

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 73 (1986)
Heft: 11

Artikel: Bildung und Kultur : zum Prozess der Personalisation als Kulturtransformation
Autor: Hargasser, Franz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532868>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

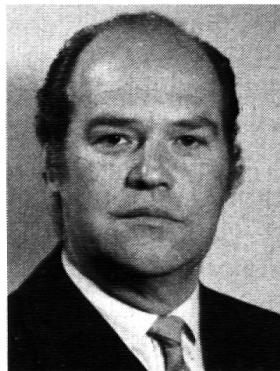
Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bildung und Kultur

Zum Prozess der Personalisation als Kulturtransformation

Franz Hargasser



Prof. Dr. phil. Franz Hargasser, geb. am 10.7.1939 in Femberg, Bayern. 1967 nach Studium der Pädagogik, Katechetik und Philosophie Promotion zum Dr. phil. an der Universität München. Nach 2jährigem Schuldienst 1969 Wissenschaftlicher Assistent an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Aachen. Seit 1975 Professor für Allgemeine

Pädagogik (Schwerpunkt: Pädagogische Anthropologie), gegenwärtig Professor an der RWTH Aachen. Nebenberuflich in der Erwachsenenbildung (Elternbildung) tätig. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Erziehungstheorie, Erwachsenenbildung.

Einleitung

Erziehung und Bildung haben nach fast einhelligem Konsens gegenwärtiger pädagogischer Theorien den Menschen zu befähigen, sich in der jeweiligen sozio-kulturellen Umwelt sich selbst zu verwirklichen. Der Mensch soll befähigt werden, sich in der jeweiligen Gesellschaft und Kultur zur *Persönlichkeit* zu gestalten.

Der Begriff der Personalisation ist damit der geeignete Begriff für die Umschreibung einer gegenwärtig allgemeingültigen formalen Zielbestimmung in der Pädagogik.

Ausgehend von dieser weiten Bestimmung des Begriffes Personalisation umfasst dieser Prozess alles, was dem Menschen als Individuum zu seiner *Selbstverwirklichung* dient. Dieser Prozess unterliegt in erster Linie der Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums

selbst, ist aber auch von der Erbdisposition, der Umwelt, der Schicksalhaftigkeit des Individuums und anderen Faktoren bestimmt.

Erziehung und Bildung aber verfehlten ihre Aufgabe, wenn sie – die formale Tendenz der Personalisation missachtend – Erziehung und Bildung als Vehikel zur Schaffung einer modalen Persönlichkeit missbrauchen. Wer von der Prämisse ausgeht, dass Erziehung und Bildung den Menschen zur Selbstbestimmung befähigen soll, wird auch die Deduktion aus dieser Prämisse ziehen müssen, dass es nicht genügt, das Individuum auf die jeweilige Kultur hin zu modifizieren, sondern dass die Aufgaben der Erziehung und Bildung darin bestehen, das Individuum zu seiner *eigenen Persönlichkeitsgestaltung* zu veranlassen. Dies bedeutet im Hinblick auf die jeweilige Kultur, dass sie nicht einfach dem Individuum in einem Internalisierungsprozess «übertragen» wird, sondern dass sie vom Menschen in seine individuelle Ebene *transformiert* werden muss. Erziehung als Personalisationshilfe hat demnach immer *kulturtranszendierenden* Charakter. «Die Erziehung soll dem Menschen dazu verhelfen, über die Welt, wie sie eigentlich sein sollte, in einem transzendenten Akt hinauszuschreiten. Nur unter dieser Voraussetzung kann die Erziehung eine Führungsaufgabe in der Entwicklung der modernen Gesellschaft übernehmen».¹

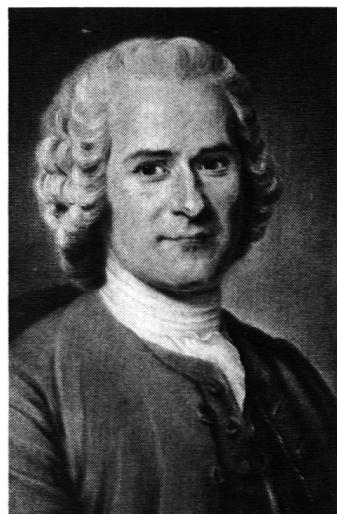
Wie nun diese *kulturtranszendierende Aufgabe* der Erziehung verstanden werden müsse, darüber gehen die Meinungen in der Geschichte der Erziehung und Bildung weit auseinander. Es ist deshalb nicht ohne Belang, wenn wir uns einige dieser Lösungsversuche kurz vor Augen stellen, um sie auf die Tragfähigkeit für die gegenwärtige Problemlage hin zu befragen.

