereich des Individuums. Während vordergründig dieser Individualisierungsprozess als Befreiung von den Zwängen festgefügter Traditionen erfahren wird, beschreibt Beck diesen Prozess als mit Risiken und Widersprüchen für den Einzelnen behaftet:

> „Der einzelne wird zwar aus traditionalen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tauscht dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein. An die Stelle *traditionaler* Bindungen und Sozialformen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten *sekundäre* Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen […].“ (Beck 1986, S. 211)

Der Einzelne ist dazu freigesetzt, aber auch gezwungen, seine Biografie selbst zu entwerfen. Jene Ambivalenz zwischen Freiheit und Zwang führt zur Ver-

unsicherung innerhalb der jeweiligen Individuallagen, die den Prozess der Selbstbildung durch den Verlust traditioneller sozialer wie kultureller Sicherheiten erschweren.

Individualisierung ist zudem mit der Frage nach dem Sinn unmittelbar gekoppelt. Ronald Hitzler und Anne Honer sprechen vom Verlust des den Menschen überdeckenden Sinndaches, der bereits mit der Individualisierung der Heilsgewissheit des Menschen seit der Reformation beginnt. An die Stelle dieses Sinn-Daches ist das plurale Angebot eines Sinn-Marktes getreten, auf dem der Einzelne Sinnangebote wählen kann und muss:

> „Sinn steht also zwar durchaus bereit, aber die in vormodernen Gesellschaften normale, umgreifende kulturelle Dauerorientierung, die verbindliche, alternativlose Festlegung, was wann wie und warum zu tun und zu lassen ist, ist zerbrochen." (Hitzler/Honer 1994, S. 309)

An ihre Stelle ist das Basteln, nicht das Konstruieren, individuellen Lebensstils getreten. Das Individuum

> „ist nicht mehr ‚zu Hause' in einem stimmigen Sinn-Kosmos, er ähnelt eher einem Vagabunden (oder allenfalls einem Nomaden) auf der Suche nach geistiger und gefühlsmäßiger Heimat." (Hitzler/Honer, S. 311)

Diese Feststellung wird unterstützt durch die **Enttraditionalisierungsthese**, die Anthony Giddens aus der Zeitdiagnose der reflexiven Moderne zieht, in deren Folge sich posttraditionale Gesellschaften herausbilden. Tradition und die in ihnen transportierten Sinnangebote verlieren ihren Einfluss auf das Alltagshandeln des Individuums:

> „In vormodernen Gesellschaften sind Tradition und die Alltagsroutinen eng miteinander verknüpft. In der posttraditionalen Gesellschaft dagegen wird die Routine leer, solange sie nicht mit Prozessen institutionalisierter Reflexivität verzahnt wird. Es gibt keine logischen Gründe oder solche einer authentischen Moral, weshalb ich heute das gleiche wie gestern tun sollte; und gerade hierin besteht die Funktion von Tradition."
> (Giddens 1996, S. 137)

Giddens sieht damit – wie Beck – die Ambivalenzen der Individualisierung, da der Selbstbildungsprozess des Individuum durch die Sinnentleerung und dem Legitimations- und Rechtfertigungszwang von Tradition das sichere und vertrauenswürdige Medium verliert, an dem es sich bisher orientieren konnte. Damit verändert sich die Basis ontologischer Sicherheit des Individuums. Unter ontologischer Sicherheit versteht Giddens das „Zutrauen der meisten Menschen zur Kontinuität ihrer Selbstidentität und zur Konstanz der sie umgebenden sozialen und materialen Handlungswelt"(Giddens 1995, S. 118).

Ontologische Sicherheit korrespondiert somit mit der Suche nach Sinn, Verlust ontologischer Sicherheit kann also als Ursache der Orientierungslosigkeit bestimmt sein. Als Konsequenz der Enttraditionalisierungsprozesse ist der Einzelne auf das Vertrauen in abstrakte, globale Expertensysteme für sein alltägliches Handeln angewiesen. Vertrauen ist somit die individuelle Antwort auf die Risiken, die sich aus den globalisierten gesellschaftlichen Prozessen ergeben. Vertrauen ist reflexive Antwort des Individuums auf die reflexiven Modernisierungen und damit nicht nur reaktives, sondern aktives, vom Individuum zu verantwortendes und zu leistendes Handeln.

Im Anschluss an Beck und Giddens stellt sich die Frage, wie der Verlust von sozialen Bindungen und der Sicherheit, die die Orientierung an Tradition für den Selbstbildungsprozess des Individuums bedeutete, angesichts der Individualisierungsprozesse, unter deren Voraussetzung sich die Selbstbildung des Individuums gegenwärtig vollzieht, kompensiert werden kann. Für die Aufgabenstellung der Kulturpädagogik heißt das: Welche Ressourcen und Kompetenzen benötigt das Individuum, um sich seiner „ontologischen Sicherheit" zu vergewissern und ein kritisches Vertrauenspotential aufzubauen, das nicht der Ausstellung eines Blankoschecks gegenüber abstrakten Expertensystemen gleicht, sondern die individuelle Autonomie und Mündigkeit ermöglichen und bewahren lassen? In Konsequenz verweist die Enttraditionalisierungsthese von Giddens auf die Notwendigkeit des Aufbaus eines korrespondierenden Orientierungswissens gegenüber einem sich explosionsartig vermehrenden, sich der Legitimation entziehenden Verfügungswissens, damit der Mensch Subjekt seines Selbstbildungsprozesses bleiben kann und nicht zum Objekt des Wissens wird, das nunmehr über ihn verfügt und ihn zur Orientierungslosigkeit verurteilt. Solche Orientierungslosigkeit könnte mit Viktor E. Frankl als Symptom einer „noogenen Neurose" gewertet werden als Folge des Sinnlosigkeitsgefühls, deren eine Ursache er im Verlust von Traditionssicherheit findet:

> „Im Gegensatz zum Tier sagen dem Menschen keine Instinkte, was er muß, und im Gegensatz zum Menschen von gestern sagen dem Menschen von heute keine Traditionen mehr, was er soll. Nun, weder wissend, was er muß, noch wissend, was er soll, scheint er nicht mehr recht zu wissen, was er will." (Frankl 2006, S. 142)

Sozialwissenschaftliche Theoriebildungen nehmen diesen Gedanken auf, indem sie entweder die „Tugend der Orientierungslosigkeit"(Goebel/Clermont 1999) selbst als das Ziel des Selbstbildungsprozesses propagieren oder mit einer Rekonstruktion oder Dekonstruktion des Identitätsbegriffs das Subjekt dem Passepartout gesellschaftlicher und geistesgeschichtlicher Verhältnisse anzupassen versuchen (vgl. Fritzsche 2001). Diese Konzeptionen gehen von der Einsicht aus, dass Identitätsbildung in der reflexiven Moderne der Problemlage gegenübersteht, dass „vor dem Hintergrund von Pluralisierungs-,

Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen […] das Inventar übernehmbarer Identitätsmuster ausgezehrt […]" (Keupp 1997, S. 34) ist. Wurde der Selbstbildungsprozess seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts mit dem Identitätsparadigma referiert[6] und das Ziel dieses Prozesses in der Bildung und Darstellung einer stabilen, die Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität haltenden Ich-Identität benannt, so kennzeichnet gerade die reflexive Moderne ein „Überschuss an Orientierungsangeboten"(Schieder 2001, S. 187), der die Identitätsarbeit des Individuums zu einem komplexen und risikoreichen, weil die Möglichkeit des Scheiterns einschließenden Prozess der Selbstkonstruktion werden lässt. Während deshalb auf der einen Seite die Diskussion um die Identität unter dem Paradigma der Patchwork-Identität rekonstruiert wird, versuchen sich vor allem poststrukturalistische Theoriebildungen in der Pädagogik mit der Auflösung der Identität in eine Vielfalt der Selbste, der Wahrnehmung der Prozesshaftigkeit und Unabgeschlossenheit der Subjektivität bis hin zur Dekonstruktion des Subjektbegriffs und der vermeintlichen Entlarvung von Autonomie als Illusion.[7]

Es bedarf solcher Basteleien am Identitätskonzept m. E. nicht. Diese erweisen sich vielmehr als Scheingefechte, wenn man das ursprüngliche balancierende Identitätskonzept in seinen Konsequenzen für die gegenwärtige Situation zugrunde legt und weiterdenkt: Die gegenwärtigen Probleme der Identitätsbildung können dann begriffen werden als Konsequenz einer gesellschaftlichen und individuellen Situation, in der die oben beschriebene Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität nicht mehr oder nur unzureichend gelingen kann. In der Begrifflichkeit von G. H. Mead bedeuten die Konsequenzen von Pluralisierung, Globalisierung und Werteinflation ein ins Unermessliche anwachsende Ensemble gesellschaftlicher Haltungen, Normen und Werte, die dem Individuum als „Me" angeboten werden, das auch durch Fähigkeiten wie Rollendistanz, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz nur unzureichend so strukturiert werden kann, dass darauf mit einem Kontinuität signalisierenden „I" reagiert werden kann. Der von Mead angenommene „generalized other" wächst gegenwärtig in für das Individuum Unüberschaubares und in seinen Erwartungen Widersprüchliches an. Erforderlich wäre

[6] Vgl. George Herbert Mead 1973: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag,; Habermas, Jürgen 1974: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: Ders. 1976: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 92-126; Krappmann, Lothar 1969: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Ernst Klett Verlag; Krappmann, Lothar 1980: Identität -ein Bildungskonzept? In: Grohs, Gerhard 1980: Kulturelle Identität im Wandel: Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart: Verlag Ernst Klett, S. 99-118; Mollenhauer, Klaus 1972: Theorien zum Erziehungsprozeß, Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa Verlag.

[7] Meyer-Drawe 2001; Zur ausführlichen Diskussion der genannten Theoriebildungen verweise ich auf Karsch 2003, S. 56-66.

dementsprechend nicht die konzeptionelle Auflösung der Identität in zahlreiche Identitäten, sondern ein Mehr an Ambiguitätstoleranz der Individuen in nicht nur unterschiedlichen, sondern extrem widersprüchlichen Realitäten. Alle diese Konzepte scheitern m. E. an der Frage der Verantwortlichkeit des Subjekts für seine Handlungen und Haltungen:

> „Denn eine Person, für die die verschiedensten, auch einander widersprechenden Normen gleich gültig und daher auch gleich ungültig wären, wäre kaum noch zu einem kohärenten Handeln fähig, für das sie selbst die Verantwortung übernähme." (Berger/Luckmann 1995, S. 67)

Veränderungen am Identitätskonzept sind letztlich unnötige Versuche, den damit entstehenden pädagogischen Fragestellungen zu entgehen und einer kulturpädagogische Problemlage auszuweichen, die sich durch die aufgewiesene Zeitdiagnose der Individualisierung, Enttraditionalisierung und damit einhergehender Orientierungslosigkeit auftut: So wie bei einem Segelschiff bei drehenden Winden der Kurs, und damit gegebenenfalls das Ziel, neu bestimmt wird, werden in diesen Lösungsansätzen bei veränderter gesellschaftlicher Gesamtsituation die Erwartungen an die Identitätsbildung verändert, ohne nach den pädagogischen Implikationen dieser veränderten Situation zwischen Individuum und Gesellschaft zu fragen. Im Bild vom Segelschiff gesprochen: Es muss zunächst danach gefragt werden können, ob der Kurs beibehalten werden kann und welche ‚Bordmittel' dafür zur Verfügung gestellt werden können.

