

Joachim Schroeder

***"alle alles zu lehren und wie?"***

*Reflexionen zur Auswahl von Bildungsinhalten und zu den Formen ihrer Vermittlung aus interkultureller Perspektive*

*Die Fragestellung nach Klafki*

In seinem Aufsatz "Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochal- typische Schlüsselprobleme" (1985) entfaltet und begründet Wolfgang Klafki die These, daß am Ende des 20. Jahrhunderts über Allgemeine Bildung nur noch in einer globalen Perspektive reflektiert werden könne. Auf den letzten Seiten resümiert er die zentrale Fragestellung, die sich für ihn daraus ergibt, folgendermaßen:

"Die Erziehungswissenschaft und das allgemeine pädagogische Bewußtsein der Eltern und aller beruflichen Erzieherinnen und Erzieher, nicht zuletzt der Lehrerinnen und Lehrer, müssen einen universalen Horizont gewinnen, und zwar im Prinzip in *allen* Staaten und Kulturen. Aus einem solchen weltweiten Blickwinkel heraus aber muß darüber nachgedacht werden: Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?" (S.80)

Klafki begründet seine Behauptung und beantwortet seine Fragestellung im genannten Aufsatz schwerpunktmäßig (1) in Bezug auf die Auswahl geeigneter Bildungsinhalte ("Erkenntnisse"); (2) bezogen auf Schlüsselqualifikationen ("Fähigkeiten/Einstellungen"); und (3) bezogen auf die daraus ableitbaren unterrichtlichen Vermittlungsformen. In den folgenden Ausführungen kommentiere ich diese drei Antworten.

*Antwort 1: Schlüsselprobleme als Bildungsinhalte*

"Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und -soweit voraussehbar- der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen." (S.56) Zuvor schon weist er daraufhin, daß es ihm in seinem Bildungsverständnis nicht nur um die hier genannte "Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen" (S.53) geht, sondern *auch* um die Auseinandersetzung mit in der Geschichte bereits entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, schon formulierten Fragestellungen und

erprobten Möglichkeiten, bereits erworbenen Erfahrungen des Menschen als Individuums und als gesellschaftlichen Wesens (...). Kurz: "Der Horizont, in dem dieses uns alle angehende Allgemeine bestimmt werden muß", und damit die Perspektive für eine *Bildung im Medium des Allgemeinen*, "kann heute nicht mehr national, ja nicht einmal nur eurozentrisch begrenzt werden, er muß universal, muß ein Welt-Horizont sein." (S.53-54)

In seinem "Aufriß" einiger solch epochaltypischer Schlüsselprobleme nennt er: die Friedensfrage (S.56), die Umweltfrage (S.58), die Frage der gesellschaftlich produzierten Ungleichheiten (S.59), die Gefahren und Möglichkeiten der Steuerungs-, Kommunikations- und Informationsmedien (S.59f) sowie die Frage des zwischenmenschlichen Umgangs (S.60).

Obwohl Klafki ausdrücklich darauf hinweist (S.60), daß die Anzahl der Schlüsselprobleme - da epochaltypisch - nicht beliebig erweiterbar sei, sieht er sich selbst in einem späteren Aufsatz (Klafki 1993) gezwungen, diese Liste von fünf auf nunmehr sieben Schlüsselprobleme zu erweitern (und die Themen "Weltbevölkerungswachstum" und "Nationalitätenprinzip versus Interkulturalität" hinzuzufügen). Ebenso ließen sich auch noch ganz andere Fragestellungen benennen, die "uns alle" ebenfalls "weltweit" angehen und bedrohen, und die mit nicht weniger Recht als Schlüsselprobleme betrachtet werden könnten: die Entwicklungen in der Gentechnik beispielsweise; die Probleme mit den "neuen Seuchen", in Form von unterschiedlichen Immun- und Viruskrankheiten, die sich weltweit und rasch epidemisch verbreiten; die vielen Spielarten des global operierenden Terrorismus oder der militanten Fundamentalismen von Politsekten, religiösen Fanatikern u.ä.

