



Marlies W. Fröse | Markus Hundeck |
Michael Winkler (Hrsg.)

Umwege und Zwischenräume

Perspektiven zu Bildung und Kultur

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8029-2 Print
ISBN 978-3-7799-8030-8 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8031-5 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
<https://www.beltz.de>

Inhalt

Einleitung	7
Grundlegung	
Bildung, vergiftet! Kleiner Versuch, ein Antidot zu finden <i>Michael Winkler</i>	18
Wegmarken	
Bildung und Kultur im Horizont der Aufklärung <i>Christine Freytag</i>	42
Bildung und Kultur bei Schleiermacher <i>Dorothea Meier</i>	50
Kultur und Bildung bei José Ortega y Gasset <i>Markus Hundek</i>	58
Aporetische Anthropodizee als starker Trost: Warum mit Michael Landmann von Bildung zu sprechen ist – und von Kultur nicht zu schweigen <i>Friedrich Schollmeyer</i>	69
J. P. Sartre: Bildung oder Schwierigkeiten mit Kultur <i>Steffen Großkopf</i>	77
Erziehung und Kultur anstatt Bildung? Wolfgang Sünkels Ansatz deskriptiver Grundlagenforschung <i>Ulf Sauerbrey</i>	84
Umwege	
Die Rezeption und Entwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Taiwan <i>Max Luo-Xiang Chen</i>	92
Education Crisis or Culture Dilemma? Democratic Transformation in Egyptian Public Universities: A Socio-Cultural Approach <i>Nasser Tolba</i>	117

Bildung und Kultur. Perspektiven der bildenden Kunst (insbesondere figürliche Plastik) <i>Jens Brachmann</i>	146
Eine Perspektive der medizinischen Simulationspädagogik <i>Mari Mielityinen-Pachmann</i>	157
Perspektiven	
Fragmente zum Zauberberg der Geschäftigkeit Bildung – Kultur – Sozialmanagement <i>Marlies W. Fröse</i>	168
Biografische Notizen	185

Einleitung

Im September 1784 erscheint in der *Berlinischen Monatsschrift* eine kurze Abhandlung „Ueber die Frage: was heißt aufklären?“. Verfasst hat sie Moses Mendelssohn als Antwort auf eine durchaus provokativ gemeinte Frage und Aufforderung, doch endlich mal zu klären, was als Aufklärung zu verstehen sei¹. Aufgeworfen wurde diese Frage knapp ein Jahr zuvor von dem Berliner Pastor Johann Friedrich Zöllner im Zusammenhang einer erregten Debatte darüber, ob und wie weit die Ehe allein als bürgerliche und insofern zivilrechtliche Institution anzusehen sei; und ohne Mitwirkung der Kirche zustande kommen solle.

Moses Mendelssohn formuliert seine Antwort in einer Weise, die nahelegt, sie als einen Beitrag für ein Konversationslexikon zu lesen, wie diese seit Beginn des 18. Jahrhunderts als Versuch entwickelt worden waren, um das im allgemeinen Sprachgebrauch eingelagerte Wissen festzuhalten; die großen Lexika entstehen dann erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts im Kontext der bürgerlichen Emanzipations-, wenn nicht Revolutionsbewegung. Im Dezember 1784 folgt in der *Berlinischen Monatsschrift*, die nun endgültig als das publizistische Organ der Spätaufklärung gilt, auf Einladung des Herausgebers, Johann Erich Biester, der berühmte, viel zitierte Aufsatz von Immanuel Kant zum Thema. Seine Einleitungssätze sind symbolträchtig und emblematisch für die Moderne geworden, obwohl oder vielleicht weil sie zornig klingen:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Lenkung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“²

Von Faulheit und Feigheit spricht Kant sogleich, wenn es um Ursachen geht, dass die Vielzahl der Menschen sich dem verweigern, was als Autonomie gilt;

-
- 1 Vgl. Mendelssohn, M. (2009): Ueber die Frage: was heißt aufklären? [1784]. In: M. Mendelssohn: Ausgewählte Werke, Studienausgabe, Band 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 209–214. Eine gute Auswahl der wichtigsten Beiträge aus der *Berlinischen Monatsschrift* bietet: *Berlinische Monatsschrift (1783–1796)*. Herausgegeben v. F. Gedike und J. E. Biester. Auswahl. Hrsg. v. P. Weber. Leipzig: Reclam 1986.
 - 2 Kant, I. (1964): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [1785] In: I. Kant (1964): Werke in zwölf Bänden. Hrsg. V. W. Weischedel. Band II, S. 53–61. Frankfurt am Main: Insel. Hier: S. 53.

später in seiner Abhandlung gibt sich Kant zurückhaltender und gesteht sich ein, dass von einem Zustand der Aufgeklärtheit noch nicht die Rede sein könne, wohl aber davon, dass sich die Menschen in einem Prozess der Aufklärung befinden. Immerhin! Die Hoffnung stirbt bekanntlich zuletzt. Kant bleibt streng, ganz im Unterschied zu Mendelssohn, der mit fast beschwingter Heiterkeit ein Tableau, wenn nicht ein Feld umreißt, auf dem sich diese Denkbewegung erkennen lässt. Er macht niemandem etwas vor, erklärt gleich im ersten Satz: „Die Worte *Aufklärung, Kultur und Bildung* sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum.“³ Allerdings: die Sache selbst ist schon präsent – und hier gibt er sogleich einen Hinweis, der aus der Büchersprache der Philosophie heraus – und in einen Bereich hineinführt, der später der Soziologie zugerechnet wird, vielleicht sogar verdunkelnd:

„Bildung, Kultur und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern. Je mehr der gesellige Zustand eines Volkes durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden; desto mehr Bildung hat dieses Volk. Bildung zerfällt in *Kultur und Aufklärung*.“⁴

