

(Beitrag für die Dokumentation zur Tagung ‚Migrantinnen und Migranten als Akteure und Partner in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, 23./24.4.2010 in Stuttgart)

Gregor Lang-Wojtasik: Globales Lernen als Bildungsauftrag auch für Migranten/innen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für ein neues pädagogisches Handlungsfeld

0. Vorbemerkungen

Vielen Dank für die Einladung nach Stuttgart, die ich sehr gerne angenommen habe. Es ist ein bemerkenswertes Faktum, dass in Stuttgart Menschen aus über 170 Nationen leben, wie ich dem Bericht der letztjährigen Tagung entnehme (Landeshauptstadt Stuttgart 2009) und dass die Stadt ein Interesse daran hat, das Potenzial dieser Menschen auf dem Weg einer nachhaltigeren und gerechteren Welt konstruktiv zu berücksichtigen.

Meiner Fragestellung unterliegt eine implizite, unausgesprochene Annahme, der alltagstheoretisch zugestimmt werden kann: Eigentlich müssten Migranten/innen aufgrund ihrer spezifischen Biographien und Hintergründe geradezu prädestiniert sein, im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit tätig zu werden. Immerhin müssten sie über einen spezifischen Erfahrungshorizont verfügen, der es ihnen ermöglicht, in die Herausforderungen einer grenzüberschreitenden Welt einzuführen und Optionen für die Veränderung der Gesellschaft anzubieten. So logisch diese Annahme klingen mag, so laut schwingt die Frage nach dem ‚Warum?‘ mit, der ich hier ausschnitthaft aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nachgehen möchte.

Denn ich bin bei der Hoffnung auf spezifische Fähigkeiten von Migranten/innen im Feld Globalen Lernens ähnlich zurückhaltend, wie bei der bildungspolitisch favorisierten, aber empirisch bisher kaum evidenten Annahme, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund Migranten/innen erfolgreicher unterrichten könnten als Menschen ohne Migrationshintergrund (Rotter 2009; Beucker 2010).

Im Folgenden werde ich zunächst ein aktuelles Verständnis Globalen Lernens skizzieren. In einem zweiten Schritt denke ich über Migration vor der Folie Interkultureller Pädagogik nach. Abschließend werde ich beide Felder zusammen denken und nach Perspektiven Ausschau halten, wo ein möglicher spezifischer Beitrag für Bildungsangebote von Migranten/innen im Feld des Globalen Lernens liegen könnte.

1. Globales Lernen als Bildungsauftrag in der Weltgesellschaft

Wie sieht die Welt aus, in der wir leben? Weltgesellschaft als Herausforderung

„Ich will die Zustände nicht dramatisieren. Aber nach den Informationen, die mir als Generalsekretär der Vereinten Nationen zugehen, haben nach meiner Schätzung die Mitglieder dieses Gremiums noch etwa ein Jahrzehnt zur Verfügung, ihre alten Streitigkeiten zu vergessen und eine weltweite Zusammenarbeit

zu beginnen, um das Wettrüsten zu stoppen, den menschlichen Lebensraum zu verbessern, die Bevölkerungsexplosion niedrig zu halten und den notwendigen Impuls zur Entwicklung zu geben. Wenn eine solch weltweite Partnerschaft innerhalb der nächsten zehn Jahre nicht zustande kommt, so werde, fürchte ich, die erwähnten Probleme derartige Ausmaße erreicht haben, daß ihre Bewältigung menschliche Fähigkeiten übersteigt“ (U. Thant 1969; zit. n. Meadows et al 1972, S. 11) – soweit der UN-Generalsekretär U. Thant (1961 – 1971) im Jahre 1969. 41 Jahre später hat sich Gesellschaft als Weltgesellschaft ausdifferenziert. Sie ist ein weltweiter Problem- und Kommunikationszusammenhang (Luhmann 1984; 1997; im Folgenden: Scheunpflug/Hirsch 2000; Scheunpflug 2003a; b; Lang-Wojtasik 2008; 2011/i. Ersch.), in dem der sicher geglaubte räumliche Referenzrahmen nationaler Gesellschaften als *entgrenzt* erscheint. Sichtbar werden Prozesse einer ‚*Glokalisierung*‘ (Robertson 1998), also parallele Entwicklungen globaler und lokaler Entwicklungen, die sich jenseits nationaler Begrenzungen in grenzüberschreitenden Netzwerkstrukturen ereignen (Castells 2002). In dieser Weltgesellschaft scheinen sich die von U. Thant und anderen vor Jahrzehnten prognostizierten *sachlichen* Befürchtungen der ‚Grenzen des Wachstums‘ (Meadows et al 1972) nicht nur weitgehend zu bestätigen, sondern in verschärfter Form darzubieten. Es geht um Problemlagen, die ein menschenwürdiges Leben und das Überleben der Menschheit als Ganzes in Frage stellen. Die damit verbundenen Zusammenhänge sind von einer hohen *Komplexität* gekennzeichnet und es erscheint als immer schwieriger, sich angesichts einer größer werdenden Informationsflut begründet für oder gegen etwas zu entscheiden. Somit steigt auch die Wahrnehmung von *Kontingenz*. Denn alles kann sich auch anders entwickeln, als es im Moment der Entscheidung gedacht wird; obwohl bewusst ist, dass auch eine andere Entscheidung möglich gewesen wäre. Dies ist folgenreich nicht nur für Einzelpersonen, sondern vor allem auch für ein Nachdenken über das Programm einer nachhaltigen und gerechten Welt. Denn die Beurteilung eigenen Verhaltens sowie die Legitimation von Solidarität und Gerechtigkeit sind mit neuen Maßstäben, Verstehenshorizonten und Handlungsoptionen konfrontiert.

