



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Globales Lernen in Theorie und Praxis.
Ein pädagogisches Konzept in Begründungsnot.

Mit einem Beispiel aus der Praxis: die Global Action School
HLW Frohsdorf“

Verfasserin

Susanne Paschke

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, im Februar 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A-190-333-456

Studienrichtung lt. Studienblatt: 333 LA Deutsch

456 LA Geographie und Wirtschaftskunde

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung zur Verfassung der Arbeit

Susanne Paschke
Tannengasse 3/7
1150 Wien

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst habe, dass ich die verwendeten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben habe und dass ich die Stellen der Arbeit – einschließlich Tabellen und Abbildungen –, die anderen Werken oder dem Internet im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, auf jeden Fall unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Wien, 02. Februar 2011

Susanne Paschke

Dank gilt ...

... meinen Eltern, Viola und Lothar Boelsen sowie meiner ganzen Familie, die mir mit ihrer unermüdlichen moralischen und großzügigen finanziellen Unterstützung das Studium erst ermöglichten.

... Prof. Dr. Christian Vielhaber, der sich bereit erklärte, die Betreuung meiner Diplomarbeit zu übernehmen und jederzeit hilfreiche fachliche Anregungen in den Diskurs einbrachte.

... Dr. Ingrid Schwarz und Mag. Matthias Haberl von Südwind NÖ Süd für die intensiven Gespräche und wertvollen Informationen.

... den Lehrerinnen und Lehrern der HLW Frohsdorf für die ergiebigen Interviews.

Abstract

SchülerInnen wachsen gegenwärtig in einer immer komplexer werdenden Welt auf, in deren globale Prozesse sie oft unbewusst eingebunden sind. In einer der Aufklärung verpflichteten Gesellschaft sollte insbesondere der Institution Schule die Aufgabe zukommen, die herrschenden systemimmanenten Widersprüche zu thematisieren und die SchülerInnen auf ein zukunftsfähiges Leben in ihrer Umwelt unter dem Leitbild ethischer Verantwortung und sozialer Gerechtigkeit vorbereiten. Das derzeitige Bildungssystem steht allerdings durch seine Anbindung an eine primär zweckrationale Verwertbarkeit des erlernten Wissens unter dem Verdacht diesen Auftrag aufgrund dieses Interesses nicht ausreichend zu erfüllen. Ein Instrument, um diesem Schwachpunkt entgegenzuwirken, stellt laut Verfasserin das Globale Lernen dar. Darunter wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden, das die entsprechende Bearbeitung der Herausforderungen, die sich durch die fortschreitenden Globalisierungsprozesse ergeben, zum Gegenstand hat, sowie eine reformierende Schulentwicklung hin zu mehr selbst- und mitbestimmtem Lernen anstrebt.

In dieser Arbeit wird auch die gegenwärtige Nebenrolle des pädagogisch-didaktischen Konzepts Globalen Lernens im formalen Bildungssystem thematisiert. Das Globale Lernen entstand nicht durch erziehungs-, sozial- oder politikwissenschaftliche Diskurse, sondern im Zuge ideologisierte interessen geleiteter Bildungsarbeit verschiedener Nichtregierungsorganisationen. Aus diesem Grund wird das Globale Lernen in dieser Arbeit auch eine theoretische Weiterentwicklung, in Form einer didaktischen Begründungsanalyse erfahren, mit dem Ziel, das Konzept von dem Vorwurf ideologisierte Bildungsarbeit zu emanzipieren.

Mit der vorliegenden Arbeit wurde nachgewiesen, dass unter Bezug auf die historische Entwicklung hin zum Konzept Globalen Lernens eine Vielzahl verschiedener Ausprägungen des Ansatzes entstanden sind, die alle mit dem gleichen Begriff arbeiten. Eine Spurensuche im Hinblick auf eine theoretische Begründung Globalen Lernens machte deutlich, dass nicht alle Konzepte Globalen Lernens der primären aufklärerischen Prämisse einer Erziehung zu Mündigkeit und Emanzipation folgen. Außerdem konnte bewiesen werden, dass sich eine theoretische Basis und der konstitutiv offene Charakter des Arbeitsbereichs nicht ausschließen. In der Praxis schulischen Unterrichts bleibt ein bewusst verwendetes „Globales Lernen“ durch LehrerInnen eine Seltenheit. Dennoch ist die Sensibilisierung für globale Vernetzungen und die disparate globale Nord-Süd-Beziehung in der Schulpraxis weit fortgeschritten, insbesondere bei LehrerInnen der Fächer Geographie und Wirtschaftskunde, Biologie, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Betriebswirtschaft.

Inhalt

1. Einführung.....	9
1.1. Problemaufriss	9
1.2. Forschungsfragen	10
1.3. Persönliches Forschungsinteresse	11
1.4. Struktur und methodisches Vorgehen	12
2. Globales Lernen - eine Bestandsaufnahme.....	15
2.1. Historische Wurzeln und Akteure des Globalen Lernens.....	15
2.1.1. Aspekte Globalen Lernens bei Comenius und Kant.....	16
2.1.2. Die Entstehung entwicklungspolitischer Bildung im angloamerikanischen Sprachraum	18
2.1.3. Die Entstehung entwicklungspolitischer Bildung im deutschen Sprachraum	26
2.1.4. Die institutionelle Entwicklung Globalen Lernens in Österreich	29
2.2. Begriffsbestimmungen	33
2.2.1. EXKURS: Pädagogische Ansätze und ihre Relevanz für das Globale Lernen	34
2.2.2. Definitionen Globalen Lernens – eine Übersicht	38
2.3. Erste kritische Beurteilung Globalen Lernens	50
3. Zur Begründung Globalen Lernens unter Bezug auf didaktische Modelle und Gesellschaftstheorien	57
3.1. Globales Lernen aus evolutionär- und systemtheoretischer Sichtweise	60
3.1.1. Die Beantwortung der didaktischen Grundfragen nach Scheunpflug/Schröck.....	63
3.1.2. Kritik zur Begründbarkeit des Konzepts	67
3.2. Globales Lernen in reformpädagogischer Tradition	72
3.2.1. Die Beantwortung der didaktischen Grundfragen bei Selby/Rathenow	73
3.2.2. Kritik zur Begründbarkeit des Konzepts	76
3.3. Resümee zur theoretischen Begründbarkeit Globalen Lernens	81
4. “Global Action Schools” - Best Practice Globalen Lernens?	87
4.1. Das Projekt „Global Action Schools“	88
4.2. Einführende Informationen über die HLW Frohsdorf	95
4.3. Das episodische Interview – Methode, Durchführung und Auswertung.....	96
4.4. Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus der Interview-Auswertung	98
4.4.1. Das Verständnis Globalen Lernens.....	98
4.4.2. Die Legitimation Globalen Lernens	99
4.4.3. Die Zieldimension Globalen Lernens.....	99

4.4.4.	Die Inhalte Globalen Lernens	101
4.4.5.	Die Methodik Globalen Lernens.....	102
4.4.6.	Die individuellen Chancen und Herausforderungen durch das Globale Lernen	102
5.	Conclusio	109
	Literaturverzeichnis.....	111
	Anhang	119
	Abkürzungsverzeichnis	119
	Abbildungsverzeichnis	119
	Tabellenverzeichnis	119
	Quellenangaben aus dem Internet.....	120
	Liste der Interviews	121
	Lebenslauf	122

1. Einführung

1.1. Problemaufriss

Um in das Thema dieser Arbeit einzuführen, werden zu Beginn drei Positionen näher erläutert. Die erste Position beschreibt die immer komplexer werdende Lebenswelt der SchülerInnen. Sie wachsen mit sich ausweitenden gesellschaftlichen Disparitäten auf und sind oft unbewusst in weltumspannende Prozesse eingebunden. Die zweite Position charakterisiert in Kürze das Globale Lernen, eine mögliche schulische Bearbeitungsform, die von den Akteuren als Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung gesehen wird. Die dritte Position zeichnet die gegenwärtige Randlage des Konzepts in Wissenschaft und Schulpraxis nach.

Komplexe Lebenswelten – gesellschaftliche Disparitäten

Die gegenwärtige Lebenswelt der SchülerInnen ist komplex. Sie ist von Widersprüchen und gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten geprägt und eingebettet in einen globalen Prozess, den sie persönlich kaum wahrnehmen. Hinzu kommen gesellschaftlich produzierte Ungerechtigkeiten, wie z.B. die immer größer werdende Schere zwischen Arm und Reich oder die Diskriminierung von Fremden, die global wie auch lokal, den Lebensalltag der Heranwachsenden beeinflussen. Diese Entwicklungen können das Individuum in zunehmender persönlicher Instabilität, mit einem Identitätsverlust, in Ohnmacht und Resignation zurücklassen und tragen eher dazu bei gesellschaftliche Problemlagen festzuschreiben anstatt sie zu verändern (STRATEGIEGRUPPE 2009, 7).

Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung

Ein pädagogischer Ansatz, der sich mit der Bearbeitung der komplexen und miteinander verflochtenen Herausforderungen und Problemen der Globalisierung befasst, ist „Globales Lernen“. Der Begriff vereint mittlerweile eine Vielzahl von Konzepten, die sich vor allem aus einem von den Akteuren festgestellten Defizit heraus entwickelten. So wird von ihnen angenommen,

„dass die herkömmliche Erziehung und Bildung nicht in der Lage ist, die heranwachsende Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten, die sie zu einer konstruktiven An-Teilnahme in einer [...] Weltgesellschaft benötigt“ (FORGHANI-ARANI 2007, 8).

SEITZ (2000b) äußert sogar die These, dass

„die Art und Weise, wie in unseren Bildungseinrichtungen Lernen organisiert wird, mit dazu beiträgt, jene Geisteshaltung zu befördern, die die Welt in die globalen Probleme hineingeführt hat“.

Zu den Akteuren des Globalen Lernens zählen vorrangig Nichtregierungsorganisationen (NGOs), kirchennahe Gruppen, LehrerInnen, sowie engagierte Einzelpersonen. Sie alle verfolgen mit handlungs- und erfahrungsorientierten, partizipativen und individuellen Lernformen das Leitbild *„ethischer Verantwortung für soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“* (FORGHANI-ARANI 2007, 9). Durch Globales Lernen sollen die Heranwachsenden Kompetenzen erwerben, die ihnen eine selbstständige Orientierung in der vernetzten Welt ermöglichen und sie zu aktiven und mündigen BürgerInnen (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, HA 17/12) befähigen.

Gegenwärtige wissenschaftliche und institutionelle Randlage des Konzepts

Nach wiederholten Bestandsaufnahmen zur Verankerung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem wurde durch Erziehungswissenschaftler aber immer wieder die bestehende periphere Lage des Arbeitsbereichs in wissenschaftlicher und struktureller Hinsicht festgestellt. Um diese Position in der österreichischen Bildungslandschaft zu verändern müsste laut HARTMEYER (2010, 119) im Globalen Lernen u.a. die wissenschaftliche Lehre und Forschung ausgeweitet werden und eine konzeptionelle Weiterentwicklung stattfinden.

1.2. Forschungsfragen

Nach näherer Beschäftigung mit dem Globalen Lernen stieß die Verfasserin auf verschiedene Probleme, die für eine stärkere institutionelle Verankerung des Ansatzes hinderlich sind (vgl. BOURN 2003, HARTMEYER 2007 und 2010, SEITZ 2000b, FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008, SCHEUNPFLUG 2007 u.a.):

- a) Nach Durchsicht der einschlägigen Fachliteratur wurde der problematische Ursprung des Globalen Lernens aus der Arbeit der NGOs heraus beschrieben. Bis in die Gegenwart verfolgen diese aus unterschiedlichen organisationsabhängigen Gründen Bildungsarbeit, die u.a. unter dem Begriff „Globales Lernen“ zusammengefasst wird.
- b) Aus diesem Grund verbergen sich hinter ein und demselben Begriff eine Vielzahl von pädagogisch-didaktischen Ansätzen, die alle unterschiedliche Lernziele definieren, das Konzept unterschiedlich legitimieren und verschiedene Intentionen verfolgen, wobei sich die Konzepte oberflächlich kaum voneinander unterscheiden.
- c) Eine Schwierigkeit für die schulische Implementierung stellt das wissenschaftlich-theoretische Defizit des Arbeitsbereichs Globalen Lernens dar. Es ist problematisch, wenn theoretisch nicht begründete didaktische Konzepte in den schulpraktischen Unterricht übernommen werden, da diese das fachdidaktische Begründungsgebot, dem alle Lehrkräfte unterliegen, vollkommen ignoriert.

Aus diesen Problemlagen heraus ergaben sich die konkreten Fragestellungen der Diplomarbeit wie folgt: Woraus begründet sich detailliert die Tatsache, dass das Konzept Globalen Lernens formal nur wenig bekannt und strukturell nur rudimentär im österreichischen Bildungssystem verankert ist? Inwieweit lässt es sich auf Basis der didaktischen Grundfragen (warum, wozu, was, wie) theoretisch begründen? Welche Differenz besteht zwischen der gegenwärtigen Praxis und den theoretisch begründbaren Aspekten des Konzepts?

Diese Arbeit versucht einen Teil zur theoretischen Weiterentwicklung der Grundlagen Globalen Lernens beizutragen und damit den Arbeitsbereich von organisations- und institutionsspezifischer Wertevermittlungen zu distanzieren. Ziel ist es, theoretisch fundierte Grundlagen Globalen Lernens zu formulieren und die LehrerInnen in einem professionalisierten Unterricht zu unterstützen, in welchem die SchülerInnen zu mündigen und emanzipierten BürgerInnen reifen können.

1.3. Persönliches Forschungsinteresse

Die Verfasserin wurde im Zuge einer Lehrveranstaltung der Universität Wien, genauer am Institut für Geographie und Regionalforschung, auf das Globale Lernen aufmerksam. Die Idee, die komplexen globalen Zusammenhänge in der Lebenswelt der

SchülerInnen handlungsorientiert und erfahrbar im Unterricht zu thematisieren, weckte ihr Interesse für den Arbeitsbereich. Das Konzept liefert nach Meinung der Verfasserin hilfreiche Methoden und viele Ideen, entwicklungspolitische Themen im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht (GW-Unterricht) entsprechend umzusetzen. Die Schule spielt nach Ansicht der Verfasserin eine Schlüsselrolle in Bezug auf eine alltagstaugliche Orientierung der Heranwachsenden in einer zunehmend unübersichtlichen Welt. Sie hat die Verantwortung die SchülerInnen zu eigenständig orientierungs- und entscheidungsfähigen BürgerInnen zu erziehen, die sich den Herausforderungen der vernetzten Welt bewusst sind und sich aktiv an der Offenlegung und Beseitigung gesellschaftlicher Widersprüche beteiligen.

Da der Arbeitsbereich für die Verfasserin eine zentrale Rolle spielt, konnte sie die vernachlässigte Thematisierung des Konzepts in ihrer universitären Ausbildung nicht nachvollziehen. Diese Erfahrung legte den Grundstein zur intensiveren Auseinandersetzung mit dem Globalen Lernen im Rahmen der Diplomarbeit.

1.4. Struktur und methodisches Vorgehen

Die Diplomarbeit gliedert sich in vier Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird eine kritische Bestandsaufnahme in Bezug auf Ausprägungen und Stellenwert des Globalen Lernens erarbeitet. Dabei werden die Ursachen der bisher rudimentären strukturellen Verankerung Globalen Lernens in Österreich ergründet, die sich in erster Linie aus dem historischen Kontext des Konzepts ableiten lassen (vgl. BOURN 2003, SEITZ 2000b). In diesem Teil werden die Akteure des Globalen Lernens nach ihren Intentionen, früheren wie auch aktuellen Leitzielen und ihren entwicklungspolitischen Ansätzen untersucht. Basis dafür ist eine ausführliche Literaturrecherche und eine fokussierte qualitative Analyse von Websites aktiver Akteure der entwicklungspolitischen Bildung, deren Inhalte offengelegt und kritisch hinterfragt bzw. diskutiert werden. Anschließend werden die pädagogischen Strömungen kurz charakterisiert, aus denen das Globale Lernen zentrale Themen und die spezielle Arbeitsweise bezieht. Im Weiteren folgt eine Übersicht verschiedener Definitionen Globalen Lernens. Es werden im Speziellen die Begriffsbestimmungen von Hanvey, Anderson, Selby, Scheunpflug und dem Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ näher untersucht. Eine semantische Analyse der Begriffsbestimmungen deckt erstens die

Grundhaltungen, Intentionen, Normen und Werte der jeweiligen Akteure Globalen Lernens auf. Und zweitens verdeutlicht der beispielhafte Aufriss der konzeptionellen Vielfalt auch die notwendige theoretische Weiterentwicklung des Arbeitsbereichs, wenn eine stärkere Verankerung im österreichischen Bildungssystem erreicht werden soll.

Um in Schulen einen professionalisierten und qualitativen Unterricht gewährleisten zu können, sollten alle Lehrkräfte im Laufe ihrer Aus- und Weiterbildung eine entsprechend mehrperspektivische fachdidaktische Begründungskompetenz erwerben (vgl. VIELHABER 1999, 9).

Um das Begründungsgebot in Bezug auf das Globale Lernen einhalten zu können, wird im zweiten Abschnitt eine theoretische Begründung des Konzepts erfolgen. Den strukturellen Rahmen der Begründung geben die Antworten der didaktischen Grundfragen vor, also warum, wozu, wie und was im Unterricht vermittelt werden soll. Als Untersuchungsbeispiel dient zum einen das Konzept Globalen Lernens von SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK (2000) und zum anderen jenes von SELBY und RATHENOW (2007). Beide Konzepte werden in ihren Grundstrukturen hinsichtlich der didaktischen Grundfragen vorgestellt und z.T. von den Autoren selbst theoretisch begründet. Die Aufgabe ist es, zu überprüfen, inwieweit die Begründungen schlüssig sind und wie durch die Hinzunahme gängiger didaktischer Modelle und Gesellschaftstheorien eventuelle theoretische Defizite ausgebessert werden können. Auch diese Untersuchung erfolgt primär beispielhaft.

Am Ende dieses zweiten Teils findet sich eine thesenartige Formulierung konzeptioneller Eckpfeiler Globalen Lernens, die nach Ansicht der Verfasserin theoretisch begründet sind und so im unterrichtlichen Geschehen vertretbar wären.

Der dritte Abschnitt widmet sich dem praktischen Diskurs über Globales Lernen. Dazu wird das internationale Gemeinschaftsprojekt „Global Action Schools“ vorgestellt, dessen teilnehmende Partnerorganisationen es als Ziel ansehen, Globales Lernen in den Schulalltag zu integrieren. Im Einstieg soll das theoretische wie praktische Verständnis Globalen Lernens der Global Action Schools vorgestellt werden. Dazu werden das Handbuch und die Website des Projekts nach detaillierten Informationen untersucht. Ergänzend führte die Verfasserin mit Matthias Haberl, dem verantwortlichen Bildungsreferenten der Global Action Schools bei Südwind

Niederösterreich Süd, ein Interview, das vor allem Fragen zum Hintergrund des Projekts gewidmet war.

Nach dieser ersten Annäherungsphase zu dem Projekt besucht die Verfasserin die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) Frohsdorf, eine anerkannte Global Action School. Dort erklärten sich vier LehrerInnen zu einem Interview zum Thema Globales Lernen bereit. Bei den Interviews handelt es sich um episodische Interviews. Diese Interviewform wird der qualitativen Sozialforschung zugeordnet und ermöglicht durch eine Verschränkung erzählender Gesprächsmomente und auf individuelle Begriffserläuterungen zielende Fragestellungen die Einsicht in die persönlichen Theoriekonstruktionen der Befragten zu einem bestimmten Forschungsgegenstand.

Das Ziel ist es, herauszufinden, was der/die Einzelne mit Globalem Lernen assoziiert, welche Ziele mit dem Unterricht Globalen Lernens verfolgt werden und wie die LehrerInnen den Ansatz in ihrem Unterricht integrieren. Anschließend folgt eine vergleichende Analyse der Ergebnisse der Interviews mit den Erkenntnissen der theoretischen Untersuchung und den theoretischen Eckpfeilern Globalen Lernens im Sinne der Global Action Schools. Es wird geklärt, inwieweit Theorie und Praxis voneinander abweichen und welche Schlussfolgerungen für die weitere Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen in Bezug auf das Globale Lernen daraus gezogen werden können.

Der vierte Abschnitt dient der kurzen Zusammenfassung grundlegender Erkenntnisse im Rahmen dieser Arbeit und enthält eine Reihe von Anmerkungen zum Forschungsausblick.

2. Globales Lernen - eine Bestandsaufnahme

In diesem ersten Abschnitt steht die Beantwortung der Frage im Vordergrund, warum das Globale Lernen bis in die Gegenwart eine Nebenrolle in der Bildungslandschaft spielt, obwohl die Notwendigkeit einer Bildungsreform i.S. des Nachhaltigkeitsdiskurses von transnationalen Organisationen und Regierungen bestätigt wurde (vgl. BMUK 2008, 2f)

Zu Beginn wird die Behauptung aufgestellt, dass die Randlage Globalen Lernens aus der historischen Entwicklung resultiert, die eine konzeptionell inhomogene Vielzahl von ideologisierten Ansätzen hervorbrachte. Im Weiteren führten der Mangel finanzieller Mittel, das Fehlen einer starken Lobby und die rudimentäre theoretische Weiterentwicklung Globalen Lernens (vgl. HARTMEYER 2001, 5) zu keiner ausschlaggebenden Verbesserung der Ausgangslage. Die folgende Abhandlung dient dem Beweis dieser Behauptung. Sie zeigt die ideologisch geprägte Geschichte Globalen Lernens auf. *„Denn wenn es um eine Bildung für eine bessere Welt geht, dann drängt sich die Frage auf: besser nach welchen und wessen Normen und Werten?“* (FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008, 24). Außerdem wird in einem Aufriss anhand verschiedener Definitionen Globalen Lernens, die gegenwärtige Vielfalt des Ansatzes und die daraus resultierenden Problemlagen deutlich gemacht.

2.1. Historische Wurzeln und Akteure des Globalen Lernens

Globales Lernen ist ein junger Begriff, der erst Anfang der 1990er Jahre Einzug in den deutschen Sprachgebrauch fand. Er wird von der Majorität der Akteure als ein *„Chiffre für die Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft“* (SEITZ 2002, 366) betrachtet. Das Konzept hat seine Ursprünge in drei miteinander verwobenen Entwicklungslinien: 1) Den ersten Vorläufer bildete die weltbürgerliche Erziehung der Aufklärung. 2) Primär entstand Globales Lernen aber aus der entwicklungspolitischen Bildung, wobei die Akteure im Laufe des 20. Jahrhunderts Aspekte der Friedenspädagogik und weiteren „Bindestrich-Pädagogiken“ für das Konzept vereinnahmten. 3) Als dritte Traditionslinie lässt sich die Entwicklung der UN-Menschenrechtskonvention und der UNESCO betrachten.

In der Fachliteratur werden die Begriffe Globales Lernen, Entwicklungspädagogik und entwicklungspolitische Bildung teilweise synonym und teilweise dezidiert verwendet. Einheitliche Abgrenzungskriterien gibt es nicht (vgl. TREML 1982, 13f). Zur besseren Orientierung wird der Begriff entwicklungspolitische Bildung in weiterer Folge als Sammelbegriff aufgefasst, deren Ausprägungen, wie u.a. die Entwicklungspädagogik oder die Dritte-Welt-Pädagogik, historischen Entwicklungen entsprungen sind. Dadurch soll der geschichtliche Wandel entwicklungspolitischer Bildung deutlicher erkennbar werden.

Als Akteure der entwicklungspolitischen Bildung und des Globales Lernens sind die Regierungen der jeweiligen Nationalstaaten, die NGOs, kirchliche Gruppen und LehrerInnen sowie engagierte Einzelpersonen zu nennen. In den folgenden Abschnitten werden zunächst die ersten Vorläufer Globalen Lernens auszugsweise mit ihren Leitideen vorgestellt, um dann die internationale Diskussion hin zum Globalen Lernen zu betrachten. Im letzten Abschnitt steht die Entwicklung des Konzepts in Zusammenhang mit den entwicklungspolitischen Akteuren in Österreich und deren Intentionen im Fokus.

2.1.1. Aspekte Globalen Lernens bei Comenius und Kant

Comenius ist einer der Vordenker der frühen pädagogischen Theoriebildung. Mit zunehmendem Zerfall der mittelalterlichen Feudalordnung wird Bildung universell angelegt: Der Welthorizont und die Abstraktion lebensweltlicher Erfahrungen „sind für den neuzeitlichen Bildungsbegriff geradezu konstitutiv“ (SEITZ 2002, 300f). Seitz sieht in den Ausführungen Comenius, in dessen Werk die „Großen Didaktik“, klare Vorläufer der Leitideen Globalen Lernens: Den Gedanken, „damit an den Schulen weniger Lärm, Überdruss und unnütze Mühe herrscht“ (COMENIUS 1954, 9), führt Seitz weiter. Es soll den Lernenden in den Schulen ein entdeckendes, selbstständiges Lernen ermöglicht werden, „das darauf zielt, neues Wissen zu erschließen, und sich nicht darin erschöpft, den Schülern nur unechte Fragen zu stellen, deren Antworten schon längst bekannt sind“ (SEITZ 2000b). Seitz unterstreicht Comenius Aussage, dass „[...] Bildung in einen universalen, die gesamte Menschheit umfassenden Horizont gestellt“ (SEITZ 2000b) werden muss (ebd.). Universal im dem Sinne, dass „alle Menschen gleichermaßen der

Bildung fähig und bedürftig“ (ebd.) sind, als auch universal im Sinne der auszuwählenden Inhalte. Diese müssen stets

„die Gesamtheit der Einen Welt in den Blick nehmen, aus dem Fundus der ganzen menschlichen Kultur schöpfen und auf die Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse und die Herstellung einer Weltfriedensordnung zielen“ (SEITZ 2000b).

Damit definierte Comenius bereits vor 350 Jahren einen Grundbaustein Globalen Lernens. So teilen die Akteure Globalen Lernens die Auffassung, dass durch Bildung die Einstellungen und Handlungen der Weltgesellschaft veränderbar sind und das allen Menschen Wissen allumfassend vermittelt werden soll (vgl. SEITZ 2000a, 94). Auch eine methodische Neuorientierung beruhend auf Ganzheitlichkeit, Verstehbarkeit und Selbsttätigkeit, entspricht den Richtlinien Globalen Lernens.

Im 17. und 18. Jahrhundert, dem Zeitalter der Aufklärung, herrschten Vernunft- und Erkenntnisbestrebungen vor in deren Tradition auch die Akteure Globalen Lernen eine Zieldimension des Ansatzes sehen:

„Die Aufklärung vollendete die Bemühungen seit dem Ende des Mittelalters, den Menschen aus jenseitigen Bindungen zu lösen. Ihr Ziel war die allseitige, selbstständige Entwicklung des menschlichen Geistes“ (FRENZL 2004, 154).

Der deutsche Philosoph Immanuel Kant war ein Vertreter der Aufklärung, der in seinem Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ aus dem Jahr 1784 die Antwort lieferte, dass die Aufklärung *„der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“* (KANT 1999, 20) sei und formulierte damit den Leitspruch der europäischen Aufklärung. Nach Kant ist die Unmündigkeit durch das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, definiert. Und selbstverschuldet ist diese, wenn es an der Entschließung und des Mutes mangelt, es ohne Leitung zu versuchen (ebd.).

Noch heute, 200 Jahre nach Kant, versuchen die Akteure des Globalen Lernens mit traditionellen Leitideen das bestehende Bildungssystem, welches immer noch auf kognitiv prüfbares Wissen basiert, im Sinne Kants zu reformieren. *„Sapere aude“*, auf Deutsch *„habe den Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“*, beschreibt jene Forderung der Akteure Globalen Lernens, welche um den „Eine Welt“-Horizont

erweitert wird. So ist Globales Lernen ein „pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft“ (FORGHANI-ARANI 2007, 9). Im Weiteren formuliert Kant in seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ eine Tugendnorm, „die für Menschen sittlich relevant ist“ (AHA 2005, 9). „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte“ (KANT 1999, 45). Sein kategorischer Imperativ stellt das ethische Handeln des Einzelnen in den Fokus, nach dem jeder Mensch handeln soll, wobei Maximen als objektive Handlungsregeln zu verstehen sind. Eine solche Sammlung von Maximen stellt die UN-Menschenrechtskonvention dar, eine Formulierung von universalen Grundrechten, deren Einhaltung weltweit oberste Priorität zu sein hat. Kants Aussage steht damit in direkter Verbindung zum Leitbild Globalen Lernens: nämlich „*ethische Verantwortung für soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*“ zu übernehmen (FORGHANI-ARANI 2007, 9).

2.1.2. Die Entstehung entwicklungspolitischer Bildung im angloamerikanischen Sprachraum

In Großbritannien, welches als Pionierland der entwicklungspolitischen Bildung in Theorie und Praxis gilt, konnte sich die „Global Education“, wie das Globale Lernen dort genannt wird, bereits früher als im deutschsprachigen Raum als pädagogisches Arbeitsfeld etablieren. Das Bildungsinteresse über weltweite Angelegenheiten nahm in Großbritannien durch Initiativen von ErziehungswissenschaftlerInnen und progressiven LehrerInnen in den 1920er Jahren den Anfang (vgl. HICKS 2003, 266). 1939 wurde in Großbritannien der „Council for Education in World Citizenship“ mit dem Ziel gegründet, „to promote the importance of political and civic engagement within and across national boundaries“ (CITIZENSHIP FOUNDATION 15/10). Die Institution setzt sich gegenwärtig vor allem in Schulen für „Education for Global Citizenship“ ein. In der Pädagogik wird darunter eine Sammlung von didaktischen Ansätzen verstanden, welche den Menschen mit dem Selbstverständnis eines Bürgers der Welt in den Mittelpunkt stellen. Es ist eine Denk- und Handlungsweise im globalen Kontext, wobei Heranwachsende das Bewusstsein über die Verantwortung gegenüber anderen und der Erde erlangen sollen, mit dem Ziel der Bewältigung von globaler Ungerechtigkeit und Ungleichheit (vgl. GLOBAL CITIZENSHIP 18/10).

Direkt nach dem Zweiten Weltkrieg, am 26. Juni 1945, wurde die UNO gegründet, mit den Zielsetzungen des Erhalts weltweiten Friedens und Sicherheit, der Entwicklung friedlicher Beziehungen unter den Nationen und das Fördern sozialen Fortschritts, besserer Lebensstandards und der Einhaltung der Menschenrechte (vgl. UNO 13/08). Die UNO, basierend auf der Idee einer „World Governance“ und die internationale Politik allgemein, sind schon immer ein Motor der entwicklungspolitischen Bildung gewesen (vgl. SCHÖFTHALER 2001, 325). So verkörpert die UNO als Institution u.a. das *„Hinwenden zum Weltbürgertum“*, gilt als *„Hoffnungsträger, [...] als Haltegriff in einem Autobus, der funktionieren muss und ideologiefrei ist“* (AHA 2005, 26). Kritisch betrachtet ist die UNO laut den Ergebnissen von AHA (2005, 28) aber *„ein Konstrukt der britischen Kolonialherrschaftsstruktur [...], diszipliniert durch ein nordamerikanisch pragmatisches Managementkonzept“*. Laut der Charta soll es die Aufgabe der UNO sein, neue universale und moralische Grundsätze (basierend auf den Menschenrechten) in die internationalen Beziehungen einzubringen. Doch aufgrund der strukturgebundenen formalen Machtausübung durch amerikanisches Kapital herrscht in der multinationalen Organisation eine amerikanische Dominanz vor, der die Handlungsfähigkeit des Systems in vielen Fällen lähmt (vgl. AHA 2005, 28). Die Organisation ist neben dem *„hausinternen Amerikanismus“* (ebd.) auch durch mangelnde Kommunikationsstrukturen, sowie Finanzierungsprobleme negativ aufgefallen.

1945 wurde in London eine eigenständige Sub-Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur gegründet, die UNESCO. Angelehnt an das Gedankengut der UNO formuliert die UNESCO ihre Leitidee folgendermaßen: *„Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden“* (UNESCO 21/07). Man hatte nach dem Zweiten Weltkrieg die Erfahrung gemacht, dass ein Friede, der lediglich auf politischen Absprachen von Regierungen beruhte, keine Gewährleistung für tatsächlichen Frieden ist. Frieden beruht laut der UNESCO auf der Zustimmung der Völker dieser Welt. Moralische Solidarität muss daher im Kopf der Menschen verankert werden (ebd.).

„Ziel der UNESCO ist es, durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken, die den Völkern der Welt ohne

Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder Religion durch die Charta der Vereinten Nationen bestätigt worden sind“ (vgl. UNESCO 1945, 20/07).

Mit dieser Verfassung manifestierte die UNESCO bereits 1945, noch bevor der Begriff „Global Education“/„Globales Lernen“ bekannt war, wichtige Prinzipien dieser pädagogischen Ansätze. Dazu zählen u.a. die Abhängigkeiten zwischen Völkern und die Vermittlung sozialer Verantwortung. Auch die Charta der Menschenrechte, welche 1948 von der UN-Generalversammlung anlässlich der schweren Kriegsverbrechen im Zweiten Weltkrieg verabschiedet wurde, war Teil der Verfassung. Sie gelten als unantastbare, universelle Rechte eines jeden Menschen. Deren Verbreitung und Einhaltung ist ein Hauptanliegen aller Akteure Globalen Lernens.

Die Meinung, dass die Genese der entwicklungspolitischen Bildung stark mit dem Verlauf der Entwicklungspolitik zusammenhängt, vertritt Guido RÜTHEMANN¹ (1994): Die UN rief vier Entwicklungsdekaden aus, in welchen über jeweils zehn Jahre eine bestimmte politische Strategie verfolgt wurde und wird: Seit 1961 formuliert die UN für jeweils eine Dekade ein Leitziel unter dem in den folgenden zehn Jahren die entwicklungspolitischen Maßnahmen gesetzt werden. Die erste Dekade (1961-1970) mit dem Namen "Entwicklung durch Wachstum" ist durch den „trickle-down-Effekt“ gekennzeichnet, wobei durch finanzielle Unterstützung eine Modernisierung der Gesellschaften im Süden erreicht werden sollte. In der zweiten Dekade (1971-1980), verfolgten die UN mit der „Grundbedürfnisstrategie“ die gleiche Zielrichtung, obschon Zweifel zur Sinnhaftigkeit aufgrund von Misserfolgen im Verlauf der ersten Dekade geäußert wurden. Die dritte Dekade (1981-1990) stand im Zeichen der Weltwirtschaftskrise. Aufgrund der starken Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Industrienationen gerieten Erstere in eine tiefe Finanznot. Monokulturen und Ausbeutung der natürlichen Ressourcen wurden als die einzigen Möglichkeiten für Dritte-Welt-Länder erachtet aus der Schuldenfalle zu entkommen. Diese neoliberale Strategie riss aber viele Länder in tiefe Armut. Die vierte Dekade (1991-2000) eröffnete einen ungeschönten Blick auf die Situation des Südens, die von niedrigen BIP-Werten, großer Armut und ausgeplünderten Ressourcen geprägt war. Das Schlagwort

¹ Guido Rüthemann ist Vorstandsmitglied bei KommEnt in Österreich, Autor und langjährig in der entwicklungspolitischen Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit in Linz tätig (vgl. KOMMENT 03/01).

