

Ursula MIHCIYAZGAN

***Allgemeine Bildung: "Bildung in allen Grunddimensionen" -
Lesarten dieses Postulats***

Einleitung

Die Kritik am Bildungskonzept muß sich auf die Ebene beziehen, auf der es formuliert worden ist: auf die Ebene der Erziehungs- und Bildungstheorien. Es widerspricht im Kern dem Bildungsbegriff, zwischen verschiedenen "Bildungen" zu unterscheiden, denn er verweist auf Ganzheit.

Es gibt keine interkulturelle Bildung, die nicht allgemeine Bildung wäre. Und es gibt im Grunde keine "interkulturelle Perspektive", weil es keinen Standpunkt außerhalb von Kultur oder außerhalb des Subjekts gibt. Dennoch möchte ich hier aus der Perspektive derjenigen, die sich als "Interkulturelle" bezeichnen, eine Kritik am Allgemeinbildungskonzept formulieren und die Differenzen des Bildungsbegriff der "Interkulturellen" und der "Allgemeinen" aufzeigen. KLAFKIS "Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts" (1994) stehen exemplarisch für letztere. Da erstere ihren Bildungsbegriff bislang nicht expliziert haben, mag die Auseinandersetzung mit seinem Entwurf hierzu beitragen. Vielleicht ist dadurch ein Konsens unter den "Interkulturellen" über ihren Bildungsbegriff zu erlangen.

Meine Aufgabe ist es, "Bedeutungen und Konsequenzen des Postulats 'Bildung in allen Grunddimensionen...' aus interkultureller Perspektive" zu behandeln. Ich möchte aufzeigen, daß mit diesem Konzept Ungleichheit reproduziert wird, obwohl es offensichtlich in der Absicht formuliert ist, zur Überwindung von Ungleichheit und Diskriminierung beizutragen. Ich werde mich auf die "Grunddimensionen" konzentrieren, um darzulegen, wie diese durch das westliche, christlich geprägte Menschenbild bestimmt sind, und dabei die "Vielseitigkeit", die KLAFKI unter diesem Aspekt thematisiert, vernachlässigen.

Das individualistische Bildungskonzept

Mein Ausgangspunkt ist die Frage: Geht es in diesem Konzept um die Grunddimensionen von Bildung oder um die Grunddimensionen des Individuums? KLAFKI unterscheidet hier nicht. Und dies ist folgenreich für seinen Entwurf: Er enthält alles,

was derzeit im mainstream der Erziehungswissenschaften für gut gehalten wird, in einigen Punkten geht er darüber gar hinaus, aber nicht in den zentralen. Mit anderen Worten: Statt die Aufklärung fortzuführen, fällt KLAFFKI hinter sie zurück, obwohl er es zu recht als seine – und unsere – Aufgabe ansieht, hier weiterzudenken (vgl. S. 48).

Zu recht bezeichnet er Bildung als "Zielkategorie pädagogischer Bemühungen" (S. 43): Bildung ist als Orientierungs- und Beurteilungskriterium für alle pädagogischen Maßnahmen notwendig (vgl. S. 44), denn diese bedürfen einer vorausgehenden Zielformulierung, erst dadurch erhalten sie Sinn.

KLAFFKI gibt eine Definition seines Bildungsbegriffs, wenn er schreibt, Bildung müsse heute als "selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang von Grundfähigkeiten" verstanden werden (vgl. S.52). Bildung ist also Bildung des Individuums, nicht des Kollektivs oder der Gemeinschaft. Folglich ist sein Bildungskonzept individualistisch. Schon an dieser Stelle wäre zu fragen, ob er deshalb später immer wieder die soziale Komponente betont: Wenn das Individuum im Zentrum steht, besteht die Gefahr, daß das Kollektiv sozusagen vergessen wird. Doch versuchen wir zunächst, sein Konzept von individueller Bildung nachzuvollziehen.

Wenn Bildung ein "Zusammenhang" ist, der "erarbeitet" wird, dann ist dies eine Leistung des Subjekts. Bildung ist demnach stets Bildung des Subjekts oder "Selbstbildung". Schulische Bildung soll diese Prozesse unterstützen, anleiten, indem sie die (Weiter-?)Entwicklung der Fähigkeiten fördert. Hat das Individuum die Fähigkeiten von Natur aus oder erwirbt es sie? KLAFFKI unterscheidet hier nicht. Offensichtlich gelangt das Individuum für ihn – ganz in der Tradition der Aufklärung – durch Bildung zu seiner eigentlichen Bestimmung. Um so wichtiger ist es zu prüfen, welche "Fähigkeiten" er annimmt.