In einer *zeitlichen* Perspektive ist eine *Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Prozesse* wahrnehmbar, die auch als „Schrumpfung der Zeit“ (UNDP 1999, S. 1) beschrieben worden ist. Denn die existierenden Zeitzonen der Welt können unproblematisch durch die modernen Kommunikationsmittel überwunden werden. Diese ‚Entzeitlichung‘ wird deutlich in der Parallelisierung lokal zeitversetzter Ereignisse (z.B. Schreiben und Empfangen einer Email), was zu neuen Herausforderungen hinsichtlich der Erwartungen beteiligter Kommunikant/innen führt. Darin liegen Chancen und Grenzen gleichermaßen. Z.B. bietet diese Parallelisierung eine Beschleunigung von Warenabläufen etwa im Fairen Handel. Gleichzeitig sind damit veränderte Erfordernisse an die anthropologisch gegebenen Möglichkeiten gestellt, mit Zeit im lokalen Kontext umzugehen (z.B. bezüglich

erwarteter Reaktionen auf gesendete Nachrichten).¹ Zudem erleben wir einen *beschleunigten Sozialen Wandel*, der sowohl Motor als auch Folge fundamentaler Transformationsprozesse ist. Dieser ist schneller geworden als die Zeitspanne eines Generationswechsels; Menschen der älteren Generation können sich nicht selbstverständlich darauf verlassen, dass ihr in der Jugendzeit grundlegend erworbenes Wissen ausreicht, um mit der jüngeren Generation in einen erfolgversprechenden Dialog zu treten. Damit sind Konsequenzen für Wertkonflikte zwischen Alt und Jung verbunden, die an verschiedenen Orten der Welt als Konflikt zwischen Modernität und Traditionalität zutage treten. Dies bedeutet auch eine stärkere Verunsicherung für die Legitimation des Handelns im Jetzt mit Blick auf eine unverfügbare offene Zukunft.

Aus einem *sozialen* Blickwinkel wird wahrnehmbarer, dass das *Individualisierungserfordernis* der europäischen Aufklärung die dahinter liegende Semantik massiv herausfordert. Denn die angenommene Notwendigkeit einer individualisierten Gesellschaft bedeutet in der Konsequenz die Zunahme von *Pluralität* – je individueller jeder Einzelne gedacht werden kann, um so vielfältiger werden die gedachten Möglichkeiten der Freiheit! Gleichzeitig gibt es weltweit vertraute Bezugspunkte einer vereinheitlichten Kultur verschiedener Großstädte und Lebenswelten. Der Unterschied von Vertrautheit und Fremdheit wird somit zunehmend nicht mehr räumlich, sondern vielmehr sozial wirksam; als Ausdruck sozialer Ausdifferenzierung oder Fragmentierung. Letztlich geht es um den Unterschied zwischen Privilegierten und Nicht-Privilegierten.