I. Personalisation durch Kulturnegation

J. J. Rousseau gilt als einer der schärfsten Verfechter dieser These. In seinen Augen war die Kultur seiner Zeit so sehr verderbt, dass man seine persönliche Selbstverwirklichung

nur ausserhalb dieser Kultur finden könnte. Er sah in der *Entkulturation* mehr oder weniger die einzige Chance für den Menschen, seine Entfremdung von der Natur aufzuheben. Der Mensch habe sich zu sehr von der Natur entfernt und müsse deshalb so weit wie möglich zu seinem natürlichen Ausgangspunkt zurückgeführt werden. So glaubte Rousseau in seinem 2. Discours die Stelle gefunden zu haben, die dem Menschen zu seiner Personalisation im Laufe des Kulturprozesses am adäquatesten gewesen wäre. Es ist jene 2. *Epoche agrarischen Daseins*, die vor der Erfindung der Metalle liegt. In diesem geschichtlichen Stadium sieht Rousseau den Ausgleich von Bedürfnissen und deren Erfüllung am besten gewahrt. «Obwohl... die Menschen weniger ausdauernd geworden waren und das natürliche Mitleid eine gewisse Veränderung erfahren hatte, musste diese Periode der Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten, da sie die richtige Mitte zwischen der Lässigkeit des Naturzustandes und der ungestümen Tätigkeit unserer Selbstsucht hielt, die glücklichste und dauerhafteste Epoche sein.»²

Ähnlich wie K. Marx, sieht Rousseau in der Notwendigkeit der *Arbeitsteilung* und in dem dadurch bedingten *Tauschhandel*, der wiederum eine weitgehende Spezialisierung nach sich zog, den Anfang für den kulturellen Sündenfall der «Entfremdung des Menschen».



Jean-Jacques Rousseau,
1712–1778
(Gemälde von Quentin
La Tour, 1752)

Es ist natürlich auch Rousseau nicht möglich, das Rad der Geschichte zurückzudrehen. Auch will er nicht die Gesellschaft total revolutionieren. Er vertraut vielmehr auf die Macht einer *natürlichen Erziehung*, in der der junge Mensch von Anfang an von der verderbten Umwelt ferngehalten wird und auf dem Lande «in aller Freiheit der Bauern und Wilden» aufgezogen wird. Nach einer solchen gesellschaftsabstinenten Erziehung wird der Zögling gegen die Verderbtheit der Gesellschaft nicht nur immunisiert sein, sondern diese selbst von innen heraus neu gestalten können.

Dieser Gedanke der *Entkulturation*, der *Kulturkritik* und *Kulturnegation* zieht sich seit Rousseau wie ein roter Faden durch die Geschichte der Pädagogik. *Pädagogische Provinzen* und *Inseln* als utopische Wunschbilder eines auf Kulturregression sinnenden Geistes entspringen fast immer aus einem Unbehagen an der bestehenden Kultur, wie etwa bei A. S. Neill, bei G. Wyneken, bei Geheeb, bei Fichte und Goethe, und nicht zuletzt heute in der «*Antipädagogik*».

Da hier immer die bestehenden Verhältnisse für die Unmöglichkeit einer Personalisation angenommen werden, müssen sie negiert bzw. kritisiert werden. Die Kultur wird dadurch überschritten, dass sie von vornherein negiert wird.

Gerade in unseren Tagen gewinnt diese Idee wieder an pädagogischer Virulenz, seit die atomare Bedrohung, die Problematik des Umweltschutzes und die allgemeine Krisenhaftigkeit das Bewusstsein für die negativen Erscheinungen unserer Kultur geschärft haben. Alternative Lebensformen, Aussteiger-tum und allgemeines (wie auch immer emp-fundenes) *Emanzipationsstreben* haben diesen Gedanken der Kulturkritik und Kulturnegation wieder neu entfacht.

