

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 12

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Oliver Trisch

Globales Lernen

Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte

– Eine theoretische Aufarbeitung –



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0938-9

Inhalt

Einleitung	9	
1	Erste Annäherung an Globales Lernen	13
1.1	Begriffsklärung und erste Definitionen: ‚global‘, ‚Lernen‘, Globales Lernen	13
1.2	Zur Begriffsentwicklung aus historischer Perspektive	16
1.2.1	Entwicklungstheorien	16
1.2.2	Begriffsgeschichte	18
2	Rahmenbedingungen Globalen Lernens – Zum Diskurs über aktuelle gesellschaftliche Entwicklungslinien	23
2.1	Gesellschaftliche und gesellschaftstheoretische Rahmenbedingungen	23
2.1.1	‚Globalisierung‘	25
2.1.2	‚Weltgesellschaft‘	34
2.1.3	Die Bedeutung von ‚Globalisierung‘ und ‚Weltgesellschaft‘ für Konzepte Globalen Lernens	40
2.2	Bildungspolitische Rahmenbedingungen Globalen Lernens	40
2.2.1	Bildungspolitische Rahmenbedingungen international	41
2.2.2	Europäische Bildungspolitik	45
2.2.3	Bildungspolitische Rahmenbedingungen in Deutschland	47
2.2.4	Zusammenfassung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen	50

3	Verschiedene Perspektiven von Lernen	53
3.1	Biologische Grundlagen des Lernens	53
3.1.1	Die entwicklungsgeschichtliche Anpassung des Menschen	54
3.1.2	Lernen als Anpassungsvorgang	55
3.2	Psychologische Lernmodelle	57
3.2.1	Grundformen des Lernens	57
3.2.2	Lernen aus Sicht der Kritischen Psychologie	59
3.3	Lernen aus konstruktivistischer Sicht	61
3.3.1	Radikaler Konstruktivismus	62
3.3.2	Systemisch-konstruktivistische Pädagogik	63
4	Was ist Globales Lernen?	65
4.1	Die Schwierigkeit einer umfassenden Definition	65
4.2	Zum Problem der Auswahl	66
4.3	Darstellung ausgewählter Konzepte Globalen Lernens	67
4.3.1	Hans Bühler Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“	67
4.3.2	Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck Globales Lernen – Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung	76
4.3.3	David Selby und Hanns-Fred Rathenow Globales Lernen – Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2	83
4.4	Zielgruppen und Adressat(inn)en von Konzepten Globalen Lernens	91
4.4.1	Schule	91
4.4.2	Außerschulische Zielgruppen	93
4.5	Versuch einer Einordnung von Globalem Lernen in den pädagogischen Fachdiskurs	95

5	Grenzen und Chancen Globalen Lernens am Beispiel zentraler Aspekte der ausgewählten Konzepte	99
5.1	Gegenwartsbezogene globale Entwicklungen	99
5.2	Komplexität	104
5.3	Möglichkeiten des Umgangs mit den gegenwarts- und zukunftsbezogenen Anforderungen aus der Perspektive der ausgewählten Konzepte	106
5.3.1	Lernen	107
5.3.2	Kompetenzen	111
5.3.3	Bildung	115
5.3.4	Transformation und Qualifikation	116
5.4	Orientierung und Identität	119
5.5	Kultur	122
5.6	Universalität	124
5.7	Ziele der ausgewählten Konzepte	127
5.7.1	Bühler	127
5.7.2	Scheunpflug und Schröck	128
5.7.3	Selby und Rathenow	129
5.8	Schlussfolgerungen	130
6	Konkrete Anforderungen für eine weiterführende theoretische Fundierung Globalen Lernens	133
6.1	Ausblick	135
	Literaturverzeichnis	137
	Internet	146

Einleitung

Angesichts fortschreitender weltumspannender Veränderungsprozesse stehen Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert vor neuen Aufgaben. Globales Lernen ist der pädagogische Versuch auf diese zu reagieren.

Nachdem im angloamerikanischen Sprachraum nun schon seit ca. 25 Jahren von (pädagogischen) Konzepten gesprochen wird, die sich mit den gemeinhin als Globalisierungsprozessen bezeichneten gegenwarts- und zukunftsbezogenen globalen Veränderungen befassen, zeigt sich in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum eine Bedeutungszunahme Globalen Lernens.¹ Mittlerweile existieren eine Reihe deutschsprachiger Publikationen und Globales Lernen hat Eingang in die schulischen Rahmenpläne und Richtlinien einiger Bundesländer gefunden (vgl. www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de; WUS 1998). Gleichwohl mangelt es hierzulande noch immer an einer gesellschaftstheoretischen Fundierung der Konzepte (vgl. Seitz 2002a, 11). Des Weiteren sind Forderungen nach neuen Ansätzen zu vernehmen, die über den handlungstheoretischen Zugang hinausweisen und sich an einer evolutions- und systemtheoretischen Perspektive orientieren (vgl. Asbrand 2002, 14). Konzeptionen Globalen Lernens stehen somit vielfältigen Herausforderungen gegenüber.

Ziel und zentrale Fragestellungen der Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ausgewählte Konzepte hinsichtlich ihrer Chancen und Grenzen zu befragen und einen Beitrag zur theoretischen Aufarbeitung zu leisten, der zu einer weiteren Fundierung Globalen Lernens beitragen kann. Ich orientiere mich dabei an folgenden zentralen Fragestellungen:

1 In den USA und Großbritannien wird der Begriff „global education“ verwendet (vgl. Seitz 2002a, 9). Vgl. hierzu auch ausführlich Kapitel 1.2.2 Zur Begriffsgeschichte Globalen Lernens.

- Was bieten Konzepte Globalen Lernens hinsichtlich der Bewältigung der Gegenwart und Zukunft?
- Können die ausgewählten Konzepte ihren Angeboten und Zielen aus theoretischer Perspektive gerecht werden?
- Sind diese Angebote und Ziele für die Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Situation angemessen?

Aufbau des Textes

Der vorliegende Text gliedert sich in sechs Kapitel. Dabei dienen die Kapitel 1/2/3/4 in erster Linie der Präsentation und Aufarbeitung von relevanten Themen und Inhalten für Konzepte Globalen Lernens. Die kritische Diskussion der ausgewählten Ansätze erfolgt in Kapitel 5.

Nach der *Einleitung* befasst sich *Kapitel 1* mit einer ersten Annäherung an Globales Lernen. Zu Beginn werden die Begriffe ‚global‘ und ‚lernen‘ kurz erläutert und zur ersten Orientierung einige Definitionen Globalen Lernens angeführt. Zur Einordnung des Begriffes in seinen historischen Kontext findet sich im Anschluss ein Abriss zu Entwicklungstheorien und der Begriffsgeschichte.

In *Kapitel 2* werden die Rahmenbedingungen Globalen Lernens ausführlich dargestellt. Dazu erfolgt im ersten Schritt eine Rezeption verschiedener Definitionen und Aspekte zum Globalisierungsbegriff und eine Darstellung unterschiedlicher Perspektiven zur ‚Weltgesellschaft‘. In einem zweiten Schritt werden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen auf internationaler, europäischer und inländischer Ebene dargelegt. Dies erfolgt unter Einbezug zentraler Abkommen und Konferenzen der Politik und der Wirtschaft.

Kapitel 3 betrachtet Lernen als den zentralen Begriff des Ansatzes aus verschiedenen Perspektiven. Dabei werden sowohl disziplinbezogene Lernmodelle aus der Biologie, der Psychologie und der Pädagogik als auch theoriebezogene Sichtweisen auf Lernen aus der Kritischen Psychologie oder des Konstruktivismus miteinbezogen.

In *Kapitel 4* erfolgt die Darstellung ausgewählter Konzepte. Das Ziel ist es, erste Antworten auf die Frage „Was bieten Konzepte Globalen Lernens?“ zu finden. Insgesamt werden drei sehr differente Ansätze Globalen Lernens eingehend betrachtet. Ich beziehe mich dabei auf die sehr umfangreiche Publikation von Hans Bühler (1996), den neue-

ren Ansatz von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck (2002) sowie auf das Konzept von David Selby und Hanns-Fred Rathenow (2003). Im Anschluss gebe ich einen kurzen Überblick der Zielgruppen und Adressat(inn)en Globalen Lernens. Am Ende des Kapitels steht der Versuch, Globales Lernen im pädagogischen Fachdiskurs zu verorten und seinen Standort näher zu bestimmen.

Im Mittelpunkt des *Kapitel 5* steht die Diskussion der ausgewählten Konzepte. Zentrale Aspekte und Begriffe der Ansätze werden vor dem Hintergrund der bisher erarbeiteten Grundlagen kritisch diskutiert und mit diesen in Beziehung gesetzt.

Kapitel 6 greift die Erkenntnisse der vorangegangenen Diskussion noch einmal auf und formuliert einen Katalog allgemeiner Anforderungen für eine weiterführende theoretische Fundierung Globalen Lernens.

Lesehinweise

Meines Erachtens ist nicht davon auszugehen, dass weibliche oder andersgeschlechtliche Perspektiven durch die männliche Schreibweise *tatsächlich* mit berücksichtigt werden. Vielmehr ist der (gewöhnliche) Ausschluss der weiblichen Perspektive ein Beispiel für sich reproduzierende Diskriminierungen, die sich über Jahrhunderte entwickelten. Aus diesem Grund wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die weibliche und männliche Schreibweise verwendet. Daraus resultieren die Schreibweisen ‚Schüler/innen‘ bzw. ‚Student(inn)en‘. Gleiches gilt in der Folge für zusammengesetzte Hauptwörter.

Insgesamt folgt diese Arbeit dem Bemühen, blinde Flecken zu vermeiden und wenn möglich weiterführende Perspektiven mit einzubeziehen – wohlwissend, dass die anschließende Darstellung aus der Perspektive eines männlichen, ‚weißen‘ und westeuropäischen Studenten erfolgt und somit von dieser beeinflusst ist. Dabei ist es mir ein Anliegen Kritik bis zum vorletzten Kapitel zurückzustellen und der Leserin und dem Leser dadurch die Möglichkeit zu geben, sich selbst einen Eindruck zu verschaffen.

Die vorliegende Arbeit richtet sich an alle Multiplikator(inn)en, die bisher mit Konzepten Globalen Lernens arbeiten bzw. arbeiten wollen und das Bedürfnis haben, sich aus theoretischer Perspektive entwe-

der mit Chancen und Grenzen auseinanderzusetzen und/oder Hintergrundwissen zur weiteren Fundierung ihrer Arbeit suchen.

1 Erste Annäherung an Globales Lernen

1.1 Begriffsklärung und erste Definitionen: ,global', ,Lernen', Globales Lernen

Im Sinne einer ersten Annäherung soll zu Beginn auf gängige allgemeine und fachspezifische deutschsprachige (pädagogische) Nachschlagewerke sowie das Internet verwiesen werden.

Im Brockhaus (1996) findet sich unter dem Eintrag „global“ folgendes: „*bildungssprachlich*, für 1) die gesamte Erde, umfassend, weltweit; 2) umfassend, nicht ins Detail gehend, allgemein“ (ebd., 632). Lernen wird im selben Werk als „der relativ dauerhafte Erwerb, die Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen oder ihre Änderung aufgrund von Erfahrung“ beschrieben (ebd., 310f). Zusätzlich gibt es Einträge zu „Lerngesellschaft“, „Lerntheorien“ und „Lernen und Bildung“ (vgl. ebd.). Globales Lernen, beispielsweise als ein Konzept in der Pädagogik, ist nicht aufgenommen. Der Ansatz scheint 1996 in Deutschland noch nicht in der Weise Verbreitung erfahren zu haben, als dass er in einem Standardnachschlagewerk aufgeführt ist.

Aus oben genannten Begriffserklärungen und dem daraus gewonnenen ersten Vorverständnis lässt sich eine vorläufige Definition von Globalem Lernen formulieren: Globales Lernen ließe sich an dieser Stelle übersetzen als ein Lernen, das weltweit und allgemein einen relativ dauerhaften Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen oder ihre Änderung aufgrund von Erfahrung anstrebt. Ein sich daran anschließendes Alltagsverständnis von Konzepten Globalen Lernens wäre: Überall auf der Welt möglichst viel und umfassend von der ganzen Welt lernen, um Antworten zu finden und handeln zu können (beispielsweise viele Begrüßungsformeln erlernen, um auf Eventualitäten vorbereitet zu sein).

In den pädagogischen Nachschlagewerken findet sich unter dem Stichwort Globales Lernen ebenfalls kein Eintrag (vgl. Reinhold et al.

1999; Schaub/Zenke 2000; Gudjons 2003). Vermutlich sind der Begriff und das Konzept für die allgemeine Pädagogik noch zu neu.

Lernen ist, wie es für einschlägige Nachschlagewerke zu erwarten war, sehr differenziert und ausführlich dargestellt, es finden sich u.a. Rubriken zum Begriff, zu Theorien und pädagogischen Aspekten (vgl. Reinhold et al. 1999, 351 ff; Wörterbuch Pädagogik 2000 352ff; Gudjons 2003, 214ff).²

Im didaktischen Wörterbuch der Pädagogik (2001) wird Globales Lernen interessanterweise als Konzept der Pädagogik aufgeführt: „Mit globalem Lernen ist gemeint, die Bedeutung des eigenen Handelns für die Probleme der Welt, die auf uns selbst zurückwirken und uns in der ‚Einen Welt‘ betreffen, kennen zu lernen“ (ebd., 139). Dies wird ausdrücklich in den schulischen Zusammenhang gestellt: „Der Schüler soll sensibilisiert werden für die Einsicht, dass Armut, Energieverschwendung, Schuldenlast (...) nicht mehr länger die Angelegenheiten anderer sind, sondern in der Verantwortung jedes Einzelnen liegen“ (ebd.).

Warum findet sich Globales Lernen nun ausgerechnet in einem Wörterbuch der Didaktik? Die in der Definition deutlich gewordene Fokussierung auf den schulischen Bereich legt die Vermutung nahe, dass Globales Lernen in Verbindung mit Schule und Fachdidaktiken gedacht wird.³

Ein differenzierter und ausführlicher Eintrag ist in einem Wörterbuch einer Teildisziplin der Pädagogik zu finden. Im Handwörterbuch Umweltbildung (1999) wird unter dem Stichwort Globales Lernen ein ca. eine Seite umfassender Text aufgeführt. Darin heißt es: „Globales Lernen will eine erweiterte und übergreifende Bildungsperspektive angesichts von Problemen und Chancen der Globalisierung vermitteln. (...) Globales Lernen nimmt zur Herausarbeitung gemeinsam zu lösender Aufgaben aus der Dritte-Welt- bzw. entwicklungspolitischen, Umwelt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturellen Erziehung

2 Ich verzichte an dieser Stelle auf eine Darstellung der Inhalte, verschiedene Perspektiven von Lernen werden im Kapitel 3 ausführlich diskutiert.

3 Dass der Schule in den verschiedenen Ansätzen Globalen Lernens tatsächlich eine große Bedeutung zukommt, und dass Globales Lernen im Sinne einer erweiterten Fachdidaktik ein möglicher Ansatz ist, wird in Kapitel 4 nochmals aufgegriffen und verdeutlicht. Vgl. dazu auch Seitz 2002a, 366.

Impulse auf und stellt deren Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsame Grundsätze unter die inhaltlichen Zielperspektiven „Zukunftsfähigkeit und nachhaltige Entwicklung“ (ebd., 130f). Des Weiteren werden pädagogische Ziele „in Anlehnung an den Klafkischen Bildungsbegriff (als) emanzipatorisch verstandene Kompetenzen mündiger WeltbürgerInnen“ definiert, sowie eine Didaktik Globalen Lernens mit dem Ziel einer „thematische(n) Behandlung von Schlüsselproblemen“ erwähnt (ebd.).

Hier stellt sich erneut die Frage, warum ein ausführlicher Eintrag in einem Wörterbuch der Umweltbildung zu finden ist. Wie im folgenden Kapitel deutlich werden wird, ging Globales Lernen aus einer Reihe von unterschiedlichen Entwicklungslinien hervor, eine davon ist die der Umwelt- und Friedensbewegung. Vor diesem Hintergrund erscheint die Aufnahme in einem Wörterbuch der Umweltbildung verständlich.

Eine weitere Annäherung soll über das Medium Internet erfolgen: Auf die Eingabe des Stichwortes Globales Lernen in der Suchmaschine www.google.de am Anfang des Jahres 2002 erhielt Martin Geisz, ein Autor im Praxishandbuch Globales Lernen, über 9000 Fundstellen (vgl. ebd., 2002, 143). Mitte des Jahres 2004 wurden mir auf die gleiche Anfrage bereits 34.000 Fundstellen ausgewiesen (www.google.de 26.07.2004). Dies verweist auf eine verstärkte Verbreitung im Internet innerhalb der letzten zwei Jahre. Im Suchergebnis mit der höchsten Priorität findet sich noch vor dem Titel der Seite eine weitere Definition Globalen Lernens: „Globales Lernen versteht sich als pädagogische Antwort auf globale Entwicklungs- und Zukunftsfragen“ (www.globales-lernen.de/ 26.07.2004).

Insgesamt betrachtet hat der Begriff Globales Lernen bisher keinen breiten Eingang in die aktuellen allgemeinen und einschlägigen deutschsprachigen Nachschlagewerke gefunden. Vermutlich ist der Begriff noch zu neu. Nur in einer Teildisziplin der Pädagogik, der Umweltbildung und in einem didaktischen Wörterbuch wird Globales Lernen als Stichwort aufgeführt. Dies verweist auf die großen Entwicklungslinien und den Ursprung Globalen Lernens. Im Internet hingegen wird der Begriff Globales Lernen in den letzten zwei Jahren immer häufiger aufgelistet. Vor allem im Vergleich mit den Printmedien scheint hier ein weitaus stärkerer Diskurs zu existieren.

1.2 Zur Begriffsentwicklung aus historischer Perspektive

Um zu einem tieferen Verständnis der Konzeptionen Globalen Lernens zu gelangen, stelle ich nun im Folgenden die Geschichte der Theoriediskussion und die Entwicklung des Begriffs in einem Überblick dar. Dabei beziehe ich mich vorrangig auf die Untersuchungen von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz (1995) zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, da für den deutschsprachigen Raum keine vergleichbare (umfassende) Studie vorliegt. Die Arbeit von Scheunpflug und Seitz bietet zudem den Vorteil einerseits auf die Ideengeschichte und andererseits auf die Realgeschichte der entwicklungspolitischen Bildung zurückgreifen zu können.

1.2.1 *Entwicklungstheorien*

Warum folgt nun an dieser Stelle ein Überblick verschiedener Entwicklungstheorien? Dies hat zwei Gründe: Erstens dient die Darstellung der besseren Einordnung der sich anschließenden Begriffsgeschichte des Globalen Lernens in den gesellschaftlichen und politischen Kontext. Zweitens vollziehen sich Entwurf und Entwicklung von Konzepten und Ansätzen immer vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Entwicklungstheorien und stehen aus diesem Grund mit diesen in Verbindung. Insofern sind Entwicklungstheorien auch für Konzepte und Ansätze Globalen Lernens von Bedeutung und spiegeln sich in ihnen wider.

Zu Beginn möchte ich auf zwei Entwicklungstheorien eingehen, die den Diskurs der entwicklungspolitischen Arbeit lange Zeit geprägt haben: die Dependenz- und die Modernisierungstheorie. Letztere sah als Leitbild die „kapitalistische und demokratische westliche Gesellschaft“ (Scheunpflug/Seitz 1995, 34). Die Modernisierungstheorie, die bis in die 1970er Jahre das dominierende Wissenschaftsparadigma darstellte, enthielt drei zentrale Grundannahmen:

- a) Die Unterentwicklung ist nur ein frühes Stadium einer gleichen Entwicklung aller Gesellschaften.
- b) Die gehemmte Entwicklung ist endogen bedingt und von außen zu beheben.

- c) Durch gezielte Entwicklungshilfe kann der Wandel im Sinne des Leitbildes unterstützt werden (vgl. Menzel nach Scheunpflug/Seitz 1995, 33f).

Im Laufe der 1960er Jahre entstand in Lateinamerika die „dependencia“, die Dependenztheorie, als Gegenpol zum Modernisierungsparadigma (ebd., 34f). Die Grundgedanken dieser Theorie waren:

- a) Ausländische Hegemonialmächte dominieren die unterentwickelten Länder, endogene und exogene Faktoren lassen sich nicht trennen und sind miteinander verbunden.
- b) Die Unterentwicklung von Ländern ist nicht ein vorübergehendes Stadium, sondern die andere Seite der Entwicklung eines kapitalistischen Weltsystems.
- c) Unterentwicklung kann nur durch Aufhebung der Beherrschung und Abhängigkeit erreicht werden (vgl. Evers nach Scheunpflug/Seitz 1995, 35).

Die Vorherrschaft dieser beiden Theorien schwindet gegen Ende der 1970er Jahre, einzelne Komponenten werden gegenseitig rezipiert. Seither läßt sich nicht mehr von *den* wissenschaftlichen Paradigmen mit globalem Erklärungsanspruch sprechen (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995, 36). Menzel (1992) beschreibt dies als das Scheitern der großen Theorie, Scheunpflug und Seitz (1995) nennen es „das Ende der ‚Großen Theorie‘ und die Krise der Entwicklungstheorie“ (vgl. ebd., 38). Als Ausweg werden Theorien mittlerer Reichweite bemüht, ein Theoriepluralismus setzt ein (ebd., 39). Ungeachtet dessen entfalten sich in anderen Wissenschaftsdisziplinen neue Theorien, die in der Folge auch innerhalb der Politik-, Sozial- und der Erziehungswissenschaften diskutiert werden, beispielsweise der Konstruktivismus als „eine interdisziplinäre Erkenntnistheorie“ (vgl. Siebert 1996, 34). Die Systemtheorie wird auf gesellschaftliche Entwicklungsprobleme angewendet, ebenso die allgemeine Evolutionstheorie (vgl. Oelkers/ Tenorth 1987). Scheunpflug und Seitz (1995) sehen in der sich anbahnenden Umstellung „von einer Theorie gesellschaftlicher Entwicklung auf eine Theorie sozialer Evolution“ eine weitreichende Entwicklung, die eine umfangreiche Neuorientierung zur Folge hätte (ebd., 41).

1.2.2 Begriffsgeschichte

Heute steht der Begriff Globales Lernen im deutschsprachigen Raum als bisher ‚letzter‘ Terminus einer fortlaufenden Entwicklung der gerade vier Jahrzehnte umfassenden und damit noch sehr jungen Geschichte der Praxis und Theorie einer entwicklungspolitischen Bildung, die sich an einer internationalen Perspektive orientiert (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, 15ff).

Vor dem zweiten Weltkrieg ist in Deutschland eine sich an der ganzen Welt orientierende pädagogische Forschung nur vereinzelt anzutreffen. Seitz (1993) nennt unter Rückgriff auf verschiedene Autoren die „Weltpädagogik“, die „internationale Pädagogik“, die „Weltpolitische Bildungsarbeit“ oder die „internationale Erwachsenenbildung“.⁴ In den USA und Großbritannien wurde bereits in den 1920er Jahren die „comparative education“ begründet, die daraufhin den Begriff der „development education“ weiter verbreitete.⁵ Der für den deutschsprachigen Raum vergleichbare Terminus der „Entwicklungspädagogik“ lässt sich erstmals in einer Publikation aus dem Jahre 1960 nachweisen. Der Inhaber des ersten deutschen Lehrstuhls für vergleichende Erziehungswissenschaften, 1961 in Hamburg eingeführt, bevorzugte hingegen die Verwendung des Begriffs „Pädagogik der Entwicklungsländer“ (vgl. Seitz 1993, 43).

Der Beginn der 1960er Jahre war geprägt von einer „Institutionalisierung der deutschen Entwicklungshilfe, sowohl im nichtstaatlichen, wie auch im staatlichen Bereich“ (Scheunpflug/Seitz 1995, 200). In diese Zeit fallen sowohl die Gründung des *Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (BMZ) 1961 und des deutschen Entwicklungsdienstes 1963, als auch die Gründung der kirchlichen Hilfswerke *Brot für die Welt* und *Misereor* ab 1958 (vgl. ebd.).

Letztere deuten eine weitere wichtige Entwicklungslinie Globalen Lernens an, die im Kontext kirchlicher Organisationen verortet werden kann: Schon in der Vorlaufphase der entwicklungsbezogenen Bildung

4 Der Begriff „Weltpolitische Bildungsarbeit“ wird tatsächlich, entgegen der Schreibweise der anderen aufgeführten Pädagogiken, ‚groß‘ geschrieben. Es scheint ein feststehender Begriff zu sein (vgl. Seitz 1993, 43).

5 Diese verstand sich als Bildungshilfe (vgl. Seitz 1993, 44).

von 1955 bis 1968 existierten in Deutschland internationale Kontakte der kirchlichen Jugendverbände, gleichzeitig gab es auch ähnliche Verbände in anderen Ländern.⁶ Diese Kontakte waren der Anstoß und gleichzeitig auch das Feld der Entwicklungsarbeit. Verschiedene Jugendverbände [u.a. die *Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schülerarbeit* (aes), die *Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg* (DPSG) und die *Katholische Landjugend* (KLJB)] schafften es durch ihre intensive Arbeit ihre Anliegen bis in die obersten Gremien der beiden größten deutschen Kirchen, Evangelische Kirche Deutschlands und Deutsche Bischofskonferenz, hinein zu tragen. Die Gründung der Hilfswerke *Misereor* und *Brot für die Welt* geht somit auf die Initiative der kirchlichen Jugendverbänden und ihrer Entwicklungsarbeit zurück (vgl. Scheunpflug 2001b, 10).

Zurück zu den Anfängen der vergleichenden Erziehungswissenschaften: Hermann Röhrs versuchte 1966 eine begriffliche Differenzierung verschiedener Forschungsrichtungen vorzunehmen. Er unterscheidet die „Ausländerpädagogik“, als Einführung in den pädagogischen Sachverhalt und der Zusammenhänge des Auslands, die „Entwicklungspädagogik“ bzw. „Pädagogik der Entwicklungsländer“, sie befasst sich mit den Bildungsproblemen und ihren Verbesserungsmöglichkeiten in den Entwicklungsländern sowie die „Internationale Pädagogik“, deren Inhalte internationale Verständigung, Kooperation und Koordination sowie Friedenssicherung sind (vgl. Röhrs nach Seitz 1993, 44). Ein weiterer Titel und Begriff der international orientierten Bildung im deutschsprachigen Raum war in Anlehnung an das UNESCO Programm („Education for international understanding“) in den 1950er und 1960er Jahren die „Erziehung zur internationalen Verständigung“ (vgl. Seitz 1993, 45). Verstärkt durch die Gründung der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP) im Jahre 1978 wird in Deutschland der Begriff Entwicklungspädagogik, der vorher fast ausschließlich im Bereich vergleichender Erziehungswissenschaften Anwendung fand, nun erweitert um die „Bildung in den Industriestaaten über den Gegenstandsbereich der Dritten Welt“ (Forghani 2001, 109).

6 Annette Scheunpflug (2001b) unterscheidet fünf Phasen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der kirchlichen Kinder- und Jugendverbände: (1) die Vorlaufphase von 1955 bis 1968, (2) die Intensivierung von 1968 bis 1972, (3) der erste Höhepunkt von 1973-1980, (4) die kontinuierliche Weiterführung bis 1990 und (5) die Neuorientierung seit 1990 (vgl. ebd., 10ff).

Alfred Tremel (1982) unterscheidet hier idealtypisch vier pädagogische Ansätze: „Pädagogik in der Dritten Welt“, „Pädagogik für die Dritte Welt“, „Dritte-Welt-Pädagogik“ und „Entwicklungspädagogik“ (vgl. Tremel nach Forghani 2001, 109). Die beiden ersten Begriffe haben jeweils Menschen in der ‚Dritten Welt‘ als Adressatinnen und Adressaten, unterscheiden sich aber „hinsichtlich ihres regionalen Entstehungszusammenhangs“ (Forghani 2001, 109). „Dritte-Welt-Pädagogik“ meint zweierlei: Das Lernen über ‚Dritte Welt‘ und Nord-Süd-Beziehungen und das Lernen in Kooperation mit der ‚Dritten Welt‘ und den Nord-Süd-Beziehungen. Subjekte sind hier Angehörige der Industrienationen, der Lernort kann variieren (vgl. Seitz 1993, 45f). Tremel sieht als Ziel der Entwicklungspädagogik „die pädagogische Bewältigung der inzwischen zu Überlebensproblemen ausgewachsenen Entwicklungsprobleme der weltweiten Industrie-Zivilisationen“ (Tremel in Seitz 1993, 45).

In den 1980er Jahren entsteht neben anhaltenden Diskussionen um vorhandene Theorien, pädagogische Teildisziplinen und Begriffe u.a. eine Didaktik des „ökumenischen Lernens“, zeitgleich gibt es Versuche, die „Dritte-Welt-Pädagogik“ sowie die „Friedens-“ und die „Umweltpädagogik“ zu integrieren (vgl. Scheupflug/Seitz 1995, 228). Titel und Inhalte der Publikationen dieser Zeit zeigen nur geringe Fortschritte in der Theoriebildung der entwicklungspolitischen Didaktik. Allerdings gibt es verschiedene Entwicklungstrends, wie z.B. „interkulturelles Lernen“ (vgl. ebd., 229). Insgesamt besteht „angesichts der fortgesetzten Verzweigung und Zersplitterung der Diskussion (...) in der Dritte-Welt-Pädagogik über die Identität der ‚Disziplin‘ kein Konsens“ (ebd., 229f).

Ein weiterer, in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre (wieder) aufkommender und bis heute verwendeter Terminus ist „Eine Welt“. Der Begriff wurde durch mehrere europäische Medienkampagnen und auch durch die ökumenische Bildungsarbeit verstärkt verbreitet (vgl. ebd., 237). Forghani (2001) weist darauf hin, dass die „Eine Welt“ innerhalb der „Eine-Welt-Pädagogik“ sich wesentlich von der „Einen Welt“ unterscheidet, die in den fünfziger und sechziger Jahren im Rahmen von eindimensionalen Interdependenzmodellen Anwendung fand (vgl. ebd., 110).

Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre wurden die globalen Probleme nachdrücklich als pädagogische Herausforderung definiert. Die entwicklungspolitische Bildung und ihre Didaktik veränderten sich in Richtung einer „Entwicklungsverantwortung in der Weltgesellschaft“ mit interkulturellem und globalem Lernen (Scheunpflug/Seitz 1995, 237). In Ermangelung einer theoretischen Aufarbeitung wurde größtenteils die angelsächsische Literatur rezipiert (vgl. ebd.). Die neueren Begriffe „Eine-Welt-Pädagogik“ und „Globales Lernen“ sind Ausdruck der Wahrnehmung „einer verflochtenen Weltgesellschaft“ und dem Versuch, darauf eine pädagogische Antwort zu finden (ebd., 239).⁷

Eine weitere bedeutsame Entwicklungslinie zeigt sich in der Kritik von Seiten der Reformpädagogik („progressive education“) an der herkömmlichen Schule am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert. Die Kritik richtet(e) sich an Schulen, die sich auf „autoritäre Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, die Trennung zwischen Schule und Leben (und) die Buchschule, die lediglich totes Wissen anhäuft“, stützen (Selby/Rathenow 2003, 13). Selby und Rathenow sehen in der Reformpädagogik eine internationale Bewegung. Sie verweisen auf entsprechende Ansätze in Schulen der USA, Indien, Italien, Belgien, Großbritannien und Deutschland (vgl. ebd.). Der erste internationale Kongreß des britischen Netzwerks „The New Era“ im Jahre 1921 war der Beginn einer Serie von Veranstaltungen, in der sich Pädagog(inn)en aus aller Welt mit internationaler Verständigung, einer gerechten Weltordnung und dem ‚Gefühl‘ für eine Weltgemeinschaft befaßten (ebd.). James Henderson wurde in den 1930er Jahren als Vorsitzender des Netzwerkes gewählt. Um 1960 prägte er zusammen mit Kolleg(inn)en den Begriff „World Studies“. Im 1982 an der Universität York gegründeten „World Studies Teacher Training Center“ wurden die Ideen der „World Studies“ Bewegung durch David Selby von der Schule in die Lehrerbildung überführt. Daraus entstand kurze Zeit später das „Centre for Global Education“ (vgl. ebd., 14).

7 Mit „einer verflochtenen Weltgesellschaft“ ist nicht die Darstellung einer gegenseitigen Abhängigkeit im Sinne der Dependenztheorie gemeint (Scheunpflug/Seitz 1995, 239). Hier geht es vielmehr um eine weitergehende Beschreibung der Weltgesellschaft aus systemischer Sicht (vgl. dazu auch Huschke-Rhein 1988, 1998; Tremli 1996; Rathenow 2000).

Die Ursprünge des Begriffs Globales Lernen lassen sich also auf verschiedene Entwicklungslinien zurückführen. Der Strang der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit hat meines Erachtens den Diskurs um neuere Konzepte in Deutschland hauptsächlich bestimmt. Trotzdem vermag es die kirchliche und reformpädagogische Bildungsarbeit, wie in Ansätzen zu sehen war, der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bis heute wichtige Impulse zu geben. Darauf werde ich in Kapitel sechs noch ausführlicher zu sprechen kommen.

Inwieweit neuere und weitere Theorieentwicklungen, wie beispielsweise der systemische oder der radikal-konstruktivistische Ansatz in der Pädagogik, aber auch neue interdisziplinäre Dialoge die folgenden Entwicklungen beeinflussen, bleibt abzuwarten.

2 Rahmenbedingungen Globalen Lernens – Zum Diskurs über aktuelle gesellschaftliche Entwicklungslinien

Das Ziel dieses Kapitels ist es, erstens die vorherrschenden gesellschaftlichen und gesellschaftstheoretischen und zweitens die bildungspolitischen Rahmenbedingungen darzulegen, innerhalb derer Konzeptionen und Ansätze Globalen Lernens Anwendung finden. Dabei ist es mein Anliegen, ausgehend von der Beschreibung eher allgemeiner, globaler und gegenwartsbezogener Entwicklungslinien und der sich anschließenden Darstellung einiger bedeutender Aspekte der internationalen Bildungspolitik, die auf Deutschland bezogenen konkreten bildungspolitischen Rahmenbedingungen Globalen Lernens darzulegen.

2.1 Gesellschaftliche und gesellschaftstheoretische Rahmenbedingungen

Die Anhäufung von Begriffen wie Globalisierung, Glokalisierung, Weltgesellschaft, Eine Welt, Risikogesellschaft, globale Zivilgesellschaft oder multikulturelle Gesellschaft verweist auf die Wahrnehmung globaler Veränderungsprozesse. In der Darstellung greife ich auf zwei Begriffe zurück, die im Diskurs dieser Veränderungsprozesse der Welt eine vorrangige Stellung einnehmen: Globalisierung und Weltgesellschaft (vgl. Beck 1997, 1998; Nuscheler 2000; Tetzlaff 2000; Angilletti 2002, 59ff; Seitz 2002a, 50ff). Zudem rekurrieren die hier verwendeten Konzepte und Ansätze Globalen Lernens fast ausnahmslos auf diese Begrifflichkeiten (vgl. Bühler 1996, 100; Habig/Kübler 2000, 343; Treber 2001, 65; Forghani 2001, 90; Scheunpflug/Schröck 2002, 5; Seitz 2002a).

Ich beschränke mich in der Darstellung auf unterschiedliche Grundannahmen und Aspekte des Globalisierungsphänomens und auf einige bedeutende sozialwissenschaftliche Theorien zur Weltgesellschaft.

Eine Klassifikation und Diskussion der einzelnen Theorien und Annahmen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.⁸

Den Beschreibungen der globalen Veränderungsprozesse sind, darauf deutet schon die Vielzahl der eingangs erwähnten Begriffe hin, verschiedene Theorien unterlegt. Nach Klaus Seitz (2002a) sind diese Theorien ihrerseits beeinflusst von wissenschaftstheoretischen Paradigmen einerseits und vom sozialen Standort der Beschreibung andererseits (vgl. ebd., 55f). Salvatore Angilletti (2002) weist zusätzlich auf die Intentionalität von Begriffsdefinitionen hin (vgl. ebd., 61). Ausgehend von diesen Überlegungen ist es mir ein zentrales Anliegen auf drei Aspekte besonders hinzuweisen:

- a) Vor dem beschriebenen Hintergrund erscheint es mir problematisch von der *einen* Weltgesellschaft, der Entwicklung zur *Weltgesellschaft* oder *der* Globalisierung zu sprechen. Wenn im Folgenden in allgemeiner Form von Weltgesellschaft bzw. Globalisierung die Rede ist, stehen die Begriffe in Anführungszeichen.
- b) Die Beschreibung globaler Entwicklungslinien folgt dem Bemühen, eine einseitige eurozentristische und/oder angloamerikanische Sichtweise zu vermeiden und greift einige weitere Perspektiven auf, die außerhalb des oben genannten geographischen Raumes liegen.
- c) Die folgende Darstellung ist der Versuch, im Sinne eines Beobachters zweiter Ordnung, einen Überblick der unterschiedlichen Theorien und Grundannahmen zu Veränderungsprozessen der Gesellschaft zu geben.

Wenn nun im Anschluss Aspekte, Theorien und Grundannahmen zur ‚Globalisierung‘ und ‚Weltgesellschaft‘ näher beleuchtet werden, treten unweigerlich weitere Begrifflichkeiten zu Tage, die in Verbindung mit globalen Veränderungsprozessen stehen. Themen und Begriffe wie Migration, Individualisierung, Modernisierung, Fragmentierung und Regionalisierung sind Aspekte der umfassenderen Begrifflichkeiten und als solche auch bedeutsam für die Rahmenbedingungen der

8 Ich verweise hier auf die Publikation von Klaus Seitz (2002a), die sich sowohl mit Theorien und Annahmen zur ‚Weltgesellschaft‘ und ‚Globalisierung‘, als auch mit dem Versuch einer Klassifikation dieser ausführlich auseinandersetzt (vgl. ebd., 49ff).

Konzeptionen und Ansätze Globalen Lernens. Allerdings können hier nicht alle Themen dargestellt werden. Ich beschränke mich in meiner Darstellung auf die oben genannten ‚großen‘ Entwicklungslinien und greife zur Verdeutlichung an einigen Stellen auf ausgewählte Aspekte zurück.

2.1.1 ‚Globalisierung‘

Nach Seitz (2002a) ist der Begriff der Globalisierung einer der „erfolgreichsten Neologismen der jüngsten Zeit“ (ebd., 50). Angilletta (2002) erkennt im Globalisierungsbegriff „sehr viele Versuche zur Deutung moderner gesellschaftlicher Phänomene“ (ebd., 60). Ulrich Beck (1997) sieht aus diesem Grund die Notwendigkeit, die verschiedenen Dimensionen der Globalisierung zu unterscheiden. Er nennt u.a. die kommunikationstechnische, die ökologische, die ökonomische, die arbeitsorganisatorische, die zivilgesellschaftliche und die kulturelle Dimension (vgl. ebd., 42).

Die Frage nach dem historischen Beginn der ‚Globalisierung‘ ist nicht eindeutig zu beantworten, „die gebotene Zeitspanne reicht von den Anfängen der menschlichen Geschichte bis hin zur unmittelbaren Gegenwart“ (Seitz 2002a, 79). Die zahlreichen Antworten auf obige Frage unterscheidet Seitz mit Bezug auf Malcom Waters nach drei Kriterien:

- a) Globalisierungsprozesse beginnen mit der Entwicklungsgeschichte des Menschen.
- b) ‚Globalisierung‘ beginnt mit der Modernisierung und dem Kapitalismus.
- c) ‚Globalisierung‘ ist ein neues Phänomen der letzten Jahrzehnte (vgl. ebd.).

Zentrale Definitionen, Dimensionen und Aspekte des Globalisierungsbegriffes⁹

Angilletta (2002) greift auf Dietmar Brock zurück und definiert Globalisierung in erster Linie durch ökonomische Veränderungen (vgl. ebd., 62). Diese sind „Quelle oder Motor der Globalisierung“, alle weiteren Veränderungen (technische, gesellschaftliche und andere) sind „Folgeerscheinungen“ und weit weniger bedeutend (ebd.).