Die "Grundfähigkeiten" des Individuums

Im Kontext seiner Bildungsdefinition nennt er drei "Grundfähigkeiten": (1) "Fähigkeit zur Selbstbestimmung", (2) "Mitbestimmungsfähigkeit" und (3) "Solidaritätsfähigkeit" (vgl. S. 52).

Möglicherweise sind diese "Grundfähigkeiten" aus den Parolen der Französischen Revolution "Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit" entwickelt. Aber damals ging es um den politischen Kampf, um Rechte, die der Mehrheit der Bevölkerung vorenthalten waren. Hier beschreibt KLAFFKI die zentralen Fähigkeiten des Individuums, die es zu fördern gelte. Hinter der ersten Fähigkeit verbirgt sich das Ziel der Autonomie des schon immer zur Freiheit bestimmten Individuums. Hinter der zweiten Fähigkeit steht das Ziel der vom Individuum mitgestalteten freiheitlich demokrati-

schen Ordnung der Gesellschaft. Beide Grundfähigkeiten bilden für Klafki den Rahmen, in dem er die Möglichkeiten und Aufgaben der Pädagogik heute sieht: Es gelte von den "personalen Grundrechten" einerseits und der "Leitvorstellung einer fundamental-demokratischen Gesellschaft" andererseits (vgl. S. 51) auszugehen. Was aber ist mit der dritten Fähigkeit, mit "Solidaritätsfähigkeit" gemeint? Hier geht es nicht mehr um Individuum und Gesellschaft, sondern um andere, genauer: um den "Einsatz für diejenigen (...), denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (...) vorenthalten werden." (S. 52)

Dann ist hier das (emotionale) soziale Engagement derjenigen, die Rechte und Möglichkeiten haben, für diejenigen, die diese nicht haben, angesprochen. Die Solidaritätsfähigkeit weist in eine Richtung: nach unten. Sie verbindet die Privilegierten mit den Unterprivilegierten. Auf der theoretischen Ebene ist dies aber nicht konsequent, denn wenn alle zur Selbst- und Mitbestimmung fähig sind, ist die Solidaritätsfähigkeit sozusagen nicht mehr notwendig. Sie setzt Ungleichheit voraus, weil angenommen wird, daß es stets andere gibt, die diese Fähigkeiten (oder Möglichkeiten) zur Selbst- und Mitbestimmung nicht haben.

Das "potentiell denkfähige" Individuum

Diese "Grundfähigkeiten" sind für Klafki sowohl Ausgangs- als auch Zielbestimmungen für Bildungsprozesse. Abgesehen davon, daß diese heute längst nicht mehr als fraglos gültig betrachtet werden können – in der Postmoderne hat das Ziel der Autonomie kaum noch analytische Glaubwürdigkeit, weil es, wie ELIAS (1976) aufgezeigt hat, die Internalisierung von Fremdzwängen voraussetzt, kann die Demokratie bestenfalls als die zur Zeit optimale Staatsform für BürgerInnen, die das Ziel der Autonomie internalisiert haben, betrachtet werden –, ist einzuwenden, daß KLAFKI ein eindimensionales Konzept vom Individuum wie von Bildung entwirft. Im Mittelpunkt steht bei ihm das "potentiell denkfähige" Individuum (S. 50). (Fällt er damit nicht hinter die Aufklärung, in der die "Vernunftfähigkeit" als zentrale Bestimmung des Menschen gesetzt wurde, zurück? Oder geht er über sie hinaus, weil er mit der Potentialität der Denkfähigkeit darauf hinweist, daß der Mensch ebenso zur Vernunft wie zur Unvernunft fähig ist?) Nach Auschwitz kann auch die Pädagogik nicht mehr sicher sein, daß sie die Denkfähigkeit der Zöglinge in Richtung auf eine universale, humane Vernunft hin bilden kann (vgl. ADORNO 1977, PEUKERT 1990). Offensichtlich gibt es keine Möglichkeit, durch die reine Vernunft zu einer universalen Wahrheit, zum eigentlichen Menschsein oder zur Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu gelangen. Die ("potentielle") Denkfähigkeit, die zum Wohle des einzelnen wie der Gesellschaft eingesetzt werden soll, kann ebenso

zum Gegenteil, zur Destruktion, zur Unterdrückung und Ausbeutung genutzt werden. Mit anderen Worten: In der menschlichen Natur gibt es keine besondere Fähigkeit zu einer universalen (guten) Vernunft. Das, was seit der Aufklärung als Vernunft idealisiert wurde, ist selbst ein soziales, historisches, kulturell geprägtes Konstrukt.