Die *pädagogische Unmöglichkeit* einer solchen fiktiven Entkulturation zeigt sich allein schon darin, dass solche Modelle, soweit sie überhaupt verwirklicht worden sind, die pädagogische Landschaft kaum zu beeinflussen vermochten. Der Grundirrtum

dieser pädagogischen Utopie liegt darin begründet, dass sie von einem *falschen Menschenbild* ausgeht, das in der Selbstgenügsamkeit des Menschen, in seiner Fähigkeit zur *Selbstregulierung* basiert. Der edle Wilde, der «solitaire», der sich selbst genügt und zu seiner Selbstgestaltung keinen Partner benötigt, ist eine reine gedankliche Fiktion. *Robinson*, als Idealgestalt des Menschen, der aus eigener Kraft und Intuition sein Leben meistert, ist eine utopische Schwärmerie geblieben und hat sich nicht als humane Lösung bewahrheiten können. Diese Gestalt tritt uns heute in verschiedener Form in seiner *negativen Ausprägung* als *Kasper Hauser*, als vom *Hospitalismus* geschädigter Säugling oder als verwahrloster jugendlicher *Krimineller* gegenüber. Der Glaube an ein *pädagogisches Münchhausentum* ist uns durch verschiedene Forschungsergebnisse der Biologie (Portmann), der Anthropologie (Gehlen), der Verhaltensforschung (Lorenz, Eibl-Eibesfeldt) genommen worden.

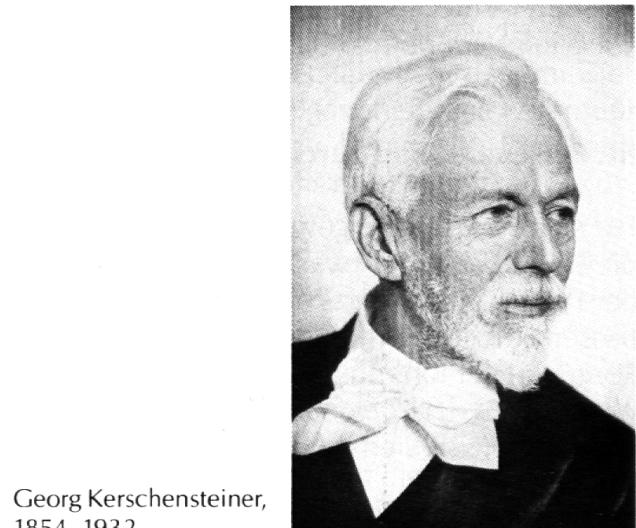
Der Mensch in seiner Sonderstellung in der Welt ist von Hause aus auf Kultur und Gesellschaft hin ausgerichtet. Der *Mensch* ist kein Naturwesen, sondern in seiner Disposition *Kultur- und Sozialwesen*. Es ist deshalb dem Menschen nicht möglich, ohne eine soziokulturelle Umwelt zu leben. Das Neugeborene kann sich selbst keine ihm optimal erscheinende Umwelt geben. Es wird in eine ganz bestimmte Kultur ohne seinen Willen hineingeboren – und das durchaus zu seinem *Vorteil*. Denn ohne einen «*sozialen Uterus*» ist es einfach existenzunfähig.

II. Personalisation durch Kulturresubjektivation

Aufgrund der Notwendigkeit der menschlichen Entkulturation ist es nicht verwunderlich, dass der Prozess der *Kulturtradition* als wesentlicher Bestandteil der Personalisation gesehen wurde. Bildung als Ziel hierzu wurde deshalb von O. Willmann als *geistige Güterbewegung* definiert. Persönlichkeit konnte

schon nach *Humboldt* nur der genannt werden, der ganz bestimmte Bildungsgüter in sich aufgenommen hatte. Der Mensch war nur dann Mensch, wenn er imstande war, sich die *Emanationen des objektiven Geistes*, d.h. die Kultur aneignen konnte. Besonders in der sog. *Kulturpädagogik* kam diese Vorstellung wieder zum Tragen, mit ihren Repräsentanten, wie *R. Meister*, *G. Kerschensteiner* und *E. Spranger* (Litt, Flitner).

G. Kerschensteiner hat in seinem *Grundaxiom des Bildungsprozesses*, dass die Struktur des Bildungsgutes, der Struktur des Seelenlebens des Zubildenden adäquat sein müsse, zugleich das Prinzip der Personalisation in kulturpädagogischer Sicht angesprochen. Oder um es mit *E. Spranger* zu formulieren: «Zwischen beiden: den *individuellen Strukturen* (oder Persönlichkeitstypen) und den *überindividuellen Strukturen* (oder Kulturgebietstypen) bestehen natürlich innere Beziehungen. Denn zuletzt ist es immer der lebendige Einzelmensch, indem der Sinn der überindividuellen Kultur erlebt wird und zur Gestaltung drängt»³ oder, wie man mit *R. Meister* formulieren könnte, «*resubjektiviert*»⁴ wird.



