

Globalisierung, kulturelle Invasion und allgemeine Menschenbildung

Online Publikation 2005

Prof. Dr.
K.-H. Ignatz Kerscher

Es scheint ein lohnendes Unterfangen, das Bildungsideal des abendländischen, westlichen Kulturkreises aus einer Perspektive der Globalisierung zu beleuchten. Kritik will hier nicht der bloßen Kritik wegen einem absoluten Werte-Relativismus das Wort reden. Die Entwicklung der Allgemeinen Menschenrechte stellt eine kulturelle Leistung des Westens zur Förderung der Humanisierung der Menschheit dar. Aber es fragt sich, ob angesichts der Globalität der Postmoderne mit Recht von einem hegemonialen Bildungsmonopol gesprochen werden darf, ob der Vorwurf einer kulturellen Invasion gerechtfertigt erscheint und inwieweit ein Neudenken des Bildungsbegriffes durch die Vielfalt der Kulturen im globalen Ausmaß eine Bereicherung erfahren könnte.

Die Bildung fußt in den fortgeschrittensten westlichen Industrienationen auf der Vermittlung abendländischen Wissens. PROGLER (2005) hat das Bildungssystem in Indien als Beispiel für Bildungsprozesse in der Dritten Welt analysiert. Sein Fazit lautet, dass die in Schulen und an Universitäten dominierenden abendländischen Bildungsinhalte schädliche Auswirkungen auf die Psyche der Menschen, auf Denkstrukturen und Bewusstseinsinhalte, auf die Eigenständigkeit der Kulturen und auf den ökologischen Zustand der Welt haben.

An den meisten Universitäten der Welt werden grundlegende westliche Normen vermittelt, sowohl was die Inhalte von Bildung als auch die Strukturen der Vermittlung von Bildung angeht. Studierende, die Lehrer oder Dozent werden möchten, beginnen ihre Studien mit grundlegenden Studieninhalten, wie der griechischen Klassik, dem platonischen Idealismus, der aristotelischen Dialektik und der Sokratischen Methode. Die meisten Vorlesungen und Seminare fahren fort mit der Behandlung der europäischen Kirchengeschichte, dem dunklen Mittelalter und der Renaissance. Ein Studium des Zeitalters der Aufklärung mit ROUSSEAU und anderen Werken der Begründer des Humanismus schließt sich an. Die europäischen Denker des 18. und 19. Jahrhunderts beanspruchen einen Großteil des Studiums: PESTALOZZI'S Gedanken über Erziehung, FROEBEL'S Kindergarten, die britische Lancaster-Methode und Charakteristika des verbreiteten amerikanischen Schulwesens.

Wenn dieser ideengeschichtliche Überblick bis ins 20. Jahrhundert analysiert wird, kann man bemerken, dass die Akzentsetzungen und die Perspektiven im Studium häufig von den politischen Rahmenbedingungen oder der Trägerschaft der jeweiligen Bildungsinstitution geleitet wird.

Neben der staatlichen Politik spielen inzwischen auch die Privatisierung, die Wirtschaft und die Globalisierung eine einflussreiche Rolle bei der Beeinflussung der Bildungsinhalte.

Im Grunde genommen liegen jedoch die Wurzeln der modernen Bildung in Indien und dem größten Teil der Dritten Welt in der Kolonisation durch die europäischen Mächte.

Nachdem ein typischer Student der Dritten Welt das Grundstudium absolviert hat, will er sich vielleicht auf die Psychologie des Kindes spezialisieren. Ausführlich wird er sich dem Gedankengebäude der Psychoanalyse Sigmund FREUDs widmen, gefolgt vom Studium der Werke JUNGs und ADLERs. Sehr intensiv wird er sich mit den Gedanken und Ausführungen des kognitivistischen Entwicklungspsychologen Jean PIAGET beschäftigen müssen. Es folgt das Studium der Behavioristen WATSON, SKINNER und BLOOM.

Ein höherer Universitäts-Abschluss (Magister, Doktor) kann nur durch ein derartig kanonisiertes Studium erlangt werden. Die Theorien, die im Westen entwickelt wurden, müssen angeeignet werden. Akademiker, die eine derartige Ausbildung genossen haben, sind oft Untergebene irgendwelcher Bildungsministerien. Sie lehren kritiklos das, was sie selbst an Bildung aufgenommen haben – den abendländischen Bildungskanon westlichen Zuschnitts. Somit schließt sich der Zirkel der Kolonisation der Bewusstseinsinhalte, der kulturellen Invasion reibungslos.

