



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## **Globales Lernen und (selbst)kritische Bildungstheorie.**

Neue Perspektiven auf und für Bildungskonzepte und -diskurse  
in programmatischen Texten zum „Globalen Lernen“.

Verfasserin

**Kristina Maria Willebrand**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin:

Univ. Prof. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer



## ***Danke***

*Mein herzlicher Dank geht an Frau Prof. Breinbauer für Ihre durchgängige Unterstützung meines Vorhabens und ihre punktgenauen und schnellen Rückmeldungen, die meine zeitlich begrenzte ‚Doppeldiplomarbeit‘ möglich machten.*

*Ich danke meinen Eltern, die mir mein Studium und die damit verbundenen wertvollen Erfahrungen ermöglicht haben, und die bei den getroffenen Entscheidungen immer hinter mir standen.*

*Danke auch an alle, die mich während der Zeit des Konkretisierens und Schreibens der Arbeit begleitet und unterstützt haben. Besonderen Dank an Johanna für ihren unermüdlichen Beistand, einfühlsamen Trost und den gedanklichen Austausch. Außerdem danke ich Philipp für seinen engagierten Einsatz, mich zu motivieren und zu stärken sowie über die Distanz hinweg bei mir zu sein.*



# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	7
2.	Methodisches Vorgehen und Terminologie .....	17
<b>3.</b>	<b>Globales Lernen.....</b>	<b>23</b>
3.1	Inhaltliche Erschließung: Die Geschichte des Globalen Lernens und gegenwärtige Konzeptionen .....	25
3.2	Materielle Erschließung: Der Textkorpus .....	36
<b>4.</b>	<b>(Selbst)kritische Bildungstheorie nach Astrid Messerschmidt .....</b>	<b>39</b>
4.1	Bildung als Widerspruch: Ausgangspunkt kritische Bildungstheorie.....	41
4.2	Von der Kritik zur Selbst-Kritik: Messerschmidts Rezeption und Weiterentwicklung kritischer Bildungstheorie.....	48
4.3	Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung.....	64
<b>5.</b>	<b>Kritische Analyse.....</b>	<b>69</b>
5.1	Bildungskonzepte und -diskurse im Globalen Lernen .....	70
5.2	Neue Perspektiven auf Globales Lernen: Auslassungen aus Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie.....	95
5.3	Neue Perspektiven für Globales Lernen: Ansätze (selbst)kritischer Bildungstheorie.....	114
5.4	Reflexion der Analyse .....	126
6.	Conclusio und Ausblick .....	133
	Literaturverzeichnis .....	145
	Abkürzungsverzeichnis .....	156
	Abstract .....	157
	Lebenslauf.....	159

#### Stilistische Anmerkungen:

Um in einem Satz die Betonung auf ein bestimmtes Wort zu legen, wird dieses mit GROSSBUCHSTABEN hervorgehoben.

Außerhalb der gewöhnlichen Überschriften werden im Fließtext besonders wichtige inhaltliche Aspekte **fett** markiert.

Zweifache Anführungsstriche werden für direkte „Zitate“, „Titelnamen“ und „Stichworte“ verwendet.

Einfache Anführungsstriche werden bei ‚Zitaten im Zitat‘ und für jegliche Form ‚besonderer Ausdrücke‘ oder ‚spezieller Begriffsbezeichnungen‘ gebraucht.

Außerdem werden, um den Konstruktionscharakter und die nicht unproblematische diskursive Erzeugung von Zugehörigkeiten bei bestimmten Begriffen hervorzuheben, Worte *kursiv* gesetzt, um zumindest ein wenig Irritation in oft unhinterfragt verwendete Begriffe zu bringen. Dazu gehören u.a. Worte wie *Norden*, *Süden*, *Entwicklung*, aber auch Formulierungen wie das *Eigene* und der/die *Andere*.

Schließlich wird in dieser Arbeit auf eine geschlechtergerechte Sprache Wert gelegt, wobei direkte Zitate selbstverständlich wortgetreu wiedergegeben werden.

---

# 1. Einleitung

## Problemaufriss

Seit den 1990er Jahren werden Bildungskonzepte, die sich auf das Verhältnis von Bildung, *Entwicklung* und Globalisierung beziehen, auch unter dem Namen „Globales Lernen“ diskutiert.

Im Unterschied zu bisherigen Ansätzen entwicklungspolitischer Bildung, die als Teil von entwicklungspolitischen Maßnahmen oder als Mittel der Öffentlichkeitsarbeit kritisiert wurden, sollte Globales Lernen in erster Linie als „pädagogisches Programm“ (Seitz 2002, 376) auftreten, das stärker als zuvor das lernende Subjekt hervorhebt und gleichzeitig die Verbindung zwischen lokalen Handlungen und globalen Strukturen thematisiert. Statt also Probleme der Menschen im *Süden* zu fokussieren, wurde unter dem Namen „Globales Lernen“ die Rolle von Bildung im *Norden* für die Wahrnehmung und Gestaltung der weltweiten Beziehungen und Entwicklungen zum relevanten Bezugspunkt der Auseinandersetzung (vgl. ebd.).

Diese Ausrichtung an Pädagogik und nicht an Entwicklungspolitik lässt vermuten, dass mit ihr auch eine differenzierte Verwendung und Reflexion von Lern- und Bildungsprozessen<sup>1</sup> im Umgang mit *Entwicklung* und Globalisierung eingesetzt hat.

Ein Blick auf nähere Beschreibungen zum Globalen Lernen bestätigt diese Vermutung allerdings nicht. Stattdessen wird der/die Lesende vor allem auf eine einhellig positive Konnotation von Bildung und Lernen sowie auf weitreichende Ziele aufmerksam, die damit verbunden werden. So heißt es beispielsweise, Globales Lernen führe „zur Solidarität mit den Armen“ (VENRO 2005, 11) und es bewirke die „Verbreitung zentraler Werte (...) wie Solidarität, Toleranz, Integration, Menschenrechte und Demokratie“ (EU-Kommission 2007, 5). Ferner ist die Rede von der „Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen“ (Forghani-Arani 2004, 2) oder aber davon, dass Globales Lernen die „Kompetenzen vermitteln [muss], sich in der Weltgesellschaft zu bewegen“ (Scheunflug/ Schröck 2000, 16). Auch „zum Einsatz für

---

1 Auf die Problematik der parallelen Verwendung der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ kann an dieser Stelle nur aufmerksam gemacht werden, sie wird aber noch explizit aufgegriffen und problematisiert (siehe dazu Kapitel 2).

eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle“ soll Globales Lernen aufrütteln können (Maastrichter Erklärung 2002, 1). Es lässt sich dahinter ein Grundkonsens erkennen, der Bildung den Status eines Allheilmittels zukommen lässt oder sie zumindest nicht in Frage stellt. Das grundsätzlich positive Bildungsverständnis lässt hohe Erwartungen an Bildung aufkommen, die dadurch idealisiert oder affirmativ vereinnahmt erscheint. Dass mit einem solchen Verständnis ganz bestimmte Annahmen über Bildung, Lernen und Pädagogik einhergehen und andere ausgeblendet werden, wird nicht explizit offengelegt. Diesen und anderen Leerstellen, welche sich in der Auseinandersetzung mit „Globalem Lernen“ zeigen, möchte ich deshalb in der vorliegenden Arbeit genauer nachgehen.

### **(Selbst)kritische Bildungstheorie**

Dazu nehme ich eine ganz bestimmte theoretische Perspektive ein, die sich aus den bildungstheoretischen Überlegungen der Bildungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt eröffnet. In ihrer Habilitationsschrift „Weltbilder und Selbstbilder“ (Messerschmidt 2009a) setzt sie sich vor dem Hintergrund kritischer Bildungstheorie mit dem Verhältnis von Bildung zu Migration, Zeitgeschichte und Globalisierung auseinander. Sie arbeitet mit einem Bildungsverständnis, das den historischen und konstitutiven Zusammenhang von Bildung mit der bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft benennt und welches die widersprüchliche Bestimmung von Bildung, die zwischen Integration und Subversion changiert, berücksichtigt.

Mit ihren Ausarbeitungen wird die Benennung der Leerstellen in bisherigen Diskursen des Globalen Lernens möglich, denn Messerschmidt sieht in der Verwendung von Bildung im Umgang mit Globalisierung den Ausdruck einer „Positivität pädagogischen Glaubens“ (Koneffke zit. nach Messerschmidt 2009a, 22). Sie zeigt darin zwei verschiedene Bildungsauffassungen auf: Zum einen gebe es diejenigen, die im Rahmen des „Innovationsmovens fortschreitender Kapitalisierung“ (Messerschmidt 2009b, 123) den Bildungsbegriff zugunsten des affirmativen Kompetenzbegriffes verabschiedeten. Das sei die „neoliberale Variante“. Die andere sei die emanzipatorische, in der Bildung jede Negativität verliere und zu einem humanistischen Versprechen, nämlich dem Ort individueller Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen, werde (vgl. ebd.). Mit Messerschmidts Zugang, den ich in dieser Arbeit als (selbst)kritische Bildungstheorie bezeichne, lassen sich die genannten Einsätze von Bildung also als „Fluchtbewegungen aus der Widersprüchlichkeit von Bildung“ (ebd.) erkennen. Sie blenden die der Bildung



inhärenten Widersprüchlichkeiten, Freiheit und Unterwerfung sowie Gleichheit und Herrschaft, aus und übersehen, dass Pädagogik selbst Teil der globalen Probleme ist (vgl. Messerschmidt 2009a, 22).

An Messerschmidts Ausarbeitungen ist für die vorliegende Arbeit besonders interessant, dass sie die theoretische Bestimmung von Bildung als widersprüchliche Kategorie explizit auf drei gesellschaftliche Themenfelder bezieht: Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Sie zeigt an ihnen neben der Widersprüchlichkeit von Bildung auch eine wesentliche Problematisierung von Kritik auf, die zwiespältig ist in ihrem Antrieb der „unhaltbare(n) und nicht zu begründende(n) Verhältnisse“ (ebd., 257) entgegenzuwirken bei gleichzeitiger Unsicherheit über die Legitimität des eigenen Sprechens, sobald man „die eigene Praxis der Kritik mit ihren Auslassungen und Vereinnahmungen, mit ihren Selbstsicherheiten und mit dem Problem der eigenen Integration in Herrschaftsverhältnisse“ konfrontiert (ebd.). Messerschmidt verliert bei der Diskussion der Möglichkeiten von Kritik aber nicht in überhöhten und idealisierten Ansprüchen oder verfällt in die Gegenbewegung, die Beklagung der permanenten Vereinnahmung von Bildung und Kritik durch die gesellschaftliche Logiken. Stattdessen gelangt sie insgesamt zu einer (selbst)kritischen Bildungskonzeption, die sich angesichts der Unmöglichkeit eines Standpunktes außerhalb der kritisierten Verhältnisse gegen eine selbstgewisse und für eine selbstkritische Kritik ausspricht. Diese Konzeption ist fragil, da sie die eigene gefestigte Position zugunsten der Benennung von Brüchen und Uneindeutigkeiten riskiert.

### **Forschungsvorhaben und Fragestellungen**

Die von Astrid Messerschmidt konzipierte (selbst)kritische Bildungstheorie wird von mir im Rahmen meines Forschungsvorhabens als Analyseperspektive rekonstruiert und genutzt. Den Bereich, den ich dabei in den Blick nehmen möchte, bezeichne ich, wie zu Beginn eingeführt, mit „Globalem Lernen“, denn unter diesem Begriff sind in den letzten Jahren wesentliche Fragen rund um Bildung, Globalisierung und ungleiche Weltverhältnisse gestellt worden.<sup>2</sup> Das Hauptinteresse dieser Arbeit liegt in einer kritischen Analyse der Bildungsdiskurse und -konzepte, die Auseinandersetzungen mit Globalem Lernen zugrunde liegen. Folgende Hauptfrage leitet dabei das Vorgehen:

---

2 Dennoch wird auch dieser Bereich zunächst selbst zu erarbeiten sein, ohne dass eine vollständige Abgrenzung und Klärung möglich ist, da auch „Globales Lernen“ bis heute nicht anders als konzeptionell im Diskurs vorgestellt werden kann (siehe dazu Kapitel 3).

## **Welche neuen Perspektiven eröffnet (selbst)kritische Bildungstheorie auf und für Bildungsdiskurse und -konzepte im „Globalen Lernen“?**

Für die Beantwortung dieser Frage wird Globales Lernen in einem Textkorpus aufgesucht, welcher ausgewählte programmatische Dokumente aus Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft umfasst, die für die Konzeptionierung des Globalen Lernens (mit einem Fokus auf Österreich) relevant sind und waren. Im weiteren Vorgehen wird mit drei Unterfragen gearbeitet:

Die erste Frage bezieht sich auf das den Texten zugrunde liegende Bildungsverständnis und den verwendeten impliziten Regeln, mit denen über Bildung gesprochen wird, d.h. Welche Bildungsdiskurse und -konzepte zeigen sich in zentralen programmatischen Dokumenten zum Globalen Lernen?

Anschließend werden diese so genannten Diskurse und Konzepte vor dem Hintergrund (selbst)kritischer Bildungstheorie interpretiert, die zuvor als Analyseperspektive rekonstruiert wird. Bei der Interpretation sollen neue Perspektiven auf den Gegenstand eröffnet werden. Die zweite Frage, der ich also nachgehe, lautet: Welche Auslassungen finden sich in den Konzepten und Diskursen aus Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie?

Zum anderen werden auch neue Perspektiven für zukünftige Weiterentwicklungen des Globalen Lernens erschlossen.<sup>3</sup> Dies geschieht unter folgender Fragestellung: Welche Ansätze (selbst)kritischer Bildungstheorie lassen sich aufzeigen?

Dieses Vorhaben wird über die bisher formulierten Fragen hinaus von zwei weiteren begleitet, die zwar aus Gründen des begrenzten Zeit- und Ressourcenumfangs nicht in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt werden sollen bzw. können, wohl aber mitgedacht werden müssen.

Dies betrifft die Frage nach den gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen und Machtverhältnissen, in welche das Globale Lernen gebettet ist. Auch wenn die Beantwortung dieser Frage nicht adäquat ausfallen kann, so soll sie dennoch nicht völlig unberücksichtigt bleiben, da sich Pädagogik nicht unabhängig von weltanschaulichen und gesellschaftlichen Interessen konstituiert (vgl. Rothermel 2001, 24). In diesem Sinne sollte bei der Analyse der Texte auch deren Kontext berücksichtigt werden. Diesem Anspruch wird insofern entgegengekommen, indem zum einen die historische

---

3 Auf die Problematik, hiermit Kritik selber normativ und konstruktiv zu wenden, gehe ich im Weiteren noch ausführlich und gesondert ein (vgl. S. 12; S. 112, Kapitel 5.4.)

Entwicklung Globalen Lernens möglichst differenziert dargestellt wird und indem zum anderen in der Analyse auch auf die Wirkungen und möglichen gesellschaftlichen Funktionen von Auslassungen hingewiesen werden soll.

Das andere die Arbeit begleitende Interesse bezieht sich auf die Grenzen und Herausforderungen, die sich zeigen, wenn man Ansprüche einer (selbst)kritischen Bildungskonzeption an Globales Lernen stellt. Auch diese Frage soll nicht im Hauptfokus der Arbeit stehen und kann trotzdem nicht unerwähnt bleiben, schließlich betrifft sie auch die Legitimierung und Durchführung dieser Arbeit. Denn nehme ich die Wahl der Theorie ernst, dann ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit, mein eigenes Vorgehen, meine Perspektive und Position selbstkritisch zu hinterfragen. Das kann allerdings erst sinnvoll (und dann leider nur fragmentarisch) nach der Analyse beantwortet werden, weshalb diese Frage nach den Grenzen (selbst)kritischer Bildungstheorie als Analyseperspektive in einer Reflexion der Ergebnisse aufgegriffen werden soll.

### **Aufbau der Arbeit**

Dem Forschungsinteresse entsprechend gliedert sich die Arbeit wie folgt:

Zunächst kläre ich in Kapitel 2 die methodischen Voraussetzungen und stelle kurz vor, wie die Analyse und Aufbereitung der Texte mittels kritischer Analyse angegangen wird. Außerdem wird der Umgang mit problematischen oder uneindeutigen Begriffen thematisiert.

In den beiden folgenden Kapiteln führe ich in den Gegenstand „Globales Lernen“ und die Analyseperspektive „(Selbst)kritische Bildungstheorie“ ein.

Kapitel 3 gibt dafür einen Überblick über die historische Entwicklung des Globalen Lernens und stellt die Traditionslinien vor, an die Globales Lernen anknüpft. Außerdem werden der gegenwärtige Stand der Konzeptionierung sowie die Etablierung von Globalem Lernen in der Bildungspraxis Österreichs angesprochen. In diesem Kapitel stelle ich auch die ausgewählten Texte für die Analyse vor.

Kapitel 4 rekonstruiert die Analyseperspektive, also Messerschmidts (selbst)kritische Bildungstheorie. Dafür gehe ich zurück zur kritischen Bildungstheorie und stelle ihren Hauptverdienst, die Bearbeitung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, heraus. Anschließend werden Messerschmidts wesentliche Änderungen, Aktualisierungen und Ergänzungen daran vorgestellt und der Schritt von Kritik zur Selbst-Kritik nachvollzogen. Außerdem wird das Verhältnis von (selbst)kritischer Bildung und Globalisierung genauer beleuchtet.

Von dieser ausführlichen Vorbereitung der Analyseperspektive komme ich in Kapitel 5 zur eigentlichen Analyse. Diese strukturiert sich anhand der drei aufgestellten Unterfragen. Somit gehe ich in Kapitel 5.1. den Bildungsdiskursen und -konzepten in den ausgewählten programmatischen Dokumenten zum Globalen Lernen nach. Anschließend werden in Kapitel 5.2. neue Perspektiven auf diese Konzepte und Diskurse eröffnet, indem Auslassungen und Leerstellen aus Sicht einer (selbst)kritischen Bildungstheorie formuliert werden. Daraufhin werden in Kapitel 5.3. Ansätze (selbst)kritischer Bildungstheorie benannt und somit neue Perspektiven für zukünftige Weiterentwicklungen angedacht. Kapitel 5 endet mit einer (selbst)kritischen Reflexion dieser Analyse.

Abschließend resümiere ich in der Conclusio die Ergebnisse der verschiedenen Kapitel unter Bezugnahme auf die Ausgangsfrage und gebe einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

### **Relevanz des Vorhabens**

Der Begriff „Globales Lernen“ etablierte sich in den letzten beiden Jahrzehnten zur Selbstbeschreibung verschiedenster bildungspolitischer NGOs (z.B. im Bereich der Umweltpädagogik, Menschenrechtserziehung, interkulturellen Pädagogik). Auch im europäischen Kontext erfuhr Globales Lernen einen Aufschwung, indem z.B. Global Education Weeks in Schulen vieler europäischer Länder eingeführt wurden oder Praxis-handbücher, Datenbanken und Netzwerke entstanden.

Trotz dieser Bedeutungszunahme in der pädagogischen Praxis nimmt Globales Lernen bzw. das Verhältnis von Bildung zu Globalisierung und sozialer Entwicklung in der bildungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Reflexion nur einen marginalen Platz ein. Seitz befürchtete kurz nach der Jahrtausendwende sogar, die globale Herausforderung werde von der Pädagogik „verschlafen“ (vgl. Seitz 2001, 2). Auch noch 2009 wundern sich Overwien und Rathenow über die verhältnismäßig langsam einsetzende Reflexion über Globalisierung und ihre Herausforderung für die Pädagogik (vgl. Overwien/ Rathenow 2009, 16).

Dabei dürfte es den WissenschaftlerInnen eigentlich an Ansatzpunkten nicht fehlen. Schließlich wird Globales Lernen sogar als „Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung“ bezeichnet (Forghani-Arani 2004, 1; vgl. auch Seitz 2002, 10; Strategieguppe Globales Lernen 2009, 7). Vielleicht liegt darin aber auch der problematische Punkt, denn einerseits ist Globales Lernen zwar die Vielzahl an pädagogischen Reaktionen auf die

Herausforderungen der Globalisierung, andererseits erschöpft sich eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Globalem Lernen meines Erachtens nicht in der Thematisierung von Globalisierung, sondern erfordert eine weitreichende Auseinandersetzung mit Fragen rund um den Bereich Pädagogik und gesellschaftliche Entwicklung.

Es stellen sich nämlich nicht nur ‚neue‘ Fragen, wie jene nach den Auswirkungen von Globalisierung auf Bildung und umgekehrt, sondern es zeigen sich Verweise auf länger bestehende Diskurse z.B. das Verhältnis von Individuum, Bildung und Gesellschaft, kultureller Universalismus und Partikularismus, Bildung und Kritik oder der Zusammenhang von Engagement, Verantwortung und Solidarität.

Außerdem fließen auch historische, politische, ethische oder anthropologische Fragestellungen in die Erforschung Globalen Lernens ein, wodurch die Grenzen klassischer Wissenschaftsdisziplinen verschwimmen.

Von einem solchen umfassenden, transdisziplinären Forschungsbereich ist Globales Lernen heute allerdings weit entfernt. Die deutschsprachige Theorieproduktion beschränkt sich jedenfalls auf eine relativ überschaubare Anzahl an Werken, die in der Regel Ende der 1990er Jahre oder zu Beginn des neuen Jahrtausends verfasst wurden (vgl. Bühler 1996, Forghani 2001, Scheunpflug/ Schröck 2000, Seitz 2002, Selby/Rathenow 2003). Darin finden sich hauptsächlich systemtheoretische oder handlungstheoretische Ansätze (vgl. zu dieser Debatte Scheunpflug/ Hirsch 2000) sowie Überlegungen zu einer neuen Auflage von weltbürgerlicher Erziehung und kosmopolitischen Weltvorstellungen.<sup>4</sup> Eine Aufnahme kritischer (Bildungs-)Theorie scheint weitgehend ausgespart geblieben zu sein.

Messerschmidt liefert eine wertvolle Ergänzung dieser bisherigen Ansätze um eine (selbst)kritische Auseinandersetzung. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht.

Erstens gelangen mit ihrer kritischen Herangehensweise, entgegen systemtheoretischen Zugängen, verstärkt die gesellschaftlichen und historischen Bedingungen von Bildung in den Blick. Bildung wird weder als bloßes Instrument der Anpassung und Integration noch lediglich als Mittel zur Befreiung und Emanzipation gesehen, sondern in ihrer Widersprüchlichkeit und Verstrickung mit gesellschaftlichen Verhältnissen wahrgenommen.

---

4 Klaus Seitz Buch „Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens“ muss von dieser Einteilung allerdings insofern ausgenommen werden, da es eine Art ‚Meta‘-Werk darstellt, das die bis dahin vorhandenen theoretischen Aufarbeitungen bündelt sowie einen Bezug zur Weltgesellschaftsforschung der Soziologie hergestellt (vgl. Seitz 2002).

Zweitens erfährt die kritische Theorie durch Astrid Messerschmidt auch eine besondere Revision und Weiterentwicklung, da sie postmoderne, postkoloniale und feministische Kritiken einbezieht, welche die Subjektkonstitutionen einer unhinterfragt aufklärerischen, emanzipatorischen Bildung in Frage stellen (vgl. Messerschmidt 2009a, 16). Zusätzlich ist Messerschmidts kritische Analyse der Verwendung von Kritik in der Erziehungswissenschaft deshalb relevant, da sie beispielsweise herausstellt, wie auch beim Hochhalten emanzipatorischer Ansprüche der Gedanke der Widersprüchlichkeit zugunsten von Eindeutigkeit aufgegeben wird. Ihr Blick auf die Involviertheit von Bildung und die Forderung einer permanenten (Selbst)Reflexion diesbezüglich und bezüglich der Perspektivität, mit der über Andere(s) gesprochen wird, ist für mich ein ganz besonderer Wert dieses theoretischen Zuganges.

### **Risiken des Vorhabens**

Nicht nur Messerschmidts Vorhaben ist risikoreich, da sie sich von pädagogischen Allmachtsphantasien verabschiedet und sie mit (selbst)kritischen Ansprüchen konfrontiert. Auch mit meinem Vorhaben bewege ich mich auf risikoreichem Terrain.

Zum einen bedeutet die Wahl einer Theorie, die sich nicht nur des Gegenstandes (Bildung) nicht mehr sicher ist, sondern auch des eigenen Sprechens über den Gegenstand, eine grundlegende Verunsicherung in Bezug auf das eigene Weltverständnis und Selbst-Verständnis. Ich riskiere mit diesem Zugang ebenso mein selbst-verständliches Wissen im Gegenzug für das Offene, das Uneindeutige, das Widersprüchliche. Damit mute ich mir außerdem zu, mein eigenes Engagement in Frage zu stellen. Gleichzeitig riskiere ich in einer Diplomarbeit, die doch selbst ein eindeutiges Zeichen eines wissenschaftlichen Abschlusses ist, Uneindeutiges zu produzieren, mit der Herausforderung, nicht gleichzeitig einer Beliebigkeit Platz zu machen und die Motivation zu Engagement zu verlieren.

Risikant ist aber auch die Art und Weise wie ich die Arbeit schreibe, denn ich riskiere mit einer kritischen Analyse selbst die Grenzen von Kritik nicht anzuerkennen, indem ich mich vom Reiz und Druck, konstruktive Lösungen zu präsentieren, verleiten lassen könnte, die Theorie den Praxisansprüchen zu unterwerfen. Vor allem bei dem Aufzeigen von zukünftigen Perspektiven könnte sich dabei eben jener „praktische Eifer, der auf die Umsetzung theoretischen Nachdenkens zielt,“ entwickeln, von dem sich Messerschmidt und kritische Bildungstheorie distanzieren und der ihnen „suspekt“ ist (Messerschmidt 2007b, 152).

Und schließlich erscheint es mir riskant, Globales Lernen bereits jetzt kritisch anzuzweifeln, ehe es sich tatsächlich in der Pädagogik einen Platz sichern konnte. Trotz der Etablierung in der bildungspolitischen Praxis und in der internationalen Zusammenarbeit und trotz seiner weitreichenden Forschungsmöglichkeiten, handelt es sich nämlich nach wie vor um einen marginalisierten Forschungsbereich.

Bezüglich des letzten Risikos schließe ich mich Castro Varela und Dhawan an, die auf einen solchen Einwand mit einer Aussage der postkolonialen Autorin Gayatri Spivak antworten, dass die ernsthafteste Kritik immer diejenige sei, die etwas Nützliches kritisiert (vgl. Castro Varela/ Dhawan 2005, 9).

Hinsichtlich der ersten Risiken bleibt abzuwarten, was dieser Einsatz letzten Endes wert ist. Sicherlich mögen ein Bewusstsein und eine Reflexion meines Umgangs mit diesen Risiken ein hilfreiches Mittel sein, um rechtzeitig den Weg in die Beliebigkeit oder in die Pragmatik zu erkennen.

### **Ziele und Grenzen des Vorhabens**

Schließlich möchte ich noch einmal hervorheben, was diese Arbeit beabsichtigt und was nicht.

Beabsichtigt wird das Aufzeigen von neuen Perspektiven auf dominierende Bildungsdiskurse und -konzepte des Globalen Lernens. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht: Zum einen geht es um eine neue, andere Perspektive auf die gegenwärtigen Diskurse und Konzepte, indem bisherige Auslassungen in den Blick gelangen und sichtbar gemacht werden. Zum anderen werden neue, zukünftige Perspektiven für weitere Konzeptualisierungen angedacht, indem Ansätze (selbst)kritischer Bildungstheorie aufgezeigt und diskutiert werden.

Die dafür untersuchten Dokumente sind in erster Linie keine theoretischen Reflexionen aus der Bildungswissenschaft, sondern programmatische Konzeptionierungen und Leitlinien für Globales Lernen, wie sie in der Politik oder in zivilgesellschaftlichen Vereinen oder teilweise unter Einbindung von BildungswissenschaftlerInnen verfasst wurden. Andere theoretische Bezüge werden nur aufgezeigt, wenn es für die Argumentation der Forschungsfrage sinnvoll erscheint. Ebenso wenig handelt es sich um die Untersuchung praktischer Bildungsarbeit im Bereich Globalen Lernens, wie sie innerhalb von Seminaren, Workshops oder Unterrichtsreihen stattfindet. Aus diesem Grund sind auch keine Unterrichtsmaterialien oder Handbücher im Gegenstand inkludiert.

Trotzdem kann als übergeordnetes Ziel der Arbeit gesehen werden, die von Messerschmidt geleistete Aufarbeitung der kritischen Bildungstheorie als (selbst)kritische Bildungstheorie in ihrer Bedeutung für die Erforschung und Gestaltung des Globalen Lernens herauszustellen und sie gleichzeitig auf ihre Möglichkeiten und Grenzen hin im Blick zu behalten. Dafür stelle ich mich der inhaltlichen Herausforderung, Messerschmidts Ausarbeitungen zu rekonstruieren (siehe dazu Kapitel 3), und der methodischen Herausforderung, sie als Interpretationsrahmen für ausgewählte Texte zu nutzen (siehe dazu genauer Kapitel 2 und 5).

Schließlich wird mit diesem Vorhaben auch angestrebt, ein Beispiel zu liefern, wie die Bezugsdisziplinen des Studiums der Internationalen Entwicklung um die kritische Pädagogik im Besonderen und um bildungstheoretische Zugänge im Allgemeinen erweitert werden können.



---

## 2. Methodisches Vorgehen und Terminologie

In dieser Arbeit soll eine „kritische Analyse“ geleistet werden. Um diese Wahl zu begründen und herauszustellen, was darunter verstanden und wie dabei vorgegangen wird, geht dieses Kapitel auf Aspekte hermeneutischer und kritischer Wissenschaft ein und verbindet sie mit dem Vorhaben der Arbeit. Dabei werden auch zentrale Begriffsverwendungen thematisiert. Abschließend soll der Umgang mit den Begriffen ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ transparent gemacht werden.

### **Analyse**

Das Wort Analyse geht etymologisch auf das griechische Wort *analō* zurück, welches mit „zergliedern, auflösen“ übersetzt wird (vgl. Kluge 2002, 41). Seit der Neuzeit wurde die Bedeutung ausgeweitet auf „wissenschaftliche Untersuchung“ (ebd.). Übertragen für die vorliegende Arbeit heißt das, dass der Gegenstand meiner Analyse, das Globale Lernen, wissenschaftlich untersucht und im Detail betrachtet werden soll.

Diese Untersuchung zeichnet sich in erster Linie durch eine kritisch-hermeneutische Herangehensweise aus.

### **Hermeneutik**

Im Unterschied zum empirisch-analytischen Ansatz geht es nach Hans-Christoph Koller in einer hermeneutischen Herangehensweise darum, die Bedeutungen zu erfassen, die Gegenständen von beteiligten AkteurInnen zugeschrieben werden (vgl. Koller 2009, 204). Auch Christian Rittelmeyer legt die Betonung auf Bedeutung und um Sinn, wenn er Hermeneutik als die „Sinnauslegung von Texten“ bezeichnet (Rittelmeyer 2007, 1). Anstatt also allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten eines Sachverhaltes oder einer Erscheinung zu ERKLÄREN (wie z.B. in den Naturwissenschaften), zielt Hermeneutik darauf ab, Sachverhalte und Erscheinungen als Folge bestimmter Intentionen, Zielsetzungen oder Zwecke zu VERSTEHEN (vgl. Koller 2009, 180f).

Damit Hermeneutik aber auch in der Wissenschaft als „Lehre vom Verstehen“ (Koller 2009, 200) eingesetzt werden kann, muss sie sich abgrenzen von der alltäglichen Praxis

des Verstehens und auch etwas anderes sein als Ausdruck einer besonderen „Feinheit des Geistes“, wie sie Gadamer der Hermeneutik zusprach (Gadamer zit. nach Rittelmeyer 2007, 17). Nach Wilhelm Dilthey müsse für eine Begründung der Hermeneutik als wissenschaftliche Methode „*das Verstehen als ein regelgeleitetes* (und damit ‚intersubjektiv überprüfbares‘) *Tun*“ beschrieben werden (Koller 2009, 207; Hervorhebung im Original). Dilthey nennt erst diese Form des regelgeleiteten Verstehens „Interpretation“ oder „Auslegung“ (ebd.).

Für ein solches regelgeleitetes wissenschaftliches Vorgehen wird häufig auf Wolfgang Klafki „Prinzipien und Regeln der so genannten *hermeneutischen Methode*“ (Koller 2009, 207; Hervorhebung im Original) zurückgegriffen. Ich werde an dieser Stelle weder auf dieses Dokument noch auf andere Auseinandersetzungen mit Hermeneutik im Detail eingehen<sup>5</sup> und habe mein Vorgehen auch nicht direkt nach ihm gerichtet. Allerdings möchte ich daraus ausgewählte Aspekte und Passagen nutzen<sup>6</sup>, um auch mein Vorgehen transparent und nachvollziehbar werden zu lassen.

Der Gegenstand, den ich analysieren, interpretieren und somit verstehen möchte, ist das Globale Lernen, genauer, seine Bildungskonzepte und -diskurse. Um das möglich zu machen, sollten sie in einer „*dauerhaft fixierten Form*“ vorliegen (ebd., 208; Hervorhebung im Original). Dementsprechend habe ich mich entschieden, Globales Lernen in einem Textkorpus abzubilden, welcher anhand bestimmter Auswahlkriterien zusammengestellt wurde (siehe dazu Kapitel 3).

Von besonderer Bedeutung für eine Interpretation ist das Vorverständnis, mit welchem der Gegenstand bzw. die Texte untersucht werden sollen. Klafki schreibt dazu:

„Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen, und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhanges aus. (...) Dieses Vorverständnis ist jedoch nicht etwa ein bedauerlicher Störfaktor für das Auslegungsverfahren, so als wäre das voraussetzungslose Herangehen an einen Text die anzustrebende Idealform; vielmehr ist die Fragestellung und das darin eingeschlossene Vorverständnis die Voraussetzung dafür, daß [sic] ein Text überhaupt interpretiert werden kann. Damit die Aussagen aber von anderen überprüft werden können, muß [sic] der Interpret seine Fragestellung und sein Vorverständnis formulieren!“ (Klafki 2001 [1971], 132, zit. nach Koller 2009, 209).

Das Vorverständnis bildet auch in dieser Arbeit eine wichtige Grundlage, denn es ist eine wesentliche Voraussetzung für die Beantwortung der Forschungsfrage. Ich verstehe

---

5 Für eine ausführliche Darstellung und Problematisierung verweise ich auf einschlägige Auseinandersetzungen mit Hermeneutik in der Pädagogik (vgl. Rittelmeyer/ Parmentier 2007; Koller 2009).

6 Hierbei beziehe ich mich vor allem auf Koller 2009, 207-226.

darunter meine „Analyseperspektive“. Diese wird selbst hermeneutisch erarbeitet, indem sie anhand zentraler Texte von Astrid Messerschmidt rekonstruiert wird (siehe dazu Kapitel 4).

Ist das Vorverständnis bzw. meine Analyseperspektive ausgearbeitet, wird auch der Textkorpus dahingehend hermeneutisch aufbereitet, dass Bildungskonzepte und -diskurse sichtbar werden. Dies ist mein erster so genannter Analyseschritt (siehe dazu Kapitel 5.1.). Bei einer Interpretation sollen nach Klafki auch semantische und syntaktische Aspekte (z.B. Wortbedeutungen oder Konjunktionen) eingebunden werden (vgl. Koller 2009, 219f). Außerdem können auch textübergreifende Zusammenhänge, also der Kontext der Texte, beim Verständnis von Bildung zur Hilfe herangezogen werden (vgl. ebd., 212). Etwas abgewandelt geht auch die Analyse der vorliegenden Arbeit vor, indem mit zwei Blickrichtungen an die Texte herangetreten wird: Die ersten Fragen „Wer spricht an wen, über was, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Zweck?“ sollen die allgemeinen und gesellschaftlichen Bedingungen im Blick behalten, unter denen über Bildung gesprochen wird. Die zweiten Fragen „Was wird unter Bildung verstanden? Wie wird über Bildung gesprochen?“ sollen einerseits die inhaltlichen Hauptaussagen, andererseits die sprachliche Verwendung von Bildung innerhalb der jeweiligen Texte herausarbeiten.

Das weitere Vorgehen ist am besten mit dem hermeneutischen Zirkel zu beschreiben, denn nun werden die Bildungsdiskurse und -konzepte mit meinem Vorverständnis, der selbstkritischen Bildungstheorie, explizit zusammengebracht. Damit kommen einerseits sowohl Auslassungen (siehe dazu 5.2.) als auch Ansätze (siehe dazu Kapitel 5.3.) (selbst-)kritischer Bildung in den Blick. Andererseits wird durch die Erfahrung der Interpretation der Texte auch mein Vorverständnis bzw. meine Analyseperspektive in Frage gestellt und stößt somit möglicherweise an Grenzen, wird verändert, revidiert oder ergänzt (vgl. Koller 2009, 209; Rittelmeyer 2007, 32). Damit wird verhindert, dass die Analyseperspektive, in diesem Fall die (selbst)kritische Bildungstheorie, als Maßstab absolut gesetzt wird und die Texte an ihr ‚geprüft‘ werden. Stattdessen sehe ich meine Analyseperspektive als EINE mögliche Perspektive auf den Gegenstand, für die es Gründe gibt, die ebenso ausgewiesen werden, wie mögliche Grenzen, die sich zeigen. Sie ist somit auch selbst durch die Analyse auf die Probe gestellt – ein Vorgang, der spätestens in der anschließenden Reflexion seinen Platz haben wird (siehe dazu Kapitel 5.4.).

Eine andere Kreisbewegung in dieser Arbeit betrifft das Verhältnis von Text und Kontext, welche immer wieder aufeinander bezogen werden.

Im engeren Sinne bezieht sich der Kontext in der Hermeneutik auf das Umfeld von Textaussagen, die nicht isoliert betrachtet werden sollen (vgl. Koller 2009, 212). Dabei geht es um die „Beziehung zwischen Teil und Ganzem“ (ebd., 213), deren Berücksichtigung erfordert, die wechselseitige Wirkung zu thematisieren und die Interpretation weder auf einzelne Aussagen zu reduzieren, noch das Einzelne durch Verallgemeinerung zu verformen.

Im weiteren Sinn bezieht sich das Kontextwissen auch auf das „historische bzw. gesellschaftliche Umfeld eines Textes“ (ebd.). Dieses Wissen ist zum Beispiel für die hermeneutische Rekonstruktion (selbst)kritischer Bildungstheorie relevant, die erst durch ihre Verortung innerhalb kritischer Bildungstheorie angemessen zu verstehen ist. Besonders bedeutsam ist der Kontext für diese Arbeit aber im Hinblick auf die Analyse der Bildungskonzepte und -diskurse, denn es erschließen sich durch den Kontext der Texte nicht nur die direkten Rahmenbedingungen, in welche die Diskurse und Konzepte gebettet sind, sondern es lassen sich darin auch gesellschaftliche Funktionszusammenhänge und machtvolle Praktiken erkennen, die das Sprechen über Globales Lernen beeinflussen bzw. auf die der Diskurs über Globales Lernen Einfluss haben könnte.

### **Kritische Wissenschaft**

Mit einem solchen Erkenntnisinteresse an der Verstrickung der Diskurse und Konzepte in ihre gesellschaftlichen Verhältnisse bewegt sich die Arbeit allerdings bereits über das hermeneutische Wissenschaftsverständnis hinaus und verweist auf Ansätze aus der Kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. Koller 2009, 217). Diese Bewegung möchte ich mit dem Zusatz „KRITISCHE Analyse“ unterstreichen. Dadurch soll auch der nicht-affirmative Zugang zu Bildung und zu Entwicklungspolitik in dieser Arbeit verstärkt ausgedrückt werden.

Eine andere Form der Markierung und Verstärkung des Anliegens, Globales Lernen nicht nur aus sich heraus zu verstehen, sondern als Teil sozialer Beziehungen wird mit dem Begriffspaar „Bildungskonzepte und BildungsDISKURSE“ ausgedrückt. Auch wenn in dieser Arbeit nicht direkt an Diskurstheorien angeknüpft wird, so erscheint mir doch der Diskursbegriff eine produktive Ergänzung zum Konzeptbegriff zu sein, denn Diskurse werden einerseits als machtvolle Effekte zur Strukturierung der Wirklichkeit und andererseits als Produkte spezifischer Machtverhältnisse gesehen (vgl. Seier 1999). Stärker als

der Konzeptbegriff macht der Diskursbegriff auf das sich in den Texten spiegelnde ambivalente Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit aufmerksam.

Dass auf die Verknüpfung zwischen Globalem Lernen und gesellschaftlichen Strukturen besonders Wert gelegt wird, begründet sich durch die Wahl der Analyseperspektive. Wie zu zeigen sein wird, geht (selbst)kritische Bildungstheorie von einem immanenten und zwar widersprüchlichen Zusammenhang von Bildung und Herrschaft aus. Diese zentrale Denkfigur des Widerspruchs wird allerdings erst durch ein Verständnis für die gesellschaftliche Vermittlung von Bildung einsichtig. Aus diesem Grund wird auch eine sozial-historische Analyse, die Widersprüche formuliert, von VertreterInnen der kritischen Bildungstheorie als ein „methodisches Werkzeug“ (Bünger 2009, 185) oder „methodologisches Angebot“ eingeschätzt (Messerschmidt 2009a, 251). In diesen sogenannten „Widerspruchsanalysen“ (ebd.) wird Brüchen und Fragestellungen nachgegangen (vgl. ebd., 16), die sich aber nicht nur in Form eines Gegensatzpaares zwischen Bildung und Gesellschaft auftun, sondern die sich immanent in Bildungsprozessen und in zentralen gesellschaftlichen Konzepten wie Emanzipation, Mündigkeit oder Kritik zeigen. Um diese Brüche und Infragestellungen geht es über die Sinnerfassung hinaus bei der Analyse des Globalen Lernens, weshalb ich sie als kritisch-hermeneutisch bezeichne.

### **Bildung und Lernen**

Bevor nun auf dieser methodischen Basis mit der Erschließung des Globalen Lernens begonnen werden kann, soll noch ein sichtbares Hindernis in der Analyse problematisiert werden. Es geht um die Begriffe Bildung und Lernen.

Der Gegenstandsbereich wird in dieser Arbeit mit „Globalem LERNEN“ bezeichnet. Gleichzeitig wird von BILDUNGsdiskursen und -konzepten gesprochen, nach denen die Texte zum Globalen Lernen untersucht werden sollen.

Dieser Umstand kann den Eindruck erwecken, beliebig und ungenau mit den Begriffen umzugehen und soll es doch gerade nicht. Schließlich knüpft Globales Lernen aus historischer Perspektive in erster Linie an entwicklungspolitische Bildung an und wird auch immer noch als BILDUNGskonzept und im Rahmen von BILDUNGsarbeit verortet. Ebenso ist in den zu analysierenden Texten immer auch von Bildung die Rede. Globales Lernen ist also in erster Linie als Name für den aktuellen Diskurs um Bildung und Globalisierung und ihren Zusammenhang mit ungleichen Weltverhältnissen zu verstehen. Oliver Trisch bestätigt, dass ihm eine ernsthafte Begründung für den Begriff Globales

Lernen bisher nicht bekannt ist (vgl. Trisch 2005, 108). Und auch Klaus Seitz schreibt, dass „Globale Bildung“ eigentlich eine treffendere Übersetzung wäre (vgl. Seitz 2002, 10).<sup>7</sup>

Andererseits drückt die Wahl oder die Durchsetzung des Begriffes noch mehr aus als nur eine neue oder unglückliche Bezeichnung. So handelt es sich gerade bei ‚Lernen‘ um einen Begriff, der gar nicht selbstverständlich als ein pädagogischer Grundbegriff gehandhabt werden kann, da er doch im letzten Jahrhundert vorrangig von der Psychologie und den Neurowissenschaften besetzt wurde (vgl. Meyer-Drawe 2008, 16). Auch Messerschmidt kritisiert am Lernbegriff, dass er ein Verständnis nahe lege, „bei dem völlig klar zu sein scheint, was es zu lernen gäbe, obwohl gerade das (...) das Problem ist“ (Messerschmidt 2009a, 13). Diese Problematik ist mir bewusst und doch möchte ich mich weder vom Bildungsbegriff noch vom Lernbegriff verabschieden, denn die Widersprüchlichkeit, die mithilfe der kritischen Bildungstheorie anhand des Bildungsbegriffes herausgearbeitet wurde, ist ebenso für Globales Lernen relevant (vgl. ebd., 22). Dementsprechend soll lieber in den zu bearbeitenden Texten eine suggerierte Eindeutigkeit in den Blick genommen werden. Ich lasse mich also, statt vermeintliche Einigkeit über die Begriffe vorzutäuschen, auf die unklare Differenzierung in der Auseinandersetzung mit Globalen Lernen ein und versuche sie an gegebener Stelle auf ihre Wirkung und Funktion hin zu reflektieren. Inwiefern mit meinem bildungstheoretischen Zugang allerdings auch an lerntheoretische Auseinandersetzungen aus der Pädagogik angeknüpft werden kann und umgekehrt, kann in dieser Arbeit nicht weiter behandelt werden.

---

7 Im englischen Diskurs wird ebenfalls von ‚development education‘ oder ‚global education‘ gesprochen. Erst in den jüngeren Jahren taucht auch der Begriff ‚global learning‘ auf.

---

### 3. Globales Lernen

Mein gewählter Untersuchungsgegenstand, Globales Lernen, ergab sich aus der Überschneidung von Bildungsfragen und Entwicklungsfragen. Es sollte um die Thematisierung von Pädagogik im Zusammenhang mit internationaler *Entwicklung*, mit Globalisierung, mit Verteilungsfragen und gesellschaftlichen Problemlagen gehen.

Ich entschied mich dafür, meinen Blick nicht gen *Süden* zu richten und die Bildungssituation in den so genannten *Entwicklungsländern* zu thematisieren, sondern stattdessen jene Diskurse zu untersuchen, die die Rolle von Bildung im *Norden* für die Wahrnehmung und Gestaltung der weltweiten Beziehungen und Entwicklungen betreffen.

Eine eindeutige Abgrenzung des Gegenstandsbereiches meiner Arbeit wird jedoch durch die begriffliche Unschärfe und die Vielzahl der verschiedenen Bezeichnungen erschwert. Während in der Entwicklungspolitik vornehmlich von „entwicklungspolitischer Bildung“ die Rede ist, reich(t)en die Bezeichnungen in der Pädagogik von „Dritte-Welt-Pädagogik“ über „Eine-Welt-Pädagogik“ und „Entwicklungspädagogik“ bis hin zu „entwicklungsbezogenen Bildung“.

Erst in den 1990er Jahren hielt als neuer Begriff „Globales Lernen“ (abgeleitet vom englischen Begriff ‚Global Education‘) Einzug in den deutschen Sprachraum. Im Unterschied zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, die als Teil entwicklungspolitischer Maßnahmen und somit im Kontext der Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit gesehen wurde, sollte Globales Lernen ein „pädagogisches Programm“ (Seitz 2002, 376) sein und stärker das lernende Subjekt betonen. Auch dieser Begriff ist allerdings keineswegs klar abgegrenzt, da er von den verschiedensten pädagogischen Arbeitsfeldern aufgegriffen und geprägt wurde und nicht zentral definiert oder institutionalisiert ist. Klaus Seitz bezeichnet ihn deshalb als „Chiffre für die Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (Seitz 2002, 366). Trotz (oder wegen) seiner Unschärfe hat sich Globales Lernen aber in den letzten Jahrzehnten im Diskurs um Bildung und Globalisierung zunehmend etabliert und wird heute häufig in einem Zug mit

entwicklungspolitischer oder entwicklungsbezogener Bildungsarbeit genannt, wenn es nicht sogar synonym dazu gesetzt wird<sup>8</sup>.

Das folgende Kapitel gliedert sich in zwei Schritte.

Im ersten Schritt (3.1.) wird Globales Lernen inhaltlich erschlossen. Es werden jene Anlässe und Prozesse, die die Verschränkung von Pädagogik mit Fragen der *Entwicklung* geprägt haben und an die Globales Lernen später anknüpfte, rekonstruiert und infolge dessen wird auf den gegenwärtigen Stand der konzeptionellen Entwicklung des Globalen Lernens eingegangen.

Der zweite Schritt (3.2.) dient der Abbildung des Gegenstandes in einem Textkorpus. Die dabei angewandten Kriterien werden begründet und die ausgewählten Texte vorgestellt.

---

8 Näheres zur Problematisierung der Verschiebung vom Bildungsbegriff zum Lernbegriff und zum Umgang damit in dieser Arbeit findet sich Kapitel 2 zur Methode und Terminologie.



### **3.1. Inhaltliche Erschließung: Die Geschichte des Globalen Lernens und gegenwärtige Konzeptionen**

Globales Lernen ist nicht aus dem Nichts entstanden und ist in seiner praktischen Umsetzung auch nicht völlig neu, sondern knüpft an bestehende Traditionen und Infrastruktur im Bereich unterschiedlichster pädagogischer Subdisziplinen an bzw. wurde von diesen aufgenommen. Als stärkste Wurzel wird hier von der entwicklungspolitischen Bildung ausgegangen<sup>9</sup>.

In verschiedenen historischen Aufarbeitungen, die es über entwicklungspolitische Bildung und später über Globales Lernen gibt (vgl. Hanak 2003; Hödl 2003; Hartmeyer 2007; Scheunpflug/Seitz 1995; Seitz 2002), können hauptsächlich vier verschiedene Prozesse differenziert werden, anhand derer die unterschiedlichen Ursprünge sowie aktuellen Weiterentwicklungen des Globalen Lernens für das Verständnis heutiger Konzeptionen von Globalem Lernen (fokussiert auf den deutschsprachigen Raum und insbesondere Österreich) dargestellt werden sollen.