Wenn vielmehr im Sinne des Symbolischen Interaktionismus von einem dialektischen Charakter der Identitätsbildung zwischen Individuum und Gesellschaft ausgegangen werden kann, muss die Frage neu in die Diskussion eingebracht werden, welche Rolle die hier zunächst sehr offen formulierte „Interaktion mit der Kultur" und eine „hermeneutische Kompetenz" des Individuums im Umgang mit den ihm begegnenden kulturellen Beständen in diesem Prozess der Identitätsbildung spielen. Diese hermeneutische Kompetenz wäre also eine Konkretisierung des Begriffs der Bildung als Ergebnis des Interaktionsgeschehens des Individuums mit Kultur.

Es stellt sich nunmehr die Frage, welche Rolle im Prozess der Identitätsbildung und Identitätsdarstellung dem zukommt, was als kulturelle Überlieferung dem Individuum gegenübertritt. Auch die Enttraditionalisierungsthese geht ja nicht davon aus, dass kulturelle Bestände nicht mehr vorhanden sind, sie entziehen sich vielmehr ihrem bisherigen selbstverständlichen Gebrauch in Kontext der Bildung der Persönlichkeit. Die als individuelle Sinnkrise erfahrene und als Ziel der Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung des Menschen begriffene Notwendigkeit der eigenen Identitätsbildung und -darstellung gelingt deshalb m. E. nicht *ohne* und bedarf der Auseinandersetzung *mit* jenen als Kultur verstandenen Lebensäußerungen, in denen sich der Weltbezug vergangener Generationen nieder-

geschlagen hat. Die Interaktion von Individuum und Kultur erhält damit Relevanz für die pädagogische Praxis, wie Klaus Mollenhauer in einem seiner letzten Beiträge bemerkt:

> „Erziehung ist der Inbegriff aller Handlungen und deren Produkte, die den Zweck haben, den Nachwuchs mit den (letzten Endes zu rechtfertigenden) Lebensformen der Kultur in ihren Grundlinien vertraut zu machen […] Sollen wir also ‚Erziehung" inszenieren als Integration des Nachwuchses in das, was uns, mit Gründen, an unserer Kultur zukunftsfähig zu sein scheint, oder sollen wir, weil solche Attitüden immer den Verdacht der Naivität oder des Autoritarismus mit sich führen, Erziehung nur noch als Lernhilfe interpretieren?"
>
> (Mollenhauer 1997, S. 157 und160)

Gerade an der Frage nach den „Gründen" dieser Auswahl aus den kulturellen Beständen entzündet sich nicht zuletzt die gegenwärtige kulturpädagogische Problemlage. Weniger mag es dabei um Inhalte im Sinne eines Bildungskanons gehen, als vielmehr um die Frage nach den Kompetenzen, die sich das Individuum in der Auseinandersetzung für und mit den „Lebensformen der Kultur" aneignet. Am Konzept einer stabilen Ich-Identität im Sinne einer zwischen sozialer und persönlicher Identität balancierenden Ich-Identität kann festgehalten werden, wenn dabei gleichzeitig einer kulturellen Orientierung im Sinne der angedeuteten hermeneutischen Kompetenz des Individuums im Umgang mit den kulturellen Beständen Rechnung getragen wird. Dabei stellt sich die Frage, wie eine solche zunächst allgemein formulierte Orientierung gelingen kann, ohne den Diskurs der reflexiven Moderne zu verlassen und damit blind zu sein für jene als Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse beschriebene, die Gesellschaft und die Individuen betreffende Zeitdiagnose. Diese hermeneutische Kompetenz zur Kultur hat dabei auch die Funktion, dass der Einzelne die von Anthony Giddens als verloren gegangen ausgewiesene ontologische Sicherheit durch „kulturelle Rückbettung" ansatzweise und fragmentarisch und nur je neu für sich wiederherstellen kann. Solche kulturelle Rückbettung des Individuums halte ich konstitutiv für den Bildungsprozess in der reflexiven Moderne.

Meine Absicht ist es, in die derzeitige Bildungsdiskussion als Beitrag der Kulturpädagogik den Hinweis auf die Bedeutung der hermeneutischen Kompetenz des Individuums im Umgang mit den ihm begegnenden kulturellen Traditionen und damit der Fähigkeit zur Bearbeitung von Sinn- und Wertfragen einzubringen. Dies darf allerdings nicht im Sinne eines Antimodernismus oder eines kulturellen Traditionalismus oder gar Fundamentalismus missverstanden werden, der die Autonomie und Mündigkeit des Individuums im Bildungsprozess zugunsten einer kulturellen Determination aufhebt. Deshalb werden in einem nächsten Schritt zunächst zwei Konzepte der Kulturpädagogik vorgestellt und diskutiert mit dem Ziel einer

Klärung dessen, welche „Rolle" Kulturobjekte und Individuen im Interaktionsgeschehen von Kultur und Individuum zukommen. Der Rückgriff auf die Kulturpädagogik Eduard Sprangers (1882-1963) einerseits und die Kulturphilosophie und -theologie Ernst Troeltschs (1865-1923) andererseits erfolgt dabei nicht ohne Grund. Der Bezug auf die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts ergibt sich daraus, dass aus zeitdiagnostischer Perspektive deutliche Ähnlichkeiten zwischen der Gegenwart und der Zeit bis zur nationalsozialistischen Machtergreifung von 1933 bestehen. Heinz-Elmar Tenorth bezeichnet die Zeit um 1890/1900 als „bildungspolitischen Epocheneinschnitt"(Tenorth 1985, S. 34), den er gegenüber dem erst säkularen Epocheneinschnitt von 1917/18, mit dem Ende des ersten Weltkrieges und dem Übergang vom Kaiserreich zur Weimarer Republik nach dem von Ulrich Wehler geprägten Begriff als Sattelzeit definiert. Es kann dies als die Zeit begriffen werden, in der die heraufziehende erste Moderne mit ihren Prozessen der Industrialisierung, Bürokratisierung und Technisierung ihre individualisierenden Konsequenzen für den Einzelnen zeitigt, die dann auch mit dem Stichwort der Sinnkrise und Kulturkritik belegt werden können. Ähnlich wie gegenwärtig wird Bildung dann zum Thema, wenn Unsicherheit das Selbstverständnis des Menschen prägt, wie Niklas Luhmann resümiert: „Mit dem Begriff der Bildung reagiert das Erziehungssystem auf den Verlust externer (gesellschaftlicher, rollenförmiger) Anhaltspunkte für das, was der Mensch sein bzw. werden soll" (Luhmann 2002, S. 186). Tenorth nennt als „Referenzpunkte einer Bildungsgeschichte der Zeit seit 1900 – Kulturkritik, Autonomie und pädagogische Bewegung"(Tenorth 1985, S. 30). Kulturkritik erweist sich dabei als „spezifisch bürgerliche semantische Verarbeitung einer historischen Situation" (ebd.), in der bürgerliche Interpretationsmuster der gesellschaftlichen und individuellen Situation nicht mehr bruchlos im Generationenverhältnis vermittelt werden konnten. Die kulturphilosophische, kultursoziologische, kulturtheologische und kulturpädagogische Diskussion in den Jahrzehnten nach der Jahrtausendwende damals wie gegenwärtig entflammt gerade immer dann, wenn die Bedeutung kultureller Bestände selbst zur Disposition steht, Erinnerungskultur sich als notwendig erweist (vgl. Assmann 2006) und die sich damit entzündenden Fragen zur Kultur- und Sinnkrise entwickeln. Damit erweisen sich die damaligen Diskussionslagen und Lösungsversuche als mögliches Antwortreservoir heutiger kulturpädagogischer Fragestellungen.

3 Begründungen der Kulturpädagogik

3.1 Eduard Spranger

3.1.1 Kulturtheorie und Werteethik

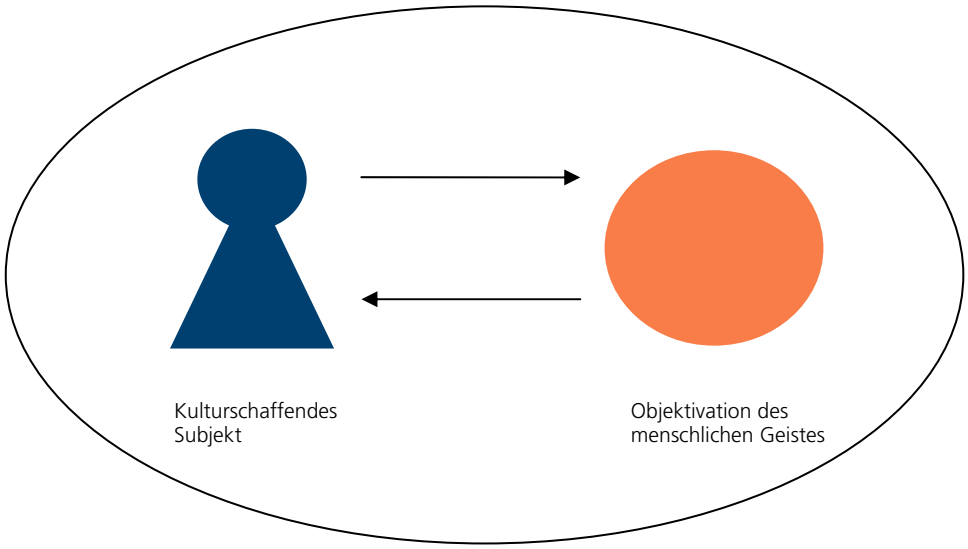
Das reiche kulturphilosophische, psychologische und pädagogische Vermächtnis Eduard Sprangers umfasst mehr als 900 Veröffentlichungen über sechs Jahrzehnte. Ich beziehe mich im Folgenden auf die frühen Schriften aus den ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts.[8]

In seiner Antrittsrede in der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin am 2. Juli 1925 sieht Spranger in der Frage nach der Bildung den Kern seiner wissenschaftlichen Arbeit:

> „Wenn ich als Psychologe und Historiker in den Gestaltungen der Einzelseele und des objektiven Geistes das Bildungsgesetz suchte, das in der unendlichen Fülle der Erscheinungen waltet, so hing dieses Bestreben unzweifelhaft von Anfang an mit der zentralen Angelegenheit meines Forschens und Denkens zusammen: dem Bildungsproblem."
>
> (Spranger 1925/1961, S. 23)

In diesem Zitat aus der Mitte seiner Schaffenszeit zeichnen sich die grundlegenden Züge der Kulturtheorie Sprangers ab, die das Gesamtwerk Sprangers bestimmen. Auf der Basis der Begründung der Geisteswissenschaften durch Wilhelm Dilthey aus den Objektivationen des Geistes versteht Spranger Kultur als Interaktion zwischen dem subjektiven Geist (der Einzelseele, dem Individuum) und den Objektivationen des Geistes. In diesem Sinne kann bei Spranger von einem elliptischen Modell der Kultur gesprochen werden, in dem subjektiver und objektiver Geist, die beiden Pole bilden.

[8] In meiner Dissertation erweitere ich meine Untersuchungen zu einem Querschnitt bis zu den späten Schriften. Dieser Querschnitt macht deutlich, dass Sprangers Grundpositionen im Wesentlichen konstant geblieben sind.