Diese Desillusionierung öffnet den Blick für neue und andere Möglichkeiten: Wenn die Moderne mit der Aufklärung und der Idealisierung der Vernunft entstanden ist, so hat auch ihre Krise hier ihren Ursprung. Die eindimensionale Vernunft, die aufs engste mit dem Prinzip der Zweckrationalität verbunden ist, steht in Verdacht, zur Inhumanisierung der Weltgesellschaft beigetragen zu haben. (Die meisten der von KLAFKI als "epochaltypisch" bezeichneten Probleme der Weltgesellschaft sind in diesem Kontext zu betrachten.) Wenn es aber keine dem Menschen innewohnende universale Vernunft gibt, kann es nur sinnvoll sein, von Vernunft im Plural, von "Rationalitäten" auszugehen, um zu einer Humanisierung zu gelangen. Von diesem Standpunkt aus sind "Interkulturelle" skeptisch gegenüber der Rationalität der eigenen Kultur und plädieren für die Anerkennung anderer Rationalitäten und damit anderer Kulturen, und zwar nicht, weil die anderen Kulturen mehr Rationalität aufwiesen, sondern einzig und allein, weil angenommen wird, daß die Humanisierung der Weltgesellschaft nur gelingen kann, wenn die Anerkennung des Anderen, Fremden in seinem Anders-Sein – d.h. auch: in seiner eigenen Rationalität – angestrebt wird.

Der Zusammenhang von kognitiven und sozialen Fähigkeiten

Bei Klafki steht die Entwicklung der "kognitiven Fähigkeiten" im Vordergrund, denn die durch Bildung zu entwickelnden Fähigkeiten sind in seinem Konzept:

- "Kritikfähigkeit",
- "Argumentationsfähigkeit"
- "Empathie",
- "Zusammenhangsdenken" (S. 63).

In dieser Aufzählung fällt "Empathie", ähnlich wie die "Solidaritätsfähigkeit", aus der Reihe: Während sie sich auf emotionale Fähigkeiten des Individuums bezieht, verweisen die drei anderen genannten auf seine Denkfähigkeit. Versucht KLAFKI mit dieser Kategorie, die einseitige kognitive Bildung zu vermeiden, nicht nur die kognitiven, sondern auch die emotionalen Fähigkeiten des Individuums zu fördern? Dies führt uns zu dem Aspekt der Vielseitigkeit.

Das Prinzip der vielseitigen Bildung

Aufgrund der "Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität" hält KLAFKI die "vielseitige Bildung" (S. 69), die er unter dem Aspekt "Bildung in allen Grunddimensionen" thematisiert, für wichtig. Hier spricht er von "*Interessen und Fähigkeiten*", wodurch angedeutet ist, daß diese den "Grundfähigkeiten" nachgeordnet sind, nicht die tiefere Dimension des Individuums berühren.