Professoren haben weltweit ein höheres Prestige, wenn sie ihre akademischen Abschlüsse an Universitäten der westliche Industriegesellschaften gemacht haben. Damit haben sie eine größere Chance auf den Erhalt eines Arbeitsplatzes in Ländern der Dritten Welt. Diese Elite reproduziert oft eine eingeeengte Sichtweise gegenüber den Schülern und Studenten in ihren Heimatländern. Derartige Professoren verkünden oft das technokratische Wissen des Westens als Quasi-Glaubensgrundsatz.

Hochschuldidaktisch bedienen sich im Westen ausgebildete Akademiker moderner Methodik wie Gruppensitzungen, Einzelarbeit, Simulation, Rollenspiele und Planspiele. Westliche Denkweisen über moderne Bildung werden auf diese Weise kritiklos in den ersten Semestern auf die Studenten übertragen. Die westliche Bildungstheorie behandelt die meisten Probleme in einer personal diagnostizierbaren oder technisch lösbaren Art, indem sie bei Psychologen wie SKINNER, PAWLOW, PIAGET oder FREUD Anleihen nimmt. Die Studenten sollen lernen, den Menschen und dessen Problem zu trennen, ihn quasi zu verobjektivieren, in ähnlicher Weise wie die westliche Medizin ihre Patienten behandelt.

Die gesamte menschliche Entwicklung wird von einer humanistischen Psychologie und abendländischen Philosophie her erklärt. Es treten Widersprüchlichkeiten auf, indem ein modernes „kritisches Denken“ als Ziel der Bildung postuliert wird, ohne es konkret zu fördern oder zu praktizieren. Ziele wie „konstruktives Lernen“ oder „kooperatives Lernen“ werden übernommen, allerdings im Rahmen einer rigiden, formalisierten und strikten Didaktik. Diese Fehler könnten noch unter der Rubrik „methodisch-didaktische Mängel“ entschuldigt werden. Ein gravierenderes Manko der Studienkonzeption ist der Umstand, dass hier ein Mangel an sozialem und kulturellem Bewusstsein vorliegt. Das allgemeine Credo lautet, dass abendländische, westliche Theorien an jedem Ort der Erde globale, universelle Gültigkeit besitzen und nicht an eine historische Epoche oder einen sozialen Ort gebunden seien. Das Dogma lautet: Die modernen westliche Sozialwissenschaften, wie Psychologie und Soziologie, sowie auch die Naturwissenschaften seien neutral, objektiv, universell gültig und wertfrei.

Diese als Bildungskolonisation beschreibbare Vorgehensweise unterschlägt die Vielfalt der Kulturgeschichte unterschiedlicher Völker und Kulturkreise. Es stellt sich die Frage nach dem

Charakter von Kulturtradition und Bildung vor der Einführung der westlichen modernen Denkkonfigurationen.

PROGLER vergleicht die Einführung der westlichen Systeme mit dem Überzug einer feinen „sozialen und kulturellen Membran“ über sensible gesellschaftliche Normen. Dadurch wird eine Art kultureller Schizophrenie produziert. Die Dominanz der westlichen Bildungssysteme ging einher mit einer Jahrhunderte dauernden Kolonisation.

Paulo FREIRE hat die Mechanismen und Folgen dieser von ihm als „kulturelle Invasion“ bezeichneten Einflussnahme der Kolonisatoren auf die ursprünglichen Werte und Normen der kolonisierten Bevölkerung untersucht. „Kulturelle Invasion“ bedeutet bei FREIRE das Eindringen der Kolonialherren und ihrer Kultur in das Bewusstsein und Unterbewusstsein der Unterdrückten. Die Kolonialherren bringen ihre eigenen abendländischen Glaubensvorstellungen und Wertmassstäbe in die Kultur der unterworfenen Völker und zwingen diese, ihre eigenständigen Vorstellungen und kulturellen Traditionen zu verwerfen, wodurch die Eigenkultur der eroberten Kolonialvölker zerstört wird.

Die Sitten, Gebräuche und Gewohnheiten der Unterdrückten werden nicht bewahrt. Vielmehr wird das Denk-, Werte- und Bildungssystem der Unterdrückten als allgemein gültig bezeichnet und durch Sozialisation, Erziehung und Bildung in das Bewusstsein und Unterbewusstsein der Unterdrückten eingepflanzt. Die herrschenden Kolonialmächte untergraben die eigenständige kulturelle Identität der Unterworfenen und erzielen dadurch eine Selbstentfremdung der Unterdrückten.

