

# Globales Lernen – oder: „Sieh hin – und du weißt!“

Schule als Lernort des Widerstands gegen eine verkehrte Welt

Kompaktveranstaltung in der Stuttgarter „Wilhelma“ am 2.12.2016

*„Globales Lernen ist als pädagogische Antwort auf die Globalisierung aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit heraus entstanden. Es hilft Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sich in der heutigen Welt zu orientieren. Globales Lernen ist ein ebenso wertorientierter wie pädagogischer Ansatz. Es will zu einer globalen Transformation im Sinne globaler Gerechtigkeit, der Verwirklichung von Menschenrechten, Frieden, ökologischer Nachhaltigkeit, der Akzeptanz vielfältiger Identitäten und Lebensentwürfe und eines guten Lebens für alle Menschen und zukünftige Generationen beitragen. Globales Lernen befähigt Menschen, Gesellschaft im Sinne weltbürgerlicher Verantwortung aktiv mitzugestalten. Es fördert das Verständnis globaler Zusammenhänge und der eigenen Rolle darin und verweist auf historische und strukturelle Ursachen globaler Ungleichheit (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt Landesnetzwerke in Deutschland e.V.: Kein Wandel ohne Bildung. Positionspapier der Eine Welt-Landesnetzwerke zum Globalen Lernen, 2014).“*

Quelle: [http://www.ewnsa.de/wp-content/uploads/2012/02/2016\\_agl\\_Position\\_GL\\_Schule\\_final.pdf](http://www.ewnsa.de/wp-content/uploads/2012/02/2016_agl_Position_GL_Schule_final.pdf)

Jede Gesellschaft steht vor der Aufgabe, die besonderen Herausforderungen ihrer Zeit zu erkennen und sich zu fragen, was Bildung unter den gegebenen Verhältnissen bedeuten kann und bedeuten sollte.

## „Attente“ (Aufmerksamkeit) als Bildungsaufgabe

Die französische Philosophin Simone Weil notierte 1941 in ihr Tagebuch: „Aufmerksamkeit (*attente*), müsste der einzige Gegenstand der Erziehung sein.“<sup>1</sup> *Attente* ist ein Schlüsselwort von Weils Denken. *Attente* bezeichnet bei ihr „nicht eine einzelne Eigenschaft oder besondere Verhaltensweise, sondern eine Grundeinstellung“, die „Geisteshaltung der Offenheit für alles Wirkliche“<sup>2</sup>. Es ist die Bereitschaft auch gegen eingefahrene Denkgewohnheiten jedem einzelnen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, „ständig bereit [zu] sein, gelten zu lassen, dass ein anderer etwas anderes ist als das, was man [in ihm] liest, wenn er da ist (oder wenn man an ihn denkt)“<sup>3</sup>. Diese Aufmerksamkeit kann sich auf andere Menschen richten, aber auch auf Dinge des Alltags, auf geometrische Aufgaben, auf erfahrene Schmerzen und miterlebte oder selbst erlittene Ungerechtigkeit. Von klein auf sollten Kinder, so Weil, in diese Form der Aufmerksamkeit eingeführt werden.

Im Jahr 1941 lebte die 32-jährige Simone Weil im von den Nazis besetzten Frankreich, befasste sich mit den Lebensbedingungen von Gefangenen in den Internierungslagern der Umgebung von Marseille und versuchte für sie beim amerikanischen Botschafter in Vichy zu intervenieren. Sie arbeitete trotz ihrer höchst angeschlagenen Gesundheit in der Landwirtschaft, unterrichtete nebenbei die Kinder ihres Wohnorts – und nahm Kontakt zur Résistance auf.<sup>4</sup> *Attente* ist für Weil mit Handeln, mit Einflussnahme und politischem Engagement verbunden. „Wenn man auf ein Leiden das volle Licht der Aufmerksamkeit richtet, wenn man weiß, dass man es lindern kann, und das nicht tut, so ist das natürlich dasselbe, als ob man es verursachen würde.“<sup>5</sup> Aufmerksamkeit hat ethische Implikationen. Nichtstun macht mitverantwortlich.