Kultur als Deutungskategorie der Wirklichkeit gliedert sich für Spranger in die sechs Teilgebiete der Wissenschaft/Theorie, der Kunst, der Ökonomie/Wirtschaft, dem sozialen Gebiet/Gesellschaft, dem politischen Gebiet/Staat und der Religion. Kultur meint nicht nur den Bereich jener Objektivationen des menschlichen Geistes, von denen Dilthey spricht, sondern auch das menschliche Individuum, die „Einzelseele" als kulturschaffendes Subjekt. Im Bild des gebärenden Lebens verbleibend, kann Spranger deshalb formulieren:

> „Jedes Kulturgebiet trägt einen Selbstfortpflanzungstrieb in sich. Es *wächst* dadurch, daß aus der einsamen Seele in zahllosen Generationen und gesellschaftlichen Verbindungen Werte herausgestaltet werden in die objektive Welt der Kultur. Es *erhält sich am Leben* dadurch, daß diese Wertgebilde wieder zurückverwandelt werden in subjektives Erleben und Verhalten. Jede Kulturschöpfung löst automatisch einen Erziehungswillen aus." (Spranger 1920, S. 262)

Pädagogik ist für Spranger damit in ihrem Grundzug Kulturpädagogik und zwar nicht etwa als deskriptive, sondern als normsetzende Wissenschaft:

> „Einheit und Synthese, Durchleuchtung und Beherrschung der gesellschaftlichen Erziehungsmächte ist nicht erreichbar ohne eine wissenschaftliche Pädagogik. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik liegt also darin, eine bereits gegebene Kulturwirklichkeit aufzufassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten […] die Wissenschaft hat auch das Recht, Werte zu setzen und Normen aufzustellen […] Geboren aus dem Volks-

> leben, wird die Erziehung wissenschaftlich durchdacht und gestaltet an das Volk zurückgegeben." (Spranger 1920, S. 268f und S. 274)

Diese Norm setzende Vollmacht der Kulturpädagogik entspringt für Spranger aber nicht aus der Willkür des Wissenschaftlers, sondern ergibt sich daraus, dass die „objektive Welt der Kultur" selbst Werte erzeugt, die der Wissenschaftler zu ordnen und durch eigene Wertsetzungen zu gestalten hat. Diesen Grundzug seiner Kulturpädagogik erweitert Spranger in den „Lebensformen" (Spranger 1925), einem seiner Hauptwerke, dadurch, dass er dem einen der beiden Brennpunkten seiner Kulturtheorie, dem objektiven Geistes, quasi als inneren Kern Normativität zuweist, der normative Geist, aus dem an den subjektiven Geist Forderungen in Form von Wertsetzungen gerichtet werden. In diesem Sinne ist der normative Geist der

> „ideelle Normenkomplex, der in seinem ganzen Umfang oder doch Ausschnittweise dem Einzelnen wie der Gesellschaft real als Forderung entgegentritt, wie gewertet werden s o l l "(ebd., S. 17). Er ist der Sammelpunkt von „ewigen Gesetzen, die für sich selbst nichts als Tendenzen der Sinngestaltung sind." (ebd., S 22)

In der Konsequenz führt dieser Ansatz dazu, dass Individualität immer nur eine besondere Form und Ausprägung des objektiven bzw. normativen Geistes sein kann. Oder andersherum formuliert: Individualität als Ergebnis des Bildungsprozesses ergibt sich nur in Auseinandersetzung mit dem objektiven Geist in seiner normativen Funktion. Die grundlegende, wie sich zeigen wird, letztlich nicht gelöste Problematik der kulturpädagogischen Aufgabe bei Spranger, wie denn der objektive Geist in seiner normativen Funktion dem je subjektiven Geist, dem Individuum, so vermittelbar ist, dass es nicht zu einer Indoktrination der Werte kommt, die im Gegensatz zur Mündigkeit und Selbstbestimmung des Menschen steht, taucht in dieser ersten grundlegenden Begriffsbestimmung also bereits auf.

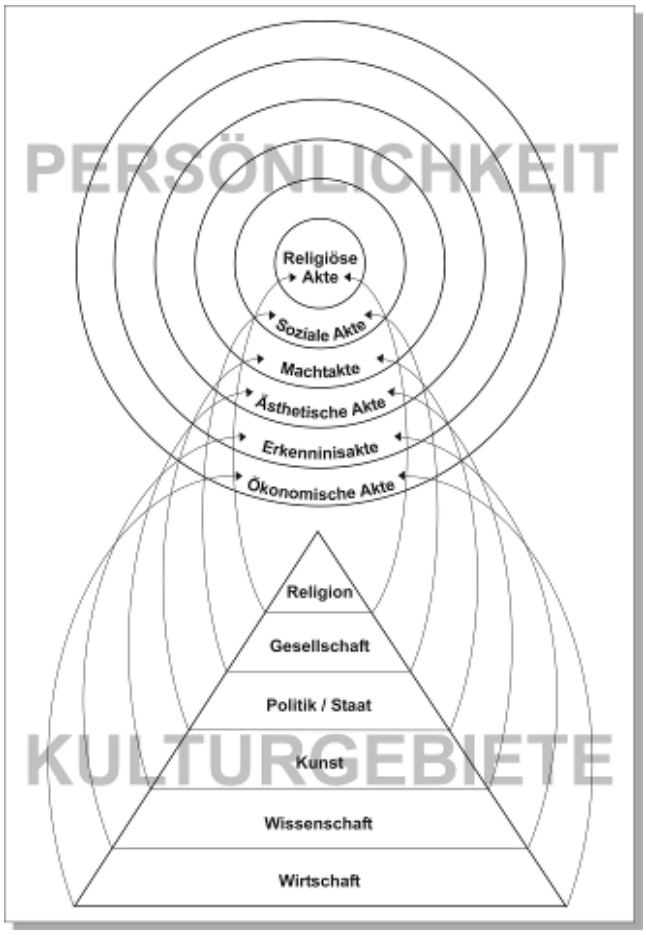
Die Interaktion zwischen subjektivem und objektivem Geist beschreibt Spranger als Sinn gebende und Sinn erfüllende Akte, die er auch als Wertungen und Werterlebnisse bezeichnen kann. Verstehen als Produkt dieses Interaktionsprozesses der beiden Pole der Kultur ist möglich auf Grund eines von Spranger apriori gesetzten Strukturparallelismus zwischen beiden Formen des Geistes:

> „Vermöge dieser im Ich lebendigen geistig-gesetzlichen Struktur verstehen wir geistige Schöpfungen, auch wenn sie unter ganz anderen geschichtlichen Bedingungen und aus geschichtlich abweichend organisierten Seelen entstanden sind. Wohlgemerkt: nur das Grundgerüst des Geistes ist so apriori vorgebildet […] Vor allem aber ist das Seelenleben in einem Individuum sinnvoll, weil es in sich selbst die Be-

deutung seiner Gesamtaktionen und die Beziehung der Teilfunktionen darauf, sei es als werthaft oder als wertwidrig, erlebt."

(Spranger 1925, S. 6 und14)

Die Begriffe „Sinn" und „Wert" haben entscheidende Bedeutung in der kulturpädagogischen Grundlegung Sprangers. Mit Hilfe dieser Begriffe gelingt es ihm, eine Ontologie der Kultur zu entwerfen, die allem Seienden bereits eine Sollensforderung zuordnet und damit die Grundlage einer Werteethik bildet. Dazu nimmt Spranger eine Hierarchisierung bzw. Zentralisierung der von ihm postulierten sechs Teilgebiete der Kultur vor, die er – dem Grundzug seiner Kulturtheorie entsprechend - sowohl dem objektiven/normativen Geist wie dem subjektiven Geist zuordnet und die jeweiligen sinngebenden und sinnerfüllenden geistigen Akte auf diese Teilgebiete bezieht. Im Ergebnis lässt sich dieser Hierarchisierungs- bzw. Zentralisierungsprozess wie folgt darstellen:



Religion bzw. Religiosität avanciert in dieser Hierarchisierung bzw. Zentralisierung zur Spitze des objektiven/normativen Geistes und zum Zentrum des subjektiven Geistes, der individuellen Persönlichkeit. Religion bzw. Religiosität kann Spranger von daher als den „Totalsinn" (ebd., S. 41)

oder die „Totalnorm"(ebd., S. 87) bezeichnen, die aber nicht auf die Religion selbst bezogen bleibt, sondern alle Teilbereiche der Kultur und der individuellen Persönlichkeit durchzieht:

> „Und so darf man sagen: alles ist religiös belangvoll; mag es im Erlebnis dem zentral Religiösen ferner oder näher stehen. Ohne alle Beziehung darauf ist nichts, auch nicht der Stein, den ich vor meinen Füßen finde. Die Einheit des Werterlebens spiegelt sich in der allumfassenden religiösen Wertbetonung." (ebd., S. 58)

Indem es für Spranger auch in der Religion um Sinn- und Werterfahrungen bzw. -setzungen geht, vermischen sich für ihn Religion und Ethik, Religiosität und Sittlichkeit. Seine Nähe zum konservativen Zweig des deutschen Kulturprotestantismus wird an diesem Punkt überaus deutlich. Jenes allumfassende Werterlebnis erlangt für Spranger religiösen Offenbarungscharakter von normativer, und damit nicht mehr zu kritisierender, weil überwältigender Kraft.[9] In der Konsequenz ist deshalb bei den von Spranger entwickelten, den sechs Kulturgebieten entsprechenden Idealtypen des Menschen, der „religiöse Mensch" nicht nur ein besonderer idealer Typus des Menschen unter anderen, sondern schließlich Kriterium des Menschseins überhaupt. Wenn Sittlichkeit und Religion nur zwei Seiten derselben Sache sind, verwirklicht sich das Menschsein in jener Identität von Sittlichkeit und Religion:

> „In solcher Beziehung des Normerlebnisses auf den Totalsinn des persönlichen Lebens wurzelt die ethische Religiosität." (Spranger1925, S. 237)

Die Struktur der Persönlichkeit, wie sie Spranger entwickelt, hat dementsprechend teleologischen Charakter, ist letztendlich auf Erlösung bzw. Seligkeit angelegt, die aber nur als Offenbarung erlebt werden kann, allerdings mit der eindeutigen Tendenz zur Selbsterlösung:

> „Deshalb liegt für den Abendländer, der eine Kultur will, die Erlösung nicht in kontemplativer Hingabe an etwas, das schon ist und uns nur überkäme, sondern darin, dass wir uns strebend bemühen. Nur dem Handelnden kommt die Gnade. Nur wer an sich arbeitet, verhilft der Gottheit zum Durchbruch. Der Passive empfängt den Besuch der Gottheit gleichsam unvorbereitet und unvollkommen." (ebd., S. 340)

[9] Vgl. dazu seine 1941 in einer Kirche gehaltene Rede: Spranger, Eduard 1941: Weltfrömmigkeit.