Nicht allein die Bildungs-, Glaubens – und Bewusstseinsinhalte werden manipuliert, sondern sogar die Sprache der Unterworfenen wird durch die Sprache der Herrschenden ersetzt. Da die eroberten Kolonialvölker nicht die gleiche Sprache der siegreichen Kolonialherren sprechen, wird den Unterdrückten die Möglichkeit genommen, mit den Herrschenden in einen Dialog (Martin BUBER) zu treten. Durch die Unfähigkeit zur Kommunikation entsteht eine Kultur des Schweigens, eine Kultur, in welcher den Kolonialvölkern die Sprache und Artikulationsfähigkeit genommen wird. Die Kultur des Schweigens beinhaltet einen Anti-Dialog, eine Situation, in der sich ein überlegenes Subjekt einem unmündigen Objekt gegenüber sieht. Durch die von den Herrschenden durch die Massenmedien vermittelten Mythen wird den Unterdrückten deren eigene Unfähigkeit unterstellt, was schließlich dazu führt, dass die Unterdrückten ihre Unterdrückung widerstandslos annehmen und verinnerlichen. Die innere Unterwerfung unter die Mythen der Macht führt dazu, dass die Unterworfenen sich selbst im gleichen Licht sehen, wie die Herrschenden sie sehen, nämlich als rückständig, minderwertig und nichtig.

FREIRE spricht in diesem Zusammenhang vom entfremdeten Bewusstsein, das durch die Internalisierung der Perspektive der Herrschenden zur Apathie, Gefügigkeit und Unterwürfigkeit neigt und keinen Wunsch mehr nach Freiheit, Autonomie und eigener kultureller Identität verspürt.

PROGLER (2005) kritisiert die Dominanz der „White Studies“, der „Weissen Studien“, einen Terminus aufgreifend, der von Ward CHURCHILL eingeführt wurde. Ein Studiengang an einer Universität der Dritten Welt wird wahrscheinlich zunächst die großen weißen Männer auf einem jeden Fachgebiet ausfindig machen und deren Theorien und Schriften für universell gültig erklären, während das traditionelle Wissen der Einheimischen ignoriert oder als irrational und rückständig belächelt wird.

Deshalb wurde in der Biologie die Gentechnik generell vorherrschend. Damit wurde die Zellbiologie verdrängt, nachdem westliche Wissenschaftler die Doppelhelix entdeckt und isoliert hatten, während das biologische Wissen anderer Völker und Kulturkreise ignoriert oder als veraltet abgetan wurde.

Die Physik beharrt auf einem bekannten Menü, das aus NEWTONs Modell mit einem Schuss von EINSTEINs Relativitätstheorie und einer Prise Quantenmechanik komponiert wird. Die Mathematik besteht aus unterschiedlichen Teilen. Die Algebra, die ihre Wurzeln in Asien hat, wird sorgfältig durch die NEWTONsche Weltsicht gefiltert.

Die Philosophie folgt dem abendländischen Bildungskanon der westlichen Denker von PLATON und DESCARTES über KANT und SARTRE, nimmt aber kaum eine Notiz von den großen Philosophen anderer Kulturen, wie z.B. GHANDI und TAGORE, LAO TSE und KONFUZIUS, um nur einige der auch im Westen bekannt gewordenen außereuropäischen Denker zu benennen.

Die westliche Medizin basiert auf dem kartesischen Modell (Vgl. CAPRA 1988) mit einer Dominanz der chirurgischen und pharmazeutischen Techniken. Andersgeartete Heilmethoden aus Afrika oder Asien werden diskreditiert. Die westlich-abendländische Chemie hat die spirituellen Wurzeln ihrer muslimischen Vorfahren der Alchemie längst verdrängt und ist zu einer rein materiellen Bestrebung auf Basis mit Blick auf profitable Vermarktbarkeit und Börsennotierung geworden.

Die westlich dominierte Soziologie stützt sich auf die Arbeiten Émile DURKHEIMs, Max WEBERs und Talcott PARSONs, während Ibn KHALDUN, der als der eigentliche Begründer der Soziologie angesehen werden kann, oft noch nicht einmal in einer Fußnote zitiert wird. Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaft werden von Adam SMITH und John Maynard KEYNES, vielleicht noch von Karl MARX, hören, bis sie die Arbeiten Milton FRIEDMANs, den Neoliberalismus und die Techniken des globalen Kapitalismus studieren.

Einerlei, ob Geschichte, Politikwissenschaft, Agrarwissenschaft oder Medizin, das westliche Wissen wird als das einzig wahre verbreitet. Die durch diesen Bildungskanon vermittelten Perspektiven, Normen und Werte verbreiten sich durch die Kolonisierung und kulturelle Invasion auf der ganzen Welt.

Der Weg der westlichen Industrienationen zum globalen Bildungsmonopol basiert unter anderem auf einer ideologischen Abschottungspolitik des Wissens während der Jahrzehnte nach dem II. Weltkrieg. Hier spielte der Ost-West-Konflikt der politischen Ideologien eine große Rolle. Nur durch diese Abschottung des Wissens während des Kalten Krieges sei die wissenschaftliche Erforschung der Atombombe zu kontrollieren gewesen. Die Abschottung des Wissens erfolgte bereits früher durch den Siegeszug der überlegenen westlichen wissenschaftlich-technischen Revolution seit Beginn der Neuzeit und der Kolonisierung. Aber besonders in den vergangenen 50 Jahren wurden viele ehemalige Kolonien unabhängige Nationalstaaten und übernahmen die Methoden der Abschottung des Wissens und damit des Ausschlusses, der Marginalisierung und Eliminierung des meisten nicht-westlichen Wissens.

