

Astrid Messerschmidt

Weltbilder und Selbstbilder

Bildungsprozesse im Umgang
mit Globalisierung, Migration
und Zeitgeschichte



Brandes & Apsel

Astrid Messerschmidt

Weltbilder und Selbstbilder



Pädagogisch Handelnde sind in weltweite soziale Ungleichheiten eingebunden. Um Lernprozesse in Zusammenhängen der Globalisierung und der Einwanderungsgesellschaft anregen zu können, müssen die eigenen Weltbilder reflektiert werden.

Wie sehen Lehrende und Lernende sich selbst in einer globalisierten Gesellschaft? Welches Verhältnis haben sie zur Einwanderungsgesellschaft entwickelt? In welcher Beziehung stehen sie zu den historischen Bedingungen ihrer Gegenwart, in der die Erfahrungen von Kolonialismus und Nationalsozialismus nachwirken?

Die Autorin kommentiert bildungstheoretische Grundlagen und stellt Zugänge für die Bildungspraxis vor, die die Bereitschaft voraussetzen, eigene Weltbilder zu reflektieren. Aktuelle Formen von Rassismus und Antisemitismus werden dabei besonders in den Blick genommen.

Die Autorin:

Astrid Messerschmidt, Dr. phil., geboren 1965, Erziehungswissenschaftlerin, Studium der Pädagogik, Religionspädagogik, Politikwissenschaft und Germanistik, wissenschaftliche und pädagogische Tätigkeiten in Erwachsenenbildung und politischer Bildung, Lehr- und Forschungstätigkeiten an der Technischen Universität Darmstadt und an Fachhochschulen, Gastprofessur an der Universität Wien, Vertretungsprofessur an der Universität Flensburg, Veröffentlichungen zur Bildungstheorie, zum Umgang mit Antisemitismus, zur Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft und zur zeitgeschichtlichen Bildung. Bei Brandes & Apsel: *Bildung als Kritik der Erinnerung*.

Astrid Messerschmidt

Weltbilder und Selbstbilder

*Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung,
Migration und Zeitgeschichte*

Brandes & Apsel

Sie finden unser Gesamtverzeichnis mit aktuellen Informationen
im Internet unter: www.brandes-apsel-verlag.de sowie
für E-Books und E-Journals: www.brandes-apsel.de
Wenn Sie unser Gesamtverzeichnis in gedruckter Form wünschen,
senden Sie uns eine E-Mail an: info@brandes-apsel.de
oder eine Postkarte an:
Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 22, 60385 Frankfurt a. M., Germany

Gefördert vom Fachbereich Humanwissenschaften der TU Darmstadt
aus Mitteln der Frauenförderung.

wissen & praxis 151

1. Auflage 2012 (E-Book)

1. Auflage 2009 (gedrucktes Buch)

© Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten.

DTP: Antje Tauchmann, Frankfurt am Main

Umschlaggestaltung: Franziska Gumprecht unter Verwendung einer Zeichnung von Else Lasker-Schüler »Theben mit Jussuf«. Die Zeichnung (Feder, Buntstift, Kreide, Goldbronze) befindet sich im Besitz der Else Lasker-Schüler-Gesellschaft, Wuppertal, und ist ausgeliehen an das Kunst-Museum Solingen mit dem »Zentrum der verfolgten Künste«. Mit freundlicher Genehmigung.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über www.dnb.de abrufbar

ISBN 978-3-86099-961-5 (E-Book)

ISBN 978-4-86099-395-8 (gedrucktes Buch)

Inhalt

Einleitung	7
1. Beziehungen in geteilten Welten – Bildung in uneindeutigen Globalisierungsprozessen	18
Globalisierung und Pädagogik	20
Universalität und Relativität globalisierter Pädagogik	24
Pädagogik in geteilten Welten	30
Prekäres Engagement in uneindeutigen Verhältnissen	34
Weltvergesellschaftung – Anfragen an die kosmopolitische Vision	42
Abhängigkeiten in einer postkolonialen Welt	47
Fragwürdige Hilfe	51
Pädagogik in vermittelten Unterdrückungsverhältnissen	54
Komplexität und Repräsentation	59
Globale Repräsentationen im Film – Lernprozesse in geteilten Welten	62
Positionierungen in der politischen Bildung	72
2. Befremdungen und Differenzen – Bildungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft	79
Besetzungen des Fremden	79
Identifikationen in der Einwanderungsgesellschaft	83
Integration und Schlechterstellung: ambivalente Praktiken im Bildungssystem	88
Perspektivenwechsel: Migrationspädagogik	95
Gleichzeitige (gegenwärtige) Motive in der pädagogischen Thematisierung von Migrationen	99
Migrationserfahrungen und Citizenship als Bildungsansätze	101
Pädagogik zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik	109
Differenz – Knotenpunkt interkultureller pädagogischer Konzeptionen	118
Feministische Grundlagen für die Differenzdiskussion	124
Vielfältige Differenzlinien – Komplexe Ungleichheitsverhältnisse	130
Das Versprechen interkultureller Kompetenz	132
Konzeptionelle Überlegungen für Bildungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft	138

3. Nachwirkungen – Bildung in zeitgeschichtlicher Gegenwart	143
Unabgeschlossene Geschichte und diskontinuierliche Gegenwart	144
Rassismus als Analysekategorie	148
Rassismus und Antisemitismus	154
Sekundärer Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft	156
Rassismus und Antisemitismus als postnationalsozialistische Phänomene	162
Zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft	169
Postkoloniales Erinnern nach Auschwitz	174
Abwehrmuster im postnationalsozialistischen Umgang mit Zeitgeschichte	179
Geteilte Geschichte(n) – pädagogische Erinnerungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft	184
Generationenverhältnisse in zeitgeschichtlicher Reflexion	191
Involvierte Bildungsprozesse in zeitgeschichtlichen Nachwirkungen	195
 4. Involvierte Bildungsprozesse – auf der Suche nach einer selbstkritischen pädagogischen Theorie und Praxis	 205
Kritik als Entlarvung: die Herstellung des ›Wir‹	208
Entlarvende Kritik – Verlagerung von Rassismus in den Rechtsextremismus	210
Abwehrende Projektionen – Selbstbilder jenseits von Kritik	216
Involvierte Selbstreflexionen – Whiteness	220
Macht und Kritik in bildungstheoretischer Reflexion	224
Kritik (in) der Pädagogik	229
Verdrängte Widersprüchlichkeiten	234
Halbbildung als hegemoniale Bildung	240
Involvierte Kritik – Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft	247
Selbstkritische Bildung als engagierte Praxis	254
 Literaturverzeichnis	 259

Einleitung

Sich in Widersprüchen zu bewegen, gehört zu den alltäglichen Anforderungen in der modernen Gesellschaft und ihren Institutionen. Institutionalisierte Bildung wird von den darin agierenden pädagogisch Handelnden und von denen, die als Studierende, Weiterbildungsteilnehmende und Schüler/innen diese Institutionen besuchen, als widersprüchlich erfahren. Einerseits bietet institutionalisierte Bildung formale Abschlüsse und inhaltliches Wissen, um sich in der Gesellschaft zu etablieren, sich versorgen zu können und gesellschaftliche Anerkennung zu erhalten sowie die eigenen Lebensbedingungen wenigstens partiell zu durchschauen. Andererseits wird jede Form institutionalisierter Bildung auch in ihren Zwangsverhältnissen erlebt – sei es durch festgelegte Leistungs- und Prüfungsverfahren, sei es durch den vorgegebenen Zeittakt und dadurch, dass jede/r sich darin in eine bürokratische Ordnung einfügen muss, innerhalb derer er/sie verwaltet wird. Institutionalisierte Bildung verspricht, sich in der bestehenden bürgerlichen Gesellschaftsordnung als freier Mensch, als selbst bestimmte/r, verantwortliche/r und mündige/r Bürger/in bewegen zu können. Aber dieses Versprechen erfolgt um den Preis der Selbstunterwerfung unter die Regeln der Institutionen und ihrer Anforderungen. In der kritischen Bildungstheorie ist dieser Widerspruch von Freiheit und Unterwerfung von Gernot Koneffke als innerer Widerspruch der Bildung beschrieben und analysiert worden. Koneffke macht deutlich, dass es in der bürgerlichen Gesellschaft »keine Durchsetzung der Befreiung ohne Herrschaft« gibt (Koneffke 2006, S. 32), dass aber zugleich damit der Befreiung Bedingungen gesetzt werden, deren Rationalität Herrschaft rechtfertigen muss. Durch den Widerspruch, der jeder institutionalisierten Bildung innewohnt, ist die »Heteronomie des Herrschaftsanspruchs« nicht aufgehoben, »der in aller realen Schule zwar die Ermöglichung der Befreiung sichert, doch nur zum Zweck der Dienste, die sie der Herrschaft leisten soll« (ebd., S. 33). Die materialistische Analyse des Bildungswiderspruchs arbeitet heraus, »dass

in der und über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft die Befreiung nur gebrochen gelang« (ebd.), weil in ihr der Erwerb von Eigentum zum Maß der Freiheit geworden ist und eine »Identifikation von Freiheit und Reichtum« erfolgte (ebd., S. 36). Der Gleichheitsanspruch, der genauso wie der Anspruch auf Autonomie zum Grundprinzip der bürgerlichen Gesellschaft gehört, ist dadurch gebrochen worden. In der Konsequenz lässt sich von einem doppelten Widerspruch in der Bildung sprechen, einem von Befreiung und Herrschaft und einem von Gleichheit und Herrschaft.