## Was sind epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart?

Wer die Wirklichkeit ohne Beschönigung wahrnimmt, kann den Impuls zur Veränderung erfahren: Was ist, ist so nicht zu ertragen, kann nicht hingenommen werden. „Sieh hin – und du weißt“<sup>6</sup>, formulierte der Philosoph Hans Jonas in diesem Sinn.

Einzelne Menschen, aber auch Gesellschaften neigen freilich zum Wegsehen und zur Verdrängung. Lange dauerte es, ehe sich nach dem Zweiten Weltkrieg die deutsche Gesellschaft ihrer tiefen Verstrickung in den nationalsozialistischen Terror stellte. Diese Verstrickung zu erkennen, war aber Voraussetzung dafür, um der Forderung nachzukommen, die für Theodor W. Adorno die allererste für Erziehung ist. Adorno in seinem berühmten Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“ im Jahr 1966: „Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole.“ Auschwitz war der Rückfall in die Barbarei, so Adorno. „Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern.“ Die Zivilisation bringe das Antizivilisatorische hervor und verstärke es zunehmend, „im Zivilisationsprinzip selbst [sei] die Barbarei angelegt“.<sup>7</sup> Das ist Dialektik praktisch – die vermeintlich heile Welt birgt grauenhaftes Unheil.

Unerträgliche Verhältnisse ließen Weil und Adorno notwendig anstehende Bildungsaufgaben erkennen, schieden Wesentliches von Nachrangigem. Was ergibt die Analyse unserer heutigen Verhältnisse? „Sieh hin, und du weißt“? Doch worauf soll sich unsere Aufmerksamkeit richten? Was wollen wir sehen und was übersehen wir, verdrängen wir? Oder mit Wolfgang Klafki pädagogisch gewendet: Was sind epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der absehbaren Zukunft? Etwa dass uns naturwissenschaftlicher Nachwuchs fehlt? Dass die SchülerInnen in Baden-Württemberg in Mathematik nicht zu den besten zählen? Dass unsere allgemeinbildenden Schulen Jugendliche nicht mehr passgenau für die Erfordernisse unserer Arbeitswelt zurichten? Geschenkt. Sind PISA, TIMSS, IGLU usw. der richtige Maßstab, um beurteilen zu können, ob wir heute die vorrangig anstehenden Bildungsaufgaben erkannt und bewältigt haben?

In einem Aufruf aus Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialer Arbeit wurden im vergangenen Jahr Flucht- und Migrationsphänomene als epochaltypische Schlüsselprobleme beurteilt. Darum falle „den pädagogischen und sozialen Organisationen und Bildungsinstitutionen [...] die zentrale Rolle zu, auf die aktuellen globalen Verhältnisse einzugehen“<sup>8</sup>. Die globalen Verhältnisse sind gekennzeichnet durch allbekannte Krisen: diese betreffen Finanzen, Wirtschaft, Klima, Ernährung, Wasserversorgung, Energie, Biodiversität usw. Längst erfahrbare Folgen dieser Krisen sind Millionen geflüchteter Menschen und extreme globale soziale Ungerechtigkeit mit ungezählten Opfern – weniger hier, um so mehr anderswo.

## Wahrnehmung unserer Verstrickung in die globalen Verhältnisse

Doch die Wirklichkeit, auf die wir unsere Aufmerksamkeit richten, ist nicht einfach das Andere, uns Entgegenstehende. Wir sind eingebunden in das, was wir wahrnehmen, sind Teil des Ganzen, das uns umgibt. *Attente* i. S. Weils sieht nicht von uns ab und begegnet der Wirklichkeit nicht vermeintlich „objektiv“ als etwas, das abgetrennt vor uns liegt, das wir unbeteiligt analysieren, begutachten, bewerten. **Geschärfte Wahrnehmung erkennt unsere Verstrickung in das, was ist. Sie ist nicht „rücksichtslos“, sondern bedenkt unseren Standort, unsere Interessen,**