Viele, im Westen ausgebildete Wissenschaftler unterliegen dabei der Täuschung, dass das abendländisch-westliche Wissen die Summe, Quintessenz oder gar Krone des gesamten menschlichen Wissens sei. Der hieraus folgende Zustand, der oft als gebildet angesehen wird, bedeutet, dass die westlichen Naturwissenschaften als Schiedsrichter der Wahrheit gelten. Die Konsequenz besteht in der modernen Überzeugung, dass unbegrenzter technologischer

Fortschritt und grenzenloses wirtschaftliches Wachstum sinnstiftend die Garanten menschlichen Glücks seien. Dieses Credo schließt die Überzeugung ein, dass Quantität vor Qualität gehe und dass Technik und profitabler Pragmatismus, Effizienz und Leistung sämtliche Aspekte des menschlichen Lebens bestimmen müssten.

Kritiker sehen in der Globalisierung eine Fortsetzung und Zuspitzung des Kolonialismus und Imperialismus. Der Motor der Globalisierung, wie er vorrangig betrieben wird, sei die totalitäre Ausdehnung der wirtschaftlichen Gesetze des Neoliberalismus auf den Weltmarkt. Auch die Bildung werde dem Diktat der angeblich wirtschaftlichen Sachzwänge unterworfen. Bildung habe in jenen Ländern, die von der Globalisierung profitieren, die Aufgabe der Schaffung des globalisierten Menschen. Eigenschaften wie Flexibilität, Mobilität und der Wille zur persönlichen Bereicherung sowie ein zur Produktion geeignetes Fachwissen sind Ziele dieses Bildungssystems. Bildung wird vermehrt als Aus- und Weiterbildung, als Befähigung zur Lohnarbeit als lebenslanges Lernen verstanden. Diese Interpretation von Bildung erfolgt zumeist mit der Zustimmung und Einwilligung der zu Bildenden, da sie erkennen, dass eine derartige Bildung ihnen den größten persönlichen materiellen Nutzen verspricht. Da jedoch nur ein geringerer Teil der derart Gebildeten tatsächlich beruflichen Erfolg haben wird, hat Bildung auch die Aufgabe, Werte zu vermitteln, die gewährleisten, dass das globalisierende Wirtschafts- und Profitsystem loyal bejaht wird. Solch aggressive Werte sind zum Beispiel Hörigkeit gegenüber Autoritäten, Aggression gegen Schwächere, Einschwören auf Nation, Volksgemeinschaft oder Sitte und Moral, in affirmativen Varianten Bejahung des bestehenden Status Quo, unkritische Partizipation an den Vorteilen der globalisierten Ausbeutung und Apathie durch freiwilliges Ausgeliefertsein an die massenmediale Bewusstseinsindustrie.

Eine Bildung, die die weltweite Ausbeutung ablehnt, wäre eine gegen die Globalisierung auf der Basis neoliberalen Profit- und Machtstrebens gerichtete Bildung. Eine derart kritische Bildung, die auf individuelle und gesellschaftliche Emanzipation von ökonomischer Ausbeutung und politischer Unterdrückung abzielt, hat in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion wenig Raum, da unter dem Druck der neoliberalen Globalisierung die ökonomische Verwertbarkeit des Wissens Vorrang hat.

Die meisten modernen Technologiegesellschaften leiden an einer Überpädagogisierung, die Ivan ILLICH als „Schooled Society“ charakterisiert hat. Die naturwissenschaftlich-technische Ausrichtung der Erziehung und Ausbildung fördert ein Ethos der Ausbeutung und Zerstörung der Umwelt. Eine anthropozentrischer Anthropologie blendet aus, dass der Mensch Teil einer von der Natur abhängigen Mitwelt ist. Die engstirnige Sichtweise der westlichen Technologiezivilisation betreibt die bedenkenlose Kontrolle über die Natur, grenzenlose Ausbeutung für den Eigennutz und einen primitiven Materialismus. Die forcierte wirtschaftliche Entwicklung auf der Basis des Fortschrittsglaubens und der unaufhörlichen Wachstumsrate wirkt sich letztendlich destruktiv und gefährlich für die Menschheit und unseren bereits angeschlagenen Planeten aus. Die bisherigen, westlich geprägten Bildungsmodelle der Megatechnischen Gesellschaft fördern überwiegend einen Raubtierkapitalismus, der die Welt in globalem Ausmaß in ökologische Krisen und vermehrte Katastrophen führen kann. Hinzu kommen die sozialpsychologischen Probleme, die mit der Tendenz zur Entfremdung, zur Enthumanisierung und der massenmedialen Manipulierbarkeit des Menschen in einer modernen technologischen Sozialordnung verbunden sind. Die meisten Bildungsinstitutionen leisten eine Vereinheitlichung der Denkrichtungen. Auf diese Weise bestimmen sie die Richtung und Tendenz der kulturellen,

sozialen und technologischen Entwicklung unter Ausschluss einer pluralistischen Offenheit verschiedenster Optionen der freien und humanen Entfaltung der Menschheit.

