



Editorial

Die Herausgeber freuen sich, nach einem längerem Intervall die Nr. 36 von rhinodidactics unter dem Leitthema **Allgemeine Didaktik angesichts der Globalisierung** vorlegen zu können.

In der Vorbereitung der Ausgabe haben wir intensiv darüber diskutiert, welche Rolle die Allgemeine Didaktik in Zukunft übernehmen soll, welche Rolle sie überhaupt spielen kann.

Auf der einen Seite steht die Aussicht auf eine Allgemeine Didaktik mit universaler Perspektive, für die Wolfgang Klafki mit gelegentlichen Hinweisen geworben hat. Ihre geschichtsphilosophische Leitidee ist nach unserer Auffassung letztlich die Entwicklung der Menschheit zu einer einheitlichen Weltgesellschaft und einer damit korrespondierenden Erziehung und Bildung der Heranwachsenden zu Weltbürgern.

Einem solchen Leitbild lässt sich entgegenhalten, dass auf nicht absehbare Zukunft von Spannungen zwischen globalen Entwicklungstendenzen und regionalen Besonderheiten auszugehen sein wird. Um Heranwachsende angesichts solcher Herausforderungen und den damit verbundenen Entscheidungszwängen zu stärken, könnte sich deshalb eher die Entwicklung von Hybriddidaktiken als sinnvoll, pragmatisch und weniger idealistisch, erweisen. In solchen Hybridmodellen wäre das Regionale nicht nur etwas Vorübergehendes, sondern als Eigenwert und Teil einer kulturellen Artenvielfalt und allgemeinen Entwicklungsdynamik aufzubewahren.

✉ rhinodidactics@uni-wuppertal.de



Inhalt



Titel	Autor/en	Seite/n
Rhinobild	M. Meyer	1
Editorial	C. Görlich, L. Humbert, M. Meyer	1
Globalisierung – Didaktik	C. Görlich	2–5
Erdenbilder	Samy	3, 8
»Globalisierung« – ein Gespräch	C. Görlich, M. Meyer	6–8

»Globalisierung« als Herausforderung an die Allgemeine Didaktik (1/4)

Zusammenfassung

Die Allgemeine Didaktik wird sich der Globalisierungsdebatte nicht entziehen können. Insoweit dürfte auch in der Lehrerbildung Wolfgang Klafkis Vorschlag einer erweiterten Reflexion der Didaktik Zustimmung finden. Praxiserfahrungen warnen jedoch davor, das Thema einer an bloßer Wissensorganisation orientierten Bildungspolitik und -verwaltung zu überlassen. Kontrafaktisch zu den gegenwärtigen Verhältnissen plädiert der Autor dafür, wieder große Erzählungen zuzulassen und an die Jahrhunderte alte Erzählungen von Aufklärung, Europa und der Welt anzuknüpfen. Das Webmuster dieser Erzählung wird diachron und synchron anhand von Kant, Habermas und Lübbe in Grundlinien skizziert. Bei den genannten Philosophen zeigt sich deutlich eine Skepsis gegenüber utopistischen Denkmustern. Eine Weltrepublik und eine Weltgesellschaft wird es auf absehbare Zeit nicht geben. Die Region wird auf nicht absehbare Zeit ein entscheidender lebensweltlicher Orientierungsrahmen bleiben. Insofern ist auch der Anspruch auf eine einheitliche und umfassende Allgemeine Didaktik mit universaler Reichweite kritisch zu hinterfragen. Vielleicht könnte anstelle eines Strebens nach Einheitlichkeit ein Denken in Hybridmodellen, das die Differenzen zwischen Globalem und Regionalem nicht verschleiert, unter Einbeziehung entsprechender Identitätskonzepte für die Heranwachsenden hilfreicher sein und sich notwendig erweisen?

Erziehung und Unterricht zwischen Weltbürgertum und Rückbesinnung auf die Regionen

Ausgangspunkt meiner Darstellungen ist Meinert Meyers Frage nach der Möglichkeit einer Allgemeinen Didaktik mit universellen Geltungsanspruch:

Er pflegt aus seiner täglichen Arbeit heraus beiläufig und harmlos Fragen zu formulieren, die sich im Nachhinein wie »Viren« in das Gehirn schleichen und dieses längerfristig beschäftigen – so seine Bedenken bezüglich Wolfgang Klafkis Anspruch, »die Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive« entwickeln zu können (Klafki in [Gogolin et al.(1998)Gogolin, Krüger-Potratz und Meyer], 235f). Zwar spricht Klafki vorsichtig nur von »Bildung in einem universalen Horizont« und versieht das Wort Globalisierung vereinzelt noch mit Anführungsstrichen; seine allgemeine Intention aber, den Anschluss an die Globalisierungsdebatte zu finden, ist unübersehbar.

Zur gegenwärtigen Globalisierungsdebatte

Das Thema »Globalisierung« hat seit 1989 Konjunktur (zur historischen Dimension vgl. Osterhammel 2003). Dieser Hype ist von Anfang an auch mit skeptischen Blicken begleitet worden – bis zur selbstkritischen Frage des Wirtschaftswissenschaftlers Jagdish Bhagwati ([Bhagwati(2008), S. 17]): »Braucht die Welt ein weiteres Buch über die Globalisierung?«. Und so möchte ich fortfahren: – »Braucht die Welt einen weiteren Aufsatz zur Globalisierung als Herausforderung an die Allgemeine Didaktik?«. Für mein »Ja« auf diese fragenden Selbstzweifel möchte ich hier drei Gründe nennen:

Ein erster Grund: Bei Rüdiger Safranski fand ich in seinem philosophisch eingefärbten Büchlein »Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?« [Safranski(2010)] die Unterscheidung zwischen »Globalisierung« (Kap. II) und »Globalismus« (Kap. III). »Globalisierung« verweist auf die Trivialität der unübersehbaren, vielfältigen und weltweiten Vernetzungen. Safranski empfiehlt deshalb, hier genauer und konsequenter von »Globalisierungen« im Plural zu sprechen. In »Globalismus« dagegen signalisiert schon das Suffix »-ismus« einen Ideologieverdacht. Von der Kritik am Globalismus als einer Variante der Aufklärung ist der Weg nicht weit zum Kernbereich der Bildungsproblematik.

Es gibt drei Momente, die Safranski expliziert benennt und die den »Globalismus« als Ideologie geradezu existentiell bedrohlich erscheinen lassen:

1. »Globalismus« sei zur Legitimationsideologie eines ausufernden Neoliberalismus geworden – mit all den aus der Tagesaktualität hinlänglich bekannten ambivalenten Folgen.
2. Die Überbetonung der globalen Dimension unserer Gegenwart störe das Ausbalancieren von Mobilität/Weltoffenheit einerseits und Ortsfestigkeit/Heimat/ Nation andererseits. »Wir können global kommunizieren und reisen, wir können aber nicht im Globalen wohnen« ([Safranski(2010)], S. 24).
3. Mit Blick auf die weltweiten Risiken (vgl. [Beck(1997)], S. 168ff) sei ein gewaltiger Handlungs- und Politisierungsdruck auf die verantwortlichen Akteure entstanden. Das Konzept des »Globalismus« könne suggerieren, dass es ein Menschheitssubjekt als verantwortliche und handelnde Größe gebe, und so die wahren Herrschaftsverhältnisse und Gefahren verschleiern.

Einen zweiten Grund für das bildungstheoretische Interesse an Globalisierung sehe ich in den unglücklichen Erfahrungen mit PISA und Konsorten, die ich in meiner letzten aktiven Berufphase in der Lehrerbildung machen musste: auf der einen Seite

eine grundsätzlich wünschenswerte Vermehrung empirischen Wissens, auf der anderen Seite die Halbierung des Bildungsbegriffs durch den weitgehenden Verzicht auf eine nach Identität suchende Reflexion. Wie immer man zu Richard David Prechts Bestseller »Wer bin ich – [...]?« stehen mag – der Titel bringt offensichtlich ein gegenwärtiges Fragebedürfnis zum Ausdruck: Wie verstehe ich mich als urteilsfähiges Subjekt, das nach dem letzten bildungspolitischen »turn« all diese geforderten Kompetenzen entwickeln oder erwerben, verwalten und anwenden soll? Wie verstehe ich mich etwa als Schlesier oder Westfale, als Deutscher, als Europäer oder als Weltbürger?

Der zu konstatierende Reflexionsverlust und die Halbierung der Bildung in der Alltagswelt und der Schule sind natürlich auch durch regionale Zeitumstände bedingt, aus meiner Wahrnehmung als Seminarleiter vor allem durch die nicht immer kompatiblen Regulative sehr unterschiedlicher gesellschaftlicher Subsysteme wie Schule, Wissenschaft, Politik, Verwaltung und (Schulbuch-) Industrie. Diese Subsysteme sind auf Grund ihrer Zielvarianten potentielle Konkurrenten. Außerdem ist zu befürchten, dass bei konfligierenden Interessen die Wünsche der im Rang tiefer stehender Subsysteme zu kurz kommen. Die Bildungspolitik will Ergebnisse vorweisen, die sich in Wählerstimmen ummünzen lassen. Die Wissenschaftler wollen als Politikberater reüssieren. Mit der Bildungsadministration, der Mittlerbehörde zwischen Bildungspolitik/Regierungsverwaltung und Einzelschulen könnte man fast schon Mitleid bekommen, so schnell ändern sich die Strukturen, Prüfungsordnungen und pädagogischen Konzeptionen, die die Regierungsbeamten den verwalteten Lehrerbeamten oktroyieren sollen. Schulbuchverlage und Autoren verdienen an dem Immer-wieder-Umschreiben der Schulbücher. Und die Kolleginnen und Kollegen in den Klassen möchten am liebsten in Ruhe ihre Arbeit tun, ohne immer wieder das »Übliche« rechtefertigen zu müssen (vgl. Odo Marquardt in [Marquardt(1986)], S. 117ff).

PISA stellt deshalb gegenwärtig eine große Herausforderung dar. Um dem Phänomen PISA gerecht zu werden, wird es regional und im Einzelnen sicher noch differenzierter zu betrachten und zu würdigen sein; es erhält seine Brisanz aber vor allem vor der Folie der Globalisierung. Inzwischen beginnt sich allerdings auch eine politische Kontexte assoziierende Kritik zu artikulieren, die ihrerseits wieder zum Gegenstand von Kontroversen wird. Man vergleiche dazu den aufschlussreichen Titel »Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey Co.« des Autors Richard Münch [Münch(2009)].

Ein dritter Grund, warum Pädagogen das Thema Globalisierung aufgreifen sollten, ist daran festzumachen, dass es sich bei diesem Fragenkomplex eigentlich gar nicht um ein neues, sondern um ein »klassisches« Problem der Bildung handelt. Mit der Kennzeichnung als »klassisch« meine ich dabei – apologetisch kann es nicht oft genug wiederholt werden –, dass ein strukturell Zeit übergreifendes Problem in seinen konventionellen historischen Sprachformen interpretiert werden kann bzw. der Übersetzung in die Sprache der Gegenwart bedarf.