Die vielseitige Bildung wird zunächst als Kompensation und Ausgleich für die kognitive und emotionale (!) Belastung durch die Beschäftigung mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen eingeführt (vgl. S. 69). In seinen Ausführungen wird deutlich, daß es ihm im Grunde darum geht, den Fächerkanon der Schule zu legitimieren. Vielseitigkeit sei durch die unterschiedlichen Fächer zu fördern, hier sei eine "Öffnung für die ganze Breite des Ästhetischen", "von der Popmusik bis zur klassischen Musik, von der Bildreklame bis zur großen Malerei" etc. (S. 70) notwendig. Wichtiger als die Inhalte der Fächer sind ihm offensichtlich die Lernmethoden. Es gelte vor allem, "das Lernen zu lernen" (S. 70). Damit knüpft er an die o.g. zentralen kognitiven Fähigkeiten ("Kritik- und Argumentationsfähigkeit" sowie "Zusammenhangsdenken") an. "Offenheit für neue Erfahrungen" und "Grundkategorien gewinnen" (d.h. "lernen, Fragen zu stellen") sowie "die Bereitschaft erlernen, neue Informationen einzuholen" (S. 71), alle drei genannten Punkte lassen sich zusammenfassen unter dem Stichwort "modernes Lernen". Sie beziehen sich direkt auf den individualistischen Bildungsbegriff, wonach das Subjekt sich selbst Zusammenhänge erarbeitet. Man könnte also annehmen, daß KLAFKI hier auf das "Zusammenhangsdenken" verweist, das er für die Beschäftigung mit den Schlüsselproblemen bereits dargelegt hatte (vgl. S. 64f.). Hier führt er jedoch zusätzlich den "Grundsatz der Aspektverknüpfung" (S. 72) ein. Und dies ist aufschlußreich für sein Verständnis von vielseitiger Bildung, denn hier wird praktisches mit theoretischem Lernen, wird kognitive Förderung "mit sozialem, mit kooperativem Lernen" verknüpft. Diese Aspektverknüpfung läuft darauf hinaus, daß nun alle Aktivitäten reflektiert werden, so daß letztlich die kognitive Auseinandersetzung mit den "vielfältigen Aktivitäten" gefördert wird.

Die Bildung körperlicher Fähigkeiten

Abzulesen ist dies z.B. auch daran, wie KLAFKI an anderer Stelle die Bildung körperlicher Fähigkeiten erwähnt: "Bildung des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib" (S. 54) nennt er als eine "Grunddimension menschlicher Interessen und Möglichkeiten", und zwar noch vor der "Bildung der kognitiven

Möglichkeiten". Im sprachlichen Ausdruck wird jedoch deutlich, daß es hier nicht um körperliche Fähigkeiten, sondern um eine normative Haltung zum (eigenen!) Körper geht: Nicht die körperlichen Möglichkeiten, sondern der "lustvolle und verantwortliche Umgang" mit den Körper sei zu fördern. (Parallel dazu hätte er formulieren müssen: der lustvolle und verantwortliche Umgang mit den eigenen kognitiven Möglichkeiten sei zu fördern.) Immerhin erwähnt er hier die körperlichen Fähigkeiten. Das "potentiell denkfähige" Individuum hat also auch einen Leib! Doch der Weg zum Leib ist – nicht nur in diesem Satz – lang. Seine Formulierung verweist auf das westliche Körperkonzept, das ich mit dem Begriff der "horizontalen Trennungslinie" zu beschreiben versucht habe, um die Unterordnung des Körpers unter den Geist zu veranschaulichen (MIHCİYAZGAN 1993a: S. 93f.). Diese Linie im Körperschema ist nicht universal, sondern kulturspezifisch: Im muslimischen Körperschema verläuft die Trennungslinie vertikal. Das erstgenannte Körperschema hat christliche Wurzeln. Diese scheinen noch in den Ausdrücken "Leib" (statt "Körper"), der auf den Leidensleib Christi verweist, und "lustvoll" und "verantwortlich", die auf die körper- und sexualfeindliche Tradition im Christentum seit Augustinus verweisen, durch.

An dieser Stelle wäre das von KLAFKI für so wichtig gehaltene Zusammenhangsdenken notwendig. Der Aufwertung der Vernunft in der Aufklärung war die Abwertung des Körpers durch die christliche Körper- und Sexualfeindlichkeit vorausgegangen. Und in eben dieser Tradition entwirft KLAFKI ein "neues" Allgemeinbildungskonzept, wenn er die kognitiven Fähigkeiten so eindeutig in den Mittelpunkt stellt und alle anderen Fähigkeiten hierunter subsumiert. Es enthält Altes in neuem Gewand.