#### a) Bildung und Erziehung als Mittel zur internationalen Verständigung

Der erste Prozess, der in diesem Zusammenhang erwähnt wird, fand auf internationaler Ebene in der Nachkriegszeit statt und betrifft die Hervorhebung von Bildung bzw. Erziehung als Mittel zur internationalen Verständigung. Ein sichtbarer Beleg dafür ist die Gründung der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) im Jahr 1946. Seit dieser Zeit wurde unter dem Stichwort „international education“ versucht, allgemeingültige Leitlinien zu formulieren. Nach mehreren Anläufen wurden schließlich 1974 die „Empfehlungen über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im

---

9 Es lässt sich aber, wenn es um den Bereich Pädagogik und Entwicklung geht, durchaus noch weiter in der Zeit zurückgehen. So waren schließlich auch Bildungsmaßnahmen der Kolonialzeit als Zivilisierungspraktiken v.a. im Bereich der Mission üblich. Darüber hinaus wurden auch Forschungskommissionen eingesetzt, die sich mit bildungstheoretischen Hintergründen und empirischen Gegebenheiten, allerdings v.a. mithilfe kulturalisierender und/oder rassistischer Argumentation, auseinandersetzten (für einen Eindruck vgl. für die britischen Kolonien im Original: Education in Africa 1924 und für einen Einblick in die Hintergründe Windel 2009).

Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten“ veröffentlicht. Dieses Dokument wird bis heute als zentrale Referenz für die Geschichte des Globalen Lernens gesehen, da sich darin der Leitsatz findet, dass auf allen Ebenen von Erziehung globale Anschauungsweisen realisiert werden sollen (vgl. Seitz 2002, 367). Ergänzend sind die Deklaration und der integrierte Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie zu nennen (vgl. ebd., 371).

Eine relevante semantische Verschiebung, die sich auch im heutigen Globalen Lernen erkennbar zeigt, war die Veränderung von ‚international education‘ zu ‚global education‘, die Mitte der 1970er Jahre in den USA angeregt wurde. Von besonderer Bedeutung ist die Studie zum Bedarf der Neuorientierung der Bildung an den gesellschaftlichen Globalisierungsprozessen des Sozialwissenschaftlers Lee Anderson, in welcher er seine Aufmerksamkeit verstärkt auf das Individuum und seine Urteils- und Handlungsfähigkeit im globalen Kontext lenkte (vgl. ebd., 369). Entgegen einer internationalen Erziehung und Bildung orientiert sich der Begriff ‚global education‘ nicht am Nationalstaat, sondern fokussiert stattdessen die *Eine Welt* als Einheit und Akteurin. Der Vorteil darin zeigt sich insbesondere im Kontext geopolitischer Veränderungen (dem Ende der Dreiteilung in *1., 2. und 3. Welt* durch die *Entwicklung* verschiedener Staaten) und mit Blick auf die sich verändernden Entwicklungstheorien (‚cultural turn‘) sowie unter Berücksichtigung der zunehmenden Kritik der Zivilgesellschaft an der Einseitigkeit der bisherigen Entwicklungs-,Hilfe‘ (vgl. ebd., 373f).

Dass insbesondere die USA in dem Vorantreiben einer internationalen oder globalen Erziehung treibende Kraft waren, ist allerdings nach Seitz (2002, 370f) nicht als besonders altruistisch misszuverstehen. Die verstärkten Bemühungen von Bildungsadministration und Universitätsinstituten zur Etablierung derselben hängen, so Seitz, vor allem mit dem strategischen Interesse der amerikanischen Regierung zusammen, die die hegemoniale Rolle der USA auf der Weltbühne zu stabilisieren suchte.

#### b) Bildung im *Norden* als Teil der Entwicklungszusammenarbeit

Der zweite Prozess, der ebenfalls für die heutige Bedeutung des Globalen Lernens relevant ist, ist die Entstehung von Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit im *Norden* als Teil der Entwicklungszusammenarbeit, wobei hier die österreichische EZA genauer behandelt wird.

Die Rolle der Öffentlichkeit wurde bereits in der Frühphase der österreichischen Entwicklungshilfe thematisiert, da sie für die Begründung und Legitimierung von Entwicklungshilfe entscheidend war. Infolgedessen förderte der österreichische Staat in den 1960er die Neugründung von Organisationen, die Informationsarbeit auf dem Gebiet der Entwicklungspolitik leisteten (vgl. Hödl 2003, 37). Entwicklungspolitische Bildungsarbeit wurde allerdings noch sehr beiläufig betrieben und beschränkte sich vor allem auf Spendenwerbung (vgl. Hartmeyer 2007, 40), welche vorrangig mit den Mitteln der Objektivierung und Viktimisierung der EmpfängerInnen im Süden arbeitete (vgl. Hanak 2003, 94). Dies änderte sich teilweise mit den 1970er Jahren, als weitere Institutionen und Aktionsgruppen sowie Solidaritätskomitees gegründet wurden, die sich auch gegenüber den bisher hauptsächlich wirtschaftlich ausgerichteten Entwicklungsstrategien kritisch äußerten (vgl. ebd.). Erst ab Ende der 1970er Jahre spricht Helmut Hartmeyer in seiner Aufarbeitung der Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich von einer profilierten und kontinuierlichen entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Hartmeyer 2007, 42), die sich beispielsweise in der Gründung des ÖIE, dem Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik, manifestierte, welcher bis heute mit veränderter Struktur und unter neuem Namen („Südwind“) eine zentrale Rolle in der entwicklungspolitischen Bildung bzw. in der Durchführung von Angeboten zum Globalen Lernen in Österreich spielt. Inhaltlich wandte man sich zunehmend von einer reinen Informations- bzw. Lobbyarbeit ab und forderte Bewusstseinsarbeit und kritischer Reflexion der ‚Hilfen‘ ein (vgl. Bittner/ Grobbauer 2005, 25). Zentrale ausführende AkteurInnen waren vor allem entwicklungspolitische Vereine bzw. NGOs oder kirchliche Einrichtungen, während der Staat die finanzielle Förderung übernahm (vgl. ebd., 23). Diese Rollenverteilung blieb bis in die 1990er Jahre aufrecht. Erst mit der Auslagerung der Förderungen für entwicklungspolitische Kommunikation aus der Sektion VII des Bundesministeriums für auswärtige Angelegenheiten zu der Organisation KommEnt, Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung, begann der Staat auch inhaltliche Schwerpunkte festzulegen. Damit einher ging die Verteilung eines großen Auftrags zur Durchführung von Öffentlichkeitsarbeit für die Entwicklungszusammenarbeit an das privatwirtschaftliche Unternehmen IKP, Institut für Kommunikationsplanung. Die Beauftragung eines solchen PR-Unternehmens wird von Irmi Hanak als Initiative des Bundesministeriums gewertet, den öffentlichen Diskurs über die Entwicklungszusammenarbeit stärker mitzubestimmen (vgl. Hanak 2003, 101). Mit der Neuorganisation der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit im Jahr 2004 wurde die Durchführungsor-

organisation Austrian Development Agency (ADA) gegründet. Diese ist seit 2006 für die Abwicklung von Fördervorhaben in der entwicklungspolitischen Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich. In der Abteilung „Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in Österreich“ wurde dafür ein eigenes Strategiepapier entwickelt (vgl. ADA 2009).

c) (Unter-)Entwicklung als Gegenstand der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik

Drittens wird der Prozess in den Blick genommen, wie Entwicklungsfragen und die Länder des *Südens* als Lerngegenstand in den Blick der Pädagogik als Praxis und Wissenschaft rückten.

Im deutschsprachigen Raum war es der erste Professor des Lehrstuhls für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Gottfried Hausmann, der 1961 in Analogie zur englischen ‚development education‘ die „Entwicklungspädagogik“ als Subdisziplin einführte (vgl. Seitz 1996, 100).<sup>10</sup> Entgegen der Bedeutung im englischen Sprachraum wurden darunter aber vor allem Abhandlungen über Bildungsfragen IN der *Dritten Welt*, also Fragen zur pädagogischen Entwicklungshilfe, thematisiert, während das Lernen ÜBER diese *Dritte Welt* oder über die *Eine Welt* eine wesentlich untergeordnete Rolle spielte. 1981 erschien beispielsweise ein Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ mit dem Titel „Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“, in dem allein Bildung in den *Entwicklungsländern* besprochen wird (vgl. ebd., 99).

Anders sah es jedoch in der Bildungspraxis aus. Hier wurden mit der verstärkten Etablierung von entwicklungspolitischen Organisationen am Ende der 1970er Jahre und unter dem Begriff „Dritte-Welt-Pädagogik“ die gesellschaftlichen Beziehungen zwischen *Nord* und *Süd* als Gegenstand von Bildungsangeboten aufgegriffen. Seitz stellt fest, dass sich häufig aus einem solchen entwicklungspolitischen Engagement sekundär ein entwicklungspädagogisches Engagement entwickelte (vgl. ebd., 103). Im Laufe der 1980er Jahre wurden Unterrichtsreihen entworfen, Schulbuchanalysen durchgeführt und Fortbildungsseminare für PädagogInnen zu Entwicklungspolitik konzipiert (vgl.

---

<sup>10</sup> Allerdings wurde der Begriff immer auch wegen seiner vorherrschenden „ontogenetischen Interpretation“ (Seitz 1996, 100) problematisiert. Gerade in der Pädagogik wird nämlich die Bedeutung von Entwicklung vor allem von der Vorstellung einer individuell-psychologischen oder physiologischen Entwicklung geprägt und nicht von Entwicklung als sozialem Wandel.

Hartmeyer 2007, 48). Eine Institutionalisierung und Etablierung in öffentlichen Bildungseinrichtungen und Arbeitsfeldern wurde allerdings erst später ab den 1990er Jahren verstärkt intendiert.

Die Beschäftigung mit Bildung im *Norden*, die Entwicklungsfragen der *Dritten Welt* thematisiert, wurde aus bildungswissenschaftlicher Sicht im weiteren Verlauf insbesondere von Alfred Tremel geprägt, welcher 1978 in Reaktion auf die Feststellung, dass es „kein einziges regelmäßiges Blatt“ gebe, das „schwerpunktmäßig die pädagogischen Vermittlungsprobleme“ (Tremel 1978 zit. nach Lang-Wojtasik/Lohrenscheidt 2003, 10) von *Entwicklung* oder Entwicklungsproblemen zum Thema mache, die Zeitschrift ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik gründete (heute: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik). Tremel versuchte, die Forschungslücke mit Fragen nach den Aufgaben und Zielsetzungen der Entwicklungspädagogik zu füllen. Seine systemtheoretisch und später evolutionstheoretisch geprägten Arbeiten sind bis heute vorherrschend in der Theorieproduktion über entwicklungspolitische Bildung und über Globales Lernen.

#### d) Bildung, Globalisierung und Weltgesellschaft

Ab den 1990er Jahren setzte, viertens, mit der Wahrnehmung von Globalisierung und dem Bedeutungsverlust des Nationalstaates angesichts globaler Krisen eine verstärkte konzeptionelle Weiterentwicklung der Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bildung ein (vgl. Seitz 2002, 376). Internationale Anstöße lieferten dafür die 1992 in Rio de Janeiro abgehaltene UN-Weltkonferenz zu Umwelt und Entwicklung, in dessen Folge das Leitbild einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ entworfen wurde oder der UNESCO-Bericht über Bildung im 21. Jahrhundert „Learning: the Treasure within“ (UNESCO 1996).

In diesem Zuge etablierte sich auch in der deutschsprachigen Pädagogik der Begriff „Globales Lernen“, welcher Ende der 1980er Jahre vom schweizerischen Dachverband Forum „Schule für Eine Welt“ vom englischen ‚global education‘ abgeleitet wurde.

In Österreich wurde Globales Lernen vor allem von AkteurInnen der entwicklungspolitischen Bildung aufgenommen, die bereits im Jahr 1991 die Einführung eines Unterrichtsprinzips „Globales Lernen“ forderten (vgl. Hartmeyer 2007, 62). Wenngleich das Prinzip zwar nicht durchgesetzt werden konnte, so wurde Globales Lernen aber in den

verschiedensten pädagogischen Konzepten aufgegriffen, die auf den globalen Bezug im lokalen Umfeld oder auf globale Problemlagen wie Migration, Armut und Klimawandel aufmerksam machen wollten. Die konzeptionellen Wurzeln des Globalen Lernens lassen sich deshalb heute außer in der entwicklungspolitischen und politischen Bildung auch in der Friedenspädagogik, der Umweltpädagogik, im interkulturellen Lernen, in der Menschenrechtserziehung und im ökumenischen und interreligiösen Lernen finden (vgl. Hartmeyer 2007, 40).

Ein besonderer Reiz und Grund für die Verbreitung des Globalen Lernens mag im Begriff selbst liegen, welcher doppeldeutig verstanden und eingesetzt werden kann. Nach Seitz bezieht sich nämlich das „Globale“ einerseits auf den Gegenstand und die Leitidee, dass alle Bildungsprozesse, nicht nur jene im *Süden*, in einem grenzüberschreitenden, weltweiten Horizont verortet werden müssen. Andererseits markiere es in methodischer Hinsicht das Anliegen, Lernerfahrungen in ganzheitlicher und multiperspektivischer Weise zu erschließen (vgl. Seitz 2002, 379). Besonders wurde seit der Einführung des Begriffes die Verschiebung der Perspektive, weg von den Ländern des Südens hin zu den Lernenden im Norden, betont (vgl. ebd., 376).

Der konkrete Einsatz des Globalen Lernens in den verschiedenen pädagogischen Konzepten gestaltet sich allerdings so vielfältig wie die damit verbundenen Absichten und die sie umgebenden strukturellen Bedingungen. Als Globales Lernen bezeichnen sich Workshops, in denen die Weltreise einer Jeans nachvollzogen wird (vgl. EWIK 2010a), Unterrichtseinheiten, in denen die Begrüßungsrituale verschiedener Kulturen ausgetauscht werden, Fantasiereisen, die in die Lebenswelt von Kakaobäuerinnen und -bauern entführen (vgl. Grobbauer/ Thaler 2008, online), konsumkritische Stadtrundgänge, die auf die Arbeitsbedingungen von Sport-Schuh-ProduzentInnen aufmerksam machen (vgl. EWIK 2010b), Übungen zu Gewaltprävention, konstruktiver Konfliktbearbeitung und Friedensförderung (vgl. EWIK 2010c) ebenso wie Berichte von Auslandsaufenthalten z.B. im Rahmen von Freiwilligendiensten in außereuropäischen Ländern (vgl. ASA-Programm 2010)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Für weitere Eindrücke von der vielfältigen Praxis, die mit Globalem Lernen bezeichnet wird, sei zum Beispiel auf die Veranstaltungsseite der Global Education Week Österreich hingewiesen. Hier werden unter dem Begriff Globales Lernen so vielfältige Formen wie Seminare, Vorträge, Tagungen, Workshops, Konzerte, Festlichkeiten und Ausstellungen angeboten. Inhaltlich reicht das Spektrum von Interkulturalität, globaler Gerechtigkeit, Menschenrechten, Fairem Handel bis zu Nachhaltiger Entwicklung (vgl. Global Education Week o.J.). Das österreichische und das deutsche Internetportal zum Globalen Lernen (<http://www.globaleslernen.at>, <http://www.ewik.de>) bieten darüber hinaus Einblicke in mögliche Bildungsmaterialien.

Bei dieser ausgeprägten Vielfalt an praktischen Einsätzen und Ansätzen kann Globales Lernen bis heute nicht anders als konzeptionell im Diskurs vorgestellt werden<sup>12</sup>. Noch im Jahr 2010 spricht Krämer von einer „Baustelle“, die Globales Lernen kennzeichne (vgl. Krämer 2010, 6).

Seitz macht auf die besondere Herausforderung einer solchen Konzeptionierung des Globalen Lernens aufmerksam:

„So wenig wie es eine standortunabhängige Situationsdeutung der globalen Lage gibt, so wenig kann es eine standortunabhängige Beschreibung der Ziele und Aufgaben des Globalen Lernens geben.“ (Seitz 2002, 378)

Gerade dieser Umstand macht aber eine Auseinandersetzung mit der theoretischen Fundierung des Globalen Lernens erforderlich.

Leider ist diese theoretische Seite bei vielen Ausarbeitungen bisher nicht sehr ausgereift. So spricht Seitz von „theorieimmanente[n] Scheuklappen“ in der Pädagogik, die „eine adäquate Auseinandersetzung mit internationalen pädagogischen Fragen behindern“ (Seitz 2002, 8). Sein viel zitiertes Werk „Bildung in der Weltgesellschaft“ versucht hier Abhilfe zu schaffen, indem die sozialwissenschaftliche Weltgesellschaftsforschung für eine Theorie der Bildung der Weltgesellschaft und eine Didaktik des Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden soll (vgl. ebd.). Eine andere Theorieentwicklung kann rund um Alfred Tremml und Annette Scheunpflug gesehen werden, die systemtheoretisch und evolutionstheoretisch geprägt ist und bereits vor dem Aufkommen von Globalem Lernen die entwicklungspädagogische Auseinandersetzung dominierte (für eine einführende Darstellung vgl. Tremml 2000). Sie gehen von einem komplexen, globalen Gesellschaftssystem auf der einen Seite und dem Menschen als Nahbereichswesen auf der anderen Seite aus. Der Mensch müsse lernen, sich in dem durch Globalisierung komplexer werdenden (Welt)System zurechtzufinden (vgl. Scheunpflug 2007, 13). In Abgrenzung dazu finden sich handlungstheoretische Konzepte Globalen Lernens. Aus dieser Perspektive ist die Vernunftbegabung des Individuums zentral und man geht davon aus, dass gesellschaftliche Zusammenhänge Handlungsstrategien bestimmen (vgl. Köbler 2000, 17). Ein Beispiel für letztere Art von Globalen Lernens ist das 1996 vom Forum „Schule für Eine Welt“ entwickelte Konzept, welches teilweise bis heute

---

12 Für weitere ausführliche Differenzierungen der frühen Ansätze und der Entwicklung des Globalen Lernens vgl. Seitz 2002; für den Stand der konzeptionellen Entwicklung in Österreich vgl. Hartmeyer 2007; für eine aktuelle Darstellung der konzeptionellen Entwicklung im deutschsprachigen Raum vgl. die Jahrbücher Globales Lernen (VENRO 2007 und 2010).

richtungsweisend ist (z.B. die Idee der Querschnittsaufgabe oder der permanent geforderte Perspektivenwechsel). Dabei wird sich stärker normativ an der Idee einer gerechten Welt orientiert, als dies bei der systemtheoretischen Aufbereitung geschieht (vgl. Scheunpflug 2007, 13). Weitere theoretische Ansätze lassen sich im Anknüpfen an neuzeitliche pädagogische Reflexionen wie die Traditionslinien des Kosmopolitismus und einer weltbürgerlichen Erziehung feststellen (vgl. bspw. Forghani 2001). In der englischen Forschung lassen sich außerdem Bezüge zu Antonio Gramsci und Paulo Freire nachweisen (vgl. Bourn 2003). Tatsächlich gibt es aber auch didaktische Entwürfe, die eine theoretische Verortung ihrer Unterrichtsmaterialien schlichtweg übergehen.

Trotz dieser Schwierigkeit und anderer Einwände gegen Globales Lernen (die sich vor allem auf die Vereinnahmung von unterschiedlichen Konzepten sowie auf die Verschiebung vom Bildungsbegriff zum Lernbegriff bezogen) kann mit einem Blick auf die letzten Jahre festgestellt werden, dass skeptische Stimmen leise geworden sind. Stattdessen wurde insbesondere im letzten Jahrzehnt die Weiterentwicklung einer pädagogischen Konzeption und die Formulierung von klaren Zielen und Aufgaben vorangetrieben und das Globale Lernen im deutschsprachigen Diskurs um Bildung und Globalisierung immer präsenter. Es scheint den Versuch zu geben, das Konzept zentraler und einheitlicher zu gestalten.

Ein österreichischer Meilenstein auf diesem Weg der Etablierung, Institutionalisierung und Weiterentwicklung von Globalem Lernen wurde auf dem 2002 abgehaltenen europäischen Global Education Kongress in Maastricht gelegt: Es schloss sich daraufhin eine Gruppe von ExpertInnen zur „Strategiegruppe Globales Lernen“ zusammen, um Globales Lernen zu forcieren und Vernetzung zu ermöglichen (vgl. Hartmeyer 2007, 108). In einer Zusammenarbeit von Wissenschaft, Ministerien, NGOs und anderen halbstaatlichen Organisationen wurde daraufhin ein Strategiepapier zum Globalen Lernen ausgearbeitet (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009). Auch in den Zuständigkeitsbereich der ADA wurde das Globale Lernen als Teil der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit integriert und die Gesellschaft KommEnt erhielt nach einer Umstrukturierung 2006 die Funktion einer Kontakt- und Beratungsstelle für Globales Lernen im Auftrag der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit. Zu einer weiteren wichtigen Akteurin in Österreich entwickelte sich die entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle BAOBAB, die eine umfangreiche Bibliothek mit zahlreichen praktischen Unterrichts- anregungen und theoretischen Grundlagentexten bereitstellt. Seit Sommer 2010 gibt es in



Österreich außerdem ein Online-Portal für Globales Lernen<sup>13</sup>, welches grundlegende Informationen zum Globalen Lernen zur Verfügung stellt sowie eine Orientierung in der österreichischen Landschaft des Globalen Lernens bietet.

Diese österreichischen Bemühungen um Globales Lernen verlaufen im Einklang zu der verstärkten Wahrnehmung und Förderung des Globalen Lernens auf internationaler bzw. europäischer Ebene. Bereits seit 1999 initiiert zum Beispiel das Nord-Süd-Zentrum des Europarates die Global Education Week<sup>14</sup>, die jährlich in mittlerweile 36 teilnehmenden Ländern stattfindet. Mit der Formulierung eines Handbuchs zum Globalen Lernen (vgl. North South Centre of the European Council 2010) sowie der Publikation europaweiter Selbstverpflichtungen (z.B. die Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen) versucht das Nord-Süd-Zentrum die verschiedenen europäischen Entwicklungen zu bündeln und zu fördern. Von ihm ging auch das System des gegenseitigen Peer-Reviewing zum Stand des Globalen Lernens in Europa aus (vgl. z.B. den Report für Österreich: North-South Centre of the Council of Europe 2006). Weiterhin entstanden in den letzten Jahren andere europaweite Bündnisse von entwicklungspolitischen AkteurInnen (z.B. das Global Education Network Europe (GENE)<sup>15</sup>, oder das Global Education Network for Young Europeans (GLEN)<sup>16</sup>,) sowie eine europäische Datenbank mit Literatur zum Globalen Lernen (ENGLOB)<sup>17</sup>. Ferner gründete Douglas Bourn, der Direktor des Development Education Research Centre an der Universität London, ein wissenschaftliches Journal zum Globalen Lernen, „The International Journal of Development Education and Global Learning“. Auch auf globaler Ebene wurde mit der 2005 gestarteten UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“<sup>18</sup> oder auch mit der Initiative „Education for All“<sup>19</sup> ein Anstoß gegeben, sich mit der Rolle von Bildung und zukünftiger Entwicklung auseinanderzusetzen.

---

13 <http://www.globaleslernen.at>

14 <http://www.globaleducationweek.at>

15 <http://www.gene.eu>

16 <http://www.glen-europe.org>

17 <http://www.wusgermany.de/index.php?id=10#330>

18 Für Informationen über die Umsetzung der Dekade in Österreich siehe <http://www.bildungsdekade.at/> und für Informationen der UNESCO siehe <http://www.unesco.org/en/esd/>

19 <http://www.unesco.org/en/education-for-all-international-coordination/>

## Zwischenfazit – Die Geschichte des Globalen Lernens und aktuelle Entwicklungen

Der Rückblick auf die verschiedenen Anlässe und Gesellschaftsbereiche, die Pädagogik in ihrer Bedeutung für gesellschaftliche *Entwicklungen* einsetzten oder untersuchten, zeigte die Traditionen auf, an welche Globales Lernen anknüpfte und eröffnete einen Eindruck von der vorhandenen Infrastruktur und den Diskursen, in welche es eingebettet ist. Erst mit diesem Blick wird die heute vorherrschende vielfältige Praxis des Globalen Lernens verständlich, welche nach wie vor an verschiedenste Intentionen und Bedingungen gekoppelt ist.

Die Rekonstruktion der Anfänge einer Erziehung zur internationalen Verständigung verwies auf die Idee der Bildung als Friedensmaßnahme, ebenso wie auf die historischen Umstände, in denen Wissen über *Andere* zur Sicherung der hegemonialen Vormachtstellung eingesetzt wurde, und die entwicklungspolitische Bildung auch als „Kind des Kalten Krieges“ (Seitz 1996, 97) hervortreten lassen.

Die Beschreibung des Beginns der Bildungsarbeit im *Norden* innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit zeigte auf, dass entwicklungspolitische Bildung auch als Legitimierungsmaßnahme verschiedenster AkteurInnen innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit diente, die „die Notwendigkeit erkannt haben, eine qualifizierte und engagierte Öffentlichkeit zur nachhaltigen Unterstützung ihrer Arbeit schaffen zu müssen“ (Bourn 2003, 28).

Und obschon der dritte Prozess darauf hinwies, dass die Bildungspraxis die Beziehungen zwischen *Norden* und *Süden* früher aufgriff als die Bildungstheorie und -forschung, so ließ sich doch erkennen, dass die Beschäftigung mit Bildungsfragen aus pädagogischer Praxis und Wissenschaft weder systematisch noch zentral geplant verlief, sondern jeweils stark vom Engagement einzelner Personen und/ oder entwicklungspolitischer Organisationen abhing.

Erst der vierte Abschnitt, welcher die Entstehung des Globalen Lernens mit der zunehmenden Bedeutung von Globalisierung im Bildungsbereich thematisierte, zeigt in dieser Hinsicht einen Bruch, indem ab dem 21. Jahrhundert verstärkt die nachträgliche Steuerung des Globalen Lernens auf nationaler und internationaler Ebene sowie seine theoretischen Reflexionen einsetzten.

Die gewählte analytische Trennung in verschiedene Prozesse sollte allerdings nicht zu streng gedacht werden. Tatsächlich zeigte sich insbesondere in der Bildungspraxis deutlich der Zusammenhang zwischen der Entfaltung entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit als Teil der EZA und dem ‚Entdecken‘ der *Dritten Welt* als Gegenstand der Pädagogik. Gerade in diesen Verschränkungen liegen ja auch interessante Spannungen, die sich bis heute in einem Konzept wie Globales Lernen zeigen (oder auch verbergen). So ist es nicht unproblematisch, einerseits in der zunehmenden Reflexion und Theorieproduktion über entwicklungspolitische Bildung bzw. über Globales Lernen die pädagogische Ausrichtung und die Subjektorientierung hervorzuheben, gleichzeitig aber in der praktischen Umsetzung vorrangig von Mitteln aus dem EZA-Budget finanziert zu werden. Es können sich daraus Zielkonflikte ergeben, die sich beispielsweise in einer Organisation wie Südwind zeigen, die ihre Bildungsarbeit auf dem schmalen Grat zwischen einem Werben für die Strukturen und einem gleichzeitig intendierten kritischen Hinterfragen und möglicherweise intendierten Überwinden der Strukturen ausbalancieren muss (vgl. Hanak 2003, 98). Um solche Interessenskonflikte und andere Widersprüche wird es bei der späteren Analyse der nun vorzustellenden Texte gehen.

### **3.2. Materielle Erschließung: Der Textkorpus**

Für die angestrebte Analyse wird Globales Lernen in einem Textkorpus aufgesucht, welcher anhand vorher definierter Kriterien festgelegt und mit ExpertInnen abgesprochen wurde. Dabei beschränke ich mich auf sechs ausgewählte Texte, damit eine angemessene Auseinandersetzung im Rahmen einer zeitlich begrenzten Abschlussarbeit möglich ist.

Als erstes verbindendes und somit vergleichendes Moment für die Auswahl wurde ein gemeinsamer thematischer Fokus festgelegt. Die Texte handeln von Globalem Lernen bzw. thematisieren die Bedeutung und Rolle von Bildung in globalisierten Verhältnissen. Das zweite verbindende Kriterium ist die aktuelle Bedeutung der Texte für die Konzeptionierung des Globalen Lernens, wobei ich mich dabei in erster Linie auf die Situation in Österreich beziehe. Die aktuelle Bedeutung misst sich vor allem an ihrer orientierenden Funktion für Ausarbeitungen zum Globalen Lernen, z.B. in Form einer Leitlinie oder maßgebenden Strategie.

Die ausgewählten Texte erwiesen sich, drittens, als ausgehandelte Dokumente, die das Ergebnis eines Prozesses, einer Tagung, einer Arbeitsgruppe oder einer bestimmten Kommission sind, in welchen Menschen mit verschiedenen Hintergründen (Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft) zusammenarbeiteten. Der Grund dafür liegt in der maßgebenden, programmatischen Funktion der Texte. Eine Ausnahme bildet ein Text von BildungswissenschaftlerInnen, der einen exemplarischen Charakter für einen in dieser Arbeit nicht ausreichend untersuchten Diskurs, den wissenschaftlichen, einnimmt.<sup>20</sup>

Hinsichtlich des vierten Kriteriums, ihrer räumlichen Verortung und Reichweite, unterscheiden sich die Texte weitgehend, um diesbezüglich ein breites Spektrum abzudecken und die Analyse nicht nur für den spezifischen Diskurs in Österreich relevant werden zu lassen. Es werden deshalb sowohl international programmatische Texte als auch national und lokal relevante Texte herangezogen.

Folgende Texte wurden ausgewählt<sup>21</sup>:

---

20 Es wäre sicherlich auch eine spannende Aufgabe, den (bildungs)wissenschaftlichen Diskurs und seine Differenzen genauer zu untersuchen. Da aber gegenwärtig von einer stärkeren Relevanz der ausgehandelten Dokumente für die weitere Konzeptionierung des Globalen Lernens ausgegangen wird, habe ich mich im Rahmen dieser Arbeit für deren Analyse entschieden.

21 Für eine vollständige Quellenangaben s. Literaturverzeichnis

*Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem.*

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) entwickelte die Strategiegruppe Globales Lernen eine Strategie über Globales Lernen im formalen Bildungswesen Österreichs. Sie entstand unter Einbindungen von ExpertInnen aus Wissenschaft und Bildungspraxis sowie Ministerien, die den internationalen Diskurs des Globalen Lernens verfolgen und ihn hinsichtlich seiner Bedeutung für Österreich reflektieren. Die Strategie enthält neben konkreten Empfehlungen für die Etablierung des Globalen Lernens im Bereich des formalen Bildungswesens eine allgemeine Einschätzung und einen Konsens bezüglich der Ziele und Inhalte, welche insbesondere für die Analyse herangezogen werden.

*VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen.*

Der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von rund 120 deutschen Nichtregierungsorganisationen. Unter seinem Dach finden Vernetzung und Informationsaustausch sowie konzeptionelle Weiterentwicklung entwicklungspolitischer Themen statt. In der AG Entwicklungspolitische Bildung wurde im Jahr 2000 das zu analysierende Arbeitspapier zum Globalen Lernen publiziert, um zur Überwindung von Defiziten und zur weiteren Qualifizierung der Praxis des Globalen Lernens beizutragen.

*Austrian Development Agency (2009): Entwicklungspolitische Kommunikation & Bildung in Österreich. Strategie.*

Diese aktuelle Strategie der Austrian Development Agency (ADA) löst ältere Leitfäden zur Entwicklungspolitischen Bildung in Österreich ab und dient als Grundlage für die Arbeit der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (OEZA) im Bereich der Entwicklungspolitischen Bildung und Kommunikation, zu der auch Globales Lernen gerechnet wird. Darin werden bisherige Erfahrungen aufgegriffen, Rahmenbedingungen benannt und festgelegt, Ziele und Zielgruppen sowie strategische Ansätze und Förderinstrumente vorgestellt.

*Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.*

Auf diese Broschüre von den BildungswissenschaftlerInnen Annette Scheunpflug und Nils Schröck wird bis heute von AkteurInnen im Globalen Lernen immer wieder zurückgegriffen. Im Unterschied zu den anderen Dokumenten handelt es sich hier um kein mit einer Gruppe oder Institution abgestimmtes Dokument. Scheunpflug und ihre systemtheoretischen Forschungen haben dennoch den wissenschaftlichen Diskurs sowie die Landschaft des Globalen Lernens in den letzten Jahrzehnten stark mitgeprägt, weshalb sie in den Textkorpus aufgenommen werden. In der Analyse wird insbesondere ihre Position fokussiert und weniger die allgemeine Übersicht zur Konzeptionsentwicklung.

*Maastrichter Erklärung (2002): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015.*

Diese Erklärung entstand als Ergebnis eines europaweiten Kongresses zum Globalen Lernen, der vom 15.-17.11.2002 in Maastricht stattfand. Die TeilnehmerInnen waren Delegationen von Regierungen, Parlamenten, Behörden sowie zivilgesellschaftlichen Organisationen. Sie stellten gemeinsame Verpflichtungen auf, welche die zukünftige Entwicklung des Globalen Lernens in Europa betreffen. Das relativ kurze Blatt ist im internationalen wie im nationalen Diskurs häufig als Referenzdokument angeführt.

*UNESCO (Hg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert.*

Dieser Bericht wurde von der Internationalen UNESCO-Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ unter dem Vorsitz von Jacques Delors erstellt und erschien erstmals 1996 unter dem Titel „Learning: the treasure within“. Es ist der einzige Text, der keine explizit begriffliche Verbindung zum Globalen Lernen aufweist. Er wurde trotzdem und trotz seines ‚Alters‘ deshalb gewählt, weil auf ihn immer wieder Konzepte der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens rekurrieren, die die Rolle von Bildung im Zusammenhang mit globalem Wandel betonen, und weil er als der größte programmatische Rahmen gesehen werden kann. Für meine Analyse wird verstärkt das einleitende Kapitel von Jacques Delors „Bildung: eine notwendige Utopie“ berücksichtigt und um Aussagen aus weiteren Kapiteln ergänzt.

---

## 4. (Selbst)kritische Bildungstheorie nach Astrid Messerschmidt

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen und somit auch mein Vorverständnis für die kritische Analyse des nächsten Kapitels gelegt.

Ich beziehe mich dabei hauptsächlich auf die Habilitationsschrift „Weltbilder und Selbstbilder“ der Bildungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt (vgl. Messerschmidt 2009a), die ich um einige von ihr in den letzten Jahren publizierte Artikel ergänze.

Messerschmidt studierte, lehrte und promovierte an der Technischen Universität Darmstadt am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte legte sie auf Interkulturelle Pädagogik, Migrationspädagogik, Bildung in postnationalsozialistischen Verhältnissen und auf das Verhältnis von Kritik und Pädagogik. Heute ist sie als Professorin für Interkulturelle Pädagogik/ Lebenslange Bildung an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe tätig (vgl. Pädagogische Hochschule Karlsruhe o.J., online)

In ihrer Schrift „Weltbilder und Selbstbilder“ arbeitet sie die inneren Widersprüche und Brüche von Bildungsprozessen im Umgang mit Globalisierung, Migration und zeitgeschichtlichen Nachwirkungen von Nationalsozialismus und Kolonialismus heraus.

Bildungstheoretisch knüpft Messerschmidt vor allem an die kritische Bildungstheorie und hier insbesondere an Gernot Koneffke an. Auch Aspekte der älteren kritischen Theorie werden von ihr aufgegriffen. Darüber hinaus erfährt kritische Theorie durch Messerschmidt eine besondere Revision und Erweiterung, da sie Argumente postmoderner, postkolonialer und feministischer Theorien aufgreift, um kritisch nach Subjektkonstitutionen und -beziehungen zu fragen. So entwickelt Messerschmidt eine Kritik der Kritik in der Erziehungswissenschaft, indem sie deren Bedingungen unter aktuellen gesellschaftlichen Umständen reflektiert und schließlich Perspektiven für eine selbstkritische Bildung skizziert.

Ihren Zugang, der auch mein Ausgangspunkt für die Analysen sein wird, bezeichne ich deshalb als (selbst)kritische Bildungstheorie. Dies ist zwar kein in der Bildungswissenschaft fest etablierter Begriff, er wird von Messerschmidt jedoch an verschiedenen Stellen erwähnt oder angedeutet (vgl. Messerschmidt 2009a, 30 und 254; Messerschmidt 2007b). Er eignet sich meines Erachtens insbesondere dazu, um einerseits präsent zu halten, dass die von der kritischen Bildungstheorie herausgearbeiteten Widersprüchlichkeiten eine zentrale Denkfigur und ihr wesentliches Analyseinstrumentarium sind, sowie um andererseits zu betonen, dass es sich dabei nicht nur um äußere Widersprüchlichkeiten handelt, sondern die eigene Involviertheit der Pädagogik in die Beziehungen und Problemzusammenhänge im Mittelpunkt steht. Weiterhin wird mit diesem Begriff angedeutet, dass auch jene Theorien einbezogen werden, die sich insbesondere gegen die bisherige Annahme eines abendländischen, zweigeschlechtlichen und souveränen Selbst richten.

Im Folgenden soll eine Vorstellung dieser (selbst)kritischen Bildungstheorie vorgenommen werden. Dafür wird zunächst wegen ihrer grundlegenden Einsicht in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft die kritische Bildungstheorie behandelt (4.1.). Anschließend wird Messerschmidts spezifische Verwendung und Aufbereitung der kritischen Bildungstheorie als (selbst)kritische Bildungstheorie (4.2.) herausgestellt. Abschließend werden generelle theoretische Implikationen aus der (selbst)kritischen Bildungstheorie für Bildung im Umgang mit Globalisierung benannt (4.3.), die als Ausgangspunkt für die Analyse dienen.



## **4.1. Bildung als Widerspruch: Ausgangspunkt kritische Bildungstheorie**

Kritische Bildungstheorie hat ihren Ursprung in den bildungstheoretischen Schriften von Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974). Fortgeführt und expliziert wurden Heydorns theoretische Überlegungen von seinem Mitarbeiter und Freund Gernot Koneffke (1927-2008), der in enger Zusammenarbeit mit Hans-Jochen Gamm am Institut für Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt lehrte. Gamm gründete in den 1970er Jahren das Institut explizit als Ort gesellschaftskritischer Pädagogik (vgl. Euler 2004, 9). In dieser „Darmstädter Pädagogik“ finden bis heute in erster Linie die Forschung und Lehre einer kritischen Bildungstheorie statt. Die Namen von Heydorns Hauptwerken „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1970) und „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1972) markieren die zentralen Verdienste kritischer Bildungstheorie: die Bestimmung der inneren Widersprüchlichkeit von Bildung und eine daraus folgende Neufassung des Bildungsbegriffs (vgl. Euler 2009, 39).

Bildung wird mit dem Hintergrund kritischer Bildungstheorie als „gebrochen“ wahrgenommen. Sie ist widersprüchlich, indem sie einerseits Befreiung und Selbstbestimmung ermöglicht, andererseits Unterwerfung unter das Vernunftprinzip und die Institutionen notwendig mit sich führt.

Dieser Widerspruch erklärt sich mit der historischen Einbettung der Entstehung institutionalisierter Bildung in die Herausbildung der Neuzeit. Hier tritt an die Stelle der über Herkunft und Tradition abgesicherten Feudalgesellschaften die „bürgerliche Herrschaftsgesellschaft“ (Koneffke 1994), die eine Neuordnung der Gesellschaft über Bildung ermöglicht. Wenngleich damit statt einer gottgegebenen Ordnung die Subjekte als Motor ihrer Geschichte auftraten, so wurde Bildung auch zum Instrument der Selektion und der Allokation, womit das aufstrebende Bürgertum entgegen emanzipativer Ansprüche seine Hegemonie sicherte (vgl. Rothemel 2001, 64). Damit wurden Bildung und Herrschaft miteinander auf eine bislang unbekannte Weise verstrickt. Galt in der feudal organisierten Gesellschaft Bildung als Privileg der Herrschaft, wurde ihre institutionalisierte Form nun auch zur gesellschaftlichen Reproduktionsbedingung, ohne allerdings das Privileg aufzugeben (vgl. Euler 2009, 44).

Für ein tieferes Verständnis dieses Epochenwandels ist es hilfreich, nach der Entstehung der Neuzeit zu fragen, womit gleichzeitig auch die Entstehungsbedingungen von Pädagogik als Wissenschaft bzw. einer Theorie der Bildung thematisiert werden. Denn, wenngleich Bildung als bewusste gesellschaftliche Tätigkeit und praktische Organisation schon lange besteht, werde Bildung „erst mit der aufstrebenden bürgerlichen Klasse des 18. Jahrhunderts als politische Kraft erkannt und als Konzept entfaltet“ (Rothermel 2001, 63).

Um den Beginn der Neuzeit zu markieren, greift Koneffke auf die Idee der Mündigkeit zurück (vgl. Koneffke 2009, 215). Ihr hafte ein unvermitteltes, spontanes Moment an: die Selbstsetzung der Individuen zur Selbstständigkeit. Es lasse sich dafür kein historischer Vorgang festmachen<sup>22</sup>. Die Frage nach der Entstehung von Mündigkeit sei nicht beantwortbar, sie habe „notwendig ihren Grund in ihr selber“ (ebd., 216), sei also ein „reiner Willkürakt“ (ebd., 217). Die Selbstsetzung geschehe, „indem sie [die Individuen] nicht mehr mitmachen oder etwas selbstverständlich Angeordnetes ganz anders machen“ (ebd., 216, Einfügung: K.W.). Sie ist der „rationale Moment der Selbstdistanzierung von der Zumutung dessen, was ist“ (ebd., 220).

Allerdings deutet sich in dieser Negation der Verhältnisse bereits die andere, die gesellschaftlich vermittelte Seite von Mündigkeit und Autonomie an. Denn die Selbstsetzung der Individuen geschah als Auflehnung gegenüber einer bestimmten Gesellschaft, der Feudalgesellschaft, und somit innerhalb einer bestimmten historischen Wirklichkeit, in welche „zahlreiche Selbstbefreiungen kollektiv (...) einschlagen“ (ebd., 217), und führte schließlich zu einer neuen gesellschaftlichen Ordnung, der bürgerlichen Gesellschaft. Dies ist der „geschichtliche Index“ (Koneffke 1994, 11) von Mündigkeit, dem nachgehen müsse, wer mündig zu denken beabsichtigt (vgl. ebd.). Die demzufolge zu rekonstruierende Geschichte verweist „auf eine Fülle schmerzhafter Erfahrungen, auf Fortschritte und Niederlagen, auf verlustreiche Lernprozesse“ (Koneffke 2009, 219). Denn mit dem Entstehen einer bürgerlichen Gesellschaft, die eine Gesellschaft der Freien sein sollte, wurde Autonomie schließlich selbst zu einem Zwang. Selbstbestimmung wurde durch Fremdbestimmung herbeigeführt und zu einem funktionellen Erfordernis der Gesellschaft (vgl. ebd., 220).

Koneffke führt an anderer Stelle als Grund für die Funktionalisierung und Vermittlung von Mündigkeit den Begriff der „gesellschaftliche[n] Bedürfnisse“ ein (Koneffke 2006,

---

<sup>22</sup> Diese Spontaneität ist, nach Koneffke, mit dem Anspruch der griechischen Philosophie vergleichbar (vgl. Koneffke 2009, 216).

30). Diese expliziert er am Beispiel der Realisierung der ebenso wie Mündigkeit zentralen neuzeitlichen Konzepte Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Sie hätten ursprünglich nie eine reale Chance gehabt, da die ökonomischen Voraussetzungen weithin fehlten (vgl. ebd., 31.). Erst die Bedürfnisse der Industrialisierung hätten schließlich eine freie und vernünftige Gesellschaft ermöglicht – die allerdings über die gesellschaftliche Vermittlung der bürgerlichen Gesellschaft nur in einer entstellten und gebrochenen Form gelang: gegen Gleichheit sicherte Selektivität, statt Vernunft und Freiheit regierte gesellschaftliche Kontrolle, statt Solidarität kam es zu allseitiger Konkurrenz (vgl. ebd.). Eine weitere Verkehrung geschah mit dem Recht auf (Privat)Eigentum. Dieses kann zwar als Wunsch nach Teilnahme gedeutet und als Mittel der Selbstverfügung gerechtfertigt werden, es habe trotzdem auch die Möglichkeiten allgemeiner Befreiung blockiert (Koneffke 2004, 246). In Koneffkes Texten, die stark an Karl Marx' politökonomische Begriffe angelehnt sind und auf seine Erkenntnisse zum Wertgesetz aufbauen, nimmt der Markt in dieser Verkehrung eine zentrale Rolle ein. Denn dieser wird einerseits erst durch freie und gleiche Subjekte ermöglicht, indem nur freie BürgerInnen mit ihren Waren handeln und über sie verfügen können und indem alle BürgerInnen auf die gleiche Weise RepräsentantInnen ihrer Tauschwerte sind, andererseits ermöglicht der Markt auch erst reale Freiheit und Gleichheit, „sofern diese im historischen Zusammenhang ohne jenen bloße Träume wären“ (ebd., 243). Koneffke greift von Marx auf, dass mit der bürgerlich-kapitalistischen Produktion der Markt nicht mehr nur konkrete Bedürfnisse erfüllt, sondern über die Orientierung am Mehrwert der Tausch zum Selbstzweck wird. Mit diesem, von Koneffke als „Umschlag“ bezeichneten Prozess wurde aber Eigentum und Reichtum auch zum Maß der Freiheit. Der Gleichheitsanspruch wurde damit „materialiter gebrochen“ (Koneffke 2006, 36). Es wurde eine Klassengesellschaft etabliert (vgl. ebd., 36f), in der gerade NICHT alle gleich sind, denn bei denjenigen, die nicht über Privateigentum an Produktionsmitteln verfügten, wurde reale Freiheit verkehrt in (Lohnarbeits)-Abhängigkeit (vgl. Koneffke 2004, 244).

Erst vor diesem (historisch-materialistischen) Hintergrund und mit dem Wissen um die Fehlschläge und Kämpfe auf dem Weg zur bürgerlichen Gesellschaft lässt sich Heydorns viel zitierter Ausspruch verstehen:

„...ist Mündigkeit also in der Dimension des Geistes der zu Ende gebrachte Gedanke, so ist sie in Wirklichkeit eine Blutspur“ (Heydorn 1980, 95 zit. nach Koneffke 1994, 9)

Eine solche Lesart birgt Konsequenzen für die häufig vorherrschende idealisierte Version von Aufklärung, die den universalistischen und befreienden Anspruch von Mündigkeit hervorhebt: Denn ist Mündigkeit zugleich frei UND den geschichtlichen Bedingungen unterworfen, unter denen notwendig das empirische Subjekt sich äußert, so zeigt sich IN ihr, als ihr KONSTITUTIVER Widerspruch, ein unumgebares Moment von Nicht-Mündigkeit, ein „Moment der Distanzlosigkeit inmitten der kritischen Distanz“ zu den geschichtlichen Verhältnissen (Koneffke 1994, 9). Befreiung ist somit von Anfang an mit Herrschaft verstrickt:

„Die Gründung einer neuen, bürgerlichen Gesellschaft bedeutet, dass deren Gründer, die autonomen Individuen, sich den geltenden neuen Ordnungen unterwerfen. Die unhintergehbare Freiheit der selbstständigen Einzelnen muss sich also, um ihrer Positivierung willen, negieren, indem sie die neue Ordnung als für sich verbindlich anerkennt. Die Unterwerfung unter die gesellschaftliche Ordnung widerspricht aber der unhintergehbaren Freiheit der Individuen.“ (Koneffke 2009, 221)

Es eröffnet sich dadurch ein Widerspruch, der dialektisch ist: jede der beiden einander widersprechenden Seiten, das sich frei setzende Individuum sowie die gesellschaftliche Wirklichkeit, ist zugleich die Bedingung der Existenz der andern:

„Sobald das Sich-selbstständig-Machen des Individuums in gesellschaftliche Wirklichkeit eingreift, sind diese und jenes durcheinander vermittelt. Sie bilden ein Widerspruchsverhältnis dadurch, dass die beiden als einander ausschließende Momente zugleich wechselseitig bedürfen und erzeugen.“ (Koneffke 2004, 243)

Diese Widerspruchsbestimmungen bilden den Hintergrund des zu Beginn skizzierten Bruchs, den auch Bildung erfahren hat.

Koneffke sieht sogar eine „doppelte Aporetik“ (Koneffke 2006, 33) in der Pädagogik. Als zentrale Bestimmung für Pädagogik hält er an dem Anspruch fest, die Heranwachsenden zu Mündigkeit zu führen (vgl. ebd. 1994, 31) bzw. die nachwachsende Generation zu Selbstständigkeit zu ermächtigen (vgl. ebd. 2009, 215). Dies war zunächst, z.B. bei Comenius im Rahmen einer allgemeinen und einheitlichen Schulbildung für alle gedacht sollte (vgl. ebd. 1994, 30)<sup>23</sup>. Damit ist die Idee der Bildung eng mit den Begrifflichkeiten der Autonomie und Emanzipation als Weg und Mittel zur Mündigkeit verknüpft. In dieser Aufgabe sieht Koneffke aber zum einen das Problem und den Widerspruch, dass Mündigkeit über die Unterwerfung unter die Erziehung bzw. unter die gesellschaftliche

---

23 Es habe somit noch „einen Vorschein auf eine klassenlose, menschenwürdige Gesellschaft, in der Vernunft real Freiheit, Gleichheit und Solidarität begründete“ (Koneffke 1994, 30), gegeben.