Schon an der Frage, welche Schlüsselthemen denn einen Rang auf der Liste der "epochalen" beanspruchen können und somit als Bildungsinhalte auszuwählen wären, zeigen sich erhebliche Begründungs- und Relevanzprobleme, zumal wenn man sie in dem von Klafki völlig zurecht geforderten "globalen Horizont" überprüft. Deutlich wird dabei zunächst vor allem, daß schon seine Ausgangsthese viel zu *summarisch* und zu *generalistisch* formuliert ist: Wer für ein pädagogisches Bewußtsein einen *universalen* Horizont und *weltweiten* Blickwinkel, dies für *alle* Staaten und Kulturen und für *alle* jungen Menschen fordert, der vergißt sehr leicht, nach der sozialen, kulturellen und historischen Lagerung und Geltung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu fragen. Klafki beachtet weder das Geschlecht noch das Alter der Adressaten allgemeiner Bildungsprozesse (so sind beispielsweise "junge Menschen" nach dem bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz Menschen im Alter zwischen 0 und 27 Jahren, sie gliedern sich damit in mehrere Alterskohorten, für die wohl schwerlich ein einziges Bildungskonzept formulierbar ist). Ebenso wenig beachtet wird die kulturelle und soziale Lagerung der Adressatinnen und Adressaten, wie die historisch gewachsenen Mentalitäten, in denen sie

aufwachsen. Für die Bestimmung von Schlüsselthemen ergeben sich weitere erhebliche Schwierigkeiten, von denen ich drei thesenartig benennen möchte:

- (1) Epochaltypisches kann aufgrund des weltweit raschen sozialen Wandels, der rasanten technischen und wissenschaftlichen Entwicklungen, der kulturellen und politischen Dynamik nur zeitlich sehr begrenzt in Schlüsselthemen ausformuliert werden. Wissen ändert sich bekanntlich ständig und ist nur von begrenzter Haltbarkeit. Probleme gibt es viele, doch welche davon globale Resonanz erzeugen und weltweit ins öffentliche Bewußtsein dringen, von den Medien aufgegriffen, von sozialen Bewegungen thematisiert, politisch verhandelt werden und internationale Aufmerksamkeit erregen, dies liegt nicht nur am "Epochalen" des Problems, sondern an Kommunikations- und Machtstrukturen, in die es eingelagert ist. Für die Auswahl von Bildungsinhalten stellt sich damit erneut das schier unlösbare Problem, wie das Bildungswesen anschlussfähig bleiben (oder gar werden) kann an diese Dynamik: ein Problem, das ja unter anderem bekannt ist als das des *time lag*. Bis die als epochal betrachteten Schlüsselprobleme in Lehrplänen und Curricula Eingang finden und in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien vermittelbar aufbereitet sind, bis sie in der Lehrerfortbildung aufgegriffen und in der Lehrerausbildung (beispielsweise durch die Einrichtung entsprechender Lehrstühle) etabliert sind, kann das Verfallsdatum dieser Schlüsselprobleme schon längst überschritten, das öffentliche Interesse daran verlorengegangen sein und anderes inzwischen als bedeutend epochaler erscheinen.
- (2) Epochaltypisches ist aufgrund der kulturellen Vielfalt, der Pluralität und auch des Widerstreits von Erkenntnisinteressen und Deutungsmustern, der Vielzahl von Weltbildern und Techniken der Wirklichkeitserschließung nur von begrenzter universaler Gültigkeit: Dies lehrte schon der historische, und dies wurde im interkulturellen Vergleich überdeutlich. Daraus folgt: Das Allgemeine im Allgemeinbildungskonzept ist nur noch mit Schwierigkeiten bestimmbar, und Bildungskonzepte, Lehrpläne, Schulbücher, nicht zuletzt und vor allem der konkrete Unterricht stehen unter Dauerverdacht, eurozentrisch und nationalistisch, sexistisch und am Bildungsverständnis der dominierenden Schicht einer jeweiligen Gesellschaft orientiert zu sein. Ich bezweifle, daß dieser *cultural lag*, also die Distanz zwischen der in Bildungsinhalten ausformulierten dominanten, schulisch vermittelten Kultur und der kulturellen Vielfalt, der Geschlechterverhältnisse und der sozialen Differenzierung durch den Bezug auf Schlüsselprobleme befriedigend überbrückt werden kann. Denn:
- (3) Epochaltypisches ist aufgrund der Ausdifferenzierung individueller Lebenslagen und der Dynamik moderner Biographien, durch die Pluralität