Deutlich wird: Mendelssohn legt nicht fest, ganz im Gegenteil. Er diskutiert, wägt ab, weist Dialektiken auf, Widersprüche, Gegensätze, die nur in einer Denkbewegung aufscheinen und in Bewegung bleiben sollen; da zeigt sich ein Denken, das die Schulung an der Tora belegt, die Bereitschaft, sich kritisch noch in den Selbstwiderspruch zu begeben,⁵ um den Sachverhalt auf die Spur zu kommen, die nicht eindeutig sind. Manchmal, um mit verblüffender Einsicht schon wieder zu verwirren, freilich in einem tiefen Vertrauen auf Humanität: „Der *Mensch* als *Mensch* bedarf *keiner Kultur*, aber er bedarf *Aufklärung*.“⁶

Aufklärung, Kultur und Bildung – sie stehen für einen Prozess. Er soll in Gang gesetzt werden, vollzieht sich in einem mehrdimensionalen Zusammenhang, als ein Geschehen, das Mendelssohn in einer spannungsreichen Bewegung dialektisch diskutiert: Wie die so gefassten Bestimmungen in Gegenstreit gebracht werden können, im Widerstreit etwa zwischen Bürger und Mensch. Mendelssohn zeigt ahnungsvoll auf, was 150 Jahre später als Dialektik der Aufklärung festgehalten werden wird: „Mißbrauch der Aufklärung schwächt das moralische Gefühl, führt zu Hartsinn, Irreligion, und Anarchie. Mißbrauch der Kultur er-

3 Mendelssohn a. a. O., S. 211.

4 Ebd.

5 Vgl. „Er spuckte mir ins Gesicht“. Gespräch mit C. Bernd Sucher. In: Das Parlament Nr. 46, 11. November 2023, S. 9.

6 Mendelssohn a. a. O., S. 212.

zeugt Ueppigkeit, Gleißnerei, Weichlichkeit, Aberglauben, und Slaverei“. Und wenige Zeilen später:

„Eine gebildete Nation kennt in sich keine andere Gefahr, als das Uebermaß ihrer Nationalglükseligkeit; welches, wie die vollkommenste Gesundheit des menschlichen Körpers, schon an und für sich eine Krankheit, oder der Uebergang zur Krankheit genannt werden kann.“⁷

Festzuhalten ist: Mendelssohn ahnte, wie viele seiner Zeitgenossen, dass Aufklärung, Kultur und Bildung in ihr Gegenteil umschlagen können, bei Beibehaltung ihrer Wortgestalten – und er machte aufmerksam darauf, dass es um Sklaverei und Nationalismus gehen könnte, um Themen, die heute wieder – zurecht – für Aufmerksamkeit sorgen, aber zu Unrecht den Denkern um 1800 angelastet wurden. Aber das nur nebenbei, wenn man so will, als kleine, gemeine Sottise gegenüber dem moralisierenden Überschwang der Gegenwart. Deutlich ist jedenfalls, dass und wie im Zusammenhang von Aufklärung, Bildung und Kultur, allzumal mit Blick auf die Humanisierung des Humanen, die Dynamik eines Deutungsmusters eingeführt und gewahrt werden sollte, die – am Ende sogar schon defensiv und offensiv zugleich gedacht – die Offenheit einer Aufklärung sichern wollte, die schon zu Verhärtungen tendierte – um davon ganz abzusehen, dass sie wohl ihre eigene Vorgeschichte ausblendete, nämlich die Anregungen, welche sie von Vertretern indigener Völker erhalten hatte. Denn das lag schon wenige Jahre nach Mendelssohn auf der Hand: Bildung wenigstens wurde einerseits zwar überhöht, andererseits auf ein Rationalitätsmuster und eine Technik der Ausbildung reduziert, um endlich dann auf eine durchaus extramundane Sphäre bezogen zu werden, die schnell politisch in Anspruch genommen werden kann, als Geste gegenüber jenen, die als bloß zivilisiert gelten dürfen. Georg Bollenbeck hat das penibel nachgezeichnet,⁸ als Überidealisierung von Bildung, als Verhärtung von Kultur zum Kampfbegriff, als Elend eines ehemals glanzvollen Deutungsmusters, die er als reaktionäre Modernisierung bezeichnet hat; eine Figur, die später Hans-Ulrich Wehler in dem Konzept einer defensiven Modernisierung aufgenommen hat, welche er als ein durchgängiges Muster der deutschen Entwicklung im 19. Jahrhundert dargestellt hat.

Bollenbeck hat dabei an Beobachtungen angeschlossen, die sich bei Norbert Elias, in der Einleitung zum epochalen Werk über den Zivilisationsprozess fin-

7 Mendelssohn a. a. O., S. 213.

8 Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. 2. Auflage. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel-Verlag.

den,⁹ früher schon bei Georg Lukács anklingen und¹⁰ durchaus als Zug in dem aufzufinden sind, was als „kritische Theorie“ dann auch etwas pauschal zusammengefasst wird. Mächtige Denkansätze, die gleichwohl auf eigentümliche Weise eine Geschichte der Verdinglichung und des Verfalls betonen, die nicht so ganz mit dem in eins geht, was Mendelssohn erkannt hatte. Nur Adorno hielt an der Dynamik und – wenn man ein wenig modern sprechen will – Relationalität, wenn nicht Interrelationalität der Begriffsformation fest, wenn er in einer Theorie der Halbbildung notiert:

„Ihr darf die Idee der Kultur nicht, nach den Gepflogenheiten der Halbbildung selber, sakrosankt sein: Bildung ist selber nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung. Kultur aber hat Doppelcharakter. Er weist auf die Gesellschaft zurück und vermittelt zwischen dieser und der Halbbildung. Nach deutschem Sprachgebrauch gilt für Kultur, in immer schrofferem Gegensatz zur Praxis, einzig Geisteskultur. Darin spiegelt sich, daß die volle Emanzipation des Bürgertums nicht gelang oder erst zu einem Zeitpunkt, da die bürgerliche Gesellschaft nicht länger der Menschheit sich gleichsetzen konnte.“¹¹

Sieht man von dem möglicherweise falschen Verdikt einer unzureichenden Verbürgerlichung ab, bleiben die Bezüge auf Humanität, auf das Ganze des Menschen als die Vorstellung einer Beweglichkeit des als Aufklärung, Bildung und Kultur gedachten Denkmusters sichtbar. Dass Adorno sie nicht weiter aufnehmen kann, skeptisch bleibt, kann angesichts der Gräueltaten der Shoah nicht überraschen – und gibt doch eine Möglichkeit preis. Eine Möglichkeit, die auch Bollenbeck entgangen ist, vielleicht, weil er dann doch zu nahe den Figuren der Kritischen Theorie blieb. Eine Möglichkeit, die in der eben doch ungebrochenen Produktivität dieses Deutungsmusters liegt – nicht zuletzt, weil dieses eben gleichsam eine Selbstreflexion ermöglicht.

Um diese Produktivität geht es in diesem, von uns herausgegebenen Buch. Die Beiträge der Autorinnen und Autoren zeigen, dass und wie sich mit der Figur Aufklärung, Bildung und Kultur Räume des Denkens erschließen lassen, die man nicht aufgeben sollte; bei allen Vorbehalten, die naheliegen und durch Kritische Theorie nahegebracht wurden. Das Buch möchte und will öffnen und Perspektiven erschließen – und weiß um seine Grenzen: Eine ganze Debatte blieb ausgeblendet, die aufzunehmen wichtig wäre, weil diese selbst schon wieder in Vergessenheit zu geraten droht. Die Debatte, die unter der Überschrift *Cultural Studies*

9 Elias, N. (1977): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

10 Lukács, G. (1953): Die Zerstörung der Vernunft. Der Weg der Irrationalität von Schelling zu Hitler. Berlin: Aufbau-Verlag.

11 Adorno, T. W. (1997/1998): Theorie der Halbbildung. In: T. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 93–121.

geführt wurde, angeregt durch die epochalen Arbeiten von Raymond Williams¹² und jenen, etwa Stuart Hall, die sich selbst in der Tradition kritischer Theorie stehend verstanden haben, vor allem: die Figur einer Kultur als ganzer Lebensweise harret der Wiederaufnahme und Umsetzung in Forschung.¹³ Ebenso konnten die jüngeren anthropologischen Forschungen nicht berücksichtigt werden, die dem Thema Kultur und Bildung eine neue, ebenfalls empirisch gesättigte Ausrichtung geben. Vor allem, und im Zusammenhang mit diesen neueren Arbeiten, sind noch die Perspektiven und Horizonte aufzunehmen, die sich in internationalen und inter- wie transkulturellen Untersuchungen ergeben; immerhin sind erste Ansätze im Buch schon sichtbar und beweisen die These von der Produktivität des Deutungsmusters.

Unser Buch wendet sich deshalb den beiden Begriffen Bildung und Kultur zu, in ihrem Zusammenhang, nicht frei von der Absicht, an Aufklärung zu erinnern. Uns ist selbstverständlich bewusst, dass der Begriff Kultur sein Eigenes hat – die Verweise auf die schon fast verlorene Tradition der Cultural Studies deuten das an. Denn das Wissen um Kultur, Kulturebenen¹⁴, nationale Kulturen¹⁵, um Trans- und um Multikulturalität¹⁶, um Konzepte kultureller Identität, Ethnie und Ethnizität, Vorurteile und Vorurteilsbildung, Stereotypen, Interkulturalität, Diskriminierungen, Integration, Assimilation und Akkulturation muss dazu ebenso einer

-
- 12 Williams, R. (1963): *Culture and Society* [1958]. Harmondsworth: Penguin; ders. (1965): *The Long Revolution* [1961]. Harmondsworth: Pelican; ders. (1983): *Culture* (2nd Imprint): Glasgow: Fontana. Hilfreich als Übersichten: During, S. (Hrsg.): *The Cultural Studies Reader*. Second Edition. London and New York: Routledge; R. Bromley, U. Göttlich, C. Winter (1999): *Cultural Studies*. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: Zu Klampen. In diesen Sammelbänden finden sich auch Beiträge von Stuart Hall. Empfehlenswert sind auch die Veröffentlichungen des CCCS in Birmingham.
- 13 Vgl. dazu auch den Überblick von Andreas Hepp, Friedrich Krotz und Tanja Thomas (Hrsg.) (2009): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 14 Wie etwa die Dimensionen von Geert Hofstede (1980/1997/2001/2017): Geringe Machtdistanz versus große Machtdistanz, Individualismus versus Kollektivismus, Maskulinität versus Feminität, schwache Unsicherheitsvermeidung versus starke Unsicherheitsvermeidung. Geert H.: *Culture's Consequences – International Differences in Work Related Values*. Newbury Park, London/ Neu-Delhi 1980; hier zunächst nur 4 Kulturdimensionen; die Zeitorientierung wurde später durch eine Ergänzungsstudie ermittelt und erst in der 2. Auflage beschrieben. Geert Hofstede: *Culture's Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2. Auflage. Thousand Oaks, London/ Neu-Delhi 2001, (hier wird auch die 5. Kulturdimension der Zeitorientierung auf den Seiten 351 ff. beschrieben). Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkow, M. (1997/2017): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Beck dtv.
- 15 Vgl. dazu: Hofstede, G. (1997).
- 16 Vgl. dazu: Welsch, W. (1994): *Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen*. In: Luger, K., Renger, R. (Hrsg.): *Dialog der Kulturen – Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. (Neue Aspekte in Kultur- und Kommunikationswissenschaft; 8), Wien [u. a.]: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, S. 147–169.

