

Gita Steiner-Khamsi

Ist ein "neues Allgemeinbildungskonzept" besser als ein altes?

Wer sich heute, in den neunziger Jahren, mit Allgemeinbildung befasst, und erst noch Vorschläge zu ihrer Umsetzung in Lehrplänen und Unterricht vorlegt, hat eine schwere Last zu tragen. Sie kommt nicht daran vorbei, zur langen Reihe von Vorwürfen am Konstrukt "Allgemeinbildung" Stellung zu beziehen. Im vorliegenden Beitrag werde ich auf die fünf wichtigsten bildungssoziologischen Kritikpunkte eingehen, die seit den sechziger Jahren diskutiert werden:

Erstens, Allgemeinwissen als *symbolische Gewalt*, die mittels Festlegung von kulturellem Kapital - ein strukturiertes und strukturierendes Instrument von Kommunikation und Wissen - eine spezifische Form von Wissen mit Macht auszustatten und auf Kosten anderer Formen durchzusetzen vermag (Pierre Bourdieu).

Zweitens, Allgemeinwissen als *autorisierte Doktrin*, die Doktrine anderer legitimer Sozialisationsinstanzen wie Familie, Gleichaltrigengruppe oder Medien außer Kraft setzt (Basil Bernstein).

Drittens, Allgemeinwissen als *mehrdeutiger Text*, der von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich interpretiert und verstanden wird (Paulo Freire).

Viertens, Allgemeinwissen als *selektive Tradition*, welche Anhaltspunkte liefert, welche Normen und Werte innerhalb einer Gesellschaft tradiert werden sollen, und welche nicht (Raumond Williams).

Fünftens, Allgemeinwissen als *deterritorialisierte Form von Kulturvermittlung*, welche zur Verbreitung christlich-abendländischer Werte in andere, nicht-westliche Regionen beiträgt.

Kulturelle Reproduktion sozialer Ungleichheit

Bourdieu, Bernstein, Freire und Williams beschreiben, wie die Schule mittels Festlegung des Wissens und Könnens das als kulturell erhaltenswert gelten soll, bestehende soziale Ungleichheiten in einer Gesellschaft tradiert und kulturell reproduziert.

Wurde in feudalen Gesellschaften ökonomisches Kapital von Vater zu Sohn vererbt, so bieten moderne Gesellschaften den Erwerb von kulturellem Kapital als Investitionsgrundlage an. Der Begriff "Kapital" mag irreführend sein, weil fälschlicherweise angenommen werden könnte, daß Allgemeinwissen einen Mehrwert produziert, Bourdieu benutzt jedoch den Begriff vielmehr, um eine Analogie zwischen Allgemeinwissen und anderen Sorten des Kapitals, nämlich des symbolischen, sozialen und ökonomischen Kapitals, herzustellen.

Schule ist die Stätte, wo der Erwerbsprozeß von kulturellem Kapital, strukturiert und ritualisiert wird. Sie gestaltet diesen Übergangsritus der Schülerinnen und Schüler mittels Selektion und Qualifikation und bestimmt damit fortlaufend, wer den Übergang vom Zustand eines Nichtwissenden in den eines Wissenden vollzogen hat. Sie übt durch diese Institutionalisierung von kulturellem Kapital symbolische Gewalt aus (siehe Bourdieu 1983).

Gruppen und soziale Klassen, die kulturelles Kapital definieren, handeln, als ob das von ihnen festgelegte kulturelle Kapital universell und breit abgestützt sei, und "vergessen", wie diese Festlegung selektiv und durch Exklusion zustande gekommen ist (Bourdieu 1979). In Zeiten demokratischer Ideale wird jedoch die symbolische Gewalt von Schule angefochten, Schule muss deshalb vorgeben, Allgembildung - das Wissen aller, das Wissen für jede und jeden und das Wissen in allen Grunddimensionen des Lernens (Hand, Herz und Verstand) - zu vermitteln.