Religiöse Wurzeln des Bildungskonzepts

Kritikfähigkeit und Infragestellen, neues Lernen und Entdecken verweisen auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, das Wissen ständig neu zu strukturieren. So wie ich annehme, daß die Art und Weise, in der KLAFKI die primäre Förderung der kognitiven Fähigkeiten konzipiert, christliche Wurzeln hat, vermute ich, daß auch sein Bildungsbegriff religiös geprägt ist: Mit seinem Plädoyer für "modernes" oder "offenes Lernen", durch das ständig Neues entdeckt und in den Zusammenhang eingeordnet werden soll, wird deutlich, daß es ihm um einen strukturellen Bildungsbegriff geht. Dieser ist in der Aufklärung entstanden, doch er ist bereits in dem "Entgrenzungstenor der christlichen Lehre" (DREHSEN 1994) angelegt. (Vielleicht ist das moderne Lernen gar nicht so modern, sondern nur die säkulare Variante der

christlichen Aufforderung, sich die Erde untertan zu machen, Fremdes zu entfremden, die bestehende Ordnung infrage zu stellen etc.; vgl. MIHEIYAZGAN 1993b).

Empathie als Perspektivenwechsel?

Von diesem Gedanken aus möchte ich der Frage nachgehen, warum "Solidaritätsfähigkeit" und "Empathie" in Reihen genannt werden, in die sie nicht so ganz passen. Betrachten wir genauer, wie KLAFKI Empathie versteht. Er schreibt:

"Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können. Das bedeutet einmal mehr, nicht jede beliebige Sichtweise ungeprüft als gleichberechtigt anzuerkennen; vielmehr geht es darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten, Konsense, die über die anfängliche Diskrepanz unterschiedlicher Sichtweisen hinausgelangen können" (S. 63).

Hier erscheint "Empathie" als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, sie wird direkt verknüpft mit der "Kritik- und Argumentationsfähigkeit". Damit steht aber im Grunde die Distanzierung vom eigenen Standpunkt, um die Dinge vom Standpunkt des anderen aus betrachten zu können, im Mittelpunkt, nicht die Annäherung an den Anderen! Die Empathiefähigkeit wird sozusagen in den Dienst der Kritik- und Argumentationsfähigkeit gestellt. Diese Funktionalisierung von Empathie hat Tradition in der sozialisations- und bildungstheoretischen Diskussion, vor allem in der Piaget-Forschung (vgl. GEULEN 1982, SCHÖFTHALER/GOLDSCHMIDT 1984; vgl. auch KRAPPMANN 1971: S. 142ff., TILLMANN 1989: S. 135).

Doch das Problem wird dadurch nicht geringer, im Gegenteil. Indem davon ausgegangen wird, daß hier soziale Fähigkeiten gefördert würden, werden sie systematisch vernachlässigt. So schreibt KLAFKI, es ginge hier nicht nur um "kognitive Ansprüche" und "intellektuelle Fähigkeiten, sondern durchaus immer auch darum, emotionale Erfahrungen und Betroffenheiten zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren" (S. 65). Doch er sieht die Selbstreflexion als Voraussetzung für Empathiefähigkeit:

"Um empathiefähig sein zu können, muß ich an mir selbst und im Umgang mit anderen erfahren und bewußt nachvollzogen, reflektiert haben, daß unterschiedliche Situationen, Erfahrungen, Rollen, Interessen dazu führen können, daß man ein Problem, eine Handlung, eine Entscheidungsfrage in verschiedenen Perspektiven sieht und daß man zu einem Konsens oder Kompromiß ohne Anwendung von Zwang oder Überredung nur kommen kann, wenn man aus jener Erkenntnis heraus Recht und Grenze der jeweiligen Sichtweisen argumentativ zu klären vermag" (S. 65).

Empathie kann gar nicht die Reflexion der Gefühle beinhalten, sonst könnten Kinder, die ihre Gefühle noch nicht reflektieren können, nicht schon Empathie empfinden oder zeigen (vgl. BORKE 1982). Sie bezeichnet keinen kognitiven,

sondern einen emotionalen Prozeß. Wie diese Fähigkeit gefördert werden kann, ist theoretisch kaum geklärt. Offensichtlich ist, daß die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in der (schulischen) Bildung gefördert wird. Hier steht das kognitive Operieren, das konkret- oder formallogische Denken, das Distanzierung und Abstraktion voraussetzt, im Vordergrund. So wäre es durchaus denkbar, daß die Fähigkeit zur Empathie im Laufe der Bildungsprozesse, in denen die kognitiven Fähigkeiten primär gefördert werden, eher verhindert als gefördert wird.