Zeit übergreifend lautet die zu diskutierende strukturelle Frage nach meiner Überzeugung:

»Wie ist eine Allgemeine Bildung bei gleichzeitiger Vielfalt denkbar und organisierbar?« Aktuell könnte man auch formulieren:

»Lassen sich ein universaler Horizont und regionale Verankerungen über Bildung identitätsstiftend vermitteln?« Meine Hypothese dazu lautet, dass wir und unsere Kinder und Kindeskinde uns auf nicht absehbare Zeit mit einer Lücke zwischen globalem Agieren und lokalem Wohnen werden abfinden müssen. Jenseits von utopischen Entwürfen in Form von zentrierenden Ideen werden wir uns ganz pragmatisch in der Welt, wie sie nun einmal ist, einrichten müssen – gemäß Shakespeares »THE WORLD IS WHAT IT IS«. Es sollte einleuchten, dass eine solche pragmatische Situationsbestimmung Konsequenzen für den Anspruch und die Reichweite einer Allgemeinen Didaktik haben dürfte, die den Anspruch, »allgemein« zu sein, ernst nimmt.

Wolfgang Klafki revisited

Klafki hat im vorigen Jahrhundert Generationen von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Ausbildung geprägt. Seinen hohen theoretischen Anspruch habe ich oft in der Lehrerbildung gegen eine zunehmende pragmatische Orientierung ins Spiel zu bringen versucht, insbesondere dann, wenn diese zur bloßen Nachfrage nach Unterrichtrezepten verfiel.

Ob Klafki seine prominente Stellung in der Lehrerbildung weiter wahren kann, wird durch meine Erinnerungen eher infrage gestellt. Bei der etwas mühseligen Behandlung eines Textes von Klafki bekannte eine Referendarin erfrischend freimütig, dass sie den Text in seinem »Voraussetzungsreichtum« und seinem »Steilheitsgrad« schlichtweg nicht verstehe. Sie begründete dies damit, dass sie ihr Abitur an einer nordrhein-westfälischen Schule gemacht habe und dass sie nur deshalb nun im Lehrerbildungssseminar angekommen sei. Es möge den Leserinnen und Lesern – mit dem gebotenen Respekt vor der Authentizität der Referendarin – überlassen bleiben, die mit dieser Selbstaussage indirekt eingestandene intellektuelle Nivellierung und ihre Verallgemeinerungsfähigkeit zu beurteilen.

Wie auch immer – die jahrzehntelange Präsenz auf der didaktischen Bühne verdankt Klafki auch seiner Anpassungsfähigkeit oder, positiver formuliert, seiner Sensibilität für die jeweiligen Zeitumstände. Bei Jank/Meyer ([Jank und Meyer(1991)],

S. 165ff.) heißt es ziemlich respektlos: »Der Bildungstheoretischen Didaktik hätte um 1970 kaum jemand noch ein langes Leben vorausgesagt – aber Totgesagte leben länger!« Als Gründe nennen Jank/Meyer, dass Klafkis Didaktik als konservativ und zu abstrakt galt, dass sie sich der Lebenswelt der Schüler entfremdet habe und dass sie die Methodik vernachlässige.

Wohl auch vor dem Hintergrund solcher Kritiken mag Klafki seine Konzeption überdacht und eine Neufassung als kritisch-konstruktive Didaktik vorgelegt haben. Für den hier interessierenden Aspekt der Globalisierung als Herausforderung an die Didaktik sollte hervorgehoben werden, dass Klafki bei der Neuformulierung seiner Didaktik im Sinne einer »Kritischen Theorie« nicht nur auf das Gedankengut der klassisch-bürgerlichen Bildungstheoretiker zurückgreift, sondern auch intensiv die »Kritische Theorie der Frankfurter Schule« (vor allem Texte von Adorno und Habermas) rezipiert hat.

Dieser »Metamorphose« der bildungstheoretischen Didaktik durch die Frankfurter Schule hat Klafki meines Erachtens in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts weitere folgen lassen. Am bedeutsamsten scheint mir dabei die Betrachtung der Bildung in einem europäischen und dann in dem bereits zitierten »universalen Horizont« zu sein. Bei diesen Weiterungen seiner Konzeption ist Klafki erkennbar den von Habermas vorgezeichneten Theorielinien gefolgt. Seine konzentrierte Gedankenführung und seine knappe, zuweilen nur andeutende Sprache lassen jedoch auch hier keine detailliertere ideengeschichtliche Verortung zu. Es mag dem Fleiß der Klafki-Philologie überlassen bleiben, die einzelnen Veränderungsschritte in den Abfolgen der »Neuen Studien« zu rekonstruieren und die Referenzstellen zum Thema Globalisierung zusammen zu stellen.

Hier möchte ich in Erinnerung an die oben zitierten offenen Worte einer Referendarin nur eine kurze Textpassage, die erste These Klafkis, aufgreifen und kommentieren – wie ich es damals vielleicht im Seminar schon hätte tun sollen. Ich möchte an dieser Passage den nun schon Jahrhunderte übergreifenden Voraussetzungsreichtum von Klafkis Überlegungen aufweisen. Wenn auch selektiv zitiert – so kann dabei doch deutlich werden, dass die Einordnung und Beurteilung von Klafkis Werk je nach Blickwinkel recht unterschiedlich ausfallen dürfte.

»Thesen« und »Aufzählungen« sind das Design, das Klafkis Texte kennzeichnet. In der konventionellen Rhetorik stehen Thesen im engeren Sinne für die Eröffnung eines Gesprächs oder, allgemeiner, für die Offenheit eines anstehenden reflexiven Prozesses. Im Folgendem beziehe ich mich auf die Textvorlage von Klafki in seinem Beitrag zu dem von Ingrid Gogolin, Meinert Meyer und Marianne Krüger-Potratz herausgegebenen Sammelband »Pluralität und Bildung« [Gogolin et al.(1998)Gogolin, Krüger-Potratz und Meyer] – einem Sammelband, den ich damit – gleichsam im Nebensatz – mit seinen vielen konkretisierenden Facetten als auch heute noch lesenswert empfehlen möchte.

In der ersten These, also an prominenter Stelle, spricht Klafki von epochaltypischen Weltproblemen. »Deshalb müsste Bildung in und für Europa bereits heute grundsätzlich auch als internationale bzw. interkulturelle Bildung in einem universalen Horizont verstanden und praktisch gestaltet werden, als *Bildung in weltbürgerlicher Absicht*« ([Klafki(1998)], S. 237). Dass Klafki diese Anspielung auf Immanuel Kant zwar als Zitat kennzeichnet: »Bildung in weltbürgerlicher Absicht«, dass er den Zitierten und die Bezugswerke aber selber nicht benennt, lässt mit einiger Berechtigung darauf schließen, dass Klafki auf das Funktionieren einer lebensweltlich verankerten Bildung seiner Leserschaft und der bildungspolitisch interessierten Allgemeinheit vertraut. Ein solches Vertrauen ist mir hingegen abhand gekommen, und dieser Verlust wiederum produziert Probleme, insofern die Formulierung »in weltbürgerlicher Absicht« sehr ambivalent verstanden werden kann und auch die Existenz einer einzigen »Weltrepublik« als Rahmenbedingung für die Existenz von »Weltbürgern« suggeriert.

Genau hier stellt sich die Frage nach einer zukünftig anzustrebenden Entwicklung der globalisierten Welt. Ob man eine »Weltrepublik« oder einen »Staatenbund« anstreben sollte, war schon bei Kant ein strittiges Thema. Und es ist auch heute noch strittig, wie die unterschiedlichen Sichtweisen von Jürgen Habermas und Hermann Lübbe bezüglich der Weltrepublik zeigen. Es gehört zu den elementaren handwerklichen Fertigkeiten eines Lehrers, pädagogische Zielsetzungen begründet zu entwickeln und präzise zu benennen und vor allem ihre Erreichbarkeit zumindest annähernd abzuschätzen.

Bei der Erörterung solcher Fragen habe ich zwei recht unterschiedliche Szenarien vom Lehrerdasein und von der Funktion einer Allgemeinen Didaktik vor Augen. Das erste Szenarium möchte ich »die erfahrene Wirklichkeit« nennen. Bei seiner Beschreibung sehe ich durchaus ehrwürdige Motive, bildungspolitische Gleichheit herzustellen, gleichwohl lassen sich in der Darstellung realistische Züge nicht ganz vermeiden. Im zweiten Szenarium finden sich eher »verbotenen Träume eines unzeitgemäßen Philosophielehrers«.

Die erfahrene Wirklichkeit der Curriculararbeit

Der mit Blick auf zahlreiche Funktionen unter Handlungsdruck gestellte Lehrer wird bei Wolfgang Klafki keine hinreichend schnelle Antwort finden, wie er denn nun angesichts der Globalisierung die ihm Anvertrauten unterrichten und erziehen soll, zumal die Hausarbeiten einer Erziehung für Europa auch noch als unerledigt angesehen werden müssen. Deshalb braucht jedoch den Landeskinder der verschiedenen deutschen Bundesländer nicht bange zu werden, ihnen wird geholfen werden.



»Globalisierung« als Herausforderung an die Allgemeine Didaktik (2/4)

Fürsorgend werden die jeweils herrschenden Politiker eine beratende Expertenkommission einberufen, wobei eigentlich grundsätzlich zu klären wäre, wer heute warum den Status eines Experten für sich in Anspruch nehmen darf. Doch nicht nur deswegen dürfte die Benennung der Kommissionsmitglieder in einer gegenwärtig in Hermeneutiker und Empiriker gespaltenen Erziehungswissenschaft ein Politikum sein. Diese Expertenkommission wird möglicherweise ein »Neues Haus der Bildung« bauen – mit ganz großen Fensterflügeln, die einen weiten Blick auf Europa und die Welt erlauben.

In der Arbeit dieser Kommission werden sich Klafkis Schwierigkeiten wiederholen, ein überzeugendes allgemeindidaktisches Konzept mit universalem Anspruch zu entwickeln, ohne über eine »Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner zukünftigen Möglichkeiten« zu verfügen, wie Klafki selbst eingesteht. Wahrlich mutet Klafkis Ansatz der epochalen Schlüsselprobleme hegelianisch an, aber angesichts einer fehlenden Theorie verbleiben seine Überlegungen auf der Ebene von Aufzählungen und von Listen, nicht beliebig, aber immer Zeitgeist gefährdet, im einzelnen austauschbar und ergänzungsbedürftig. Man wird auf die Konzeptionalisierungsarbeit unserer experimentell angenommenen Expertenkommission gespannt sein dürfen.

Erfahrungsgemäß werden unterhalb dieser eher visionären Ebene der Politikberatung landesweite Richtlinienkommissionen für die einzelnen Schulformen und Fächer eingerichtet werden. Die Mitglieder dieser Richtlinienkommissionen werden in der Regel aus dem Kreis der praktizierenden Lehrerausbilder und Lehrer rekrutiert. Dies macht mit Blick auf eine erhoffte Praxisnähe auch Sinn, wird aber im Ansatz paradoxerweise durch weniger Unterrichtsverpflichtungen, also weniger Praxis, vergütet. Zahlreiche Mitglieder haben durch die Kunst der Akkumulation solcher von Unterricht befreiender Tätigkeiten ihren Beliebtheitsgrad in den Kollegien der Schulen nicht gerade gesteigert. Zudem verstehen es nicht wenige Kommissionsmitglieder aus ihrer schon einmal geleisteten Arbeit als Schulbuchautoren auch privaten Nutzen zu ziehen.

Richtlinienkommissionen scheinen Hunger auf Listen zu haben – nummeriert oder mit Spiegelstrichen versehen – wie sie in Klafkis Texten, aber auch in den Inhaltsverzeichnissen der kaum noch überschaubaren Sachbücher zum Thema Globalisierung geliefert werden. Diese gilt es zu dimensionieren, zu hierarchisieren und heute in das Korsett einer Kompetenzorientierung zu schnüren. Die Ergebnisse zeugen nicht immer für das pragmatisch Erforderliche.

