

Bernhard Weidinger

Globales Lernen und Geschlecht – Auslassungen und Anschlussstellen¹

Zusammenfassung:

Der Artikel analysiert Globales Lernen aus der Perspektive (pro-)feministischer und geschlechtersensibler Pädagogik. Er identifiziert Schnittmengen und formuliert Kritikpunkte und Anregungen, um eine latente Verwandtschaft in eine fruchtbare Dialogbeziehung zu überführen und ein Zurückfallen des Globalen Lernens hinter die eigenen Ansprüche zu vermeiden.

Schlüsselwörter: *(pro-)feministische und geschlechtersensible Pädagogik, bildungstheoretische Aspekte, kritische Theorie*

Abstract:

The article evaluates Global Education from a (pro-)feminist and gender-sensitive pedagogical perspective. It identifies potential linkages and points of criticism and makes suggestions in order to transform latent affinity into fruitful dialogue and prevent Global Education from falling short of its own objectives.

Keywords: *(pro-)feminist and gender-sensitive pedagogics, educational studies, critical theory*

Entwicklungspolitische Pädagogik hat in Theorie und Praxis bislang, trotz einer jahrzehntelangen Geschichte, die Ergebnisse feministischer bzw. geschlechtersensibler Bildungswissenschaft und -praxis nur sehr beschränkt reflektiert. Dieser Befund gilt unvermindert auch für unter dem Label „Globales Lernen“ firmierende Ansätze. Das dies weniger fehlenden Anknüpfungspunkten oder gar einer grundsätzlichen Inkompatibilität geschuldet ist als vielmehr einem Mangel an produktivem Dialog, soll nachfolgend gezeigt werden. Ebenso wird argumentiert, dass ein solcher Dialog nicht nur wechselseitige Bereicherung verspräche, sondern sich zudem logisch aus den grundlegenden Postulaten des Globalen Lernens ergäbe. Gleich eingangs sei dabei betont, dass es dem Autor fern liegt, pädagogischen Praktiker/innen besserwisserische Vorschriften zu machen; die Konzentration des vorliegenden Textes auf bildungstheoretische Aspekte entspringt gerade dem Respekt für deren alltägliche Leistungen im Rahmen sich selbst kritisch reflektierender Bildungsarbeit.

Bestandsaufnahme

Die Durchsicht der einschlägigen Fachliteratur zeigt eine weitreichende, doppelte Abwesenheit von Geschlecht im Globalen

Lernen: zum einen – und mit Ausnahmen – als Thema pädagogischer Praxis; zum anderen und insbesondere als Analyse-kategorie bzw. Gegenstand theoretischer Grundlegung und Reflexion solcher Praxis. Im Bereich der thematischen Berücksichtigung ist, wo Geschlechterfragen nicht generell ausgespart werden, nicht selten ein instrumentalistischer Zugang – im Sinne der Nutzbarmachung der ‚Ressource Frau‘ für zu induzierende Entwicklungsprozesse – feststellbar. In kategorialer Hinsicht wurden feministische Debatten bzw. solche der Geschlechterforschung, anders als etwa durch die interkulturelle Pädagogik, augenscheinlich kaum rezipiert. Dies gilt insbesondere für deren jüngere Entwicklungen – inspiriert durch post-strukturalistische Theoriebildung – über die Analyse von Geschlecht als kulturelles Konstrukt zur grundsätzlichen Hinterfragung von Geschlechterdualität und zur Kritik an der auf dieser aufbauenden Heteronormativität (vgl. dazu den Klassiker von Butler 1991; für pädagogische Ableitungen vgl. Fritzsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren 2001).

Explizite Aussagen zur Relevanz von Geschlecht für Globales Lernen sind dementsprechend selten, eine diesbezügliche Fachdiskussion nicht vorhanden; vielmehr wird mitunter selbst ein bereits tief in den gesellschaftlichen Mainstream eingesickertes geschlechterdemokratisches Instrument, wie es die Vermeidung einer Frauen nicht systematisch ausblendenden und das Männliche als Norm setzenden Sprache darstellt, nur halbherzig umgesetzt und/oder als „verkrampt“ diffamiert (Scheunflug/Schröck 2000, S. 3). In den folgenden Absätzen sollen nun verschiedene Dimensionen von Globalem Lernen unter profeministischer und geschlechterkritischer Perspektive in den Blick genommen werden.