Verdienst der Bildungssoziologie ist es, seit den sechziger Jahren das Konstrukt "Allgemeinwissen" demystifiziert zu haben. Sie hat die fünf Grundannahmen dieses Mythos aufgezeigt, die keiner genaueren Prüfung standhalten:

Zum ersten, die Vorstellung von *akkumuliertem Wissen*: Diese Grundannahme des Konstrukts "Allgemeinbildung" nährt sich von einem Harmonie- und Zivilisationsmodell, wonach Menschen in Eintracht miteinander immer bessere Ideen kreieren. Der Lehrplan ist gemäß dieser Vorstellung ein Konzentrat der Zivilisationsgeschichte. Bourdieu hat jedoch mit Bezug auf die Geschichte von Klassenkämpfen diesen Mythos von Eintracht und Fortschrittsglaube zerstört und zudem aufgezeigt, daß diejenigen sozialen Klassen, die kulturelles Kapital diskursiv festgelegt haben, zugleich auch die exklusiven Nutzniesserinnen dieses vermeintlich akkumulierten Wissens einer Gesellschaft sind. Damals bezog sich Bourdieu (1979) auf Untersuchungen, die belegen, daß Theater, Opernhäuser, Museen, Bibliotheken fast ausschließlich von der oberen Mittelschicht aufgesucht werden.

Zum zweiten, die Vorstellung von *autorisiertem Wissen*: Diese Grundannahme stützt sich auf die Vorstellung von Schule als Ort professioneller Erziehung, an dem Benachteiligungen, die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft "mitbringen", aufgehoben werden. Als Folge des "pädagogischen Diskurses" von Schule (Bernstein 1990) wurden, historisch gesehen, andere gesellschaftliche Lern- und Bildungsorte (Elternhaus, Gleichaltrigengruppe, Medien) in den zweiten Rang versetzt und als unprofessionell, sekundär und sogar störend abgetan. In Anbetracht des aufklärerischen Auftrags von Schule wurden diese Verluste mehr oder weniger hingenommen. Bernstein (im deutschen Sprachraum Ulrich Oevermann) hat jedoch in seinen Studien die Verknüpfung von Elternhaus und Schule aufgezeigt

und den Mythos zerstört, wonach die Schule einen neutralen Lernort darstellt. Die Art, wie der Lernort Schule organisiert ist, wie gesprochen wird (“elaborierter Sprachcode”) und wie der Unterricht vermittelt wird, begünstigt Lern- und Sprachstile von Mittelschichtskindern (Bernstein 1977).

Zum dritten, die Vorstellung von *durchdringendem Wissen*: Diese Grundannahme geht von einem Bild des Schülers als Trichter aus, bei dem es ausreicht, das vorgegebene Allgemeinwissen in geeigneter didaktischer Form hineinzugießen. Freire hat sich sehr früh für die Reaktion von erwachsenen Schülerinnen und Schülern auf vorgegebene Lerninhalte und -formen interessiert und mit seinen Schriften wichtige Impulse für kulturelle Studien auf dem Gebiet der Lehrplanforschung geliefert (z. B. Aronowitz & Giroux 1991, Apple 1993, Lankshear & McLaren 1993). Der Ansatz der kulturellen Studien ist bildungssoziologisch bedeutsam, weil er die marxistische, genauer die Althusserische Vorstellung von Schule als “ideologischen Staatsapparat” kritisiert, wonach sie zur Aufrechterhaltung der Herrschaftsverhältnisse jedem einzelnen seine bereits vorbestimmte sozio-ökonomische Position zuweist. Kulturelle Studien haben diesen Ansatz durch eine neo-marxistische Erklärung abgelöst, bei der der Einzelne nicht als Opfer, sondern als Handelnder in Erscheinung tritt. Sie bieten damit die Grundlage für die ethnografische Bildungsforschung, die beschreibt, wie Schülerinnen und Schüler soziale Ungleichheit deuten und sie in ihrem Schulalltag kulturell reproduzieren (siehe z. B. Willis 1979, 1988, 1990).

Zum vierten, die Vorstellung von *repräsentativem Wissen*: Diese Grundannahme impliziert, daß es *ein* Allgemeinwissen gibt, welches eine Kultur repräsentiert. Folglich können sich (gebildete) Einzelpersonen als Sprachrohr aller ausgeben, da sie nicht nur ihren eigenen Standort, sondern auch die Positionen anderer vertreten. Raymond Williams hat die treffende Bezeichnung “selektive Tradition” geschaffen (1961), um den Selektionsprozeß zu markieren, der mit der Konstruktion von “Allgemeinbildung” einhergeht. Das Konstrukt “Allgemeinbildung” setzt eine enorme Ausscheidungsleistung von Werten, Normen und Lebenserfahrungen voraus, die nicht in das homogene monokulturelle Selbstverständnis von “Allgemeinbildung” hineinpassen.