Nachhaltigkeit wurde erstmals auf den Konferenzen in Rio, Wien und Kairo vernommen und eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ angestrebt (vgl. NUSCHELER 2004, 77-85). Äquivalent zu den UN-Dekaden fand und findet eine Begriffs- und Konzeptentwicklung zur entwicklungspolitischen Bildung statt, die Rütthemann in vier Paradigmen der Bildungsarbeit eingeteilt hat (vgl. RÜTHEMANN 1994, 28) und die sich thematisch mit den UN-Dekaden decken: 1. Der Paternalistischer Ansatz steht direkt in Verbindung mit der ersten Phase der Gründung der Entwicklungsorganisationen. Hier wurde der Öffentlichkeit das politische und wirtschaftliche Eigeninteresse an der Entwicklungshilfe erläutert. Bei den kirchlichen Organisationen stand der Spendenerwerb im Vordergrund. 2. Der Informationsorientierte Ansatz ist geprägt von „pädagogischen Aufklärungsoptimismus“ (RÜTHEMANN 1994, 28) der 68er-Bewegung. 3. Die TeilnehmerInnenorientierung entspricht affektivem und handlungsorientierten Lernen aus dem eigenen Erfahrungshorizont. 4. Das Interkulturelle und globale Lernen, das die Krise der Entwicklungstheorien eine Krise der Entwicklungspädagogik nach sich zog. Zweisprachigkeit im Klassenzimmer, sowie interkultureller Austausch wurden fokussiert (ebd.). Diese Ergebnisse bestätigen, dass entwicklungspolitische Bildungsarbeit lange Zeit lediglich als Unterstützung angesehen wurde, *„die das eigentliche entwicklungspolitische Geschäft, die Entwicklungszusammenarbeit mit den armen Ländern, verbend umrahmt[e]“* (SEITZ 2007, 6).

In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts führte dann der Brite Henderson den Begriff „World Studies“ ein, mit dem er die Notwendigkeit für eine globale Dimension im Curriculum zum Ausdruck brachte. Nach der Arbeit mit Regierungsmitgliedern, welche den „One World Trust“, einen wohltätigen Bildungsverband, gründeten, wurde 1973 ein Lehrplan-Projekt *„to look at issues of world order“* (HICKS 2003, 266) ins Leben gerufen. An den Konferenzen nahmen hauptsächlich LehrerInnen, UniversitätslektorInnen und BildungsreferentInnen von NGOs teil, woraufhin über Jahre ein Netzwerk an ErzieherInnen entstand, die sich vorrangig für die Verbreitung der World Studies in den Schulen und Universitäten einsetzten.

Auf weltweiter Ebene verabschiedete die UNESCO 1974 nach vielen fehlgeschlagenen Anläufen ein weiteres Referenzdokument: die *“Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to*

human rights and fundamental freedoms” (UNESCO 1974, 1). Mit dieser Empfehlung sollte in allen Bildungseinrichtungen eine „globale Anschauungsweise realisiert werden“ (ebd.) und nicht nur auf den schulischen Bereich begrenzt bleiben. Die Leitidee, dass Frieden und moralische Solidarität im Kopf der Menschen dieser Erde ansetzen muss, wurde aufgrund der veränderten weltpolitischen Lage in einer neuen Auflage der Empfehlung im Jahr 1994 stärker herausgearbeitet. Besondere Aufmerksamkeit wurde der sich verändernden Bedeutung des Begriffs „internationale Verständigung“ geschenkt. In der Empfehlung von 1974 wurde unter dem Begriff vor allem die Schaffung von Akzeptanz in der Bevölkerung für die internationalen Verpflichtungen der jeweiligen Regierungen verstanden. Seit der Verabschiedung dieser Empfehlung haben viele Nichtregierungsorganisationen die politische und internationale Bühne betreten. Die Neuauflage der Empfehlung wird dieser Entwicklung dahingehend gerecht, dass Individuen, die unterschiedlichen ethnischen, religiösen und kulturellen Gruppen zugehören den Regierungen und internationalen Organisationen gleichgesetzt werden. Auch die NGOs haben eine solche Aufwertung erfahren. Die UNESCO erweiterte den Horizont der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Regierungen um die interpersonale und zivilgesellschaftliche Ebene. Das nationalstaatliche Paradigma, das die UNESCO seit ihrer Gründung mit internationaler Verständigung verbunden hatte, wurde durchlässiger und unabhängiger von der Qualität zwischenstaatlicher Kooperationen (vgl. SEITZ 2002, 372)². „Bezugspunkt internationaler Verständigung war damit nicht mehr die Staatenwelt, sondern die Weltgesellschaft“ (ebd.). Diese Entwicklung skizziert laut Seitz den Übergang zu einer „Global Education“. SELBY und PIKE entwickelten Ende der 80er Jahre darauf aufbauend das bisher profilierteste Konzept der „Global Education“, welches im Kapitel 2.2.2. vorgestellt und analysiert wird.

Kritisch ist zu betrachten, dass der Arbeitsbereich „in erster Linie in den Zusammenhängen entwicklungspolitisch tätiger Organisationen verwurzelt“ (BOURN 2003) ist, die das Ziel verfolgten/verfolgen, eine „engagierte Öffentlichkeit zur

² Weitere Aspekte der 1994 erschienenen überarbeiteten Empfehlung von 1974 sind die Betonung von Demokratie, der stärkere Akzent auf interkulturelles Lernen und Umweltbildung, die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, der positive Friedensbegriff (von der „Abwesenheit von Krieg“ hin zu einer „Kultur des Friedens“) der Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktlösung und die Aufwertung außerschulischer Bildung (vgl. SEITZ 2002, 371f).

nachhaltigen Unterstützung ihrer Arbeit“ (BOURN 2003) zu rekrutieren. Das übergeordnete Ziel war die Verringerung der Entwicklungsunterschiede zwischen der Ersten und Dritten Welt. Doch diesem hohen Anspruch gerecht zu werden, dürfte den BildungsreferentInnen und LehrerInnen schwer fallen. Zum einen folgt der Frage der Verantwortungsübernahme immer die Frage einer ethischen Bildung, die wiederum einer entsprechenden dialektischen Bearbeitung im Unterricht verlangt (vgl. HASSE 2010, 56). Das bedeutet, die Global Education muss sich auch ganz deutlich von einer Katastrophengeographie und einer Überwältigung der SchülerInnen distanzieren, da sonst statt dem Denken in Alternativen die Erstarrung und Ohnmacht bei den Lernenden überwiegt (vgl. HA 17/12). Zum anderen ist hier kritisch in Frage zu stellen, ob die gegenwärtige Institution Schule die notwendige Autonomie vom Staat besitzt globale Entwicklungsunterschiede didaktisch so aufzubereiten, damit ein „Empowerment“ der SchülerInnen gewährleistet ist, das evtl. nicht systemkonform verläuft.

Zusätzlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die NGOs Sympathisanten rekrutieren wollen, die deren Arbeit unterstützen. Und obwohl die entwicklungspolitische Bildung wissenschaftlich aufgearbeitet wurde, so ist in Großbritannien *„die entwicklungspolitische Bildung noch zu sehr mit der politischen Agenda und der Kampagnenarbeit der NGOs verknüpft“* (BOURN 2003). Diese Aussage Bourns macht das Dilemma der entwicklungspolitischen Bildung deutlich: Um ein ernstzunehmendes theoretisch untermauertes Bildungskonzept zu entwickeln, bedarf es der Abspaltung von ideologisch geprägten NGOs und auch der Regierung. Denn der Nationalstaat hat mit der Einführung des staatlichen Bildungssystems die originäre Funktion verfolgt, den nationalen Zusammenhalt zu stärken, loyale Staatsbürger zu schaffen und die ökonomische Entwicklung des Staates zu fördern (vgl. SEITZ 2002, 316). Damit hat die Regierung immer nationale Interessen verfolgt und demnach auch die Lehrinhalte ausgesucht.

Das Netzwerk der Akteure und Nutzer des Arbeitsbereichs im angloamerikanischen Sprachraum lässt sich gut am Beispiel der „Development Education Association“ (DEA) skizzieren und unterstreicht die bisherigen Ergebnisse: Die gemeinnützige Bildungseinrichtung entstand 1993 aus einer Koalition der größten NGOs Großbritanniens, darunter finden sich u.a. Oxfam, Action Aid, Save the Children und

Christian Aid. Insgesamt sind über 230 Nichtregierungsorganisationen in der DEA beteiligt.

„Global learning is key in helping learners to succeed and society to thrive in a world which faces issues such as global poverty, climate change and racial and religious tensions. [...] Our vision is for all citizens to understand the global challenges we face and develop the capabilities to create a more just and sustainable world” (DEA 08/08).

Diese Definition der DEA vom Globalen Lernen macht deutlich, dass es darum geht den Lernenden zu helfen, in der Welt mit ihren derzeitigen Problemlagen, wie Armut, Klimawandel und gespannten religiösen Verhältnissen, erfolgreich zu sein. Dieser erste Satz klingt zunächst nach einem „fit machen“ für die Auswirkungen der Globalisierung, für ein Lernen, dass darauf abzielt, im System die eigenen Vorteile zu erkennen und vermittelt, wie Lernende trotz der weltweiten Probleme erfolgreich sein können. Im zweiten Satz verliert sich dieser Eindruck jedoch mit der Aussage, dass alle BürgerInnen Fähigkeiten für eine gerechtere und nachhaltige Welt entwickeln sollten.

Oxfam ist eine der ältesten Nichtregierungsorganisationen der Welt. Das “Oxford Committee for Famine Relief” wurde bereits 1942 gegründet, um während des Zweiten Weltkriegs die Menschen im besetzten Griechenland mit Nahrungsmitteln zu versorgen. Mitte der 90er Jahre formierte sich dann die Internationale NGO „Oxfam International“ aus regierungsunabhängigen Organisationen, mit dem Ziel zusammen einen größeren Einfluss auf internationale Armutsreduktion und Ungerechtigkeit zu erreichen (OXFAM HISTORY 19/07). Ziel von Oxfam ist und bleibt primär die Hilfe für marginalisierte Gruppen: *“We work with people living in poverty striving to exercise their human rights, assert their dignity as full citizens and take control of their lives.* (OXFAM 08/08).

Um das Verständnis und die Spendentätigkeit der Bevölkerung für Hilfsprojekte anzukurbeln, rückte wenige Jahre nach Gründung die Entwicklungspädagogik in den Fokus der Organisation und führte zur Einrichtung der Ableger-Organisation „Oxfam Education“. Die Mitarbeiter von „Oxfam Education“ stellen es sich zur Aufgabe, Lernansätze und Methoden zu entwickeln, um junge Menschen zu „global citizens“ zu befähigen (OXFAM EDUCATION 19/07).

In den USA hing die geschichtlich betrachtet frühe Förderung internationaler Bildung an Universitätsinstituten und Bildungsadministrationen (das erste „Institute of

International Education“ wurde hier schon 1919 gegründet, vgl. SEITZ 2002, 344), mit der besonderen Rolle der USA im zeitgeschichtlichen Kontext zusammen. Die Führungsrolle, welche die USA sicherheitspolitisch und ökonomisch gesehen nach dem Zweiten Weltkrieg inne hatte, ließ Programme mit internationalem Fokus entstehen. Als besonderen Vorreiter nennt SEITZ (2002, 370) das Fulbright-Programm. Unter dem Mantel des internationalen Studentenaustauschs, sollten die internationale Verständigung, der kulturelle Austausch und die Verbreitung der amerikanischen Werte gefördert und in der ganzen Welt proklamiert werden. Trotz vielfältiger Bemühungen blieb die Jugend der USA „*illiterate in world affairs*“ (SCHLEICHER 1992, 213). Motiviert durch dieses nicht gerade positive Ergebnis einer Studie zum Wissen der amerikanischen Jugendlichen über weltweite Angelegenheiten wurden auf Anraten der Regierung spezielle Facheinrichtungen für Global Education eingerichtet (vgl. SEITZ 2002, 370). Die US-amerikanische Regierung und Wirtschaft versuchte also mit Hilfe der Global Education die Welt über ihre Vorherrschaftsrolle zu unterrichten und diese damit weiterhin zu untermauern (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die entwicklungspolitische Bildung am historischen Verlauf und dem Ideenwandel der Entwicklungspolitik orientierte, aber auch von den Ideen der Nichtregierungsorganisationen ideologisiert wurde. Mit dem Ende des Kalten Krieges sank das Interesse an den Entwicklungsländern aufgrund ihrer peripheren geographischen Lage zu den Zentren globaler Wirtschaft. Der Krise der Entwicklungspolitik folgte die Krise der entwicklungspolitischen Bildung. Und aus der notwendigen Neudefinition entstanden mehrere Konzepte unter teilweise alten und neuen Bezeichnungen, wie „Global Education“, „Global Learning“, „Development Education“ und „Education for Global Citizenship“. Und obwohl beispielsweise manche Akteure, wie Mitglieder der US-amerikanischen „Global Education Associates“ große Bausteine und Ideen der britischen Global Education übernahmen, verfolgten sie dennoch z.T. andere Ziele, wie im vorherigen Absatz erwähnt wurde. Es ist daher im Vorhinein eine genaue Betrachtung von Zielen und Interessenlagen der Akteure notwendig, da selbst in Großbritannien das Verständnis von Global Education zwischen den NGOs, Bildungseinrichtung oder übergeordneten Initiativen inhomogen ausfällt.

2.1.3. Die Entstehung entwicklungspolitischer Bildung im deutschen Sprachraum

Vor dem Ersten Weltkrieg war die international orientierte pädagogische Forschung im deutschsprachigen Raum als *Weltpädagogik* oder *weltpolitische Bildungsarbeit* bekannt (FORGHANI 2001, 109). Die Weltpädagogik geht auf einen Vertreter der experimentellen Pädagogik, August Wilhelm Lay, zurück. Seinen Überlegungen nach sind aufgrund der gleichen biologisch-anthropologischen Eigenschaften alle Menschen gleich und er rechtfertigt daraus einen Kanon universeller Erziehungsinhalte (vgl. HOPF 2004, 127).

In den 1950er Jahren waren die Einsichten der heimkehrenden Entwicklungshelfer die Auslöser für die Entwicklungspädagogik. Diese waren der Meinung, dass sich neben den direkten Veränderungen im Süden „auch die politischen Rahmenbedingungen und die Grundeinstellung der Bevölkerung im Norden ändern müsse“ (FORGHANI 2001, 99). Erreicht werden sollte, wie in Großbritannien, die Bewusstseinsveränderung durch schulische und außerschulische Maßnahmen, mit dem Ziel der Verringerung der Entwicklungsunterschiede zwischen der Ersten und Dritten Welt (ebd.).

Bis in die 60er Jahre erweiterte sich der Forschungs- und Themenhorizont auf die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in den Industriestaaten über die Länder der Dritten Welt (SEITZ 1993 zit. nach FORGHANI 2001, 109). TREML (1982, 14f) unterscheidet dabei vier Arten von Pädagogik im Zusammenhang mit Entwicklungsproblemen:

- *Pädagogik in der Dritten Welt*
- *Pädagogik für die Dritte Welt*, welche die Menschen in der Dritten Welt zum Adressaten haben.
- „*Dritte-Welt-Pädagogik*“, welche die Dritte Welt zum Inhalt hat, aber an die Menschen in der Ersten Welt adressiert ist (z.B. Probleme der Unter- und Überentwicklung sowie ein Interesse für Entwicklungspolitik durch Bildung in der Gesellschaft zu platzieren)
- *Entwicklungspädagogik*, die die pädagogische Bewältigung der Entwicklungsprobleme zum Gegenstand hat

In der Entwicklungspädagogik steht der Erziehungscharakter im Fokus: Durch ein angemessenes Einschätzen der Probleme des Südens, die in Zusammenhang mit dem Handeln der Menschen im Norden stehen, soll ein problemorientiertes Bewusstsein und ein entsprechendes Handeln im Alltag erreicht werden. TREML (1982) bezeichnet

die Entwicklungspädagogik sogar als „pädagogische Bewältigung der Entwicklungsprobleme“. Den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen eine Last zu übertragen, die Wirtschaftsmächte und Politiker zu verantworten haben, ist laut Verfasserin weder zielführend noch Sinn einer Bildungseinrichtung (vgl. dazu auch SELBY/RATHENOW 2007). Der Sinn von Bildung sollte nämlich in der „Selbstbestimmung des Individuums, [...] sich selbst zu erkennen“ sowie „die Entwicklung einer Gesamtpersönlichkeit eines mündigen Bürgers [...]“ liegen (REGENBRECHT 2005, 62). Bildungseinrichtungen obliegt es primär diesen Anspruch einzulösen.

In den 50/60er Jahren wurde im Kontext der „Erziehung zu internationalen Verständigung“ und dem „Interkulturellen Lernen“ der „Eine Welt“-Begriff wiederentdeckt und führte zur Entstehung der „Eine-Welt-Pädagogik“, welche die „Dritte-Welt-Pädagogik“ begrifflich ablöste. Die erstmalige Verwendung des Begriffs „Eine Welt“ ist beim Amerikaner Wendell Willkie 1943 zu finden, wenn auch unter anderer Bedeutung als er im Globalen Lernen verstanden wird. Dieser plädierte in seinem Buch „One World“ für eine neue Welt-Nachkriegsordnung unter der Führung der USA, die mit ihren Idealen als Vorbild dienen sollte, *„eine Gesellschaft zu schaffen, in welcher Männer und Frauen der gesamten Erde leben und gedeihen können [...] durch Unabhängigkeit und Freiheit“* (SEITZ 2003). Unbeachtet der Begriffsgeschichte wurde der „Eine Welt“-Terminus von den Akteuren der entwicklungspolitischen Bildung für die Beschreibung der Entwicklung zur Weltgesellschaft und für die Vision einer gerechteren Welt benutzt. Es ist daher immer im Gedächtnis zu behalten, wer den Begriff in welchem Zusammenhang verwendet (vgl. FORUM SCHULE 1996, 10ff).

Die aufkeimende Debatte über das Globale Lernen brachte das Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ im deutschen Sprachraum in Gang. Das Forum Schule griff eine Studie von Lee Anderson auf, der 1979 im Rahmen einer empirischen Untersuchung herausfand, dass eine „global society“ im Entstehen begriffen war, die eine Umorientierung von Bildung aufgrund gesellschaftlicher Globalisierungsprozesse notwendig zu machen schien (vgl. SEITZ 2002, 368). Das Forum Schule entwickelte 1985 erstmals einen Lernzielkatalog mit „Lernzielen für eine Welt“ und inkludierte darin die herausgearbeiteten Kompetenzen Andersons für „Global Citizenship“ (ebd.). Das Forum Schule unterstützt eine Bildung, die Kinder und Jugendliche dazu

befähigen soll, innerhalb der Weltgesellschaft verantwortungsbewusst zu handeln. Ihre Ziele stützen sich auf die UN-Menschenrechte. Das Forum Schule plädiert für eine globale Entwicklung, die a) die Bedürfnisse der Menschen in der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre Bedürfnisse nicht befriedigen können und die b) eine gerechtere Verteilung der Ressourcen auf globaler, nationaler und lokaler Ebene anstrebt (vgl. FORUM SCHULE 1996).

Die sich verändernde weltpolitische Lage hatte nach SEITZ (2002, 375ff) fünf Trends im Arbeitsbereich zur Folge:

1. die Erosion der traditionellen postkolonialen Dreiteilung der Welt,
2. die Nicht-Universalisierbarkeit der weltweiten Entwicklungsproblematik,
3. die Abkehr vom assistenzialistischen Entwicklungshilfe-Denken,
4. die Kritik an der rein ökonomischen Reduktion von Entwicklung sowie
5. den Erwerb entwicklungspolitischer Kompetenzen.

Im Besonderen der letzte Punkt, die Herausbildung von subjektiven Kompetenzen, ist es, mit dem die Entwicklungspädagogik die entscheidende didaktische Wende zum Globalen Lernen vollzog: Globales Lernen emanzipierte sich durch konzeptionelle Weiterentwicklung durch die Akteure von einer strategischen Meinungsmanipulation und einem Lobbying mit dem Ziel einer Spendenakquisition zu einem „*pädagogischen Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft*“ (SEITZ 2002, 376). Und das nicht nur, weil nach dem Scheitern der entwicklungspolitischen Maßnahmen in den Ländern des Südens der Gegenstandsbereich neu ausgerichtet werden musste. Nach Seitz dokumentiert das im Jahr 2000 veröffentlichte Positionspapier vom Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) auch eine didaktische Neuorientierung, die die Emanzipation Globalen Lernens unterstreicht. Darin werden die lernenden Individuen mit ihren spezifischen Lerngewohnheiten und auch mit ihrer Verantwortung als ein Teil der Weltgesellschaft in den Mittelpunkt des Bildungsauftrages Globalen Lernens gerückt (vgl. SEITZ 2002, 376, VENRO 2000).

Ob aber tatsächlich die Abkopplung von der Indoktrination der NGOs stattgefunden hat, bleibt zweifelhaft. Immerhin fühlen sich gerade in Österreich im Besonderen die NGOs dafür verantwortlich, Globales Lernen in den Schulen zu verankern. So sind z.B. Global 2000 (NGO für Umweltschutz) und ZARA (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit) mit Workshops und Projekten auch an Schulen vertreten (vgl. BAOBAB 18/10).

2.1.4. Die institutionelle Entwicklung Globalen Lernens in Österreich

Am Beispiel Österreichs lässt sich besonders gut der Zusammenhang von den entwicklungspolitischen Organisationen und der Diskussion um Globales Lernen erkennen. Denn nach Hartmeyer³ war es die entwicklungspolitische Szene, die lange Jahre der Motor der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in Österreich war (vgl. HARTMEYER 2001, 4). Eine Analyse der Akteure und die Beleuchtung ihres Tätigkeitsfeldes erscheinen daher lohnenswert.

Der Diskurs entwicklungspolitischer Bildung reicht in Österreich bis in die Zeit des Kalten Krieges zurück und ist bis jetzt nicht abgeschlossen. Um die historische Genese entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Österreich zu erläutern, greift Hartmeyer in seinem Buch „Die Welt in Erfahrung bringen“ auf eine Untersuchung zurück, die Seitz/Scheunpflug Anfang der 90er Jahre unter dem selben Fokus durchführten. Demnach kann man vier Epochen des Arbeitsfeldes ausmachen:

1. Die Zeit des Kalten Krieges,
2. Gründung von Aktionsgruppen und aufkeimende „Bildungseuphorie“ der frühen 70er Jahre,
3. Institutionelle Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit seit Mitte der 70er Jahre,
4. Vom „Mangel“ zum „Reichtum“ – Entwicklungen ab Mitte der 80er Jahre.

1) Während der Zeit des Kalten Krieges wurde die Dritte Welt vor allem als Problem wahrgenommen. In dieser Periode waren es Hilfswerke der katholischen Kirche und kirchennahe Gruppen, denen es vorrangig um Spendenakquisition ging, sich selbst aber als unpolitisch betrachteten (vgl. HARTMEYER 2001, 2). Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit wurde nur beiläufig als Mittel zum Zweck betrieben. Dazu wurde mit *„Bildern des Elends gearbeitet und an Nächstenliebe appelliert“* (HARTMEYER 2007, 40), um bei der Bevölkerung Mitleid zu wecken und das Spendenvolumen zu erhöhen. Dass Initiativen der katholischen Kirche – im weiteren Sinne der Christen allgemein – aber nicht unpolitischer Natur sein können, unterstreicht Leuninger: *„Die Bibel lässt*

³ Helmut Hartmeyer: 1973-1986 AHS-Lehrer für Englisch und Geschichte in Wien, 1983-1986 Bildungsreferent im ÖIE, 1986-1993 ÖIE-Geschäftsführer, 1990-1995 AGEZ-Geschäftsführer, seit 1995 KommEnt-Geschäftsführer (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung), seit Mai 2004 Leiter des Bereichs entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit und Bildung der ADA, der Austrian Development Agency (vgl. GEP 22/07).

uns keine Chance unpolitisch zu sein“ (LEUNINGER 1997, 8). Zwar ist für ihn die Bibel kein „*Handbuch politischen Handelns*“ (ebd.) jedoch sollen sich die Taten der Christen und Christinnen nach ihrem Gewissen richten und sich für Werte wie Frieden, Gerechtigkeit und Zuwendung zu den Bedürftigen einsetzen. Somit ist anzunehmen, dass die Hilfswerke der Kirche durchaus politische Interessen verfolgten.

2) In den beginnenden 70er Jahren gab es einen deutlichen Umbruch in der österreichischen Entwicklungspolitik, der primär durch die in den 60er Jahren gegründeten Dritte-Welt-Aktionsgruppen und Solidaritätskomitees zustande kam. Zu diesen Institutionen gehörten das Wiener Institut für Entwicklungsfragen (gegründet 1962, heute VIDC), das Institut für Internationale Zusammenarbeit (kurz: IIZ, gegründet 1963, gehört heute auch zum VIDC), der Österreichische Jugendrat für Entwicklungshilfe (gegründet 1965) und der Österreichische Entwicklungsdienst (gegründet 1968). Die Gruppen konfrontierten die Bevölkerung mit unbequemen Fakten und leisteten Aufklärungsarbeit auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen in den Ländern des Südens. Gestärkt durch das öffentliche Echo nahmen sie z.B. durch Vernetzung vieler Organisationen und Projektpartner sowie durch Lobbying auf Regierungsebene rasch Einfluss auf die österreichische Entwicklungspolitik (vgl. HARTMEYER 2007, 40f). Besonders die nur auf wirtschaftliche Entwicklung ausgerichtete Entwicklungspolitik wurde von Seiten der neuen Organisationen kritisiert. Mit der Gründung der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (EZA) 1975 wurde dann mit dem Aufbau eines dichten Weltladennetzes in Österreich begonnen. Neben dem kirchlichen Bereich war die Hochschule zweitwichtigster Aktionsbereich von Entwicklungsfragen und -problemen. Die Österreichische Hochschülerschaft (ÖH) gründete 1972 ein eigenes Referat für Entwicklungsfragen unter der Leitung Martin Jäggles⁴, welcher erstmals Seminare an der Universität Wien und später österreichweit an Universitäten anbot (vgl. HARTMEYER 2007, 41). Auch die Gründung des Mattersburger Kreises 1972 fällt in diese Epoche der Geschichte entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Der Verein setzt sich vor allem aus Universitätsmitarbeitern zusammen, die sich für eine wissenschaftliche und

⁴ Heute ist Jäggle Universitätsprofessor für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien (vgl. SÜDWIND MAGAZIN 19/10).

transdisziplinäre Auseinandersetzung mit Fragen der Internationalen Entwicklung an den österreichischen Universitäten einsetzen (vgl. MK LEITBILD 22/07).

Die geforderten Neuerungen im Bildungswesen bestanden in einer grundlegenden Modernisierung der Lehrpläne und einer Hochschulreform. *„Bildungseuphorie und Curriculumreform schlugen auch die entwicklungspolitische Bildung in ihren Bann“* (SEITZ 1992, 18). In der Öffentlichkeitsarbeit war man aber noch weit von einer kritischen Bewusstseinsbildung entfernt und warb weiter vorrangig um Spenden.

3) Die dritte Periode setzt Mitte der 70er Jahre mit einer *„konzeptionell wie institutionell profilierten und kontinuierlichen entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit“* (HARTMEYER 2007, 42) ein. Primäre Arbeit leistete in dieser Epoche der *„überparteiliche und überkonfessionelle“* (SÜDWIND GESCHICHTE 22/07) Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE)/Südwind (gegründet 1979, heute: „Verein Südwind Entwicklungspolitik“ und die „Südwind Agentur“). Als Hauptakteure sind kirchliche Organisationen, wie das IIZ, das AAI (Afroamerikanische Institut) und die Diözesankommission für Weltkirche und Entwicklungsförderung Graz sowie Einrichtungen wie die ÖH und diverse Jugendorganisationen, entwicklungspolitische Arbeitskreise und interessierte Einzelpersonen involviert (SÜDWIND GESCHICHTE 22/07). Das ÖIE/Südwind erfuhr aufgrund einer finanziellen Krise 1996 eine organisationsinterne Umstrukturierung. Heute wird die Organisation zur Hälfte durch monetäre Mittel der Österreichischen Entwicklungspolitik des Außenministeriums, zu einem Viertel aus EU-Projekten und zu einem Viertel aus Eigenmitteln finanziert (ebd.).

Der ÖIE trug ausschlaggebend zu einer strukturellen Verankerung des Arbeitsbereichs bei. So konnten durch gute Kontakte zum österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK) viele Maßnahmen durchgeführt werden, wie z.B. ein jährlicher entwicklungspolitischer Grundsatzterlass, der Unterrichtsversuch *„Development Education“* und regelmäßige Fortbildungsseminare an pädagogischen Instituten (vgl. HARTMEYER 2001, 4). Ende der 70er Jahre bahnte sich dann auch eine didaktische Wende von kognitivem Fakten-Lernen zum affektiven und handlungsorientierten Lernen den Weg. Lehrende versuchten erstmals den Gegenstandsbereich von der „fernen“ Dritten Welt in den Nahbereich, den Alltag der

Lernenden, zu integrieren. Als dann die entwicklungspolitischen Gruppen und Organisationen Bündnisse mit Umwelt- und Friedensbewegungen eingingen, erfuhr auch die entwicklungspolitische Bildung eine Themenerweiterung, wobei auch innerpolitische Auseinandersetzungen, wie z.B. Tropenholzimporte und Rüstungsexport diskutiert wurden (vgl. HARTMEYER 2007, 43).

Zu einem Meilenstein dieser Periode wurde der Erlass zur „Politischen Bildung an Schulen“ im Jahr 1978, welcher in den Lehrplänen festlegte, dass SchülerInnen die Fähigkeit erreichen sollen, für „Freiheit und Menschenwürde“ einzutreten (vgl. HARTMEYER 2001, 3) und damit erstmals Leitideen Globalen Lernens in der Schule strategisch positioniert wurden (ebd.).

4) Nach der ersten Einwanderungswelle von Migranten nach Österreich Mitte der 80er Jahre setzte die vierte Periode entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Österreich ein. Interkulturelle Kommunikation löste die bis dahin praktizierte Ausländerpädagogik ab und hatte auch eine Kontexterweiterung der entwicklungspolitischen Bildung zur Folge. Themen der internationalen Gerechtigkeit, multikulturellen Gesellschaften, die Friedensfrage und die Grenzen des Wachstums in den Industriestaaten begannen die Agenden zu füllen (vgl. HARTMEYER 2007, 43).

Das gegenwärtig beliebteste Arbeitsfeld der Akteure Globalen Lernens ist in Österreich zweifelsohne die Schule. Fast alle Akteure setzen auf Bildungsmaßnahmen im Unterricht (vgl. HARTMEYER 2007, 201). Während in den 70er Jahren vor allem OberstufenschülerInnen die Zielgruppe waren, handelt es sich nun um einen weitgestreuten Bildungsbereich mit Programmen für Kindergärten bis Erwachsenenbildung. Die inhaltliche Zielsetzung der gegenwärtigen Akteure lässt sich aufteilen in jene Akteure, die entwicklungspolitische und jene, die pädagogische Ziele verfolgen.

Zur ersten Gruppe, welche entwicklungspolitische Ziele verfolgen, gehört u.a. das Welthaus Graz, dessen Anliegen der

„Einsatz für weltweite Menschenwürde und Gerechtigkeit“ ist und „Menschen in Österreich durch rund 2000 Bildungsveranstaltungen für globale Zusammenhänge und eine nachhaltige Lebensweise sensibilisiert“ (KÖPF 2010, 2).

Auch die Katholische Jugend möchte für „gerechtere Beziehungen zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern“ (KATHOLISCHE JUGEND 13/08) sorgen. Der entwicklungspolitische Ansatz bei Südwind liegt in der

„Veränderung von Gesellschaften der Industrieländer, indem gesellschaftspolitische Themen in weltweite Zusammenhänge gestellt werden, Denk- und Verhaltensänderungen angeregt werden und offensiv für eine Politik zur Zukunftsfähigkeit eingetreten wird“ (SÜDWIND LEITBILD 22/07).

Das übergeordnete Ziel, ist

„die Öffentlichkeit über Entwicklungsprobleme und Entwicklungspolitik zu informieren und sich für die Förderung von und die Auseinandersetzung mit Maßnahmen der Entwicklungspolitik und – zusammenarbeit einzusetzen“ (SÜDWIND LEITBILD 22/07).

Zur zweiten Gruppe, welche mit Globalen Lernen pädagogische Ziele verfolgen, gehören die Afro-Asiatischen Institute, die über Lebensrealitäten in den Entwicklungsländern aufklären und dadurch das negative Bild dieser Länder korrigieren wollen (vgl. AAI GRAZ 13/08). Die Medienstelle Baobab will über ihre Angebote von Materialien und Workshops zum Globalen Lernen „die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und globalen Themen im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich“ fördern (BAOBAB 13/08).

2.2. Begriffsbestimmungen

Der Begriff „Globales Lernen“ steht in den gegenwärtigen Fachdiskussionen für ein Sammelsurium an pädagogischen Ansätzen, die sich mit den spezifischen anthropologischen Zusammenhängen und Auswirkungen von Prozessen der Globalisierung auseinandersetzen (vgl. SEITZ 2002, 378). Forghani bezeichnet es als ein „offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung“ (FORGHANI 2004), welches sich nicht zu einem übereinstimmenden methodisch-sachlich-normativen Konzept zusammenfassen lässt (vgl. SEITZ 2002, 378). Laut Seitz ist eben diese Offenheit für das Konzept Globalen Lernens konstitutiv. Besonders schwierig ist es, eine allgemeingültige Definition Globalen Lernens zu formulieren. Zum einen, weil es sich, zumindest im deutschen Sprachraum, um kein Produkt eines wissenschaftlichen Bildungsdiskurses handelt (vgl. HASSE 2010, 56), sondern durch die engagierte Praxis verschiedener sozialer Bewegungen entstand. Wobei es keiner Gruppe bisher gelungen ist, das Primat einer Interpretation, was denn nun Globales

Lernen eigentlich sei, zu erlangen. Zum anderen erschwert nach SEITZ (2002, 378) die konstitutive Offenheit des Konzepts die Einschränkung auf eine bestimmte Definition.