Vielleicht wird in der Zukunft die vielen bereits als Selbstverständlichkeit erscheinende Konzeption der schwerfälligen, bürokratischen Institution der Massenschule beiseite gelegt werden müssen. Vielleicht verliert die Sozialisationsinstanz Schule ihre Attraktivität, weil sie vom Standpunkt des Überlebens der Menschheit im Grunde nichts anderes ist als ein historisch überholter Weg der staatlichen und unternehmerischen Bürokratien, um Kontrolle über soziale und wirtschaftliche Programme auszuüben. Längst sind Massenmedien, Werbung, Konsumwelt, Computer und Peer-Group als Sozialisationsfaktoren neben die Schule getreten und haben deren Dominanz ausgehöhlt. Heutige Kinder und Erwachsene erfahren sehr viel mehr über das Leben, die Kultur, Politik und Geschichte durch das Internet, durch Nachrichtensendungen im Radio und Fernsehen, durch die Presse und durch die Unterhaltungsindustrie, als sie es in der Schule, durch Lehrbücher oder im Rahmen der Herkunftsfamilie lernen. Aber auch diese Sekundärerfahrungen, das Lernen aus zweiter Hand, sind oft durch den Zwang zur Profitmaximierung entstellt. Primärerfahrungen, das heißt ein Lernen aus direkter Erfahrung, aus erster Hand, kann heilsam und persönlichkeitsfördernd wirken. Die Begegnung mit der Natur, der Kultur, der menschlichen Arbeitswelt und dem Zusammenleben der Menschen kann zum Erwecken der Neugier, dem Staunen und dem Wunsch nach Verständnis der Mitwelt führen. In einem solchen Kontext leisten dann auch Wissenschaft, Religion und Kunst ihren wichtigen Beitrag zur Bildung des Menschen.

Dialektisch betrachtet gibt es andererseits auch alternative Tendenzen der Zunahme an Toleranz, kultureller Offenheit und Abkehr vom Ethnozentrismus der fortgeschrittensten Industrienationen der Welt. Es mehren sich die Stimmen im Westen, dass beispielsweise das bürokratische Schulsystem, das seit circa 200 Jahren etabliert worden ist, völlig überaltert und überholt sei.

Es lässt sich eine wachsende Unsicherheit über die Art und Weise der Bildung im Westen ausmachen. Soll die Bildung weiterhin die alte Industriegemeinde oder die neue Informationsgesellschaft bedienen? Soll Bildung weiterhin eine öffentliche Angelegenheit oder eine privatisierte geschäftliche Unternehmung sein?

Schulausbildung ist die Form der Bildung, die im 19. Jahrhundert in Europa und in den USA entwickelt und durch die Kolonisierung weltweit exportiert worden ist. Traditioneller Zwangs- und Paukschule ging es darum, Kontrolle auszuüben, Disziplin einzuüben, privatwirtschaftliche Interessen zu bedienen und die Werte der westlichen modernen Zivilisationen wie Materialismus, Konkurrenzprinzip, Individualismus bis hin zum Egoismus und zur Naturfeindlichkeit einzuprägen.

Die Hälfte der Inhalte einer konventionellen Schulausbildung besteht in der Struktur des Schulsystems selbst mit seinen Stundenplänen, dem kanonisierten Wissen, den sechs Unterrichtsstunden an fünf Tagen der Woche, jahrelang, mit Zensuren und Tests, ähnlich einer Militärkarriere. Die Struktur, wie beispielsweise die Dreigliedrigkeit, die Selektionsfunktion, Richtlinien und zentrale Schulpolitik, bestimmen einen Großteil der Lehre. Die Inhalte der Bildung dagegen verblassen, sind oft zweitrangig und spielen nur vordergründig eine Rolle. In Anlehnung an GALTUNG wird diese strukturelle Gewalt des Schulsystems zunehmend kritisch gesehen.