Georg Kerschensteiner,
1854–1932

Persönlichkeit wird man also im *Zirkulationsprozess* von Subjektivation und Objektivation des Geistes. Der Mensch gelangt dadurch zu seiner Selbstverwirklichung, dass er bereit ist, seinen Anlagen und Strukturen gemäss die vorgefundenen objektiven Kulturgüter, wie Literatur, Sitten, Gebräuche usw., wieder in

sich zu verlebendigen, zu resubjektivieren. Persönlichkeit ist das werterfüllte, sich in seinem Gewissen an objektiven Werten orientierende Individuum.

Diese Form der Personalisation ist uns nicht nur wegen ihrer oft metaphysischen Implikationen nicht mehr nachvollziehbar. Wir wissen aus der kulturanthropologischen Forschung, dass *Werte* immer einer *geschichtlichen Interpretation unterliegen* und deshalb nicht als Objektivationen des absoluten Geistes betrachtet werden können. Zudem wissen wir aus der Anthropologie und der Entwicklungspsychologie, dass es wissenschaftlich nicht mehr vertretbar ist, den Menschen *typologisch* zu sehen. Der Mensch als «offenes Wesen» kann diese oder jene Kulturmorphologie durchlaufen. Er ist individuell nicht im Sinne einer Typologie festlegbar. Personalisation ist deshalb nicht nur als Kulturtradition oder Kulturresubjektivation zu verstehen. *Die Person selbst ist es, die Kultur schafft*. Der Mensch ist sich als Kulturwesen selbst zur Aufgabe gestellt und kann sich dabei nicht allein auf die überkommenen Werte und Normen einer Gesellschaft stützen, wenn er Persönlichkeit werden will. Denn der Mensch ist nicht nur Geschöpf, sondern auch «*Schöpfer der Kultur*» (Landmann).

III. Personalisation durch Sozialisation

Für Rousseau und im gewissen Masse auch für die Kulturpädagogik war der Ausgangspunkt der Personalisation das Individuum und dessen Selbstverwirklichung. Eine völlig konträre Position muss in sozialistischer Ansicht von der Personalisation bezogen werden, wie sie sich im Werke A. S. Makarenkos widerspiegelt.

«Der tiefere Gedanke, den Marx in seinem 'Kommunismus' verkündet, lautet: die bürgerliche 'Person' ist aufzugeben, damit die wahre Persönlichkeit, Freiheit und Selbständigkeit des Menschen, seine Überlegenheit über alle Naturgegebenheit des Daseins sich entfalten könnte».⁵ Menschsein heisst für K. Marx mehr

als nur Individuum sein, Menschsein heisst in erster Linie Gesellschaftswesen sein, heisst *Gattungswesen* sein. Der Mensch entwickelt deshalb seine Fähigkeiten, seine Möglichkeiten und seine Grösse erst in der Gesellschaft. *Emanzipation ist nur durch Sozialisation möglich*.

Nach A. S. Makarenko ist die Selbstfindung des Menschen nur im *Sozialismus* möglich. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass es nach ihm «*keine Persönlichkeit ausserhalb des Kollektivs* geben kann und damit auch kein abgesondertes pädagogisches Schicksal».⁶ Das Individuum erfährt sich und seine Möglichkeiten erst im Kollektiv.

Es ist deshalb eine pädagogische Grundkenntnis der Pädagogik Makarenkos, dass man sich *nicht direkt* pädagogisch an das *Individuum* wendet. «Mit wachsender Erfahrung kam ich zu dieser tieferen Überzeugung, die später auch durch die Praxis erhärtet wurde, dass es keinen unmittelbaren Übergang vom Gesamtkollektiv zur Persönlichkeit gibt, sondern nur einen Übergang mit Hilfe des speziell zu pädagogischen Zielen organisierten *Grundkollektivs*» (S. 116).

Ein *Grundkollektiv* ist jene Gemeinschaft von Menschen zu nennen, «dessen Mitglieder durch ihre Arbeit, Kameradschaft, Lebensweise und Ideologie ständig vereint sind» (S. 117). Und in dieser sozialen Kohärenz entwickelt sich die Persönlichkeit. Wenn man eine Persönlichkeit heranziehen will, dann muss dies innerhalb des Grundkollektivs durch die parallele Einwirkung geschehen. Deshalb hat es Makarenko ständig vermieden, den einzelnen, auch wenn er durch eine soziale Verfehlung auffiel, direkt anzugehen. Das *Kollektiv* hat die *eigentliche Erziehung der Persönlichkeit zu übernehmen*. So berichtet Makarenko:

«Petrenko hat sich in der Fabrik verspätet. Am Abend erhalte ich Meldung darüber. Ich beordere den Kommandeur der Abteilung, zu der Petrenko gehört, zu mir und sage: ›Bei dir gab es eine Verspätung in der Fabrik.‹»
«Ja, Petrenko hat sich verspätet.»
«Dass das nicht wieder vorkommt.»
«Zu Befehl. Kommt nicht wieder vor.»