Mit dem Hinweis auf den Widerspruch von Gleichheit und Herrschaft in der Bildung verlagert sich die Aufmerksamkeit einer kritischen Bildungstheorie auf die sozialen Beziehungen in Bildungsprozessen, auf die kommunikativen Interaktionen der in den Bildungsinstitutionen Agierenden, und zwar sowohl der qua Profession agierenden Pädagog/innen wie derer, die sich in diese Institutionen begeben, um sich zu bilden, weiter zu bilden und um formale Qualifikationen zu erlangen. Beziehungen unter den Bedingungen gebrochener Gleichheit rücken in den Blick, wenn gefragt wird, unter welchen Bedingungen es überhaupt möglich ist, Kritik zu üben und wer aus welcher Perspektive Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen übt. Zugrunde liegt dieser Frage der methodologische Ansatzpunkt kritischer Bildungstheorie, den Brüchen nachzugehen, die mit den Bildungsversprechen von Aufklärung, Autonomie und Gleichheit einher gehen, und diese Brüche jeweils aktuell an den gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemen heraus zu arbeiten. Koneffke spricht davon, dass es im 20. Jahrhundert zu einer »Sublimierung der Gewalt« kommt, »für die auch das Bildungswesen steht« (ebd., S. 41). Dieser Gewalt wird in den folgenden Überlegungen nachzugehen sein, wobei heraus gearbeitet wird, dass die Subjekte in den globalisierten Verhältnissen, im Kontext von Migrationsgesellschaften und in der Beziehung zu den zu unterscheidenden Gewaltgeschichten von Nationalsozialismus und Kolonialismus auf sehr unterschiedliche Weise dieser Gewalt unterworfen sind beziehungsweise diese Gewalt selbst ausüben.

Die folgenden Studien zum pädagogischen Umgang mit Globalisierung, Migration und den Nachwirkungen von zeitgeschichtlichen Gewaltverfahrungen und Gewaltausübungen arbeiten mit dem Instrumentarium bildungstheoretischer Widerspruchsanalysen. Sie problematisieren dabei aber weniger die ökonomischen Bedingungen von Bildungsprozessen, sondern fragen nach den Subjektbeziehungen innerhalb von Bildungsprozessen. Sie fassen den Bruch der Gleichheit hinsichtlich der ungleichen

Ausgangsbedingungen, unter denen Erfahrungen mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte reflektiert und repräsentiert werden können. Die Einsicht in den »Widerspruch, dem man nicht nur unterliegt, sondern der man selbst ist« (ebd., S. 38f) wird dabei zur Voraussetzung für eine Bildungskonzeption, die eigene Verstrickungen in kritisierte und problematisierte Verhältnisse sichtbar macht. Nicht die Unterwerfung unter Herrschaftsverhältnisse, steht hier im Mittelpunkt sondern eher die eigene Beteiligung an und das eigene Profitieren von Herrschaftsverhältnissen, die durch fundamentale Ungleichheiten stabilisiert werden. Herrschaft wird dabei nicht als etwas Äußerliches verstanden, dem zu unterliegen zwangsläufig erfolgt, sondern als eine Struktur, der bereitwillig entsprochen wird, weil sie denjenigen Vorteile sichert, die ihr entsprechen. Die Mittäterschaft an Herrschaft bei gleichzeitiger Kritik an herrschaftlich strukturierter Bildung macht die innere Zwiespältigkeit von Bildungsprozessen aus, die sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen in einer globalisierten Einwanderungsgesellschaft auseinander setzen und die von diesen Verhältnissen bedingt sind.

Mit dem methodologischen Ansatzpunkt immanenter Widerspruchsanalysen wird die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis in einem inneren Zusammenhang mit den hier diskutierten gesellschaftlichen Feldern der Globalisierung, der Migration und der zeitgeschichtlichen Nachwirkungen von Nationalsozialismus und Kolonialismus verstanden. Pädagogik hat Anteil an der Art und Weise, wie Globalisierung aufgefasst und gestaltet wird; sie ist beteiligt an den Wahrnehmungen von Migrationen und Migrant/innen sowie an den gesellschaftlichen Platzzuweisungen, die daraus erfolgen; und sie trägt bei zu zeitgeschichtlich bedingten Welt- und Selbstbildern. Deshalb wird in den folgenden Ausführungen auch nicht von »Konsequenzen für die Pädagogik« gesprochen, womit meistens eine Handlungsanweisung für gelingende Praxis gemeint ist. Sondern es geht um die Auseinandersetzung mit Prozessen, in die Pädagogik mit ihren Begriffen und ihren Handlungsansätzen involviert ist.

Anhand von drei Feldern wird im Folgenden reflektiert, wie Bildungsprozesse verlaufen, in denen keine Distanz zu ihrem Gegenstand vorausgesetzt werden kann. Alle Beteiligten, Lernende wie Lehrende sind involviert in die Problematiken von Globalisierung, Migration und zeitgeschichtlichen Nachwirkungen, wodurch die Positionen, die mit den Bezeichnungen »Lernende« und »Lehrende« unterschieden werden, ineinander übergehen. Wer lernt hier von wem, wenn sich beide Seiten ihrer zu

thematisierenden Gegenstände keineswegs sicher sein können? Ihre Unsicherheit ergibt sich weniger aus Wissensmangel, sondern vielmehr aus ihren sozialen Beziehungen zu den Gegenständen. Wie sehen sie sich selbst in einer globalisierten Gesellschaft, welches Verhältnis haben sie zur Einwanderungsgesellschaft entwickelt und in welcher Beziehung stehen sie zu den historischen Bedingungen ihrer Gegenwart, in der die Erfahrungen von Kolonialismus und Nationalsozialismus nachwirken? Gemeinsam ist den Auseinandersetzungen mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, dass sie nicht abzuschließen sind, man mit ihnen nicht fertig werden kann und dass es dabei immer um Selbstbilder und Weltbilder geht. Die Selbstbilder betreffen die eigene soziale Position in globalisierten Verhältnissen in der Einwanderungsgesellschaft nach 1945. Die Weltbilder beziehen sich darauf, wie ›Andere‹ in diesen Verhältnissen gesehen werden und wie dadurch die sozialen Beziehungen zur ›Welt‹ wahrnehmbar und beschreibbar sind. Beide Dimensionen beeinflussen Bildungsprozesse und strukturieren die Art und Weise, wie aus Informationen über Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte Wissen wird.

Der konzeptionelle Ausgangspunkt für die folgenden Untersuchungen besteht in der Annahme, dass es sich um *involvierte Bildungsprozesse* handelt, wenn sich Lernende und Lehrende mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte befassen. Mit der Einsicht, selbst drin zu stecken in dem, was zu erarbeiten, zu analysieren und zu reflektieren ist, verändert sich der Bezug zum jeweiligen Gegenstand, und es verändert sich die Beziehung aller am Bildungsprozess Beteiligten. Es können keine distanzierten Positionen eingenommen werden, sondern die Arbeit der Reflexion besteht gerade darin, die unterschiedlichen Beziehungen der Beteiligten zu den verhandelten Problematiken offen zu legen. Bildungsarbeit wird in diesem Prozess zu einer kontextbezogenen Arbeit an den eigenen Verhältnisbestimmungen zu den gesellschaftlichen Gegenständen, um die es in den vorliegenden Studien geht. Involvierte Bildungsprozesse werden als ein soziales Geschehen betrachtet, und zwar nicht nur, weil sich diese Prozesse im Austausch mit anderen und in der Beziehung zu anderen abspielen, sondern weil sie soziale Voraussetzungen haben. In der Konsequenz einer involvierten Perspektive sind die Bedingungen meines eigenen Blicks auf Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte zu kennzeichnen, um damit den begrenzten Blickwinkel anzugeben, den ich einzunehmen in der Lage bin. Dieser Blickwinkel ist bedingt von meiner eigenen sozialen Position, die durch ein relativ hohes Maß an Privilegierung zustande kommt. Zur

Kennzeichnung des eigenen Involviertseins in die diskutierten Problematiken halte ich es für erforderlich, die persönliche Eingebundenheit auch sprachlich zu verdeutlichen und ein neutralisierendes Sprechen zu begrenzen, soweit dies im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit möglich ist.