der Lebenswelten sowie wesentlich durch die Lagerung der Generationen im historischen Kontinuum und damit durch den Generationenwechsel auch auf der Erfahrungsebene nur sehr begrenzt ableitbar. Diesen Punkt möchte ich als *experience lag* bezeichnen, als Distanz zwischen den je individuellen Erfahrungen bzw. denen der jeweiligen Generationen zu den vermeintlich epochaltypischen Schlüsselproblemen:

- (a) Jede Generation greift sich aus der Vielzahl der bedrängenden Menschheitsfragen die für sie wichtig erscheinenden heraus und definiert diese (häufig lärmend und aufdringlich) als epochal. Außerdem ist jede Generation in ganz unterschiedlicher Weise von Schlüsselproblemen betroffen, entwickelt generationenspezifische Perspektiven, Lösungsszenarien und Bewältigungsstrategien. Gerade weil Schlüsselthemen nicht "überhistorisch" gesehen werden dürfen, worauf Klafki völlig richtig hinweist (S.56), stellt sich für die Arbeit in Schulen (aber auch in Hochschulen) das Problem, wie man dort anschlussfähig bleiben kann an die Schlüsselprobleme der jeweiligen Schüलगenerationen. Daß in den Lehrerkollegien bei einem Durchschnittsalter von 45 Jahren hier gegenwärtig ein ganz spezifischer "time lag" vorliegt, ist dabei nur die eine Seite des Problems.
- (b) Momentan sind nicht wenige Kinder und Jugendliche (im Gegensatz zu ihren Lehrerinnen und Lehrern) erschreckend dicht dran an den globalen Schlüsselthemen: Sie wissen nicht nur, daß es "weltweite Armut" gibt, sondern sie leben teilweise selbst in den sehr demütigenden Lebensverhältnissen, wie sie durch die Neue Armut in Deutschland geschaffen werden. Das Thema Menschenrechte ist für jugendliche Asylbewerber eine doppelt persönliche Erfahrung: In ihren Herkunftsländern wurden ihnen elementare Grundrechte systematisch entzogen, und hier in Deutschland müssen diese ebenfalls immer wieder neu eingeklagt werden. Mit globalen Themen wie Krieg und Frieden, Militarismus und Rüstung haben nicht wenige Schülerinnen und Schüler, beispielsweise in Bürgerkriegen, persönliche Erfahrungen gemacht und sie können davon Dramatisches berichten. Diese Schlüsselprobleme der Schüler kennen ihre Lehrerinnen und Lehrer jedoch allenfalls aus der Tagespresse oder aus der Sachliteratur, sie leben weder in Armut noch in der Fremde. Wie aber geht das Unterrichtspersonal mit seinen "Erfahrungen aus zweiter Hand" um, und wie stellt es sich zu den dramatischen Primärerfahrungen der Schülerschaft?

*Antwort 2: Fähigkeiten und Einstellungen*

Die Bildung im Medium des Allgemeinen sei, so Klafki, nicht nur an kognitiven Ansprüchen und intellektuellen Einsichten orientiert, sondern ziele auch auf den Erwerb emotionaler, moralischer und politischer Verantwortungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten (S.65).

"Bei der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen (...) geht es nämlich nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht." (S.63)

"Vier grundlegende Einstellungen und Fertigkeiten" sind ihm dabei wichtig, die "jeweils inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten" enthalten: Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem "vernetzenden Denken" (S.63).