Als letztes die Vorstellung vom *besseren Wissen*, wonach das “akkumulierte Wissen” der westlichen Hemisphäre vergleichsweise die höchste Zivilisationsstufe erreicht hat. Anderen nicht-christlichen Regionen wird durch die Verbreitung des westlich geprägten Allgemeinwissens gewissermaßen die Chance geboten, den ihnen noch bevorstehenden Zivilisationsprozeß einzuleiten. Das christlich-abendländische Allgemeinwissen der westlichen Hemisphäre wird deterritorialisieret und anonymisiert, das Allgemeinwissen anderen Staaten hingegen wird als islamisch, buddhistisch, animistisch, etc. benannt und damit in seinem Geltungsbereich räumlich eingeschränkt.

Bildungsfragen und Gesellschaftsfragen - nur eine Leerformel?

Wolfgang Klafkis Auseinandersetzung mit einer bald dreißigjährigen bildungssoziologischen Debatte reduziert sich in seinem Aufsatz "Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme" (1994: 43-81; erstmals 1985 erschienen) auf eine Formel: "Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen". Diese Formel benutzt er jedoch in der Folge (Seite 49ff.), um gerade das zu tun, wovor die Bildungssoziologie gewarnt hat: Allgemeinwissen zu bestimmen. Seine Lesart von "Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen" unterscheidet sich grundlegend von der bildungssoziologischen Lesart. Er benutzt die Formel einerseits, um Lerninhalte zu bestimmen, die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung thematisieren (epochaltypische Schlüsselprobleme), und andererseits, um Einstellungen und Fähigkeiten (Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, vernetztes Denken) festzulegen, die er für ein Leben unter "neuzeitlichen" Bedingungen - die Existenz von Deutungs- und Handlungsspielräumen (Plural) - als gesellschaftlich relevant erachtet.

Ich möchte zeigen, wie sein Konstrukt von Allgemeinbildung auf denselben Grundannahmen ruht, die in der Fachliteratur bereits mehrfach kritisiert wurden:

Allgemeinwissen als akkumuliertes Wissen

In seiner Ausführung zum ersten Bedeutungsmoment des Begriffs "Allgemeinbildung" (allgemeine Bildung), führt er aus, daß Bildung als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt werden und deshalb "Bildung für alle" sein muß (Seite 53). Im selben Abschnitt führt er die Wichtigkeit auf, sich als geschichtlich Gewordenes zu verstehen, um die Gegenwart zu begreifen und zu gestalten. Sein Geschichtsverständnis, das er dabei einbringt, läßt kaum Platz für Menschen, die aufgrund ihres Geschlechts, ihrer sozialen Klasse, ihrer Ethnizität, etc., Benachteiligungen erfahren, und die eine Geschichte des Kampfes um Parikularinteressen hinter sich und vor sich haben. Vielmehr zeichnet sein Begründungs- und universalistisches Geschichtsverständnis ab (Seite 53):

"Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren. Dabei geht es *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 Individuum und als gesellschaftliches Wissen, ..." (Hervorhebungen d. VF.).

Allgemeinwissen als autorisiertes Wissen

Wir erfahren aus Klafkis Aufsatz nicht, welche Bedeutung außerschulischen Lernorten, die unter Umständen mit dem schulischen festgelegten Konstrukt von "Allgemeinwissen" konfliktieren, zukommt. Ich vermute deshalb, daß er diesen anderen Lernorten (Elternhaus, Gleichaltrigengruppen, Medien) eine geringe Bedeutung zumißt und Schule als einzig autorisierte Lernstätte von Allgemeinwissen betrachtet.

Allgemeinbildung als durchdringendes Wissen

In Klafkis Aufsatz ist kein einziges dialogisches Moment eingebaut, bei dem sich Schülerinnen und Schüler zu Wort melden und das Konstrukt "Allgemeinbildung" mitgestalten können. Stattdessen versucht Klafki sicherzustellen, daß Schüler in aller Breite (gemeint sind Schlüsselprobleme sowie "relativ frei wählbare individuelle Interessenschwerpunkte", die er in seinem Aufsatz gleich festlegt) und Tiefe (gemeint sind Einstellungen und Fähigkeiten) gebildet werden.

Allgemeinbildung als repräsentatives Wissen

Für die Interkulturelle Pädagogik, die sich mit dem Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten befaßt, ist diese Fehlannahme meines Erachtens die gravierendste. Klafki erwähnt in einem einzigen Satz (Seite 62) die Notwendigkeit, einen "weitgehenden Konsens über die gravierende Bedeutung solcher Schlüsselprobleme diskursiv - z. B. in neuen Curriculum-Kommissionen - zu erarbeiten." Seine Vernachlässigung der prozeduralen Frage, wer festlegt, was "Allgemeinwissen" ist oder welche epochaltypische Schlüsselprobleme sind, oder genauer, wessen Wissen als Allgemeinwissen und wessen Lebenserfahrungen als epochaltypisch gelten sollen, und welche gesellschaftliche Gruppen daraus ausgeschlossen werden, wirft ein Licht auf seine universalistische Konstruktion von "Allgemeinbildung" als ganzes.