3.1.2 Der Bildungsprozess als Akt der Kulturfortpflanzung

Neben den Folgen, die diese Kulturtheorie und Werteethik für Sprangers Verhältnis zum Nationalsozialismus[10] hatte, ist für unseren Zusammenhang die Frage entscheidend, welche Auswirkungen diese kulturtheoretischen Grundlegungen auf die Rolle ausüben, die Kulturobjekte einerseits, Individuen andererseits im Erziehungs- bzw. Bildungsprozess des Menschen ausüben. Auch wenn Spranger von Selbstbildung spricht, stellt sich die Frage, ob das Individuum tatsächlich in seinem Sinne Subjekt eines Selbstbildungsprozesses ist oder ob nicht vielmehr Erziehung und Bildung – die beiden Begriffe werden bei Spranger oft synonym verwendet – einseitig autoritäre Prozesse sind, insofern es darum geht, „der autoritativen Norm Geltung zu verschaffen"(ebd., S. 247). Individualität, die sich nicht auf die ihm als Forderung gestellten Kulturwerte bezieht, ist für Spranger letztlich unmögliche Möglichkeit.

Ziel des Bildungsprozesses ist das persönliche Ideal des Einzelnen, sein Maximum der Lebenswerte. Dies wird erreicht durch einen Vermittlungsprozess, in dem dem Erzieher und seiner pädagogischen Liebe zum zu Erziehenden entscheidende Bedeutung zukommt. Kulturpädagogik ist also eine Vermittlungsaufgabe, bei der die Bewegungsrichtung vom objektiven bzw. normativen Geist zum Subjekt und dessen sittlicher Bildung deutlich ist. Absolute Selbstbildung oder Indoktrination wären die beiden extremen Möglichkeiten dieses Prozesses. Pädagogische Liebe des Erziehers ist die Art und Weise der Vermittlung, die sich in der Mitte dieser Extreme bewegt. Ihre Aufgabe ist es

> „nicht diese oder jene einzelne Wertrichtung im andern zu fördern […], sondern – positiv – mit der Liebe zu der ganzen wertfähigen Seele des anderen zugleich und durchaus alle positiven Wertrichtungen in ihm [zu] entfalten […]" (ebd., S. 379)

Dem Erzieher kommt diese Aufgabe dergestalt zu, dass er objektive Werte rückverwandelt und dabei als Bindeglied zwischen diese Werte und dem Subjekt, dem Zögling, tritt:

> Der Erzieher ist „erfüllt von der Liebe zu den bereits gestalteten objektiven Geisteswerten […]bestrebt, diese objektiven Werte in subjektives seelisches Leben und Erleben zurückzuverwandeln."
> (ebd., S. 380)

[10] Vgl. dazu meine Ausführungen in Karsch 2003, S. 167ff.; dort auch weitere Literaturhinweise.

Der Erzieher ist – so könnte man sagen – die Gebärmutter und Hebamme im Prozess der Kulturfortpflanzung, wie Spranger die Erziehung bezeichnet.

Die Richtung der kulturpädagogischen Aufgabe ist damit eindeutig festgelegt: Dem Individuum, dem zu Erziehenden, kommt eindeutig nur die Funktion des Empfangenden zu, ja dort, wo er noch nicht empfänglich ist, greift der Erziehungsprozess ein und macht diesen erst empfänglich für die normativen Werte der Kultur:

> „Erziehung ist diejenige Kulturtätigkeit, die auf persönliche Wesensformung sich entwickelnder Subjekte gerichtet ist. Sie erfolgt an den echt wertvollen Gehalten des gegebenen objektiven Geistes, hat aber zum letzten Ziel die Entbindung des autonomen normativen Geistes (eines sittlichen-idealen Kulturwillens) im Subjekt. Und es versteht sich von selbst, daß diese Überlegenheit über die gegebene Kultur nur durch Anknüpfung an ein ideales Wertsystem […] erreicht werden kann: ohne ein Klassisches gibt es keine Erziehung." (ebd., S. 382)

Die Selbstbildung des Einzelnen ist Mittel zum Zweck der erneuten Einbindung des Individuums in den Kulturprozess, dessen Ziel die „ethische Synthese, die Schaffung eines neuen geschlossenen Lebens- und Kultursinnes […]"(ebd., S. 398) ist. Es besteht mE die Gefahr, dass Erziehung als kulturpädagogische Aufgabe unter der Hand zum Erfüllungsgehilfen einer Entwicklung wird, die die Synthese der Kultur um jeden Preis will. Die Kulturpädagogik wird zum Instrument, mit dem die Ausdifferenzierungen der Moderne überwunden werden sollen. Sprangers Denkweg am Ende der kulturpädagogischen Ausführungen in den „Lebensformen" steht in Gefahr, diesen Weg zu beschreiten:

> „Die gesunde Frage aber, die eine Generation an die Zukunft stellt, ist die, was geschehen s o l l. Und dazu gehört die Kraft, den Willen zu einer neuen Kultursynthese auch dann noch aufzubringen, wenn die sich selbst überlassenen gesellschaftlichen Bewegungen schon weit auseinanderstreben. Die Zukunft der Geschichte ist vom Ethos abhängig, nicht vom Fatum. Zu diesem Ethos gehört freilich auch, daß ein Volk unter Umständen lieber in einer würdigen Gestalt untergehen will, als in einer unwürdigen leben." (ebd., S. 409)

Die Gefahr des Opfers des Einzelnen auf dem Altar der Geschichte ist damit gegeben:

> „Die deutsche Seele ist es, die die Höllenfahrt am tiefsten erfahren hat. In ihr allein kann daher der Sieg dieses ‚D e n n o c h' den höchsten Grad von Echtheit erreichen." (ebd., S. 450)

3.1.3 Die metaphysische Vergöttlichung der Kultur und der Bildungsprozess als Selbsterlösung

Grundlage der Pädagogik Sprangers ist, die in den „Lebensformen" und kulturphilosophischen Schriften entwickelte Kulturtheorie. Diese Kulturtheorie findet ihre entscheidende Konsequenz in der These der normativen Kraft der Objektivationen. Die kulturellen Traditionen einer Gesellschaft sind demnach nicht nur unbeseelte Kulturgüter, sondern werthaltige „Objekte", die bereits durch ihr bloßes So-Sein eine Sollensforderung an das Individuum stellen, auch wenn jener normative Geist nur als Teilmenge der historischen Gegebenheiten erscheint.

Bildung als Erziehung ist deshalb Rückbindung des Einzelnen an das objektiv Wirkliche, in dem gleichzeitig das Wahre als das Normative zu finden ist. Solche Rückbindung spricht dem Einzelnen nicht seine ethische Entscheidungsfähigkeit ab, grenzt den Rahmen seiner Entscheidungsmöglichkeiten aber vor der Entscheidung ein. In Zeiten der individuellen Unsicherheit sichert eine solche Theorie der Rückbindung an überkommene Werte die Biografie des Einzelnen. Entstehen solche Sollensforderungen aber bereits aus der normativen Kraft dessen, was dem Menschen als „kulturelle Umwelt" gegenübertritt, sind der Freiheit und der Mündigkeit des Individuums gegenüber der Kultur Grenzen gesetzt. *Ist Kulturkritik eigentlich möglich?* Freiheit wird sich nur im Rahmen dessen bewegen können, was der Wertgehalt der Kulturgüter ergibt. Die den Einzelnen in seiner Entwicklung fördernde Bewegung findet ihr Gegengewicht an der Beharrlichkeit der kulturellen Werte. *Ist Fortschritt, gesellschaftlicher wie individueller, eigentlich möglich?* Gerade dadurch aber findet auch die Kulturmündigkeit des Einzelnen ihre Einschränkung. *Ist Autonomie eigentlich möglich?* Bezeichnet man mit Kant Aufklärung als „*Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*", indem nunmehr traditionelle Werte der Kritik der theoretischen und praktischen Vernunft unterworfen werden, so bedeutet Sprangers Weg einer metaphysischen Aufladung der Welt letztlich einen Rückschritt zu machen hinter die Einsichten der Aufklärung, vor allem aber auch hinter Diltheys Einsicht in die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz. Mit seiner Synthese von Kultur und Religion betreibt Spranger auf der Seite der objektiven Kulturobjekte eine erneute, vormoderne metaphysische Vergöttlichung der Welt, auf Seiten der subjektiven Kultur, des Individuums, den Versuch der Erlösung bzw. Selbsterlösung im Bildungsprozess. Erziehung und Bildung wird so zum religiösen Initiationsritus in eine dem Wesen nach vergöttlichte Welt, in der sich alle Relativismen und Pluralismen und den damit verbundenen Gefahren der Orientierungslosigkeit in harmonisierender Synthese vereinigen. Mit Friedrich Wilhelm Graf kann Spranger damit in den Kreis jener Kulturwissenschaftler um 1900 eingeordnet werden, die die Kulturbedeutung von Religion darin sehen, „bindende Gemeinschaftswerte zu begründen und die innere normative Einheit des Gemeinwesens oder einer sozialen Gruppe zu sichern" (Graf 2004, S. 134). Spranger unterliegt damit dem Phänomen des modernen Antimodernismus,

den Aleida Assmann im Wunsch und Willen zur Entdifferenzierung angesichts der Ausdifferenzierungsprozesse der Moderne entdeckt. Die zwei Momente dieses Antimodernismus, die Assmann aufweist, nämlich die „Parallelführung von Verwissenschaftlichung und Sakralisierung kultureller Werte"(Assmann 1993, S. 110) finden sich im Denkweg Sprangers wieder, indem er unter der Perspektive eines wissenschaftlichen Anspruchs das kulturelle Wissen zu „Gegenständen religiöser Devotion"(ebd., S. 110) mutieren lässt. Der Antiliberalismus, der sich bei Spranger vor allem in der Ablehnung jeglichen Individualismus äußert, zeigt sich, so Assmann, im „'radikalen' Denkstil. Darunter sind verschiedene fundamentalistische Operationen zu verstehen wie die Aufgipfelung von Werten zu absoluten Werten, die Konstruktion von Zwangsalternativen mit ihrer Betonung der Entscheidung oder die Rückführung von Komplexität auf letzte Eindeutigkeiten"(ebd., S. 102). Spranger geht diesen Weg zu solcher ‚Aufgipfelung', wenn er das Ziel aller Werte in den Mantel des Religiösen hüllt, um sie vor der Kritik ihrer Hinterfragbarkeit zu schützen.

3.2 Ernst Troeltsch

3.2.1 Kulturtheorie als Zeitdiagnose der Moderne

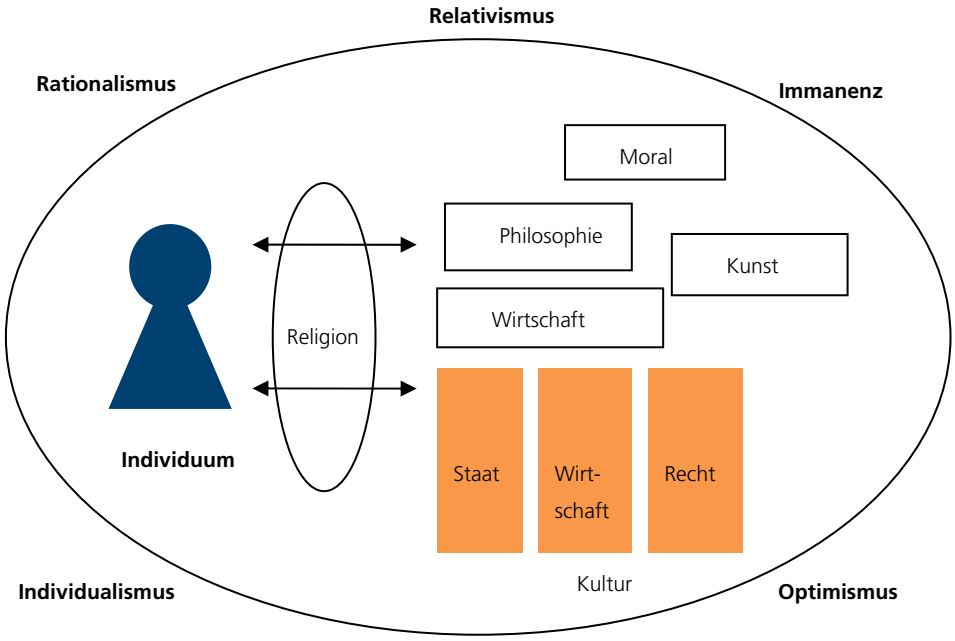
Wird der gesellschaftliche Ausdifferenzierungsprozess in der Moderne ernst genommen, kann an einer Kulturtheorie und Kulturpädagogik, einschließlich deren metaphysischen Definition und religiösen Interpretation im Sinne Sprangers nicht festgehalten werden. Die Diskussion des kulturpädagogischen Ansatzes Sprangers weist vielmehr auf die Gefahren hin, denen Kulturpädagogik heute entgehen muss. Gerade die Versuche der Reformulierung eines – humanistischen – Bildungskanons entgehen diesen Gefahren nicht vollständig, vor allem dann, wenn sie das „Projekt der Moderne" als Verfallsgeschichte propagieren (so z. B. Fuhrmann 1999 und 2002).