Für die hier benannten *Schlüsselqualifikationen* gilt ähnliches wie für die Schlüsselprobleme: Sie sind zwar begründet, aber doch relativ willkürlich ausgewählt, und sie lassen sich ebenso beliebig erweitern. Ebenso stehen sie nicht in einem additiven, sondern in einem reziproken, widersprüchlichen, gar paradoxen Verhältnis zueinander: Erworbene Fähigkeiten werden erst durch Kritik überprüft und relativiert, umgekehrt wird Kritikfähigkeit ohne praktische Kompetenz zum Geschwätz; Reflexion lähmt das Handeln, umgekehrt interpunktieren erst praktische Vollzüge das Argument; Einstellungen verfestigen sich ohne Kritikbereitschaft zu Vorurteilen; trotz Einsicht und Bewußtsein muß dennoch aufgrund von Sachzwängen und in Notlagen, wider besseren Wissens gehandelt werden. Ebenso sind dem Konzept harmonistische Verengungen und Verkürzungen unterlegt: Beispielsweise fehlt eine Sensibilität für dialektische Argumentationsfiguren (Global denken, lokal handeln), für Paradoxien (was dem einen nützt, geht zwangsläufig auf Kosten anderer) und für legitime Interessensgegensätze, die sich nicht einfach durch Bildung aufheben lassen.

Zudem liegt Klafkis Konzept eine (maßlose) Überschätzung des handelnden Individuums zugrunde, dagegen eine (gefährliche) Unterschätzung von kommunalen, regionalen, nationalen und internationalen Organisationen und Institutionen als (mindestens) so wirksamen Handlungszentren (die die Spielräume des Einzelnen bekanntlich erheblich einschränken). Dies bedeutet, daß nicht nur das einzelne Individuum als Adressat von Allgemeinbildungsansprüchen betrachtet werden kann; Organisationen und Institutionen sind als mindestens ebenso bildungsbedürftig aufzufassen. Und für die Bearbeitung, gar Bewältigung und Lösung globaler Schlüsselprobleme sind staatliche wie Nicht-Regierungs-Organisationen, soziale Bewegungen, Lobbies, Pressure Groups und international operierende Netzwerke vermutlich weitaus entscheidender als individuelles Handeln.

Gilt es nicht eher zu lernen, diese Widersprüche auszuhalten und Lebensvollzüge als Praxis zu erkennen, die sich in Paradoxien ausbildet und vermittelt? Ist Bildung nicht zu gestalten in der Darstellung und Reflexion von Interessensgegensätzen? Sind für eine "internationale Erziehung" nicht Instrumentierungskompetenzen für die (humane) Interessendurchsetzung zu erwerben? Hat Pädagogik mit einem Allgemeinbildungsanspruch nicht eher in Interessensgegensätzen zu denken, zu lehren, zu bilden? - Die Frage, wie über unterrichtliche Arrangements, Vermittlungsformen oder durch außerunterrichtliche Bildungsangebote "die Aneignung" dieser Einstellungen und Fähigkeiten sichergestellt werden können, stellt sich dann noch einmal in einer ganz anderen Schärfe.

### *Antwort 3: Der Epochenunterricht als geeignete Vermittlungsform*

"Auf den verschiedenen Stufen des Bildungsganges bzw. des Bildungswesens sollte jeder junge Mensch und jeder Erwachsene mindestens in einige solcher Zentralprobleme - im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens - eingedrungen sein" (S.62). Als angemessene Lehrform eines von ihm so bezeichneten "Problemunterrichts" nennt Klafki den "Epochalunterricht", in dem "die Bildungseinrichtungen" sich für die "außerschulische Wirklichkeit der Lernenden, ihre schon vorhandenen oder möglichen Erfahrungen und Kontroversen öffnen; sie müssen diese Wirklichkeit bewußt und gezielt - in Erkundungen, Projekten, Praktika - aufsuchen und das dort Erfahrene im Rahmen der Schule zur Diskussion stellen" sowie den "Kindern und jungen Menschen in Hinblick auf solche Schlüsselprobleme unserer Zeit auch erste *Handlungserfahrungen* ermöglichen (...)" (S.66).