Franz-Xaver Kaufmann (1998) erweitert den Globalisierungsbegriff und unterscheidet drei verschiedene Prozessarten: Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung (vgl. Kaufmann in Angilletta 2002, 62). Internationalisierung steht dabei für den Bedeutungsverlust nationaler Grenzen und den Bedeutungsgewinn grenzüberschreitenden Handels und Austauschs (ebd.). Mit Globalisierung ist hier die Entstehung und Nutzung moderner Kommunikationstechnologien und Verkehrsmöglichkeiten gemeint (vgl. ebd., 63). Der Begriff Transnationalisierung bezieht sich bei Kaufmann auf globale Akteure und Handlungsebenen, die sich der staatlichen Kontrolle entziehen (ebd.).¹⁰ Der Globalisierungsbegriff umfasst bei Kaufmann sowohl ökonomische und politische als auch kulturelle Aspekte und kann aus diesem Grund mehrdimensional genannt werden (vgl. ebd., 63). Nach Seitz (2002a) folgen die meisten Definitionen zu Globalisierung zumindest der obigen Differenzierung einer „ökonomischen, politischen und kulturellen Ebene“ (vgl. ebd., 68).

Ebenso wie Kaufmann (1998) steht Ulrich Beck (1997) für eine mehrdimensionale Sicht auf die ‚Globalisierung‘. Beck spricht neben der ökonomischen, politischen und kulturellen Ebene zusätzlich von einer kommunikationstechnischen, arbeitsorganisatorischen und ökologischen Dimension von Globalisierung (vgl. ebd., 42).¹¹ Er unterscheidet weiterhin zwischen Globalismus, Globalität und Globalisierung.

9 Zur Veranschaulichung der ‚Globalisierung‘ als Rahmenbedingungen Globalen Lernens beschränke ich mich auf einen Überblick der wichtigsten Aspekte in den am häufigsten zitierten und verwendeten Globalisierungsdefinitionen.

10 Als Beispiel werden hier Konzerne angeführt, deren Produktentwicklung, Produktion, Vermarktung und Versteuerung jeweils in einem anderen Land stattfindet (vgl. Kaufmann in Angilletta 2002, 63).

11 Auch bei Asit Datta (2000) findet sich ein erweiterter Globalisierungsbegriff: „Das Phänomen der ‚Globalisierung‘ beschränkt sich nicht nur auf den Bereich der Ökonomie, sondern umfasst auch alle anderen Lebensbereiche“ (ebd., 115).

Mit letzterem sind die Prozesse gemeint, „in deren Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Marktchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden“ (ebd., 28f). Globalität steht für den ‚Ist-Zustand‘ der mittlerweile globalen Gesellschaft (vgl. ebd., 27f).¹² Globalismus ist der Ausdruck für die ‚Ideologie der Weltmarktherrschaft‘ und die ‚Ideologie des Neoliberalismus‘, er ist „monokausal“ und „verkürzt die Vieldimensionalität der Globalisierung auf eine, die wirtschaftliche Dimension“ (ebd., 26).

Hermann Scheer (2003) sieht im Bedeutungswandel des Globalisierungsbegriffs die vorherrschende Ideologie des grenzenlosen Welt Handels bestätigt (vgl. ebd., 6). Globalisierung stand nach dem Ende des Ost-West-Konflikts und der Verabschiedung der *Agenda 21* im Rahmen der UN-Konferenz in Rio de Janeiro 1992 für globale Verantwortung (vgl. ebd., 7). Mit der Unterzeichnung des Welthandelsvertrages in Marrakesch 1994 setzte ein Bedeutungswandel ein, „die freie Welthandelsordnung wurde vorrangig, die *Agenda 21* degradiert“ (ebd.).

In der Auseinandersetzung um eine „andere Globalisierung“ im Sinne der *Agenda 21* hält Scheer den Begriff Internationalismus nunmehr für „angemessener und präziser“ (ebd., 8). Inwieweit dieser Begriff unter der Prämisse der globalen Verantwortung und hinsichtlich der Unterwanderung der nationalstaatlichen Strukturen durch transnationale Akteure und Akteurinnen geeignet ist, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Allerdings erscheint der Terminus Internationalismus aus dieser Perspektive zumindestens fragwürdig. Nach Seitz (2002a) bringt der neue Begriff der Denationalisierung eher zum Ausdruck, „dass die Steuerungskompetenz des Nationalstaates gegenüber (...) transnationalen Prozesse schwindet“ (ebd., 73).¹³

Gegenüber den ein- bzw. mehrdimensionalen Deutungen des Globalisierungsphänomens steht die Sichtweise Immanuel Wallersteins

12 Globalität steht bei Beck (1997) in engem Zusammenhang mit dem Weltgesellschaftsbegriff (vgl. ebd., 27f). Dieser Begriff wird in Kapitel 2.1.2 ausführlich erläutert.

13 Der Begriff Denationalisierung entstammt einer Publikation von Michael Zürn und Lars Brozus (1996), die sich mit der Beschreibung der aktuellen sozialen Handlungszusammenhänge auseinandersetzt (vgl. Zürn/Brozus in Seitz 2002a, 73).

(1995). Er lehnt nicht nur die oben beschriebene Unterteilung in wirtschaftliche, politische und kulturelle Aspekte ab, sondern fordert eine holistische Analyse der Gesellschaftsprozesse (vgl. Wallerstein in Seitz 2002a, 69f). Nach Seitz (2002a) geht die „Weltsystemanalyse“, hier z.B. nach Wallerstein, von der Annahme einer dem Netzwerk aller Teilaspekte zu Grunde liegenden Logik aus (vgl. ebd., 70).

Angilletta (2002) erkennt im Globalisierungsbegriff von Anthony Giddens und Martin Albrow „eine neue gesellschaftspolitische Phase, die sich im Anschluss an die Moderne oder Postmoderne entwickelt hat“ (vgl. ebd., 65). Die Autoren richten ihren Blick dabei auf die veränderte Orientierung des Individuums, die sich durch einen veränderten Bezug zu Raum und Zeit auszeichnet. Aus ihrer Sicht ist Orientierung nicht mehr vorrangig an Traditionen gebunden. Individuen orientieren sich vielmehr an ihrem mittlerweile globalen Lebensumfeld. Die Dimension Zeit verliert gegenüber der Dimension Raum an Bedeutung (vgl. ebd., 66).

Auch Annette Scheunpflug (2003) spricht von einer „Veränderung des Raumes und neuen Formen der Entgrenzung“ und sieht ein „verändertes Zeitbewusstsein und eine Beschleunigung des sozialen Wandels“ (vgl. ebd., 160). Als weitere allgemeine Merkmale der Globalisierung werden eine „gleichzeitige Bedeutungszunahme von lokalen wie globalen Prozessen“, „ungewollte Nebenfolgen des Handelns“ und „Probleme von hoher Komplexität“ genannt (ebd., 161). Scheunpflug weist darauf hin, dass der Begriff Globalisierung nicht nur globale Veränderungen beschreibt, sondern sich quasi gleichzeitig durch das Entstehen eines Bewusstseins von ‚Globalisierung‘ und einem Denken in globalen Zusammenhängen selbst konstituiert (vgl. ebd.).

Das Ausmaß und die Reichweite des Globalisierungsphänomens

Die verschiedenen Aspekte der ‚Globalisierung‘ sind in ihrem Ausmaß der Veränderung sehr unterschiedlich. Scheunpflug bezieht sich hier auf Unterschiede zwischen Regionen, schliesst aber auch Unterschiede „hinsichtlich der Situationen von Frauen und Männern“ mit ein (ebd., 160). Aber es ist nicht nur das unterschiedliche Ausmaß, sondern gleichzeitig auch die Art der Veränderung. Stellvertretend

soll hier der von Ulrich Menzel (1998) geprägte Begriff der Fragmentierung stehen.¹⁴

Es geht im Zuge der Auswirkungen des Globalisierungsphänomens nicht nur um Homogenisierungen im Sinne einer ‚McDonaldisierung‘ der Welt,¹⁵ zur gleichen Zeit entwickeln sich als Folge der Veränderungen auch Prozesse, die beispielsweise das Aufkommen von Nationalismus verstärken.¹⁶ Letztlich ist davon auszugehen, so Seitz (2002a), „dass im Zuge der Globalisierung Unterschiede und Ähnlichkeiten gleichermaßen zunehmen“ (ebd., 75).

Dies verweist u.a. auch auf den Diskurs zum Kulturbegriff. Seitz führt hier die Studie von Joana Breidenbach und Ina Zukrigl (1998) zur kulturellen Identität in einer globalisierten Welt an (vgl. Breidenbach/Zukrigl in Seitz 2002a, 75).¹⁷ Die beiden Autorinnen gehen von einem durch die ‚Globalisierung‘ bedingten umfassenden globalen Bezugsrahmen aus, der ein „Reservoir kultureller Ausdrucksmöglichkeiten“ zur Verfügung stellt (ebd.). Dem Globalisierungsphänomen folgt aus dieser Perspektive nicht die Vereinheitlichung der Kulturformen, vielmehr handelt es sich um eine zusätzliche Globalkultur „als ein weltweites, übergeordnetes Referenzsystem, dass als imaginäre Bühne bzw. Diskussionsforum verstanden werden kann, in dem Unterschiede zur Sprache gebracht, Gemeinsamkeiten gefunden werden und die Welt zueinander in Bezug gesetzt wird“ (Breidenbach/Zukrigl 2000, 206). Damit ist keine Universalität im Sinne einer Verschmelzung aller Kulturen gemeint. Vielmehr eröffnet die ‚Globalisierung‘ „einen Welthorizont, in dem sich jeder kulturelle Kontext als Kontext anderer Kontexte und damit als partikular realisieren muss“ (Seitz 2002a, 75).

14 Menzel (1998) denkt vor dem Hintergrund der ‚Globalisierung‘ und der Beschreibung der aktuellen Weltlage über die Folgen der globalen Veränderungen nach. Diese Folgen verortet er im Spannungsverhältnis von ‚Globalisierung‘ und Fragmentierung (vgl. ebd.). Vgl. dazu auch Menzel 2002, 6ff.

15 Der Begriff der McDonaldisierung ist George Ritzers (1993) Publikation „The McDonaldisation of Society“ entliehen.

16 Ich verweise hier z.B. auf die scheinbar endlosen Konflikte im Kosovo zwischen Serben und Albanern (vgl. die tageszeitung vom 19.3.04; Neue Züricher Zeitung vom 19.3.04).

17 Nach Seitz bezieht sich diese Studie auf die Arbeiten von Roland Robertson und Edward Said zum Themengebiet der Cultural Studies (vgl. ebd.).

Aus der Perspektive der Interkulturellen Pädagogik ist es mein Anliegen an dieser Stelle grundsätzlich auf die Gefahren einer kulturalisierenden Sichtweise hinzuweisen, die auch gerade in Diskussionen um die Auswirkungen des Globalisierungsphänomens allzu häufig mitschwingt.¹⁸ Eine Reduzierung von Menschen und ihrem Verhalten auf ‚ihre‘ Einzelkultur erscheint nicht nur aufgrund der unzulänglichen Betrachtung der Einzelperson und der damit einhergehenden eingeschränkten Kommunikation als unangemessen.¹⁹ Bezogen auf globale Auswirkungen verstecken sich in Kulturalisierungen Gefahren, die u.a. an den zahlreichen und aktuellen ethnischen Konflikten deutlich werden.²⁰

Das Globalisierungsphänomen ist in seiner Reichweite durchaus umstritten (vgl. Seitz 2002a, 72f; Angilletta 2002, 72ff). Seitz verweist hier, ebenso wie Angilletta, auf Paul Hirst und Grahame Thompson (1998). Hirst und Thompson lehnen den Begriff der ‚Globalisierung‘ ab „da sich die Intensivierung der internationalen Austauschbeziehungen auf wenige Länder konzentrierte und die internationale Wirtschaft nach wie vor durch die Nationalstaaten und durch die Handelsblöcke als dominante Akteure geprägt sei“ (Hirst/Thompson nach Seitz 2002a, 73). Auch die bereits oben erwähnten Autoren Zürn und Brozus (1996) verwenden mit gleicher Begründung den Begriff der Denationalisierung (vgl. Zürn/Brozus nach Seitz 2002a, 73). Hirst und Thompson (1998) gehen allerdings noch einen Schritt weiter und negieren das Globalisierungsphänomen vollständig: „Die Antwort scheint zu sein, dass Globalisierung nicht stattgefunden hat und wahrscheinlich nicht stattfinden wird“ (Hirst/Thompson in Angilletta 2002, 76).²¹

18 Zur Kritik eines statischen Kulturbegriffs vgl. Leiprecht 2001, 30f. Gegen einen solchen Kulturbegriff wenden sich auch Breidenbach und Zukrigl (2000) (vgl. ebd., 77ff).

19 Mit ‚Einzelkultur‘ ist hier nicht nur die Reduzierung auf die jeweilige Nationalkultur wie z.B. der Italiener oder die Deutsche gemeint, sondern auch die Reduzierung auf jegliche Form von Zugehörigkeit wie beispielsweise die Musikerin, der Frisör, die Hausfrau oder der Punk.

20 Ich verweise hier beispielsweise auf die Auseinandersetzungen im Kosovo (vgl. Frankfurter Rundschau vom 19.3.04).

21 Zum Diskurs über die Grenzen der ‚Globalisierung‘ verweise ich auf das gleichnamige Werk von Elmar Altvater und Birgit Mahnkopf (1999).

„Nicht-westliche“ Sichtweisen des Globalisierungsphänomens

Nach der Darstellung unterschiedlichster Sichtweisen auf ‚Globalisierung‘, die bis hierher vorwiegend den deutschsprachigen und anglo-amerikanischen Sprachraum repräsentieren, möchte ich nun auf weitere ausgewählte Perspektiven kurz eingehen. Die Standortabhängigkeit in der Wahrnehmung und Bewertung globaler Entwicklungsprozesse soll damit noch einmal verdeutlicht werden.

In China finden sich nach Yu Keping (2000) drei verschiedene wissenschaftliche Definitionen zur ‚Globalisierung‘ (vgl. ebd., 154):

‚Globalisierung‘ bedeutet für die einen „einen objektiven historischen Prozess und eine Tendenz zeitgenössischer menschlicher Entwicklung jenseits der Grenzen von Nationen, die globale Kommunikation, Vernetzung und Interaktion entfaltet“ (Tuo in Keping 2000, 154). Hier ist die Rede von menschlichen Entwicklungsprozessen mit globalem und holistischem (ganzheitlichem) Charakter (vgl. Keping 2000, 154).

Andere betonen darüber hinaus den globalen Konsens über gemeinsame und vorwiegend ökonomische Problemfelder und Interdependenzen, welcher über räumliche, kulturelle, nationale oder institutionelle Barrieren hinausgeht und den Versuch, „diese Probleme durch Kooperation zu lösen“ (Junjiou in Keping 2000, 154). ‚Globalisierung‘ meint hier „ein neues Stadium und eine neue Form kapitalistischer Entwicklung“ (Keping 2000, 154).

Die dritte Gruppe bezieht sich in ihrer Sicht auf ‚Globalisierung‘ auf eben diesen Kapitalismus, es wird hier von globalisiertem Kapitalismus gesprochen (vgl. ebd., 155). Dieser wird in den westlichen Industrieländern verortet, deren herausragendster Vertreter die Vereinigten Staaten von Amerika sind. ‚Globalisierung‘ bedeutet aus dieser Perspektive ‚Verwestlichung‘, da die Werte westlicher Industrieländer zu universellen Werten werden (vgl. ebd.).

Keping sieht in Prozessen der ‚Globalisierung‘ gleichzeitig Tendenzen einer Homogenisierung und Fragmentierung und bewertet diese Prozesse als „in sich widersprüchlich“ (ebd., 156).²²

22 Dies findet sich auch bei Elmar Altvater und Birgit Mahnkopf (1999), die als eine Folge von Globalisierungsprozessen eine zunehmende Fragmentierung der Welt erkennen (vgl. ebd., 124).

Eine weitere kritische Sichtweise auf eine vorwiegend kapitalistisch geprägte ‚Globalisierung‘ ist in Indien zu finden. Nach Gail Omvedt (2000) wird der Begriff der Globalisierung „mit dem Streben nach Hegemonie des internationalen Kapitalismus“ gleichgesetzt (ebd., 178). ‚Globalisierung‘ erscheint von außen aufgezwungen (Weltbank und IWF), wird in Anlehnung an eine veraltete wirtschaftliche Theorie erklärt und analysiert, hat den Abstieg des Nationalstaates zur Folge und zieht weitreichende Schäden für die Umwelt nach sich (vgl. ebd., 178ff).²³ Es wird ebenso von einer kulturellen Homogenisierung als Folge von ‚Globalisierung‘ gesprochen, „verschiedene kulturelle Ausdrucksformen (werden) ausgelöscht und durch eine einzige, kommerzielle, individualisierte kapitalistische Wettbewerbskultur ersetzt“ (ebd., 182).²⁴ In Rückgriff auf Omvedt ist heute in Indien eine Sichtweise auf ‚Globalisierung‘ vorherrschend, die eine Politik der Gefahrenvermeidung mit gleichzeitiger Nutzung der Vorteile der Globalisierungsprozesse anstrebt (vgl. ebd., 197).

Es liessen sich an dieser Stelle unzählige weitere Beispiele aufzählen, die gleichzeitig einen Kontrast und eine erweiterte Perspektive zu den eingangs beschriebenen Sichtweisen auf ‚Globalisierung‘ darstellen. Für den Rahmen der vorliegenden Arbeit soll diese Erweiterung genügen.

Zusammenfassung von Dimensionen und Aspekten der ‚Globalisierung‘

- a) Der historische Beginn von ‚Globalisierung‘ ist nicht genau zu bestimmen.
- b) ‚Globalisierungsdefinitionen‘ beinhalten verschiedenste Dimensionen. Sie reichen von der eindimensionalen ökonomischen Sicht bis zum holistischen Einbezug aller denkbaren Dimensionen. Vor-

23 IWF steht für Internationaler Währungsfond bzw. International Monetary Fund (IMF) mit Sitz in Washington D.C. (vgl. Hauchler, Messner, Nuscheler 2001, 484).

24 In Indien gibt es neben der linken auch eine rechte Gruppe der Globalisierungsgegner/innen, die Hindu-Nationalist(inn)en (vgl. Omvedt 2000, 185). Ebenso existieren Gruppen von Befürworter(inne)n der ‚Globalisierung‘, einer der bekanntesten Vertreter scheint hier der Nobelpreisträger Amartya Sen zu sein (vgl. ebd., 195f).

wiegend finden sich ökonomische, politische, kulturelle, soziale und ökologische Dimensionen (vgl. Seitz 2002a, 96).

- c) Unabhängig davon, ob ‚Globalisierung‘ nun ein-, mehrdimensional, holistisch oder historisch gedacht wird, lassen sich die globalen Veränderungsprozesse durch ihre räumliche Ausdehnung, sachliche Verdichtung und zeitliche Beschleunigung charakterisieren (vgl. ebd., 67).
- d) ‚Globalisierung‘ ist grenzüberschreitend. Vor einigen globalen Interdependenzen kann sich kein Leben auf der Welt langfristig schützen, egal ob diese bewusst, unbewusst oder nicht wahrgenommen werden (Klimaveränderungen, saurer Regen, Auswirkungen von atomaren Unfällen). Der unterschiedliche Zugang zu Ressourcen macht es dennoch möglich, dass sich einige besser schützen können als andere.
- e) Reichweite und Ausmaß von ‚Globalisierung‘ sind unterschiedlich. Dies bezieht sich nicht nur auf die verschiedenen Nationen und Regionen der Welt, sondern auch auf Unterschiede zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie den Geschlechtern.
- f) Die Auswirkungen der ‚Globalisierung‘ sind ambivalent. ‚Globalisierung‘ fördert gleichzeitig Homogenisierung und Fragmentierung.
- g) Kulturelle Identität bildet sich in einer ‚globalisierten‘ Welt zwischen der Homogenisierung im Sinne eines globalen Referenzsystems und einer Partikularisierung, „in dem sich jeder kulturelle Kontext als Kontext anderer Kontexte realisieren muss“ (Seitz 2002a, 75).²⁵
- h) ‚Globalisierung‘ aus Sicht ‚nicht-westlicher-Industrienationen‘ ist häufig mit der Angst vor Neokolonialismus verbunden.
- i) Neben Gegner(inne)n und Anhänger(inne)n der ‚Globalisierung‘ finden sich auch einige Autor(inn)en die eine Existenz von ‚Globalisierungsprozessen‘ grundsätzlich zurückweisen.

25 Dabei ist es möglich, dass sich sowohl auf der gesellschaftlichen als auch auf der individuelle Ebene nicht nur eine kulturelle Identität herausbildet, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegt. Auf beiden Ebenen gibt es grundsätzlich die Möglichkeit von kulturellen Hybridbildungen oder Mehrfachidentitäten.

Für Konzepte Globalen Lernens haben obige Aspekte eine weitreichende Bedeutung: Insofern ‚Globalisierungsprozesse‘ als Grundlage der Analyse der gegenwartsbezogenen Entwicklungen herangezogen werden, müssen die aufgeführten Sichtweisen und Dimensionen berücksichtigt oder zumindestens reflektiert werden. Inwieweit dies der Fall ist, wird in Kapitel fünf ausführlich diskutiert.

2.1.2 ‚Weltgesellschaft‘

Der Begriff Weltgesellschaft steht hier für eine weitere umfassende und gegenwartsbezogene Entwicklungslinie der Rahmenbedingungen Globalen Lernens.²⁶ In Anlehnung an Seitz (2002a) greife ich im Folgenden auf Theorien und Aspekte zurück, die in den letzten Jahren den Weltgesellschaftsdiskurs maßgeblich mitbestimmten (vgl. ebd., 56ff). Vorab möchte ich jedoch kurz auf die Frage nach Grenzen und Verbindungen zwischen ‚Globalisierung‘ und ‚Weltgesellschaft‘ eingehen und auf die Ideologiekritik an Weltgesellschaftstheorien hinweisen.

Seitz (2002a) sieht den Übergang zwischen (Theorien der) ‚Globalisierung‘ und ‚Weltgesellschaft‘ in einer globalen Ausdehnung von einzelnen Entwicklungsprozessen, von denen „auch ein systembildender Effekt angenommen wird“ und die sich in der Folge „zu einem neuen, emergenten systemischen Zusammenhang [einer ‚Weltgesellschaft‘, O.T.] verbinden“ (ebd., 96f). So gesehen können Globalisierungsprozesse zur Bildung einer ‚Weltgesellschaft‘ beitragen und eine Vorstufe dieser darstellen. Der Zusammenhang ist aber auf keinen Fall zwingend. Globalisierungsprozesse können ebenso „in ihrer Wirkung als *diffus* und zusammenhanglos beschrieben werden“ (ebd., 97). Mit einer Beschreibung von einzelnen Aspekten der ‚Globalisierung‘ geht nicht unbedingt eine dahinterliegende Theorie mit umfassendem Erklärungsanspruch einher (vgl. ebd., 66). Eine derart verstandene ‚Globalisierung‘ grenzt sich somit eindeutig gegenüber Weltgesellschaftstheorien ab, die sich ja gerade durch ihre systemischen Zusammenhänge und umfassenden Erklärungs- und Beschreibungsansprüche auszeichnen. Nach Seitz vermag ‚Weltgesellschaft‘ „jenen Rahmen zu bezeichnen, innerhalb dessen sich soziale Globalisie-

26 Zur Begriffsgeschichte von ‚Weltgesellschaft‘ vgl. Seitz 2002a, 52f.

rungsprozesse vollziehen“ (ebd., 50). ‚Weltgesellschaft‘ ist demnach die umfassendere Kategorie.²⁷ Dabei stehen Weltgesellschaftsmodelle als universale und umfassende Erklärungstheorie(n) grundsätzlich unter Ideologieverdacht und müssen sich mit diesem Vorwurf kritisch auseinandersetzen. Kritik und Widerstand kommen sowohl von Seiten Intellektueller des Südens, einiger Vertreter/innen der ‚Cultural Studies‘ als auch aus postmoderner Perspektive (vgl. Seitz 2002a, 111f).

‚Weltgesellschaft‘ als singuläres System

‚Weltgesellschaft‘ im Sinne Niklas Luhmanns (1997) unterscheidet sich von früheren Gesellschaften durch die Umstellung ihrer Funktionssysteme auf Universalismus und Spezifikation. Raumgrenzen haben demnach keine Bedeutung mehr (vgl. Luhmann nach Seitz 2002a, 57). Ein weiteres Kennzeichen der Luhmannschen ‚Weltgesellschaft‘ zeigt sich in der ihr zugrundeliegenden Gesellschaftsdefinition, derzufolge „Gesellschaft ein soziales System (ist), das alles kommunikativ erreichbare Handeln einschließt“ (Luhmann in Seitz 2002a, 56). Die ‚Weltgesellschaft‘ ist nun aus dieser Sicht realisiert, sie hat „die strukturelle Einheit der Kommunikation realisiert“ (ebd., 57). Der Definition zufolge ist ‚Weltgesellschaft‘ heute singulär – neben ihr existieren keine anderen Gesellschaften mehr (vgl. ebd.).

Rudolf Stichweh (2000) kommt im Rahmen seiner Analysen zum gleichen Ergebnis: „Gesellschaft oder Weltgesellschaft kommt nur noch einmal vor. Es gibt keine anderen Gesellschaften oder Weltgesellschaften neben ihr“ (ebd., 241). Stichweh sieht, ebenso wie Luhmann, ‚Weltgesellschaft‘ als Systembildungsebene. Ihr integrierendes Element ist dabei ebenfalls die Kommunikation (vgl. ebd., 34). Allerdings macht Stichweh einige Relativierungen geltend: Er sieht den Prozess zur Entwicklung einer ‚Weltgesellschaft‘ als un abgeschlossen und vermutet, dass auch heute noch Stammesgesellschaften existieren, „für die man nur mit Einschränkungen sagen kann, dass sie auf der Basis von Kommunikation in die Weltgesellschaft integriert sind“ (ebd., 241).

27 Auch Rudolf Stichweh (2000) sieht im Weltgesellschaftsbegriff einen stärkeren und umfassenderen Erklärungsanspruch, wohingegen ‚Globalisierung‘ eher auf die „Ausweitung (...) bis dahin lokal begrenzter Phänomene blickt“ (ebd., 14).

‚Weltgesellschaft‘ als umfassendes Bezugssystem

Auch Seitz (2002a) betrachtet ‚Weltgesellschaft‘ als System (vgl. ebd., 113). Er beschreibt diese auf drei Ebenen: der *Sachdimension*, die sich mit Komplexität und Ausdifferenzierung der ‚Weltgesellschaft‘ auseinandersetzt; der *Sozialdimension*, sie befasst sich mit der Frage der Integration der verschiedenen Teilsysteme in die ‚Weltgesellschaft‘; und der *Zeitdimension*, die Entwicklungs- und Lernprozesse aus evolutionärer Perspektive betrachtet (vgl. ebd., 113f).²⁸

Seitz sieht ‚Weltgesellschaft‘ als Rahmen für Prozesse der ‚Globalisierung‘. Die enormen Ambivalenzen und Disparitäten verweisen aus seiner Perspektive „auf einen strukturellen Zusammenhang und einen gemeinsamen Referenzrahmen“ (ebd., 107). Dies ist aus Sicht des Autors auch gleichzeitig das tragfähigste Argument gegen eine Kritik an einer Theorie zur ‚Weltgesellschaft‘: Die ‚Weltgesellschaftstheorie‘ „behauptet gerade nicht die Homogenität konkreter Lebensverhältnisse“ (ebd., 106). Nach Peter Heintz (1982) ist sie darum bemüht, „die Differenzierung (...) aus der Existenz dieser Gesellschaft selber zu erklären“ (Heintz in Seitz 2002a, 106).

Heintz sieht ‚Weltgesellschaft‘ als ein System, welches verschiedene andere soziale Systeme mit einschließt und eine Eigenlogik aufweist, die über die Eigenschaften der Einzelsysteme hinausgeht (vgl. Heintz in Seitz 2002a, 58). Für ihn ist auch die nahezu vollständige Übernahme des Nationalstaatenmodells kein Widerspruch zur ‚Weltgesellschaft‘, dies belege nur „die Existenz eines universalisierten Bezugssystems“ (ebd.).

‚Weltgesellschaft‘ als zusätzliche gesellschaftliche Ebene

Beck (1997) unterscheidet zwei Begriffe der ‚Weltgesellschaft‘: „Die Weltgesellschaft als Summe von Nationalstaaten und Nationalstaatsgesellschaften“ und die „Weltgesellschaften transnationaler Akteure“ (ebd., 181). Der Autor meint mit letzteren alle sozialen Beziehungen die außerhalb des nationalstaatlichen Systems liegen und zudem auch nicht durch dieses kontrolliert oder bestimmt werden können (vgl. ebd., 28). Nach Beck „leben (wir) längst in einer Weltgesell-

28 Seitz‘ Beschreibung lehnt sich hier ausdrücklich an die systemtheoretischen Arbeiten von Niklas Luhmann an (vgl. ebd., 113).

schaft“ (ebd., 174). Die Ursache liegt für ihn in der bereits vollzogenen Globalität im Sinne einer Auflösung von geschlossenen Räumen (vgl. ebd., 28).²⁹ Dies zieht weitreichende Folgen nach sich: „Kein Land, keine Gruppe kann sich gegeneinander abschließen“ (ebd.).

Der theoretische Hintergrund für diese These liegt in dem von Beck diagnostizierten Übergang der Ersten zur Zweiten Moderne. Unter der Ersten Moderne wird hier die Industriegesellschaft verstanden, die sich in Folge einer Modernisierung der Agrargesellschaft entwickelte (vgl. Volkmann 2000, 24). Beck (1998) bezeichnet den Übergang von der Ersten Moderne, der nationalstaatlichen und industriegesellschaftlichen, zur weltgesellschaftlichen Zweiten Moderne, als Epochenbruch und Paradigmenwechsel (vgl. ebd., 9). Heute geht es nicht mehr um eine „bewusste und auch gewollte Abkehr von der Tradition“ zur „Überwindung materiellen Mangels“ (Volkmann 2000, 24). In erster Linie sind es die Nebenfolgen der Modernisierungsrisiken mit denen wir uns heutzutage konfrontiert sehen. „Der Modernisierungsprozess (...) wird sich selbst zum Thema und Problem“ (ebd.). In Folge dessen wird im Rahmen der Zweiten Moderne auch von einem reflexiven Modernisierungsprozess gesprochen (vgl. ebd.).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die „Machtdifferenz zwischen nationalstaatlicher Politik und weltgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“ (Beck 1997, 182). Trotz des steigenden Einflusses von Nichtregierungsorganisationen (NROs) und zwischenstaatlichen Institutionen ist die Implementierung von transnationalen Gesetzen und Konventionen, z.B. der Menschenrechte oder der Kinderrechtskonvention, immer von der Bereitschaft der jeweiligen Staaten abhängig (vgl. ebd., 160f).

Die Schlüsselfrage der Zweiten Moderne (reflexiven Moderne) ist für Beck (1997) die Frage nach der Identität (vgl. ebd., 182). Die ‚Weltgesellschaft‘ erfordert heute neue Antworten auf die Fragen: „Wer bin ich? Wo bin ich? Wohin, zu wem gehöre ich?“ (ebd.).

29 Zur Begriffsdifferenzierung und Definition von Globalität, Globalisierung und Globalismus bei Beck vgl. Kapitel 2.1.1 der vorliegenden Arbeit.

Herausforderungen der Weltgesellschaft

Heidemarie Wieczorek-Zeul (2000), Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, sieht in Globalisierungsprozessen „neue große Chancen für Fortschritt und Entwicklung“, aber auch „Risiken und Herausforderungen“ für die „Weltgesellschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert“ (ebd., 132). Die Autorin geht somit von der Existenz einer ‚Weltgesellschaft‘ als Rahmen von Prozessen der ‚Globalisierung‘ aus und weist der Politik die Aufgabe zu, sich mit den ökonomischen, sozialen, ökologischen und politischen Herausforderungen auseinanderzusetzen (vgl. ebd.).

Wieczorek-Zeul benennt zwei grundlegende ökonomische Herausforderungen: (1) Das Aufhalten der immer weiter auseinanderstrebenden Schere zwischen der schnell zunehmenden Macht und Reichweite von Wirtschaftsunternehmen und (2) die vorwiegend durch Nationalgrenzen eingeschränkten politischen Handlungsmöglichkeiten (vgl. 132ff). Die Autorin fordert aus diesem Grund eine Weltordnungspolitik im Sinne der *global governance*, „die ein abgestimmtes politisches Handeln auf globaler Ebene erlaubt“ (ebd., 133).³⁰

Als soziale Herausforderung sieht Wieczorek-Zeul die anhaltende Ungerechtigkeit zwischen den Menschen dieser Welt. Sie erkennt diese in der weiter zunehmenden Spanne zwischen Arm und Reich, der fortschreitenden Diskriminierung von Frauen und der Kinderarbeit (vgl. ebd., 134).

Ökologische Herausforderungen sind „die Bewahrung von Wasser und Boden sowie der Schutz der unsere Erde umgebenden Atmosphäre und der Biosphäre“ (ebd., 136).

Die politischen Herausforderungen bestehen in der zu verbessernden Partizipationsmöglichkeit aller Menschen zum Entwurf tragfähiger Lösungen globaler Probleme. Auf der Ebene der Nationalstaaten als auch auf UN-Ebene ist eine Haltung zur globalen Verantwortung anzustreben, die sich gleichzeitig an einer nachhaltigen Entwicklung und den Menschenrechten orientiert (vgl. ebd., 137).

30 Der Begriff *global governance* entstammt der Stockholmer Initiative zu globaler Sicherheit und Weltordnung von 1991, die sich zur Aufgabe gemacht hatte, die politische Gestaltung von ‚Globalisierung‘ voranzutreiben (vgl. Nuscheler 2000, 19).

*Zusammenfassung der zentralen Punkte der ‚weltgesellschaftlichen‘
Rahmenbedingungen Globalen Lernens*

- a) Theorien und Annahmen zur Erklärung der ‚Weltgesellschaft‘ sind umfassender als die des Globalisierungsbegriffs.
- b) Allen Ansätzen zur ‚Weltgesellschaft‘ gemeinsam ist die Annahme, dass zur angemessenen Beschreibung und Analyse sozialer Vorgänge der globale Kontext in den Blick genommen werden muss (vgl. Seitz 2002a, 101).
- c) Theorien zur ‚Weltgesellschaft‘ lassen sich grob nach zwei Kategorien ordnen: Erstens nach Ansätzen die ‚Weltgesellschaft‘ als zusätzliche gesellschaftliche Ebene verstehen und zweitens nach Theorien einer alles umfassenden ‚Weltgesellschaft‘ im Sinne der Systemtheorie (vgl. ebd., 97f).
- d) Für Theorien die ‚Weltgesellschaft‘ als zusätzliche gesellschaftliche Ebene verstehen, ist die Auflösung geschlossener Räume (Nationalstaaten) ein zentrales Moment.
- e) Für Theorien einer alles umfassenden ‚Weltgesellschaft‘ im Sinne der Systemtheorie stellt die Kommunikation das integrative Element dar.
- f) ‚Weltgesellschaft‘ umfasst verschiedene Dimensionen: die Sach-, Sozial- und Zeitdimension.
- g) ‚Weltgesellschaft‘ stellt neue Herausforderungen auf der sozialen, politischen, ökologischen und ökonomischen Ebene.
- h) ‚Weltgesellschaft‘ erfordert neue Antworten auf die Frage nach der Identität.
- i) ‚Weltgesellschaft‘ steht als umfassende und universale Erklärungstheorie unter Ideologieverdacht und muss sich mit dem Vorwurf des „universalen Herrschaftsanspruchs der westlichen Ideologie“ kritisch auseinandersetzen (Wintersteiner in Seitz 2002a, 111).

2.1.3 Die Bedeutung von ‚Globalisierung‘ und ‚Weltgesellschaft‘ für Konzepte Globalen Lernens

Es bleibt festzuhalten, dass weder für das Phänomen der ‚Globalisierung‘ noch für die ‚Weltgesellschaft‘ eine Theorie existiert, die als umfassende Erklärung oder Beschreibung der gegenwartsbezogenen gesellschaftlichen Entwicklungen und damit als Grundlage Globalen Lernens herangezogen werden kann. Vielmehr besteht eine Vielzahl an differenten Vorstellungen, Annahmen und Ansätzen, die jeweils verschiedene Ausschnitte von Realität beleuchten und damit für Konzepte Globalen Lernens eine enorme Herausforderung darstellen. Daran knüpfen sich eine Reihe von Fragen: Auf welche ‚welterklärenden‘ Theorien greifen Konzepte Globalen Lernens zurück und mit welcher Begründung? Werden einzelne Theorien aus obiger Sammlung herausgegriffen oder reflektieren sie alle herausgearbeiteten zentrale Aspekte der verschiedenen Annahmen zur ‚Globalisierung‘ und ‚Weltgesellschaft‘? Müssen pädagogische Konzepte, die sich mit gegenwartsbezogenen globalen gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen, nicht die Vielzahl der ‚welterklärenden‘ Theorien berücksichtigen? Welche Ziele verfolgen Konzepte Globalen Lernens in Bezug auf welche Theorie(n)? Diesen Fragen nachzugehen ist die Aufgabe der folgenden Kapitel. Zuvor möchte ich jedoch auf weitere für Konzepte Globalen Lernens relevante Rahmenbedingungen eingehen.

2.2 Bildungspolitische Rahmenbedingungen Globalen Lernens

Nach der ausführlichen Darstellung der globalen gegenwartsbezogenen Entwicklungslinien folgt nun die Aufarbeitung einiger bedeutender bildungspolitischer Rahmenbedingungen Globalen Lernens. Ich beziehe mich dabei auf der Ebene der internationalen Rahmenbedingungen auf Erklärungen und Beschlüsse ausgewählter Weltkonferenzen der Vereinten Nationen, auf die von den Vereinten Nationen ausgerufenen Dekade der Menschenrechte und auf die bildungspolitischen Zielsetzungen der Europäischen Union.

Den Weltkonferenzen der Vereinten Nationen wird vorgeworfen die Ökonomie nicht in den Blick zu nehmen: „Der Weltwirtschaft (...) wurde nicht eine einzige Weltkonferenz gewidmet“ und genau dies ist

ihr „blinde(r) Fleck“ (Fues/Hamm 2001, 20f). Um im folgenden Kapitel der Gefahr einer einseitigen Betrachtung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen entgegenzutreten, werden ausgewählte Verträge und Abkommen der Welthandelsorganisation (WTO) und deren Auswirkungen ebenfalls in Form eines kurzen Überblicks Gegenstand der Betrachtung sein.

Auf der nationalen Ebene richte ich den Blick in erster Linie auf Beschlüsse der Bund Länder Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung sowie auf die Auswirkungen der Ergebnisse der *PISA*-Studie 2000 für die Bildungspolitik und lokale Prozesse der *Agenda 21*.³¹

Das Ziel dieses Kapitels ist es, erstens einen Überblick über einige ausgewählte zentrale bildungspolitische Rahmenbedingungen Globalen Lernens zu geben, zweitens darauf hinzuweisen, dass bildungspolitische Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen zu finden sind und drittens die Vernetzung und Verzahnung zwischen den einzelnen Aspekten und Ebenen zu verdeutlichen.

2.2.1 *Bildungspolitische Rahmenbedingungen international*

Erziehungs- und Bildungsprozesse stehen angesichts des Globalisierungsphänomens und der Entwicklung einer ‚Weltgesellschaft‘ weitreichenden Veränderungen gegenüber. Volker Lenhart (2000) sieht „einige überzeugende Indikatoren dafür, dass Bildung die Weltsystemebene erreicht hat“ (ebd., 49). Er führt hier u.a. die weltweite formale Institutionalisierung von Bildung, vor allem des Schulmodells und der sich immer weiter angleichenden Schullehrpläne sowie die Einrichtung eines weltweiten Bildungsmonitorings durch die *UNESCO* an (vgl. ebd., 50ff).³² Auch Seitz (2002a) sieht durch globale Verän-

31 PISA ist die internationale Schulleistungsvergleichsstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (vgl. OECD 2002, 42). Die Agenda 21 umfasst die Übereinkommen der UN-Weltkonferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 (vgl. www.agrar.de/agenda/).

32 UNESCO ist die Abkürzung für United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (vgl. Fues/Hamm 2001, 386). Seit 1991 werden von der UNESCO im Abstand von zwei Jahren die Weltbildungsberichte herausgegeben (vgl. Lenhart 2000, 52).

derungsprozesse bedingte Umwälzungen, Anpassungen und Veränderungen des Bildungssystems und weist ebenfalls auf die weltweite Durchsetzung eines vergleichbaren Schulmodells hin (vgl. ebd., 17).³³ Die in Deutschland breit rezipierte *PISA* Studie der internationalen Schulleistungsvergleiche ist nach Seitz ebenfalls „Ausdruck einer Globalisierung des pädagogischen Diskurses“ (ebd.). Des Weiteren sieht der Autor „weltweit deutliche Trends zu einer Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung und Weiterbildung“ (ebd.).