**unseren Gewinn und unser Mitwirken bei dem, was wir sehen. Wie wir wohnen und wie wir uns kleiden, wie wir uns fortbewegen, wie wir Urlaub machen und was wir essen, was wir produzieren, kaufen, verbrauchen und wegwerfen, entwickeln und exportieren – all dies hat Auswirkungen auf Menschen in anderen Regionen der Welt und auf nachfolgende Generationen.** Mit Adorno: Die Form unserer heutigen Zivilisation bringt das Antizivilisatorische hervor und verstärkt es immer mehr. Die nüchterne Analyse der Gegenwart belegt einmal mehr: In unserem Zivilisationsprinzip ist die Barbarei angelegt.

Was bedeutet es für unsere Bildung, dass unsere Politik, unsere Wirtschaft und unser Lebensstil verheerende Auswirkungen haben, die gerade die Ärmsten treffen? Müssen wir eine Welt akzeptieren, in der offene oder verdeckte Gewalt und krasse Ungerechtigkeit walten? Haben wir uns damit abzufinden? Rechtfertigt unsere unvermeidliche Verstrickung in das herrschende Unwesen, widerspruchs- und widerstandslos dabei mitzuwirken, mitzumachen?

## **Wir sind nicht machtlos**

Viele Menschen reden sich heute ein, sie seien machtlos, könnten den zugestandenermaßen unerträglichen herrschenden Verhältnissen nichts entgegen setzen. Übermächtige Umstände erlaubten es nun einmal nicht. In akademischen Kreisen wird diese Rechtfertigung eigener Passivität zuweilen noch philosophisch verbrämt. Ausgerechnet Adorno wird dann entschuldigend zitiert: es gebe kein richtiges Leben im falschen.<sup>9</sup> Doch Adorno selbst verwahrt sich gegen eine in der Passivität verharrende „Sanktionierung des Seienden“<sup>10</sup>. Seinen Studierenden gab Adorno ganz am Ende seiner Vorlesung über „Probleme der Moralphilosophie“ im WS 56/57 mit auf den Weg: „Man sollte, soweit es nur irgend möglich ist, so leben, wie man in einer befreiten Welt glaubt leben zu sollen, gleichsam durch die Form der eigenen Existenz, mit all den unvermeidbaren Widersprüchen und Konflikten, die das nach sich zieht, versuchen die Existenzform vorwegzunehmen [!], die die eigentlich richtige wäre. Dieses Bestreben ist notwendig zum Scheitern und zum Widerspruch verurteilt, aber es bleibt nichts anderes übrig, als diesen Widerspruch bis zum bitteren Ende durchzumachen. Die wichtigste Form, die das heute hat, ist der Widerstand, dass man nicht mitmacht [...]“<sup>11</sup> Adorno hält es für geboten, „soweit es nur irgend möglich ist, so [zu] leben, wie man in einer befreiten Welt glaubt leben zu sollen“. Die wichtigste Form dieses Versuchs, so aussichtslos er erscheinen mag, ist für Adorno der „Widerstand, dass man nicht mitmacht“.

## **Kompetenzen globaler Bildung**

Bildung, die sich durch den ursächlichen Zusammenhang zwischen den Verhältnissen bei uns und extremer Verelendung in anderen Regionen der Welt herausfordert sieht, rückt andere Kompetenzen ins Zentrum, als eine Bildung, die sich zum Ausbildungsbetrieb für die bestehenden regionalen Marktverhältnisse instrumentalisieren lässt. Vordringlich zu erwerbende Kompetenzen sind in globaler sozialethischer Perspektive:

- fremde Befindlichkeiten wahrzunehmen,
- entmenschlichende Strukturen und Ausbeutungsmechanismen zu identifizieren,

- systematische Verschleierung von Interessen zu entlarven sowie
- verdeckten und offenen Bemächtigungsstrategien zu widerstehen.