Ordnung erreicht werden soll (vgl. Koneffke 2006, 32). An dieser Stelle eröffnet sich ein pädagogisches Grundproblem, das Kant bereits mit der Frage benannte: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (ebd.). Der von Heydorn und Koneffke thematisierte Widerspruch geht aber insofern noch weiter, indem Freiheit und Zwang bzw. Bildung und Herrschaft nicht nur einander gegenübergestellt werden. Zusätzlich arbeiten sie die Verstrickung der beiden als problematisch heraus, womit Bildung sich auch IN SICH als widersprüchlich erweist. Bildung, als Weg zur Mündigkeit, konstruiert und strukturiert nämlich bürgerliche Herrschaft als gesellschaftliche Kategorie, als Form der neuzeitlichen Vergesellschaftung UND wird gleichzeitig als Selbstbestimmung und Ermächtigung erst durch die institutionelle Etablierung im Rahmen einer bürgerlichen Ordnung überhaupt faktisch möglich.

Es ist dieser Widerspruch von Bildung und Herrschaft, der das Hauptinteresse von Forschung im Namen kritischer Bildungstheorie bis heute darstellt<sup>24</sup> - und von dem auch sie nicht ausgenommen ist, da sie selbst im Rahmen einer bürgerlichen Institution, der Universität, praktiziert wird (vgl. Cancarpusat; Haueis 2007 und Euler 2006).

Im Unterschied also zu jenen, die die Verstrickung mit Gesellschaft als Vereinnahmung einer ursprünglich ‚guten‘ Bildung anprangern und damit Bildung als der Gesellschaft äußerlich und Herrschaft als das Hindernis von Bildung sehen oder jenen, welche eine „Klage über den gescheiterten Humanismus“ (Euler 2009, 40) als Anlass nehmen, sich völlig vom Bildungsbegriff zu verabschieden, geht es kritischer Bildungstheorie um die permanente **Rekonstruktion, wie die Verstrickung von Bildung und Herrschaft möglich war und was sie (nicht) möglich macht.**

In diesen Diskurs gehört auch immer wieder die Frage nach dem Widerstandspotential bzw. der Kritikfähigkeit von und durch Bildung (vgl. Schmied-Kowarzik 1992, 111). Peter Euler stellt bezogen auf die Verstrickung fest, dass „Bildung (...) nicht grundsätzlich durch Institutionalisierung gefährdet, sondern durch sie gerade erst möglich“ wird (Euler 2009, 45)<sup>25</sup>. Diese Möglichkeit argumentiert Bierbaum damit, dass

---

24 Auch wenn Koneffke feststellt, dass die Widerspruchsbestimmungen mit der Zeit an Komplexität zugenommen haben, so sieht er das prinzipielle Widerspruchsverhältnis „weiterhin intakt“ (vgl. Koneffke 2004, 245).

25 In dieser (potenziell produktiven) Rolle, welche die Institution einnimmt, liegt im Übrigen ein zentraler Unterschied zu anderen pädagogischen Auffassungen der materialistischen Pädagogik, die beispielsweise die Institution Schule in erster Linie als Ort der Indoktrination ansehen, während

sich „das befreiende Moment [von Bildung] (...) immer nur negativ und nachträglich auf das unterwerfende beziehen“ kann (Bierbaum 2005, 23, Einfügung: K.W.). **Gesellschaftliche Verhältnisse, wie die Unterwerfung unter die Institutionen, stellen also erst den notwendigen Grund für Kritik dar.** Eine hoffnungsvolle Auslegung des Widerstandspotentials beruft sich dementsprechend darauf, dass schließlich jedes Wissen, welches das Individuum ursprünglich zur Integration in das Gesellschaftssystem erwirbt, die Möglichkeit enthält, dieses zu überschreiten (vgl. Koneffke 2004, 246). Carsten Bünger fasst das wie folgt zusammen:

„Die Möglichkeit der Überschreitung verdankt sich der Verstrickung dieser Möglichkeit in die Wirklichkeit“ (Bünger 2009, 183).

Wird dieses Zitat allerdings mit einer Betonung auf MÖGLICHKEIT und nicht auf ÜBERSCHREITUNG gelesen, dann eröffnet sich durchaus eine andere Lesart: die „dialektische Kehrseite“ (ebd., 184). Denn Kritik muss nicht zwangsläufig zu der gerade beschriebenen Überschreitung der Verhältnisse führen, sondern kann von diesen ebenso vereinnahmt werden. Gerade die bürgerlich-kapitalistisch organisierte Gesellschaft lebt von der Idee der freien, mündigen, flexiblen, begeisterungsfähigen UND kritischen BürgerInnen, die gerade dadurch innovativ werden – ohne dass der Mensch Mündigkeit allerdings zu sehr beim Wort nehmen dürfe (vgl. Koneffke 1994, 9). Autonomie wird zur Bedingung der gesellschaftlichen Funktion von Pädagogik und ist dadurch gebrochen.

Gesellschaftskritik wird folglich nicht von außen an Pädagogik herangetragen, sondern ist „immanenter Modus ihrer Funktion“ (Euler 2004, 19). Indem sie gerade nicht versuchen, „der Pädagogik von außen kritische Beine zu machen“ (ebd.), unterscheiden sich Heydorn und Koneffke wesentlich von emanzipatorischer Pädagogik nach Klaus Mollenhauer. Statt Pädagogik und Bildung als Mittel der Emanzipation zu überhöhen wird sie gerade als eine Dimension, als ein „Proprium bürgerlicher Gesellschaft“ (ebd.), verstanden – und zwar inklusive ihrer gesellschaftskritischen Funktion. Indem Pädagogik „nicht Anpassung an die Gesellschaft, sondern Anpassung an ihr Veränderungsprinzip“ ist (ebd., 20), ist ihre Kritik nicht per se widerständig, sondern kann ebenso als Quelle für Innovation und Systemstabilisierung genutzt werden.

Diese beiden Lesarten machen auf die Reichweite eines neu gefassten und konsequent dialektisch zu denken Bildungsbegriff aufmerksam. Eine solche dialektische Betrachtung

---

Koneffke und Heydorn ihr prinzipiell die Möglichkeit zur Überschreitung zugestehen und eher Schulreformkritik statt Schulkritik üben (vgl. Bierbaum 2005, 22).

kann kaum zufriedenstellend abgeschlossen werden, ohne nicht doch einer Seite mehr Gewicht zu verleihen – der Möglichkeit der Verstrickung oder ihrer Überschreitung. Genau diese Spannung gelte es jedoch gerade auszuhalten und auf letzte Gewissheiten zu verzichten (vgl. Bünger 2009, 188).

## **4.2. Von der Kritik zur Selbst-Kritik: Messerschmidts Rezeption und Weiterentwicklung kritischer Bildungstheorie**

Messerschmidt ist innerhalb der gerade geschilderten Auseinandersetzungen mit kritischer Bildungstheorie zu verorten. Sie baut ihre Argumentation also ebenfalls auf einem dialektischen, uneindeutigen Bildungsbegriff auf, der von einem doppelten Widerspruch geprägt ist, welcher seinen Ursprung in den bürgerlichen Verhältnissen hat: jenen von Befreiung und Herrschaft und jenen von Gleichheit und Herrschaft (vgl. Messerschmidt 2009a, 8).

Allerdings geht sie auch über kritische Bildungstheorie bzw. bisherige Rezeptionen hinaus, indem sie sich auf spezifische gesellschaftliche Felder bezieht, theoretische Erweiterungen macht, besondere Akzente setzt und Aktualisierungen vornimmt. Diese Verschiebungen und Veränderungen sollen nun vorgestellt werden, um daraus abschließend ihren Bildungs- und Kritikentwurf zu skizzieren:

### a) Bezug zu drei gesellschaftlichen Themenfeldern

Messerschmidt bezieht ihre Widerspruchsanalysen auf drei gesellschaftliche Felder, die in Verbindung mit aktuellen gesellschaftlichen Transformationen stehen: Globalisierung, Migration und zeitgeschichtliche Nachwirkungen des Kolonialismus und Nationalsozialismus. Dadurch verzahnt sie allgemein-bildungstheoretische Fragen nach Bildung und Kritik mit bislang in der Wissenschaft eher marginalisiert gebliebenen spezifischen pädagogischen Diskursen (Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Lernen aus der Zeitgeschichte). Der Antrieb dafür beruht auf einem von ihr postulierten inneren Zusammenhang zwischen Pädagogik und den gesellschaftlichen Themenfeldern:

„Pädagogik hat Anteil an der Art und Weise, wie Globalisierung aufgefasst und gestaltet wird; sie ist beteiligt an der Wahrnehmung von Migrationen und Migrant/innen sowie an den gesellschaftlichen Platzzuweisungen, die daraus erfolgen; und sie trägt bei zu zeitgeschichtlich bedingten Welt- und Selbstbildern.“ (Messerschmidt 2009a, 9).

Kennzeichnend für die von ihr untersuchten pädagogischen Konzeptualisierungen sind Bildungsprozesse, „bei denen keine Distanz zu ihrem Gegenstand vorausgesetzt werden



kann“ (Messerschmidt 2009a, 9). Stattdessen wird in allen drei Feldern „die Begrenztheit und Bedingtheit der eigenen Perspektiven auf eben diese Felder zu einem konstitutiven Bestandteil der Auseinandersetzung (...) und zu einer Bedingung dafür, Bildungsprozesse (...) zu ermöglichen“ (ebd., 13). Der Ausgang von den gesellschaftlichen Transformationen ermöglicht eine soziale Verankerung ihrer bildungstheoretischen Überlegungen – somit kommen die Widersprüchlichkeiten in ihren vielfältigen Dimensionen zum konkreten Ausdruck und bleiben nicht abstrakt (vgl. ebd., 250). Gleichzeitig bedeutet die eigene Involviertheit in die gesellschaftlichen Verhältnisse aber auch eine gewisse Beschränkung der eingenommenen Perspektive auf Messerschmidts Erfahrungsdimensionen als weiße Frau mit Mehrheitsangehörigkeit und sozialer Absicherung in einem Land, welches die Täterrolle im Kolonialismus und Nationalsozialismus eingenommen hatte (vgl. ebd., 11f).

#### b) Konsequenz dialektisches Denken

Messerschmidt greift den Gedanken der Widersprüchlichkeit von Bildung sehr konsequent auf und verweigert sich, Bildung in irgendeiner Weise jenseits davon zu positionieren. Bildung müsse durchgängig zwiespältig repräsentiert werden und sich jeder eindeutigen Besetzung widersetzen (vgl. Messerschmidt 2009a, 234). Mit diesem Anspruch grenzt sie sich in verschiedener Hinsicht von anderen (auch kritischen) Bildungsauffassungen ab:

Zum einen stellt sie sich gegen das Bildungsverständnis der emanzipativen Pädagogik, die Emanzipation als zentralen Leitbegriff setzte (vgl. Keckeisen 1992, 124). Emanzipative Pädagogik beabsichtige das Aufzeigen der Diskrepanz zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit. Darin zeigt sich für Messerschmidt der „Wunsch nach einem positiven Maßstab“, eine Suche „nach der ‚guten‘ Bildung“ und eine Verdrängung der „inneren Dialektik bürgerlicher Bildung“ (Messerschmidt 2009a, 228).

Zum anderen richtet sie sich gegen manche frühere Auslegungen des Bildungsverständnisses, die gerade im Namen von kritischer Bildungstheorie geschehen sind (vgl. ebd., 234 und 248). Sie bemängelt an ihnen ihre Rezeption kritischer Bildungstheorie, insbesondere jene im Anschluss an Heydorns Bildungsbegriff. Es zeige sich, ähnlich wie in emanzipatorischer Pädagogik, die Tendenz zur Überbetonung des utopischen Potenzials von Bildung. Entgegen einer dialektischen Verwendung verliere Bildung in

diesem Verständnis jede Negativität und werde zu einem humanistischen Versprechen, nämlich dem Ort individueller Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen (Messerschmidt 2009a, 235)<sup>26</sup>.

Allerdings vermeidet Messerschmidt ebenfalls die mögliche Gegenreaktion von weiteren sich selbst als kritisch bezeichneten Konzepten, die sich allein auf die Position der Kritik zurückziehen und Bildung immer schon als unterworfen unter die Verwertungslogik sehen (vgl. ebd., 249). Denn diese beanspruchen einen „Standpunkt reiner Opposition“, den es ebenfalls nicht gebe, es sei denn man hat den Bildungsbegriff „schon halbiert“ und „den elitären Rückzug auf eine ‚andere Bildung‘“ angetreten (ebd., 249). Ein solches Anprangern jeglicher Vereinnahmungen von Bildung wäre im Unterschied zu emanzipatorischer Pädagogik nur die andere Seite eines widersprüchlichen Bildungskonzeptes.

Es geht Messerschmidt folglich ebenso wenig um eine rein emanzipatorisch-humanistische Deutung des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft wie um eine, die nur die Vereinnahmung von Pädagogik durch gesellschaftliche Herrschaft sieht. Stattdessen spricht sie sich für eine konsequent kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie aus, welche die Zwiespältigkeit von Kritik, Emanzipation und Bildung erkennt, aufzeigt und darin Potenzial sowie Schwierigkeiten sieht, statt die Dialektik zu einer Seite hin aufzulösen:

„Kritische Bildungstheorie bietet also keinen Ausweg aus den Widersprüchen, sondern ermöglicht eine Konzeption von Bildungswissenschaft und Praxis, bei der Bildung weder humanistisch idealisiert noch dekonstruktiv suspendiert werden muss.“ (Messerschmidt 2009a, 251; Hervorhebung: K.W.)

### c) Kritik an Kritik(en) in der Pädagogik

Diese Abgrenzungen gegenüber undialektisch gefassten Bildungskonzepten gehen bei Messerschmidt über in Grenzbestimmungen und Differenzierungen von Kritik-Einsätzen in der Pädagogik.

So reicht es ihrem Verständnis nach nicht, bloß eine anklagende Haltung gegenüber den zu kritisierenden *Anderen* einzunehmen. Eine solche „Kritik als Entlarvung“

---

26 Allerdings habe, so Messerschmidt, Heydorn selbst zu dieser Auslegung angeleitet. Sie sieht in Formulierungen von Heydorn (z.B. Bildung als „eine von allen Zwängen befreite Wirklichkeit“ (Heydorn 2004, 182 zit. nach Messerschmidt 2009a, 237)) eine Flucht vor der Konsequenz der eigenen Überlegungen (vgl. Messerschmidt 2009a, 237). Möglicherweise tragen zu einer solchen Auffassung aber auch fragmentierte Wiedergaben von Heydorn-Zitaten bei.

(Messerschmidt 2009a, 208) diene vor allem der Stabilisierung eines sich als Maßstab sehenden Selbstbildes sowie der Vergewisserung der eigenen Unberührtheit von den angeprangerten Verhältnissen (vgl. ebd.)<sup>27</sup>. Ebenso unmöglich für eine kritische Auseinandersetzung sieht sie die Schuldabwehr als Reaktion auf Kritik z.B. durch Skandalisierung von rassistischen Übergriffen oder durch das vermeintliche Brechen von Tabu-Behauptungen (vgl. ebd., 216).

Weiterhin sieht Messerschmidt, in Anlehnung an Peter Euler (2001), zwei andere problematische Varianten von Kritik:

Erstens wendet sie sich gegen die Verwendung von Kritik in ihrer „neoliberalen Variante“ (Messerschmidt 2009a, 235). Hier werde Kritik als „Innovationsmovers fortschreitender Kapitalisierung“ (Euler 2001, 8 zit. nach ebd.) affirmativ und der Bildungsbegriff verschwinde zugunsten von Begriffen wie Kompetenz oder Qualifizierung (vgl. ebd.).

Zweitens distanziert sie sich von der „emanzipatorischen Variante“, in der Bildung zum „humanistischen Versprechen“ werd (ebd.) und Kritik als Verurteilung repressiver gesellschaftlicher Verhältnisse erscheint, die eine „andere“ Bildung verunmöglichen. Dahinter zeige sich jenes (zuvor schon erwähnte) undialektisches Bildungsverständnis, welches Bildung oppositional zu den herrschenden Verhältnissen sieht (vgl. Bünger 2009, 185). Sie wird dann doch als das ‚Andere‘, als das Nicht-Herrschaftliche, als die Überschreitung der Verhältnisse verstanden, statt sie in ihrer Verstrickung in die Verhältnisse anzuerkennen.<sup>28</sup>

Beide Einsätze sind so Messerschmidt „Fluchtbewegungen aus der Widersprüchlichkeit von Bildung“ (Messerschmidt 2009b, 123), indem sie die der Bildung inhärenten Widersprüchlichkeiten ausblenden und übersehen, dass Pädagogik Teil der globalen Probleme ist (vgl. Messerschmidt 2009a, 22 und Koneffke 2004, 252). Sie ist beteiligt an Globalisierung, sie findet in einer Gesellschaft aus Mehrheitsangehörigen und Zugewanderten statt, und ihre Kritik kann die kolonialistische sowie nationalsozialistische Geschichte von Pädagogik nicht einfach ausblenden. In Koneffkes Worten zeigen beide Einsätze von Kritik genau diese „Positivität pädagogischen Glaubens“ (Koneffke 1994,

---

27 Als Beispiel dient ihr hier der Diskurs um Rechtsextremismus, der Rassismus nicht als gesamtgesellschaftliches Problem sieht, sondern ihn an den Rändern der Gesellschaft (den „Extrema“) verortet (vgl. Messerschmidt 2009a, 210).

28 Bünger spricht auch davon, dass hier der Widerspruch *von* Bildung und Herrschaft als ein Widerspruch *zwischen* Bildung und Herrschaft missverstanden wurde (vgl. Bünger 2009, 183).

253), für die es nach Messerschmidt angesichts der Widersprüchlichkeit und Involviertheit von Bildung keinen Anlass gibt.

Allerdings grenzt sich Messerschmidt, drittens, ebenfalls von jenen Kritikentwürfen ab, die sich insbesondere in Folge der Rezeption von Michel Foucaults Kritikbegriff<sup>29</sup> gebildet haben. Diese seien zwar durch Foucaults produktiven Machtbegriff dazu anregt worden, von repressions-theoretischen Annahmen abzusehen und die „Prozesse der perfekten Integration“ (Messerschmidt 2009a, 224) nachzuvollziehen. Allerdings kritisiert sie an ihnen, dass sie die „Selbstdarstellungen jenseits jeder Täterschaft“ begünstigen und die Frage, „wie und wodurch ich selbst andere regiere“ verdrängen (ebd.). In ihnen finde Kritik „keinen Ansatzpunkt“, sie scheint überwunden und im Rahmen der „Suche nach einer postkritischen Position“ suspendiert (vgl. Messerschmidt 2007c, 46). Dadurch werde die Geschichte sozialer Kämpfe missachtet. Pädagogik erscheint per se als affirmativ, als Disziplinierungsmechanismus, ihre Einsprüche verschwinden ebenso wie die Erfahrungen der Desintegration (vgl. ebd., 56). Auch dieses Bildungskonzept kann meines Erachtens als „Fluchtbewegung aus der Widersprüchlichkeit“ bezeichnet werden, es ist nur nicht eine Positivität, sondern eine Negativität pädagogischen Glaubens, die sich darin abzeichnet.

Angesichts der Rolle, die Pädagogik für die Repräsentation und Vermittlung von Globalisierung und ihrer Gestaltung (ebenso wie für Einwanderungsgesellschaften und Erinnerungsarbeit) spielt, nimmt Messerschmidt, viertens, außerdem Abstand von einer Trennung von Kritik in ein außen und innen, bzw. in „außerpädagogische Kritik der Pädagogik“ und „pädagogische Kritik außerpädagogischer Anforderungen“, wie sie Dietrich Benner vorgenommen hat (vgl. Messerschmidt 2009a, 230). Auch seine Ausarbeitung zu einer „selbstbezüglichen Kritik“ (Benner 1999, 50 zit. nach ebd.), mit der er die pädagogische Kritik der Pädagogik bezeichnet, sieht sie problematisch. Denn ihr Verständnis von pädagogischer Kritik an Pädagogik erschöpft sich nicht in einer transzendentalen Vernunftkritik, die „die prinzipielle Grenzen des Erkenntnisvermögens zu ihrem Ausgangspunkt nimmt“ (ebd., 231):

„Kritik kann sich hierbei [in Kontexten der Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte] nicht auf pädagogische Grenzbestimmungen zurückziehen, will sie nicht affirmativ werden. Nicht-Affirmativität kann in der Auseinandersetzung

---

29 Foucaults Verständnis von Kritik richtet sich an der Frage aus: „Wie ist es möglich, dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992, 12). Nach Foucault ist Kritik „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd.).

mit globaler Ungleichheit und migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen nicht in Reflexion aufgehen, sondern bleibt in der Unruhe des Anspruchs von Veränderung, auch wenn diese nicht allein pädagogisch zu leisten ist.“ (Messerschmidt 2009a, 231; Hervorhebung und Einfügung: K.W.)

Sie sieht die Gefahr, dass, um Ideologiekritik und Normativität zu vermeiden, eine „selbstgenügsame Reflexivität“ befürwortet wird, welche jede „Negation verbietet“ und sich der „Einmischung entzieht“ (Messerschmidt 2009a, 231f).

#### d) Bezüge zur älteren Kritischen Theorie nach Theodor W. Adorno

Eine fruchtbare Quelle und Stütze für ihr Kritik- und Bildungsverständnis findet Messerschmidt in der älteren Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, insbesondere in den bildungstheoretischen Schriften Theodor W. Adornos<sup>30</sup>.

Adornos „Theorie der Halbbildung“ (Adorno 2006 [1956]) lässt nämlich deutliche Parallelen zum gebrochenen Bildungsverständnis der kritischen Bildungstheorie erkennen. Adorno versteht Halbbildung als die (notwendige) Folge von Bildung in bürgerlichen Verhältnissen (vgl. Messerschmidt 2009a, 241). Halbbildung ist gekennzeichnet durch „entfremdetes Bewusstsein“ (Adorno 2006 [1956], 118). In Messerschmidts Worten vermittelt sie „Wissen, das glatt ist, niemanden stört, das nützlich ist und einem zu bürgerlicher Anerkennung verhilft“ (Messerschmidt 2009a, 243). Sie ist die „hegemoniale gesellschaftliche Form von Bildung“ (ebd., 242), welche nicht nach gesellschaftlichen Bedingungen fragt. Bildung kontrastiert demnach nicht zur Halbbildung, denn das wäre eine idealistische und abstrakte Vorstellung einer vorgelagerten Bildung. Stattdessen ist sie nach Adorno nur „in Form einer kritischen Selbstreflexion auf die eigene Halbbildung möglich“ (ebd., 245), womit das Erkennen der Verstrickung von Halbbildung und Bildung so wie bei Bildung und Herrschaft maßgebend wird – und nicht das Entwerfen oder Festhalten an einer idealen Bildung. Die Kritik der Halbbildung bedeutet auch keine Kritik des/der Halbgebildeten, denn sie ist keine Identitätszu-

---

30 Mit dieser Einbindung stellt Messerschmidt einen Bezug her, der nicht unbedingt selbstverständlich für die Pädagogik ist: Karl-Heinz Dammer stellt noch Ende der 1990er Jahre fest, dass „eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Schriften Horkheimers und Adornos in der Erziehungswissenschaft ausgeblieben ist“ (vgl. Dammer 1999, 187). Auch Wolfgang Keckeisen konstatiert, dass die sozialpsychologischen und bildungstheoretischen Schriften Adornos „weitgehend ignoriert“ geblieben seien (Keckeisen 1992, 123). Und obwohl Peter Euler die Verbundenheit zwischen der Kritischen Bildungstheorie der Darmstädter Pädagogik und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule hervorhebt (vgl. Euler 2006, 23) gab es auch in Heydorns Forschung selbst keine direkten Bezüge zu Adorno (vgl. Irmgard Heydorn im Interview zit. nach Kolleg Kritische Bildung 2009, 88). Diese wurden erst in späteren Schriften von Koneffke und anderen Rezeptionen kritischer Bildungstheorie hergestellt.

schreibung, sondern eine „eine Form der Beziehung zur Welt“ (Messerschmidt 2009a, 245), die an die vergesellschaftete Bildungsform der kritischen Bildungstheorie erinnert. Es gibt keine andere Bildung als die bürgerliche Bildung und auch keine andere als die Halbbildung. Damit fügen sich Adorno und kritische Bildungstheorie gut zusammen.

Messerschmidt befürwortet, dass mit dem Kritikbegriff der älteren Kritischen Theorie „kein positiver Maßstab und keine Utopie angeboten wird, sondern Reflexivität in Form von Ideologiekritik und dialektischem Denken“ (ebd., 227).<sup>31</sup> Damit wird auch verständlich, warum eine kritische Erziehungswissenschaft mit Adorno nur negativ sein kann (vgl. Dammer 1999, 184). Sie ist es insofern:

„als sie ihr Augenmerk auf die Verstrickung der Pädagogik in eine ihrem Begriff widersprechende Praxis richtet, dabei aber nicht dem Zwang folgt, den Widersprüchen unvermittelt mit einer positiven Programmatik zu begegnen in dem falschen Glauben, damit bereits zur Verbesserung der Praxis beigetragen zu haben.“ (Dammer 1999, 192)

Eine Veränderung der Gesellschaft über Bildung ist mit Adornos Bildungsbegriff als (Selbst)Kritik der Halbbildung ohnehin nicht mehr denkbar, denn: „Bildung ersetzt nicht politische Gestaltungsprozesse“ (Messerschmidt 2009a, 242). Wer dennoch daran festhält, vernachlässigt die gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung und übersieht, dass Bildung nur innerhalb der „gesellschaftlichen Bewegungsgesetze“ (ebd., 241f) wie Gewinnstreben und Mehrwertsteigerung bestimmt werden kann – und somit z.B. die Teilnahme und Mitgestaltung am öffentlichen Geschehen vom „Zwang zum Verkauf der eigenen Arbeitskraft“ begrenzt wird (vgl. ebd., 242).

Dennoch werden Bildung und Erziehung nach Adorno nicht in ihrer Bedeutung relativiert. Im Gegenteil, Adorno liefert mit seinem Imperativ „daß [sic] Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1971 [1966], 88) sogar gerade, so Dammer, die Legitimationsgrundlage kritischer Erziehungswissenschaft (vgl. Dammer 1999, 187). Und insbesondere seine Weigerung, eine Begründung für diesen Imperativ zu liefern, welche den Anlass für die Forderung verstelle, wird auch für Messerschmidts Bildungs- und Kritikverständnis relevant, denn es kommt darin eine Haltung zum Ausdruck, „die nicht beansprucht, die moralischen Probleme klären zu können, die in dem Gegenstand selbst liegen, der Anlass für kritische Pädagogik wie auch für ihre Weigerung der Begründung derselben ist“ (Messerschmidt 2009a, 257).

---

31 Diese Offenheit des Kritikbegriffs ist im Gegensatz zur „konstruktiven Wendung“ (Dammer 1999, 190) der neueren kritischen Theorie nach Habermas zu sehen, die zu einer „positiven Neuorientierung der Bildungstheorie“ im Rahmen kritischer Erziehungswissenschaft führte (vgl. ebd.).

e) Berücksichtigung zunehmender Vereinnahmung von Kritik

Obschon Messerschmidt den Ausgang von Bildung und die Kraft ihres Widerstandspotenzial gemäß einer dialektischen Denkweise offen und ungewiss hält, sieht sie „angesichts einer hegemonialen Kultur des Einverständnisses mit den verordneten Effizienz- und Leistungskriterien in Bildungspolitik und Bildungsorganisation“ (Messerschmidt 2007b, 146f) eine immer stärker auftretende affirmative Vereinnahmung von Kritik zugunsten der Stabilisierung und Innovation des herrschenden Systems. Sah Heydorn in der Bildungsinstitution noch die Möglichkeit zur Überwindung der Verhältnisse, so zweifelt sie daran, inwiefern dies in der heutigen (Bildungs-)Institution noch angelegt ist (vgl. ebd. 2009b, 126). Messerschmidt stellt fest, dass Bildung immer mehr auf die „Entfesselung individueller Leistungsfähigkeit“ zielt und „in der neokapitalistischen Logik für eine Form von Lernen mit dem Ziel der Domestizierung zur Nützlichkeit“ steht (ebd. 2009a, 247). Das ist soweit nicht neu, sondern schon mit kritischer Bildungstheorie herausgearbeitet worden. Allerdings verliere das Bildungswesen „mehr und mehr an Spannung gegenüber den betriebswirtschaftlichen Erwartungen der Leistungssteigerung“ (ebd., 247), indem es selbst zum „profitablen Wirtschaftszweig“ (Ribolits 2006, 139 zit. nach ebd.) werde.

Daraus zieht sie die Konsequenz, dass die eigene Involviertheit von pädagogischen Maßnahmen stärker als zuvor bedacht werden muss, um überhaupt noch Räume der Kritik zu ermöglichen (vgl. Messerschmidt 2007b, 148). Statt dabei den Fokus auf die Unterwerfung von Pädagogik unter Herrschaftsverhältnisse zu legen, geht es ihr besonders um die Herausarbeitung der eigenen Beteiligung an und Profitierung von Herrschaft (vgl. ebd. 2009a, 9).

f) Blick (auch) auf sublimierte Gewaltformen

Die Reflexion der Involviertheit muss außerdem dafür aufmerksam sein, dass im fortgeschrittenen Kapitalismus eine „Sublimierung der Gewalt“ (Koneffke 2006, 41) stattgefunden habe (vgl. Messerschmidt 2009a, 8). Gewalt und Herrschaft würden nämlich nicht mehr (nur) äußerlich, z.B. über Institutionen ausgeübt, sondern seien in die Subjekte gewandert (vgl. Koneffke 2006, 41). Herrschaft und Gewalt liegen somit in den

Subjekten selbst, womit es auch keine/n GegnerIn in einer äußeren Instanz gibt.<sup>32</sup> Deshalb richtet Messerschmidt ihren Blick auch nicht nur auf äußere ökonomische Bedingungen, sondern in erster Linie auf die involvierten Subjekte und ihre Beziehungen, um den darin stattfindenden Gewalterfahrungen und Gewaltausübungen nachzugehen (vgl. Messerschmidt 2009a, 8). Selbstkritik erhält somit eine stärkere Akzentuierung als dies bei Heydorn und den frühen Schriften von Koneffke der Fall war.<sup>33</sup>

g) Bezüge zur feministischen, postkolonialen und postmodernen Forschung

Einen besonderen Wert in der Herangehensweise von Messerschmidt sehe ich in der Verbindung von Kritischer (Bildungs-)Theorie mit feministischen, postkolonialen und postmodernen Theorien, die vor allem kritisch bezüglich der Annahmen eines zweigeschlechtlichen, abendländisch-modernen und souveränen Subjektes verfasst wurden.<sup>34</sup>

Beiträge aus der feministischen Forschung fließen bei Messerschmidt vor allem ein, um Differenzmarkierungen im interkulturellen Diskurs zu problematisieren (Messerschmidt 2009a, 118ff) und das „Dilemma zwischen Differenzfestschreibung und Differenzvernachlässigung“ aufzuzeigen (ebd., 132). Sie schlägt vor, statt sich auf Unterschiede und somit auf Identitäten zu konzentrieren, die Bedingungen von Zugehörigkeiten, Ausschlussmechanismen und Zuschreibungen, also die Beziehungen, zu thematisieren. Sie widersetzt sich mit dieser Perspektive einer Eindeutigkeit von Identitäten und lenkt den Blick auf den Prozess der Grenzmarkierungen.

Postkoloniale Theorie ist für Messerschmidts Perspektive deshalb von Bedeutung, da sie die „komplizenhafte Beziehung zwischen den Diskursen der Moderne und der Aufklärung und der kolonialistischen Vereinnahmung“ beschrieben hat (Castro Varela/Dhawan 2005, 15f). Mit ihr konnte gezeigt werden, dass die „gewaltvolle Repräsentation des Anderen“ (ebd.) im Kolonialismus eine Bedingung war, um das europäische Subjekt

---

32 In diesem Zusammenhang ermöglicht Sublimierung von Gewalt auch das Loslösen von der Differenzkategorie Klasse zugunsten der Kategorie Rolle, welche stärker auf der Zustimmung der Subjekte basiert (vgl. Koneffke 2006, 41).

33 Die späteren Schriften zu und von Koneffke lassen diese Bewegung von der Kritik zu Selbstkritik bereits anklingen, wenn er feststellt, dass der Begriff der Kritik zunächst als Selbstkritik zu formulieren sei (vgl. Koneffke im Interview zit. nach Cankarpusat/ Haueis 2007, 18 und Koneffke 2004, 252).

34 Messerschmidt selbst macht keine ausführliche Darstellung oder Diskussion dieser Beiträge zur Pädagogik, stattdessen arbeitet sie ihre Erkenntnisse bereits in ihren Bildungs- und Kritikentwurf ein. Ihre zentralen ReferenzautorInnen sind Nausikaa Schirilla, Maria Castro Varela und Nikita Dhawan, Eva Borst, Juliane Jacobi sowie Alfred Schäfer.



hervorzubringen.<sup>35</sup> Messerschmidt sieht einen Bedarf, die bisherige Reflexion der kritischen Bildungstheorie, die sich auf den bürgerlichen Rahmen beschränkte, um diese „globale Perspektive“ zu erweitern, „die den gewaltvollen sozialen Wandel in den außer-europäischen Gesellschaften in den Blick nimmt“ (Messerschmidt 2009a, 31). Die Reflexion des „geschichtliche[n] Index“ (Koneffke 1994, 11) von Bildung soll also auch die „mit der Aufklärung einhergehende Beanspruchung einer europäischen Identität in Abgrenzung zu den ‚Anderen‘ in den kolonisierten Teilen der Welt“ mit einschließen (Messerschmidt 2009a, 29). Mittels postkolonialer Perspektiven wird die Selbstbezüglichkeit erkennbar, die darin liegt, dass das jeweils *Andere* zur Konstitution des Selbst diene (vgl. ebd., 32).

Weitere Kritik am Subjektverständnis der Moderne greift Messerschmidt bezüglich des Anspruchs von Autonomie und Souveränität auf. Denn die Vorstellung eines starken, autonomen, in sich geschlossenen und sich selbst-transparenten Subjekts<sup>36</sup> war nur solange haltbar, wie angenommen wurde, es gebe ein zentrales Prinzip, eine „Wesensgleichheit der vollkommenen Menschen“ (Kuhn 2005, 37), eine allgemeine Vernunft. Mit dem Beginn der Postmoderne und der einsetzenden „Skepsis gegenüber den Meta-Erzählungen“ (Lyotard 1993 [1979], 14 zit. nach Reichenbach 2007, 218) z.B. von der fortschreitenden Emanzipation der Menschheit, wurde u.a. diese Vorstellung eines „quasi-göttlichen Ideals“ (Kuhn 2005, 37) in Frage gestellt. Es zeigte sich, dass Subjektivität eine ganz bestimmte „Selbstbeschreibungsformel“ (Sattler 2008, 21) des Menschen ist, die zu einer bestimmten Zeit, in einem bestimmten Kontext auftrat. Sie erweist sich somit als „kulturelles Konstrukt“ und nicht als „natürliche Entität“ (Reichenbach 2007, 233). Damit wird die doppeldeutige Fassung des Subjekts erkennbar, das „zu einer autonomen, selbstinteressierten und sich selbst verwirklichenden Instanz [wird], indem es sich entsprechend heterogenen kulturellen Anforderungen der Autonomie, Selbstverwirklichung und Souveränität unterwirft“ (Sattler 2008, 10). Die konstitutive Rolle, die Gesellschaft bzw. *Andere* für die Hervorbringung des Subjekts spielen, wurden als Subjektivierung bzw. Subjektivierungsweisen herausgearbeitet.<sup>37</sup>

---

35 Diese Praxis des „Andersmachens“ wurde insbesondere unter dem Begriff des „othering“ in den postkolonialen Theorien bearbeitet und in seiner Funktion zur Identitätsbildung kritisiert (vgl. Castro Varela 2010, 256)

36 Kuhn übersetzt die Annahme eines autonomen Menschensubjektes mit der „Behauptung, dass jeder Mensch in sich eine Abgeschlossenheit darstellt, an Geist, Seele, Bewusstsein, Begierden und Körper“ (Kuhn 2005, 37).

37 In diesem Verständnis ist auch Bildung als eine der „zentralen gesellschaftlichen Praktiken moderner Subjektivierung“ (Ricken 2006, 337 zit. nach Sattler 2008, 24) zu verstehen.

Unter diesen Bedingungen wurde aufgezeigt, dass das Subjekt „nicht mehr autonom und souverän“, sondern „heteronom nicht-souverän“ (Sattler 2008, 37) gedacht werden muss. Damit wird die Suche nach dem „archimedischen Punkt“ zugunsten einer „postmoderne(n) Einsicht in ‚radikale Heterogenität‘“ (Reichenbach 2007, 221) aufgegeben. Nicht aufgegeben werden allerdings Fragen nach Bildung, Gerechtigkeit und Ethik<sup>38</sup>. Sie können sich aber nicht mehr auf ein abstraktes, vernünftiges und souveränes Subjekt verlassen, sondern müssen neu ausgerichtet bzw. legitimiert werden. Einen wichtigen Anstoß lieferte dafür sicherlich Judith Butler, die gerade in dem nicht-souveränen Subjekt die „Bedingung der Möglichkeit (und damit auch immer der Unmöglichkeit) von verantwortlichem Handeln“ (Sattler 2008, 28) nachwies.

Nach Roland Reichenbach ist „postmodern gebildet (...) vielleicht der Mensch, der das Verlustgeschäft der Bildung bejaht“ (Reichenbach 2007, 238). In diesem Sinne ist Messerschmidts Bildungs- und Kritikverständnis sicherlich auch von den postmodernen Einwüfen bezüglich des mangelnden alles zusammenhaltenden Prinzips und der fehlenden Souveränität des Subjekts nicht unberührt geblieben. Sie befürwortet ebenfalls die Abkehr von der Vorstellung eines autonomen Subjekts. Bezogen auf kritische Pädagogik stellt sie allerdings fest, dass dieser Schritt oftmals nicht vollzogen wurde. Stattdessen scheint ihr das „Subjekt des Kritikers (...) dem Kritisierten entzogen“ (ebd.). Gerade die Kritische Theorie hätte es aber „erforderlich gemacht, die Konstitution eines autonomen Subjekts und damit die Legitimität pädagogischer Theorien neu zu überdenken“ (Messerschmidt 2009a, 230), denn sie liefert mit ihrer Kritik an Emanzipation bzw. dem Nachvollzug der damit einhergehenden Brüche schließlich auch den Anstoß, dass daraus hervorgehende Subjekt nicht ungebrochen wahrzunehmen. Wer das ernst nimmt, dem/der zeigt sich also eine Nähe von kritischer Bildungstheorie zu den so genannten postmodernen oder poststrukturalistischen Subjekttheorien<sup>39</sup>: Die Diagnose der subjektiven „Verwobenheit in Sozialität und Welt“ (Sattler 2008, 37) und die Reflexivität sowie Dezentrierung des Subjekts beschreiben ähnliche Auswirkungen und Widersprüchlichkeiten, die in materialistisch-kritischer Bildungstheorie unter dem Begriff der „Vergesellschaftung“ von Autonomie, Freiheit und Bildung thematisiert wurden (vgl. Kap. 3.1.). Gerade aber bei jenen erziehungswissenschaftlichen Rezeptionen der Subjektkritik, die

---

38 vgl. für Auseinandersetzungen innerhalb der Bildungswissenschaft Koller 1999, 149f, Reichenbach 2001, 445)

39 Für einen differenzierten Vergleich zwischen dem Subjektverständnis von Foucault und Butler einerseits und jenem von Heydorn und Koneffke andererseits vgl. Bierbaum 2004

sich vor allem auf Foucault beziehen, sei diese Ähnlichkeit oft ausgeblendet geblieben, da sie sich vor allem auf die idealistischen Vorstellungen neuhumanistischer Bildungstheorie konzentrierten, um deren Machtbezüge herauszuarbeiten (vgl. Messerschmidt 2007c, 47). Darüber wurde vernachlässigt, dass mit kritischer Bildungstheorie die Verstrickung bereits benannt wurde (vgl. ebd.). So sehr Messerschmidt also auch von der Souveränität des Subjekts absieht, so sehr problematisiert sie ein Stehenbleiben bei der „Kritik der Vereinnahmung“ des Subjekts, da damit unbeachtet bleibe, dass die Vereinnahmung auch „ungleiche Auswirkungen“ hat und „dass das sich selbst führende Selbst auf sehr unterschiedliche Weise fremdbestimmt ist“ (Messerschmidt 2009a, 233). Es würde damit die Geschichte sozialer Kämpfe übergangen und die Interaktion des Selbst ausgeblendet, nämlich „wie dieses Selbst andere regiert und mit welchen Interessen es dies jeweils tut“ (vgl. ebd. 2007c, 56).

Messerschmidt schließt also einerseits an theoretische Erkenntnisse subjektkritischer AutorInnen an, andererseits bricht sie mit manchen ihrer Rezeptionen. In jedem Fall lässt sich bei ihr eine spannende Beziehung und fruchtbare Verbindung von der eher materialistisch geprägten Argumentation der Frankfurter und Darmstädter Schule hin zur dekonstruktiven, poststrukturalistischen Forschung erkennen.

## Zwischenfazit – Messerschmidts Entwurf einer (selbst)kritischen Bildungstheorie

Diese Erweiterungen, Veränderungen und Abgrenzungen laufen in Messerschmidts Entwurf einer (selbst)kritischen Bildungstheorie zusammen. Noch einmal resümierend sind folgende Kennzeichen zu nennen:

Bildung wird von Messerschmidt als eine **in sich widersprüchliche Bildung** verstanden, die in ihrer Absicht nicht eindeutig bestimmbar ist, sondern deren Ansprüche von Freiheit und Gleichheit immer schon mit (bürgerlicher) Herrschaft verknüpft sind, ohne dass der Ausgang aus diesem Verhältnis, Überschreitung oder Vereinnahmung, Integration oder Subversion, festgelegt werden kann.

Indem Bildung den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht nur unterworfen ist, sondern auch von ihnen profitiert, verlaufen die Bildungsprozesse nie außerhalb von gesellschaftlichen Bedingungen, sondern sind immer schon **involvierte Bildungsprozesse**. Involviert sind sowohl das Subjekt, welches sich innerhalb globalisierter Verhältnisse, in Migrationsgesellschaften sowie geprägt von zeitgeschichtlichen Nachwirkungen wie dem Kolonialismus befindet, als auch pädagogische Institutionen der Praxis und Wissenschaft, die mit ihrer Arbeit bestimmte Funktionen im Zusammenhang mit Herrschafts- und Dominanzverhältnissen einnehmen (vgl. Messerschmidt 2009a, 8).

Ausgehend von diesem Bildungsverständnis erhält das Verhältnis von Kritik und Bildung bei Messerschmidt im Unterschied zu affirmativen Versionen von Bildung und in Abgrenzung zu der Vorstellung einer nur noch vereinnahmten Bildung eine neue Gestalt. Messerschmidt verzichtet für ihre Konzeption einer (selbst)kritischen Bildung auf ein Kritikverständnis, welches die Reklamation des Gegensatzes zwischen Anspruch und Wirklichkeit als kritisch versteht (vgl. Messerschmidt 2009a, 255). Sie zeigt stattdessen die Problematik auf, die sich zum einen in der Nicht-Begründbarkeit der Kritik und zum anderen in der Möglichkeit der Vereinnahmung des kritischen Anspruches zeigt. Statt also bloß die äußeren, ökonomischen Bedingungen anzuklagen, geht sie davon aus, dass Kritik „von keiner sicheren Warte mehr“ (ebd., 208) erfolgen kann, denn **ebenso wie Bildung ist auch Kritik sowie der/ die Kritisierende involviert** in die Bedingungen, die sie hervorbringen:

„Kritik kann (...) keineswegs vom Podest eines Tribunals aus urteilen, das den Bedingungen enthoben ist, die kritisiert werden“ (Messerschmidt 2007c, 48)

Es stellt sich unweigerlich die Frage, wie unter diesen Bedingungen überhaupt noch kritische Bildung betrieben werden kann und wie Pädagogik handlungsfähig bleibt.

Messerschmidt flüchtet sich für die Beantwortung dieser Frage weder in humanistische Idealversionen von Bildung, noch reduziert sie Bildung auf die Beklagung der herrschaftsförmigen Vereinnahmung, sondern sie entwirft eine Kritik, die nur dann möglich ist, wenn sich Kritik kritisch auf sich selbst wendet. Der Anspruch von kritischer Bildung muss also immer schon ein selbstkritischer sein. Solche **Kritik als Selbstkritik** erkennt die Brüche in den „Bildungsversprechungen“ (Messerschmidt 2009a, 8) wie Autonomie oder Gleichheit und reflektiert sie, indem sie nach der kulturellen und sozialen Position der Kritik und des/der Kritisierenden fragt (vgl. ebd., 233). Über die Fragen, wer über wen wann und mit welcher Legitimation spricht, gelangen zum Beispiel die ungleichen Ausgangsbedingungen in den Blick, „unter denen Erfahrungen mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte reflektiert und repräsentiert werden können“ (ebd., 9).

Bildungsarbeit ist bei Messerschmidt also immer eine **kontextbezogene Arbeit an den eigenen Beziehungen** (vgl. Messerschmidt 2009a, 10) und bedeutet somit für das Subjekt eine Auseinandersetzung mit sich selbst und eine Reflexion der eigenen Beteiligung an den gesellschaftlichen Verhältnissen<sup>40</sup>. Auch die Bildungsinstitutionen müssen sich unter dieser (selbst)kritischen Perspektive der Frage stellen, inwiefern sie „zur Maßnahme und Legitimation der Vergesellschaftung beitragen“ (ebd., 21).

Eine solche Kritik ist gerade nicht vorschreibend und kennt keine konstruktiven Lösungen. Es ist eine **Kritik als Suchbewegung**:

„Kritik hat vielleicht ihre beste Zeit, solange sie in der Suchbewegung bleibt, Fragen aufwirft und sich traut, negativ zu bleiben“ (Messerschmidt 2009a, 34).

Diese Suche ist unabgeschlossen. Sie nimmt gerade das eigene Scheitern von Pädagogik und ihren Ansprüchen in den Blick und fragt nach Brüchen und Widersprüchen statt nach Zielen. Damit findet sich Messerschmidt in Koneffkes Worten wieder, der bezüglich Pädagogik festhält:

„Stets war ihr Gelingen ihr Scheitern, ihr Scheitern ihr Gelingen.“ (Koneffke 1994, 15; Einfügung: K.W.)

---

40 Koneffke bringt diese Aufgabe wie folgt auf den Punkt „Wir haben also den Begriff der Kritik zunächst als den Begriff der Selbstkritik zu kultivieren, als die Frage: ‚Wer sind wir selbst?‘“ (Koneffke im Interview zit. nach Cancarpusat/ Hauéis 2007, 18)

Kritik selbstkritisch zu wenden und dabei auf der Suche zu bleiben, ohne Gewissheit zu haben und eine Position absolut setzen zu können, ist aber keine leichte Aufgabe für PädagogInnen – und auch dem ist sich Messerschmidt bewusst: Denn angesichts der erwähnten „Unruhe des Anspruchs der Veränderung“ reicht eine „selbstgenügsame Reflexivität“ nicht aus (Messerschmidt 2009a, 231), kurz: im Umgang damit zeigt sich, dass die Suche nach dem Besseren nicht so leicht aufgegeben werden kann (vgl. ebd., 235).<sup>41</sup> (Selbst)kritische Bildung ist deshalb ein ständiges „Ringens um die Möglichkeiten von Bildung“ (ebd. 2009b, 126), was sich zum Beispiel darin zeigt, dass oftmals doch Bildung als Mittel zur Befreiung und Mündigkeit im Gegensatz zur herrschaftlich vereinnahmten Bildung versprochen wird. Die von Messerschmidt eingeforderten Widerspruchsanalysen müssen dieses Ringens permanent aushalten und sichtbar machen.

Dabei hilfreich ist – und hier ist sie wieder sehr nah bei Heydorn und Koneffke<sup>42</sup> – Ereignisse in ihren **historischen Kontext** zu stellen, geschichtliche Analysen zu machen. Denn es reicht Messerschmidt nicht, abstrakt nach Widersprüchen zu suchen, stattdessen gilt es sie konkret zu benennen. So müssten beispielsweise bei einer Kritik des Humanisierungsanspruches von Bildung die „Erfahrungen von kolonialer Unterwerfung und Eroberungen im Namen des Humanismus“ aufgearbeitet werden (Messerschmidt 2009a, 250). Messerschmidt fordert eine Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte, die anstelle von abstrakten Idealen jene konkreten Ereignisse rekonstruiert, in denen das Subjekt der Bildung, „das sich im Kontrast zu den kolonisierten ‚Anderen‘ als europäisches Subjekt etablieren konnte“ (ebd.), entworfen wurde. Damit werden andere Fragen als jene nach der besseren Bildung gestellt – es rücken stattdessen die konkreten Bedingungen in den Blick, wer eine andere Bildung mit welchen Gründen aus welcher Perspektive fordert. In diesem Sinne können zum Beispiel „Analysen von Unfreiheit“ (Messerschmidt 2009a,

---

41 Diese Suche nach dem Besseren oder Anderen verweist auf die Problematik, die Dammer im Zusammenhang mit der theoretischen Aufbewahrung von Idealen der bürgerlichen Gesellschaft sieht, welche im Gegensatz zur unterwerfenden Praxis stehen. Dammer sieht in ihnen den Grund für die Schwierigkeit der Pädagogik, die Widersprüchlichkeit zu denken: „Der Zwang, ein Kontinuum zwischen Theorie und Praxis herzustellen, verträgt sich nicht mit dem Anspruch den konstitutiven Widerspruch zwischen Sollen und Sein beim Namen zu nennen.“ (Dammer 1999, 189). Andererseits liegt die Orientierung an Idealen möglicherweise auch an der notwendigen Erfordernis des (pädagogischen, kritischen) Handelns, sich für oder gegen etwas zu entscheiden. Das „Andere, Bessere“ liefert in diesem Fall den positiven Maßstab für die Entscheidung.