Globales Lernen – Herausforderungen für das menschliche Lernen und Notwendigkeit von Bildungsangeboten

Nach meinem Verständnis sind es vier zentrale Lernherausforderungen, mit denen Menschen am Beginn des 21. Jahrhunderts konfrontiert sind:

- Umgang mit der zunehmenden *Offenheit* von Weltgesellschaft und erhoffte *Begrenzung* durch Nationalgesellschaft oder lokale Ausdifferenzierungen (räumlich): In welchen räumlichen Kontexten habe ich Möglichkeiten des Lebens und Lernens?
- Umgang mit *Wissen* und *Nichtwissen* (sachlich) in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft und damit zusammenhängende Legitimationsprobleme: Welches Wissen ermöglicht eine sichere Anschlussmöglichkeit an kommende Entwicklungen und wie relevant wird das, was ich nicht weiß?
- Umgang mit *Gewissheit* und *Ungewissheit* (zeitlich): Welche Gewissheit kann ich angesichts von Entzeitlichung und beschleunigtem Sozialen Wandel für eine immer unverfügbarer und ungewisser erscheinende Zukunft annehmen?

¹ Bei alledem darf nicht vergessen werden, dass die Möglichkeit virtueller Teilhabe nach wie vor weltweit sehr ungleich verteilt ist (Jäger 2004, S. 72).

- Umgang mit *Vertrautheit* und *Fremdheit* (sozial): Welche individuellen und pluralen Lebensentwürfe sind mir vertraut oder fremd und warum ist dies so?

Globales Lernen als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft“ (Scheunflug/Schröck 2002, S. 10) stellt eine Offerte dar, Menschen in ihrer anthropologisch begründeten Suche nach Sicherheit Optionen zum Umgang mit Unsicherheit in einer riskant erscheinenden und variationsreichen Welt anzubieten. Helmuth Plessner hat uns auf die „exzentrische Positionalität des Menschen“ als Person und damit die anthropologische Normalität menschlichen Handelns in der Welt mit anderen (Plessner 1981) hingewiesen. In dieser Perspektive liegt die besondere Chance menschlichen Lernens – die Reflexion über die Rolle und Funktion des Menschen in der Welt. Zudem wissen wir aus den Neurowissenschaften, dass Kooperation ein Grundprinzip menschlichen Handelns ist (z.B. Bauer 2008).

Vor diesem Hintergrund ist es konsequent, wenn mit Globalem Lernen das bildungstheoretische Ziel verfolgt wird, die globale Perspektive mit dem lokalen Nahbereich der Lernenden zu verbinden und so einen Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen zu ermöglichen. Mit dieser pädagogischen Querschnittskonzeption wird das Ziel verfolgt, verantwortliches Handeln in der Weltgesellschaft zu ermöglichen und dies im Kontext der Leitbilder von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit zu verorten. Um dies zu realisieren, brauchen Lernende Bildungskontexte, in denen sich Lernofferten ereignen können. Sie brauchen *Faktenwissen*, mit dem sie sich *Orientierung* in der Unübersichtlichkeit der Weltgesellschaft verschaffen können, um mögliche *Handlungsoptionen* für gesellschaftliche Veränderungsprozesse anzustoßen. Denn:

- Wir leben in einer entgrenzten, globalisierten und vernetzten Welt!
- Wir können nicht alles wissen und brauchen Strategien, um mit dem Nichtwissen umgehen zu lernen.
- Wir sind mit einer entzeitlichten Kommunikation und einem beschleunigten Sozialen Wandel konfrontiert und brauchen Ankerpunkte, um uns wertorientiert zwischen Modernität und Traditionalität positionieren zu können.
- Wir sind mit Vertrautheit konfrontiert, die räumlich und zeitlich weit entfernt sein kann; und Fremde, die in unserem Nahbereich liegt.

Ich fasse zusammen: Die Welt, in der wir leben, ist durch Unübersichtlichkeit, Risiko und Variationsreichtum gekennzeichnet. Globales Lernen bietet als Bildungsangebot eine reflexive Chance, mit den damit assoziierten Herausforderungen umzugehen. Es stellt in diesem Sinne einen Bildungsauftrag für Subjekte einer aktiven Zivilgesellschaft dar.

2. Konfrontation mit dem ‚Migrationsanderen‘ in Interkultureller Pädagogik

Die intensive Verwendung des Begriffs ‚Migrant/in‘ hat ihren Ursprung im deutschsprachigen Kontext v.a. in den Migrantenselbstorganisationen der 1980er Jahre und ist ein Hinweis auf emanzipative Bestrebungen weg vom fremdzuschreibenden Begriff des/der ‚Ausländers/Ausländerin‘ (Mecheril 2004, S. 47f). Betrachtet man den aktuellen Diskurs interkultureller Pädagogik – insbesondere international und interkulturell vergleichender Bildungsforschung – so kann der Eindruck entstehen, dass die seit Ende der 1990er Jahre prominente Kategorie des ‚Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ eine (bildungs-)politisch korrekte Variante des kritisierten Begriffs ‚Ausländer/in‘ darstellt. Inwieweit damit eine Abkehr von undifferenzierten Zuschreibungen erreicht wird, steht gleichwohl auf einem anderen Blatt.