Weltkonferenzen der Vereinten Nationen

Die vielfältigen Weltkonferenzen und Weltgipfel der Vereinten Nationen verweisen gleichfalls auf den globalen Charakter der bedeutsamen Entwicklungsprobleme unserer Zeit.³⁴ Eine für die internationalen bildungspolitischen Rahmenbedingungen Globalen Lernens zentrale Konferenz ist die Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992. Die *Agenda 21*, die dort als Konsenspapier verabschiedet wurde, beschäftigt sich mit den dringlichsten Fragen der Gegenwart. In Rückgriff auf Seitz sind dies die zunehmenden Disparitäten zwischen und innerhalb der Völker und die Gefährdung und Schädigung der Ökosysteme (vgl. ebd., 15). Zur Abwendung dieser die Welt bedrohenden Entwicklungen und Gefahren bedarf es „einer globalen Partnerschaft, die auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist“ (Präambel der *Agenda 21* in Moegling/Peter 2001, 173).³⁵

Die Verabschiedung der *Agenda 21*, die eine Umsetzung der Aufgaben für eine nachhaltige Entwicklung durch globale Partnerschaft ein-

33 Dies bedeutet jedoch keinesfalls eine mittlerweile generell vorhandene Vereinheitlichung von Bildungsinstitutionen. Lenhart (2000) weist hier auf enorme Unterschiede innerhalb des ‚weltgesellschaftlichen‘ Bildungssystems hin (vgl. ebd., 52ff).

34 In den letzten Jahren fanden u.a. folgende Weltkonferenzen der Vereinten Nationen statt: Weltkindergipfel (1990), Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung (1992), Weltmensenrechtskonferenz (1993), Weltsozialgipfel (1995), Weltfrauenkonferenz (1995), Weltkonferenz gegen Rassismus, Rassendiskriminierung und Fremdenfeindlichkeit (2001), Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung (2002) (vgl. www.un.org/Depts/german/conf/konferenzen.html; Seitz 2002a, 15).

35 Nachhaltige Entwicklung steht hier für den Weg, „durch die Förderung der Naturproduktivität und den effizienten Einsatz der natürlichen Ressourcen zur dauerhaften Bewahrung der Natur als Grundlage des Wirtschaftens“ zu gelangen (Moegling/Peter 2001, 20). Nachhaltigkeit bezieht sich dabei auf die Handlungsfelder Ökologie, Wirtschaft, Bildung und Gesellschaft (vgl. ebd., 41ff).

fordert, ist für die internationale und nationale Bildungs- und Entwicklungspolitik von enormer Bedeutung. In Folge der Weltkonferenz von Rio de Janeiro wurden in einer Vielzahl von Ländern lokale Agenda-Gruppen gegründet, die sich vor Ort mit den Themen der Nachhaltigkeit und dem Gedanken der Notwendigkeit einer globalen Partnerschaft zur Lösung der Probleme beschäftigten. Allerdings gibt und gab es bei der Umsetzung der *Agenda 21* sowohl große Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern als auch mangelnde Unterstützung von nationalstaatlicher Seite (vgl. Teubner 2000, 47).³⁶

Der Weltgipfel für soziale Entwicklung in Kopenhagen 1995 ist eine weitere bedeutende Konferenz, vor deren Hintergrund sich Konzepte Globalen Lernens entfalten. Die Ergebnisse des Weltgipfels lassen sich in Rückgriff auf Thomas Fues (2001) wie folgt zusammenfassen: Die Sozialentwicklung und das Ziel des Wirtschaftswachstums sind gleichrangig, die Zivilgesellschaft muss aktiv an der Verbesserung der sozialen Lebensverhältnisse beteiligt werden, und die Entwicklungszusammenarbeit hat die Aufgabe, sich in erster Linie um die Armutsbekämpfung zu bemühen (vgl. ebd., 160). Die vom Weltgipfel für soziale Entwicklung ausgehenden Impulse sieht Fues als Bausteine der „Fundamente einer Weltsozialordnung“ (ebd., 183). Insofern internationale, aber gerade auch nationale Bildungspolitik zukunftsgerichtete Bildung ermöglichen möchte, die über die Erhaltung des eigenen Standards hinausgeht, wird sie sich an diesen Vorgaben zumindest orientieren müssen.

Von Relevanz für die Darstellung bildungspolitischer Rahmenbedingungen ist gleichfalls die 4. Weltfrauenkonferenz in Peking 1995. Auf eines der wichtigsten Ergebnisse möchte ich hier kurz eingehen: Als Querschnittsaufgabe wurde die Einführung des „Gender Mainstreaming, d.h. das Einführen einer geschlechtsspezifischen Sicht in alle Bereiche von Politik und Gesellschaft“ gefordert (Diederichs-Bein 2001, 196). Das Ziel ist es, eine größere Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern herzustellen (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der 4. Weltfrauenkonferenz inklusive der Strategie des Gender Mainstreaming verhalfen zu einer Aufbruchstimmung, die sich allerdings in den letzten Jahren zunehmend verflüchtigt hat. Evaluierungen verschiedener

36 Zu Auswirkungen des Weltgipfels in Rio de Janeiro vgl. auch Günter Altner (2002).

Institutionen, beispielsweise der *Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ) oder des *Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (BMZ) zeigen, dass die Umsetzung und Integration geschlechtsspezifischer Aspekte in allen Projekten und Programmen noch immer am Anfang steht (vgl. ebd., 212f). Birgit Diederichs-Bein spricht sogar von einem sich abzeichnenden „roll back“ in Genderfragen und Frauenpolitik, einer Stabilisierung kultureller, konservativer Kräfte gegen Frauen“ (ebd., 219). Dennoch gibt es Verbesserungen der Situation, vor allem im Gesetzesbereich der sogenannten Entwicklungsländer zu Gewalt gegen Frauen, Frauen- und Kinderhandel und politischer Partizipation (vgl. ebd., 222).

An dieser Stelle schließt sich die internationale und nationale bildungspolitische Umsetzung der Menschenrechte an. Die internationale Bewegung der *People's Decade for Human Rights Education* (1991-2000) und die von den Vereinten Nationen ausgerufene *Dekade der Menschenrechtsbildung* (1995-2004) stehen für eine intensive Auseinandersetzung mit einer Thematik, die den Diskurs um die Menschenrechtsbildung maßgeblich mitbeeinflusst (vgl. Lohrenscheit 2004, 83). In diesem Sinne ist „die Förderung der Menschenrechte im Medium der Erziehung und Bildung auch zu einem Gegenstandsfeld der Erziehungswissenschaften geworden“ (Lenhart 2003, 20). Menschenrechte und Menschenrechtsbildung sind in mehrfacher Hinsicht bedeutend für Konzepte Globalen Lernens. Zum einen von ‚außen‘ im Sinne eines Menschenrechts auf Bildung und zum anderen von ‚innen‘ als Thema Globalen Lernens.³⁷

Weltwirtschaftsabkommen

Wie in der Einleitung bereits angedeutet stellen weltwirtschaftliche Entwicklungen und Abkommen ebenfalls zentrale ‚bildungspolitische‘ Rahmenbedingungen dar. Da hier an Stelle der Bildungspolitik die Ökonomie im Vordergrund steht, diese aber dennoch bedeutend ist als Rahmenbedingung Globalen Lernens, schlage ich vor, von ‚indirekten‘ bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu sprechen.

37 Zum Zusammenhang von Menschenrechten und Bildung vgl. Lohrenscheit 2004, 37ff.

Die Unterzeichnung des Welthandelsvertrages in Marrakesch 1994 setzte einen Kontrapunkt zur oben erwähnten Weltkonferenz von Rio de Janeiro (vgl. Scheer 2003, 7). Das Versprechen der WTO, durch die Öffnung des Marktes der Industrieländer für die Entwicklungsländer den weltwirtschaftlichen Wohlstand zu mehren und Armut zu lindern, konnte nicht eingelöst werden (vgl. Altvater/Mahnkopf 1999, 219ff). Vielmehr entstand ein „Widerspruch zwischen den beiden Weltplänen“ von Rio und Marrakesch (ebd.). Auch die Ergebnisse des Weltgipfels von Kopenhagen stehen unter dem Eindruck des neoliberalen Leitbilds des ökonomischen Systems und der Weigerung der Industriestaaten Macht abzugeben. Bisher gibt es kaum Bereitschaft, Regeln der Weltwirtschaft an die Ziele des Weltsozialgipfels anzupassen (vgl. Fues 2001, 172).

Weiterhin bedeutend für Bildung im Allgemeinen und damit auch für Konzepte Globalen Lernens ist das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) der Welthandelsorganisation. Dienstleistungen sollen privatisiert werden, darunter fällt auch der gesamte Bildungsbereich (vgl. Felber/Staritz/Lichtblau 2003, 51; Seitz 2002a, 17). Dies hat Folgen: „Der Verankerung sozialer Ungleichheit in der Bildung und die enge Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (...) wird auf diesem Wege ‚Tür und Tor‘ geöffnet“ (Lohrenscheit 2004, 31f). Die Gefahr einer freien Vermarktung von Bildung liegt auf der Hand – eine Chancengleichheit bzgl. des Zugangs zu Bildung ist unter dieser Prämisse nicht zu verwirklichen.

2.2.2 Europäische Bildungspolitik

Bevor nun die in Deutschland relevanten bildungspolitischen Rahmenbedingungen dargestellt werden, möchte ich abschliessend einen kurzen Blick auf die Bildungspolitik Europas werfen. In den bildungspolitischen Zielsetzungen der Europäischen Union wird Bildung mit Wissen gleichgesetzt und zusätzlich darauf hingewiesen, dass die Grenzen des Wachstums an die Fähigkeiten der Bevölkerung gebunden sind (vgl. Schlick 2002, 3). Demzufolge kann das Wirtschaftswachstum beschleunigt werden, „indem er [der Staat, O.T.] mehr ‚Humankapital‘ bildet“ (ebd.). Das ausdrückliche Ziel des europäischen Rates ist es „die Union bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der

Welt zu machen“ (vgl. ebd.). Die Bildungspolitik soll dementsprechend ihren Teil dazu beitragen. Nicht zu übersehen ist hier die neoliberale Wortwahl (Humankapital) und die Unterordnung der Bildung unter das Primat des Wirtschaftswachstums. Unter diesen Vorzeichen steht einer Privatisierung von Bildung im Sinne des GATS-Abkommens ‚nichts mehr im Wege‘. Bildung wird damit zunehmend instrumentalisiert und zur Ware degradiert (vgl. dazu auch Seitz 2003, 3).³⁸

Neben diesen Entwicklungen steht die 2002 verfaßte *Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen* als einzige umfassende Schrift auf europäischer Ebene. Sie versteht sich „als europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015“ (www.globaleducationweek.de/download/maastricht.pdf). Die teilnehmenden Delegationen der europaweiten Konferenz verpflichteten sich in dieser Erklärung auf neun Punkte zur Förderung Globalen Lernens: U.a. soll der Prozess der Definition Globalen Lernens unter Berücksichtigung einer größtmöglichen Vielzahl von Perspektiven vorangetrieben und die Einbeziehung der Ansätze Globalen Lernens auf allen Ebenen der Bildungssysteme sichergestellt werden (vgl. *Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen* 2002, 3). Des Weiteren sind Strategien zur Qualitätssicherung Globalen Lernens zu entwickeln und die regionale, europäische und internationale Vernetzung zwischen Politik und Praxis verstärkt zu fördern (vgl. ebd.). Zudem verpflichten sich die teilnehmenden Delegationen aus Regierungen, Parlamenten, Behörden und zivilgesellschaftlichen Organisationen „zu einem kontinuierlichen Dialog mit dem Süden über Form und Inhalt Globalen Lernens“ (ebd.).

Die *Maastrichter Erklärung* ist die maßgebende Richtlinie zur Umsetzung Globalen Lernens, da sie den Versuch unternimmt alle wesentlichen Ergebnisse, Beschlüsse und Verpflichtungen der unterschiedlichen internationalen und europäischen bildungspolitischen Ebenen mit einzubeziehen. Berücksichtigt werden sowohl bedeutende Konferenzen der Vereinten Nationen und des Europarats, als auch weitere europäische und internationale Erklärungen, wie z.B. des Nordischen Rats der Entwicklungs- und Bildungsminister oder die Luxemburger

38 Zur Veränderung von Bildung, deren Auswirkungen und Chancen in Europa vgl. auch Schleicher 2003, 32ff.

Erklärung der Universitäten (vgl. ebd., 4f). Der Schwachpunkt der Erklärung liegt meines Erachtens in der mangelnden Miteinbeziehung wirtschaftlicher Sichtweisen, Aspekte und Vorgaben. Diese sind im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung und Reflexion für eine nachhaltige und umfassende Umsetzung Globalen Lernens notwendigerweise mit zu berücksichtigen.

2.2.3 *Bildungspolitische Rahmenbedingungen in Deutschland*

PISA und die Auswirkungen auf die Bildungspolitik

Die Bildungspolitik in Deutschland steht aktuell unter dem Einfluss der Ergebnisse der *PISA*-Studie 2000 der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Ganz im Gegensatz zu den Erwartungen einiger Bildungspolitiker/innen schnitten die deutschen Schulen im internationalen Vergleich eher schlecht ab (vgl. Seitz 2003, 2).³⁹ Die Diskussion um die Gründe des schlechten Abschneidens führt hierzulande zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit dem hiesigen Schulsystem.⁴⁰ Die momentane gesellschaftliche Bedeutung der Ergebnisse verweist auf die zunehmende Wahrnehmung des internationalen Wettbewerbs um Spitzenkräfte, welche die Folge eines „Umbau[s, O.T.] der Weltwirtschaft hin zu einer globalen Wissensökonomie“ ist (ebd., 2f). Deutlich wird dies auch an den in der *PISA*-Studie erhobenen Kompetenzen: Soziale, kulturelle, ethische und andere Kompetenzen spielen nur eine marginale Rolle, demgegenüber stehen im Mittelpunkt der Untersuchung „beschäftigungsrelevante, ökonomisch verwertbare Kompetenzen“ wie Lesen, Mathematik und naturwissenschaftliche Fähigkeiten (ebd., 5). Wie schon im vorherigen Kapitel beschrieben zeigt sich auch hier die Tendenz einer Bildung(spolitik), die sich an ökonomischen Vorgaben orientiert.

39 Zu den Ergebnissen der *PISA*-Studie vgl. OECD 2002, 46ff.

40 Interessanterweise gibt es Schulleistungstests und Vergleiche schon seit den 1960er Jahren (vgl. Seitz 2003, 2). Das Bildungssystem der BRD wurde schon 1972 in einer OECD-Studie mit mangelhaft bewertet – ca. 30 Jahre vor *PISA* (vgl. Klemm 2003, 24). Grundlegende Reformen wurden jedoch nicht eingeleitet. In diesem Sinne könnte der ‚*PISA*-Schock‘ eine Chance zur Veränderung der deutschen Bildungspolitik sein (vgl. ebd., 25).

Ähnliches findet sich auch auf der Ebene der universitären Ausbildung. In der Pressemitteilung zum Beschluss der Bund-Länder-Kommission (BLK) vom 29.3.2004 heißt es in der Überschrift: „Deutschlands Hochschulen sollen Weltspitze werden“ (Pressemitteilung 7/2004). Um Hochschulen und die Lehre zu Spitzenleistungen zu führen, sollen „wettbewerbliche Verfahren den Prozess einer Leistungs spirale in Gang setzen“ (BLK-Beschluss vom 29.3.04 TOP 5, 1). Besorgniserregend erscheinen hier die einseitige Orientierung an marktwirtschaftlichen Mustern und die Betonung der Förderung einer Leistungsgesellschaft. Die wirtschaftliche Orientierung zeigt sich zudem deutlich in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegebenen Schrift zur *Agenda 2010* der Bundesregierung. In den „Schwerpunkten der Innovationspolitik“ (2004) geht es um die Einrichtung von Innovationszentren an den Hochschulen der neuen Bundesländer (www.bmbf.de/de/1315.php). Die entscheidende Kompetenz dieser Zentren ist „die Fähigkeit, Forschungsergebnisse in die Wirtschaft zu transferieren“ (ebd., 1). Mit anderen Worten: Wissenschaft steht unter dem Druck ökonomisch verwertbare Ergebnisse zu produzieren. Dabei betrifft dies nicht nur die sogenannten Innovationszentren, sondern auch alle weiteren Bereiche der Wissenschaft.

Agenda 21

Demgegenüber stehen Entwicklungen, die sich an Beschlüssen bedeutender Weltkonferenzen der Vereinten Nationen orientieren. Als relevante bildungspolitische Rahmenbedingung Globalen Lernens in Deutschland ist hier vor allem die Umsetzung der *Agenda 21* zu erwähnen. Das BLK-Förderprogramm ‚21‘ – *Bildung für nachhaltige Entwicklung* zielt darauf „die schulische Bildung am Konzept der Nachhaltigkeit zu orientieren. Zentrales Bildungsziel ist der Erwerb von Gestaltungskompetenz für die Zukunft“ (Moegling/Peter 2001, 192).⁴¹ Des Weiteren gibt es in den Kommunen eine Reihe lokaler *Agenda 21*-Gruppen die sich ebenfalls dem Bildungsziel der Nachhal-

41 Das BLK-Förderprogramm ‚21‘ existiert seit 1999 und wurde von der Bund-Länder-Konferenz (BLK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Reaktion auf den Weltkongreß von Rio de Janeiro 1992 ins Leben gerufen (vgl. www.blk21.de/kontakt/Presseinfo.php).

tigkeit verpflichtet fühlen und in der außerschulischen Bildungsarbeit tätig sind (vgl. Rösler 2000, 13ff).

Aktuelle zukunftsgerichtete Entwicklungen

Zum Abschluss der Darstellung auf Deutschland bezogener bildungspolitischer Rahmenbedingungen werfe ich einen Blick auf aktuelle zukunftsgerichtete Entwicklungen: Die gemeinsame Pressemitteilung der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) vom 5.3.2004 und der Bildungsplan der Stadt Hamburg, der den Stand der Implementierungsvorhaben Globalen Lernens im schulischen Unterricht verdeutlichen soll.

In der Pressemitteilung anlässlich der 305. Plenarsitzung der KMK ist die Rede von einem „hohen Stellenwert der Entwicklungspolitischen Bildung in der Schule“ von Seiten der Schüler/innen (www.kmk.org/Aktuell/home1htm, 1). Dies wollen KMK und BMZ aufgreifen und in einer Kooperation ein Grundkonzept der Entwicklungspolitischen Bildung an Schulen fortschreiben, welches in diesem Papier als Umsetzung Globalen Lernens beschrieben wird (vgl. ebd., 2). Als wichtigstes Vorhaben nennt die Kooperation die Überprüfung und eventuelle Aktualisierung des Beschlusses der KMK *Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule* von 1997 (vgl. ebd., 3).⁴² Des Weiteren sollen Schulpartnerschaften mit Entwicklungsländern gefördert werden und in diesem Rahmen Netzwerke zum Erfahrungsaustausch aufgebaut werden (vgl. ebd.). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwieweit diese Vorhaben angesichts der prekären Haushaltslage der Bundesregierung verwirklicht werden können und es nicht nur bei ‚gutgemeinten‘ Ideen bleibt. Der Stellenwert der Vorhaben wird sich an den für die Zukunft zur Verfügung gestellten Geldern ablesen lassen.

42 Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) *Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule* von 1997 entstand im Rahmen der Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen und befasste sich mit der „unterrichtlichen Behandlung internationaler Entwicklungsfragen“ (vgl. Seitz 2002b, 52). Allerdings erwies sich dieser als ungeeignet, um „bildungspolitische Perspektiven auf dem Weg ins 21. Jahrhundert zu weisen“ (ebd.). Eine Aktualisierung erscheint auch vor diesem Hintergrund dringend notwendig.

Der schulische Bildungsplan der Stadt Hamburg ist insofern erwähnenswert, als dass dieser aus der Grundsatzerklärung der *Hamburger Bildungsagenda* (HHBA) hervorgegangen ist, die sowohl von der Bildungsbehörde, der Senatskanzlei, der Umweltbehörde und von nicht-staatlichen Akteuren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung getragen wird (vgl. Schreiber 2004, 1).⁴³ Der Bildungsplan sieht vor den Fachunterricht in der Grundschule, in der Sekundarstufe 1 und 2 und der Gesamtschule um Globales Lernen zu erweitern (vgl. www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de). Die Grundsatzerklärung der HHBA richtet sich darüber hinaus an alle Hamburger/innen und ist verknüpft mit der Hoffnung, „dass Bildung für nachhaltige Entwicklung eine deutliche Stärkung erfährt und nach und nach alle Bildungsbereiche erfaßt“ (Grundsatzerklärung der HHBA 2002, 3).

2.2.4 Zusammenfassung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen

Es zeichnet sich eine Teilung in wirtschaftlich-bildungspolitische und explizit bildungspolitische Rahmenbedingungen auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene ab. Erstere sind gekennzeichnet durch ihre strikte Orientierung an wirtschaftlicher Verwertbarkeit, letztere zeichnen sich durch ihr Engagement und ihre Orientierung an der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung aus. Insgesamt scheint es eine Tendenz in Richtung wirtschaftlicher Verwertbarkeit zu geben, sowohl international als auch in Deutschland, ersichtlich an den Verhandlungen zu *GATS*, der *Agenda 2010* der Bundesregierung oder auf europäischer Ebene an der Bildungspolitik der EU. Sollte sich diese Tendenz durchsetzen, werden sich pädagogische Konzepte in Zukunft an ihrer wirtschaftlichen Verwertbarkeit messen lassen müssen – dies wäre der ‚Sieg‘ einer neoliberalen ‚Globalisierung‘. Chancengleichheit im Sinne eines gleichen Zugangs zu Bildung ist damit nicht zu verwirklichen. Es bleibt die Hoffnung auf kritische Stimmen – von Seiten der Vereinten Nationen und der Nichtregierungsorganisationen – und die Hoffnung auf einen Dialog und eine Annäherung beider Positionen: Letztlich stehen Themen, Inhalte und Entwicklungsprozesse der

43 Ausführliche Informationen zur Hamburger Bildungsagenda (HHBA) finden sich unter www.uport-hh.de/projekte/hhba.html.

heutigen Welt miteinander in Verbindung und können nicht mehr voneinander losgelöst betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 der vorliegenden Arbeit). Auch die Wirtschaft wird sich in naher Zukunft an Kategorien der nachhaltigen Entwicklung orientieren müssen, denn auch sie bedarf der Existenz dieses Planeten.

3 Verschiedene Perspektiven von Lernen

Die Bedeutung von Lernen für Konzepte des Globalen Lernens liegt auf der Hand. Im Folgenden möchte ich nun ausgewählte Ansätze von Lerntheorien aus der Biologie, der Psychologie und der Erziehungswissenschaft, sowie aus Sicht des Konstruktivismus darstellen. Lerntheorien aus der Psychologie und der Erziehungswissenschaft werden hier nicht getrennt betrachtet. Die Pädagogik hat bzgl. der Grundformen des Lernens seit Jahrzehnten auf das Lernparadigma der Psychologie zurückgegriffen (vgl. Reinhold et al. 1999, 352ff; Schröder 2001, 223ff; Gudjons 2003, 213ff). Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel (nur) die psychologischen Grundbegriffe des Lernens näher erläutert.

Die Auswahl der Lerntheorien geschieht vor dem Hintergrund der expliziten bzw. impliziten Grundannahmen in Konzepten Globalen Lernens. Dabei meint ‚explizit‘ die in den Ansätzen ausdrücklich dargestellten Lernformen. Mit ‚implizit‘ werden die Lernannahmen beschrieben, die aus einer Metaperspektive auf Konzepte Globalen Lernens erkennbar werden. Gemeint sind hier Lernannahmen die sich aus dem theoretischen Rahmen des Konzeptes ergeben und nicht ausdrücklich formuliert sind. Des Weiteren ist es mir ein Anliegen einige weiterführende Ansätze und Gedanken zu verdeutlichen, die es mir in der anschließenden Diskussion (von Chancen und Grenzen) ermöglichen, die ausgewählten Konzepte kritisch zu beleuchten. Aus diesem Grund verzichte ich auch innerhalb der Darstellung der verschiedenen Lernperspektiven auf eine mögliche Kritik.

3.1 Biologische Grundlagen des Lernens

Der Versuch Erkenntnisse der Biologie mit denen der Erziehungswissenschaft in Beziehung zu setzen, ist aus meiner Sicht, im Sinne eines interdisziplinären Dialogs, grundsätzlich zu begrüßen. Annette Scheunpflug (2001a) sieht die Gefahr, dass die Pädagogik zu ihrem „ureigenen“ Gegenstand keine Stellung mehr beziehen kann – z.B. durch Unkenntnis des Diskussionsstandes im Verhältnis von Anlage

und Umwelt im Lichte moderner Genomforschung – wenn sie sich nicht mit Erkenntnissen anderer Wissenschaftsdisziplinen auseinandersetzt (vgl. ebd., 9).

Im weiteren Verlauf möchte ich exemplarisch einige biologische Grundlagen des Lernens, die für Konzepte Globalen Lernens von Bedeutung sind, näher erläutern. Ich beziehe mich dabei hauptsächlich auf das Werk von Scheunpflug (2001a) und verweise zusätzlich auf die Diskussion der Thesen in der Zeitschrift Pädagogik (Pädagogik 2000, 73ff). Mir ist bewusst, dass sowohl die Wortwahl als auch die Argumentationslinie(n) innerhalb dieses Kapitels für Erziehungswissenschaftler/innen, meine Person eingeschlossen, durchaus ungewohnt ist und Kritik herausfordert. Dennoch möchte ich sie an dieser Stelle unkommentiert stehen lassen, weil sich daraus ein vollständigeres Bild der biologischen Sichtweise auf Lernen ergibt und eine kritische Diskussion in Kapitel fünf erfolgt.

3.1.1 *Die entwicklungsgeschichtliche Anpassung des Menschen*

Über die Entwicklung der Menschheit lässt sich folgendes feststellen: Die überwiegende Zeit der Entwicklungsgeschichte lebten Menschen in umherziehenden Kleingruppen, die sich mit Jagen und Sammeln beschäftigten. Die Biowissenschaften sehen in dieser Erkenntnis die Grundlage ihrer These der Anpassung des Menschen an die Bedingungen der Steinzeit.⁴⁴ Es wird davon ausgegangen, dass die angeborenen Strukturmechanismen des Menschen, die Erkennen ermöglichen, an oben genannte Zeit angepasst sind. Scheunpflug (2001a) nennt diese Anpassungsstrukturen „spontane Vernunft“ und erklärt weiterhin den Unterschied zwischen abstrakt und konkret mit diesem Muster: Dinge, die wir erkennen und die ähnlich gegenüber der „spontanen Vernunft“ unseres Gehirns sind (im Sinne der Anpassung an die Umweltbedingungen der Steinzeit), kommen uns konkret vor, andere, die keine Ähnlichkeit aufweisen, abstrakt (vgl. ebd., 90). Die Bandbreite unserer sich daraus ableitender sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten wird in der Biologie Mesokosmos genannt. Ein

44 Unter Steinzeit wird im Allgemeinen die Zeit verstanden, in der noch keine Metalle bekannt waren (vgl. Brockhaus 1996, 150). Der Begriff Steinzeit wird von Scheunpflug (2001a) hier mit dem Pleistozän gleichgesetzt, eine ausführlichere Erklärung dieses Begriffs erfolgt im Kapitel 3.1.2.

Beispiel: Der Mensch kann die Geschwindigkeit bis zu ca. 36 km/h richtig einschätzen, dies ist die bisher schnellste Laufleistung eines Menschen. Darüber hinaus, z.B. beim Auto fahren, lässt sich die Geschwindigkeit und der Bremsweg nicht mehr angemessen einschätzen, es bedarf Hilfskonstruktionen wie Leitpfähle, Tachometer und abstraktes Lernen (vgl. ebd., 92f). Der Begriff des Mesokosmos ist auch insofern von Bedeutung, als das er in pädagogischen Konzeptionen, die sich auf Grundlage der allgemeinen Evolutionstheorie mit der Weltgesellschaft befassen, als Begründung für einen evolutionär bedingten wahrnehmbaren Nahbereich herangezogen wird (vgl. Tremel 1996, 7).

3.1.2 *Lernen als Anpassungsvorgang*

Bevor nun im Einzelnen Lernprozesse auf verschiedenen (System-) Ebenen beschrieben werden, noch einige Vorbemerkungen zur biologischen Sichtweise: Lebewesen werden (nicht nur) hier als Systeme verstanden, die sich in einer nicht vollständig kontrollierbaren Umwelt zurechtfinden müssen. Grundvoraussetzung für die Anpassung an unterschiedliche Umwelten ist die Veränderungsfähigkeit von Systemen (allgemeine Form des Lernens). Lernen, biologisch verstanden, kann nun nach Lernen der Gene, der Gehirne und der Gesellschaften differenziert werden (vgl. Scheunpflug 2001a, 44).

Das Lernen der Gene, die Vererbung, ist eine sehr langsame, aber zuverlässige Form der Entwicklung einer Art (Phylogenese). Funktional ist diese Art des Lernens daher nur bei wiederkehrenden Umweltverhältnissen. Zusätzlich bestimmt die Reproduktionszeit der Lebewesen diese Art von Lernen, beim Menschen ist die Reproduktionszeit im Vergleich zu anderen Lebewesen sehr lang. Der Mensch hat sich in den letzten 35000 Jahren genetisch nicht mehr wesentlich verändert, Biolog(inn)en sprechen daher von einer Anpassung an „die Bedingungen des Pleistozäns als die langandauerndste Phase der menschlichen Entwicklung“ (ebd., 45).⁴⁵ Diese Erkenntnis dient als

45 Pleistozän ist ein Begriff der Geologie und beschreibt ein bestimmtes Erdzeitalter: Nach der traditionellen Unterteilung der Perioden folgt auf das Tertiär (65 – 1,8 Millionen Jahre vor unserer Zeit) das Quartär. Eine andere Bezeichnung für das Quartär ist das Pleistozän, es umfasst drei Perioden (Alt-, Mittel-, Jung-) in denen

Grundlage der sogenannten ‚Nahbereichsthese‘ aus biologischer Sicht in Konzepten Globalen Lernens. Bei Scheunpflug und Schröck (2002) findet sich beispielsweise folgendes Zitat: „(Menschen) scheinen (...) in ihrer *spontanen Problemlösungsfähigkeit* auf Erfahrungen im *Nahbereich* spezialisiert zu sein“ (ebd., 7).⁴⁶

Das Lernen der Gehirne ist, biologisch betrachtet, die sehr schnelle und individuelle Entwicklung des Menschen (Ontogenese). Verschiedene Faktoren beeinflussen diesen Lernprozess: die genetischen Voraussetzungen bestimmen das Anpassungsspektrum, zusätzlich spielen Faktoren wie Vorerfahrungen, Umweltreize, Häufigkeit und Intensität des Lernprozesses, Alter und individuelle Situation der lernenden Person eine bedeutende Rolle. Die angeborene Lernfähigkeit wird in den Erziehungswissenschaften als Verhältnis von Anlage einerseits und Lernreizen der Umwelt andererseits gesehen (vgl. Scheunpflug 2001a, 47). Die Biologie beschreibt verschiedene Lernformen des Gehirns: Lernen durch Prägung, durch Gewöhnung, durch Erfahrung, durch Nachahmung und situationsunabhängiges Lernen (vgl. ebd., 48 ff.). Sie versteht Lernen als Anpassungsvorgang, der es ermöglicht die eigene Situation im Sinne einer verbesserten individuellen Überlebenschance zu optimieren. Gleichzeitig wird dadurch die „innerartliche Konkurrenz angeheizt“ (ebd., 52). Als Konsequenz bedeutet dies für die Schule, dass zwischen Lernbedürfnissen der Schüler/innen, im Sinne einer Anpassung zur Verbesserung der eigenen Situation, und den Lernanforderungen (Lehrabsichten z.B. auf Grundlage gesellschaftlicher Ansprüche) eine große Kluft bestehen kann. Scheunpflug sieht die Möglichkeit, dieses Problem durch didaktische Lehrangebote zu überwinden (vgl. ebd., 60).

Das Lernen der Gesellschaften bezieht sich auf einen Vorrat von Problemlösemustern, auf die innerhalb einer Gesellschaft zurückgegriffen werden kann. Gemeint sind in diesem Sinne „die Anhäufung

verschiedene Warm- und Kaltzeiten aufeinanderfolgen (vgl. Herrmann 1991). Alltagssprachlich wird dies als Eiszeit bezeichnet.

46 Vgl. dazu auch: „Wir Menschen sind evolutionär auf einen (sinnlich) wahrnehmbaren Nahbereich (...) selektiert“ (Trembl 1996, 7). Kritik an dieser Auffassung findet sich bei Mergner, Bühler, Datta, Kärcher 1996, 27 ff. Vgl. zu dieser Kontroverse auch Affolderbach/Scheunpflug 1996, 44 ff.

von Informationen, Wissensbeständen und Fertigkeiten über Kultur- und Traditionsbildung“ (ebd., 57).

3.2 Psychologische Lernmodelle

Lernen spielt in der Psychologie eine bedeutende Rolle. *Die Lerntheorie* gibt es nicht, statt dessen eine Vielzahl von Ansätzen: „In der Psychologie (bezieht sich) der Lernbegriff – abhängig vom zugrundeliegenden Paradigma – auf verschiedenartigste Prozesse und Mechanismen menschlichen Denkens und Verhaltens“ (Oerter/Montada 2002, 923). In der pädagogischen Psychologie ist Lernen der zentrale Bestandteil, darüber hinaus gilt sie als handlungsorientierte Wissenschaft. Sie befasst sich sowohl mit den Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens, als auch mit den erzieherischen und unterrichtlichen Einflussmöglichkeiten (vgl. Ulich 1999, 512). Zur intensiveren Auseinandersetzung mit der pädagogischen Psychologie verweise ich auf ausführliche Werke, wie z.B. das Lehrbuch von Krapp/Wiedemann (2001).

Als Überblick soll hier ein kurzer Abriss zu vier Grundformen des Lernens dienen. Danach möchte ich einige Erkenntnisse aus der Kritischen Psychologie darstellen, da diese die herkömmlichen Lerntheorien kritisch beleuchten und aus diesem Grund auch für eine Diskussion der Konzepte Globalen Lernens ertragreich sein können.

3.2.1 Grundformen des Lernens

Walter Edelmann (1999) unterscheidet vier Grundformen des Lernens: das assoziative Lernen, das instrumentelle Lernen, das kognitive Lernen und das Handeln (ebd., 393).

Assoziatives Lernen meint hier erstens die Verknüpfung verschiedener Bewusstseinsinhalte, wie z.B. der berühmte Knoten im Taschentuch zur Erinnerung, und zweitens das Reiz-Reaktions-Lernen, das klassische Konditionieren (vgl. ebd., 394).⁴⁷

⁴⁷ Bekanntes Beispiel für das klassische Konditionieren ist der Pawlowsche Hund (vgl. Krapp/Weidemann 2001, 160). Typische Vertreter des Reiz-Reaktions-Lernens und der psychologischen Schule des Behaviorismus sind Skinner und Watson (vgl. ebd., 139f).

Instrumentelles Lernen beschreibt das Prinzip der Verstärkung (früherer Begriff: operante Konditionierung). Es wird von vier Formen von Verstärkung ausgegangen: Positive und negative Verstärkung, die beide zum Aufbau von Verhalten führen, sowie Bestrafung und Löschung, die für den Abbau von Verhalten verantwortlich sind (ebd.). Nach Edelman „entscheiden die *Konsequenzen*, die dem Verhalten folgen, über dessen zukünftiges Auftreten“ (ebd.).⁴⁸

Während sich assoziatives- und instrumentelles Lernen hauptsächlich mit den äußeren Einflüssen von Lernen beschäftigen, beschreiben die beiden folgenden eher die „innere Repräsentation der Umwelt“ und betonen bewusste Prozesse (ebd., 395). Nach Norbert Seel (2000) beherrschten assoziative Theorien die Lernpsychologie bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts. Ein Paradigmenwechsel, die sogenannte ‚kognitive Wende‘, führte zur verstärkten Auseinandersetzung mit den Theorien der internalen, psychischen Lernprozesse (vgl. ebd., 31).

Kognitives Lernen umfasst Begriffsbildung und Wissenserwerb und kann hier als Informationsaufnahme und -verarbeitung verstanden werden. Als Begriffsbildung wird der Aufbau von Eigenschaftsbegriffen und Erklärungsbegriffen bezeichnet. Bei ersteren „ist das Erfassen der logischen Struktur der Kern der Begriffsbildung“, bei letzteren ist der Kern der Begriffsbildung die Theorieannahme, die einem Begriff inhärente Erklärung (ebd.). Wissenserwerb wird hier verstanden als Kombination von Begriffen, deren Bedeutung bekannt ist. Durch diese (aktiven) Prozesse wird eine kognitive Struktur unseres Denkens geschaffen, die eine sehr große Bandbreite an individuellen Variationen aufweisen kann (vgl. ebd., 395).

Die vierte Grundform des Lernens beinhaltet sowohl Handeln als auch das sogenannte Problemlösen. Eine der bekanntesten Lerntheorien, die sich mit Handeln beschäftigen, ist die des ‚Modell-Lernens‘. Hier wird von kognitiven Prozessen ausgegangen, die zwischen dem Beobachten der Handlung einer Person X durch eine Person Y und der nachfolgenden Ausführung eines Verhaltens der

48 Die Hervorhebung stammt von mir.

Person Y liegen.⁴⁹ Nach Edelman (1999) wird das Lernen am Modell als Vorläufer der Handlungstheorien gesehen (vgl. ebd., 396). Diese untersuchen den Zusammenhang zwischen kognitiver Struktur und planvoller Handlung und sehen den Mensch als Subjekt mit selbst gesetzten oder vorgegebenen Zielen.

„Problemlösen“ stellt einen Sonderfall des Handelns dar und unterscheidet sich insofern von den übrigen drei Grundformen des Lernens, als dass ein zu überwindendes Hindernis vorliegt. Zur Lösung gibt es eine Reihe von Strategien: „Problemlösen“ durch Versuch und Irrtum, Umstrukturierung, Strategien, Systemdenken und auch Kreativität (ebd.).

3.2.2 *Lernen aus Sicht der Kritischen Psychologie*

Die Kritische Psychologie verstand sich zu Beginn ihrer Entstehung als „theoretische Kritik der bürgerlichen Psychologie in ihren Inhalten und Methoden“, als „Ideologiekritik der vorgefundenen Psychologie“ (Grubitzsch/Weber 1998, 293). Der vielleicht wichtigste Vertreter der Kritischen Psychologie ist Klaus Holzkamp (vgl. Asanger/Wenniger 1999, 376ff; Grubitzsch/Weber 1998, 292ff). Er geht davon aus, dass der Mensch in seinen psychischen Aktivitäten zwar in den gesamtgesellschaftlichen Rahmen eingebettet ist, aber dennoch Möglichkeiten besitzt (individuell) alternativ zu handeln (vgl. ebd., 295). Die Kritische Psychologie wendet sich damit ausdrücklich gegen einen deterministischen Reduktionismus. Holzkamp spricht hier von der *Möglichkeitsbeziehung* und den *subjektiven Handlungsgründen* von Individuen (vgl. Holzkamp in Wenninger/Asanger 1999, 379). Das Subjekt spielt in der Kritischen Psychologie eine entscheidende Rolle: Das zu Analysierende wird immer vom Standpunkt des Subjekts aus betrachtet, entsprechend auch das Lernen (vgl. Held 2001, 258). Holzkamp (1995) entwickelte daraus seine subjektwissenschaftliche Lerntheorie.

In seinen Arbeiten setzt er sich ausführlich mit Lernproblemen und der Lernpsychologie auseinander (vgl. Holzkamp 1995, 1997). Holzkamp (1997) kritisiert in seinem Text „Lehren als Lernbehinderung“ die her-

49 Vgl. dazu auch Bandura nach Seel (2000): Sozialisation und Lernen am Modell (ebd., 115f).

kömmliche Art des Schulunterrichts und seiner Lehrform und stellt die Frage nach Handlungsgründen für das Lernen von Schüler(inn)en (ebd., 196ff). Dabei unterscheidet er ‚defensive‘ und ‚expansive‘ Lerngründe. Im ersten Fall handelt es sich um die Vermeidung von Nachteilen (in der Schule); von expansiven Lerngründen wird gesprochen, wenn „man das zu-Lernende als inhaltlich für sich selbst nützlich oder wissenswert betrachtet“ (ebd., 199). Weitergehend fragt Holzkamp, ausgehend von ‚expansivem Lernen‘ und subjektiven (positiven) Handlungsgründen des Individuums, nach der Notwendigkeit von Kontrollen und Sanktionierungen. ‚Expansiv lernen‘ würden Schüler/innen aus oben genannten Gründen freiwillig, Sanktionen und Kontrollen würden aus dieser Sicht überflüssig werden. Daran schließt sich eine Kritik der (Regel-) Schule an: Wenn sie ständig sanktioniert und kontrolliert, erscheint es zumindestens unlogisch davon auszugehen, dass dort ‚expansiv‘ gelernt wird (vgl. ebd., 200).