Konzeptuelle Grundlagen

Als eine Ursache für die erwähnte, weitgehende Ausblendung der Kategorie Geschlecht lässt sich der in einem guten Teil der Literatur festzustellende generelle Verzicht auf ein gesellschaftstheoretisches bzw. -kritisches Fundament identifizieren.² Dadurch geraten freilich nicht nur Geschlechterverhältnisse, sondern auch andere Dimensionen von Herrschaft aus dem Blick. Insbesondere die Popularität systemtheoretischer Ansätze zur Grundlegung pädagogischer Entwürfe unter dem Titel des Globalen Lernens erscheint in diesem Zusammenhang verhängnisvoll, tendieren diese doch dazu, den analytischen Fokus auf die Reproduktion – und gerade nicht die Subversion – von Bestehendem zu lenken

und dieses somit zu affirmieren. Diese Tendenz findet, wenig überraschend, insbesondere in jenen Entwürfen Globalen Lernens Niederschlag, die ihr oberstes Ziel darin erblicken, die Individuen mit jenem intellektuellen und psychischen Rüstzeug auszustatten, das sie zum ‚Funktionieren‘ im Rahmen vorgegebener (Zwangs-)Verhältnisse befähigen soll. Demgegenüber zeugt der Anspruch, das Denken in Zusammenhängen, die Hinterfragung von Scheingewissheiten und die Herstellung von Bezügen zwischen eigener Lebensrealität und (Welt-)Gesellschaft zu fördern, durchaus von einem kritischen Impetus – der über die Anwendung der erwähnten Prinzipien auch auf Fragen der eigenen Identität um eine geschlechterkritische Dimension ergänzt werden könnte.

Auch in anderer Hinsicht lässt ein Blick auf die dem Globalen Lernen zugrunde gelegten Bildungsbegriffe durchaus Verbindungslinien zu feministischer bzw. geschlechtersensibler Pädagogik erkennen. Wo etwa ein utopisches Ideal von ‚Autonomie‘ zugunsten von ‚Handlungsfähigkeit‘ verworfen wird, gelangt auch (queer-)feministische Kritik am androzentrischen Subjektbegriff der Aufklärung zu ihrem Recht (wird aber dort wieder konterkariert, wo Bildung essentialistisch als ‚Entfaltung‘ von scheinbar immer schon im Individuum ‚Angelegtem‘ gedacht wird). Ebenso reflektieren – wenn auch wohl unbewusst – das ganzheitliche Verständnis von Lernprozessen (anstelle kognitivistischer Verengung und Beschwörung ‚reiner‘ Rationalität) oder Leitbilder wie jenes der ‚Welterschließung statt Weltbeherrschung‘ die feministische Dekonstruktion androzentrischer Idealbilder.

Auch in Hinblick auf die Ausgestaltung des pädagogischen Verhältnisses ergeben sich Anschlussstellen, schreibt doch Globales Lernen – jedenfalls in seinen nicht allzu sehr an höchstmöglicher Regelschul-Kompatibilität orientierten Varianten – den Bildungssubjekten eine aktiv gestaltende Rolle im Bildungsprozess zu und zielt damit jedenfalls tendenziell auf eine Einebnung der pädagogischen Hierarchie.