Dass die Wahrnehmung des Ausdifferenzierungsprozesses der Moderne jenen Gefahren entgehen kann, zeigt die Kulturtheorie des Kulturprotestanten Ernst Troeltsch. Grundlegend für die Analyse der Moderne ist für ihn die Wahrnehmung der sie bestimmenden „Mannigfaltigkeit und Heterogenität" *(Troeltsch 1911, 8)*, als „kompliziertes Gebilde […] reich an inneren Gegensätzen und Spannungen […], daß jeder Versuch, sie als eine geistige Einheit darzustellen, selbst erst ein Versuch der Einheitsstiftung und Zusammenschmelzung ist, der niemals gelingt […]" (Troeltsch 1907, S. 300*).* Von daher ist von Troeltsch nicht zu erwarten, dass er eine sich in die Harmonie von Kulturgebieten synthetisierende und auflösende Kulturtheorie der Moderne abliefert, sondern: „die moderne Welt ist kein einheitliches Prinzip, sondern eine Fülle zusammentreffender, aber auch sich stoßender Entwicklungen, für

die bei der Ausgelebtheit der alten Welt Raum geworden ist" (ebd., S. 334). Zu den gemeinsamen Prinzipien oder Signaturen der Moderne rechnet Troeltsch Individualismus, Rationalismus, Relativismus, Immanenz und Optimismus, die er in ihren ambivalenten Auswirkungen für das Individuum wie für die Gesellschaft betrachtet. Die Spuren dieser Prinzipien und deren Ambivalenzen findet Troeltsch immer wieder bei der Durchleuchtung der von ihm wahrgenommenen Bereichen gesellschaftlicher und kultureller Wirklichkeit, die er – ähnlich wie Spranger – im Staat, der Wirtschaft, dem Recht, den Wissenschaften, der Kunst, der Philosophie, der Ethik und schließlich der Religion wahrnimmt. Die Bereiche ordnet Troeltsch aber – anders als Spranger – nicht etwa hierarchisch, sondern weist den drei erstgenannten die Funktion von kulturellen Grundsäulen zu, während die nächsten vier Bereiche der geistigen Reflexion zugehören. Lediglich die Religion nimmt eine Sonderstellung gegenüber den anderen Teilgebieten ein. Sie ist ihnen und dem Individuum gegenüber kritisches Ferment, das den für die Moderne charakteristischen Gedanken der Freiheit und den Begriff und die Errungenschaft der autonomen Persönlichkeit sichert.[11]

Die neben der Kulturtheorie Sprangers ebenfalls als elliptisches Modell der Kultur zu beschreibende Kulturtheorie Ernst Troeltschs bekommt damit folgendes Bild:

[11] Auf Troeltschs These von der Begründung der Moderne im Protestantismus und der Entwicklung des modernen Individualismus aus der dem religiösen Individualismus des linken Flügels der Reformation sowie auf die von Troeltsch ausführlich bearbeitete Relativierung der Absolutheitsansprüche des Christentums sei hier nur am Rande verwiesen, vgl. dazu Karsch 2003, S. 219ff. und 229-239.



Die brennglasartige Form der Religion macht in dieser Abbildung die besondere Stellung der Religion in der Kulturtheorie Troeltschs deutlich:

> „Die Religion wird zu einer Lebensmacht nur, wenn sie das Kulturleben in sich hineinzieht und eigentümlich bestimmt. Aber sie bleibt von diesem selbst doch immer unterschieden. Sie ist immer mehr gestaltende als erzeugende Kraft. Ihre Kulturleistungen können unlogisch, zersplitternd, vermittelnd sein. Sie selbst aber ist bei sich selber einheitlich und bestimmt und hat gerade dadurch die Fähigkeit jene zu gestalten, ohne mit ihnen identisch zu sein." (Troeltsch 1911, S. 88).

Die Religion ist damit nicht etwa der an sie von außen gerichteten Kritik enthoben, sondern im Hinblick auf ihre Funktionsleistung für die Kulturgebiete zu hinterfragen. Nicht Synthese, sondern die Wahrnehmung der Ambivalenzen ist entscheidend ebenso wie die gestaltende und kritische Funktion der Religion gegenüber einer Kultur, die selbst wiederum nicht religiös interpretiert werden darf. Den Ambivalenzen der Moderne begegnet man nicht – so Troeltsch – „durch radikale Bekämpfung dieses Geistes, als stamme er aus einem irgendwo zu entdeckenden Grundfehler, sondern durch nüchterne Aufsuchung und Klarmachung der Stellen, wo Gefahren drohen, und durch die Aufbietung der verschiedenen Mittel, die ihnen zu begegnen geeignet sind. Das Handeln der sich selbst verstehenden Epoche auf sich selbst kann jetzt [[…] nur darin bestehen, das Große zu fördern und die Gefahren zu erkennen"(ebd., S. 337).

Kulturpädagogik auf der Grundlage dieser Kulturtheorie erschließt sich demnach in einer die Individualität und Autonomie des Individuums bewahrenden Reflexions- und Handlungsperspektive, wobei sich die weiterführende Frage nach dem Maßstab in der Beurteilung dessen, was denn das ‚Große' ist und was denn die ‚Gefahren' sind bzw. wie man sie erkennt, stellt. In diese Fragestellung greifen die geschichtsphilosophischen Positionen ein, die Troeltsch in seinem letzten größeren Werk „Der Historismus und seine Probleme" (Troeltsch 1922) entwickelt. Während Spranger etwa zur gleichen Zeit den Relativismus überkommener Werte durch die Setzung des normativen Charakters dieser Werte in seinen „Lebensformen" umschifft, stellt sich Troeltsch diesem aus der Historismus-Debatte und der Analyse der Folgen der Moderne sich ergebenden Problem. Diese hier nicht näher ausführbare Geschichtsphilosophie Troeltschs hat eine Ethik zum Zielpunkt, die nicht wie Spranger bei der Normativität überkommender Kulturgüter einsetzt, sondern bei der ethischen Entscheidung des Individuums im Gegenüber zu den überkommenen Kulturgütern.

3.2.2 Die ethische Entscheidung als Ziel der Geschichtsphilosophie

Die Aufgabe der Geschichtsphilosophie rechtfertigt sich nur durch die zu beantwortende *Frage nach dem Sinn*. Insofern aber die historischen Gegenstände diesen Sinn für Gegenwart und Zukunft nicht als zeitlose und übergeschichtliche Werte oder deren Emanation determinieren, vielmehr nur Sinn- und Wert*möglichkeiten* darstellen, ergibt sich die individuelle ethische Entscheidung als Verwertung und Bewertung der „historisch sich öffnenden und belebenden Reiche der Möglichkeiten" *(Troeltsch 1922, 69)*. Ethische Entscheidung vollzieht sich deshalb nicht nur und nicht hauptsächlich in der Anerkennung des Sinn- und Wertvollen in der Geschichte. Vielmehr ergibt sie sich aus der „Annäherung und [dem] Gegensatz gegen unsere eigene Existenz und unsere Zukunftsgestaltung […]Daraus aber entsteht notwendig die Reflexion auf die Ziele und den geistigen Gehalt der Geschichte überhaupt, die praktische Frage nach der Verwertung und Bedeutung des Geschauten" (ebd., S. 70).

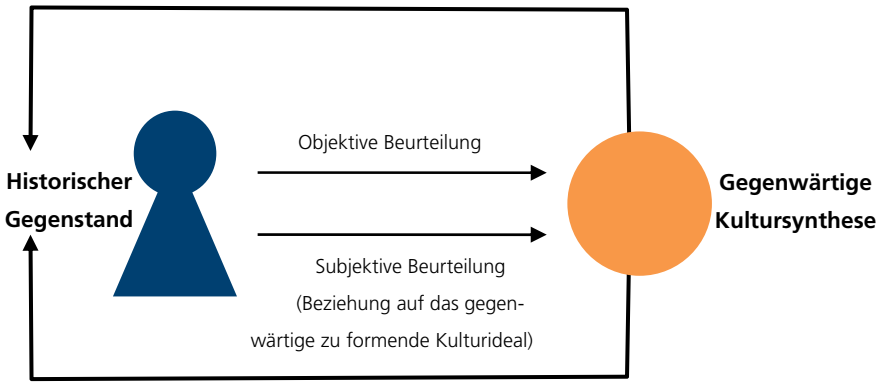
Stellt man sich dieses ethische Konzept erneut unter dem Modell einer Ellipse vor Augen, so bilden wiederum Individuum und historische Gegenstände deren Brennpunkte, die Troeltsch in das Verhältnis setzt zu einer „Antinomie, dass wir zugleich die Vergangenheit aus der Gegenwart und die Gegenwart aus der Vergangenheit deuten unter der Voraussetzung der Einheitlichkeit des Lebensprozesses" (ebd., S. 76) in Gestalt einer wechselseitigen „Beziehbarkeit auf ein System von Sinnmöglichkeiten" (ebd., S. 71), sowohl im Hinblick auf die eigene, gegenwärtige Lage wie auf den historischen Gegenstandsbereich.

Troeltschs Ziel ist die Formulierung eines doppelten Maßstabs der historischen Urteilsbildung: Der „individuelle immanente Wert eines historischen Gebildes muss daher zuerst stets an sich selbst gemessen werden

[…]“ (ebd., S. 117), als „Messung jedes Gebildes an seinen eigenen Idealen und Möglichkeiten“ (ebd., S. 119), dann aber auch im Hinblick auf die jeweilige Gegenwartslage. Troeltsch redet deshalb vom einem „Schwebezustand zwischen gewesenem, gegenwärtigen und zukünftigen Sinn […]“ (ebd., S. 117).

Für Troeltsch gibt es keinen ewig gültigen Kulturwert im Sinne einer „Dogmatisierung eines oder mehrerer Momente der Vergangenheit“ (ebd., S. 18). Von daher wird auch der gesuchte Maßstab nicht auf die Eigenschaften der „Allgemeingültigkeit, Zeitlosigkeit, Absolutheit und Abstraktheit“ (ebd., S. 166) zurückgreifen können und dürfen, vielmehr werden solche „Maßstäbe selbst als individuelle Setzungen aus jeder großen Gesamtsituation heraus neu gebildet und gefunden werden müssen“ (ebd.).