weiteren Betrachtung unterzogen werden. Und dies findet Eingang bzw. ist Teil der Bildung. Denn:

„viel zu oft haben wir gelernt, andere Kulturen, die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen und Männern aus anderen Ländern, immer in Bezug zu unserer eigenen Gesellschaft zu sehen, anstatt andere Kulturen als gleichwertig zu akzeptieren. Sie haben einen eigenen Stellenwert. Sie haben eine eigene Geschichte. Das gleichwertig Andere zu akzeptieren, erfordert unsererseits ein Hinsehen, einen geschärften Blick für Kultur-, Schicht und Geschlechtsspezifisches, setzt aber auch einen Blick für das Individuelle voraus“.¹⁷

Um noch weitere Perspektiven anzusprechen: Gerade das Konzept der Entschlüsselungen des Ethnologen Clifford Geertz mit seinem Buch *Dichte Beschreibung* bietet dafür einen Zugang. Geertz hat seine ethnologischen Studien¹⁸ und sein Konzept der „dichte(n) Beschreibung“ anhand von ausführlichen Einzelfallstudien darlegt, mit denen er kulturelle Systeme dem Verstehen zuführen will. Seinem Kulturbegriff, abgeleitet von Max Weber, sei die semiotische Herkunft eigen, also das „selbst gesponnene Bedeutungsgewebe“. Das sei Kultur. Diese könne man nicht durch Experimente und die Suche nach Gesetzmäßigkeiten erklären, denn dazu werden Interpretationen benötigt, die nach Bedeutungen suchen (S. 9). Er bezieht sich – in deutlicher Abgrenzung – auf den Ethnologen und Soziologen Clyde Kay Maben Kluckhohn, der den Begriff der „Kultur“ durchoperationalisiert und zehn Kategorien herausarbeitet habe, was Kultur sei.¹⁹ Gegen diese Methodologie der Operationalisierung stellt Geertz seinen Kulturbegriff und betont die Wege der Beobachtung und Beschreibung. Darunter versteht er: die Beziehung zu dem Untersuchten, die Kartographie der beobachteten Felder, das Führen von Tagebüchern über Erlebtes, die Arbeit mit den Gefühlen usw. „Dichte Beschreibung“ bedeute, „Thinking and Reflecting“ und „Thinking of Thoughts“ in den Mittelpunkt zu stellen. Nicht das beobachtete Phänomen ist ausschlaggebend, sondern die Bedeutungen, die diesem Phänomen zugeschrieben würden.

Geertz versteht Kultur als ein System gemeinsamer Symbole. In Handlungen präsentieren sich Menschen über kulturelle Formen, geben über sich selbst Auskunft und verweisen auf grundlegende kulturelle Bedeutungen. „Dichte Beschreibung(en)“ sind das Gegenteil von „dünnen“ Beschreibungen und präsentieren in komprimierter Form übereinander gelagerte und ineinander verwobene Vorstellungs-, Handlungs- und Wertestrukturen.

17 Egnér, H. (Hrsg.) (1984): Das Eigene und das Fremde. Angst und Faszination. Soloturn / Düsseldorf: Walter Verlag.

18 Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

19 Kluckhohn, C. K. M. (1962): Culture and Behaviour. Glencoe: Free Press of Glencoe.

Und zudem müsste an dieser Stelle ebenso auf das Theoriegebäude der Psychoanalyse zurückgegriffen werden; wie etwa die Beobachtungskategorien: Sozialisationsmechanismen, Abwehrmechanismen wie Verdrängungen, Verleugnungen, Ungeschehen machen, aber auch Sublimierungen, Umgang mit positiven und bedrohlichen Gefühlen und vieles mehr. Aber vor allem sind es die Symbolisierungen unterschiedlicher Art, die auf die unter der Oberfläche liegenden Bedeutungen verweisen. Zu diesen Symbolisierungen gehört als eine der differenziertesten die menschliche Sprache in ihren unendlich vielfältigen Formen, mit der höchst komplexe Vorgänge erfasst, beschrieben, geplant oder weitergedacht werden können, aber auch kulturelle Symbolisierungen wie Architektur, Gemälde, Musik, Theater etc. Der Vielfalt ist – zum großen Glück der Menschheit – keine Grenze zu setzen.²⁰

Der Begriff Kultur ist – wie im Verweis auf Mendelssohn schon erkenntlich – nicht neu; ganz abgesehen von seinen alten Bedeutungen, die etwa an die Landwirtschaft und an die mit ihr verbundene umfassende Kultur des Alltagslebens erinnern (und weit in das 20. Jahrhundert hineingetragen wurden – was heute von vielen gar nicht wahrgenommen wird, die sich ein Leben ohne geteerte Straßen und Smartphone kaum vorstellen können). Denn: Die (analytische) Verwendung des Kulturbegriffs hat sich vor allem erweitert.