Petrenko hat sich zum zweitenmal verspätet.
Ich berufe eine Abteilungsversammlung ein.
«Bei Euch hat sich Petrenko ein zweites Mal
verspätet.»

Ich erteile der ganzen Abteilung einen Ver-
weis. Sie versprechen, dass es nie wieder
vorkommen wird.

«Ihr könnt gehen!»

Danach verfolge ich, was geschieht. Die
Abteilung wird die Erziehung Petrenkos selbst
übernehmen und zu ihm sagen:

«Du hast dich in der Fabrik verspätet. Das
bedeutet, unsere Abteilung ist nicht pünkt-
lich.»

Eine solche Ermunterung der Persönlichkeit
durch die Abteilung hilft uns sehr viel»
(S. 119).

Ziel solcher pädagogischen Einwirkung ist die
«*freie Persönlichkeit, die von sich aus die
notwendigen Aufgaben im Kollektiv leistet*». Denn die Interessen des Kollektivs stehen
immer über den Interessen der Einzelpersön-
lichkeit.

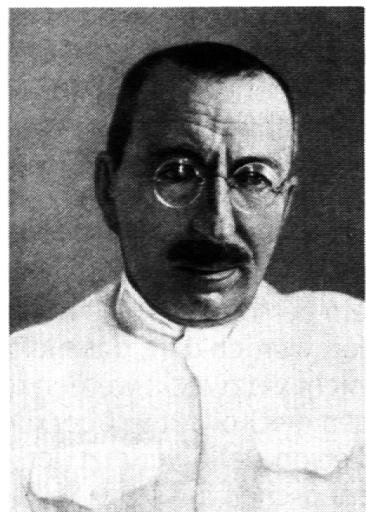
Wie gelangt nun das Individuum zu einer
solchen Höhe kollektiv verpflichteter Persön-
lichkeit?

Wenngleich A. S. Makarenko um die Komple-
xität der menschlichen Person wusste, glaubte
er doch, dass vieles am menschlichen Verhal-
ten wie in einer *Stanzmaschine* hergestellt
werden könne:

«Jedenfalls war mir klar, dass man sehr viele
Details der menschlichen Persönlichkeit und
des menschlichen Verhaltens mit einer Stanz-
maschine herstellen könnte, doch erforderte
dies auch besondere Präzisionsarbeit der
Stanzmaschine selbst sowie allergrösste
Vorsicht und Genauigkeit» (S. 25).

So hat Makarenko an anderer Stelle von einer
pädagogischen Chemie und Physik gespro-
chen, die den Erzieher in die Lage versetze,
die Organisation der Persönlichkeit zu ermög-
lichen. Eine durch das Kollektiv geformte
Persönlichkeit zeigt *folgende Eigenschaften*:
«das Selbstgefühl des Menschen im Kollektiv,
die Art seiner Bindungen und Reaktionen im
Kollektiv, seine Diszipliniertheit, seine Bereit-

Anton Semjonowitsch
Makarenko,
1888–1939



schaft, zu handeln und sich zu bremsen, seine
Fähigkeit zu Takt und sein Orientierungsver-
mögen, seine Prinzipienfestigkeit, sein emo-
tionales Perspektivstreben» (S. 100).