42 Zur Bedeutung der Geschichte bei Heydorn, halten Benner/ Brüggen/ Göstemeyer fest, dass jedeR sich der „Anstrengung des Begriffs“ unterziehen müsste und „die geschichtliche Gewordenheit seiner Gegenwart erarbeiten“ müsse, um „die Menschheit vor dem Rückfall in die Barbarei oder vor einseitigen Reformbemühungen zu bewahren“ (Benner/ Brüggen/ Göstemeyer 2009, 17).

228) als Aufgabe pädagogischen Handelns beschrieben werden. Diese nehmen sowohl eigene Erfahrungen von Unfreiheit als auch die Beteiligung an der Beherrschung anderer sowie die dabei wirkenden Mechanismen in den Blick (vgl. ebd.).

Dabei setzt Messerschmidt keinen Konsens über die gesellschaftlichen Verhältnisse voraus. Deshalb verzichtet sie auch auf die Formulierung von letzten Begründungen für Kritik und geht stattdessen lieber von **Anlässen für Kritik** und kritische Bildung aus (Messerschmidt 2009a, 257). Diese Anlässe können sich in konkreten Erfahrungen wie Diskriminierung, ungerechte weltweite Verteilung, soziale Spaltungen, in gewaltvollen Handlungen oder auch in Relativierung und Instrumentalisierung von Geschichte zeigen (vgl. ebd., 256f). Mit dieser Haltung knüpft Messerschmidt an Adornos negative Pädagogik an, die gerade nicht für sich beansprucht, moralische Probleme klären zu können (vgl. ebd., 257). Aber angesichts „unhaltbarer und nicht zu begründender Verhältnisse“ (ebd.) plädiert sie eben trotzdem nicht für ein Verwerfen der Kritik der Bildung, sondern für das Erkennen und Artikulieren der Unsicherheiten und Uneindeutigkeiten, die sich in den widersprüchlichen Erfahrungen der eigenen Integration in Herrschaftsverhältnisse zeigen.

Somit gelangt Messerschmidt schließlich unter der Berücksichtigung der nicht eindeutigen Interpretation der Verhältnisse und der Gefahr der Verkehrung des kritischen Anspruches in sein Gegenteil sowie der Einsprüche gegenüber dem kritischen autonomen Subjekt insgesamt zu einem sehr **fragilen Konzept von Bildung**<sup>43</sup>. Diese zielt, als (selbst)kritische Bildung, vor allem darauf ab, Brüche und Infragestellungen der eigenen durch Bildung angeeigneten Selbst- und Weltbilder zu artikulieren, und ist dadurch immer auch ein risikoreiches Unterfangen, da es die gefestigte Position zugunsten von Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit riskiert (vgl. Messerschmidt 2009a, 254).

---

43 Damit steht Messerschmidts Bildungsentwurf im genauen Gegensatz zu jenem der Kritischen Erziehungswissenschaft, welches nach Keckeisen (1992, 134) in Gefahr laufe, „Erziehung wie Erziehungswissenschaft in ihren Möglichkeiten eklatant zu überschätzen“.

### **4.3. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung**

Nach Messerschmidt ist der „Bruch in der Pädagogik (...) in globaler Perspektive noch vielschichtiger als in der Analyse der bürgerlichen Gesellschaften als einem europäischen Phänomen“ (Messerschmidt 2007b, 149). Deshalb soll der gerade skizzierte Entwurf (selbst)kritischer Bildung noch einmal gesondert auf das Verhältnis von Bildung und Globalisierung bezogen werden. Daraus ergibt sich dann auch die Stoßrichtung für die Analyse und die Perspektive auf Bildung im Globalen Lernen.

Zunächst wird mit dem Blick kritischer Bildungstheorie in die frühe Neuzeit der gemeinsame Ursprung von Pädagogik und Globalisierung in der bürgerlichen Gesellschaft sichtbar (vgl. Koneffke 2004, 239): denn in der ursprünglichen Idee von Mündigkeit ist auch der Auftrag zur Mündigkeit aller gegeben (vgl. Heydorn Bd. 4, 64 zit. nach Koneffke 2004, 247). Deshalb ist die bürgerliche Gesellschaft bereits ihrem Wesen nach expansiv und setzte nicht nur notwendigerweise Pädagogik, sondern auch die Globalisierung in Gang (vgl. ebd., 239). So gesehen kann das Bestreben zur Errichtung einer Weltgesellschaft auch als die gesellschaftliche Verwirklichung individueller Selbstbefreiung gedeutet werden (vgl. ebd., 240). Allerdings wurde, ähnlich wie bereits am Beispiel von Bildung und Mündigkeit gezeigt wurde, dieser expansive Anspruch durch die Realisierung innerhalb einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft „herrschaftlich verkehrt“ (vgl. ebd., 244) und trat zu sich in Widerspruch. Wieder spielt der Markt, ob Wochen- oder Weltmarkt (vgl. ebd., 240), für diese Verkehrung eine zentrale Rolle, denn auf ihm wurde die kollektive Selbstbestimmung zur bedingungslosen Selbstunterwerfung unter das Wertgesetz (vgl. ebd., 241). Das Expansive der bürgerlichen Gesellschaft bedeutet somit nicht nur die Idee einer grenzenlosen, universalen Humanisierung und Selbstbestimmung, sondern führte auch zu einem Prozess „grenzenloser privater Aneignung gesellschaftlich erzeugten Reichtums, dem das Maß politisch zugelassener öffentlicher Armut korrespondiert“ (ebd., 244). Zahlreiche Beispiele für diese Grenzenlosigkeit zeigten sich in den Formen gewaltsamer Kapitalakkumulation, z.B. der Erzeugung neuer Arbeitskräfte durch Sklavenhandel oder der Plünderung von ressourcenreichen Kolonien (vgl. ebd.). Aktuelle Beispiele für diese Kehrseite des expansiven Charakters einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sind die gewaltvolle Erschließung neuer Märkte oder der Zwang zur permanenten Innovation der Warenangebote.



Allerdings ist diese Unterwerfung unter das Verwertungsprinzip nur die materielle Seite des expansiven Anspruchs. Die andere Seite betrifft die innere Zwiespältigkeit des expansiven Anspruchs der Humanisierung selbst (vgl. Messerschmidt 2009a, 22). Denn wie in den Bemerkungen zum Postkolonialismus im vorigen Kapitel angedeutet, diene die Entdeckung der *Anderen* vor allem für ein „exklusives Selbstbewusstsein, das sich abgrenzt von jenen ‚Anderen‘, die nicht bürgerlich, europäisch oder weiß sind“ (ebd.).

Die globale-historische Perspektive bringt also ebenso wie bei Bildung die Widersprüchlichkeiten der Globalisierungsprozesse hervor, die sich im Spannungsfeld von Expansion, Verwertung und Exklusion zeigen. Auch heute beschreibt Messerschmidt Globalisierung dementsprechend zwiespältig: als Integration und Ausgrenzung, Öffnung und Schließung, Verlockung und Schrecken zugleich (vgl. Messerschmidt 2009a, 18). Sie verwirft weder sie als „neokapitalistische Weltvergesellschaftung“ noch begrüßt sie sie als „postnationale Weltgemeinschaft“ (ebd., 14).

Die Anerkennung dieser und der eigenen Widersprüchlichkeit ist jedoch für eine Pädagogik, die sich mit Globalisierung und Fragen weltweiter Ungleichheit beschäftigt, nur der Anfang vielfacher Herausforderungen:

So sollte Pädagogik ihre Geschichte der Wissenschaft im globalen Rahmen und Zusammenhang von kolonialer Expansion aufarbeiten (vgl. Messerschmidt 2009a, 30f). Dieses Vorgehen führt allerdings zur Strukturgebundenheit und Situationsbedingtheit von Pädagogik, welche den Rückgriff „auf die unbewiesene Annahme von Raum und Zeit transzendierenden und universell gültigen pädagogischen Paradigmen“ nicht mehr ohne weiteres zulassen (Dias 2001, 317). Besonders muss sich, wie nun schon mehrfach erwähnt, Pädagogik über ihre Subjektannahmen verständigen, denn „das der bürgerlichen Pädagogik zugrundeliegende Subjektkonzept des entwickelten rationalen Menschen rekuriert unausgesprochen auf den/ die ‚westliche(n) Erwachsene(n)‘ (Schirilla 1999, 59)“ (zit. nach Messerschmidt 2009a, 26). Überhaupt sei jegliche undialektische Fassung des Subjekts, so Messerschmidt, „ungeeignet für Lernen in zwiespältigen Globalisierungsverhältnissen“ (vgl. Messerschmidt 2009a, 32). Sie verweigert sich deshalb sowohl der modernen Subjekt konstruktion eines „aufgeblähten Weltsubjektes“ (Dias 2001, 324) zuzustimmen, als auch seinem aus der unzureichenden Rezeption der Postmoderne hervorgetretenen Gegenspieler, dem „durch Macht konstituierten und von zahlreichen Kontroll- und Disziplinarverfahren besetzten Subjekt“, beizupflichten (Messerschmidt

2009a, 32). Ersteres vernachlässige die Exklusivität des Humanisierungsanspruches und ignoriere die eigene Gewaltgeschichte, letzteres neige dazu, sich der Verantwortung für Herrschaftsverhältnisse zu entziehen und lasse jedes kritische Engagement als vereinnahmt erscheinen (vgl. ebd.).

Wieder geht es Messerschmidt also um eine dialektische Ausrichtung, die sich statt eines „entweder oder“ für ein „weder noch“ ausspricht. Dabei soll der Gedanke universeller Gleichheit und Vernunft nicht völlig verabschiedet werden, sondern vielmehr soll er relativiert und differenziert werden (vgl. Messerschmidt 2009a, 37). Das heißt, es soll gefragt werden, welche Beziehungen, welche Selbstbilder und welche Bilder des *Anderen* beim Sprechen produziert werden (vgl. ebd., 34). Konkret muss berücksichtigt werden, für wen und von wem vermeintlich universale Konzeptionen entwickelt wurden und wer davon ein- oder ausgeschlossen wurde (vgl. Messerschmidt 2009b, 126). Bezogen auf die Globalisierung von Bildung erfordert dieser Blick auf die Perspektive und soziale Position des/ der Sprecherin, dass auch benannt wird, wer von Bildung profitiert und wer unter der Gewalt von Bildungsprozessen leidet (vgl. ebd.)<sup>44</sup>.

Weiterhin kann in (selbst)kritischer Theorie ein Bildungskonzept insbesondere in Auseinandersetzung mit Globalisierung ihre Beteiligung an den ungleichen global-gesellschaftlichen Verhältnissen nicht ignorieren. Es sollte also die eigene Rolle innerhalb der globalen Produktionsverhältnisse thematisiert werden und angestrebt werden, sich der eigenen Vorteile bewusst zu werden. Dazu gehört außerdem, sich damit auseinanderzusetzen, dass man diese verlieren könnte (vgl. Messerschmidt 2009a, 33).

Mit dieser selbstkritischen Herangehensweise ist auch ein selbstloses freiwilliges Engagement für *Andere* und das Eintreten für eine ‚bessere Welt‘ nicht mehr unproblematisch. Denn eine solidarisch gemeinte Unterstützung muss ebenfalls selbstkritisch auf die dabei wirkenden Projektionen und Selbstkonstituierung befragt werden:

„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.“  
(Messerschmidt 2009a, 22).

Es gibt also durchaus die Gefahr der Reproduktion kolonialer Muster der Überlegenheit in der Kritik und dem Engagement selbst (vgl. Messerschmidt 2009a, 37) und die

---

44 Ein Schritt, der, Messerschmidt zufolge, bei Heydorns Konzeption des universalen Menschen bisher ausgeblieben ist (vgl. Messerschmidt 2009b, 126).

Pädagogik steht vor der Aufgabe einer doppelten Aufarbeitung: Neben der vernachlässigten Kolonialgeschichte müssen auch die antikolonialen Projektionen reflektiert werden (ebd. 2009b, 129). Dies bedeutet schließlich, dass sich sowohl die Idee eines freiwilligen Engagements als auch die idealisierende Sicht auf universale Interaktionen „an der Geschichte der Ausbeutung, Eroberung, Besetzung und Vernichtung [brechen]“ (ebd. 2009a, 28; Einfügung: K.W.). Das als freiwillig bezeichnete Engagement muss sich, auch wenn es nicht von zivilisatorischen sondern von anti-imperialistischen Absichten geleitet wird, der Selbstbezüglichkeit bewusst werden (vgl. ebd., 31). Daraus ergibt sich eine Verschiebung in der Motivlage des Engagements: Statt eines vermeintlich freiwilligen Engagement wird die Auseinandersetzung mit den Weltverhältnissen zu einer Frage der (historischen) Verantwortung (vgl. ebd., 28).

Kritik an den herrschenden Verhältnissen kann also nicht mehr geäußert werden, ohne die eigene Verstrickung zu thematisieren und die eigenen Privilegien sogar zu riskieren. Und dennoch konstatiert Messerschmidt:

„Der Anspruch einer Entprivilegierung und Neuverteilung von Reichtümern wird in der pädagogischen wie in der gesellschaftspolitischen Debatte weitgehend verdrängt.“ (Messerschmidt 2009a, 33)

Und Messerschmidt führt weiter aus, dass gerade die Bildungskonzepte, die sich dezidiert kritisch mit Globalisierung beschäftigen wollen, meist den Anschein einer „imaginären Gegnerschaft“ (Messerschmidt 2009a, 19) erheben – eine Einstellung, die Messerschmidt als naiv, wirklichkeitsvergessen und geschichtsverleugnend bezeichnet (vgl. ebd.). Sie sieht sie als „Ausdruck des Dilemmas, selbst von dem abhängig zu sein und zu profitieren, was man kritisiert“ (ebd.). Diese Einstellung führe zur Spaltung in das eigene Richtige und das andere Falsche und lässt die Vorstellung einer „richtigen“ Alternative entstehen. In diesem Fall werde Kritik „zum Preis der Eindeutigkeit gehandhabt“ (ebd.). Sie ist begleitet von „Ausblendungen, Idealisierungen und einem Mangel an Selbstkritik“ (ebd. 2009b, 131).

Welches Engagement ist unter diesen Umständen für eine (selbst)kritische Bildung im Umgang mit Globalisierung denkbar? Zum einen liegt es nahe, sich von dem Anspruch der Veränderungen zu verabschieden (vgl. Messerschmidt 2009b, 131). Das heißt aber gerade nicht, dass Bildung im Umgang mit Globalisierung konform gehen muss mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, stattdessen soll sie, wie bereits in allgemeiner Absicht in

Kapitel 4.2. aufgezeigt, auch in globaler Perspektive als Suchbewegung bestehen bleiben (vgl. ebd.). Diese Suchbewegung hat ihr Engagement in der Reflexion z.B. über die Frage, woher der Wunsch nach einer besseren Welt kommt bzw. aus wessen Perspektive er gesprochen wird (vgl. ebd. 2009a, 20). Reflexion wird auch da nötig, wo sich Kritik einer immer stärkeren Vereinnahmung in den Wertkapitalismus gegenüberzieht (vgl. ebd., 40).<sup>45</sup> Gleichzeitig ist diese kritische Suchbewegung aber auch herausgefordert, nicht zur „Kontingenzkultur“ (Badura 2006, 152 zit. nach Messerschmidt 2009b, 131) zu werden, denn:

„Zwar kommt darin eine ausgesprochen sympathische Vorsicht gegenüber jeglicher Selbstgewissheit zum Ausdruck, doch zugleich scheinen sich die Kritiker damit ihrer eigenen Verstrickung entziehen zu wollen – so als hätte man nie etwas getan, nie Ressourcen verbraucht, von den bestehenden Tauschverhältnissen profitiert, weil immer alles nur unwägbar und unfassbar gewesen ist.“  
(Messerschmidt 2009b, 131)

Das heißt, und das ist die Herausforderung, dass die destruktiven Seiten des Aktivismus reflektiert werden sollen (ebd. 2009a, 34) bei gleichzeitigem „Eintreten gegen bestehende Ungleichheit und Ungerechtigkeit“, wobei dieses Engagement „auf sich selbst bezogen kritisch bleibt und sich immer wieder fragt, welches Bild des Anderen und welches Selbstbild dabei gepflegt wird“ (ebd. 2009b, 131).

Die damit einhergehenden Unsicherheiten bzw. das Fragile und Komplizierte an einer solchen Kritik, die sich der eigenen Legitimierung nicht sicher sein können, ist „vielleicht (...) genau das, was für die Auseinandersetzung mit zwiespältigen Globalisierungsprozessen gebraucht wird“ (ebd., 132).

Inwiefern solche Vorstellungen sich auch in Programmen zum Globalen Lernen finden lassen, das soll im Folgenden genauer dargelegt werden.

---

45 Als Beispiel führt Messerschmidt die Clean Clothes Kampagne an, eine Initiative, die den Fairen Handel unterstützt und deren Forderungen, Missstände in den Textilproduktionsstätten abzuschaffen, mittlerweile Teil der Unternehmensphilosophien geworden sind, ohne dass sich an den tatsächlichen Strukturen der Ausbeutung und Abhängigkeit etwas geändert hätte (vgl. Messerschmidt 2009a, 40f).

---

## 5. Kritische Analyse

Das Zusammenführen der im letzten Kapitel aufgearbeiteten Theorie mit dem zuvor skizzierten Gegenstand Globales Lernen ist die Herausforderung, der sich das folgende Kapitel annimmt. Es soll um neue Perspektiven gehen, die sich von dem Ausgangspunkt (selbst)kritischer Bildungstheorie auf Globales Lernen und für Globales Lernen eröffnen.

Dafür wurden bereits in Kapitel 3 sechs programmatische und zentrale Texte zum Globalem Lernen ausgewählt und vorgestellt.

Aus diesen Dokumenten werden im ersten Analyseschritt zentrale Bildungskonzepte und -diskurse herausgearbeitet, um auf die erste der drei Forschungsfragen zu antworten. Dies soll anhand zweier Fragen geschehen, die zunächst an jedes der Dokumente gestellt werden. Anschließend werden die Antworten in einem Zwischenfazit differenziert und zusammenfassend hinsichtlich dominierender Aspekte aufbereitet.

Der zweite Analyseschritt reagiert auf diese Ergebnisse des ersten Schrittes und zeigt anhand von Aussagen der Texte auf, welche Auslassungen damit im Sinne einer (selbst)kritischen Bildungstheorie gemacht werden. Es wird damit angestrebt, eine andere Perspektive auf die Aussagen über Bildung aufzuzeigen und somit Antworten auf die zweite Forschungsfrage zu geben.

Der dritte Schritt vollzieht die Gegenbewegung und stellt heraus, wo sich in den Diskursen und Konzepten bereits mögliche Ansätze für eine (selbst)kritische Bildung finden, um daraus auf Perspektiven für Globales Lernen zu schließen. Außerdem wird aufgearbeitet, welche Anstöße Messerschmidt selbst für zukünftige Perspektiven Globalen Lernens liefert, womit schließlich die dritte Frage beantwortet werden soll.

Auf diese drei Schritte folgt abschließend eine Reflexion der Analyse.

## **5.1. Bildungskonzepte und -diskurse im Globalen Lernen**

Um Aufschluss über wesentliche Aspekte der Diskurse und Konzepte zu erhalten, wird zunächst jeder Text einzeln untersucht. Ich beschränke mich dabei auf zwei Fragerichtungen, wobei die erste Frage vor allem den Kontext des Textes betrifft und die zweite Frage auf die Inhalte zielt und auch Begriffe und Rhetorik berücksichtigen soll:

- Wer spricht an wen, über was, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Zweck?
- Was wird über Bildung gesagt? Was wird unter Bildung verstanden? Wie wird über Bildung gesprochen?

Da die Beantwortung der Fragen zunächst an jedem Text durchgeführt werden und so eine relativ große Datenmenge zusammenkommt, werden die dominierenden Aussagen anschließend in einem Zwischenfazit gebündelt und hinsichtlich gemeinsamer Merkmale oder markanter Differenzierungen zusammengestellt. Dies sind dann die von mir bezeichneten und im nächsten Schritt zu reflektierenden Aspekte der Konzepte und Diskurse.

<p><i>ADA_Austrian Development Agency (2009): Entwicklungspolitische Kommunikation &amp; Bildung in Österreich. Strategie.</i></p>
--

### **Wer spricht an wen, über was, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Zweck?**

Die Strategie zur Entwicklungspolitischen Kommunikation & Bildung in Österreich wurde 2009 von der österreichischen Entwicklungsagentur ADA verfasst. Sie gibt den Rahmen für Förderungen im Bereich der entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung und somit auch für Globales Lernen vor (vgl. ADA 2009, 6). Sie richtet sich also in erster Linie an mögliche zivilgesellschaftliche ProjektanträgerInnen, die in der Strategie eine Orientierung zur geförderten Entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung in Österreich finden. Sie soll den involvierten AkteurInnen eine Grundlage und „verbindende Richtungsbestimmung“ (ebd., 7) für ihr Engagement bieten. Der ADA ermöglicht sie eine Verbesserung der Koordination und Steuerung der entwicklungspolitischen Bildungslandschaft. Die Strategie reagiert auf die Differenzierung der ADA

zwischen Entwicklungszusammenarbeit „vor Ort“, womit das Ausland bzw. die Einsatzländer im Süden gemeint sind, und der Entwicklungspolitischen Bildung und Kommunikation in Österreich mit ihren speziell lokalen bzw. nationale Erfahrungen, Gesetzmäßigkeiten und Herausforderungen (vgl. ADA 2009, 5). Weiterhin wird mit der Strategie den internationalen Vereinbarungen begegnet und den Empfehlungen des letzten DAC-Peer-Review-Report nachgekommen, welcher die Formulierung einer solchen Strategie nahe legte (vgl. DAC 2009, 10).

Die Strategie beinhaltet einerseits Begründungen für Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung sowie die Zusammenfassung bisheriger Erfahrungen. Weiterhin stellt sie die Förderinstrumente der ADA vor, nennt die bisher geleisteten Förderungen und beschreibt die programmatischen sowie zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in Österreich. Außerdem befasst sie sich mit der Thematisierung von Zielgruppen und der Definition von Zielen sowie mit den strategischen Ansätzen, die Inhalte und Schwerpunkte bestimmen (vgl. ADA 2009, 1).

### **Was wird über Bildung gesprochen? Wie wird über Bildung gesprochen?**

Der Ausdruck „Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung“ wird in der Strategie als Überbegriff verwendet für Informationsarbeit, Bildungsarbeit/ Globales Lernen, Öffentlichkeitsarbeit, Lobby-Arbeit, Kampagnen-Tätigkeiten, Kulturarbeit sowie wissenschaftliche Arbeiten und Medienarbeit (vgl. ADA 2009, 7). Damit verbirgt sich der „Bildungsbegriff“ einerseits in ALLEN diesen Aktivitäten, andererseits gibt es einen speziellen BILDUNGSbereich, welcher als Globales Lernen bezeichnet wird. Gemeinsam mit dem interkulturellen Dialog gilt Globales Lernen weiterhin als ein Arbeitsfeld (vgl. ebd., 9) und als ein Themenschwerpunkte der Strategie (vgl. ebd., 8).

Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung werden als Aktivitäten vorgestellt, die programmatisch von internationalen Vereinbarungen und nationalen Politiken gerahmt werden. Ihre Ziel- und Themensetzungen orientieren sich deshalb am Europäischen Konsens über Entwicklungspolitik, an den UN-Millenniumszielen sowie der Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. Weiterhin werden sie in Übereinstimmung mit dem österreichischen EZA-Gesetz von 2002 und dem Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungspolitik formuliert (vgl. ebd., 6).

Sie werden als erforderliche Reaktion auf folgende gegenwartsbezogene Herausforderungen begründet (vgl. ADA 2009, 4): der rasante Zuwachs an Wissensbeständen, die

schnelllebigen und zunehmend komplexer werdenden Verhältnisse, die konstruktive Umsetzung internationaler Vorgaben und Abkommen, die raschen Veränderungen in der weltpolitischen Gesamtlage, die gestiegene Bedeutung gesellschaftlicher Verständigungsprozesse, die Verpflichtung zu besserer Qualität und mehr Effektivität in der internationalen Staatengemeinschaft, die vielfältigen Beziehungen zwischen und innerhalb von Kontinenten.

Diesen Herausforderungen soll mittels Kommunikation und Bildung begegnet werden, indem sie folgende Aufgaben übernehmen: informieren; Kompetenzerwerb für die Auswahl und Aufnahme neuen Wissens ermöglichen; zum Verstehen der Globalisierung beitragen; Widersprüche sichtbar machen/ sie erkennen lassen; über Handlungsmöglichkeiten informieren; eine entwicklungspolitisch sensibilisierte Bevölkerung, die Entwicklungen analysieren und Handlungen beurteilen kann, hervorbringen; einen Beitrag leisten, dass sich Menschen aktiv und zukunftsorientiert beteiligen und Einfluss nehmen; Dialoge über politische Vorstellungen, kulturelle Zugänge und Religionen hinweg anleiten; eine Brücke zwischen globaler und lokaler Politik sein; viele Beteiligte in die Arbeit und Diskussion einbinden (vgl. ebd., 4).

Das zugrundeliegende Bildungsverständnis ist geprägt von der Erkenntnis einer gesamtgesellschaftlichen Relevanz der entwicklungspolitischen Kommunikation und Bildung, die sich zum Beispiel in der Integration von Themen wie Migration, Globalisierung und Klimawandel zeige (vgl. ebd., 5). Allerdings wird auch gesagt, dass sich entwicklungspolitische Bildung und Kommunikation selbst mit gesellschaftlichen Veränderungen, z.B. den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, verändere (vgl. ebd.).

Die Ziele der Strategie bzw. der Arbeit im Bereich Entwicklungspolitische Bildung sind vor allem: Wecken der Aufmerksamkeit und des Interesses der Bevölkerung für entwicklungspolitische Fragen; das Verdeutlichen der globalen Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft und den Einzelnen; Beitragen zur Qualitätsentwicklung; ideelle, institutionelle und finanzielle Anerkennung und Unterstützung des Arbeitsbereiches in Politik und Gesellschaft (vgl. ebd., 7).

Es werden strategische Ansätze genannt, die zur Erreichung der Ziele beitragen sollen und die als Leitfaden für entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung interpretiert werden können. So sollen Bildung und Kommunikation inhaltlich daran ausgerichtet sein, die globale Dimension in alle gesellschaftlich relevanten Bereiche einzubringen. Sie sollen die Qualitätsentwicklung und Kompetenzerweiterung fördern und Probleme und Forderungen von Gruppen, die in der globalen Entwicklung besonders benachteiligt sind,



thematisieren. Außerdem sollen Beteiligungen im Rahmen von entwicklungspolitischer Kommunikation und Bildung an internationalen Jahren, Kampagnen, Programmen und Projekten ausgerichtet werden (ADA 2009, 8). Thematische Schwerpunkte werden auf Globales Lernen, interkulturellen Dialog, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, Welthandel/ Fairer Handel und Corporate Social Responsibility gesetzt (vgl. ebd., 8).

Die Strategie unterstützt eine breite Streuung der Zielgruppen von entwicklungspolitischer Kommunikation und Bildung, wobei Jugendliche, Studierende und KonsumentInnen prioritär genannt werden (vgl. ebd., 7).

Methodisch soll, laut ADA-Strategie, möglichst offen, partizipativ und divers vorgegangen werden. Die jeweiligen Aktivitäten sollen an die Lebenswelt der Zielgruppen angepasst und strategische Lösungen gegenüber punktuellen Maßnahmen bevorzugt werden. Dabei sollen bereits gemachte Erfahrungen und Kompetenzen der AkteurInnen berücksichtigt und verschiedene PartnerInnen (auch außerhalb des entwicklungspolitischen Bereichs) eingebunden werden (vgl. ebd., 8).

*VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen.*

**Wer spricht an wen, über was, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Zweck?**

Im Jahr 2000 publizierte der Verein Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) ein Grundsatzpapier zum Globalen Lernen. Die zu diesem Zweck eingerichtete Arbeitsgruppe wollte damit auf die konzeptionelle Verzweigung des Globalen Lernens und den erhöhten Legitimationsdruck in der entwicklungspolitische Bildungsarbeit reagieren. Das Grundsatzpapier soll „nach innen einen Referenzrahmen für die eigene Standortbestimmung markieren, und nach außen zur Profilierung und Begründung eines gewichtigen Arbeitsfeldes beitragen“ (VENRO 2000, 5).

Bildungsarbeit wird als entwicklungspolitisches Handeln begründet und ihre Potenziale und Defizite im Rahmen von Nichtregierungsorganisationen abgewogen. Weiterhin werden die wichtigsten Elemente des Globalen Lernens vorgestellt und von Lobbyarbeit und Öffentlichkeitsarbeit abgegrenzt. Abschließend werden Leitlinien und Wertorientierungen der Bildungsarbeit benannt und weiterführende Schritte angeführt.

### **Was wird unter Bildung verstanden? Wie wird über Bildung gesprochen?**

Das Papier basiert auf der normativen Leitidee einer „zukunftsfähigen Entwicklung“ (VENRO 2000, 11) bzw. auf einer Vision, in der die Gesellschaft soziale und ökonomische Verantwortung übernimmt, um die natürlichen Lebensgrundlagen zu sichern und Armut zu bekämpfen (vgl. ebd., 6).

Nach VENRO geht es bei der Umsetzung dieser Ziele aber weniger um das Können, sondern um das Wollen (vgl. ebd., 7), womit auch ihr Ausgangspunkt für die Legitimierung ihrer Bildungsarbeit postuliert ist: „Entsprechende Reformen müssen in den Köpfen beginnen“ (ebd., 6). VENRO versteht ihre Bildungsarbeit also in erster Linie als Überzeugungsarbeit, um den Willen und die Bereitschaft zur Gestaltung einer gerechteren Welt und einer nachhaltigen Entwicklung zu wecken. Dementsprechend ist in diesem Dokument die Rede von Hinführen zu „Bereitschaft“ (ebd., 11), Förderung der „Einsicht“ (ebd., 6) oder von einem „Prozess des Umdenkens“ (ebd., 7).

Dieses Umdenken wird als „anspruchsvolle Bildungsaufgabe“ und sogar als „das weltgeschichtlich umfassendste Lernprojekt“ (ebd., 6) bezeichnet. Als größte Schwierigkeit werden vor allem die mit der Globalisierung einhergehenden Verunsicherungen genannt, die z.B. durch Arbeitslosigkeit oder soziale Konflikte in den Ländern des Nordens ausgelöst wurden (vgl. ebd., 5).

Um den Herausforderungen der Globalisierung zu begegnen und ihre Chancen zu nutzen, wird gefordert „globale Fragen als Querschnittsaufgabe in allen Bildungsbereichen“ zu verankern (ebd.). Es soll kein neuer Lernstoff, sondern ein neues Lernprinzip eingeführt werden, welches eine grundlegende Kontexterweiterung bedeutet, damit jegliches Lernen um eine globale Anschauungsperspektive erweitert wird (vgl. ebd., 10).

Das Globale Lernen wird als theoretische und praktische Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung und als „gesellschaftlicher Bildungsauftrag“ (vgl. ebd., 10) vorgestellt. Als positiv wird daran bewertet, dass es mit seiner Bezugsgröße, der Weltgesellschaft, eine Abkehr von den Problemen in der *Dritten Welt* einleitet und gegen paternalistische und eurozentrische Verhältnisse einstehe. Weiterhin wird am Globalen Lernen geschätzt, dass es durch seine multiperspektivische Betrachtung verschiedenste pädagogische Arbeitsfelder integriere (vgl. VENRO 2000, 10).

Globales Lernen soll bei VENRO in erster Linie Menschen motivieren und unterstützen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft teilzunehmen (vgl. ebd., 11). Die pädagogische Herausforderung wird darin gesehen, Individuen und Gemeinschaften, „in der Artikulation ihrer Interessen (...) sowie bei der gewaltfreien Lösung von Interessenskonflikten zu

zu [sic] unterstützen“ (ebd., 12; Einfügung: K.W.) und zu Befreiung beizutragen. Gleichzeitig wird aber auch eingeräumt, dass ‚Empowerment‘ nicht einfach vermittelt werden könne, sondern die Lernenden „als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses zu begreifen sind“ (ebd.).

Als Lernziele werden die „Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität“ und die Förderung der „Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltsichten“ (ebd., 13) genannt, welche um Neugier, Freude und Faszination für die bzw. das *Andere* ergänzt werden (vgl. ebd., 12). Weiterhin soll Globales Lernen die „Voraussetzungen der eigenen Position“ beleuchten und dazu motivieren und befähigen, „für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden“ (ebd., 13). Es soll dabei eine „globale Weltsicht“ (ebd., 12) vermittelt werden, mit der der Zusammenhang von globalen Ereignissen und lokalen Ausprägungen in den Blick genommen werden kann. In diesem Sinne legt VENRO Wert darauf, die eigene Rolle in den globalen Beziehungen zu thematisieren, und die „kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen“ (ebd.).

Die erwähnte Handlungskompetenz ist bei VENRO eng gekoppelt an die Idee der Gerechtigkeit und ein Engagement im Zeichen der weltweiten Solidarität mit den „Leidtragenden des Globalisierungsprozesses“ (ebd., 13). Dabei sollen nicht nur individuelle Notlagen, sondern auch strukturelle polit-ökonomische Rahmenbedingungen der Ungerechtigkeit thematisiert werden. VENRO ist es demnach explizit ein Anliegen, im Globalen Lernen „Stellung zu beziehen gegen die Kräfte, die Ursachen von Armut nicht beseitigen wollen“ (ebd., 11). Als wirksam gilt Globales Lernen beispielsweise, wenn Interessenskonflikte identifiziert werden und zur Sprache gebracht werden (ebd.).

In der konkreten Umsetzung sind VENRO Methodenvielfalt und Perspektivenwechsel wichtig. Weiterhin soll Globales Lernen „Komplexität durchschaubarer“ und „unlösbare Widersprüche erträglich“ (VENRO 2000, 12) machen sowie Stereotype und Fremd- und Selbstbilder hinterfragen (vgl. ebd.). Auf dem Weg dahin können Medien eingesetzt werden, ebenso kann sinnlich und erfahrungsorientiert gearbeitet werden (vgl. ebd.). Die „praktische Umsetzung der gewonnenen Einsichten und Erfahrungen“ (VENRO 2000, 12) wird außerdem als notwendig eingeschätzt. Jede Aktivität soll ferner „von den Interessen und Lebenslagen der Lernenden ausgehen“ (ebd.).

Die VerfasserInnen des Dokuments distanzieren sich ausdrücklich von den gegenwärtigen Verhältnissen, indem sich das zugrundeliegendes Verständnis des Globalen Lernens

„von jedem affirmativen Bildungskonzept ab[grenzt], das vorrangig die Anpassung des Menschen an die Erfordernisse einer globalisierten Ökonomie hat. Eine strategisch motivierte Internationalisierung des Bildungswesens, die in erster Linie der Standortsicherung und der Verteidigung von Privilegien unter den Bedingungen eines verschärften globalen Wettbewerbs dient, ist mit dem hier vertretenen Konzept Globalen Lernens nicht vereinbar“. (VENRO 2000, 13)

*UNESCO (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Hg. auf Deutsch von der Deutschen UNESCO-Kommission. Kriptel, Berlin: Luchterhand.*

**Wer spricht an wen, über was, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Zweck?**

Mitte der 1990er Jahre wurde von der UNESCO eine Kommission eingesetzt, um „die Herausforderungen, mit denen Bildung in den kommenden Jahren konfrontiert sein wird“ (UNESCO 1997, 228) zu untersuchen. Geleitet wurde die Kommission von Jacques Delors, weshalb der Bericht auch als Delors-Bericht bezeichnet wird. Ihre Aufgabe war es, sich mit der „neuen Rolle von Bildung und den veränderten Anforderungen in einer Welt immer schnelleren ökonomischen, gesellschaftlichen und ökologischen Wandels und wachsender Spannungen“ (ebd., 228) auseinanderzusetzen und daraus Vorschläge und Handlungsempfehlungen für Reformen und Aktivitäten zu generieren, welche „sowohl innovativ als auch realisierbar“ sein sollten (ebd., 228). Der Anspruch an die Kommission war kein geringerer als „universell gültige Analysen“ und „Schlussfolgerungen“ vorzulegen (ebd., 12). Diese wurden schließlich 1997 im Bericht „Lernfähigkeit: Der verborgene Reichtum“ publiziert. Der Bericht richtet sich an Regierungen, internationale Organisationen, BildungspolitikerInnen, EntscheidungsträgerInnen und „allgemein alle, die bei der Erstellung und Ausführung von Bildungsplänen und Aktivitäten Verantwortung tragen“ (ebd., 230). Die Kommission hat sich zum Ziel gesetzt, mit dem Bericht zur Debatte über die Zukunft von Bildung beizutragen (vgl. ebd., 5) und als „Agenda für Bildungserneuerung und als Richtlinie für zukünftige UNESCO-Aktivitäten im Bildungsbereich“ zu dienen (ebd., 230).

Der Bericht beginnt mit einem Kapitel von Delors, der Bildung als „notwendige Utopie“ vorstellt und den Bericht zusammenfassend wiedergibt. In einem ersten Teil werden Perspektiven auf Bildung dargestellt, der zweite Teil zeigt Prinzipien für eine Bildung im

21. Jahrhundert auf und im dritten Teil werden Orientierungslinien für die Zukunft vorgezeichnet.

### **Was wird unter Bildung verstanden? Wie wird über Bildung gesprochen?**

Im Unterschied zu den anderen Texten wird in diesem Dokument nicht explizit vom Globalen Lernen gesprochen, aber es wird die allgemeine Bedeutung von Bildung und Lernen im weltweiten Kontext des 21. Jahrhunderts thematisiert. Bildung wird als Mittel zur internationalen Verständigung und zum Frieden gesehen, weshalb das in diesem Bericht entworfene Bildungskonzept bzw. die Art, wie Bildung verstanden und besprochen wird, auch zur Legitimierung verschiedener Konzepte des Globalen Lernens herangezogen wird.

Die Bedeutung, die Bildung zugestanden wird, ist Anfangs- und Endpunkt der Analysen: Bildung wird als

„eines der wichtigsten Mittel [betrachtet], um die Entwicklung der Menschheit besser und in größerem Einklang zu fördern. Mit ihrer Hilfe können Armut, Ausgrenzung, Unwissenheit, Unterdrückung und Kriege verhindert werden.“  
(UNESCO 1997, 11; Einfügung: K.W.)

Als konkrete Anlässe, auf die Bildungspolitik reagieren soll, werden die hohe Arbeitslosigkeit, andauernde Ungleichheit zwischen Arm und Reich, die Gefährdung der Natur, Kriege oder Krisen von Massendemokratien genannt (vgl. UNESCO 1997, 12f). Weiterhin werden gesellschaftliche Spannungen aufgezeigt, die überwunden werden sollen (z.B. zwischen globalen Phänomenen und lokalen Ausprägungen, zwischen Tradition und Moderne, zwischen langfristigen und kurzfristigen Lösungen, etc.) (vgl. ebd., 14f). Es wird dabei anerkannt, dass Bildung zwar nicht allein auf gesellschaftliche Probleme wie Arbeitslosigkeit reagieren kann, sondern eingebettet ist in die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen, gleichzeitig werden aber doch bildungspolitische Lösungen (z.B. Flexibilisierung des Bildungssystems) vorgeschlagen (vgl. ebd., 16).

Es zeigt sich insgesamt, dass die Möglichkeiten von Bildung bzw. veränderter Bildungspolitik als sehr hoch eingeschätzt werden – auch wenn es zu Beginn noch heißt, dass es sich nicht um einen „Wundertrank oder Zauberformel“ (UNESCO 1997, 11) handeln soll. Es scheint dennoch keinen Zweifel an der Bestimmung und Möglichkeit von Bildung als Beitrag auf dem Weg zu einer besseren Welt zu bestehen (vgl. ebd., 15). Deshalb widmet sich der Bericht auch in erster Linie nicht der Frage, OB Bildung zu einer besseren Welt beitragen kann, sondern WIE.

Sie wird von der Kommission als ein Prozess zur Verbesserung von Kenntnissen und Fähigkeiten, als Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung und dem Aufbau von Beziehungen zwischen Individuen, Gruppen und Nationen verstanden (vgl. ebd., 11). Neben weiteren zahlreichen verschiedenen Zielen und Aufgaben von Bildung wird als ihr wichtigstes Ziel genannt, „jeden von uns, ohne Ausnahme, in die Lage zu versetzen, all unsere Talente voll zu entwickeln und unser kreatives Potential (...) auszuschöpfen“ (ebd., 15). Vor diesem Hintergrund bewertet der Vorsitzende der Kommission, Jacques Delors auch SchulabbrecherInnen als „ungeheure Verschwendung menschlichen Potentials“ (ebd., 16).

Das Bildungskonzept, welches die UNESCO schließlich ausgearbeitet hat, baut auf die Idee des lebenslangen Lernens auf, das „während des gesamten Lebens vorangetrieben“ (ebd., 16) werden soll. Es handelt sich dabei um einen „kontinuierliche[n] Prozeß [sic] der Formung des Menschen in seiner Gesamtheit“ (ebd., 17). Mit diesem Gedanken des lebenslangen Lernens sei „der Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ gefunden (ebd., 18). Im Bericht heißt es:

„Jeder einzelne muß [sic] befähigt werden, sein ganzes Leben hindurch lernen zu können, um sein Wissen zu mehren, Fertigkeiten und Qualifikationen zu erwerben und sich einer wandelnden, komplexen und miteinander verknüpften Welt anpassen zu können.“ (UNESCO 1997, 73)

Damit verfolgt die Kommission auch eine bestimmte Vision der Gesellschaft: eine „Lerngesellschaft“ (ebd., 17), welche „auf dem Erwerb, der Auffrischung und der Nutzung von Wissen basiert“ (ebd., 19). Allerdings soll mit dem Entwurf des lebenslangen Lernens das formal gegliederte Bildungssystem erhalten bleiben: Die Schule soll weiterhin eine „solide Grundbildung“ sowie Quelle der Freude und intellektuellen Neugier sein (vgl. ebd., 17).

Das Bildungsverständnis der Kommission richtet sich an vier Arten des Lernens aus, den so genannten „vier Säulen der Bildung“ (ebd., 73). Die erste Säule bezeichnet das „Lernen, Wissen zu erwerben“ (ebd., 74). Diese soll laut Kommission eine „breite Allgemeinbildung“ vermitteln (ebd., 18), durch die erlernt werden soll, Erkenntnisinstrumente zu beherrschen, Erinnerungsvermögen zu schulen und Denküben zu vollführen (vgl. ebd., 74f). Mit diesem Lernen soll das Fundament gelegt werden für Lernen als „niemals endende[n] Prozeß [sic]“ (ebd., 76).

Bei der zweiten Säule „Lernen zu Handeln“ geht es um die Herausbildung von Kompetenzen, welche die Ausbildung der technischen und beruflichen Qualifikationen umfasst sowie die Förderung eines bestimmten Sozialverhaltens z.B. Teamfähigkeit oder Risiko-

bereitschaft (vgl. ebd., 77). Bezogen auf Gesellschaften, in denen Lohnarbeit vorherrscht, wird insbesondere die für die Zukunft notwendige Fähigkeit erwähnt, „neues Wissen in Innovation umzusetzen“ (ebd., 76).

Die dritte Säule bildet das „Lernen zusammenzuleben – Lernen, miteinander zu leben“, welche als die wichtigste Art von Lernen im 21. Jahrhundert bezeichnet wird (vgl. ebd., 79). Die Kommission versteht darunter eine Bildung, die Konflikte verhindert bzw. löst, indem sie „Respekt vor den Menschen, deren Kulturen und geistigen Werten“ vermittelt (ebd.). Dabei wird von der anthropologischen Annahme ausgegangen, dass die Menschen „von Natur aus gerne ihre eigenen und die Qualitäten ihrer Gruppe gegen andere überbewerten und Vorurteile gegen andere hegen“ (ebd.). Es wird deshalb eine „langsame Entdeckung der anderen“ und die „Erfahrung gemeinsamer Lebensziele“ (ebd.) vorgeschlagen. In diesem Zusammenhang erwähnt die UNESCO-Kommission, dass, um *Anderer* zu verstehen, ein Selbst-Verständnis vorausgesetzt werden muss (ebd., 80). Als erstes Ziel wird die „Akzeptanz Andersdenkender“ (ebd.) genannt, wobei der Dialog und die Diskussion mit *Anderen* wesentliche Werkzeuge von Bildung sein sollen (vgl. ebd.). Über die Differenzierung zum *Anderen* solle, so heißt es weiter, die Suche nach dem Gemeinsamen angeregt werden: Bildung müsse „die Saat eines neuen Humanismus werden“ (ebd., 42) lautet dementsprechend eine Botschaft der UNESCO.

Die vierte Säule der Bildung umfasst das „Lernen für das Leben“. Bildung soll mit dieser Lernform zur „allumfassenden Entwicklung jedes Individuums beitragen“, „also Körper und Geist, Intelligenz, Sensibilität, ästhetisches Empfinden, persönliche Verantwortung und geistige Werte“ entwickeln (ebd., 81). Spätestens an diesem Punkt wird der umfassende Auftrag an Bildung deutlich. Außerdem sollen „eigenständiges, kritisches Denken“ (ebd.) ebenso wie „Gedankenfreiheit, Urteilsvermögen, Gefühl und Phantasie“ (ebd., 81f) vermittelt werden. Dabei gelten Phantasie und Kreativität wegen ihrer „Innovationschancen“ als besonders wichtig (ebd., 82).

*Maastrichter Erklärung (2002): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Hg. vom Nord-Süd Zentrum des Europarates.*

**Wer spricht an wen, über was, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Zweck?**

Die Maastrichter Erklärung wurde von den TeilnehmerInnen eines im Jahr 2002 abgehaltenen Europa-Kongresses zum Globalen Lernen verfasst, um zur Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa beizutragen. Die Erklärung enthält eine gemeinsame Verpflichtung zur Anerkennung bestimmter Aussagen über Globales Lernen und formuliert weitere Schritte, die gegangen werden sollen. Sie knüpft insbesondere an den Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung an und soll vorbereitend für die Umsetzung der UN-Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wirken.

### **Was wird unter Bildung verstanden? Wie wird über Bildung gesprochen?**

Die Mitglieder des Kongresses gehen davon aus, dass „eine gerechte, friedliche und nachhaltige Welt im Interesse aller“ liegt (Maastrichter Erklärung 2002, 3).

Globales Lernen wird in der Erklärung als „Bildungsarbeit“ definiert, „die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt“ (ebd., 1).

Dabei wird den Menschen ein „Streben nach Wissen über die Realitäten ihrer Welt“ (ebd.) nachgesagt, welches mittels Globalem Lernen unterstützt werden soll. Sie sollen durch Globales Lernen zu „emanzipierte[n] Weltbürgerinnen und Weltbürger[n]“ werden, die „unsere globale Gesellschaft (...) verstehen, an ihr teilhaben und sich kritisch mit ihr auseinander setzen können“ (ebd., 2)

Weiterhin soll Globales Lernen bei den Menschen „Erkenntnis und Akzeptanz“ von Maßnahmen schaffen, die sich erstens auf ihre Rolle als BürgerInnen im politischen (demokratischen) Dialog beziehen, zweitens die Einsicht ermöglichen, dass weiterhin „gravierende globale Ungleichgewichte“ (ebd., 1) bestehen, und drittens auf die Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels von Produktions- und Konsumgewohnheiten hinweisen (vgl. ebd., 1).

Die Erklärung schreibt Globales Lernen eine wesentliche Rolle zu, welche Globales Lernen für die Gewinnung der Unterstützung der Öffentlichkeit für Ausgaben der EZA leistet und für welche sie die Wiedergewinnung des Vertrauens in die nationalen und internationalen Institutionen inne hat (vgl. ebd., 2).

In der konkreten Umsetzung soll Globales Lernen, so die Maastrichter Erklärung, Informationen bereitstellen, den Wissensprozess unterstützen, aktives Lernen betreiben und zum Nachdenken ermutigen. Dabei soll Vielfalt gewürdigt und gegenseitige Achtung gefördert werden. Letztlich sollen Entscheidungen immer unter globalem Bezug getroffen werden (vgl. ebd., 2). Diese weit reichenden Ziele, zu denen Globales Lernen der



Maastrichter Erklärung nach beitragen soll, lassen die Mitglieder des Kongresses eine verstärkte Unterstützung des Globalen Lernens fordern (vgl. ebd., 3).