Vom Standpunkt der Gegenwart ergibt sich also eine doppelte Bewegung- und Beurteilungsrichtung im Sinne einer hermeneutischen Reflexion auf den historischen Gegenstandes hin mit dem Ziel der individuellen Kultursynthese, wie die folgende Abbildung verdeutlichen soll:



> „Zunächst den immanenten Maßstäben der Messung an ihrem eigenen, tatsächlichen, gewesenen Sinn und Gehalt, den es mit möglichster Treue, Genauigkeit, Sachlichkeit und Selbstentäußerung aus dem Ueberlieferungsbestand herauszuarbeiten gilt. Sodann aber der Beziehung auf unser eigenes, im Moment zu formendes Kulturideal, das sich aus ihnen durch Aneignung oder Gegensätzlichkeit nährt und erfüllt.“ (ebd., S. 177).

Damit sei noch einmal herausgestellt: Der Begriff der Individualität findet auch „in der Idee der Individualität […] jeder gegenwärtigen Maßstabsbildung“ (ebd., S. 200) erneut Anwendung. Der Maßstab bildet sich quasi erst im ‚Vollzug‘:

> „Immer erst in der Berührung zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem bildet sich der eigentliche letzte Maßstab, der zugleich die Zukunftsgestaltung in die unbekannte endlose Zukunft hineintreibt." (ebd., S. 178)

An diesem Punkt findet für Troeltsch der ‚Sprung' statt, **die ethische Entscheidung**, die als solche nur eine Entscheidung des Individuums sein kann, die es autonom und mündig zu treffen hat. Es ist allerdings ein Sprung mit ‚Halteseilen', insofern die Entscheidung auf den Ergebnissen der Geschichtsphilosophie basiert und die Spontaneität sich eben nicht in Beliebigkeit auflösen kann:

> „Aber der Sprung bleibt das Entscheidende auch für alle andern und auch wenn sein Ziel gewissenhaft erwogene, freie Synthese aller lebendigen Kulturtätigkeit ist." (ebd., S. 179)

Die sich aus der doppelten Begegnung mit dem Kulturobjekt ergebende ethische Entscheidung ist nichts anders als das Ziel des Selbstbildungsprozesses, auf den sich das Individuum in seiner Begegnung mit dem Kulturobjekt einlässt. Troeltsch wird dabei nicht müde, diesen Prozess als Leistung des Individuums zu bezeichnen.

In seinen wenigen dezidiert pädagogischen und bildungspolitischen Schriften kann Troeltsch deshalb den für seine Kultur- und Geschichtsphilosophie zentralen Begriff der Individualität auch im Hinblick auf die Bildung anwenden. Gerade in ausdrücklicher Abgrenzung zu Spranger, dessen „Ausdeutung der politischen Freiheit als Selbsteinordnung in ein überindividuelles Ganzen" (Troeltsch 1917, S. 16, Anm. 1) und dessen antiliberales Ziel einer „Erziehung der Hingabe an den staatlichen Gesamtwillen" (ebd., S. 14) er kritisiert, geht es Troeltsch um den „'Bildungsindividualismus' in der Schule und in der deutschen Geisteswelt" (ebd., S. 16). Zum Erreichen dieses Bildungsziels bedarf es allerdings einer Revision der Inhalte des Bildungskanons. Die Einsichten der Kultur- und Geschichtsphilosophie werden zum Medium der Kritik am Bildungskanon. Die gängige humanistische Konzentration auf die klassischen Bildungsinhalte der Antike dogmatisiert das „verewigte ethisch ästhetische Menschheitsideal der Griechen" (Troeltsch 1917, S. 7) anstatt angesichts des Historismus auch die „Historisierung und Relativierung der Antike" *(ebd., 9)* wahrzunehmen. Die Stoffauswahl, der Kanon der Inhalte, hat sich deshalb nicht an dem auszurichten, was ohne geschichtliche Reflexion immer schon Inhalt des Unterrichts war. Statt dieser Dogmatisierung klassischer Inhalte hat die Stoffauswahl die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse in der modernen Gesellschaft wahrzunehmen und von daher ihre Maßstäbe im Sinne einer didaktischen Entscheidung zu finden.

Die Moderne trägt für Troeltsch den „Charakter der Bildungszeitalter" (Troeltsch 1918, S. 176). Denn Bildung versteht sich nicht mehr als Fortsetzung und Fortpflanzung bisher herrschender geistiger Inhalte, sondern angesichts der heterogenen kulturellen Wissensbestände setzt Bildung „eine Mehrzahl historischer Geistesmächte, damit Verwickeltheit und Problematik, und schließlich bewusste Auslese und Vereinheitlichung voraus" (ebd., S. 176). Solche Auswahl geschieht für Troeltsch unter der Frage nach dem „Kern und Ziel der geistigen Bildung" (ebd., S. 188) als dem „Wert und Sinn gebenden Zentrum der Seele" (ebd., S. 189), so dass er die Frage nach der Einsicht in wirtschaftliche und politische Grundlagen der Gesellschaft, aber auch naturwissenschaftliches und historisches Fachwissen nur als Grundlage dieser Bildung, als „Gegenstand des Wissens, nicht der Bildung" (ebd., S. 187) bezeichnet. Dabei weiß Troeltsch um die Heterogenität, die Spannungen, Ambivalenzen und Widersprüche, die sich in den überkommenen kulturellen Gütern angesammelt haben. So ist es eben die „Einheit des Heterogenen" (ebd., S. 201), in der die Bildung zu ihrem Ziel kommt.

In einem Aufsatz von 1923, hervorgegangen aus einem Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für Philosophie, mit dem Titel „Die Zufälligkeit der Geschichtswahrheiten" (Troeltsch 1923), der nach Ausweis der Troeltsch-Bibliographie (Graf/Ruddies 1982, S. 208) die letzte von Troeltsch noch persönlich Korrektur gelesene Veröffentlichung vor seinem Tod ist, bezieht Troeltsch diesen oben genannten Gedanken der ‚**Einheit des Heterogenen**' noch einmal auf den Prozess der Selbstbildung des Individuums im Gegensatz zu Skepsis und Relativismus:

> „Solche ungebrochenen und doch an allem geistigen Besitz beteiligten Menschen gibt es. Jeder kennt solche. Wie aber machen sie es? Man wird sagen dürfen: sie versuchen sich einen Überblick über die streitenden und gemischten historischen Erbstücke zu schaffen und verwenden sie dann, einem mehr oder minder klaren Lebensinstinkte folgend, sehr souverän und unbefangen zu einem Ganzen, das ihren eigenen Lebenswillen ausdrückt, das eine von der inneren Einheit der Persönlichkeit durchdrungene ‚Einheit des Heterogenen' ist."
>
> (Troeltsch 1923, S. 41)

3.2.3 Selbstbildung und hermeneutische Reflexion

Die Analyse des Denkweges Ernst Troeltschs konnte deutlich machen, welche kulturpädagogische Konsequenzen eine Kultur- und Geschichtsphilosophie tragen kann, die – nicht wie Sprangers Denkweg die Moderne in einen prämodernen Zustand zurücktransferieren will, sondern die Zeitdiagnose der Moderne als Rahmenbedingung ihrer Konstruktion wahr und ernst nimmt.

Das Programm einer Kultursynthese, das Troeltsch formuliert, ist dagegen nicht nur ein kultur- und geschichtsphilosophisches Konzept, das das

Individuum zum *Objekt* seiner Gestaltung erklärt, sondern das Individuum selbst wird zum *Subjekt* dieser Kultursynthese und seiner ethischen Konsequenzen. Die Kultur- und Geschichtsphilosophie Troeltschs läuft in ihrer Zielrichtung auf eine Bildungskonzeption hinaus, in der das Individuum in eigener hermeneutischer Reflexion auf die seine Gegenwart prägenden kulturellen Überlieferungen seine Identität und damit seine ethische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit konstituiert. Aneignung von Kultur vollzieht sich nur „im Wechselspiel von deutender Traditionsaneignung, kritischer Reflexion und konstruktiver Neugestaltung" (Graf/Tanner 1991, S. 8).

Bildung ist der Ermöglichungsgrund und das Ziel, für sich selbst diese Synthese zu vollziehen und gesamtgesellschaftlich an dieser Kultursynthese mitzuwirken. Für die Bildung des Menschen als Selbstbildung ist daher der Rückgriff auf die Geschichte in der Form unentbehrlich, dass „die ihm eigene Handlungsfähigkeit nicht in Akten abstrakter Selbstunterscheidung von aller vorgegebenen Geschichte […], sondern durch produktive Vermittlung mit der geschichtlichen Lebenswelt […]" (Graf/Ruddies 1986, S. 143) erfolgt. Die Bildung des Menschen vollzieht sich für Troeltsch in der Erschließung ‚kultureller Erinnerungsräume',[12] die ihm – in der Darbietung ihres je eigenen Sinnzusammenhanges – Wert- und Sinn*möglichkeiten* eröffnen und in seinen je individuellen Selbstbildungsprozess einfließen. Die sich aus seiner Geschichtsphilosophie ergebende prinzipielle Relativität alles Geschichtlichen erweist sich nicht nur in seinem faktischen Gewordensein, sondern in seinem je eigenen Sinn- und Wertzusammenhang. So ergibt sich auch die Relativität der, je auf die eigene Gegenwart und Zukunft bezogene, Erschließung dieses Zusammenhanges und ermöglicht und bewahrt so erst die Individualität. Die hermeneutische Reflexion setzt Autonomie des Individuums gleichermaßen voraus wie sie hilft, diese Autonomie zu bewahren. Ohne solche hermeneutische Reflexion auf den Sinnzusammenhang des je eigenen Kulturkreises ist für Troeltsch keine Selbstbildung des Menschen möglich.