Politiken der ‚Identität‘

Die weitgehende Ausblendung von Sexualität, Geschlechterdualität und Geschlechterverhältnisse im Globalen Lernen verunmöglicht die Hinterfragung der darauf bezogenen gesellschaftlichen Normen, was diese wiederum in ihrer Geltung bestärkt. Eine Erweiterung des Blicks auf implizite Anknüpfungspunkte für eine poststrukturalistisch inspirierte, feministische Pädagogik lohnt jedoch, wie zuvor schon angedeutet, etwa dort, wo Fragen der Formierung von Identität erörtert werden. Findet hier auch keine Auseinandersetzung mit den Konstruktionsbedingungen und -mechanismen sowie den gesellschaftlichen Funktionen von Geschlechteridentitäten und Rollenbildern statt, so wäre doch die Grundlage dafür vorhanden; nämlich in dem Bestreben, in der Wahrnehmung der Welt wie auch in der Herstellung des eigenen Ichs nicht die Auflösung von Widersprüchen, die Reduktion von Komplexität auf simple Dichotomien und die Herstellung von Sicherheit um jeden Preis, sondern vielmehr das Aushalten- oder gar Genießen-Können von Widersprüchlichem und Unsicherheit zu unterstützen. Dieser Zugang, der sowohl einer Essentialisierung als auch einer gewaltsamen Einebnung von Differenz entgegensteht,³ Selbstreflexion fördert und auf die Eröffnung von Erfahrungs- und Experimentierräumen abstellt, ließe sich fraglos auch für Fragen der Geschlechtsidentität und des sexuellen Begehrens fruchtbar machen.

Gleichwohl ist festzustellen, dass auch Globales Lernen weithin an der Notwendigkeit einer festen ‚Verwurzelung‘ in Tradition, ‚Heimat‘ oder ‚Herkunftskultur‘ festhält und damit die identitätsstiftende Ausrichtung traditioneller, staatstragender und wesentlich affirmativer Bildung übernimmt. Die daraus bezogene ‚Sicherheit‘ wird dabei als Voraussetzung gedacht, dem nicht Vertrauten unbefangen begegnen und Unsicherheit verarbeiten zu können. Andererseits – und mitunter auch auf dieser Grundlage – finden sich im Globalen Lernen immer wieder auch Plädoyers für offene, vielfältige und dynamische Identitäten oder jedenfalls ein Bekenntnis dazu, solche Identitäten möglich machen zu wollen. Dem entspricht auf einer allgemeineren Ebene das Eintreten gegen Vereindeutigungs- und Vereinheitlichungsbestrebungen⁴ und für ein Recht auf innere und äußere Differenz. In pädagogischer Hinsicht ist dieses gleichbedeutend mit dem Bemühen um die Vermittlung jener Eigenschaften, die nötig sind, um Differenz und Widersprüche auch effektiv leben und an anderen respektieren und wertschätzen zu können (wie etwa Empathie- und Selbstreflexionsfähigkeit).

Fragen der Vermittlung

Die bisherigen Ausführungen machen bereits deutlich, dass Schnittstellen zwischen Globalem Lernen einerseits und feministischer bzw. geschlechtersensibler Pädagogik andererseits weniger aufgrund eines intensiven Austausches zwischen beiden denn trotz Abwesenheit einer solchen Auseinandersetzung vorgefunden werden können. Spätestens dort, wo es um die Formulierung didaktischer Prinzipien geht, erscheint eine tatsächliche Rezeption der Ergebnisse feministischer Bildungsforschung jedoch unabdingbar, will Globales Lernen nicht ebenso hinter seinen Gleichbehandlungsanspruch zurückfallen, wie traditionelle Bildung es tut. Grund dafür ist der Umstand, dass verschiedene Lernsettings geschlechtstypisch – also unterschiedlich – sozialisierte und folglich mit geschlechtstypischen Motivationen, Handlungsrepertoires und Lernstilen ausgestattete Bildungssubjekte auch in unterschiedlicher Weise ansprechen bzw. ihnen in unterschiedlichem Maße gerecht werden. Es entstehen somit ungleiche Fördereffekte, wie sich etwa am Anspruch der ‚Erfahrungsorientierung‘ zeigen lässt. Dieser beinhaltet die Gefahr, bei gleichzeitigem Verzicht auf die Reflexion von Geschlechterverhältnissen im Bildungsraum männliche Erfahrungen, wenn auch ungewollt, zur Norm zu erheben und weibliche zu marginalisieren.