Insbesondere Edgar Schein hat diesen Begriff als Pionier auf die Analyse von Organisationen transferiert. Wie jede Kultur entwickelt auch jede Organisation bestimmte Weisen der Wahrnehmung, des Denkens und der Symbolisierung, der Vorstellungen über Ursache und Wirkungszusammenhängen, der Wertvorstellungen und insbesondere über die Regeln im Umgang mit Menschen und auch Dingen. Schein (1995, S. 25) definiert Organisationskultur als ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, die die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat.²¹ Sein 3-Ebenen-Modell ist Grundlage für viele Organisationsanalysen, wissend natürlich, dass diese durch den jeweiligen Kulturkreis stark geprägt sind. Die erste Ebene der Artefakte beschreibt die an der Oberfläche liegenden sichtbaren Verhaltensweisen und andere physische Manifestationen und Erzeugnisse, zu denen auch das Kommunikationsverhalten von Mitarbeitenden gehört. Auf der zweiten Ebene liegt die Erwartung, wie Dinge sein sollten, z. B. der Umgang mit den kollektiven Werten in Organisationen, wie Freundlichkeit und Höflichkeit – es können aber auch Werte wie Rivalität, Konkurrenz oder Wettkampf sein. Auf der dritten Ebe-

20 Diese Passagen wurden in modifizierter Form entnommen aus: Bauer, A. & Fröse, M. & Seigies, J. (Hrsg.) (2023): Verborgene und unbewusste Dynamiken in Organisationen. Systeme psychoanalytisch verstehen in Supervision, Beratung und Coaching. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 14 f.

21 Schein, E. Edgar (1995): Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

ne sind die Grundprämissen (basic assumptions) angesiedelt: Grundannahmen werden wenig hinterfragt; sie sind nicht sichtbar, oft unbewusst und leiten das menschliche Denken, Handeln und Fühlen. Es sind die Ängste, Lieben, Unsicherheiten, Wünsche, Bedürfnisse, Zwänge, Normen und Werte, Irritationen und andere mehr, was im Individuum wie auch in jeder Organisation zu finden ist. Alle drei Ebenen stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Edgar Schein hat mit diesem Zugang und Verständnis das Unbewusste in der Kultur von Organisationen sichtbar gemacht, auch wenn er sich nicht explizit auf die Psychoanalyse bezieht. Bei diesen Überlegungen wird deutlich, ob individuell oder organisational, es geht um die Durchdringung soziokultureller Codes²², um die Analyse, Durchdringung und dem Aufbrechen von Tiefenstrukturen menschlicher Interaktionen, um die bewussten und unbewussten Aspekte.²³

Vielleicht geht es aber auch darum, die „Vielfalt der Kulturen, auch dann als einen gemeinsamen Gewinn zu begreifen, wenn wir nach ganz unterschiedlichen Werten und Wahrheiten leben“, auch das ist ein notwendiger Diskurs für die Zukunft. Darauf weist Kwame Anthony Appiahs Philosophie des Weltbürgertums in „Der Kosmopolit“ hin.²⁴

Und auch darum geht es auf den unterschiedlichsten Ebenen im Jenaer Studiengang *Bildung, Kultur und Anthropologie*.

Angeregt wurde das vorliegende Buch durch ein Jubiläum: 2023 konnte das Institut für Bildung und Kultur an der Friedrich-Schiller-Universität Jena sein fünfzehnjähriges Bestehen feiern. Vielleicht kein langer Zeitraum, wenn man die eingangs mit Moses Mendelssohn angesprochene Tradition zum Maßstab nimmt. Gleichwohl doch überraschend in einer Zeit eher kurzfristig angelegter Forschungs- und Lehrprojekte, die oft genug nicht sehr weit über den jeweiligen Antragsentwurf hinausreichen, unerwartet vielleicht auch, erinnert man sich an Vorbehalte, die wissenschafts- und disziplinpolitische Argumente geltend machten. In mancher Hinsicht bedenkenswert und sogar zurecht, zumindest unter disziplintaktischen Gesichtspunkten, andererseits dann eben doch widerlegt, schlicht durch die Faktizität, dann aber auch durch den kontinuierlichen Bestand des mit dem Institut verbundenen Master-Studienprogramms „Bildung-Kultur-Anthropologie“ sowie durch eine Vielzahl von Qualifikationsschriften, erfolgreichen Publikationen und einer beachtlichen Einwerbung von Forschungsmitteln. Wichtiger aber könnte sein, dass das Institut, seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und seinen Studentinnen und Studenten, mit ihrem Denken, Forschen, Lehren und Lernen offensichtlich einen Nerv der aktuellen Debatten getroffen haben, etwas paradox formuliert: Die Aktualität der Debatten durch Entaktuali-

22 Vgl. Jäggi, C. J. (2009): Sozio-kultureller Code, Ritual und Management. Neue Perspektiven in interkulturellen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

23 Jäggi, C. J., a. a. O., S. 14.

24 Appiah, K. A. (2007): Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums. München: C. H. Beck.

sierung zu unterlaufen, um damit zugleich eine Form grundlegender Reflexion finden zu können, die überhaupt erst eine Klärung der Phänomene und Sachverhalte ermöglicht, welche häufig genug nur noch als Spielbälle in öffentlichen und politischen Auseinandersetzungen mehr oder weniger erregte Aufmerksamkeit gefunden haben.