Hermann Lübke hat mir gegenüber einmal – nach einer Beurteilung der Richtlinien für das Fach Philosophie befragt – sinngemäß geantwortet, er sehe nicht, wie solche Konvolute einem Praktiker in der Schule bei der tagtäglichen Arbeit hilfreich sein könnten. Diese Einschätzung scheint mir verallgemeinerungswürdig.

Die für die Praktiker missliche Situation wird noch verschärft, wenn Mitglieder von Kommissionen zugleich als Fachbeiräte der Dezenten an der Implementation solcher Konvolute oder gar an laubbahn-relevanten Revisionen an Entscheidungen und Herrschaft teilnehmen. Sollte die unbestreitbar gute Absicht einer »Bildung in einem universalen Horizont« einer solchen Wirklichkeit begegnen, werden ihre Anhänger Stehvermögen zeigen müssen, um nicht das Schicksal vorgängiger Reformbemühungen zu erleiden:

- fehlende Akzeptanz bei den Trägern der Unterrichts- und Erziehungsarbeit vor Ort,
- fehlende Nachhaltigkeit,
- letztlich eine ewige Wiederkehr des Gleichen.

Andererseits ist zu fragen, welche Alternativen beim jetzigen Stand der Diskussion um Gleichheit, Gerechtigkeit und Aufgaben des Staates, insbesondere im Bereich der Bildung auszumachen sind? Ich verweise dafür auf Ronald Dworkin: »Was ist Gleichheit?« [Dworkin(2011)]. Vgl. dazu die Rezension von Michael Pawlik [Pawlik(2012)].

Verbotene Träume eines unzeitgemäßen Philosophielehrers

Der Traum, von dem hier die Rede sein soll, erzählt von dem Wunsch eines fiktiven Lehrers. Die Häuser, die an der Haustür »Kompetenzen« als Namen führen, aber bisher nur mit »Wissen« möbliert sind, sollten durch »Verstehen« bewohnbar gemacht werden. Vgl. Masing, Johannes: »Wissen und Verstehen« [Masing(2011)].

Wie könnte ein solcher Wunsch in Erfüllung gehen?

Durch Erzählungen! Denn »narrare necesse est« – Erzählen tut not, als anthropologische Grundbefindlichkeit – so Odo Marquardt (u. a. [Marquardt(2007)], S.60).

Von einem »verbotenen« Traum ist die Rede, weil Erzählungen, insbesondere die großen Erzählungen, unter ein Verbot der Postmoderne gefallen sind – in der Tradition einer bis Platon

zurück reichenden Fehde (vgl. [Lyotard(1986)]). Dieses Verbot ist im Zusammenhang eines Wissens zu sehen, das in der Neuzeit nicht nur zunehmend beschleunigt seinen Status verändert, sondern sich auch in seinem Wesen gewandelt hat. Ich zitiere Lyotard:

»Mit der Hegemonie der Informatik ist es eine bestimmte Logik, die sich durchsetzt, und daher auch ein Gefüge von Präskriptionen über die als <zum Wissen> gehörig akzeptierten Aussagen gegeben. Man kann von da an auf eine starke Veräußerlichung des Wissens gegenüber dem >Wissenden< gefasst sein, an welchem Punkt des Erkenntnisprozesses sich dieser auch befinden möge. Das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der *Bildung* [Lyotard verwendet hier im Original das deutsche Wort] des Geistes und selbst der Person verbunden ist, verfällt mehr und mehr.«

Die Skepsis gegenüber den Meisterdenkern und ihren Meaerzählungen ist angesichts der Totalitarismuserfahrungen im vorigen Jahrhundert nachvollziehbar. Auch der behaupteten Qualitätsveränderung des Wissens dürfte ein gewisser Realitätsgehalt nicht abzusprechen sein. Jedoch es ist immer wieder erstaunlich, wie Alltagswissen einen weitschweifigen philosophischen Diskurs knapp auf den Punkt zu bringen versteht: »Man darf das Kind nicht mit dem Bade ausschütten!« Kurz und gut:

Der Traum empört sich gegen die Zumutungen der Postmoderne.

Für den Träumer ist Klafkis Hinweis auf die »weltbürgerliche Absicht« nicht ein bloßes Aperçu, sondern eine verpflichtende Aufforderung, die Erzählung der Aufklärung wieder aufzugreifen und fortzuführen. Für den Träumer ist auch ein Kanon von Erzählungen, zu denen Kants »Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht« oder in äquivalenter Funktion: »Zum ewigen Frieden« [Weischedel(1968)] gehören könnte, kein Sakrileg mehr. Solche Erzählungen eines Meisterdenkers, ihre gemeinsame Lektüre und Interpretation sind für den träumenden Philosophielehrer der roter Faden seiner Unterrichtsplanung, die angesichts der vielen Anschlussmöglichkeiten variabel und immer wieder neu gestaltet werden kann und muss – mit Blick auf seine Schüler und die Aktualität, auf weitere Gesprächspartner im anstehenden Diskurs und das Faktenwissen der Einzelwissenschaften. Für einen solchen Lehrer erhalte die Planung auf dem ansonsten so gescholtenen Gang über die Schulkorridore und die Schwelle zum Unterrichtsraum fast einen peripatetischen Sinn.

»Globalisierung« als Herausforderung an die Allgemeine Didaktik (3/4)

Als konkretisierendes Beispiel könnte das Thema der nächsten Unterrichtsstunde lauten: »Perspektiven einer zukünftigen Entwicklung: »Staatenbund«, »Weltrepublik« oder »kosmopolitische Gemeinschaft?« Unser träumender Philosophielehrer weiß aus Erfahrung, dass Schüler eher über die Anthropologie zu Kants historischen und politischen Überlegungen finden. Also wird er eine Interpretation eines Zitats aus dem vierten Satz der »Idee« anregen:

»Das Mittel, dessen sich die Natur bedient, die Entwicklung aller ihrer Anlagen zu Stande zu bringen, ist der Antagonismus derselben in der Gesellschaft, so fern dieser doch am Ende die Ursache einer gesetzmäßigen Ordnung derselben wird. Ich verstehe hier unter dem Antagonismus die ungesellige Geselligkeit der Menschen; d.i. den Hang derselben, in Gesellschaft zu treten, der doch mit einem durchgängigen Widerstande, welcher diese Gesellschaft beständig zu trennen droht, verbunden ist« ([Weischedel(1968)], Bd. 9, S. 37).

Der Träumer fragt sich, wo er das Zitat dieses wunderbaren Textes enden lassen soll, sodass sich der Antagonismus als Triebfeder eines geheimen Plans der gesellschaftlichen Entwicklung – bis zur Errichtung einer vollkommenen bürgerlichen Verfassung und eventuell einer Entwicklung über die einzelstaatlichen Grenzen hinaus – den Schülern erschließt? Offen bleibt dabei indes, in welches Stadium dieser Prozess letztendlich laufen wird. Im zweiten Definitivartikel »Zum ewigen Frieden« betont Kant explizit, »dass an die Stelle der positiven Idee einer Weltrepublik (wenn nicht alles verloren werden soll) nur das negative Surrogat eines den Krieg abwehrenden, bestehenden und sich immer ausbreitenden Bundes den Strom der Recht scheuenden, feindseligen Neigung aufhalten könne, doch mit beständiger Gefahr ihres Ausbruchs« ([Weischedel(1968)], S. 213).

Während Kant also einen weltbürgerlichen Zustand mit Blick auf zeitgleich laufende Versuche, den Himmel zu vermessen, in eine astronomisch weite Zukunft rückt – er spricht in diesem Zusammenhang von der Träumerei eines philosophischen Chiliasmus – greift Habermas die »Erzählung von der zivilisierenden Kraft der Verrechtlichung über nationale Grenzen hinaus« mit neuer Akzentsetzung und Impulse gebender Semantik wieder auf [Habermas(2011)]. Er drängt darauf, dass eine »kosmopolitische Verbindung von Weltbürgern« oder die »politische Verfassung der Weltgesellschaft« mit der Konsequenz einer allerdings für ihn eingeschränkten Weltinnenpolitik keine pure Gedankenkonstruktionen mehr darstelle und nicht mehr in galaktische Ferne gerückt sein. »In dem Maße, wie die Funktionssysteme der im Entstehen begriffenen Weltgesellschaft durch die nationalen Grenzen hindurchgreifen, entstehen externe Kosten von einer bisher unbekanntem Größenordnung Probleme und Risiken der Ökonomie, der Ökologie, der Gen- und Großtechnologie etc. – und damit ein Regelungsbedarf, der die bestehenden politischen Handlungskapazitäten überfordert« ([Habermas(2011)], S. 83) Die Ungeduld von Habermas angesichts der vorsichtigen Sondierung der Zukunft durch Kant wird in diesem Punkte fast physisch spürbar, wenn er etwa in einer Kapitelüberschrift fragt: »Warum nur das »Surrogat« des Völkerbundes?« Habermas bleibt sich bei allem Drängen der enormen Schwierigkeiten seiner der Gegenwart näheren Vorstellung einer »kosmopolitischen Gemeinschaft« durchaus bewusst und verschweigt nicht die sich daraus speisende Skepsis. Die Logik seiner Gedankenführung orientiert sich jedoch unbeirrbar an dem Glauben einer grundsätzlichen Machbarkeit. Deshalb will er auch an der bereits vorhandenen Struktur der UNO ansetzen und die Vereinten Nationen in dem Sinne reformieren, dass Repräsentanten der Weltbürger und Nationalstaaten die Verfassung gebenden Subjekte der Weltgemeinschaft werden. Habermas sieht also die »Weltrepublik« nicht im Horizont des Möglichen und Wünschenswerten und deshalb will er auch den Aufgabenbereich der Vereinten Nationen auf die Kernfunktionen der Friedenssicherung und der globalen Durchsetzung der Menschenrechte konzentrieren. Die Konsequenzen für neben- und nachgeordnete Ebenen – etwa die Entwicklung eines globalen Polizeirechts – können in diesem Kontext nicht einmal im Ansatz dargelegt werden.

Die Zurückhaltung von Habermas gegenüber einer weltrepublikanischen Verfassung, in der über Friedenssicherung und Menschenrechte hinaus die nationalstaatlich übliche Breite politischer Themen ausgehandelt würde, gründet vor allem in dem Zweifel, eine entsprechende Weltöffentlichkeit herstellen zu können. Habermas weist darauf hin, dass eine entsprechende Verbindung der Weltbürger über Kommunikationskreisläufe der Weltöffentlichkeit *nicht mehr in den Kontext einer gemeinsamen politischen Kultur* eingebettet sei. Er schreibt: »Die transnationale Erweiterung der Bürgersolidarität, auf die wir im Falle einer territorial begrenzten und durch gemeinsame geschichtliche Erfahrung geprägten Union von Bürgern und Staaten noch rechnen dürfen, läuft, wenn sie ein weltweites Format annehmen soll, gewissermaßen ins Leere.