Gerade die *Disziplin* ist eine pädagogische
Kategorie in der Pädagogik Makarenkos.
Disziplin schafft Freiheit, schafft Geborgen-
heit im Kollektiv. Der Mensch ist nach Makar-
enko als soziales Wesen zu sehen, das erst in
der sozialen Interaktion zur Persönlichkeit
werden kann. Deshalb haben die Interessen
des Kollektivs immer über den Interessen der
Persönlichkeit zu stehen (S. 105). Und nur von
hier her ist der Satz Makarenkos in Bezug auf
die Kinderliteratur verständlich, dass ihr Ziel
darin bestehet, «eine ganzheitliche kommuni-
stische Persönlichkeit» heranzubilden. Auch
die modernen Sozialisationstheorien, die die
Eingliederung des Individuums in die jeweili-
ge Gesellschaftsstruktur als primäre pädagogi-
sche Zielvorstellung vor Augen haben, sehen
die Entwicklung zur Persönlichkeit nur durch
die Gruppe oder Gesellschaft garantiert. Die
Gruppe, das Kollektiv oder die Gesellschaft
haben in einer solchen «soziotropen» Pädago-
gik ihren Schwerpunkt auf die Internalisierung
von Normen, Werten und Rollen und deren
Akzeptanz gesetzt. Soweit solche Theorien
«emanzipatorische» Aspekte aufnehmen im
Sinne der Rollendiskrepanz der Disfunktiona-
lität, haben sie Mühe bei der Erklärung, wie
durch einen normierenden Vorgang der
Anpassung die Fähigkeit zur Rollendifferenz
oder Disfunktionalität entwickelt werden
kann.

Hatte Rousseau den Menschen zu einseitig als Individualwesen gesehen, so muss der sozialisationsorientierten Pädagogik der Vorwurf gemacht werden, dass sie bei ihrer einseitigen Betonung des Menschen als «*ens sociale*» die *Antinomie Individuum und Gemeinschaft* zugunsten der letzteren aufhebt. Der Mensch aber ist nicht nur ein soziales, sondern auch ein personales Wesen, das keiner Idee geopfert werden darf, das nicht verschachtlicht und nicht verzweckt werden darf. Wer die Interessen des Kollektivs über die Interessen der Person stellt, verletzt den Anspruch des Menschen auf seine Selbstbestimmung und seine Würde. Der Prozess der Personalisation besteht ja gerade darin, dass der einzelne sich selbst seine Norm setzt und damit subjektive Werte für verbindlich erklärt.

Sozialisierende Erziehung ist autoritäre, fremdbestimmende Erziehung. «Indem es das Recht der freiwilligen Beteiligung der Einzelpersonlichkeit anerkennt, fordert das Kollektiv von dieser Einzelpersonlichkeit, solange sie ihm angehört, bedingungslose Unterwerfung, wie sie aus der Souveränität des Kollektivs hervorgeht» (S. 80).

Demokratisch können *Mittel und Wege* zur Erreichung der von der Gesellschaft vorgegebenen Ziele diskutiert werden, die *Ziele selbst* jedoch sind *bereits testgesetzt una inaiskutabel*, da sie von vornherein akzeptiert werden müssen. Wer in das Kollektiv, die Gruppe, eintritt, hat sich diesem Ziel zu unterwerfen. Dies gilt auch zum grossen Teil für die demokratische Gesellschaft. Auch hier markiert der Gruppenzwang die Lebenslinie der Individuen, z.B. im Kindergarten, in der Schule oder im Beruf. Gerade die Überbetonung des «sozialen Lernens» in manchen Institutionen kann als Indiz für eine allgemeine Sozialisationsmentalität gelten, die vom einzelnen Individuum erwartet, dass es seine Individuation zugunsten der Solidarität zurückstellt. Aussenseiter, Randgruppen, Andersdenkende haben von der Terminologie ihrer Bezeichnung her ein negatives Image.

Personalisation durch Sozialisation ist immer in der Gefahr, uniform zu werden. Die Einmaligkeit und Originalität der Persönlichkeit wird häufig dem funktionalen Interesse des Kollektivs bzw. der Gruppe geopfert. Personalisation durch Sozialisation führt deshalb gerne zu einer Anpassung des Individuums an die Interessen der jeweiligen Gesellschaft; dies um so mehr, je stärker man Sozialisation im Sinne der Anpassung definiert.

IV. Personalisation als Kulturtransformation

Personalisation gelingt weder in der Kulturstinenz noch in der totalen Kulturübernahme noch in der alternativen Gestaltung von Kultur allein. Es genügt nicht, sich zu «emanzipieren» oder allein zu partizipieren. Der entscheidende Punkt im Prozess der Personalisation ist der Gewinn einer *eigenen Kultur* in der *Kulturtransformation*.