Als Alternative zum traditionellen Schullernen sieht er „partizipatives Lernen“ (ebd., 208). Der Unterschied besteht in der Beziehung, Lehrer/innen und Schüler/innen werden durch Neuling und Meister bzw. Master und Novize ersetzt. Holzkamp (1995) beschreibt den Unterschied wie folgt: „So wird der Novize im Laufe des Lernfortschritts kontinuierlich zum Meister, nicht aber der *Schüler* zum *Lehrer*“ (ebd., 502). Dementsprechend ist auch nicht mehr die Rede von Unterricht, sondern von „apprenticeship“, in etwa vergleichbar mit der Lehre oder der Lehrzeit (ebd., 501f). Für Lehrer/innen würde dies bedeuten, dass sie sich als Person mit ihren Sichtweisen, Meinungen und ihrem Können vollständig in den Lernprozess einbringen müssten. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die eigene Auffassung ändern zu können, die Fähigkeit eigene Grenzen einzuräumen sowie die fortlaufende Weiterbildung (vgl. Holzkamp 1997, 211f).

Ein weiterer, auch für die sich anschließende Diskussion von Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte Globalen Lernens interessanter Aspekt ist Holzkamps These des „Lehrlernkurzschlusses“ (ebd., 222ff). Ausgehend von der Beobachtung, dass Schule heute „zum zentralen Umschlagplatz von Berufs- und Lebenschancen“ geworden ist, sieht er die Notwendigkeit der Institution Schule ihre (schulischen) Lernprozesse, d.h. die der Schüler/innen, im Sinne einer demokratischen Gerechtigkeit der Abschlüsse zu planen (ebd.,

216). Mittlerweile wird „*Lernen* im Normalfall als direktes Ergebnis von schulischem *Lehren* betrachtet“ (ebd., 218). Dies nennt Holzkamp das „Konzept des Lehrlernens“ (ebd.). Vor dem Hintergrund der schulischen Erziehungs- und Lernziele zu Demokratie, Frieden, Umweltschutz, Gleichberechtigung der Geschlechter etc. stellt Holzkamp die Frage, warum die Schule „die angezielte Vollkommenheit der Menschen nicht endlich zustande gebracht hat“ (ebd., 222). Er kommt zu dem Schluss, dass Schüler/innen (die eigentlichen Lernsubjekte) die Lernanforderungen nicht als *ihre* Lernproblematiken übernehmen, da diese nicht *ihren* (Lernproblematiken) entsprechen: Sie lernen vorwiegend ‚defensiv‘ (vgl. ebd., 224). In der Folge täuschen sie u.U. sogar Lernerfolge vor, um nicht an Lebensqualität zu verlieren (ebd., 225f). Die Gleichsetzung des Lehrens und Lernens bezeichnet Holzkamp als den „schuloffiziellen Lehrlernkurzschluss“ und geht davon aus, „dass eigene Lernproblematiken der Schüler/innen und daraus sich ergebende ‚expansive‘ Lernaktivitäten in Schulen nicht vorgesehen sind“ (ebd., 227f). Dabei bezieht er sich auf die „gegenwärtige Realität unserer Regelschulen“ und die in der Institution Schule „gefrorene Theorie über Lernen in ihrem Widerspruchsverhältnis zum pädagogischen Auftrag“ (ebd., 234).

3.3 Lernen aus konstruktivistischer Sicht

Systemische und konstruktivistische Ansätze finden sich heute in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen, beispielsweise der Biologie, der Kybernetik, der Sozialwissenschaft und der Kognitionspsychologie (vgl. Siebert 1996, 34; Reich 2002a, VII). Auch in den Erziehungswissenschaften und der Pädagogik sind den letzten Jahren systemtheoretische und konstruktivistische Perspektiven rezipiert und integriert worden. Horst Siebert (1996) spricht z.B. von einer konstruktivistischen Pädagogik (ebd., 24), Rolf Huschke-Rhein (1998) von einer systemischen Erziehungswissenschaft und Kersten Reich (2002a) bezeichnet seinen Ansatz als systemisch-konstruktivistische Pädagogik.⁵⁰

50 An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass Systemtheorie nicht nur in Luhmannscher Prägung gedacht wird. Auch andere Theorien, wie etwa die Transaktionsanalyse in der Psychologie, bezeichnen sich als Systemtheorien. Zudem beruht die angelsächsische Tradition des Konstruktivismus nicht auf Luhmann und

Zum Einstieg werde ich kurz einige wichtige Annahmen des (radikalen) Konstruktivismus darstellen, zur Verdeutlichung der Verbindung einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise mit der Pädagogik, gehe ich, ebenfalls in einem Überblick, auf die Thesen Reichs ein.

3.3.1 *Radikaler Konstruktivismus*

Die Theorie des radikalen Konstruktivismus sieht Menschen als geschlossene Systeme, für die die Welt prinzipiell kognitiv unzugänglich bleibt. Die Kernthese des radikalen Konstruktivismus formuliert Horst Siebert (1996) wie folgt: „Menschen sind autopoietische (selbsttätige), selbstreferentielle (rückbezügliche), operational geschlossene Systeme, die nur indirekt Kontakte zur Außenwelt haben und deren Erkenntnisssystem die äußere Realität nicht *wahrheitsgemäß* abbildet, sondern das eigene Wirklichkeiten erzeugt und erfindet“ (ebd., 7).

Lernen ist aus dieser Perspektive vorrangig Anschlusslernen. Neues Wissen baut auf bereits gelerntem auf (vgl. ebd., 30). Zusätzlich wird nur das gelernt was grundsätzlich anschlussfähig ist, d.h. neues Wissen „muss in die individuelle kognitive Struktur integrierbar sein“ (ebd.). Die Auswahl und Verarbeitung der Lerninhalte durch das System Mensch erfolgt innerhalb des eigenen Systems, je nach Viabilität, d.h. nach Nützlichkeit für die jeweilige Lebenssituation (ebd., 31). Hier zeichnet sich eine Nähe zur Kritik der traditionellen schulischen Lernform bei Holzkamp ab (s.o.). Der (radikale) Konstruktivismus und die Kritische Psychologie teilen ihre Kritik am Lehren und Lernen. Holzkamp spricht vom Lehrlernkurzschluss der Regelschule (vgl. ebd., 1997, 227), auch Siebert sieht im Lernen nicht die Widerspiegelung von Lehren (vgl. ebd., 1996, 10).

Wenn also Lernen aus konstruktivistischer Sicht dem Prinzip der Selbstorganisation unterliegt, dann bedeutet dies das Lehrende ‚lediglich‘ Rahmenbedingungen für die Prozesse der Selbstorganisation schaffen können und müssen (vgl. Siebert 1994, 45).

müssen konstruktivistische Ansätze keineswegs systemisch sein. Die Verbindung von Luhmannscher Theorie und Konstruktivismus ist also eine Besonderheit.

3.3.2 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik

Kersten Reichs (2002b) Ansatz geht von einer Komplexität des Lernens aus: Lernen erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Formen und ist als Prozess zu sehen (vgl. ebd., 161). Das Ziel des Lernens, das Wissen, ist grundsätzlich ein Konstrukt, es ist „veränderlich, ungeschlossen und auch fehlbar“ (ebd.).

Reich nennt drei Denkmuster die für eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik konstituierend sind: Erstens die Perspektive der Konstruktion, zweitens der Rekonstruktion und drittens die der Dekonstruktion (vgl. ebd., 2002a, 118).

Das Motto der ersten Perspektive, „wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“, bezieht sich auf die grundsätzliche Annahme des Konstruktivismus wonach jedes Individuum seine Wirklichkeit selber schafft (ebd., 119).⁵¹ Das Motto der Rekonstruktion lautet „wir sind die Entdecker unsrer Welt“ und verweist damit auf den Umstand nicht alles neu zu erfinden, sondern auch Erfindungen anderer nachzuentdecken (ebd.). Das dritte Motto, „es könnte auch anders sein“, zeigt aus der Perspektive der Dekonstruktion die Möglichkeit auf, die eigenen Erfindungen und die entdeckten Erfindungen anderer wiederum „anders“ zu sehen, sie nochmals neu zu konstruieren (ebd., 121). Reich bezeichnet die beschriebenen Perspektiven als „Dreiklang“, als Einheit, und sieht sie als Grundlage für die pädagogische Praxis (ebd.).

Konstruktives Lernen differenziert sich nun in drei aktive Lernformen: das Lernen zu Lernen, das Lernen als Nicht-Lernen zu lernen und das Lernen als Handlungskritik zu lernen (vgl. Reich 2002b, 161f). Aus der Perspektive der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik sollten Lerner/innen eine möglichst reflektierte Sicht auf ihr Lernen einnehmen. Lernen zu lernen bedeutet „sich beobachtend als Lerner zu sehen und Lernlösungen verändern zu können“ (ebd., 162). Im Sinne der Lernviabilität (individueller Lernnutzen) ist es wichtig, die

51 In Kapitel 3.3.1 habe ich auf Ähnlichkeiten in zentralen Aussagen zwischen Konstruktivismus und der Kritischen Psychologie hingewiesen. Allerdings sollte dabei nicht verschwiegen werden, dass Klaus Holzkamp, sich selbst in der Tradition des Historischen Materialismus sehend, aus guten Gründen einem Satz wie „wir sind Erfinder unserer Wirklichkeit“ (Reich 2002a, 119) nie zustimmen würde.

eigene Lernentwicklung an eine sich stets verändernde Welt anzupassen. Das Lernen als Nicht- Lernen zu lernen eröffnet die Möglichkeit unwichtiges oder unerwünschtes nicht zu lernen (vgl. ebd.). Es umfasst einerseits das Bewusstsein der Relativität von Wissen, „jegliches Gelernte ist nicht vollständig, brüchig, relativ, voller Lücken“, und fördert andererseits auch das Zulassen von gleichzeitigen unterschiedlichen Wissensbeständen, „die Anerkennung von Pluralität“ (ebd., 163). Lernen als Handlungskritik erkennt, dass „Beobachten und Handeln nie die ganze Aktion ist“, sondern immer nur *ein* Teil (ebd., 162). Handlungen und Erfahrungen können individuell sehr unterschiedlich sein, diese zu erhalten, aber auch die Gemeinsamkeiten zu erkennen ist das Ziel der Handlungskritik (vgl. ebd., 163).

Die Perspektive des rekonstruktiven Lernens bezieht sich auf eine aktive Aneignung von Vorgefundenem. Dabei wird es „aus Sicht des Lerners modifiziert, (...) verändert – insgesamt rekonstruiert“ (ebd., 165). Dekonstruktives Lernen meint hier bisherige Wissensbestände zu verwerfen, es kann auch zur Unterstützung von rekonstruktivem Lernen im Sinne eines Schutzes vor unreflektierter Wiederholung oder Übernahme dienen (vgl. ebd., 166).⁵² Die dargestellten Lernformen des konstruktiven Lernens gelten ebenfalls für das re- und das dekonstruktive Lernen.

52 Der Begriff „dekonstruktiv“ steht hier nicht für zerstörerisch, sondern bezieht sich auf die Theorie der Dekonstruktion innerhalb des Konstruktivismus. Vergleiche dazu auch die Erklärung Reichs (2002a) in diesem Kapitel (ebd., 121). Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit der „Dekonstruktiven Pädagogik“ verweise ich auf das gleichnamige Werk von Bettina Fritzsche (2001).

4 Was ist Globales Lernen?

4.1 Die Schwierigkeit einer umfassenden Definition

Bisher wurde über die Bedeutung der Begriffe global und lernen, die Entwicklungsgeschichte des Terminus Globales Lernen, die gesellschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Rahmenbedingungen sowie verschiedene Perspektiven auf Lernen eine Annäherung vollzogen. Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Darstellung von Globalem Lernen weiter zu konkretisieren.

Nichts wäre einfacher als sich im ‚Besitz‘ einer allgemeingültigen Definition zu wissen, dazugehörige Konzepte darzustellen und diese im Anschluss hinsichtlich der Ausgangsfragestellung der vorliegenden Arbeit zu diskutieren. Wie sich bisher zeigte, sind Ansätze und Konzepte Globalen Lernens vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorien auf verschiedene Entwicklungslinien zurückzuführen. Es erscheint nahezu unmöglich *eine* Definition zu formulieren, die alle Strömungen vereinen würde (vgl. Forghani 2001, 103).⁵³ Klaus Seitz (2002a) nennt zwei grundsätzliche Schwierigkeiten einer umfassenden Definition:

Erstens ist Globales Lernen im deutschsprachigen Raum aus der Praxis einer engagierten Bildungsarbeit hervorgegangen, die nicht dem Mainstream des Bildungsdiskurses entstammt. Globales Lernen wurde nicht „am grünen Tisch von Bildungspolitikern oder Erziehungswissenschaftlerinnen entworfen“ (ebd., 378).

Zweitens liegt die Schwierigkeit „eine(r) präzise(n) Bestimmung der Grundsätze Globalen Lernens (...) in der Ambivalenz seines Kontextes und seines Gegenstandes begründet“ (ebd.).

Die Beschreibung der ‚Weltgesellschaft‘ kann nur, wie bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit angedeutet wurde, standortabhängig sein. Infolgedessen ist ein Konzept, welches sich mit der ‚Weltgesellschaft‘

⁵³ Vgl. dazu auch in Kapitel 1.1 der vorliegenden Arbeit die unterschiedlichen Schwerpunkte in den ‚ersten‘ Definitionen.

befasst, ebenfalls immer an den Standort gebunden (ebd.). Hanns-Fred Rathenow (2000) sieht ebenfalls keine allumfassende Definition. Er formuliert die von Seitz beschriebene Thematik der Standortabhängigkeit von Konzepten Globalen Lernens wie folgt: „Eine allumfassende Theorie des Globalen Lernens kann nicht angestrebt werden, sie würde sich selbst ad absurdum führen“ (ebd., 337). Auch Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck (2002) sehen in der Vielzahl der Ansätze die einzige Gemeinsamkeit in der pädagogischen Reaktion „auf die Herausforderung der Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (ebd., 5). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, eine begrenzte Auswahl von Ansätzen und Konzepten treffen zu müssen.

4.2 Zum Problem der Auswahl

Welche Ansätze sollen nun dargestellt werden und wo liegen die inhaltlichen Schwerpunkte der Beschreibung?

Nach Seitz (2002a) bewegen sich die verschiedenen Ansätze Globalen Lernens zwischen einer Fachdidaktik zur Aufarbeitung des „neuen Gegenstandsbereiches der Globalisierung“, einem „neuen, zeitgemäßen Allgemeinbildungsverständnis“ und „der pädagogischen Anwendung des ganzheitlichen, holistischen Paradigmas“ (ebd., 366). Monika Treber (2001) unterscheidet zwischen Konzepten die sich entweder systemisch-konstruktivistischen oder politisch-normativen Interpretationsmustern von Weltgesellschaft zuordnen lassen (ebd., 74). David Selby und Hanns-Fred Rathenow (2003) zeichnen (auf Grund ihres Ansatzes) eine ähnliche Abgrenzungslinie. Sie sehen ihr Konzept einem „biozentrischen Ansatz verpflichtet (...), in dem der Mensch aus dem Zentrum der Betrachtung rückt“, wohingegen andere Ansätze sich „anthropozentrisch, d.h. dezidiert am Menschen orientieren“ (ebd., 10).

Vor dem Hintergrund der Anlage dieses Textes als Diplomarbeit beziehe ich mich in erster Linie auf deutschsprachige, möglichst aktuelle und in meinen Recherchen oft zitierte Publikationen. Die ausgewählten Ansätze sollen als Ziel den pädagogischen Umgang mit den Entwicklungen der bzw. zur ‚Weltgesellschaft‘ formulieren. Sogenannte Fachdidaktiken werden hier nicht berücksichtigt, da diese nach Seitz (2002a) in erster Linie um die Erweiterung der Unterrichtsperspekti-

ven „um den Gegenstandsbereich der ‚Globalisierung‘“ bemüht sind (ebd., 366). Zugunsten einer Darstellung und anschließenden Diskussion von *drei* sehr unterschiedlichen Ansätzen Globalen Lernens wird die in der vorliegenden Arbeit des Öfteren als (kritischer) Referenzpunkt angeführte und sehr umfangreiche Arbeit (490 Seiten) *Bildung in der Weltgesellschaft* von Klaus Seitz (2002a) nicht analysiert. Die Frage, welche der den Konzepten zu Grunde liegenden Theorie grundsätzlich für die Bewältigung der Gegenwart und Zukunft angemessener erscheint, kann in dieser Arbeit (wenn überhaupt) nicht geklärt werden. Die inhaltliche Darstellung der ausgewählten Konzepte Globalen Lernens wird sich, soweit diese Themen ausdrücklich behandelt werden, an folgenden Aspekten orientieren:

- a) Den Definitionen von Globalem Lernen.
- b) Den „Interpretationsmustern der Weltgesellschaft“ (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, 5).
- c) Den beschriebenen Kompetenzen, die für die Bewältigung des Lebens in der heutigen ‚Weltgesellschaft‘ benötigt werden.
- d) Den ausgewiesenen Zielen.
- e) Dem Kulturbegriff.
- f) Der didaktischen bzw. methodischen Umsetzung.

4.3 Darstellung ausgewählter Konzepte Globalen Lernens

4.3.1 Hans Bühler

Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“

Im deutschen Sprachraum ist Bühlers sehr umfangreiches Konzept aus dem Jahre 1996 eines der am häufigsten zitierten Werke (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, 14; Forghani 2001, 97; Seitz 2002a, 366; Treber 2001, 70; Geisz 2002, 156). Erste Assoziationen mit dem Titel, *Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“*, lassen die mögliche Richtung und Reichweite des Ansatzes erahnen. Mit ‚Perspektivenwechsel‘ könnte beispielsweise eine Veränderung der Welt-sicht gemeint sein, der Begriff ‚unterwegs‘ legt so etwas wie eine längere Reise nahe. Tatsächlich spricht Bühler selbst von „Schritten“ und „Wegzeichen“ (ebd., 256).

Seitz (2002a) ordnet diesen Ansatz denjenigen Konzepten zu, „die für einen grundlegenden Paradigmenwechsel plädieren und Globales

Lernen als Konsequenz der pädagogischen Anwendung des ganzheitlichen, holistischen Paradigmas definieren“ (ebd., 366).

Für einen ersten Eindruck soll hier ein längeres Zitat des Autors stehen. Globales Lernen ist für Bühler verbunden mit folgender Utopie: „Das Menschenbild begreift den Menschen weder als gut noch als böse, sondern fähig zu beidem und offen für beides. (...) Die Weltsicht sieht den Menschen als wichtigen Teil seiner Mitwelt. (...) Das Ziel ist nicht Klarheit und Eindeutigkeit, sondern ein gutes Leben für alle. (...) Totale Konzepte gibt es nicht, sondern nur behutsame kleine Schritte. (...) Sie ist locker, spielerisch und kreativ nach innen und außen. (...) Sie ist skeptisch gegenüber Patentlösungen, Sachzwängen und Auslesen“ (ebd., 173).

Als Ausgangspunkt seines Konzeptes wählt Bühler einerseits die (wissenschaftliche) Diskussion um das deterministische und holistische Paradigma, sowie andererseits die Beschreibung von globalen Zusammenhängen.

Er geht davon aus, dass die Veränderung von wissenschaftlichen Paradigmen in einer Beziehung zum „rasanten Wandel“ der Umwelt steht (vgl. Bühler 1996, 19). Verschiedene Wissenschaften setzten sich in Folge der immer schneller voran schreitenden Entwicklungen verstärkt mit dem Umgang von Komplexität und offenen, dynamischen Systemen auseinander. Bühler spricht hier von Wissenschaften im holistischen Paradigma (ebd.). Demgegenüber existiert gleichzeitig das deterministische Paradigma. Bühler beschreibt es als „Weltbild eines Uhrmachers, der die Welt wie ein Uhrwerk begreift (...), wobei jeder Ursache auch eindeutig eine Wirkung zugeschrieben werden kann“ (ebd.). Demnach ist die Welt ein geschlossenes, gesetzmäßiges System mit einem linearen Ursache- und Wirkungszusammenhang.

In diesem Zusammenhang ist eine weitere Grundlegung des Ansatzes die Unterscheidung von inklusivem und exklusivem Denken. Nach Bühler bedeutet inklusives Denken ‚sowohl als auch‘ Verknüpfungen, exklusives Denken ‚Entweder-oder‘ Verbindungen (vgl. ebd., 30). Bei inklusivem Denken handelt es sich „um den Prozeß der Erschließung von Verstehenshorizonten innerhalb des holistischen Paradigmas“ (ebd., 33). Aus diesem Grund wird inklusives Denken dem Verstehen zugeordnet. Exklusives Denken hingegen bildet das

Fundament des Handelns, denn Handlungen können nur dann vollzogen werden, wenn im Vorfeld eine ‚Entweder-oder‘ Entscheidung getroffen worden ist (vgl. ebd., 34). Bühler weist an dieser Stelle darauf hin, dass eine grundsätzliche Unterscheidung so nicht zutreffend ist. Erstens ist exklusives Denken immer eine Teilmenge von inklusivem Denken, und zweitens sind in der Praxis beide Denkformen untrennbar miteinander verknüpft. Drittens stellt sich die Frage, die auch im Hinblick auf die Diskussion der Konzepte von Bedeutung sein wird, ob inklusives Handeln nicht ein Privileg der ‚Reichen‘ ist: „Sich Zeit nehmen zum nochmals gründlich Nachdenken und Verstehen, Forschung inklusive, kann sich auch nur noch der leisten, der zu den Reichen dieser Welt gehört“ (ebd., 48).⁵⁴

Innerhalb dieser Anmerkungen findet sich schon ein erster Gedanke zum Umgang mit Komplexität: Für qualifiziertes Handeln in einer komplexen Situation scheint inklusives Denken in der Tendenz von Vorteil zu sein, da es handlungsaufschiebende Wirkung hat (vgl. ebd., 34).⁵⁵

Bühler betont, dass Globales Lernen beides braucht, „inklusives Denken, um gemäß dem holisitischen Paradigma die Welt verstehen zu können und exklusives Denken, dass (oft) dem Handeln unterlegt wird“ (ebd., 46). An dieser Stelle wird deutlich, warum im Titel des Buches nicht von einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel gesprochen wird, sondern eher ein Perspektivenwechsel angezeigt erscheint, der beide Positionen mitdenkt.

Der zweite Ausgangspunkt stellt die Beschreibung des globalen Kontextes dar. Den Begriff *Eine Welt* für die Darstellung zu verwenden erscheint Bühler als unangemessen. Sein Vorschlag ist, im Hinblick

54 Allerdings könnte auch exklusives Denken den ‚Reichen‘ vorbehalten sein: ‚Entweder-oder‘ Entscheidungen treffen zu können, ist letztlich auch immer eine Frage von Macht.

55 Zu diesem Ergebnis kommt auch Dietrich Dörner (1989) in seinem Experiment „das beklagenswerte Schicksal Tanaland“: Zwölf Personen hatten die Aufgabe ein Land zu regieren. An Hand einer Computersimulation sollten komplexe Fragen aus dem Umwelt- und Entwicklungsbereich gelöst werden. Bei der Mehrzahl der Teilnehmer/innen versank das Land nach einer Zeit von ca. 88 Monaten in eine Hungersnot. Einige wenige konnten die Probleme allerdings lösen. Ihre Kompetenzen lagen u.a. darin, zuerst verstärkt nachzudenken und dann zu handeln, des Weiteren kamen sie zu mehr Entscheidungen pro Einzelfall (ebd., 22ff). Vgl. dazu auch Scheunpflug 2000, 322f.

auf die Widersprüche der Welt „globales Paradox“ zu verwenden (ebd., 52). Weiterhin stellt er sich die Frage, ob ‚Eine Welt‘ als Modell für Globales Lernen möglich bzw. nützlich ist. Er sieht den Begriff in Verbindung mit unterschiedlichen Interessen, z.B. zur Sicherung „kultureller Hegemonie“, zur Darstellung der Weltwirtschaft oder als Aufhänger für Aktionsgruppen (ebd., 69ff). Bühler erkennt vier Spannungsverhältnisse, innerhalb derer sich beispielsweise die Auseinandersetzungen um „kulturelle Hegemonie“ abspielen:

- a) „Das natürliche Recht des Stärkeren“ versus „Gerechtigkeit für alle“,
- b) „Reduktion versus Komplexität“,
- c) „Kulturalismus⁵⁶ versus Universalismus“,
- d) „Externalisierung versus Verantwortungsethik“ (ebd., 73).

Gerechtigkeit für alle, Komplexität, Universalismus und Verantwortungsethik stellen in seinem Konzept die Orientierungspunkte dar. Aus dieser Sicht ist Globales Lernen auch „ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens“ (ebd.).⁵⁷ Vor dem Hintergrund der beschriebenen Spannungsverhältnisse ist für Bühler der Begriff der Einen Welt als Zieldimension von Globalem Lernen dennoch zu vertreten (vgl. ebd., 79).

Zum globalen Kontext gehört auch der Globalisierungsbegriff. Bühler führt an dieser Stelle zusätzlich den Begriff der Globalität ein. Dieser verweist auf Zustände, wohingegen mit ‚Globalisierung‘ Prozesse gemeint sind. Kennzeichnend für beide Begrifflichkeiten sind die globale Dimension der Internationalisierung des Kapitals in Verbindung mit der Auseinandersetzung um kulturelle Hegemonie, die Bedrohung der nationalen Politik durch die transatlantische Ökonomie und der „Reichtum“, der durch die Möglichkeit der Nutzung moderner Technologien wie das Internet entsteht (ebd., 78f).

Bühler zeichnet ein Bild von unterschiedlichen Tendenzen zur ‚Globalisierung‘. Zuerst nennt er sogenannte „moderne Profeten“, „Futuristen“, die durch ihre Modelle der Welt die „Angst der Menschen (...) zu

56 Kulturalismus ist hier im Sinne von Relativismus gemeint (vgl. Bühler 1996, 73).

57 Vgl. dazu auch den Beitrag Bühlers „Globales Lernen – ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens?“ (In: ZEP 1995/3, 2ff).

besänftigen suchen“ (ebd., 100). Dies wird an einem Beispiel verdeutlicht: Bühler greift hier auf Ervin Laszlo zurück, der als Herausforderungen im 20. Jahrhundert die Auseinandersetzung der Menschheit mit der Überbevölkerung, dem Militarismus, der Umweltverschmutzung, der Rohstoffausbeutung und der Unterentwicklung sieht und daran anknüpfend Wege zum Überleben aufzeigen will (vgl. ebd.). Eine andere Tendenz erkennt Bühler in den Paradoxien der ‚Globalisierung‘: den Prozessen der Universalisierung einerseits und den Trends zu Abschottung und wiedererwachender Nationalität andererseits (vgl. ebd., 101). In beiden Trends lassen sich „Vertreter des Mangels“ und „Optimisten“ finden. Allerdings könnten auch hier „inklusive“ Mischungen „die behutsamsten, ersten Näherungen zu richtigen, weil weisen Perspektiven hin“ darstellen (ebd., 104).

Der Autor kommt nun in seiner Beschreibung des globalen Kontextes auch auf Komplexität und Ambivalenz zu sprechen. Bühler bezieht sich auf dabei auf Dietrich Dörners Komplexitätsdefinition: „Die Existenz von vielen, voneinander abhängigen Merkmalen in einem Abschnitt der Realität wollen wir als ‚Komplexität‘ bezeichnen. Die Komplexität eines Realitätsausschnittes ist also umso höher, je mehr Merkmale vorhanden sind und je mehr diese voneinander abhängig sind“ (ebd., 105). Mit Ambivalenz meint Bühler die Abkehr des Durchsetzens einer radikalen Position. Er nennt als Beispiel die „Eine Welt“, die, „wenn alles normiert und universalisiert wäre, (...) alle Faszination und Hoffnung verlieren würde“ (ebd., 106). Bühler sieht in ‚Komplexität‘ und ‚Ambivalenz‘ die Grundlagen, auf denen sich oben beschriebene Trends zur Universalisierung oder Abschottung vollziehen (vgl. ebd., 107).

Für den Umgang mit Komplexität (und Ambivalenz) verweist Bühler auf Ergebnisse von Dörner. Demnach sind für die Bewältigung von komplexen Aufgaben und Situationen folgende Kompetenzen von Bedeutung: Allgemeinwissen, reflektierter Umgang mit Erfahrung, Zielvorstellungen und deren fortlaufende Hinterfragung, Differenzierung von Hypothesen und die Fähigkeit, Ambivalenz zu ertragen (vgl. ebd., 108). Nach Bühler ist in eben solchen Situationen inklusives Denken erfolgreicher als exklusives (ebd.).

Daran anknüpfend analysiert Bühler den heute vorherrschenden Umgang mit einer komplexen ‚Weltgesellschaft‘. Er greift dazu auf den

Diskurs zu Vorurteilen, Rassismus, Ethnozentrismen und Weltbildern zurück (vgl. ebd., 109). Vorurteile sind ein Bestandteil von Weltbildern. Als Funktion von Vorurteilen nennt Bühler in Rückgriff auf Gordon Willard Allport die Projektion von Verantwortlichkeit für Unangenehmes auf andere, die Erzeugung von Höherwertigkeitsgefühlen, die Abgrenzung der eigenen sozialen Gruppe und die Komplexitätsreduzierung (vgl. ebd., 116). Nach Bühler sind Vorurteile unbewusst, „Vorurteile hat man“, ein „Weltbild“ hingegen kann auch bewusst durch Erfahrungen entstehen, „ein (Welt)Bild macht man sich“ (ebd., 117). Beide, Weltbilder und Vorurteile, dienen im Umgang mit der „Weltgesellschaft“ zur Komplexitätsreduzierung (vgl. ebd.).

Aus Gründen der unterschiedlichen und verwirrenden Definitionen des Begriffs Weltbild führt Bühler im Anschluss den Begriff Mesokosmos ein (ebd., 115).⁵⁸ Bühler definiert Mesokosmos als „die kognitive und emotionale [individuelle; O.T.] Nische, die sich jeder Mensch baut“ (ebd.). Weltbild ist die umfassendere Kategorie und setzt sich aus dem Mesokosmos und seinem gesellschaftlichen Äquivalent der Weltsicht zusammen (vgl. ebd.). Der individuelle Mesokosmos ist insofern am Aufbau des Weltbildes in nicht zu vernachlässigender Weise beteiligt. Als Elemente des Mesokosmos sieht Bühler „Stereotypen, eigene Erfahrungen mit Fremden und Einflüsse der primären und sekundären Sozialisation“ (ebd., 118).⁵⁹

Weltbilder sind also „subjektive Konstrukte von Wirklichkeit“ (ebd., 120). Indem Bühler Wirklichkeit und Weltbilder als subjektive Konstruktionen aufzeigt, verdeutlicht sich an dieser Stelle die Nähe des Konzeptes zum Konstruktivismus (vgl. Kapitel 3.3). Der Autor formuliert im Anschluss (s)ein Ziel Globalen Lernens: „,globales Lernen‘ ist (...) der gewagte Versuch, unsere Schwierigkeiten im Umgang mit Komplexität weder als Schicksal hinzunehmen, noch zum Schicksal

58 Der Begriff Mesokosmos findet sich auch in anderen Konzepten Globalen Lernens. Er steht dort allerdings in einem anderen Zusammenhang. Alfred Trembl (2000) spricht von der phylogenetischen Anpassung des Menschen an den ‚Mesokosmos‘ (vgl. ebd., 33). „Der Mensch ist von Natur aus primär ein Nahbereichswesen“ (ebd.). Diese Annahme findet sich auch bei Scheunpflug und Schröck 2002, 6.

59 Bühler unterscheidet hier nicht zwischen Vorurteilen und Stereotypen. Der Autor spricht einerseits von unbewussten Vorurteilen (vgl. ebd., 117) und andererseits von „Stereotypen aus der frühkindlichen Sozialisation“ (ebd., 119).

werden zu lassen, sondern die daraus resultierenden Herausforderungen (...) anzunehmen“ (ebd., 123f).

Von Bedeutung für Böhlers Konzept ist auch seine These zu Kultur. Er geht von der Annahme eines gemeinsamen, kulturellen Fundaments aller Menschen aus. Dieses existiert gleichzeitig neben aller wahrnehmbaren Vielfalt (vgl. ebd., 130). Dabei unterscheidet der Autor mehrere Ebenen. Die Oberflächenstruktur beschreibt die Differenzen zwischen Kulturen, sie steht für beobachtbare Unterschiede, beispielsweise bei Beerdigungsriten. Die intrakulturelle Tiefenstruktur enthält die Bedeutung der Riten, hier z.B. der Trauerfarben. Nach Bühler ist ein Verstehen von verschiedenen Kulturen nur möglich, wenn der Oberflächenstruktur eine Bedeutungsebene, die intrakulturelle Tiefenstruktur, unterlegt ist. Zusätzlich existiert eine interkulturelle Tiefenstruktur, in der die Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen zu finden sind. Diese dient als Metaebene des Verstehens, denn in ihr sind die allgemeinen bzw. gemeinsamen Normen zu finden. Auf unser Beispiel bezogen würde dies der Norm ‚Menschen werden bei ihrem Tod bestattet‘ entsprechen (vgl. ebd., 131f).

Zu seiner Kulturthese führt Bühler „einige dynamische Relativierungen“ an (ebd., 133). Er weist darauf hin, dass Verstehen „keine Konstante ist“ und sich je nach Erfahrung und Verarbeitung verändert (ebd., 132). Ebenso sind „weder die Oberflächenstrukturen noch die Tiefenstrukturen homogen“ (ebd., 133). Auch die Zuordnung von wahrnehmbarer Oberflächenstruktur zur Bedeutungsebene der intrakulturellen Tiefenstruktur ist nicht eindeutig und unveränderlich (vgl. ebd.). Insgesamt sind Kulturen einer ständigen Veränderung unterworfen (vgl. ebd., 134).

Bühler versucht an Hand von Beispielen seine Annahme eines gemeinsamen kulturellen Fundaments der Menschheit zu verdeutlichen. Er sieht in allen Kulturen materielle, ideelle und ökonomische Grundbedürfnisse, sowie das Spannungsverhältnis von Eindeutigkeit und Ambivalenz (vgl. ebd., 137). Gleichzeitig formuliert Bühler in seiner These den Anspruch „eindeutig definierbare Grenzen von Einzelkulturen für Gruppen oder Klassen“ zu hinterfragen (ebd.). Die Grundbedürfnisse lassen sich aus der Oberflächenstruktur ablesen, das Verständnis jener ergibt sich, wie eingangs beschrieben, aus der Bedeutung der jeweiligen intrakulturellen Tiefenstruktur. Wenn wir nun

verschiedene Bedeutungen (z.B. unterschiedliche Trauerfarben) vergleichen und verstehen wollen, bedarf es einer interkulturellen Tiefenstruktur, die annimmt, dass ein grundlegendes Konzept (von Bestattung) existiert (vgl. ebd., 138).

Bühler sieht in der interkulturellen Tiefenstruktur „den Gegenstand und das Ziel hegemonialer Ansprüche“ (ebd.). Die Grundbedürfnisbefriedigung, z.B. durch Nahrung, ist in hohem Maße von den Interessen der reichen Länder abhängig (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Grundlegungen ist die ‚Universalismus-Relativismus-Debatte‘ wiederzuerkennen.⁶⁰ Nach Bühler lässt sich die intrakulturelle Tiefenstruktur der relativistischen Position zuordnen und die interkulturelle der universalistischen (vgl. ebd. 142). Die intrakulturelle Tiefenstruktur beschreibt die Bedeutungen der einzelnen Elemente einer Einzelkultur und steht somit der kulturrelativistischen Grundannahme nahe, die kein gemeinsames kulturelles Fundament kennt. Die interkulturelle Tiefenstruktur hingegen zeichnet sich gerade durch die Annahme einer solchen universellen Grundlage aller Kulturen aus. Auf Grund des oben beschriebenen Zusammenhangs beider Strukturen entfallen nach Bühler die Gegensätzlichkeiten und „beide Aspekte gehören untrennbar zu derselben kulturtheoretischen Fragestellung“ (ebd.).

Der Autor versteht Globales Lernen als Bildung im Sinne Wolfgang Klafkis. Dieser beschreibt Bildung als pädagogische Verantwortung für die Entwicklungsmöglichkeiten Heranwachsender und Erwachsener hinsichtlich der Partizipation an einer sich verändernden Gesellschaft (vgl. Klafki nach Bühler, 150). Bühler verweist zusätzlich darauf, dass eine genetische Anpassung des Menschen (Mutation) an die derzeitigen Herausforderungen viel zu lange dauern würde. Auch aus diesem Grund ist pädagogisches Handeln mehr denn je gefordert (vgl. Bühler 1996, 149).

Nun ist das Wissen über Globalität und ‚Globalisierung‘ nicht schon für sich Bildung im obigen Sinne. Bühler greift hier auf Klafki zurück,

60 Ich verweise hier auf die „Universalismus-Relativismus-Debatte“ im Diskurs um die Menschenrechte aus der Perspektive der Politik- und Sozialwissenschaft sowie der Theologie: vgl. dazu auch Michael Ignatieff (2002), Sibylle Tönnies (2001) und Thomas Hoppe (2002).

der im Rahmen seines Konzeptes kategorialer Bildung die drei Grundfähigkeiten des Individuums zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität anführt (vgl. ebd., 151). Bühler ergänzt diese durch fünf Inklusionspaare, die für den Menschen in der heutigen Gesellschaft von Bedeutung sind: Eindeutigkeit und Ambivalenz, Reduktion und Komplexität, Beschränktheit und Bescheidenheit, Borniertheit und Empathie sowie Egoismus und Parteilichkeit (vgl. ebd.). Für Bühler stellen diese Begriffspaare die Grundlage für jeglichen Unterricht dar, der um Perspektivenwechsel bemüht ist. Dies gilt nicht nur für eine Fachdidaktik des Globalen Lernens, sondern als allgemeine Ausgangsbasis für schulische und außerschulische Unterrichtsformen, weil Individuen heute in den Spannungsverhältnissen der Inklusionspaare leben (vgl. ebd., 152). Zugleich sieht er darin nicht den „Königsweg“ des Umgangs mit den Herausforderungen der ‚Weltgesellschaft‘, daneben gibt es viele andere „Trampelpfade“ (ebd.).

Das eigentliche Ziel Globalen Lernens besteht für Bühler im Erkennen globaler Zusammenhänge (vgl. ebd., 192). Globales Lernen benötigt vier Dimensionen um das Ziel einer „globale(n) Weltsicht“ zu erreichen. Sie sind in einer gegenseitigen Abhängigkeit miteinander verbunden (ebd., 196f):

- a) *„Globale Verantwortung“* Damit ist die Diskussion um nachhaltige Entwicklung gemeint (vgl. ebd.).
- b) *„Globaler Erkenntnismodus“* Dieser Modus setzt Vernetzung von exklusivem und inklusivem Denken im Sinne einer Verzahnung von Handeln und Denken voraus (ebd.).
- c) *„Fähigkeiten für Globalität“* Bühler meint hier die Abstraktionsfähigkeit zum Umgang mit Komplexität, die selbstkritische Wahrnehmung von Prozessen der ‚Globalisierung‘, sowie die Selbst- und Mitbestimmung „als Beitrag ‚Globalen Lernens‘ zu einer Kultur des Friedens“ (ebd., 73).
- d) *„Globaler Lernmodus“* Bühler spricht hier von ganzheitlichem bzw. holistischem Lernen, welches dem Erlernen des Umgangs bzw. der Auseinandersetzung mit Komplexität eher entspricht (vgl. ebd., 197).

Konkrete Lernziellisten und -hierarchien lehnt der Autor ab, weil sie die Schulpraxis nicht grundlegend verändern können (vgl. ebd., 193, 197). Als Unterrichtsmethode Globalen Lernens kommen vielfältige ganzheitliche Lernansätze zur Anwendung (vgl. ebd., 192). Bühler plädiert für ein Lernen mit allen Sinnen und eine enge Verknüpfung von Verstehen und Handeln. In Anlehnung an Julius Nyerere sieht er als Hauptziel von Bildung die Befreiung des Menschen und nicht nur die Reproduktion von Wissen. Bühler bezieht sich hier ausdrücklich auf die Befreiungspädagogik (vgl. ebd., 198).