Zur didaktischen Planung hält er es für unumgänglich, daß der "Problemunterricht" aus "vier miteinander verschränkten Unterrichtsprinzipien" gestaltet wird: Exemplarisches Lehren und Lernen (S.67), methodenorientierter Unterricht ("Lernen des Lernens"), handlungsorientierter Unterricht im Sinne des "praktischen Lernens" sowie die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen (S.68).

Im projektorientierten Epochenunterricht verfügt Schule gewiß über *eine* Lehrform, in der sie sich pädagogisch "dem Leben" annähern kann. In Unterrichtsprojekten kann sie versuchen, sich dem sozialen Umfeld zu öffnen, in das sie eingebettet ist, und den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, die Vielfalt von Lebenslagen zu erkunden sowie andere Lebensformen als die eigenen kennenzulernen. Allerdings ist der Epochenunterricht keineswegs, gleichsam naturwüchsig, die geeignete Vermittlungsform, in der die Auseinandersetzung mit epochalen (wie biographischen) Schlüsselproblemen im Unterricht angeregt werden kann. Denn zur Auseinandersetzung, Bearbeitung, gar Lösung von

Schlüsselproblemen sind Zeitstrukturen und Wissensformen erforderlich, in denen der Epochenunterricht jedoch nicht ausgelegt ist und die in ihm nicht erworben werden können. Zudem wird die Bearbeitung von Schlüsselproblemen durch die den Epochenunterricht charakterisierenden Temporalstrukturen wie Wissensformen formatiert und enggeführt. Vom Epochenunterricht wird damit erwartet, was er zu leisten wohl kaum imstande sein wird.

(1) Die *Zeitstrukturen* sind recht präzise bestimmbar, die für eine Erziehung zu sozialem Engagement für die Bewältigung der epochalen Schlüsselprobleme, aber auch zur Vorbereitung auf die Bewältigung der persönlichen Lebensprobleme erforderlich sind:

- Aus der Sicht *epochaler* Schlüsselprobleme hat der Projektunterricht exemplarisch aufzuzeigen, daß soziales Engagement Kontinuität erfordert und nur durch andauernde Verlässlichkeit gelingen kann. Schülerinnen und Schüler erfahren so, daß soziales Engagement nicht von vornherein ein gutes Ende nimmt, daß der Ausgang ungewiß ist, vor allem offen bleiben muß. In Projekten erfahren sie, daß Hilfestellung und Begleitung, daß Einmischung in öffentliche Angelegenheiten wie in soziale Notlagen ihre eigenen Zeithorizonte benötigen: Projekte müssen so lange als möglich, aber auch so kurz wie nötig verlaufen, eben bis der Mißstand beseitigt, das Problem in erträglichen Formen gelöst, die verzweifelte Situation bereinigt ist.
- Aus der Sicht *biographischer* Schlüsselprobleme wird Projektunterricht versuchen, anschlussfähig zu werden an die je persönlichen Projekte der Schülerinnen und Schüler. Der Projektunterricht zielt dann darauf, ihre Ideen weiterzuentwickeln und die hierfür notwendigen finanziellen und fachlichen Ressourcen bereitzustellen. Es wird denjenigen mit Rat, vor allem mit pädagogischer Tat zur Seite gestanden, die mit der Umsetzung und Realisierung ihrer Vorhaben, ihrer Wünsche und Ziele nicht weiterkommen: seien diese künstlerischer oder sportlicher Art, seien es Fragen der Lebensgestaltung und Lebensbewältigung.