Aufgrund meiner sozialen Verankerung, die mir ein relativ hohes Maß an Existenzsicherheit bietet, muss ich nicht jeden Tag über meine Versorgungssituation nachdenken, und wenn ich das tue, dann auf relativ hohem Niveau. Das unterscheidet mich von der großen Mehrheit der Menschen, die sich nicht sicher sein können, dass sie auch morgen genug zum Leben haben werden. Meinem Blick auf die Globalisierung fehlt somit eine wesentliche Erfahrungsdimension globaler Lebenswirklichkeiten. Als Angehörige einer etablierten Mehrheitsgesellschaft bin ich nicht veranlasst, meine Zugehörigkeit zu eben dieser Gesellschaft zu legitimieren, da mir diese Zugehörigkeit selbstverständlich zugestanden wird, solange ich die Bedingungen zur Integration erfülle. Das unterscheidet mich von allen sichtbar gemachten Minderheiten in dieser Gesellschaft, die ihre Integrationsleistungen immer wieder unter Beweis stellen müssen und auch dann noch lange keine Garantie dafür haben, fraglos dazu zu gehören. Damit fehlt mir eine wesentliche Erfahrungsdimension, die sich insbesondere auf Migrant/innen und deren Nachkommen in der Einwanderungsgesellschaft bezieht. In meinem Verhältnis zu den zeitgeschichtlichen Nachwirkungen des Nationalsozialismus kann ich nur den Blick der ›Tätergesellschaft‹ repräsentieren, auch dann, wenn ich versuche, der Opfer zu gedenken und mich mit den Erfahrungen derer, die selbst oder deren Vorfahren verfolgt gewesen sind, konfrontiere. Damit fehlt mir eine wesentliche Dimension im Verhältnis zur Zeitgeschichte, die sich auf die Erfahrungen des Verlustes, der Verletzung, Verfolgung und der Auslöschung bezieht. In meiner eigenen Auseinandersetzung mit dem NS und in dem Bemühen, die Nachwirkungen des NS in Bildungskontexten zu bearbeiten, kann ich die Thematik nie so repräsentieren, wie es erforderlich und angemessen wäre. Ausgehend davon, den Antisemitismus als wesentlichen Gegenstand in der Aufarbeitung des NS zu betrachten, ergibt sich auch hier eine spezifische Beschränkung meiner Perspektive, weil mir die Erfahrung antisemitischer Diskriminierung und Stigmatisierung äußerlich bleibt. In meinem Verhältnis zu den zeitgeschichtlichen Nachwirkungen des Kolonialismus kann ich mir die Geschichte nur aus dem zeitgeschichtlichen Kontext einer Gesellschaft von Kolonisatoren aneignen. Damit fehlt mir eine wesentliche

Dimension im Verhältnis zu den Nachwirkungen von Kolonialismus, da ich die durch den Kolonialrassismus erzeugten Selbstbilder der Kolonisierten nicht repräsentieren kann. Auch wenn ich eine rassismuskritische Perspektive einzunehmen versuche, ist eben diese Perspektive bedingt von einem ›weißen‹ Blick, den ich auch dann wiederhole, wenn ich mich kritisch mit Kolonialismus und Rassismus auseinander setze.

Die Bedingungen meiner Sicht auf die Themen, die hier bearbeitet werden, bilden eine Grenzbestimmung und sind zugleich systematischer Ansatzpunkt für Bildungsprozesse, die in Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte involviert sind. In der Konsequenz dieser Einsichten in die eigenen Verstrickungen in Machtverhältnisse wird in den vorliegenden Studien versucht, im Nachdenken über Bildungsprozesse und in der Entwicklung von Bildungskonzeptionen genau dieses eigene In-Beziehungssein zu den Problemen und Thematiken zu betonen und als eine Bedingung für Bildung als kritische Selbstreflexion anzusetzen. Über Globalisierung kann ich andere nicht aufklären, ohne meine eigene Verwicklung in globalisierte Verhältnisse dabei zu reproduzieren, indem ich eben meine Sicht dieser Verhältnisse vermittele. Über Migration kann ich andere nicht belehren, ohne dass dabei meine Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft meine Darstellung eben dieser Gesellschaft bedingen. Zu einer Aufarbeitung der Ideologien und Praktiken des NS kann ich andere nicht anleiten, ohne dass meine Geschichtsbeziehung dabei mitspielt. Ebenso wenig kann ich eine Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus in der Bildungsarbeit fördern, ohne dass meine soziale Positionierung dabei eine Rolle spielt. Ob ich die Bedingungen des eigenen Sprechens über Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte aber sichtbar werden lasse und zum Gegenstand von pädagogischer Reflexion mache, hängt von einem Bildungsverständnis ab, bei dem Bildung nicht als etwas erscheint, das ich anderen abverlange, sondern als eine soziale Interaktion, die mich mit den Gegenständen und den Beteiligten an den Erkundungsprozessen dieser Gegenstände in Beziehung setzt.

Für den systematischen Ansatzpunkt der vorliegenden Studien, das eigene »Drinstecken« in den Dynamiken von Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte explizit werden zu lassen und dadurch Bildungsprozesse in Bewegung zu bringen, ist im Folgenden an diejenigen Positionen aus den pädagogischen Fachdebatten anzuknüpfen, die nach den Grenzen und Bedingungen ihrer eigenen Perspektive auf Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte fragen.

Die eigene Beziehung zu den Thematiken wahrnehmen zu können, sich in Beziehung zu denselben zu verstehen, lässt mich auch in der institutionalisierten Funktion der Lehrenden andauernd selbst Lernende sein. Dies zuzugeben und anzunehmen, verändert auch die Beziehung zu jenen, denen als ›Lernende‹ in institutionalisierten Bildungszusammenhängen eine andere Funktion zugewiesen wird. Insbesondere für die vielfältigen Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung halte ich einen bildungstheoretischen und bildungspraktischen Zugang über das eigene Involviertsein in die Zusammenhänge, um die es in Bildungsprozessen geht, für angemessen. Zu entwickeln ist dabei die Bereitschaft zur Selbstreflexion bei allen Beteiligten und damit die Fähigkeit, un abgeschlossene und uneindeutige Verhältnissbestimmungen zuzulassen und disparate Zugänge zu ermöglichen. In die Zielperspektive einer solchen Bildungstheorie und -praxis rückt ein unab-schließbarer Prozess der Auseinandersetzung mit sozialen Verhältnissen und zeitgeschichtlich bedingten Erfahrungen, die mich mit den Begren-zungen meiner eigenen Welt- und Selbstbilder konfrontieren, und mit den Erfahrungen anderer, die mit meinen eigenen nicht zu vereinbaren sind.

Der bildungstheoretische Zusammenhang der drei Themenfelder von Globalisierung, Migration und zeitgeschichtlichen Nachwirkungen kommt dadurch zustande, dass in allen drei Feldern die Begrenztheit und Bedingt-heit der eigenen Perspektiven auf eben diese Felder zu einem konstitutiven Bestandteil der Auseinandersetzung wird und zu einer Bedingung dafür, Bildungsprozesse im Kontext von Globalisierung, Migration und zeitge-schichtlichen Nachwirkungen zu ermöglichen. In allen drei Bereichen sind in der Pädagogik Ansätze und Konzepte entwickelt worden, die auffälli-gerweise immer mit dem Lernbegriff bezeichnet worden sind und nicht mit dem Bildungsbegriff. Bekannt geworden sind diese Ansätze und Kon-zepte als ›globales Lernen‹, ›interkulturelles Lernen‹ und ›Lernen aus der Geschichte‹.