Als Unterrichtsform favorisiert der Autor den Projektunterricht (vgl. ebd., 199). Er betont die Bedeutung des Erlernens von abstrakten und auch wissenschaftlichen Modellen. Hier sieht er ein Defizit der bis zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung (1996) vorliegenden Konzepte Globalen Lernens (vgl. ebd., 199).

Bühler weist an anderer Stelle darauf hin, dass „Unterricht als Einbahnstraße ‚vom Lehrer zum Schüler‘ abgelöst wird durch gemeinsames Basteln“ (ebd., 255).⁶¹

Am Ende steht bei Bühler kein ‚endgültiges‘ Fazit. Er schließt seine Darstellung mit einer Reihe von Fragen bzgl. der Zukunft der ‚Weltgesellschaft‘ und der Tragweite von Konzepten Globalen Lernens. Trotzdem ist für Bühler Globales Lernen „heutzutage notwendiger denn je“ (ebd., 249).

4.3.2 *Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck* *Globales Lernen – Einführung in eine pädagogische* *Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*

Die Publikation von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck (2000) ist mit 34 Seiten eine der kürzeren Konzeptionen Globalen Lernens. Mittlerweile ist der Ansatz in der 2. Auflage erschienen. Verweise finden sich u.a. bei Seitz (2002a), Geisz (2002) und Asbrand (2002).

61 Die sogenannte Ablösung der Einbahnstraße in Richtung einer gemeinsamen Arbeit von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n findet sich auch in der Kritischen Psychologie bei Holzkamp (1995, 1997) (vgl. Kapitel 3.2.2 der vorliegenden Arbeit).

Herausgeber/in dieser Schrift ist das Diakonische Werk der evangelischen Kirche für die Aktion *Brot für die Welt*. Hier zeigt sich deutlich die kirchliche Entwicklungslinie einiger Konzepte Globalen Lernens (vgl. Kapitel 1.2.2).⁶²

Für einen ersten Eindruck soll an dieser Stelle eine kurze Definition des Ansatzes stehen: „Globales Lernen kann als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden werden“ (Scheunpflug/Schröck 2002, 10).

Ausgangspunkt der Konzeption ist die Beschreibung der „Herausforderungen der Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (ebd., 5). Scheunpflug und Schröck definieren ‚Globalisierung‘ als „Komplexitätssteigerung in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen, mit unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichen Auswirkungen“ (ebd., 8). Komplexitätssteigerungen und damit verbundene Herausforderungen zeigen sich nach Ansicht der Autorin und des Autors in sachlicher, sozialer und zeitlicher Dimension (vgl. ebd., 6).

Unter der *sachlichen Perspektive* werden die Auswirkungen der wirtschaftlichen, finanziellen, ökologischen, sicherheitspolitischen und technischen ‚Globalisierung‘ subsumiert. Die verschiedenen Aspekte stellen gleichzeitig Chancen und Gefahren für das Überleben der Menschheit dar (vgl. ebd.).

Unter der *sozialen Perspektive* beschreiben Scheunpflug und Schröck die Veränderung des Verhältnisses zwischen „Fremd“ und „Vertraut“. Räumlich gesehen war „Fremdes“ früher weit entfernt und „Vertrautes“ in der Nähe, heute stellt sich dies anders dar: „Fremdes und Vertrautes stoßen heute in den unterschiedlichsten Lebenswelten an vielen Orten unvermittelt aufeinander“ (ebd.).

Unter der *zeitlichen Perspektive* verstehen Scheunpflug und Schröck den schnellen sozialen Wandel. Dieser ist insofern nicht mehr an den Generationenwechsel gebunden, als das eigenes, früher erworbenes Wissen heute kaum oder wenig Orientierung bieten kann (vgl. ebd.). Wissen veraltet zusehends. Vor diesem Hintergrund sehen Scheun-

62 Auch der unübersehbare Hinweis auf die Erklärung „Den Armen Gerechtigkeit – 2000“, die die zukünftige ökumenische Entwicklungszusammenarbeit von Brot für die Welt beschreibt, verdeutlicht den Bezug zur kirchlichen Entwicklungslinie (vgl. ebd., 10).

pflug und Schröck als eine der zentralen Schlüsselqualifikationen Globalen Lernens „den Umgang mit Unsicherheit, mit ‚Nichtwissen‘ und ‚Nichtwissenkönnen‘ und die Fähigkeit, unter diesen Bedingungen sinnvolle Entscheidungen fällen zu können“ (ebd., 6f).

Da die oben beschriebenen Herausforderungen der Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘ ein Teil der Lebenswirklichkeit von allen Menschen geworden sind, müssen sie nun in ‚irgendeiner‘ Form bewältigt werden. Scheunpflug und Schröck führen zwei Muster an nach denen Menschen spontan Probleme lösen. Beide Strategien entwickelten sich auf Grund der phylogenetischen bzw. stammesgeschichtlichen Anpassung des Menschen an seine Umwelt:

- a) Spezialisierung des Menschen auf den Nahbereich.
- b) Spezialisierung des Menschen auf die Lösung von Problemen, die in einem linearen bzw. direkten Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehen (vgl. ebd., 7).⁶³

Nun sind beide Möglichkeiten des Umgangs für die heutige ‚Weltgesellschaft‘ durchaus problematisch. Obiges Problemlöseverhalten kann z.B. dazu führen, dass „Läuse im Vorgarten wichtiger werden als die Heuschrecken in Sudan“ oder „der Kaffeepreis wichtiger als die Verschuldung ganzer Kontinente“ (ebd.). Zusätzlich scheint es für Menschen schwierig zu sein, komplizierte Wechselwirkungen und Wahrscheinlichkeiten zu berücksichtigen. Sie treffen Entscheidungen vor dem Hintergrund voriger Erfahrungen, insofern „hängt das Unbekannte strukturell mit dem Bekannten zusammen“ (ebd.). Dies kann zur Folge haben, dass auf alte Erfahrungen vertraut wird, die aber für die Bewältigung der aktuellen und wesentlich komplexeren Situation nicht mehr angemessen sind (vgl. ebd., 8).

Wie lässt sich nun angemessen auf oben beschriebene Komplexitätssteigerung reagieren? Nach Scheunpflug und Schröck gibt es zwei Reaktionsmöglichkeiten: erstens die Komplexitätsreduzierung und zweitens die „Erhöhung der Eigenkomplexität“ (ebd.).

63 Ich verweise hier auf die Darstellung der biologischen Grundlagen des Lernens in Kapitel 3.1. Eine umfassende Diskussion und Kritik hinsichtlich der Chancen und Grenzen der dargestellten Konzeptionen und ihren inhärenten Thesen und Grundannahmen erfolgt in Kapitel 5.

Die Lernfähigkeit des Menschen ermöglicht es, die Eigenkomplexität zu vergrößern und damit „auf die Entwicklung von Globalisierung angemessen zu reagieren“ (ebd.). Es wird zwischen einem zu erlernenden Wissen über die Entwicklungen zur ‚Weltgesellschaft‘ und dem Umgang mit den Auswirkungen der ‚Globalisierung‘ unterschieden (vgl. ebd.). Scheunpflug und Schröck gehen davon aus, dass es nach oben beschriebenen Entwicklungen geradezu kontraproduktiv sei, sich auf „eine einzige bestimmte Situation im Leben vorzubereiten“ (ebd.). Es geht vielmehr darum, „eine abstrakte Anschlussfähigkeit auf viele Lebenssituationen vorzubereiten“ (ebd., 9). Die Autorin und der Autor führen hier, wie zuvor schon Bühler in seinem Ansatz, zum erfolgreichen Umgang mit Komplexität die Ergebnisse der Untersuchungen Dörners an (vgl. ebd.).⁶⁴

Neben der Erhöhung der Eigenkomplexität gibt es auch die Möglichkeit der „Reduzierung der Außenkomplexität“ (ebd.). Diese kann entweder durch den Anschluss an Gruppen im Sinne einer Orientierungshilfe hergestellt werden oder pädagogisch intendiert sein, z.B. in der Schule, in Jugendgruppen oder der Erwachsenenbildung. Scheunpflug und Schröck sehen zur Orientierung dienende Identifizierungsmuster in religiös fundamentalistischen Sekten und politisch radikalen Gruppen. Orientierung bieten aber beispielsweise auch Moden und Fußballfanclubs (vgl. ebd.).

Die andere Möglichkeit der Komplexitätsreduzierung besteht in der pädagogisch intendierten Form der Schule. Hier wird beispielsweise ein Thema didaktisch reduziert und vereinfacht, um es anschließend systematisch darstellen und aufarbeiten zu können (ebd.).

Für Scheunpflug und Schröck stellt in erster Linie das Erhöhen der Eigenkomplexität ein angemessenes Verhalten dar, um auf die Herausforderungen der Welt zu reagieren. Dennoch ist auch Komplexitätsreduzierung nötig, z.B. zur Alltagsbewältigung oder in schulischen Lernprozessen (ebd.).

Als Ziele der pädagogischen Konzeption Globalen Lernens formulieren Scheunpflug und Schröck das Erlernen des Umgangs mit Kom-

64 Ich erspare mir an dieser Stelle eine neuerliche Auflistung der (erforderlichen) Kompetenzen zur Bewältigung von komplexen Situationen und verweise auf Kapitel 4.3.1 der vorliegenden Arbeit.

plexität und die Unterstützung der Suche nach persönlicher Orientierung und die Entwicklung der Vision einer humanen ‚Weltgesellschaft‘ (vgl. ebd., 10). Die Vision, bei Bühler die Utopie, einer humanen ‚Weltgesellschaft‘, also die normative Seite der Konzeption Globalen Lernens, wurde hier bisher nicht dargestellt. Scheunpflug und Schröck greifen erst in ihrem Entwurf „einer didaktischen Minimalperspektive“ das Thema Gerechtigkeit auf (ebd., 15). Allerdings findet sich ein Hinweis auf eine Erklärung der Aktion *Brot für die Welt* (2000) direkt im Anschluss an die Definition Globalen Lernens (vgl. ebd. 10). In kurzer Form werden hier die Ziele der ökumenischen Entwicklungszusammenarbeit beschrieben und das Selbstverständnis der Aktion dargestellt. Ziele sind die Verständigung zwischen Nord und Süd, die Förderung des Verständnisses für die jeweiligen Alltagsprobleme und der Anstoß von Lösungsmöglichkeiten und Erfahrungsaustausch durch den ökumenischen Dialog (ebd.). Dabei „versteht sich *Brot für die Welt* als eine Aktion, die zur Teilhabe und Teilnahme an der Verwirklichung einer zukunftsfähigen Einen Welt einlädt und eine Brücke zwischen den Kirchen und sozialen Bewegungen bei uns und im Süden der Welt bildet“ (ebd.). Hier zeigt sich erneut die kirchliche Entwicklungslinie von Konzepten Globalen Lernens. Ebenso lässt sich in der Konzeption von Scheunpflug und Schröck ein Zusammenhang zwischen der normativen Vision der Entwicklung einer humanen Weltgesellschaft und einer christlich motivierten Normativität dieser Weltgesellschaft vermuten.

Hinsichtlich einer Didaktik Globalen Lernens entwickelten Scheunpflug und Schröck den *Didaktischen Würfel* (vgl. ebd., 17). Dieser beinhaltet drei Parameter: die Themen der ‚Weltgesellschaft‘, die räumlichen Dimensionen sowie die Kompetenzen, die zu ihrer Bewältigung verhelfen bzw. beitragen sollen (ebd.).

Wenn nun von Themen Globalen Lernens die Rede ist, beziehen sich die Autorin und der Autor auf die eingangs beschriebene sachliche Perspektive der Herausforderungen einer Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘. Dabei werden Themen wie z.B. Migration oder Umweltveränderungen im Hinblick auf globale Gerechtigkeit behandelt (ebd., 15). Dies ermöglicht nach Scheunpflug und Schröck „eine Orientierung an den Problembereichen der Weltgesellschaft, ohne (...) einen festumrissenen Themenkanon zu präsentieren“ (ebd., 15f). Themen

der Entwicklung der Welt stehen immer in einem bestimmten Zeit- und Kulturkontext und sind vor diesem Hintergrund auch nicht für alle gleich (vgl. ebd., 16).⁶⁵

Der Umgang mit „Nichtwissen“ ist für Scheunpflug und Schröck ein weiterer zentraler Aspekt innerhalb der Themen Globalen Lernens (vgl. ebd., 16). Danach stehen alle Entscheidungen „unter dem Vorbehalt unserer unsicheren Zukunft“, also sowohl entwicklungspolitische Entscheidungen als auch Entscheidungen im Rahmen der Schuldidaktik (ebd.). Der Versuch dem Sicherheitsbedürfnis von Schüler(inne)n durch „pauschale eindimensionale Lösungsmöglichkeiten“ begegnen zu wollen, sollte vermieden werden (ebd.). Das Sicherheitsbedürfnis sollte aus Sicht der Autorin und des Autors vielmehr durch das Vertrauen in die eigenen personalen Kompetenzen Befriedigung erfahren – durch das Vertrauen, den „Verstand selbständig einsetzen und gebrauchen zu können“ (ebd.).

Ein weiterer Parameter des *Didaktischen Würfels* ist die räumliche Dimension. Alle Themenbereiche der globalen Gerechtigkeit (nach Scheunpflug und Schröck sind dies Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden) können in globaler, nationaler, regionaler und lokaler Dimension betrachtet und bearbeitet werden (vgl. ebd.). Allerdings ist im Unterricht darauf zu achten, dass trotz der zunehmenden Vernetzung und Verflechtung der Welt, die unterschiedlichen Perspektiven in der Realität nicht immer viele Verbindungen aufweisen „und lokales Handeln nur in den wenigsten Fällen globale Auswirkungen hat“ (ebd.).

Der dritte Parameter bezieht sich auf die Kompetenzen, die zur Bewältigung der Herausforderungen der Entwicklungen zu einer ‚Weltgesellschaft‘ benötigt werden. Der Umgang mit Ungewissheit, daraus resultierender Unsicherheit und Nichtwissen soll durch das Erlernen von personalen, kommunikativen, methodischen und fachbezogenen Kompetenzen ermöglicht werden (vgl. ebd.). Unter Fachkompetenzen wird hier kognitives Wissen, Verstehen und Urteilen verstanden, mit Methodenkompetenz sind Fähigkeiten wie Exzerpieren, Recherche-

65 Auch nach Seitz (2002a) kann es keine „standortunabhängige Beschreibung der Ziele und Aufgaben Globalen Lernens geben“ (ebd., 378). Allerdings geht er in seinen Ausführungen noch einen Schritt weiter und spricht von einer ebenfalls nie „standortunabhängige(n) Situationsdeutung der globalen Lage“ (ebd.).

ren und Strukturieren gemeint (ebd., 17). Soziale Kompetenzen sind u.a. Zuhören, Fragen, Diskutieren, solidarisches Handeln und ein sensibler Umgang mit der eigenen Sprache sowie mit Fremdsprachen (ebd.). Zusätzlich gilt es Sensibilität für unterschiedliche Körpersprachen zu entwickeln (ebd., 18). Für alle Kommunikationstechniken ist es ebenso von Bedeutung, den Umgang mit „Nichtverstehen“ zu erlernen (ebd.). Personale Kompetenzen sind nach Ansicht der Autorin und des Autors z.B. Selbstvertrauen, der Aufbau von Werthaltungen, Toleranz- und Empathiefähigkeit, sowie das Ertragen bzw. Aushalten von Widersprüchen und Unsicherheiten (ebd.).

Scheunpflug und Schröck verorten pädagogische Ansätze Globalen Lernens hauptsächlich in der schulischen Unterrichtspraxis. Aus diesem Grund beziehen sie sich in ihrer Darstellung und den Beispielen ebenfalls auf diese. Sie betonen an gleicher Stelle die Bedeutung einer Veränderung von institutionellen Rahmenbedingungen von Schule durch Konzepte Globalen Lernens, führen dies aber nicht weiter aus (vgl. ebd., 10).

Globales Lernen ist für Scheunpflug und Schröck „kein neues Unterrichtsfach, sondern ein Unterrichtsprinzip“ (ebd., 18). Das dreidimensionale Modell des *Didaktischen Würfels* steht dabei sinnbildlich für die Komplexität des Ansatzes. Zudem soll er verdeutlichen, dass nur eine ausgewogene Beachtung der thematischen, der räumlichen und der Kompetenzdimension Globales Lernen (im Sinne einer Orientierung für das eigene Leben und einer Vision für das Leben in einer humanen ‚Weltgesellschaft‘) möglich macht. Der Autorin und dem Autor ist bewusst, dass dies nicht in jeder Unterrichtseinheit zu leisten ist, sie plädieren für eine Ausgewogenheit der didaktischen Bausteine Globalen Lernens in umfassenden fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten (vgl. ebd.). Dabei können überall zwischen den einzelnen Bausteinen „Pfade gelegt und Verbindungen deutlich gemacht werden“ (ebd., 25).

Scheunpflug und Schröck empfehlen eine dreistufige Gliederung des Unterrichts (vgl. ebd., 19). Eine erste Sensibilisierungsphase dient zur Mobilisierung der Schüler/innen bzgl. des Themas. Die Phase der Erarbeitung und Bearbeitung des Themas schließt sich an. In der Problematisierungsphase werden dann die aus der ersten Phase mobilisierten Voreinstellungen und das Vorwissen mit den hinzuge-

wonnenen Erkenntnissen der zweiten in Beziehung gesetzt und Ergebnisse präsentiert und diskutiert (ebd.).

Das methodische Arrangement zur Umsetzung der einzelnen Bausteine in den Unterrichtseinheiten soll die Eigenaktivität der Schüler/innen fördern (vgl. ebd., 19). Dazu werden vielfältige Methodenvorschläge angeboten, u.a. Brainstorming, Assoziationsbilder, Wandzeitungen, Lernzirkel, Zukunftswerkstatt (ebd., 20f). Dies schließt aus Sicht der Autorin und des Autors eine Veränderung der Rolle der Lehrkräfte mit ein. Dazu gehört „das echte Fragen, Nachfragen und Zuhören – im Unterschied zum ‚Abfragen‘“ (ebd., 29). Ebenso stehen Lehrer/innen „nicht mehr im Mittelpunkt“ (ebd.). Sie sind vielmehr zuständig für die Bereitstellung von Lernarrangements, „die eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten ermöglichen“ (ebd.). Scheunpflug und Schröck gehen davon aus, dass auch Unterrichtende Lernende sind, allerdings begrenzen sie dies auf die Begegnung mit anderen Kulturen (vgl. ebd.).

Scheunpflug und Schröck sehen in der Kombination von Fach-, Methoden-, Sozial- und personaler Kompetenz, der Förderung von eigenständigem Lernen und einer veränderten Rolle von Lehrern und Lehrerinnen im Unterricht die Möglichkeit, die Fähigkeit zur Lösung von Problemen einer in sich verflochtenen ‚Weltgesellschaft‘ herauszubilden (vgl. ebd.).

4.3.3 *David Selby und Hanns-Fred Rathenow* *Globales Lernen – Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*

Mit der Konzeption David Selbys (2000) erweitere ich den Kreis der bisher aus dem deutschen Sprachraum stammenden Ansätze um einen englischsprachigen.⁶⁶

66 Selby leitete bis 1992 das Centre for Global Education an der Universität York. Im selben Jahr gründete er das International Institute for Global Education an der Universität von Toronto und leitete das Institut bis August 2003. Weltweit gehörte er damit zu den wenigen Inhabern eines pädagogischen Lehrstuhls für Globales Lernen (vgl. ZEP 2000/3, 10; Seitz 2002a, 398; Selby/Rahtenow 2003). Zur Zeit ist Selby Professor für Lehrerweiterbildung an der Universität Plymouth.

Das Konzept Selbys wurde in den letzten Jahren auch im entwicklungspädagogischen Diskurs des deutschsprachigen Raumes verstärkt rezipiert (vgl. ZEP 2000/3, 10 und Lang-Wojtasik/Lohrenscheidt 2003, 145ff; Rathenow 2000, 328ff; Seitz 2002a, 398ff). Mittlerweile liegt auch ein deutschsprachiges Werk von David Selby und Hanns-Fred Rathenow (2003) vor, auf welches ich mich in meiner Darstellung hauptsächlich beziehen werde.⁶⁷ Nach Seitz (2002a) ist das Konzept dem ganzheitlichen, holistischen Paradigma zuzuordnen (vgl. ebd., 366).

Der Ansatz von Selby und Rathenow entstammt der reformpädagogischen Entwicklungslinie.⁶⁸ Die Kritik der Reformpädagogik richtete sich nicht nur gegen die einseitige Förderung der kognitiven Fähigkeiten innerhalb der Schule und die autoritären Beziehungen zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. Sie befasste sich auch sehr früh mit internationaler Verständigung und einer gerechten Weltordnung, beispielsweise in den internationalen Kongressen des „Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung“, der 1921 erstmalig veranstaltet wurde (vgl. ebd., 13f).⁶⁹

Selby und Rathenow sehen Globales Lernen als „transformatorisches, d.h. auf persönliche und gesellschaftliche Veränderung gerichtetes Lernen, das sich explizit gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene wendet“ (ebd., 10). Globales Lernen schließt im Sinne der Ganzheitlichkeit alle Dimensionen des Menschen mit ein. Dabei wird ausdrücklich auch die spirituelle Ebene berücksichtigt (vgl. ebd., 9). Die Autoren sprechen hier zudem von einem biozentrischen Ansatz im Gegensatz zu den übrigen anthropozentrischen Konzeptionen Globalen Lernens (vgl. ebd.). Der Mensch

67 Diese Publikation entstand in Anlehnung an die Entwicklungen Globalen Lernens in Großbritannien, den USA und Kanada (vgl. Selby/Rathenow 2003, 7). Vgl. dazu auch das zweibändige Werk von Graham Pike und David Selby (2001): „In the global classroom“.

68 Vgl. auch Kapitel 1.2.2.

69 In der BRD waren nach 1945 reformpädagogische Ansätze durch eine einseitige und verengende Rezeption gekennzeichnet. Dennoch bestanden (und bestehen noch heute) nebeneinander verschiedene und durchaus sehr differente Konzeptionen wie z.B. Freinetpädagogik, Montessorischulen oder Waldorfpädagogik (vgl. Keck/Sandfuchs 1994, 257f). Vor diesem Hintergrund lässt sich für die BRD auch nicht von der Reformpädagogik sprechen.

steht hier nicht mehr im Mittelpunkt der Betrachtung, er ist, in Anlehnung an ein Zitat Albert Schweitzers in Selby und Rathenow, ein Leben zwischen vielen anderen (ebd.).

Im Gegensatz zu den oben dargestellten Ansätzen von Bühler (1996) und Scheunpflug und Schröck (2002) ist bei Selby nicht die Beschreibung der Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘ Ausgangspunkt der Konzeption. Im Vordergrund steht vielmehr die Kritik eines naturwissenschaftlichen Weltbildes (vgl. Selby/Rathenow 2003, 11; Seitz 2002a, 398). Die einseitige Weiterentwicklung und Anwendung des mechanistischen Wissenschaftsverständnis ist aus Sicht Selbys und Rathenows verantwortlich für viele der heute vorhandenen globalen Probleme, so z.B. Atomunfälle, Waldsterben, Mülllawinen und den Treibhauseffekt (ebd., 12). Aus diesem Grund plädiert Selby (2000) für eine Ablösung des mechanistischen Paradigmas. Er sieht Globales Lernen als „educational expression of an ecological, holistic or systemic paradigm“ (ebd., 2).⁷⁰ Diesem Ansatz Globalen Lernens liegt ein vierdimensionales Modell zu Grunde. Die Dimension des Raumes (spatial dimension), der Inhalte (issues dimension), der Zeit (temporal Dimension) und die Dimension des Inneren (inner dimension) sollen nachfolgend erläutert werden (vgl. Selby/Rathenow 2003, 15):

- a) Die Dimension des Raumes beschreibt die gegenseitigen Abhängigkeiten auf „intra- und interpersonaler, lokaler, regionaler, nationaler, internationaler und globaler Ebene“ (ebd.). Dabei handelt es sich nicht um einzelne Gegensatzpaare wie z.B. lokal und global, sondern um eine Betrachtungsweise, die im Sinne der Ganzheitlichkeit eine Verknüpfung und Verflechtung aller Ebenen hervorhebt (vgl. ebd., 16). Bzgl. des Menschen bedeutet dies die Annahme einer wechselseitigen Verschränkung von Einflüssen auf kognitiver, emotionaler, körperlicher und spiritueller Ebene. Vor diesem Hintergrund ist auch die Betonung einer ausgewogenen Förderung beider Gehirnhälften zu sehen, die sich auch in den für die Schule entwickelten Lehrmethoden widerspiegelt

⁷⁰ Auch Forghani (2001) sieht im Systemdenken und der Erziehung zu einem globalen Bewusstsein einen Paradigmenwechsel, der es ermöglicht auf die Herausforderungen der globalen Veränderungen angemessen im Sinne der Zukunftsfähigkeit zu reagieren (vgl. ebd., 17ff, 40f, 120f).

(ebd.):⁷¹ „Es werden ganzheitliche, Lern- und Lehrformen bevorzugt, Formen lateralen Denkens,⁷² der fantasievolle, kreative, vielleicht auch spielerische Umgang mit Problemen“ (ebd.).

- b) Die sachliche Dimension beinhaltet drei Aspekte und befasst sich mit gegenwartsbezogenen Inhalten und Themen. Selby und Rathenow sprechen hier von „Schlüsselthemen und -problemen unserer Zeit“ (ebd., 18). Der erste Aspekt bezieht sich auf die Verwobenheit der einzelnen Themen untereinander. Schüler/innen werden dazu angehalten sich mit globalen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen, auf die Vernetzung der Themen und Inhalte zu achten und diese immer hinsichtlich einer Zukunftsfähigkeit zu betrachten (ebd.). Zweitens besteht eine Aufgabe der Schule und des Unterrichts in der Befähigung von Schüler(inne)n, die behandelten Themen und Probleme aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachten zu können. Dazu zählen sowohl fächerspezifische als auch verschiedene kulturelle, soziale oder weltanschauliche Perspektiven (ebd.). Der dritte Aspekt ist weitaus schwieriger zu beschreiben. Für Selby und Rathenow ist Globales Lernen „mehr als nur eine didaktische Querschnittsaufgabe“ (ebd.). Sie sehen nicht nur eine Vernetzung der Themen und ihre perspektivische Beschreibung, sondern gehen von der Annahme aus, dass „alles“ in „allem“ enthalten und wiederzufinden sei (ebd., 19). Dies verdeutlicht ein Zitat aus dem Originaltext Selbys (2000), welches der Avatamaska Sutra entnommen ist: „In the heaven of Indar, there is said to be a network of pearls so arranged that if you look at one you see all the others reflected in it. In the same way each object in the world is not merely itself but involves every other subject, and in fact IS everything else“ (ebd., 4). Einen anderen Zugang zu einem Verständnis dieses Aspektes stellt Selbys und Rathenows (2003) Ver-

71 ‚Die‘ Reformpädagogik kritisiert schon seit gut 100 Jahren die einseitige Förderung der analytischen, rationalen und logischen Fähigkeiten der linken Hirnhemisphäre. Gegen die Vernachlässigung der rechten Hirnhälfte, und damit einhergehend einer unzureichenden Förderung von Emotionalität, Imagination, Intuition und Kreativität, wendeten und wenden sich noch heute reformpädagogische Schulen (vgl. Selby/Rathenow 2003, 13).

72 Laterales Denken meint „Denken, das alle Seiten eines Problems einzuschließen sucht, wobei auch unorthodoxe, beim logischen Denken oft unbeachtete oder ignorierte Methoden angewendet werden“ (Duden Fremdwörterbuch 1990, 449).

gleich des Ursprungs ihrer Konzeption mit der systemischen Pädagogik nach Rolf Huschke-Rhein (1988) dar. Dieser befasst sich mit der Verknüpfung von Systemtheorie und Pädagogik und kritisiert, ebenso wie Selby und Rathenow, die Verengung im naturwissenschaftlichen Weltbild auf ‚exakte‘ und ‚objektive‘ Tatsachen (vgl. Huschke-Rhein 1988, 85ff, 140ff). Hier zeigt sich, von zwei Seiten beleuchtet, das weitreichende Verständnis des holistischen Ansatzes Globalen Lernens.⁷³

- c) Die Dimension der Zeit bezieht sich auf den dynamischen Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie verweist auf die Interdependenz der Wahrnehmung und Interpretation von Vergangenem und Gegenwärtigem (vgl. Selby/ Rathenow 2003, 21f). Die Zukunft spielt in diesem Ansatz eine zentrale Rolle. „Globales Lernen (...) will vermitteln, dass alles, was Menschen tun bzw. nicht tun, die Zukunft beeinflusst“ (ebd., 22). Nach Selby und Rathenow sind Zukunftsvorstellungen ein zentraler Inhalt für den Bildungsprozess in der Schule (ebd.). Diese Vorstellungen werden unterschieden nach den möglichen Zukunftsperspektiven, gemeint ist hier die Summe aller Vorstellungen und Möglichkeiten, eine mit hoher Wahrscheinlichkeit eintretende Zukunft und der wünschenswerten Zukunft, die in Verbindung mit individuellen Werten und Normen steht (ebd.). Rathenow (2000) formuliert dies wie folgt: „Es geht um Lerninhalte, die, mit der Vergangenheit verbunden, in der Gegenwart verwirklicht und an einer wünschbaren Zukunft orientiert sind“ (ebd., 335f).
- d) Die Dimension des Inneren reflektiert die Wechselwirkungen zwischen äußerer und innerer Welt und die Vernetzung der verschiedenen Bewusstseinssebenen des Denkens, Fühlens und Handelns eines Individuums in der ‚Weltgesellschaft‘ (vgl. Selby/ Rathenow 2003, 23). In der Verbindung zwischen neu gewonnenen Eindrücken, z.B. durch Vermittlung einer neuen Perspektive, und den dadurch angestoßenen inneren Eindrücken bzw. Erkenntnissen bzgl. der eigenen Person, besteht für Schüler/innen die Möglichkeit zu „entdecken, dass ihr eigenes Leben unauflösbar mit Problemen und Sichtweisen von Menschen Tausende

73 Vgl. dazu auch Seitz 2002a, 366.

Kilometer entfernt verbunden ist“ (ebd., 24). Insgesamt ist für eine Bewältigung der globalen Probleme der Bewusstseinswandel in Richtung eines holistischen ganzheitlichen Paradigmas angezeigt (vgl. Rathenow nach Selby 2000, 336).

Vor dem Hintergrund einer getrennten Beschreibung von Zielperspektiven, Methoden und Inhalten „in den gängigen Planungsmodellen für Unterricht“, formulieren Selby und Rathenow (2003) fünf Zielvorstellungen, die eine „notwendige Bedingung Globalen Lernens“ darstellen (ebd., 25). Die Autoren gehen in ihrer Konzeption allerdings davon aus, „dass etwas zu gleicher Zeit Methode und Ziel sein kann“ (ebd.).⁷⁴

Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick der fünf Zielvorstellungen, die sich ihrerseits aus den oben beschriebenen Dimensionen der Konzeption von Selby und Rathenow ableiten:

a) *Systembewusstsein (system's consciousness)*

Die Autoren betonen die Entwicklung eines Systembewusstseins auf allen Ebenen im Sinne des oben erwähnten systemischen Denkens bei Huschke-Rhein (vgl. Selby/Rathenow 2003, 25). Im Erziehungsprozess sollen einfache Dualismen wie „lokal-global“ oder „Verstand-Gefühl“ zu Gunsten der Förderung des vernetzten Denkens vermieden werden (ebd.). Rathenow (2000) verweist an dieser Stelle auf die Nähe zum inklusiven Denken bei Bühler (1996) (vgl. Rathenow, 336).⁷⁵

74 In der Darstellung ihrer Zielvorstellungen orientieren sich Selby und Rathenow ausdrücklich an Robert Hanvey (1982) (vgl. Selby/Rathenow 2003, 25). Seitz (2002a) merkt dazu an, dass die Lernzielorientierung der angloamerikanischen Curriculumforschung maßgeblich durch Hanvey beeinflusst wurde. Dies zeigt sich nun u.a. bei Selby und Rathenow (vgl. Seitz 2002a, 399f). Bühler (1996) kritisiert in seinem Konzept eine Formulierung von Lernzielen und Lernzielhierarchien, da sie keine „wirkliche Veränderung in der Schulpraxis bewirken“ (ebd., 193, 197). In der anschließenden Diskussion werde ich die Frage der Lernziele für Globales Lernen nochmals aufgreifen.

75 Vgl. dazu auch Kapitel 4.3.1 der vorliegenden Arbeit.

b) Perspektivbewusstsein (perspective consciousness)

Hier soll die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel entwickelt werden. Schüler/innen sollen erkennen, dass ihre Wahrnehmung, ihre Perspektive, eine unter vielen ist (vgl. Selby/Rathenow 2003, 25). Sie ist abhängig von Sozialisationserfahrungen, d.h. direkten und indirekten Einflüssen wie beispielsweise der sozialen Gruppe, der Religion, der Sprache und der Medien. Die Autoren wollen Schüler(inne)n die Problematik aufzeigen, die eigenen Sozialisationserfahrungen „als ‚Raster‘ für die Wahrnehmung der Verhaltensmuster, Wertvorstellungen und Lebensauffassungen anderer“ zu benutzen (ebd., 26).

c) Bereitschaft, Verantwortung für Nachhaltigkeit zu übernehmen (health of planet awareness)

Die Erhaltung des Planeten ist die Folie, auf der Schlüsselprobleme wie die Verteilung des Wohlstandes oder des Bevölkerungswachstums, diskutiert und bearbeitet werden sollen. Das Ziel ist es Schüler(inne)n „die Bildung eines eigenen politischen Standortes (...), das sich am Wohl des Planeten und der Idee sozialer Gerechtigkeit orientiert“ zu ermöglichen (ebd.).

d) Bewusstsein universellen Beteiligtseins und die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen (involvement consciousness and preparedness)

Es geht um die Erkenntnis, dass jede Entscheidung und Handlung zu Auswirkungen auf allen Ebenen der räumlichen und zeitlichen Dimension führt. Diese Auswirkungen und Folgen zu überdenken, gehört zu den Grundfähigkeiten eines verantwortungsbewussten Lebens in der ‚Weltgesellschaft‘ (ebd.).

e) Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen (process mindedness)

Zentrales Element dieser Zielvorstellung ist lebenslanges Lernen als Voraussetzung für den Umgang mit einem rasanten gesellschaftlichen Wandel. Heutige Inhalte, Perspektiven und Wahrnehmungsmuster können „morgen bereits überholt sein“ (ebd., 27). Vor diesem Hintergrund bedarf es einer Offenheit für Neuerungen trotz der Erkenntnis, dass diese gleichsam „belebend, aber auch risikoreich sein können“ (ebd.).

Von Bedeutung für die anschließende Diskussion ist auch die Sicht auf Schule. Nach Selby und Rathenow ist die Schule heute in der Regel mit der Lösung der ihr aufgetragenen Probleme überfordert (vgl. ebd., 9). Sie soll gleichzeitig Kulturtechniken vermitteln und „auf die immer komplexer werdende Welt von morgen vorbereiten“ (ibd.). Selby und Rathenow fordern aus diesem Grund eine Veränderung der Schule auf curricularer Ebene, sowie neue Lehr- und Lernwege. Die hier vorgestellte Konzeption Globalen Lernens bietet aus Sicht der Autoren eben jene Veränderungsmöglichkeiten (vgl. ebd.). Der Schule wird hierbei eine entscheidende Rolle zugewiesen. Sie soll den Beginn eines Veränderungsprozesses bewirken, der durch eine demokratische Mehrheit unterstützt wird (ibd., 25). Zum Anstoß dieses Prozesses dienen oben genannte Zielvorstellungen.

Zur methodischen Umsetzung der verknüpften Dimensionen des Raumes, der Themen und Inhalte, der Zeit und des Inneren, sowie der beschriebenen Zielvorstellungen, ist es für Selby und Rathenow von Bedeutung individuelle Meinungen und Perspektiven sowie kooperative Unterrichtsformen zu fördern, Schüler/innen in der Entwicklung eigener Wertvorstellungen und dem Respekt gegenüber anderen zu unterstützen, Demokratie und Partizipation zu üben, die rechte und linke Hirnhemisphäre gleichberechtigt zu entwickeln und das Selbstwertgefühl als Grundlage zur Anerkennung anderer zu stärken (vgl. ebd., 27). Dabei orientieren sich die Autoren an den Schlüsselwerten des Friedens, der Menschenrechte und der Erhaltung der ökologischen Lebensbedingungen (vgl. ebd., 28). Sie betonen dabei „das Nebeneinander der unterschiedlichsten Lernansätze und nicht die Dominanz eines einzigen“ (ibd.). Selby und Rathenow kritisieren die klassische Rolle der Lehrerin und des Lehrers. Im Sinne der oben genannten Unterrichtsformen und Schlüsselwerte ist eine Machtabgabe und ein Wandel der Rolle von Lehrer(inne)n notwendigerweise angezeigt (vgl. ebd., 32). Selby und Rathenow sprechen hier von „facilitators“ (ibd.). Diese sollten anregendes Unterrichtsmaterial bereitstellen, Lernerfahrungen mit den Schüler(inne)n sorgfältig auswerten, Beiträge von Schüler(inne)n wertschätzen, selbst konsequent das tun was sie von anderen fordern, Lernprozesse akzeptieren die nicht gradlinig verlaufen, mit der Klasse möglichst gemeinsam die Lerninhalte planen und verdeutlichen, dass auch Lehrer/innen von Schüler(inne)n lernen können (vgl. ebd.). Zur konkreten Umsetzung

und Realisierung Globalen Lernens bedarf es aus Sicht der Autoren „lediglich Offenheit für neue, vielleicht etwas ungewohnte Lehr- und Lernformen“ und „der Bereitschaft, neue Ideen zur Überwindung des traditionellen lehrerzentrierten Frontalunterrichts auszuprobieren“ (ebd., 33f).

Welche Möglichkeiten, Chancen und Grenzen sich daraus ergeben, auch im Vergleich zu den anderen Ansätzen Globalen Lernens, wird im Anschluss zu diskutieren sein. Schon jetzt zeigt sich aber, dass die Konzeption Selbys und Rathenows, in ihrem eindeutigen Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in Richtung eines ganzheitlichen und holistischen Verständnisses von Welt, die sicherlich weitreichendste der dargestellten Konzeptionen ist.⁷⁶

4.4 Zielgruppen und Adressat(inn)en von Konzepten Globalen Lernens

Bisher wurde in den vorgestellten Ansätzen hauptsächlich von Schule gesprochen. Der folgende Überblick soll nun die Bandbreite der schulischen *und* außerschulischen Zielgruppen und Adressat(inn)en in Konzepten Globalen Lernens verdeutlichen. Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die Beschreibung zahlreicher außerschulischer Zielgruppen nur eine scheinbare Vielfalt darstellt. Diese nehmen bis heute nur eine marginale Rolle neben der Institution Schule ein.

4.4.1 Schule

Konzeptionen Globalen Lernens richten sich vorwiegend an Regelschulen, sowohl national als auch international. Dies spiegelt sich in zahlreichen Ansätzen und auf unterschiedlichen Ebenen: Globales Lernen richtet sich sowohl an Schüler/innen, Lehrer/innen und den Unterricht als auch an die Institution Schule. Ich verdeutliche dies am Beispiel der bereits dargestellten Konzepte und verweise zusätzlich auf einige weitere Ansätze.

76 Vgl. dazu auch Seitz 2002a, 366.

Bühler (1996) bezieht seinen Ansatz ausdrücklich auf Schule und Unterricht. In der Einleitung heißt es: „Diese Arbeit ist für deutsche oder mitteleuropäische Schulen gemeint“ (ebd., 14). Scheunpflug und Schröck (2002) sehen den größten Teil der Debatte um Globales Lernen in der Gestaltung von Unterrichtsprozessen (vgl. ebd., 10). Demzufolge richtet sich ihr Ansatz auch auf den fachbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht in der Schule und deren Lernprozesse (vgl. 15ff). Der Titel der hier dargestellten Publikation von Selby und Rathenow (2003) „Globales Lernen – Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2“ weist eindeutig auf Schule und Unterricht hin.