Klafkis Annahme ist vermutlich richtig, daß sich "Einstellungen und Fähigkeiten" nur entwickeln, eintrainieren, ausüben und anwenden lassen, wenn die unterrichtliche "45-Minuten-Schulstunden-Schablone" aufgebrochen wird (vgl.S.66). Allerdings ist auch der Epochenunterricht in charakteristischen Zeitschablonen ausgelegt: Er ist in aller Regel begrenzt auf Tage, Wochen, maximal auf einen Monat; er ist ziel- und produktorientiert, und muß damit auch zeitlich klar getaktet werden; er zielt in seinen didaktischen Möglichkeiten eher auf das einmalige und dramatische Ereignis denn auf die wiederholende und andauernde Routine. All dies macht den Epochenunterricht zu einer spannenden

und wichtigen Lehrform, mit der sich allerdings globale oder biographische Schlüsselthemen nur sehr bedingt bearbeiten lassen; denn diese erfordern Zeitmuster von dauerhafter Nachhaltigkeit, Verlässlichkeit und Kontinuität. Projektstage, Projektwochen, Praktika, auch der in einem fortlaufenden Zeitband organisierte Epochalunterricht können ein Anfang sein, solche dauerhaften Zeitstrukturen zu entwickeln, anzubahnen und zu organisieren. Ohne verbindliche Formen der Kooperation mit außerschulischen Institutionen oder freien Trägern, mit außerschulischen pädagogischen Praxisfeldern wird es der Schule jedoch kaum gelingen, diese vorgebahnten Temporalstrukturen dann auch nachhaltig zu pflegen und weiterzuführen.

(2) Zur Bearbeitung biographischer wie globaler Schlüsselprobleme ist der Erwerb eines umfangreichen, präzisen und differenzierten *Lebensweltwissens* notwendig. Kinder und Jugendliche, aber auch ihre Lehrerinnen und Lehrer, erwerben in Projekten - wenn sie denn gelingen - Wissen über Lebenswelten durch die direkte, persönliche Konfrontation mit diesen Lebenswelten. In Projekten nimmt Schule nicht nur zur Kenntnis, daß es "das Leben" gibt; in Projekten zieht Schule Konsequenzen aus dieser Einsicht. In Projekten geht es darum, Schulwelt kompatibel zu machen mit Lebenswelten, Schulkultur zu verbinden mit konkreten Lebenslagen und bislang unbekanntem Praxisfeldern und Lebensvollzügen.

Aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen ist allerdings zumeist die Zeit viel zu kurz, um zu einem solch vertieften Einblick in Lebenswelten zu gelangen. Und es lassen sich weitere Schwierigkeiten benennen, aufgrund derer bezweifelt werden muß, daß es durch schulische Projektvorhaben tatsächlich in ausreichendem Maße gelingt, sich Lebenswelten in der erforderlichen Weise anzunähern. Denn Schulkultur ist bislang ausgelegt in je schulartspezifisch geprägten Vorstellungen über Kultur. Schulen suchen sich in der Regel ganz bestimmte kulturelle Praxisfelder und Lebenswelten aus, denen sie sich annähern möchten. In langen und verfestigten Bildungstraditionen haben sich, im Rahmen des gegliederten Schulsystems, je besondere, schulartbezogene Perspektiven herausgebildet, nach denen Schulen für gewöhnlich Kontakte zu Lebenswelten anbahnen: Das Gymnasium "öffnet" sich zum Theater, zum Konzertsaal, zur Kunstgalerie, zur Bibliothek, zur Universität, zu historischen Stätten, zum innereuropäischen und transatlantischen Schüleraustausch; aber auch zu Wissenschafts- und Umweltläden, zu entwicklungspolitischen Initiativen, zu "Jugend forscht". Der Haupt- und Förderschule liegt es im allgemeinen näher, sich an Jugendhäuser und Sportvereine, an Betriebe und Beratungsstellen, an das Arbeits- und Sozialamt anzunähern, und die Jungen und Mädchen an soziale Einrichtungen heranzuführen.