Den Rahmen dafür bilden viele internationale, nationale und regionale Abkommen und Vorhaben. Aus diesem Grund ist auch einsichtig, dass eine verbesserte Zusammenarbeit der beteiligten AkteurInnen über verschiedene Ebenen und Ressorts hinweg, z.B. bei der gemeinsamen Arbeit an einer Definition angestrebt wird (vgl. ebd., 3). Abschließend wird der „kontinuierliche[] Dialog mit dem Süden über Form und Inhalt des Globalen Lernens“ als eine weitere Maßnahme genannt (vgl. ebd.).

*Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.*

**Wer spricht an wen, über was, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Zweck?**

Annette Scheunpflug und Nils Schröck verfassten als „Einführung in pädagogische Konzeptionen der entwicklungsbezogenen Bildung“ eine Broschüre zum Globalen Lernen. Sie wurde als „orientierende Hilfestellung“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, 5) konzipiert, um sich in den unterschiedlichen Ansätzen zurechtzufinden. Die AutorInnen geben zunächst einen Überblick über die Entwicklung und die verschiedenen Konzeptionen des Globalen Lernens. Darüber hinaus stellen sie aber auch einen eigenen Konzeptionsbeitrag bzw. eine didaktische Minimalperspektive vor, welche sie mit methodischen Anregungen ergänzen.

**Was wird unter Bildung verstanden? Wie wird über Bildung gesprochen?**

Scheunpflug und Schröck stellen Globales Lernen als „pädagogische Reaktion auf die Herausforderungen der Entwicklung zur Weltgesellschaft“ vor (Scheunpflug/ Schröck 2000, 10).

Als zentrale Begründung für Globales Lernen führen sie Komplexitätssteigerungen an, die mit der Entwicklung zur Weltgesellschaft einhergingen und auf welche mit Lernprozessen reagiert werden soll (vgl. ebd., 8).

Die Komplexitätssteigerungen differenzieren Scheunpflug und Schröck in drei Dimensionen: Unter der „sachlichen Perspektive“ thematisieren sie jene Herausforderungen, die das „Überleben der Menschheit als Ganzes“ (ebd.) gefährden würden, wie z.B. das Bevölke-

runge wachstum, die Globalisierung der Wirtschaft oder Migration und Flucht. Unter der „sozialen Perspektive“ führen sie die Entgrenzung des Raumes als problematisch an, da „fremde Lebenswelten“ und „vertraute Aspekte“ (ebd.) nicht mehr nach dem Schema der räumlichen Nähe und Distanz funktionierten, sondern möglicherweise weit entfernte Großstädte vertrauter seien als nah zu erreichende Räume. Schließlich erwähnen sie unter der „zeitlichen Perspektive“ das schnelle Tempo des sozialen Wandels (vgl. ebd., 6f).

Der Umgang mit dieser Komplexitätssteigerung falle den Menschen aus zwei Gründen bzw. Annahmen schwer, die auch die Grundlage für das Bildungsverständnis von Scheunflug und Schröck bilden: Zum einen sehen sie den Menschen als Nahbereichswesen, der seine Problemlösungsfähigkeit auf Erfahrungen im Nahbereich spezialisiert hat. Zum anderen sei der Mensch lineare Ursache-Wirkung-Relationen gewöhnt. Eine unmittelbare Umwelt und eine simple Verkettung von Tat und Folge sei bei Problemen im globalen Ausmaß aber nicht mehr gegeben (vgl. ebd., 7).

Lernen bietet daraus für Scheunflug und Schröck insofern einen Ausweg, indem es dazu beiträgt, die Eigenkomplexität zu erhöhen. Dies kann z.B. erreicht werden, indem mehr Wissen über die globalen Entwicklungen vermittelt wird. Da sich die Wissensbestände aber mit dem Tempo des sozialen Wandels permanent ändern, unterstützen sie außerdem und vor allem das Erlernen, mit der Komplexität selbst umzugehen. Dies geschehe beispielsweise, indem gelernt wird, Widersprüche, Unsicherheiten und Ungewissheiten auszuhalten, Problemlösungsstrategien zu entwickeln oder die eigenen Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern (vgl. ebd., 8f).

Eine Reduktion der Außenkomplexität wird von Scheunflug und Schröck nur dann angestrebt, wenn sie z.B. als didaktische Reduktion gerechtfertigt wird, indem man sich beispielsweise auf ein Thema konzentriert. Scheunflug und Schröck sehen darin eine entlastende Funktion für den Lernenden. Sie warnen allerdings vor Vereinfachungen, die im Rahmen von Zugehörigkeiten zu bestimmten (z.B. politischen oder religiösen) Gruppen geschehen, denn einseitige Perspektiven gelte es durch Globales Lernen eher abzubauen, als zu verstärken (vgl. ebd., 9).

Das Ziel von Bildung und Lernen ist dementsprechend in erster Linie das erfolgreiche Zurechtfinden in einer komplexen Welt, bzw. die „Orientierung für das eigene Leben zu finden“ (ebd., 10).

Dabei soll auch die „Vision einer human gestalteten Weltgesellschaft“ eine Rolle spielen (ebd., 10), welche allerdings verhältnismäßig wenig Raum in der Broschüre einnimmt. Es wird zwar das Leitbild einer gerechten, zukunftsfähigen und ökologisch gestalteten Welt

erwähnt (ebd., 16), allerdings führen Scheunpflug und Schröck nicht weiter aus, ob und wie Bildung oder Lernen zu einer konkreteren Vorstellung oder sogar einer Umsetzung dieser abstrakten Ziele beitragen kann.

Ihre didaktische Konzeption des Globalen Lernens setzen sie vor allem auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung an (vgl. ebd., 10). Sie beschreiben mit einer „didaktischen Minimalperspektive“ (ebd., 15) einen Würfel mit drei Parametern:

Der erste Parameter betrifft die Themenbereiche, die unter dem Gesichtspunkt „Globale Gerechtigkeit“ ausgewählt werden und „sich mit Überlebensproblemen von Menschen befassen“ sollen (ebd., 16). Als Beispiel erwähnen die AutorInnen Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden. Der zweite Parameter bezieht sich auf die räumliche Dimension, die sich zwischen lokal, regional, national und global aufspaltet. Die Betrachtung dieser Dimension ermöglicht beispielsweise globalen und lokalen Prozessen mit einander in Beziehung zu setzen. Der dritte Parameter bezieht sich auf Kompetenzen, die vermittelt werden sollen, um „sich in der Weltgesellschaft zu bewegen“ (ebd., 16). Nach Scheunpflug und Schröck fallen darunter Fachkompetenzen (z.B. Wissen über Globalisierung), Methodenkompetenzen (z.B. Recherchieren, Planen, Gestalten), soziale Kompetenzen (z.B. Kooperieren, Diskutieren, Präsentieren) und personale Kompetenzen (z.B. Empathie, Toleranz oder Engagement) (vgl. ebd., 17f). Erst wenn alle diese Parameter berücksichtigt werden, sprechen die VerfasserInnen von Globalem Lernen (vgl. ebd., 18).

Bei der konkreten Umsetzung legen sie Wert auf Ausgewogenheit der Schwerpunktsetzung und halten fächerübergreifende Kooperationen für sinnvoll (vgl. ebd.). Die angewandten Methoden sollten hauptsächlich kooperative und kommunikative Lernformen unterstützen sowie eigenverantwortliches Arbeiten ermöglichen. Ein Einstieg, welcher an die Erfahrungen der Lernenden anknüpft, wird angestrebt (vgl. ebd., 19).

<p><i>Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem.</i></p>
---

**Wer spricht an wen, über was, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Zweck?**

Das Strategiepapier ist das Ergebnis eines mehrjährigen Prozesses, in dem sich die österreichische Strategiegruppe Globales Lernen mit der Konzeptionierung und Etablierung

des Globalen Lernens im formalen Bildungssystem auseinandersetzt. Der Bericht dient als die erste von insgesamt vier Strategien. Weitere sind für die Erwachsenenbildung, die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie für Wissenschaft und Forschung vorgesehen.

Das übergeordnete Ziel ist die breitere Verankerung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungswesen (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 3). Dafür wird zunächst der Kontext von Globalem Lernen vorgestellt, ebenso werden Definitionen, Ansätze, und Dimensionen Globalen Lernens benannt. Besonders ist die Thematisierung von offenen Diskussionsprozessen in der konzeptuellen Entwicklung. Abschließend werden konkrete Empfehlungen ausgesprochen, wie an verschiedenen Stellen (z.B. bezüglich der LehrerInnenausbildung und -fortbildung, Schulentwicklung, Materialangebote, Schulpolitik, etc.) weiter gearbeitet werden kann und soll.

### **Was wird unter Bildung verstanden? Wie wird über Bildung gesprochen?**

Globales Lernen wird in der Strategie als ein Bildungskonzept aufgefasst, welches für sich in Anspruch nimmt, „auf die zunehmende Komplexitätssteigerung und auf die Entwicklung hin zu einer ‚Weltgesellschaft‘ pädagogisch angemessen zu reagieren“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7).

Der Hintergrund, vor dem das Bildungskonzept entworfen wird, ist die Annahme einer „politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Umbruchsituation“ (ebd., 7) zu Beginn des 21. Jahrhunderts, die sich in schnellen gesellschaftlichen Veränderungen und zunehmender Unsicherheit zeige (vgl. ebd.). Bildung wird dabei „eine entscheidende Rolle“ zugesprochen, da sie Kenntnisse und Fähigkeiten vermittele und den Menschen „ein gleichberechtigtes Miteinander“ ermöglichen soll (vgl. ebd.).

Eine andere Legitimierung erhält Globales Lernen über den Verweis auf den internationalen Diskurs rund um die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, dessen Bildungsauftrag in seinem Anspruch und in den Themenfeldern die Bedeutung von Globalem Lernen unterstütze (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7).

Das Bildungskonzept der Strategiegruppe wird thematisch nicht sehr eng gefasst. Als Hauptthemen werden „Schlüsselfragen der Gegenwart“ genannt, worunter „ökologische und soziale Ungleichentwicklungen“, „strukturelle Gewalt gegen Menschen und ganze Bevölkerungen“ sowie „ökologische Gefährdungen“ angeführt werden (ebd., 8). Dabei gehe es um die Analyse von Ursachen, Konsequenzen und möglichen Interventionen (vgl. ebd.). Statt über Themen definiert sich Globales Lernen laut Strategiegruppe allerdings

vielmehr darüber, dass Themen in einen „globalen Kontext“ gestellt und „aus verschiedenen Blickwinkeln erschlossen werden“ (ebd., 8). Generell sei Globales Lernen ein „unverzichtbarer Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung“ (ebd., 7).

Als wesentliche Ziele von Bildung werden in der Strategie angeführt: die Befähigung, Komplexität zu verstehen, Mitverantwortung für die Weltgesellschaft zu übernehmen und die Möglichkeiten der Mitgestaltung an ihr zu erkennen. Außerdem soll Globales Lernen zur persönlichen Urteilsbildung hinführen und die Wahrnehmung für Entscheidungsmöglichkeiten schärfen, sowie die Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen anregen (vgl. ebd., 7).

In der konkreten Gestaltung des Globalen Lernens soll vor allem partizipativ gearbeitet und vom Lebensumfeld der Lernenden ausgegangen werden. Die Reflexion der eigenen Erfahrungen und Vorstellungen, z.B. der Vorurteile, soll ermöglicht werden, ebenso sollen Spannungsfelder zugelassen und reflektiert werden, wobei ein Umgang mit ihnen erlernt werden soll. Dieser Vorgang soll anschaulich und vielfältig ablaufen, Perspektivenwechsel beinhalten und Lernen auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene verknüpfen (vgl. ebd., 8).

In dieser Strategie wird das zugrunde liegende Lernverständnis insofern thematisiert, als dass Lernprozesse als „selbstorganisierte, individuelle Vorgänge“ vorgestellt werden, die „durch Lernangebote in der Umwelt angeregt, aber nicht durch sie determiniert werden können“ (ebd., 10). Theoretisch grenzt sich die Strategiegruppe ferner von handlungstheoretischen Konzepten ab und orientiert sich am evolutions-/systemtheoretisch begründeten Ansatz des Globalen Lernens (vgl. ebd., 9). Das bedeutet für die Strategie, dass sie weniger auf die „Ausbildung einer solidarischen Handlungskompetenz“ abzielt, als auf das „Einüben vernetzten Denkens und Beurteilens“ (ebd., 9). In diesem Zusammenhang wird auch das Spannungsfeld erwähnt, welches sich zwischen dem „Streben nach einer besseren Welt als Aufgabe von Bildung“ einerseits und einem „ergebnisoffenen Bildungsverständnis“ andererseits aufspannt (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 9).

Als weitere konzeptionelle Herausforderungen für das Bildungskonzept gilt in der Strategie die Frage nach der Definition von Kompetenzen, die im Globalen Lernen zentral sein sollen, sowie die Formulierung und Einführung von Qualitätskriterien (vgl. ebd., 10).

## Zwischenfazit – Bildungskonzepte und Bildungsdiskurse im Globalen Lernen

Der erste Schritt der Analyse war eine Annäherung an die Bildungsdiskurse und -konzepte in den ausgewählten Dokumenten. Die bis jetzt geleisteten Aufarbeitungen der einzelnen Texte stehen allerdings noch sehr unverbunden hintereinander. Deshalb sollen sie nun zusammengefasst und hinsichtlich verschiedener wiederkehrender Aspekte und Aussagen differenziert werden. Damit sollen die dominanten und die Dokumente übergreifenden Aspekte der Konzepte und Diskurse zusammengestellt werden, auf die anschließend im 2. Teil der Analyse reagiert werden soll. Allerdings bedeutet diese Vorgehensweise nur auf der einen Seite ein Auseinanderdividieren der Diskurse und Konzepte, andererseits führt sie auch zu einer gewissen Generalisierung, weshalb vorweg gesagt werden soll, dass nicht jedes Ergebnis auf jeden Text zutrifft. Da aber auch nicht explizit angestrebt wird, jeweils die einzelnen Texte zu kritisieren, sondern auf bestimmte sich wiederholend zeigende bzw. dominante Aspekte eingegangen werden soll, wird dieser Umstand hingenommen.

Zunächst möchte ich die begriffliche Verwendung thematisieren: In allen untersuchten Texten ist sowohl von Bildung als auch von Lernen die Rede, ohne dass zwischen den beiden Begriffen differenziert oder eine Verwendung der Begriffe begründet wird. Stattdessen wird **Globales Lernen** in der Regel **als das Bildungskonzept oder als Theorie und Praxis entwicklungspolitischer oder entwicklungsbezogener Bildung** vorgestellt. Insofern bestätigte sich meine offene Herangehensweise im Umgang mit den Begriffen als richtig und die Entscheidung für die weitere Beschreibung von BILDUNGsdiskursen und -konzepten als legitim, da im Wesentlichen nicht der Prozess des Lernens im Vordergrund steht, sondern die mit Lernen und Bildung, mit dem Einsatz von Pädagogik, verbundenen Ziele und Ergebnisse.

Diese Beobachtung möchte ich ergänzen durch einen weiteren Kritikpunkt am Namen „Globales Lernen“, da in der Befragung der Texte festgestellt wurde, dass sich die Beschreibungen des Globalen Lernens wenn überhaupt vorrangig auf die Tätigkeiten des Lehrens und nicht auf das Lernen beziehen: so werden darunter in erster Linie Aufgaben wie informieren, anleiten, unterstützen, befähigen, fördern, vermitteln, ermutigen und motivieren verstanden. Der Lernprozess als solcher spielt in den Texten kaum eine Rolle.

Als einen ersten dominierenden Aspekt in den untersuchten Dokumenten ist zu nennen, dass **gesellschaftliche Phänomene als Ausgangspunkte** für Bildung beschrieben werden, auf die mit Bildung bzw. Globalem Lernen reagiert werden soll. Diese „Herausforderungen“ (ADA 2009, 4 und UNESCO 1997, 11) sind jeweils der Anlass für die Auseinandersetzung mit Bildung. Sie sind in ihrer konkreten Benennung zwar teilweise unterschiedlich, gemeinsam ist ihnen aber, dass sie einen umfassenden Wandel feststellen, den die gegenwärtige Gesellschaft durchmacht. So heißt es bei der UNESCO, dass die Welt eines „immer schnelleren ökonomischen, gesellschaftlichen und ökologischen Wandels“ ausgesetzt ist (UNESCO 1997, 228). Auch die Strategiegruppe Globales Lernen spricht von einer „politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Umbruchsituation“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7). Die ADA thematisiert den Wandel mit den „raschen Veränderungen in der weltpolitischen Gesamtlage“, den sich „stets wandelnden Rahmenbedingungen“, einem „rasanten Zuwachs an Wissensbeständen“ und „den „sehr schnelllebigen Veränderungen in fast allen Lebensbereichen“ (vgl. ADA 2009, 4). Dynamiken werden außerdem an den ständigen Komplexitätssteigerungen (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000, 8; Strategiegruppe 2009, 7), der zunehmenden Unsicherheit und Ernüchterung in der Bevölkerung (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7; Delors 1997, 12; VENRO 2000, 5; UNESCO 1997, 31), wachsenden Spannungen (vgl. Delors 1997, 14f) oder der größer werdenden Kluft zwischen Arm und Reich festgestellt (vgl. VENRO 2000, 6; Delors 1997, 12). Der Wandel wird häufig unter dem Stichwort Globalisierung thematisiert, wobei dann vor allem das räumliche Zusammenwachsen gemeint ist (vgl. UNESCO 1997, 12; Scheunpflug/Schröck 2000, 6), sowie neue Kommunikations- und Interaktionsformen durch technische Fortschritte (vgl. ADA 2009, 4; Scheunpflug/ Schröck 2000, 6; VENRO 2000, 6). Außerdem wird die verstärkte internationale politische Zusammenarbeit und die globale Gefährdung natürlicher Grundlagen genannt (vgl. VENRO 2000, 6). Es heißt auch, eine „Entwicklung zur Weltgesellschaft“ habe eingesetzt (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7; Scheunpflug/ Schröck 2000, 10).

Erst vor dem Hintergrund einer solchen Darstellung des Wandels und unter Berufung auf die Beschaffenheit der gegenwärtigen Gesellschaft begründen sich die in den Texten durchgeführten Überlegungen über die (neue) Rolle, die Bildung im Rahmen von Globalem Lernen einnehmen soll. In den Bildungsdiskursen und -konzepten des Globalen Lernens findet sich somit folgende Aussage von Seitz bestätigt, wonach

„die herkömmlichen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens nicht hinreichen, um der nachwachsenden Generation zu jenem Wissen, jenen Kompetenzen oder Einstellungen zu verhelfen, derer sie bedarf, um sich in einer Welt orientieren zu können, die in wachsendem Maße von der globalen Vernetzung sozialer Beziehungen und von grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist.“ (Seitz 2002, 366)

Es besteht also ein Bedürfnis nach einer „anderen“ Bildung und einer „**neuen Rolle**“ (UNESCO 1997, 228; Hervorhebung: K.W.) von Bildung: Es soll „pädagogisch angemessen“ auf die Ereignisse reagiert werden (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7) – ein Ausdruck, der schließlich die Angemessenheit der bisherigen pädagogischen Ansätze in Frage stellt.

Nicht in Frage gestellt werden allerdings die Möglichkeiten, die Bildung bei der Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen eröffnet. Stattdessen sind die Erwartungen an Bildung durchwegs **optimistisch** und **vielversprechend formuliert** (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7; UNESCO 1997, 11; ADA 2009, 4; Maastrichter Erklärung 2002, 1; Scheunpflug/ Schröck 2000, 10). Es zeigt sich bei einer Durchsicht der verwendeten Begriffe, dass negativ konnotierte Ereignisse wie Ausgrenzung, Ungleichheit, Abhängigkeit, Selektion, Diskriminierung, Privilegien oder Herrschaft wesentlich seltener aufscheinen als positiv oder neutral gehaltene Begriffe wie Verständigung, Bewältigung, Vielfalt, Umgang, Förderung, Zukunftsfähigkeit, Teilhabe, Potentiale.

Allerdings gibt es in der angenommenen Reichweite der Bildungskonzepte Unterschiede: Während die UNESCO-Kommission Visionen von einer Lerngesellschaft voller Respekt, Neugier und vieler noch auszuschöpfender Talente hegt, sind andere Texte etwas verhaltener verfasst. Beispielsweise spricht die Strategiegruppe Globales Lernen schließlich von einem „ergebnisoffenen Prozess“ und weist darauf hin, dass Lernprozesse zwar angeregt, aber nicht determiniert werden können – und trotzdem: auch sie hält zumindest daran fest, dass Globales Lernen zu Verständnis, Urteilsvermögen und kritischer Reflexion beitragen soll (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 10). Auch VENRO schränkt die Möglichkeiten von Globalem Lernen insofern ein, dass es zwar eine „Voraussetzung, jedoch nicht Schlüsselinstrument der (...) erstrebten politischen und gesellschaftlichen Veränderungen“ sei und AkteurInnen und KritikerInnen in der Bildungsarbeit die „potentielle Reichweite und Wirkung von Bildungsmaßnahmen weder über- noch unterschätzten“ sollten (VENRO 2000, 14). Gleichzeitig wird doch ihr Einfluss auf das



Denken und Handeln der Menschen durch Globales Lernen als wesentlicher Antriebsfaktor gesehen (vgl. VENRO 2000, 7).

Es soll allerdings noch genauer unterschieden werden. Dafür wird hinsichtlich der Ziele und Absichten, die mit Bildung verfolgt werden, in Anlehnung an die Unterscheidung von Seitz eine wesentliche Differenzierungslinie zwischen einer idealistischen und einer pragmatischen Variante gezogen (vgl. Seitz 2002, 444-451):

**Pragmatische Zielsetzungen** des Globalen Lernens gehen tendenziell von einer Bejahung gesellschaftlicher Strukturen aus oder nehmen jedenfalls gesellschaftliche Zusammenhänge an, die als verhältnismäßig komplex und dementsprechend als Herausforderung wahrgenommen werden. Das Ziel ist in diesem Zusammenhang vor allem auf das Individuum ausgerichtet: dieses möge lernen, sich möglichst gut in der komplexen Gesellschaft zurechtzufinden, sich zu orientieren.

Eine solche pragmatische Sicht findet sich in den Anforderungen von Scheunpflug und Schröck, dass „Globales Lernen (...) die Kompetenzen vermitteln [muss], sich in der Weltgesellschaft zu bewegen“ (Scheunpflug/Schröck 2000, 16; Einfügung: K.W.). Besonders prägnant ist auch der Satz von der UNESCO-Kommission: „Bildung sollte sich also ständig den Veränderungen der Gesellschaft anpassen“ (UNESCO 1997, 19). Auch das Ziel der Strategieguppe Globales Lernen „zum Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse“ zu befähigen (Strategieguppe Globales Lernen 2009, 7), ist tendenziell eher dieser Variante zuzuordnen. Das gleiche gilt für die Forderung, angesichts des Zuwachs an Wissensbeständen, die Selektion und Aufnahme neuen Wissens zu verbessern, wie es die ADA (2009, 4) als Motiv für Globales Lernen nennt.

**Idealistische Zielvorstellungen** von Globalen Lernen erhalten dagegen ihre Stoßrichtung aus der Idee der Emanzipation des Menschen auf individueller Ebene und der Vision einer gerechteren Weltgesellschaft auf gesellschaftlicher Ebene. Globales Lernen soll beim Individuum zu einer anderen Haltung bzw. zu einer anderen Weltsicht führen, sowie Verantwortung zur Umgestaltung der gesellschaftlichen Zusammenhänge und Solidarität hervorrufen (vgl. Seitz 2002, 444).

Hinweise auf diese Variante finden sich in den Zielsetzungen, in denen es um das zu entwickelnde Engagement für die Gestaltung der Weltgesellschaft geht bzw. wenn von „Empowerment“ der Lernenden gesprochen wird (VENRO 2000, 12; Strategieguppe Globales Lernen 2009, 7). Aber auch normative Leitideen wie eine „zukunftsfähige

Entwicklung“ (VENRO 2000, 2; Scheunpflug/ Schröck 2000, 16) oder die Absicht ein „gleichberechtigtes Miteinander“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7) zu ermöglichen, zeigen Tendenzen zur idealistischen Variante. Eine der weitreichendsten idealistischen Zielsetzungen von Bildung formuliert sicherlich die UNESCO-Kommission, wenn sie Bildung als Mittel zur Verhinderung von Armut, Kriegen und Ausgrenzung bezeichnet (vgl. UNESCO 1997, 11).

In der Literatur über Globales Lernen finden sich weitere ähnliche Gegenüberstellungen, die gleichzeitig nicht völlig deckungsgleich mit den Bezeichnungen ‚pragmatisch‘ und ‚idealistisch‘ sind.<sup>46</sup> Von Seitz wird vor allem noch die in der Arbeit schon erwähnte Kontroverse zwischen **subjekt- und handlungstheoretisch** fundierter Sozialwissenschaft gegenüber **systemtheoretisch** ausgerichteter Wissenschaft erwähnt. Während in der ersten Ausrichtung die Handlungsmöglichkeiten des Subjekts im Mittelpunkt stehen und auf die demokratische Selbststeuerung vernünftiger Subjekte gebaut wird, stehen bei der zweiten Ausrichtung die Systemanforderungen und die Funktionalität des/der Einzelnen und des Systems im Mittelpunkt (vgl. Seitz 2002, 450). Ein Beispiel für eine eher handlungstheoretische Ausrichtung findet sich in dem Statement der VENRO, die die Herausforderung des Globalen Lernens in der Überzeugung von einzelnen (vernünftigen) Subjekten sieht (vgl. VENRO 2000, 6). Eine eher systemtheoretische Herangehensweise findet sich in den Ausführungen von Scheunpflug/ Schröck, die vor allem wegen der Komplexität des Gesellschaftssystems eine veränderte Bildung anstreben (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000, 6).

Es zeigt sich als eine vorherrschende Gemeinsamkeit in den Texten, dass das Aufgabenspektrum von Bildung weit gefasst ist. So wird insgesamt ein **umfassendes Bildungsverständnis** in Aussicht gestellt: Die Aufgaben reichen von Informieren und Wissensvermittlung über die Anregung zur Beteiligung an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen bis hin zur Vermittlung von Achtung und Respekt gegenüber anderen Kulturen, Religionen oder Bevölkerungsgruppen. Auch Persönlichkeitsentwicklung, z.B. die Unterstützung bei der persönlichen Urteilsbildung oder Motivierung zum Hinterfragen der eigenen Position, die Stärkung der Kommunikationsfähigkeit und die Nutzung der

---

46 Seitz unterscheidet z.B. in Bezug auf Anderson zwischen funktionalistischer und kosmopolitischer Argumentation (vgl. Seitz 2002, 446), bei Wintersteiner zwischen hegemonistischen und emanzipierenden Konzepten (vgl. ebd., 448) sowie bei Paolo Freire zwischen dem Ziel der Domestizierung und der Befreiung des Menschen (vgl. ebd., 451). Allerdings kritisiert er ihre wertenden Konnotationen.

eigenen Ressourcen, werden als Aufgaben von Bildung genannt. Zwar ist sicherlich das Bildungsverständnis der UNESCO mit den vier Säulen des Lernens und einem Konzept des lebenslangen Lernen am umfassendsten, aber auch die anderen untersuchten Texte beschränken Globales Lernen nicht nur auf die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten und fachlichen Kompetenzen, sondern beziehen soziale Interaktionen und persönliche Aspekte des Lernens mit ein (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009, 8; Scheunflug/Schröck 2000, 16f; ADA 2009, 4; VENRO 2000, 10).

Inhaltlich lässt sich ebenfalls bei fast allen der Dokumente ein **weitgehend offen und unkonkret** formuliertes Bildungskonzept erkennen. Die meisten legen sich wenig fest, welche Themen behandelt werden sollen. Nach der Strategieguppe Globales Lernen „können heute beinahe alle Bildungsinhalte in einen globalen Kontext gestellt werden und somit Schwerpunkte des Globalen Lernens sein“ (Strategieguppe Globales Lernen 2009, 8). In der Regel zeigen sich außerdem relativ unklar gehaltene Formulierungen, wie z.B. bei der ADA, die eine „globale Dimension“ (ADA 2009, 9) in den Projekten sehen möchte oder bei Scheunflug und Schröck, die „Überlebensprobleme von Menschen“ (Scheunflug/ Schröck 2000, 16) als Kriterium für die Themenauswahl angeben, womit ein breiter Interpretationsspielraum eröffnet wird.

Dementsprechend zeigt sich als ein weiterer Aspekt der Bildungskonzepte, dass es in erster Linie nicht um ein bestimmtes festgelegtes Wissen geht, sondern um eine bestimmte Art der Erschließung von Themen. Damit wird zum einen eine **globale Anschauungsweise** bezeichnet, die in allen Bereichen der Bildung verankert sein und ermöglichen soll, bei konkreten, lokalen Entscheidungen oder Phänomenen globale Bezüge herzustellen und Zusammenhänge zu erkennen (vgl. ADA 2009, 8; Scheunflug/Schröck 2000, 16; Maastrichter Erklärung 2002, 2; Strategieguppe Globales Lernen 2009, 8; VENRO 2000, 11). Zum anderen heißt es, es solle gelernt werden, **mit Komplexität, Nicht-Wissen und Unsicherheit umzugehen** (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009, 9; Scheunflug/ Schröck 2000, 16) und Wissen zu selektieren (vgl. ADA 2009, 4) oder sich Wissen anzueignen (vgl. UNESCO 1997, 74).

Als wichtiger Ausgangspunkt in der Initiierung dieser Bildungsprozesse erwähnen die meisten Dokumente **die Lebenswelten der Lernenden** (vgl. ADA 2009, 8; VENRO 2000,12; Scheunflug/ Schröck 2000, 19; Strategieguppe Globales Lernen 2009, 8).

Ausgehend von den Erfahrungen, die die Lernenden mitbringen, soll der Blick auf globale Zusammenhänge gerichtet werden. Dabei wird von der Strategiegruppe auch die Reflexion der zugrunde liegenden „Werthaltungen“ (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7) und von VENRO die Erkenntnis der „kulturelle[n] Gebundenheit und Partikularität der eigene Weltsicht“ (VENRO 2000, 12) erwähnt.

Diese LernerInnen-Zentrierung führt weiterhin dazu, dass **der, die oder das Andere** z.B. durch die Thematisierung *anderer* Kulturen, Sitten oder Bräuche in den Bildungskonzepten weitgehend aus dem Kreis der potentiellen Themen herausfällt. Ein, wie Georg Krämer es formulierte, Lernen über die Verhältnisse in „Exotistan“ (Krämer 2007, 8) wird somit nicht mehr explizit angestrebt.

Ausnahmen bilden allerdings das Bildungsverständnis der UNESCO-Kommission und der VENRO. Die UNESCO-Kommission unterscheidet stark zwischen dem *Eigenen* und dem *Anderen*, wobei das *Anders-Sein* auf Menschen, Kulturen, Werte, Religionen, „Ethnien“, „Völker“ oder Nationen bezogen wird. Als Benennung einer „offenkundigen Wahrheit“ (UNESCO 1997, 40) führt die Kommission eine Aussage von René Rémond über die Ungleichheit der Menschen an:

„Wenn wir andererseits auf der offenkundigen Wahrheit bestehen, dass ‚menschliche Gruppen, Völker, Nationen und Kontinente nicht gleich sind, werden wir gezwungen, über den eigenen Tellerrand der unmittelbaren Erfahrung hinauszublicken und anzuerkennen, daß [sic] andere Völker verschieden sind und ebenso reich an Geschichte und Kultur‘“ (UNESCO 1997, 40).

Nach der Kommission gelte es die *Anderen* über Bildung zu „entdecken“ (ebd., 80) und zu „verstehen“ (ebd., 40). Dafür müsse man sich auch mit sich selbst auseinandersetzen (vgl. ebd.):

„Das Wissen über andere Kulturen führt dazu, sich der Einzigartigkeit der eigenen Kultur bewußt [sic] zu werden, aber ebenso des gemeinsamen Erbes der Menschheit.“ (UNESCO 1997, 41)

Kulturen oder andere Gruppen scheinen völlig stabile Gemeinschaften zu sein. Indem die *eigenen* Wurzeln erfahren und gemeinsame Lebensziele entdeckt würden, könnten schließlich Konflikte vermieden werden (vgl. ebd., 80). Als wesentliche „Werkzeuge“ werden „Dialog und Diskussion“ (ebd., 80) genannt, außerdem hebt die UNESCO-Kommission Verständnis, Respekt, Solidarität und Vielfalt (vgl. ebd., 40) hervor, die das Verhältnis zwischen dem *Eigenen* und dem *Anderen* kennzeichnen sollen.

Bei VENRO sind die *Anderen* in erster Linie „die Armen“ (VENRO 2000, 11) und „die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses“ (ebd., 13). Weiterhin werden „andere Anschauungsweisen“, „Menschen in anderen Regionen“ „andere kulturelle Orientierungen“ (ebd., 15), „fremde Weltbilder“ und „andersartige Lebensverhältnisse“ (ebd., 16) benannt, denen mit Achtung, Neugier, Toleranz, Respekt und Anerkennung sowie Einfühlungsvermögen und Offenheit begegnet werden soll (vgl. ebd., 12ff).

Die übrigen Texte verzichten weitgehend auf eine Darstellung dieses/r *Anderen* (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009 und ADA 2009) oder sprechen eher am Rande von „verschiedene[n] Menschen und Lebensstile[n]“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, 16). Sie setzen aber ebenso auf das Einüben von Empathie (vgl. ebd.) und die Bedeutung von Dialogen, die „über unterschiedliche politische Vorstellungen, kulturelle Vorgänge und Religionen hinweg“ geführt werden (ADA 2009, 4). Auch die Maastrichter Erklärung hebt die Würdigung und Anerkennung der Vielfalt sowie die Notwendigkeit gegenseitiger Achtung als wichtig hervor (vgl. z.B. Maastrichter Erklärung 2002, 2).

Weiterhin den meisten der untersuchten Dokumenten gemeinsam ist die Annahme **einer „Weltgesellschaft“, an der teilgenommen oder die gestaltet werden soll** (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, 10; Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7; ADA 2009, 4; VENRO 2000, 13; Maastrichter Erklärung 2002, 2;). Es ist in diesem Zusammenhang von „emanzipierte[n] Weltbürgerinnen und Weltbürger[n]“ und „unsere[r] globale[n] Gesellschaft“ (Maastrichter Erklärung 2002, 2) die Rede, von der „Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, 10; vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7) und davon, dass „Bildung (...) jedem helfen [muss], Bürger dieser Welt zu werden“ (UNESCO 1997, 40; Einfügung: K.W.). Es lässt sich also, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, das Verständnis von Bildung als Teil eines kosmopolitischen Projekts erkennen.

In der konkreten Umsetzung wird auf das Einüben von **Perspektivenwechsel** besonderen Wert gelegt (vgl. Strategiegruppe 2009, 8; VENRO 2000, 12). Nach Ansicht der ADA hat entwicklungspolitische Bildung den Auftrag, „Probleme und Forderungen von Gruppen, die von der globalen Entwicklung besonders benachteiligt sind, zum Thema [zu] machen“ (ADA 2009, 8; Einfügung: K.W.). Auch die Maastrichter Erklärung möchte verschiedenste Blickwinkel mit einbeziehen, z.B. den *Süden*, Minderheiten, Jugendliche oder Frauen (vgl. Maastrichter Erklärung 2002, 3).

Grundsätzlich lässt sich bei allen die **Tendenz zur konstruktiven, handlungsorientierten Ausrichtung von Bildung** erkennen. So sollen durch Bildung und Lernen Handlungskompetenzen ausgebildet (vgl. VENRO 2000, 13), Risiken bewältigt (VENRO 2000, 7), Problemlösungsfähigkeiten erweitert (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000, 8), der Umgang mit Komplexität erlernt (vgl. ADA 2009, 4) und der Einsatz bei der Gestaltung einer gerechteren Welt forciert werden (vgl. Maastrichter Erklärung 2002, 1). Auch der UNESCO-Kommission geht es darum, durch Bildung gesellschaftliche Spannungen nicht nur aufzuzeigen, sondern zu überwinden (UNESCO 1997, 14) oder die Kompetenz zu erwerben, mit unterschiedlichen Situationen „fertig zu werden“ (UNESCO 1997, 19) Die häufige Verwendung des Kompetenzbegriffs im Globalen Lernen unterstreicht die Verknüpfung von Bildung und Handeln: es geht um Handlungskompetenzen, Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen, Urteilskompetenzen, Problemlösungskompetenzen und persönliche Kompetenzen. Zwar erwähnen Scheunpflug und Schröck, dass grundsätzlich pauschale Lösungen vermieden werden sollten (Scheunpflug/ Schröck, 16), allerdings fordern sie auch gleichzeitig durchgängig eine Qualifizierung durch Globales Lernen, um sich in der Weltgesellschaft zurechtzufinden.

Als eine letzte Gemeinsamkeit, die hier erwähnt wird, soll darauf hingewiesen werden, dass Bildung im **Globalen Lernen nicht (nur) auf den schulischen Bereich begrenzt** wird, sondern in allen Texten weiter gefasst wird, z.B. im Bereich der KonsumentInnen-Bildung oder der Universitäten (vgl. ADA 2009, 7). Die UNESCO geht ja sogar so weit, dass sie von einem „Lebenslangen Lernen“ spricht (vgl. UNESCO 1997, 73ff). Die Strategiegruppe Globales Lernen beschränkt sich zwar in ihrem Grundsatzpapier auf das formale Bildungswesen, hat aber gleichzeitig vor, Strategien für andere Bildungsbereiche folgen zu lassen (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 5). Bei VENRO wird, aufgrund ihres Selbstverständnisses wenig überraschend, gerade der nicht-schulische bzw. nicht-staatliche Beitrag bei entwicklungspolitischer Bildung erwähnt (vgl. VENRO 2000, 5) und die Maastrichter Erklärung bindet ebenfalls viel mehr AkteurInnen ein, als nur VertreterInnen der schulischen Bildung (vgl. Maastrichter Erklärung 2002, 1). Einzig Scheunpflug/ Schröck verorten ihre Ausarbeitungen vor allem auf der Unterrichtsebene, sehen jedoch die Notwendigkeit mit Globalem Lernen auch über diesen institutionellen Rahmen hinauszugehen (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000, 10).

## **5.2. Neue Perspektiven auf Globales Lernen: Auslassungen aus Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie**

In diesem Kapitel wird auf die zusammengefassten Aspekte der Konzepte und Diskurse des vorigen Kapitels reagiert. Dabei wird das Wissen aus den früheren Kapiteln zum historischen und aktuellen Kontext Globalen Lernens unter der Perspektive (selbst)kritischer Bildungstheorie eingebunden. Mit letzterer stehen vor allem Widersprüchlichkeiten der Konzepte und Diskurse im Vordergrund und es wird gefragt, an welchen Stellen diese Widersprüchlichkeiten inwiefern zugunsten von Einseitigkeiten und Eindeutigkeiten ersetzt werden und welche Perspektiven auf Globales Lernen ausgeblendet werden. Damit soll nicht der Eindruck entstehen, die untersuchten Dokumenten seien defizitär, wohl aber soll der Blick geschärft werden für Möglichkeiten und Herausforderungen, die eine (selbst)kritische Sichtweise auf die Diskurse und Konzepte mitbringt. Diese neuen oder anderen Perspektiven werden hinsichtlich verschiedener Bereiche des Globalen Lernens differenziert. Dazu quer liegende Verbindungen werden zum Ende des Kapitels gezogen. Ein Zwischenfazit wird die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfassen und zum nächsten Kapitel überleiten.

- a) Andere Perspektiven auf die Rollen und Ziele von Bildung

### **Widersprüchlichkeit statt Eindeutigkeit**

Die Differenzierung der Bildungskonzepte in pragmatische und idealistische Varianten findet sich in einer ähnlichen Weise auch bei Messerschmidt. Sie allerdings spricht von einer neoliberalen Variante und einer emanzipatorischen Variante und bezieht sich dabei vor allem auf die Rolle, die Kritik in der Bildung einnimmt (vgl. Kap. 4.2.). Wenngleich diese Unterscheidung zwar nicht deckungsgleich ist, so überschneiden sie sich jedenfalls in ihren Tendenzen. Während sich Seitz aber für eine Verbindung der beiden Varianten ausspricht und sie komplementär denkt (vgl. Seitz 2002, 450f), spitzt Messerschmidt den Widerspruch der beiden zu und problematisiert BEIDE Varianten, da ihnen jeweils der Blick für die WESENTLICHE Widersprüchlichkeit von Bildung abhanden gekommen sei.

Das Problematische an der pragmatischen Zielsetzung ist, dass Bildung jegliche gesellschaftsverändernde Kraft genommen wird. Sie wird reduziert auf ein Qualifizierungsinstrument für die Erfordernisse der Gesellschaft. Globales Lernen erscheint dann als Motor für neoliberale Dynamiken (vgl. Messerschmidt 2009c, 131). Es erweckt in diesem Verständnis den Eindruck eines „Versicherungsunternehmen[s], das suggeriert, alles sei letztlich nicht so schlimm“, es gelte sich lediglich der komplexen Außenwelt anzupassen (ebd., 137). Statt soziale Ausgangsbedingungen und die Grenzen des eigenen Blickwinkels zu hinterfragen sowie globalgesellschaftliche Spaltungen zu reflektieren, wird gelernt, sich möglichst gut und innerhalb der Strukturen effektiv zu bewegen und zu handeln (vgl. Messerschmidt 2009a, 73). Dadurch wird der Anschein erweckt, es fehle nur mehr an „kompetenten Individuen (...), die zum Gelingen des Ganzen beitragen“ (ebd., 74).

Auch die Gegenentwürfe, idealistische oder emanzipatorische Ziele, sind nicht unproblematisch, da sie Bildung als eine „Befreiungsverheißung“ stilisieren und mit dem „Wunschdenken“ (ebd., 76) belegen, durch eine ‚andere Bildung‘ auch eine ‚andere Gesellschaft‘ zu ermöglichen. Globales Lernen wird in dieser Weise eindimensional gedacht, als Mittel zur Lösung globaler Probleme und zur friedlichen Verständigung, und könne, so Messerschmidt, angesichts der ungleichen globalgesellschaftlichen Entwicklungen nur „antiquiert“ wirken (ebd.).

Beide Ziele sind für sich genommen also unzureichend: Idealistisch ausgerichtete Konzepte geben sich der „Illusion vollständiger Beherrschbarkeit des sozialen Wandels“ hin (vgl. Seitz 2002, 444) und scheinen selbstvergessen *Andere* anzuprangern. Pragmatische Konzepte vernachlässigen hingegen die exklusiven Mechanismen des Systems, welches sie am Laufen halten wollen (vgl. ebd.)

In den herangezogenen Dokumenten lassen sich oft beide Begründungszusammenhänge, pragmatische und idealistische, in einem Text auffinden. Idealistische Ideen von der *Einen Welt*, von Gerechtigkeit, Verständnis und Partnerschaft, wechseln sich ab mit Begriffen wie Lernherausforderungen, Potentiale, Komplexitätssteigerungen und Kompetenzerwerb. So geschieht es beispielsweise im Arbeitspapier der VENRO, welches zwar eindeutig eher emanzipatorisch und handlungstheoretisch ausgerichtet ist, gleichzeitig aber auch einräumt, dass bestimmte Qualifikationen entwickelt werden müssen, um in der sich schnell wandelnden Arbeitswelt zu bestehen (vgl. VENRO 2000, 13). Auch Scheunpflug und Schröck erwähnen, obschon sie vorrangig auf das Erlernen von Komplexität abzielen, den normativen Aspekt der sozialen Gerechtigkeit und das Ziel der



*Einen Welt*, an dem das Lernen ebenfalls ausgerichtet werden soll (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000, 15).<sup>47</sup>

Dabei ist nicht zu vergessen, dass BEIDE Zielvorstellungen normativ sind. Während die idealistische Variante Solidarität und Verständigung als Norm festlegt, geht es in der pragmatischen letztlich um wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, an der Bildung gemessen wird (vgl. Seitz 2002, 446). Dies drückt insbesondere die Zuschreibung als neoliberale Variante aus.

Daraus können sich Normenkonflikte ergeben, weshalb eine Forderung nach der Verbindung von pragmatischen und idealistischen Zielsetzungen, wie jene von Seitz (vgl. ebd., 451), nicht ohne Probleme umsetzbar ist.

Ein Bewusstsein für Spannungen zwischen den verschiedenen Absichten lässt sich in manchen der analysierten Dokumente erkennen: Angedeutet wird dies zum Beispiel von VENRO, die versucht, sich von einem affirmativen Bildungsverständnis abzuwenden, um die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht zu bejahen (vgl. VENRO 2000, 13) oder wenn sie klar stellt, dass Globales Lernen kein „PR-Instrument der Entwicklungszusammenarbeit“ (ebd., 8) sein soll. Auch die kritische Frage der ADA „Soll Bildung ein Gestaltungsinstrument politischen Willens sein?“ (ADA 2009, 10) macht darauf aufmerksam, dass bezüglich der Absichten, die mit Globalem Lernen verfolgt werden, keineswegs Eindeutigkeit besteht. Ebenso zeigt die Entscheidung der Strategiegruppe Globales Lernen für eine systemtheoretische und gegen eine handlungstheoretische Herangehensweise das Bewusstsein für unterschiedliche Möglichkeiten (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 9f). Auch Scheunpflug und Schröck (2000, 5) erwähnen schließlich im Vorwort, dass sie sich für einen von vielen Ansätzen entschieden haben.

Aber nicht nur, ob diese Spannungen benannt werden, ist aus der Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie interessant. Denn es zeigt sich vor dem Hintergrund der historischen Analysen über die bürgerliche Gesellschaft, dass es sich bei dieser Spannung nicht um ein spezifisches und praktisches Problem handelt, z.B. welche theoretische Ausrichtung gewählt wird, sondern **dass sich im Globalen Lernen der Grundwiderspruch von Befreiung und Herrschaft wiederholt**. Es wird also aus der Perspektive (selbst)kritischer Bildungstheorie gar keine „neue Rolle“ von Bildung verhandelt, sondern

---

47 Bezüglich der UNESCO liefert die Unterscheidung von Messerschmidt eine präzisere Beschreibung, da die Vision einer Lerngesellschaft zwar auch als idealistisch bezeichnet werden kann, die Argumentation für Bildung bzw. Lernen aber insbesondere ein gutes Beispiel für die Vereinnahmung von Bildung unter die neoliberale Verwertungslogik zeigt.

eigentlich das (dialektische) Verhältnis von Bildung und Gesellschaft zur Debatte gebracht.

Damit lassen sich aber auch die mit dem Widerspruch einhergehenden Konsequenzen übertragen. Das heißt, es kann nicht eine einfache Entscheidung für oder gegen eine Zielsetzung getroffen werden, sondern sie sind jeweils in sich selbst widersprüchlich und können immer auch das Gegenteil hervorrufen. Ein Bildungskonzept, welches in erster Linie den Umgang mit den komplex gewordenen Verhältnissen intendiert, kann also auch zum Hinterfragen der komplex gewordenen Verhältnisse führen. Und ebenso kann ein Bildungskonzept, welches über die ungleichen Verhältnisse aufklären will, nicht verhindern, dass das Wissen über die Verhältnisse auch genutzt werden kann, um sich möglichst gut in diesen zu bewegen. Messerschmidt, die hinsichtlich Globalen Lernens auch von „zonalem Lernen“ spricht, um darauf aufmerksam zu machen, dass die Begrenztheit der eigenen „Zone“, im Sinne des eigenen privilegierten Kontext, erfahren werden soll, sagt dazu:

„Es bleibt zunächst offen, ob es sich [bei Globalem Lernen] um ein kritisches Projekt handelt oder um die Befähigung sich in den vorhandenen Zonen so zu bewegen, dass man in der privilegierten Zone bleibt.“ (Messerschmidt 2002, 51)

### **Verunsicherung statt Positivität**

Aber nicht nur die Offenheit des Konzepts wird mit kritischer Bildungstheorie einsichtig, sondern auch, dass beide Varianten genau genommen nur Varianten derselben „Positivität“ von Bildung sind, wie sie bereits in Kapitel 4.2. bemerkt wurde. Beide erwähnen die Herrschaftsförmigkeit von Bildung nicht und sind somit „Fluchtbewegungen aus der Widersprüchlichkeit der Bildung“ (Messerschmidt 2009b, 123). Während sich pragmatische Konzepte in die Funktionalität von Bildung bzw. die Komplexität des sie umgebenden Systems flüchten, wenden sich idealistische Konzepte überhöhten Vorstellungen von Bildung zu.

Zwar wurde zwischen den analysierten Dokumenten differenziert und gezeigt, dass das Spektrum der Machbarkeitsphantasien von Bildung unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. Kap. 5.1. Zwischenfazit), entscheidend ist aber, dass in keinem der Dokumente auch negative Konnotationen und Erfahrungen mit Bildung einhergehen (vgl. Messerschmidt 2009a, 73). Nie wird darauf hingewiesen, dass Bildung – seit sie universalen Anspruch erhebt – auch gleichzeitig die Funktion von Desintegration und Reproduktion von Ungleichheit inhärent ist, indem sie als Selektionsprinzip der Gesellschaft fungiert. Statt-

dessen wartet die UNESCO mit Überschriften wie „Bildung versus Ausgrenzung“ (UNESCO 1997, 45) auf. Dass ein solcher Anspruch in einen Widerspruch tritt, da diese immer auch Disziplinierung, Selektion und Gewalterfahrung bedeutet (vgl. Seitz 2002, 37), wird außen vor gelassen. Seitz spricht in diesem Zusammenhang von einem „Janusgesicht der Bildung“ und stellt diesbezüglich fest:

„Dass Bildung grundsätzlich zur Förderung der zwischenmenschlichen Kooperation und Verständigung, zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes, zum Abbau sozialer Ungleichheiten und zur moralischen Verbesserung des Menschen beiträgt, zählt offensichtlich zu den einflussreichen Trugbildern und Selbsttäuschungen der Pädagogik.“ (Seitz 2006, 38)

Seitz führt als Beispiele für das „destruktive Potenzial von Bildung“ (Seitz 2006, 37) zahlreiche empirische Studien an. Dass es sich dabei aber nicht nur um bestimmte, verwerfliche und somit auch möglicherweise zu verändernde Einsätze einer eigentlich ‚guten Bildung‘ handelt, sondern dass Bildung IN SICH widersprüchlich ist, dies brachten vor allem die kritische Bildungstheorie und ihre historisch-materialistischen Perspektiven in den Blick.