Denn „so wenig es eine standortunabhängige Situationsdeutung der globalen Lage gibt, so wenig kann es eine standortunabhängige Beschreibung der Ziele und Aufgaben Globalen Lernens geben“ (SEITZ 2002, 378).

Um dennoch den Versuch einer Begriffsbestimmung zu unternehmen, lohnt aufgrund der historischen, thematischen und methodisch-didaktischen Schnittstellen ein Exkurs, der die unterschiedlichen Ansätze vorstellt, aus denen sich das Konzept Globalen Lernens zusammensetzt.

2.2.1. EXKURS: Pädagogische Ansätze und ihre Relevanz für das Globale Lernen

Globales Lernen vereint jene pädagogischen Strömungen, die im Zuge der Auseinandersetzung mit globalen Themen hervorgegangen sind, wie dem Weltfrieden, der kollektiven Sicherheit, Umweltschutz, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Wirtschaftswachstum, soziale Gerechtigkeit, Migration, Menschenrechte und anderen (vgl. FORGHANI 2001, 99). Es besitzt eine enorme „*Integrationskraft*“ besonders in den Bereichen der Umweltbildung und der Friedenspädagogik und dem bereits erwähnten Interkulturellen Lernen (vgl. RÜTHEMANN 1994, 43). Hartmeyer erwähnt in seiner Publikation „Die Welt in Erfahrung bringen“ im Weiteren die Verwandtschaft mit der Friedenspädagogik, der Politischen Bildung und der bereits besprochenen Entwicklungspädagogik.

BÜHLER (vgl. 1996, 179f) sieht das Globale Lernen als einen Teil der Interkulturellen Pädagogik an, zu welcher er neben dem Globalen Lernen auch die Ausländerpädagogik, die bikulturelle Pädagogik, die Entwicklungspädagogik, das interkulturelle Lernen und das antirassistische Lernen zählt. Alle Ansätze der Interkulturellen Pädagogik wollen einen Beitrag zur Formung einer friedvollen multikulturellen Gesellschaft leisten und mit Hilfe der Pädagogik die globalen Zusammenhänge erfahrbar zu machen (ebd.). Das Forum „Schule für eine Welt“ geht besonders auf den Zusammenhang mit dem Interkulturellen Lernen ein (vgl. FORUM 1996, 26). Beide Ansätze berufen sich auf die universellen „*Menschenrechte, die Gleichwertigkeit aller Kulturen*“, „*die Bemühungen, das emotional Nahe und Ferne der Entwicklung der Kinder gemäß zu verknüpfen*“, oder sich gegen „*aufkommende*

Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“ zu wehren (ebd., 27). Im Weiteren konstituiert sich Globales Lernen durch den geforderten integrativen Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund, welcher einen Teilbereich der Ausländerpädagogik darstellt. Als direkter Vorläufer des Interkulturellen Lernens, entstand die Ausländerpädagogik in der Folge der erhöhten Migrationswellen im Zuge der Gastarbeiter-Einwanderung in den 60er Jahren in Österreich (vgl. HARTMEYER 2007, 52).

Innerhalb der Umweltbildung kristallisierten sich die Umwelterziehung und die Ökopädagogik heraus. Die Umwelterziehung galt im Wesentlichen als „*politisches Instrument zur langfristigen Lösung von Umweltproblemen*“ (vgl. HARTMEYER 2007, 50). Ähnlich, wie Globales Lernen jedoch nicht die Entwicklungsunterschiede zwischen der Ersten und der Dritten Welt zu bewältigen vermag, kann auch von der Umweltbildung bzw. von den SchülerInnen, die diesbezügliche Lernprozesse durchlaufen haben, nicht erwartet werden, die Umweltprobleme, wie beispielsweise die CO₂-Emission und die Energiegewinnung, zu lösen. Dass eine Sensibilisierung stattfinden kann, steht ebenso außer Frage, wie dass dadurch ein Umdenken in der Gesellschaft stattfinden kann. Doch kann den SchülerInnen nicht die Verantwortung für die „Lösung von Umweltproblemen“ aufgezwungen werden. Wiederholend wird auf den Sinn von Bildung hingewiesen (siehe auch S.27).

Die Umweltbildung wurde 1985 als Unterrichtsprinzip und durch entsprechende Lehrplaninhalte in die schulische Ausbildung integriert, um eine Umweltsensibilisierung der SchülerInnen mit folgender Zielsetzung zu erreichen (vgl. RAUCH 2005, 35f):

- Erklärung der ökologischen Probleme auf Basis der vielfältigen biologischen, sozioökonomischen und kulturellen Zusammenhänge,
- Entwicklung von Betroffenheit und ethischen Wertvorstellungen im Sinne ökologischer Verantwortung sowie
- Politische Aktivierung

Die Ökopädagogik hingegen kritisierte den „*technisch-ökonomischen Ansatz*“ (ebd.) der Umwelterziehung. Den Akteuren der Ökopädagogik nach waren nicht nur die „*industriellen Produktionsformen und Lebensweisen*“ (ebd.) Ursache der ökologischen Krise, sondern in gleicher Weise auch die menschlichen Denk- und Handlungsmuster. Der „ökopädagogische Ansatz“ wurde als ganzheitliches Konzept entwickelt, dass die

„Offenheit gegenüber Erfahrungen und Vernetzungen mit fremden Systemen“ (RAUCH 2005, 39) alle Bildungsbereiche der Gesellschaft umfassen wollte und dementsprechend eher im politischen Kontext der Zivilgesellschaft angesiedelt war.

Beide Ansätze verfolgten aber lediglich den nationalen und regionalen Aspekt der Umweltbildung. Die aufkommende Nachhaltigkeitsdiskussion, im Besonderen nach der Weltumweltkonferenz in Rio de Janeiro (1992), stürzte beide Ansätze in eine Konzeptionskrise (vgl. HARTMEYER 2007, 51.), die eine grundsätzliche Neuorientierung im Gegenstandsbereich zur Folge hatte.

Die Akteure Globalen Lernens integrierten Aspekte der Umweltbildung, wie die politische Aktivierung, die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge und das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung in das Konzept. Auch der lokale Kontext bestimmter Probleme wurde übernommen, jedoch um die globale Ebene „vom Nahen zum Fernen“ erweitert.

Die Friedenspädagogik entwickelte sich in Österreich in der Zeit des Kalten Krieges und den damit verbundenen vielfältigen Friedensbewegungen. Mobilisiert durch die Auswirkungen des Kalten Krieges und die österreichischen Rüstungsexporte in diktatorische Länder des Südens wurde das Thema Krieg/Frieden schnell in die schulische Praxis integriert. 1982 stand durch einen Erlass der UN sogar eine ganze Woche im Zeichen der „Förderung der Ziele der Abrüstung“ (UN-GENERALVERSAMMLUNG 1995, 62). Die „Blütezeit“ der Friedenspädagogik im Sinne einer kritischen Friedenserziehung mit politischem Anspruch, erlebte Österreich in den 60er/70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Im Laufe der 90er Jahre verdrängten Umwelt-, wie auch interkulturelle Themen und Menschenrechtsfragen das Thema Frieden aus dem Zentrum entwicklungspolitischen Unterrichts. Seit der Jahrtausendwende und insbesondere der erneut aufkochenden Konfliktherde im Nahen und Mittleren Osten spielt das Thema Frieden und damit die Friedenspädagogik wieder eine größere Rolle (vgl. HARTMEYER 2007, 52).

Einen weiteren großen Einfluss und inhaltliche Anknüpfungspunkte zum Globalen Lernen lassen sich in der Politischen Bildung finden. Die Politische Bildung konnte sich 1978 als Unterrichtsprinzip etablieren. Ähnlich wie Paul Watzlawicks Erkenntnis, dass man nicht nicht kommunizieren kann, gibt es auch nach HILLIGEN (1975, 47)

keine unpolitische Bildung. Auf der einen Seite sei der schulische Fächerkanon mit seinen Werten und Inhalten bereits (national)politisch geprägt und zum anderen ist Bildung in demokratischen Gesellschaften auch immer politische Bildung mit dem Ziel die jungen BürgerInnen zur Teilnahme am demokratischen Leben innerhalb der Gesellschaft zu befähigen und zu aktivieren (vgl. WINTERSTEINER 2008, 10). Mit dem Erlass war die Politische Bildung von diesem Zeitpunkt an als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in den Curricula der Schulen integriert.

„Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte wie Freiheit und Menschenwürde einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, dass das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewusstsein schaffen, dass die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefasst werden muss“ (BMUK 1978, 3).

Die drei Eckpfeiler der Politischen Bildung sind die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, das Entwickeln von Fähigkeiten und Einsichten sowie das Wecken der Bereitschaft zu verantwortungsbewussten Handeln (BMUK 1978, 1f). Demnach oblag es nun den Schulen aus jungen Menschen verantwortungsvoll handelnde Gesellschaftsmitglieder zu machen.

Wie dicht ineinander verwoben die Themen und Ideen der Politischen Bildung mit dem Globalen Lernen sind, unterstreicht Edgar Forster vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg:

„Globalisierung führt zu einer radikalen Veränderung von Öffentlichkeit und damit zu einer Verschiebung dessen, was das Politische genannt wird. Damit stehen politische Partizipation und demokratische Kultur auf dem Spiel“ (FORSTER 2005 zit. nach HARTMEYER 2007, 76).

Mit dem Beginn der Globalisierung hat die politische und erziehungswissenschaftliche Globalisierung begonnen. Weil die Wirklichkeit ein komplexes Netz von Zusammenhängen ist, bietet es sich an, auch beide Konzepte (die Politische Bildung, wie auch das Globale Lernen) miteinander zu vereinen. In Großbritannien hat sich diese Bewegung unter dem Begriff „Global Citizenship“ etabliert und auch im deutschen Sprachraum stellt das Zusammenwachsen der Konzepte eine Chance zur Überwindung der jeweiligen Herausforderungen dar (vgl. WINTERSTEINER 2008, 14): Zum einen erfährt „die Politischer Bildung die Grenzen der Politik“, z.B. durch das

wiederholende Enttäuschen der Wähler aufgrund des Handelns der Politiker, deren Entscheidungen selten die versprochenen Effekte nach sich ziehen. Diese Tatsache bezeichnet Baumann mit dem „*Verlust des Politischen*“ (BAUMANN 2000). Wobei in HILLIGEN'scher Tradition (1975, 47) jede Handlung auch eine politische Positionierung darstellt und damit auch dem Nicht-Wählen, die Nicht-Teilnahme von Individuen am direkten politischen Geschehen, eine politische Ausdrucksstärke zukommt. Somit kann Baumann nur bedingt Recht gegeben werden.

Zum anderen haben die Akteure des Globalen Lernens u.a. aufgrund von normativen Mängeln Schwierigkeiten ihr Konzept in ein systemweites Unterrichtsprinzip zu transferieren. Ein konstruktiver Diskurs kann eine produktive Weiterentwicklung beider Konzepte zur Folge haben.

2.2.2. Definitionen Globalen Lernens – eine Übersicht

Schon nach der ersten Durchsicht der Publikationen verschiedenster Akteure zum konzeptionellen Aufbau Globalen Lernens wird die inhomogene Ausgestaltung des Ansatzes deutlich. Unter Vorbehalt und ständiger Weiterentwicklung lassen sich die Begriffserläuterungen für Globales Lernen grob in Hinblick auf deren verfolgtes Ziel kategorisieren. So unterscheidet Stadler die Konzepte hinsichtlich des Inhalts und „*der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen*“ (STADLER 1994, 44). Husén und Postlethwaite hingegen sprechen den inhomogenen Konzepten Globalen Lernens zumindest zwei gemeinsame Charakteristika zu, nämlich das Behandeln globaler Fragestellungen sowie von Lehr- und Lernmethoden (vgl. HUSEN/POSTLETHWAITE 1989, 384), die auf partizipatives, demokratisches und schülerInnenorientiertes Lernen abzielen.

Die Auswahl der in dieser Arbeit zu untersuchenden Definitionen orientiert sich an den meist zitierten einschlägigen Publikationen, da davon ausgegangen wird, dass diese den größten Einfluss auf den Arbeitsbereich nehmen. Als Primärquelle wurden nur die Definitionen der Akteure verwendet, zum besseren Verständnis wurde aber auch weiterführende Literatur hinzugezogen. Auf eine vollständige Konzeptanalyse musste aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit verzichtet werden.

In der folgenden Zusammenschau sollen die einschlägigsten Definitionen kurz charakterisiert und verglichen werden, um folgende Leitfragen beantworten zu können und damit Globales Lernen fassbar zu machen:

- Was ist Globales Lernen?
- Welche Inhalte sollen durch Globales Lernen wie vermittelt werden?
- Welche Ziele verfolgt Globales Lernen?
- Inwieweit lässt sich die Notwendigkeit Globalen Lernens rechtfertigen?

Da das Globale Lernen im angloamerikanischen Kulturkreis auf eine längere Geschichte zurückblicken kann, beginnt die Zusammenschau mit den Definitionen von Wissenschaftlern und Akteuren aus den USA, Kanada und Großbritannien. Die erste Definition von „Global Education“ stammt vom US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Robert Hanvey aus dem Jahr 1976:

„Global education involves learning about those problems and issues that cut across national boundaries and about the interconnectedness of systems – ecological, cultural, economic, political, and technological. Global education involves perspective taking – seeing things through eyes and minds of others – and it means the realization that, while individuals and groups may view life differently, they also have common needs and wants” (HANVEY 1982 zit. nach SEITZ 2002, 369).

Bei Hanvey lässt sich keine konkrete Erklärung finden, was Global Education sein könnte, vielmehr beschäftigt er sich damit, was es beinhaltet: „involves“, statt „is“. Damit beschränkt er sich auf die inhaltliche und methodisch-didaktische Ebene. Für ihn konstituiert sich Global Education durch die Bearbeitung grenzüberschreitender Themen, die auf Systemzusammenhängen unterschiedlicher Art beruhen und durch die Methode des Perspektivenwechsels bestimmt ist. Die Zieldimension bestimmt Hanvey in der Bewusstmachung, dass Menschen und Gruppen unterschiedliche Vorstellungen vom Leben haben können, aber dennoch gleiche Bedürfnisse und Wünsche haben. Es mangelt an einer Rechtfertigung, warum es sinnvoll ist, diese Inhalte zu vermitteln. Außerdem fehlt laut ADICK (2002) die „*produktive Auseinandersetzung mit der Globalisierung*“. In der Definition wird lediglich von „learning about“ gesprochen und erst in weiterer Folge mit „perspective taking“ als Methode ergänzt. Aber Hanvey verweist mit seiner Definition bereits sehr früh auf die Vielschichtigkeit der Systemzusammenhänge in der fortschreitenden Globalisierung, auch wenn der Begriff selbst erst 25 Jahre später aufkommt.

Nur wenige Jahre später erweiterte sich das Verständnis von Global Education aufgrund einer Studie Lee Andersons aus dem Jahr 1979. Er analysierte die Auswirkungen der Globalisierungsprozesse auf die Gesellschaft und leitete davon die Notwendigkeit ab, Menschen für das Leben in der „global society“ zu befähigen (vgl. SEITZ 2002, 369). Das Individuum und dessen Persönlichkeitsentwicklung stehen im Mittelpunkt Andersons Ansatzes:

„Global education consists of efforts to bring about changes in the content, in the methods, and in the social context of education in order to better prepare students for citizenship in a global age“ (ANDERSON 1979, zit. nach STADLER 1994, 46).

Global Education sei darauf ausgerichtet, dass das Individuum sich im veränderten Lebensumfeld eigenständig verwirklichen kann. Um das zu erreichen, ist die Ausbildung verschiedener Kompetenzen notwendig. Da die konkrete Benennung von Inhalten fehlt, lässt dies die Schlussfolgerung zu, dass Persönlichkeitsbildung im globalen Kontext nicht unbedingt die Auseinandersetzung mit internationalen Fragestellungen erfordert (vgl. STADLER 1994, 46f). Die Herausbildung bestimmter Kompetenzen, wie „Sich eigenständig informieren“ oder „Auf Basis von Informationen reflektierte Entscheidungen treffen“, bedarf beispielsweise nicht der Behandlung von inhumanen Arbeitsbedingungen in Exportproduktionszonen Mexikos. Allerdings wird laut Stadler globale Erziehung durch das Lernen von Fremdsprachen, das Lernen über fremde Kulturen und internationale Beziehungen unterstützt (vgl. STADLER 1994, 47).

Ein Defizit in Bezug auf Andersons Definition ist deren Vagheit. In welcher Hinsicht sollen sich die Bemühungen nach Methode, Inhalt und sozialem Kontext verändern? Welche Herausforderungen manifestieren sich für Anderson in dem Begriff „global age“? All das bleibt in einer Grauzone der freien Interpretation überlassen und birgt die Gefahr, den Unterricht nicht nach der im Folgenden formulierten Zielvorstellung entsprechend gestalten zu können: *„in order to better prepare students for citizenship in a global age“* (STADLER 1994, 46f). Anderson rechtfertigt das Konzept mit dem Argument, dass in amerikanischen Fahrschulen den Fahrschülern das Fahren auf der rechten Seite gelehrt wird, weil es ganz einfach mit der Funktionalität im dortigen Straßenverkehr zu tun hat und die Notwendigkeit vom Linksfahren ausschließt. Ähnlich verhalte es sich mit der Global Education, die in einer globalisierten Welt für eine entsprechende Orientierungsmöglichkeit notwendig sei (vgl. SEITZ 2001).

Anderson formulierte einen Lernzielkatalog mit vier Kernelementen, die das Schweizer Forum Schule Mitte der 80er Jahre übernahm und damit die Global Education-Debatte im deutschsprachigen Raum vorantrieb (siehe auch S.45: Lernzielkatalog des Forum Schule).

1988 entwickelte David Selby in Zusammenarbeit mit Graham Pike am Zentrum für Global Education an der University of York einen „Fahrplan“ für den Arbeitsbereich. Es ist im angloamerikanischen Raum das bisher *„profilierTESTES Konzept der Global Education“* (SEITZ 2002, 398), das unter den Akteuren Globalen Lernens und der entwicklungspolitischen Bildung große positive Resonanz hervorrief. Weltweit ist er auch einer der Wenigen, die einen offiziellen Lehrstuhl für Globales Lernen besetzen (ebd.). Selbys Ansatz forciert die ganzheitliche Wahrnehmung der Welt und insbesondere das bewusste Wahrnehmen des eigenen Paradigmas. Das hat zur Folge, dass das Individuum die Gesellschaft in dessen Kontext bewertet. Seine Definition stammt aus seinem Artikel „Global Education as Transformative Education“, welcher in der Publikation „Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung“ von Gregor Lang-Wojtasik anlässlich des 25-jährigen Jubiläums der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) herausgegeben wurde.

“Global Education is a holistic paradigm of education predicated upon the interconnectedness of communities, lands, and peoples, the interrelatedness of all social, cultural and natural phenomena, the interpenetrative nature of past, present and future, and the complementary nature of the cognitive, affective, physical and spiritual dimensions of the human being. It addresses issues of development, equity, peace, social and environmental justice, and environmental sustainability. Its scope encompasses the personal, the local, the national and the planetary. Congruent with its precepts and principles, its pedagogy is experimental, interactive, children-centred, democratic, convivial, participatory, and change-oriented” (SELBY 2003, 145).

Bei Selby wird, wie bei den meisten Vertretern Globalen Lernens/Global Education, der Begriff „global“ im doppelten Sinn verwendet: als ganzheitliches Lernen, im Kontext von Lernen durch Fühlen, Denken und Handeln, sowie im weltweiten Sinne, in dessen Kontext alle Inhalte stehen sollen (vgl. RÜTHEMANN 1994, 43). Selby bezeichnet Global Education als ein *„ganzheitliches Paradigma“*. Ganzheitlich im Sinne von einem Lernen mit allen Sinnen und auf den verschiedenen Ebenen, nicht jedoch im Sinne von inhaltlich erschöpfend und sozial engagiert. Als ein Paradigma werden

laut Brockhaus Beispiele und Muster bezeichnet, also „*Grundauffassungen eines Gegenstandsbereichs zu einer bestimmten Zeit*“ (BROCKHAUS 2006, Bd. 20, 819).

David Selby beginnt seine Definition mit der Rechtfertigung des Ansatzes z.B. durch die Vernetzung von Gesellschaften und die gegenseitigen Wechselbeziehungen zwischen Kulturen. Die Sachbezüge umreißen Gebiete der Entwicklung, Gerechtigkeit, Frieden und Nachhaltigkeit. Das Problem dieser Auflistung von „Gegenständen“ („issues“) ist, dass bereits diese Begriffe allein teilweise hochphilosophischer Diskussion bedürfen. Wer will entscheiden, was genau Frieden ist? Es handelt sich im Kontext Globalen Lernens ohne Zweifel nicht nur um die bloße Abwesenheit von Krieg. Auch der Begriff „Entwicklung“, der bereits in der Entwicklungspädagogik mit diversen Entwicklungstheorien in Verbindung stand, ist mehrdeutig besetzt. Beinhaltet er doch so viele verschiedene Phänomene, angefangen von der Entwicklung einer Pflanze, von Städten über die Filmentwicklung in der Photographie bis hin zur historisch gebräuchlichen ökonomischen Entwicklung im Sinne von Wirtschaftswachstum und BIP-Steigerung (vgl. BROCKHAUS 2006, Bd. 8, 151f). Ähnlich verhält es sich mit den Begriffen „Gerechtigkeit“ und „Nachhaltigkeit“. Es muss also eine Reflexion der genannten Begriffe im jeweiligen Kontext stattfinden, um zu vermeiden, dass das Konzept der Global Education eine leere Hülle für moralische Sammelideen wird, die zusammenhangslos aneinandergereiht werden. Im letzten Satz der Definition formuliert Selby die methodische Dimension, wobei Global Education experimentell, interaktiv, demokratisch und partizipativ sein sollte.

Im Zentrum des Konzepts von Selby steht das Vier-Dimensionen-Modell der Global Education (vgl. SELBY 2003, 148-161 und ADICK 2002):

- Die räumliche Dimension „*tangiert alle Ebenen vom einzelnen Individuum bis zum ganzen Globus*“ (ADICK 2002), dabei gibt es aber keine Rangordnung zwischen den Ebenen. Das was in einem Individuum vorgeht hat den gleichen Stellenwert wie Auseinandersetzungen auf internationaler Ebene.
- Die thematische Dimension umfasst Selby mit Schlüsselbegriffen, wie u.a. Frieden, Umwelt und Geschlechtergleichberechtigung.
- Die zeitliche Dimension erfasst die Einbettung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.
- Die „Inner Dimension“ hat das Individuum als Teil der Welt im Fokus. Durch Global Education verändern Individuen die Welt und diese Veränderung hat auch einen Einfluss auf die Individuen.

Die übergeordneten Ziele von Global Education sind nach Selby folgende: „*System consciousness, perspective consciousness, health of planet awareness, involvement consciousness and preparedness*“ und „*process mindedness*“ (PIKE/SELBY 1988 zit. nach SEITZ 2002, 400).

Je nach Dimension können unterschiedliches Wissen, Kompetenzen und Einstellungen erarbeitet werden. Dazu entwarf Selby eine aufwändige Matrix:

	Knowledge	Skills	Attitudes
Spatial Dimension	• of local/global connections and dependencies • of global systems • of connections between areas of knowledge • of the common needs of all humans and other species • of oneself as a whole person	• relational thinking (seeing patterns and connections) • systems thinking (understanding the impact of change in a system) • interpersonal relationships • co-operations	• flexibility in adaption to change • willingness to learn from and teach others • willingness to work as a team member • consideration of the common good • sense of solidarity with other people and their problems
Issue Dimension	• of critical issues, at interpersonal through global levels • of interconnections between issues, events and trends • of a range of perspectives on issues • of how perspectives are shaped	• research and enquiry • evaluating, organizing and presenting information • analyzing trends • personal judgment and decision making	• curiosity about issues, trend and the global conditions • receptivity to, and critical examination of, other perspectives and points of view • empathy with/respect for other people and cultures • identification with broadly-accepted humanistic values
Temporal Dimension	• of the relationship between past, present and future • of a range of futures, including possible, probable and preferred • of sustainable development • of potential for action, at personal to global levels	• coping with change and uncertainty • extrapolation and prediction • creative and lateral thinking • problem solving • taking personal action	• tolerance of ambiguity and uncertainty • preparedness to consider long-term consequences • preparedness to utilize imagination and intuition • commitment to personal and social (non-violent) action
Inner Dimension	• of oneself-identity, strength, weaknesses and potential • of one's perspectives, values and worldview • of incongruities between professed beliefs and personal actions	• personal reflection and analysis • personal growth – emotional, intellectual, physical and spiritual • learning flexibility (learning within a verity ways)	• beliefs in own abilities and potential • recognizing learning as a life-long process • genuineness – presenting the real person • preparedness to take learning tasks • trust

Tab. 1: Dimensionen der Global Education aufgeschlüsselt nach Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (nach SELBY 2003, 162)

Die Verwendung eines solchen Katalogs liegt im Bereich der Unterrichtsplanung oder zur (Selbst)Evaluierung des Unterrichts. Es ist nicht notwendig den Katalog auswendig

zu lernen, doch anhand der Matrix lassen sich zum Beispiel Inhalte, Themen und Diskussionsgrundlagen hinsichtlich ihrer Qualität und Zielrichtung für den Unterricht in Bezug auf die Eckpfeiler der Global Education bewerten und auswählen. LehrerInnen können sich damit selbst überprüfen. Sie kann eine Art Anleitung sein, um das gewünschte Thema einer Analyse zu unterziehen und so einseitigen Darstellungen im Unterricht vorbeugen.

„Allerdings täuscht auch hier die kategoriale Systematik die Stringenz des Begründungszusammenhangs nur vor“ (SEITZ 2002, 401). Selbys Konzept lässt schließlich viele Fragen unbeantwortet. Zwar widmet sich Selby ausführlich der Rechtfertigung des Ansatzes und formuliert lückenlos die veränderte pädagogische Situation aufgrund der vier Dimensionen von Globalität, doch auch er stellt seinen Lernzielkatalog ohne „ethischen Begründungszusammenhang“ auf. Auch der Zusammenhang zwischen genannten Gesellschaftsproblemen und zu erreichenden Kompetenzen bleibt unreflektiert und freischwebend. Gleichzeitig bleibt völlig im Dunkeln, in welcher Weise die Lernziele und Qualifikationen im Unterricht umgesetzt werden sollen (vgl. SEITZ 2002, 31 und 401).

Eine weitere Schwierigkeit in Selbys Konzept liegt in der Beschreibung der inhaltlichen Dimension. Stichworte wie „interpersonal/local/global issues“, „interconnectedness between issues“, „perspective on issues“ und „common moral values“ werden nur nach Zieldimensionen und Fähigkeiten präzisiert (vgl. ADICK 2002). Adick beschreibt sein Konzept als „content poor“ und „goal rich“ (ebd.). Dieser Eindruck kann durch die Verfasserin nicht bestätigt werden. Zwar benennt Selby keine expliziten Inhalte, doch legt er beispielsweise den Fokus auf die Wahrnehmungsbestimmung, welche keine konkreten Inhalte erfordert und nahezu an jeder Stelle im Unterricht reflektiert werden kann. Auf dieser Grundlage kann nahezu jede Problemstellung auch ein Inhalt der Global Education sein. Das macht die Erschließung des Ansatzes nicht einfach, eröffnet aber vielfältige Möglichkeiten für eine unterrichtspraktische Implementierung.

Die Debatte des Globalen Lernens traf mit der Übernahme des Lernzielkatalogs Andersons durch das Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ im Jahr 1989 im deutschen Sprachraum ein. Die vier übernommenen Lernziele sind (vgl. FORUM SCHULE 1996, 20f):

- Bildungshorizont erweitern
- Identität reflektieren – Kommunikation verbessern
- Lebensstil überdenken
- Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten

Noch heute sind die Definition und das Konzept Globalen Lernens, die im Rahmen des Forums erarbeitet wurden, eine der meist zitierten im Arbeitsbereich. Zu Beginn fällt sofort der besondere Name des Forums auf: „Schule für eine Welt“. Damit macht er gleich auf zwei Dinge aufmerksam: erstens beziehen sich die Bemühungen des Forums vorrangig auf schulische Bildungsarbeit und zweitens findet sich der Hinweis auf die „Eine Welt“. Im Laufe der 90er Jahre wurde der Begriff allerdings von Medien für eigene Kampagnen genutzt und erhielt damit auch unterschiedliche semantische Ausprägungen (z.B. „Eine Welt für alle“). Kritiker unterstellen der Begrifflichkeit auch eine Homogenisierung, die die kulturellen Widersprüche und Vielfalt der Welt zu verschleiern versucht (vgl. RÜTHEMANN 1994, 40). Wie der Begriff Globales Lernen sollte auch der der „Einen Welt“ nicht unreflektiert verwendet und der Kontext in dem er Gebrauch findet, bedacht werden. Für das Forum Schule steht die „Eine Welt“ für einen Appell an jedes Individuum, *„den eigenen Lebens- und Konsumstil zu überdenken, die Ansprüche neu zu definieren und sich mit den Wertvorstellungen anderer auseinanderzusetzen“* (FORUM SCHULE 1996, 12). In der wissenschaftlichen Theorie und Didaktik ist die Verwendung des Begriffs jedoch ungeeignet, da er nicht exakt genug ist und eine *„genauere Beschreibung der weltgesellschaftlichen Verhältnisse“* verlangt (FORGHANI 2001, 110).

Globales Lernen wird in der Publikation des Forum Schule von 1996 definiert als

„die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens und Urteilens, Fühlens und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft“ (FORUM SCHULE 1996, 19).

Das Forum Schule verwendet die Bezeichnung Globales Lernen, weil es die bereits erwähnte *„sinnvolle Doppeldeutigkeit“* (ebd.) beinhaltet und um zu unterstreichen,

dass es sich beim Konzept um keine Weiterentwicklung der Friedenserziehung oder ähnliches handelt, sondern um eine „erweiterte Perspektive“ (ebd.).

Das Forum Schule macht bereits im ersten Satz das Ziel Globalen Lernens deutlich, nämlich die persönliche Urteils- und Handlungsfähigkeit im globalen Rahmen zu erwerben. Mit dieser Aussage tritt es in den Kreis der bisher untersuchten Definitionen. Der zweite Satz widmet sich der Festlegung von Fähigkeiten, die zwar nicht explizit genannt werden, aber sich auf den grenzüberschreitenden und wechselwirkenden Aspekt von Gegenständen und Problemen beziehen sollen. Auch Themen werden nicht explizit genannt, um hervorzuheben, dass es beim Globalen Lernen nicht um die Wissensvermittlung, sondern um die erweiterte Perspektive geht. Im letzten Satz wird dieser Gedanke unterstrichen, in dem das „Denken, Fühlen, Handeln und Urteilen“ als notwendige Fähigkeiten für die Zukunft in den Mittelpunkt des Konzepts gestellt werden. Es geht also um ein Lernen mit allen Sinnen, in Bezug auf globale Problemlagen, das dazu führen soll ein souveränes, aktives Mitglied der „Einen Welt“ zu werden. Bei der Definition des Forum Schule fällt in Bezug auf die anderen untersuchten Definitionen auf, dass sie weiter und unpräziser formuliert ist als beispielsweise jene von Selby. Die Erklärung Globalen Lernens erscheint einfacher, weil das Forum Schule weniger Begriffe verwendet, die eine eigene z.T. philosophische Begriffsklärung bedingen, doch fällt es um so schwerer, sich unter Globalen Lernen etwas Konkretes vorstellen zu können. Gerade Fachfremden wird der Zugang zum Konzept damit erschwert und dessen Akzeptanz in der Gesellschaft behindert. Der Bericht des Forum Schule aus dem Jahr 1996 wurde dennoch viel zitiert und gilt als grundlegendes Konzept Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum. Daher lohnt ein Blick auf die Kernaussagen des Konzeptes.

Die Stärke des Berichts liegt darin, dass die Umrisse und Herausforderungen der Globalisierung aufgezeigt und deren Relevanz für die schulische Bearbeitung beschrieben werden. Bildung spielt für das Forum Schule eine Schlüsselrolle in der globalen Gesellschaft, kann sie doch den Heranwachsenden bei der Manifestation der eigenen Identität unterstützen und einen „Beitrag zur Bewältigung globaler Probleme, wie Umwelt, Frieden und Menschenrechte“ (FORUM SCHULE 1996, 17) leisten. Auffällig ist auch die Bezeichnung „Beitrag zur Bewältigung“, womit das Forum Schule die von Tremml u.a. verwendete Bezeichnung der nach Eindruck der Verfasserin unerfüllbaren

Forderung nach einer absoluten „Bewältigung der Probleme“ sinnvoller Weise ablöst. Bildung kann zur individuellen Sensibilisierung beitragen, sollte aber nicht in der Verantwortung stehen, Bildungskonsumenten die Last aufzuerlegen, die Probleme lösen zu müssen. Das Forum Schule rückt das Individuum in den Mittelpunkt seiner Bestrebungen und macht ganz deutlich, dass *„die zunehmende Globalisierung und die damit verbundene Verunsicherung der Individuen als Ausgangspunkt für alle Bildungsprozesse zu akzeptieren“* (FORUM SCHULE 1996, 17) sei. Der vom Forum Schule entwickelte – angelehnt an Andersons – Lernzielkatalog soll dem Unterricht im Schulalltag einen Sinn geben.

Der Bericht des Forum Schule ist vermutlich deshalb so erfolgreich geworden, weil dieser als Erster kurz und zusammenhängend Sinn und Zweck Globalen Lernens mit methodisch-didaktischen Vorgaben erklärte und noch heute einen handhabbaren „Fahrplan“ für LehrerInnen darstellt.

Eine weitere Definition aus dem deutschen Sprachraum ist jene der Erziehungswissenschaftlerin Anette Scheunpflug. Sie spielt in der Debatte um Globales Lernen über die deutschen Grenzen hinaus eine führende Rolle. Seit über 20 Jahren publiziert sie in der einschlägigen Fachliteratur viel zitierte Bücher und Artikel zur entwicklungspolitischen Bildung. Ihre Definition ist ihrem Artikel „Globales Lernen“ aus dem „Handbuch zu politischen Bildung“ von Wolfgang Sander entnommen (vgl. SCHEUNPFLUG/ASBRAND 2005, 469-484).

„Globales Lernen ist ein pädagogisch-didaktisches Konzept, mit dem auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben. GL definiert sich in sachlicher Perspektive über seine Themenbereiche, die bezogen sind auf globale Zusammenhänge – wie Entwicklung, Umwelt, Migration und Frieden – und unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit bearbeitet werden. GL wird darüber hinaus durch eine räumliche Perspektive bestimmt, nämlich die Berücksichtigung globaler, regionaler und lokaler Zusammenhänge, und in sozialer Perspektive durch das Ziel, Lernenden den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft zu ermöglichen“ (SCHEUNPFLUG/ASBRAND 2005, 469).