Ralf Koerrenz, unbestritten eigentlicher Initiator des Instituts, hat schon einen Band zum Jubiläum herausgegeben, eher fokussiert auf das Verständnis von Kultur, mit einer Reihe von Beiträgen, die sich mit dem Leitmotiv Bildung und Kultur auseinandersetzen, angelegt als Kritik an dem oben schon angesprochenen Buch von Georg Bollenbeck und als Versuch eines Widerspruchs zur These eines verengenden Deutungsmusters oder Leitmotivs. Der hier vorgelegte Band stellt sich bewusst der Aufgabe, die Figur *Bildung und Kultur* in Aufnahme des von Mendelssohn angesprochenen Aufklärungsdenkens als eher öffnend und oszillierend, um die damit ermöglichten Perspektiven zu erkennen und mögliche Horizonte wahrzunehmen, sowohl in methodischer Hinsicht wie vor allem als Anregung für ein dann doch überkulturelles Gespräch. Wer sich auf Bildung und Kultur einlässt, so die leitende Idee, verzichtet dabei auf die geraden Wege, lässt sich irritieren und anregen, beschreitet Umwege, gelegentlich auch Irrwege, die in Sackgassen führen. Wobei dies niemals mit Gewissheit festgestellt werden kann, denn Naturwissenschaft und Technik lehren uns, dass manches zukunfts-trächtig wird, was aktuell verworfen wurde. Kultur und Bildung mit Umwegen zu assoziieren, nimmt Gedanken auf, die in der Philosophie bereits von Hegel²⁵ und über diesen hinaus besonders von Hans Blumenberg vorgetragen wurden,²⁶ der Verweis auf die Zwischenräume folgt Ideen, die etwa François Jullien geltend gemacht hat²⁷, um der zuweilen schon fatalen Auseinandersetzung um kulturelle Differenzen zu entkommen. Oder anders gesagt: Wer sich auf Umwege begibt, macht die Erfahrung des Abseitigen, vielleicht des Neuen, zumindest aber die Entdeckung, dass es nicht um die Absonderung der eigenen Identität gegenüber anderen geht, sondern um die Erfahrung von Kultur, die sich im Humanen verbindet, ja Humanität überhaupt erst möglich macht. Kultur und Bildung perforieren die Grenzen eigener Weltbilder und eröffnen Horizonte, die nicht abgeschritten werden können, die vielmehr in den Modi von Distanz und Nähe die Subjekte zu Bewältigungsstrategien herausfordern. Kultur wie Bildung sind daher keine Arsenalen, die gehabt werden können oder jemals Aussicht hätten, gehabt zu werden. Kultur wie Bildung sind, um im Bild zu bleiben, Horizon-

25 Hegel (1986): Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I (= Studienausgabe, Bd. 18. Hrsg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel). Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 54 f.

26 Blumenberg, H. (1988): Die Sorge geht über den Fluß. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 137–140; Ders. (2020): Realität und Realismus. Hrsg. von N. Zambon. Berlin: Suhrkamp. S. 124–135.

27 Jullien, F. (2019): Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

te, denen wir uns nähern können oder die im Wahn, diese festlegen zu wollen (und jeder noch so gut gemeinte „-Ismus“ spricht davon), weiter und weiter von uns wegrücken. Kultur und Bildung können als Verhältnisbestimmungen verstanden werden, an denen Nähe und Distanz zu einer prinzipiellen Humanität abgemessen werden. Blumenberg spricht daher von Kultur und Bildung als einem Barbareiverschonungssystem²⁸, Jullien meint ähnliches, wenn er von der gefährlichen Hybris spricht, die darin läge, Identität konstatieren zu wollen. Und auch diese Positionen formulieren, wie alle angeführten, den Grundzug des vorliegenden Bandes: sie schließen an Mendelssohn und seine Zeitgenossen der Aufklärung an und plädieren für einen generellen Humanismus, wie ihn etwa Gotthold Ephraim Lessing begriffen hatte.

Wir möchten allen Autorinnen und Autoren an dieser Stelle herzlichst danken. Sie haben mit ihren Beiträgen Umwege aufgezeigt und Zwischenräume ausgeleuchtet und so diesen zweiten Band möglich gemacht. Wir konnten mit ihnen unkomplizierte, reflektierende, hilfreiche und zuverlässige Erfahrungen haben. Das war für uns als Herausgeber:innen ein wertvoller Prozess. Darüber hinaus möchten wir dem Beltz-Juventa Verlag, und hier insbesondere Frank Engelhardt und Julia Zubcic danken, die uns in diesem Prozess vertrauensvoll begleitet haben.

Marlies W. Fröse, Markus Hundeck, Michael Winkler
Darmstadt, Jena und Nürnberg im November 2023

28 Blumenberg, H. (1988): Die Sorge geht über den Fluß, a. a. O., S. 138.

Grundlegung

Bildung, vergiftet! Kleiner Versuch, ein Antidot zu finden

Michael Winkler

Mit manchen Begriffen geht es einem wie mit einer lästigen Krankheit. Eigentlich waren sie vertraut, vielleicht gar nicht so klar, wie das wissenschaftlich gefordert wäre. Doch konnte man sich mit ihnen einigermaßen verständigen und einander so verstehen, dass eine stillschweigende Übereinkunft möglich wurde, lebenspraktisch ebenso wie geistig, alltagsweltlich wie intellektuell tragfähig.

Dann aber: Eines Tages stellt sich die Krankheit ein, eher unversehens. Als Allergie, vielleicht vom Autoimmunsystem selbst hervorgebracht. Oder als Ergebnis einer schleichenden Vergiftung. Wie solche Krankheiten breiten sich die Begriffe aus, als ob sie mutiert wären. Was vorher gut war, wirkt nun hoch infektiös, epidemisch, wenn nicht sogar pandemisch. Ursprünglich eine liebe Gewohnheit, gebraucht man diese Begriffe nun fast zwanghaft, verfällt ihnen, ständig präsent lassen sie sich kaum ertragen. Auswege gibt es kaum: In einer Selbsthilfegruppe könnte man offensiv das Leiden an diesen Begriffen bekannt geben. Doch meist beginnt man selbst, einem Delirium gleich, mit ihnen zu fantasieren – um den Preis, dass das Gift noch stärker wirkt.

Weg damit! Oder? Das Dilemma mit Vergiftungen besteht zuweilen darin, dass man vergisst, wie es war, als es einem noch gut ging. Als der Begriff einem noch taugte, etwas besagte, ein wenig verborgen. Weil er gut war. Hans-Georg Gadamer machte als Philosoph Ärzte auf das seltsame Phänomen aufmerksam, dass sie vieles über Krankheiten wissen, wenig jedoch darüber, was eigentlich Gesundheit auszeichnet (Gadamer, 1993). Gesundheit verbirgt sich, sie ist nur in mühsamen Verständigungsprozessen zu entdecken. Im Miteinander des Redens, der sprachlichen und gedanklichen Begegnung vielleicht, wird zugänglich und erfahrbar, was als Gesundheit, als Wohlbefinden, vielleicht als Glück zu erinnern ist. Nicht anders der vergiftete Begriff: Was mit der Krankheit über uns kam, was vorher für ihn wichtig war, muss mühsam wiedergefunden werden, in einer anstrengenden Therapie.