Selby (2000) spricht ebenfalls von Schule. Er erweitert allerdings den Rahmen der Zielgruppen und Adressat(inn)en Globalen Lernens erheblich: „My final suggestion is that the global education approach (...) has implications not only for the classroom but for the administration, management, relations, decision-making-processes and community relations of the school at whole“ (ebd., 9f). Auch Scheunpflug und Schröck (2002) sehen die Notwendigkeit einer Veränderung von institutionellen Rahmenbedingungen der Schule (vgl. ebd., 10). In der Darstellung ihres Ansatzes gehen sie allerdings nicht näher darauf ein. Bei Bühler (1996) findet sich ebenfalls die Idee der Veränderung der Institution Schule. In seinen Schlussbemerkungen fordert er u.a. eine Öffnung der Schule für Parteilichkeit, Lehr- und Lernwerkstätten, Initiativen und einer Vernetzung mit Kindern, Schulen und Kollegien in aller Welt (vgl. ebd., 258f).

Martin Geisz (1999) sieht im Internet „eine gute Chance (...) für ‚Globales Lernen‘, das bemüht ist den Blick auf die ‚Eine Welt‘ (...) voranzubringen“ (ebd., 4). Adressat(inn)en dieser Idee wären dann folgerichtig alle Internetnutzer/innen. Geisz bezieht sich in seinen Ausführungen allerdings auf die Zielgruppe der Schüler/innen und der Einsatzmöglichkeiten des Internets für Globales Lernen im Unterricht (vgl. ebd., 5).

Zahlreiche weitere Ansätze Globalen Lernens richten sich an Schulen. Nach Scheunpflug und Schröck (2002) entwickelte das *Forum Schule für eine Welt* Curricula für die verschiedenen Schweizer Schulformen (vgl. ebd., 14). Die vier, sich auf den schulischen Unterricht beziehenden Leitideen des Forums, „Bildungshorizont erweitern“, „Identität reflektieren – Kommunikation verbessern“, „Lebensstil

überdenken“ und die „Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten“ sind Orientierungspunkt weiterer deutschsprachiger Konzepte (*Forum Schule für eine Welt* 1996, 27ff).⁷⁷ Günther Gugel und Uli Jäger (1998) orientieren sich in ihrem Ansatz einer Didaktik Globalen Lernens ausdrücklich an den Leitideen des Schweizer *Forums Schule für eine Welt* (vgl. ebd., 72 ff). Gleiches gilt für die Publikation von Inge Ruth Marcus und Trudi und Heinz Schulze (1995), die sich mit der Praxis des schulischen Unterrichts und der Bildung auseinandersetzt (vgl. ebd., 18ff). Mittlerweile gibt es auch vereinzelte Projekte, die Globales Lernen an berufsbildenden Schulen einführen. Diese Entwicklung steht jedoch noch am Anfang (vgl. Bleckmann 2002, 23ff; Zapata 2000, 506ff). Auch Susan Fountain (1996) sieht in Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n die vorrangige Zielgruppe ihrer „Anregungen zum globalen Lernen“ (vgl. ebd., 12).⁷⁸ Allerdings erweitert sie diese um Jugendgruppen, innerhalb derer „viele der Lernstrategien wirksame Verwendung finden können“ (ebd., 13). Dies führt zu einer weiteren Kategorie von Zielgruppen Globalen Lernens.

4.4.2 Außerschulische Zielgruppen

Hier existiert eine Reihe teilweise sehr unterschiedlich organisierter Zielgruppen bzw. Adressat(inn)en Globalen Lernens. Die Bandbreite erstreckt sich von oben erwähnten Jugendgruppen und der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit über die Erwachsenenbildung bis zu Multiplikator/innen in pädagogischen Praxisfeldern. Hier wird mit unterschiedlichen Ansätzen und Konzepten Globalen Lernens gearbeitet, teilweise wird auf bekannte Ansätze zurückgegriffen oder neue Konzepte werden entwickelt (vgl. Habig/Kübler 2000, 342).

In der Arbeit der kirchlichen Jugendverbände gibt es einige Beispiele die zeigen, dass sich Jugendgruppen in erster Linie mit Inhalten Globalen Lernens und nicht mit Unterrichts- bzw. Lernprozessen be-

77 Die Lernziele des Forums Schule für eine Welt wurden in Anlehnung an Lee Anderson (1979) entwickelt (vgl. Seitz 2002a, 369). Nach Seitz untersuchte Anderson die Entstehung einer ‚Weltgesellschaft‘ und leitete aus seiner Analyse vier Kompetenzen eines „global citizenship“ ab (vgl. ebd.).

78 Der Ansatz Fountains (1996) wurde im Rahmen der UNICEF Konzeption „Education for Development“ entwickelt (vgl. ebd., 6). UNICEF steht für United Nations International Children’s Emergency Found und ist das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen.

schäftigen. Zur Verdeutlichung möchte ich ein Beispiel kurz darstellen: Roland Hansen (2001) beschreibt die Kampagne „Öko-fair tragen. Kleidung für eine nachhaltige Zukunft“ der Katholischen Landjugend (KLJB) (ebd., 22). Die Initiative wurde nach der theoretischen Auseinandersetzung mit Themen wie Umwelt, Entwicklung, Globalisierung und Sozialstandards ins Leben gerufen und klärt nun, im Rahmen des Verkaufs von „Öko-Fair-Shirts“, z.B. über Produktions- und Handelsbedingungen sowie Entwicklungschancen auf (ebd.).

Ein weiteres Beispiel für außerschulische Adressat(inn)en Globalen Lernens ist das Konzept von Annette Kübler und Barbara Habig für die Erzieher/innenausbildung (vgl. Habig/Kübler 2000, 343). Gleiches gilt für die offene Kinder- und Jugendarbeit im Projekt „Eine Welt im FEZ“ unter dem thematischen Schwerpunkt Globalen Lernens „Die Eine Welt beginnt vor der Haustür“ (ebd.).⁷⁹

Weitere Adressat(inn)en Globalen Lernens sind Institutionen der Erwachsenenbildung. Hier finden sich allerdings nur wenige Ansätze. Nach Ulrich Klemm (1998) fehlt in der Erwachsenenbildung bisher eine „systematisch-analytische Begründung und Theorie für eine neue Lerngesellschaft im Horizont globalen Lernens“ (ebd., 20). Auch Thomas Wizemann (1999) kommt zu dem Schluß, dass ein „Globales Erwachsenen-Lernen“ bisher nicht existiert (vgl. ebd., 21).

Die Darstellung schulischer und außerschulischer Zielgruppen möchte ich mit einem Blick auf die Konzeption Globalen Lernens von Selby und Rathenow (2003) sowie auf das Arbeitspapier des VENRO (2000) abschließen.⁸⁰ In der Publikation des VENRO heißt es: „Globales Lernen möchte Menschen dazu motivieren und darin unterstützen, an der Gestaltung der ‚Weltgesellschaft‘ engagiert und sachkundig teilzunehmen“ (ebd., 11).⁸¹ Als Adressatinnen und Adressaten werden hier sowohl Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen, Gewerkschaften, Umweltverbände, Kommunen, und Medien, als auch Ehrenamtliche der lokalen Arbeitskreise, Initiativen, Gemeindegruppen und Weltläden gesehen (vgl. ebd., 3, 9). Selby und Rathenow (2003) verstehen ihren Ansatz Globalen Lernens als „eine Philo-

79 Das FEZ Wuhlheide ist das Freizeit- und Erholungszentrum in Berlin-Köpenick.

80 VENRO steht für „Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.“.

81 Vgl. hierzu auch den Kommentar von Asbrand/Wojtasik 2002, 42ff.

sophie des Lehrens und Lernens, eine pädagogische Grundhaltung, (...) die Bildung für alle im Blick hat“ (ebd., 9). Beide Ansätze beschränken sich somit nicht auf einzelne Zielgruppen oder Institutionen, sondern formulieren den Anspruch alle Menschen im Blick zu haben.

Insgesamt lässt sich also eine beachtliche Bandbreite von Zielgruppen attestieren. Die Schule ist jedoch nach wie vor die zentrale Adressatin der unterschiedlichen Konzepte Globalen Lernens.

4.5 Versuch einer Einordnung von Globalem Lernen in den pädagogischen Fachdiskurs

In diesem Kapitel soll der Versuch unternommen werden, den Standort von Globalem Lernen in den Erziehungswissenschaften näher zu bestimmen. Die Schwierigkeit Globales Lernen im Gesamten in den Blick zu bekommen, besteht in der nahezu unüberschaubaren Anzahl von Konzepten mit zum Teil sehr unterschiedlichen Schwerpunkten. Aus diesem Grund beschränke ich mich in diesem Kapitel auf die bereits dargestellten historischen Entwicklungslinien und die in der vorliegenden Arbeit bisher erwähnten Konzeptionen und Definitionen Globalen Lernens. Die folgende Darstellung bezieht sich somit auf den Versuch einer Einordnung Globalen Lernens in die pädagogische Fachdebatte des deutschsprachigen Raumes.

Die Definition im Handwörterbuch Umweltbildung (1999) verweist für Globales Lernen auf Impulse verschiedener Disziplinen. Genannt werden die entwicklungspolitische-, Umwelt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Erziehung (vgl. ebd., 130f). Dies findet sich auch im Arbeitspapier des VENRO (2000): „ ‚Globales Lernen‘ (zeichnet sich) u.a. dadurch aus, dass es um die Integration zahlreicher bisher getrennter pädagogischer Arbeitsfelder, wie der Friedenserziehung, der Menschenrechtserziehung, der Umweltpädagogik und dem interkulturellen Lernen bemüht ist“ (ebd., 10). Scheunpflug und Schröck (2002) sprechen von einem offenen Konzept, „das eine Vielzahl von pädagogischer Intentionen und Perspektiven vereint“ (vgl. ebd., 5). Sie subsumieren unter Globales Lernen ebenfalls die Entwicklungs- und Friedenspädagogik sowie die ökologische Bildung und die Interkulturelle Pädagogik. Zusätzlich wird als ein weiterer Be-

standteil das ökumenische Lernen genannt (vgl. ebd.). Impulse der Religionspädagogik finden sich somit ebenfalls in Konzepten Globalen Lernens. So gesehen wäre Globales Lernen Schnittstelle und Verbindungselement verschiedener pädagogischer Teildisziplinen.

Für Bühler (1996) ist Globales Lernen, genauso wie die Entwicklungspädagogik, das antirassistische und das interkulturelle Lernen eine Teildisziplin der Interkulturellen Pädagogik (vgl. ebd., 179). Er fragt sich, ob Globales Lernen als eine Alternative und Erweiterung der übrigen Disziplinen hinsichtlich der Herausforderungen einer ‚Weltgesellschaft‘ gesehen werden kann (vgl. ebd., 183). In einer neueren Publikation Bühlers (2000) deuten genau diese Herausforderungen auf Konzepte Globalen Lernens (vgl. ebd., 304). Bei Bühler steht Globales Lernen somit als, zeitlich gesehen, letzte Entwicklung bzw. Reaktion der (Interkulturellen) Pädagogik auf eine sich immer weiter vernetzende ‚Weltgesellschaft‘. Grundlagen Globalen Lernens sind für Bühler (1996) also die Teildisziplinen der Interkulturellen Pädagogik, aber auch die Friedens- und Umweltpädagogik (vgl. ebd., 98).

Selby und Rathenow (2003) sehen ihren Ansatz in der Tradition der angelsächsischen Reformpädagogik und in Verbindung mit der transformatorischen Pädagogik (vgl. ebd., 9ff). Oben genannte Teildisziplinen der Pädagogik, wie z.B. der Friedens- oder Umweltpädagogik, spielen in diesem Ansatz nur auf der Ebene der unterschiedlichen Dimensionen wie der Zeit, der Themen, des Inneren und des Raumes eine Rolle.

Eine weitere Möglichkeit zur Systematisierung aller Konzepte Globalen Lernens ergibt sich bzgl. des Umgangs mit den Auswirkungen der ‚Globalisierung‘. Es lassen sich von diesem Standpunkt aus zwei Kategorien bilden:

- a) Affirmative Ansätze, die vorrangig die Anpassung des Menschen an die Herausforderungen der Entwicklung zu einer ‚Weltgesellschaft‘ zum Ziel haben. Hier geht es in erster Linie um die Bewältigung der durch die zunehmende weltweite Vernetzung bedingte Komplexitätssteigerung.
- b) Kritische Ansätze, die die Auswirkungen der ‚Globalisierung‘ hinterfragen und kritisch beleuchten. Diesen Konzepten ist ein „normatives Leitbild menschlicher Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit“ unterlegt (vgl. VENRO 2000, 13).

Vertreter der affirmativen Ansätze ist u.a. Alfred Tremml (1998), Globales Lernen ist hier evolutionstheoretisch begründet (vgl. ebd., 8ff). Die Konzeption von Scheunpflug und Schröck (2002) ist insofern affirmativ, als dass sich erstens keine explizite Kritik der Globalisierungsauswirkungen findet und zweitens ein zentraler Aspekt im Erlernen des Umgangs mit der zunehmenden Komplexität liegt (vgl. ebd., 7ff). Im Rahmen der didaktischen Aufarbeitung der Themen stellt die normative Komponente der sozialen Gerechtigkeit allerdings die grundlegende Perspektive dar (vgl. ebd., 15f).

In erster Linie kritische und normative Ansätze sind u.a. das Konzept Bühlers (1996), Globales Lernen bei Selby und Rathenow (2003), die im Sinne des Menschenrechtes auf Bildung „eine Bildung für alle“ fordern (ebd., 10) und das Papier von *VENRO* (2000), welches sich ausdrücklich von affirmativen Ansätzen abgrenzt (vgl. ebd., 13).⁸² Zusammenfassend lassen sich folgende Aspekte extrahieren:

- a) Konzepte Globalen Lernens verlaufen quer zu einer Vielzahl von pädagogischen Teildisziplinen.
- b) Sie behandeln sowohl die Themen als auch die (Lern-) Herausforderungen, die sich durch die Entwicklung zu einer ‚Weltgesellschaft‘ ergeben.
- c) Ansätze Globalen Lernens setzen sich zudem entweder affirmativ oder kritisch mit den Folgen der ‚Globalisierung‘ auseinander.

82 Vgl. dazu auch die Differenzierung der verschiedenen Konzepte bei Monika Treiber (2001). Ansätze Globalen Lernens lassen sich demnach der systemisch-konstruktivistischen oder politisch-normativen „Verstehensweise von ‚Globalisierung‘“ zuordnen (vgl. ebd., 74).

5 Grenzen und Chancen Globalen Lernens am Beispiel zentraler Aspekte der ausgewählten Konzepte

Ausgehend von der Fragestellung „Inwieweit ist Globales Lernen ein pädagogisches Konzept für die Bewältigung der Gegenwart und Zukunft?“ werden in diesem Kapitel die dargestellten Ansätze hinsichtlich ihrer Grenzen und Chancen aus theoretischer Perspektive diskutiert. Ich beschränke mich dabei auf einige zentrale Aspekte.

Als Ausgangspunkt wähle ich die Diskussion um gegenwarts- und zukunftsbezogene globale (gesellschaftliche) Entwicklungen. Dies geschieht aus zwei Gründen: Zum einen stellen eben diese Entwicklungen die Plattform dar, auf der Konzepte Globalen Lernens heute Anwendung finden. Zum anderen sind die globalen Entwicklungen gleichzeitig Anlass und Antrieb der (Weiter-) Entwicklung der hier dargestellten Konzeptionen.

5.1 Gegenwartsbezogene globale Entwicklungen

Für die Entwicklung von (pädagogischen) Konzepten ist es naheliegend zuerst den ‚Ist-Zustand‘ eingehend zu analysieren, um nicht ungenaue, einengende oder schlichtweg ‚falsche‘ Annahmen zu Grunde zu legen. Diese Erwartung richtet sich auch an Konzepte Globalen Lernens. Eine Analyse des ‚Ist-Zustands‘ schliesst dabei für den Gegenstandsbereich Globalen Lernens sowohl eine theoretische als auch eine ‚praktische‘ Auseinandersetzung mit den Betroffenen der Veränderungen mit ein. Allerdings sind sozialwissenschaftliche empirische Forschungen zu Auswirkungen der ‚Globalisierung‘, beispielsweise Untersuchungen der Lebenswelt Jugendlicher, bisher noch Mangelware (vgl. Asbrand 2002, 16f). Damit Konzepte Globalen Lernens angemessen auf die Herausforderungen reagieren können, ist es dringend erforderlich die Perspektiven der Betroffenen, auf obiges Beispiel bezogen die Perspektive der Jugendlichen, eingehend zu erforschen. Die Analyse des Feldes Globalen Lernens darf dabei nicht bei der empirischen Erforschung der Perspektiven Jugendlicher

stehen bleiben. Vielmehr sollten Auswirkungen von Globalisierungsprozessen in allen Bevölkerungsgruppen untersucht werden – Globales Lernen findet nach meinem Verständnis nicht nur an Schule statt und richtet sich an Jugendliche. Dies sind Forderungen für die zukünftige Weiterentwicklung Globalen Lernens, die in erster Linie das Praxisfeld betreffen. Im Rahmen dieser Arbeit steht allerdings die *theoretische* Aufarbeitung und Diskussion verschiedener zentraler Aspekte im Vordergrund.

Bei näherer Untersuchung der dargestellten Konzepte fällt zuerst einmal auf, dass die Beschreibung der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen durchaus nicht einheitlich ist. Bühler (1996) sieht in erster Linie die Widersprüche der Welt (vgl. ebd., 73). An anderer Stelle spricht er von den Paradoxien der ‚Globalisierung‘: Universalisierung versus Fragmentierung (ebd., 101). Nach Scheunpflug und Schröck (2002) besteht der globale Kontext Globalen Lernens in der Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘ (vgl. ebd., 5). ‚Globalisierung‘ wird als Komplexitätssteigerung in verschiedenen Dimensionen beschrieben (ebd., 6). Für den Ansatz von Selby und Rathenow (2003) ist nicht die Beschreibung der Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘ der Ausgangspunkt Globalen Lernens, sondern die Kritik des eindimensional-mechanistischen naturwissenschaftlichen Weltbildes (vgl. ebd., 11f). Die beiden ersten Konzepte rekurrieren also eindeutig auf globale gegenwartsbezogene Veränderungen, letzterer wählt einen gänzlich anderen Ausgangspunkt. Für meine Analyse von Chancen und Grenzen stellt sich die Frage, inwieweit die dargestellten Ansätze die Vielfalt an Annahmen und Definitionen zur ‚Globalisierung‘ und ‚Weltgesellschaft‘ wahrnehmen, reflektieren und im konzeptuellen Entwurf berücksichtigen, denn „der Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit kann Theorie letztlich nur mit einer Komplexität und Vielfalt der Modelle gerecht werden“ (Seitz 2002a, 113). Die Konzepte von Bühler sowie Scheunpflug und Schröck lassen sich eindeutig auf diese Fragestellung hin untersuchen. Für den Ansatz von Selby und Rathenow ist die Frage auf Grund des anderen Ausgangspunktes nicht in gleicher Weise zutreffend. Ich beschränke mich hier auf die Untersuchung der Transparenz der Grundannahmen.

Bühler

Aus der Perspektive obiger Fragestellung erscheint die Beschreibung und Analyse des globalen Kontextes bei Bühler (1996) zugleich unstrukturiert und unwissenschaftlich. Die Einleitung des Kapitels spricht hier für sich: „Das gesamte Kapitel ist nicht als eine kohärente Abhandlung komponiert, es ist eher als Assoziation in Form von Collagen zum Thema ‚Eine Welt‘ gemeint“ (ebd., 54). Dem Anspruch einer (‚freien‘) Assoziation wird das Kapitel sicherlich gerecht. Es stellt sich allerdings die Frage, ob diese Beschreibung und Analyse des Gegenstandes Globalen Lernens geeignet und ausreichend ist, um als angemessene Grundlage für ein ernstzunehmendes Konzept herangezogen zu werden. Am Anfang des Kapitels stehen sogenannte Reizwörter und dazugehörige unkommentierte Zitate, diesen stellt Bühler seine Verwendung von Begriffen bzgl. der ‚Einen Welt‘ gegenüber (vgl. ebd., 54ff). ‚Eine Welt‘ als Zieldimension Globalen Lernens zeichnet sich bei Bühler durch die Beschreibung von Spannungsverhältnissen wie z.B. „Reduktion“ versus „Komplexität“ oder „Kulturalismus“ versus „Universalismus“ aus (ebd., 73). Damit werden zwar Diskurse aufgeworfen, die als Inhalte Globalen Lernens von Bedeutung sind, eine Analyse oder Reflektion der gegenwartsbezogenen Entwicklungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive erfolgt aber nicht. Die Hoffnung auf eine strukturierte Auseinandersetzung wird auch im Kapitel zur ‚Globalisierung‘ enttäuscht. Trotz der vielversprechenden Überschrift „Trends zu ‚Globalisierung‘“ beschränkt sich die folgende Diskussion auf zwei Stränge (ebd., 100). Bühler nennt diese „moderne Profeten“ und „paradoxe Trends“ und unterscheidet jeweils „Verwalter des Mangels und Optimisten“ (ebd., 101). Die Darstellung bleibt allerdings sehr an der Oberfläche und bezieht sich bzgl. der Globalisierungstrends lediglich auf Ulrich Menzel, Ervin Laszlo und den Club of Rome (vgl. ebd., 100ff). Weitere für den Globalisierungsdiskurs bedeutende Studien, die bereits vor Bühlers Publikation von 1996 erschienen sind, z.B. die Arbeiten von Robert Robertson (1990) oder Anthony Giddens (1990), werden nicht berücksichtigt (vgl. Seitz 2002a, 50). Insgesamt folgt Bühler damit seiner Ankündigung einer assoziativen Bearbeitung des Themas (vgl. ebd., 54). Die Orientierung an Begriffen entlang des globalen Kontextes und die vorherrschende Mischung aus wissenschaftlichen Bezügen und Praxiserfahrungen ist jedoch meines Erachtens weder ausreichend noch ange-

messen, um die gegenwartsbezogenen Entwicklungen aus theoretischer Perspektive in den Blick zu bekommen.

Scheunpflug und Schröck

Die grundlegende These bzgl. der aktuellen gegenwartsbezogenen Entwicklungen stellt bei Scheunpflug und Schröck (2002) „die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ dar (ebd., 10). Diese Annahme wird in der Konzeption nicht näher ausgeführt, im Vordergrund stehen vielmehr die Herausforderungen, die sich aus der Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘ ergeben. Herausforderungen sehen Scheunpflug und Schröck in der Komplexitätssteigerung in sachlicher, sozialer und zeitlicher Perspektive, wobei im Rahmen der sachlichen Dimensionen auch die ‚Globalisierung‘ aufgegriffen wird (vgl. ebd., 6f). Zur ‚Globalisierung‘ findet sich im Anschluss eine kurze Definition: „Globalisierung bedeutet eine Komplexitätssteigerung in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen, mit unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Auswirkungen“ (ebd., 8). Damit sind einige wesentliche Aspekte der ‚Globalisierung‘ berücksichtigt worden (vgl. Kapitel 2.1.1 der vorliegenden Arbeit). Die häufig in Verbindung mit ‚Globalisierung‘ formulierte Angst vor Neokolonialismus von Seiten ‚nicht-westlicher-Industrienationen‘ findet sich nicht allerdings nicht.⁸³ ‚Weltgesellschaft‘ wird, wie eingangs erwähnt, nicht definiert oder erklärt. Lediglich der Begriff „fragmentierte Weltgesellschaft“ findet in diesem Zusammenhang Verwendung (Scheunpflug/Schröck 2002, 7). Da die Annahme einer ‚Weltgesellschaft‘ den Ausgangspunkt dieses Konzeptes darstellt, ist eine konkrete Fundierung der Thesen trotz des geringen Seitenumfanges der Publikation (34 Seiten) zu erwarten. Weiterhin ist vor dem Hintergrund der Broschüre als Einführung in eine Konzeption Globalen Lernens davon auszugehen, dass sich weiterführende Hinweise zum theoretischen Hintergrund und den vorherrschenden Diskursen zur ‚Weltgesellschaft‘, zur ‚Globalisierung‘ oder/und zum globalen Kontext finden lassen. Unter der Rubrik „Adressen und Hilfestellungen“ ist allerdings nur eine einzige Literaturangabe aufgeführt, die sich explizit auf obige Themenfelder bezieht (vgl. ebd., 30ff). Der Leserin und dem Leser wird damit keine Mög-

83 Vgl. hierzu in Kapitel 3.1.1 ‚Nicht-westliche‘ Sichtweisen des Globalisierungsphänomens.

lichkeit geboten sich mit dieser Grundannahme und dem Themenfeld weiter auseinanderzusetzen. Die grundlegende These der ‚Weltgesellschaft‘ wird bei Scheunpflug und Schröck (2002) somit weder aufgegriffen noch reflektiert und dem Ansatz mangelt es dadurch an Transparenz. Lediglich die Thesen zur ‚Globalisierung‘ werden konkretisiert und näher ausgeführt, und es lässt sich, angesichts des geringen Umfangs der Publikation, bedingt von einer angemessenen Darstellung sprechen.

Selby und Rathenow

Der Ansatz von Selby und Rathenow (2003) bezieht sich in seiner grundlegenden These auf eine Kritik des naturwissenschaftlichen Weltbildes und lässt sich daher nicht in gleicher Weise hinsichtlich einer angemessenen Rezeption und Reflektion der aktuellen gegenwartsbezogenen Entwicklungen untersuchen (vgl. ebd., 11).⁸⁴ Dabei klammern die Autoren die aktuellen Entwicklungen nicht aus, sie führen diese allerdings auf die vorherrschende Anwendung des naturwissenschaftlichen Wissenschaftsparadigmas zurück (vgl. ebd., 11f). Ob dieser Ansatz nun grundsätzlich geeigneter ist, um die derzeitigen Entwicklungsprobleme aus pädagogischer Perspektive aufzuarbeiten, kann hier nicht diskutiert werden. Dies wäre Thema einer weiteren Arbeit. Die Grundannahme, die Kritik des naturwissenschaftlichen Weltbildes, wird bei Selby und Rathenow kurz und strukturiert dargestellt und somit der Leserin und dem Leser verdeutlicht (vgl. ebd., 11ff). Zudem existieren genügend Literaturangaben, um sich weitergehend mit der Thematik zu beschäftigen. Der Ansatz steht damit, gerade auch im Vergleich mit den Ansätzen von Bühler (1996) sowie Scheunpflug und Schröck (2002), hinsichtlich der strukturierten Darstellung und Transparenz seiner grundlegenden Thesen auf einem soliden Fundament.

84 Auch bei Bühler (1996) findet sich eine Kritik am vorherrschenden naturwissenschaftlichen ‚deterministischen‘ Wissenschaftsparadigma (vgl. ebd., 19ff). Allerdings widmet er in seiner Grundlegung *Globalen Lernens* einen weitaus umfangreicheren Teil der Beschreibung des globalen Kontextes (vgl. ebd., 52ff).

5.2 Komplexität

Im Rahmen der Beschreibung gegenwartsbezogener (gesellschaftlicher) Veränderungen wie des Globalisierungsphänomens oder der Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘, kommen sowohl Bühler (1996) als auch Scheunpflug und Schröck (2002) auf den Begriff Komplexität zu sprechen. Einzig der Ansatz von Selby und Rathenow (2003) verwendet den Begriff nicht (explizit).

Bühler

Für Bühler (1996) ist Komplexität eine weitere Facette des globalen Kontextes (vgl. ebd., 105ff). Sein Verständnis zeigt er an Hand einer kurzen einleitenden Geschichte und einer wissenschaftlichen Definition von Komplexität (vgl. Dörner in Bühler 1996, 105). Bühler spricht, ebenso wie Scheunpflug und Schröck, von einer durch die ‚Globalisierung‘ bedingten Komplexitätssteigerung (vgl. ebd., 107). Im Anschluss findet sich jedoch keine weitere Differenzierung der „ständig zunehmenden Komplexität“ (ebd.). Thematisiert wird an dieser Stelle der ‚erfolgreiche‘ und ‚normale‘ Umgang mit komplexen Situationen (vgl. ebd., 107ff). Bühler kommt zu dem Ergebnis, dass wir noch nicht darauf vorbereitet sind, ‚erfolgreich‘ mit Komplexität umzugehen, weil unsere Wahrnehmung noch an vorindustrielle Gesellschaftsformen gebunden ist (vgl. ebd., 107). Eine weitere Erläuterung dieser These findet sich nicht. Auch die Möglichkeit einer Veränderung unserer an ‚alte Zeiten‘ gebundenen Wahrnehmung wird nicht aufgegriffen. Insgesamt ist der Begriff Komplexität zwar hinreichend definiert, allerdings mangelt es an weiterer Differenzierung und Begründung der These einer Komplexitätszunahme. Das größte Defizit liegt jedoch meines Erachtens in der fehlenden Erläuterung der grundlegenden These hinsichtlich eines ‚nicht-erfolgreichen‘ Umgangs mit Komplexität.

Scheunpflug und Schröck

Auch im Ansatz von Scheunpflug und Schröck (2002) findet sich der Begriff Komplexität. Dieser stellt im Gegensatz zu Bühlers Konzeption nicht eine Facette der ‚Globalisierung‘ dar, sondern ist einer der zentralen Begriffe. Komplexität wird aber weder definiert noch näher erläutert und es finden sich auch keine weiterführenden Literaturhin-

weise im Anhang (vgl. ebd., 30ff). Komplexitätssteigerung ist nach Scheunpflug und Schröck die Folge von Globalisierungsphänomenen und der Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘ – sie zeigt sich auf sachlicher, sozialer und zeitlicher Ebene (vgl. ebd., 6f). Die Dimensionen werden an Hand einiger Beispiele näher erläutert (ebd.). Diese werfen jedoch eine Reihe von Fragen auf; einzelne werde ich im Folgenden exemplarisch aufgreifen, um auf zwei grundsätzliche Schwierigkeiten der Darstellung hinzuweisen. Eine These des Ansatzes bzgl. der zeitlichen Komplexitätssteigerung besagt beispielsweise: „Zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit können sich Erzieher und Lehrkräfte nicht einfach nur an ihr Jugendzeit erinnern, um Heranwachsende zu verstehen“ (ebd., 6). Ist dies nun tatsächlich neu und damit ein Beispiel für eine Komplexitätssteigerung? Was steckt hinter dieser Aussage? Wird hier davon ausgegangen, dass sich die Welt erst heute (grundlegend) verändert und früher immer (annähernd) gleich war, so dass ein Verständnis für Kinder und Jugendliche immer vorausgesetzt werden konnte? Aus meiner Sicht konnten sich Erzieher/innen noch nie *nur* an ihre Jugendzeit erinnern, um Jugendliche zu verstehen. Jede historische Zeitspanne bringt Entwicklungen mit sich, die neu bedacht werden müssen und nicht im Erfahrungsbereich der Kindheit und Jugend von beispielsweise Eltern oder Erzieher(inne)n liegen: Wie veränderte sich z.B. das Leben nach der Erfindung des Buchdrucks oder wie änderte sich das Leben mit Beginn der Industrialisierung oder der Erfindung des Radios? Die Schwierigkeiten der obigen These als Beleg für zeitliche Komplexitätssteigerung zeigt sich damit auf zwei Ebenen: Zum einen ist das Beispiel unklar formuliert, es wirkt wenig durchdacht und zieht aus diesem Grund eine Reihe weiterer Fragen nach sich. Es wird nicht deutlich, auf welcher Grundlage diese Annahmen basieren, Literaturangaben sind nicht vorhanden. Zum anderen zeigt sich hier die fehlende Definition von Komplexität bzw. Komplexitätssteigerung im Rahmen dieses Ansatzes. Beschreibt Komplexitätssteigerung nur eine schnelle Veränderung oder handelt es sich dabei um einen Zuwachs von Möglichkeiten und Angeboten oder ist darunter gar im Sinne Dörners (1989) die gegenseitige Vernetzung vieler verschiedener Faktoren in einem bestimmten Realitätsausschnitt zu verstehen (vgl. ebd., 60)? Worauf beziehen sich Scheunpflug und Schröck (2002) hier? Ein weiteres Beispiel: Im nächsten Satz sprechen die

Autorin und der Autor von Wissen, welches immer schneller veraltet (vgl. ebd., 6). Auch hier stellen sich weitere Fragen: Bedeutet ‚altes‘ Wissen nun ‚schlechtes‘, unzureichendes oder nicht mehr relevantes Wissen? Von welchem Wissen ist überhaupt die Rede? Wissen zur Orientierung in dieser Welt? Es zeigt sich auch hier, dass viele Fragen aufgeworfen werden, wohingegen der Anspruch des Abschnitts, die Komplexitätssteigerung zu verdeutlichen und den Begriff zu klären, nicht eingelöst werden konnte. Insgesamt mangelt es dem Konzept von Scheunpflug und Schröck sowohl bzgl. des Begriffs Komplexität als auch der Beispiele an Transparenz und Klarheit.⁸⁵

Selby und Rathenow

Bereits zu Beginn dieses Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass der Begriff Komplexität im Ansatz von Selby und Rathenow (2003) nicht verwendet wird. Es finden sich eher Begriffe wie Vernetzung oder Interdependenzen, die in diesem Rahmen die dynamischen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen der Zeit, des Raumes, der Themen und Inhalte sowie des Inneren beschreiben (vgl. ebd., 15ff).

5.3 Möglichkeiten des Umgangs mit den gegenwarts- und zukunftsbezogenen Anforderungen aus der Perspektive der ausgewählten Konzepte

Dieses Kapitel hat das Ziel die verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit den Anforderungen der heutigen Welt, die in den hier dargestellten Konzeptionen Globalen Lernens aufgezeigt worden sind, kritisch zu beleuchten. Die Schwierigkeit besteht dabei in der unterschiedlichen Ausgangslage der Konzepte (vgl. hierzu Kapitel 5.1). In der Folge finden sich in den Ansätzen bzgl. des Umgangs mit den Anforderungen der Welt jeweils andere Begriffe die in enger Verbindung mit den jeweiligen Grundannahmen stehen: Bühler (1996) stützt sich vorrangig auf den Terminus Bildung (vgl. ebd., 150), der Kompetenzbegriff findet sich nur am Rande der Beschreibung des Umgangs

⁸⁵ Den im Rahmen dieses Ansatzes vorgeschlagenen Umgang mit Komplexität diskutiere ich im nächsten Kapitel, da dieser in enger Verbindung mit Lernen steht und die zu Grunde liegenden Thesen zu Lernproblemen einen zentralen Aspekt im Konzept von Scheunpflug und Schröck darstellen.

mit Komplexität (vgl. ebd., 108), „ganzheitliches Lernen“ wird ebenfalls nur kurz erwähnt (vgl. ebd., 197). Bei Scheunpflug und Schröck (2002) ist der zentrale Begriff für den Umgang mit Komplexität Lernen (vgl. ebd., 8), aber auch der Kompetenzbegriff findet hier Verwendung (vgl. ebd., 16). Selby und Rathenow (2003) operieren hingegen vorwiegend mit den Termini Transformation und Qualifikationen (vgl. ebd., 9f). Bzgl. der Verwendung von Begriffen finden sich somit kaum Überschneidungen. Das folgende Kapitel gliedert sich aus diesem Grund nach den unterschiedlichen *zentralen* Begriffen der Ansätze und bietet damit auch zusätzlich die Möglichkeit, weitere bedeutende und an die Begrifflichkeiten gebundene Aspekte und Fragen zu benennen und in Ansätzen zu diskutieren. In Vordergrund steht jedoch die kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit den gegenwartsbezogenen Entwicklungen, Herausforderungen und Anforderungen.

5.3.1 *Lernen*

In Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit habe ich bereits verschiedene Formen des Lernens aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven dargestellt. Kritische Anfragen an einzelne Lernformen und ihre Thesen sind bis jetzt ausgeblieben, weil ich der Leserin und dem Leser die Möglichkeit geben wollte, sich selbst einen Eindruck zu verschaffen und diesen den einzelnen Formen, Ideen und Thesen der Ansätze Globalen Lernens gegenüberzustellen. An dieser Stelle folgt nun die Diskussion der Verwendung von Lernen als Möglichkeit des Umgangs mit den gegenwartsbezogenen Entwicklungen, die sich im Wesentlichen auf das Konzept von Scheunpflug und Schröck (2002) bezieht. Die teilweise sehr kontroversen Annahmen zu Lernen des Kapitel 3 fließen in diese Diskussion mit ein.

Zunächst einmal kommt Lernen auf Grund der Verwendung des Begriffes im Titel der Konzepte eine besondere Bedeutung zu. Lernen scheint hier grundsätzlich die Methode zu sein, sich mit einem sehr umfassend anmutenden Themenfeld in angemessener Weise zu beschäftigen. Wie eingangs bereits erwähnt, findet sich allerdings nur im Ansatz von Scheunpflug und Schröck (2002) der explizite Bezug auf Lernen als Möglichkeit des Umgangs mit aktuellen globalen Veränderungen (vgl. ebd., 6ff). Sollte Lernen letztlich nur eine nicht näher

bestimmte Formulierung sein, die alle Ansätze Globalen Lernens mehr oder weniger unreflektiert übernommen haben oder weist der Begriff auf die in erster Linie schulische Verwendung des Konzeptes hin? Vielleicht ist der Titel Globales Lernen aber mittlerweile auch ‚veraltet‘ und die Bezeichnung Globale Bildung eher zutreffend? Der Titel der für den deutschsprachigen Raum wohl umfassendsten Publikation zu diesem Themenfeld, „Bildung in der Weltgesellschaft – Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens“ (Seitz 2002a), weist auf eine derartige Entwicklung hin. Weitere Fragen schließen sich an: Wie verhält es sich beispielsweise mit der Bezeichnung im angloamerikanischen Raum? Nicht nur bei Selby (2000) findet sich der Titel „*Global Education*“ (ebd., 2), auch Lee Anderson (1979) oder Robert Hanvey (1982) verwenden diesen seit über 20 Jahren (vgl. Seitz 2002a, 369).⁸⁶ Warum wird im deutschsprachigen Raum also von Globalem Lernen gesprochen und nicht etwa von Globaler Bildung (oder gar Erziehung)? Erstaunlicherweise musste ich nach Abschluss meiner Recherche für diese Arbeit feststellen, dass mir keine Konzeption Globalen Lernens bekannt ist, die diese Fragen aufgreift und Antworten sucht. Dies verdeutlicht den enormen Bedarf an theoretischer Auseinandersetzung und Fundierung von Globalem Lernen. Im Rahmen dieser Arbeit kann eine vollständige Diskussion eher allgemeiner Anfragen nicht zusätzlich geleistet werden – soll Globales Lernen nicht an Bedeutung verlieren, sind jedoch weitere Arbeiten und Forschungen in diesem Bereich dringend erforderlich (vgl. dazu auch Asbrand 2002, 17).