Die Religion spielt in diesem Zusammenhang von hermeneutischer Reflexion und Bildung als Selbstbildungsprozess des Individuums für Troeltsch die Rolle einer kritischen Instanz, allerdings nur insoweit sie in ihrer konkreten Gestalt ihrem ‚Wesen' als individuelle Gewissensreligion in der Moderne gerecht wird und damit zur Bildung und Wahrung der individuellen Autonomie in den Ambivalenzen der Moderne beiträgt. In einer modernen, nicht säkularisierten Gestalt gewinnt der Rechtfertigungsgedanke der Reformatoren angesichts des Verlustes von Entscheidungsgewissheit neue, die Freiheit und Autonomie, ermöglichende Funktion. Sofern die Religion sich aber selbst als Rückfall in einen prämodernen, mittelalterlichen Supranaturalismus begreift und die autonomen Kulturbereiche der Moderne erneut zu okkupieren ver-

[12] Der Begriff ‚Erinnerungsräume' bezieht sich auf das Buch von Aleida Assmann „Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses" (Assmann 1999).

sucht, gerät sie selbst unter Ideologieverdacht: „Religion bleibt ein aktueller Faktor der Sozialgestaltung, ohne sich zur primären oder gar einzigen Kulturpotenz hypostasieren zu dürfen" (Graf/Ruddies 1986, S. 153). Damit wäre für Troeltsch implizit sowohl Grenze als auch entscheidende Aufgabe einer religiösen Bildung des Individuums beschrieben. Er kann mit Friedrich Wilhelm Graf in die Gruppe jener Kulturdiagnostiker eingeordnet werden, die die Kulturbedeutung von Religion darin sehen, „die Bildung autonomer ‚Persönlichkeit' zu befördern und die Selbständigkeit des allein in Gott gebundenen, prinzipiell vereinzelten Individuums gegenüber der Gesellschaft und ihren dehumanisierenden Zwangsmechanismen zu stärken" (Graf 2004, S. 134).[13]

[13] Über die genannten Einordnungen Sprangers und Troeltschs in geistige Gruppierungen der Zeit bis 1933 bietet es sich an, Sprangers und Troeltschs Kulturtheorien und Denkwege auf die von Hans Ulrich Gumbrecht getroffene idealtypischen Unterscheidung von Präsenzkultur und Sinnkultur zu beziehen, „wobei die Sinnkultur natürlich der neuzeitlichen Kultur und die Präsenzkultur der mittelalterlichen Kultur nahesteht" (Gumbrecht 2004, S. 99). Merkmale der Präsenzkultur sind u. a., dass „die Dinge der Welt nicht nur materielles Sein, sondern auch einen inhärenten Sinn" (ebd., S. 101) haben, legitimes Wissen mithin „im typischen Fall offenbartes Wissen [ist.] Es ist ein Wissen, das von Gott (bzw. den Göttern) offenbart wird oder durch verschiedene Arten von Ereignissen, die man als ‚Selbstentbergung der Welt' beschreiben könnte." (ebd.) Ziel des Verhältnisses des Menschen zur Welt ist die Harmonie, der Einklang des Rhythmus des Subjekts mit der Welt. Veränderung dieses Rhythmus „gilt in einer Präsenzkultur als Zeichen menschlichen Wankelmuts oder schlicht als Sünde" ebd., S. 102).
In einer Sinnkultur hingegen steht die Subjektivität bzw. das Subjekt im Zentrum. Legitimes Wissen wird dementsprechend „in einem Akt der Weltinterpretation" (ebd., 101) produziert. Schließlich halten „die Menschen die Umgestaltung (Verbesserung, Verschönerung usw.) der Welt tendenziell für ihre wichtigste Aufgabe" (ebd., S. 102). Troeltschs Weg in die Politik der Weimarer Republik und Sprangers religiöser Sprachduktus passen zu diesen Idealtypen, wenn Gumbrecht als Beispiel benennt, „dass Parlamentsdebatten ein Ritual darstellen, das zu Sinnkulturen passt, während das Abendmahl ein für Präsenzkulturen prototypisches Ritual ist" (ebd., S. 105).

4 Kulturpädagogik als Einführung in die hermeneutische Reflexion von Kultur

Die Rekonstruktion des kulturpädagogischen Selbstverständnisses der geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Beispiel Eduards Sprangers wie die Befragung der Kultur- und Geschichtsphilosophie Troeltschs macht am Denkweg des Ersten deutlich, wie Kulturpädagogik in der Konsequenz zu einem Verlust des autonomen Subjekts führt, wenn kulturelle Traditionen als Kulturgüter ewiggültigen-normativen Wert erlangen. Der Denkweg Troeltschs hingegen stellt in seiner Konsequenz das autonome Subjekt als Start- und Zielperspektive in den Vordergrund kulturpädagogischer Theorie und Praxis. Der Rückgriff auf Kultur und Geschichte geschieht unter der Perspektive ihres relativen ‚Sinnes und Wertes' für die Persönlichkeitsbildung bzw. Identitätsbildung des Individuums. Der Pluralismus der Wert*möglichkeiten* und Sinn*möglichkeiten* wird einerseits ernst genommen, die Persönlichkeit löst sich andererseits nicht in die Mehrzahl von Persönlichkeiten auf, die in disparaten, autonomen Kulturbereichen agiert. Persönlichkeit bzw. Identität erweist sich damit aber nicht als Sammelsurium von Lebensmöglichkeiten, die sich als ‚so oder aber auch ganz anders sein' sowohl in der horizontalen Perspektive unterschiedlicher Lebensbereiche wie in der vertikalen Perspektive der eigenen Biografie ergibt, sondern als vom Individuum zu leistender ‚Einheit des Heterogenen'. Dieser Begriff, den ich von Ernst Troeltsch übernehme, schließt sowohl die notwendigen Balancen in der Identitätsbildung und -darstellung wie auch die möglichen Ambivalenzen und Differenzen ein, denen das Individuum in der Moderne ausgesetzt ist. Das Verständnis der Identität als ‚Einheit des Heterogenen' wird sich damit mE als mögliche Alternative gegenüber einer Dekonstruktion des Identitätsbegriffs erweisen. Es ermöglicht, die gegenwärtige Zeitdiagnose der Individualisierung und Enttraditionalisierung aufzugreifen und für die pädagogische Theoriebildung fruchtbar zu machen, ohne das autonome Subjekt auf diesem Wege zu verlieren. **Identität als ‚Einheit des Heterogenen**' macht darüber hinaus deutlich, inwiefern Identitätsbildung und -darstellung als „*Arbeit am Sinn*" (Duncker 2000, S. 186) begriffen werden kann und welche Funktion der hermeneutischen Reflexion in diesem Prozess zukommt.

Gerade angesichts der diagnostizierten Enttraditionalisierung als Prozess, der zwar die a priori gesetzte Selbstverständlichkeit des Anspruches von Traditionen und kulturellen Bestände bestreitet, nicht aber die kritische Auseinandersetzung mit ihnen, macht die ‚Arbeit am Sinn' am „historisch gewachsenen Potential an Sinngehalten" (ebd., S. 182) durch hermeneutischen Reflexion notwendig.

Dabei geht der Begriff der hermeneutischen Reflexion von einem Verständnis von Hermeneutik aus als

> „die *Kunst des Verstehens kultureller Ereignisse*, seien dies nun Situationen, Texte, Bilder, Protokolle, Erfahrungsberichte, spielende Kinder oder pädagogische Gesten und Gebärden"(Rittelmeyer/Parmentier 2001, S. 2*),* als „*Sinninterpretation von Kultur* überhaupt."
>
> (ebd., S. 19)

Hermeneutik hat es also zu tun mit dem Verstehen des Sinns, der sich in kulturellen Beständen niedergeschlagen hat. Mit dieser Ausweitung des Gegenstandes der Hermeneutik ist auch die Forderung der philosophischen Hermeneutik im Sinne Hans-Georg Gadamers aufgenommen,

> „daß nicht nur in Rede und Schrift, sondern in alle menschliche Schöpfungen ‚Sinn' eingegangen ist, den herauszulesen eine hermeneutische Aufgabe ist. Nicht nur die Sprache der Kunst etwa stellt legitime Verständnisansprüche, sondern jegliche Form menschlicher Kulturschöpfung überhaupt […] Vielmehr wird uns die kommunikativ erfahrene Welt selbst als eine offene Totalität beständig übergeben, ‚traditur', und hermeneutische Anstrengung gelingt überall da, wo Einleuchten, Einsehen, Aneignung erfolgt, und am Ende auch dort, wo die Integration aller Erkenntnis der Wissenschaften in das persönliche Wissen des Einzelnen gelingt." (Gadamer 1974, S. 1071)

Hermeneutische Reflexion im Kontext von Autonomie und Identität als Einheit des Heterogenen im von mir gemeinten Sinne knüpft an diesen Gedanken an und hat zum Ziel die Unterstützung des Selbst- und Weltverständnisses des Individuums im Kontext der Identitätsbildung und -darstellung. Hermeneutische Reflexion vollzieht sich dabei – im Anschluss an den Denkweg der Kultur- und Geschichtsphilosophie Troeltschs und den von Odo Marquard (Marquard 1981) und Robert Jauß (Jauß 1994) getroffenen Unterscheidungen – als ein oszillierender Prozess zwischen Rekonstruktion und Applikation divergierender kultureller Bestände.

Kulturpädagogik in ihrer praktischen Konsequenz für das Erziehungshandeln und den Selbstbildungsprozess des Menschen wird es um Einführung im Sinne der Vermittlung von Kompetenz zu solcher hermeneutischen Reflexion gehen. **Hermeneutische Reflexion ist Kompetenz des Individuums im Prozess seiner Selbstbildung** und geht also über das Verständnis einer Methode wissenschaftlicher Pädagogik hinaus und weist über die aufgezeigte pädagogische Handlungskrise auf eine pädagogische Handlungsperspektive hin. Der nur auf Selbstreflexion angelegte hermeneutische Zirkel, der die Identitätsbildung in der reflexiven Moderne kennzeichnet, wird damit unterbrochen und ergänzt, ermöglicht dem Individuum aber so, vergangene Sinn*möglichkeiten* hermeneutisch zu erschließen. Hermeneutische Reflexion kultureller Bestände zielt – um es in Anlehnung, aber auch in Ab-

grenzung an die bekannte Formulierung von Leopold von Ranke zu sagen – nicht letztendlich darauf zu erfassen, wie *es* eigentlich *gewesen* ist, sondern darauf, wie *ich* eigentlich *sein könnte*. Damit ist auch das erkenntnisleitende Interesse solcher hermeneutischer Reflexion benannt: Die Arbeit am kulturellen Gedächtnis ist für das Menschsein des Menschen in Gegenwart und Zukunft konstitutiv. Das schließt die Arbeit an dem, wie *es* eigentlich *gewesen* ist, gerade nicht aus, sondern macht diese Arbeit zur Voraussetzung dafür, dass dem Individuum die Möglichkeit gegeben wird, in den Prozess der Selbstbildung jene Aspekte zu integrieren, die ihm bei der Antwort auf die Frage helfen können, wie *ich* eigentlich *sein könnte*. Hermeneutische Reflexion übernimmt also die Funktion der Auseinandersetzung mit kulturellen Beständen, deren Konsequenz die Aneignung, aber auch die Ablehnung sein kann. Sie trägt deshalb den Charakter der Aufklärungsarbeit im Selbstbildungsprozess des Individuums und kommt dem nahe, was Herbert Schnädelbach „historistische Aufklärung" (Schnädelbach 1987, S. 23) nennt.

Hermeneutische Reflexion leistet damit einen entscheidenden Beitrag zum Aufbau eines angesichts der gegenwärtigen Bildungsdiskussion notwendigen Orientierungswissens im Gegenüber zur Flut des Verfügungswissens. Hermeneutische Reflexion ist notwendige Kompetenz im Selbstbildungsprozess des Individuums, deren Vermittlung und Aneignung eine Aufgabe von Erziehung und Unterricht darstellt und ein Handlungskonzept einschließt, das am Ziel einer sinnvollen Lebensgestaltung des autonomen und mündigen Individuums interessiert ist, also ideologiekritisch ausgerichtet ist gegen ein hedonistisches Konzept einer ‚Tugend der Orientierungslosigkeit'. Die derzeit als Kernkompetenzen ausgewiesenen und in der Bildungsdiskussion immer wieder betonten sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten benötigen deshalb dringend der komplementären Fähigkeit hermeneutischer Reflexion.