Festzuhalten ist, dass die Tatsache von Menschen aus über 170 Nationen in Stuttgart auf eine große Pluralität von Ländern und Kontinenten verweist, die für eine Identitätsbildung bedeutsam sein können. Ich gehe gleichzeitig davon aus, dass die Kategorie des/der ‚Migranten/in‘ für sich genommen zu unscharf ist, um die Komplexität der dahinter liegenden Zusammenhänge abzubilden. Vielmehr besteht die begründete Sorge, dass die zuschreibende Differenz von ‚Wir und Sie‘ – also Wir, die Nicht-Migranten/innen und Sie, die Migranten/innen beibehalten wird und die Menschen als Subjekte von Bildungsprozessen aus dem Blickfeld geraten können.

Was ist das Andere an Migranten/innen?

Festgehalten werden kann zunächst, dass beide Begriffe – ‚Ausländer/in‘ und ‚Migrant/in‘ – eine juristische und eine diskursive Seite haben. Juristisch geht es um die Frage der Staatsangehörigkeit, die sich in Deutschland seit dem 1. Januar 2000 in einer Kombination von *ius sanguinis* (Abstammungsprinzip) und *ius soli* (Geburtsorts-/Territorialprinzip) darstellt. Weit reichender scheinen diskursive Aspekte zu sein, die sich im Schnittfeld von Wissen, Macht und Subjektkonstitution verorten lassen. Dabei geht es z.B. um Zuschreibungen aufgrund äußerer Phänomene (etwa Aussehen, Verhalten oder Namen).

Im Diskurs um Migration findet eine Beschäftigung mit dem ‚Migrationsanderen‘ (Mecheril 2004, S. 47ff) statt, also mit Menschen, die aufgrund einer juristischen oder diskursiven Zuschreibung anders als der angenommene ‚Normalfall‘ betrachtet werden. Dieses ‚Normale‘ kann kaum geklärt werden; trotzdem ist es die Grundlage für die Differenz des ‚Dazugehörens‘ oder des ‚Nicht-Dazugehörens‘.

Ohne an dieser Stelle die gesamte Debatte darstellen zu können, soll darauf hingewiesen werden, dass jenseits von Immigration und multikultureller Gesellschaft mittlerweile insbesondere das Konstrukt einer ‚Transmigration‘ diskutiert wird, mit dem Mehrfachzugehörigkeiten in den Blick genommen werden. Dies ereignet sich in transnationalen Räumen einer globalisierten Welt und hat Kon-

sequenzen z.B. für die Identitätsbildung, die als hybrid charakterisiert wird. Letztlich liegt in dieser Migrationsperspektive das normative Angebot einer „Anerkennung des Mehrwertigen“ (Mecheril 2004, S. 55).

Zentrale Differenzlinien interkultureller Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik im engeren Sinne beginnt in Deutschland erst ab den 1960er Jahren (Krüger-Potratz 2005; Auernheimer 2007). Dies ist deshalb erstaunlich, weil der Zusammenhang von Migration, Nation und Bildung spätestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts in jenem Territorium im Herzen Europas, das wir heute als Deutschland bezeichnen, semantisch wirksam wird.

In der Interkulturellen Pädagogik geht es v.a. um die Differenz von *Inklusion* (Einbeziehung) und *Exklusion* (Ausschluss). Diese Differenz lässt sich auf vier Diskussionslinien zuspitzen (Krüger-Potratz 2005, S. 62ff).

Neben der bereits angedeuteten *Staatsangehörigkeit* (Inländer vs. Ausländer) sind dies v.a. die Frage der *Ethnie* (deutsche vs. andere Volksgruppen), *Kultur* (Mehrheits- und Leitkultur vs. Minderheitenkultur) und *Sprache* (Deutsch als Lingua Franca/Mehrheitssprache vs. andere Muttersprachen und Dialekte als Minderheitensprachen). Darin sind Hierarchien als Höher- und Minderwertigkeiten impliziert, die z.B. in der Differenz von *Traditionalität* als Rückständigkeit (Junge aus dem ländlichen Anatolien) und *Modernität* als Fortschrittlichkeit (Bildungsbürgertum der europäischen Aufklärung) wirksam werden (Lang-Wojtasik 2009).

Dahinter liegt die Annahme einer nationalen Monoperspektive, die einer Multi-realität entgegensteht. In der Schule wird dies z.B. sichtbar angesichts eines angenommenen ‚Normalitätskonstrukts‘ einer mittelschichtgeprägten Institution (Wenning 2004, S. 573; 1999, S. 328ff), über die Homogenität hergestellt werden soll; mit Folgeproblemen für alle Kinder und Jugendlichen, die per se heterogen sind.