KLAFKI sieht diese Gefahr als Praktiker. Daher hält er Empathie für eine zu fördernde Fähigkeit. Daher will er die kognitive Förderung mit sozialem Lernen verknüpfen und darüber hinaus den Leistungsbegriff revidieren (vgl. S. 75f.). Doch die Art und Weise, wie er die sozialen Fähigkeiten fördern will, läßt erkennen, daß sein Plädoyer für soziales Lernen gut gemeint ist, aber eher Beschwörungsformeln enthält als theoretische Klarheit.

"Empathie" und "Solidaritätsfähigkeit"

Die Solidaritätsfähigkeit (und -pflicht) hat wie die Fähigkeit zur Empathie religiöse Wurzeln: die Nächstenliebe. Sie gilt nicht allen Menschen, sondern denen, die leiden. Sie ist "asymmetrisch", denn sie setzt Leidende und Nicht-Leidende, also Ungleichheit voraus und perpetuiert diese. Und zwar nicht, weil durch Akte der Nächstenliebe Abhängigkeiten geschaffen werden – auch das trifft zu, ist aber nicht das theoretische Problem –, sondern weil die Anderen nur durch Leiden nah sein können, nur als Deprivierte ins Blickfeld geraten. Und was ist mit denen, die *nicht* leiden? Daß wir kein Konzept für den Umgang mit denjenigen haben, die *nicht* leiden, hat fatale Konsequenzen! Doch über dieses dunkle Kapitel schweigen wir.

Wir nutzen durchaus unsere kognitiven Möglichkeiten, diese Leerstelle zu füllen, indem wir zum Beispiel die "guten" Werte der Solidaritäts- und Empathiefähigkeit an dieser Stelle betonen. Diese haben die Funktion, den Zusammenhalt der Individuen, die Liebe zwischen den Menschen, zu garantieren. Damit soll sozusagen ein Gegengewicht zur Annahme der Einzigartigkeit des Individuum gesetzt werden. Auch sie ist religiös – christlich – begründet (vgl. Pannenberg 1979, S. 412). Daher werden Solidaritäts- und Empathiefähigkeit für so wichtig gehalten: Sie gehören essentiell zum individualistischen Bildungskonzept.

Das von KLAFKI entworfene Bildungskonzept muß aus meiner Sicht sehr tiefe religiöse, christliche Wurzeln haben. Gerade die Tatsache, daß diese in dem ganz und gar säkularen Entwurf durchscheinen, führt die Notwendigkeit vor Augen, die universale und globale Gültigkeit dieses Konzepts zu hinterfragen. Für "Interkulturelle" sind die Grunddimensionen seines Konzepts problematisch, solange keine Aussagen darüber gemacht werden, wie differenten (religiösen oder kulturellen) Wurzeln Rechnung getragen werden kann.

Allgemeine Bildung in der Weltgesellschaft

KLAFKI möchte ein "neues", "zeitgemäßes und zukunftsoffenes" Bildungskonzept entwerfen (vgl. S. 49). Er hält eine Umorientierung für notwendig, aber nur im Rahmen von Grundrechten des einzelnen (Menschenrechten) einerseits und einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie (vgl. S. 51). Falls diese Werte zur Disposition gestellt würden, hieße das für ihn, die "unverlierbare Errungenschaft der europäischen Aufklärung" aufzugeben (vgl. S. 50). Doch die Weiterentwicklung der Aufklärung besteht für ihn vor allem darin, die Thematisierung der epochaltypischen Schlüsselprobleme zu fordern. So ist sein Entwurf ein großer Entwurf in räumlicher Dimension: Er umgreift den Welthorizont. Die Weltgesellschaft erscheint jedoch nur als ein aus modernen Gesellschaften bestehender Zusammenhang. Deshalb braucht er Kultur und kulturelle Differenzen nicht zu thematisieren, denn diese faßt er als Modernitätsdifferenz: Die nicht-modernen Gesellschaften sind für ihn *noch* nicht modern, haben *noch* nicht die Menschenrechte und die Demokratie durchgesetzt. Und auf diese Weise unterscheidet er zwischen denen, die Rechte haben, und denen, die unterprivilegiert sind. Der Zusammenhang zwischen beiden wird durch die Solidaritätsfähigkeit hergestellt. Hier zeigt sich, daß auch sein Bildungskonzept "asymmetrisch" ist: Es ist aus der Perspektive der Starken, die sich den Schwachen mit Solidarität zuwenden (sollen), formuliert. Genau dieser Punkt hat aber zur Folge, daß Ungleichheit nicht überwunden, sondern perpetuiert wird.