Mit der Bezugnahme auf eine intersubjektiv geteilte politische Kultur kann sich jedes politische Gemeinwesen, und sei es noch so groß und pluralistisch, von seiner Umwelt unterscheiden. Daher sind demokratische Wahlen das Ergebnis einer gemeinsamen praktizierten Meinungs- und Willensbildung, der normalerweise die Selbstreferenz auf das »Wir« einer partikularen, weil *begrenzten* Gemeinschaft eingeschrieben ist ... Weltbürger bilden kein Kollektiv, das durch das politische Interesse an der *Selbstbehauptung* einer identitätprägenden Lebensform zusammengehalten würde.« ([Habermas(2011)], S.89f). Die von Habermas entwickelten Zukunftsperspektiven umgibt trotz aller auch konkreten Umsetzungsvorschläge ein Flair des »Hehrn«. Ein Reporter der ZEIT hat Habermas deshalb mit weniger Zurückhaltung bedrängt: »Sie halten an Kants Kosmopolitismus

fest und nehmen die von Carl Friedrich von Weizsäcker ins Spiel gebrachte Idee einer Weltinnenpolitik auf. Mit Verlaub, das klingt ziemlich illusionär.« Etwas später zeigt der Interviewpartner dann seine Belesenheit: »Die Rede von »Weltinnenpolitik« klingt eher nach den Träumen eines Geistersehers« Anspielung auf einen bekannten Titel eines Kant-Textes. Habermas Verteidigung ist so schlicht wie überzeugend: »Noch gestern hätten es die meisten für unrealistisch gehalten, was heute passiert.«

Bei der Thematisierung der Differenz von Weltbürgertum und regional begrenzter Gemeinschaft drängt sich eine dritte Stimme aus den Tiefen des Schlafes in meinen Traum, die Stimme von Hermann Lübbe. Während Habermas in den aufsteigenden Traumbildern eher als »links« einzustufen ist, gilt Hermann Lübbe, Mitglied des berühmten *collegium philosophicum* um Joachim Ritter, eher als »liberal-konservativ« –, soweit man solche Attributierungen heute überhaupt noch akzeptiert. Mit »links« pflegt unser träumender Philosophielehrer jene Denker zu charakterisieren, die an dem Herr-Knecht-Schema orientiert für die Befreiung der Knechte und den Frieden in einer versöhnten Welt kämpfen. Mit »liberal-konservativ« wird für ihn eine Einstellung gekennzeichnet, die unter dem Eindruck der totalitären Systeme im vorigen Jahrhundert und deren Zusammenbruch bewusst wieder an der Aufklärung anknüpft und in Orientierung an der Lebenswelt den Blick für das pragmatisch Machbare zu schärfen sucht. Auch Hermann Lübbe hat sich 2005 dezidiert zum Thema Globalisierung geäußert. Der ungewöhnliche Titel »Die Zivilisationsökumene« [Lübbe(2005)] erschien dem Autor in einem Nachwort eigens erläutersbedürftig. Die »Zivilisationsökumene« ist ihm ein bewusst gewähltes verbales Äquivalent zur Bezeichnung einer Weltgesellschaft, die er als Ergebnis der globalen Ausbreitung der modernen wissenschaftlich-technischen Zivilisation sieht, ohne entscheidende Differenzen zu nivellieren. »Weltumspannend legt sich die wissenschaftlich-technische Zivilisation über den kontingenten Pluralismus der religiösen und sonstigen Herkunftskulturen ...« ([Lübbe(2005)], S. 203f). Der Begriff »Zivilisationsökumene« soll mit seinen religiösen Konnotationen den Blick dafür offen halten, »dass der Prozeß der zivilisatorischen Globalisierung nicht nur die Oberflächen unserer Lebensverbringung berührt. Die nachrichtentechnische Integration des Globus hat gewiss ihre banale Seite, und für die progressive Entgrenzung der Kapitalmärkte gilt Analoges. Aber die Rückwirkungen und Nebenwirkungen der Globalisierung berühren die Kulturen in ihren tieferen Schichten bis hin zur religiösen Verfassung dieser Kulturen« (a.a.O. S. 205).

Anm.: Lübbe ist mit seinem zunächst befremdlichen Titel seinem eigenem Misstrauen gegenüber Neologismen nicht gefolgt. Vielleicht mag es daran liegen, dass sich nur ansatzweise Spuren seiner Argumentation in der Globalisierungsdebatte finden. Vgl. das zwischenzeitlich erschienene Lexikon zum Thema »Globalismus« – [Kreff et al.(2011)Kreff, Knoll und Gingrich].

Unser träumender Philosophielehrer ahnt, dass didaktisches Denken, insofern es im Kern ein begründetes Reduzieren ist, immer auch Trauerarbeit um den Verlust all der gerade auch für Heranwachsende interessanten Themenfacetten bedeutet, die aus zeitlichen und räumlichen Gründen nicht weiter vertieft werden können: die von Lübbe und bereits von Kant angesprochene »Schließung der Erde« mit ihren Konsequenzen für ein utopisches Denken – den Verlust eines Anderswo; ein mittlerweile eher resignierender Blick auf eine Migration der Menschheit in das Weltall, das Festhalten an einem Denk- und Wissensbegriff, der Curiositas und Relevanz umfasst, und die Reflexion einer replizierten Religion.

Lübbes Beitrag in meinem Traum konzentriert sich auf die globale Verbreitung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation westlichen, im engeren Sinne europäischen, Ursprungs. »Nach Tempo, Reichweite und Nachhaltigkeit ist die inzwischen erreichte Omnipräsenz dieser Zivilisation konkurrenzlos, und jeder amerikanische oder europäische Tourist, der eine Weltreise in der Absicht unternimmt, sich Anschauung fremder Kulturen zu verschaffen, findet sich den kulturellen Interferenzeffekten ausgesetzt, die aus der Ausbreitungsdynamik der wissenschaftlich-technischen Zivilisation resultieren. Er sucht die Pagoden oder die präkolumbanischen Pyramiden oder die Chinesische Mauer, und über alle erheben sich am Horizont seiner Landeplätze die Hochhauswälder der Megastädte von Shanghai bis Mexiko und von Lagos bis Kairo. Gewiss: Auch symbolisch hochbedeutsame Kulturelemente nicht-westlicher Herkunft breiten sich gegenwärtig, vor allem im Westen, rasch aus – Moscheen oder auch emanzipationsresistente, verhüllungsdienliche Bekleidungsitten. Aber das alles begegnet uns nahezu exklusiv im Kontext der Migrationströme. Kulturkonversionen ereignen sich dabei extrem selten – am ehesten noch über Partnerschaftsbildung in Unterschichtenmilieus einerseits und im Sondermilieu zivilisationkritisch motivierter intellektueller andererseits, die uns dann und wann als Neo-Buddhisten oder als selbstbewusste Neu-Muslime begegnen« (Lübbe a.a.O., S. 65f). Lübbe empfiehlt, diese Ausweitungsdynamik möglichst unverkrampft zu sehen. Er kritisiert die »Selbstmissbilligung«, der sich Angehörige der westlichen Kulturintelligenz zuweilen mit Blick auf einen tatsächlichen oder nur vermeintlichen Eurozentrismus und die Erblasten des Kolonialismus unterwerfen. »Der globale Ausbreitungserfolg der wissenschaftlich-technischen Zivilisation verdankt sich der Evidenz der mit ihr sich verbindenden Lebensvorteile. Diese Evidenz bringt sich global kraft ihrer anthropologischen Universalität zur Geltung. Was es heißt, weniger als zuvor, hungerbedroht zu existieren, versteht jedermann ... Der Vorzug, länger und überdies länger gesünder zu existieren, ist im Regelfalle aufklärungsunbedürftig. Für die anspruchsvolleren hygienischen Bedingungen dieses Vollzugs gilt das schon nicht mehr. Soweit

diese Bedingungen sich aber herungesprochen haben, werden auch sie kulturevolutionär wirksam, und besseres Wasser zum Beispiel empfiehlt sich alsdann von selbst« (a.a.O., S. 68).

Solche Lebensvorteile sind also in der Regel nicht missionsbedürftig – ein kleiner Seitenhieb, den Lübbe sich gegen die »Ideologenszene mit ihren Inspirationen säkularisierter Heilsgewissheit« (a.a.O., S. 71) nicht verkneifen kann. Die Notwendigkeit einer globalen Weiterentwicklung zu einer effizienten Rechtskultur – verbunden mit der Anerkennung der Menschenrechte und einer gewissen Emanzipationsumutung – ist auch für Lübbe unabweisbar. Allerdings betont er wie Habermas das Bleiben einer Differenz: »Die Lebensvorteile der modernen Zivilisation haben nicht die Eigenschaft, entweder total oder gar nicht in Anspruch genommen werden zu müssen. Sie sind auch partiell genießbar« (a.a.O., S. 78). Für Lübbe wiederholt sich hier ein an Kant erinnernder Antagonismus, über den er bereits früher am Beispiel der Geschichte Frankreichs das Wirken von Zentralismus und Regionalismus erläutert hat. Transnationale Kooperationszwänge korrespondieren gleichzeitig mit einer Pluralisierung der Staatenwelt. Eine zunehmende zivilisatorische Globalisierung führt gleichzeitig zu einer zunehmenden Rückwendung zu den jeweiligen Herkunftskulturen.

Lübbe spricht eher skeptisch über die Wahrscheinlichkeit der »Herausbildung staatlich verfasster oder kontrollierter Großräume« (a.a.O., S. 99). Er erwähnt in diesem Zusammenhang eine gewisse politische »k.u.k.-Romantik«. Ist es Zufall, dass unser Träumer erst vor kurzem von Robert Musil den »Mann ohne Eigenschaften« gelesen hat, in dem es in einem zentralen Erzählstrang um ein »Größer-Österreich, ein Weltösterreich« geht, befördert durch eine diffuse Parallelaktion? Der Literaturwissenschaftler Arntzen kommentiert das wie folgt: »Die Parallelaktion wird zur Bezeichnung eines Geschehens, unter dem sich jeder alles und keiner etwas Bestimmtes vorstellen kann, doch gerade als solche ist sie die angemessene Bezeichnung fast allen öffentlichen und privaten Geschehens in dieser Zeit« ([Arntzen(1972)], S. 16). Diotima Tuzzi, in deren Salon erlesene Gäste die Parallelaktion diskutieren, schlägt vor, »das Große und Ganze durch Ausschüsse verwalten zu lassen, die nach der vorbildlichen Einteilung der Ministerien zu schaffen seien. Steht für sie doch fest, dass diese Ministerien schon die Einteilung der Welt nach ihren Hauptgesichtspunkten darstellen« (a.a.O., S. 18). Ist dieses Bewusstsein, dass die verwaltete Welt eine prästabilisierte Harmonie sei, nicht auch in der Gegenwart lebendig – in den Diskussionen um die Globalisierung und ein Curriculum mit universalem Anspruch?

Jedoch bevor sich unser schlafender Lehrer jetzt in Träume von Diotima, Rachel oder Agathe verliert, lassen wir ihn aufwachen. Er hadert damit, dass sich die impliziten Unterrichtspläne seines Traumes schnell verflüchtigen, sodass er sie nicht schriftlich notieren kann. Und überhaupt, vielleicht werden die Schüler gar nicht über die Texte von Kant, Habermas und Lübbe diskutieren wollen. Für sie sind vielleicht Themen wie Guantanamo oder andere Beispiele regionaler Demokratieregressionen viel brennender. Sollte unser Traumlehrer die Schüler in diesem Zusammenhang vielleicht mit einem Text zur »Postdemokratie« von Colin Crouch [Crouch(2011)] konfrontieren? Bekäme damit sein Unterricht nicht eine zu defätistische Richtung? Könnte er nicht als eine Anspielung auf eine Beerdigung missverstanden werden – eine Anspielung, für die Kant mit seinem Hinweis »Vorbemerkung zum »Zum ewigen Frieden«« (S. 195) auf das »Schild jenes holländischen Gastwirts, worauf ein Kirchhof gemalt war« vielleicht aufgeschlossen gewesen wäre.