Das Arrangement von Bildungsorten wie die Konzeption des Bildungshandelns werden dementsprechend bemüht sein, Rahmenbedingungen für die Aneignung der Kompetenz hermeneutischer Reflexion zu bieten und damit „die Fähigkeit auszubilden, mit Sinnangeboten zu arbeiten" (Duncker 2000, S. 184). Die eingangs genannten, als „Kulturfächer" bezeichneten Fächer, die sich auf den Gegenstandbereich der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften beziehen, sollten damit erneut in den Focus des Bildungshandelns treten. Da diese ‚Kulturfächer' eben nicht nur kulturelles Faktenwissen als Verfügungswissen – „ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel" (Mittelstraß 2002, S. 164) – vermitteln sollten, sondern kulturelles Orientierungswissen – „ein Wissen um gerechtfertige Zwecke und Ziele […] auch solche, die das Leben orientieren (und etwa den ‚Sinn' des eigenen Lebens ausmachen)" (ebd.) – im Hinblick auf Wert- und Sinnmöglichkeiten erschließen, bilden sie einen zusätzlichen Kern im Gehäuse der Schule. Der Verlust dieses Zusammenhangs zwischen Verfügungswissen und Orientierungswissen hat stattdessen die Apotheose einer ‚Tugend der Orientierungs-

losigkeit' zur Folge. Hermeneutische Reflexion dient dazu, diesen Zusammenhang von Verfügungswissen und Orientierungswissen je erneut herzustellen. Schule ist damit ein wichtiger kultureller Erinnerungsraum und hat die Aufgabe, die „Existenz von Erinnerungsanlässen, die Bedeutsamkeitscharakter haben" (Uhle 1998, S. 233) herzustellen und zu fördern. In einer von der Pluralität kultureller Bestände, von Globalisierung und Migration geprägten Gesellschaft wird Schule zudem darauf vorbereiten, „unterschiedliche Sinnsysteme in ihrer Verschiedenartigkeit und in ihrer möglichen Gleichwertigkeit anzuerkennen" (Wollersheim 2000, S. 105), und mit der „Arbeit am individuellen Überzeugungssystem" (ebd.) einen Beitrag zur Toleranzfähigkeit wie auch zur kritischen Dialogfähigkeit im Konflikt unterschiedlicher kultureller Gedächtnisse leisten.

5 Literaturverzeichnis

Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M. und New York: Campus Verlag

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Verlag C. H. Beck

Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit - Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: Verlag C. H.Beck

Barth, Ulrich (2003): Religion in der Moderne. Tübingen: J. C.B. Mohr (Paul Siebeck.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Beck, Ulrich (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott 1996: Reflexive Modernisierung -Eine Kontroverse. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 19 – 112

Ulrich, Beck/Anthony, Giddens/Scott, Lash (1996): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1995): Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur -Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Burkard, Franz-Peter (2000) (Hrsg.): Kulturphilosophie. Freiburg, München: Alber Verlag

Duncker, Ludwig (2000): Vom Sinn des Lernens - Bildungstheoretische Perspektiven für die Ausgestaltung schulischer Lernprozesse. In: Duncker, Ludwig/Hanisch, Helmut (Hg.) 2000: Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktion aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 179 -195

Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich Verlag

Frankl, Viktor E. (2006): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München: Piper Verlag

Fuhrmann, Manfred (1999): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/M. und Leipzig: Insel Verlag

Fuhrmann, Manfred (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam Verlag

Gadamer, Hans-Georg (1974): Art. Hermeneutik. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) 1974: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Sp. 1061 - 1073

Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Giddens, Anthony (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott 1996: Reflexive Modernisierung -Eine Kontroverse. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 113 -194

Goebel, Johannes/Clermont, Christoph (1999): Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Hamburg: Rowohlt Verlag

Graf, Friedrich Wilhelm (2004): Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur. München: Verlag C. H.Beck

Graf, Friedrich Wilhelm/Ruddies, Hartmut (Hg.) (1982): Ernst-Troeltsch-Bibliographie. Tübingen: J. C.B. Mohr Verlag

Graf, Friedrich Wilhelm/Ruddies, Hartmut (1986): Ernst Troeltsch: Geschichtsphilosophie in praktischer Absicht. In: Speck, Josef 1986: Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Neuzeit Bd. IV. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 128 -164

Graf, Friedrich Wilhelm/Tanner, Klaus (1991): Das religiöse Fundament der Kultur. Zur Geschichte der neueren protestantischen Kulturdebatte. In: Ziegert, Richard (Hg.) 1991: Protestantismus als Kultur. Bielefeld. Bertelsmann Verlag, S. 7 – 66

Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): Diesseits der Hermeneutik – Die Produktion von Präsenz. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) 1994: Riskante Freiheiten. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 307 -315

Jauß, Hans Robert (1994). Das Buch Jona -ein Paradigma der ‚Hermeneutik der Fremde'. In: Ders. 1994: Wege des Verstehens. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 85 -106

Karsch, Manfred (2003) Identität als Einheit des Heterogenen – Untersuchungen zur Begründung einer Kulturpädagogik im Spannungsfeld von Affirmation und Autonomie bei Eduard Spranger und Ernst Troeltsch. Bochum: Projekt Verlag

Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hg.) 1997: Identitätsarbeit heute -Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 11 -39

Kumlehn, Lothar (2000): Kirche im Zeitalter der Pluralisierung von Religion: ein Beitrag zur praktisch-theologischen Kirchentheorie. Gütersloh: Christian Kaiser Verlag, Gütersloher Verlagshaus

Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Marquard, Odo (1981): Felix culpa? Bemerkungen zu einem Applikationsschicksal von Genesis 3. In: Fuhrmann, Manfred/Jauß, Hans Robert/Pannenberg, Wolfhart 1981: Poetik und Hermeneutik. Arbeitsergebnisse einer Forschungsgruppe IX: Text und Applikation. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 53 -71

Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Peter Kirchheim Verlag

Mittelstraß, Jürgen (2002): Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda 2002: Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 58 -170

Mollenhauer, Klaus (1997): Was ist Erziehung -und wann kommt sie an ihr Ende? In: Loccumer Pelikan 1997, H. 4, S. 155 - 160

Postman, Neil (2001): Keine Götter mehr – Das Ende der Erziehung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag,

Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Schieder, Rolf (2001): Wieviel Religion verträgt Deutschland? Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Schnädelbach, Herbert (1987): Über historistische Aufklärung. In: Ders. 1987: Vernunft und Geschichte. Vorträge und Abhandlungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 23 -46

Spranger, Eduard (1920): Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In: Bollnow, Otto Friedrich/Bräuer, Gottfried (Hg.) 1973: Eduard Spranger, Gesammelte Schriften II. Philosophische Pädagogik. Heidelberg und Tübingen: Quelle & Meyer Verlag, Max Niemeyer Verlag, S. 260 -274

Spranger, Eduard (1925): Lebensformen -Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, 5. Auflage. Halle: Verlag Max Niemeyer

Spranger, Eduard (1925 /1961): Kurze Selbstdarstellungen. In: Bähr, Walter/Wenke, Hans (Hrsg.) 1964: Eduard Spranger -Sein Werk und sein Leben. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 13 -25

Spranger, Eduard (1941): Weltfrömmigkeit. Leipzig: Leopold Klotz Verlag

Tenorth, Heinz-Elmar (1985): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 -1945. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 28. Köln, Wien: Böhlau Verlag

Troeltsch, Ernst (1907): Das Wesen des modernen Geistes. In: Troeltsch, Ernst 1925: Gesammelte Schriften, Bd. 4: Aufsätze zur Geistesgeschichte und Religionssoziologie, hrsg. von Hans Baron. Tübingen: Verlag J. C.B. Mohr (Paul Siebeck), S. 297 - 338

Troeltsch, Ernst (1911): Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt. Aalen: Otto Zeller Verlagsbuchhandlung (1963; Neudruck der 2.Auflage von 1911)

Troeltsch, Ernst (1917): Humanismus und Nationalismus in unserem Bildungswesen. Vortrag gehalten in der Versammlung der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg am 28. November 1916. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung

Troeltsch, Ernst (1918): Deutsche Bildung. In: Troeltsch, Ernst 1966: Deutscher Geist und Westeuropa. Gesammelte kulturphilosophische Aufsätze und Reden, hrsg. Von Hans Baron. Aalen: Scientia Verlag, S. 169 - 210 (Neudruck der Ausgabe Tübingen 1925)

Troeltsch, Ernst (1922): Gesammelte Schriften, Bd. 3: Der Historismus und seine Probleme. Erstes (einziges) Buch: Das logische Problem der Geschichtsphilosophie. Aalen: Scientia Verlag (1977, Neudruck der Ausgabe Tübingen 1922)

Troeltsch, Ernst (1923): Die Zufälligkeit der Geschichtswahrheiten. In: Der Leuchter, 1923, S. 31 -61

Uhle, Reinhard (1998): Hermeneutische Bildung aus der Perspektive von „Gedächtnispolitik". In: Dieckmann, Bernhard/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg 1998: Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225 -240

Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. München, Wien: Hanser Verlag

Wollersheim, Heinz-Werner (2000): Orientierung im Ungewissen: Comenius in unserer Zeit. In: Duncker, Ludwig/Hanisch, Helmut (Hg.) 2000: Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktion aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 91 -106

IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung

In der Reihe IfBM.Impuls werden regelmäßig Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen publiziert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen.

Mit Herausgabe der Schriftenreihe verfolgt das Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung folgende Ziele:

- Durch Verbindung einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Forschung und einer fundierten Medienforschung entsteht eine durch den Schwerpunkt Medien profilierte Bildungswissenschaft, die die gesamte Breite bildungswissenschaftlicher Fragestellungen umfasst. Diese Herangehensweise schließt die interdisziplinärer Zusammenarbeit und den intensiven Dialog mit benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie und Soziologie sowie mit technischen Disziplinen, z. B. der Informatik, ein.
- Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Weiterentwicklung der Fernstudienforschung in Hinblick auf die Gestaltung effektiver und effizienter Lehre mit neuen Medien, sowohl im Rahmen der akademischen Lehre, als auch in anderen Feldern und Formen des lebensbegleitenden Lernens mit neuen Medien.
- Die Forschungstätigkeit am Institut verbindet Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung. Ziel ist daher einerseits die systematische Beschreibung, kritische Analyse und wissenschaftliche Erklärung der Wechselbeziehung zwischen Bildung und Medien, andererseits die Erforschung von bildungsrelevanten Gestaltungsszenarien mit dem Schwerpunkt auf Arrangements mit interaktiven Medien und auf innovative Bildungstechnologien.
- IfBM.Impuls bietet insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs, Frauen und Männern gleichermaßen, eine Möglichkeit der Publikation eigener Forschungsergebnisse. Erste herausragende wissenschaftliche Arbeiten können besondere Impulse für den wissenschaftlichen Diskurs bieten. Neben den Professoren sowie den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind daher vor allem Absolventinnen und Absolventen sowie extern Promovierende zur Veröffentlichung ihrer Erkenntnisse aufgefordert.
- Die wissenschaftliche Güte der Beiträge wird durch ein Gutachterverfahren gewährleistet, das die Empfehlung zur Publikation durch eine/n Hochschullehrer/in und die unabhängige Begutachtung durch eine/n zweite/n Hochschullehrer/in vorsieht.
- Der Frage der Geschlechterverhältnisse kommt sowohl in den wissenschaftlichen Fragestellungen als auch in der Ausarbeitung der Ergebnisse eine besondere Rolle zu.
- Als Online-Publikation ist IfBM.Impuls offen und kostenlos zugänglich. Die Publikation über das World Wide Web wirkt nach der Idee des Open-Access der Entstehung einer digitalen Kluft entgegen.