1. Wie das Gift in die Welt kam. Eine Annäherung.

Ob das für Bildung ebenso gilt? Für den Begriff und den Sachverhalt? Wenn es denn überhaupt einen Sachverhalt gibt, ein Phänomen wenigstens, das sich iden-

tifizieren lässt, mit welchem gedanklichen Aufwand auch immer. Als Theorie, vielleicht im Konjunktiv. Um eine uneingelöste Hoffnung festzuhalten, als kritischen Maßstab, weil es eigentlich Bildung noch nie gegeben hat, das Wort auf eine Fiktion verweist, auf eine schöne Erzählung.

Aber wie kam das Gift in den Begriff? Wirksam war zunächst eine Reihe populärer Irrtümer: Weil nämlich *einerseits* das Wort *Bildung* inzwischen nahezu zum Synonym geworden ist, für Schule, für Anstalten und Praxen, die den Anspruch der methodischen, formalen Leitung des Lernens erheben, vor allem jedoch auf die Vergabe von Zertifikaten ausgerichtet sind. Wenn man so will: Auf eine Punktwertung, im Vergleich, in der – *andererseits* – Konkurrenz der Akteure in diesem dann längst verengten Feld der „Bildung“. Was nicht tragisch sein müsste, wenn dieser Wettkampf nicht den Kern des Geschehens ausmachen würde. Endlich hat dieses kompetitiv verengte Feld des Schulunterrichts wenig mit dem zu tun, was in einer Rückübersetzung des englischen Worts *education* wieder zur *Bildung* wurde. *Education* hat einen anderen Sinn, erinnert an die öffentliche, die politische, die staatliche Verantwortung für die Lern- und Entwicklungsprozesse der jungen Generation – gerne mit einem Verweis auf John Dewey, der das subjektive Engagement für die Demokratie ermöglichen und initiieren wollte. Eine Hoffnung, die längst vergeblich scheint, in Anbetracht eines vorgeblich meritokratisch ausgerichteten Systems, das den scholaren Verdienst nur jenen zubilligt, die genügend Geld mitbringen und sich dies noch selbst als Ergebnis eigener Leistung zurechnen (vgl. Sandel, 2020)¹. Von der zunehmenden Privatisierung in all jenen Ländern abgesehen, denen die Weltbank eine Austeritätspolitik auferlegt hat.

Gift, das, in Maßen genossen, vielleicht erträglich wäre. Wie guter Wein, der das Leben verlängert. Faktencheck: Umstritten, wenn nicht objektiv falsch, subjektiv hingegen zutreffend, weil guter Wein meist mit erträglichen Lebensbedingungen einhergeht, die für eine höhere Lebenserwartung sorgen. Die Menge macht's dennoch. So auch in der *Causa Bildung*. Denn hier hängt der Gefährdungsgrad mit der Häufigkeit zusammen, in der der Ausdruck *Bildung* ausgeschrieben und ausgesprochen wird. Die Zahl der einschlägig überschriebenen Texte lässt sich nicht mehr beziffern. Es fällt auf, wie Bildung, selbstverständlich als – um nur willkürlich Stichworte zu nennen – *Herausforderung für das Jahrhundert, für Europa, als Bewusstsein von Identität* oder gegen diese zu einem Thema geworden ist, das sich trotz (oder wegen?) Kriegen, Katastrophen, Pandemien beharrlich auf den Titelseiten oder als erste Meldung der Nachrichten hält, von den a-sozialen Netzwerken ganz zu schweigen. Wie von den Büchern, Aufsätzen, Blog-Beiträgen, immer wieder gepusht davon, dass erneut eine Studie zu einem ähnlich desaströsen Ergebnis gekommen ist wie die vorhergehenden, bei den allfälligen Leistungstests, die den Schulalltag längst beherrschen. Wobei niemand fragt,

1 Beispielhaft kann man hier für England den Zynismus der privaten public schools nennen, sowie in den USA die Universitäten der Ivory League, mit ihren horrenden Studiengebühren.

wovon bei solchen Tests die Rede ist. Von Bildung? Eher nicht! Von Tests? Wahrscheinlich! Spannend für Spezialistinnen, die längst industriell ihre Testbatterien herstellen und vermarkten. Für andere als Aufreger. Wenn einem nichts mehr einfällt, dann rettet das Gespräch, das Wort *Bildung* einzustreuen. Gift muntert auf, ein kollektiver Aufschrei der trauten Runde folgt gewiss. Ob Klima, Wettbewerbsfähigkeit oder der ausfallende Schwimmunterricht des Nachwuchses – alle fiebern der nächsten Ausgabe von *education at a glance* entgegen, die neue Kennzahlen liefert. Vom sozialen Miteinander kein Wort, ebenso wenig davon, was nun beides für die Subjekte emotional bedeuten könnte, dass sie abgewertet sind und in einer Gesellschaft leben, die an Wert verliert. Wobei Werte ohnedies nicht mehr zählen, sondern längst nur der Preis, der auf einem Markt erzielt wird.