Darüber hinaus zählen dazu auch die Kompetenzen,

- Formen effektiven Widerstands gegen lebenszerstörende Strukturen zu entdecken, neu zu entwickeln, zu beurteilen und zu praktizieren,
- sach- und zielorientiert Bündnisse einzugehen und darin ungeachtet sonstiger weltanschaulicher Differenzen zu kooperieren.

Junge Menschen dazu in nicht manipulativer Weise zu befähigen, entspricht der urpädagogischen Aufgabe, Kinder und Jugendliche bei ihrer Subjektwerdung zu unterstützen und zu mündigen Menschen unsere Weltgemeinschaft zu bilden.

## Schule als Lernort des Widerstands gegen eine verkehrte Welt

Damit tragen unsere Bildungseinrichtungen zu einer *Bildung zum Widerstand* bei. Entsprechender Unterricht wird die Verhältnisse unserer Welt nicht einfach abbilden und reproduzieren. Indem er zu globalem Lernen und zur Bildung zur Gerechtigkeit beiträgt, wird er zur Keimzelle des Widerspruchs und des Widerstands gegen herrschende Ungerechtigkeit. Er kann den Widerstandsgeist beflügeln, lebensfreundliche Alternativen entdecken, spielerisch einüben und fragmentarisch erfahrbar machen.

Widerstand scheint manchen ein zu scharfes Wort – aber darunter geht es nicht. Wer nicht gezielt widersteht, wird übergangen, ignoriert, vereinnahmt. Wie *effektiver gewaltloser* Widerstand gelingen kann, hat der Soziologe Harald Welzer in seiner „Anleitung zum Widerstand“<sup>12</sup> formuliert (s. Anlage).

Andreas Benk

<sup>1</sup> Simone Weil: Cahiers (II). Aufzeichnungen, München/Wien 1993, 171.

<sup>2</sup> Karl D. Ulke: Das Wirkliche und das Imaginäre. Zum geistigen Weg von Simone Weil, in: Orientierung 67 (2003), 156.

<sup>3</sup> Simone Weil: Cahiers (I). Aufzeichnungen, München/Wien 1991, 211.

<sup>4</sup> Vgl. dazu Elisabeth Edl/Wolfgang Matz: Biographie, in: Dies. (Hg.): Cahiers (II). Aufzeichnungen, München/Wien 1993, 31f.

<sup>5</sup> Simone Weil: Cahiers (II), 222f.

<sup>6</sup> Hans Jonas: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt a. M. 1984. 236.

<sup>7</sup> Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, in: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M. 1970, 92.

<sup>8</sup> <http://www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de/> (abgerufen am 14.07.16).

<sup>9</sup> Vgl. Theodor W. Adorno: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt a. M. 1980, 42, sowie ders.: Probleme der Moralphilosophie. Vorlesung im Sommersemester 1963, Berlin 2010, 241.246.248f.

<sup>10</sup> Ders.: Negative Dialektik, Frankfurt a. M. 1975, 162.

<sup>11</sup> Ders.: Probleme der Moralphilosophie. Unveröffentlichte Stenogramm-Nachschrift der Vorlesung im WS 1956/1957, Berlin (Theodor W. Adorno Archiv) 1957, 227. Die unmittelbare Fortsetzung der hier angeführten Stelle bedenkt unsere tatsächlichen Zwangslagen: „[...] und wenn das nicht möglich ist und wir auf unsere eigene Schwachheit und die Übermacht der Verhältnisse Rücksicht nehmen müssen, sollten wir wenigstens versuchen, dort, wo wir mitmachen müssen, nicht ganz mitzumachen und es ein bisschen anders tun als die, die es von ganzem Herzen tun“.

<sup>12</sup> So der Untertitel von Harald Welzer: Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand, Frankfurt a. M. <sup>2</sup>2013.