Mit und in der Differenz leben – »Hybridität« als mögliches Paradigma für didaktisches Denken?

Nach diesem Traum ist die bereits oben gestellte Frage in differenzierterer Form erneut aufzugreifen: »Lassen sich ein universaler rechtlicher und zivilisatorischer – Horizont und regionale kulturelle Verankerungen über Bildung identitätsstiftend vermitteln?«

Es dürfte ein fragwürdiges Unternehmen sein, eine solche Bildung von einem fiktiven »Weltbürger« einer fiktiven »Weltrepublik« ableiten und durch eine entsprechende Didaktik begründen zu wollen. Die hier ins Gespräch gebrachten Philosophen – Kant, Habermas und Lübbe – sind Fürsprecher der Aufklärung, sie haben jedoch Skepsis gegenüber einer alle nationalstaatlichen Funktionen übernehmenden »Weltrepublik« geäußert und die Verwurzelung der Menschen in ihren jeweiligen staatlichen Verfassungen bzw. regional kulturellen Lebenswelten betont. Diese Lebenswelten können sich in ganz unterschiedlichen Spannungsverhältnissen zu einer transnationalen Rechtskultur – im Sinne der Sicherung des Friedens und der Menschenrechte – bzw. zu einer globalen wissenschaftlich-technischen Zivilisation befinden. Über eine von einigen Intellektuellen befürchtete Technokratie – eine »Nova Atlantis« 2.0 – lässt Lübbe den *common sense* triumphieren. Die Menschen werden sich auf den *gesunden Menschenverstand* berufen – nach dem Beispiel: »Dem Schuhmacher kann in der Kunst des Schuhemachen tatsächlich kein Laie etwas vormachen. Aber ob seine Schuhe passen – eben darüber urteilt souverän eben dieser Laie, und so in allem« ([Lübbe(2005)], S. 88)

Die Menschen leben also in einer verdoppelten Welt – einer regionalen und einer globalen. Aus der hier liegenden zweifachen Herausforderung ergibt sich die Frage, ob (und wenn ja: wie) der Anspruch *einer* universalen Allgemeinbildung »Allen auf dieser Erde Alles zu lehren« unter den heutigen Bedingungen überhaupt noch sinnvoll und ohne innere Widersprüche aufrecht erhalten werden kann. Bedarf es in dieser Situation nicht vielmehr einer verdoppelten Bildung?

»Globalisierung« als Herausforderung an die Allgemeine Didaktik (4/4)

Abschließend möchte ich zur Diskussion stellen, ob der Begriff »Hybridität« vielleicht einen Forschungsrahmen für die hier erforderliche didaktische Reflexion darstellen könnte.

Naiv gebraucht ist dieser Begriff heute im Allgemeinen positiv besetzt und den meisten wohl aus der Werbung für Automobile bekannt. Er signalisiert Fortschrittlichkeit und gilt als Garant der geschätzten Mobilität. Sozialwissenschaftlich spielt der Begriff in der Globalisierungsdebatte eine ambivalente Rolle. Einerseits betrachten viele Sozialwissenschaftler »die Globalisierung weniger als einen vom Westen ausgehenden Homogenisierungs- oder Modernisierungsprozess, sondern als Hybridisierung im Feld der Kultur- und Identitätsbildung. Sie betonen damit die soziokulturelle Vielfalt, die aus dem verflochtenen Verhältnis Lokal/Global hervorgeht.« ([Kreff et al.(2011)Kreff, Knoll und Gingrich] s.v. Hybridität). Die wissenschaftliche Seriosität eines solchen Forschungsansatzes kann mit Blick auf entsprechende Forschungsvorhaben unterstellt werden; man vergleiche dazu das Forschungsprogramm über »Hybride europäisch-muslimische Identitätsmodelle« an der Humboldt Universität in Berlin (↗ www.heyamat.hu-berlin.de Zuletzt gelesen 1. August 2012). Das eher auf eine Ebene ausgerichtete Forschungsdesign »Deutsch-Sein und Muslim-Sein« wäre für mehrere Ebenen z. B. im Sinne von »Deutsch-Sein und Global-Sein« umzuformulieren bzw. zu ergänzen. Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass der Begriff »Hybridität« im Kolonialismus-Diskurs des 19. Jahrhun-

derts eine gewisse Rolle gespielt hat, indem er die Angst der Kolonialherren gegenüber den Kolonialiserten als dem sozial und biologisch »Anderen« zum Ausdruck brachte [Kreff und Pilcher(2011)]. Jedoch wird man mit solchen Reminiszenzen umgehen können.

Wichtiger erscheint mir, dass bei einer Verdoppelung der Bildung, bei einem empirisch zu beobachtenden Zusammentreffen unterschiedlicher Sprachlogiken und Bewusstseinsformen Spannungen entstehen können, die ein Subjekt mit oder ohne Leid schlicht erträgt oder die es gegebenenfalls als unzumutbar und zum Widerstand aufrufend erfährt. Ich sehe nicht, wie an dieser Stelle die Kategorie **einer einheitlichen** Bildung ihre zentrierende Funktion weiter behaupten kann. Stattdessen mache ich mich dafür stark, die Position der hier in Anspruch genommenen Funktion mit einem weiter entwickelten Konzept der personalen und sozialen Identität zu besetzen. Es kommt darauf an, die Menschen angesichts von Rollenkonflikten zu stärken.

Die Zumutung konfligierender sozialer Rollen ist kein Phänomen der Neuzeit, sondern eine universal gegebene anthropologische Erscheinung. Das Problem wird nach einer Phase der nationalsozialistischen Diskursunterdrückung auch in den Sozialwissenschaften in Deutschland seit Dahrendorfs »Homo sociologicus« in der hier verwendeten Terminologie diskutiert bzw. ausdifferenziert. Als neu könnte man vielleicht das Ensemble der Zumutungen bezeichnen. Die Zumutungen werden heute

um eine potenziell konfligierende soziale Rolle erweitert, die Rolle eines globalen Mitspielers.

Ein didaktisches Hybridmodell hätte in Kooperation mit den Sozialwissenschaften eine zweifache Aufgabe zu erfüllen. Es müsste fragen, wie Heranwachsende mit Blick auf eine globale Friedensordnung und auf die Wahrung der Menschenrechte erzogen werden können. Gleichzeitig wäre aus den ganz unterschiedlichen regionalen Perspektiven heraus zu fragen, wie das Hineinwachsen in eine – notwendig immer begrenzte – Lebensform gelingen kann. Dort, wo diese Ansprüche in einen möglichen Konflikt geraten könnten, wären die Sozialwissenschaften aufgerufen, entsprechende Konzepte vorzulegen, um die Akteure zu stärken.

So gesehen müsste die Allgemeine Didaktik auf nicht absehbare Zeit ihren Anspruch auf Einheitlichkeit und Alleinvertretung aufgeben und sich zumindest teilweise wieder verstärkt regionalisieren. Im möglichen Widerstreit zwischen globalen und regionalen Erwartungen gibt es keinen didaktischen Gerichtshof. Die Akteure bleiben auf sich selbst verwiesen und können allenfalls in ihrer Urteilskraft gestärkt werden. Die erneute Lektüre der »Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation 1968« von Habermas [Habermas(1973)] und ihre Interpretation unter den gegenwärtigen Bedingungen wäre dazu ein guter Anfang.

»Globalisierung« als Herausforderung an die Allgemeine Didaktik (Literatur)

Literatur

- [Arntzen(1972)] Arntzen, Helmut (1972): Robert Musil und die Parallektionen. *Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur*, 21/22:9–22. 4
- [Beck(1997)] Beck, Ulrich (1997): *Was ist Globalismus? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Edition Zweite Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 2
- [Bhagwati(2008)] Bhagwati, Jagdish (2008): *Verteidigung der Globalisierung*. Pantheon Verlag, München. Mit einem Vorwort von Joschka Fischer. 2
- [Crouch(2011)] Crouch, Colin (2011): *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus*. Suhrkamp, Berlin. 4
- [Dworkin(2011)] Dworkin, Ronald (2011): *Was ist Gleichheit?* Suhrkamp, Berlin. 3
- [Gogolin et al.(1998)Gogolin, Krüger-Potratz und Meyer] Gogolin, Ingrid; Marianne Krüger-Potratz und Meinert Meyer, Hg. (1998): *Pluralität und Bildung*. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (GDFE). Leske + Budrich, Opladen. 2
- [Habermas(1973)] Habermas, Jürgen, Hg. (1973): *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. 5
- [Habermas(2011)] Habermas, Jürgen (2011): *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*. edition suhrkamp Sonderdruck. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 4
- [Jank und Meyer(1991)] Jank, Werner und Hilbert Meyer (1991): *Didaktische Modelle*. Cornelsen Verlag Scriptor, Frankfurt am Main. 2
- [Klafki(1985)] Klafki, Wolfgang, Hg. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim. 2, 5
- [Klafki(1998)] Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: [Klafki(1985)], S. 239–249. 2
- [Kreff et al.(2011)Kreff, Knoll und Gingrich] Kreff, Fernand; Eva-Maria Knoll und Andre Gingrich, Hg. (2011): *Lexikon der Globalisierung*, Global Studies, Bielefeld. transcript. Unter Mitarbeit von Sven Hartwig und Sabine Decleva. 4, 5
- [Kreff und Pilcher(2011)] Kreff, Fernand und Adelheid Pilcher (2011): Hybridität. In: [Kreff et al.(2011)Kreff, Knoll und Gingrich]. Unter Mitarbeit von Sven Hartwig und Sabine Decleva. 5
- [Lübbe(2005)] Lübbe, Hermann (2005): *Die Zivilisationsökumene. Globalisierung kulturell, technisch und politisch*. Wilhelm Fink, München. 4
- [Lyotard(1986)] Lyotard, Jean-François (1986): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Böhlau, Graz, Wien. 3
- [Marquard(1986)] Marquard, Odo (1986): In: *Apologie des Zufälligen*, Reclam. 2
- [Marquard(2007)] Marquard, Odo (2007): *Skepsis in der Moderne. Philosophische Studien*. Reclam. 3
- [Masing(2011)] Masing, Johannes (Dezember 2011): Wissen und Verstehen. *FAZ*, (303):7. 3
- [Münch(2009)] Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Nr. 2260 in edition suhrkamp. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 2
- [Pawlik(2012)] Pawlik, Michael (Januar 2012): Was darf der Lebensplan denn kosten? *FAZ*, S. 24. 3
- [Safranski(2010)] Safranski, Rüdiger (2010): *Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?* Nr. 16384 in Fischer Taschenbuch. Fischer, Frankfurt am Main, 3. Aufl. 2
- [Weisedel(1968)] Weisedel, Wilhelm, Hg. (1968): *Kant, Schriften zur Anthropologie, Geschichtesphilosophie, Politik und Pädagogik*, Bd. 9. WBG, Darmstadt. 3, 4

»Globalisierung« – Christian F. Görlich im Gespräch mit Meinert A. Meyer (1/3)

In einem Vorgespräch erfolgte eine Verständigung auf vier Themenkomplexe, die das Gespräch gliedern sollten:

1. Erörterung der Frage, ob wir **eine** Didaktik brauchen oder ob es zu differenzieren gilt – etwa zwischen einer Allgemeinen Didaktik mit universalen Geltungsanspruch und einer Didaktik nach dem von Christian Görlich angedachten Hybridmodell
2. Klärung des Verhältnisses der Bildungsgangdidaktik zur bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis
3. Klärung des Unterschiedes zwischen Entwicklungsaufgaben und Bildungsaufgaben
4. Prüfung der These, dass es die Diskussion befördern könnte, eine Parallelisierung von ontogenetischer und phylogenetischer Entwicklung der Menschen zu unterstellen und Entwicklungsaufgaben angesichts der gegenwärtigen globalen Herausforderungen auch auf der phylogenetischen Ebene zu entwickeln.