Bildung, der Ausdruck, das Wort, verharrt als Dauerthema, allgegenwärtig. Längst versagt jeglicher Impfschutz gegen diese Pest, die nicht zu fassen ist – darin liegt die Perversion. Sie besteht in der universellen Fokussierung auf ein Wort, in der Erregung über Befunde und die Schritte, die man zu gehen habe, um künftig bessere Ergebnisse bei den allfälligen Vermessungen zu gewinnen; Rhetorik, längst volatil geworden, willkürlich, aber darauf gerichtet, neue Erwartungen erfüllt sehen zu wollen (Horvath, 2012). Bildung tritt auf als das maßlose Maß aller Dinge – dem Wein vergleichbar, der mit Glykol gestreckt worden ist. Immerhin: Da wusste man noch, was gepanscht wurde. Beim Begriff der Bildung kann man dies nicht einmal erahnen. Je häufiger das Wort antönt, umso besser klingeln die Kassen. Auf das Wortgeklingel kommt es nämlich inzwischen an, denn alles passt unter *Bildung* (vgl. als [Negativ-]Beispiele etwa Schlüter & Strohschneider, 2009; Killius, Kluge & Reisch, 2002; Schavan, 2004).

Was vielleicht den Inhalt ausmacht. Nämlich: Nichts. Beileibe nicht das Heideggersche oder ein existenzialphilosophisches Nein. Ein Nichts, eine aufgeregte und aufregende, erregende Leere. Darin liegt die Pointe. Bildung, education wurde zu einem Schlüsselwort des politischen Handelns, um Nationen, Länder und Regionen auf Trab zu halten. Die Konkurrenz zwischen ihnen soll befeuert werden. Gesellschaften und ihre Ökonomien treten gegeneinander an, beobachtet und bewertet von Organisationen, die keinerlei demokratische Legitimation haben. Das färbt ab, auf den Bildungsbegriff: Er ist Leitmotiv geworden, verlogen, aber antreibend, gleichzeitig verdunkelnd: Er treibt jedoch die Menschen an, weil in ihm ein Moment sich verbirgt, das mit Transzendenz verbunden ist, ein Übersteigen verspricht, der eigenen Lebenssituation allzumal. Eines der großen Narrative, das die erzählenden Affen auf Trab hält (vgl. El Ouassil & Karig, 2023, bes. S. 225–227). Sie glauben, dass Bildung sie schützen und voranbringen kann, Lebensglück verschafft – und dafür geben sie alles; nehmen Kredite für den Nachwuchs auf, der an den Zinsen verzweifelt, zur clipped-wings-Generation wird, längst unterlegen ist in jener global auction (Brown, Lauder & Ashton, 2011), die dem mühsam erkämpften akademischen Abschluss auf einem Arbeitsmarkt folgt,

der dann doch die billigeren Arbeitskräfte vorzieht – verzuckert mit einer weiteren Lüge, nämlich der, nach welcher ein Mangel an Fachkräften bestehe (vgl. Wolf, 2002). Also doch noch einen weiteren Master wählen und studieren, um vielleicht als Fachkraft gebraucht zu werden.

2. Schnelle Therapie?

Was bleibt also, als Aufgabe? Vorsichtige Entgiftung, eine Art Diät, wenn nicht eine Diätetik, die zu einem guten Umgang mit dem Begriff führt, sozusagen im Guten am Gefährlichen, vielleicht hin zu Kooperationen auf allen Ebenen des sozialen und kulturellen Miteinanders. Globale Bildung vielleicht? Möglicherweise bescheidener: das gemeinsame Gespräch über das Menschenrecht auf Bildung.²

Ein Einwurf ist zu erwarten: Warum keine absolute Abstinenz? Auf Bildung verzichten, um nicht vergiftet zu werden. Gute Idee. Funktioniert aber nicht. Dass der Begriff so unbestimmt ist, macht ihn schon immer anfällig für Vergiftung, einerseits. Andererseits wäre auch zu überlegen, ob man Bildung in den homöopathischen Dosen verabreicht, die ein wenig Gift enthalten und zugleich für Gegenwirkung sorgen; wie große Brände mit Gegenfeuer bekämpft werden. Oder anders: Ohne Bildung lässt sich Bildung nicht retten. In jedem Fall gilt: Begriffe zu streichen, Worte zu tilgen, mag manchmal politisch korrekt sein, birgt aber die Gefahr, dass aus dem Blick gerät, was der Begriff uns zugänglich macht, trotz oder wegen seiner Unklarheit. Im pädagogischen Zusammenhang kann man das beobachten: Erziehung wurde, als Begriff und sogar als Wort gecanceled. Jetzt wird erzogen, ohne Möglichkeit zum Einspruch. Und beim Begriff der Bildung? Da hat es den Abstinenzversuch schon gegeben. In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang eines Vorhabens, das zunächst dem bürgerlichen Gehalt des Bildungsbegriffs galt, dann in einem Zugang vorgenommen wurde, der sich mit der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors befasste.

Beide Ansätze waren gesellschaftskritisch gemeint, in der Tradition einer marxistischen Analyse: Die einen sahen Bildung als Ausdruck eines chauvinistischen Denkens, typisch für ein Bürgertum, das sich weder zur politischen noch zur ökonomischen Macht hat aufschwingen können; Bildung als Distinktionsformel, eng verbunden mit dem der Kultur, gleichermaßen auf die inneren gesellschaftlichen Verhältnisse gerichtet, als Abgrenzung gegenüber dem Proletariat, das sich von Bildung aber selbst Macht versprach, von Karl Liebknecht vorsichtig formuliert, nämlich als Wissen und als Weg zur Freiheit. Ein deutsches Deutungsmuster, wie Bollenbeck (1994) notierte, das sich erhaben als Selbstüberhöhung gibt. *Bildung und Kultur*, so beansprucht man einen hohen Wert, stilisiert

2 Als kleine Werbedurchsage: Projekt Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung. Unter <http://politechnik.de/projekt-bildung/> [17.01.2024].