Auch neuere Konzepte (entwicklungs-)politischer Bildung, wie das Globale Lernen, stecken also in eben jenen Widersprüchen, die für Bildung herausgearbeitet wurden und können nie so eindeutig sein, wie es ihre pragmatische oder idealistische Ausrichtung vorgibt. Stattdessen zeigt sich auch Globales Lernen einerseits als „rhetorisches Instrument wohlfeiler Ankündigungen einer friedlichen Welt“ – eine Herangehensweise, die „ignorant gegenüber der Lebenswirklichkeit von Menschen“ sei (Messerschmidt 2009a, 25f). Und andererseits wird Globales Lernen eingesetzt als gesellschaftliches Modernisierungsinstrument und kann als „Faktor internationaler Standortkonkurrenz“ gesehen werden (ebd. 2009b, 128).

Eine Anerkennung des Janusgesichtes von Bildung würde, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich argumentiert, eine (selbst)kritische Zurücknahme und Beschränkung der Ansprüche bedeuten. Das hieße: Statt über Globales Lernen Sicherheit zu versprechen und Vertrauen in die nationalen und internationalen Institutionen herzustellen (vgl. Maastrichter Erklärung 2002, 2), statt Verständnis für Globalisierung aufzubauen (vgl. ADA 2009, 4) oder den Umgang mit Komplexität zu erlernen (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000, 16), statt zum Engagement aufzurufen (vgl. VENRO 2000, 13) oder durch Bildung die „Liebe zum Lernen und den Wissensdurst fördern“ zu wollen (UNESCO 1997, 21), müsste zunächst eine Verunsicherung bezüglich ihrer Möglichkei-

ten und der eigenen Verstrickung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zugelassen werden.

Dass mit der positiven Setzung noch weitere Ausblendungen einhergehen, als die verfehlte Zieleinschätzung der Bildungskonzepte, sollen die weiteren Ausführungen zeigen. Sie schließen teilweise an Aussagen aus diesem Abschnitt an, teilweise erweitern, konkretisieren und ergänzen sie diese auch.

#### b) Andere Perspektiven auf Globalisierung und Weltverhältnisse

##### **Kontinuitäten statt Dynamik**

Hinsichtlich der Vorstellungen, die in den Texten von aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen transportiert wurden, ist die Betonung der Dynamik und Veränderung auffällig. Scheinbar befindet sich die gegenwärtige Welt in einer andauernden und tiefgreifenden Umbruchsituation und erfordert deshalb eine permanente Anpassung an ihre Herausforderungen. Scheunpflug und Schröck vergleichen die „Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“, auf die mit Globalem Lernen reagiert werden müsse, mit der Entwicklungstatsache des Kindes, auf welche die Idee der Erziehung reagiert habe (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000, 10). Eine solche Essentialisierung der gesellschaftlich konstruierten Verhältnisse lässt Globalisierung als „Naturgewalt“ (Messerschmidt 2009a, 18) erscheinen<sup>48</sup>, die nicht nur unglaublich rasch Veränderungen, sondern auch Verunsicherungen hervorgerufen hat und auf die nun mit Bildung reagiert werden soll. Gegen diese Diagnosen, die raum-, zeit- und akteurInnenlos anmuten, spricht Messerschmidt:

„Dass es bei all diesen Dauerverunsicherungen auch ein paar problematische Kontinuitäten gibt, bleibt hier außen vor. Die Zeichnung der gesellschaftlichen Verhältnisse als dynamisch und im Dauerumbruch verkennt die Stabilität der spätkapitalistischen, neoliberal-globalisierten Strukturen.“ (Messerschmidt 2009b, 136)

Statt vor allem die globalen Veränderungen als Anlass zu nehmen, Globales Lernen einzufordern, hieße das Einnehmen einer (selbst)kritischen Perspektive auch die

---

<sup>48</sup> Eine ähnliche Zwangsläufigkeit, vor allem aber Schicksalhaftigkeit suggeriert auch der Ausdruck „großes Unglück“, den die UNESCO-Kommission für Kriege, Verbrechen und Unterentwicklung verwendet (UNESCO 1997, 15).

problematischen Kontinuitäten, wie z.B. anhaltende Ungleichheit als Anlass für Bildung, herauszustellen.

### **Exklusion statt Integration**

In den Konzepten und Diskursen ist die Gestaltung und Beteiligung an der sich formierenden Weltgesellschaft hervorgehoben worden. Wenn auch niemand etwas gegen die Vision einer Gesellschaft haben kann, an der alle beteiligt sind und in der alle über gleiche Rechte und Pflichten verfügen, so geht sie doch an der Erfahrung großer Teile der Weltbevölkerung vorbei, die von sozialer und ökonomischer Segregation betroffen sind (vgl. Messerschmidt 2006, 51). Dass sich ‚Weltgesellschaft‘ momentan vor allem darin zeigt, dass sich kleine Teile der Weltbevölkerung der Ressourcen der gesamten Welt bemächtigen oder dass sich einige wenige auf der Welt weitgehend frei bewegen und sich sogar den Arbeitsplatz frei wählen können, während *Anderen* nicht einmal die Einreise in das Nachbarland gewährt wird, bleibt dabei unthematisiert. Auch andere Formen der Spaltungen und Brüche zwischen den territorialen, nationalen und kulturellen Teilen dieses globalisierten Weltganzen verschwinden in der Ausdrucksform des einheitlichen Ganzen (vgl. ebd. 2009b, 127). Es wird bei den hoffnungsvollen Zukunftsvisionen übersehen, dass es sich bei der gegenwärtigen Teilnahme an der Weltgesellschaft um eine exklusive Möglichkeit handelt, die bei weitem nicht Allen offen steht. Wenn also die Maastrichter Erklärung von der Teilnahme an „unsere[r] globalen Gesellschaft“ (Maastrichter Erklärung 2003, 2) schreibt, wer ist dann das „uns“? Und wer kann wirklich teilhaben? Nach Dias existiert deshalb die eine Weltgesellschaft nur als „apostrophierte Gesamtheit“ (Dias 2001, 328). Auch Seitz kritisiert das Operieren mit „Wärmemetaphern von der Gemeinschaft aller Menschen“ und sieht darin ein „Trugbild von den Mechanismen der weltgesellschaftlichen Integration“ (Seitz 2002, 55). Messerschmidt vertritt schließlich einen wesentlich nüchterneren Begriff von der *Einen Welt*:

„Eine Welt sind wir durch die kapitalistische Integration, sie bringt uns zusammen und verkettet uns in Beziehungen von Produktion, Konsum und Gewinnmaximierung. Es ist nicht die Eine Welt der Gerechtigkeit, sondern die des Weltmarktes.“ (Messerschmidt 2005, 7)

Statt deshalb vor allem die Integration und Beteiligung an der einen Weltgesellschaft anzuvisieren, ginge es einer (selbst)kritischen Bildung also zunächst darum, einen Blick für die Mechanismen der Exklusion und Desintegration zu entwickeln (vgl. Messerschmidt 2002, 51). Dazu gehört auch, zu thematisieren, für wen Weltgesellschaft

was bedeutet, wer davon wie profitiert und wer von bestimmten Erfahrungen ausgeschlossen bleibt. Mit dieser Perspektive werden Ziele wie „für das Leben in einer global vernetzten Welt zu qualifizieren“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, 18) fragwürdig, da unklar bleibt, an wessen Qualifikation hier gedacht wird und an welcher Art der globalen Vernetzung teilgenommen werden soll.

### **Konflikt statt Harmonie**

Eng mit der Thematisierung von Exklusion hängt die Problematisierung einer kosmopolitischen Vision zusammen. Messerschmidt beruft sich dabei auf Chantal Mouffe. Sie zeige auf, dass in der Idee des Kosmopolitismus die antagonistische Dimension des Politischen fehlt (Messerschmidt 2009a, 42). Die Ansicht der UNESCO-Kommission, dass „[g]egenseitiges Verständnis, friedlicher Austausch und natürlich Harmonie (...) gefragt“ seien (UNESCO 1997, 18), erscheint dann selbst mehr als fragwürdig. Eine notwendige Voraussetzung für demokratische Politik sei nach Mouffe gerade die Rolle der Opposition bzw. die Anerkennung der „Unutilisierbarkeit der Konfliktdimension im gesellschaftlichen Leben“ (Mouffe 2007, 10 zit. nach Messerschmidt 2009a, 42). Nach dieser Sicht gibt es keine Vernunft oder Konsens, über den die Konflikte gelöst werden können (vgl. ebd., 43). Diese Feststellung erinnert an Heydorn, der darauf aufmerksam machte, dass mit der „Vortäuschung eines einheitlichen Ganzen“ (Heydorn 160, zit. nach Messerschmidt 2009b, 126f) die gesellschaftlichen Widersprüche ungreifbar würden (vgl. ebd.). Auf den Punkt gebracht lautet die Kritik daran:

„Das kosmopolitische Projekt verdrängt die Zwiespältigkeit von Globalisierung und entwickelt die Imagination einer globalen Weltpolitik, die sich nicht mehr um Ungleichheit, Privilegierung und Entprivilegierung kümmern muss, weil es bereits Lösungen gefunden hat, die alle glücklich machen wird.“ (Messerschmidt 2009a, 45).

Allerdings begrenzt Messerschmidt den Nutzen des bloßen Aufzeigens von Konfliktlinien: Eine Übertreibung der Anerkennung von Spaltungen und vor allem GegnerInnenschaften in „Wir“ und „Sie“ müsse vermieden werden, da der Blick auf das Konflikthafte ansonsten instrumentalisiert werden kann, um Ausgrenzung und Diskriminierung zu legitimieren (vgl. Messerschmidt 2009a, 42). Die (selbst)kritische Perspektive ist also keineswegs ausreichend damit berücksichtigt, Konflikte zu thematisieren. Stattdessen muss der Blick eher auf den Umgang und die Erzeugung der Konflikte und der Grenzmarkierungen z.B. in Bezug auf die Thematisierung von Minderheiten gelenkt

werden. Dies sollte jedenfalls eher Teil von Bildungskonzepten sein, als das universale kosmopolitische WeltbürgerInnentum auszurufen.

c) Andere Perspektiven auf Engagement

**Suchen statt Finden**

Bei der Analyse der Diskurse und Konzepte wurde herausgestellt, dass die Bildungskonzepte in erster Linie konstruktiv ausgerichtet sind und zum Handeln in der Weltgesellschaft oder zum Umgang mit Komplexität befähigen wollen. Bereits im ersten Abschnitt dieses Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass Verunsicherungen bezüglich des Ausgangs von Globalem Lernen notwendig sind, wenn die Widersprüchlichkeit von Bildung zugelassen werden soll. Für konkretes Engagement bedeutet dies, von der Vorstellung abzusehen, die ‚richtigen‘ Handlungsmöglichkeiten aufzeigen zu können. Sie können eben höchstens gesucht, aber kaum gefunden werden. Bei dieser Suche gilt es besonders die Bedingungen des eigenen Handelns zu hinterfragen. Statt also „Komplexität durchschaubarer“ und „unlösbare Widersprüche erträglich“ zu machen (VENRO 2000, 12), über Handlungsmöglichkeiten zu „informieren“ (ADA 2009, 4) oder Problemlösungsfähigkeiten zu schulen (vgl. Scheunpflug/ Schröck 2000, 9), ginge es darum, die eigene Position im komplexen System und die bisher angewandten Problemlösungen zu hinterfragen. Es müssten die vielen „Spannungen“, von denen die UNESCO-Kommission spricht (vgl. UNESCO 1997, 14f), zu allererst erfahrbar gemacht und aufgesucht werden, bevor versucht werden kann, sie zu überwinden.

**Verantwortung statt Freiwilligkeit/ Verlässlichkeit statt Solidarität**

Ein Festhalten am Wunsch, konstruktive und eindeutige Lösungen hervorzubringen, kommt für ein (selbst)kritisches Bildungsverständnis im Globalen Lernen also ebenso wenig in Frage wie der Rückzug auf die Ausbildung zur globalen Kompetenz, sofern Globales Lernen nicht ignorant gegenüber spaltenden gesellschaftlichen Prozessen wie Diskriminierung, Rassismus und Abwertung sein möchte. Soeben wurde gezeigt, dass das Engagement vor allem einem Suchen und weniger einem Finden entspricht. Wie gestaltet sich aber dann das Verhältnis zum *Anderen*, zu *Unterdrückten*? Aus der Perspektive (selbst)kritischer Bildungstheorie wurde die Konstruktion des *Anderen* zur Hervorbringung des rationalen europäischen Subjekts problematisiert. Das „Sprechen

über“ ist von kritischen WissenschaftlerInnen als ein Hauptproblem in der internationalen Solidaritätsarbeit erkannt worden (vgl. Messerschmidt 2006, 7). Ist es deshalb aus dieser Perspektive zu begrüßen, dass die Thematisierung der *Anderen* in den meisten der untersuchten Dokumente eher eine untergeordnete Rolle spielte? Tatsächlich sind die historische Verstrickung des europäischen Selbst und die daraus abgeleiteten Praktiken der Zivilisierung im Namen von Humanisierung nicht einfach durch Nicht-Thematisieren abzuschütteln. Auch dann bleibt nämlich offen, für wen die Konzepte Globalen Lernens sprechen, an wen sie sich richten, aus welcher sozialen Positionierung heraus die Welt interpretiert wird, wer das „wir“ in den Texten ist, und wer davon ausgeschlossen bleibt. Besonders möchte ich aber auf die Position von VENRO eingehen, welche am engagiertesten für Handeln im Zeichen weltweiter Solidarität, also auch für die *Anderen*, für *Leidtragende* und für die *Armen*, eintritt (vgl. VENRO 2000, 13). Die auf den ersten Blick sympathische Parteinahme ist für ein Bildungskonzept nämlich nicht unproblematisch, da sich dahinter die Gefahr verbirgt, dass „reine Positionen von wahr und falsch, gut und böse“ konstruiert und sie „mit Identitäten ausgestattet“ werden (vgl. Messerschmidt 2009b, 132). Dabei wird zum einen vernachlässigt, dass die eigene Bildungsarbeit Teil der kritisierten Strukturen ist. Und indem sich diese entlarvende Kritik außerdem den Illusionen von befreiter Bildung hingibt, läuft sie zum anderen in Gefahr, vereinnahmt zu werden. Denn gerade ein klassisch emanzipatorisches Vokabular wie die Forderung nach „Selbstbestimmung“ und „Emanzipation“ kann unter neoliberalen Verhältnissen auch affirmativ ausgelegt werden und erst die Idee des „unternehmerischen Selbst“ bestätigen (vgl. ebd. 2009a, 248). Somit hilft unter Umständen auch kein klares Statement über die eigene Distanzierung zur affirmativen Seite des Globalen Lernens wie VENRO es probierte, um nicht doch die herrschaftliche Seite von Bildung zu fördern. Dennoch muss das Engagement nicht zurückgenommen werden, wenn es darum geht, ungleiche Verhältnisse aufzuzeigen und gegen sie anzugehen. Die Rekonstruktion von Messerschmidts Argumentation hat bereits aufgezeigt, dass die Motivation für Solidarität weniger aus der freiwilligen und wohlwollenden Gutmütigkeit gezogen und gefordert werden soll, sondern ein Blick auf die Vergangenheit ein Verantwortungsgefühl wecken soll, sich mit der eigenen Position und mit der ständigen (Re-)Produktion von unterlegenen *Anderen* und ihrer Funktion für das eigenen Selbstbild auseinanderzusetzen. Und umgekehrt hieße das, bezogen auf jene Texte, die überhaupt nur mehr „Aufmerksamkeit und Interesse“ wecken wollen oder zu „Anerkennung und Unterstützung“ (ADA



2009, 7) beitragen wollen, dass auch diese Ziele nicht ausreichen, angesichts der Verantwortung, die man für die globalgesellschaftlichen Prozesse übernehmen müsste.

Bei einer solchen Auseinandersetzung mit historischer Verantwortung können Enttäuschungen ausgelöst werden, z.B. weil bemerkt wird, dass soziale Bewegungen nur von bedingter Reichweite sind. Deshalb sind bereits, so stellt Messerschmidt für die Praxis entwicklungspolitischer Bildung fest, die Vorstellungen des revolutionären Umbruchs realpolitischen Kampagnen gewichen (vgl. Messerschmidt 2005, 3). Ein Beispiel ist die Bedeutungszunahme des Fairen Handels, der das Verständnis von Solidarität vor allem in die „Verlässlichkeit“ der Handelspartnerschaften übersetzte (vgl. ebd., 3f). Dieser nüchterne Umgang mit Solidarität ist nur eine der möglichen Konsequenzen. Wichtig ist in jedem Fall, die Sehnsüchte und Wünsche hinter dem Engagement zu reflektieren und dabei auf die Bilder der *Anderen* zu sprechen zu kommen sowie auf Brüche und leere Versprechungen hinzuweisen (vgl. ebd. 2009a, 75). In Koneffkes Worten geht es um die schwierige Aufgabe, nicht zu resignieren, aber ermutigt zu werden, „illusionslos einzugreifen“ (vgl. Koneffke 2004, 253).

d) Andere Perspektiven auf die Umsetzung

**Beschränkung statt Entgrenzung**

Für die konkrete Gestaltung von Globalem Lernen wurde insbesondere der Perspektivenwechsel hervorgehoben. Die Idee, auch die Sicht von *Anderen* einzubeziehen, und den eigenen Horizont um Einblicke auf die kulturelle Vielfalt zu erweitern, indem eine globale Anschauungsweise angestrebt wird, ist an sich ein schöner Gedanke. Dabei wird jedoch nicht berücksichtigt, dass hinter der Vorstellung einer „Kontexterweiterung jeglichen Lernens“ (VENRO 2000, 10) auch eine Steigerungslogik steckt. Diese lässt zumindest in Betracht ziehen, dass „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“ (vgl. Messerschmidt 2009b, 128).

Im Gegensatz zu solchen „Überschreitungsversprechen globaler Horizonterweiterung“ (ebd.) würde eine (selbst)kritische Bildungstheorie im Hinblick auf eine „globale Anschauungsperspektive“ vor allem auf die eigenen Grenzen stoßen und die jeweils kontextuell bedingte Perspektive auf die Welt reflektieren müssen (vgl. Messerschmidt 2009b, 128).

### **Beziehungen statt Identitäten**

Mit einem Blick auf die Grenzen bzw. die Grenzmarkierung wird auch die Forderung nach Dialog und Diskussion, nach Kommunikation und Austausch sowie nach gegenseitiger Anerkennung und Achtung problematisch. Denn auch dies sind Begriffe „gegen die niemand etwas haben kann“ (Messerschmidt 2009b, 127) und doch vernachlässigen sie die Erkenntnis aus postkolonialer Forschung, dass sich Dominanzverhältnisse und vielfach reproduzierte Muster nicht allein durch das Eintreten in einen Dialog aufbrechen lassen. Denn: „Die Bedingungen des Dialogs sind das Problem.“ (ebd. 2009a, 61) So wichtig also Anerkennung, Respekt und Toleranz sind, so sehr ist der Anspruch des Einbeziehens und Anerkennens immer auch ein eigener machtvoller Akt und nur aus einer privilegierten Position heraus möglich (vgl. ebd. 2007b, 150). Diesen Vorgang gilt es ebenfalls zu reflektieren mit einem selbstkritischen Blick auf die eigene Position und auf die Voraussetzungen des eigenen Sprechens (vgl. ebd.). Dies trifft z.B. dann zu, wenn im Globalen Lernen Probleme und Forderungen von benachteiligten Gruppen zum Thema gemacht werden sollen (vgl. ADA 2009, 8). Der Blick würde verschoben: weg von zugeschriebenen Identitäten, z.B. den Benachteiligten oder den Unterdrückten, hin zu den Beziehungen und Strukturen, z.B. den jeweiligen sozialen Positionen und Funktionen. Damit sollten aber keine individuellen Vorwürfe gemacht werden, sondern stattdessen Mechanismen struktureller Machtverhältnisse benannt werden. Statt (nur) auf Integration zu setzen, könnte gezeigt werden, wo und wie Ausschluss, Marginalisierung und Desintegration stattfinden (vgl. Messerschmidt 2005, 6). Eine Essentialisierung von *Anderen*, von Unterdrückung und Benachteiligung ist damit nicht mehr möglich. Statt des *Anders-SEINS* oder *Unterdrückt-SEINS*, steht der Prozess des *Anders-WERDENS* und des *Benachteiligt-WERDENS* im Vordergrund.

### **Involviert statt nur betroffen**

Sollten Beziehungen statt Identitäten thematisiert werden, so erfordert das eine konkrete Auseinandersetzung mit konkreten Situationen und Erlebnissen der Beteiligten. Eine Verknüpfung mit den Erfahrungen der Lernenden findet sich in den untersuchten Konzepten vor allem in der Forderung, dass von der „Lebenswelt“ der Lernenden ausgegangen werden soll. Dabei stellt sich die Frage, ob es reicht, nur eine VERBINDUNG, eine Betroffenheit bei den Lernenden herzustellen. Unter der Perspektive (selbst)kritischer Bildungstheorie gelangen jedenfalls darüber hinaus auch die jeweiligen VERSTRICKUNGEN mit Herrschaftsverhältnissen in den Blick. Es ist dann unzurei-

chend, von der eigenen Lebenswelt auszugehen und sich betroffen von Globalisierung zu erleben, denn damit erschöpft sich das Involviertsein in Herrschaftsverhältnisse nicht. Stattdessen sollte auch das eigene Profitieren von Globalisierung und der eigene Beitrag zur Erhaltung ungleicher Verhältnisse im Rahmen der Globalisierung reflektiert werden. Eine spezielle Herausforderung des Bildungskonzepts liegt dabei allerdings im Vermeiden von individuellen Vorwürfen (vgl. Messerschmidt 2009a, 54) und dem Umgang mit Praktiken der Schuldabwehr, die sich insbesondere bei Thematisierungen von sozialen Spaltungen wie Rassismus und Diskriminierung zeigen (vgl. ebd., 217).

e) Weitere Perspektiven

Querliegend zu diesen Perspektivenverschiebungen wurden zwei Bereiche erkennbar, die in den Diskursen und Konzepten weitgehend ausgeklammert zu sein scheinen und auf die nun noch gesondert eingegangen werden soll: die Thematisierung von Kritik und die Benennung von historischen Zusammenhängen.

**Ausblendung von geschichtlichen Zusammenhängen**

Wissen über die Entstehung bürgerlicher Gesellschaften ist für (selbst)kritische Bildungstheorie notwendig, um sich der Verstrickung von Bildung und Herrschaft und der Vergesellschaftung des Subjekts bewusst zu werden. Erst über einen Blick in die Vergangenheit lässt sich auch verstehen, inwiefern die bürgerlich-kapitalistisch organisierte Gesellschaft expansiv und exklusiv zugleich ist (vgl. Kap. 4.3.).

Die Erkenntnis, dass die Vergangenheit auch in der Gegenwart weiter wirkt, ist besonders zentral für postkoloniale Forschung. Einerseits markiert der Begriff „Postkolonialität“ bereits die Überwindung der kolonialen Herrschaftsgesellschaften, andererseits weist er aber auch genau darauf hin, dass die kolonialen Muster trotz nach-kolonialer Zeit weiterhin bestehen und übertragen werden (vgl. Messerschmidt 2009a, 47).

Ein Bewusstsein dafür, dass Globales Lernen nicht nur an Nachkriegsgeschichte und Friedensbewegung anknüpft, dass eine Auseinandersetzung mit Globalisierung im Rahmen von Bildungsarbeit auch verbunden ist mit (vergangenen und gegenwärtigen) Herrschaftskonstellationen, mit gewachsenen Abhängigkeiten und mit Geschichten der Ausbeutung und Vereinnahmung, kommt allerdings in den von mir untersuchten

Konzepten durchgängig zu kurz. Es zeigen sich nur äußerst wenige Bezüge zu historischen Aspekten.

Geschichte taucht höchstens in Form der Erfahrungen aus der bisherigen Praxis auf (vgl. ADA 2009, 5), um den Entstehungsprozess des Dokuments aufzuzeigen (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 4f) oder um die Weiterentwicklung des Globalen Lernens nachzuvollziehen (vgl. VENRO 2000, 10). Nach der UNESCO-Kommission könne vor allem aus den „Fehlschlägen“ der Vergangenheit gelernt werden (vgl. UNESCO 1997, 23). Sie sagt auch, dass *Andere* eben andere Geschichten und Traditionen haben (vgl. UNESCO 1997, 18). Aber globalgeschichtliche Aspekte oder Zusammenhänge der Geschichten verschiedener Gesellschaften werden weder dort noch in anderen Dokumenten erwähnt. Auch das Wort Kolonialismus taucht nicht einmal auf. Stattdessen findet sich eine ausgeprägte Zukunftsorientierung, ein „Blick nach vorn“ (UNESCO 1997, 12), wie die UNESCO-Kommission es ausdrückt.

Es kann also von einer „geschichtslosen“ Herangehensweise gesprochen werden und Messerschmidts Aussage dazu findet sich in den untersuchten Texten bestätigt:

„Anforderungen an eine historische Kontextualisierung sind in den hiesigen Konzepten des Globalen Lernens bisher kaum umgesetzt worden.“  
(Messerschmidt 2009a, 28)

Würden sie umgesetzt, wäre es nicht mehr so einfach, von Bildung „als Saat eines neuen Humanismus“ (UNESCO 1997, 41) zu sprechen, denn dann müsste sich die UNESCO-Kommission auch damit auseinandersetzen, dass mit dem Anspruch der Humanisierung Zivilisierungs- und Abwertungsmechanismen gerechtfertigt wurden. Und Bildung könnte auch nicht als Rettungsphantasie verklärt werden, da sich mit einem Blick auf die Vergangenheit die Instrumentalisierung von Bildung, ihre Herrschaftsförmigkeit und Gewalttätigkeit, sei es in Europa oder in anderen Ländern, nicht mehr leugnen lässt. Ebenso wenig kann sie dann bloß auf ihren Anpassungsmechanismus reduziert werden, denn wer sich mit Bildungsgeschichte auseinandersetzt, kann immer auch den Zusammenhang zur Idee der Mündigkeit und Befreiung von Herrschaft sehen.

Erst mit einem Blick zurück lässt sich schließlich überhaupt erst der spannenden Überlegung nachgehen, inwiefern Globales Lernen als Reaktion auf eines der aktuellen „gesellschaftliche[n] Bedürfnisse“ (Koneffke 1996, 30), nämlich jenem nach mobilen, flexiblen, sprachlich gewandten und Unsicherheit aushaltenden Subjekten, zu beschreiben ist und ob in dieser Verwirklichung innerhalb dieser bestimmten Gesellschaft auch Potential liegt, diese zu verändern.

### **Ausblendung von Kritik**

Interessanterweise steht aber gerade die Frage nach Widerstand und Kritik ganz und gar nicht im Vordergrund der untersuchten Konzepte des Globalen Lernens. Es kann sogar vielmehr von einer Vernachlässigung von Kritik und kritischen Ansprüchen gesprochen werden.

„Kritische Reflexion“ wird beispielsweise nur zweimal in den Texten (ADA 2009, 4; Strategieguppe Globales Lernen 2009, 10) ohne besondere Hervorhebung als Teil von Globalem Lernen erwähnt. Eine weitere Ausnahme sind zwei kurze Statements der VENRO, die immerhin die Förderung der „selbstkritischen Reflexion“ des eigenen Standpunktes erwähnt und generell bemerkt, dass Globales Lernen „selbstkritisch“ sei (VENRO 2000, 15). Bei der Maastrichter Erklärung wird Kritik einmal im Zusammenhang mit Handeln erwähnt, da Globales Lernen „kritisches globales demokratisches staatsbürgerliches Engagement für mehr Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Ausgewogenheit und Menschenrechte für alle“ fördern soll (Maastrichter Erklärung 2002, 1). Bei Scheunpflug und Schröck sowie bei der UNESCO findet sich der Kritik-Begriff selbst gar nicht, wohl aber der Hinweis, dass mithilfe der Fachkompetenzen das Urteilen gelernt werden soll (Scheunpflug/ Schröck 2000, 17). Darüber hinaus zeigen sich nirgends tiefere Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Bildung und Kritik oder der Problematisierung von kritischen Ansprüchen. Warum?

Ein erster Grund dafür, dass Kritik an den Verhältnissen wesentlich weniger Raum einnehmen als Darstellungen über die Komplexität und die gegenwärtige Dynamik der Gesellschaft, lässt sich in den pragmatischen Zielsetzungen finden. Wenn vorrangig auf Funktionalität gezielt wird, könnte das Interesse an gesellschaftlicher Veränderung obsolet werden.

Andererseits sehen aber alle Dokumente in Globalem Lernen doch auch mehr als nur ein Qualifizierungsinstrument. Sie zeigen, wie schon angedeutet wurde, bei aller Unterschiedlichkeit zumindest außer einer positiven Ausrichtung von Bildung auch eine normative und hoffnungsvolle Zukunftsorientierung für die Gesellschaft. Bei der ADA ist dies der „Wandel zu mehr Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“ (vgl. ADA 2009, 4), bei VENRO das Leitbild der „zukunftsfähigen Entwicklung“ (VENRO 2000, 2), bei der UNESCO-Kommission die „nachhaltige Entwicklung“ und allgemein eine „bessere Welt“ (UNESCO 1997, 13). Die Strategieguppe Globales Lernen ist zwar eindeutig vorsichtiger in einer solchen Verkündung, aber auch sie bezieht sich auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und zielt auf ein „gleichberechtigtes Miteinander“ (Strategie-

gruppe Globales Lernen 2009, 7). Die Maastrichter Erklärung sieht „eine gerechte, friedliche Welt“ ohnehin „im Interesse aller“ (vgl. Maastrichter Erklärung 2003, 2) und Scheunpflug und Schröck sehen sich auch dem Leitbild einer „gerecht, zukunftsfähig und ökologisch“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, 16) gestalteten Welt verpflichtet.

Dennoch sind ihre Stellungnahmen zur gegenwärtigen globalgesellschaftlichen Situation entweder so gut wie unsichtbar oder nehmen im Vergleich zum Rest des Dokumentes nur einen marginalen Platz ein:

Die Maastrichter Erklärung bleibt dabei auf einer sehr allgemeinen Ebene und spricht einzig über „gravierende globale Ungleichgewichte“ und dass noch nicht alle Grundbedürfnisse befriedigt sind (Maastrichter Erklärung 2002, 1). Scheunpflug und Schröck beziehen sich auch verhältnismäßig unkonkret auf „Überlebensprobleme der Menschen“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, 16) und sehen ansonsten das größte Problem im „Nicht Wissen“, in „Unsicherheit“ und in „Fremdheitserfahrungen“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, 6). Bei der ADA kommen eher beiläufig im Lauf des Textes einmal „Benachteiligte“ vor (vgl. ADA 2009, 8) und es wird die ungleich verteilte Produktion und der ungleiche Zugang zu Wissen erwähnt (vgl. ebd., 4).

Allein VENRO distanziert sich ausdrücklich von den gegenwärtigen Verhältnissen und Strukturen, fordert andere Lebens- und Produktionsbedingungen und stellt fest, dass das im Norden verwirklichte Wohlstandsniveau nicht universalisierbar ist (vgl. VENRO 2000, 7). Besonders ist außerdem die Aufzählung der zu bearbeitenden Themen durch die Strategieguppe Globales Lernen, da darin auch Macht-, Ohnmachts- und Herrschaftsverhältnisse, strukturelle Gewalt, Mechanismen der Inklusion und Exklusion sowie ökonomische und soziale Ungleichentwicklung und ökologische Gefährdungen benannt werden (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009, 8 und 10). Die UNESCO-Kommission erwähnt zwar zahlreiche gesellschaftliche Problemlagen wie Kriege, Arbeitslosigkeit, Armut, *Untereentwicklung*, etc., indem sie aber „Lernen“ so weit reichende Möglichkeiten zur Bekämpfung dieser Probleme einräumen, scheinen diese immer schon bereits überwunden zu sein.

Letztlich bleibt also festzuhalten, dass es zwar gesellschaftliche Zielvorstellungen gibt, dass aber gleichzeitig (trotz der etwas differenzierteren Positionierungen der Strategieguppe und von VENRO) keine tiefer gehenden Auseinandersetzungen mit der Rolle von die Kritik einhergehen, die Globales Lernen einnehmen soll und kann.

Es ergibt sich nach diesen Befunden die Frage, ob die VerfasserInnen sich damit bewusst dem Risiko von Kritik entzogen haben. Denn wie im Kapitel zur (selbst)kritischen

Bildungstheorie aufgearbeitet wurde, ist Kritik an den herrschenden Verhältnissen riskant: Auch sie ist, wie Bildung, involviert in die Verhältnisse und kann sich nicht distanzieren; sie strebt nach einem positiven Maßstab, obwohl sich dieser ihr gerade entzieht; sie ist nicht einmal „per se subversiv“ (Messerschmidt 2009a, 255), sondern läuft in Gefahr vereinnahmt zu werden; und schließlich kann sie auch nicht mehr geäußert werden, ohne die eigene Involviertheit zu thematisieren und die eigenen Privilegien zu riskieren.

Möglicherweise ist der Bezug auf die globalen Perspektiven, auf das komplexe System und auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft also gerade ein Rückzug aus diesem Risiko und ein Versuch, sich in eine (vermeintlich) „neutrale“ Position zu bringen.

Aber ist solch eine neutrale Position in der Pädagogik möglich? Es wurde bereits theoretisch darauf eingegangen, dass sich nach Messerschmidt Pädagogik nicht einfach der „Unruhe der Veränderung“ oder der „Suche nach dem Besseren“ entziehen kann, will sie nicht affirmativ sein (vgl. Kap. 4.2.). Nach Messerschmidt misst sich aber sogar die Qualität entwicklungspolitischer Bildung daran, „inwiefern sie Kritik bleibt und nicht zur abfedernden Begleitung der gegebenen Globalisierungserscheinungen verkommt“ (Messerschmidt 2002, 49). Und weiter heißt es:

„Wenn wir mit diesem Begriff [Globales Lernen] Bildungsarbeit machen wollen, die sich in der Tradition der sozialen Bewegungen, aus der sie hervorgegangen ist, versteht, dann sollten wir diesem Begriff etwas unterschieben, dass ihn anstößig werden lässt und die Konfrontation mit den Widersprüchen der Globalisierung herausfordert“ (Messerschmidt 2002, 52; Einfügung: K.W.).

Vor diesem Hintergrund wird also deutlich, dass Messerschmidts verunsichernde Widerspruchsanalysen gerade nicht dazu verwendet werden sollten, um vor Kritik zu flüchten, sondern dass sie „zur Überprüfung eigener Vorstellungen von gesellschaftlicher Veränderung“ eingesetzt werden können (Messerschmidt 2009c, 141). Die Suche nach der Veränderung und das Ringen um die Möglichkeiten von Bildung aufzugeben, hieße schließlich, sich darin einzurichten, dass man zur Kritik an den „unhaltbaren nicht zu begründenden Verhältnissen“ „nicht fähig“ sei (ebd. 2009a, 257). Stattdessen behält Messerschmidt eine fragende Haltung bei und deutet dadurch schon einen möglichen Ausweg an, der weder die Ungleichheit in den gesellschaftlichen Verhältnissen ausblendet noch sich in positiv gewendeter Kritik verliert:

„Wie wäre es mit etwas mehr Mut zur Negation, zum Beschreiben und Reflektieren von Scheitern, Verlust und Grenzen?“ (Messerschmidt 2009b, 136)

### Zwischenfazit – Auslassungen aus Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie

Die bis hierhin aufgezeigten neuen Perspektiven auf die Bildungskonzepte und -diskurse lassen sich noch einmal in drei Blickrichtungen zusammenfassen:

Hinsichtlich der **Weltbilder** wurde gezeigt, dass unter (selbst)kritischer Perspektive der Blick für die stabilen gesellschaftlichen Mechanismen der Exklusion, Diskriminierung und Marginalisierung geschärft wird. Es stehen weniger zukünftige und kosmopolitische Visionen von Weltgesellschaft im Fokus als die gegenwärtigen Strukturen, die bei allem Zusammenwachsen auch exklusive Muster reproduzieren.

Ebenso wie die Weltbilder mit einer (selbst)kritischen Perspektive brüchig werden, sind auch die **Selbstbilder** in Frage gestellt worden, inwieweit sie auf Mechanismen der Projektion und des Ausschlusses *Anderer* basieren. Mit der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft und dem Erkennen ihres zwiespältigen und expandierenden Charakters wird deren Engagement außerdem zu einer Frage der Verantwortung statt der Freiwilligkeit. Kämpferische solidarische Haltungen werden ebenso aus der (selbst)kritischen Perspektive wegen ihrer Selbstbezüglichkeit problematisiert. Solidarisches Engagement zeigt sich aus dieser Sicht in erster Linie enttäuschend, da sie eigene revolutionäre Sehnsüchte nicht befriedigt. Stattdessen werden mit einer selbstreflexiven Sichtweise die eigene Begrenztheit der Perspektive und die eigene Beteiligung an der Reproduktion der Gesellschaftsverhältnisse zu einem wesentlichen Thema.

Bezüglich **Bildung** wurde die unzureichende Berücksichtigung der Beteiligung von Pädagogik an dem Entstehen und Aufrechterhalten der Dominanzverhältnisse herausgestellt. Weder in ihrer pragmatischen Form als Qualifizierungsinstrument noch in ihrer idealistischen Überhöhung wird sie ihrer inneren Widersprüchlichkeit gerecht. Deshalb gilt es Verunsicherungen in Bezug auf die Wirkung von Bildung zuzulassen statt einer vermeintlichen Positivität nachzugeben. Dies beinhaltet das Brüchig-Werden der Selbst- und Weltbilder zu reflektieren, und die Beziehungen zwischen den Subjekten und den sie umgebenden gesellschaftlichen Strukturen zu benennen und darin Hierarchien oder Dominanzen sowie Unterdrückung und Diskriminierung zu erkennen. Das Bilden von stabilen Identitäten rückt aus dieser Perspektive angesichts konkreter Erfahrungen in den Hintergrund. Für das Handeln bedeutet dies, sich trotz und wegen der Widersprüche auf die Suche zu machen ohne dabei den kritischen Anspruch zu verlieren und dennoch aufzugeben, selbst auf der richtigen Seite stehen zu können.



Als querliegend zu diesen drei Blickrichtungen wurde die Vernachlässigung von **Kritik** und **Geschichte** thematisiert. Für eine Perspektive der (selbst)kritischen Bildungstheorie sind nämlich Weltbilder, Selbstbilder und schließlich auch Bildungsprozesse nur unter der Berücksichtigung historischer Vorgänge, insbesondere der Verbindung mit der bürgerlichen Gesellschaft, einsichtig und in ihrer Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit erkennbar. Wegen ihrer Vermittlung durch die Geschichte und durch Gesellschaft, wird aber auch Kritik möglich und sogar zu einer Bedingung von Bildung, die weder bezogen auf die Weltverhältnisse noch auf Selbstverhältnisse einfach ausgeblendet werden kann.

Allerdings wurde in den verschiedenen Abschnitten auch deutlich, dass unter dieser Perspektive Risiken eingegangen werden, da grundlegende Verunsicherungen bezüglich der eigenen Position sowie der Rolle von Pädagogik angestoßen werden, denen sich nicht einfach entzogen werden kann. Welcher Einsatz damit verbunden ist, das macht vor allem ein Blick auf die Kontextgebundenheit der Dokumente deutlich: Viele der Texte sind nämlich als Teil von internationalen Abkommen entstanden oder dienen der Umsetzung weltpolitischer Entscheidungen, z.B. dem UN-Weltgipfel in Rio de Janeiro, bei dem die Idee für eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aufkam. Von den Dokumenten wird also in erster Linie Sicherheit und Orientierung zur Umsetzung dieser Ideen erwartet (z.B. als Leitlinie, Strategie oder als einführende Handreichung). Weiterhin dienen sie zur Legitimierung eines bisher relativ wenig beachteten Diskurses und nicht zuletzt zur Rechtfertigung der eigenen Arbeit (z.B. bei VENRO oder der Maastrichter Erklärung). In diesem Kontext ist Verunsicherung und sogar Scheitern oder auch das Festhalten an Negativität ohne konstruktive Vorschläge genau das Gegenteil davon, was erwartet wird.<sup>49</sup> Deshalb trifft auch auf Globales Lernen zu, was Messerschmidt allgemein für politische Bildung festhält:

„Der Zwang, Lösungen zu präsentieren, erzeugt in den Konzeptionsentwicklungen politischer Bildung (...) eine Tendenz positive Setzungen vorzunehmen, um damit die eigene Legitimation zu sichern.“  
(Messerschmidt 2009a, 74)

Das kommende Kapitel soll zwar dieser Tendenz zur „positiven Setzung“ nicht nachgeben, allerdings soll es konkretere Vorstellungen davon liefern, wie Ansätze für (selbst)kritische Bildung aussehen können.

---

<sup>49</sup> Die UNESCO-Kommission hatte beispielsweise bereits im Auftrag ihrer Studie die Aufgabe bekommen, Vorschläge und Handlungsempfehlungen zu entwickeln, die „sowohl innovativ als auch realisierbar“ sein sollten (UNESCO 1997, 228).

### **5.3. Neue Perspektiven für Globales Lernen: Ansätze (selbst)kritischer Bildungstheorie**

Im dritten Schritt wird die Analyse nach der Frage ausgerichtet, welche Ansätze (selbst)kritischer Bildungstheorie sich im Globalen Lernen zeigen und welche neuen zukünftigen Perspektiven durch eine Auseinandersetzung mit (selbst)kritischer Bildungstheorie für Globales Lernen entwickelt werden können.

Das Kapitel strukturiert sich wie folgt: Zunächst werden die theoretischen Aufarbeitungen der Arbeit für Ansätze (selbst)kritischer Bildung eingeholt. Dies wird bewusst kurz gehalten, da auf einer theoretisch abstrakten Ebene schon mehrfach Messerschmidts Vorstellungen einer (selbst)kritischen Bildung thematisiert wurden. Deshalb sollen daran anschließend vor allem andere, noch nicht ausführlich erwähnte Ansätze, konkrete Vorschläge oder Beispiele aus der Lektüre von Messerschmidt wiedergegeben werden. Abschließend sollen die bereits analysierten Konzepte exemplarisch daraufhin befragt werden, wo sie selbst Anschlussstellen für eine solche (selbst)kritische Bildung beinhalten und inwiefern eine Weiterentwicklung möglich ist.

Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass ich mich damit dem Risiko aussetze, (selbst)kritische Bildungstheorie in genau der Weise konstruktiv zu wenden, so dass sie davon ablässt, eine Suchbewegung zu sein, um stattdessen Ansätze zu ‚finden‘, die (m)einem Maßstab genügen. Dass dabei auch meiner Perspektive Grenzen gesetzt sind, soll deshalb im darauffolgenden besonders berücksichtigt werden.

#### a) Einholung (selbst)kritischer Bildungstheorie

In der Rekonstruktion und Diskussion der theoretischen Perspektive wurde darauf eingegangen, dass Messerschmidt eine (selbst)kritische Bildung konzipiert, die ihre innere Widersprüchlichkeit und Involviertheit in die kritisierten Verhältnisse thematisiert und somit immer auch durch Unsicherheit und Nicht-Eindeutigkeit riskiert ist (vgl. Kapitel 3.2. und Kapitel 3.3.). Der zweite Analyseschritt zu den Auslassungen differenzierte und präzierte daraufhin Perspektivenverschiebungen, die für die

ausgewählten Texte des Globalen Lernens aus (selbst)kritischer Sicht relevant erscheinen (vgl. Kapitel 5.2.).

An dieser Stelle soll nur schlagwortartig an die wichtigsten Erkenntnisse erinnert werden: daran,

- dass mit (selbst)kritischer Bildung die Begrenztheit der eigenen Perspektive erfahren wird;
- dass Privilegien und soziale Positionierungen reflektiert und gesellschaftliche Exklusion und Diskriminierung thematisiert werden;
- dass Identitäten und Zugehörigkeiten fragwürdig werden hinsichtlich ihrer Differenzmarkierungen;
- dass die eigene Verstrickung und jene der Pädagogik in die hegemonialen Verhältnisse aufgezeigt und reflektiert werden;
- dass universale Ansprüche auf ihre Partikularität und ihre Funktion hin differenziert und befragt werden;
- dass koloniale und neokoloniale Muster erkannt und besprochen werden;
- dass sich mit der Geschichte europäischer Humanisierungsansprüche und Subjekt-konstitutionen auseinandergesetzt wird;
- dass sich bewusst gemacht wird, dass kein Standpunkt außerhalb eingenommen werden kann;
- dass sich nicht mit diskriminierenden, rassistischen oder ungerechten Strukturen abgefunden wird, sondern sie zur Sprache gebracht werden;
- dass kritisch-sein problematisch ist und doch angesichts der Anlässe für Kritik nicht aufgegeben werden kann;
- dass Engagement mit Verantwortung verwoben ist und nur unter negativen Vorzeichen praktikabel ist, ohne vereinnahmt zu werden.

Kurz: Ich möchte noch einmal darauf hinweisen, dass bei der Entwicklung und Bearbeitung von Ansätzen (selbst)kritischer Bildung präsent sein sollte, dass (selbst)kritische Bildung im Globalen Lernen vor allem eine **Praxis der Reflexion von Scheitern, Verlust und Grenzen des Selbst, der Pädagogik und der Gesellschaft** ist (in etwas abgeänderter Form vgl. Messerschmidt 2009c, 136).

b) Zum Umgang mit Uneindeutigkeiten: Strategien (selbst)kritischer Bildung

In den Ausführungen Messerschmidts werden teilweise Beispiele oder Praktiken im Zusammenhang mit (selbst)kritischer Bildung erwähnt, die hier als Inspiration für mögliche Ansätze aufgeführt werden sollen.

Vor allem zu nennen ist die historische Einbettung des Globalen Lernens, denn erst die **Aufarbeitung der Geschichte** ermöglicht ein Verständnis für den Widerspruch und das nicht zu umgehende Dilemma von Bildung und Herrschaft (vgl. Messerschmidt 2009a, 251). Erst durch die Rekonstruktion der bürgerlichen Gesellschaft und der Kolonialgeschichte kann das Aufkommen des Selbst-Bewusstseins und die Idee des aufgeklärten, souveränen Subjekts in ihrer historischen und sozialen Vermitteltheit nachvollzogen werden – und Rassismus und Abwertung ebenso wie Humanisierung und Befreiung können als gesellschaftliche Praxen mit bestimmten Funktionen besprechbar werden. Dabei kann insbesondere eine postkoloniale Perspektive helfen, die koloniale Herrschaft, ihre Produktivität und ihre Nachwirkungen genauer zu analysieren.

Für eine solche Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte ist nach Messerschmidt nicht ein bereits abgeklärtes Unterrichten relevant, sondern dass auch pädagogisch Handelnde zugeben, offene Fragen zu haben und unsicher bezüglich bestimmter Erklärungen zu sein (vgl. Messerschmidt 2009a, 196). Wenngleich Messerschmidt dies besonders an ihrer pädagogischen Arbeit zum Nationalsozialismus (z.B. mit antisemitischen Jugendlichen) festmacht, so denke ich, ist eine Übertragung in das Globale Lernen genauso möglich. Auch hier ist es wichtig – und nach (selbst)kritischer Sicht sogar notwendig –, keine moralische Überlegenheit zu beanspruchen (vgl. ebd., 203), sondern offen zu bleiben für **Kontroversen** (vgl. ebd. 2007a, 166). Ein hilfreicher Ansatzpunkt könnte dabei sein, die aufkommenden Argumente in einen Zusammenhang mit Geschichtsdiskursen zu stellen, um zu erkennen, dass es sich oftmals nicht nur um eine persönliche Meinung handelt (vgl. ebd. 2009a, 202).

Neben der Thematisierung von Zeitgeschichte und Erinnerungspolitik schlägt Messerschmidt als weiteres mögliches Themenfeld für (entwicklungs-)politische Bildung **Migration** vor. Dafür spricht, dass damit ebenso wie mit dem (Post-)Kolonialismus ein Diskurs aufgegriffen wird, unter dem die nationalen, europäischen und globalen Zugehö-

rigkeiten und Identitäten verhandelt werden (vgl. Messerschmidt 2009a, 77). Auch hier ist es angesichts der aktuellen Debatten und verschiedenen Erfahrungen weder möglich, sich auf die Vermittlung des ‚richtigen‘ Wissen über *Andere* und *Anderes* zurückzuziehen, noch sich in der Darstellung einer friedlich zusammenwachsenden Welt einzurichten.