Allgemeinbildung als deterritorialisierendes Wissen

Klafki hat sich mit seinem neuen Allgemeinbildungskonzept ein hohes Ziel gesetzt. Er möchte damit den "gemeinsamen inhaltlichen Kern internationaler Erziehung" festlegen (Klafki 1994: 81); "So utopisch es auf den ersten Blick erscheinen mag: Ich halte es für *notwendig* und teils mittelfristig, teils langfristig für *möglich*, in den Lehrplänen der Schulen *aller* Staaten und Gesellschaften einen Block von international bedeutsamen Rahmenthemen festzulegen und sie dann der jeweiligen weiteren Entwicklung entsprechend, sozusagen fortzuschreiben". Er

begründet die Internationalisierung seines neuen Allgemeinbildungskonzeptes mit der Annahme, daß die von ihm formulierten Schlüsselprobleme globale Gültigkeit haben. In seinem Aufsatz von 1985 (Klafki 1994) waren es noch fünf Schlüsselprobleme, acht Jahre später (Klafki 1993) sind es bereits sieben Schlüsselprobleme, die aufgrund der weitläufigen Definition Universalgültigkeit haben sollen. Im Jahre 1985 nennt er folgende fünf Schlüsselprobleme (Klafki 1994): Friedensfrage, Umweltfrage, Ungleichheit, Technologie, Ich-Du-Beziehung. Neu hinzugenommen hat er später nachfolgende zwei Schlüsselprobleme (Klafki 1993): Nationalitätsprinzip/Kulturspezifik/Interkulturalität sowie Weltbevölkerungswachstum.

Es stellt sich hier meines Erachtens nicht nur die Frage, ob die Schlüsselprobleme, international gesehen, als kleinster gemeinsamer Nenner aller Staaten das Universum sozialer Probleme erfassen, d. h. ob sie erschöpfend sind, sondern auch aus wessen Perspektive die Globalität von sozialen Problemen festgelegt wird. Wir brauchen uns nicht der chinesischen Ein-Kind-Politik oder der nordkoreanischen Wiedervereinigungspädagogik zuzuwenden, um die Vielfalt und Spezifität von Schlüsselproblemen aufzuzeigen; es reicht den Blick über die eigene Landesgrenze, ins Nachbarland Schweiz zu lenken. Um ein konkretes Beispiel zu nennen, führe ich im folgenden die Liste der gewissermaßen "epochaltypischen Schlüsselthemen" auf, die der Erziehungsrat des Kantons Zürich im Zeitraum 1988 bis 1994 - aufgrund von Kantonsratsvoten - als "Bildungsaufgaben, die gesellschaftlich begründet sind und die auf die Situation von heute und morgen eingehen" identifiziert und an die Erziehungsdirektion sowie an die Lehrerbildungsinstitutionen des Kantons Zürich zur Umsetzung weitergeleitet hat (Meili-Lehner 1995):

- | | |
|--|---|
| 1) Konsumerziehung | 12) Familienpädagogik |
| 2) Medienerziehung | 13) Koedukative/sedukative
Erziehung |
| 3) Freizeiterziehung | 14) religiöse Erziehung |
| 4) Umwelterziehung | 15) Friedenserziehung |
| 5) Erziehung zum Umgang mit
der Technik | 16) Konflikterziehung |
| 6) Verkehrserziehung | 17) inter- und multikulturelle
Erziehung |
| 7) Gesundheitserziehung | 18) Drittweltpädagogik |
| 8) K ö r p e r - u n d
Bewegungserziehung | 19) Erziehung zu Europa |
| 9) Suchtprophylaxe | 20) politische Erziehung |
| 10) Sexualerziehung | 21) Behindertenpädagogik |
| 11) Sozialerziehung | 22) musische Erziehung |

Eine Projektwoche "Multikulturelle Gesellschaft"?