Zu den Grundannahmen eines Allgemeinbildungskonzepts der "Interkulturellen"

In der Auseinandersetzung mit dem Entwurf Klafkis wird deutlich, daß die Differenzen zwischen dem Bildungskonzept der "Allgemeinen" und der "Interkulturellen" erheblich sind und grundlegende Dimensionen des Konzepts betreffen.

Wie und in welcher Weise sind die Grunddimension des Bildungsbegriffs "aus interkultureller Perspektive" zu verändern? Diese Frage ist m.E. dringend von den "Interkulturellen" zu klären. Hierzu kann ich abschließend nur noch einige Punkte andeuten. Das Konzept müßte formuliert werden aus der Einsicht,

- daß selbst unsere tiefsten Überzeugungen oder Einsichten eine Geschichte haben, kulturell geprägt und nicht universal gültig sind;
- daß Bildungsfragen Gesellschaftsfragen sind und heute im Kontext der Weltgesellschaft zu klären sind;
- daß wir keinen "Standpunkt außerhalb" (view from nowhere) einnehmen können, um ein universal gültiges Bildungskonzept zu entwerfen, sondern bestenfalls einen (hypothetischen) "Standpunkt zwischen".

In einem solchen Allgemeinbildungskonzept ginge es zentral um die Forderung, daß nicht nur unsere (westlichen) Überzeugungen oder Denkgewohnheiten Berücksichtigung finden. Dazu wäre kulturelle Dezentrierung notwendig, und zwar in allen Grunddimensionen. Die "kopernikanische Wende", die ich für das Bildungssystem gefordert habe (MIHCIYAZGAN 1993a: S. 100ff.), wäre also zunächst auf der Ebene der Bildungstheorie zu vollziehen. Dann wäre Pluralität, wären kulturelle Differenzen zu thematisieren. Aber das Problem, wie diese Pluralität zu verarbeiten ist, würde sich um so dringlicher stellen. Mir war es wichtig daraufhinzuweisen, daß Empathie und Solidarität wenig hilfreiche Kategorien sind. Es geht eben nicht um "Ausländer", sondern um ein Konzept, das das Projekt der Aufklärung fortführt, Aufklärung über die Pluralität von grundlegenden Sinnsetzungen, aber auch über die eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit Pluralität...

Literatur

- ADORNO, Th.W. (1977): Erziehung nach Auschwitz. In: Th.W. ADORNO: Gesammelte Schriften Bd. X/2. Frankfurt, S. 674-690.
- BORKE, H. (1982): Interpersonelle Wahrnehmung bei kleinen Kindern: Egozentrismus oder Empathie? In: D. GEULEN (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt, S. 109-120.
- DREHSEN, V. (1994): Interreligiöser Dialog: Verengung oder Vertiefung von "Multikulturalität"? In: Th. SCHEILKE/P. SCHREINER (Hrsg.): Materialien und Berichte des Comenius-Instituts. Münster, S. 35-58.
- ELIAS, N. (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt. 2 Bde.
- GEULEN, D. (1982) (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt.
- KLAFKI, W. (1994): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, S. 43-81.
- KRAPPMANN, L. (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- MIHCIYAZGAN, U. (1993a): Die Macht der Kultur. Muslime in einer christlich geprägten Gesellschaft. In: C. LEGGEWIE/Z. SENOCAK (Hrsg.): Deutsche Türken/Türk Al-manlar. Das Ende der Geduld. Hamburg, S. 92-102.
- MIHCIYAZGAN, U. (1993b): Die Fremden als "die zu Entfremdenden" und die Fremden als "die Anderen". Fremdheit im Christentum und im Islam aus religionssoziologischer Sicht. In: gemeinsam, Heft 27, S. 24-34.
- PANNENBERG, W. (1979): Person und Subjekt. In: D. MARQUARDT/K. STIERLE (Hrsg.): Poetik und Hermeneutik. München Bd. VIII, S. 407-422.
- PEUKERT, H. (1990): "Erziehung nach Auschwitz" - eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. in: Neue Sammlung Jg.30, Heft 3, S. 345-354.
- SCHÖPFTHALER, T./GOLDSCHMIDT, D. (1984) (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Frankfurt a. M.