Die Anforderungen der westlichen wissenschaftlich-technischen Zivilisation haben zur Entwicklung eines Schulsystems geführt, das heute die gleiche Rolle spielt wie die Fabrik im

neunzehnten Jahrhundert. Infolge der Ausweitung des profitorientierten ökonomischen Warenaustausches zwingt die technische Revolution nach und nach dem gesamten Planeten ihre auf dem Leistungsprinzip gründenden Gesetze auf. Erzielung einer maximalen Rendite am Aktienmarkt, der Vorrang technischer Effizienz vor sozialer Verantwortung, ein Roboter-Ideal, Konzentration und Fusion der Industrie und der Arbeitskräfte, Umschichtung und Mobilität der Bevölkerungen, Primat des Konsums, tiefgreifende Veränderungen des Ökosystems und der Lebensgewohnheiten, Wertewandel und Autoritätsverlust der älteren Generation aufgrund des technischen Fortschritts sind nur einige Stichwörter für diese globale Entwicklung.

Das Kind ist heute in der Lernmaschinerie der Schule von der Realität isoliert, von der Welt der Erwachsenen abgeschnitten und wird dadurch zu einem infantilisierten Wesen (Vgl. MENDEL 1973). Dazu trägt das Schulwesen bei. Am konventionellen Geschichtsunterricht wird kritisiert, den Klassenkampf zu ignorieren und die Kulturen anderer Völker zu verachten, die vom Kolonialismus vernichtet oder unterworfen worden sind. Die Philosophie und Literatur anderer Kulturkreise und undogmatischer Perspektiven werde der Zensur anheim gegeben.

BOURDIEU und PASSERON (1970 , S. 19 ff.) führen das gesamte Schulsystem auf eine „symbolische Gewalt“ zurück. Der Schulunterricht ist demnach durch folgende Charakteristika gekennzeichnet: 1. durch die Existenz einer Erziehungsmacht, die sich aus dem Kräfteverhältnis zwischen den Klassen oder den Herrschaftsgruppen herrührt; 2. durch den zufälligen und willkürlichen Charakter des Bildungskanons, der sich nicht aus einer natürlichen oder physischen Notwendigkeit, sondern von den partikularistischen Interessen der herrschenden Gruppen und Machtzentren herleitet. BOURDIEU und PASSERON analysieren, wie die symbolische Gewalt letztlich eine reale ist. Deren Realität wird durch die Symbole, in denen sie sich äußert, nur kaschiert, insbesondere durch die Unterrichtsorganisation und Unterrichtssprache. Die zentrale These besagt, dass die durch das Bildungssystem vermittelte Kultur keineswegs universalen Charakter besitzt, sondern lediglich eine „kulturelle Orthodoxie“ (a.a.O., S. 37) im Dienste der herrschenden Klassen ist.. Es handelt sich um ein System willkürlicher Bildungsinhalte , das sich im Kern nicht gegen Irrtümer, sondern gegen Ketzereien wendet, nämlich gegen die Ideologien beherrschter oder abweichender Gruppen. Unleugbar definieren die jeweiligen herrschenden Gruppen einer Gesellschaft oder eines Kulturkreises den Inhalt von Bildung, Schule und Unterricht mit und üben über den Mechanismus der „Selektion“ eine systemstabilisierende Funktion aus.

BOURDIEU und PASSERON belegen, dass der Schulunterricht die bürgerliche Ideologie durch seine Lehrpläne und Unterrichtsveranstaltungen verabreicht, besonders aber durch den Mechanismus der Selektion. Pädagogisches Handeln hat es mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die bereits durch ihre sozio-kulturelle Herkunft determiniert worden sind. Das Schulsystem befördert jene Kinder an die Universitäten, die durch ihre Klassenzugehörigkeit, ihr privilegiertes Anregungsmilieu, dafür prädestiniert sind., und schaltet nach und nach die Masse der Unterprivilegierten aus, welche übrigens weniger an den Examina scheitern, sondern mehr noch aus Entmutigung aufgeben. Nun liegt die Ungerechtigkeit darin, dass das Schulsystem seine Opfer von der Rechtmäßigkeit ihres Ausschlusses überzeugt. BOURDIEU und PASSERON sehen darin die „Legitimationsfunktion“ des Bildungssystems. Nicht genug damit, dass das Schulsystem die soziale Hierarchie auf allen Ebenen reproduziert, es rechtfertigt sie auch noch , indem es sie als naturwüchsig hinstellt. Den strukturbedingten schulischen Misserfolgen werden psychologische Argumente wie Unfähigkeit, mangelnde Begabung, geringfügige Intelligenz oder moralische Gründe wie Faulheit, Willensschwäche, Querulanz untergeschoben. Die eigentliche Ursache des Misserfolgs wird verschleiert,

nämlich die mangelnde Anpasstheit der unterprivilegierten Schichten und Klassen an den Unterricht, der vorgeblich gleiche Chancen für alle bietet. Der Schulunterricht hat im Grunde genommen eine „Alibifunktion“. Er spiegelt Chancengleichheit vor und reproduziert doch nur die herrschende soziale Ordnung, wie die Konzeption des „Karma“, als Gedanke der Wiedergeburt auf Grund von Verdiensten in früheren Leben, im antiken Indien zur Legitimation der Kastenherrschaft diente. „Die Schule dient heute mit ihrer Ideologie der natürlichen Begabungen und der angeborenen Talente dazu, die permanente Reproduktion der sozialen und bildungsmäßigen Hierarchien zu legitimieren“ (BOURDIEU und PASSERON, a.a.O., S. 250).