So sehr es einleuchtet, schulische Programme lebensweltrelevant



auszulegen, so wichtig erscheint es aber auch, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, in der persönlichen Begegnung mit Repräsentanten anderer Lebensformen als der eigenen, kulturelle Felder zu erkunden, in denen sie normalerweise nicht verkehren. Diese alte Forderung der interkulturellen Pädagogik ist jedoch noch lange nicht verwirklicht. Als Haupthinderungsgrund hierfür würde ich jedoch nicht, im Gegensatz zu Klafki, die 45-Minuten-Schablone betrachten. Gravierender erscheint mir die "Schablone" der schulischen Standardkultur, durch die Schulkultur in je schulartspezifischen Vorstellungen über Lebenswelten formatiert wird. Diese Schablone aber, die eine Grenze zwischen Schulwelt und Lebenswelt zieht, wird durch einen Epochalunterricht über globale Schlüsselprobleme nicht zwangsläufig durchlässiger, geschweige denn abgebaut. Vielmehr ist zu befürchten, daß Schulen, je nach Form und Verfassung, diejenigen Themen zu Schlüsselproblemen erklären, auf die sie sowieso schon justiert und vorprogrammiert sind.

### *Zwischen Kultur und Biographie*

In Erziehungssystemen müssen *Kontingenzformeln* gesucht und ausformuliert, festgelegt und kodifiziert werden, um die Ausdifferenzierung und Komplexität des Systems intern zu bewältigen und abzustimmen, und um die Anschlußfähigkeit der pädagogischen Arbeit an andere gesellschaftliche Teilsysteme, an Lebenswelten und an Erfahrungshorizonte zu sichern (Luhmann/Schorr 1979, S.58ff). Kontingenzformeln sind "Hintergrundshypothesen" (ebd. S.58), Vereinbarungen auf Zeit, um im pädagogischen System einen internen Bezugsrahmen und ein externes Referenzfeld abzustecken, innerhalb derer die erzieherische Arbeit strukturiert, Bildungskonzepte entworfen, begründet oder abgeleitet sowie die Praxis reflektiert und deren Funktionalität überprüft werden können. Die interkulturelle Debatte der vergangenen Jahrzehnte hat die gültigen Kontingenzformeln einer Allgemeinen Bildung zur Disposition gestellt. Sie hat deren Anschlußfähigkeit für die veränderten Bedingungen der multikulturellen Gesellschaft, für Vielsprachigkeit und für pluralisierte Lebenswelten in Zweifel gezogen und deren Funktionalität für zunehmend mehr Schülerinnen und Schüler bestritten. Der monokulturelle und monolinguale, der nationale und schichtzentriert bürgerlich-mittelständische Charakter des Bildungswesens gilt als nicht mehr angemessen für eine Allgemeine Bildung, die Kindern und Jugendlichen eine weitgehend ungehinderte Entfaltung ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten sichern will.

Klafkis Vorschlag, durch eine Neufassung des Allgemeinbildungsbegriffs eine pädagogische Kontingenzformel zu bestimmen, die sich an epochalen Schlüsselproblemen orientiert, ist aus einer interkulturellen Perspektive insofern

interessant, als er die Allgemeine Bildung konsequent in einen "globalen Horizont" stellt, sein externes Referenzfeld in der Bezugsgröße "Weltgesellschaft" justiert und daraus eine "internationale Erziehung" umreißen kann. Allerdings, so wurde argumentiert, werden Schulen damit an die pluralisierten Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler nicht zwangsläufig angeschlossen. Im Gegenteil: diese drohen aus dem Blick zu geraten. Neben dem Rückbezug auf die globalen Schlüsselprobleme wurde deshalb auch die schulische Annäherung an die und Auseinandersetzung mit den biographischen Schlüsselprobleme(n) der Schülerschaft gefordert. In der pädagogischen Verständigung über Schlüsselprobleme der Schülerinnen und Schüler erscheint es möglich, daß Schulen angeschlossen werden an die Differenzenerfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der multikulturellen Gesellschaft machen. Jedoch nur, indem Schule sich auf diese differente Vielfalt der Themen, Zeithorizonte, Lebensalter und Lebenslagen einlasse, sie beobachtet, erkundet und rekonstruiert, um sodann einen produktiven, anregenden und förderlichen unterrichtlichen Umgang damit zu pflegen.