Scheunpflug und Schröck (2002) sehen in der Lernfähigkeit des Menschen den Weg, angemessen auf die globalen Herausforderungen zu reagieren (vgl. ebd., 8). Globale Herausforderungen werden in diesem Ansatz als Lernprobleme dargestellt, weil der Mensch versucht ist, diese nach zwei bestimmten Mustern zu lösen, die sich allerdings für die Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen als ungeeignet erweisen (vgl. ebd., 7f). Jene Muster sind einerseits die Spezialisierung des Menschen auf den Nahbereich und andererseits die Spezialisierung auf das Lösen von Problemen in einem linearen Ur-

86 Vgl. hierzu auch die Begriffsgeschichte Globalen Lernens in Kapitel 1.2.2 der vorliegenden Arbeit.

sache-Wirkungs-Zusammenhang (vgl. ebd., 7).⁸⁷ Den Ausweg bietet hier nach Scheunpflug und Schröck die Lernfähigkeit des Menschen, die es ermöglicht über Sprache und abstraktes Denken obige, biologisch begründete Lernprobleme zu kompensieren (vgl. ebd., 8). Mit dieser biologischen Begründung von Lernproblemen werden wesentliche Aspekte und Zusammenhänge ausgeblendet, die auch die Verwirklichung des Ziels dieses Ansatzes, „eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln“, grundsätzlich in Frage stellen (ebd., 10). Was bedeutet es, wenn als Beispiel für die Anpassung und Spezialisierung des Menschen auf eine *spontane* Problemlösefähigkeit im Nahbereich die Läuse im Vorgarten genannt werden, die wichtiger als die Heuschrecken im Sudan sind oder der Kaffeepreis, der wichtiger als die Verschuldung ganzer Kontinente ist (vgl. ebd., 7)? Kann das Verhalten in genannten Beispielen (einzig oder vorwiegend) durch die stammesgeschichtliche Anpassung des Menschen erklärt werden kann? Es stellt sich ebenso die Frage, warum dieses Lernproblem derart im Mittelpunkt des Ansatzes steht, wenn Menschen nur in ihren *spontanen* Reaktionen von der Spezialisierung auf den Nahbereich betroffen sind. Und verändert sich durch abstraktes Lernen und Sprache dieses Verhalten? Ich wage zu behaupten, dass viele Menschen durchaus *gelernt* haben, dass Heuschrecken im Sudan bedeutender sind als die Vorfälle im eigenen Vorgarten. Auch die Zusammenhänge zwischen zu niedrigen Kaffeepreisen und der Verschuldung von einer Vielzahl von Ländern ist sogar führenden Konzernen der Kaffeebranche durchaus bekannt. Offensichtlich führt abstraktes Lernen und Sprache aber nicht zur Lösung globaler Probleme und einem veränderten Verhalten. Wo liegt also das eigentliche Problem? Meines Erachtens werden hier zentrale Aspekte und Zusammenhänge nicht beachtet. Ist beispielsweise die enorme Verschuldung vieler kaffeeexportierender Länder nicht in erster Linie eine Frage von Macht? Denn wer bestimmt den Kaffeepreis? Die Erzeuger/innen dieses Produktes sind es auf jeden Fall nicht. Gleiches betrifft die Spezialisierung des Menschen auf das Lösen von Problemen in einem linearen Ursache-Wirkungs-Zusammen-

87 Vgl. hierzu auch die Darstellung der biologischen Grundlagen des Lernens in Kapitel 3.1.1.

hang. Auch dies kann schwerlich als (einziger) Grund für den mangelhaften Umgang mit aktuellen Problemen wie der Ökologiekrise herangezogen werden. Scheunpflug und Schröck versuchen obige These mit folgender Aussage zu begründen: „Nur weil sich die Wachstumsstrategie über mehr als ein Jahrtausend bewährt hat, glauben wir, dass sie sich auch weiter bewähren müsse“ (ebd., 8). Meines Erachtens greift die Begründung an dieser Stelle nicht, denn weiter an die Wachstumsstrategie zu glauben bzw. nach ihr zu handeln, ist ein eher Beleg für die Ausübung und Erhaltung von Macht und die mangelnde Bereitschaft diese abzugeben und nicht ein Hinweis auf die Anpassung an das Lösen von Problemen in einem linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang. Argumentationen wie diese können dazu missbraucht werden, Machtgefälle durch die (angebliche) Natur des Menschen zu rechtfertigen und damit eigentliche Ursachen zu verschleiern oder nicht ernst zu nehmen. Die Beschränkung der globalen Herausforderungen auf biologisch begründete Lernprobleme erscheint mir vor diesem Hintergrund als einengend und wenig hilfreich. Neben einer genetischen Anpassung (Mutation/Selektion) des Menschen an die unmittelbare natürliche Umwelt, die durch die Dominanz des Gesellschaftlichen im Wesentlichen zum Stillstand gebracht worden ist, verläuft auch gleichzeitig eine individuelle und gesellschaftliche Entwicklung, die sich als moralische, ethische und/oder soziale benennen lässt. Diese werden jedoch in der Konzeption von Scheunpflug und Schröck nicht erwähnt, obwohl diese ‚Lernformen‘ auch in der Biologie durchaus bekannt sind und sogar Scheunpflug (2001a) im Rahmen ihrer Publikation der biologischen Grundlagen des Lernens auf diese Entwicklungen als ‚das Lernen der Gehirne‘ und ‚der Gesellschaften‘ eingeht (vgl. hierzu Kapitel 3.1.2).

Wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt, bezieht sich Bühler (1996) vorrangig auf den Begriff Bildung. An einigen Stellen werden jedoch weitere Begrifflichkeiten kurz eingeführt. So findet sich auch ein Teilkapitel mit der Überschrift „Globales Lernen als ganzheitliches Lernen“ (ebd., 197). Auf gut einer Seite bemüht sich der Autor das Thema darzustellen. Die Bedeutung von ganzheitlichem Lernen für Bühlers Konzept erschließt sich dem Leser und der Leserin jedoch nicht, allenfalls werden verschiedene Stränge aufgezeigt. Die Reformpädagogik wird erwähnt, der Slogan „mit allen Sinnen lernen“ ebenso und am Ende ist ganzheitliches Lernen zu einem Beispiel der Befrei-

ungspädagogik im Sinne der Befreiung des Menschen durch Bildung geworden (ebd., 197f). Bühler gelingt es damit nicht ganzheitliches Lernen in angemessener Weise darzustellen und für sein Konzept Globalen Lernens zu fundieren.

5.3.2 *Kompetenzen*

Der Begriff Kompetenz findet sich sowohl im Konzept von Bühler (1996) als auch bei Scheunpflug und Schröck (2002). Bühler verwendet diesen in erster Linie in Verbindung mit der Darstellung des ‚erfolgreichen‘ Umgangs mit Komplexität (vgl. ebd., 108). Kompetenz ist zwar nicht der zentrale Begriff dieses Ansatzes, dennoch möchte ich die Verwendung hier kurz diskutieren, weil sie geeignet ist, auf Widersprüche des Konzepts hinzuweisen. Bühler (1996) subsumiert unter ‚erfolgreichem‘ Umgang mit Komplexität folgende Kompetenzen: Wissen, reflektierter Umgang mit Erfahrung, kluge Formulierung von Zielvorstellungen, ständige Hinterfragung und Verfeinerung von Hypothesen und mehrheitlich inklusives Denken (vgl. ebd., 108). Schon hier stellen sich weitere Fragen: Welches Wissen ist gemeint, handelt es sich hier um Allgemeinwissen? Wenn ja, dann stellt sich die Frage, ob ein Konzept von allgemeiner Bildung angesichts der Komplexität und der Pluralität von Lebensformen überhaupt noch angemessen sein kann? Meines Erachtens würde ein solches Bildungskonzept zu kurz greifen. Obige Forderungen, die ohne weiteres Lernziele genannt werden können, bleiben jedoch ohne weitere Erklärung. Erst 90 Seiten später werden in Anlehnung an das Schweizer Forum *Schule für eine Welt* Dimensionen für Globales Lernen entwickelt, „die notwendig sind, um eine ‚globale Weltsicht‘ zu erreichen“ (ebd., 196). In der folgenden Diskussion um die Chancen der Umsetzung der Dimensionen wird als notwendige Kompetenz die Schulung des Abstraktionsvermögens als zentrale Aufgabe der Schule genannt (vgl. ebd., 200). Allerdings spricht sich Bühler an anderer Stelle gegen konkrete Lernziele aus und wendet sich somit auch gegen eine Auflistung oben beschriebener Kompetenzen zum ‚erfolgreichen‘ Umgang mit Komplexität (vgl. ebd., 193, 197). Es entsteht der Eindruck einer in sich widersprüchlichen und lückenhaften Darstellung.

Bei Scheunpflug und Schröck (2002) spiegelt sich die Bedeutung des Kompetenzbegriffs in seiner Verwendung als einer der drei Dimen-

sionen ihres Entwurfs einer Didaktik Globalen Lernens. Kompetenz ist damit einer der zentralen Begriffe dieses Ansatzes (vgl. ebd., 16). Dies verdeutlicht das folgende Zitat: „Um sich in der Weltgesellschaft zu bewegen, benötigen Jugendliche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz“ (ebd., 18). Auffallend ist hier sowohl die Gewichtung der verschiedenen Kompetenzen als auch die benannte Zielgruppe. Globales Lernen wird an dieser Stelle auf Jugendliche und im Weiteren auch auf Schule beschränkt, wobei ungeklärt bleibt, auf welche Altersgruppe sich dieser Ansatz und die folgenden Methoden für den Unterricht beziehen (vgl. ebd., 18ff). Soll Globales Lernen allerdings tatsächlich dem Ziel „sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln“ gerecht werden, ist eine Ausweitung auf weitere Zielgruppen dringend erforderlich (ebd., 10).⁸⁸ Bzgl. der Gewichtung der verschiedenen Kompetenzen stellt sich die Frage, warum personale und soziale Kompetenzen zuletzt genannt werden, denn gerade diese sind für den Umgang mit Komplexität und den globalen Veränderungen und Entwicklungen von enormer Bedeutung.⁸⁹ Obwohl gerade auch im schulischen Bereich von einem allgemeinen Erziehungsauftrag die Rede ist, wird dem Aufbau dieser Kompetenzen vor allem in der Regelschule bisher zu wenig Beachtung geschenkt. Meines Erachtens sind es aber in erster Linie personale Kompetenzen, die es ermöglichen über den Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen und der Fähigkeit zur Eigenreflektion, konstruktiv und sinnstiftend mit Unterschieden und Differenzen umzugehen und die psychologischen Muster von ‚eigenem‘ und ‚fremden‘ zu durchbrechen. ‚Fremdes‘ und ‚Eigenes‘ bzw. ‚Fremdes‘ und ‚Vertrautes‘ sind genau jene Kategorien, die Scheunpflug und Schröck verwenden, wenn sie in ihrer Beschreibung der aktuellen globalen Probleme die These aufstellen, dass „wir zunehmend fremde Lebenswelten um die Ecke (finden)“, wohingegen „bisher das Vertraute in der

88 Vgl. hierzu auch Kapitel 4.4.

89 Mit personalen Kompetenzen sind bei Scheunpflug und Schröck (2002) Selbstvertrauen, der Aufbau von Werthaltungen, das Üben von Toleranz, Identifikation und Empathie sowie das Aushalten von Widersprüchen und Unsicherheiten gemeint (vgl. ebd., 18). Unter sozialen Kompetenzen verstehen die Autorin und der Autor Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, solidarisches Handeln und auch das Erlernen eines sensiblen Umgangs mit Sprache (vgl. ebd., 17).

nahen Umgebung und das Fremde in räumlicher Entfernung angesiedelt war“ (ebd., 6). Die Schwierigkeiten, die die Konstruktion von ‚Fremd‘ und ‚Eigen‘ mit sich bringt, zeigt sich aus psychologischer Sicht im engen Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von Fremdheit und der Konstruktion des Eigenen (vgl. Perchinig 2000, 6). Demzufolge dient Fremdheit zum Aufbau und zur Bewahrung der eigenen Identität und Sicherheit. Das hier zu Grunde liegende Muster ist nach Zygmunt Baumann (2000) der die Welt bestimmende Gegensatz von Innen und Außen bzw. ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ (vgl. ebd., 62). Die eigene Identität, sowohl die persönliche als auch die kollektive, entsteht damit durch Abgrenzung vom Außen, dem sogenannten Fremden: „Fremdheit ist somit nicht an den Eigenschaften, Vorstellungen und Gewohnheiten der Betreffenden festzumachen, sondern vielmehr als Produkt sozialer Konstruktion im jeweiligen Zeit- und gesellschaftlichen Rahmen zu verstehen und auf seine Bedeutung für das Verständnis des Eigenen zu befragen“ (Winkelmann 2003, 4).⁹⁰ Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, inwieweit die Auseinandersetzung mit obigen Zusammenhängen in Ansätze Globalen Lernens miteinfließen sollte und die psychologischen und gesellschaftlichen Muster der Konstruktion und Bedeutung von Fremd und Eigen selbst zum Thema bzw. zur Unterrichtseinheit werden. Dabei könnten sowohl die eigenen praktischen Erfahrungen des Umgangs mit Identität als auch Theoriemodelle thematisiert und sinnvoll miteinander verknüpft werden. Personale Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Entwicklung von Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein sind dabei von besonderer Bedeutung. Sie bieten die notwendige Grundlage obige Theoriemodelle mit der eigenen Identität(sentwicklung) in Verbindung zu bringen und sich kritisch mit den eigenen Bedeutungsmustern bzgl. Fremdem auseinanderzusetzen. Personale Kompetenzen sollten aus diesen Gründen eine zentrale Stellung in Konzepten Globalen Lernens erhalten.

Abschließend möchte ich noch auf einige grundsätzliche Schwierigkeiten der Verwendung des Kompetenzbegriffes hinweisen. Zuerst einmal findet sich weder bei Scheunpflug und Schröck (2002) noch bei Bühler (1996) eine Definition von Kompetenz, ebenso wenig

90 Zur weiteren Bedeutung der Konstruktion von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ vgl. auch Bielefeld (1998, 103ff).

existiert eine Abgrenzung zu anderen Begriffen wie z.B. Qualifikation. In Rückgriff auf Seitz (2002a) zeichnet sich beispielsweise der Qualifikationsbegriff durch die Fähigkeit des Individuums aus, gesellschaftlichen oder ökonomischen „Anforderungen in einer bestimmten Situation, die ihm widerfährt, entsprechen zu können“ (ebd., 416). Kompetenz hingegen bezieht sich stärker auf „die Ansprüche des Individuums im Umgang mit den Anforderungen“ und sieht nicht nur die Möglichkeit der Anpassung, sondern auch die einer Veränderung, Gestaltung oder Vermeidung einer Situation (ebd.). Um Missverständnisse zu vermeiden und nicht den Eindruck von Beliebigkeit zu erwecken, ist eine begriffliche Abgrenzung und Definition in Bildungskonzepten dringend erforderlich. An den Kompetenzbegriff knüpfen sich eine Reihe weiterer grundsätzlicher Fragen, auf die ich im Folgenden nur kurz hinweisen möchte: Scheunpflug und Schröck (2002) beschreiben z.B. verschiedene Kompetenzen, die ihrer Ansicht nach Jugendliche benötigen „um sich in der Weltgesellschaft zu bewegen“ (ebd., 18). Angenommen es handelt sich um die Kompetenz „Offenheit zu Nachfragen“ oder „Umgang mit Nichtverstehen“ (ebd.): Wie lassen sich diese Kompetenzen nachweisen? Die Schwierigkeit besteht darin, dass sich aus der Beschreibung des Verhaltens bzw. eines Ergebnisses nicht unbedingt auf die Ausbildung einer bestimmten Kompetenz schließen lässt. Welche Indikatoren lassen sich also hierfür finden?⁹¹ Gerade auch im Zusammenhang mit Schule stellt sich diese Frage verstärkt. Ich verweise an dieser Stelle auf die kritische Anmerkung Holzkamps (1997), dass Schüler/innen oftmals ‚defensiv‘ lernen um Nachteile zu vermeiden und u.U. sogar Lernerfolge vortäuschen (ebd., 224f).⁹² Das führt zu einem weiteren Problem: die Lehr- und Lernbarkeit von Kompetenzen. Nach Seitz (2002a) „ist es entwicklungs- und lernpsychologisch gut belegt“, dass diese nicht „unmittelbar unterrichtet werden können“ (ebd., 418f). Kurz gesagt, sie bilden sich eher in der Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Kompetenzen in neuen Kontexten, innerhalb derer sich die bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen neu organisieren (vgl. ebd., 419). Auch hier lässt sich mit Holzkamp (1997) fragen inwieweit ein solches Szenario in der Regelschule möglich ist, wenn

91 Vgl. hierzu auch Seitz 2002a, 417f.

92 Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2 der vorliegenden Arbeit.

von einem „schuloffiziellen Lehrlernkurzschluss“ ausgegangen werden kann, demzufolge die Lernanforderungen an Schüler/innen nicht an ihren *eigenen* Erfahrungen und Kompetenzen anknüpfen (ebd., 227). Soll die Entwicklung oder Aneignung von Kompetenzen ein zentraler Bestandteil Globalen Lernens darstellen, so müssen diese und eine Reihe weiterer Fragen beantwortet werden. Zur Verdeutlichung sollen hier im Rückgriff auf Seitz (2002a) einige genannt werden: „Worin bestehen die wichtigsten Anforderungen, die sich aus der weltgesellschaftlichen Entwicklung für die nachwachsende Generation ergeben? Wie lassen sich gegenwärtig und zukünftig relevante Situationen und die darin gestellten Aufgaben ermitteln? Wer bestimmt über deren Definition und die Relevanzkriterien“ (ebd., 419). Kompetenz als zentraler Begriff und Aspekt in Ansätzen Globalen Lernens bedarf aus dieser Perspektive einer weiteren theoretischen Fundierung und wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

5.3.3 *Bildung*

Bildung ist einer der zentralen Begriffe im Ansatz von Bühler (1996). Globales Lernen wird hier in Anlehnung an Klafkis Konzept kategorialer Bildung verstanden und um fünf Begriffspaare erweitert (Eindeutigkeit und Ambivalenz, Reduktion und Komplexität, Beschränktheit und Bescheidenheit, Borniertheit und Empathie, Egoismus und Parteilichkeit) (vgl. ebd., 150f). Bildung besteht für Bühler nun darin, die sich ergebenden Spannungsverhältnisse „in Form eines inneren Friedens auszuhalten“ und gleichzeitig einen „Appell zum verantwortungsvollen Handeln“ mit sich zu tragen (ebd., 152). Vorausgesetzt es handelt es sich hier um Fähigkeiten bzw. Kompetenzen im Sinne einer Bewältigung der Gegenwart und Zukunft schließen sich weitere Fragen an: Versteht Bühler unter Bildung eine Reihe von Kompetenzen zur Weltbewältigung? Was ist dann das Spezifische an Globalem Lernen? Oder versteht Bühler unter der Überschrift „Globales Lernen als Bildung“ lediglich die Erweiterung um die beschriebenen Spannungsverhältnisse (ebd., 150)? Aber wo bleiben dann die thematischen Inhalte Globalen Lernens in diesem Bildungskonzept? Antworten auf diese Fragen finden sich jedoch nicht. Damit mangelt es auch hier an der notwendigen Transparenz der Grundannahmen und der Fundierung zentraler Termini.

Im Rahmen der Konzeption von Scheunpflug und Schröck (2002) stellt Bildung keinen zentralen Begriff des Ansatzes dar (vgl. ebd., 9). Dennoch möchte ich an dieser Stelle auf die Verwendung eingehen, um Ähnlichkeiten und Differenzen zu anderen Konzepten aufzuzeigen. Bildung bezieht sich bei Scheunpflug und Schröck auf ihre These der durch die Komplexitätssteigerung hervorgerufenen Lernprobleme und beinhaltet eine Vorbereitung auf die abstrakte Anschlussfähigkeit auf viele Lebenssituationen und die Fähigkeit ein Leben in einer Welt voller Widersprüche führen zu können (vgl. ebd.). Bzgl. der Widersprüche zeigt sich hier die Nähe zu Bühlers Beschreibung der Spannungsverhältnisse. In beiden Konzepten Globalen Lernens besteht somit die (Lern-) Aufgabe darin Widersprüchlichkeiten und Spannungen zu ertragen sowie mit ihnen umgehen und leben zu können. Scheunpflug und Schröck (2002) beziehen jedoch auch die thematische Seite Globalen Lernens mit ein, indem sie von einer „abstrakten Anschlussfähigkeit auf viele Lebenssituationen“ sprechen (ebd.). Im Gegensatz zu Bühler gelingt es Scheunpflug und Schröck damit trotz der Kürze der Publikation den Begriff Bildung einzubinden und inhaltlich zu füllen.

5.3.4 *Transformation und Qualifikation*

Die Begriffe Qualifikation und Transformation finden sich in erster Linie im Konzept von Selby und Rathenow (2003). Scheunpflug und Schröck (2002) verwenden zudem den Begriff der Schlüsselqualifikation, auf den ich am Ende dieses Kapitels kurz eingehen werde (vgl. ebd., 7).

Transformation ist der Grundgedanke Globalen Lernens bei Selby und Rathenow (2003) und bezieht sich auf persönliche und gesellschaftliche Veränderung, die sich ausdrücklich gegen „wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene wendet“ (ebd., 10). Macht wird somit zum zentralen Aspekt dieses Konzeptes. Neben der klaren Formulierung der Ausgangsthese findet sich auch die historische Rückbindung dieses Ansatzes, nach der Transformation in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des ganzheitlichen bzw. holistischen Ansatzes der „Global Education“ des nordamerikanischen Raumes gesehen wird (vgl. ebd., 9). Die Autoren verstehen

Globales Lernen aus zwei Gründen als transformative Pädagogik: Erstens besteht durch dieses Konzept die Möglichkeit der Veränderungen von Menschen bzgl. „ihrem Verhältnis sich selbst und anderen (...) gegenüber“, „ihrer Sicht auf die Welt“ und „ihrem ganz praktischen Verhalten gegenüber dem, was wir mit (...) ‚Umwelt‘“ bezeichnen (ebd., 10). Zweitens können Menschen durch dieses Konzept Qualifikationen erlangen, um partizipierend und verändernd auf politische und gesellschaftliche Bedingungen einzuwirken (vgl. ebd.). Eine Schwäche liegt an dieser Stelle in der uneindeutigen Verwendung des Begriffes Qualifikation. Qualifikation wird im obigen Beispiel als Fähigkeit zur Teilhabe oder Veränderung verstanden. Im Gegensatz dazu ordnet Seitz (2002a) diese Fähigkeiten dem Kompetenzbegriff zu, während Qualifikation sich eher auf die Fähigkeit des Individuums bezieht Anforderungen zu entsprechen (vgl. ebd., 416).⁹³ Um weitergehende Verwirrungen zu vermeiden ist eine Differenzierung bzw. Definition dieser Begrifflichkeiten im Ansatz von Selby und Rathenow (2003) dringend anzuraten. Dennoch besticht gerade dieser Ansatz durch seine präzisen Formulierungen und der Transparenz bzgl. seiner grundlegenden Thesen. Zudem greift diese Konzeption als einzige der hier dargestellten Ansätze den Aspekt Macht auf und stellt diesen in den Mittelpunkt ihrer Definition Globalen Lernens. Meines Erachtens ist die Auseinandersetzung mit ‚Macht‘ eine der grundlegenden Voraussetzungen, um sich mit den Interdependenzen der Gegenwart, aber auch der Vergangenheit und der Zukunft zu beschäftigen. Ohne diesen zentralen Aspekt bleiben Analysen von gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und Verflechtungen stets unvollständig. Um angemessen auf die gegenwartsbezogenen Entwicklungen reagieren zu können, benötigen Konzepte Globalen Lernens die intensive (persönliche und thematische) Auseinandersetzung mit der zentralen Kategorie Macht.

Scheunpflug und Schröck (2002) sprechen von „zentralen Schlüsselqualifikationen der Zukunft“ (ebd., 7). Sie beziehen sich dabei auf den Umgang mit Unsicherheit, ‚Nichtwissen‘ und ‚Nichtwissenkönnen‘ und der Fähigkeit „unter diesen Bedingungen sinnvolle Entscheidungen treffen zu können“ (ebd.). Was sind nun aber sinnvolle Entscheidungen

93 Vgl. hierzu auch die Beschreibung der Begriffe Kompetenz und Qualifikation in Kapitel 5.3.2 dieser Arbeit.

gen? Dabei ist zu bedenken, dass sich der Sinn einer Entscheidung immer nur auf der Folie eines (oder mehrerer) Bezugssystems(e) erschließt. Folglich können sinnvolle Entscheidungen durchaus sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem welcher Bezug oder welche Orientierung als Grundlage herangezogen wird. Was meinen Scheunpflug und Schröck also mit sinnvollen Entscheidungen? Für was oder wen sind Entscheidungen sinnvoll und vor welchem Hintergrund sind sie es? Handelt es sich um sinnvolle Entscheidungen eines Individuums, einer Gruppe, eines Staates oder der Welt? Steht sinnvoll nicht immer in einem Zusammenhang mit Interessen? Welche sind hier gemeint? An anderer Stelle wird auf das Ziel Globalen Lernens hingewiesen eine „Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln“ (ebd., 10). Ist dies die Antwort auf obige Fragen? Aber was ist eigentlich unter „einer human gestalteten Weltgesellschaft“ zu verstehen (ebd.)? Die Orientierung an der Agenda 21, den Menschenrechten oder an christlichen Werten? Die Konzeption von Scheunpflug und Schröck erscheint zumindest im kirchlichen Verlag *Brot für die Welt*. Des Weiteren findet sich eine halbseitige Erklärung der Aktion „Den Armen Gerechtigkeit – 2000“ (ebd.).⁹⁴ Es finden sich jedoch keine konkreten Antworten und es zeigt sich ein zentrales Problem der Konzeption von Scheunpflug und Schröck: Die fehlenden eindeutigen Referenz- und Orientierungspunkte ihrer Arbeit. Vor allem im Hinblick auf die Einleitung ist dies durchaus erstaunlich. Dort heisst es: „Wir versuchen einen Teil der Debatte darzustellen. Gleichzeitig wollen wir aber unsere Sicht der Dinge nicht verhehlen“ (ebd., 5). Die Konzeption benennt allerdings an keiner Stelle explizit ihren Orientierungsrahmen und bleibt in ihren Aussagen vage. Ähnliches findet sich auch im Rahmen der Darstellung der Themen Globalen Lernens. Nur beiläufig wird hier auf das Leitbild Globalen Lernens hingewiesen, welches sich einer gerechten, zukunftsfähigen und ökologisch Gestaltung der Welt verpflichtet fühlt (vgl. ebd., 16). Allerdings weist nur der Begriff ökologisch eine eindeutigere Orientierung auf, wenn man diesen im Sinne einer nachhaltigen ökologischen Entwicklung versteht. Die Adjektive ‚zukunftsfähig‘ und vor allem ‚gerecht‘ bleiben jedoch vage und definitionsbedürftig. Um die Weiterentwicklung Globalen Lernens durch kritische Aus-

94 Vgl. hierzu auch die kirchliche Entwicklungslinie Globalen Lernens in Kapitel 1.2.2.

einandersetzung zu fördern, bedarf es auch den Mut und die Notwendigkeit, die eigenen Referenzen ausdrücklich zu benennen.

Des Weiteren möchte ich noch auf ein grundsätzliches Problem des Begriffs Schlüsselqualifikation hinweisen. Die Verwendung der Begrifflichkeiten Kompetenzen und Qualifikation in Konzepten Globalen Lernens wirft in Rückgriff auf Seitz (2002a) eine Vielzahl von Fragen auf (vgl. ebd., 415ff). Das grundsätzliche Dilemma, Kompetenzen und Qualifikationen nicht abstrakt und direkt vermitteln zu können, wurde bereits in der Diskussion zu Kompetenzen dargelegt (vgl. Kapitel 5.3.2). Wenn nun von Schlüsselqualifikationen die Rede ist, stellen sich diese Probleme verstärkt. Grundsätzlich besteht die Gefahr, Schlüsselqualifikationen als „multifunktionale und situationsunspezifische Fähigkeiten (...) abgelöst von allen konkreten Themen und Inhalten so allgemein zu formulieren, dass ihre Intention vage und ihre Extension beliebig wird“ (Seitz 2002a, 418). Dem Versuch diese Fähigkeiten soweit thematisch und situativ einzugrenzen, dass die Möglichkeit entsteht spezifische Bildungsziele zu formulieren, folgt hingegen der Verlust des multifunktionalen Charakters von Schlüsselqualifikationen (vgl. ebd.). Vor diesem Dilemma steht somit auch das Konzept von Scheunpflug und Schröck (2002). Ein Verweis auf die beschriebene Problematik von Schlüsselqualifikationen findet sich jedoch nicht.

5.4 Orientierung und Identität

Ich möchte an dieser Stelle auf zwei weitere bedeutende Aspekte eingehen, die meines Erachtens für Globales Lernen große Relevanz besitzen und eng miteinander verknüpft sind: Orientierung und Identität. Bereits zu Beginn dieser Arbeit zeigte sich die Bedeutung dieser Aspekte in der Darstellung der gegenwartsbezogenen Entwicklungen als Rahmenbedingungen Globalen Lernens (vgl. Kapitel 3.1). Beck (1997) beispielsweise formuliert als Schlüsselfrage der Zweiten Moderne die Frage nach der Identität (vgl. ebd., 182). Die Fragen „Wer bin ich? Wo bin ich? Wohin, zu wem gehöre ich?“ müssen heute neu beantwortet werden und verdeutlichen die enge Verbindung zum Begriff der Orientierung (ebd.). Auch angesichts der verschiedenen und gleichzeitig auftretenden Formen von gegenwartsbezogenen Veränderungen wie z.B. Fragmentierung und Homogenisierung zeigt sich

die Notwendigkeit, die eigene Identität und Orientierung neu zu verhandeln. Soll Globales Lernen ein pädagogisches Konzept für die Bewältigung der Gegenwart und Zukunft sein, müssen diese Themen berücksichtigt und sowohl aus theoretischer als auch praktischer Perspektive reflektiert werden. Inwieweit und in welcher Form die ausgewählten Konzepte die zentralen Aspekte Identität und Orientierung aufgreifen, analysiert das folgende Kapitel.

Bei Scheunpflug und Schröck (2002) steht der Begriff Orientierung im Mittelpunkt ihres Ansatzes. Aufgabe und Ziel Globalen Lernens ist neben der Vision einer humanen ‚Weltgesellschaft‘ „eine Orientierung für das eigene Leben zu finden“ (ebd., 10). Der explizite Bezug auf die Orientierung ist der Versuch dieser Konzeption, die Erfordernisse der gegenwartsbezogenen globalen Entwicklungen in angemessener Weise zu berücksichtigen. Bestimmte zentrale Themen und Begriffe, die in engem Zusammenhang mit Orientierung stehen, werden jedoch nicht aufgegriffen. Wo findet sich z.B. der Aspekt der Identität? Die Frage nach der Identität ist für Beck die *Schlüsselfrage* der Zweiten Moderne (vgl. ebd., 182). Scheunpflug und Schröck (2002) beziehen sich in ihrer Konzeption sogar auf Beck, klammern den Begriff Identität jedoch vollständig aus. Weitere bedeutende und in enger Verbindung zu Identität stehende Aspekte wie Gender und Macht finden ebenfalls keine Berücksichtigung. Diese Themenbereiche scheinen im Ansatz von Scheunpflug und Schröck für eine Orientierung in der gegenwärtigen Welt keine (grundlegende) Bedeutung zu besitzen. Meines Erachtens stellt sich damit das zentrale Anliegen der Konzeption, die überlebensnotwendigen Themen der Welt aus „der Perspektive von Gerechtigkeit“ zu behandeln, selbst in Frage (ebd., 15). Ohne die Reflektion von und die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen auf allen Ebenen der Gesellschaft, insbesondere die Frage der ungleichen Machtverteilung zwischen den Geschlechtern, verschleiert die Dimension Gerechtigkeit nur gesellschaftliche Zusammenhänge und Verflechtungen, die zu betrachten sie gerade vorgibt. Am Begriff der Gerechtigkeit zeigt sich zudem das grundlegende und bereits in den vorangegangenen Kapiteln thematisierte Problem der unzureichenden Definition bzw. Offenlegung der Grundannahmen dieses Ansatzes. Auch hier mangelt es an einer Begriffsklärung und es wird

nicht deutlich, was Scheunpflug und Schröck unter Gerechtigkeit verstehen.⁹⁵ Insgesamt gesehen steht die Ausrichtung dieser Konzeption Globalen Lernens am zentralen Aspekt der Orientierung in einem folgerichtigen Zusammenhang zu den gegenwartsbezogenen gesellschaftlichen Entwicklungen. Zur angemessenen Auseinandersetzung mit den Interdependenzen und Widersprüchen der Welt bedarf es jedoch meines Erachtens einer Berücksichtigung weiterer grundlegender Aspekte wie Gender und Macht.⁹⁶ Weiterhin ist es erstaunlich, dass der Aspekt Religiosität bzw. Religion unter der Perspektive globaler Gerechtigkeit nicht zu finden ist.

Im Gegensatz zu Scheunpflug und Schröck (2002) befasst sich der Ansatz von Selby und Rathenow (2003) explizit mit den Themen Gender und Macht. Die Analyse „einer männlich dominierten Gesellschaft“ in der „Aggression, Ausbeutung, Dominanz, Kontrolle und Unterordnung Ausdruck einer bestimmten Struktur der Geschlechterverhältnisse“ sind, wird als grundlegend erachtet (ebd., 20). Im Sinne der Ganzheitlichkeit wird ebenfalls die spirituelle Ebene berücksichtigt (vgl. ebd., 9). Die ‚Dimension des Inneren‘ ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Identität und Orientierung (vgl. ebd., 23f). In einem Prozess der Selbstreflexion bzgl. der „eigenen Voraussetzungen, Sichtweisen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen“ als Vernetzung der äußeren Dimensionen der Welt (Raum, Themen und Inhalte, Zeit) mit den inneren, ist es möglich ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass das „eigene Leben unauflösbar mit Problemen und Sichtweisen von Menschen Tausende Kilometer entfernt verbunden ist“ (ebd., 24). Gleichwohl bietet der Ansatz eine eindeutige und strukturierte Darlegung seines Referenzsystems. Selby und Rathenow legen in ihrer Konzeption einerseits die Orientierung am Wohl des Planeten und andererseits die Idee der sozialen Gerechtigkeit zu Grunde, die „Partei für die in Globalisierungsprozessen Unterlegenen ergreift“ (ebd., 26).

Auf einen weiteren Aspekt möchte ich an dieser Stelle kurz hinweisen. Zu den Zielen des Ansatzes gehört die Förderung von Verantwortungsübernahme auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. ebd.). Es

95 Vgl. hierzu auch Kapitel 5.3.4.

96 Zur Verbindung von Gender und Macht vgl. auch Leiprecht 2001, 56.

geht dabei um die Erkenntnis, dass Entscheidungen, die z.B. Schüler/innen „individuell oder gemeinsam (...) treffen, und Handlungen, die sie ausführen, lokale und globale Folgen sowohl jetzt wie zukünftig haben“ (ebd.). Die Erkenntnis der Vernetzung von Handeln (oder Nicht-Handeln) in räumlicher und zeitlicher Dimension ist hier Voraussetzung für eine Verantwortungsübernahme, die über das eigene Umfeld hinausgeht und Ziel dieses Ansatzes Globalen Lernens ist (vgl. ebd.). Die Entwicklung einer umfassenden ‚globalen‘ Verantwortung stellt meines Erachtens eine der zentralen Eckpunkte Globalen Lernens dar, gerade auch hinsichtlich einer Orientierung an Ökologie und Gerechtigkeit, wie sie Scheunpflug und Schröck (2002) als Leitbild Globalen Lernens formulieren (vgl. ebd., 16). Damit kommt der Einsicht in die wechselseitigen Vernetzungen und Verflechtungen dieser Welt als Grundlage zur Entwicklung von Verantwortung eine bedeutende Rolle zu. Diese gilt es in Konzepten Globalen Lernens aufzuarbeiten und zu verdeutlichen. Meines Erachtens bietet der Ansatz von Selby und Rathenow (2003) hierfür gute Ansatzmöglichkeiten.

5.5 Kultur

Obwohl der Kulturbegriff in den letzten Jahren durch einschlägige Publikationen wie Samuel Huntigtons (1996) „Kampf der Kulturen“ sehr populär geworden ist und auch in der Wissenschaft eine kontrovers geführte Diskussion bis heute anhält, spielt er in Konzepten Globalen Lernens bisher nur eine marginale Rolle.⁹⁷ Lediglich Bühler (1996) greift den Begriff auf und formuliert eine eigene Theorie zu Kultur (vgl. ebd., 125ff). Im Folgenden möchte ich diesen Ansatz kurz diskutieren und daraufhin befragen, inwieweit der zu Grunde liegende Kulturbegriff zu einer angemessenen Bewältigung der gegenwartsbezogenen gesellschaftlichen Entwicklungen beitragen kann.

Die grundlegende These Bühlers (1996) ist die Annahme eines „gemeinsamen, kulturellen Fundaments aller Menschen“ (ebd., 130). Diese verortet der Autor in der interkulturellen Tiefenstruktur, innerhalb derer Gemeinsamkeiten wie materielle, ideelle und ökonomische

97 Zur Kritik eines reduktionistischen-determinierenden Kulturbegriffs vgl. Leiprecht 2001, 30f.

Grundbedürfnisse zu finden sind (vgl. ebd., 137). Weiterhin werden die Oberflächenstruktur und die intrakulturelle Ebene eingeführt (vgl. ebd., 131f).⁹⁸ Im Anschluss werden die statisch wirkenden Ebenen durch Relativierungen aufgebrochen. So findet sich z.B. der Hinweis darauf, dass Verstehen und Erklären keine Konstanten und „weder die Oberflächenstruktur noch die Tiefenstrukturen homogen“ sind (ebd., 133). Warum werden also die verschiedenen Ebenen erst eingeführt? Weiterhin stellt sich die Frage, warum der existierende Diskurs zu Kultur an keiner Stelle aufgegriffen oder auf diesen verwiesen wird? Meines Erachtens geht es Bühler nicht um die Rezeption und Weiterentwicklung des Kulturbegriffs und seiner Anschlussfähigkeit für Globales Lernen. Sein vorrangiges Interesse ist die Betonung der kulturellen Gemeinsamkeiten und die daraus erwachsende Möglichkeit, Globales Lernen als einen „Beitrag zu einer Kultur des Friedens“ zu etablieren (Bühler 1995, 2). Bühlers Bemühungen (kulturelle) Gemeinsamkeiten hervorzuheben und auf bestehende transnationale Ansätze wie z.B. der *UNESCO* hinzuweisen, zeigt die Suche nach einem geeigneten Referenzrahmen für Globales Lernen (vgl. ebd., 130). Er findet diesen in den gemeinsamen ökonomischen, ideellen und materiellen Grundbedürfnissen und verweist damit unausgesprochen auf den Diskurs der Menschenrechte. Diese Verbindung zeigt sich auch in seiner Darstellung der Spannungsverhältnisse der Welt und den daraus abgeleiteten Orientierungspunkten Globalen Lernens. Sowohl die beschriebenen Spannungsverhältnisse als auch die Orientierungspunkte „Gerechtigkeit für alle, Komplexität, Universalismus und Verantwortungsethik“ sind Themen des Menschenrechtsdiskurses (ebd., 74). Der direkte Bezug wäre hergestellt, wenn im Rahmen der Darstellung der Gemeinsamkeiten nicht von Grundbedürfnissen, sondern von dem Recht auf Essen, Wohnen und Bildung die Rede wäre. Der Verdienst dieser Arbeit liegt somit im Versuch einen eindeutigen Referenzrahmen für Globales Lernen zu schaffen und einen, wenn auch indirekten und nur impliziten, Bezug zur Menschenrechtsthematik herzustellen. Meines Erachtens ist Bühlers Kulturmodell nicht notwendig um diese Bezüge angemessen zu erfassen, denn sowohl die Spannungsverhältnisse als auch der Diskurs um Grundrechte existieren bereits. Für Konzepte Globalen Lernens, die

98 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu Bühlers Kulturmodell in Kapitel 4.3.1.

sich mit Orientierung und Identität befassen, ist das vorgelegte Kulturmodell durch seine ungelösten Widersprüche und die fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung nicht geeignet. Um die schon zu Beginn der vorliegenden Arbeit aufgeworfene Problematik eines statischen Kulturbegriffs zu vermeiden, sollten neuere Forschungen in Konzepte Globalen Lernens integriert werden (vgl. hierzu Kapitel 2.1.1). Globales Lernen steht somit vor der grundsätzlichen Aufgabe sich kritisch mit Theorien und Annahmen zu Kultur auseinanderzusetzen. Ein Kulturbegriff der für Globales Lernen fruchtbar zu machen ist, muss dabei an die gegenwartsbezogenen gesellschaftlichen Entwicklungen anknüpfen und die „(potentiellen) Unabgeschlossenheiten und Prozesshaftigkeiten“ von Kulturen betonen (Leiprecht 2004, 15).

5.6 Universalität

Die Frage der Universalität verbirgt sich schon in den Begrifflichkeit des Titels Globalen Lernens: Mit ‚global‘ wird in erster Linie etwas Umfassendes assoziiert, etwas, was alle Individuen betrifft. Lernen kann in diesem Zusammenhang ebenfalls als allgemeiner Begriff aufgefasst werden, insofern es sich um die grundsätzliche Lernfähigkeit des Menschen handelt. Obwohl alle hier ausgewählten Konzepte den Titel Globales Lernen verwenden, zeigen sich im Rahmen der Darstellung und der Diskussion der Ansätze hinsichtlich ihrer grundlegenden Thesen, Leitbilder und Ausrichtungen enorme Unterschiede. Dennoch beansprucht jede Konzeption für sich eine (oder mehrere) normative ‚Universalie(n)‘, die für Globales Lernen Gültigkeit besitzen sollen. Dabei mangelt es oftmals an konkreten und expliziten Aussagen der Autor(inn)en.⁹⁹ Der Ansatz von Bühler (1996) steht für die Orientierungspunkte „Gerechtigkeit für alle, Komplexität, Universalismus und Verantwortungsethik“ und befasst sich somit mit der Menschenrechtsthematik (ebd., 74). Scheunpflug und Schröck (2002) beziehen sich auf ein Leitbild, das sich an einer gerechten, zukunftsfähigen und ökologischen Gestaltung der Welt orientiert (vgl. ebd., 16). Sie bleiben jedoch in ihren Aussagen bzgl. einer human und gerecht gestalteten ‚Weltgesellschaft‘ vage, beziehen nur hinsichtlich der Ökologie eine eindeutige Stellung und stehen somit in erster Linie

⁹⁹ Vgl. hierzu die vorherigen Kapitel 5.1-5.5.

für eine nachhaltige (ökologische) Entwicklung. Selby und Rathenow (2003) vertreten sicherlich den weitreichendsten und umfassendsten Ansatz. Das Konzept steht für eine Orientierung am Wohl des Planeten, einer Idee der sozialen Gerechtigkeit (vgl. ebd., 26) und sieht als Grundlage von Veränderung die Auseinandersetzung mit Macht- und Gewaltverhältnissen auf allen Ebenen der Wirtschaft, Politik und Gesellschaft (vgl. ebd., 10f).