(1) Von der Möglichkeit einer Allgemeinen Didaktik mit universalen Geltungsanspruch oder der Notwendigkeit eines didaktischen Hybridmodell

Christian: Wie lässt sich das Verhältnis der Bildungsgangdidaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki beschreiben, insbesondere unter dem Aspekt, ob Klafkis Didaktik-Modell universalisierbar ist?

Meinert: Zunächst muss ich sagen, dass wir diese Frage im Rahmen des Graduiertenkollegs und der Bildungsgangforschung noch nicht diskutiert haben. Da haben wir ganz andere Schwerpunkte gesetzt: Mikroaufnahmen – wie Ewald Terhart es nennt – von Einstellungen, Sinnkonstruktionen, die die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht hineinbringen, von ihren Einschätzungen und Bewertungen des Unterrichts etc.

Das war und ist ein notwendiger Teil einer Bildungsgangdidaktik, aber längst nicht alles. Insofern ist die Frage sinnvoll, wie eine Didaktik aussieht, die vor dem Hintergrund der Globalisierung und das heißt, mit Blick auf die ganze Welt, gestaltet wird.

Jetzt kommt der zweite Schritt. Was habe ich, Meinert Meyer, an Klafkis Modell zu kritisieren? Da sage ich, dass die These, dass die Arbeit an den epochal-typischen Schlüsselproblemen prinzipiell universalisierbar sei, mir zu mager scheint. Das Modell Klafkis, das unter unserer Fragestellung nach der Globalisierung der Allgemeinbildung zum nationalen Modell wird, müsste für alle Kulturen gelten.

Meine Zurückweisung schließt nicht aus – hier kommt Bildungsgangdidaktik ganz anders ins Spiel –, dass die Kinder und Jugendlichen sich ein Bild ihrer ganzen Welt aufbauen, mit allen Vorzügen und allen Negativa, mit ihrer eigenen Rolle in dieser Welt. Dieses Bild einer neuen Welt kann sehr wohl globalisiert sein. Ich denke da an manche Hamburger Schüler, die sich ganz selbstverständlich in der ganzen Welt bewegen. Sie haben in gewisser Weise Globalisierung internalisiert. Das fängt damit an, dass es für sie selbstverständlich ist, ausreichend Englisch zu lernen. Sie wissen, dass man mit Englisch in der ganzen Welt zurecht kommt, mit Deutsch aber nicht.

Wenn man nun Klafkis Ansatz zurückweist und sagt, die Schlüsselproblem-Didaktik, die er entwickelt hat, reiche nicht für die globalisierte Welt, sollte man auch sagen, was man sich stattdessen vorstellt. Das mache ich durch Benennung von sechs Problemfeldern.

1. Zur globalisierten Welt und zu ihrer Didaktik gehört also Kommunikationsfähigkeit, und die ist wesentlich auf die »Lingua Franca« der Moderne bezogen, auf das Englische.
2. Viel schwieriger ist es anzugeben, was für ein Bild der eigenen Kultur man braucht, sobald man akzeptiert hat, dass es nicht die *eine* Weltkultur gibt. Das amerikanische Bild: »The world is a village«, und die Amerikaner sind der Oberbürgermeister dieses Dorfes – zieht heute nicht mehr. Wir leben heute in einer Welt, in der – global betrachtet – die europäische und amerikanische Kultur neben andere Kulturen gestellt wird – in Süd-Ost-Asien, insbesondere in China, Korea und Japan, im arabischen und afrikanischen Raum.
3. Spielen wir einfach einmal mit dem Ensemble dieser Kulturen. Man könnte sich gut denken, dass jede dieser drei bzw. vier Kulturen, die schon als einzelne national-übergreifend gedacht sind, ein Curriculum entwickelt, in dem die lokale Kultur, in die man hinein wächst, Gegenstand des Unterrichts wird, auch in der affektiven, emotionalen und ethischen Dimension, dass man sich als Deutscher nach den Katastrophen des 20. Jahrhunderts zum Beispiel für das Zusammenwachsen Europas engagiert. Von dieser nationalen Curriculumarbeit sind wir heute in Deutschland noch weit entfernt.
4. Wir haben nur wenig Ahnung, was die Chinesen als ihre eigene Kultur sehen. Da besteht gleichfalls ein immenser Forschungsbedarf. Nur ein Beispiel: Ich sammle Sprüche von Chinesen über das Lernen. Sie sind sehr

interessant, weil da anders als bei uns gedacht wird. Aber über die Inhalte der chinesischen Curricula kann ich nicht viel sagen. Die Verstehensprobleme fangen schon mit dem Ausdruck für »China« an: Es nennt sich auf Chinesisch das »Reich der Mitte«. Es ist deshalb für die Chinesen zugleich die Mitte der Welt, Peking wiederum ist die Mitte des Reiches, der Platz des himmlischen Friedens ist die Mitte Pekings, und da hängt das Bild von Mao am Haupteingang des Nationalpalastes. Das Denken der Chinesen ist imposant und vermittelt ein anderes Bild als das, was wir traditionell in Europa vermittelt bekommen haben. Es fordert uns dazu auf, die Welt aus fremdarter Perspektive zu denken.

5. Der Versuch, die Welt aus chinesischer Perspektive zu denken, schließt substanzielle Kritik an chinesischen Verhältnissen nicht aus. Zum Beispiel: Wie geht man in China mit demokratischen Strukturen um? Wie verhält es sich in China mit der Respektierung der Eltern durch die Kinder, dann auch der Repräsentanten des Staates durch die »Bürger«? Mit Bezug auf die Konfuzius-Tradition vermute ich recht deutliche Differenzen zur deutschen Kultur. Man könnte also darüber nachdenken, wie erst das Curriculum aussehen müsste, das für die Chinesen nicht den Eindruck erweckt, dass es ihnen übergestülpt werden soll, sondern das von ihnen als ihr eigenes angesehen wird, das aber zugleich für uns akzeptabel wäre.
6. Die Welt aus arabischer Perspektive zu denken, stellt dann noch einmal eine beträchtliche curriculare Herausforderung dar. Auch hierzu wissen wir viel zu wenig. Was wir wissen beschränkt sich eigentlich darauf, dass wir wissen, dass die Araber es leid sind, immer nur von den Amerikanern und Europäern bekriegt zu werden. Sie fordern Raum für Selbstbestimmung. Mit Bezug auf die arabische Kultur ist noch einmal Übereinstimmung und auch Differenz denkbar.

Ich lese Deinen Text so, dass man sich einerseits global auf einem Weltniveau bewegt, andererseits die lokale Kultur nicht einfach zur Weltkultur machen kann: Ist es das, was Du als Hybridmodell bezeichnest?

Christian: Mein Vorschlag eines Hybridmodells will die faktischen Differenzen zwischen einer globalen Friedens- und Rechtskultur und regionalen Kulturen nicht verwischen, schon gar nicht über den europäischen Bildungsgedanken in das Korsett einer globalen Einheitlichkeit zwingen. Gegenwärtige Erziehungs- und Bildungskonzepte werden vielmehr auf unabsehbare Zeit beide Bereiche, den globalen und regionalen, berücksichtigen müssen. Gleichzeitig wird dabei verstärkt die Aufgabe in den Blick zu nehmen sein, die Heranwachsenden angesichts der zu vermutenden Spannungen und Entscheidungszwänge nicht allein zu lassen und ihnen z. B. Muster gegläckter interkultureller Zusammenlebens verfügbar zu machen.

Meinert: Einverstanden! Worüber streiten wir uns dann?

(2) Bildungsgangdidaktik und bildungstheoretische Didaktik

Meinert: Ich beginne wiederum mit einer Vorüberlegung: Für mich haben Identität und Bildung etwas Ganzheitliches an sich, auch wenn heute Bildungstheoretiker und Soziologen – z.B. Hans Christoph Koller, Jenny Lüders oder Aleida Assmann – nicht mehr die **eine** Identität voraussetzen. Didaktisch muss man das aber tun, glaube ich. Ich wüsste sonst gar nicht, wie man Kinder erziehen und junge Erwachsene in die globalisierte Kommunikation bringen kann. Dazu identifiziere ich drei Problemfelder:

1. Wenn man die Rollenerwartungen an Heranwachsende differenzieren müsste, sodass sich für sie keine Identität als ein Ganzes ergäbe, dann wäre der Heranwachsende ein Schüler gegenüber seinem Lehrer, ein Sohn gegenüber seiner Mutter, ein Freund gegenüber seiner Freundin. Diese unterschiedlichen Rollen können unterschiedliche Welten und potentiell sich widersprechende Erwartungen repräsentieren. Der Heranwachsende müsste aus globaler Perspektive Weltbürger sein und zugleich zu hause Lokalpatriot sein. Wie kann das funktionieren?
2. Dabei ist meine Sicht zunächst einmal die der Lehrer beziehungsweise die Erwachsenen-Perspektive. Ich würde fragen, was ich mit den Schülern machen könnte, wenn ich sie jetzt unterrichten müsste. Dabei könnte ich mit der Idee der getrennten Welten in Deinem Hybridmodell nicht viel anfangen.
3. Diese Frage ist aber eine andere, als die, was die Schüler selbst machen würden. Friedrich Schleiermacher hat gefragt: Was will die erwachsene Generation mit der heranwachsenden? Die Beantwortung dieser Frage sei die Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Ich ergänze diese Frage durch eine Umkehrung: Was will die heranwachsende Generation eigentlich mit den Erwachsenen anfangen? Den Heranwachsenden gehört die Zukunft, die Erwachsenen sterben vor ihnen. Das ist ein offenes Feld für die Bildungsgangdidaktik.

Christian: Ich möchte jetzt nicht gleich die nächste Frage anschließen, sondern eher ein Resümee ziehen. Wenn ich deinen Beitrag auf den Punkt bringen müsste, so wären zwei Aspekte zu nennen – verbunden mit der Rückfrage, ob du dem zustimmen könntest: Gefragt war nach dem Verhältnis von Bildungsgangdidaktik und bildungstheoretischer Didaktik. Bei mir verfestigt sich der Eindruck, dass Klafki eher vom Objektiven ausgeht, den Herausforderungen dieser Welt etc. Was ergibt sich daraus für die Schüler? Die Bildungsgangdidaktik hat dagegen eher einen anthropologischen Hintergrund: Alle Menschen müssen im Laufe ihres Lebens gewisse Entwicklungen durchmachen, auch Enkulturationen, wie immer man das im einzelnen nennen mag, so dass die Bildungsgangdidaktik mehr den Blick auf die Subjekte betont, die hier gefordert sind – durch Erwartungen und durch Reaktion darauf mit der Produktion eigener Sinnkonstruktionen etc. Vereinfachend gesagt: Auf der Skalierung subjektiv/objektiv ist die Bildungsgangdidaktik eher auf der subjektiven Seite und die bildungstheoretische Didaktik von Klafki eher auf der objektiven Seite angesiedelt.

Meinert: Partielle Zustimmung!