Stattdessen bietet es sich an, in einer Analyse des Diskurses über Einwanderung nachzuvollziehen, wie über Sprache und Darstellung von *Anderen* Zugehörigkeiten einerseits verweigert und andererseits verteilt werden. Als Beispiel einer **Diskursverschiebung** könnte bei der Thematisierung von Migration die postkoloniale Einwanderungsgesellschaft in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit gerückt werden statt von einer Differenz und Identität auszugehen (z.B. indem von *den EinwanderInnen* gesprochen wird). Solche Verschiebungen muten auf eine gewisse Weise künstlich und kleinlich an und doch drücken sie die aus (selbst)kritischer Sichtweise konsequente Perspektivenverschiebung aus: Statt sich mit „den Armen“ zu beschäftigen, hieße es dann eine Gesellschaft zu thematisieren, die sozial gespalten ist; statt die Situation der „Ausgebeuteten“ zu fokussieren und sie somit auf ihren Status des Ausgebeutet-Seins und der Passivität festzulegen, könnten die (wirtschaftlichen) Mechanismen besprochen werden, die Ausbeutung zulassen, etc. Damit wird weder geleugnet, dass es Armut, Ausbeutung und Migration gibt, gleichzeitig wird das „Problem“ aber nicht auf eine bestimmte Menschengruppe projiziert, die davon betroffen und somit auch als passiv erzeugt wird, sondern es wird angedeutet, dass sich dahinter auch soziale Praktiken und gesellschaftliche Strukturen verbergen.

Wenn von *Anderen* die Rede ist oder wenn mit *Anderen* im Rahmen von entwicklungspolitischem und solidarischem Engagement gearbeitet werden soll, dann schlägt Messerschmidt zwei Kriterien für die Beurteilung dieses Engagements vor: **Repräsentation** und **Komplexität** (vgl. Messerschmidt 2006, 6). Es stellen sich dadurch Fragen, wie z.B.: Welches Bild wird vom *Süden* oder von den *Anderen* vermittelt? Wie groß ist das Maß der Vereinfachung? Werden reine Opfer auf der einen Seite und Hilfsphantasien auf der anderen Seite stilisiert?

Sei es in einer Ausstellung, einer Spendenwerbung oder in einem Schulbuch – das Sprechen über *Andere* und das Sprechen für *Andere* bleibt problematisch und fragwürdig, da dadurch erst *Andere* als Subalterne und Unterdrückte diskursiv hervorgebracht werden. Diesem Mechanismus sollten sich jene, die in der Bildungsarbeit auf diese Arbeit arbeiten, bewusst werden. Ihm kann auch nicht einfach durch Nicht-Thematisierung

entkommen werden, denn auch dann bleibt die Macht darüber, ob Etwas zur Sprache kommt, bei der SprecherIn. Die Verhältnisse bleiben ungebrochen (vgl. Messerschmidt 2009a, 58). Eine Möglichkeit, die Messerschmidt für den Umgang damit sieht, ist, sich über die Macht des Sprechens bewusst zu werden, indem reflektiert wird, aus welcher Legitimation und welcher Position heraus über und mit *Anderen* gesprochen wird (vgl. ebd.). Dabei sollten sich die Lernenden sowie die Lehrenden fragen, inwiefern „selbstbezügliche Repräsentationsformen“ zum Einsatz kommen, indem das Bild *der Anderen* als „Dekoration für die Selbstinszenierung“ als RetterIn eingesetzt wird (vgl. ebd., 61).<sup>50</sup>

Messerschmidt erwägt in diesem Zusammenhang auch Formen der Institutionalisierung des Einbezugs von unterrepräsentierten Gruppen, z.B. MigrantInnen in der Forschung (vgl. ebd., 142). Dass aber auch ein solches Einbeziehen von *Anderen* ein machtvoller Akt ist, wurde bereits erwähnt. Wer sich trotzdem für eine solche Praxis entscheidet, müsste auch diese Entscheidung problematisieren und dabei berücksichtigen, dass damit erst die Differenzen zwischen den *Anderen* und dem *Eigenen* gezogen werden. Dem Dilemma der Differenzmarkierung und -vernachlässigung kann wieder nur durch eine öffentliche Thematisierung und Reflexion annähernd begegnet, aber nicht entkommen werden.

Beispielhaft widmet sich Messerschmidt den Möglichkeiten, die das **Medium Film** bietet, um Formen der Repräsentation in den Blick zu nehmen und dadurch Bildungsprozesse zu initiieren und in Reflexionsprozesse einzutreten (vgl. Messerschmidt 2009a, 66). Dokumentationen oder Spielfilme über Lebensgeschichten verschiedener Menschen und ihren Erfahrungen, die diese im Kämpfe um die eigene Existenz machten, vermitteln, so Messerschmidt, in erster Linie den Zuschauenden einen Eindruck von Globalisierung – und dies vorteilhafterweise oft auf eine subtile Weise, ohne dass unbedingt eine bestimmte Botschaft dahinter stecken müsste (vgl. ebd., 63). Sie brauchen also keine „Entlarvungstaktiken“ (ebd.) und sind keine „Anklage gegen die falsche Welt“ (ebd., 64) und doch können sie eine Konfrontation mit den eigenen Lebensbedingungen anstoßen (vgl. ebd.). Im internationalen Kino sieht Messerschmidt den Vorteil, Geschichten zu erzählen, die nicht den Anspruch haben zu „informieren“ und die ohne

---

50 Als Beispiel dienen Messerschmidt die Proteste der 1960er Jahre, die sich für die *Dritte Welt* stark machten, dies allerdings vor allem zur Selbstcharakterisierung durch Distanzierung von den gegenwärtigen Verhältnisse im eigenen Land (vgl. Messerschmidt 2009a, 60).

„Authentizitätsnachweis“ und ohne vorher aufgestellte „moralische Botschaft“ bestehen dürfen (Messerschmidt 2009a, 64). Kino bietet ihrer Ansicht nach vor allem ein Fenster aus der eigenen Provinz hinein in eine andere Provinz (vgl. ebd.) – und doch ist eben gerade auch die eigene Provinzialität überhaupt die Bedingung der Wahrnehmung (vgl. ebd., 66):

„Wohin uns seine Geschichte [die des Films] auch führt, so sitzen wir doch am Anfang und am Ende immer noch im Kino. Und wenn das Licht angeht, befinde ich mich statt in Marrakesch doch wieder in Neustadt.“ (Messerschmidt 2009a, 66; Einfügung: K.W.)

Genau hier würde nach Messerschmidt Bildungsarbeit ansetzen, die es sich zur Aufgabe macht, den eigenen begrenzten Horizont zu thematisieren, die unterschiedlichen Provinzen oder „Zonen“, in die geblickt werden konnte, zu erkennen. Im Unterschied zu anderen Einsätzen von Filmen in der Jugend- und Erwachsenenbildung, die darin vor allem die Möglichkeit zur direkten Konfrontation und zur Überwindung von Grenzen sehen, sieht Messerschmidt in Arbeit mit Filmen die Chance, entgegen der Verkündigung der *Einen Welt* die Erfahrung der geteilten Welt besprechbar zu machen (vgl. Messerschmidt 2009a, 67). Sie stellt bei Filmen eine „paradoxe mediale Struktur“ (ebd.) fest, denn erst durch die Illusion der Teilhabe an den Lebensgeschichten werde der illusionäre Charakter der Teilhabe an dem Schicksal der ProtagonistInnen erkennbar: „Die Illusionsmaschine wird zum Medium der Desillusion“ (ebd., 67).

Dabei verorten sich die Filme, die Globalisierung thematisieren, gar nicht unbedingt geographisch weit weg, sondern zeigen häufig marginalisierte Orte, die gerade Teil von bekannten privilegierten Zonen sind und doch nicht wahrgenommen werden, z.B. das Leben von ArbeitsmigrantInnen in der Putzkolonie eines Supermarktes (vgl. ebd., 69). Über diese Erfahrungen und Einblicke eröffnen sich, so Messerschmidt, Fragen nach den Problemen und Hindernissen für die *Eine Welt*, an der alle teilhaben können, die offenbar gegenwärtig nicht besteht.

Dass diese Fragen oder das Unbehagen darüber allerdings auftauchen UND artikuliert werden, dafür bedürfe es Anregung und Motivation von außen – es geschehe nicht einfach von selbst (Messerschmidt 2009a, 67). Hier könne eine pädagogische Arbeit ansetzen, indem Irritation und daraus folgend Selbstreflexion ausgelöst wird (vgl. ebd., 69). Auch dabei ist die pädagogische Arbeit jedoch immer wieder mit den eigenen Grenzen konfrontiert: Diese zeigen sich einerseits darin, dass Filme als künstlerische Produkte zur Wirkung kommen sollten, ohne sie pädagogisch oder didaktisch zu überfrachten (vgl. ebd.). Andererseits ist auch das Setting ‚Kino‘ ein Ort, der über das

inhaltliche Interesse hinaus politischen Engagements bedarf, will sich kritische Bildungsarbeit nicht auf die Perspektive des Mainstreams beschränken lassen. Es wird also auch in dieser Form der Bildungsarbeit die Eingebundenheit in die global-kapitalistischen Verhältnisse der Filmindustrie und -vermarktung deutlich, weshalb die Filmauswahl und die Zugänglichkeit bestimmter Filme bereits einen Teilaspekt einer problematisierenden und medienkritischen Bildungsarbeit abdecken (vgl. Messerschmidt 2009a, 71).

Messerschmidt geht auch auf andere theoretische Ansätze ein, die für eine Entwicklung (selbst)kritischer Bildung unterstützend sein können:

Als Gegensatz zu individualistischen Bildungskonzepten hebt Messerschmidt Paolo Freires Zugang zu Bildung und Gesellschaft hervor. Der Pädagoge **Paolo Freire** engagierte sich seit den 1960er Jahren als Erwachsenenbildner in der damaligen Diktatur Brasiliens und war später auch in Chile tätig. Er entwarf eine eigene „Pädagogik der Unterdrückten“ und setzte sich unter dem Leitbild einer „Bildung als Praxis der Freiheit“ für zahlreiche Alphabetisierungsprogramme in Lateinamerika ein (vgl. Wagner 2001, 17f). Messerschmidt ist sich zwar bewusst, dass diese „Pädagogik der Unterdrückten“ wie „ein fernes Echo aus Zeiten emanzipatorischer Heilserwartungen erscheint“ und in seiner revolutionären Rhetorik „unhaltbar“ anmutet (Messerschmidt 2009a, 55). Gleichzeitig sieht sie aber in Freires Werk ein gutes Beispiel dafür, wie strukturelle Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse thematisiert und nicht auf individuelle Unterdrückungsformen reduziert werden (vgl. ebd.). Eine Auseinandersetzung mit Texten von Freire bietet sich also insofern im Globalen Lernen an, um die Widersprüchlichkeit von Bildung nachzuvollziehen. Freires Gesellschaftsanalysen zeigen eindrücklich auf, wie Bildung „domestiziert“ und darin gleichzeitig auch die Möglichkeiten zur Überschreitung und Bewusstseins-Werdung liegen. Weiterhin gelinge es Freire, statt Opferzuschreibungen die gegenseitigen Identifikationsprozesse von Unterdrückenden und Unterdrückten herauszuarbeiten (ebd., 57), wodurch die Komplexität der sozialen Mechanismen nicht auf einseitige Aktionen reduziert wird.

Einen anderen Ansatz, der vor allem für die Entwicklung involvierter Selbstreflexion produktiv sein kann, stellt Messerschmidt mit den **Critical Whiteness Studies** vor. Diese Forschungsrichtung entstand in den USA und ist seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum präsent. Sie entwickelte sich aus einer Kritik an bestehender Rassismusforschung und an Anti-Rassismus-Arbeit, an denen kritisiert wurde, sich primär mit den



*Anderen*, von Rassismus betroffenen, zu beschäftigen und somit Rassismus letztlich an die Präsenz von Nicht-*Weiß*en zu knüpfen. Im Gegensatz dazu legen *Critical Whiteness Studies* den Fokus auf die als Norm und Zentrum unhinterfragte Kategorie des *Weiß*seins (vgl. Institute for Cultural Studies and Art Education o.J., online). Nach Messerschmidt könne mit den Ansätzen der *Critical Whiteness Studies* eine Kritik konzipiert werden, die *Whiteness* als privilegierte Position markiert, ohne den Eindruck zu erwecken, aus den diskriminierenden Strukturen *weißer* Hegemonie einfach heraustreten zu können (vgl. Messerschmidt 2009a, 220). Ein „externalisierter Standpunkt“ ist somit nicht möglich (ebd., 223), stattdessen wird eine immanente Kritik angestrebt, bei der *Whiteness* sowohl als Analysekategorie als auch als gelebte Erfahrung fungiert (vgl. ebd., 220). Reflexionen im Rahmen von *Critical Whiteness Studies* thematisieren also Wirkungen *weißer* Dominanz und konfrontieren den/die KritikerIn mit eigenen Machtpositionen, Privilegien sowie mit Diskriminierung (vgl. ebd., 221f). Es gehe dabei um die eigene „Verortung im rassistischen Gefüge“ (Pech 2006, 86 zit. nach Messerschmidt 2009a, 222).

Die Einbindung einer solchen radikal selbstkritischen Perspektive wie die der *Critical Whiteness Studies* im Rahmen von Bildungsarbeit ist nach Messerschmidt aber auch mit besonderen Anstrengungen verbunden (vgl. Messerschmidt 2009a, 222): Denn oftmals wird aus dem Wunsch heraus, eine kritische Distanz zu Kolonialismus und Rassismus zu zeigen, das eigene *Weiß*sein verleugnet, wodurch erst die Ungleichheitsverhältnisse zementiert würden (vgl. ebd.). In Anlehnung an Ingmar Pech macht Messerschmidt deshalb deutlich, dass zwischen Schuld- und Verantwortungsübernahme unterschieden werden müsse (vgl. ebd.). Statt individualisierter Schuldgefühle und in deren Folge auch Schuldabwehr hervorzurufen, müsse das Ziel sein, eine „strukturell zu verstehende Verantwortung“ zu übernehmen (ebd.). Diese Verantwortung beziehe sich auf die Geschichte eigener Privilegiertheit und bedeute zunächst einmal nur die Wahrnehmung, die Thematisierung und die Reflexion dieser Privilegiertheit (ebd.). Ein wichtiger Schritt im Rahmen von (selbst)kritischer Bildungsarbeit könnte dabei sein, sich als pädagogisch Handelnde ebenfalls als in denselben Strukturen involviert zu zeigen (vgl. ebd.). Dadurch wird Rassismus und Diskriminierung schließlich als „gemeinsames Problem“ (ebd.) erfasst, welches allerdings je nach Position unterschiedlich erfahren wird. Dadurch soll die Erkenntnis gestärkt werden,

„in Strukturen zu stecken, die nicht persönlich zu verantworten sind und in denen doch Verantwortung für das eigene Handeln übernommen werden muss, ohne die Gewissheit [zu haben], auf der richtigen Seite zu stehen.“ (Messerschmidt 2009a, 23; Einfügung: K.W.)

c) (Selbst)kritische Textstellen in den untersuchten Dokumenten

Neben diesen Ansätzen von Messerschmidt gibt es auch in den untersuchten Dokumenten nicht nur Auslassungen, sondern ebenso Anschlussstellen für ein (selbst)kritisches Bildungsverständnis.

Eine davon ist die Thematisierung der **Grenzen der Machbarkeit** von Bildung, wie sie von VENRO und der Strategiegruppe Globales Lernen angestoßen wurde. VENRO macht zum Beispiel deutlich, dass ein Bewusstseinswandel durch verschiedenste Faktoren angeregt werden kann:

„Nachhaltige und breitenwirksame kollektive Lernerfahrungen, die den gesellschaftlichen Wandel motivieren, können nur zu einem kleinen Teil in inszenierten Bildungsvorhaben entfaltet oder vorbereitet werden. Bildungsarbeit ist nur einer von vielen Faktoren, die einen Bewusstseinswandel im Sinne des Leitbildes einer zukunftsfähigen Entwicklung und die Ausbildung entsprechender Handlungskompetenzen motivieren.“ (VENRO 2000, 14)

Gleichzeitig müsste aus (selbst)kritischer Sicht darüber hinaus erwähnt werden, dass nicht einmal über den kleinen Anteil, den die Bildungsarbeit hat, sicher gesagt werden kann, ob er den ersehnten Bewusstseinswandel unterstützt und ob damit Strukturen der Ungleichheit veränderbar werden.

Ein weiterer Ansatz (selbst)kritischer Bildung findet sich in der Aussage der Maastrichter Erklärung, dass ein grundlegender Wandel von Produktions- und Konsumgewohnheiten erforderlich ist (vgl. Maastrichter Erklärung, 1). Damit wird zumindest anerkannt, dass die Gesellschaftsstrukturen in ihrer aktuellen Verfassung nicht haltbar sind und keine Beteiligung aller zulassen. Eine andere Form der **Thematisierung von Exklusivität** zeigt VENRO, die darauf aufmerksam macht, dass der westliche Wohlstand nicht universalisierbar ist und deshalb große Teile der Bevölkerung ausgeschlossen sind (vgl. VENRO 2000, 7). Gerade bei Begriffen wie „der Westen“ besteht allerdings immer auch die Gefahr, abstrakte Feindbilder zu konstruieren, die als „Containerbezeichnung für alles Verurteilungswerte der Globalisierung“ (Messerschmidt 2007a, 164) fungieren. Damit wird erstens vernachlässigt, dass der *Westen* selbst heterogen und sozial gespalten ist, zweitens scheint sich der/die KritikerIn außerhalb der Verhältnisse zu befinden. Um den Eindruck zu vermeiden, dass eine abstrakte Identität, wie der *Westen*, der Knotenpunkt sei, „von dem die Fäden ausgehen und dessen Lösung auch alles andere lösen würde“ (ebd.), müssten Exklusionsmechanismen anhand von bestimmten Erfahrungen und **konkreten Situationen** besprochen werden.

Dabei werden bereits in vielen Konzepten die **Erfahrungen** der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt. Diese Herangehensweise vermeidet, sich auf ein „richtiges“ Verständnis von Globalisierung festzulegen, und lässt zu, dass stattdessen die Verschiedenheit der Erfahrungen und Ausgangsbedingungen in den Blick genommen werden. Hierin könnte also eine weitere Anschlussstelle für (selbst)kritische Bildung liegen, aber nur wenn dadurch auch die unterschiedlichen Möglichkeiten thematisiert werden, die durch verschiedene Ausgangsbedingungen eröffnet oder eben auch begrenzt werden.

Dass **Verantwortung** für globale Entwicklungen erkannt und getragen werden sollen, machen sowohl die Strategiegruppe als auch VENRO deutlich (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 7; VENRO 2000, 6). Um Ansätze (selbst)kritischer Bildung zu ermöglichen, müsste sich diese Verantwortung aber nicht nur aus der ökologischen Gefährdung oder der notwendigen Gestaltung der Gesellschaft ableiten, sondern auch durch eine verantwortungsvolle Aufarbeitung der Globalgeschichte.

Ein weiterer Ansatz für (selbst)kritische Bildung zeigt sich in der strukturellen Verortung des Globalen Lernens in verschiedenen Sektoren der Bildungsarbeit (und nicht nur in der Schule). Damit kann verdeutlicht werden, dass es sich bei Widersprüchen oder Uneindeutigkeiten nicht um ein vorübergehendes, defizitäres Stadium handelt, bis Klarheit herrscht, sondern dass kritische Bildungstheorie die Gesellschaft und ihre Möglichkeiten IN sich als widersprüchlich konzipiert. Deshalb ist auch die **permanente Analyse der Widersprüchlichkeiten** und ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen zentral und nicht ihre Auflösung.

Auch die pragmatischen und idealistischen Zielvarianten bieten Anschlussstellen für (selbst)kritische Bildung, die sich vor allem bezüglich der **inneren Widersprüchlichkeit** ergeben. Es wurde bereits argumentiert (vgl. Kap. 5.2.), dass aus der (selbst)kritischen Perspektive weder Emanzipation noch Qualifikation zurückgewiesen werden soll, sondern ihre gegenseitige Verstrickung im Zentrum steht. Soll also, wie bei einer pragmatischen Herangehensweise, Wissen vermittelt werden, um mit Komplexität umzugehen, kann dabei immer noch nicht vorhergesagt werden, ob das Wissen für die Anpassung und Aufrechterhaltung der Funktionalität des Systems oder zu Überwindung desselben genutzt wird. Es sei also daran erinnert, dass schließlich jedes Wissen, welches

das Individuum ursprünglich zur Integration in das Gesellschaftssystem erwirbt, die Möglichkeit enthält, dieses zu überschreiten (vgl. Koneffke 2004, 246).

Das gleiche gilt umgekehrt für emanzipatorische Vorstellungen. Gerade angesichts der erwähnten neoliberalen Vereinnahmung von Kritik kann auch hier (selbst)kritische Bildung anschließen, indem sie diese Vereinnahmung beobachtet und thematisiert. Außerdem bietet eine emanzipatorische Deutung von Bildung auch Anknüpfungspunkte für (selbst)kritische Bildung, um den oftmals dahinterliegenden Wunsch, auf der richtigen Seite zu stehen, hinsichtlich seiner Selbstbezüglichkeit zu befragen und ihn auch in den Kontext des Dilemmas von Kritik zu setzen, die weder maßlos noch obsolet sein möchte.

Schließlich wird auch anhand verschiedener Textstellen der Dokumente ersichtlich, dass es gewisse **Grenzen des Wissens und Verstehens** gibt. Hierin liegt eine weitere Anschlussstelle für eine (selbst)kritische Bildung. Diese Einsicht findet sich gerade in pragmatisch argumentierten Zielen, wie dem Erlernen des Umgangs mit Unsicherheit und Nicht Wissen, vor allem aber in der Bemerkung von Scheunflug/ Schröck über das „Nicht Wissen KÖNNEN“ (Scheunflug/ Schröck 2000, 7; Hervorhebung: K.W.). Gleiches gilt für den Kompetenzbegriff. Da mit ihm vor allem eine Verbindung von Bildung und Handeln intendiert wird, erweckt seine Verwendung schnell den Eindruck, in erster Linie Handlungsanleitungen zu entwickeln. Wird der Begriff aber als „reflektiertes und selbst-reflexives politisches Denken und Handeln“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 10) gedeutet, so lässt er durchaus auch Spielraum für (selbst)kritische Ansätze zu.

Diese und weitere Spielräume in den Texten könnten ausgelotet, ausprobiert und reflektiert werden. Dabei handelt es sich allerdings um einen Prozess der Revision unter einem neuformulierten Bildungsbegriff, der die Brüchigkeit kritischer Bildungstheorie berücksichtigt und auch weiterführende Kritik am Subjekt und an sozialen Praktiken zulässt. Um diesen Prozess in Gang zu bringen, müssten sich die Organisationen oder Institutionen bewusst dafür entscheiden. Das hieße auch, sich hinsichtlich gesellschaftlicher Bedingungen zu positionieren, innerhalb derer und aufgrund derer Globales Lernen aufgekommen ist. VENRO macht dafür insofern einen Anfang, als sie im Rahmen von Standortbestimmungen ihre strukturellen Potenziale (z.B. ihre gute Vernetzung und ihre unmittelbar Erfahrung) sowie ihre Defizite benennt (z.B. die Schwierigkeit sich von affirmativer Öffentlichkeitsarbeit abzugrenzen oder die Eigeninteressen der Organisationen) (vgl. VENRO 2000, 8f).

Eine solche Reflexion der eigenen Involviertheit und der sozialen Positionierung hängt allerdings auch von den strukturellen Gegebenheiten ab, die diese Reflexion erstens zulassen müssten und zweitens den Rahmen dafür bilden, ob diese (Selbst)Kritik integriert wird oder dazu beiträgt, die Strukturen zu verändern. Schließlich scheint es mir nach den bisherigen Recherchen dabei auch um eine Frage der Verantwortungsübernahme zu gehen, (selbst)kritische Sichtweisen mit ihren spezifischen Beschränkungen und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten im Rahmen der eigenen Arbeit zuzulassen.

## **5.4. Reflexion der Analyse**

Das konsequente Heranziehen einer (selbst)kritischen Theorie zur kritischen Analyse erfordert auch, dass dieser Schritt selbst reflektiert wird. Dadurch wird auch zugelassen, dass die Theorie, welche schließlich im Sinne der hermeneutischen Vorgehensweise mein Vorverständnis bildete, durch die gemachte Erfahrung der Interpretation noch einmal korrigiert wird (vgl. Rittelmeyer 2007, 32). Deshalb fasse ich nun in diesem Kapitel die Schwierigkeiten oder Grenzen der (selbst)kritischen Bildungstheorie als Analyseperspektive zusammen, die sich mir im Verlauf dieser Analyse gezeigt haben. Die Reflexion bezieht sich dabei sowohl auf das Vorgehen in dieser Arbeit als auch auf die gewählte Theorie.

### a) Das Vorgehen in der Analyse

Zunächst möchte ich darauf eingehen, dass im Rahmen dieser Abschlussarbeit nur ein begrenzter Textkorpus von sechs Texten bearbeitet werden konnte, weshalb berechnete Zweifel an der Validität der Ergebnisse aufkommen könnten. Ich möchte deshalb den Anspruch des Vorgehens nicht missverstanden wissen, dass hiermit für alle Ansätze im Globalen Lernen ein Urteil getroffen wurde. Stattdessen ging es um eine Denkbewegung, die Einnahme einer bestimmten Perspektive auf Globales Lernen, welche nicht mehr als exemplarisch anhand der herausgearbeiteten Diskurse und Konzepte vollzogen werden konnte.

Mit der Wahl meines Textkorpus begab ich mich weiterhin in die wissenschaftliche Analyse von Texten aus einer Art ‚Grauzone‘, die sich aus der Schnittmenge von Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft ergibt. Den Texten gemeinsam ist, dass sie eine programmatische Funktion erfüllen und für weitere Konzeptionierungen von Globalem Lernen relevant sind. Eine bildungstheoretische Grundlegung ist dabei aber ebenso wenig ihre alleinige Absicht wie sie sich auch nicht vorrangig an ein wissenschaftliches Publikum richteten. Dementsprechend ist es unrealistisch, die Tiefe der theoretischen Auseinandersetzung mit Bildung und Globalisierung, wie sie bei Messerschmidt erreicht wurde, bei den Texten zu erwarten. Gleichzeitig wurde davon ausgegangen, dass sich in den Konzepten und Diskursen über Bildung implizit theoretische Annahmen zeigen, die

auf theoretische Diskurse verweisen, welche im Vordergrund der Analyse standen. Damit einher ging aber die Notwendigkeit, zum einen zu verallgemeinern, zum anderen sich auf bestimmte Aspekte zu beschränken. Ich bewegte mich also permanent in einem Spannungsfeld zwischen konkreten Textstellen und abstrakten Aussagen, dem ich nur durch ein ‚Austarieren‘ zur jeweils vernachlässigten Seite versuchen konnte gerecht zu werden.<sup>51</sup> Für einen nächsten Schritt in der Analyse wäre nun eine ausführlichere Auseinandersetzung mit anderen (bildungs)theoretischen Auseinandersetzungen zum Globalen Lernen sicherlich eine fruchtbare und interessante Ergänzung wäre.

Hinsichtlich des zu Beginn der Arbeit thematisierten Risikos, durch die Frage nach Ansätzen von (selbst)kritischer Bildung in der Analyse selbst konstruktiv zu werden und nicht nur negierend und problematisierend auf die Diskurse und Konzepte zu reagieren (vgl. Einleitung). Besonders problematisch erschien mir daran eine mögliche Fehlinterpretation der besprochenen Beispiele und diskutierten Praktiken als Regeln oder Vorschriften für eine ‚richtige‘ (selbst)kritische Bildung im Globalen Lernen. Allerdings erübrigt sich dieses Risiko nicht durch eine Nicht-Thematisierung. Im Nachhinein erscheint mir deshalb sogar gerade dieser Schritt der Analyse auch als Möglichkeit, eine Brücke zwischen der Konzeptualisierung des Globalen Lernens und der theoretischen Reflexion zu schlagen. Ich verstehe dieses Vorgehen nun selbst als einen Versuch „illusionslos einzugreifen“, wie es Koneffke (2004, 253) nannte. Einerseits ist das Engagement zu handeln und Beispiele und Praktiken aufzuzeigen zwiespältig, andererseits ist es angesichts der Anlässe, die sich mir in den Konzepten und Diskursen des Globalen Lernens zeigen, auch nicht möglich, darüber hinweg zu gehen.

Dass sich dabei auch bezüglich der Analyseperspektive Grenzen, Schwierigkeiten oder zumindest Fragen eröffneten, sehe ich als Kennzeichen dafür, dass sich nicht nur die Konturen der Diskurse und Konzepte, sondern auch jene der Analyseperspektive im Laufe der Analyse geschärft haben.

#### b) (Selbst)kritische Bildungstheorie

Die Wortneuschöpfung „(selbst)kritische Bildungstheorie“ soll auf die durch Messerschmidt differenzierte Verwendung der kritischen Bildungstheorie nach Heydorn

---

<sup>51</sup> Dadurch fand ich mich im klassischen hermeneutischen Zirkel zwischen Teil und Ganzem wieder (vgl. Koller 2009, 213).

und Koneffke aufmerksam machen. Grundlegend bleibt dabei aber auch für Messerschmidt der Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Mehrfach wurde in dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass die gesellschaftliche Vermitteltheit von Bildung mit einem Rückblick auf die Geschichte der bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft nachvollziehbar wird. Allerdings ist **das zugrundeliegende Geschichtsverständnis** nicht unproblematisch. Das zentrale ‚Umschlagen‘ von Freiheit und Gleichheit in Herrschaft, von Vernunft in Kontrolle etc. wird darin vor allem über den Markt erklärt, der einerseits der Logik von Gleichheit, Freiheit und Vernunft folgt und andererseits selbst zu der Bedingung ihrer Verwirklichung wird. Die Rolle, die der Markt einnimmt, ist also eine sehr zentrale für die Denkfigur kritischer Bildungstheorie. Es stellt sich deshalb die Frage, inwiefern der Widerspruch zu sehr auf den europäischen Weg einer bürgerlichen und vor allem kapitalistischen Gesellschaft konzentriert ist. Messerschmidt selbst schreibt, dass bislang vor allem der bürgerliche Rahmen fokussiert worden sei und eine globale Perspektive noch ausstehe (vgl. Messerschmidt 2009a, 31). Aber auch die von ihr und teilweise von Koneffke angedeuteten Brüche im globalen Maßstab beziehen sich zumindest teilweise auf den (Welt)Markt, so z.B. der Anspruch der globalen Expansion, die in Ausbeutung umschlägt. Auch hier wird mit dem Kapitalismus argumentiert. Seine Rolle ist meines Erachtens zumindest nicht genügend herausgearbeitet worden. Außerdem bleibt offen, wie der Widerspruch von Bildung und Herrschaft im Zusammenhang zu anderen historischen Entwicklungen einzuordnen ist, die von der Erzählung der Entstehung einer bürgerlichen, kapitalistischen Gesellschaft im 18./ 19. Jahrhundert abweichen (z.B. die Geschichten Osteuropas).

Überhaupt bemängelt Heinz-Elmar Tenorth in einem skeptischen Artikel über Kritikanprüche kritischer Erziehungswissenschaft, dass Heydorns geschichtstheoretische Konstruktionen eine „Mystifizierung der Realität“ seien (vgl. Tenorth 1999, 156). Er nennt sie „eschatologisch[]“ und „dogmatisch“ (ebd., 154) und sie hätten mit der historischen Zeit „nur insofern zu tun, dass historisch identifizierbare Namen als Chiffren genutzt werden, um die Etappen von Erlösung und Verfall zu markieren“ (Tenorth 1999, 153f)<sup>52</sup>. Wie ich gezeigt habe (vgl. Kapitel 4.2.), problematisiert Messerschmidt selbst die „verdrängte Dialektik“, die sich teilweise in der hoffnungsvollen Auslegungen von Heydorn zeigt (vgl. Messerschmidt 2009b, 125) und hält sich dichter an Koneffkes

---

<sup>52</sup> Diese Kritik bezieht sich allerdings nicht nur auf die bürgerliche Geschichte, sondern auf Heydorns gesamte Einholung der Geschichte, die bis zur griechischen Antike zurückgeht und ab Marx als eine Verfallsgeschichte beschrieben ist (vgl. für einen Überblick Benner/ Brüggel/ Göstemeyer 2009).



Ausführungen von Heydorn, die sie als wesentlich „zurückhaltender hinsichtlich der Veränderungsfähigkeiten gebildeter Subjekte“ einschätzt (vgl. ebd. 2007b, 148). Hinsichtlich der Interpretation der Geschichte schließt aber auch Koneffke an der Brüchigkeit von Mündigkeit durch die Vermitteltheit der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft an. Insofern zeigt sich also nicht nur, wie im vorigen Kapitel vorgeschlagen wurde, im Rahmen des Globalen Lernens selbst eine historische Analyse als relevant, um den Widerspruch nachzuvollziehen. Auch für die Forschung über (selbst)kritische Bildungstheorie und den Zusammenhang mit Globalisierung wäre eine weitere räumliche und zeitliche Spezifizierung und Differenzierung der bisherigen historischen Interpretationen spannend, da sie bisher zwar recht komplex, aber doch auch in gewisser Weise allgemein und unkonkret verfasst sind (z.B. Koneffke 2004). Damit könnte sowohl der globalen Perspektive verstärkt Rechnung getragen, als auch die jeweilige Involviertheit in die Verhältnisse differenzierter und auch konkreter inhaltlich gefüllt werden. Dies bezieht sich einerseits auf die Involviertheit der Subjekte und andererseits auf die Involviertheit der Pädagogik durch ihre institutionelle Verfasstheit.

Aus einer völlig anderen Richtung ist eine andere Problematisierung der gewählten Analyseperspektive, genauer, ihrer Konsequenzen denkbar. Auch wenn Messerschmidt in aller Deutlichkeit betont, dass Kritik immer auch als eine innovative Form der Fortführung bisheriger gesellschaftlicher Verhältnisse vereinnahmt werden kann, so ist schließlich auch die Verschiebung von Kritik zur Selbst-Kritik in ihrer Ambivalenz im Blick zu behalten. Aus einer machttheoretischen Perspektive ist nämlich auch sie als eine Subjektivierungsform zu interpretieren und eine Überbetonung von Selbst-Kritik könnte dazu tendieren, durch **Individualisierung und Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse** (vgl. dazu Höhne 2004) die gesellschaftliche Ebene auszublenden. Die Ansprüche, die Messerschmidts Theorie an die einzelnen Lernenden stellt, z.B. sich mit sich selbst und den selbstbezüglichen Beziehungen zu *Anderen*, mit Widersprüchen in und eigener Teilhabe an Herrschaftsverhältnissen auseinanderzusetzen, erinnern schließlich, losgelöst von ihrer Argumentation, an Thomas Höhnes Beschreibung zentraler Selbsttechniken wie die „konsequente Selbst-Zuschreibung von Misserfolgen und die Einsicht in die Fähigkeit, sich zu korrigieren“ (Höhne 2004, 43). Auch Höhnes Feststellung zu den gestiegenen Anforderungen an die Subjekte, „welche eine tiefgehende Ambivalenz-Toleranz entwickeln müssen, mit der diese widersprüchlichen Anforderungen austariert werden müssen“ (ebd.), treffen auf Messerschmidts

(selbst)kritisches Subjekt zu. Hier muss allerdings eingewandt werden, dass sich Messerschmidt dieses Problems durchaus bewusst ist und darauf reagiert.<sup>53</sup> Sie geht zum einen dann darauf ein, wenn sie hervorhebt, dass es nicht reicht, sich allein selbstreflexiv einzurichten und die sozialen Verhältnisse aus dem Blick zu verlieren (vgl. Messerschmidt 2009a, 231). Zum anderen nimmt sie auch von dieser Art der Interpretation Abstand, weil sie darin eine totale Vereinnahmung und Integration von Pädagogik in Machtverhältnisse sieht, die sie als einseitig und ignorant gegenüber sozialen Spaltungen und Kämpfen bezeichnet (vgl. ebd. 2007c, 56). Diese Einwände zeigen aber nur, wie wenig eindeutig auch (selbst)kritische Formen von Bildung sind und dass sie, wie schon anhand von Bildung und Kritik gezeigt wurde, immer auch der Möglichkeit eines ‚Umschlagens‘ von Selbst-Kritik in Selbst-Kontrolle und von Selbst-Reflexion in Individualisierung ausgesetzt sind.

Bezogen auf die Weiterentwicklung des Globalen Lernens hieße dies eine sehr sorgfältige und keineswegs pauschale Übertragung (selbst)kritischer Ansprüche in die Bildungsarbeit oder Konzeptionierung von Bildung.

Es eröffneten sich darüber hinaus vor allem zwei Leerstellen innerhalb der (selbst)kritischen Bildungstheorie, die möglicherweise auch als Anschlussstellen für weitere Ausarbeitungen gesehen werden können.

Die erste Leerstelle zeigt sich für mich hinsichtlich des Umgangs mit den **Anforderungen an das (selbst)kritische Subjekt**. Messerschmidts abschließendes Resümee für eine „Selbstkritische Bildung als engagierte Praxis“ macht nochmal deutlich, dass es ihr um eine Artikulation von „Brüchen und Infragestellungen (...) [der] eigenen durch Bildung angeeigneten Selbst- und Weltbilder“ geht (Messerschmidt 2009a, 254; Einfügung: K.W.). Die dabei riskierte gefestigte Position wird von Messerschmidt in erster Linie in Bezug auf die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis bedacht, die sie durch ein fragiles Konzept von Bildung in ihrer Legitimität und Kritikfähigkeit gefährdet sieht (vgl. ebd.). In der Anerkennung dieser Fragilität, die sich aus der Widersprüchlichkeit und Unvorhersehbarkeit des Bildungsprozesses ergibt, sehe ich allerdings auch eine hohe Anforderung an das lernende Subjekt. Wird im Rahmen von Globalem Lernen in erster Linie die eigene Beteiligung und Profitierung von Herrschaftsverhältnissen thematisiert und erfolgt

---

<sup>53</sup> Genau gesehen gelten diese Diagnosen der Pädagogisierung und Selbst-Technologisierung vor allem für jene als pragmatisch definierten Zielvorstellungen Globalen Lernens, da sie insbesondere die Dynamik und Flexibilität der komplexen sozialen Verhältnisse als Lernherausforderung beschreiben.

daraus in der Konsequenz ein Engagement, welches „nur entlang von negativen Vorzeichen konzipiert“ werden kann (Messerschmidt 2002, 52), dann bedeutet das für mich auch eine Halt- und Orientierungslosigkeit für das Subjekt. Die analysierten Dokumente nahmen Verunsicherung als Ausgangspunkt und Anlass für Globales Lernen auf, während bei Messerschmidt Verunsicherung in Form von Offenheit gegenüber Bildungsprozessen grundsätzlich anzustreben ist. Carsten Büniger, der sich mit politischer Bildung und der Möglichkeit ihrer Neubegründung über gegenwärtige Subjektivität auseinandersetzt (vgl. Büniger 2007), nennt die Dimensionen gegenwärtiger Verunsicherung in Anlehnung an Bourdieu prekär (vgl. ebd., 165). Er macht weiterhin, diesmal auf Alain Ehrenberg verweisend, auf die Kehrseite von Freiheit aufmerksam, die in der „depressive[n] Erschöpfung angesichts der Erfahrung von individualisierter Unzulänglichkeit“ liege (ebd., 170). Ohne darauf in der angemessenen Ausführlichkeit eingehen zu können, soll damit zumindest darauf hingewiesen werden, (selbst)kritische Bildungstheorie auch dahingehend weiterzudenken, welche psychischen Bedingungen zum Aushalten und Erleben der Widersprüchlichkeiten und Involviertheiten erforderlich sind.

Den Bedarf danach unterstreicht die Erfahrung, dass gerade in den Dokumenten zum Globalen Lernen die „erhebliche[n] Verunsicherungen“ (VENRO 2000, 6) sowie das „Risiko Orientierungslosigkeit“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2009, 9) als Anlässe für Globales Lernen angesehen werden. Auch Scheunpflug und Schröck erwarten sich von Lernprozessen, dazu zu befähigen, „die globalen Herausforderungen (...) psychisch überhaupt auszuhalten“ (Scheunpflug/ Schröck 2000, 9). Auch Helmut Hartmeyer machte diesbezüglich in einem Vortrag zum Globalen Lernen sehr deutlich:

„Es wäre durchaus angebracht, über das Elend der Welt nachzudenken, aber wir sollten nicht darin verharren. Es blockiert psychische Energien und macht ohnmächtig. Depression ist kein geeignetes pädagogisches Konzept.“ (Hartmeyer 1997, 8).

Auch wenn es sich möglicherweise um verschiedene Anlässe für die Verunsicherung und Infragestellung des Selbst handelt, die nicht deckungsgleich mit Messerschmidts Argumentation (selbst)kritischer Bildung sind, so zeigt diese kurze Aufzählung zumindest, dass für die weitere Konzeptionierung Globalen Lernens auch in diese Richtung gedacht werden müsste. Messerschmidt liefert diesbezüglich jedenfalls die Andeutung, dass sie sich der Gefahr der Überforderung bewusst ist, indem sie den Unterschied zwischen individualisierter Schuld und kollektiver Verantwortung anführt (vgl. Kap. 5.3). Hier ließe sich aber sicherlich in der theoretischen Auseinandersetzung noch weiter gehen.

Eine letzte Leerstelle entnehme ich Tenorths Auseinandersetzung mit der „negativen Pädagogik“ von Andreas Gruschka. Auch Messerschmidt bezieht sich, wie Gruschka, mit (selbst)kritischer Bildung negativ auf gesellschaftliche Verhältnisse. In Anlehnung an Adornos Theorie der Halbbildung zeigt auch Messerschmidt die Möglichkeit von Bildung nur in der Selbstreflexion auf ihre Halbbildung auf (vgl. Messerschmidt 2009a, 245), wodurch die Verstrickungen mit Herrschaft zentral werden und nicht positive Maßstäbe oder konstruktive Vorschläge. Nach Tenorth übersehe eine solche Theorie des Widerspruchs über den „legitimen Alltag einer Arbeit, die ihre Professionalität erweist“ hinweg (vgl. Tenorth 1999, 159). Er stellt fest:

„Die realistische (...) Annahme darüber, daß [sic] nicht widersprüchliches Nebeneinander, sondern symbiotisches Ineinander von Erwartungen, Strukturen und Spannungen die Erziehungswirklichkeit charakterisiert, kann diese Theorie nicht sehen.“ (Tenorth 1999, 158).

Auch wenn ich weder Gruschkas Argumentation verteidigen, noch Tenorths andere Urteile über Gruschkas Studien als „Unterstellungen und Latenzbehauptungen“ (Tenorth 1999, 157) zustimmen kann, so wird hier meiner Meinung nach ein überlegenswerter Einwand geäußert, der auch für Messerschmidts (selbst)kritische Bildung relevant sein könnte. Mit anderen Worten ausgedrückt blendet also eine Theorie, die den Widerspruch ins Zentrum stellt, die (Erziehungs-)Wirklichkeit aus, die den Widerspruch ständig überwindet (überwinden muss) und somit vielmehr eine Symbiose der theoretisch gedachten Widersprüche, wie z.B. Befreiung und Herrschaft, leistet. Der wesentliche Hinweis besteht für mich darin, dass die konsequente Dialektik Messerschmidts vor allem theoretisch gedacht werden kann, jede Handlung aber immer gleichzeitig mit ihr bricht bzw. brechen muss, um zumindest im Moment des Handelns eindeutig zu sein. Auch darin sehe ich nicht direkt eine Schwäche von Messerschmidts Fassung (selbst)kritischer Bildungstheorie, denn schließlich wird Engagement und somit Handeln bei ihr selbst als widersprüchlich konzipiert. Aber ich verstehe diesen Einwand doch dahingehend, dass auch die Praxis des Globalen Lernens Forschungsbedarf hat, indem, und hier schließe ich auch an die vorige Leerstelle an, der Umgang mit den Widersprüchlichkeiten und mit Selbstkritik einen anderen Stellenwert erfährt, als er in der jetzigen Fassung (selbst)kritischer Bildungstheorie inne hat.

Diese Problematisierungen oder Leerstellen verweisen bereits auf weitere Forschungsmöglichkeiten mit (selbst)kritischer Bildungstheorie, sie gehen allerdings schon weit über die hier geleisteten Analysen der Bildungskonzepte und -diskurse hinaus.

---

## 6. Conclusio und Ausblick: Neue Perspektiven auf und für Globales Lernen

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, welche neuen Perspektiven (selbst)kritische Bildungstheorie auf und für Bildungsdiskurse und -konzepte im Globalen Lernen eröffnet. Die Beantwortung dieser Frage wird nun abschließend noch einmal zusammengefasst wiedergegeben. Außerdem werden weitere Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt.

### Neue Perspektiven...

Neue Perspektiven wurden in dieser Arbeit aus Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie eingenommen. Der Bezug auf Astrid Messerschmidts Ausarbeitungen zu Bildungsprozessen im Umgang mit Globalisierung bedeutete, sich auf ein fragiles Bildungsverständnis einzulassen. Fragil ist es, weil Bildung mit einem Blick auf ihre sozialhistorische Verwirklichung nicht als sicheres Projekt mit eindeutigen Wirkungen, sondern als widersprüchlich und gebrochen verstanden werden muss. Denn so sehr Bildung zur Befreiung mündiger BürgerInnen und zur Überwindung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen kann, so sehr ist sie auch immer mit den gesellschaftlichen Verhältnissen verstrickt, die sie erst hervorbringen.

Somit können auch Bildungsprozesse mit kritischem Anspruch nicht einfach die Wirklichkeit mit idealistischen Ansprüchen konfrontieren, denn darüber würde die eigene Involviertheit in diese Wirklichkeit vernachlässigt ebenso wie die Fragwürdigkeit der Legitimität der Ansprüche außer Acht gelassen würde. Nach Messerschmidt werden kritische Bildungsprozesse nur und erst dann möglich, indem die eigenen Verstrickungen in Herrschaftsverhältnisse thematisiert und Bilder von *Anderen* auf ihre Selbstbezüglichkeit und ihre soziale Funktionen hin befragt werden. Damit zeigt sie ein selbstkritisches Bildungsverständnis auf.

Allerdings, und das ist das Besondere, richtet sich Messerschmidt auch nicht in dieser Selbstkritik ein oder versucht sich wegen der Unmöglichkeit von Kritik auf eine vermeintlich neutrale Position zurückzuziehen. Denn ebenfalls anders als jene, die Kritik

nur noch oder immer schon als Innovation und somit affirmativ zu gesellschaftlichen Verhältnissen sehen, behält sie eine nicht-affirmative Einstellung zu gegenwärtigen Gesellschaftsverhältnissen bei. Sie ist sich dabei allerdings bewusst, dass Kritik selbst schon immer ein in sich widersprüchliches und problematisches Vorhaben ist (vgl. Messerschmidt 2009a, 256). Dieses changiert zwischen dem Antrieb der „unhaltbare(n) und nicht zu begründende(n) Verhältnisse“ (ebd., 257) und der Unsicherheit über die Legitimität des eigenen Sprechens, sobald man „die eigene Praxis der Kritik mit ihren Auslassungen und Vereinnahmungen, mit ihren Selbstsicherheiten und mit dem Problem der eigenen Integration in Herrschaftsverhältnisse“ konfrontiert (ebd.). Es sind deshalb nicht theoretische Begründungen, die Messerschmidt für kritische Bildung liefert, sondern konkrete Anlässe wie soziale Spaltungen, Ausgrenzungen und Rassismen, die sie dazu führen. Sie lassen die „Unruhe des Anspruchs der Veränderung“ (ebd., 231) aufkommen und die „Suche nach dem Besseren“ (ebd., 235) nicht aufgeben. Sie machen die Kritik notwendig, ohne dass dafür ein Konsens vorausgesetzt werden kann. Die Möglichkeiten zu kritischem Engagement, die dann unter Berücksichtigung der Widersprüchlichkeit und Involviertheit übrig bleiben, haben die Form von selbstkritischen „Suchbewegungen“ (Messerschmidt 2009a, 34) und führen zu illusionslosem Eingreifen (vgl. Koneffke 2004, 253). Es ist ein Engagement, das sich durch eine aktive Negation auszeichnet, ohne diese gleich positiv-praktisch wenden zu können. An erster Stelle steht deshalb die Reflexion:

„Das Scheitern von Praxis bedeutet nicht Resignation, sondern die andauernde Reflexion der Bedingungen von möglicher Praxis und praktischer Unmöglichkeit“ (Messerschmidt 2007b, 153)

Mit dieser Wahl der Analyseperspektive eröffneten sich für die Beschäftigung mit Bildung und Globalisierung andere und neue Aussichten.