Scheunpflug sieht Globales Lernen als ein „pädagogisch-didaktisches Konzept“. In der Regel ist ein didaktisches Konzept theoretisch fundiert und wurde mit Hilfe allgemeingültiger didaktischer Modelle überprüft. Es gibt Aufschluss was, warum, wie und mit welchem Ziel unterrichtet werden soll. Dabei sprechen sowohl Forghani-

Arani/Hartmeyer als auch Krämer in Bezug auf Globales Lernen immer noch von einer „Baustelle“. Die lange Liste der ungeklärten konzeptionellen Defizite wird angeführt von dem Punkt, dass eine theoriegeleitete Diskussion bislang ausständig sei (vgl. FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008, KRÄMER 2010). So kann also noch nicht die Rede von einem fix und fertigen Konzept sein, so wie es in der Definition Scheunpflugs suggeriert wird. Wenn man vom Globalen Lernen im Sinne eines Konzepts spricht, so muss zumindest erwähnt werden, dass es mehrere Konzepte vereint, eben ein „Sammelsurium“ an Ansätzen darstellt. Im Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008 veröffentlichte SCHEUNPFLUG (2007,) selbst einen Artikel zur konzeptionellen Weiterentwicklung der letzten zehn Jahre und sprach dabei von zwei konkurrierenden Paradigmen im Globalen Lernen. Dabei handelt es sich um das handlungstheoretische Paradigma, welches in Deutschland von VENRO (dem Dachverband der Nichtregierungsorganisationen) vertreten wird und dem evolutionär-systemtheoretischen Ansatz, welchen sie selbst vertritt.

Das handlungstheoretische Paradigma basiert auf dem grundlegenden Ziel, dass Globales Lernen zu „*Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität*“ (VENRO 2000, 10) führen soll, also eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft zum Ziel hat. Durch einen vielseitigen, kreativen, emanzipatorischen Unterricht, der vor allem auf Nahbereichserkundung gründet, soll ein selbstgesteuertes Lernen angeregt werden, welches den Lernenden die Einsicht bringen soll, sich selbst als aktives Mitglied der Weltgesellschaft zu begreifen (ebd.).

Beim evolutionstheoretischen Ansatz steht die Anschlussfähigkeit der Lernenden in den durch die Globalisierung geprägten Gesellschaften im Vordergrund. Der Umgang mit der neuen Komplexität und das Erwerben entsprechender Kompetenzen, abstraktes Denken und gelebte Solidarität sollen durch geeignete Lernprozesse initiiert werden und unterstützen die nachhaltige Lebensfähigkeit der Lernenden im Sinne der Evolutionstheoretiker (vgl. SCHEUNPFLUG/ASBRAND 2005, 474f).

Im Weiteren heißt es in der Definition „[...] die Herausforderungen [...] aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen [...]“ (vgl. SCHEUNPFLUG/ASBRAND 2005, 474f). Diese Aussage ist die Rechtfertigung des Globalen Lernens. Der Brockhaus definiert Globalisierung folgendermaßen:

„Globalisierung ist ein komplexer Begriff für mehrere zusammenhängende aber unterscheidbare Strukturveränderungen des internationalen Systems aufgrund einer vertieften weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung, Spezialisierung, Integration, Vernetzung und kulturelle Durchdringung von bislang national geprägten Gesellschaften. [...]“
(BROCKHAUS 2006, Bd. 12, 64).

Seitz bezeichnet den Begriff als einer der *„erfolgreichsten Neologismen der jüngsten Zeit“* (SEITZ 2002, 50). Dabei ist die Globalisierung kein neues Phänomen. Doch wann genau sie ihren Ursprung fand, ist schwer festzustellen. Grundsätzlich aber werden Globalisierungsprozesse durch Grenzüberschreitung, thematische Zusammenhänge und schnellere Verbreitung bestimmt. Die Auswirkungen der Globalisierung sind grenzüberschreitend und einige tangieren alle Menschen auf der Erde gleichermaßen, wie z.B. der Klimawandel. Durch unterschiedliche Ressourcenverteilung können einige Gesellschaften besser auf diese Veränderungen reagieren als andere. Ein weiteres Charakteristikum ist die Ambivalenz der Globalisierung. So steht eine Vereinheitlichung im Sinne einer McDonaldisierung einer stärker werdenden Fragmentierung der Gesellschaft gegenüber (vgl. TRISCH 2005, 32f). Häufig wird im gleichen Atemzug die wirtschaftliche Randlage Afrikas inkludiert, welche den *„mangelhaften Rahmenbedingungen vor Ort“* zugesprochen wird (ebd., 64-69). Globalisierungsgegner protestieren gegen den globalen Kapitalismus, die Ausbeutung der Entwicklungsländer und die soziale Ungerechtigkeit, die sich durch fehlende politische Eingriffe und die wachsende Macht der „global player“ ausweitete. Als „global player“ werden die 600 größten und einflussreichsten transnationalen Konzerne dieser Welt bezeichnet. Sie decken 2/3 des gesamten Welthandels ab, erwirtschaften 1/5 der weltweiten industriellen und agrarischen Produktion und besitzen 50 Prozent der 100 größten Wirtschaftseinheiten der Welt. Darunter befinden sich vor allem Automobil- und Öl-Konzerne (vgl. BEAVERSTOCK 2009). Globalisierungsprofiteure sind zumeist Menschen in den Industrieländern, die durch eine nahezu uneingeschränkte Nutzung von Informationen, aber auch durch den leistbaren Konsum von Produkten und Dienstleistungen jeder Art, Vorteile gegenüber den Menschen in den Ländern des Südens verschaffen können. Die Welt wird geradezu komprimiert, obwohl gleichzeitig die Gegensätze immer größer werden. Einem pädagogisch-didaktischen Konzept nun die Aufgabe zukommen zu lassen, auf die *„Herausforderungen der Globalisierung“* reagieren zu können, ist ein hochanspruchsvolles Unterfangen. Die Aussage suggeriert,

man könne durch Globales Lernen eine Lösung der Globalisierungsprobleme erreichen. RÜTHEMANN (1994, 44) stellt die Frage, ob „*die globale Verantwortung nicht eine Nummer zu groß für die Schule*“ wäre und gibt damit eine eventuelle Überforderung der Lernenden in diesem Zusammenhang zu bedenken. Im zweiten und dritten Satz der Definition findet sich eine thematische Eingrenzung auf die räumliche Dimension Globalen Lernens und den Erwerb von Kompetenzen, die in der Weltgesellschaft laut Scheunpflug notwendig sind.

2.3. Erste kritische Beurteilung Globalen Lernens

Ein Blick auf den Verlauf entwicklungspolitischer Bildung in Kapitel 2.1. begründet die Hypothese, dass aufgrund einer institutionell gestreuten (organisationsspezifischen) Entwicklung Globalen Lernens eine Vielzahl unterschiedlich ideologisch geprägter Konzepte entstanden sind, die weiterhin eng mit den Interessen der jeweiligen NGO verbunden sind (vgl. BOURN 2003). Durch die kurze Darstellung relevanter Konzepte auf Basis der Definitionen Globalen Lernens, ist auch die Vielfalt des Ansatzes herausgearbeitet worden. Es ist kritisch einem Konsens nachgespürt worden, ob und inwieweit Globales Lernen definitorisch als Begriff und Konzept vereinheitlicht werden kann. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Für Globales Lernen gibt es bis jetzt kein Patentrezept. Selbst unter den Experten herrscht Uneinigkeit über Inhalte, Zielsetzung, Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden bis hin zur Begrifflichkeit des Konzepts an sich. Um eine bessere Übersicht über die vielschichtigen Bedeutungsmomente Globalen Lernens zu bekommen, die sich aus den bisher beschriebenen Konzepten konstituieren, wurde die Vielfalt des Ansatzes in einer Mindmap (siehe Abb.1, S.51) visualisiert.

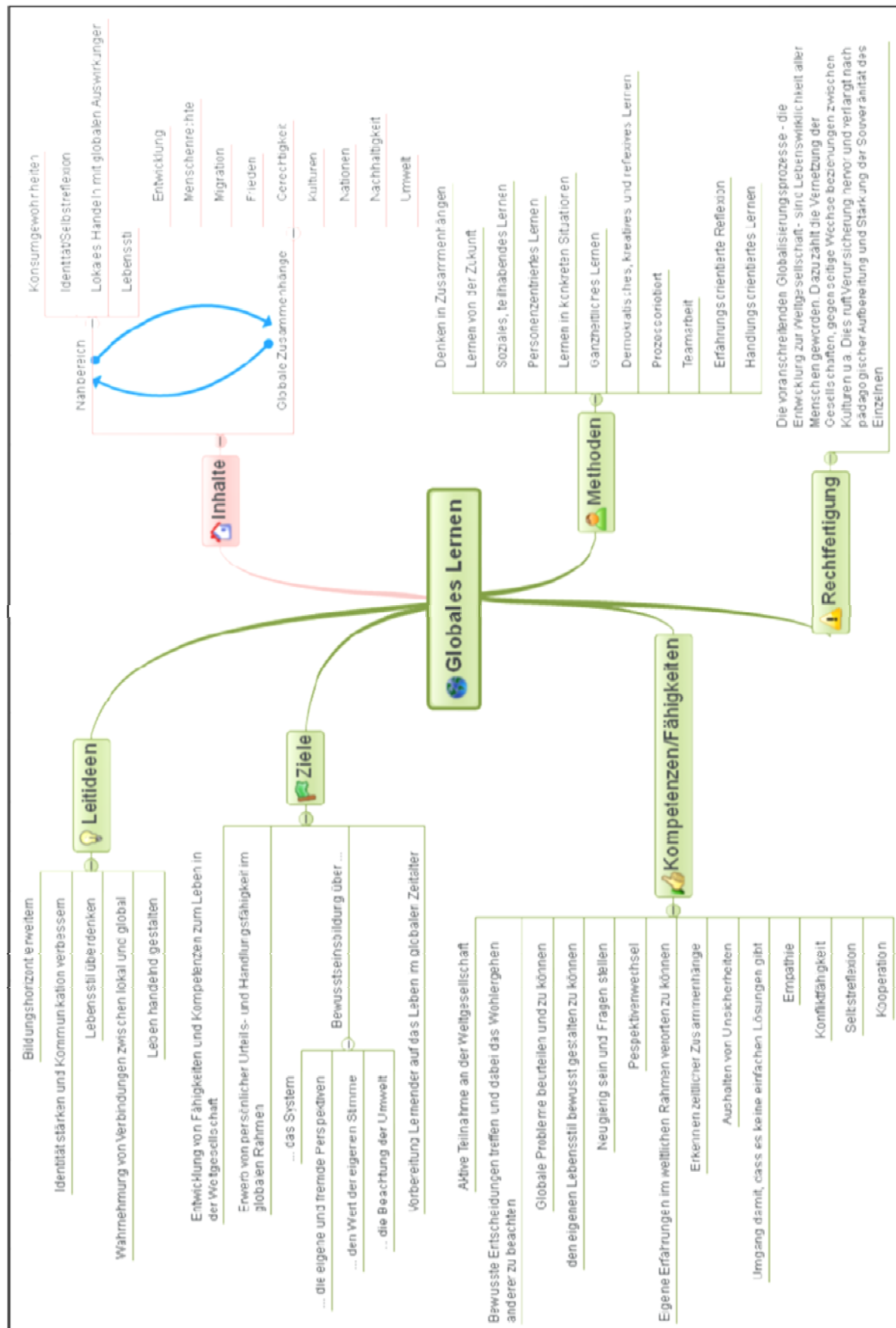


Abb. 1: Mindmap zum Globalen Lernen (nach FORUM SCHULE, OVERWIEN, SCHEUNPFLUG und SELBY; ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

Die Uneinigkeit der Experten bringt ein regelrechtes Konzeptionsgerangel mit sich, sodass es 20 Jahre nach erstmaliger Erwähnung des Begriffs im deutschen Sprachraum noch immer um die Ausdifferenzierung des „einen richtigen“ Konzepts geht. Dabei gibt es trotz der Vielfalt an Ansätzen Globalen Lernens zumindest vereinzelte Übereinstimmungen, die der Großteil der genannten Akteure vertritt: so herrscht z.B. Einigkeit über die zu verwendenden Methoden im Rahmen Globalen Lernens. Auch wenn einige Experten diese nicht näher konkretisieren, so stimmen doch Hanvey, Selby und das Forum Schule dem partizipativen, demokratischen, handlungsorientierten und ganzheitlichen Lernen zu. Anderson, Selby, das Forum Schule und Scheunpflug stimmen ebenfalls in der Rechtfertigung Globalen Lernens überein. Dabei gehen sie von einer veränderten Weltlage aus, die den Lebensalltag des Einzelnen tangiert und die einen Umgang mit der neuen Flut an Information, Wissen und Einflüssen verlangt.

Die Zielsetzung unterscheidet sich hinsichtlich der Schwerpunktsetzung des Ansatzes, doch sehen Anderson, das Forum Schule und Scheunpflug die nachhaltige und sozial verträgliche Entwicklung der Gesellschaft durch aktive und souveräne Weltgesellschaftsmitglieder als Ziel Globalen Lernens an. Auch der Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen ist bei diesen Experten ein existenzieller Baustein im Globalen Lernen, ihre Gewichtung ist allerdings unterschiedlich.

Nach SEITZ (2002,25) ist der enge Zusammenhang Globalen Lernens von der *„kosmopolitischen Zielvorstellung einer globalen Solidarität“* ein schwerwiegendes Defizit des Arbeitsbereichs:

Laut RÜTHEMANN (1994, 44) ist es schließlich anmaßend, weil Schule nicht *„Problemlöserin für alle gesellschaftlichen Fragen“* sein kann (RÜTHEMANN 1994, 44). Genauso wenig kann Globales Lernen den Anspruch erheben, Lösungsmittel der Globalisierungsprobleme zu werden, *„hat sich die Welt doch nicht in gleichem Maße friedlicher, toleranter und gerechter entwickelt, in dem diese Ziele im Unterricht thematisiert wurden“* (SCHÖFTHALER 2001, 21). Auch Wintersteiner unterstreicht diese Auffassung und geht noch einen Schritt weiter: *„Die Geschichte zeigt, dass globale Konzepte immer Weltmachtansprüche mit sich brachten“* (WINTERSTEINER 1999, 304f) und geht damit davon aus, dass mit dem Konzept Globalen Lernens nur

einmal mehr der Norden seine Herrschaftsansprüche gegenüber dem Süden geltend macht.

Dagegen steht erstens die Annahme Klafkis, dass der Bildungspraxis durchaus die Möglichkeit und sogar die Aufgabe zugesprochen wird, Verhältnisse beurteilen und mitgestalten zu können (vgl. FORGHANI 2001, 94). Und zweitens gehen auch die UNESCO mit der Empfehlung von 1974 und der Europarat mit der Empfehlung aus dem Jahr 2000 davon aus, dass bessere Bildung zu einer Verbesserung der Gesellschaft beitragen kann (vgl. SCHÖFTHALER 2001, 334).

Schlussfolgernd empfiehlt sich daher vorsichtig mit den ambitionierten Ansprüchen, die das Globale Lernen an die Heranwachsenden stellt, umzugehen, da derzeit im theoretischen Diskurs die leeren Legitimationsformeln und wenig reflektierte Wertevorstellungen vorherrschen und weniger *„realistische Analysen des psychologisch Machbaren“* (SIEBERT 1993 zit. nach SEITZ 2000a, 91) existieren.

Die gegenwärtige Randslage Globalen Lernens, trotz beschriebener Notwendigkeit, resultiert also aus ihrer mehrperspektivischen Entwicklung. Nach Meinung der Verfasserin bleibt die wichtigste Aufgabe der Akteure Globalen Lernens die theoretische Weiterentwicklung auf wissenschaftlicher Basis. Diese Maßnahme würde das Globale Lernen von den individuellen Interessenlagen einzelner Organisationen emanzipieren, die gegenwärtig schwache Lobby von einzelnen LehrerInnen, BildungsreferentInnen und UniversitätsmitarbeiterInnen stärken und die Möglichkeit einer formellen Verankerung Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem eröffnen. Denn durch den derzeitigen rudimentären wissenschaftlichen Forschungsstand geraten die Akteure des Konzepts *„schnell in den Verdacht nur Gesinnungsidealismus zu huldigen“* (SEITZ 2002, 25), der für eine ernstzunehmende schulische Praxis nicht tolerierbar ist.

Die wissenschaftliche Weiterentwicklung und damit die Implementierung Globalen Lernens scheitert bisher u.a. am Mangel finanzieller Mittel. Hartmeyer und Forghani-Arani formulierten die Situation der monetären Förderung des Arbeitsbereichs in der ZEP im März 2008 selbst wie folgt:

„Hinsichtlich der finanziellen Unterstützung erfolgt eine umfangreiche Förderung Globalen Lernens aus Mitteln der österreichischen EZA. Das Außenministerium (über die

Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung) und seit 2004 die Austrian Development Agency haben die Bedeutung vertiefender Bildungsarbeit zu entwicklungspolitischen Fragestellungen stets anerkannt und Globales Lernen als förderungswürdigen Schwerpunkt genannt“ (FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008, 22).

Diese Aussage gibt natürlich keine Auskunft darüber, wie viel Geld tatsächlich in die Förderung Globalen Lernens fließt. Doch die Auswirkungen seien an den Schulen deutlich zu spüren. So gibt z.B. eine Lehrerin der Global Action School HLW Frohsdorf an, dass gerade Organisationen wie Südwind nun mehr selten Workshops zu leistbaren Preisen anbieten könnten. *„Zwei Euro pro Schüler geht, aber ich kann keinem Schüler erzählen, dass er 15 Euro für zwei Schulstunden zahlt“* (WE 02/12). Das hat natürlich auch Auswirkungen auf die Implementierung der Ideen Globalen Lernens in die schulische Praxis.

Unter einigen Akteuren wird im Besonderen die formelle Verankerung Globalen Lernens als Chance betrachtet das Schattendasein des Ansatzes aufzuheben. Zum einen hat die Verankerung im staatlichen Bildungswesen laut STRATEGIEGRUPPE Globales Lernen⁵ (2009, 11) oft Vorbildwirkung auf andere Bildungsbereiche und zum anderen könnten quantitativ betrachtet an 6300 Schulen rund 1,2 Mio. SchülerInnen erreicht werden.

Als formelle Implementierung gilt z.B. die Anerkennung als österreichweites Unterrichtsprinzip:

„Unterrichtsprinzipien sind Belege für Kontinuität und Diskontinuität überlieferter Ziel- und Gestaltungsvorstellungen von Unterricht und ihre Begründungen. Unterrichtsprinzipien sind übergreifende Handlungsempfehlungen, die sich auf ausgewiesene normative, empirische und theoretische Prämissen gründen“ (KIEL 2008, 14).

Laut der Akteure des Ansatzes, würde die Aufwertung als Unterrichtsprinzip dem Globalen Lernen besonders in der öffentlichen Diskussion einen Aufschwung geben (STRATEGIEGRUPPE 2009, 11). Aber ob die alleinige curriculare Verankerung als Prinzip helfen würde, bleibt nach Ansicht der Verfasserin zweifelhaft. Schließlich existieren in Österreich bereits zehn Unterrichtsprinzipien, die aber bei den

⁵ Die Strategiegruppe Globales Lernen ist eine organisations- und institutionsübergreifende Arbeitsgruppe, die sich 2003 mit dem Ziel zusammenschloss, das Globale Lernen in Österreich strukturell wie auch qualitativ zu stärken (vgl. STRATEGIEGRUPPE 2008, 1).

Lehrkräften z.T. unbekannt sind (vgl. FILLITZ 2002, 39). Außerdem werden mit acht von ihnen Aspekte Globalen Lernens bereits abgedeckt (vgl. BMUK UP 11/01):

- Interkulturelles Lernen
- Medienerziehung
- Politische Bildung
- Gleichstellung von Frauen und Männern
- Umwelterziehung
- Verkehrserziehung
- Gesundheitserziehung
- Wirtschaftserziehung

Es bleibt die Frage offen, inwieweit diese Prinzipien Anwendung im täglichen Unterrichtsgeschehen finden und ob die Einführung eines weiteren zielführend wäre.

Eine andere Möglichkeit wäre es, den fachspezifischen Diskurs mit Akteuren der bereits etablierten Unterrichtsprinzipien zu suchen. Sie alle könnten durch die Kontexterweiterung des Globalen Lernens (Inhalte in der Perspektive der Globalität zu bearbeiten) eine tiefere Bearbeitungsebene erfahren (STRATEGIEGRUPPE 2009, 9).

Ein erster Schritt in Richtung formeller Verankerung könnte die Formulierung von theoretisch begründbaren und allgemein akzeptierten Bildungsstandards Globalen Lernens sein, welche u.a. Gegenstand des Kapitels 3 sind.

Abgesehen von der rudimentären expliziten Verankerung des Arbeitsbereichs, haben sich immerhin die Lehrpläne zu einem für das Globale Lernen „förderlichen Rahmen“ (FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008, 21) entwickelt. Als allgemeine Bildungsaufgabe wird in den Unter- und Oberstufenlehrplänen der AHS u.a. das Anregen von kritischem und selbstbestimmten Denken explizit genannt: „Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit“, „SchülerInnen sollen Wissen selbstständig erwerben lernen und einordnen können“, „kritische Auseinandersetzung mit Statistiken“, „Kritische Beurteilung von Medien“ und „Kritisch die eigene Rolle als KonsumentIn durchleuchten“ (BMUK 2000). ⁶Im Weiteren werden Grundbausteine Globalen Lernens erwähnt: „bewusste Wahrnehmung menschlichen Handelns“, „verantwortungsbewusst und tolerant Handeln“, „Entscheidungs- und Handlungskompetenz“ sowie die „Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten“. Auch in den didaktischen Grundsätzen finden sich Beispiele: „Verflochtene Darstellung von Inhalten, räumlichen Aspekten und die Berücksichtigung der Bedeutung regionaler, nationaler, europäischer und globaler Fragestellungen in den Lebenswelten der

⁶ An dieser Stelle muss aber darauf hingewiesen werden, dass in Anlehnung an VIELHABERs Überlegungen (2002, 12), der Kritikbegriff in den Lehrplänen nicht hinterfragt wurde.

SchülerInnen“. Außerdem ist die „*Sicherung eines ständigen Lernprozesses dem bloßen Wissenserwerb vorzuziehen*“ und es sind „*Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen*“ (BMUK 2004). Diese Beispiele zeigen deutlich, dass sich abseits der Debatte über Unterrichtsprinzipien viele Möglichkeiten für LehrerInnen ergeben, den Rahmenlehrplan i.S. Globalen Lernens auszulegen.

3. Zur Begründung Globalen Lernens unter Bezug auf didaktische Modelle und Gesellschaftstheorien

In diesem Abschnitt wird das erwähnte didaktische Theoriedefizit Globalen Lernens bearbeitet.

Der Begriff „Didaktik“ leitet sich vom griechischen Wort „didáskein“ ab, welches Lehren und Lernen im doppelten Sinn bedeutet (vgl. BERNER 1999, 32). Definiert wird Didaktik als „*Theorie und Wissenschaft von organisierten Lehr- und Lernprozessen*“ (ebd., 35). Sie soll das Handeln für professionelle Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts leiten und unterstützen (ebd., 39). Theoretische Überlegungen, betreffend des Lernens und Lehrens, sind notwendig, weil Bildungsprozesse optimiert werden können, wenn die entsprechenden Einflussfaktoren auf den Unterricht bekannt sind. Zu solchen Einflüssen zählen u.a. die Dynamik der Wissenszunahme, der hohe Spezialisierungsfaktor in allen Lebensbereichen und die Tatsache, dass in einer pluralen Gesellschaft jede soziale Gruppe die Frage nach dem „bedeutsamen“ Wissen unterschiedlich beantwortet (vgl. SANDER 2005, 22). In Summe führten diese gesellschaftlichen, politischen, sozialen und ökonomischen Wirkkräfte zur „didaktischen Wende“ der frühen 70er Jahre in Österreich. Der Unterricht veränderte sich grundlegend. Statt einer deskriptiven unterrichtlichen Herangehensweise wurde ein problemorientierter und lebensweltbezogener Unterricht angestrebt. Doch da die derzeitigen schulischen Rahmenbedingungen es noch immer nicht zulassen, dass es jedem jungen Menschen selbst überlassen ist, zu entscheiden, was für den Einzelnen relevantes Wissen darstellt, muss „*diese Frage theoretisch und praktisch im vernünftigen Konsens möglichst vieler Bürger beantwortet werden*“ (JANK/MEYER 1991, 76). Bei der Suche nach Antworten auf das „*Normproblem der Pädagogik*“ (ebd.) stieß man in der Wissenschaft immer wieder auf eine Grundhaltung, die schon Rousseau, Kant, Humboldt und Schleiermacher vertraten: der Anspruch auf Mündigkeit und Emanzipation. Diese Zieldimension von Erziehung formulierten auch die Vertreter der „kritischen Theorie“, Adorno und Horkheimer, bereit Mitte der 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts. Zum Durchbruch gelangten diese Überlegungen allerdings erst 40 Jahre später.

Mündigkeit und Emanzipation scheinen das sinnvollste und tragfähigste Ziel von Erziehung zu sein mit dem sich die Mehrheit einer Gesellschaft identifizieren kann. Ausgehend von aufklärerischen Gedanken wurde die wissenschaftliche Theoriebildung eingesetzt, um die Fragen zu beantworten was, warum, wozu und wie gelernt werden soll, damit SchülerInnen zu mündigen BürgerInnen reifen können. Von Anfang der 1960er bis in die 1980er Jahre entstanden teilweise sehr gegensätzliche Theorien der Didaktik, die sich grob mit den Leitbegriffen „Bildung“, „Lernen“ und „Interaktion“ bezeichnen lassen. Jedoch konnte bisher keine didaktische Theorie den alleinigen Anspruch auf Allgemeingültigkeit aufrecht halten (vgl. BERNER 1999, 39).

Da sich in der Didaktik die Theorie – auch wenn der Bezug auf sie unbewusst erfolgt – mit der Praxis vereint, kann davon ausgegangen werden, dass jedes menschliche Handeln, also Praxis, Elemente von Theorie enthält (vgl. SANDER 2005, 33). Demnach enthält auch jede Unterrichtsplanung Elemente von Theorie. Schließlich hat jede Lehrperson eine bestimmte Vorstellung davon und Erfahrung damit, dass Inhalt X mit der Methode Y zum Ergebnis Z führen kann. Diese ganz persönliche „Theorie“ kann bewusst, unbewusst oder sogar falsch eingesetzt werden. Stimmt man mit dieser Aussage überein, fällt es schwer ein Begründungsgebot didaktischen Handelns abzulehnen. Denn durch ein didaktisches Begründungsgebot kann ein fortgeschrittenes „Bewusstsein“ erreicht werden, das auf einer bewussten Nutzung von Theorie vor, im und nach dem Unterricht aufbaut. Die Folge wären zielgerichtete Lehr- und Lernsituationen. Christian Vielhaber⁷ fordert in diesem Zusammenhang von Lehrenden eine ausreichende fachdidaktische Begründungskompetenz. Darunter versteht er

„die Fähigkeit, auf der Grundlage bewusst ausgewählter Theorien Unterricht zu strukturieren und Steuerungselemente von Lehr- und Lernprozessen so einzusetzen, dass ein angestrebtes und wenn möglich mit den TeilnehmerInnen eines Lehr/Lernverbundes vereinbartes Unterrichtsergebnis erreicht wird“ (VIELHABER 1999, 9).

Die didaktische Theorie liefert für unterrichtliches Geschehen Planungs- und Durchführungshilfen, Begründbarkeit und Reflexion, von dem was und wie es im Unterricht geschieht. Es ist aber nicht nur für die Qualitätssteigerung der eigenen Unterrichtspraxis sinnvoll. Der Lehrperson bietet die theoretisch fundierte

⁷ Prof. Dr. Christian Vielhaber ist seit 1995 Professor für Fachdidaktik und Humangeographie am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Unterrichtsgestaltung die Möglichkeit der Transparenz, sowohl sich selbst, den SchülerInnen als auch den Eltern und den Vorgesetzten gegenüber. Der Beliebigkeit von Unterrichtsgestaltung und Auswahl von Inhalten kann so vorgebeugt werden.

Aus diesem Grund wird die Möglichkeit didaktischer Begründbarkeit Globalen Lernens anhand von Gesellschaftstheorien und didaktischen Modellen analysiert. Das Einordnen eines Konzepts in didaktische Modelle eröffnet Einsichten über didaktische Entscheidungen und deren Auswirkungen. Kurz gesagt, Globales Lernen wird auf Basis wissenschaftlichen Wissens hinsichtlich Planbarkeit, Umsetzungs- und Evaluierungsmöglichkeiten untersucht. Denn dadurch kann nicht nur Transparenz erreicht, sondern auch der Kritikpunkt möglicher Indoktrination, insbesondere vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung Globalen Lernens, widerlegt werden. Es wird das Ziel verfolgt, auf Basis der theoretisch begründbaren Elemente Globalen Lernens eine Grundlage für allgemeingültige Bildungsstandards zu entwickeln. Mithilfe eines theoretischen Modells Globalen Lernens könnten LehrerInnen das fachdidaktische Begründungsgebot einhalten und damit die Beliebigkeit von Inhalten und Wertevermittlungen im Unterricht reduziert werden. Zusätzlich könnte die Entwicklung einer Grundlage für Bildungsstandards möglicherweise auch einen Beitrag zur Aufhebung der Randlage Globalen Lernens leisten.

Ausgangspunkt der Analyse sind zwei Konzepte Globalen Lernens, deren Definitionen bereits näher untersucht wurden. Das erste Konzept ist jenes der deutschen ErziehungswissenschaftlerInnen Annette Scheunflug und Nikolaus Schröck. Das zweite ist das in Zusammenarbeit mit Hanns-Fred Rathenow überarbeitete Konzept David Selbys, welches erstmals in deutscher Sprache erschien. Beide Konzepte zielen mittels Globalen Lernens besonders auf die Erziehung in den Schulen. Warum der Fokus Globalen Lernens auf dem schulpraktischen Geschehen liegt, wird im jeweils einleitenden Teil der Konzeptdarstellung untersucht. Beide Konzepte unterliegen bereits theoretischen Begründungen seitens der Autoren.

Die Aufgabe der Verfasserin besteht darin, die jeweilige Theorie in ihren Grundstrukturen vorzustellen und beispielhaft zu untersuchen, inwieweit die verwendete Theorie das Konzept Globalen Lernens rechtfertigt und inwieweit nicht.

Die Analyse folgt den Antworten hinsichtlich der didaktischen Grundfragen was, wie, wozu und warum unterrichtet werden soll. Defizitäre theoretische Erläuterungen werden, wenn möglich, durch Begründungen unter Bezugnahme auf Gesellschaftstheorien und didaktische Modelle ergänzt. Trotz des teilweise hohen Abstraktionsgrades gewisser Theorien wird versucht, die grundlegenden didaktischen Fragen so pragmatisch wie möglich zu beantworten.

3.1. Globales Lernen aus evolutionär- und systemtheoretischer Sichtweise

Diese konzeptionelle Beschreibung Globalen Lernens von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck wurden der Broschüre „Globales Lernen“ aus dem Jahr 2000 entnommen. Sie entstand in Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk der evangelischen Kirche für die Aktion „Brot für die Welt“. Wobei der Entstehungs- bzw. Veröffentlichungszusammenhang der Broschüre die noch immer bestehende Nähe des Konzepts zu kirchennahen Organisationen bezeugt. Die theoretische Begründung Globalen Lernens basiert bei Scheunpflug/Schröck auf Scheunpflugs evolutionärer Didaktik, welche von einer verschränkten evolutionär-systemtheoretischen Sichtweise ausgeht.

Scheunpflugs evolutionäre Didaktik setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: Die erste Komponente ist die Beschreibung der zeitlichen Veränderung von Unterricht, die durch äußere und innere Prozesse mittels drei evolutionärer Instrumente, der Variation, Selektion und Stabilisation, determiniert wird. Die Variation spricht dabei die Vielfalt der Umwelt und den Umgang mit der Umwelt an, die Selektion meint die didaktische Reduktion und die Stabilisation kennzeichnet die Rückbesinnung auf bereits Gelerntes/Erreichtes. Die zweite Komponente ist die Beschreibung der räumlichen Veränderungen von Unterricht, die sich durch das Aufdecken von Differenzen zwischen den beteiligten Komponenten an Unterricht und deren Umwelt ergeben. Um mit dem Vokabular der Systemtheorie zu sprechen, zwischen System und Umwelt. Denn in Scheunpflugs evolutionärer Didaktik werden zur Beschreibung der Sozialordnung ergänzend systemtheoretische Überlegungen (insbesondere nach Luhmann) herangezogen.

Die Systemtheorie nach Luhmann ist eine Kommunikationstheorie mit holistischem Charakter und hohem Abstraktionsgehalt. Sie soll an dieser Stelle nur bruchstückhaft vorgestellt werden, da ein kompletter Aufriss zu viel Raum beanspruchen und den Fokus der Untersuchung verschieben würde.

Grundlegend werden die Gesellschaft, die teilhabenden Personen und Institutionen als soziale, z.T. selbstreferentielle Systeme betrachtet. Der Begriff „System“ beinhaltet dabei eine bereits als vorhanden angenommene Komplexitätsreduktion in dem Sinne, dass das Systematisieren von Sachverhalten, die Einordnung in Modelle sowie den Umgang des Menschen mit der Informationsflut der industriellen Gesellschaft vereinfacht. Der Ausdruck „selbstreferentiell“ ersetzt bei Luhmann den Begriff des Subjekts. Nach Luhmann verfügen selbstreferentielle Systeme über *„die Fähigkeit Beziehungen zu sich selbst herzustellen und diese von der Beziehung zur Umwelt zu differenzieren“* (LUHMANN 1985, 31). Um sich mit dem „Außen“ in Differenz setzen zu können, muss das System über eine innere Einheitlichkeit verfügen, was als Identität bezeichnet werden kann. Durch Kommunikation sind Systeme in der Lage ihre „Beziehungen“ zueinander zu beschreiben, aufrechtzuerhalten oder abzuberechnen. Der Begriff „Handeln“ existiert bei Luhmann nicht, schließlich soll durch die Theorie geklärt werden, welche Funktionen ein System erfüllen soll und kritisch hinterfragt werden, ob es diese (Überlebens)Aufgabe erfüllt (HILLIGEN 1975, 85). Nach Luhmann sind die beteiligten sozialen Systeme an „Unterricht“ die Lernenden, die Lehrenden, die schulischen Institutionen und die Gesellschaft. Und durch Unterricht soll den sozialen Systemen eine Anknüpfung an das System, in dem Fall die Gesellschaft, ermöglicht werden (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, 78).