Alle drei Lernbezeichnungen legen ein Verständnis nahe, bei dem völ-lig klar zu sein scheint, was es zu lernen gäbe, obwohl gerade das in al-len drei Feldern gerade das Problem ist. Den inneren Widersprüchen, die aus der pädagogischen Konzeptualisierung von Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte entstanden sind, gehen die folgenden Untersuchungen nach und sprechen deshalb von Bildungsprozessen, nicht ohne zu ver-nachlässigen, dass es dabei auch etwas zu lernen gibt. Von Bildung ist hier also nicht deshalb die Rede, weil dies etwas Höheres oder Tiefgründigeres wäre, sondern weil anhand des Bildungsbegriffs die innere Widersprüch-

lichkeit jeder pädagogischen Unternehmung heraus gearbeitet worden ist.

Für die Analyse und Kritik von Bildungsprozessen in zwiespältigen Globalisierungsverhältnissen gehe ich den uneindeutigen Erfahrungen nach, die in einer als ›globalisiert‹ gekennzeichneten Welt gemacht werden. Globalisierung wird dabei weder als neokapitalistische Weltvergesellschaftung verworfen, noch als postnationalistische Weltgemeinschaft begrüßt. Es werden Analyseperspektiven vorgestellt, die eine nicht vereinseitigende Globalisierungskritik ermöglichen und die eigene Integration in globalisierte Ökonomien reflektieren. Analysiert und reflektiert werden die Bedingungen, unter denen Sichtweisen auf die Dynamiken der Globalisierung entwickelt werden. Dafür befaße ich mich mit Ansatzpunkten entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und des globalen Lernens und gehe insbesondere auf Konzeptionen ein, die für sich eine globalisierungskritische Sichtweise beanspruchen. Diskutiert werden Perspektiven aus der Tradition kritischer Pädagogik, die auf weltweite Ungleichheitsverhältnisse eingehen, um zu fragen, inwiefern heute an diese Perspektiven anzuknüpfen ist und welche Ansprüche an eine Bildungsarbeit zu stellen sind, die Globalisierung zu ihrem Gegenstand macht.

Für eine Rekonstruktion des pädagogischen Diskurses um Migration diskutiere ich die Kategorien von Fremdheit und Differenz, gehe auf den Kulturalismus der interkulturellen Pädagogik ein und entwickle anknüpfend an eine kritische migrationspädagogische Debatte eine Perspektive für das Bildungshandeln in der Einwanderungsgesellschaft. Der Kontext der Einwanderungsgesellschaft wird als ein zu reflektierender gesellschaftlicher Rahmen für Bildungsprozesse in den Blick genommen. Anhand des pädagogischen Diskurses um Migration mache ich deutlich, wie Identitäten erzeugt und Unterscheidungen vorgenommen werden. In Bildungsprozessen wird der Kontext der Einwanderungsgesellschaft in bestimmter Weise repräsentiert, und zugleich sind Bildungsprozesse in diesem Kontext situiert, so dass es nicht möglich ist, von außen einen Blick auf Migrationsverhältnisse und deren Dynamiken zu werfen. Alle Beteiligten in pädagogischen Zusammenhängen sind selbst Teil der Migrationsgesellschaft, und Bildungsarbeit hat die Aufgabe, das eigene Involviertsein einer Reflexion zugänglich zu machen.

Eine Auseinandersetzung mit den zeitgeschichtlichen Bedingungen von Bildung unternimmt das dritte Kapitel, wobei ich eine Analyse von zwei zeitgeschichtlichen Zusammenhängen verfolge. Zugrunde liegt dem die geschichtsphilosophische Einsicht historischer Diskontinuitäten und

unabgeschlossener Vergangenheiten, wie sie von Walter Benjamin in seinen Überlegungen zum Begriff der Geschichte formuliert worden ist (vgl. Benjamin 1974). Für Benjamin ist Geschichte ein Ausdruck der Aneignung von Vergangenheit und damit immer bereits auf die Gegenwart bezogen und in der Gegenwart repräsentiert. Jenseits dieser Repräsentation ist Geschichte nicht zugänglich. Von der Gegenwärtigkeit angeeigneter geschichtlicher Zusammenhänge gehe ich aus, wenn ich von Kolonialismus und Nationalsozialismus spreche und danach frage, wie beide Komplexe heute erinnernd repräsentiert werden.

Mit der Analysekategorie der Postkolonialität gehe ich auf die Nachwirkungen kolonialer Selbst- und Weltbilder ein und diskutiere eine postkoloniale Perspektive in der Brechung des bundesdeutschen Kontextes hinsichtlich der Nachwirkungen des Nationalsozialismus in gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen. Erforderlich ist dafür eine Analyse der Verhältnisbestimmungen beider Themenfelder historisch orientierter Bildungsarbeit. Für die Analyse der Nachwirkungen kolonialistischer und nationalsozialistischer Herrschaftspraktiken werden gegenwärtige Rassismen und Antisemitismen dargestellt, wobei auf die Unterscheidung beider Problemfelder Wert gelegt wird. Bildungskonzepte diskutiere ich insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit dem Nationalsozialismus, wobei die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhältnis zum NS Ausgangspunkt für Perspektiven einer postnationalsozialistischen Bildungsarbeit ist. In spezifischer Weise stellen sich im bundesdeutschen Kontext die Beziehungen zum Kolonialismus dar. Um hier von einer postkolonialen Bildungsarbeit sprechen zu können, bedarf es einer unterscheidenden Verhältnisbestimmung zur Erinnerungsarbeit, wie sie bisher hinsichtlich des NS erfolgt und weiter zu entwickeln ist. Ich gehe von einer doppelten Perspektiventwicklung für die historische Bildungsarbeit aus, die sich nicht vereinheitlichen lässt. Den Zusammenhang beider Themenfelder historischer Bildungsarbeit sehe ich nicht in einer Gleichartigkeit oder Ähnlichkeit der geschichtlichen Vorgänge, sondern darin, dass in beiden Feldern spezifische Auseinandersetzungen mit Opfer- und Täterperspektiven erforderlich sind und dass diese Perspektiven sich in Bildungsprozessen widerspiegeln.

Das vierte und letzte Kapitel widmet sich den Bedingungen und Formen von Kritik, die in einer Bildungstheorie beansprucht wird, die von sich selbst behauptet, kritisch zu sein, oder der eben diese Kennzeichnung des Kritischen zugeschrieben wird. Indem ich die Diskussion des Um-

gangs mit Kritik in der Erziehungswissenschaft nachzeichne, versuche ich eine selbstkritische Perspektive einzunehmen, die es ermöglicht, in Bildungsprozessen Zugänge zu einer radikalen Selbstreflexion zu fördern, ohne dadurch in Resignation fallen zu müssen. Die Ausarbeitung dieser Perspektive erfolgt als eine Konsequenz aus den diskutierten Formen des Umgangs mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Mit dem Versuch einer selbstkritischen Konzeptionsentwicklung verabschiede ich mich weder von der Orientierung an Kritik als Kategorie der Bildung, noch bestätige ich eine kritische Bildungstheorie in ihren Begründungen und Bestimmungen. Heraus gearbeitet werden Ansprüche an eine Bildungskonzeption, die in der Lage ist, die selbstkritischen Debatten um den pädagogischen Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte aufzunehmen für eine nicht-ignorante Bildungsarbeit unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen. Bildung verstehe ich als eine Praxis der Reflexion in umstrittenen gesellschaftlichen Feldern. Sie entgeht einer eindeutigen Besetzung, da sie weder Voraussetzung noch Ergebnis der Auseinandersetzung mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte ist, sondern sich abspielt in der Auseinandersetzung mit uneindeutigen Verhältnissen. Anknüpfend an die vielfältigen Einsprüche gegenüber einem in sich ungebrochenen Bildungsbegriff erscheint es mir angemessen, von einem Konzept der Bildung auszugehen, das es mir ermöglicht, Brüche und Infragestellungen meiner eigenen durch Bildung angeeigneten Selbst- und Weltbilder zu artikulieren.