In einem anthropologischen Verständnis von Kulturtransformation bedeutet dies, dass die bestehenden sozio-kulturellen Verhältnisse von der Einzelperson auf die Validität für die Persönlichkeitsgestaltung hinterfragt werden. Die bestehende Kultur muss nach den Wertmaßstäben des Individuums in den *Werthorizont des Individuums transformiert* werden. Dieser Prozess der Transformation darf nicht als Kulturnegation verstanden werden. Die bestehende Kultur muss, wie sie nun einmal ist, als Ausgangsbasis akzeptiert werden. Das Aussteigen aus der gegenwärtigen komplexen Kultur würde dem kulturellen Selbstmord gleichkommen. Die Angebote der gegenwärtigen Gesellschaft (Konsum, Massenmedien, Freizeit, Urlaub, Politik usw.) sind in sich selbst – vom Individuum her gesehen – weder positiv noch negativ an sich zu bewerten, sondern gewinnen ihren Valenzwert erst im Transformationsprozess. Das Fernsehen ist z.B. weder positiv noch negativ, sondern gewinnt seine Validität erst in der individuellen Wertung des Individuums.

Personalisation kann damit nicht nur als modaler Anpassungsprozess verstanden werden, sondern Personalisation bedeutet *Kulturtransformation*.

Die Genese einer Persönlichkeit vollzieht sich transsozial und stellt immer mehr dar, als die jeweilige Mittelmässigkeit als Norm des Menschseins vorgibt. Eine Persönlichkeit erkennt deshalb die nivellierenden Moden der jeweiligen Kultur und verfällt nicht den kurzlebigen Trends und dem herrschenden Zeitgeist. Es ist die Suche nach ihrer *Eigentlichkeit*, die sie die vorgegebene Kultur transzendieren und transformieren lässt.

Diese Suche nach der Eigentlichkeit setzt ein grosses Spektrum an *Informiertheit* voraus. Die *notwendige Selektion* der Kultur wird nicht aus Kulturpessimismus vorgenommen, sondern erst nach einer gründlichen Reflexion und eigener Wertentscheidung.

Die Echtheit einer Persönlichkeit ist deshalb nicht nur an ihrer «Innerlichkeit» oder am Grad ihrer «Anpassungsfähigkeit» zu messen, sondern vor allem an ihrer *Transformationskraft*, die sie die bestehende Kultur erfassen, aber auch transzendieren lässt; an ihrem *Vermögen also selbst neue Kultur zu schaffen*.

Die *erste Aufgabe* beim Prozess der Personalisation besteht in der *Selbsterkenntnis*, die die exogenen wie die endogenen Faktoren und Bedingungen der Persongenese umfassen. Hier spielen die Anlagen, die Potenzen, die durchlebte Lerngeschichte, die Vergangenheit Wünsche und Zukunftsperspektiven eine Rolle. Die ganze Breite des individuellen Seins muss hier in diese Selbstanalyse eingehen.

Ist der einzelne sich in seiner Selbstanalyse über seine Möglichkeiten und Grenzen klar geworden, wird er eine ihm ureigene Zielsetzung ins Auge fassen. Hierbei wird er ganz bestimmte Lebensprioritäten setzen, aber auch die schmerzliche Erfahrung machen, dass er nur ganz bestimmte Möglichkeiten seines menschlichen «Potentials» wird verwirklichen können. Eine notwendige Selektion wird die Folge sein.

Die *zweite Aufgabe* besteht nun darin, die erkannten Möglichkeiten in der Kulturtransformation zu realisieren. Kulturtransformation ist *Kulturselektion* im Bezug auf die eigene Persönlichkeitsgestaltung. Diese Selektion ist nicht quantitativer, sondern qualitativer Natur. Jeder Kulturgegenstand ist grundsätzlich von Bedeutung, aber nicht in jeder Hinsicht. Deshalb ist für die Personalisation nicht der generelle, sondern der qualifizierte Verzicht notwendig. Ohne einen solchen Begriff von «Askese» verbleibt die Personalisation in der Unverbindlichkeit der Sozialisation und verliert ihre Eigentlichkeit. Dieser qualifizierte Verzicht richtet sich nicht gegen bestimmte Kulturerzeugnisse, sondern versucht ihnen (wie z.B. dem Fernsehen) eine neue Qualität zu geben. Askese ermöglicht die Befreiung von der vorgegebenen Diktion und ermöglicht die Suche nach Möglichkeiten der Kulturtransformation. Der Mensch wird nicht mehr von den sozio-kulturellen Verhältnissen bestimmt, sondern bestimmt selbst kulturschaffend.

Der Kulturprozess ist zwar von einzelnen nicht unmittelbar in andere Bahnen zu lenken, aber er kann als einmalig gestaltete Persönlichkeit diesen Prozess neu qualifizieren, indem er die bestehende Kultur transzendent und transformiert.