Mit der evolutionären Didaktik versucht sich Scheunpflug oppositionell gegenüber den Vertretern der (ihrer Ansicht nach ohne holistische Sichtweise ausgestatteten) handlungstheoretischen Ansätze zu zeigen: Ihr Ziel war eine nicht-lineare Theoriekonstruktion mit gesamtgesellschaftlicher Reichweite, die es vermeiden sollte Lernprozesse nur ausgehend von den handelnden Subjekten des Unterrichts zu betrachten (vgl. VON OLBERG 2004, 125f).

Inwieweit die evolutionäre Didaktik nun im Stande ist, das Globale Lernen Scheunpflug/Schröcks theoretisch zu begründen, wird im Folgenden untersucht.

Globales Lernen soll insbesondere in der schulischen Praxis Anwendung finden, weil Scheunpflug dem Unterricht in der Gesellschaft einen hohen Stellenwert zukommen lässt (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, 55-62).

Die Bedeutsamkeit von Unterricht sieht Scheunpflug in der jüngeren Evolutionsgeschichte des Menschen. In archaischen Gesellschaften reichte es aus, dass der Mensch durch Nachahmung und anschauliches Mit(er)leben von Alltag lernte das eigene Leben zu meistern. Mit steigender sozialen Komplexität der Welt wurde diese Form des Lernens jedoch ineffektiv (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, 58). In funktional ausdifferenzierten Gesellschaften war daraufhin „Unterricht“ die gesellschaftliche Antwort der Menschen auf die ansteigende Komplexität und den schnelleren sozialen Wandel. Die Vorteile von Unterricht lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, 62):

- Das Lernen abstrakter Grundfertigkeiten und Lernfähigkeiten ermöglicht ein besseres Reagieren auf neue Lebenssituationen.
- Durch die Gleichbehandlung aller gesellschaftlichen Mitglieder (Schulpflicht), wird die Ressource „Mensch“ besser genutzt.
- Es wird eine Zeitersparnis durch Simulation von Lebenssituationen in einem sicheren Rahmen erreicht.
- Die Ausbildung vieler Begabungen (höhere Streuung) ermöglicht eine höhere „Überlebenswahrscheinlichkeit“.

Die weltweite Durchsetzung des Schulsystems, wie wir es heute kennen, bestärkt die evolutionär-theoretische Annahme, dass Unterricht einen evolutionären Vorteil darstellt, der eine schnellere Anpassungsmöglichkeit des Individuums an gesellschaftliche Entwicklungen bewirkt (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, 62f). Laut Scheunpflug ist Unterricht *„eine Form der systematischen Einübung in Evolution unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns“* (ebd., 71). Zudem bringt das Simulieren von Lebensausschnitten eine Reduktion des Inhaltes mit sich und senkt die Komplexität. Spielerisch kann dann eingeübt werden, was zur späteren „Überlebensfähigkeit“ notwendig erscheint.

3.1.1. Die Beantwortung der didaktischen Grundfragen nach Scheunpflug/Schröck

Die Rechtfertigung der Notwendigkeit Globalen Lernens

Die Rechtfertigung der Notwendigkeit Globalen Lernens in der Schulpraxis, beantwortet Scheunpflug durch die Evolutionstheorie. Die „*Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft*“ (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 10), stelle die „*Menschheit als Ganzes ernstlich in Frage*“ (ebd., 6). Zwei derzeitige Entwicklungen nennen Scheunpflug/Schröck im Speziellen, um die „lebensbedrohliche“ Lage der Menschheit zu verdeutlichen (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 6):

- Zum einen das exponentielle Wachstum des Ressourcenverbrauchs im Norden und
- das exponentielle Wachstum der Bevölkerung im Süden

Das Anwachsen des Ressourcenverbrauchs und der Bevölkerung, der schnelle soziale Wandel und die rasche Wissenszunahme stellen für das Individuum enorme Herausforderungen dar, denen laut Scheunpflug durch Unterricht begegnet werden kann (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 6).

Dabei ergibt sich nach Scheunpflug aber auch eine Schwierigkeit: Menschen neigen nämlich dazu, vorrangig Probleme zu lösen, die in ihrem Nahbereich entstehen. Nur was sie direkt betrifft, verdiene laut Scheunpflug dann auch den Aufwand der Lösung. Bei der Lösung der Probleme wird zudem bevorzugt auf eine möglichst lineare Ursache-Wirkung-Relation zurückgegriffen. Doch in einer zunehmend vernetzten und komplexer werdenden Welt fällt die Wahrnehmung des linearen Ursache-Wirkungszusammenhangs, z.B. von der Verbindung lokalen Handelns und globalen Auswirkungen, schwer (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 7). Beispielsweise kann der akute Trinkwassermangel in vielen Ländern des Südens von einem Individuum aus einem Industrieland nie im eigenen Nahbereich wahrgenommen werden. Stattdessen wird die Steuererhöhung von diesem Individuum sehr wohl bemerkt.

Mit „*einer bisherigen schulischen Arbeitsweise*“ (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 7), wie Scheunpflug und Schröck es formulieren, kann den Herausforderungen der komplexen und vernetzten Welt in der Schule nicht entsprechend begegnet werden. Mit der „bisherigen schulischen Arbeitsweise“ ist nach Ansicht der Verfasserin primär der Frontalunterricht auf Basis eines technischen Vermittlungsinteresses und

abprüfbaren Wissens aus einem traditionellen, teilweise lebensfremden Curriculum gemeint. Die starren schulischen Strukturen prallen auf die gegenwärtigen flexiblen und vernetzten wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und ökologischen Zusammenhänge und deren Auswirkungen.

Die Lösung dieses Dilemmas ist nach Scheunpflug/Schröck allgemein das Lernen und speziell das Globale Lernen: Durch Globales Lernen kann

„die mangelhafte spontane Problemlösefähigkeit im Nahbereich, die Schwierigkeiten mit dem Erkennen abstrakt vermittelter, sinnlich nicht wahrnehmbarer Problemzusammenhänge, mit ungewollten Nebenfolgen, mit komplizierten Wechselwirkungen, mit Wahrscheinlichkeiten und mit neuen Qualitäten“
(SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 8)

kompensiert werden. Globales Lernen soll die Lernenden auf das Leben in der Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorbereiten und zudem sollen die SchülerInnen Kompetenzen erwerben, die sie zum selbständigen Umgang mit Komplexität befähigen (vgl. ASBRAND 2009, 23). Das Ziel stellt das „Überleben“ des Individuums, oder weniger drastisch ausgedrückt, die Anschlussfähigkeit an eine human gestaltete Gesellschaft dar.

Die Methodik Globalen Lernens

Da Scheunpflug in ihrer evolutionären Didaktik die Auffassung vertritt, dass Lernen nicht planbar, sondern nur die Lehrangebote teilweise planbar seien, geben sie in ihrem Konzept Globalen Lernens viele Denkanstöße für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen. Diese folgen der Aussage:

„Unterricht, der für ein Leben in einer global vernetzten Welt qualifizieren und die dafür notwendige offene Weltperspektive ermöglichen möchte, erfordert Unterrichtsmethoden, die diesem Ansatz entsprechen“ (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 19).

Grundlegend muss nach Scheunpflug/Schröck der zunehmenden Komplexität der Welt zum einen durch die Erhöhung der Eigenkomplexität und zum anderen durch die Reduzierung der Außenkomplexität mit Hilfe didaktischer Reduktion begegnet werden (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 8f). Um die Eigenkomplexität zu erhöhen, sei es notwendig etwas über die Entwicklung zur Weltgesellschaft zu lernen. Neben den Kenntnissen steht aber der Erwerb von bestimmten Fähigkeiten, welche in diesem Falle die folgenden Lernziele sind, im Vordergrund. Dazu gehören (ebd., 8):

- mit den Auswirkungen der Entwicklung zur Weltgesellschaft umgehen können,
- Widersprüche ertragen zu können und
- mit unterschiedlichen Menschen kommunizieren zu können und Empathie zu entwickeln

Damit LehrerInnen didaktisch entsprechend besser agieren können, empfehlen Scheunpflug/Schröck die Einteilung des Unterrichts Globalen Lernens in vier unterschiedliche Phasen: die Sensibilisierungsphase, die Er- und Bearbeitungsphase, die Problematisierungsphase und die Phase der Ergebnispräsentation. Die erste Phase dient dazu, den Lernenden einen offenen und kreativen Zugang zum Inhalt oder Problem zu ermöglichen, der anschließend in der Erarbeitungsphase recherchiert und vertieft wird. In der Problematisierungsphase werden Erkenntnisse diskutiert und hinterfragt. Es sollte eine Synthese zwischen individuellem Vorwissen und erarbeiteten Fakten stattfinden. In der vierten Phase werden die Ergebnisse entsprechend präsentiert. Für jede einzelne Unterrichtsphase schlagen Scheunpflug/Schröck unterstützende Methoden vor: In der ersten Phase sind das z.B. „Brainstorming“ oder „Mind Mapping“. Der zweite Teil kann mithilfe eines „Lernzirkels“, dem Gestalten von Plakaten oder Internetrecherchen unterstützt werden. In der Problematisierungsphase können „Debatten“ und „Hearings“ veranstaltet werden. Im abschließenden Teil des Unterrichts sollen Methoden wie „Fish-Bowl“ oder ein „Gruppenpuzzle“ das Gelernte verfestigen (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 19).

Das Lernen soll durch kooperative, vielfältige, kommunikative und eigenverantwortliche Arbeitsweise unterstützt werden, wobei *„die Lernenden ihre Wirklichkeit selbstreferentiell verarbeiten“* (SCHEUNPFLUG 2001, 69) sollen. Auf den restlichen 15 Seiten der Broschüre werden dann einzelne Methoden genauer vorgestellt und mit Beispielen verdeutlicht. Damit nimmt die Methodik im Konzept Globalen Lernens bei Scheunpflug/Schröck eine zentrale Rolle ein.

Die Inhalte Globalen Lernens

Laut Scheunpflug/Schröck fallen darunter alle Themen, die sich auf sachlicher Ebene der „Einen Welt“ widmen, also vor allem Entwicklungsfragen, Umweltfragen, Migration und Frieden. Allerdings soll es keinen festumrissenen Themenkanon geben, weil erstens alle Themen, die sich mit dem Überlebensproblem des Menschen

befassen, auch Inhalte Globalen Lernens darstellen und sie sich zweitens je nach Zeit- und Kulturkontext des Einzelnen unterscheiden (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 15f). Scheunpflug/Schröck begründen die Themenwahl also aus evolutionär-theoretischer Perspektive. Eine konkrete Vorgehensweise, nach der einzelne Inhalte für die Praxis ausgewählt und auf ihre didaktische Relevanz hin untersucht werden können, findet sich nur rudimentär. Ein wichtiger Orientierungsrahmen ist die institutionelle Vorselektion durch den Lehrplan, die Schulbücher und zu absolvierenden Abschlussprüfungen (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, 109). Ein weiterer Orientierungspunkt ist die Reflexion auf Basis der Systemtheorie, in welcher Differenz das Thema mit den Systemen und mit der Umwelt steht. Scheunpflug/Schröck ergänzen diese Reflexion mit dem Hinweis auf die sachliche, zeitliche, soziale und innere Dimension von Inhalten (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 16), die stark an Selbys Vier-Dimensionen Modell erinnern und Reflexionshilfen für die Unterrichtsvorbereitung geben soll. In der Broschüre findet sich zusätzlich eine Abbildung, die die thematische Auswahl visualisiert und die Reflexion der LehrerInnen unterstützen soll:

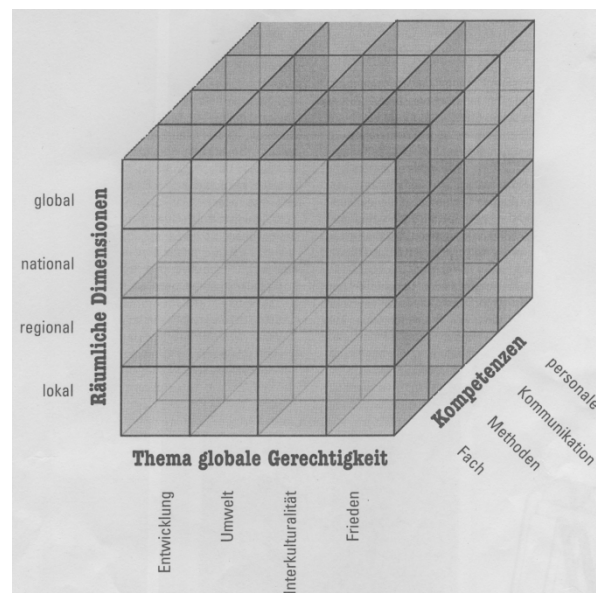


Abb.2: Didaktischer Würfel Globalen Lernens (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 17)

Der Würfel verdeutlicht, dass erstens Themen der globalen Gerechtigkeit Gegenstand Globalen Lernens sein sollen, dass zweitens jedes angeführte Thema in unterschiedlichen räumlichen Dimensionen vermittelt werden kann und drittens Lernende dabei spezifische Kompetenzen erwerben sollen.

Die Ziele Globalen Lernens

Nach Scheunpflug/Schröck ist Ziel des Lernprozesses der Erwerb von Kompetenzen, mit Hilfe derer Lernende dazu befähigt werden, sich in der Weltgesellschaft zu bewegen, Dinge im Sinne von Solidarität und Gerechtigkeit beurteilen und verstehen zu können und entsprechend zu handeln (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 7). Die Ziele verstehen sich in einer humanen Gestaltung der komplexen Welt und einem „Überleben“ der Individuen, um es evolutionär-theoretisch auszudrücken.

3.1.2. Kritik zur Begründbarkeit des Konzepts

Die Rechtfertigung

Die Legitimation Globalen Lernens durch die Evolutionstheorie ist schlüssig, weist aber einige Defizite auf: Zum einen wird in der ganzen Broschüre nie eine Erklärung für den Begriff der „Weltgesellschaft“ noch deren „Tatsache“ geliefert, obwohl sie eine Grundlage der theoretischen Begründung ist. Obschon sich die Weltgesellschaft bei Luhmann in systemtheoretisch-konstruktivistischer Sichtweise erklären lässt: Die Welt besteht aus Kommunikationsbeziehungen und *„Weltgesellschaft ist das sich-ereignen von Welt in der Kommunikation“* (LUHMANN 2002, 150). Gesellschaften werden folglich durch Kommunikationsströme konstruiert, so auch die Weltgesellschaft.

Die „Weltgesellschaft“ kann u.a. auch durch die Weltgesellschaftstheorie begründet werden. Zwar gibt es auch zu dieser speziellen Gesellschaftstheorie heterogene Ansätze und Konzepte (neben LUHMANN u.a. auch von HEINTZ und MEYER), doch lassen sich einige gemeinsame Charakteristika nennen: Erstens entstand im Zuge historischer Entwicklungen ein globaler Zusammenhang, *„der als umfassendstes System die Randbedingungen für alle anderen sozialen Einheiten und Prozesse vorgibt“* (GREVE/HEINTZ 2005, 109). Zweitens ließ dieser Zusammenhang eine neue Sozialorganisation entstehen. Alle Ereignisse – auch lokale – werden auf dieses umfassende System bezogen. Drittens, weist die Weltgesellschaft eigene Strukturmerkmale auf, die ebenfalls eine Eigendynamik aufweisen (=Metaebene). Viertens ist auch die „Makrodetermination“ eine Eigenheit der Weltgesellschaft. So wird alles, was in der Welt geschieht, als Folge dieser Welt interpretiert. Das fünfte Merkmal, das allen Weltgesellschaftstheorien zugrunde liegt, ist *„die Übertragung des*

Gesellschaftsbegriffs auf globale Zusammenhänge“ (ebd.). Damit nehmen diese Theorien die gesamte Sozialordnung der Welt in den Blick.

Die Weltgesellschaft ist damit theoretisch zwar erklärbar, aber trotzdem ist sie nicht erfahr- oder erlebbar (vgl. HASSE 2010, 47). Sie entzieht sich somit der erkennbaren Lebenswelt, dem Nahbereich der Lernenden und erschwert nachhaltige Erkenntnisprozesse im Unterricht.

Die Methodik

Die Darstellung, wie Globales Lernen im Unterricht umgesetzt werden soll, ist detailliert und für eine praktische Übernahme in die Schulpraxis sehr gut aufbereitet. Dennoch beginnt an dieser Stelle die theoretische Spurensuche der zu verwendenden Methodik Globalen Lernens: Die Adjektive „kooperativ“, „vielfältig“, „kommunikativ“ und „eigenverantwortlich“ sowie der Hinweis auf die „selbstreferentielle Verarbeitung der Wirklichkeit“ des Einzelnen geben Hinweise darauf, dass die Methodik durch einer verschränkten systemtheoretisch-konstruktivistischen Grundlage begründet werden kann.

In der konstruktivistischen Didaktik wird Lernen als ein Prozess der Selbstorganisation von Wissen angesehen, das sich jede/r Lernende selbst auf Basis eigener Wirklichkeitskonstruktion aneignet. Damit wird der Lernprozess als sehr individuell und damit unvorhersehbar beschrieben. Der Konstruktivismus hat vielfältige Ausprägungen erfahren. An dieser Stelle soll Kersten Reichs system-konstruktivistischer Ansatz charakterisiert werden, weil dieser die meisten Anknüpfungspunkte zur evolutionären Didaktik aufweist.

REICH (2000) wendet sich mit seiner Auffassung einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ungewöhnlichen didaktischen Ansichten zu. Er hebt das Postulat von Schüler- und Handlungsorientierung auf und ersetzt es durch eine Lernphilosophie der Gleichberechtigung. Die Aufgabe der LehrerInnen und der Didaktik soll es nach Reich nicht länger sein, vorgefertigte „Anleitungen“ eines Unterrichts mit dem Ziel der Aufklärung und Emanzipation zu produzieren. Seine Didaktik geht bereits von einem selbst- und mitbestimmten Unterricht aus, der vor allem auf Basis der Beziehungsebenen zwischen den am Unterricht teilnehmenden Subjekten abläuft, entsprechend einer Berücksichtigung des bekannten konstruktivistischen Ablaufs „Konstruktion“, „Rekonstruktion“ und „Dekonstruktion“.

„Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik will kein Wissen abbilden, [...] kein wertfreies Modell darstellen, [...] das schon vor der Beteiligung ihrer Teilnehmer weiß, was für diese gut sein wird“ (REICH 2000, XI).

Auf methodischer Ebene folgen diesem Modell erforschende, experimentelle, individuelle sowie hinterfragende Lernformen.

Die Inhalte

Dass die von Scheunpflug/Schröck benannten Themen für Heranwachsende relevante Unterrichtsinhalte darstellen, lässt sich auch durch die von KLAFKI (2007, 56-60) in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik formulierten epochalen Schlüsselprobleme belegen.

Die bildungstheoretische Didaktik stellt den Primat der Inhalte gegenüber allen anderen didaktischen Überlegungen. Sie steht in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Didaktik und folgt der Grundannahme, dass jeglicher Bildung die Aufgabe zukommt, *„den unmündigen Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen“* (JANK/MEYER 1991, 137), weil nur so eine Abgrenzung von Indoktrination möglich sei. Nach KLAFKI (2007, 52) ist das Ziel jeder Bildung die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit des Einzelnen zu stärken. Im Allgemeinbildungsbegriff Klafkis finden sich dann u.a. auch die epochalen Schlüsselprobleme wieder. Zu diesen zählt er die Friedens- und Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierten Ungerechtigkeiten, das Erkennen von Gefahren und Möglichkeiten neuer Technologien sowie die Betrachtung der Subjektivität des Einzelnen (vgl. KLAFKI 2007, 56-60).

Das Defizit dieser theoretischen Begründung liegt erstens im Gebrauch des Begriffs „Eine Welt“ (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 15) um die thematische Dimension zu beschreiben. Der Begriff der „Einen Welt“ erweckt, abgesehen von seiner belasteten Begriffsgeschichte (vgl. S.27), ein Solidaritätsgefühl, dass an keiner Stelle des Konzepts reflektiert wird (vgl. HASSE 2010, 50). Außerdem verzerrt der Begriff die Wahrnehmbarkeit globaler Probleme (ebd.), in dem kommunikativ eine übergeordnete „Einheit“ erzeugt wird. Aus diesem Grund ist nach Meinung der Verfasserin der Gebrauch des Begriffs zur Bezeichnung eines thematischen Bereichs unangebracht und irreführend.

Zweitens ist es didaktisch zwar korrekt, dass die Systemtheorie die Frage nach den für das Überleben der Systeme wichtigen Informationen aufwirft, ähnlich der didaktischen Frage, welche Inhalte für SchülerInnen relevant sind. Doch darf sich eine Didaktik im aufklärerischen Sinne nicht darauf beschränken zu erfassen, ob Systeme ihre „Überlebens“-Funktion erfüllen, sie muss auch die Frage nach dem aristotelischem „guten Leben“ (= zukünftiger wünschenswerter Soll-Zustand) stellen und das Spannungsverhältnis beider thematisieren (vgl. HILLIGEN 1975, 30 und 85).

Ein drittes Defizit der theoretischen Begründung der Inhalte durch die evolutionäre Didaktik ist der nicht angeleitete Umgang mit der Vorselektion durch die Lehrpläne und Schulbücher. Dabei gilt es zu bedenken, dass Lehrpläne in Österreich vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gestaltet werden. Zu einer Arbeitsgruppe gehören zwar auch u.a. ErziehungswissenschaftlerInnen und LehrerInnen, doch sind vor allem Politiker ohne fachliches Hintergrundwissen und schulische Erfahrungen an der Ausarbeitung beteiligt. Damit können Lehrpläne keinerlei Anspruch auf „Wahrheitsgehalt“ haben. Daraus resultiert auch ein fachdidaktisches Begründungsgebot jeglicher Inhalte, die von LehrerInnen aus den Lehrplänen entnommen werden, zumal es sich in Österreich um Rahmenlehrpläne handelt, die generell Spielraum eröffnen.

Ergänzend kann Klafkis didaktische Analyse, die einen zentralen Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung in der bildungstheoretischen Didaktik darstellt, das Konzept von Scheunpflug/Schröck um eine praxisnahe und theoretisch fundierte Inhaltsreflexion bereichern. Dabei schließt die didaktische Analyse nach Klafki keinen genannten inhaltlichen Punkt der Autoren aus, sondern ergänzt sie lediglich, um der Beliebigkeit von Inhalten vorzubeugen.

Grundansatz der didaktischen Analyse ist das Aufdecken verborgener Bildungsgehalte in Unterrichtsinhalten. Sie soll dafür sorgen, dass Lehrpersonen zu einem reflexiven didaktischen Denken über Inhalte angeregt werden. Durch das Stellen von ausgewählten Fragen sollten sie die Inhalte entsprechend begründen können. Es soll geklärt werden, warum einige Inhalte „ergreifenswert“ sind und wie diese für die SchülerInnen „ergreifbar“ werden. Die fünf Kernfragen stehen in einer logischen Abfolge und in wechselseitiger Abhängigkeit (KLAFFKI 1999, 18):

1. Gegenwartsbedeutung – Welche Bedeutung hat der Inhalt für die gewinnenden Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen meiner SchülerInnen in der derzeitigen Lebenssituation? Welche Kenntnisse etc. sollte er/sie haben?
2. Zukunftsbedeutung – Worin liegt die zukünftige Legitimation des Themas?
3. Exemplarische Bedeutung – Welchen allgemeinen Sachzusammenhang erschließt der Inhalt? Welches Gesetz, Grundprinzip? Wofür ist es repräsentativ?
4. Thematische Struktur – Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes? Größerer sachlicher Zusammenhang? Festzuhaltender Wissensbesitz?
5. Zugänglichkeit – Welcher Punkt des Inhaltes könnte für SchülerInnen die Zugänglichkeit/das Interesse erhöhen, als fragwürdig/anschaulich angesehen werden?

Anhand dieser Leitfragen wird die Qualität von Unterrichtsinhalten sichtbar, im Vorhinein wie auch zur nachträglichen Reflexion. LehrerInnen können sich somit selbst kontrollieren, in welchem Zusammenhang „Lernstoff“ und SchülerInnen stehen und ob die Abhandlung im Unterricht als didaktisch sinnvoll betrachtet werden kann.

Viertens wird die Verwendung des didaktischen Würfels als defizitär angesehen SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK (2000, 18). Sie wollen mit der Abbildung die im Unterricht zu berücksichtigen Parameter Globalen Lernens deutlich machen und auf die Komplexität des Ansatzes hinweisen. Die Verwendung eines Würfelmodells, wo „Schubladen“ herausgezogen werden können, das in jede Himmelsrichtung als „begrenzt“ visualisiert ist, erscheint der Verfasserin wenig sinnvoll, insbesondere für ein Konzept, das synonym für (Welt)Offenheit und Vernetzung steht.

Die Ziele

Mit der evolutionären Didaktik ist der Aspekt, dass entsprechende Lernprozesse die Anschlussfähigkeit des Individuums an die Gesellschaft erhöhen, zwar erklärbar, jedoch findet sich darin auch das Defizit dieser theoretischen Begründung. *„Die einzige übergeordnete vernünftige Norm, an der sich unterrichtspraktisches Handeln orientieren sollte, ist Aufklärung und Mündigkeit“* (JANK/MEYER 1999, 77). Dieses übergeordnete, von vielen renommierten Erziehungswissenschaftlern und Philosophen formulierte Ziel, kann bei Scheunpflug/Schröck durch die Umsetzung des evolutionär-systemtheoretischen Ansatzes nicht erfüllt werden. Denn die sozialen Systeme „Lernende“ werden von den sozialen Systemen „Lehrende“ im Rahmen des übergeordneten sozialen Systems „Staates“ oder der Institution „Schule“ zur

Anpassung an dieses „erzogen“. *„Ultimater Zweck des sozialen Systems Gesellschaft ist, dass es sich über den Unterricht sein eigenes Fortbestehen sichert“* (SCHEUNPFLUG 2001, 78). D.h., dieses Konzept Globalen Lernens stellt einen affirmativen Ansatz dar, mithilfe dessen eine Anpassung der Lernenden an das bestehende System und keine Systemveränderung anstrebt. Obwohl Scheunpflug sich mit konstruktivistischen Elementen für neue Rahmenbedingungen ausspricht, wird der Schritt der aktiven Systemveränderung bis zum Ende nicht ausformuliert.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Verwendung der Evolutionstheorie und der Systemtheorie umfassende, wenn auch sehr abstrakte Begründungen Globalen Lernens ermöglichen. Die Defizite dieser theoretischen Bezüge lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- a) Die zugrunde liegende Systemtheorie reduziert die gravierenden sozialen und ökonomischen Unterschiede zwischen den Ländern des Südens und den Industriestaaten auf Kommunikationszusammenhänge, auf Beobachtungen. Dem Handlungsaspekt, der dem Konzept Globalen Lernens zugeschrieben wird (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 6f) entzieht sich die Systemtheorie jedoch (vgl. HASSE 2010, 48).
- b) Die grundlegende Anpassung an das System ist defizitär, da diese gegensätzlich zum Postulat der Erziehung zu Mündigkeit steht.
- c) Auch die Verwendung mythischer Begriffe kann laut Verfasserin in einem didaktischen Konzept für die Schulpraxis nicht toleriert werden, das sie durch ihre Begriffsgeschichte zum einen ideologisch aufgeladen sind (vgl. HASSE 2010, 46f) und zum anderen nicht reflektiert werden.

3.2. Globales Lernen in reformpädagogischer Tradition

Die Erläuterung des Konzepts von David Selby und Hanns-Fred Rathenow wurde dem Praxishandbuch „Globales Lernen“ entnommen. Das Buch wurde explizit für den Gebrauch in der Schule vorgesehen, was die vielen Stundenbeispiele, praktische Anwendungshilfen und konkreten Umsetzungsmöglichkeiten bestätigen. Mit dem Buch wollen Selby und Rathenow, ähnlich wie Scheunpflug und Schröck, vor allem

eine praktische Einführung geben, um eine leichtere Einbindung in die Unterrichtspraxis zu ermöglichen.

Der Ansatz Globalen Lernens, oder der Global Education, welcher in dem Buch vorgestellt wird, führt das von Selby und Pike entwickelte Konzept aus dem Anglo-nordamerikanischen mit Themen zusammen, die an Klafkis epochale Schlüsselprobleme erinnern. Wie auch bei Scheunpflug und Schröck nimmt dieses Konzept die pädagogische Aufarbeitung der Herausforderungen der Globalisierung in Angriff. Allerdings ist Globales Lernen bei Selby und Rathenow kein affirmatives Konzept, wie es Scheunpflug/Schröck formulieren. Selby/Rathenow positionieren Globales Lernen als einen kritischen und transformativen Ansatz (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 10). Er basiert auf systemtheoretischen Annahmen, bezieht die Grundidee aus der „kritischen Theorie“, der Reformpädagogik und stützt sich auf Erkenntnisse der Lernforschung.

3.2.1. Die Beantwortung der didaktischen Grundfragen bei Selby/Rathenow

Die Rechtfertigung der Notwendigkeit Globalen Lernens

Die Rechtfertigung Globalen Lernens sehen Selby und Rathenow in der Problematisierung des Lebens in der globalisierten Gesellschaft. Materiale Prinzipien, Nützlichkeit, Reduktion und Effektivität prägen das Bild der Entwicklung, des Fortschritts und nicht zuletzt des Reichtums in Europa. Dieses Denken und Handeln hat die Menschheit aber vor schwer lösbare Probleme gestellt: Atomunfälle, Mülllawinen, verdrecktes Trinkwasser und der Klimawandel sind nur einige davon. Dem systemischen Ansatz folgend, sind alle Aspekte auf globaler Ebene miteinander verwoben und stellen dadurch für jeden Menschen eine Gefährdung des Lebensraums dar (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 12). Der Schule wird laut Selby/Rathenow nun die Verantwortung aufgeladen, für Lösungen zu sorgen, die die Gesellschaft produziert. Doch diese kann unter den derzeitigen Rahmenbedingungen für keine Lösungen sorgen. Schließlich hat sich, im Gegensatz zur rasanten wirtschaftlichen Entwicklung, das österreichische Schulsystem in seinen Grundstrukturen seit den frühen 70er Jahren nicht mehr verändert. Nicht einmal äußerlich hat sich der Lernort „Schule“ verändert. Menschen jeder Altersklassen können binnen Sekunden des Aufenthaltes in einem

ihnen fremden Gebäude sofort feststellen, ob es sich bei dem Gebäude um eine Schule handelt (vgl. SCHWARZ 2010, 14). Im Unterricht werde das systematische, analytische, kategoriale und oft zu monokausalen Erklärungen führende Wissen vermittelt, was lediglich einseitiges Denken fördere (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 11). Damit stehen die hauptsächlich auf kognitiv-intellektuelle Wahrnehmung zielenden Lernformen den derzeitigen komplexen Gesellschaftsproblemen gegenüber. Die Folge sind laut Selby/Rathenow überforderte LehrerInnen und SchülerInnen (ebd., 9).

Der aktuelle Fächerkanon ist ein zusätzliches Hindernis. Die Fragmentierung der Wissenschaft brachte zwar seit dem 16. Jahrhundert viele Vorteile mit sich, da durch die Spezialisierung eine enorme Entwicklung in allen gesellschaftlichen Bereichen erreicht werden konnte. Doch in den Schulen wurde der Lernstoff zunehmend lebensfremd (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 11).

Selby/Rathenow geben allerdings an, dass es zumindest die Möglichkeit gäbe, einen Teil der genannten Herausforderungen im Unterricht zu problematisieren. Doch müssten dazu die Schulen in die Lage versetzt werden, autonom curricular-inhaltliche Entscheidungen treffen und auch selbstständig Lehr- und Lernwege entwickeln zu können (SELBY/RATHENOW 2007, 11). Um eine Schulentwicklung und damit eine Änderung der Rahmenbedingungen vorantreiben zu können, braucht es im bestehenden Gesellschaftssystem kritische, mündige und selbstbestimmte Menschen. Und genau das ist der Ausgangspunkt dieses Ansatzes Globalen Lernens (ebd.).

Die Ziele Globalen Lernens

Das übergeordnete Ziel Globalen Lernens nach Selby/Rathenow wird im „*Wohlergehen der gesamten Weltgemeinschaft*“ (SELBY/RATHENOW 2007, 11) gesehen.

Es findet sich bei Selby/Rathenow aber auch noch eine konkretere Zielformulierung, als jene des „Wohlergehens der ganzen Weltgemeinschaft“. Neben diesem bereits diskutierten Ziel, soll Globales Lernen auf eine persönliche und gesellschaftliche Veränderung, im Sinne sozialer Gerechtigkeit, Solidarität und Frieden, abzielen (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 9). Selby/Rathenow grenzen sich von jeglicher Indoktrination ab, in dem sie die „Aktivierung“ der Lernenden betonen. Heranwachsende sollen durch Globales Lernen Qualifikationen und Fähigkeiten erwerben, um aktiv auf ihre Lebensumwelt einwirken zu können. Dazu gehören z.B. sich selbstständig und kritisch ein Urteil über das System bilden zu können, eigene und

fremde Perspektiven wahrnehmen können und die Notwendigkeit von Verantwortungsübernahme und Partizipation zu erkennen (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 25ff). Für diese Qualifikationen und Fähigkeiten plädieren auch die Mitglieder der Frankfurter Schule und auch Klafki in seiner Bildungstheoretischen Didaktik: *„Allgemeinbildung bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken und zu handeln“* (zit. nach JANK/MEYER 1999, 139).

Die Inhalte Globalen Lernens

Selby und Rathenow geben auf die Frage der zu unterrichtenden Inhalte die Antwort, dass insbesondere Themen, wie *„soziale Gerechtigkeit und Gleichheit, Gesundheit und Frieden, Umweltfragen und zukunftsfähige Entwicklung auf allen Ebenen vom Lokalen bis zum Globalen“* (SELBY/RATHENOW 2007, 9) dazu verhelfen können. Zur Auswahl der Inhalte nutzen sie das Vier-Dimensionen-Modell als Reflexionshilfe, das Selby 1988 entwickelte. Mit diesem soll verdeutlicht werden, dass alle Inhalte über eine räumliche, thematische, zeitliche und innere Dimension verfügen, deren sich LehrerInnen, als vermittelnde Instanz, bewusst sein sollen. Selby und Rathenow verfolgen mit dem Modell das Ziel, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, welche „Inhalte“ ein Thema tatsächlich „beinhalten“ kann. Beispielsweise werden die unterschiedlichen räumlichen Ebenen miteinander verbunden (Umweltverschmutzung im lokalen hat Auswirkungen auf globale Klimaveränderungen), Schlüsselprobleme stehen in einem Zusammenhang, der zeitliche Kontext eines Problems/Themas spielt eine wichtige Rolle und Inhalte sollten auch immer einen Lebensweltbezug zu den Lernenden aufweisen, um ein erfahrungsgeleitetes und dadurch nachhaltigeres Lernen zu ermöglichen (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 14-25). Durch eine angeleitete Reflexion der Inhalte, soll sichergestellt werden, dass Bildungsprozesse begründbar und transparent verlaufen.