Brüchen und Infragestellungen nachzugehen, gibt auch die methodologische Richtung an, in der für die vorliegenden Studien mit dem Bildungsbegriff umgegangen wird. Ein Bildungsbegriff, der abgesichert den diskutierten Problemfeldern vorausgesetzt werden könnte, bliebe ignorant gegenüber den vielfältigen Einsprüchen einer unhinterfragt aufklärerischen, emanzipatorischen Bildung, wie sie in den letzten Jahren erfolgt sind. Formuliert worden sind diese innerhalb der feministischen Kritik der Bildung (vgl. Borst 2003), in postkolonialen und postmodernen Kritikbewegungen, denen bei aller Unterschiedlichkeit gemeinsam ist, dass sie das Subjekt der Bildung in vielfältigen Brechungen sehen und repräsentieren und dass sie die europäische Bildungstradition selbst in Herrschaftszusammenhängen verankert betrachten (vgl. Schirilla 2003). Bildungsansprüche und Bildungsvorstellungen lassen sich somit nicht einfach den diskutierten Problemzusammenhängen von globalisierter Ungleichheit, Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung gegenüberstellen. Bildung macht

keinen Gegensatz dazu auf, sondern ist selbst involviert in die Probleme, die durch Bildungsarbeit einer Reflexion und Aufarbeitung zugänglich gemacht werden sollen. Die Gegensätze sind keine äußerlichen, aber sie sind auch nicht suspendiert, liegen sie doch im Subjekt selbst, in der Entfaltung seiner Funktionalität und seiner herrschaftsförmigen Integration. Wie sich diese Integration in globalisierten Zusammenhängen, in der Einwanderungsgesellschaft und im zeitgeschichtlichen Kontext nach 1945 darstellt, ist Gegenstand der vorliegenden Studien.

Für die Analyse und bildungspraktische Reflexion der drei Themenfelder wird die innere Widersprüchlichkeit von Bildung, wie sie mit der kritischen Bildungstheorie herausgearbeitet worden ist, im Folgenden als eine strukturelle Bedingung betrachtet, die sich in der Bildungsarbeit zu den drei Themenfeldern widerspiegelt, wenn es darum geht, andere über Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte aufklären zu wollen, ohne selbst aufgeklärt zu sein. Eine kritische Bildungstheorie, die Engagement nicht suspendieren will, muss sich mit tief greifenden Verunsicherungen auseinander setzen, die ihre Protagonist/innen im Zentrum ihrer Überzeugungen treffen und von ihnen verlangen, das eigene Involviertsein in die kritisierten Verhältnisse offen zu legen.

1. Beziehungen in geteilten Welten – Bildung in uneindeutigen Globalisierungsprozessen

Globalisierung bezeichnet einen hochgradig umstrittenen Prozess internationaler Vergesellschaftung und eröffnet ein ganzes Feld heterogener Assoziationen, Gefühle und Bestimmungen, in denen sich Welt- und Selbstbilder widerspiegeln. *Globalisierung* mit ihren widersprüchlichen Effekten der Öffnung und Schließung, der Integration und der Ausgrenzung ist Schreckgespenst und Verheißung zugleich. Man kann überall hingehen und man kann nirgends bleiben. Man hat alle Möglichkeiten, und es ist alles schon besetzt. Es gibt nur noch Gegenwart und man wird dauernd an die Vergangenheit erinnert, eine Vergangenheit, die in der Globalisierung selbst enthalten ist. Schließlich handelt es sich um kein neues Phänomen, sondern um Prozesse, die zum einen auf die Entfaltung industrieller kapitalistischer Verhältnisse im 19. Jahrhundert zurückverweisen und zum anderen auf die europäische Expansion und die Ausbildung eines kapitalistischen Weltsystems seit dem 16. Jahrhundert (vgl. Görg 2004, S. 105). Unter Ausblendung der geschichtlichen Bedingungen wird Globalisierung wie eine Naturgewalt repräsentiert, die auf die Durchsetzung einer »anderen Welt« zielt. Globalisierung ist aber zugleich der Ausgangspunkt für kapitalismuskritische Bewegungen, die auch eine *andere Welt* wollen, nur eben eine *andere* andere (vgl. ebd., S. 108). In der Globalisierung steckt die Verheißung einer globalen Weltgesellschaft, wie die Verschärfung der Gegensätze zwischen Arm und Reich, und die Fragmentierung von Gesellschaften im Dienst der Konkurrenz aller gegen alle.¹ Es geht um etwas

1 Zygmunt Bauman betrachtet den Globalisierungsprozess als Gleichzeitigkeit von Integration und Fragmentierung. Deshalb spricht er von »Glokalisierung« und kennzeichnet damit Prozesse der »Neuverteilung von Privilegi-

Zwiespältiges und Doppelbödiges. Wie ist mit dieser Zwiespältigkeit umzugehen, wenn von »globalem Lernen« gesprochen wird, und wie kann dieses Lernen als ein Prozess innerhalb der Widersprüche der Globalisierung verstanden werden? Wer über Globalisierung aufzuklären und zu informieren beansprucht, sieht sich das Ganze nicht von außen an, sondern ist selbst ein Teil davon (vgl. Messerschmidt 2007a). Eine Gegnerschaft zur Globalisierung, wie sie zuweilen in Teilen der Protestszenen gepflegt oder von den Massenmedien eben diesen Szenen unterstellt wird, schwankt deshalb zwischen Naivität, Wirklichkeitsverleugnung und Geschichtsvergessenheit – und diese imaginäre Gegnerschaft kann als Ausdruck des Dilemmas verstanden werden, selbst von dem abhängig zu sein und zu profitieren, was man kritisiert. Eine solche Gegnerschaft muss imaginär bleiben, weil sie sich dem Realen des eigenen Beteiligtseins nicht zuwenden kann. Sie muss sich selbst von diesem Realen abspalten, um »anders« sein zu können. Umso mehr ist eine globalisierungsgegnerschaftliche Praxis darauf angewiesen, dichotome Spaltungen vorzunehmen, bei denen die eigene Seite stets das Richtige, weil Gute vertritt, während die andere Seite dämonisiert wird. Adornos berühmtes Diktum aus den *Minima Moralia*, es gäbe »kein richtiges Leben im falschen« (Adorno 1951, S. 42), paraphrasierte der TV-Moderator Gert Scobel mit der Bemerkung: »Es gibt zuviel richtiges Leben im falschen« (3Sat Buchzeit, 22. März 2007). Genau darum scheint es zu gehen, wenn versucht wird, alternative Formen der Weltvergesellschaftung so zu repräsentieren, als sei in ihnen der Zustand des »Richtigen« im Entwurf erreicht. Reine Positionen von wahr und falsch, gut und böse werden dabei hergestellt und mit Identitäten ausgestattet. Kritik wird zum Preis der Eindeutigkeit gehandelt, jede Ambivalenz, Uneindeutigkeit und unreine Position stört das ihr zugrunde liegende Weltbild und muss bekämpft werden. Bildungsprozesse in zwiespältigen Globalisierungsprozessen sind gerade dann, wenn ihnen eine handlungsorientierte und engagierte Bildungskonzeption zugrunde liegt, mit einer spezifischen Problematik konfrontiert, die als ›Wunsch, auf der richtigen Seite zu stehen‹, gekennzeichnet werden kann. Die Motive, helfen zu wollen und ›Gutes zu tun‹, finden sich auch in den Konzepten und Materialien des ›Globalen Lernens‹ (vgl. Geißler-Jagodzinski 2008a, S. 42). Anstatt diese Motive aber

en und Entrechtungen, von Reichtum und Armut, von Möglichkeiten und Aussichtslosigkeit, von Macht und Ohnmacht, von Freiheit und Unfreiheit« (Bauman 1996, S. 659).

zu diffamieren, geht es für eine kritische Bildungsarbeit in globalisierten Zusammenhängen darum, die Perspektive zu reflektieren, aus der heraus es zu diesen Wünschen kommt, und sich zu fragen, wie diese Perspektive das eigene Weltbild bestimmt. »Dazu gehört auch zu vermitteln und zu verstehen, dass es keine standortunabhängige Beschreibung der globalen Lage – oder aus der Multiplikator/innenperspektive keine standortunabhängige Beschreibung etwa der Ziele Globalen Lernens – geben kann« (ebd., S. 43).