Die Verfahrensfragen zur Bestimmung von Kontingenzformeln, die sich auf globale wie biographische Schlüsselprobleme beziehen, bleiben damit allerdings noch ungelöst. Leitet man sie - wie Klafki - aus dem Globalen ab, so kommt die Frage, wie bedeutsam die Themen für die Adressatinnen und Adressaten der Bildungsprozesse sind, gar nicht erst in den Blick. Wird konsequent von erfahrungs- und lebensweltbezogenen, biographiezentrierten bzw. gemeinwesenorientierten Schlüsselproblemen ausgegangen - wie dies durch Paulo Freire (1971; 1992) wohl am Radikalsten begründet und erprobt wurde - so bleibt die Frage offen, wie solche Schlüsselthemen in einem allgemeinen Bildungskonzept generalisierbar werden, um damit ein flächendeckendes Bildungssystem zu betreiben.

Wenn es denn notwendig sein sollte, daß wir - wie Klafki behauptet - einen allgemeinen Begriff von Bildung brauchen, um pädagogische Arbeit begründen und verantworten zu können (S.43); und folgt man der Forderung, Bildung nicht nur im "Medium des (globalen) Allgemeinen" (S.53), sondern ebenso im Medium der (konkret-biographischen) Lebenslagen auszulegen; wird zudem das Anliegen ernstgenommen, pädagogische Kontingenzformeln im Spannungsverhältnis zwischen globalen wie biographischen Schlüsselproblemen, zwischen Systemen und Lebenswelten, zwischen Kulturen und Biographien (Langer 1988) auszulegen; und soll Unterrichtsarbeit angeschlossen werden an unterschiedliche Wissensformen wie an Lebenspraxen, an die Sprachenvielfalt wie an die Vielfalt symbolisch-ästhetischer Produktionsformen, an Erfahrungen wie an Lerntechnologien, an individuelle Lebensprojekte wie an Überlebensfragen der Menschheit insgesamt, an Probleme und Krisen wie an Kreativität und Vitalität: so wird deutlich, daß dies alles nur durch eine *Temporalisierung* und

*Sequentierung* möglich sein wird, um ein solches höchst komplexes und widersprüchliches pädagogisches Feld von Interessen und Meinungen, Erfahrungen und Bedürfnissen zu strukturieren. Den Allgemeinbildungsbegriff an "epochalen Fragen" zu entwickeln, erscheint mir für die schulische Arbeit dann möglich zu sein, wenn die Benennung, Auswahl und Konkretisierung von Bildungsinhalten und Vermittlungsformen als ein zeitlich befristetes Ergebnis einer dialektischen Verschränkung von Problemlagen universaler Geltung mit sorgfältigen Recherchen zur Schülerschaft und einer kritischen Reflexion der pädagogischen Arbeit vor Ort zustande kommt. Die Bestimmung dessen, was in Bildungsprozessen Geltung beanspruchen darf, erfolgt dann also nicht mehr allein in den Koordinaten des Epochalen einer Zeit und eines allgemeinen Welthorizonts, sondern eben auch im Achsensystem der biographischen und lebensweltlichen Bedingungen, in denen je konkrete Kinder und Jugendliche aufwachsen. Denn erst in diesem Spannungsverhältnis wird die pädagogische Relevanz der globalen Schlüsselprobleme konkret überprüfbar und kann sich die begrenzt verallgemeinerbare Gültigkeit eines Bildungskonzeptes erweisen.

### *Literatur*

Freire, Paulo:

Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1974.

Freire, Paulo:

Pedagogía da esperanca. Um reencontro com a Pedagogía do oprimido. Rio de Janeiro 1992.

Klafki, Wolfgang:

Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel 1994 (4. Aufl.), S.43-81.

Klafki, Wolfgang:

Allgemeinbildung heute - Grundzüge einer internationalen Erziehung. In: Pädagogisches Forum 1/1993, S.21-28.

Langer, Wolfgang:

Zwischen Biographie und Kultur. Anstiftung zu einem persönlichen Umgang mit Texten und Bildern im Unterricht. Langenau-Ulm 1988.

Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard:

Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main 1979.