### **...auf Globales Lernen**

Um neue Perspektiven auf Globales Lernen aufzeigen zu können, wurden zunächst die Bildungsdiskurse und -konzepte aus relevanten Dokumenten zum Globalen Lernen aufgearbeitet. Dabei stellte sich vor allem eine Unterscheidung zwischen den Zielsetzungen als hilfreich heraus: Pragmatische Konzepte, die auf die Befähigung zur Teilnahme an der Weltgesellschaft und zur Aufrechterhaltung der sozialen Verhältnisse zielen, wurden unterschieden von idealistischen Konzepten, die Emanzipation und Gesellschaftsveränderung durch Bildung anstreben. Erstere sind durch das Erlernen des Umgangs mit Komplexität gekennzeichnet, während letztere auf Überzeugung und vernünftige Hand-

lungen setzen. In der weiteren Analyse wurden vor allem textübergreifende, dominierende und wiederkehrende Aspekte von Bildung im Globalen Lernen herausgearbeitet: So zeigte sich als ein gemeinsames Merkmal, dass von einem tiefgreifenden sozialen, ökonomischen und politischen Wandel der Gesellschaft ausgegangen wird, auf den mit Bildung in einer anderen Weise als bisher reagiert werden soll. Die Erwartungen an Bildung werden dabei weitgehend optimistisch und vielversprechend formuliert, wobei sich inhaltlich wenig konkret festgelegt wird. Die Konzepte stellen insbesondere die Orientierung an den Erfahrungen der Lernenden, die Verankerung einer globalen Anschauungsweise und das Einüben von Perspektivenwechsel als Elemente des Globalen Lernens heraus. Es lassen sich für die Argumentation der Maßnahmen sowohl kosmopolitische Vorstellungen einer Weltgesellschaft erkennen als auch handlungsorientierte Forderungen nach Kompetenzen, die in der globalen Welt erforderlich sind.

Mit dem Vorverständnis einer (selbst)kritischen Bildung können diese Konzepte und Diskurse als einseitig und eindimensional verstanden werden, weil sie weder dialektisch noch selbstkritisch angelegt sind. Unter der Frage nach sogenannten Auslassungen in den Bildungskonzepten und -diskursen wurden deshalb diese anderen Seiten aufgesucht und sichtbar gemacht. Somit kam statt einer eindeutig positiv konnotierten und hoffnungsvoll auszurichtenden Bildungsidee die Zwiespältigkeit und Widersprüchlichkeit von Bildung in den Blick. Es wurde aufgearbeitet, inwiefern sich im Globalen Lernen selbst der Grundwiderspruch von Bildung und Herrschaft wiederholt. Aus dieser Sicht wird hinter Globalem Lernen ein gesellschaftliches Bedürfnis nach global versierten, flexiblen, friedlichen und toleranten Individuen erkannt. Die sich daraus ergebenden Möglichkeiten, z.B. ob sich diese Vermitteltheit als Anpassung an die Komplexität der Gesellschaft oder als Chance zur Formulierung von Gegenentwürfen äußert, sind aber nicht zu entscheiden, sondern in ihnen selbst liegt der Widerspruch. Dies gilt also sowohl für pragmatische als auch für idealistische Konzepte. Mit dieser Perspektive wird Verunsicherung nicht nur problematisch, sondern auch notwendig, da sie bedeutet, sich die eigene soziale Position bewusst zu machen und die Involviertheit in und das Profitieren von gesellschaftlichen Strukturen zu benennen. Auch der Blick auf die Weltverhältnisse ist aus der Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie weniger darauf fokussiert, Dynamiken und Wandel zu beschreiben, sondern stattdessen Kontinuitäten der Spaltung und Missstände aufzuzeigen. Statt Bilder der Integration, Vielfalt und Harmonie im Zusammenleben zu zeichnen, setzt eine (selbst)kritische Bildung auf die Markierung von Differenz, aber nicht bezogen auf Identitäten, sondern auf Differenzzuschreibungen und die Verweigerung von Zugehörig-

keiten im Rahmen von Globalisierung und von Bildung. Exklusionsmechanismen und Grenzmarkierungen stehen also im Blickpunkt des Interesses einer (selbst)kritischen Bildung, ohne sich Idealisierungen hinzugeben. Das Engagement beschränkt sich auf eine Suchbewegung und auf das Eingestehen von Grenzen statt auf ein Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten. Der Reflexion von scheiternden Ansprüchen kommt dadurch eine hohe Bedeutung zu. Wird dieses Scheitern außerdem in einen historischen Kontext gesetzt, lässt sich auch kollektive Verantwortung statt karitativer Freiwilligkeit als Antrieb für kritisches Engagement erkennen. Solidarität wird zwar nicht einfach unmöglich, aber hinsichtlich ihrer selbstbezüglichen Sehnsüchte fragwürdig und muss sich neue Wege von Zusammenarbeit suchen. Dabei sollten sich die Lernenden nicht nur als von Globalisierung betroffen, sondern als involvierte AkteurInnen sehen, indem sie an ihr teilhaben, sie vorantreiben und von ihr möglicherweise profitieren. Statt durch Globales Lernen ständig den Horizont erweitern zu wollen und somit in eine Steigerungslogik zu verfallen, sollen gegenwärtige Grenzen und Ungleichheiten in der Begegnung hinterfragt werden. Allerdings wurde festgestellt, dass geschichtliche Zusammenhänge, die Differenzierungen und soziale Funktionen nachvollziehbar sowie Stabilitäten (post)kolonialer Beziehungen erkennbar werden lassen, in den Bildungskonzepten und -diskursen weitgehend ausgeblendet werden. Eine weitere wesentlich Auslassung wurde bezüglich kritischer Ansprüche festgestellt. In den Bildungskonzepten und -diskursen nehmen kritische Aufnahmen von Bildung und Gesellschaft nur marginale Positionen ein. Die Gründe dafür konnten nur vermutet werden. Aber es stellte sich die Frage, ob damit versucht wurde, sich dem Risiko der Kritik zu entziehen, indem der Rückzug auf eine vermeintlich neutrale Position erfolgte. Die Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie macht aber deutlich: Damit würde Globales Lernen affirmativ. Das Risiko würde nicht umgangen, sondern nur verschoben, denn riskiert wird mit einer solchen Position, dass die Konstruktionen gegenwärtiger Strukturen nicht mehr thematisiert werden, indem nur mehr auf Funktionalität gezielt wird oder sie durch Idealisierung zukünftiger Perspektiven übergangen werden.

An dieser Stelle war der Kontext der Textdokumente aufschlussreich. Ein Blick auf die Erwartungen an die Kommission sowie auf die Ziele der Arbeitsgruppen, Strategiegruppen und Institutionen ließ zumindest fraglich werden, ob bereits bestimmte Perspektiven, die zum Beispiel die Legitimität von Globalem Lernen in Frage stellen, von vornherein verunmöglicht wurden, da die Konzepte und Diskurse in erster Linie zur Orientierung oder zur Legitimierung der eigenen Arbeit dienen. Um diese Vermutung zu



belegen, bedürfte es sicherlich noch weiterer Nachforschungen. Dabei bietet sich möglicherweise besonders eine diskurstheoretische Auseinandersetzung an, denn in diesem Rahmen arbeitete Siegfried Jäger beispielsweise Diskurse als „Sagbarkeitsfelder“ (Jäger 2006, 85f) heraus, und beschrieb sie als „herrschaftslegitimierende und -sichernde Techniken“ (ebd., 84). Auch die Ausarbeitungen von Sabine Hark (vgl. Hark 2006) bieten weitere mögliche Anschlussstellen, da sie herausgearbeitet hat, wie Diskurse „Ermöglichungs- und Ausschließungskriterien“ (ebd., 366) aufstellen und somit zu einer „Bändigung des Möglichkeitsspielraumes“ führen (ebd.).

Bevor aber solche weiteren Forschungsmöglichkeiten thematisiert werden, sollen die in dieser Arbeit erschlossenen möglichen Aussichten für Globales Lernen zusammenfassend wiedergegeben werden.

### **... für Globales Lernen**

Neue Perspektiven für Globales Lernen eröffneten sich in dieser Arbeit in verschiedener Hinsicht. Zunächst impliziert Messerschmidts (selbst)kritische Bildung bereits eine ganz bestimmte Perspektive auf Bildung, die die „Chance einer Neuformulierung“ (Messerschmidt 2009c, 137) von Bildung im Globalen Lernen mit sich bringt. Damit gehen allerdings auch Verluste einher, denn:

„Mit einem in sich gebrochenen und die eigenen Vereinnahmungen reflektierenden Bildungsbegriff können (...) keine Zukunftsszenarien von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität mehr ausgemalt werden, die angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen wie leere Versprechen aussehen, sondern die Brüche und Verletzungen derselben würden Gegenstand von Bildungsprozessen und auch von Bildungskonzeptionen.“ (Messerschmidt 2009c, 137)

Aber dadurch ergeben sich auch, und das wurde ebenso herausgestellt, erst bestimmte Möglichkeiten, denn erst da „wo sich Pädagogik ihres Widerspruchs von Bildung und Herrschaft bewusst wird, kann sie auch im Globalisierungsprozess Einsprüche auslösen“ (Koneffke 2004, 249). Es wurde versucht, anhand konkreter Beispiele und Praktiken zu skizzieren, wie solche Einsprüche in einer engagierten Praxis aussehen können.

Eine notwendige Form der Praxis liegt in der Einholung bürgerlicher und globaler Geschichte, um die Verstrickungen von Bildung und Herrschaft nachzuvollziehen, um die Herausbildung des europäischen Subjekts zu verstehen und um Humanisierungsansprüche in ein Verhältnis zu Zivilisierungsmissionen und Abwertungsmechanismen zu setzen. Besonders die Perspektive des (Post)kolonialismus könnte dabei aufschlussreich sein.

Ebenso wichtig ist es, nicht von einer moralischen Überlegenheit auszugehen, sondern eigene Unsicherheiten zu formulieren. Auch Kontroversen sind dabei zuzulassen und eignen sich, um an ihnen zu demonstrieren, dass persönliche Meinungen oftmals in einen historisch-politischen Kontext gestellt werden können. Andere inhaltliche Verschiebungen lassen sich durch veränderte Blickwinkel ermöglichen. Dazu gehört z.B., dass nicht bestimmte Gruppen (wie ‚die Armen‘) thematisiert werden, sondern Prozesse der Bezeichnung und die Bezeichnenden selbst im Mittelpunkt stehen (in diesem Fall eine sozio-ökonomisch gesplante Gesellschaft). Außerdem stellen Repräsentation und Komplexität zwei mögliche Kriterien dar, mit denen Engagement und Auseinandersetzung überprüft werden können. Dies gilt auch für jene, die sich im Globalen Lernen mit der Konzeptionierung beschäftigen:

„Die Frage ‚wer spricht?‘ ist im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen in der globalisierten Einwanderungsgesellschaft zentral geworden für eine kritische Pädagogik. Sie fordert Selbstreflexion derer heraus, die sich wissenschaftlich äußern und Bildungskonzepte ausarbeiten.“  
(Messerschmidt 2009a, 253).

Als ein didaktisches Medium liefert der Film verschiedene Möglichkeiten (selbst)kritische Bildungsprozesse anzuregen, denn durch ihn und durch die Kinosituation kann eine Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten von anderen Menschen erfolgen und gleichzeitig die eigene Begrenztheit der Perspektive erfahren werden.

Über die praktischen Überlegungen hinaus wurden auch fruchtbare, theoretische Anknüpfungspunkte benannt. So ermöglicht beispielsweise eine Beschäftigung mit Paolo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ einen Nachvollziehen der Ambivalenz von Bildung, die Domestizierung und Befreiung zugleich ist. Mit den Critical *Whiteness* Studies wurde außerdem ein Angebot gemacht, wie radikale Selbstkritik und somit eine Abkehr von der Thematisierung der *Anderen* und eine Wendung hin zu den diskriminierenden Praktiken sozialer Strukturen ermöglicht werden kann.

Erste Anschlussstellen (selbst)kritischer Bildung liefern aber auch die bestehenden Bildungskonzepte und -diskurse, z.B. wenn sie Bildung in ihrer Reichweite einschränken oder darauf aufmerksam machen, dass der Wohlstand des Westens nicht universalisierbar ist. Ebenso lässt sich mit (selbst)kritischer Bildung daran anschließen, dass die Erfahrungen der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden sollen, denn auf sie aufbauend können auch die Erfahrungen der Verstrickung diskutiert werden. Auch die (wenn auch wenigen) Thematisierungen von Verantwortung, Widersprüchlichkeiten oder grundsätz-

lich der Grenzen von Bildung sind als Anschlussstellen zu sehen und könnten für eine Neuformulierung mit einem (selbst)kritischen Bildungsbegriff genutzt werden.

### **Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten**

Aber nicht nur für das Globale Lernen haben sich in dieser Arbeit neue Perspektiven eröffnet. Im Lauf der intensiven Auseinandersetzung taten sich außerdem verschiedene neue Fragen und Ideen auf, wie in der Wissenschaft weiter mit Globalem Lernen und/oder kritischer Bildungstheorie gearbeitet werden kann, indem verschiedene Aspekte vertieft oder ergänzt werden könnten. Diese sollen nun in Form von vier Vorschlägen kurz anskizziert werden:

Der erste Vorschlag betrifft den Einbezug von weiteren Theorien: Zum einen bietet es sich nach der theoretisch sehr fokussierten Betrachtung des Globalen Lernens an, die Diskussion mit anderen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen zum Globalen Lernen aufzunehmen, um entweder fruchtbare Verschränkungen oder bessere Profilierungen zu ermöglichen. Zum anderen bliebe zu erwägen, inwiefern im Rahmen von Globalem Lernen eine verstärkt pädagogisch geprägte lerntheoretische Auseinandersetzung mit dem nur wenig thematisierten Begriff sinnvoll wäre. Nachdem in dieser Arbeit die problematische Beziehung zwischen Bildung und Lernen zwar angesprochen, aber nicht gelöst oder differenziert wurde, wäre das möglicherweise eine interessante andere Blickrichtung. Dass weiterhin eine diskurstheoretische Betrachtung vielversprechend sein könnte, wurde schon erwähnt. Darüber hinaus scheint mir grundsätzlich eine verstärkte Kommunikation über die Disziplinen hinweg für eine Forschung über Globales Lernen sinnvoll. Ein Einbezug neuerer sozialwissenschaftlicher Ansätze zu Entwicklung, z.B. die Post-Development-Ansätze, fehlt meines Erachtens in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Globalisierung und Entwicklung noch völlig.

Der zweite Vorschlag bezieht sich auf zwei Verhältnisse, die in dieser Arbeit zentral waren, und doch nur aus einer Perspektive heraus, aus der kritischen Bildungstheorie, bearbeitet werden konnten. Es handelt sich dabei um die Verhältnisse von Pädagogik und Kritik sowie von Pädagogik und Politik.

Es stellte sich im Rahmen der Recherche für diese Arbeit heraus, dass weder Astrid Messerschmidt noch kritische Bildungstheorie zu verstehen sind, sofern sie nicht in ihren größeren Kontext, den Kritikdiskurs in der Pädagogik, gestellt werden. Gleichzeitig war eine systematische Erarbeitung und Aufarbeitung in diesem Rahmen nicht zu leisten.

Gerade aber angesichts der in der Arbeit herausgestellten mangelnden Auseinandersetzung mit Kritik und darüber hinaus einer nur marginal vorhandenen Einforderung von Kritik im Globalen Lernen, erscheint mir eine verstärkte Auseinandersetzung mit Kritik umso wichtiger, damit sie der Pädagogik nicht als unmögliche Aufgabe abhandelt oder grundsätzlich affirmativ verwendet wird.

Ebenso von Bedeutung erscheint mir die tiefere Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Pädagogik und Politik. Während durch die konstitutive Verstrickung von Bildung mit Herrschaftsverhältnissen in der kritischen Bildungstheorie immer schon von einer Verschränkung politischer und pädagogischer Absichten und Praktiken ausgegangen werden muss, so ist diese Verträglichkeit von Pädagogik und Politik in der Bildungswissenschaft doch keineswegs unumstritten.<sup>54</sup> In diesem Zusammenhang äußert sich beispielsweise Tenorth sehr skeptisch gegenüber dem Versuch, kritische Erziehungswissenschaft sozialwissenschaftlich neu aufleben zu lassen. Er sieht darin in erster Linie kein theoretisch motiviertes, sondern ein primär politisch bedingtes Vorgehen. Er selbst sieht das zwar als problematisch, spannend ist aber seine Aussage, dass es dementsprechend auch nicht darum gehen könnte, „Grundlagenprobleme der Disziplin konstitution“ (Tenorth 1999, 160) zu lösen, denn hier scheinen sich, zwar aus unterschiedlicher Motivation heraus, doch ähnliche Konsequenzen wie jene von Messerschmidt abzuzeichnen. Interessant ist an Tenorths Ausführung weiterhin sein Verweis auf die ‚Critical Pedagogy‘ im englischsprachigen Raum (vgl. ebd.). Wenngleich er zwar sichtlich skeptisch ihrem Wissenschaftsbeitrag gegenüber ist, so zeigt ein Blick auf die Selbstdarstellungen im Internet zumindest auf, dass sich unter ‚Critical Pedagogy‘ Bezüge zu Paolo Freire und Henry Giroux ebenso finden wie zur Postmoderne und auch zur Frankfurter Schule (vgl. bspw. Stevens o.J., online). Für eine weitere Auseinandersetzung wäre es spannend, sich die Symbiose dieser Ansätze genauer anzuschauen, schließlich zeigen sich durchaus Parallelen zur Vorgehensweise von Messerschmidt, die ebenfalls von ANLÄSSEN für Kritik ausgeht und somit auch aus politisch zu verantwortenden Verhältnissen den Antrieb für pädagogisches Engagement holt.

Der dritte Vorschlag für ein weiteres wissenschaftliches Engagement wurde bereits in der Reflexion angesprochen und soll deshalb kurz gehalten werden. Es geht um die Erforschung der Bildungsarbeit im Globalen Lernen, konkreter um den Umgang mit Widersprüchlichkeiten und der eigenen Involviertheit in gesellschaftliche Verhältnisse.

---

<sup>54</sup> Für eine Zusammenschau wesentlicher Argumentationen aus der pädagogischen Debatte zu dieser Verschränkung und ihrer (Un-)verträglichkeit vgl. Fischer 1993

Dabei wäre zum einen interessant, ob und inwiefern didaktische Ansätze für eine (selbst)kritische Bildung ausgearbeitet werden können und zum anderen wie auf der Ebene des Individuums Widersprüchlichkeiten empfunden werden und wie mit dem Anerkennen des eigenen Involviertseins umgegangen wird.

Der letzte und vierte Vorschlag betrifft die Erforschung anderer Ansätze für (selbst)kritische Bildung als jenen, die bisher aufgezeigt wurden. Ich gehe hier vor allem auf zwei mögliche fruchtbare Anknüpfungspunkte ein.

Zum einen ließe sich der Bezug von Messerschmidt zur postkolonialen Forschung noch weiter und konkreter ausführen. Ein Beispiel bietet der Begriff des „Verlernens“, der vor allem von der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Ch. Spivak geprägt wurde (vgl. Castro Varela 2007). In ihren Auseinandersetzungen zu epistemischer Gewalt kritisiert sie besonders die Nichtberücksichtigung des Kolonialismus und Imperialismus in der Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts und kommt deshalb immer wieder auf die „Notwendigkeit des Verlernens“ zu sprechen (Castro Varela/ Dhawan 2007, 58). Ohne darauf an dieser Stelle im Speziellen weiter einzugehen, scheinen hier spannende weitere Ansätze für (selbst)kritische Bildung und ihre Erforschung zu liegen.

Den anderen Anknüpfungspunkt sehe ich in Roland Reichenbachs Auseinandersetzungen zur politischen Bildung in der Spätmoderne. Seine ironischen Aufarbeitungen zum Dilettantismus weisen gerade „Inkompetenzerfahrung“ (Reichenbach 2000, 10) als zentralen Ausgangspunkt aus, um politisch sein zu können. Politische Bildung erschöpfe sich also nicht darin, „[p]olitische Selbstwirksamkeitsgefühle zu erhöhen“ (ebd., 10), denn das sei „eine nostalgische[] Verleugnung der prekären Lage“ (ebd., 11). Reichenbach spricht stattdessen von einem „fröhlichen Pessimismus“ (ebd.), der angebracht sei, und sieht den wesentlichen Maßstab spätmoderner politischer Bildung darin, ob sich das Subjekt noch empören kann. In seinen Argumentationen und Konsequenzen zeigen sich deutliche Parallelen zu Messerschmidt, weshalb eine Zusammenführung der beiden sicherlich fruchtbar sein könnte. Bezogen auf Globales Lernen stellt sich aber auch Skepsis ein, da dem Begriff Empörung genauer auf die Spur gekommen werden müsste, da er sonst allzu starke Assoziationen mit ehemaliger entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit hervorruft, in der mit schockierenden Bildern auf Mitleid und vor allem einen vollen Spendenbeutel gezielt wurde. In jedem Fall aber verbirgt sich dahinter eine interessante Verbindung, die auch gleichzeitig den Dialog zwischen Reflexionen zur politischen Bildung und jenen über Globales Lernen verstärken könnte.

### **Schlusswort – «Rien ne va plus»**

Der bekannte Satz beim Glücksspiel Roulette lautet «Rien ne va plus» („Nichts geht mehr“). Damit soll aber nicht das letzte Urteil für Bildung im Globalen Lernen gefällt sein. Vielmehr wurde schließlich gerade in diesem letzten Kapitel noch einmal aufgezeigt, wie viele weitere Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Globalem Lernen und/ oder (selbst)kritischer Bildung bestehen.

Allerdings wurde mit dem Rückblick auf die Beantwortung der Fragen und mit dem Ausblick auf weitere Aktivitäten auch das Ende der in dieser Arbeit geleisteten Auseinandersetzung markiert – und diese wurde zu Beginn von mir als riskant bezeichnet. Riskant erschien sie erstens, weil damit die Wahl einer Theorie einherging, die meine eigenen Selbst- und Weltbilder in Frage stellt und die wegen ihrer Dialektik nicht einfach auszuhalten ist. Auch im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit, die eindeutige Ergebnisse produzieren sollte, erschien mir die Beschäftigung mit uneindeutigen, zwiespältigen Vorgängen als risikoreich. Das zweite Risiko sah ich in der konstruktiven Ausrichtung der Arbeit, da ich nicht nur Auslassungen, sondern auch Ansätze (selbst)kritischer Bildung aufzuzeigen beanspruchte. Ich riskierte, damit nicht den kritischen Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis zu entsprechen, die Koneffke und Messerschmidt transportieren. Drittens erschien es mir riskant, einen letztlich doch noch relativ jungen und unbekanntem Bereich wie Globales Lernen bereits kritisch zu betrachten, bevor es sich überhaupt einen dauerhaften Platz in der Pädagogik sichern konnte.

Diese Risiken wurden mittlerweile eingegangen und zumindest in dieser Hinsicht gibt es kein Zurück mehr.

Gleichzeitig hat aber auch die bis hierhin geleistete Beantwortung der Fragen bezüglich der ersten Bedenken gezeigt, dass zwar Uneindeutiges und Widersprüchliches verhandelt wurden, diese aber in einer Eindeutigkeit, die keinen beliebigen Umgang mit Globalem Lernen erlaubt. Messerschmidts Analyseperspektive eröffnete schließlich vielmehr die Möglichkeit, sich in einer seltenen Konsequenz mit dialektischem Denken auseinanderzusetzen – ohne deshalb die Dringlichkeit gesellschaftlicher Veränderungsprozesse aus den Augen zu verlieren. Insofern war diese Aufarbeitung sogar ein lohnenswertes Risiko. Das zweite Risiko bleibt in seinem Ausgang offen. Es zeigt sich mir als Ausdruck eines nicht unbekanntem Problems von Pädagogik, die Praxis und Wissenschaft zugleich ist. Sicherlich können einige meiner Aufzählungen an Ansätzen einerseits als konstruktive Überformung von theoretischen Denkmodellen ausgelegt werden. Andererseits blieben

sie auch als Beispiele und Möglichkeiten benannt, stellen somit auch einen möglichen Gewinn dar und waren weit davon entfernt, als Regeln oder Vorschriften aufzutreten.

In Bezug auf das dritte Risiko hoffe ich, nachvollziehbar dargestellt zu haben, dass Zweifel und Kritik an einer Sache nicht der Grund sein können, sie zu unterlassen, um damit möglichen Verunsicherungen zu entgehen. Und nicht nur das: diese Verunsicherungen im Rahmen weiterer Auseinandersetzung erscheinen mir sogar wünschenswert, denn sie zeigen erst Grenzen und Möglichkeiten von Engagement auf. In diesem Sinne habe ich mich darauf eingelassen, und es sollte schließlich deutlich geworden sein, dass sich, wenn auch nicht einfache und eindeutige, so doch lohnenswerte und spannende Perspektiven eröffnen, wenn Bildung widersprüchlich, involviert und riskiert gedacht wird.





# Literaturverzeichnis

## Textkorpus

**ADA** (2009): Entwicklungspolitische Kommunikation & Bildung in Österreich. Strategie. Online unter: [http://www.entwicklung.at/uploads/media/Strategie\\_Epol\\_\\_K\\_u\\_\\_B\\_final\\_08072010\\_Web\\_01.pdf](http://www.entwicklung.at/uploads/media/Strategie_Epol__K_u__B_final_08072010_Web_01.pdf) [Stand 22.09.2010]

**Maastrichter Erklärung (2002)**: Die Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Veröffentlicht vom Nord-Süd-Zentrum des Europarates. Übersetzung aus dem Englischen vom deutschen Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit. Online unter: <http://www.globaleducationweek.de/download/maastricht.pdf> [Stand 22.09.2010]

**Scheunpflug**, Annette; **Schröck**, Nils (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.

**Strategiegruppe Globales Lernen** (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Online unter: [http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Strategie\\_20Globales\\_20Lernen\\_20im\\_20\\_C3\\_B6sterreichischen\\_20Bildungssystem.pdf](http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Strategie_20Globales_20Lernen_20im_20_C3_B6sterreichischen_20Bildungssystem.pdf) [Stand 22.09.2010]

**UNESCO** (Hg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Übersetzt aus dem Englischen von der Deutschen UNESCO-Kommission. Kriftel, Berlin: Luchterhand.

**VENRO** (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Arbeitspapier Nr. 10. Online unter: [http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/arbeitspapiere/arbeitspapier\\_10.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/arbeitspapiere/arbeitspapier_10.pdf) [Stand 22.09.2010]

Monographien, Artikel und Sammelbände

**Adorno**, Theodor W. (1972 [1956]): Theorie der Halbbildung. In: Tiedermann, Rolf; Adorno, Gretel; Buck-Mors, Susan; Schultz, Klaus (Hg.): Gesammelte Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (=Band 8, Soziologische Schriften I) 93-121

**Adorno**, Theodor W. (1971 [1966]): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 88-104

**ASA-Programm** (2010): Aktionen Globalen Lernens bei ASA.  
<http://www.asa-programm.de/alte-seiten/live/aktiv/aktionen-globalen-lernens.html>

**Benner**, Dietrich; **Brüggen**, Friedhelm; **Göstemeyer**, Karl-Heinz (2009): Heydorns Bildungstheorie. In: Bünger, Carsten; Euler, Peter; Gruschka, Andreas; Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schoeningh. 13-38

**Bierbaum**, Harald (2005): Historisch-systematische Skizzen zum Begriff der Materialistischen Pädagogik. Darmstadt, Göttingen: Culliver.

**Bierbaum**, Harald (2004): Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/ Butler und Heydorn/ Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich. 180-199

**Bittner**, Gerhard; **Grobbauer**, Heidi (2005): Entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Wien: Südwind. (=Band 1, Entwicklungszusammenarbeit)

**Bourn**, Douglas (2003): Entwicklungspolitische Bildung im Umbruch. Zum Stand der Entwicklungspädagogik aus britischer Sicht. In: epd-Entwicklungspolitik, Nr. 20. 28-33

**Bühler**, Hans (1996): Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalen Lernen“. Frankfurt am Main: IKO.

**Bünger**, Carsten (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In: Bünger, Carsten; Euler, Peter; Gruschka, Andreas; Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schoeningh. 171-190

**Bünger**, Carsten (2007): Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung. In: Wimmer, Martin; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schoeningh. 159-176

Online unter: [http://www.c-buenger.de/downloads/texte/Buenger\\_DGfE-Komm06\\_Subjekt-pol-Bildung.pdf](http://www.c-buenger.de/downloads/texte/Buenger_DGfE-Komm06_Subjekt-pol-Bildung.pdf) [Stand: 26.09.2010]

**Cankarpusat**, Ali; **Haueis**, Godwin (2007): Mut zur Kritik. Gernot Koneffke und Hand-Jochen Gamm im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik. In: Bierbaum, Harald; Euler, Peter; Feld, Katrin; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora. 13-29

**Castro Varela**, María do Mar; **Dhawan**, Nikita (2005): Kolonialismus, Antikolonialismus und postkoloniale Studien. In: Dies.: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript. 11-27

**Castro Varela**, María do Mar (2010): Un-Sinn. Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, Fabian; Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. 249-262

**Castro Varela**, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Widerstand. Macht. Wissen., Nr. 3. Online unter: <http://www.linksnet.de/de/artikel/20768> [Stand 29.09.20010]

**DAC** (2009): Austria. Peer Review. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/39/42857127.pdf> [Stand 22.09.2010]

**Dammer**, Karl-Heinz (1999): Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main: Suhrkamp. 184-209

**Dias**, Patrick V. (2001): Pädagogik: Dritte Welt. In: Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Auflage. Weinheim: Beltz. 315-332

**EWIK** (2010a): Textilproduktionen in Entwicklungsländern. Online unter: [http://ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/06\\_\\_Bildungsmaterialien/Online\\_20Unterrichtsmaterialien/Textilproduktion\\_20in\\_20Entwicklungsl\\_C3\\_A4ndern,sourcePageId=912.html](http://ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/06__Bildungsmaterialien/Online_20Unterrichtsmaterialien/Textilproduktion_20in_20Entwicklungsl_C3_A4ndern,sourcePageId=912.html) [Stand 24.09.2010]

**EWIK** (2010b): Der konsumkritische Stadtrundgang. [http://ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/06\\_\\_Bildungsmaterialien/Online\\_20Unterrichtsmaterialien/Der\\_20konsumkritische\\_20Stadtrundgang,sourcePageId=912.html](http://ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/06__Bildungsmaterialien/Online_20Unterrichtsmaterialien/Der_20konsumkritische_20Stadtrundgang,sourcePageId=912.html) [Stand 24.09.2010]

**EWIK** (2010c): Frieden gemeinsam üben. [http://ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/06\\_\\_Bildungsmaterialien/Online\\_20Unterrichtsmaterialien/Frieden\\_20gemeinsam\\_20\\_C3\\_BCben,sourcePageId=15130.html](http://ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/06__Bildungsmaterialien/Online_20Unterrichtsmaterialien/Frieden_20gemeinsam_20_C3_BCben,sourcePageId=15130.html)

**Euler**, Peter (2009): Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie. In: Bierbaum, Harald; Euler, Peter; Feld, Katrin; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga

(Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora. 39-54

**Euler**, Peter (2006): Das „Institut“ als Infrastruktur Kritischer Pädagogik. In: Keim, Wolfgang; Steffens, Gerd (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt am Main: Peter Lang. 21-28

**Euler**, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In: Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Jan; Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich. 9-28

**Euler**, Peter (2003): „... natürliches Dasein bewahrend formen ...“ (Th. W. Adorno). Zum bildungstheoretischen Verhältnis der Humaniora zu Naturwissenschaft und Technik - und umgekehrt. Vortrag am 28.5.2003 in Darmstadt.

Online unter: [http://www.erwbld.de/euler/ab/downloads/vortraege/Peter\\_Euler\\_Adorno100.pdf](http://www.erwbld.de/euler/ab/downloads/vortraege/Peter_Euler_Adorno100.pdf) [Stand 22.09.2010]

**Fischer**, Wolfgang (1993): Einige Bemerkungen über die (Un-)Verträglichkeit von Pädagogik und Politik. in: Fischer, Wolfgang; Ruhloff, Jörg: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin: Academia Verlag. 191-209

**Forghani**, Neda (2001): Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck: Studienverlag

**Forghani-Arani**, Neda (2004): Was ist Globales Lernen?...und was ist es nicht?!  
Online unter: <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> [Stand 22.09.2010]

**Foucault**, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

**Grobbauer**, Heidi; **Thaler**, Karin (2003): Die Welt entdecken. Globales Lernen in der Volksschule.

Online unter: [http://www.globaleslernen.at/administrator/Globales\\_Lernen/Theoretische%20Beitr%20A4ge/Lehrplan%20und%20Didaktik/0810\\_die\\_welt\\_entdecken\\_thaler\\_grobbauer.pdf](http://www.globaleslernen.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%20A4ge/Lehrplan%20und%20Didaktik/0810_die_welt_entdecken_thaler_grobbauer.pdf) [Stand 24.09.2010]

**Global Education Week** (o.J.): Veranstaltungen im Rahmen der Global Education Week 2009.

Online unter: <http://www.oneworld.at/globaleducationweek/start.asp?b=177> [Stand 22.09.2010]

**Hanak**, Irmi (2003): Entwicklung kommunizieren: Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit. In: Abreu Fialho Gomes, Bea de; Hanak, Irmi; Schicho, Walter (Hg.): Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit Akteure, Interessen, Handlungsmuster. Wien: Mandelbaum. 89-111

**Hark**, Sabine (2006): Feministische Theorie – Diskurs – Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen. In: Keller, Rainer; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen: Leske + Budrich. 357-376

**Hartmeyer**, Helmut (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main, London: IKO.

**Hartmeyer**, Helmut (1997): Globales Lernen.

Online unter: [http://doku.cac.at/hh\\_grundsatzartike\\_globales\\_lernen.pdf](http://doku.cac.at/hh_grundsatzartike_globales_lernen.pdf) [Stand 26.09.2010]

**Hödl**, Gerald (2003): Die Anfänge. Vom Empfänger- zum Geberland. Archäologische Untersuchungen zur österreichischen Entwicklungshilfe. In: Abreu Fialho Gomes, Beate; Maral-Hanak, Irmi; Schicho, Walter (Hg.): Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit. Wien: Mandelbaum. 27-45

**Höhne**, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Ribolits, Erich; Zuber, Johannes (Hg.): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag. 30-44

**Institute for Cultural Studies and Art Education** (o.J.): Glossar. Critical Whiteness Studies.

Online unter: <http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/glossar/critical-whiteness-studies> [Stand 23.09.2010]

**Jäger**, Siegfried (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Rainer; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen: Leske + Budrich. 83-114

**Keckeisen**, Wolfgang (1992): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Costa. (=Band 1, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung) 117-138

**Kluge**, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. 24. Auflage. New York: de Gruyter.

**Kolleg Kritische Bildung** (2009): Widerstand und Widerspruch. Ein Gespräch mit Irmgard Heydorn. In: Bünger, Carsten; Euler, Peter; Gruschka, Andreas; Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schoeningh. 79-95

**Koller**, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. (=Band 480, Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft)

**Koller**, Hans-Christoph (1999): Zur Reformulierung des Bildungsbegriffes unter den Bedingungen der (Post-)Modernen. In: Ders.: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink. 143-157

**Koneffke**, Gernot (2009): Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Bünger, Carsten; Euler, Peter; Gruschka, Andreas; Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schoeningh. 215-227

**Koneffke**, Gernot (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Keim, Wolfgang; Steffens, Gerd (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt am Main: Peter Lang. 29-44

**Koneffke**, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik. Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: Steffens, Gerd; Weiß, Edgar (2004) (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang. 237-254

**Koneffke**, Gernot (1994): Zur Dialektik der Mündigkeit. In: Ders: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Wetzlar: Büchse der Pandora. 7-19

**Köbler**, Reinhart (2000): Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus handlungstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, Annette; Hirsch, Klaus (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO. 17-26

**Krämer**, Georg (2007): Was ist und was will „Globales Lernen“? In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bielefeld: Welthaus. 7-10

**Krämer**, Georg (2010): Einleitung. Das Globale Lernen – eine Baustelle. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft.

Online unter: [http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente\\_2010/Publikationen/Maerz\\_2010/Jahrbuch\\_GlobalesLernen\\_2010.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2010/Publikationen/Maerz_2010/Jahrbuch_GlobalesLernen_2010.pdf) [Stand: 22.09.2010]

**Kuhn**, Gabriel (2005): Das Autonome Subjekt. In: Dies.: Tier-Werden. Schwarz-Werden. Frau-Werden. Eine Einführung in die politische Philosophie des Poststrukturalismus. Münster: Unrast. 36-40

**Lang-Wojtasik**, Gregor; **Lohrenscheid**, Claudia (2003): Entwicklungspädagogik, Globales Lernen, Internationale Bildungsforschung. Diskurse und Perspektiven. In: Dies. (Hg.): Entwicklungspädagogik, Globales Lernen, Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO. 9-30

**Messerschmidt**, Astrid (2009a): Selbstbilder und Weltbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apels.

**Messerschmidt**, Astrid (2009b): Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In: Bünger, Carsten; Euler, Peter; Gruschka, Andreas; Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schoeningh. 121-134

**Messerschmidt**, Astrid (2009c): Verwicklungen. Kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In: Bünger, Carsten; Mayer, Ralf; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga (Hg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn: Schoeningh. 131-143

**Messerschmidt**, Astrid (2007a): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Ludwig Pongratz; Michael Wimmer; Roland Reichenbach (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: ebook. 155-168

**Messerschmidt**, Astrid (2007b): Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum, Harald; Euler, Peter; Feld, Katrin; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora. 145-154

**Messerschmidt** (2007c): Von der Kritik der Befreiung zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Nr. 36. 44-59

**Messerschmidt**, Astrid (2006): Solidarität unter postkolonialen Bedingungen. Vortrag in Jena am 13.06.06.

Online unter: <http://www.esg.uni-jena.de/media/Downloads/Solidaritaet.pdf> [Stand 22.09.2010]

**Messerschmidt**, Astrid (2005): Vom Umgang mit uneindeutigen Realitäten in einer globalisierten Welt. Vortrag in Darmstadt am 8.10. 2005.

Online unter: [http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/documents/UneindeutigeRealitaeten\\_000.pdf](http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/documents/UneindeutigeRealitaeten_000.pdf) [Stand 22.09.2010]

**Messerschmidt** (2002): Zonenansichten. Anfragen an das Programm “Globales Lernen”. In: epd-Entwicklungspolitik, Nr. 7. 49-52

**Meyer-Drawe**, Käthe (2008): Diskurse des Lernens. In: Dies.: Diskurse des Lernens. München: Fink. 13-38

**North-South Centre of the Council of Europe** (Hg.) (2010): Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers. 2. Auflage.

Online unter: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf> [Stand 22.09.2010]

**North-South Centre of the Council of Europe** (Hg.) (2006): Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review process. National Report on Austria.

Online unter: [http://alephino.oefse.at/Alephino-PDF/GE\\_PRP\\_Austria\\_report.pdf](http://alephino.oefse.at/Alephino-PDF/GE_PRP_Austria_report.pdf) [Stand 22.09.2010]

**Overwien**, Bernd; **Rathenow**, Hanns-Fred (2009): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Dies.: Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich. 7-24

**Pädagogische Hochschule Karlsruhe** (o.J.): Prof. Dr. Astrid Messerschmidt.

Online unter: <http://www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=messerschmidt> [Stand 22.09.2010]

**Reichenbach**, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer. (=Band 14, Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft)

**Reichenbach**, Roland (2001): Demokratische Bildung. In: Ders.: Demokratisches Selbst und Dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. 417-470

**Reichenbach**, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland; Oser, Fritz (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse. Freiburg (CH): Universitätsverlag. 118-130 (1-10)

Online unter: <http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/seminare/032-Bildung-Politik-Wien/texte/006-Reichenbach-Ironie-Politik.pdf> [Stand 29.09.2010]

**Rittelmeyer**, Christian; **Parmentier**, Michael (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 3. Auflage. Darmstadt: WBG.

**Rothermel**, Lutz (2001): Pädagogik als Wissenschaft. In: Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Auflage. Weinheim: Beltz. 19-28



**Sattler**, Elisabeth (2008): Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-) Formationen von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘. In: Thompson, Christiane; Weiss, Gabriele (Hg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript. 21-42

**Scheunpflug**, Annette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hg.) (2007): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bonn: VENRO. 11-21

**Scheunpflug**, Annette (2003): Stichwort Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 2, Nr. 6. 159-172

**Scheunpflug**, Annette; **Hirsch**, Klaus (2000): Einleitung. Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. In: Dies. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO. 5-14

**Scheunpflug**, Annette; **Seitz**, Klaus (1995): Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt am Main: IKO. (=Band 1, Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“)

**Schmied-Kowarzik**, Wolfdietrich (1992): Materialistische Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. 2. Auflage. Stuttgart: Klett (=Band 1, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung) 101-116

**Seier**, Andrea (1999): Kategorien der Entzifferung. Macht und Diskurs als Analyseraster. In: Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main, New York: Campus. 75-86

**Seitz**, Klaus (2006): Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis? In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik: Kann durch Erziehung Gesellschaft verändert werden? Jg. 29, Nr. 1/2. 33-38

**Seitz**, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apels

**Seitz**, Klaus (2001): Globalisierung als pädagogisches Problem. Vortrag in Speyer am 17.09.2001.

Online unter: <http://doku.cac.at/globalisierung-seitz.pdf> [Stand 22.09.2010]

**Seitz**, Klaus (1996): Wider den Provinzialismus in der Pädagogik. Von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu

verankern. In: Böttger, Gottfried; Frech, Siegfried (Hg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau. 95-112

**Selby**, David; **Rathenow**, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen.

**Stevens**, Christy (o.J.): Critical Pedagogy on the Web.

Online unter: <http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/theories.htm> [Stand 29.09.2010]

**Tenorth**, Heinz-Elmar (1999): Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“. In: Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main: Suhrkamp. 184-209

**Tremml**, Alfred K. (2000): Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, Annette; Hirsch, Klaus (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO. 27-43

**Trisch**, Oliver (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

**VENRO** (Hg.) (2007): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bonn: VENRO.

**VENRO** (Hg.) (2010): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft.

Online unter: [http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente\\_2010/Publikationen/Maerz\\_2010/Jahrbuch\\_GlobalesLernen\\_2010.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2010/Publikationen/Maerz_2010/Jahrbuch_GlobalesLernen_2010.pdf) [Stand 22.09.2010]

**Wagner**, Christoph (2001): Paulo Freire (1921 – 1997). Alphabetisierung als Erziehung zur Befreiung. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 42, Nr. 1. 17-19

**Windel**, Aaron (2009): British Colonial Education in Africa. Policy and Practice in the Era of Trusteeship. In: History Compass, Jg.1., Nr. 7. 1-21

### Internetportale

Europäische Datenbank Globales Lernen

Online unter: <http://www.wusgermany.de/index.php?id=10#330> [Stand 22.09.2010]

Homepage der Global Education Week Austria

Online unter: <http://www.globaleducationweek.at> [Stand 22.09.2010]

Homepage der UNESCO zur Initiative Education for All

Online unter: <http://www.unesco.org/en/education-for-all-international-coordination>  
[Stand 22.09.2010]

Homepage der UNESCO zur UN-Dekade Education for Sustainable Development  
Online unter: <http://www.unesco.org/en/esd/> [Stand 22.09.2010]

Homepage des Global Education Network Europe  
Online unter: <http://www.gene.eu> [Stand 22.09.2010]

Homepage des Global Education Network of Young Europeans  
Online unter: <http://www.glen-europe.org> [Stand 22.09.2010]

Homepage des österreichischen Büros für die UN-Dekade 2005-2014 Bildung für  
Nachhaltige Entwicklung  
Online unter: <http://www.bildungsdekade.at> [Stand 22.09.2010]

Österreichisches Portal für Globales Lernen  
Online unter: <http://www.globaleslernen.at> [Stand 22.09.2010]

Portal der Eine Welt Internet Konferenz für Globales Lernen in Deutschland  
Online unter: <http://www.ewik.de> [Stand 22.09.2010]

## **Abkürzungsverzeichnis**

ADA	Austrian Development Agency
ASA	Netzwerk für Auslands- und Studienaufenthalte
BMUKK	Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur
DAC	Development Assistance Committee
EU	Europäische Union
EWIK	Eine Welt Internet Konferenz
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
GENE	Global Education Network Europe
GLEN	Global Education Network for Young Europeans
NGO/ NRO	Non-Governmental-Organization/ Nichtregierungsorganisation
OEZA	Österreichische Entwicklungszusammenarbeit
UN	United Nations
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VENRO	Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

## **Abstract**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit neuen Perspektiven auf und für Bildungsdiskurse und -konzepte im „Globalen Lernen“ aus Sicht (selbst)kritischer Bildungstheorie. Im Rahmen einer kritischen Analyse von sechs zentralen programmatischen Texten aus Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft über Globales Lernen werden sowohl Auslassungen als auch Ansätze (selbst)kritischer Bildung erarbeitet. Die eingenommene Analyseperspektive ist geprägt von Astrid Messerschmidts Ausarbeitungen zu Bildungsprozessen im Umgang mit Globalisierung. Hier entwickelt sie aufbauend auf die Erkenntnisse kritischer Bildungstheorie zum Widerspruch von Bildung und Herrschaft ein selbstkritisches Bildungsverständnis, welches die Widersprüchlichkeit von Bildung kennt und die eigene Involviertheit in gesellschaftliche Verhältnisse thematisiert. Nach der Aufbereitung dieser theoretischen Grundlagen und einem Einblick in die Geschichte des Globalen Lernens werden im ersten Schritt der Analyse die übergreifenden Bildungsdiskurse und -konzepte aus den Texten herausgearbeitet. Im zweiten Schritt werden diese Diskurse und Konzepte auf ihre Auslassungen hinsichtlich eines dialektisch (selbst)kritischen Bildungsbegriffes befragt. Der dritte Schritt zeigt anschließend Ansätze (selbst)kritischer Bildung auf, die sich aus der Aufbereitung von Messerschmidts Theorie sowie aus den Texten selbst ergeben. Eine kritische Reflexion schließt die Analyse ab. Eine zentrale Denkfigur dieser Arbeit ist die Notwendigkeit eines konsequent dialektisch gefassten Bildungsbegriffs bei gleichzeitiger Problematisierung ihrer Konsequenzen für kritisches Engagement.

This thesis deals with new perspectives on and for educational discourses and concepts within ‘Global Learning’, from the viewpoint of (self)critical educational theory. Within the framework of six central programmatic texts, taken from politics, science and civil society on Global Learning, omissions and approaches to (self)critical education therein are extrapolated. The analytical perspective which is taken is marked by Astrid Messerschmidt's elaborations on educational processes within the context of globalization. Herein she develops a self-critical understanding of education that builds

upon the insight of critical educational theory ('Kritische Bildungstheorie') related to the contradiction between education and dominance. The approach recognizes the dialectic of education and broaches the issue of one's own involvement in societal rapports. After dealing with these theoretical foundations and taking a look into the history of Global Learning, an analysis of the overlapping educational discourses and concepts within the texts will be made. In the second step, the exclusions of a dialectic (self)critical concept of education discourse will be questioned. The third step will subsequently show approaches to (self)critical education, which result from the treatment of Messerschmidt's theory as well as from the texts themselves. A critical reflection concludes the analysis. A central figure within this thesis is the necessity for a consistently dialectic educational concept while simultaneously problematizing the consequences thereof for critical engagement.

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Name Kristina Maria Willebrand  
Geburtstag 27. August 1983  
Geburtsort Mülheim an der Ruhr, Deutschland

## Schulische und universitäre Bildung

02-07/2008 Erasmus-Auslandssemester; Uniwersytet Jagielloński, Krakau, Polen  
Seit 05/2005 Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung und Diplomstudium Pädagogik; Universität Wien, Österreich  
28/06/2003 Abitur  
09/1994 – 06/2003 Albertus-Magnus-Gymnasium; Beckum, Deutschland  
09/1990 – 08/1994 Bodelschwingh-Grundschule; Beckum, Deutschland

## Wissenschaftliche Tätigkeiten

seit 10/2006 Tutorin im Projekt Internationale Entwicklung, Universität Wien  
SE „Transdisziplinäre Entwicklungsforschung - Macht Macht Macht?“ mit Raphael Daum  
VO „Internationale Entwicklung im historischen Kontext“, mit Arno Sonderegger, Margarete Maria Grandner, Gerald Hödl  
PS „Transdisziplinäre Entwicklungsforschung I Internationale Politische Ökonomie“, Schwerpunkt: Nicaragua, mit Johannes Jäger

- 03/2007 – 09/2009 Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien  
VO + UE „Philosophische Methoden I und II: begründen, verstehen, beurteilen – Argumentation, Hermeneutik und Kritik als Methoden wissenschaftlichen Arbeitens“ mit Martin Steger
- 01/2007 Mitverfasserin des wissenschaftlichen Beitrages „Onda Freiriana 200x? Eine Frage nach der Aktualität Paulo Freires Gesellschaftsbildes in den Strukturen des Kulturfestivals, Onda Latina“ zum Onda-Latina-Festival im Sommer 2006, Wien  
erschienen in: JEP - Journal für Entwicklungspolitik (2007): Kunst Reflexion. Nr. 1b, Wien: Mandelbaum. 91-112

Sonstige Beschäftigungen, Praktika und Auslandsaufenthalte

- seit 06/2005 Freie Mitarbeiterin für die fid-Service und Beratungsstelle in der Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe (AGEH) zur pädagogischen Begleitung von Vorbereitungs-, Zwischen- und Rückkehr-Seminaren für Freiwillige; Köln, Deutschland  
u.a. Begleitung von Seminaren in Bagamoyo, Tansania und Lusaka, Sambia
- 09-10/2009 Praktikum in der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung (ÖGpB); Wien, Österreich
- 08-10/2008 Praktikum beim Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD), Abteilung Entwicklungszusammenarbeit auf Hochschulebene; Bonn, Deutschland
- 08/2006 Praktikum bei der Organisation für die Rechte arbeitender Jugendlicher Juventud Obrera Cristiana (JOC); Managua, Nicaragua
- 09/2003 – 11/2004 Sozialer Freiwilligendienst im Kinderheim „Nuestros Pequeños Hermanos“ (NPH); Isla de Ometepe, Nicaragua

Wien, 30.09.2010