Die Methodik Globalen Lernens

Selby und Rathenow fordern im Speziellen experimentelle, interaktive, schülerorientierte, erfahrungsgeleitete, auf Veränderung und vernetztes Denken gerichtete partizipatorische Methoden (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 9).

3.2.2. Kritik zur Begründbarkeit des Konzepts

Die Rechtfertigung

Die Einflussmöglichkeit des Individuums auf das bestehende System kann mit Hilfe der Systemtheorie erklärt werden: Systeme treten durch Kommunikation in „Beziehung“ zueinander, der Mensch ist ein Teil des Systems und ohne das übergeordnete System, die Erde, nicht lebensfähig. Damit steht nach dieser Theorie ein Handlungsbedarf außer Frage. Jedoch verbleiben Selby und Rathenow bei der Erklärung des „miteinander verbunden seins“ aller Systeme auf der Erde und verstricken sich nicht tiefer in die Systemtheorie nach Luhmann. Der Kritik, der sich Scheunflug und Schröck aussetzen, ihr Konzept diene der verborgenen Legitimierung des Status quo, gehen Selby und Rathenow durch die Betonung der notwendigen Transformation des Systems aus dem Weg (vgl. SELBY/RATHENOW 2007, 10).

Wie im theoretischen Einführungsteil des Praxisbuches von Selby und Rathenow erwähnt wird, verfolgen die Autoren mit ihrem Konzept Globalen Lernens einen reformpädagogischen Anspruch. Die Reformpädagogen setzten sich zwischen dem Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum für ein Umdenken in der Erziehung ein. Sie wandten sich im Speziellen gegen autoritäre Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und gegen die lebensfremden Inhalte im Curriculum (vgl. BAST 1996, 5-19). Als eigene Antwort auf die in ihren Augen defizitäre Situation an den staatlichen Schulen gründeten die Reformpädagogen die sogenannten „freien Schulen“. Doch noch nötiger als eine Reform der Erziehung und der Schule war für die Anhänger der Bewegung eine Reform der Gesellschaft als Ganzes. In diesem Sinne wollten sie eine Transformation einleiten, die immer noch nicht vollzogen war: die Entwicklung der BürgerInnen zu individuellen, selbstbestimmten und mündigen Gesellschaftsmitgliedern (vgl. EICHELBERGER 1997, 22). Die Reformpädagogik steht damit dem Gedankengut der Begründer der „kritischen Theorie“ sehr nahe.

Mit dem Begriff „kritische Theorie“ werden die gesellschaftstheoretischen Überlegungen der Mitglieder der „Frankfurter Schule“, Horkheimer, Adorno, Fromm und Habermas, benannt. Ab Mitte der 1920 Jahre setzten sie sich ideologiekritisch mit den damaligen Gesellschaftstheorien auseinander und untersuchten u.a. die hierarchischen Verhältnisse innerhalb der Gesellschaft. Im Sinne emanzipatorischen

Erkenntnisinteresses wurden bestehende gesellschaftliche Widersprüche thematisiert und der Zweck von Gesellschaften im Allgemeinen diskutiert (vgl. HILLIGEN 1975, 74). Durch die Methode der Dialektik sollten diese Widersprüche benannt und durch kritische Analyse und (Selbst)Reflexion verändert werden (vgl. u.a. TENORTH 2007, 427, ADORNO 1972). Im Zentrum der kritischen Theorie stand die Frage, warum die fortschreitende Aufklärung die Menschen nicht in eine bessere Welt sondern in die Barbarei geführt hat und warum die Menschen trotz herrschender Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft nichts gegen diesen Zustand unternahmen (vgl. ZANDER 1994). Die Antworten auf Adornos Fragen fanden die Theoretiker in den Familien. Dort bestand bereits eine klare Hierarchie, das Prinzip der Unterwürfigkeit und der Folgsamkeit. Es überraschte Adorno deshalb nicht, dass genau diese Mentalität das Erstarken des Nationalsozialismus nicht aufhalten konnte (ebd.). Aber die Theoretiker beschrieben zumindest einen möglichen „Ausweg“, der zusammenfassend als „Erziehung zu Mündigkeit“ formuliert werden kann. In dem Begriff schwingen Implikationen des „nicht einfach Akzeptierens“ und selbständigen Denkens mit. Wenn auch nicht so drastisch ausgedrückt, liefern Selby und Rathenow die gleiche Begründung:

„SchülerInnen erwerben durch Globales Lernen Qualifikationen, die sie in die Lage versetzen, verändernd auf ihre politischen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen einzuwirken und nicht nur blind zu akzeptieren, was ihnen sozial und politisch „vererbt“ wurde“ (SELBY/RATHENOW 2007, 10).

In der von den Autoren angegebenen gesellschaftstheoretischen und didaktischen Tradition lässt sich das Konzept Globalen Lernens z.T. begründen. Die Ergänzung der „kritischen Theorie“ wurde von der Verfasserin vorgenommen, da diese deutlich dem kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse folgt und mit entsprechend didaktischer Reduktion eine wertvolle unterrichtsbezogene Reflexionshilfe für LehrerInnen darstellen kann.

Die Ziele

Die theoretische Begründbarkeit des übergeordneten Ziels scheitert nach Ansicht der Verfasserin an der plakativen Aussage, die mit unpräzisen Begriffen bestückt ist. Was z.B. ist „Wohlergehen“? Der Duden beschreibt den Begriff als *„Zustand, in dem es jemandem gut geht“* (DUDEN 1999, 4545). Doch die Nuancen des Wortes „gut“ sind vielfältig und individuell. Interessant ist auch die Wahl des Begriffes

„Weltgemeinschaft“, statt des Wortes „Weltgesellschaft“, wie ihn u.a. auch Scheunpflug/Schröck benutzen. Als erstes suggeriert „Weltgemeinschaft“ die Tatsache, dass es eine Weltgemeinschaft gibt (vgl. HASSE 2010, 49), ohne diesen Sachverhalt kritisch zu hinterfragen. HASSE (2010) hebt in seinem Aufsatz „Globales Lernen – Zum ideologischen Gehalt einer Leerprogrammatik“ auch die Begriffsgeschichte hervor. Somit entstand der Begriff *„im Zuge romantizierter Bewältigungsversuche der Industrialisierung und Atomisierung der Gesellschaft“* (ebd.) und wurde im Dritten Reich wegen seiner emotionalen Komponente zur festeren Verankerung nationalistischer Ziele bei den BürgerInnen verwendet (vgl. HASSE 2010, 49). Gegenwärtig wird der Begriff von der Pädagogik mit einer eigenen Semantik verwendet, die in der ursprünglichen Bedeutung nicht beinhaltet war. Unterscheidet man die Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft nach Tönnies⁸, so zeichnet sich eine Gemeinschaft im Gegensatz zur Gesellschaft dadurch aus, dass sie einen „Wesenswillen“ besitzt. Die Mitglieder sind entweder verwandt, bilden in einem Ort einen freiwilligen Zusammenschluss oder fühlen sich durch Freundschaften miteinander verbunden. Für eine Gemeinschaft ist also das gegenseitige Verständnis konstitutiv, welches als natürlich gegeben angenommen wird und nicht „beschlossen“ werden kann (vgl. TÖNNIES 1920, 7-32). In einer Gesellschaft hingegen, verfolgt das Individuum einen Eigennutz und verlangt im Tausch für seine Leistungen auch immer eine Gegenleistung (vgl. TÖNNIES 1920, 41). Ohne Tönnies Theorie näher beurteilen zu wollen, macht sie zumindest den feinen Unterschied zwischen beiden Begriffen sichtbar.

Eine solche Zieldimension, wie sie Selby/Rathenow in ihrem Praxishandbuch formulieren, kann aufgrund des mythischen Begriffes „Weltgemeinschaft“, welcher offensichtliche Unterschiede und Andersartigkeit verschleiert, nicht als theoretisch begründbar gelten.

Die Inhalte

Als Reflexionshilfe scheint das Vier-Dimensionen-Modell für Lehrende während des Planungsprozesses von Unterricht sinnvoll zu sein, doch bleibt seitens

⁸ Ferdinand Tönnies, ein deutscher Soziologe, schrieb 1887 das Buch „Gemeinschaft und Gesellschaft“, in dem er eine Theorie über die Konstitution von beidem aufstellte. Das Buch erschien in mehreren Auflagen, was dessen weite Verbreitung und allgemeine Akzeptanz abbildet.

Selby/Rathenows eine theoretische Begründung aus. Eine teilweise Übereinstimmung, was die Auswahlkriterien für die Inhalte betrifft, lässt sich in Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik finden. Der Allgemeinbildungsbegriff beinhaltet bei Klafki u.a. auch die Problematisierung der bereits angesprochenen epochaltypischen Herausforderungen (siehe auch S.69). Im Weiteren würde die didaktische Analyse Klafkis (siehe auch S.7070) ergänzend helfen, um diese Schlüsselprobleme für den Unterricht zu konkretisieren.

Die Methodik

Theoretisch lassen sich die benannten Methoden mit Hilfe moderner Lerntheorien erklären, die das Defizit der einseitigen, kognitiv-intellektuellen Wahrnehmung entlarven und dem entgegenwirken sollen. Dazu gehören u.a. Erkenntnisse aus dem Behaviorismus, die Entdeckung der zwei Hemisphären des menschlichen Gehirns sowie Erkenntnisse der strukturalistischen Lerntheorie.

Einige dieser theoretischen Grundlagen sollen an dieser Stelle exemplarisch dargestellt werden: Am Beginn eines jeden Lernprozesses steht die Motivation. Der Behaviorismus, die Wissenschaft vom Verhalten, eine Strömung des Positivismus (vgl. KRON 2008, 156), unterscheidet die extrinsische (fremd-, außengesteuerte) von der intrinsischen (innengesteuerte) Motivation. Dabei wird durch Experimente und Beobachtungen festgestellt, dass sich bestimmte Verhaltensweisen durch einen Reiz, einen Lernprozess, positiv oder negativ verstärken können. Auch die intrinsische Motivation kann mithilfe der entsprechend stimulierenden Lernumgebung (extrinsisch) verstärkt werden. Von Bedeutung sind die Erkenntnisse, dass bloßes Loben durch die Lehrperson nach einer richtigen Antwort eine/r Schüler/in keine intrinsische Motivation zum Inhalt beim Lernenden erweckt. Diese wird eher durch soziale Dimensionen im Unterricht und durch selbständiges Erforschen entwickelt (ebd., 161). Neben den Erkenntnissen, die der Behaviorismus liefert, bleibt er doch eine bloße Form der Abbildung und bietet keinerlei Erklärungen, was in der „Black Box“ Gehirn abläuft.

Die Entdeckung der Hemisphären des menschlichen Gehirns durch Roger Sperry (1913-1994), der dafür 1981 den Nobelpreis erhielt, sorgte für Diskussionen über eine Verlagerung auf handlungs- und erfahrungs- bzw. emotional geleitetes Lernen. Denn, so fand Sperry heraus, die linke Gehirnhälfte ist für logisches und analytisches Denken,

die rechte Gehirnhälfte für emotionale, kreative und begreifende Verarbeitungsprozesse verantwortlich. Folgt man den Erkenntnissen Sperrys, so würde eine Verschränkung und Aktivierung beider Hemisphären gleichzeitig, durch z.B. handlungsorientiertes, individuell erfahrbares und selbständiges Lernen, für effektivere und nachhaltigere Ergebnisse sorgen. Trotz dieser wissenschaftlich begründbaren Ergebnisse wird laut Selby/Rathenow gegenwärtig in der Schulpraxis noch immer die linke Hemisphäre ungleich stärker beansprucht und gefordert als die rechte.

Weitere Begründungen für die Methoden liefern u.a. die strukturalistische Lerntheorie nach Piaget sowie die Erkenntnisse von Dewey und Kelly.

Jean Piagets (1896-1980) Grundannahme lautete, dass Menschen immer handeln. Sie können nicht nicht handeln, ähnlich der Annahme, dass Menschen nicht nicht kommunizieren können. Sie handeln entweder isoliert oder in der Gemeinschaft. Dabei basiert eine Handlung immer auf einer Verschränkung von Denk- und Erkenntnisprozessen. Anders ausgedrückt können Handlungen damit zu entscheidenden Lernsituationen werden, durch die gewisse Sachverhalte/Probleme klarer werden können. Eine Initiierung von Handlungen im Unterricht sollte also auch laut Piaget in die Schulpraxis Einzug halten (vgl. KRON 2008, 171ff).

John Dewey (1859-1952) fokussierte vor allem das Zusammenspiel von menschlichem Handeln, dem Erfahren und dessen Reflexion (im Unterschied zum Behaviorismus). Er basierte seine Theorie auf der Grundannahme, dass nachhaltige Lernprozesse ein kontinuierlicher Erwerb von Erfahrungen sei, die in eigens konstruierte Problemlösungsstrategien transferiert werden (vgl. KRON 2008, 177ff). Er begründete diese Erkenntnis durch die Tatsache, dass Kinder noch vor dem ersten Schulbesuch über die Fähigkeit verfügen, ihre Umgebung zu prüfen und zu erforschen, bestimmte Erfahrungen zu machen und daraus ihre Schlüsse zu ziehen. Entsprechendes „erforschendes“ Lernen sollte damit auch in den Schulen weiter angeregt werden, statt sich auf rein kognitive Lernprozesse zu stützen.

George Kellys (1905-1967) Ansatz des psychologischen Konstruktivismus denkt die Theorie von Dewey etwas weiter: Durch das Sammeln und Reflektieren von Erfahrungen konstruiert und interpretiert der Mensch von Anbeginn seines Lebens seine eigene Wirklichkeit. Didaktisch schlägt sich diese Aussage in vielen

konstruktivistischen Ansätzen wieder. Gemeinsam ist allen, dass Lernenden die Möglichkeit gegeben werden sollte, die eigene Wirklichkeit zu erkennen, diese zu dekonstruieren, um aufbauend von neuen Erkenntnissen ihre veränderte Wirklichkeit wahrnehmen zu können (vgl. KRON 2008, 184-188).

Die Methoden, für welche sich Selby und Rathenow aussprechen, sind also durch die erwähnten Erkenntnisse der modernen Lernforschung begründbar.

An dieser Stelle wird die Begründung des Konzepts Globalen Lernens von Selby und Rathenow beendet. Der Ansatz ist theoretisch durch die „kritische Theorie“ und die erwähnte Reformpädagogik begründbar. Selby/Rathenows Konzept folgt dabei dem Postulat der Mündigkeit und Emanzipation der SchülerInnen als grundlegende Aufgabe Globalen Lernens. Daneben wird bilanzierend festgehalten:

- a) Die größte Schwäche des Konzepts liegt, ähnlich wie bei Scheunpflug und Schröck, im Gebrauch ideologisch geprägter Leitbegriffe, die in weiterer Folge nicht präzisiert werden.
- b) Auch die zugrunde liegende „kritische Theorie“ ist sehr abstrakt und nur teilweise in die Schulpraxis integrierbar (siehe auch S.84).

3.3. Resümee zur theoretischen Begründbarkeit Globalen Lernens

Was bleibt nun von den Konzepten Globalen Lernens, wenn man die Ansprüche der grundlegenden Theorie als Erklärungshilfe heranzieht?

Ganz allgemein betrachtet, wird als erstes hervorgehoben, dass im Besonderen der Schule und dem Unterricht die Aufgabe zukommt, Probleme, Widersprüche und Herausforderungen zu thematisieren, die sich durch die komplexer werdende Gesellschaft ergeben. Das Argument, dass diesen Sachverhalt belegt, ist u.a. das Ergebnis einer empirischen Studie. Barbara Asbrand⁹ untersuchte in 23 Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren, was und wie Jugendliche über die Welt denken und wie sie sich in der komplexen Weltgesellschaft orientieren (vgl. ASBRAND 2009, 35). Dabei fand Asbrand u.a. heraus, „dass in den

⁹ Barbara Asbrand ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Allgemeine Didaktik“ und „Schulentwicklung“ an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. (vgl. UNIVERSITÄT FRANKFURT 14/12).

Diskussionen der Jugendlichen über globale Fragen schulische Lerngelegenheiten eine gewichtige Rolle spielten“ (ASBRAND 2009, 229f).

Die Schule verfügt also über Einflussmöglichkeiten. Doch wenn die Institution Schule in die Lage versetzt werden soll adäquat auf die von der Gesellschaft produzierten Problemlagen einzugehen, muss diese Institution ihre traditionelle Rolle als „Erzieherin loyaler Staatsbürger“ abgeben: *“The citizens of a state should always be educated to suit the constitution of their state”* (Aristoteles zit. nach DAVIES/REID 2005, 68). Natürlich kann aber im gleichen Atemzug nicht Globales Lernen als Lösung für die gesellschaftlichen Probleme betrachtet werden, doch kommt der Schule die Möglichkeit der Vorbereitung einer besseren Politik zu (vgl. HARTMEYER 2001, 8). Und obwohl der offene Charakter Globalen Lernens konstitutiv ist, wäre es von Vorteil allgemeingültige, theoretisch begründbare Eckpfeiler aus der Vielfalt der Konzepte zu formulieren, die eine gewisse Qualität Globalen Lernens in der Schule sicherstellen könnte. Und zwar eine Qualität abseits von zu implementierenden Wertvorstellungen und organisationsspezifischen Absichten.

Im Folgenden werden, schlussfolgernd aus der theoretischen Analyse, die theoretisch begründbaren Elemente der untersuchten Konzepte Globalen Lernens zu einem persönlichen Leitfaden des Ansatzes thesenartig zusammenfassen. Diese Thesen sollen zur besseren Orientierung innerhalb des Arbeitsbereichs beitragen, erheben aber keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

These 1:

Um eine positive Veränderung gesellschaftlich produzierter Ungerechtigkeiten und Missstände zu erreichen, kann die oberste Prämisse zur Legitimation und Zielformulierung eines Unterrichts Globalen Lernens nur die Erziehung zur Mündigkeit und die Emanzipation sein.

Sieht man von den in den Ansätzen oft verwendeten Begriffen der „Einen Welt“, „Weltgesellschaft“ und „Weltgemeinschaft“ einmal ab, so ist es doch eine Tatsache, dass SchülerInnen in einer sehr komplexen und wenig transparenten Gesellschaft aufwachsen. Durch Globales Lernen sollen Widersprüche und Probleme der Gesellschaft auf lokaler bis globaler Ebene thematisiert werden, die sich durch didaktische Aufbereitung in den Erfahrungshorizont und die Lebenswelt der

SchülerInnen einpassen sollten. Das bedeutet, dass Globales Lernen nur solange begründet sein kann, solange es die SchülerInnen dazu befähigt selbstständig, kritisch und informiert Entscheidungen des eigenen Lebens zu treffen und sich als aktiv handelndes Mitglied der Gesellschaft zu verstehen, dessen Stimme einen Wert besitzt.

These 2:

In methodischer Dimension ist ein Unterricht Globalen Lernens durch handlungs- und schülerInnenorientierte, partizipative, kooperative, demokratische, erforschende, offene und individuelle Lernformen gekennzeichnet.

Lernen muss bei den subjektiven Erfahrungen der Lernenden ansetzen, um durch den Unterricht ein subjektives Verständnis für Probleme entwickeln zu können. Im Grunde heißt Schülerorientierung aber auch eine individuelle Lernzeit für die SchülerInnen einzuräumen. Denn jede/r SchülerIn hat ein individuelles Lern-, Schreib- und Lesetempo und auch Reflexion und Verstehen brauchen Zeit zum wachsen. Diese sollte eingeräumt werden, um einen erfolgreichen Unterricht Globalen Lernens zu gewährleisten.

Die hohen Zielansprüche Globalen Lernens können aber nicht nur über bestimmte Methoden vermittelt werden. Der Unterricht generell sollte adäquat vollzogen werden. Barbara Asbrand ist durch die empirische Untersuchung u.a. zu dem Schluss gekommen, dass das Ziel Globalen Lernens ein zu hohes moralisches Unterfangen sei (ASBRAND 2009, 239f). Ein gelungenes Beispiel sei in ihrer Studie lediglich eine Schülerfirma gewesen, die selbstständig ein Büffet mit Fair Trade-Produkten organisierten und betreuten. Besonders die Verbindung von sozialer Praxis, aktivem Handeln in sozialer Gemeinschaft und dem Wissenserwerb ließen erfolgversprechende Resultate in der Diskussion zum Vorschein kommen (ebd.).

These 3:

Inhalte sollten sich an lebensweltlichen Widersprüchen und Problemen der SchülerInnen orientieren, mit besonderer Beachtung epochaltypischer Schlüsselprobleme.

Die Verfasserin vertritt die Meinung, dass alle Inhalte auch Inhalte Globalen Lernens sein können, weil in der heutigen komplexen Welt in nahezu jedem Gegenstand,

jedem Problem und jeder noch so unbedeutend erscheinenden Banalität unseres Lebensalltages Aspekte Globalen Lernens vorhanden sind. Z.B. angefangen von der Frühstücksmilch (Woher kommt sie? Welcher Landwirtschaftsform entstammen die Kühe? Wie viel Prozent vom Preis bekommt der Bauer?), die schnell zur Agrarpolitik der EU aufschließt, über den Sommerurlaub, wo der Preis für ein Flugticket nach Rom widersprüchlicher Weise preiswerter ist als eine Zugfahrt an den Bodensee, bis hin zum Wasser, dass bei uns allzu oft unbenutzt den Abfluss nimmt.

Die von Klafki genannten Themen wurden aufgeführt, weil es sich dabei um existentielle Probleme der Gegenwart und der absehbaren Zukunft handelt, die aufgrund ihrer Komplexität im Unterricht entsprechend bearbeitet werden sollten.

Auch die „kritische Theorie“ (siehe auch S.76) kann – in Anlehnung an Christian VIELHABER (vgl. 2002, 12-15) und dessen Auseinandersetzung mit der kritischen Fachdidaktik im GW-Unterricht – einen inhaltlichen und methodischen Anhaltspunkt bieten, die sich auf einzelne Aspekte der kritischen Theorie beziehen und den Unterricht Globalen Lernens bereichern können:

- Widersprüche
- Entfremdung
- Fremdbestimmung
- Cui bono
- Dialektik
- Die eigene Person

Die „kritische Theorie“ geht von gesellschaftlichen Widersprüchen aus, will diese benennen und verändern. Auch Globales Lernen will sich didaktisch mit den Widersprüchen in der Gesellschaft auseinandersetzen und in entsprechende Handlungsfähigkeit transferieren. Es kommt neben dem bloßen „Zulassen“ von Widersprüchen im Unterricht auch darauf an, welche Widersprüche für relevant gehalten und wie diese präsentiert bzw. erarbeitet werden.

In einer globalisierten Gesellschaft ist neben den Vorteilen der Kommunikationsbandbreite und –reichweite auch Isolation zu einem Thema geworden. Wir entfremden uns physisch von unserem persönlichen Umfeld durch soziale Internet-Plattformen wie „Facebook“, haben keinen Bezug mehr zu den Nahrungsmitteln, die wir täglich konsumieren und haben verzerrte Vorstellungen von der Größe unseres Planeten. „Wir“, damit ist die wohlhabende Bevölkerung der Industriestaaten gemeint, sind in zwölf Stunden in Singapur, in einer Stunde in Berlin und in nur sechs Stunden in den USA. Zeit und Raum rücken enger zusammen,

Distanzen werden kleiner, der Aufwand überschaubarer. Doch welche Auswirkungen hat das auf Jugendliche? Wie gehen sie mit einer Welt um, die sich immer mehr in eine virtuelle Welt verlagert?

Ein weiterer Punkt, der gerade in der Schule diskutiert und hinterfragt werden sollte, ist die Fremdbestimmung. Wer ist dafür verantwortlich, dass SchülerInnen gewisse Dinge lernen sollen und andere nicht? Wer hat Einfluss auf die SchülerInnen persönlich? Aus welchen Gründen handeln SchülerInnen?

Auch die von Vielhaber angesprochene Dimension des „cui bono“, auf Deutsch „des Vorteils“, ist eine wichtige Komponente Globalen Lernens. Wer sind die Gewinner und wer die Verlierer der Globalisierung und warum? Welchen Vorteil schöpfen Jugendliche daraus? Wie können LehrerInnen die Konsequenzen verdeutlichen ohne sie einem Ohnmachtsgefühl und der Hilflosigkeit zu überlassen?

Ein konstitutiver Aspekt der kritischen Theorie, der ebenfalls für den Unterricht Globalen Lernens nutzbar gemacht werden kann, ist die Methode der Dialektik im Sinne der These – Antithese – Synthese. Im Unterricht Globalen Lernens kann mit Hilfe der Dialektik ein Perspektivenwechsel stattfinden, der zum weiteren Nachdenken und zur Bewusstmachung des eigenen Standpunktes verhelfen kann.

Als letzter Punkt soll die eigene Person erwähnt werden, die in alle anderen Aspekte natürlich hineinspielt. Doch es geht um das bewusste Reflektieren des eigenen Denkens und Handelns, der eigenen Perspektive und der Einflüsse, denen jeder ausgesetzt ist.

Die drei Thesen lassen grundsätzlich genügend Spielraum um Globales Lernen „*dem Credo der absoluten Planbarkeit und Strategie zu verweigern*“ (HARTMEYER 2001, 7), aber dennoch eine, nach Ansicht der Verfasserin, theoretische Grundlage für eine Einarbeitung in die schulische Praxis zu ermöglichen.

Abschließend wird noch die Frage geklärt, inwieweit es nun möglich ist, Bildungsstandards Globalen Lernens zu formulieren. Zunächst wird unter „Bildungsstandard“ folgendes verstanden:

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. [...] Sie greifen allgemeine Bildungsziele auf. [...] Sie benennen Kompetenzen, welche die Schulen ihren SchülerInnen vermitteln muss, damit zentrale Bildungsziele erreicht werden. [...] Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und mithilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (BMBF 2007, 19).

Diese Definition des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) lässt es zu, Bildungsstandards Globalen Lernens zu benennen, wenn auch nur sehr allgemein. Als allgemeines Bildungsziel muss die Mündigkeit und Emanzipation der SchülerInnen formuliert werden, damit auch die Standards in diesem Kontext stehen. Im Zuge von Überlegung über „wünschenswerte“ Kompetenzen und Fähigkeiten, welche die SchülerInnen im Laufe ihres Schullebens i.S. Globalen Lernens erwerben sollen, ist in der einschlägigen Fachliteratur eine Kompetenz-Diskussion entstanden. In Deutschland entwickelte das BMBF einen Orientierungsrahmen für das Globale Lernen, inklusive einer detaillierten Beschreibung von Kompetenzen „Globaler Lerner“. Sie werden in drei Bereiche untergliedert (vgl. BMZ/KMK 2007, 77f):

- „Erkennen“, z.B.: Informationsbeschaffung, Vielfalt, globaler Wandel
- „Bewerten“, z.B.: Perspektivenwechsel, Empathie, kritische Reflexion, Stellungnahme, Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen
- „Handeln“, z.B.: Solidarität, Mitverantwortung, Verständigung, Konfliktlösung, Handlungsfähigkeit, Partizipation, Mitgestaltung

Auf dieser Basis ist es durchaus möglich, konkrete Bildungsstandards zu formulieren, welche die konstitutive Offenheit des Konzepts Globalen Lernens nicht beeinträchtigen würde. Das folgende Beispiel dient der Verdeutlichung: „SchülerInnen sollen erkennen können, dass zum umfassenden Verständnis einer Quelle auch Informationen über den Urheber/Autor dieser Quelle in die Interpretation mit einbezogen werden müssen.“

Eine umfassende Formulierung und curriculare Etablierung solcher Bildungsstandards würde mit wissenschaftlich erarbeiteten und theoretisch fundierten Eckpfeilern Globalen Lernens eine solide Basis für eine formale Verankerung im österreichischen Bildungssystem bilden.

4. “Global Action Schools” - Best Practice Globalen Lernens?

Auf Basis der bisheriger Untersuchungsergebnisse wurde herausgearbeitet, dass durch Globales Lernen Lehrende, Lernende und das Bildungssystem auf vielfache Weise herausgefordert werden: Auf der einen Seite verlangen die gesellschaftlichen Bedingungen, Widersprüche und Probleme einer pädagogischen Bearbeitung. Doch auf der anderen Seite wird den Lehrenden keine allgemeingültige Anleitung geliefert, wie die pädagogische Bearbeitung im Unterricht umgesetzt werden soll. Zudem stellen die gegenwärtigen institutionellen Rahmenbedingungen keine vorteilhafte Lernumgebung im Sinne Globalen Lernens dar. Es bleibt dem Engagement des/der Einzelnen überlassen, wie viel er/sie bereit ist an zusätzlicher Arbeit und Energie zu investieren, um Raum für individuelle Problemzugänge und Problembearbeitung zu schaffen sowie entsprechende Lernprozesse im Unterricht zu initiieren.

Doch wie und wo erfahren Lehrende dann überhaupt vom Globalen Lernen? Einen Informationskanal stellen „*punktuell vorhandene*“ (FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008, 20) Lehrveranstaltungen der österreichischen Universitäten und LehrerInnen-Fortbildungen dar. An der Pädagogischen Hochschule Wien gab es in den vergangenen Jahren vereinzelte Angebote (ebd.) Am Institut für Afrikanistik der Universität Wien hielt Hartmeyer selbst im Wintersemester 2010/2011 eine Vorlesung zum Globalen Lernen ab und auch die pädagogische Hochschule Linz veranstaltete einen Lehrgang. Die einzige Lehrveranstaltung zum Globalen Lernen, die seit 2001 kontinuierlich einmal im Jahr zum angeboten wird, ist jene im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien (ebd.). In der Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen konnte sich Globales Lernen in Form von eintägigen Kursen in ganz Österreich etablieren. Mehrtägige Akademie-Lehrgänge wurden bis 2008 zumindest in Kärnten, Oberösterreich, der Steiermark und Wien angeboten. Andere Informationsträger sind Bildungsreferenten der engagierten Nichtregierungsorganisationen und auch Artikel in Fachzeitschriften.

Trotz der bestehenden Randerscheinung des Ansatzes im formellen und strukturellen Bildungssystem wird die Verfasserin an einigen Beispielen die gegenwärtige Praxis Globalen Lernens durch österreichische LehrerInnen untersuchen. Ziel wird es sein,

einen Einblick in die subjektiven Theorien von LehrerInnen zum Globalen Lernen zu bekommen, um zu erkennen, inwieweit sich diese Individualtheorien von den theoretisch begründeten Eckpfeilern Globalen Lernens wie sie von der Verfasserin aufgezeigt wurden, unterscheiden.

Die Wahl einer Schule zur Befragung von LehrerInnen kann aufgrund der geringen expliziten Verankerung Globalen Lernens im schulpraktischen Unterricht nicht zufällig getroffen werden. Da aber durch LehrerInnen-Interviews erfahrungsbasierte, reflexive Einsichten zur gegenwärtigen Praxis Globalen Lernens generiert werden sollen, muss eine Schule ausgewählt werden, deren LehrerInnen mit Sicherheit über Erfahrungen mit dem Globalen Lernen verfügen. Zur Auswahl einer geeigneten Schule wird deshalb das europäische Gemeinschaftsprojekt „Global Action Schools“ hinzugezogen, deren Projektschulen sich um eine Implementierung Globalen Lernens im Unterricht bemühen. Eine anerkannte „Global Action School“ ist die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) Frohsdorf in Niederösterreich. Nach einer schriftlichen Anfrage im Sommer 2010 erklärten sich vier LehrerInnen zu einem Interview bereit.

In diesem Kapitel wird im ersten Schritt das theoretische Verständnis Globalen Lernens der Global Action Schools (GAS) vorgestellt und mit dem der theoretisch begründeten Elemente Globalen Lernens durch die Verfasserin verglichen. In einem zweiten Schritt wird eine qualitative Forschungsmethode, das episodische Interview, eingesetzt, um das jeweilige individuelle Verständnis Globalen Lernens der LehrerInnen zu evaluieren. Die Ergebnisse der Interviews wurden in Anlehnung an die Grounded Theory nach STRAUSS/CORBIN (1996) ausgewertet und mit der Theorie der GAS verglichen. Anschließend kann die Untersuchung Aufschluss über die ganz persönliche Theorie Globalen Lernens der LehrerInnen geben und darüber hinaus Trends aufzeigen, in welchen Bereichen der LehrerInnenaus- und Weiterbildung in Bezug auf das Globale Lernen eine Verbesserung anzustreben ist.

4.1. Das Projekt „Global Action Schools“

„Global Action Schools“ ist ein internationales Schulprojekt, an dem sich seit der Gründung im Jahr 2006 Organisationen aus sieben Ländern beteiligten. Dazu gehören

die NGOs „Südwind NÖ Süd“ und das „Welthaus Diözese Graz-Seckau“ in Österreich, „People in Need“ in Tschechien, „Action Aid“ in England und Thailand, „Kopin“ in Malta, die „Polish Humanitarian Organisation“ in Polen und „People in Peril“ in der Slowakei. Finanzielle Unterstützung erhielten die Organisationen von der Europäischen Union (vgl. GAS PARTNER 20/12). Das Pilotprojekt wurde von der österreichischen UNESCO-Kommission als UN-Dekadenprojekt für Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgezeichnet. Diesen Status konnte auch das seit 2009 laufende Folgeprojekt „Global Action Schools 2 Communities“ erlangen.

Das Projekt GAS zeichnet sich durch eine intensive Zusammenarbeit der Organisationen mit lokalen Schulen aus. Das Projekt verfolgt das Ziel

„aktiv zur weltweiten Armutsreduzierung beizutragen und anhand von Bewusstseinsbildung im Unterricht und durch konkrete Schulprojekte, Schritte in diese Richtung zu unternehmen“ (GLOBAL ACTION SCHOOLS 2007, 20).

Um dieses Ziel zu erreichen, haben die teilnehmenden NGOs ein Handbuch zusammengestellt, das die LehrerInnen und SchülerInnen in der Theorie und Praxis Globalen Lernens professionell unterstützen soll (vgl. GAS ALLGEMEIN 20/12). Detaillierte Hintergrundinformationen über das Globale Lernen werden auf der Website der GAS nicht bereitgestellt. Die Inhalte der Internetseite beschränken sich auf die Methodik, Inhalte und Ziele Globalen Lernens im Sinne der GAS.