Vor diesem Hintergrund stellt interkulturelle Pädagogik heute Angebote bereit, die den Umgang mit der Differenz von *Eigenem* (Vertrautem) und *Anderem* (Fremdem) zu einem Thema für Bildung, Erziehung und Lernen machen. Angesichts verschiedener, identitätsbildender Orientierungs- und Sinnsysteme (Kultur) (Holzbrecher 2004, S. 85ff; Kumbier/Schulz von Thun 2006), kann sich interkulturelles Verstehen in einem *dynamischen Zwischenraum* mindestens zweier Referenzsysteme ereignen. Die Möglichkeit des Verstehens wird durch die beobachtende Person, dem Wahrgenommenen, der sozialen Einbindung und kulturellen Einbettung der beobachtenden Person beeinflusst (Holzbrecher 2004, S. 14f). Dabei ist prominent, dass sich Menschen nicht auf eine ontische ‚Kultur‘ festlegen lassen, sondern dass dies immer im Kontext anderer gesellschaftlich relevanter Zuschreibungen betrachtet werden muss – z.B. Geschlecht, soziale Schichtung oder Generationszugehörigkeit –, die sozialisatorisch wirksam werden können.

Ich fasse zusammen: Das ‚Migrationsandere‘ wird erst dann semantisch wirksam, wenn ein Normalitätskonstrukt unterstellt wird. In diesem Kontext wird ein Austausch über Eigenes und Fremdes auf der Grundlage individueller Sozialisationen möglich.

3. Globales Lernen als Bildungsauftrag auch für Migrant*innen?

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Ausführungen komme ich zu meiner angekündigten Frage nach dem ‚Warum‘:

*Warum sollten Migrant*innen prädestiniert sein, Globales Lernen im Sinne eines Bildungsauftrages zu organisieren? Oder anders gefragt: Was könnte das Spezifische an Bildungsangeboten von Migrant*innen sein, damit sich Lernmöglichkeiten im Kontext der Weltgesellschaft ereignen können?*

Ich gehe davon aus, dass Migrant*innen trotz ihrer Unterschiedlichkeit eines im Vergleich zur aufnehmenden Gesellschaft eint – die Erfahrung einer anderen Perspektive. Vor diesem Hintergrund kann die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels für den Dialog über Eigenes und Anderes in der Weltgesellschaft angesichts von Risiko und Variationsreichtum als Ausgangspunkt Globalen Lernens angenommen werden. Dadurch wird ein Bildungsauftrag für Subjekte einer aktiven Zivilgesellschaft greifbar, in der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit den Rahmen reflektierten Handelns darstellen und durch Solidarität, Partizipationsmöglichkeiten und intergenerationellen Dialog gefördert werden.

Um dies zu realisieren, braucht es ein Nachdenken über die Rahmenbedingungen des Bildungsangebotes. Wir wissen z.B. aus den Debatten um Schulpartnerschaften zwischen Menschen und Institutionen aus dem Süden und dem Norden, dass es bestimmte Fallstricke gibt, die eine partnerschaftliche Kommunikation auf Augenhöhe erschweren können. Dazu gehört etwa der Umgang mit Paternalismus oder die Klärung des Unterschiedes von Paten- oder Partnerschaft (ZEP 3/2007). Zudem wissen wir aus der Austauschforschung, dass interkulturelle Begegnung nicht per se Lernmöglichkeiten darstellt (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2002). Vielmehr ist davon auszugehen, dass das interkulturelle Nichtverstehen die Regel ist (Kumbier/Schulz von Thun 2006).

Damit sich ein angestrebter kooperativer Dialog für Prozesse Globalen Lernens von Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten entfalten kann, ist eine Klärung der gegenseitigen *Erwartungen und Möglichkeiten* notwendig. Es braucht professionell gerahmte Reflexionsangebote, um die Optionen für einen Beitrag zum Umgang mit den beschriebenen Lernherausforderungen wirksam werden zu lassen. Denn es wäre bedauerlich, wenn die erkennbaren Chancen, die in Begegnungen mit anderen Perspektiven liegen, aufgrund mangelnder Reflexion nicht ergriffen werden könnten. Angesichts der beeindruckenden Aktivitäten, die im Schnittfeld von Migration und Entwicklungszusammenarbeit durch verschiedene Migrant*innenvereine existieren (Landeshauptstadt Stuttgart 2009), stellt sich die Frage, wie diese Aktivitäten im Rahmen von Bildungsarbeit ge-

nutzt werden können. Dabei sollte im Blick behalten werden, dass es Unterschiede zwischen *Bildungs-, Kampagnen- und Lobbyarbeit* gibt, was im heterogenen Feld entwicklungsbezogener Bildungsarbeit nicht immer als trennscharf erscheint und was unterschiedliche Formen der Professionalisierung braucht (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007).