Die eigentliche Ungerechtigkeit, die die Selektion bedeutet, betrifft nach REBOUL (1979, S. 225 ff.) nicht die Auserwählten, sondern die Ausgegrenzten, genauer gesagt, die Bedeutung, die man dem Ausschluss gibt. Es ist an sich noch keine Tragödie, wenn ein Schüler oder eine Schülerin als unfähig für die Medizin oder den Berufssport klassifiziert wird. Die Tragödie liegt darin, dass das Schulsystem dazu neigt, ganz relative Unzulänglichkeiten in vermeintlich absolute Unfähigkeiten zu verwandeln. Der Betroffene, den die Selektion aussondert, sieht sich nicht nur hinsichtlich der betreffenden Funktion, sondern grundsätzlich disqualifiziert, auf ein tieferes soziales „Looser“-Niveau herabgestuft. Die schädlichste Auswirkung des Schulsystems überhaupt besteht darin, Kinder zu überzeugen, dass sie unfähig seien zu lernen, zu begreifen und dass die Bildung für sie unerreichbar hoch sei, anders ausgedrückt, dass ihnen zum wahren Menschsein etwas fehle.

Unter all den zahlreichen Kritikpunkten, die Ivan ILLICH (1972) gegen die Schule als bürokratisches System vorbringt, scheint dieser einer der zutreffendsten zu sein: Wenn die Schule zwar versage, die Unterprivilegierten wirklich zu unterrichten, so es gelinge es ihr doch, sie zu indoktrinieren, ihnen das unumstößliche Gefühl der Minderwertigkeit, ja sogar der Schuldhaftigkeit einzuflößen. Das bürokratische Schulsystem nehme den Unterprivilegierten den Mut, sich selbst zu bilden, indem sie sie davon überzeuge, dass außerhalb des Schulsystems kein Heil zu finden sei. Insofern übt die Schule und das Bildungssystem eine Erziehungsmacht aus. Die Autorität der Schule richtet die Schüler und Schülerinnen zur Abhängigkeit, Infantilität und zur verinnerlichten Unterwerfung ab. Die Schule reiht sich so ein in die Instanzen sozialer Kontrolle. Das Bildungssystem ist aus kritischer herrschaftssoziologischer Perspektive ein wirksamerer sozialer Integrationsfaktor als die Polizei. Sie manipuliert sogar besser als die Werbung, da sie didaktisch-methodisch reflektiert und folgerichtig vorgeht, ohne etwas dem bloßen Zufall zu überlassen. Dank der Überpädagogisierung der Kindheit in den fortgeschrittensten westlichen Industriezivilisationen internalisiert das Kind die gesellschaftliche Repression (Vgl. FOUCAULT 1977). Besonders die Kinder der unterprivilegierten Schichten bekommen die Erziehungsmacht durch Ausgrenzung zu spüren. Diese Kinder sind allerdings schlechter in der Lage, das Gelernte zu integrieren, zu beherrschen und später schließlich in Zweifel zu ziehen.

In Deutschland kennen wir seit Wilhelm von HUMBOLDT einen Unterschied zwischen Ausbildung, Schulbildung und Bildung als allgemeiner Menschenbildung. Bildung wird offener definiert und ist unterschiedlichen kulturellen Interpretationen zugänglich. Unabdingbar sollte die gesellschaftlich und berufsausbildende Funktion der Schule, ihre „Rekrutierungsfunktion“ von ihrer erzieherischen, bildenden unterschieden werden. Rekrutierungsfunktion und Bildungsfunktion sind unterschiedlich akzentuiert. Das Bildungssystem hört auf, demokratisch zu sein, wenn sie die Bildung der Rekrutierung opfert. Die Schule sollte allen Kindern die Grundlagen einer Menschenbildung vermitteln, ohne die sie nicht in der Lage sind, die Möglichkeiten der Sprache und der Kommunikation zu nutzen,

die literarischen Werke zu verstehen, Schlüsse zu ziehen, nachzudenken, teilzuhaben an der kulturellen Entwicklung und der Humanisierung der Welt. Nicht nur die Ungleichheit des Reichtums und der Macht ist empörend, sondern vor allem die der Bildung, da sie nicht das anlangt, was man hat, sondern das, was man ist, um in Anlehnung an einen Buchtitel von Erich FROMM („Haben oder Sein“) zu sprechen.