Die Methodik basiert auf dem Drei-Schritte-Programm „Lernen, Forschen und Handeln“. Im ersten Schritt soll durch die Lehrenden ein Input über globale Themen gegeben werden. Die SchülerInnen erforschen anschließend die Gegebenheiten in ihrer Schule und suchen nach Umsetzungsmöglichkeiten, die im lokalen Rahmen (also durch kleine Veränderungen im Schulalltag) positive Einflussmöglichkeiten auf die Menschen in den Entwicklungsländern haben (vgl. GAS METHODE 20/12) können. Im dritten Schritt, dem Handeln, setzen die SchülerInnen dann konkrete nachhaltige Aktionen an der Schule für eine gerechte und zukunftsfähige Welt. In inhaltlicher Dimension werden die Themen auf Fairer Handel, Klimawandel und Menschenrechte eingegrenzt. Die Projektziele werden laut Website wie folgt zusammengefasst (vgl. GAS ZIELE 20/12):

- Es soll bei europäischen LehrerInnen und SchülerInnen Wissen und Verständnis für globale Zusammenhänge und Abhängigkeiten geschaffen werden.

- Es soll die Möglichkeit des Aufbaus einer neuen Schulkultur geschaffen werden, wobei alle Akteure der Schule sich aktiv i.S. einer nachhaltigen Entwicklung einbringen können.
- Es soll ein Netzwerk von Schulen aufgebaut werden, dass gemeinsames Wissen entwicklungspolitischer NGOs einerseits und Lehrenden und Lernenden in Europa sowie in Entwicklungsländern andererseits unterstützt.

Von den Vorurteilen einer phasenweisen Beschäftigung mit den Ländern des Südens oder eine Initiierung von „klassischer“ Entwicklungshilfe muss sich Matthias Haberl, der Betreuer des GAS-Projektes bei Südwind NÖ Süd, wiederholt distanzieren (vgl. HA 17/12). Es ginge dabei vielmehr um den Erwerb von Qualifikationen, die im beruflichen wie auch persönlichen Sinne wichtig seien und die auf der Tatsache beruhen, dass jeder Mensch heute in globalen Zusammenhängen lebe. Es geht um Qualifikationen, die es Lernenden ermöglicht zu kritischen und emanzipierten BürgerInnen zu reifen, die in einer demokratischen Gesellschaft ihre Verantwortung wahrnehmen und zu ihren Entscheidungen stehen (ebd.). *„Aber unsere SchülerInnen müssen nicht die Welt retten“* (ebd.). Die SchülerInnen, egal welchen Alters, sollen stattdessen in die Lage versetzt werden, selbstständig Dinge im Alltag umzusetzen, *„um ein faires Verhältnis zu gewährleisten“* (ebd.).

Da mit diesem Projekt möglichst viele SchülerInnen erreicht werden sollen, wurden die Grundlagen zum Globalen Lernen für die Lehrenden in der GAS-Broschüre praxisnah und gradlinig gestaltet. Es wurde seitens der in Österreich beteiligten Organisationen darauf verzichtet, die Variation an Konzepten und theoretischen Grundlagen aufzuarbeiten. Die Entscheidung basierte auf der Überlegung, dass zu viel Theorie und zusätzliche Einarbeitungszeit im bereits schon vollen Tagesablauf der Lehrenden zum gänzlichen Verzicht des Ansatzes führen würde. Unterricht, der auf Globales Lernen aufbaut, soll im Sinne der GAS deshalb in erster Linie einfach umsetzbar sein (vgl. HA 17/12). Aus diesem Grund wird auch der theoretische Einführungsteil des Handbuches kurz gehalten. Vier kurze Artikel im Umfang von zwei bis vier Seiten geben ein schnell nachvollziehbares Bild Globalen Lernens wieder.

Der erste Einführungsartikel ist von Neda Forghani-Arani und versucht Globales Lernen kurz und knapp zu charakterisieren. Die Autorin legitimiert Globales Lernen aus dem Defizit herkömmlicher Erziehung heraus, die

„nicht in der Lage ist, die heranwachsende Generation mit notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten um konstruktive Anteilnahme zu erwecken“ (FORGHANI-ARANI 2007, 9).

Thematisiert wird das Eingebundensein des Einzelnen in weltweite Entwicklungen. Den Bildungsauftrag Globalen Lernens sieht Forghani-Arani darin, SchülerInnen zu *„mündigen, verantwortungsbewussten und mitgestaltungsfähigen WeltbürgerInnen“* (ebd.) zu befähigen.

Im zweiten Artikel fasst Helmuth Hartmeyer die vielfältigen und offenen Aspekte Globalen Lernens zusammen. Laut Hartmeyer dient Globales Lernen auf der einen Seite zur besseren Orientierung im eigenen Leben und auf der anderen Seite zum Entwickeln von Visionen für eine human gestaltete Weltgesellschaft. Durch Globales Lernen soll das Individuum gestärkt, das Stellen radikaler Fragen ermöglicht und ein Handeln in Alternativen geprobt werden. Hartmeyer plädiert offen für *„Bildungslandschaften statt Bildungsanstalten“* (HARTMEYER 2007, 12) und macht damit auf die Hindernisse durch die systemischen Rahmenbedingungen aufmerksam. Für den Autor zeigt aber das Projekt der GAS, dass die Grenzen des Bildungssystems überwindbar sind, indem die Diskrepanz zwischen Anspruch und tatsächlicher Umsetzung Globalen Lernens wiederholend reflektiert wird und daraus Schlussfolgerungen gezogen werden (vgl. HARTMEYER 2007, 12).

Der dritte Einführungsartikel ist jener über Orte und Nicht-Orte des (Globalen) Lernens von Ingrid Schwarz¹⁰. Dabei macht Schwarz auf die Wichtigkeit von Grenzen zur persönlichen Identitätsbildung aufmerksam. In einer globalisierten Welt unterliegen Grenzen jedoch einer Veränderung, *„sie verlieren ihren konkreten Ortsbezug, [...] Grenzbalken [...] werden von gesellschaftlich konstruierten Unüberwindbarkeiten“* (SCHWARZ 2007, 13) abgelöst. Laut Schwarz muss der durch die Globalisierung suggerierten *„Ortslosigkeit – global ist überall und nirgendwo -“* (ebd., 14) entsprechend begegnet werden. Denn der ständige Anspruch an den Einzelnen mobil, flexibel und weltoffen zu sein, raubt dem Individuum einen fixen Stand- bzw. Ausgangspunkt. Die Folge dieser Entwicklungen sind der Rückzug ins Private, Erstarrung und auch politische Resignation. Durch Globales Lernen kann nach

¹⁰ Geschäftsführerin von Südwind Niederösterreich Süd und Lehrbeauftragte am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (vgl. GLOBAL ACTION SCHOOLS 2007, 16).

Schwarz aber ein Bildungsprozess eingeleitet werden, der Methoden und Zeit zur Reflexion eröffnet und am Ende eine Erstarrung und Resignation verhindern kann.

Da der räumliche Aspekt beim Konzept der Orte bzw. Nicht-Orte im Vordergrund steht, ordnet Schwarz das Globale Lernen thematisch dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu (vgl. SCHWARZ 2010, 14.).

Der vierte Artikel mit dem Titel „Die Welt in der Aludose“ von Gerald Faschingeder¹¹ macht an einem Beispiel deutlich, welche globalen Dimensionen in alltäglichen Gegenständen, wie u.a. in einer Aluminiumdose, stecken. Diese Alltäglichkeit eröffnen seiner Ansicht nach für den schulischen Unterricht viele Möglichkeiten. Anhand von Produkten aus dem täglichen Leben der SchülerInnen können Wirtschaftsbeziehungen und Abhängigkeiten sowie neokapitalistische Prinzipien offengelegt, nachvollzogen und hinterfragt werden. Da die Globalisierung bereits in jeden österreichischen Haushalt Einzug gehalten hat, muss die Spurensuche nach globalisierten Zusammenhängen im Unterricht daher nicht abstrakt verlaufen, sondern kann und muss in der Lebenswelt der SchülerInnen beginnen (vgl. FASCHINGEDER 2007, 17-19).

Die restlichen 46 Seiten des Handbuches sind mit Best-Practice-Beispielen aus der Anfangsphase des Projektes sowie methodischen Anleitungen und Ideen bestückt.

Die Website und das Handbuch sind aber nicht die einzigen Zugänge zum Globalen Lernen, die den interessierten LehrerInnen offenstehen. Entscheiden sich Lehrende für eine Teilnahme am Projekt der GAS, nehmen sie an einer einmaligen Einführungsveranstaltung der Partnerorganisation teil. Im Falle der niederösterreichischen HLW Frohsdorf ist das z.B. die Agentur Südwind. Bei diesem Workshop wird den Lehrenden das Projekt vorgestellt und Grundlagen zum Globalen Lernen vermittelt. Diese „Grundlagen“ beschränken sich aufgrund des engen zeitlichen Rahmens auf die theoretischen Informationen aus der Broschüre. Zusätzlich bieten die Bildungsreferenten von Südwind eine projektbegleitende Betreuung in den Schulen an. Das Angebot reicht laut Haberl von Weiterbildungsmaßnahmen für LehrerInnen direkt in den Schulen, über organisierte Themen-Workshops mit SchülerInnen, bis hin zum Aufbau von Schulnetzwerken und kostenfreier Mediatheksnutzung in ganz

¹¹ Wirtschafts- und Sozialhistoriker und Direktor des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung (vgl. GLOBAL ACTION SCHOOLS 2007, S.19)

Österreich. „Aber wahrnehmen müssen es die LehrerInnen selbst und ich finde, dass es zu wenig wahrgenommen wird“ (HA 17/12), so Haberl.

Um den anerkannten Status einer Global Action School zu erhalten, müssen alle Beteiligten in einer Schule mit dem eigenen Projekt bestimmte Kriterien erfüllen. LehrerInnen müssen z.B. nach einem gewissen Schema ihren Unterricht gestalten, bei dem zum einen ein thematischer Aspekt erfüllt werden muss, wobei aus den Themen Klimawandel, Fairer Handel oder Menschenrechte ausgewählt werden kann. Anhand dieser Themen soll ganz konkret erarbeitet werden, inwieweit die SchülerInnen durch entsprechendes Handeln in ihrem Nahbereich (z.B. in der Schule), das Leben der Menschen in den Ländern des Südens positiv beeinflussen können. Zum anderen muss ein prozessorientierter Aspekt eingehalten werden. Nach den Schritten „Lernen, Forschen und Handeln“ sollen die SchülerInnen anhand konkreter Aktionen Maßnahmen setzen, mit denen sie etwas verändern wollen, um ein faires Miteinander zu gewährleisten (vgl. HA 17/12).

Die Aufgabe der Bildungsreferenten ist bei GAS die Initiierung, Koordinierung, Begleitung und Evaluation von einzelnen Schulprojekten. Die Mitarbeiter versuchen die Beteiligten mit fachlicher Beratung zu unterstützen, können internationale Experten vermitteln und evaluieren nach Abschluss des Projekts den Output (vgl. HA 17/12).

Hinsichtlich des Ansatzes Globalen Lernens kann auf Basis der Informationen im Handbuch und der Website das Konzept der GAS als begründbar gelten.

Thesen der Verfasserin	Konzept Globalen Lernens der GAS
• Rechtfertigung/Ziel: positive Veränderung gesellschaftlich produzierter Ungerechtigkeiten und Missstände durch Erziehung zu Mündigkeit der SchülerInnen	• Erziehung der SchülerInnen zu mündigen, verantwortungsbewussten, aktiven WeltbürgerInnen • Reform des Bildungssystems durch Globales Lernen
• Methoden: handlungs- und schülerInnenorientierte, partizipative, kooperative, demokratische, erforschende, offene und individuelle Lernformen	• Lebenswelt der SchülerInnen ist Ausgangspunkt für Lernprozesse und auch Handlungsort • Ganzheitlich, interdisziplinär, partizipativ, handlungsorientiert
• Inhalte: lebensweltliche Widersprüche und Problemen der SchülerInnen, • Epochaltypische Schlüsselprobleme (Klafki)	• Klimawandel • Menschenrechte • Fairer Handel

Tab.2: Vergleich des Konzeptes Globalen Lernens der GAS mit den theoretischen Ergebnissen der Verfasserin (siehe auch S.82)

Die initiierenden Akteure von Südwind Niederösterreich Süd (Südwind NÖ Süd) und des Welthauses Diözese Graz Seckau (Welthaus Graz) distanzieren sich in ihrer Broschüre von zu vermittelnden Wertvorstellungen. Sie stellen die Lernenden in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Sie sehen das Potenzial Globalen Lernens in einer möglichen Reform der Bildungssystems, damit sich Schulen zu selbstbestimmten Lernorten (vgl. SCHWARZ 2007, 13) entwickeln können. Und sie erkennen die Lebenswelt der SchülerInnen als „Pool“ vielfältiger Lernansätze an, die unzählige Möglichkeiten bietet, die Erfahrungen der Lernenden aktiv und lebensnah in den Unterricht einzubinden sowie die SchülerInnen zu Betroffenen macht. In methodischer Dimension decken sich die Angaben der GAS ausnahmslos mit denen Selbys und Scheunpflugs. Lediglich inhaltlich schränken die Akteure der GAS ihre Themen auf „Klimawandel“, „Menschenrechte“ und „Fairer Handel“ ein, was nach Ansicht der Verfasserin am Abhängigkeitsverhältnis der NGOs von den geldgebenden staatlichen Behörden liegt. Wollen die Akteure der Projekte wie z.B. GAS Förderungen von der ADA, der EZA oder der Europäischen Union (EU) bekommen um den Kostendruck auf den/die Einzelne zu reduzieren, so müssen die Organisationen ihre Projekte immer an den Auflagen der jeweiligen Förderperiode der zuständigen Behörden orientieren. Grund dafür ist der jeweilige Förderungsrahmen der die „förderungswürdigen“ Aspekte in der entwicklungspolitischen Bildung für einen bestimmten Zeitraum festlegt.

Bilanzierend wird festgehalten, dass die GAS mithilfe einer sehr einfachen Erläuterung versuchen, die komplexen und verschiedenartigen Ansätze Globalen Lernens möglichst „lehrerInnenfreundlich“ in den Schulen zu implementieren. Trotz dieser einfachen Beschreibung stimmen abgesehen von der inhaltlichen Ebene alle Punkte mit den von der Verfasserin begründeten theoretischen Vorstellungen Globalen Lernens überein. Die GAS verfolgen einen handlungsorientierten Ansatz Globalen Lernens, der die Stärkung des Individuums als Ganzes ins Zentrum der pädagogischen Bemühungen rückt. Durch die Betonung der anzustrebenden Reformierung des Bildungssystems macht auch dieser Ansatz transformatorische Ansprüche geltend, wie es in gleicher Weise bei dem Konzept von Selby/Rathenow der Fall war. Aber lässt eine derartige Vereinfachung und theoretisch wenig reflektierte Arbeitsweise wirklich auch die Qualität zu, die Globales Lernen im Sinne der GAS verfolgt? Kann mit einem

derart geringen Hintergrundwissen diesem anspruchsvollen Unterfangen begegnet werden?

Da die durchführenden Organisationen Südwind NÖ Süd und das Welthaus Graz ihre Workshops und Projekte auf Basis des vorgestellten Konzepts Globalen Lernens durchführen und es in diesem Kapitel darum geht, die Differenzen zwischen begründeter und persönlicher Theorie der LehrerInnen zu erfassen, werden in der folgenden Untersuchung die grundlegende theoretischen Eckpfeiler Globalen Lernens der GAS verwendet.

4.2. Einführende Informationen über die HLW Frohsdorf

Die HLW Frohsdorf ist eine katholische Privatschule in der niederösterreichischen Gemeinde Lanzenkirchen im Bezirk Wr. Neustadt. Mit knapp 400 Schülerinnen und Schülern in 15 Klassen und 50 LehrerInnen, ist die höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe im Verhältnis zu anderen Schulstandorten klein. Laut Website macht diese Tatsache das Schulklima aber familiärer und die Schulentwicklung flexibler (vgl. ST.CHRISTIANA INFO 21/12). Neben dem Status einer Global Action School ist die HLW auch noch eine anerkannte UNESCO-, Pilgrim- und Ökolog-Schule.

Mit dem Status der UNESCO-Schule verpflichtet sich die gesamte Schulgemeinschaft die pädagogischen Grundsätze der UNESCO in den alltäglichen Unterricht zu integrieren. Dazu gehören handlungsorientiertes Lernen, fächerübergreifender und projektorientierter Unterricht, die Bearbeitung der Schwerpunktthemen Menschenrechte, nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, Demokratie, Frieden und interkultureller Dialog. Im Gegenzug kann die Schulgemeinschaft von dem Netzwerk von über 8000 Partnerschulen profitieren, Austauschprogramme werden initiiert, LehrerInnenfortbildungen Beratungen angeboten (vgl. UNESCO 2007). „Pilgrim“ ist ein Projekt des Vereins der Pilgrim-Schulen und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien. Es läuft österreichweit und steht für Spiritualität und Nachhaltigkeit im schulischen Umfeld. Insbesondere soll die Vernetzung zwischen Ökonomie, Ökologie, Soziales und Spiritualität im täglichen Unterricht hervorgehoben werden (vgl. PILGRIM 21/12). Und „Ökolog“ steht für „Ökologisierung

von Schulen“ und ist ein Basisprogramm des Unterrichtsministeriums zur Bildung für Nachhaltigkeit und Schulentwicklung an österreichischen Schulen. Oberstes Ziel ist die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Schulprogramm (vgl. ÖKOLOG 21/12).

4.3. Das episodische Interview – Methode, Durchführung und Auswertung

Aufgrund der Zieldimension der Interviews (siehe auch S.87) wurde das episodische Interview als Methode zur Datengenerierung ausgewählt. Diese multifunktionale Interviewmethode verbindet erzählende wie auch fragende Interviewmomente. Das episodische Interview ermöglicht die Offenlegung von *„Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens“* (FLICK 2006, 222), die im Gedächtnis der LehrerInnen abgespeichert wurden und im Laufe der Befragung erinnert werden. Das narrativ-episodische Wissen bezieht sich auf konkrete erfahrungsnahe Situationen, wobei im Besonderen der Ablauf innerhalb der erzählten Situation von Interesse ist sowie die Bedeutung der gewählten Episode für den Befragten. Das semantische Wissen beinhaltet dagegen abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge des/der Befragten zum Forschungsgegenstand. Dabei erlaubt eine zielgerichtete Fragestellung die subjektive Darstellung zentraler Begriffe zum Gegenstand aus Sicht der befragten Personen (ebd.)

Die Vorgangsweise vollzog sich in drei Schritten:

- Entwicklung eines Leitfadens
- Durchführung der Interviews
- Analyse der Ergebnisse mithilfe der Grounded Theory

Nach FLICK (2006, 223ff) wird ein Interviewleitfaden im Zuge eines episodischen Interviews in vier verschiedene Phasen untergliedert: In der Einstiegsphase soll der/die Befragte subjektive Definitionen zum Forschungsgegenstand formulieren und entsprechende Situationen genauer beschreiben. In der zweiten Phase wird die Bedeutung des Forschungsgegenstandes für das alltägliche Leben der Interviewpartner/in besprochen. In der dritten Phase des Interviews wird dann die persönliche Beziehung zentraler Aspekte zum Gegenstand konkretisiert, um dann im abschließenden Teil wieder auf einer allgemeineren Ebene zu wechseln. An dieser

Stelle soll der/die Befragte noch die Möglichkeit bekommen noch fehlende Aspekte und Gedanken in das Interview einzubringen.

Im Folgenden wird der Leitfaden für die Interviews vorgestellt:

Leitfaden	Erwünschte Erkenntnisse zum semantischen Wissen
Was ist für Sie Globales Lernen?	• Persönliche, abstrahierte Definition • Reflexion des Begriffes
Geben Sie bitte ein Beispiel Globalen Lernens aus Ihrem Unterricht.	• Persönliche Praxis und Vorgehen • Unterschiede zu Unterricht „nicht-Globalen Lernens“? • Was zeichnet beim Einzelnen Unterricht Globalen Lernens aus?
Welches Ziel verfolgen Sie mit Globalem Lernen?	• Subjektive Zieldimension, warum ein Interesse am Konzept besteht
Wie stellen Sie fest, ob Ihr Ziel Globalen Lernens bei den SchülerInnen erreicht wurde?	• Anspielung auf die Schwierigkeit zur Evaluation von Bildungsprozessen i.S. Globalen Lernens
Welche Vorteile bietet Ihnen das Globale Lernen bzw. welchen Herausforderungen sehen Sie sich beim Globalen Lernen im Unterricht gegenüber?	• Welche Probleme ergeben sich für die LehrerInnen bei der Umsetzung? • Welche Aufschlüsse geben diese individuellen Problemlagen über das Verständnis des Konzepts? • Was vermissen die LehrerInnen im Unterricht „nicht-Globalen Lernens“?
Wie haben Sie vom Globalen Lernen erfahren?	• Information zur Wahrnehmung des Konzepts

Tab.3: Interviewleitfaden für die Interviews mit den LehrerInnen der HLW Frohsdorf

Die vier Interviews wurden als mündliche Einzelbefragungen im Dezember 2010 an der HLW Frohsdorf durchgeführt, im Lehrerzimmer sowie in der Schulbibliothek. Die Aufzeichnung fand mithilfe eines Diktiergerätes statt. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert, dennoch wurden Interjektionen ausgelassen, sofern diese nicht zum Erkenntnisgewinn beitrugen. Die Audiodateien sowie die vollständige Transkription aller Interviews können von der beiliegenden CD abgerufen werden.

Zur Auswertung episodischer Interviews eignet sich nach FLICK (2006, 225) die Methode der Grounded Theory nach STRAUSS/CORBIN (1996). Ziel der Grounded Theory ist es, aus empirischen Daten theoretische Erkenntnisse zu generieren. Die Vorgehensweise, mithilfe verschiedener Techniken wie dem Kodieren, der kategorialen Analyse sowie dem ständigen Vergleich grundlegende theoretischer Erkenntnisse zu einem Forschungsgegenstand mit den Aussagen der Befragten, kann in dieser Arbeit nur teilweise berücksichtigt werden. Für eine umfassende Anwendung der Grounded Theory ist die Stichprobe zu klein und die entworfene theoretische Basis nicht für allgemeingültig erklärbar. Dennoch können durch die Grounded Theory Trends zum

gegenwärtigen Verständnis Globalen Lernens bei LehrerInnen erkennbar gemacht werden.

4.4. Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus der Interview-Auswertung

Bei den befragten LehrerInnen handelte es sich um:

Lehrerin 1 (WE 02/12)

- Fächer: Geographie & Wirtschaftskunde, Geschichte, Französisch

Lehrerin 2 (GA 02/12)

- Fächer: Sport, Französisch

Lehrerin 3 (FE 02/12)

- Fächer: Geographie & Wirtschaftskunde, Englisch

Lehrer 4 (BR 10/12)

- Fächer: Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Management im Gesundheits- und Sozialbereich, angewandte Informatik

Die Interviews an der HLW ergaben überraschende Erkenntnisse in Bezug auf die Praxis Globalen Lernens. Interessant war z.B. die Tatsache, dass es trotz des Status einer „Global Action School“ in der HLW LehrerInnen gab, für die der Begriff „Globales Lernen“ völlig neu war: *„der Begriff war mir noch nicht geläufig. Vernetztes Lernen ja, das hört man ständig, aber Globales Lernen so nicht“* (BR 10/12).

Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten zusammengefasst.

4.4.1. Das Verständnis Globalen Lernens

Grundlegend assoziierten drei von vier LehrerInnen mit dem Globalen Lernen ein „vernetztes Lernen“ (WE 02/12, GA 02/12 und BR 10/12) im Sinne weltweit zusammenhängender wirtschaftlicher Prozesse. Während Lehrer vier (vgl. BR 10/12) den Begriff direkt mit den wirtschaftlichen Aspekten der Globalisierung in Zusammenhang brachte, fokussierten Lehrerin eins, zwei und drei soziale Aspekte, wie z.B. die Migrationsdebatte. Lehrerin eins und zwei verwendeten explizit mythische Begriffe des Arbeitsbereichs wie „Weltbürger“ und „Eine Welt“, die für eine theoretische Begründung von der Verfasserin als unzureichend erklärt wurden, weil diese aufgrund ihrer Begriffsgeschichte als ideologisch aufgeladen gelten. Für Lehrerin eins, zwei und drei (vgl. WE 02/12, GA 02/12 und FE 02/12) stellte das Globale Lernen einen lebensweltbezogenen Ansatz dar, *„durch den die SchülerInnen den*

Zusammenhang zwischen ihrem Denken und Handeln und dem was in der Welt passiert erkennen und auch steuern lernen sollen“ (WE 02/12). Alle LehrerInnen betonten insbesondere den Handlungsaspekt Globalen Lernens. SchülerInnen sollen globale Prozesse durch lokales Handeln „steuern“ (WE 02/12), „ihre Einflussmöglichkeiten wahrnehmen“ (FE 02/12) um ihren Teil für eine Welt „wie sie sein könnte“ (ebd.) beizutragen. Bilanzierend kann eine Übereinstimmung der individuellen Begriffsdefinitionen Globalen Lernens in Bezug auf das begründbare Konzept der GAS festgestellt werden.

4.4.2. Die Legitimation Globalen Lernens

Die Legitimation Globalen Lernens sahen alle Lehrkräfte einheitlich in der immer komplexer werdenden Lebenswelt der SchülerInnen. Gerade weil die Lernenden teilweise *„noch ein sehr naives Bild von den Dingen haben“* (BR 10/12) müssen die LehrerInnen, ausgehend vom lokalen Umfeld und Nahbereich der SchülerInnen, die Auswirkungen der Lebensweise der Lernenden auf andere Menschen, globale Beziehungen, Prozesse und Abhängigkeiten kennenlernen. Denn laut der Befragten kann nur durch die Erkenntnis der Vernetzung von Lokalem und Globalem auch die Einflussmöglichkeit des/der Einzelnen verstanden und aktiv umgesetzt werden:

„Man muss halt selber in ihnen das Bedürfnis wecken und sie auch betroffen machen. Ich glaub nicht, wenn ich ihnen jetzt sag, Wasser trinken ist gescheiter als Cola, Fanta und Glasflaschen sind besser als Plastik, dann ... ja ... also sie müssen selber betroffen werden und müssen sehen, was das für Auswirkungen hat und selber anfangen: ja ok, vielleicht kann ich was tun“ (GA 02/12).

„Ich glaube, wenn man nicht von ihnen selber ausgeht, ja, dann berührt es sie nicht. Sie müssen einen Bezug zu ihrem eigenen Leben, zu ihrem eigenen Tun finden, egal, ob das jetzt im Handel ist oder im Umgang mit Ressourcen oder mit Mitmenschen“ (WE 02/12).

4.4.3. Die Zieldimension Globalen Lernens

Auf die Frage, welches Ziel die Lehrkräfte mit Globalem Lernen verfolgen, waren sich alle vier einig, dass SchülerInnen globale Zusammenhänge erkennen, verstehen und dazu befähigt werden sollen, ihre entsprechenden Handlungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen. Die erfreuliche Beobachtung der Verfasserin war, dass selbst von LehrerInnen, die noch nie etwas vom Globalen Lernen gehört

hatten, die Zieldimension (in unwesentlich abweichender Formulierung), welche die Global Action Schools vorgeben, wiedergegeben wurde:

„Dass die Schüler erkennen, dass sie ein Teil des Ganzen sind und dass nicht jeder nur für sich leben kann und nur auf sich schauen kann. Dass alles was sie tun und essen oder was auch immer, Auswirkungen auf die Welt und auf andere Menschen hat“ (GA 02/12).

„Das Ziel ist, dass der Schüler erkennt, also erstens wo sein Platz in dieser Welt ist, über den eigenen Tellerrand hinausschaut, kennenlernt, was ist und eben doch Möglichkeiten findet, sich aktiv zu beteiligen“ (FE 02/12).

„ich will einfach keine Schüler, die da von uns weggehen, die die Ausrede haben, „ich allein kann nichts bewirken“. Das wäre mein Ziel. Das sie wohl wissen, dass sie im kleinen Bereich sehr viel bewegen können“ (WE 02/12).

„Auf die Komplexität hinzuweisen. Das die Dinge nicht so einfach sind wie sie zum Teil erscheinen und dementsprechend Entscheidungen zu treffen schwierig ist und das man sehr, sehr viele Faktoren eigentlich berücksichtigen sollte oder muss, um richtige Entscheidungen zu treffen [...] und wenn sie etwas entschieden haben, dann sollen sie dazu stehen und es auch begründen können“ (BR 10/12).

Auch die Antworten, wie die LehrerInnen überprüfen, ob ihre Ziele durch den Unterricht Globalen Lernens erreicht wurden, wurde von den Lehrenden einheitlich beantwortet:

„Die Messbarkeit, kurzfristig kann man da sowieso nichts erreichen. Diese Bewusstseinsbildung ist ein langfristiger Prozess. Und ich habe nicht die Illusion, dass ich da in Klassen da sozusagen den Schalter umlegen kann und dass dann alle als bessere Menschen rausgehen. Ich kann Inputs geben, hoffen, dass das in irgendeiner Form weitergetragen wird, aber genauso muss ich mich damit abfinden, dass es einigen wurscht ist. Das ist leider so“ (BR 10/12).

Auch Lehrerin eins ist der Überzeugung, dass sie den Output Globalen Lernens nicht überprüfen kann, glaubt aber dennoch an die Einflussnahme ihrer Arbeit auf die zukünftige Entwicklung ihrer SchülerInnen:

„Maria Hofmann-Schneller¹² [...] hat immer zu mir gesagt, „naja, mit deinem Fair Trade Point machst du aber auch noch keine WeltbürgerInnen aus den Schülern“. Und ich glaube, ich kann es nicht feststellen, ob sie Weltbürger sind. Ich meine, dass ist für das Alter auch meiner Meinung nach zu viel verlangt. Und ob sie's werden, dass wird die Zukunft erst weisen, glaub ich. Ich sehe mich eher als Lehrerin so, ich kann Samen streuen“ (WE 02/12).

Auf das Problem der Überprüfbarkeit und Evaluation des Arbeitsbereichs wird im kommenden Abschnitt 4.4.6. näher eingegangen.

¹² Dr. Maria Hofmann-Schneller ist Lehrerin und Lehrbeauftragte im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung von StudentInnen u.a. an der Universität Wien und der KPH.

4.4.4. Die Inhalte Globalen Lernens

Lehrerin eins und zwei vertraten die Ansicht, dass jeder Inhalt auch ein Inhalt Globalen Lernens sein kann und sogar sein muss: *„Ich finde schon, dass man das unterrichten muss, also als Geographielehrer, wenn ich nicht Globales Lernen unterrichte, würde ich irgendwo mein Ziel verfehlen“* (FE 02/12). Lehrerin eins brachte diese Inhaltsdimension in ihrem episodisch berichteten Beispiel für ihren Unterricht Globalen Lernens folgendermaßen zum Ausdruck:

„Oder wo jetzt die Abstimmung in der Schweiz war, da kommt einer daher mit der ÖSTERREICH [Tageszeitung] und sagt „ja, schauen sie, die Schweizer haben abgestimmt, dass alle Ausländer abgeschoben werden“. Steht tatsächlich auf der Zeitung. Sag ich, „das kann ich mir nicht vorstellen, da müsstest du Krankenhäuser zusperren und was weiß ich sonst noch alles“. Und versuch, dass er a bissl näher nachliest und man kommt dann ja drauf, dass in der Zeitung das gar nicht genauer steht und einfach dieses Sensibilisieren der Schüler auch für Berichterstattung“ (WE 02/12).

Diese Aussage von Lehrerin eins verdeutlicht das umfassende Verständnis ihres Konzepts Globalen Lernens. Sie begrenzt sich nicht auf Themen, die sich mit den globalen Nord-Süd-Beziehungen beschäftigen, sondern verbindet mit Globalen Lernen einen Unterricht, durch den SchülerInnen zu kritischem, hinterfragendem und vernetztem Denken angeregt werden.

Lehrer vier und noch stärker Lehrerin zwei, vermittelten den Eindruck, dass Globales Lernen nur ein Instrument bestimmter Fächer wäre und damit thematisch auf diese beschränkt ist:

„die Nachhaltigkeit, ja. Also so Nachhaltigkeit eher, so Richtung Geographie, wirtschaftlich, sozial [...] Weil ich hab z.B. die Fächer Französisch und Turnen und ich hab das Gefühl, ich kann das nicht so unterbringen da drinnen“ (GA 02/12).

An dieser Stelle wird ein bestehendes Problem des Konzepts Globalen Lernens deutlich, nämlich dass Globales Lernen noch immer im Verdacht steht eine „Entwicklungspädagogik“ zu sein. Also ein pädagogisches Konzept, dass die marginalisierten Bevölkerungsgruppen in den Ländern des Südens thematisiert und damit ausschließlich ein Lernen über die Länder des Südens sei.

4.4.5. Die Methodik Globalen Lernens

Die Frage der Methodik wurde überraschenderweise nur unzureichend beantwortet. Diese Tatsache ist unerwartet, weil im GAS-Handbuch, der Website und der praxisorientierten Fachliteratur, ein starker Fokus auf die Methodik gelegt wird. Die Ursache für die unzureichenden Antworten in Bezug auf die verwendete Methodik könnte nach Ansicht der Verfasserin darin liegen, dass die PraktikerInnen diese aufgrund ihrer langen Arbeitserfahrung als festes Repertoire ansehen, das sie einfach gebrauchen und nicht mehr reflektieren. In den Beschreibungen ihres Unterrichts Globalen Lernens war aber eine entsprechende didaktische Umsetzung erkennbar (vgl. WE 02/12, FE 02/12, BR 02/12)

4.4.6. Die individuellen Chancen und Herausforderungen durch das Globale Lernen

Als besonders interessant stellten sich die Antworten auf die Frage heraus, was für die LehrerInnen den positiven und negativen Unterschied Globalen Lernens zum herkömmlichen Unterricht ausmachen würde. Damit implizierte die Verfasserin absichtlich, dass ein Unterschied tatsächlich existieren würde. Keiner der Lehrenden hat die Implikation in Frage gestellt. Folgende Antworten wurden geliefert:

„Positiv ist für die Schüler und für mich, dass es viel persönlicher ist, dass es eben nicht Fakten abprüfen ist, so wie ich das in der Schule noch gelernt hab“ (FE 02/12).

„Man findet immer aktuelle Bezüge. Die Schüler wissen aus den Medien was drüber, also nur die Beispiele, sondern nicht Globales Lernen an sich, man kann einfach vom Inhalt her an sehr viel anknüpfen, was einfach da ist. Das ist für mich ein großer Vorteil“ (WE 02/12).