Ähnlich verhält es sich mit den Prinzipien der ‚Teilnehmer/-innen- und der ‚Handlungsorientierung‘: zum einen finden beide sich nicht von ungefähr auch in feministische Konzepte von Mädchenbildung integriert, da sie helfen können, Selbstbewusstsein, Individuation und Handlungsfähigkeit zu stärken und so Voraussetzungen schaffen, um eigene Identitätsentwürfe auch dann leben zu können, wenn sie sich nicht den gesellschaftlich vorgegebenen Formen (Zweigeschlechtlichkeit, Heteronormativität, Rollenklischees) fügen. Zum anderen können die erwähnten Prinzipien in für Geschlechterfragen unsensibler Umgebung und zumal in koedukativen Zusammenhängen männliche Dominanz begünstigen. Insofern der Frage, wie einer Marginalisierung weiblicher Erfahrungshorizonte und Lernbedürfnisse in der vorliegenden Literatur zum Globalen Lernen kaum Beachtung geschenkt wird, ist auch hier das Eintreten solcher Effekte zu erwarten.

Als ein positiver Anknüpfungspunkt im Bereich der pädagogischen Vermittlung fand bereits das für Globales Lernen unter anderem charakteristische Streben nach einer ganzheitlichen Lernkultur Erwähnung. Diese hebt, jedenfalls der Tendenz nach, die am androzentrischen Idealbild des kühlen Denkers gebildete Verengung auf rein kognitives Lernen ebenso auf. Analog dazu brechen die ebenfalls im Globalen Lernen gängigen, kooperativen Lernarrangements mit aufklärerischen Ideal einer sich vorgeblich selbst genügenden, sozialer Bindungen scheinbar enthobenen männlichen Subjektivität. Beide Brüche sind geeignet, die Lernräume und Erfahrungsmöglichkeiten aller Beteiligten zu erweitern – nicht zuletzt auch der Jungen und Männer selbst.

Form folgt Funktion

Gemessen an der Tradition feministischer Pädagogik stellt die Literatur zu Globalem Lernen eine grundlegende – also über Plädoyers für flachere pädagogische Hierarchien oder ein ganzheitliches Bildungsverständnis durchaus hinausreichende – kritische Auseinandersetzung mit den herkömmlichen (schulförmigen) Institutionen von Bildung weithin zurück. Dies verwundert zunächst angesichts der Herkunft des Ansatzes v. a. auch aus dem Bereich der autonomen Bildungsarbeit (vgl. Seitz 2002, S. 378), insbesondere aber auch insofern, als die gesellschaftlichen Funktionen von Schulen, neben der Einübung von Geschlechterrollen und anderweitiger konformistischer Verhaltensweisen, auch die Vermittlung von Werthaltungen und Sekundärtugenden einschließen, die den Ansprüchen Globalen Lernens mitunter diametral entgegenstehen. Dass eine dem entsprechende Institutionenkritik – jedenfalls in veröffentlichter Form – dennoch kaum betrieben wird, erklärt sich möglicherweise aus dem Bemühen, Globales Lernen möglichst ‚praktikabel‘, umstandslos implementierbar und somit letztlich breitenwirksam zu gestalten. In diesem Zusammenhang erschiene eine offensive Auseinandersetzung mit der Frage lohnend, inwieweit bzw. wie eine Popularisierung von Globalem Lernen über die Zurichtungsinstitution Schule realisierbar wäre, ohne die postulierten Ansprüche des Ansatzes – jedenfalls sofern sie als kritische zu bestimmen sind – zwangsläufig ad absurdum zu führen.

Zusammenfassung

Das bisher Gesagte resümierend lässt sich konstatieren, dass Geschlecht in der vorliegenden (jedenfalls deutschsprachigen) Literatur zum Globalen Lernen eine geringe Rolle spielt, wofür mangelnde Rezeption feministischer und geschlechterkritischer Arbeiten nur ein erstes Indiz liefert. Die Ausklammerung betrifft sowohl die Ebene praktischer Anleitungen zu und Themenstellungen in der Bildungsarbeit, als auch deren theoretischen Reflexion. Vor diesem Hintergrund erscheinen die zahlreichen Überschneidungen zwischen feministischer bzw. geschlechtersensibler Pädagogik und Globalem Lernen, die sich auf einer impliziten Ebene finden und von denen nur eine Auswahl hier aufgezeigt werden konnte, als eher zufällig, sind tatsächlich aber wohl auf gemeinsame Wurzeln innerhalb einer Tradition emanzipatorischer Pädagogik zurückzuführen. Diese imprägniert Konzepte Globalen Lernens allerdings in unterschiedlichem Ausmaß – wo manche Entwürfe in der Gesellschaftskritik ihre feste Verankerung finden, bescheiden andere sich mit bloßer Gesellschaftsanalyse und scheinen sich primär