Für die Interkulturelle Pädagogik stellt Klafkis neues Allgemeinbildungskonzept einen Rückschnitt dar. Er schlägt diejenige Richtung ein, von der viele Interkulturelle Pädagoginnen und Pädagogen endlich abrücken wollen (z. B. Hamburger 1993, Kapitel 3): Das Interkulturelle als Thema, zum Beispiel in Form einer Projektwoche, abzuhandeln, um ansonsten weiterhin den "monolingualen Habitus" (Gogolin 1994a, siehe auch Gogolin 1994b) und das monokulturelle Selbstverständnis der multilingualen und multikulturellen Schule durchsetzen zu können. Neuere Ansätze der Interkulturellen Pädagogik schlagen vor, das Interkulturelle als Perspektive zu behandeln, welche in sämtliche Fragen der Schulentwicklung, einschließlich der Lehrplanentwicklung einfließt.

Die berechtigte Forderung, bei der Definition von Allgemeinbildung eine Zentrum/Peripherie-Verschiebung vorzunehmen, bei der bisher randständige Minderheitenperspektiven und Minderheitendiskurse eingebracht werden, hat in den achtziger Jahren einen Kulturkampf in den Vereinigten Staaten ausgelöst (Steiner-Khamsi 1992, 1993). Der öffentliche Protest gegen die erfolgreiche Multikulturalisierung des Kanons an amerikanischen Universitäten hat den politischen Zündstoff des Konstrukts "Allgemeinbildung" deutlich vor Augen geführt.

Bildungsfragen sind nicht nur Gesellschaftsfragen, sie sind auch politisch-öffentliche Fragen (siehe dazu auch Steiner-Khamsi 1996). Die Schule als "öffentliche kulturelle Sphäre" (Henry Giroux) wurde immer schon mit den verschiedenen Konstruktionen von Wirklichkeit bzw. mit unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen von dem, was als wissenswert gelten soll und was nicht, konfrontiert. Sie hat bisher diese Konfrontation durch die Großerzählung "Allgemeinbildung" abgewehrt. Die vermeintliche Universalgültigkeit dieser Großerzählung hat periphere Stimmen zum Verstummen gebracht und die Paritkularinteressen von Minderheiten untergraben. Diese Konfrontation aufzunehmen, die bisherigen Grundannahmen des Konstrukts "Allgemeinbildung" kritisch zu hinterfragen und zu analysieren, wessen Wissen das Wissen aller, das Wissen für jede und jeden und das Wissen in allen Grunddimensionen des Handelns ist, sind Aufgaben, deren Einlösung die Interkulturelle Pädagogik am ehesten zu bieten vermag.

Literatur

- Apple, Michael W.: Official Knowledge. New York: Routledge 1993.
 Aronowitz, Stanley, Giroux, Henry A.: Postmodern Education. Minneapolis: University of Minnesota Press 1991.

- Bernstein, Basil: *Class, Codes and Control* (3 volumes). London: Routledge 1977 (2nd revised edition).
- Bernstein, Basil: *The Structuring of Pedagogical Discourse. Volume IV: Class, codes and control*. London: Routledge 1990.
- Bourdieu, Pierre: *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt: Suhrkamp 1979.
- Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Soziale Welt*. 1983, Sonderband 2: *Soziale Ungleichheiten*. 183-198.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994 (a).
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster: Waxmann 1994 (b).
- Hamburger, Franz: *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt/M.: Cooperative 1994.
- Klafki, Wolfgang: *Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung*. *Pädagogisches Forum*. 1993. 1. 21-28.
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz 1994 (4. Auflage, erstmals erschienen 1985).
- Lankshear, Collin, McLaren, Peter L. (eds.): *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. Albany: SUNY Press 1993.
- Meili-Lehner, Dorothea: *Kantonsratsvoten der Jahre 1988-1994, die an die Erziehungsdirektion und Lehrerbildungsinstitutionen herangetragen wurden*. Unveröffentlichte Zusammenstellung. Zürich: Primarlehrerseminar, Abteilung Irchel 1995.
- Steiner-Khamsi, Gita: *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske & Budrich 1992.
- Steiner-Khamsi, Gita: *Die Zentrum/Peripherie-Debatte: Multikulturalismus an amerikanischen Universitäten und "politische Korrektheit"*. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*. 1993, 4, 97-104.
- Steiner-Khamsi, Gita: *Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft*. In: Georg Auernheimer & Peter Gstettner (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik* 1996.
- Williams, Raymond: *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus 1961.
- Willis, Paul: *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeitsschule*. Frankfurt/M.: Syndikat 1979.
- Willis, Paul: *Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction*. *Interchange*. 1988, 12/2-3, 48-67.
- Willis, Paul: *Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion*. *Argument*. 1990, Nr. 179, S. 9-28.