Vielleicht müsste das ganze konventionelle Schul- und Hochschulsystem entbürokratisiert und in der bestehenden Form aufgegeben werden., um einer substantiellen Bildung Platz zu machen. Immer häufiger wird ein Bedürfnis der Neu-Definition und der De-Institutionalisierung von Bildung artikuliert. Erste Anzeichen lassen sich in der „School-Walkout“-Bewegung in Indien, den „School Refuseres“ in Japan und der zunehmenden Tendenz zur „Home Schooling“ im Westen erkennen. Die weltweite Nachfrage nach MONTESSORI-Kindergärten und –Schulen, nach Rudolf STEINER-Schulen und nach zahlreichen Alternativschulen bis hin zur Erlebnispädagogik in Gefolge Kurt HAHNs können als Indizien der hier erörterten Tendenz zur Neuorientierung der Bildung angesehen werden.

Die De-Institutionalisierung der Schulausbildung beginnt gerade in kleinen Schritten auf der ganzen Welt, unbeachtet von den globalen Medien. Die Wege sind unterschiedlich, aber überwiegend beinhaltet dies, dass die Kinder weniger Zeit in den Klassenräumen, dagegen in einem offenen Unterricht mehr bei ihren Eltern, in der Natur, bei Farmern, Geschäftsleuten, Künstlern oder Handwerkern verbringen, um durch Realitätsbezug zu lernen, was es wirklich bedeutet, Mensch zu sein. Die Kinder lernen hier eher Teil einer Gemeinschaft, einer Kultur zu sein, mit konkretem Bezug zur Realität spielerisch zu arbeiten, Freude und Spaß zu haben und in einer Art und Weise zu lernen, die im westlichen Schulsystem unvorstellbar erscheint. Alternative Konzepte streben eine ganzheitliche Bildung an und versuchen etwas, was ökonomisch und ökologisch vertretbar ist, ethisch und moralisch verantwortbar ist, spirituell durchdrungen und damit Geduld und Gelassenheit vermittelnd ist, etwas, was für Kinder , Heranwachsende und die gesamte Gesellschaft kulturell relevant ist.

Literaturangaben:

- BERTHOLD,M./
ZIEGENSPECK, J.W.: Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder.
Lüneburg 2002.
- BIALLY,G.: Konferenz „Schule für Morgen –
Eine Antwort auf die Bildungskrise,
In: Carisma, Nr. 129, S. 11 ff.
- BOURDIEU, P./
PASSERON, J.-C.: La réproduction.
Paris 1970.
- BUBER, M.: Ich und Du.
Heidelberg 1983.
- CAPRA, F.: Wendezeit.
Bausteine für ein neues Weltbild.
München 1988.

- GALTUNG, J.: Strukturelle Gewalt.
Reinbek bei Hamburg 1970.
- GLUCKSMANN, A.: Die Meisterdenker.
Reinbek bei Hamburg 1978.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen.
Frankfurt/Main 1976
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten.
Bildung als Praxis der Freiheit.
Reinbek bei Hamburg 1973
- FREIRE, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit.
Stuttgart und Berlin 1974.
- FREIRE, P.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler.
Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit.
Reinbek bei Hamburg 1981.
- FROMM, E.: Haben oder Sein.
Frankfurt/Main 1983.
- HAHN, K.: Erziehung zur Verantwortung.
Stuttgart 1958.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft.
Eine Streitschrift.
2. Aufl., München 1972.
- MENDEL, G.: Plädoyer für die Entkolonisierung des Kindes.
Olten 1973.
- MIKLITZ, I.: Der Waldkindergarten.
Neuwied und Berlin 2000.
- MOCKLER, M.: Schulzwang stößt auf Widerstand.
In: Idea Spektrum, Heft 9,
Februar 2005, S. 21 ff.
- MONTESSORI, M.: Kinder sind anders.
Stuttgart, 8. Aufl., 1967.
- PROGLER, Y.: Die Kolonisation geht weiter.
Bildung in der Dritten Welt.
In: Raum und Zeit, 136, 2005, S. 20 – 24.
- REBOUL, O.: Indoktrination.
Wenn Denken unterdrückt wird.
Olten 1979.

- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung.
Hannover, 2. Aufl., 1983.
- SCHEDE, H.-G.: Der Waldkindergarten auf einen Blick.
Freiburg 200.
- SCHEIBE, W.: Die reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932.
Weinheim und Basel, 10. Aufl., 1994.
- SCHNEIDER, W.: Schule zu Hause?
In: Factum, 24. Jg., Nr. 9, 2004, S. 31 ff.
- SKIERA, E.: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart.
München und Wien 2003.
- STEINER, R.: Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der
Waldorfschule.
Drei Aufsätze.
Basel 1978