Globalisierung und Pädagogik

Das innere Involviertsein in den Globalisierungsprozess ist in der Geschichte der Pädagogik selbst verankert, denn Globalisierung ist nichts der Pädagogik Äußerliches, sondern es lässt sich eine Strukturgleichheit von Pädagogik und Globalisierung festmachen. Dabei wird Pädagogik nicht als eine Ansammlung von Methoden der Menschenführung verstanden, sondern als Ausdruck einer historischen Entwicklung, die mit der Aufklärung einsetzt. »Pädagogik gehört zu den wesentlichen Elementen der Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft« (Koneffke 2004, S. 238), und die bürgerliche Gesellschaft braucht selbstbewusste Individuen, die ihre Selbsterhaltung eigenständig betreiben können. Der Prozess dieser Durchsetzung ist widersprüchlich – er bedeutet Befreiung von einem feudal-kleinalen Herrschaftszusammenhang und Unterwerfung unter ein Vernunftprinzip, das zugleich eine ökonomische Rationalität konstituiert. Koneffke beschreibt diesen Prozess als die »Verkehrung des individuellen Willens in die Verselbständigung des Wertgesetzes« (ebd., S. 239). Dem Markt ist die »Freiheit der Individuen vorausgesetzt, wenn auch negativ, als Freiheit, die sich unablässig die Form der Selbstunterwerfung gibt« (ebd., S. 240). Durch Koneffkes bildungstheoretisch-materialistische Analyse der Globalisierung wird das Subjekt als in sich widersprüchlich und von den gesellschaftlichen Verhältnissen konstituiert gekennzeichnet. Als bürgerliches Subjekt ist es marktförmig, da über die Beteiligung am Marktgeschehen seine Vergesellschaftung und seine individuelle Selbsterhaltung verlaufen. Das bürgerliche Subjekt, das zugleich das Subjekt der Pädagogik in ihren bürgerlichen Entstehungsbedingungen ist, beteiligt sich an der Produktion des Mehrwertes und der privaten Aneignung gesellschaftlich erzeugten Reichtums, dem »das Maß politisch zugelassener öffentlicher Armut kor-

respondiert« (ebd., S. 244). Die Selbstbestimmung dieses Subjekts realisiert sich auf dem Markt, der »vorrangig nicht mehr konkrete Bedürfnisse, sondern das Interesse an Mehrwert befriedigt« (ebd.). Dem sind die Subjekte nicht einfach nur unterworfen, sondern sie profitieren auch davon. Die Entwicklung bürgerlicher Gesellschaft wird in kritisch-bildungstheoretischer Rekonstruktion nicht als eine Geschichte zunehmender Unterdrückung repräsentiert, sondern als zutiefst widersprüchliche, da sie auf Befreiung gründet und in sich immer den Anspruch souveräner Selbstbestimmung mit transportiert. Koneffke betont in seiner Analyse der Globalisierung, dass bürgerliche Herrschaft Befreiung notwendig mit sich führt, diese aber »herrschaftlich verkehrt« (ebd., S. 244), wobei an dieser Verkehrung der Profit der bürgerlichen Subjekte hängt, und dieser ist global ungleich verteilt. Die Pädagogik als Praxis und Wissenschaft sieht er als Maßnahme und Legitimation bürgerlicher Vergesellschaftung: »Die Pädagogik kann nicht anders, als dem Wertgesetz Geltung zu verschaffen« (ebd., S. 251). Gleichzeitig werden aber durch sie Voraussetzungen geschaffen, diese Prozesse verstehen und kritisieren zu können.

Pädagogik und Globalisierung stehen auf diesem Hintergrund in einem sachlichen Zusammenhang. Der Aufbruch bürgerlicher Gesellschaft setzt auch die Globalisierung in Gang. Die bürgerliche Subjektivität beansprucht Universalität, sie beruht auf der Idee der Gleichheit und der Freiheit der Individuen, die durch den Markt vergesellschaftet sind. Die Bürger/innen haben sich auf dem Markt zu bewähren, er wird zu einer Bedingung ihrer Freiheit und damit auch zu deren Grenze. Die Durchsetzung dieses Systems ist ohne Pädagogik nicht denkbar, schließlich führt bürgerliche Herrschaft »die Unbedingtheit vernünftiger Selbstbestimmung« mit sich (ebd., S. 245). Es handelt sich hier also nicht um eine einfache Unterwerfungsdynamik unter eine übermächtige Struktur, sondern Selbstbestimmung bleibt darin unabdingbar, denn ohne mündige Individuen funktioniert das System frei am Markt agierender Individuen nicht. Im Bildungsprozess wird diese widersprüchliche Struktur reproduziert, und Bildung ist Teil dieser Struktur. Die bürgerliche Gesellschaft bedarf der Allgemeinbildung, die über das rein funktionale Wissen hinausführt, und fürchtet diese zugleich, denn Bildung befördert die Integration in das System und ist die Voraussetzung, es zu kritisieren. Bildung befindet sich im Widerspruch von Integration und Subversion, Unterwerfung und Befreiung, Anpassung und Überschreitung. Sie kann über diesen Widerspruch aufklären, aber in erster Linie ist sie selbst Teil davon. »Nichts ist einfach in der verkehrten Ordnung: wir selbst

sind der Widerspruch, der unsere Möglichkeiten definiert und an dem wir scheitern können« (ebd., S. 248). Wird der Zusammenhang von Pädagogik und Globalisierung mit dem Instrumentarium einer kritisch-materialistischen Analyse beschrieben, erscheinen Konzeptionen *globalen Lernens* in genau demselben beschriebenen Widerspruch, aus dem auch kein Konzept einer weltbürgerlichen Bildung herausführt, denn dieses ist, wie der Name schon sagt, *bürgerliche* Bildung mit dem expansiven Anspruch, sich auf die ganze Welt zu beziehen. Humanisierung ist nur die eine Seite dieses Anspruchs und in sich selbst zwiespältig, denn das Humane der bürgerlichen Welt ist expansiv und entwickelt ein exklusives Selbstbewusstsein, das sich abgrenzt von jenen ›Anderen‹, die nicht bürgerlich, europäisch oder weiß sind.² Die materielle Seite dieser bürgerlichen Humanität realisiert sich durch die erweiterte Zirkulation und unterwirft die integrierten und sich aufgrund dieser Integration als frei identifizierenden Bürger dem Verwertungsprinzip, von dem sie zugleich profitieren. Sich Bildung anzueignen, entlässt nicht aus dieser »Komplizenschaft« (ebd., S. 249), sondern ist in sie eingebunden. Mit der Struktur bürgerlicher Gesellschaft sieht Koneffke den Auftrag an die Pädagogik »gebrochen« (ebd., S. 253). Wenn versucht wird, Globalisierung zu einem Lernfeld internationaler Verständigung und interkulturellen Austauschs zu machen, verschiebt sich die Aufmerksamkeit auf das, was Koneffke die »Positivität pädagogischen Glaubens« nennt (ebd.), und verdrängt die Brüchigkeit bürgerlicher Pädagogik im Globalisierungskontext.

»Die Verallgemeinerung der Bildung durch pädagogische Institutionen ist Teil des Globalisierungsprozesses und verbreitet und vertieft die weltweit dominierende Form bürgerlicher Vergesellschaftung« (Messerschmidt 2007d, S. 152). In der Auseinandersetzung mit Globalisierung werden lernende Subjekte mit ihrer eigenen gesellschaftlichen Rolle konfrontiert und mit der Bedeutung des Lernens für die Bestätigung wie auch die Infragestellung bestehender gesellschaftlicher Ordnungen. Pädagogik ist Teil der Probleme, um die es in der Reflexion von Globalisierung geht: an sozialer Ungleichheit und ungerechter Verteilung der Zugänge zu Ressourcen haben gebildete und durch pädagogische Institutionen ausgebildete Individuen ihren Anteil. Wie Ernest Jouhy gezeigt hat, steht die Ge-

2 »Der/die nicht-europäische ›Andere‹ wurde aus einer christlichen Sichtweise mit unterschiedlichen Merkmalen markiert: wild und dämonisch, unwissend, abergläubisch und geistig minderwertig« (Aithal 2004, S. 17).