Geht man davon aus, dass die Weltgesellschaft von Risiko und Variationsreichtum geprägt ist und sich die zentrale Lernherausforderung in der Differenz einer Suche nach Sicherheit angesichts der Wahrnehmung großer Unsicherheit darstellt, geht es zugespitzt um ein *reflektiertes Differenzlernen* von Menschen mit verschiedenen Orientierungs- und Sinnsystemen.

Lernende brauchen – daran sei erinnert – Bildungskontexte, in denen sich Lernofferten ereignen können. Notwendig erscheint ein grundlegendes und vertieftes *Faktenwissen*, mit dem sie sich *Orientierung* in der Unübersichtlichkeit der Weltgesellschaft verschaffen können, um mögliche *Handlungsoptionen* für gesellschaftliche Veränderungsprozesse anzustoßen. Denn:

- Wir leben in einer entgrenzten, globalisierten und vernetzten Welt!
- Wir können nicht alles wissen und brauchen Strategien, um mit dem Nichtwissen umgehen zu lernen.
- Wir sind mit einer entzeitlichten Kommunikation und einem beschleunigten Sozialen Wandel konfrontiert und brauchen Ankerpunkte, um uns wertorientiert zwischen Modernität und Traditionalität positionieren zu können.
- Wir sind mit Vertrautheit konfrontiert, die räumlich und zeitlich weit entfernt sein kann; und Fremde, die unserem Nahbereich liegt.

Im Folgenden werde ich versuchen, anhand weniger Beispiele im schulischen Kontext zu erläutern, was dies konkret für einen spezifischen Beitrag von Migrant*innen bedeuten könnte. Ich beziehe mich dabei auf den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (BMZ et al 2007).

Umgang mit Offenheit und Begrenzung

Ich gehe davon aus, dass Migrant*innen über den Erfahrungshorizont der Überwindung räumlicher Grenzen (Entgrenzung) verfügen. Die meisten von ihnen kennen die Situation, in einem Land anzukommen und mit der Erwartung konfrontiert zu sein, sich in einem anderen Lebenskontext orientieren zu müssen, der jenseits der gewohnten Lebenswelt bedeutsam wird. Zudem ist es wahrscheinlich, dass sie Vernetzungen zwischen ihrem Herkunfts- und Aufnahme-land pflegen. Möglicherweise kennen sie globale Entwicklungen aus eigener Erfahrung; z.B. im Engagement für eine lokale Initiative im Herkunftsland, die sich für eine gerechtere Globalisierung engagiert und dies durch basisorientierte Impulse anregen möchte.

Hier sehe ich eine interessante Perspektive z.B. im Sachunterricht der Grundschule, wo es um die Vernetzung zwischen eigener und anderer Lebenswelt im globalen Kontext geht. Eine besondere Möglichkeit bietet sich hier etwa über die Arbeit an global vernetzten Umweltfragen, die nicht national gelöst werden können (BMZ et al 2007, S. 91ff). Denkbar ist etwa, über Erfahrungshorizonte von Urbanisierung im Vergleich zwischen Lima und dem Anden-Hochland sowie Berlin und Dörfern in der Mecklenburgischen Seenplatte nachzudenken.

Umgang mit Wissen und Nichtwissen

Es ist davon auszugehen, dass viele Migranten/innen die Erfahrung kennen, bei der Ankunft im Aufnahmeland Vieles zunächst nicht zu verstehen und sich trotz nicht anschlussfähigen Wissens orientieren und auch handeln zu müssen. Diese Herausforderung kann didaktisch fruchtbar gemacht werden. Z.B. ist es denkbar, mit Weltkarten aus anderen Ländern zu arbeiten, über die ein reflektierter Perspektivenwechsel denkbar wird. Ich habe dies sehr konkret in der Betreuung des Tagespraktikums in einer oberschwäbischen Grundschule erlebt. Ein japanischer Kollege unterrichtete dort im Rahmen eines Deutschlandbesuchs über das Thema ‚Woher kommt der Name Japan?‘. Dazu stieg er über eine japanische Weltkarte ein, in der selbstverständlich das Land der aufgehenden Sonne im Zentrum lag und den Schüler/innen anfängliche Orientierungsprobleme verschaffte, über die er ein reflektierendes Nachdenken der dahinter liegenden Zusammenhänge möglich machte.

Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit

Viele Migranten/innen kennen mit großer Wahrscheinlichkeit die Erfahrung, dass biographisch angeeignete Wertorientierungen im Herkunftsland nicht mit denen des Aufnahmelandes deckungsgleich sind. Zudem ist davon auszugehen, dass viele Migranten/innen den Kontakt zu Familienmitgliedern oder Freunden über elektronische Medien gestalten und so die Überwindung von Zeitgrenzen eine Selbstverständlichkeit ist.

Bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertorientierungen ist es vorstellbar, dass die Suche nach Gewissheit stiftenden Normen angesichts einer ungewissen Zukunft z.B. in der Auseinandersetzung mit biologischer Vielfalt stattfindet, die in ein Thema im Biologieunterricht der Sekundarstufe I sein kann (BMZ et al 2007, S. 107ff). Biologische Vielfalt impliziert z.B. den Schutz traditioneller, seit Generationen angepasster Reissorten jenseits gentechnisch veränderter Standardisierungen multinationaler Konzerne im 21. Jahrhundert.

Möglicherweise stellt der Bericht eines Migranten/einer Migrantin aus dem ländlichen Indien mit Kontakt zu sozialen Aktionsgruppen den Auftakt für ein intensives Nachdenken über Gentechnik in deutschen Nahrungsmitteln dar. Es ist vorstellbar, dass die Kenntnis der ländlichen Bevölkerung für biologische Vielfalt als Überlebensstrategie im Rahmen von Bildungsprogrammen der Aktivist/innen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene integriert wird. Diese indischen Lernmaterialien könnten ausgewählt im deutschen Kontext erprobt wer-

den und so zu einem Perspektivenwechsel anregen. Hier bestünde auch eine Anknüpfungsmöglichkeit für den Aufbau einer ‚internetbasierten Klassenkorrespondenz‘ im Anschluss an Célestin Freinet z.B. zwischen einer Dorfschule im Schwarzwald und im ländlichen Punjab. Dies könnte der Ausgangspunkt für ein gemeinsames Nachdenken über die Ungewissheit und Gewissheit gemeinsamen Überlebens sein.

Zudem ist es vorstellbar, dass Migranten/innen für den Zusammenhang von Mediendidaktik und Globalem Lernen (Kammerl/Lang-Wojtasik 2006) neue Impulse bezüglich der lebensweltlichen Einbettung elektronischer Kommunikation geben; etwa bezogen auf die verschiedenen Erwartungshorizonte der an Kommunikation Beteiligten aufgrund verschiedener Zeitzonen.

Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit

Schließlich ist davon auszugehen, dass die Suche nach Vertrautem in der Fremde und die Konfrontation mit dem von der Mehrheitsgesellschaft als normal vertraut Angenommenen häufig fremd sein kann, weil es nicht zum primären eigenen Erfahrungshorizont gehört. Angesprochen ist etwa die Frage der Sprachfähigkeit und -nutzbarkeit im Kontext des Aufnahmelandes – vor allem auch jenseits der Kompetenz in den ehemaligen Kolonialsprachen. Denkt man an Länder wie Südafrika und Indien, so ist Mehrsprachigkeit der Normalfall. Dazu gehört auch die Erfahrung schulischen Lernens, dass man in mehreren Sprachen parallel kommunizieren muss. Hier sehe ich interessante Perspektiven für neue Konzepte multilingualer Bildung angesichts des ‚monolingualen Habitus der multilingualen Schule‘ in Deutschland (Gogolin 2008).

Ausblick

Meine Vorschläge sind eine unvollständige Skizze, mit der ich generelle Überlegungen anstellen wollte. Um dies zu tun, habe ich ‚dem Migranten/der Migrantin‘ bestimmte Erfahrungshorizonte zugeschrieben, die bei einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema genauer zu betrachten wären, um die dahinter liegenden ‚Blinden Flecken‘ offenzulegen. Es wäre in einem ersten Schritt interessant zu erfahren, wie Migranten/innen selbst ihre Optionen für spezifische Bildungsbeiträge im Feld Globalen Lernens einschätzen. Ich bin gespannt, wie Migranten/innen hier in Stuttgart darüber diskutieren werden.