dem ‚Funktionieren‘ von Individuen im Rahmen der ‚Weltgesellschaft‘ verschrieben zu haben – sozusagen im Sinne eines weltgewandten Konformismus auf der Höhe der Zeit. Wo das aufklärerische Ideal eines sich selbst genügenden, allmächtigen Individuums – durchaus im Einklang mit poststrukturalistischer und feministischer Theoriebildung – verworfen wird, tritt an seine Stelle so mitunter die Beförderung von Anpassung. In diese Linie reiht sich auch der weitgehende Verzicht auf Institutionenkritik ein, sofern unter Institutionen nicht allein WTO und IWF verbucht werden, sondern auch Schulen als Vermittlungsorte und der Staat als jener Akteur, der in ihnen die Zurichtung der Arbeitskräfte und Untertan/inn/en von morgen organisiert.

Trotz dieser und anderer aufgezeigter Auslassungen und Ambivalenzen sind die Anschlussstellen zwischen Globalem Lernen und einer feministischen bzw. geschlechtersensiblen Pädagogik zahlreich, insbesondere hinsichtlich der grundlegenden didaktischen Prinzipien und der Auseinandersetzung mit Fragen von Identität. Diese Verbindungen müssen jedoch prekär und widersprüchlich bleiben, solange sie ohne wirklichen Dialog und daher ohne solide Basis bleiben. Ohne solchen Dialog wird auf Seiten des Globalen Lernens die Sensibilität für die Wirkmächtigkeit von geschlechtlicher Sozialisation und Rollenbildern in Bildungs- und anderen Interaktionsprozessen mangelhaft bleiben – und wo Normen in Bezug auf Geschlecht und Begehren keine Hinterfragung erfahren, erfahren sie stattdessen zumindest implizite Affirmation.

Fazit

Die großen Potenziale, die Globales Lernen für eine Bildung mit befreiender Wirkung – befreiend auch im Sinne der Emanzipation von auf Geschlecht und Begehren bezogenen Einschränkungen – aufwiese, werden nicht ohne weiteres, d.h. nicht ohne Hinterfragung auch von konzeptuellen Eckpunkten, realisierbar sein. In jedem Fall wäre die Auseinandersetzung mit der Geschlecht reflektierenden Bildungswissenschaft (ähnlich dem bereits bestehenden Dialog etwa mit der Friedens- oder der interkulturellen Pädagogik) aktiv zu suchen und wäre zu prüfen, inwieweit die aufgezeigten (und weitere, noch zu identifizierende) Anknüpfungs- und Kritikpunkte in die Theoriebildung zum Globalen Lernen einbezogen werden könnten. Der gesellschaftskritische Impetus von Globalem Lernen wäre tendenziell zu stärken, die theoretischen Grundlagen des selben etwa auf poststrukturalistische und in der Tradition der Kritischen Theorie stehende Ansätze zu erweitern.⁵ Dies müsste vermutlich mit einem zumindest teilweisen Abrücken von den bislang vorherrschenden systemtheoretisch-funktionalistischen Welterklärungsmodellen einhergehen. Nicht zuletzt wäre in Weiterführung derlei theoretischer Arbeiten deren didaktische Konkretisierung zu suchen – und dabei auch der institutionelle Rahmen der zu ermöglichenden Bildungsprozesse kritisch zu reflektieren.

Geschähe all dies nicht, wären – wie auch immer ungewollt – geschlechtsbezogene Diskriminierungseffekte und die Verhärtung von auf Geschlecht und Begehren bezogenen gesellschaftlichen Vorschreibungen nicht zu vermeiden. Dies wäre wiederum nicht nur aus (pro-)feministischer und geschlechterkritischer Perspektive bedauerlich, sondern auch aus jener des Globalen Lernens selbst, bliebe der Ansatz doch hin-