Nun stellt sich die Frage, inwieweit diese Universalien für die gesamte Welt in der gleichen Weise und zur selben Zeit Gültigkeit besitzen. Nach Seitz (2002a) gibt es weder „eine standortunabhängige Beschreibung der globalen Lage“ noch eine „standortunabhängige Beschreibung der Ziele und Aufgaben Globalen Lernens“ (ebd., 378). Scheunpflug und Schröck (2002) sprechen bzgl. der Themen Globalen Lernens von Unterschieden, die durch den jeweiligen „Zeit- und Kulturkontext“ bedingt sind (ebd., 16). Bedeutet dies, dass es für Globales Lernen grundsätzlich nicht ‚gleiches‘ gibt, dass (normative und ethisch begründete) Universalität für dieses Konzept keine Relevanz besitzt? Ist weiterhin davon auszugehen, dass der einzige gültige Referenzrahmen Globalen Lernens die Beschreibung der globalen Lage ist, aus der sich Themen und Inhalte ableiten lassen, die je nach Kontext unterschiedlich sein können? Anders gefragt: Reicht dieser Rahmen aus, um ein ernstzunehmendes und angemessenes Konzept zur Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung im Sinne eines Beitrags zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu sein? Angesichts des in Rückgriff auf Seitz (2002a) formulierten Anspruches Globalen Lernens, die gesamte Welt als Gegenstand in den Blick zu bekommen, als Ziel eine zukunftsfähige Entwicklung anzustreben, als Methode ein ganzheitliches Lernen anzuwenden und Globales Lernen insgesamt als globalen Bildungsauftrag zu verstehen, bedarf es meines Erachtens der Verständigung auf grundlegende und normative Universalien und deren ethische Rechtfertigung (vgl. ebd., 380). Ich schließe mich hier Seitz an, der im Hinblick auf die ungleichen Globalisierungsfolgen und die andauernden und sich weiter verstärkenden gesellschaftlichen Asymmetrien eine *rein deskriptive* Variante Globalen Lernens ablehnt, die „allein auf die Selbststeuerung der gesellschaftlichen Funktionssysteme und den Selbstlauf der soziokulturellen Evolution“ vertraut (ebd., 199). Konzepte Globales Lernen

liefern bislang selbst Normen einer globalen Ethik, in den ausgewählten Ansätzen findet sich z.B. sowohl die Orientierung an Gerechtigkeit als auch an Verantwortung (vgl. Bühler 1996, 74; Scheunpflug und Schröck 2002, 15; Selby und Rathenow 2003, 26). Allerdings fehlt die Rückbindung und Rechtfertigung durch eine oder mehrere globale(r) Ethik(en) als Referenzrahmen. Solange sich Begriffe der Ethik wie soziale Gerechtigkeit und Verantwortung vorrangig auf „anwesende und einander bekannte, im gleichen Kulturraum und zur gleichen Zeit lebende Erwachsene“ beziehen, ist eine Orientierung an diesen als Universalien Globalen Lernens problematisch (Seitz 2002a, 214).¹⁰⁰ Vielleicht ist es irgendwann möglich, ‚nur‘ mit normativen Begriffen wie Verantwortung, Solidarität, Gerechtigkeit oder Nachhaltigkeit zu arbeiten. Heute ist Globales Lernen jedoch eine Hilfe zur Entwicklung einer globalen Sicht, eines globalen Bewusstseins und einer Orientierung in dieser und der zukünftigen Welt. Konzepte Globalen Lernens bedürfen vor diesem Hintergrund einer intensiven Auseinandersetzung mit ethischen Begründungen von Universalien.¹⁰¹ Anzuraten wäre ein intensiver Austausch zwischen Ansätzen aus allen Regionen (und Ländern) dieser Welt, um gemeinsam einen Minimalkonsens festzulegen. Ähnliches ist bereits auf anderen Ebenen begonnen worden und könnte als Beispiel dienen. Ich erinnere an dieser Stelle an die Initiative von Kofi Annan (2001), die mit Mitgliedern aus allen Weltreligionen und -kulturen den Versuch unternimmt, ein zukünftiges Modell des Miteinanders zu entwerfen (vgl. ebd., 19ff). Gleiches gilt für Hans Küngs (1990) Bemühen durch einen Dialog zwischen den Religionen ein gemeinsames Weltethos als Grundlage aller Glaubensgemeinschaften zu erarbeiten (vgl. ebd.). Für beide Ansätze gilt als unverzichtbare Voraussetzung für den Dialog der Bezug und die Orientierung an den Menschenrechten (vgl. Annan 2001, 9; Küng 2002, 155). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob nicht die Menschenrechte als eindeutiger normativer sowie rechtlicher Referenzrahmen für Konzepte Globalen Lernens dienen könnten? Dabei bleibt es unverzichtbar die Multiperspektivität der gegenwartsbezoge-

100 Zum Bedeutungswandel von „Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung“ vgl. auch Corinna Mieth 2003, 2ff.

101 Vgl. hierzu auch Seitz (2002a) Ausführungen zur „Erweiterung der Verantwortungshorizonte“ und zur „sozialen Gerechtigkeit im Weltmaßstab“ (ebd., 214ff; 222ff).

nen Entwicklungen anzuerkennen, um nicht Gefahr zu laufen, „als Ideologie eines hegemonialen Globalismus zurückgewiesen zu werden“ (Seitz 2002a, 266). Gleichzeitig sollte der anzustrebende Dialog und Austausch zwischen Ansätzen Globalen Lernens auch unterschiedliche soziale Positionierungen in den beteiligten Gesellschaften mit berücksichtigen, um nicht nur ein Dialog aus der Perspektive der Eliten (verschiedener Gesellschaften) zu sein.

5.7 Ziele der ausgewählten Konzepte

5.7.1 Bühler

Bühler (1996) nennt als Ziel Globalen Lernens eine „globale Welt-sicht“ mit den vier Dimensionen „Globale Verantwortung“, „Globaler Erkenntnismodus“, „Fähigkeiten für Globalität“ und „Globaler Lernmodus“ (ebd., 196f).¹⁰² Bühler bezieht sich damit zwar auf wesentliche Aspekte seines Ansatzes, im Hinblick auf die Diskussion der zentralen Aspekte gelingt es ihm jedoch nicht, die Ziele aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive angemessen zu fundieren:

- Dem Ansatz fehlt es an einer grundlegenden sozialwissenschaftlichen Analyse der gegenwartsbezogenen Entwicklungen. Eine ausschließlich assoziative, collagenhafte Darstellung des Gegenstandes Globalen Lernens ist unangemessen (vgl. Kapitel 5.1.).
- Grundlegende Thesen werden nicht belegt bzw. näher ausgeführt: Beispielsweise findet sich zur Schwierigkeit des Umgangs mit Komplexität nur der Hinweis auf „eine Wirklichkeitswahrnehmung, die maximal für vorindustrielle, großfamiliäre Vergesellschaftungsformen geeignet ist“ (Bühler 1996, 107).
- Es mangelt an einer Differenzierung zentraler Begriffe: Wenn der Umgang mit Komplexität ein zentrales Thema Globalen Lernens ist, muss die „ständig zunehmende Komplexität“ erläutert werden (ebd.).
- Zentrale Aspekte werden nur am Rande behandelt: Wenn als Ziel ganzheitliches Lernen vertreten wird und die Publikation mehr als 250 Seiten umfasst, erscheint es fragwürdig, das Thema „Globales

102 Vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.1.

Lernen als ganzheitliches Lernen“ auf ca. einer Seite darzustellen (ebd., 197).

- Widersprüchlichkeiten werden nicht aufgelöst und bleiben bestehen: Einerseits werden Lernziele formuliert, andererseits lehnt Bühler konkrete Lernziele und Lernziellisten ab (vgl. ebd., 193, 197).
- Bedeutende thematische Aspekte Globales Lernen werden nicht berücksichtigt: Es findet sich weder eine Auseinandersetzung mit Identität, Orientierung oder dem Genderaspekt noch ein Bezug zu Religiosität.

5.7.2 *Scheunpflug und Schröck*

Ziele des Ansatzes von Scheunpflug und Schröck (2002) sind das Erlernen des Umgangs mit Komplexität, die Unterstützung der Suche nach persönlicher Orientierung und die Entwicklung einer Vision einer „human gestalteten Weltgesellschaft“ (ebd., 10). Auch das Konzept von Scheunpflug und Schröck kann hinsichtlich der Ziele und unter Einbezug der Diskussion zentraler Aspekte aus theoretischer Perspektive wenig überzeugen:

- „Die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ bleibt unbelegt (ebd.). Angesichts der in Kapitel 2.1.2 dargelegten Fülle von differierenden Ansätzen und der Verwendung des Begriffes in der Zielformulierung ist eine Transparenz der Grundannahmen dringend erforderlich.
- Zentrale Begrifflichkeiten wie Komplexität und Komplexitätssteigerung werden nicht definiert, obwohl sie den Kern der Argumentation betreffen (vgl. ebd., 6ff).
- An Stelle von Begriffsdefinitionen werden Beispiele angeführt, die jedoch eine Reihe weiterer Fragen aufwerfen und nicht dazu verhelfen, Komplexitätssteigerung oder Komplexität hinreichend zu verdeutlichen (vgl. Kapitel 5.2).
- Die Spezialisierung des Ansatzes auf (biologisch begründete) Lernprobleme des Menschen blendet andere bedeutende Aspekte aus. Globales Lernen mit dem Ziel, eine Vision einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln und die persönliche Suche nach Orientierung zu unterstützen, kann dabei meines Erachtens

auf zentrale Aspekte wie z.B. Macht, Ethik oder Gender nicht verzichten (vgl. Kapitel 5.3.1).

- Kompetenz als zentraler Begriff des didaktischen Ansatzes wird nicht definiert (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, 16). Auf die Schwierigkeiten der Lehr- und Lernbarkeit sowie das Problem der Nachweisbarkeit von Kompetenzen wird nicht eingegangen (vgl. Kapitel 5.3.2).
- Gemessen an der Bedeutung der Konstruktion von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ in einer sich schnell verändernden Welt wird der Entwicklung der personalen Kompetenzen zu wenig Beachtung geschenkt (vgl. ebd.). Zudem fehlen zentrale Aspekte wie die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion oder die Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Identität unter den Bedingungen einer ‚Weltgesellschaft‘.

5.7.3 Selby und Rathenow

Die Autoren Selby und Rathenow (2003) beschreiben fünf Zielvorstellungen Globalen Lernens im Sinne eines lebenslangen Lernens: (1) Die Entwicklung eines Systembewusstseins im Sinne der Auflösung einfacher Dualismen, (2) die Befähigung zum Perspektivenwechsel, (3) die Bereitschaft Verantwortung für Nachhaltigkeit im Sinne der Erhaltung des Planeten Erde zu übernehmen, (4) die Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins bzgl. der Erkenntnis, dass jede Handlung und Entscheidung zu Auswirkungen auf alle Ebenen der räumlichen und zeitlichen Dimension führt und (5) die Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Entwicklungen im Sinne des lebenslangen Lernens (vgl. ebd., 25ff). Aus theoretischer Perspektive und im Hinblick auf die Diskussion zentraler Aspekte ist diese Konzeption Globalen Lernens am Überzeugendsten:

- Die Grundannahmen des Konzeptes werden offengelegt. Zusätzlich finden sich weiterführende Literaturhinweise (vgl. ebd., 11f).
- Durch den Entwurf als ganzheitlicher, holistischer und biozentrischer Ansatz ist dieser Ansatz *grundsätzlich* in der Lage alle zentralen Aspekte des Gegenstandes Globalen Lernens miteinzubeziehen (vgl. ebd., 9f).

- „Die Dimension des Inneren“ ermöglicht eine angemessene Berücksichtigung von individuellen, psychischen Prozessen, die in Bezug zu Veränderungen der Welt stehen (vgl. ebd., 23f).

Dennoch finden sich auch bei Selby und Rathenow einige gravierende Mängel:

- Der für den Ansatz zentrale Begriff Verantwortung wird nicht definiert.
- Die Problematik der Verwendung von ethischen Begriffen wie Verantwortung und soziale Gerechtigkeit für einen ‚weltgesellschaftlichen‘ Zusammenhang wird nicht aufgegriffen (vgl. Seitz 2002a, 214ff; hierzu auch Kapitel 5.6).
- Der Begriff Qualifikation wird nicht definiert und es findet sich auch keine Abgrenzung zum Kompetenzbegriff (vgl. Kapitel 5.3.4).
- Trotz des direkten Bezugs auf Schule wird auf die Schwierigkeiten von Lehr- und Lernbarkeit sowie die Nachweisbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen nicht eingegangen (vgl. Kapitel 5.3.2).

5.8 Schlussfolgerungen

Die dargestellten Ansätze verdeutlichen einerseits die Vielfältigkeit von und andererseits die enorme Diskrepanz zwischen Konzepten Globalen Lernens. Insgesamt kann keines der analysierten Konzepte für sich beanspruchen, den Anforderungen aus theoretischer Perspektive im Gesamten gerecht zu werden. Bühlers (1996) Ansatz greift eine Vielzahl von Aspekten auf, die jedoch keine wissenschaftlich theoretische Fundierung aufweisen. Diese Konzeption lässt sich somit als assoziative Annäherung an das Themenfeld Globalen Lernens beschreiben. Der Ertrag für die Weiterentwicklung Globalen Lernens liegt meines Erachtens im (indirekten) Aufgreifen der Menschenrechtsthematik (vgl. ebd., 73f). Die Konzeption von Scheunpflug und Schröck (2002) bezieht sich in erster Linie auf die durch die Komplexitätssteigerung zur ‚Weltgesellschaft‘ ergebenden Lernprobleme der Menschen. Durch die Einengung auf (biologisch begründete) Lernprobleme bleiben wesentliche Aspekte der gegenwarts- und zukunftsbezogenen gesellschaftlichen Veränderungen unbeachtet. Eine angemessene pädagogische Reaktion auf Globalisierungsphänomene und der Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘ kann auf Aspekte wie Macht

und Gender jedoch nicht verzichten. Der Ansatz von Selby und Rathenow (2003) wird meines Erachtens als einziger der hier vorgestellten Konzeptionen den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht. Obwohl das Konzept nicht auf den gegenwartsbezogenen Entwicklungen rekurriert, bietet es doch durch seinen ganzheitlichen (holistischen) und biozentrischen Ansatz die Möglichkeit, alle bedeutenden Aspekte zu berücksichtigen. Dennoch bedarf es auch hier einer weiteren theoretischen Fundierung bzgl. grundlegender Begriffe wie globaler Verantwortung und einer Auseinandersetzung mit Problemstellungen, die im Zusammenhang mit Globalem Lernen als ein Konzept zur Kompetenzentwicklung stehen.

Zum Abschluss der Betrachtung möchte ich auf bedeutende Auslassungen der hier vorgestellten Konzepten verweisen. Ich beschränke mich dabei auf zwei zentrale Aspekte: Qualitätssicherung und Kommunikation. Die Chancen von Evaluierungen im Sinne einer Qualitätssicherung für Bildungskonzepte werden in keinem Ansatz thematisiert. Mittlerweile finden sich in der Literatur erste Forderungen einer „Qualitätsdebatte auf allen Ebenen Globalen Lernens“ (Schröck 2003, 25). Meines Erachtens sollte auch für Globales Lernen, als ein Konzept der Bildungsarbeit, über die Möglichkeiten von Qualitätssicherung, z.B. durch Evaluation, nachgedacht werden. Des Weiteren werden die Möglichkeiten der Kommunikation für Globales Lernen nur unzureichend oder gar nicht genutzt. Nur Scheupflug und Schröck (2002) erwähnen am Rande den Aufbau von kommunikativer Kompetenz als ein Bestandteil Globalen Lernens (vgl. ebd., 18). Friedrun Erben (2004) stellt die These auf, dass „die Kommunikation über Risiken und Unsicherheiten für das Bildungssystem bedeutsam (ist), denn das Wahrnehmen von Unsicherheiten und die gezielte Auseinandersetzung damit sind Bedingungen der Möglichkeit für eine bewusste Gestaltung zukunftsfähiger Bildung und für die Ausarbeitung neuer Konzepte“ (ebd., 79).¹⁰³ Die Arbeit von Erben stellt ein gutes Beispiel dar, in welcher Form das Feld der Kommunikation für Glo-

103 Erben (2004) setzt sich in ähnlicher Weise wie Globales Lernen mit der Bewältigung der Zukunft auseinander. Zu Beginn steht ebenfalls eine gegenwartsbezogene Gesellschaftsdiagnose, die Frage nach Lerninhalten findet sich ebenso wie die Auseinandersetzung mit dem Begriff Komplexität und den Kompetenzen, die es ermöglichen im Rahmen dieser Bedingungen einen Umgang mit der Welt zu finden und diese mitzugestalten (vgl. ebd.).

bales Lernen fruchtbar gemacht werden könnte. Sowohl für die theoretische und als auch für die praktische Weiterentwicklung Globalen Lernens wäre es dringend erforderlich, Kommunikation einen eigenen Platz zuzuweisen.

6 Konkrete Anforderungen für eine weiterführende theoretische Fundierung Globalen Lernens

Anknüpfend an die vorangegangene Diskussion werden in diesem Kapitel konkrete Anforderungen einer weiterführenden Fundierung formuliert. Im Anschluss werfe ich einen Blick auf mögliche Entwicklungen Globalen Lernens.

- a) Für eine zukunftsweisende Auseinandersetzung und Weiterentwicklung benötigt Globales Lernen grundsätzlich eine *Offenlegung und Transparenz der Grundannahmen*.
- b) Konzepte Globalen Lernens, die vorrangig auf die gegenwartsbezogenen gesellschaftlichen Entwicklungen rekurrieren, bedürfen einer ausführlichen *sozialwissenschaftlichen Analyse von ‚Globalisierung‘ und ‚Weltgesellschaft‘*.
- c) Globales Lernen braucht die *Auseinandersetzung mit der Problematik der Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen*. Eine Reihe von Fragen bedürfen weiterer Klärung: Wie lassen sich z.B. (Schlüssel-) Kompetenzen aus der aktuellen Weltsituation ableiten und wer bestimmt über ihre Definition und Relevanz?
- d) Vor allem im Hinblick auf die vorrangige Verwendung Globalen Lernens in der Schule ist *das Problem der Lehr- und Lernbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen zu thematisieren*.
- e) Für den schulischen Zusammenhang ist es weiterhin nötig *das Problem der Nachweisbarkeit von Kompetenzen zu diskutieren und Lösungen zu finden*.
- f) Lernende und ihre Themen stehen bisher zu wenig im Mittelpunkt Globalen Lernens. Insgesamt ist eine stärkere *Subjektorientierung* anzustreben.
- g) *Sozialwissenschaftliche Forschungen zu Auswirkungen von Globalisierungsphänomenen auf Jugendliche und Kinder* sind hierzu dringend erforderlich.

- h) Diese Erkenntnisse müssen Ansatzpunkt für Globales Lernen sein, um einen „*Lehrlernkurzschluss*“ in der Schule zu vermeiden (Holzkamp 1997, 227).
- i) *Abgrenzungen und Definitionen zentraler Begriffe* wie z.B. Qualifikation, Kompetenz, Lernen, Bildung oder Komplexität sind dringend erforderlich.
- j) Dazu gehört auch eine *Auseinandersetzung mit dem Begriff Globalen Lernens*.
- k) Um sich nicht im Gewirr der Interpretationen von ethischen Begriffen zu verlieren, benötigen Konzepte Globales Lernen *eindeutige und anerkannte Referenzrahmen*.
- l) Dafür sind ein *Dialog zwischen Konzeptionen aus aller Welt* und eine *Auseinandersetzung mit (universeller) Ethik und Moral* unverzichtbar.
- m) Zentrale Voraussetzung für den Dialog ist Kommunikation. Diese hat in Konzepten Globalen Lernens bislang nur eine marginale Stellung. *Kommunikation muss grundsätzlich einen größeren Stellenwert erhalten*.
- n) Es gilt die *Förderung personaler Kompetenzen*, wie z.B. die Selbstreflexion, für Konzepte Globalen Lernens stärker zu betonen. Ebenfalls ist die *Frage der (individuellen und kollektiven) Identität* unter den Bedingungen gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen zu *thematizieren*.
- o) Des Weiteren ist für einen reflektierten Umgang mit Diversität in der Gegenwart und Zukunft eine *Auseinandersetzung mit Konstruktionen von ‚eigen‘ und ‚fremd‘* dringend erforderlich. Dazu gehört auch *eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff*.
- p) Der Umgang mit einer ‚komplexen Weltgesellschaft‘, Globales Lernen im Sinne eines ‚lebenslanges Lernen‘ und die Entwicklung einer Utopie, aber auch konkreten (Mit-) Gestaltung bzw. Partizipation an einer ‚humanen‘ Weltgesellschaft sind Themen, die für alle Menschen relevant sind. Vor diesem Hintergrund darf *Globales Lernen* nicht nur auf Schule beschränkt bleiben, sondern *muss sich an alle Bevölkerungsgruppen richten*.

- q) Globales Lernen muss sich mit Formen der *Qualitätssicherung* befassen. Denkbar sind beispielsweise prozessbegleitende Evaluationen.

6.1 Ausblick

Anfragen an eine theoretische Fundierung Globalen Lernens bestehen schon seit langem (vgl. Schulprojektstelle Globales Lernen 1996, 10). In den letzten zwei Jahren findet sich vermehrt Kritik an bestehenden Konzepten Globalen Lernens und eine Neuorientierung wird gefordert (vgl. Messerschmidt 2002; Asbrand 2002). Globales Lernen steht somit vor vielfältigen Herausforderungen. Um als pädagogisches Konzept angemessen auf die gegenwarts- und zukunftsbezogenen gesellschaftlichen Entwicklungen reagieren zu können, ist die Weiterentwicklung durch eine intensive Auseinandersetzung mit oben aufgeführten Anforderungen dringend erforderlich. Es bleibt zu hoffen, dass Globales Lernen dabei nicht bei der Gestaltung von Unterrichts- und Lernprozessen, der Vermittlung und Verknüpfung von globalen Inhalten und allgemeinen, individuellen und persönlichen Kompetenzen zur Bewältigung der ‚Weltgesellschaft‘ stehen bleibt, sondern darüber hinaus auch verstärkt die Notwendigkeit einer Veränderung institutioneller Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen bei Globalem Lernen in den Blick genommen wird. Nur dann ist es auch möglich Lernumgebungen zu schaffen, in denen eigenständiges, aktives und vor allem selbstbestimmtes Lernen im Sinne einer Subjektorientierung gefördert werden kann. Mittlerweile ist durch die 2002 verfaßte *Massrichter Erklärung zum Globalen Lernen* und den Veranstaltungen der *Global Education Week* ein Rahmen geschaffen, um die notwendigen Veränderungen und Weiterentwicklungen Globalen Lernens zu thematisieren und anzugehen (vgl. www.globaleducationweek.de; WUS 2004, 34). Es liegt nun bei den Akteur(inn)en der bildungspolitischen und pädagogischen Praxis und Theorie weitere Schritte einer notwendigen ‚Reformierung‘ Globalen Lernens einzuleiten.

Literaturverzeichnis

- Altner, Günter (2002): Was hat Rio bewegt? In: ZEP. Heft 1/2002. S. 2-6.
- Altvater, Elmar / Mahnkopf, Birgit (1996/1999; 4. völlig überarbeitete Auflage): Grenzen der Globalisierung. Münster.
- Anderson, Lee (1979): Schooling and Citizenship in a Global age. An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education. Bloomington.
- Angilletta, Salvatore Pasquale (2002): Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik. Opladen.
- Annan, Kofi et al. (2001): Brücken in die Zukunft. Eine Initiative von Kofi Annan. Frankfurt am Main.
- Asanger, Roland und Wenninger, Gerd (1999): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim.
- Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. In: ZEP. Heft 3/2002. S. 13-19.
- Asbrand, Barbara / Lang-Wojtasik, Gerd (2002): Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. In: ZEP. S. 42-44.
- Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? In: Mecheril, Paul / Thomas, Teo (Hg.). Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg.
- Baumann, Zygmunt (2000). Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich (1996/1997; 2. Auflage). Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich (1998). Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main.
- Bielefeld, Ulrich (1998). Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.). Das Eigene und

- das Fremde: Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg. S. 97-128.
- Blockmann, Peter (2002). Globales Lernen in der Berufsbildung. Das Projekt impuls des EPIZ, Berlin. In: ZEP. S. 23-25.
- Breidenbach, Joana / Zukrigl, Ina (1998/2000; 2.Auflage). Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Hamburg.
- Brilling, Oskar / Kleber, Eduard (Hg.) (1999). Hand-Wörterbuch Umweltbildung. Baltmannsweiler.
- Brockhaus (1996). Band 8 & 13. Mannheim.
- Bühler, Hans / Datta, Asit / Mergner, Gottfried / Karcher, Wolfgang (1996). Ist Evolutionstheorie gefährlich? In: ZEP. Heft 2/1996. S. 26-29.
- Bühler, Hans (1996). Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt am Main.
- Bühler, Hans (1995). Globales Lernen – ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens? In: ZEP. Heft 3/1995. S. 2-6.
- Butscher, Anke / Forkel, Schubert / Krollpfeiffer-Kuhring, Renate / Ohnesorge, Dieter / Schreiber, Robert (2002). Grundsatzklärung der Hamburger Bildungsagenda (HHBA). Hamburg.
- Datta, Asit (2000) Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung? In: Scheunpflug / Hirsch. S. 115-123.
- Diederichs-Bein, Birgit (2001). Die Weltfrauenkonferenz von Peking: Ihre Umsetzung in der deutschen Politik. In: Fues, Thomas / Hamm, Brigitte (Hg.). Die Weltkonferenzen der 90er Jahre: Baustellen für Global Governance. Bonn. S. 191-224.
- Dörner, Dietrich (1989). Die Logik des Misslingens. Reinbek bei Hamburg.
- Duden (1990; 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Das Fremdwörterbuch. Mannheim; Wien; Zürich.
- Edelmann, Walter (1999). Lernen. In: Asanger / Wenninger. S. 393-397.
- Erben, Friedrun (2004). Risikowahrnehmung und Risikobewältigung in Bildungsprozessen. Frankfurt am Main.

- Ernst, Andreas (2004). „Ohne Serben ist es friedlicher“. In: Frankfurter Rundschau vom 19.3.04. S. 6.
- Felber, Christian / Staritz, Cornelia / Lichtblau, Pia (2003). GATS: Das Dienstleistungsabkommen der WTO. In: Attac (Hg.) (2.Auflage). Die geheimen Spielregeln des Welthandels. Wien. S. 50-91.
- Feldbaum, Karl-Heinz / Hobelsberger, Hans / Kruij, Gerhard / Freitag, Michael (Hg.) (2001). Neues Lernen für globale Solidarität. Düsseldorf.
- Forghani, Neda (2001). Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck.
- Forum Schule für eine Welt (1996). Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona.
- Fountain, Susan (1996). Leben in einer Welt – Anregungen zum globalen Lernen. Braunschweig.
- Fritzsche, Hartmann / Schmidt, Tervooren (Hg.) (2001). Dekonstruktive Pädagogik. Opladen.
- Geisz, Martin (2002). Kaleidoskop: Globales Lernen. In: Solidarisch leben lernen e.V. (Hg.). Praxishandbuch: Globales Lernen. Frankfurt am Main. S. 143-159.
- Geisz, Martin (1999). Unsere Welt online. Globales Lernen im Internet. Mülheim an der Ruhr.
- Grubitzsch, Weber (Hg.) (1998). Psychologische Grundbegriffe. Hamburg.
- Gudjons, Herbert (2003; 8. Auflage). Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.
- Gugel, Günther / Jäger Uli (1998). Leben und Lernen in der Einen Welt. Soest.
- Habig, Barbara / Kübler, Annette (2000). Impulse für die pädagogische Praxis des Globalen Lernens. In: Overwien (Hg.). S. 342-354.
- Hansen, Roland (2001). Globales Lernen entlang der textilen Kette. In: Feldbaum, Hobelsberger, Kruij, Freitag (Hg.). S. 22-27.
- Hanvey, Robert (1982). An Attainable Global Perspective. New York.

- Hauchler, Ingomar / Messner, Dirk und Nuscheler, Franz (2001). Globale Trends 2002. Fakten, Analysen, Prognosen. Frankfurt am Main.
- Held, Josef (2001). Orientierung in der Welt als Lernprozess. In: Leiprecht, Rudolf / Riegel, Christine / Held, Josef / Wiemeyer, Gabriele (Hg.). International Lernen – Lokal Handeln. Frankfurt am Main; London. S. 255-267.
- Hermann, Ullrich et al. (1991). Menschwerdung. Berlin.
- Holzcamp, Klaus (1997). Schriften. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg; Berlin.
- Holzcamp, Klaus (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen. Frankfurt am Main; New York.
- Holzcamp, Klaus (1999). Kritische Psychologie. In: Asanger / Wenninger. S. 377-382.
- Hoppe, Thomas (2002). Menschenrechte im Spannungsfeld von Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Stuttgart.
- Huntington, Samuel (1996). Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Wien.
- Huschke-Rhein, Rolf (1987/1988; 2.Auflage). Systemische Pädagogik. Köln.
- Huschke-Rhein, Rolf (1998). Systemische Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Ignatieff, Michael (2002). Die Politik der Menschenrechte. Hamburg.
- Keck, Rudolf / Sandfuchs, Uwe (Hg.) (1994). Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Keping, Yu (2000). Chinesische Sichtweisen auf Globalisierung. In: Tetzlaff (Hg.). S. 151-173.
- Klemm, Ulrich (2003). PISA und die internationale bildungspolitische Diskussion der letzten vierzig Jahre. In: ZEP. Heft 1/2003. S. 23-25.
- Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hg.) (1986/2001; 4. Auflage). Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Küng, Hans (2002). Wozu Weltethos? Freiburg.

- Küng, Hans (1990). Projekt Weltethos. München.
- Lang-Wojtasik, Gerd / Lohrenscheid, Claudia (Hg.) (2003). Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main; London.
- Leiprecht, Rudolf (2001). Alltagsrassismus. Münster.
- Leiprecht, Rudolf (2004). Kultur – Was ist das eigentlich? Oldenburg.
- Lenhart, Volker (2000). Bildung in der Weltgesellschaft. In: Scheunpflug / Hirsch (Hg.). S. 47-64.
- Lenhart, Volker (2003). Pädagogik der Menschenrechte. Opladen.
- Lohrenscheid, Claudia (2004). Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt am Main; London.
- Marcus, Inge / Schulze, Trudi und Heinz (1995). Globales Lernen. München.
- Mathar, Reiner (2003). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: ZEP. Heft 2/2003. S. 14-16.
- Menzel, Ulrich (2002). Das Ende der einen Welt und Lehren für die Entwicklungspolitik. In: ZEP. Heft 3/2002. S. 6-12.
- Menzel, Ulrich (1998). Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt am Main.
- Messerschmidt, Astrid (2002). Zonenansichten. In: epd – Entwicklungspolitik. Heft 7. S. 49-52.
- Mieth, Corinna (2003). Was bedeutet Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung? In: ZEP. Heft 4/2003. S. 2-8.
- Moegling, Klaus / Peter, Horst (2001). Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Opladen.
- Oelkers, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1987). Pädagogik, Erziehungswissenschaften und Systemtheorie. Weinheim; Basel.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hg.) (1982/2002; 5. Auflage). Entwicklungspsychologie. Weinheim; Basel; Berlin.
- Omvedt, Gail (2000). Die Globalisierungsdebatte in Indien. In: Tetzlaff (Hg.). S. 174-199.

- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2002). Bildungspolitische Analysen. Paris.
- Overwien, Bernd (Hg.) (2000). Lernen und Handeln im globalen Kontext. Frankfurt am Main.
- Perchinig, Bernhard (2000). „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“. Eine kleine Geschichte der Fremdheit. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Heft 31. S. 5-16.
- Pike, Graham / Selby, David (2000/2001; 2.Auflage). In the Global Classroom: Band 1 und 2. Toronto.
- Rathenow, Hanns-Fred (2000). Globales Lernen – global education: Ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien (Hg.). S. 328-337.
- Rathfelder, Erich (2004). Der Traum ist aus. In: die tageszeitung vom 19.3.04. S. 3.
- Reich, Kersten (1996/2002a; 4. Auflage). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied; Kriftel.
- Reich, Kersten (2002b). Konstruktivistische Didaktik. Neuwied; Kriftel.
- Reinhold, Gerd / Pollak, Guido / Heim, Helmut (Hg.) (1999). Pädagogik-Lexikon. München.
- Rösler, Cornelia (2000). Lokale Agenda 21 in deutschen Städten. In: Heinelt, Hubert / Mühlich, Eberhard. Lokale „Agenda 21“ Prozesse. Opladen. S. 13-28.
- Schaub, Horst / Zenke, Karl (1995/2000; 4. grundlegend überarbeitete und erweiterte Auflage). Wörterbuch Pädagogik. München.
- Scheer, Hermann (2003). Globalisierung. Zur ideologischen Transformation eines Schlüsselbegriffs. In: Achcar, Gilbert et al. (Hg.). Le Monde diplomatique – Atlas der Globalisierung. Paris. S. 6-8.
- Scheunpflug, Annette / Schröck, Nikolaus (2000/2002; 2. Auflage). Globales Lernen. Stuttgart.
- Scheunpflug, Annette (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP. Heft 1/1996. S. 9-14.

- Scheunpflug, Annette (2003). Sichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Heft 2/2003. S. 159-172.
- Scheunpflug, Annette (2000). Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien (Hg.). S. 315-327.
- Scheunpflug, Annette (2001a). Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin.
- Scheunpflug, Annette (2001b). Bilanz von fünfzig Jahre entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. In: Feldbaum, Hobelsberger, Kruij, Freitag (Hg.). S. 10-21.
- Scheunpflug, Annette / Hirsch, Klaus (Hg.) (2000). Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (1995). Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Band 1. Frankfurt am Main.
- Schleicher, Klaus (2003). Bildungsinnovation in Europa durch ‚Corporate Governance‘ und ‚E-Learning‘. In: ZEP. Heft 1/2003. S. 32-38.
- Schlick, Klaus (2002). Nationale Bildungspolitik in einem europäischen Bildungsraum: Bildungspolitische Zielsetzungen der Europäischen Union bis 2010. Wien. www.bmbwk.gv.at/medienpool/8311/8311_ZielsetzungenArbeitspro.pdf (zuletzt geöffnet am 26.07.2004).
- Schreiber, Jörg-Robert (2004). Globales Lernen in Hamburg. Bericht für die AG Informations- und Bildungszusammenarbeit am 20.04.2004 in Bonn. Hamburg.
- Schröck, Nikolaus (2003). Zwischen Wollen und Können. In: ZEP. Heft 2/2003. S. 23-25.
- Schröder, Hartwig (1985/2001; 3. Auflage). Didaktisches Wörterbuch. München; Wien.
- Schulprojektstelle Globales Lernen (Hg.) (1996). Global Lernen. Ausgabe 3/1996. Stuttgart.
- Seel, Norbert M. (2000). Psychologie des Lernens. München.

- Seitz, Klaus (1993). Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. In: Scheunpflug, Annette / Tremml, Alfred. Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen, Hamburg. S. 39-77.
- Seitz, Klaus (2003). Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? In: ZEP. Heft 1/2003. S. 3-8.
- Seitz, Klaus (2002a). Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main.
- Seitz, Klaus (2002b). Lernen für ein globales Zeitalter. In: Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun. (Hg.). Politische Bildung und Globalisierung. Opladen. S. 49-57.
- Selby, David (2000). Global Education as Transformative Education. In: ZEP. Heft 3/2000. S. 2-10.
- Selby, David / Rathenow, Hanns-Fred (2003). Globales Lernen – Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin.
- Siebert, Horst (1996). Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt am Main.
- Siebert, Horst (1994). Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt am Main.
- Tetzlaff, Rainer (Hg.) (2000). Weltkulturen unter Globalisierungsdruck. Erfahrungen und Antworten aus den Kontinenten. Bonn.
- Teubner, Wolfgang (2000). Lokale Agenda 21 in Europa – Ein Vergleich zur Umsetzung von Kapitel 28 der Agenda 21 in fünf Ländern. In: Heinelt, Hubert / Mühlich, Eberhard. Lokale „Agenda 21“ Prozesse. Opladen. S. 29-50.
- Tönnies, Sibylle (1995/2001; 3., überarbeitete Auflage). Der westliche Universalismus. Die Denkwelt der Menschenrechte. Wiesbaden.
- Treber, Monika (2001). Globales Lernen heute – Ziele und Perspektiven der Umsetzung. In: Feldbaum, Hobelsberger, Kruij, Freitag (Hg.). S. 72-78.
- Tremml, Alfred (1998). Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: ZEP. Heft. 3/1998. S. 8-12.
- Tremml, Alfred (1996). Die Erziehung zum Weltbürger. In: ZEP. 1/1996. S. 2-9.

- Tremel, Alfred (2000). Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart.
- Ulich, Dieter (1999). Pädagogische Psychologie. In: Asanger, Wenninger. S. 512-516.
- VENRO (Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.) (2000). Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen. Bonn.
- Volkman, Ute (2000). Das schwierige Leben in der „Zweiten Moderne“ – Ulrich Becks „Risikogesellschaft“. In: Schimank, Uwe / Volkman, Ute (Hg.). Soziologische Gegenwartsanalysen 1. Opladen. S. 23-40.
- Wieczorek-Zeul, Heidemarie (2000). Entwicklungspolitik ist Friedenspolitik. Neue Herausforderungen für Frieden und Entwicklung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Nuscheler, Franz. Entwicklung und Frieden im Zeichen der Globalisierung. Bonn. S. 131-143.
- Winkelmann, Anne (2003). Die Konstruktion eines Feindbildes Islam in den Medien. Eine Annäherung. Unveröffentlichte Hausarbeit. Oldenburg.
- Wok (2004). Missachtete Alarmsignale im Kososvo. In: Neue Zürcher Zeitung vom 19.3.04. S. 4.
- World University Service (WUS) (Hg.) (2004). Global Education Week 2003. In: ZEP. Heft 1/ 2004. S. 34.
- World University Service (WUS) (Hg.) (1998). Globales Lernen / Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden.
- Zapata, Marie Rosa (2000). Entwicklungsbezogene Bildung in Berliner beruflichen Schulen. In: Overwien (Hg.). S. 506-509.

Internet

Agenda 21

www.agrar.de/agenda/ (zuletzt geöffnet am 26.07.2004).

BLK-Beschluß (29.03.2004)

www.blk-bonn.de/pressemitteilungen/Anlage_zu_PM7.pdf
(zuletzt geöffnet am 26.07.2004).

BLK-Pressemitteilung (7/2004)

www.blk-bonn.de/pressemitteilungen/presse2004_07.htm
(zuletzt geöffnet am 26.07.2004).

BMBF: Schwerpunkte der Innovationspolitik (20.4.2004)

www.bmbf.de/de/1315.php (zuletzt geöffnet am 26.07.2004).

Gemeinsame Pressemitteilung der KMK und BLK (5.03.2004)

www.kmk.org/aktuell/home1.htm (zuletzt geöffnet am
26.07.2004).

Hamburger Bildungsagenda (HHBA)

www.uport-hh.de/projekte/hhba.html (zuletzt geöffnet am
26.07.2004).

Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen

www.globaleducationweek.de/download/maastricht.pdf (zuletzt
geöffnet am 26.07.2004).

Rahmenpläne Hamburger Schulen

www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de (zuletzt geöffnet am
26.07.2004).

UN-Weltkonferenzen

www.un.org/Depts/german/conf/konferenzen.html (zuletzt geöff-
net am 26.07.2004).

www.globales-lernen.de/ (zuletzt geöffnet am 26.07.2004).

www.google.de (zuletzt geöffnet am 26.07.2004).

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- Band 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- Band 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- Band 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- Band 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- Band 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- Band 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- Band 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- Band 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- Band 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- Band 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- Band 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00