Um die skizzierten Ideen auf ihre pädagogisch-professionelle Gangbarkeit hin prüfen zu können, bräuchte es intensive Forschung. Ausgehend etwa von einer jüngst erschienenen empirischen Untersuchung zum Orientierungswissen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft (Asbrand 2009) oder einer theoretischen Arbeit zur Schultheorie in der Weltgesellschaft (Lang-Wojtasik 2008) sehe ich vor allem zwei prominente Fragestellungen:

- Welche Kompetenzen können Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Umgang mit den Herausforderungen der Weltgesellschaft entwickeln und

welchen spezifischen Bildungsauftrag zur Schaffung von Lernmöglichkeiten können Migranten/innen dabei anbieten?

- Welche pädagogische Professionalität ist notwendig, um Globales Lernen auch durch Migranten/innen im Bildungsbereich zu fördern und weiter verankern zu können?

Ohne die erhofften Chancen von Lernofferten durch Migranten/innen kleinreden zu wollen, plädiere ich zurückhaltend dafür, das Denkbare möglich zu machen und das Mögliche zu denken!

Ich wünsche Ihnen allen interessante Diskussionen und der Tagung einen erfolgreichen Verlauf.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur

- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster et al: Waxmann.
- Asbrand, Barbara/Lang-Wojtasik, Gregor (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 1, S. 2 – 6.
- Asbrand, Barbara/Lang-Wojtasik, Gregor /Scheunpflug, Annette (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, Barbara/Bergold, Ralph/Dierkes, Petra/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.) (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld: Bertelsmann, S. 36 – 43.
- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (5. Aufl.).
- Bauer, Joachim (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne.
- Beucker, Pascal (2010): Migranten lehren MigrantInnen besser. In: die tageszeitung, 8. März 2010, S. 15.
- BMZ/ISB/Inwent/KMK (2007): Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Castells, Manuel (2002): Das Informationszeitalter. Opladen: Leske + Budrich (3 Bde).
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster et al: Waxmann (2. Aufl.).
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Jäger, Uli (2004): Pocket global. Globalisierung in Stichworten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kammerl, Rudolf/Lang-Wojtasik, Gregor (2006): Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29. Jg., H. 3, S. 2 – 6.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster et al: Waxmann.
- Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedemann (Hg.) (2006): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek: Rowohlt 2006.
- Landeshauptstadt Stuttgart (Hg.) (2009): Stuttgarter Migranten – Potenzial für die Eine Welt. Bericht zur Fachtagung im Stuttgarter Rathaus am 13. Februar 2009. Stuttgart.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2003): Concepts of Global Learning – the German debate. In: The Development Education Journal, 10. Jg., H. 1, S. 25 – 27.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2009): Difference as a Contribution to Education Theory and Global Learning from a German Perspective: We should learn more about the cultures of foreign children'. In: International Journal for Development Education and Global Learning, 1. Jg, H. 3, S. 5 – 21.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2010a): Globales Lernen in interkulturellen Begegnungen. Indisch-deutscher Dialog als Chance. In: Lehren und Lernen, 36. Sonderheft, S. 7 – 12.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2010b/i. Ersch.): Zukunft des Globalen Lernens. Perspektiven eines innovativen pädagogischen Feldes. In: Datta, Asit/Sievers, Isabel (Hg.): Zukunft der Migration. Zukunft der transkulturellen Bildung. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2011/i. Ersch.): Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In: Rüp, Margret (Hg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven (Bd. 8 der Reihe Lehrerwissen kompakt). Balt-

- mannsweiler/Zürich: Schneider/Pestalozzianum.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Scheunpflug, Annette (2002): Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In: Kreienbaum, Maria Anna/Gramelt, Katja/Pfeiffer, Stephanie/Schmitt, Thomas (Hg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt/M.: IKO, S.17 – 35.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Scheunpflug, Annette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H. 2, S. 2 – 7.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meadows, Dennis/Meadows, Donella/Zahn, Erich/Milling, Peter (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Plessner, Helmuth (1981): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. In: Ders.: Gesammelte Schriften IV. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003.
- Robertson, Roland (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 192 – 220.
- Rotter, Carolin (2009): Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt. In: Tertium Comparationis, 15. Jg., H. 1, S. 3 – 20.
- Scheunpflug, Annette (2003a): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: Beillerot, Jacky/Wulf, Christoph (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster et al.: Waxmann, S. 262 – 278.
- Scheunpflug, Annette (2003b): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 2, S. 159 – 172.
- Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M.: IKO.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt (2. Aufl.).
- UNDP (1999): Human Development Report 1999. Globalization with a Human Face. Oxford: Oxford University Press.
- Wenning, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich.
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 4, S. 565–582.
- ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (2007): Partnerschaft und Patenschaft. 30. Jg., H. 3.