Bildungsgangdidaktik und bildungstheoretische Didaktik

Christian: Den zweiten Aspekt möchte ich metaphorisch angehen – auch im Sinne eines Sich-Stark-Machens für die lebensweltliche Erfahrung. Erzogen wird zu hause, regional. Die Kinder werden aber auch unter der Perspektive erzogen, dass sie dieses Zuhause verlassen und in die Welt gehen. Und meine These dazu ist, dass die Kinder sich dieser Differenz von Zuhause und Draußen-in-der-Welt bewusst sind und sich auch entsprechend verhalten – bis zu dem Paradoxon, dass mir Menschen erzählen, was für nette und erzogene Kinder meine Frau und ich hätten. Ich pflege dann nachzufragen: Sprecht ihr wirklich von meinen Kindern? Werner Maihofer hat – ähnlich gestimmt – einmal den morgendlichen Kampf seiner vier Töchter um das Badezimmer als Hobbes'schen Zustand eines Kampfes aller gegen alle beschrieben.

Das heißt auf Weltkultur und lokale Kulturen übertragen: Die eigentliche Erziehungsarbeit – und hier kann man den familialen Kreis um die schulische Ausbildung etc. erweitern – erfolgt regional- kulturell zu hause, aber immer auch unter dem Aspekt, dass man sich draußen benimmt und den dort herrschenden Übellichkeiten anpasst. Meines Erachtens sind sich die jungen Menschen dieser Differenz in der Reichweite der jeweiligen Kulturen immer bewusst und spielen mit dem Vagabundieren zwischen den Sphären.

Meinert: Das ist aber eine andere Frage als die nach der Globalisierung der Bildung?

Christian: Nein. Für mich könnte das Nicht-Zuhause-Sein einen globalen Aspekt haben. Die eigentlichen Unterschiede zwischen Deiner und meiner Argumentation liegen in unterschiedlichen Identitätskonzepten. Deinem *ganzheitlichen* und meinem *multiplen*!

Meinert: Ich beginne mit einem kleinen Kommentar unter Bezug auf Wilhelm von Humboldt und seine Bildungstheorie. Ich entwickle mich, ich setze mich in eine Beziehung zum Ganzen, zur Universalität. Dieses Ganze ist definiert als alles, was ich nicht bin. Humboldt spricht deshalb vom »Ich« und vom »Nicht-Ich«. In diesem Rahmen gibt es einen Bildungsprozess, der ein Entfremdungsprozess ist. Das Ich erobert sich die Welt, leidet an der Welt, setzt sich dieser Welt aus, und das alles wirkt sich auf die Identitätsbildung des Ichs aus. Humboldt sagt: Es strahlt zurück. Somit hättest du ein Bild, das sehr wohl erlaubt, dass diese Welt zunächst eine lokale ist, dann aber eine universale darstellt. So einfach und schwer zugleich ist es: Ich und Nicht-Ich als Bildungsprozess!

Christian: Bei dieser Denkfigur sollten wir noch einen Moment bleiben. Sie eignet sich hervorragend, um einen Unterschied zwischen unseren Standpunkten zu verdeutlichen. Für mich ist Identität nicht ein in sich einheitlicher Kern, der mit dem Außen interagiert, wie Humboldts Bild suggeriert. Für mich ist Identität eher das ständige Ausbalancieren zweier Instanzen, der Erwartungen, die an mich auf der einen Seite gestellt werden, und meiner Bereitschaft auf der anderen Seite, solchen Erwartungen zu entsprechen. Dieses Ausbalancieren kann in jedem Moment meines Lebens aktuell neu anstehen. Es kann manchmal ganz harmlos, in anderen Fällen aber sehr konfliktrichtig sein und sich bis zur Krise steigern. Dies hervorzuheben ist mir deshalb so wichtig, weil es darauf ankommt, sich in diesem Balancierungsaktakt immer wieder neu zu justieren.

Meinert: Ok. Ich glaube, wir können zum dritten Themenkomplex übergehen, auch wenn wir längst nicht mit der Bestimmung des Verhältnisses von Bildungsgangdidaktik und bildungstheoretischer Didaktik fertig sind.

»Globalisierung« – Christian F. Görlich im Gespräch mit Meinert A. Meyer (2/3)

(3) Entwicklungsaufgaben und Bildungsaufgaben

Christian: Könntest Du den Unterschied zwischen Entwicklungsaufgaben und Bildungsaufgaben erläutern?

Meinert: Den Begriff der Bildungsaufgaben verwenden wir in der Bildungsforschung gar nicht, und dafür gibt es auch einen guten Grund. Mit Theodor W. Adorno gilt, dass jede Bildung, die von anderen und damit von außen dem Subjekt oktroyiert wird, zur Halbbildung degeneriert. Bildung ist immer etwas, das sich das bildende Subjekt selbst aufbaut.

Christian: Zustimmung!

Meinert: Hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben scheint es mir sinnvoll, drei Niveaus oder Schichten zu unterscheiden:

- Das *erste Niveau* ist gekennzeichnet durch die natürliche Entwicklung der Heranwachsenden, was Havighurst als *biologische* Entwicklung (einschließlich der psychologischen Entwicklung) begreift – die Kinder werden älter, es kommt die Adoleszenz. Sie lernen dabei sehr viel in informellen Strukturen.
- Die *zweite Schicht* macht das schulische (und auch gelegentliche außerschulische) Lehren und Lernen aus. Es ist nun einmal so in unserer Welt, dass Kinder in die Schule gehen und dass sie dort mit Anforderungen jeglicher Art konfrontiert werden, die sie auf das gesellschaftliche Leben vorbereiten sollen.
- Das *dritte Niveau* kann dann als Bildung bezeichnet werden, die eben notwendig ein anderes Verhältnis zur Lehrbarkeit hat als die Lehre – sagen wir – des Englischen als »lingua franca«. Bildung kann durch Erwachsene gefördert, aber sie kann niemals erzwungen werden.

Christian: Für mich ergibt sich damit die Frage, was ich denn jetzt in die schulischen Curricula schreibe. Und ich merke an, dass wir damit auch gleich in den vierten Themenkomplex einsteigen könnten, in die Klärung der Frage, ob wir für die Gegenwart eine Didaktik mit universalem Anspruch oder ein nach »global« und »universal« differenzierendes Modell brauchen.

Meinert: Heißt dies, dass es für Dich *eine* Didaktik für die heutige Zeit nicht geben kann? Dass ein Hybridmodell der Didaktik her muss? Für mich ist diese Idee neu. Ich muss weiter darüber nachdenken.

(4) Eine Didaktik mit universalen Anspruch oder ein nach global und universal differenzierendes Hybrid-Modell

Meinert: Ich habe im Vorgespräch schon protestiert. Es kommt im wesentlichen darauf an, wie man das lernende Subjekt konzipiert. Wenn die Erwartungen an das sich entwickelnde Subjekt inhomogen sind und Widersprüche erzeugen, dann wird auch das lernende Subjekt ein nicht mit sich selbst identisches Subjekt. Ich werde jetzt sehr bildungstheoretisch und versuche einfach, die Gegenthese aufzustellen:

In dem Moment, in dem ein Land oder eine Schule *ein* Curriculum verabschiedet und sagt: Hiernach sollen die Schüler erzogen werden, treten die Lehrer hoffentlich auch für *ein* Curriculum und damit für *eine* Didaktik und damit *eine* Zielsetzung bezüglich der schulischen Bildung ein. Die Schüler aber fragen sich, was sie mit dem Lehrangebot der Schule anfangen sollen, und wenn das Curriculum in die moralisch bewertenden, identitätsstiftenden Bereiche gelangt, hört das direkte, einfache Lehren ja sowieso auf, wie ich eben erläutere habe.

Schleiermacher sagt, die Schule sei deshalb notwendig, weil die heranwachsende Generation in ihr ihr »Gemeingefühl« entwickeln kann, ein Gemeingefühl, das diese Generation braucht, um in den großen Lebensgemeinschaften konstruktiv mit den anderen Menschen umgehen zu können.

Das war jetzt der Versuch eines Gegenentwurfs. Ich sage: Es muss *eine* Didaktik geben, sonst kann man nicht glaubwürdig lehren.

Christian: Ich setze dagegen, dass es *eine* Didaktik für den ganzen Globus nur für den Preis des Verbleibens im Formalen, Abstrakten und nicht Lebensnahen geben kann. Ich komme dafür noch einmal auf mein Beispiel zurück: Zuhause und in der Fremde gelten jeweils andere Kleidungsordnungen, andere Anstandsregeln, andere Kochmethoden, andere Verwandtschaftsverhältnisse etc. Draußen müssen sich unsere Kinder aber global geltenden Regeln unterwerfen. Aber zu Hause gelten diese Regeln nicht unbedingt!

Meinert: Wo ist der Konflikt? Zuhause verhalte ich mich so, in der weiten Welt verhalte ich mich anders. Problematisch wird das erst, wenn an mich Anforderungen gestellt werden, die widersprüchlich sind - wenn ich z. B. zugleich das Familienoberhaupt folgsam anerkennen soll und in der demokratischen Weltkultur prinzipiell die Gleichheit

aller Menschen anerkenne und deshalb ablehne, dass mein Vater mir gegenüber ein Weisungsrecht als Familienoberhaupt hat, obwohl ich erwachsen bin. Erst das produziert Konflikte, und diese Konflikte lassen sich in einem Modell hybrider Kulturen besser auf den Begriff bringen.

Christian: Damit reproduziert sich ein Problem auf globaler Ebene, das wir auf nationaler Ebene auch schon hatten oder haben. Da ist zum Beispiel die Frage: Was heißt es eigentlich Deutscher zu sein? Ich sympathisiere mit dem Ansatz, der versucht Deutschsein über das Grundgesetz zu definieren. Ein Migrant zum Beispiel, der in unser Land kommt, kann in seiner Privatsphäre alles das machen, was unserer Verfassung nicht widerspricht. Genau so könnte ich mir jetzt vorstellen: Kulturell ist alles möglich, was dem universalen und rechtlichen Rahmen der Sicherung des Frieden und der Menschenwürde nicht widerspricht. Unterhalb dieser Ebene können die Menschen aber machen, was sie möchten.

Meinert: Kontra! Ich will nicht, dass das Dominanzsystem der arabischen Welt, wo der Vater zu bestimmen hat, was passiert, und der Sohn oder auch die Mutter zu gehorchen haben, bei uns eingeführt wird. Ich will so ein System auch nicht für die muslimische Welt. Ich habe - aufgrund meiner ethischen Prinzipien - Wünsche und Vorstellungen, die nicht mit einem solchen System verträglich sind. Allgemeinbildung befähigt zur Teilnahme am öffentlichen Leben, globalisierte Allgemeinbildung befähigt zur Teilnahme an der globalen Öffentlichkeit. Aber das ist nicht alles. Erziehung bezieht sich auch auf das Privatleben. Mir ist es als Lehrer nicht egal, was die türkische Mutter zu Hause ihren Kindern beibringt.

Da gibt es also aufgrund der Verfassung den potentiellen Konflikt zwischen Elternrecht und Recht des Staates, Allgemeinbildung zu vermitteln.

Christian: Ich bin in dieser Frage ein Suchender.

Meinert: Diese Problematik spricht Helmut Peukert sehr abstrakt mit seinem Begriff der Ethik der intergenerationalen Kommunikation an. Damit meint er, dass in der Kommunikation zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen, den Lehrern und den Schülern, den Kindern und den Eltern nicht einfach alles erlaubt sei. Diese Kommunikation beruhe vielmehr auf ethischen Prinzipien, zum Beispiel der Gleichberechtigung aller Menschen, der Solidarität mit allen Menschen, die Hilfe brauchen, etc.