schichte der formalen Bildung im Zusammenhang mit der Entstehung von herrschenden Gruppen. Für Jouhy ist dies aber keineswegs ein eindeutiger Prozess der Herrschaftsstabilisierung, denn von denselben Gruppen gehen herrschaftskritische Ideen aus (vgl. Jouhy 1985, S. 3f). »Die Ideen der herrschenden Klasse sind also sowohl als die Ideen der etablierten Herrschaft zu verstehen wie auch als diejenigen, die sich aus den Reihen dieser Klassen kommend, gegen den Inhalt und die Form des etablierten Denkens und Verhaltens auflehnen« (ebd.). Es ist genau diese Perspektive auf die innere Widersprüchlichkeit der Globalisierung von Bildung, die heute Anknüpfungspunkte an Jouhys Überlegungen für eine Pädagogik in den Nord-Süd-Beziehungen bietet. Dabei vertieft Jouhy die Analyse der Widersprüche, indem er diese im Prozess des Analysierens selbst erkennt und auf sich selbst bezieht. »Alle Analysen der Wechselwirkungen von ökonomisch-sozialer Macht (...) und herrschaftlich vermittelten Ideen« betrachtet er als »Teil des widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozesses (...), den sie theoretisch zu fassen suchen«, und betont, dass diese Analysen »selbst Macht sind und Teil an der Herrschaft suchen, auch und gerade dann, wenn sie die bestehenden Verhältnisse umzuwälzen zum eigentlichen Gegenstand ihrer geistigen Produktion machen« (ebd., S. 4). Eine kritische Position von außen, ohne selbst in das Kritisierte involviert zu sein, wird damit unmöglich. Zugleich vermeidet Jouhy eine simple Diffamierung von Eliten, indem er den »Doppelcharakter der Machtelite« betont (ebd., S. 9), der in der Verbindung von »Herrschaft und Modernisierungskompetenz« besteht (ebd., S. 10). Jouhy entwickelt seine bildungstheoretischen Ansätze auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit den Nachwirkungen kolonialer Herrschaft im Bildungswesen der in den 1980er Jahren noch so bezeichneten »Dritten Welt«. Ziel seiner Überlegungen ist es, den »Ausgang aus der traditionellen und der imperialistischen Misere zu ermöglichen« (ebd., S. 12), also weder die präkolonialen Verhältnisse zu verklären noch die Wirkungen kolonialer Eroberung zu verharmlosen. Die europäischen Entwicklungsvorstellungen, die bis heute trotz aller kritischen Bewegungen mehr oder weniger ungebrochen in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit weiter wirken, sieht er in einer Kette von Selbstbestätigungen verfangen, aus der auch die Kritik an eben diesen Vorstellungen nicht heraus geführt hat. Im Zuge der Kritik an der europäisch-abendländischen Kultur ist der nicht-europäische ›Andere‹ wiederum projektiv besetzt worden, indem man aus ihm ein Naturwesen machte, um die eigenen romantischen Sehnsüchte zu bedienen. Es ging also nicht um das »Ver-

ständnis des objektiv Anderen« (ebd., S. 33), sondern um ein Bild, das die eigene Überlegenheit letztlich nur bestätigen konnte. Weder liberale noch revolutionäre Konzepte rütteln an dieser Überlegenheit. Für Jouhy folgt daraus nicht die Verwerfung europäischer Bildungsvorstellungen mit den Ideen der Gleichheit, Emanzipation und Eigenständigkeit, sondern er plädiert dafür wahrzunehmen, wie Intellektuelle der Dritten Welt nach einer eigenständigen Anwendung dieser Konzepte suchen (vgl. ebd., S. 52f). Sie haben dabei die doppelte Aufgabe, sich sowohl von vorkolonialen Herrschaftstraditionen abzuwenden, wie auch sich gegen den neokolonialen Transfer von Bildung abzugrenzen. Die Pädagogik in der Perspektive von »Dritter Welt« kann mit Jouhy daher nur in der Bewegung einer doppelten Negation entwickelt werden. Davon kann gegenwärtig keine Rede sein. Die deutschsprachige Pädagogik ist in Wissenschaft und Praxis ausgesprochen ignorant gegenüber dem globalisierten Süden geblieben. Auch dann, wenn sie kritisch auf ihre eigene Geschichte reflektiert, nimmt sie kaum Perspektiven aus den Kontexten des globalisierten Südens auf, so als hätte sich die Auseinandersetzung mit den Nord-Süd-Beziehungen erledigt, weil man nun ohnehin international und global agiert.

Universalität und Relativität globalisierter Pädagogik

Internationalität ist auch in der Pädagogik zu einem Faktor der Leistungssteigerung geworden. Wer seine wissenschaftlichen Erkenntnisse international publiziert, kann sein Ansehen und seinen Profit steigern. Verunsichernde Konfrontationen sind dabei nicht vorgesehen, sie tragen nichts zur Effizienz bei. Auch die »innovative(n) Modelle weltoffenen Lernens« (Seitz 2002, S. 45) sind aufgrund ihrer positiven Bestimmungen kaum dazu in der Lage, zu einer kritischen Reflexion anzuregen. Zwar macht die 1993 von der UNESCO eingesetzte Kommission »Bildung für das 21. Jahrhundert« die Globalisierung zu einem zentralen Inhalt, stattet diesen Inhalt aber gleich mit beruhigenden Zielsetzungen aus: »Bildung soll die Menschen dazu befähigen, schrittweise zu Weltbürger(inne)n zu werden« (ebd.). Die Frage, wessen Bildung dazu befähigen könnte, wird nicht gestellt, und der Zweifel darüber, ob nicht in der Bildung selbst eine der Ursachen für die globalen Probleme liegt, kommt erst gar nicht auf. Bildung wird zu einem Versprechen für eine bessere Welt. Ein Ansatzpunkt dafür ist das »global learning« in Form einer »teaching-learning-Strategy«, die globale Probleme

multidisziplinär in den Blick nimmt (Husén/Postlethwaite, zit. bei Seitz 2002, S. 50). Globales Lernen steht für einen »konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt und setzt auf die Einübung von Empathie und interkulturellem Perspektivenwechsel« (ebd., S. 51). Hinter diesen Zielen, gegen die niemand etwas haben kann, lässt sich erahnen, dass die kulturelle Vielfalt ein Terrain der Verachtung und der Ignoranz ist und keineswegs die Perspektive gewechselt wird, sondern nur eine einzige Perspektive einzunehmen ist – diejenige nämlich, die zur Steigerung des Mehrwerts taugt oder diese zumindest nicht gefährdet. »Bildung wird als Motor des gesellschaftlichen Fortschritts« aufgefasst auf dem Weg zu einer »lernenden Gesellschaft«, die es weltweit zu verankern gilt (ebd., S. 56). *Globales Lernen* ist dabei nur ein Faktor innerhalb der internationalen Standortkonkurrenz. Angestrebt wird eine »globale Anschauungsweise«, die den eigenen Horizont erweitert und die eigene kontextuelle Begrenztheit überschreitet. Bildung bleibt dabei einer Steigerungslogik verhaftet, und Globalisierungserfahrungen können von sich fern gehalten werden – entgegen der Versprechen, man würde sich mit der Heterogenität von Sichtweisen in der globalisierten Welt konfrontieren. Der versprochene »konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt« ist in diesem Konzept ein monoperspektivischer Zugriff auf eine nicht zugelassene Vielfalt, um diese kontrollieren zu können. Im Gegensatz zu den Überschreitungsversprechen globaler Horizontenerweiterungen könnten Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit Globalisierung auf ihre eigenen Grenzen stoßen und die kontextuell bedingte Perspektive auf die Welt der Reflexion zugänglich machen. Der deutschen Rezeption von »global education« bescheinigt Klaus Seitz, in ihren Zielformulierungen »gerne mit Wärmemetaphern von der Gemeinschaft aller Menschen« zu operieren und einem »Trugbild von den Mechanismen der weltgesellschaftlichen Integration aufzusitzen« (Seitz 2002, S. 55). Seitz ordnet das Aufkommen des Topos ›Globales Lernen‹ in die bildungspolitischen Dynamiken der 1990er Jahre ein. Dabei steht der 1990 vom World University Service veranstaltete Kölner Kongress »Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft« für den Endpunkt einer »aufklärerischen Didaktik einer entwicklungspolitischen Bildung«, die an die bipolare Weltsicht eines Ost-West-Gegensatzes gekoppelt gewesen ist und mit dem Zerbrechen dieses Gegensatzes einen ihrer wesentlichen Bezugspunkte verlor (Seitz 2003 [2000], S. 245). Was als zeitgemäße Modernisierung von Bildung in einem neuen Weltzusammenhang aufgetreten war, entpuppte sich aber schnell zu einem rhetorischen Instrument wohlfeiler

Ankündigungen einer friedlichen Welt. Zwar werden jetzt keine revolutionären Versprechen mehr gegeben, die Verkündungen der Verbesserung der Welt kommen pragmatischer daher, sind aber nicht weniger ignorant gegenüber der Lebenswirklichkeit von Menschen, die die Weltgesellschaft weder als Befreiung noch als Verbesserung ihrer materiellen Lebensbedingungen erfahren. 1997 verankerte die Kultusministerkonferenz die »Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die ›Eine Welt‹« als Aufgabe des Schulunterrichts (ebd., S. 247).³ Unthematisiert blieb im deutschen bildungspolitischen Kontext dabei weitgehend, aus welcher Sicht diese angeblich »Eine Welt« betrachtet wird und welche Sichtweisen dabei ausgeschlossen bleiben. Seitz weist darauf hin, dass ein »ideologiekritischer Minderheitsdiskurs, der die Prinzipien der Dominanzkultur radikal dekonstruiert«, in Deutschland längst nicht in der Schärfe geführt worden ist wie in England. Dort entbrannte nach der Einführung des »National Curriculum« 1988 ein Streit darüber, »inwieweit darin nur das Mittelklassewissen des weißen, bürgerlichen, englischen Mannes zum Ausdruck gebracht und reproduziert wird« (ebd., S. 250). In den Zielsetzungen globalen Lernens wird zwar versucht, die unterschiedlichen Erfahrungen in einer »multikulturellen Lebenswirklichkeit« anzusprechen, doch bleiben auch diese Zielsetzungen hinter ihren eigenen Ansprüchen zurück. Denn die eingeforderte »Sicht der Leidtragenden des Globalisierungsprozesses« (ebd., S. 259) kann nicht einfach von denen eingenommen werden, die weitgehend von den bestehenden Weltverhältnissen profitieren.