Es geht also in der Personalisation nicht darum, die bestehende Kultur zu beseitigen, sondern sie zu modifizieren und zu transzendentieren. Wie man diesen Prozess auch immer bezeichnen mag, als *Kulturtranszendierung*, *Kultursublimierung* oder *Konstituierung der transinstitutionellen Freiheit*, immer ist sein Ausgangspunkt von der Person her zu verstehen. Jede Person muss sich aus der jeweiligen Kultur die eigene Kultur schaffen.



Eduard Spranger,
1882–1963

Das *Werden der Persönlichkeit* vollzieht sich aber nicht spektakulär im lauten Lärm der Öffentlichkeit. Sie ist wie alle geduldige Arbeit *alltäglich*. «Das Verstummenkönnen, das Eingeständnis der Ratlosigkeit, der Verzicht auf das propagandistische Wort gerade an öffentlicher Stelle, das echte Schlussfolgern, weil man noch an die Wahrheit glaubt, die Verachtung der leichten Siege und der facilités, der Gutwilligkeit, des Verstehenswollens»⁷, all dies sind Zeichen einer Persönlichkeit.

Anmerkungen:

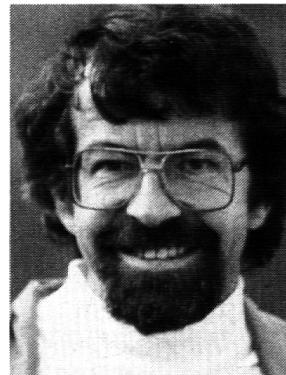
- ¹ R. Ulich: Erziehung als kulturelles Transzendieren, in K. Schaller-K.H. Schäfer: Bildung und Kultur. Ein Repetitorium moderner Bildungstheorien, Hamburg 1968, S. 215.
- ² J.J. Rousseau: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, hrsg. von H. Röhrs, Bad Heilbrunn 1967, S. 92.
- ³ E. Spranger: Strukturlehre, in Schaller-Schäfer, wie oben, S. 114.
- ⁴ vgl. die Interpretation R. Meisters durch M. Stettner.
- ⁵ Ph. Eggers: Gesellschaftspolitische Konzeptionen, Stuttgart 1969, S. 43.
- ⁶ H.E. Wittig: Persönlichkeit und Werk des Sowjetpädagogen A.S. Makarenko, in: H.E. Wittig: S.S. Makarenko, Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1969, S. 234.
- ⁷ A. Gehlen: Das Ende der Persönlichkeit, in Studien zur Anthropologie und Soziologie, Weinheim 1963, S. 331.

Bildquellen:

- Franz Hofmann, Anton Semjonowitsch Makarenko, Köln 1980.
Marie Kerschensteiner, Georg Kerschensteiner, München-Berlin 1939.
Hans Wenke, (Hg.), Eduard Spranger, Heidelberg 1957.
Bernard Gagnepain, A la rencontre de Jean-Jacques Rousseau, Genève, 1962.

Was ist wichtig?

Max Feigenwinter



Max Feigenwinter, 1943, Didaktik- und Übungsschullehrer am Seminar Sargans. Autor mehrerer Bücher für die Hand des Lehrers, letztes Werk «Gesprächserziehung konkret» (Benziger Verlag) 1985. Mitarbeit in der Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung.

Als Lehrer sind wir täglich vielfältig und in hohem Mass gefordert. Nebst der Unterrichtszeit, die wir mit unseren Schülern verbringen, brauchen wir viel Zeit für die Vorbereitung. Sicher ist es einem erfahrenen Lehrer dann und wann möglich, ohne grosse schriftliche Vorbereitung vor die Klasse zu treten. Sicher gelingt ihm oft auch so ein guter Unterricht, weil er einen bestimmten Stoff schon mehrmals behandelt hat, dabei Erfahrungen gemacht hat, die er bei einer weitern Behandlung einsetzen kann. Jeder Lehrer muss aber doch recht viel Zeit für die Vorbereitung einsetzen. Denken wir, dass neue Lehrmittel, neue Lehrpläne erscheinen und uns auf neue Wege schicken. Wenn wir uns auf eine Unterrichtseinheit vorbereiten, müssen wir uns unbedingt Zeit nehmen, uns selbst mit dem Stoff beschäftigen, uns ansprechen und begeistern lassen, wenn wir nachher andere damit begeistern sollen. Ich erlebe es selbst immer wieder, wie wichtig es ist, die eine oder andere Lektion ganz genau vorzubereiten, so wie ich es als Seminarist machte. Ich habe das Gefühl, ich brauche dies, um mei-