ter seinen eigenen Ansprüchen zurück, so er sie nicht überhaupt systematisch untergrübe: Sofern Globales Lernen sich als herrschaftskritisch versteht, wäre zu erwarten, dass Herrschaft qua Geschlecht nicht ausgespart bleibt; will es Ausbeutung und Unterdrückung im Weltmaßstab zum Gegenstand machen, käme die Ausblendung jener im unmittelbaren Nahraum der Bildungssubjekte einer pädagogischen Inkohärenz gleich; wo Erfahrungsorientierung angestrebt und Identität bearbeitet wird, sollten wesentliche Dimensionen von Erfahrung und Identität wie jene von Geschlecht und Begehren nicht ausgeklammert bleiben; wo die Hinterfragung des Vorgefundenen als erstrebenswert gilt, sollte sie auch auf Geschlechterdualität, Heteronormativität und Rollenerwartungen Anwendung finden. In diesem Sinne erschiene die Anerkennung von Geschlecht als unabdingbare Strukturkategorie jeder (kritischen) Theorie und Praxis von Bildung für Globales Lernen nicht nur als unter normativen Gesichtspunkten begrüßenswert, sondern auch als konsequent im Sinne der eigenen Postulate.

Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Beitrag präsentiert in geraffter Form die Ergebnisse einer vom Autor 2007 vorgelegten und online im Volltext verfügbaren Diplomarbeit gleichen Titels (vgl. Weidinger 2007).
- 2 Ausnahmen wie Seitz 2002 oder – wenngleich sich nicht explizit in den Kontext des Globalen Lernens einordnend – Wintersteiner 1999 seien an dieser Stelle umso nachdrücklicher hervorgehoben.

- 3 Vgl. zur Erörterung dieses Spagats zwischen Anerkennung und Nicht-Essentialisierung Seitz' Konzept eines „differenzempfindlichen Universalismus“ (Seitz 2002, S. 255).
- 4 Unter diesem Gesichtspunkt ist freilich auch das Globale Lernen mitsamt der von ihm in Anschlag gebrachten Konzepte – wie „Weltgesellschaft“ oder „Eine Welt“ – berufen, sich einer ständigen kritischen Selbstbefragung auf eine mögliche Funktionalisierung für Herrschaftszwecke bzw. für ein mögliches Umschlagen universalistischer Ethik in neokoloniale Legitimationsideologie zu unterziehen. Ein Bewusstsein hierfür scheint in den einschlägigen Fachkreisen auch durchaus vorhanden zu sein.
- 5 Vgl. dazu einige Ansatzpunkte bei Weidinger 2007, Kapitel III.

Literatur

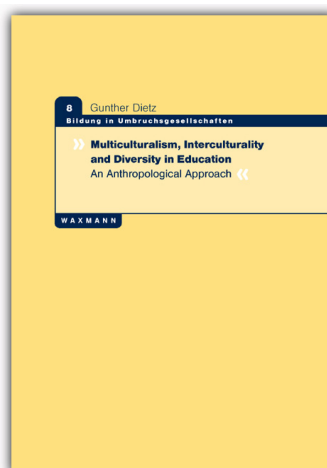
- Butler, J. (1991):** Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main. Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen. S. 65–84.
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2000):** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.
- Seitz, K. (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main.
- Weidinger, B. (2007):** Globales Lernen und Geschlecht. Auslassungen und Anschlussstellen. Wien; (Online im Internet unter: http://doku.cac.at/weidinger_neu.pdf, [12.06.2011]).
- Wintersteiner, W. (1999):** Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster.

Bernhard Weidinger

Jg. 1982, Studien der Politikwissenschaft und der Internationalen Entwicklung in Wien und Granada, derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien.

WAXMANN

The author critically and comparatively analyzes the different educational 'solutions' implemented in the last fifty years to cope with the challenge of ethno-cultural diversity. This analysis is realized from an anthropological and ethnographic perspective – based on the contrasting study of inter-cultural vs. intra-cultural dimensions of educational practices and institutional structures. Finally a 'heuristic model' is developed, which aims to analyze and to evaluate multicultural strategies in education from a multidimensional and cross-disciplinary approach.



Gunther Dietz
**Multiculturalism,
 Interculturality and
 Diversity in Education**
 An Anthropological Approach

Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 8, 2009, 184 S.,
 Broschur: 19,90 €
 ISBN 978-3-8309-2197-4

Waxmann Verlag GmbH
order@waxmann.com
www.waxmann.com