Solange die in der Imagination einer Weltgesellschaft enthaltenen Selbst- und Fremdbilder nicht reflektiert werden, bleiben Dominanzverhältnisse ungebrochen. Das der bürgerlichen Pädagogik zugrunde liegende Subjektkonzept des entwickelten rationalen Menschen rekuriert unausgesprochen auf den/die »westliche(n) Erwachsene(n)« (Schirilla 1999, S. 59), und nur dadurch, dass dieses Konzept unmarkiert bleibt und nicht ausgesprochen wird, kann es sich als universales setzen, seine Partikularität aus-

3 »Der KMK-Beschluss versäumt es, das Lernfeld ›Eine Welt‹ mit der fortgeschrittenen internationalen Debatte um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu verknüpfen, transportiert nach wie vor ein eurozentrisches Entwicklungs-Leitbild, vernachlässigt die Rolle der Nichtregierungsorganisationen als Akteure und Kooperationspartner entwicklungsbezogenen Lernens, und vertritt ein überkommenes Konzept der kulturellen Identitätsbildung, das sich schroff von der Idee einer multikulturellen Weltgesellschaft und der Ausbildung multipler Identitäten absetzt (...)« (Seitz 2003 [2000], S. 257).

blenden und dabei zugleich eine Exklusivität beanspruchen, die der Kritik entzogen bleibt. Das exklusiv westliche Subjekt behauptet eine Universalität, die in sich hegemonial ist, da kein Austausch über seine historischen Bedingungen, seine Grenzen wie auch seine Verwandtschaft mit anderen Subjektivitäten erfolgt. Bestätigt wird dieses Selbstbild durch die Ignoranz gegenüber den in anderen Regionen der Welt entwickelten Menschen- und Geschichtsbildern. Gegenüber dieser Ignoranz plädiert Nausikaa Schirilla dafür, »eine Vielfalt von gleichwertigen Denkfiguren unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften als gleichwertig anzuerkennen« (ebd.). Dabei bleibt allerdings in der Macht über das Maß der Anerkennung, in der Entscheidung, diese zu gewähren oder nicht, das Problem hierarchischer Verhältnisse bestehen. Wer erkennt wen an, und wie ist die Position der Anerkennung begründet? Solange das Subjekt der Anerkennung unhinterfragt bleibt, werden asymmetrische Abhängigkeiten nicht überwunden. Immer wieder stellt sich das wieder her, was kritisiert wird: die Selbstsetzung als Subjekt der Beurteilung Anderer. Diese wird auch durch die Anerkennung von Vielfalt nicht gebrochen. Schirilla ist sich des Dilemmas interkultureller Relativierungen bewusst und tritt für einen interaktiven Universalismus ein, der sich mit den Positionen konkreter Anderer auseinander setzt (vgl. ebd., S. 62). Erst durch die Konfrontation mit den Ansprüchen Anderer kommt Bewegung in die erstarrte Selbstbestätigung derjenigen, die Differenzen anerkennen und Vielfalt zulassen wollen und dabei doch verfügen über die Differenz und die Vielfalt. Für Schirilla folgt aus der Kritik des westlichen Selbstbewusstseins keine Verwerfung emanzipatorischer Ideale, weil diese in hegemonialen Verhältnissen gründen. Im Gegenteil geht es ihr darum, sichtbar zu machen, dass »freiheitliche Konzeptionen, Rationalität und Gleichheit, Kampf gegen Ungerechtigkeit und für Gleichheit kein Monopol des westlichen Denkens (sind) und entsprechende soziale Bewegungen und Kämpfe auch nicht nur im Westen zu finden sind« (ebd., S. 63). Aus einer interkulturellen Kritikperspektive erfolgt also keine Verabschiedung der kritisierten Konzepte von universaler Gleichheit und Vernunft, sondern deren Relativierung – ein Prozess, in Beziehung zu treten und eigene Vorstellungen in der Brechung und Aneignung durch Andere wahrzunehmen. Der Anspruch, Freiheit und Gleichheit universal zu denken, bleibt erhalten und erfordert zugleich, die Brüche im Umgang damit innerhalb der Geschichte der westlichen Moderne zu reflektieren – die innere Dialektik, die historisch mit Kolonialismus und Nationalsozialismus konkret geworden ist.

Anforderungen an eine historische Kontextualisierung sind in den meisten hiesigen Konzepten des ›globalen Lernens‹ bisher kaum umgesetzt worden. Im Zusammenhang einer Analyse von Arbeitsmaterialien globalen Lernens beobachtet Christian Geißler-Jagodzinski »die nahezu völlige Auslassung der deutschen und europäischen Kolonialgeschichte« (Geißler-Jagodzinski 2008b, S. 47). Dies hat Konsequenzen für die pädagogischen und gesellschaftspolitischen Begründungen von Bildungsarbeit, die auf globale Zusammenhänge bezogen ist. Warum sollten sich Jugendliche und Erwachsene für das interessieren, was auf der Welt passiert und warum gegen Ungleichheiten aktiv werden, »von denen sie sich, wenn überhaupt, nur durch Vorteile berührt fühlen« (ebd.)? Eine Antwort auf diese Frage kann in der Verantwortung für historisch begründete Ungleichheitsverhältnisse liegen. Mit dieser Orientierung an einer historisch bedingten Verantwortung wird ein zeitgeschichtlicher Zusammenhang hergestellt, im Kontext einer Aufarbeitung der Nachwirkungen kolonialer Herrschaftsverhältnisse. Für die pädagogisch Handelnden in entwicklungspolitischen Bildungszusammenhängen ergibt sich daraus eine Motivlage, die sich von der »Illusion ihres freiwilligen Engagements für eine gute Sache« (ebd.) verabschiedet. Stattdessen gilt es, eine Perspektive zu entwickeln, bei der eigenes Involviertsein in Weltverhältnisse reflektiert werden kann.

Die historische Signatur der Beziehungen von Erster und Dritter Welt, Norden und Süden, Westen und Nichtwesten mitzudenken, steht einer idealisierenden Sicht auf universale Interaktionen entgegen. Auch das Eintreten für Vielfalt bricht sich an den Geschichten von erfahrener Ausbeutung, Eroberung, Besetzung und Vernichtung. Sowohl in der Abwertung wie in der positiven Besetzung des Anderen »bleibt die Annahme erhalten, die Anderen müssen anders sein, sie dürfen nicht so sein wie wir« (Schirilla 1999, S. 64). Das strukturelle Problem der hierarchischen Spaltungen sieht Schirilla gespiegelt in unserem Sprechen über ›Andere‹. »Und wir können dieses Problem nicht lösen, wir werden nicht anders sprechen, wenn wir uns nicht fragen, wieso wir so sprechen« (ebd.). Solange die im Kolonialismus begründeten Herrschaftsmuster nicht reflektiert werden, kommt es zur Wiederholung derselben. Sie stellen sich durch einen Mangel an Kritik immer wieder her. Eine doppelte Ausblendung findet statt, indem gemeinsam geteilte universale Ansprüche auf Freiheit und Selbstbestimmung, wie sie in den Menschenrechten dokumentiert sind, als exklusiv westlich repräsentiert werden und indem die innere Heterogenität und Disparatheit westlichen Denkens verdrängt wird zugunsten einer Ab-