Christian: Ich sehe jetzt noch nicht den eigentlichen Widerspruch. Wenn wir Globalisierung rechtlich verstehen, als transnationale Gewährleistung des Friedens und der Menschenrechte, ...

Meinert: ... dann das heißt das doch für die Schule als Zielsetzung, die Schüler dazu zu befähigen, friedensfähig zu sein.

Christian: Zustimmung, was die Friedensfähigkeit betrifft. Jedoch mit Blick auf die Menschenrechte: Wer hat denn die Definitionshoheit, Menschenrechte inhaltlich zu konkretisieren? Du beanspruchst das individuell für Dich?

Meinert: Die UNO beansprucht das für alle Menschen.

Christian: Dort wären die Rechte auszuhandeln. Aber ich weiß nicht, ob das so einfach geht. Soll es heißen, dass eine Nation ihre erreichten Standards auch für alle anderen Nationen verbindlich erklären kann? Die Staaten der Welt befinden sich im Hinblick auf die Menschenrechte auf unterschiedlichen Niveaus. Das muss man didaktisch berücksichtigen.

Meinert: Nimm als Beispiel aus China den Aufstand auf dem Platz des himmlischen Friedens vor dem Kaiserpalast mit dem Mao-Bild, wo die Studenten gegen die Obrigkeit demonstriert haben. Für die meisten Chinesen war das Verhalten der Studenten ganz unmöglich, weil durch sie Gebote von Konfuzius, gegenüber dem Staatsoberhaupt gehorsam zu sein, verletzt wurden. Ich habe junge Chinesen gesprochen, die gesagt haben: Die Demonstranten haben sich falsch verhalten. Dagegen würde ich sagen: Hier haben die chinesischen Machthaber Schuld auf sich geladen. Die Niederschlagung der Studentenproteste war aus Sicht der meisten Europäer nicht akzeptabel. Wir gehen in die Offensive, wenn auch nicht in dem missionarischen Sinne des Neuen Testaments: »Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker!« Wir fordern deshalb einen Demokratiedialog.

Christian: Damit berühren wir eine bereits als äußerst problematisch gekennzeichnete Debatte. Wenn ich ein verantwortlicher chinesischer Politiker wäre, in diesem Großreich, das ich mir in seiner Größe gar nicht richtig vorstellen kann, würde ich mir die Frage stellen: »Was könnte alles passieren, wenn Änderungen nach europäischen Mustern von uns in China gemacht würden?«

Und das heißt für mich als Europäer: Ich bräuchte für meine Beurteilung der Entwicklung in China und für ein gegebenenfalls verantwortungsbewusstes Handeln weitere Bezugspunkte, etwa Transformations- bzw. Implementationsgesichtspunkte. Ich kann nicht einfach nur von der idealen Forderung nach Demokratie ausgehen.

Meinert: Ich versuche konkreter zu werden. Es gibt in China schätzungsweise 250 Millionen Menschen, die nicht Han-Chinesen sind – die Tibeter, die Juguren usw. Nach unseren europäischen Standards sind diese Minoritäten nicht hinreichend mit Rechten ausgestattet. Ich meine, dass wir als Europäer deshalb darauf hinweisen dürfen, dass diese Minoritäten benachteiligt werden und dass die Han-Chinesen hier umdenken müssen.

Christian: Damit habe ich keine Probleme. Jedoch nur auf Demokratie und Recht zu pochen, ist mir zu wenig. Ich suche noch andere Bezugspunkte, die im Sinne einer Legitimation unserer europäischen Haltung berücksichtigt werden sollten. Ich denke etwa an den Begriff des Leidens, wie er von Richard Rotry thematisiert worden ist. Ein Recht auf Intervention gibt es da, wo Menschen leiden, und das könnte für die Tibeter und Juguren anzunehmen sein - wenn auch nicht unbedingt im Vergleich zu den vormoderne Zuständen unter den Gesichtspunkten *medizinische Versorgung* etc.

Mit welchem Recht kann ich aber zum Beispiel das Modell der europäischen Familie den Menschen in allen anderen Kontinenten oktroyieren? Ich könnte mir vorstellen, dass eine europäische Frau leidet, wenn sie in ein Haremssystem gezwungen würde. Das muss aber nicht für alle Frauen und für alle Gesellschaften gelten.

Meinert: Nach meiner Auffassung zieht Dein Beispiel nicht! Das Leben im Harem war etwas anderes als die muslimische Praxis, Frauen zu beschneiden; es ist etwas anderes, als sie wirklich mit Gewalt zu unterdrücken.

Christian: Aber könnte hier nicht der Leid-Begriff nach Rotry ein Differenzierungskriterium sein? Der entscheidende Gesichtspunkt ist die Klärung der Frage, ob, dass Menschen unter einer Gewalt leiden, die nicht legitimiert werden kann.

Meinert: Zu berücksichtigen ist aber das Problem des falschen Bewusstseins. Die arabische Frau – wenn sie zum Beispiel aus dem »wilden Kurdistan« kommt – nimmt ihre familiäre Situation als die normale an, während der europäische Blick ihre Situation als nicht akzeptabel wahrnimmt. Müssen wir jegliches falsches Bewusstsein akzeptieren?

Christian: Wer hat das richtige Bewusstsein? Wer ist der Schiedsrichter?

Meinert: Wahrscheinlich widerspricht das, was ich jetzt sage, dem, was ich oben bezüglich Helmut Peukerts intergenerationaler Kommunikation gesagt habe. Ich denke an François Lyotard! Bei ihm gibt es nicht den Oberdiskurs, der Problemfragen wie ein Weltschiedsrichter entscheidet.

Christian: Wenn Du jetzt in Gebieten in Westchina, wo die Tibeter und Juguren leben, eine Schule hättest, ...

Meinert: ... würde ich versuchen, meine Vorstellung vom Verhältnis des Vaters zu seinen Kindern, vom Verhältnis der Geschlechter etc. zu propagieren – mit aller didaktischen Feinfühligkeit und mit allem pädagogischen Takt. Was soll ich sonst machen? Ich müsste mich ja verbiegen. Ich müsste meine Identität aufgeben. Ich müsste schizophren werden.

Christian: Wir werden uns hier wohl nicht einig werden. Deshalb will ich noch einmal meine These unter Rückgriff auf mein Beispiel wiederholen: Wenn eine Mutter zu ihrem Kind sagt: Wenn Du bei den Gasteltern im Auslandsjahr bist, sieh mal zu, dass Du das Dort-Übliche machst, und ich weiß: das Dort-Übliche ist zum Teil ganz anders als das Zuhause-Übliche. Da werden ganz unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und kulturelle Muster deutlich. Und die muss ein Austauschschüler mit seinen eigenen Vorstellungen zusammenbringen! Meine These lautet deshalb: Wir können auf absehbare Zeit kein Erziehungsmodell für alle Kontinente entwickeln. Mein Programm wäre es vielmehr, den Heranwachsenden zu helfen, die Unterschiede wahrzunehmen, im Einzelfall auch zu versöhnen, in der Regel aber nur auszubalancieren und die Differenzen auszuhalten.

Meinert: Zustimmung, Aber nur, wenn das, was zunächst nicht von sich aus zusammenpasst, ethisch akzeptabel ist. Ich gebe noch ein Beispiel:

Ich denk an die Mafiastrukturen in Sizilien. Da wachsen die jungen Leute, etwa der Sohn von Mafia-Boss, auch in die großen mafiosen Lebensgemeinschaften hinein. Solche Strukturen kann ich deshalb aber noch lange nicht akzeptieren. Allgemeiner formuliert: Du kannst deine eigene Ethik nicht einfach suspendieren!

Christian: Aber Du koppelst Deine Zustimmung an eine Ethik, die späteuropäisch ist! Ich will jetzt nicht das billige Argument von der Eurozentrik bemühen. Aber ...

Meinert: Hier können wir vielleicht darauf zurückgreifen, das sich die Bildungsgangdidaktik anthropologisch begründen lässt. Es gehört zur »condition humaine«, dass wir von unseren ethischen Standards nicht so einfach Abstand nehmen können. Zur »condition humaine« gehört auch, dass Lehren und Lernen ganz ursprünglich geschieht. Überall wird gelehrt und gelernt.

»Globalisierung« – Christian F. Görlich im Gespräch mit Meinert A. Meyer (3/3)

Christian: Anthropologisch begründbar ist nur das biologische Faktum, dass wir als vom Instinkt entbundene Wesen zum Überleben auf das Lehren und Lernen angewiesen sind, aber die variierenden Ethikkonzepte sind der jeweiligen kulturellen Umwelt zuzuordnen.

Wir müssen doch davon ausgehen, dass Ethik und Moral nicht einfach da sind, sondern gewisse Entwicklungsstadien durchlaufen. Dann könnte man sagen, dass wir jetzt – in Europa – auf einem Entwicklungssand sind, den ich diskursiv nennen möchte. Lawrence Kohlberg und Jürgen Habermas lassen dabei im Hintergrund grüßen – mit der Annahme, dass Parallelen zwischen der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung denkbar sind. Aber ganz abgesehen von strukturalistischen Gegenargumenten: Wie verhalten wir uns zu den vielen Staaten, die (phylogenetisch) noch nicht auf der späteuropäischen Diskursebene angekommen sind? Die sich zum Beispiel noch viel stärker an Konventionen orientieren? Solchen Staaten kannst du doch nicht einfach vorschreiben, was bei uns heute ethisch reflektiert angesagt ist.

Meinert: Ich weiß nicht. Es könnte sein, dass das, was Du vorschlägst, eine pragmatische Variante des Hegelianismus ist, dass wir letztlich doch die Herrschaft unserer eigenen Kultur, unserer eigenen Prinzipien, unserer eigenen Ethik wollen. Ich muss darüber nachdenken!

Christian: Für mich endet unsere Diskussion in einer Aporie, die wir eigentlich so nicht stehen lassen dürfen: Die Chinesen sagen das, die Araber jenes und wir Europäer sagen noch etwas anderes!

Meinert: Bisher haben wir nur die verschiedenen Kulturen einander gegenübergestellt. Ich habe aber Beispiele genannt, wo für mich eine Anpassung an die fremde Kultur nicht denkbar ist. Jetzt wäre deshalb zu klären, was man von sich aus im Rahmen der interkulturellen Bildung didaktisch machen kann.

Dafür denke ich noch einmal in Niveau-Stufen:

- Das *erste Niveau* ist das nicht Akzeptable, das Niveau des Ethnozentrismus. Alles, was von meinem eigenen

Weltbild abweicht, wird aus dieser Perspektive als minderwertig erklärt. Das haben die Nazis vorexerziert. So kann man nicht argumentieren

- Das *zweite Niveau* ist das interkulturelle. Da akzeptiere ich zunächst – was nicht wenig ist –, dass die anderen anders sind, bis zu der schönen Formulierung, dass man in sich selbst das Andere entdecken soll.
- Ich würde dann *drittens* ein transkulturelles Niveau ansetzen. Kultur ist nicht alles. Das transkulturelle Niveau könnte ein ethisches sein, wo es bei allen spannenden, interessanten, frustrierenden oder auch ängstigenden Differenzen noch mehr gibt als nur diese Differenzen, z. B. eine kulturübergreifende Aushandlung ethischer Prinzipien.

Christian: Solche Stufen habe ich immer für sehr hilfreich für die Diskussion empfunden. Eigentlich fängt die Diskussion jetzt erst an!