Diese Angaben lassen die Vermutung zu, dass Unterricht „nicht-Globalen Lernens“ als weniger aktuell, lebensfremd und dem kognitiv überprüfbaren Wissen verpflichtet wahrgenommen wird. Wenn also ein Unterricht Globalen Lernens die LehrerInnen zur aktiven Nutzung schüler- und handlungsorientierter, partizipativer und erfahrungsnaher Lernformen anregt und zumindest in einem gewissen Zeitrahmen das „herkömmliche“ Unterrichten auszuhebeln vermag, dann hat das Globale Lernen ein wirklich großes Potential um eine Reform des Bildungssystems ein- und anzuleiten.

Die Schwierigkeiten, die sich aus dem Globalen Lernen für die LehrerInnen im Unterricht ergeben, sind unterschiedlich: Lehrerin eins ist der administrativen

Nachbereitung der Projekte müde (vgl. WE 02/12). Lehrerin zwei hat das Gefühl aufgrund ihrer Fächerkombination das Konzept nicht wirklich für sich nutzen zu können (vgl. GA 02/12). Lehrerin drei hat Probleme damit, bei einigen Themen nicht in eine Katastrophengeographie abzudriften (vgl. FE 02/12) und Lehrer vier hat den Eindruck, dass die persönliche Entscheidungsfindung in allgemeinen Angelegenheiten aufgrund der komplexen Problemlagen für Kinder und Jugendliche teilweise zu schwierig ist (BR 02/12).

Lösungen für diese und andere Probleme rund um die Implementierung Globalen Lernens in die Schulpraxis erarbeitet u.a. Matthias Haberl.

Das Problem von Lehrerin eins ist laut HABERL (HA 17/12) „hausgemacht“. Den Ursprung dieses Problems sieht er darin, dass es meist immer dieselben interessierten LehrerInnen sind, die wiederholt Projekte in den Schulen initiieren wollen und ihnen dann neben dem „regulären“ Unterricht zu wenig Zeit bleibt. Stress und Frustration ist die Folge.

„Aber Berichte [...] können auch die SchülerInnen schreiben. [...] sie sollen die Schüler die Arbeit machen lassen, weil die es können. Sie sollen es machen und lernen. Das ist ja genau die Idee“ (HA 17/12).

Aus finanziellen Gründen soll das Bild, das die Schule nach außen hin vermitteln möchte, perfekt sein und bestenfalls keine Schwächen des Lehrkörpers und der Schülerschaft erkennen lassen.

„Aber wir von GAS sagen, Schwächen und Fehler sind erlaubt. Schule ist auch ein Probierfeld. Aber ob das so ist, entscheiden im Endeffekt die DirektorInnen und LehrerInnen, aber nicht die Schüler und nicht wir“ (HA 17/12.).

Durch diesen Zugang zum Problem von Lehrerin eins kann tatsächlich viel Nachbereitungsarbeit auf die SchülerInnen übertragen werden. Außerdem lernen die SchülerInnen selbständig und eigenverantwortlich zu arbeiten, das Projekt wird zu ihrem persönlichen Projekt, für dessen Erfolg sie selbst verantwortlich sind. Das wären zumindest gute Ausgangsbedingungen für einen erfolgreichen Lernprozess im Sinne Globalen Lernens.

Lehrerin drei beschrieb im Interview, dass sie zum einen Probleme mit der Vermittlung gewisser Werte und zum anderen mit dem Abdriften in eine Katastrophengeographie habe. In Bezug auf die erste Problemäußerung muss noch

einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass im Unterricht lediglich eine Unterstützung zur selbständigen Urteilsfindung gegeben werden sollte.

Das Abdriften in eine Katastrophengeographie wird allerdings auch von Haberl und seinen internationalen Projektpartner als Problem wahrgenommen. Auch die Organisationen geben an, dass es teilweise schwierig sei, die Einflussmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen offenzulegen, denn viele Konflikte scheinen sich dem Handlungsspektrum der Lernenden zu entziehen. *„Aber eine Katastrophengeographie führt zu nichts, weil Frustration zu Erstarrung führt und das will niemand“*, bestätigt Haberl (HA 17/12). Er gibt als möglichen Ausweg aus solchen Dilemmasituationen ein Beispiel aus dem letzten Jahr an:

Am Bundes-Oberstufenrealgymnasium Wr. Neustadt arbeitete eine Klasse zum Dafur-Konflikt. Diese von Völkermorden begleitete, seit 2003 bestehende bürgerkriegsähnliche Auseinandersetzung zwischen Stämmen in der sudanesischen Westregion Dafur und der Regierung forderte bis 2007 200.000 Menschenleben und 2,5 Mio. Vertriebene. Eine Waffenruhe ist trotz des Einsatzes von Friedenstruppen und Gesprächen der Parteien nicht in Sicht (vgl. Jok 2007, 115-155). Die Aufarbeitung dieses Konfliktes bewirkt das Gefühl der Machtlosigkeit und Einschüchterung – nicht nur bei jungen Lernenden (ebd.). Dennoch haben sich SchülerInnen und LehrerInnen an das Thema Dafur gewagt. Sie haben zunächst Arbeitsgruppen gebildet und haben verschiedene Aspekte erforscht und recherchiert. Sie haben erarbeitet, wie es im Westsudan aussieht, welche Kulturen dort vor der Kolonisation bestanden, welche Geschichte das Land und die Region hat, wie die Menschen dort leben, aber auch welche wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen es mit Österreich gibt. Die Rolle Österreichs im UNO-Aufsichtsrat wurde diskutiert und die Frage aufgeworfen, warum österreichische Abgeordnete sich nicht für einen Einsatz von UNO-Blauhelm-Soldaten in Dafur stark gemacht haben. Die SchülerInnen schrieben Emails und Briefe an die Abgeordneten und versuchten Antworten auf ihre Fragen zu bekommen. Nachdem aber keine Reaktion seitens der Politik bei den Lernenden eintraf, beschlossen sie klassische Entwicklungshilfe zu betreiben. Sie organisierten eine Informationsveranstaltung, wo die SchülerInnen über Dafur aufklärten, dabei aber nicht nur die dramatische Situation durch den Bürgerkrieg beleuchteten, sondern auch

über Positives in der Region vor dem Kriegsausbruch informierten. Die Einnahmen wurden zum Bau von Solaröfen in Dafur gespendet.

„Es gab nach langwierigen Recherchen keine andere Möglichkeit für die SchülerInnen persönlich für eine Verbesserung der Lage der Menschen vor Ort Einfluss zu nehmen. In diesen Fällen ist eine „klassische Entwicklungshilfe“, auch wenn wir von GAS das grundsätzlich nicht wollen, in Ordnung. Eben weil in diesem Fall nichts anderes möglich war“ (HA 17/12).

In solchen Situationen ist nach Haberl also Entwicklungshilfe vertretbar, wenn im Vorhinein alle anderen Eingriffsmöglichkeiten überprüft wurden. Ein solches Vorgehen, also das Empowerment des Einzelnen, der/die seine/ihre Stimme als Teil einer Demokratie wahrnimmt, die gewählten Abgeordneten an ihre Verantwortungsübernahme erinnert, gegebenenfalls seine/ihre Konsequenzen aus deren Verhalten zieht, ist das, was GAS leisten will (HA 17/12).

Das Problem, dem sich Lehrerin zwei gegenübersteht (dass Globales Lernen die Aufgabe nur bestimmter Fächer sei) begründet sich aus dem System der Schule heraus. Ähnlich wie Lehrer vier sich mit Themen und Widersprüchen Globalen Lernens auseinandersetzt, ohne zu wissen, dass es sich dabei um Globales Lernen handelt, sich also aus fachlicher Dimension damit befasst, findet Lehrerin zwei für sich und ihren Unterricht kaum Anknüpfungspunkte. Dabei ist das Integrieren von Elementen Globalen Lernens in den Unterricht kein Lehrplanproblem: *„Die neuen Lehrpläne führen Globales Lernen zwar nicht explizit an, bilden aber einen förderlichen Rahmen“* (FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008, 21). Solange die Segmentierung schulischen Lernens in Fächern besteht, bleibt den Lehrkräften nur die Möglichkeit des Ausnutzens des Rahmenlehrplans, der durch fachdidaktische Begründung Spielraum zulässt.

In den Fremdsprachen würde sich eine Aufarbeitung bestimmter Schlüsselprobleme in der jeweiligen Sprache anbieten, doch das Sprachniveau in Französisch ist laut Lehrerin zwei oft nicht hoch genug, um anspruchsvolle Themen zu diskutieren. Das Fach Sport erscheint auf den ersten Blick keine Zugangsmöglichkeit zum Globalen Lernen zu bieten, doch auch hier kann z.B. die Situation ausländischer Sportler in Österreich oder der EU thematisiert werden. Warum gibt es viele Spitzensportler in der Leichtathletik, die aus afrikanischen Ländern stammen? Welche Anreize und

Rahmenbedingungen gibt es für die Sportler ihre Heimat zu verlassen? Wieso gewinnen jedes Jahr ausländische Läufer und Läuferinnen den Vienna City Marathon? Wieso ist Fußball ein international bedeutender Wirtschaftsfaktor, der es außerdem vollbringt unterschiedlichste Kulturen friedlich zu verbinden? All diese Fragen bilden Einstiege um ein komplexes Bild des Wirtschaftszweiges Sport und die beinhaltenden Widersprüche im Unterricht zu thematisieren.

Durch die Interviews konnte bestätigt werden, dass selbst in einer anerkannten Global Action School nicht alle LehrerInnen vom Globalen Lernen wissen. Dennoch haben sie zumindest teilweise ein ausgeprägtes Bewusstsein i.S. Globalen Lernens erreicht, dass kaum von den Vorstellungen der GAS oder den theoretischen Erkenntnissen der Verfasserin abweicht.

Ist es dann überhaupt notwendig, dass Lehrende von der Existenz des Konzepts wissen, geschweige denn von den unterschiedlichen Ansätzen? Wie viel Theorie ist nötig, um die Zieldimension und Qualität Globalen Lernens im Sinne der GAS zu gewährleisten?

Eine bereits gemachte Erfahrung, die einer Verbesserung bedarf, ist laut Haberl die Vorgehensweise der Organisationen und das Heranführen der Lehrenden an das Globale Lernen. Zwar ist er der Meinung, dass sich die Theorie in Grenzen halten sollte, weil es sonst die Lehrenden aufgrund des sowieso schon vollen Zeitplans abschrecken würde, doch wurde im vergangenen Projekt „Global Action Schools“ ein Verstehensdefizit bei den Lehrenden festgestellt.

„Wir brauchen eine längere Einführungsveranstaltung, weil es einfach zu komplex ist und wenn man zum ersten Mal damit arbeitet, auch bei den LehrerInnen ein Lernprozess einsetzt“ (HA 17/12).

Um aber eine zielführende Arbeitsweise mit SchülerInnen im Sinne ihres Empowerments, also von Emanzipation und Mündigkeit zu erreichen, muss der „Ausbildung“ der LehrerInnen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Aus diesem Grund wurden für das laufende Projekt die Teilnahmebedingungen verändert und auf eine verpflichtende zweijährige Teilnahme verlängert. Laut Haberl sind Fehler von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen erlaubt, Hauptsache sei, dass dennoch weitergearbeitet wird und eine Verbesserung angestrebt werde. *„Nach dem ersten Jahr*

wird das Projekt evaluiert, um im zweiten Jahr aus den Fehlern zu lernen und im neuen Projekt zu vermeiden“ (HA 17/12).

Doch wie viel Theorie zum Globalen Lernen als sinnvoll angesehen wird, hat sich bisher noch nicht herauskristallisiert. Haberl hat erfahrungsgemäß mit unterschiedlichen Lehrtypen zu tun, die jeweils andere Bedürfnisse bei der Vermittlung Globalen Lernens haben. Zum einen gibt es die interessierten LehrerInnen, die sich aufgrund des persönlichen Interesses viel mit entwicklungspolitischer Bildung beschäftigen, viele Ideen aus einem kurzen Workshop mitnehmen, mit den SchülerInnen kreativ werden und sich didaktisch schnell weiterentwickeln. Auf der anderen Seite gibt es LehrerInnen, bei denen es Haberl schwer fällt neue Ansätze im Unterricht zu erkennen:

„Die haben seit 20 Jahren ein ganz klares Bild von Entwicklungszusammenarbeit, das klassische Schema, wir sammeln Geld und spenden es. Das ist nicht unser Ansatz, aber jede/r Lehrer/in macht ein Projekt selbst, er/sie muss es selbst umsetzen, wir geben ihnen dann ein Feedback“ (HA 17/12).

Die Evaluation von Bildungsprozessen, wie bei jenen, die durch Globales Lernen angeregt werden, wo es darum geht, mündig und selbstverantwortlich eine aktive Rolle in der Gesellschaft einzunehmen, gilt generell als schwer umsetzbar (vgl. HA 17/12). Die befragten LehrerInnen vertraten geschlossen die Meinung, dass Prozesse der Bewusstseinsbildung, das Erkennen und aktive Wahrnehmen von Eingriffsmöglichkeiten durch die SchülerInnen, kaum abprüfbar seien. Diese „Lernprozesse“ können laut der Lehrenden gar nicht in der Schule nachgewiesen werden. Lehrerin eins und Lehrer vier sahen ihre Aufgabe darin „*Samen zu streuen*“ (WE 02/12) und „*Inputs zu geben*“ (BR 10/12), aus denen in späteren Jahren eventuell Einsichten und Handlungen erwachsen können. Lehrerin drei gab sich schon damit zufrieden, wenn die SchülerInnen andere Meinungen akzeptieren sowie offen und respektvoll miteinander umgehen. Doch einen expliziten Evaluierungsprozess gibt es dazu nicht. Matthias Haberl evaluierte zum jeweiligen Projektabschluss, die im Zuge von Global Action Schools durchgeführt wurden, mithilfe eines getrennten Feedbacks mit LehrerInnen und SchülerInnen den „Output“ und die gewonnenen Erfahrungen. Doch da in solchen Feedbackrunden oft das Gruppenverhalten eine Rolle spielt, „*muss man sicher noch an den Methoden zur Evaluation in Schulen feilen*“ (HA 17/12). Generell befände man sich aber auch bei GAS noch in einer Lernphase bezüglich des

Evaluationsprozesses, der im derzeit laufenden Projekt „Global Action Schools 2 Communities“ erstmals durchgeführt werden soll. Der neu entwickelte Evaluationsprozess umfasst eine zweijährige vorbereitende, projektbegleitende und nachbereitende Monitoring- und Evaluationsphase an den Schulen. Dabei wird die Ausgangslage der Schule („School Stories“), die jeweilige Situation in den Klassen und die der LehrerInnen, wie auch die Zusammenarbeit mit den Projektpartnern und Communities analysiert. Ein umfassendes Theoriegebäude existiert bereits, *„aber wie das in der Praxis aussieht, werden wir erst sehen“* (HA 17/12).

5. Conclusio

Die Ergebnisse des historischen Rückblicks machten deutlich, dass der Verdacht möglicher Indoktrination der Konzepte Globalen Lernens nicht unbegründet ist. Nach Ansicht der Verfasserin kann eine unreflektierte Übernahme dieser Ansätze in die Schulpraxis aus diesem Grund in pädagogischer Hinsicht als nicht zielführend betrachtet werden. Die schulische Bearbeitung der komplexer werdenden Lebenswelten und die Befähigung der SchülerInnen zu mündigen und verantwortungsbewussten BürgerInnen hingegen wurden als Notwendigkeit betrachtet. Schließlich konnte in empirischen Studien (u.a. von ASBRAND 2009) wissenschaftlich belegt werden, dass trotz der Informationsflut im Internet und Fernsehen die Schule neben allen anderen Sozialisationsorten dennoch Einflussmöglichkeiten auf die Heranwachsenden in Bezug auf globale Fragestellungen hat (Auflistung empirischer Studien zum Thema vgl. SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, 63-100).

Um eine Qualitätssicherung Globalen Lernens gewährleisten zu können muss im Arbeitsbereich ein verstärkter Fokus auf soziologische-, erziehungs- und politikwissenschaftliche Forschung gelegt werden. Diese Weiterentwicklung ist notwendig um die mythisch anmutenden Leerformeln und überhöhten Ansprüche Globalen Lernens durch theoretisch begründbare Grundelemente zu ersetzen. Dieser Schritt könnte nach Ansicht der Verfasserin auch die Randlage des Arbeitsbereichs im Curriculum aufheben.

Durch den Nachweis der theoretischen Begründung Globalen Lernens konnte ebenfalls dokumentiert werden, dass sich eine theoretische Manifestation von Grundelementen und der pluralistische, offene und individuelle Charakter des Ansatzes nicht ausschließen. Die Untersuchung erbrachte allerdings auch das Ergebnis, dass eine Offenheit im konzeptionellen Ansatz solange legitim ist, solange Bildungsprozesse zur Mündigkeit und Emanzipation der SchülerInnen beitragen.

Die Formulierung von Bildungsstandards ist nach Meinung der Verfasserin nur sinnvoll, solange diese so offen formuliert werden, wie es das Globale Lernen selbst verlangt: Durch Globales Lernen soll *„das Stellen radikaler Fragen und das Denken und Handeln in Alternativen geprobt werden“*, es soll ein Bildungsprozess sein, dem *„Menschen Selbstbewusstsein und Lebensfreude zu gewähren“* und es soll den offenen

Kontakt zu Fremdem und in Anbetracht globaler Geschehnisse eine Meinungsbildung ermöglichen sowie Handlungsoptionen eröffnen (vgl. HARTMEYER 2007, 11). Würden Bildungsstandards in diesem Sinne in die Curricula implementiert werden, könnte der gegenwärtige, u.a. durch die Pisa-Tests erzeugte Druck auf die Lehrenden, Lernenden und Schulen, nach Ansicht der Verfasserin verringert werden. Die Ergebnisse der praxisnahen Untersuchung stützen diese Aussage: So gab eine befragte Lehrerin nach der Interviewphase im Rahmen dieser Arbeit an, selten ihr didaktisches Handeln im größeren Kontext, hinsichtlich der Legitimation von Inhalten und übergeordneten Zieldimensionen, zu reflektieren (WE 11/12).

Die Sensibilisierung der LehrerInnen der Global Action School HLW Frohsdorf bezüglich Globalen Lernens war auch bei Unwissenheit über den Arbeitsbereich gegeben. Das gilt im Fall der HLW zumindest bei Fachlehrern der Gegenstände Geographie und Wirtschaftskunde, Biologie, Geschichte und Betriebswirtschaft, die laut eigenen Angaben Globales Lernen aufgrund eigenen Interesses oder aus fachspezifischen Gegebenheiten heraus bearbeiten. Die Segmentierung der Gegenstände in getrennte Unterrichtsfächer stellte sich für das Implementieren Globalen Lernens in die Schule hingegen als hinderlich heraus (vgl. GA 02/12, SELBY/RATHENOW 2007). Dabei könnte Globales Lernen als Instrument zur zukunftsfähigen Schulentwicklung genutzt werden (vgl. u.a. SCHWARZ 2010, HARTMEYER 2001, SEITZ 2002).

Das EU-Projekt „Global Action Schools“ kann nach Ergebnissen der Verfasserin als „Best Practice“ Globalen Lernens betrachtet werden. Als defizitär wird der bisherige Evaluationsprozess des Outputs von Bildungsprozessen im Sinne Globalen Lernens angesehen. Dieser muss detaillierter und mit wissenschaftlicher Unterstützung erfolgen, um qualitative Erkenntnisse für die Praxis gewinnen zu können. In ähnlicher Weise muss, basierend auf einer wissenschaftlichen Grundlage, ein Rahmenkonzept zum Globalen Lernen entwickelt werden, dass durch konkrete und praxisnahe Anhaltspunkte einen Ersteinstieg für LehrerInnen bieten kann und in gleicher Weise theoretisch begründet ist. Dadurch können nach Ansicht der Verfasserin Lernprozesse Globalen Lernens in die Schulen implementiert werden und die Akteure des Arbeitsbereichs den Verdacht der Indoktrination endgültig widerlegen.

Literaturverzeichnis

ADICK, Chr. (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung 55. Heft 4. S.397-416.

Online-Dokument: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1377/pdf/EinModell_D_A.pdf
(14.07.2010)

[Wiederabdruck in der Homepage von terre des hommes Deutschland zur Vorbereitung der Global Education Week im November 2004]

AHA, G. (2005): UN-Behagen in dieser Welt. United Nations, Spiegel oder Sackgasse der Rechte des Menschen? Wien.

ASBRAND, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann Verlag. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 1).

BAST, R. (1996): Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik. Dortmund: Projekt Verlag.

BAUMANN, Z. (2000): Die Krise der Politik. Fluch und Chance einer neuen Öffentlichkeit. Hamburg: Hamburger Edition.

BEAVERSTOCK, J. (2009): Spaces in Transition: Globalization and uneven Development. Unterlagen zur Vorlesung. University of Nottingham. Sommersemester 2009.

BENNER, D. (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfehler. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

BERNER, H. (1999): Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts. Bern u.a.: Verlag Paul Haupt.

BLANKERTZ, H. (1991): Theorien und Modelle der Didaktik. 13. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.

BOURN, D. (2003): Entwicklungspolitische Bildung im Umbruch. Zum Stand der Entwicklungspädagogik aus britischer Sicht. In: Entwicklungspolitik 2003/20. Bonn: Verein zur Förderung Entwicklungspolitischer Publizistik. S.28-33.

BOURN, D. (2007): Braucht die Entwicklungspolitische Bildung ein theoretisches Fundament? In: InWEnt/BMZ: Förderprogramme Entwicklungspolitische Bildung. Bonn: SZ Druck. S.8-11.

BROCKHAUS (2006): Enzyklopädie in 30 Bänden. 21.überarb. Aufl. Mannheim: F.A. Brockhaus.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg., 2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin. (Bildungsforschung 1).

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (1978): Grundsatzterlass „Politische Bildung“ vom 11. April 1978, Zl.33.464/6-19a/1978.

Online-Dokument: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf
(18.10.2010)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2000): Lehrplan AHS Unterstufe Geographie und Wirtschaftskunde. BGBl. II. Nr.133.

Online-Dokument: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf> (19.10.2010)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2004): Lehrplan AHS Oberstufe Geographie und Wirtschaftskunde. BGBl. II. Nr. 277. S. 39-43.

Online-Dokument: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_o6.pdf (19.10.2010)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Online-Dokument: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18301/bine_strategie_folder.pdf (18.01.2010)

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin/Bonn.

BÜHLER, H. (1996): Perspektivenwechsel? Unterwegs zu globalem Lernen. Frankfurt/Main: IKO-Verlag.

COMENIUS, J. A. (1954): Große Didaktik. In neuer Übersetzung. FLITNER, A. (Hg.). Düsseldorf: Küpper.

DAVIES, I.; REID, A. (2005): Globalising Citizenship Education? A Critique of "Global Education" and "Citizenship Education." In: British Journal of Education Studies. Vol. 53/1. Malden: Blackwell Publishing.

DUDEN (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. In zehn Bänden. 3.überarb. Aufl. Herausgegeben vom wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.

EICHELBERGER, H. (Hg., 1997): Lebendige Reformpädagogik. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.

ERSTL, U.; WINTERSTEINER, W. (2008): Politische Bildung. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 32. Jahrgang. Heft 4-2008. Innsbruck u.a.: Studien Verlag.

FASCHINGEDER, G. (2007): Die Welt in der Aludose. In: Handbuch der Global Action Schools: Theorie und Praxis zum Globalen Lernen. Welthaus Diözese Graz-Seckau und Südwind NÖ Süd. S.17-19.

FILLITZ, T. (Hg., 2002): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck u.a.: Studienverlag. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 18).

FLICK, U. (Hg., 2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

FORGHANI, N. (2001): Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck (u.a.): Studienverlag.

FORGHANI, N. (2004): Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht?!

Online-Dokument: <http://doku.globaleducation.at/forghani.pdf> (20.06.2010)

- FORGHANI-ARANI, N. (2007): Globales Lernen – ein kurzer Umriss eines pädagogischen Konzepts. In: Handbuch der Global Action Schools: Theorie und Praxis zum Globalen Lernen. Welthaus Diözese Graz-Seckau und Südwind NÖ Süd. S.8-10.
- FORGHANI-ARANI N.; HARTMEYER, H. (2008): Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich. In: ZEP. S.19-24. Online-Dokument: <http://doku.cac.at/forghani-hartmeyer.pdf> (18.06.2010)
- FORSTER, E. (2005): Arbeits- und Diskussionspapier zum Studientag „Globales Lernen und Politische Bildung“. (Unveröffentlicht). Salzburg.
- FORUM SCHULE (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Bericht der Pädagogischen Kommission Jona.
- FRENZL, H. (2004): Daten deutscher Dichtung. Chronologischer Abriss der deutschen Literaturgeschichte. Band 1: Von den Anfängen bis zum Jungen Deutschland. 34. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- GLOBAL ACTION SCHOOLS (2007): Handbuch zur Theorie und Praxis zum Globalen Lernen. Welthaus Diözese Graz-Seckau und Südwind NÖ Süd.
- GUDJONS, H.; WINKEL, R. (Hg., 1999): Didaktische Theorien. 10. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- HANVEY, R. (1982): An Attainable Global Perspective. Global Perspectives in Education. New York.
- HARTMEYER, H. (2001): Globales Lernen in Österreich. Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven. Vortrag in Puchberg im Mai. Online-Dokument: http://www.eine-welt-netz.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Hartmeyer_2C_2oGL_2o2_001.pdf (20.07.2010)
- HARTMEYER, H. (2007): Globales Lernen – die dreifache Herausforderung. In: Handbuch der Global Action Schools: Theorie und Praxis zum Globalen Lernen. Welthaus Diözese Graz-Seckau und Südwind NÖ Süd. S.11-12.
- HARTMEYER, H. (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main (u.a.): Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- HARTMEYER, H. (2010): Durch Strategien zu mehr Orientierung. Der deutsche Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – eine Unterstützung für Strategieüberlegungen in Österreich zum Globalen Lernen? In: SCHRÜFER, G.; SCHWARZ, I. (Hg., 2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann Verlag. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4).
- HASSE, J. (2010): Globales Lernen. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: SCHWARTZ, I.; SCHRÜFER, G. (Hg., 2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster u.a.: Waxmann. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4). S. 45-62.
- HEINTZ, B. u.a. (2005): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. In: Zeitschrift für Soziologie. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag. S.89-119.

- HICKS, D. (2003): Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. In: Educational Review. London: Taylor & Francis Group Nr. 3/2003.
- HILLIGEN, W. (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen – Praxisbezug. Ein Studienbuch. Opladen: Leske. (Schriften zur politischen Didaktik 4).
- HILLIGEN, W. (1992): Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag. (Politische Bildung: Kleine Reihe 4).
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. (1972): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.
- HOPF, C. (2004): Die experimentelle Pädagogik . Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, N. (Hg., 1989): The International Encyclopedie of Education. Supplementary Volume One. Oxford: Pergamon Press.
- JANK, W.; MEYER, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor.
- JOK, Madut Jok (2007): Sudan. Race, Religion, and Violence. Oxford: Oneworld. S.115-155.
- KANT, I. (1999): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Mit einer Einl. hg. von Bernd Kraft und Dieter Schönecker. Hamburg: Meiner.
- KANT, I. (1999): Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hg.: Brandt, H.D. Hamburg: Meiner.
- KAUDER, P.; FISCHER, W. (1999): Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KIEL, E. (Hg., 2008): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt u.a. (UTB Schulpädagogik 3090).
- KLAFKI, W. (1999): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: GUDJONS, H.; WINKEL, R. (Hg., 1999): Didaktische Theorien. 10. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag. S.13-34.
- KLAFKI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.
- KÖPF, Chr. (2010): Welthaus wird 40. In: WELTHAUS DIÖZESE GRAZ: Welthaus Info. 2010/5. Online-Dokument: http://graz.welthaus.at/files/WHInfo_40Jahre.pdf (13.08.2010)
- KRÄMER, G. (2010): Das Globale Lernen – eine Baustelle. In: VENRO (Hg.) Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft. Online-Dokument: http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2010/Publikationen/Maerz_2010/Jahrbuch_GlobalesLernen_2010.pdf (20.08.2010)
- KRON, F.W. (2008): Grundwissen Didaktik. 5. überarb. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

LANG-WOJTASIK, G. (Hg., 2003): Entwicklungspädagogik - globales Lernen - internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main (u.a.): Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

LEUNINGER, E. (1997): Politische Dimension des Christseins. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.): Einmischen. Standort und Perspektiven der politischen Bildung in der katholischen Erwachsenenbildung. Bonn: Echter (EB-Buch 12). S.6-14.

LUHMANN, N. (1985): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

LUHMANN, N. (2002): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd.1. Frankfurt/Main:

LUHMANN, N. (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

NUSCHELER, F. (2004): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Überarb. 5.Aufl. Bonn: Dietz.

OVERWIEN, B.; RATHENOW, H.-F. (Hg., 2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

PIKE, G.; SELBY, D. (1988): Global Teacher – Global Learner. London.

RAUCH, F. (2005): Die Vielfalt der Konzepte. Von der Umwelterziehung zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Heinrich, Martin: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien zu SchülerInnen-sichtweisen. Münster: Monsenstein und Vannerdat. S.34-51.

REGENBRECHT, A. (2005): Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? In: REKUS, J. (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster: Aschendorff. (Münstersche Gespräche zur Pädagogik 21). S.53-76.

REICH, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 3., überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand.

RÜTHEMANN, G. (1994): Entwicklungspädagogik an Österreichs Schulen. Versuch einer Standortbestimmung. Wien: VIDC.

SANDER, W. (Hg., 2005): Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. (Reihe Politik und Bildung, 32)

SCHEUNPFLUG, A., SEITZ, K. (1995) Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der "Dritten Welt". Band 1: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

SCHEUNPFLUG, A.; SCHRÖCK, N. (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Riederer Corona GmbH.

SCHEUNPFLUG, A. (2001): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. KLAFFKI u.a. (Hg.): Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 18.

SCHEUNPFLUG, A.; ASBRAND, B. (2005): Globales Lernen. In: SANDER, W. (Hg., 2005): Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. (Reihe Politik und Bildung, 32).

SCHEUNPFLUG, A. (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre. Aus: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008.

Online-Dokument:

http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Scheunpflug_3A_20Konzeptionelle_20Weiterentwicklung.pdf (20.07.2010)

SCHEUNPFLUG, A.; UHPUES, R. (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: SCHRÜFER, G.; SCHWARZ, I. (Hg., 2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster u.a.: Waxmann . (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4). S. 63-100.

SCHLEICHER, K.; KOZMA, T. (1992): Ethnocentrism in Education. Frankfurt/Main: Peter Lang Publishing.

SCHÖFTHALER, T. (2001): Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens. In: HERZ, O.; SEYBOLD, H.; STROBL, G. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske & Budrich. S.325-336.

SCHRÜFER, G.; SCHWARZ, I. (Hg., 2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster u.a.: Waxmann. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4).

SCHWARZ, I. (2007): Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: Handbuch der Global Action Schools: Theorie und Praxis zum Globalen Lernen. Welthaus Diözese Graz-Seckau und Südwind NÖ Süd. S.13-16.

SCHWARZ, I. (2010): Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: SCHRÜFER, G.; SCHWARZ, I. (Hg., 2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster u.a.: Waxmann. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4). S. 11-26.

SEITZ, K. (1992): Von der entwicklungspolitischen Bildung zum globalen Lernen. In: SWM 13/10. S.17-19.

SEITZ, K. (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum globalen Lernen. Zur Geschichte der europäischen Theoriediskussion. In: SCHEUNPFLUG, A. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung: Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen. S.39-77.

SEITZ, K. (2000a): Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. – In: HIRSCH, K., SCHEUNPFLUG, A. (Hg., 2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main: IKO Verlag. S. 85-114.

SEITZ, K. (2000b): Globales Lernen. Herausforderungen für schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Rede auf dem Bonner Kongress "Bildung 21 - Lernen für eine nachhaltige und gerechte Gesellschaft". Bonn.

Online-Dokument: <http://www.globales-lernen.de/GLinHamburg/artikel/seitzbonn.htm> (22.07.2010)

SEITZ, K. (2000c): Die Wirklichkeit der Weltgesellschaft und die Möglichkeit weltbürgerlicher Erziehung. Universalistische Bildung und Moral in gesellschaftstheoretischer Sicht. In: MAHNKE/TREML (Hg., 2000): Ethik und Unterricht. Total global. Beih.8. S.69-79.

- SEITZ, K. (2001): Die Globalisierung als Herausforderung für Schule, Pädagogik und Bildungspolitik. Vortrag in Speyer zum Jahrestag der UNESCO-Projektschulen. 17. September 2001.
Online-Dokument: <http://www.globales-lernen.de/GLinHamburg/artikel/unescoseitz.htm> (20.07.2010)
- SEITZ, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- SEITZ, K. (2007): Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe. In WEnt/BMZ: Förderprogramme Entwicklungspolitische Bildung. Bonn: SZ Druck. S.6-8
- SELBY, D. (2003): Global Education as Transformative Education. In: LANG-WOJTASIK, G. (Hg.): Entwicklungspädagogik - globales Lernen - internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main (u.a.): Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S.145-165.
- SELBY, D.; RATHENOW, H.-F. (2007): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- STADLER, P. (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Studien zur Interkulturellen Kommunikation. Band 12. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach.
- STRATEGIEGRUPPE Globales Lernen (2008): Mission Statement.
Online-Dokument: http://doku.cac.at/strategiegruppeloglobaleslernen_missionstatement_deutsch_okt2008.pdf (20.01.2010)
- STRATEGIEGRUPPE Globales Lernen (2009): Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem.
Online-Dokument: <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> (14.01.2010)
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- TENORTH, H.-E. (Hg., 2007): Beltz-Lexikon Pädagogik. Weinheim (u.a.): Beltz.
- TÖNNIES, F. (1920): Gemeinschaft und Gesellschaft. 3.Aufl. Berlin: Karl-Curtius.
- TREML, A. (Hg., 1982): Pädagogik-Handbuch Dritte Welt. Wuppertal: Jugenddienst-Verlag.
- TRISCH, O. (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Eine theoretische Aufarbeitung. Schriftenreihe des IBKM. Nr. 12. Oldenburg: BIS.
- UNESCO (1974): Grundlagentexte. Die Empfehlung zur Bildung zur internationalen Verständigung. 19.11.1974. Paris.
Online-Dokument: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf (19.06.2010)
- UN-GENERALVERSAMMLUNG (1995): Überprüfung der Durchführung der Empfehlungen und Beschlüsse der zehnten Sondertagung der Generalversammlung. Beschl. 62. 90. Plenarsitzung, 12. Dezember 1995.
Online-Dokument: http://www.dgvn.de/fileadmin/user_upload/DOKUMENTE/UN-Dokumente_zB_Resolutionen/Abruestungswoche.pdf (22.10.2010)

UNESCO (2007): UNESCO-Schulen in Österreich. Informationsfolder.

Online-Dokument: http://www.schule.at/dl/folder_neu2-1.pdf (22.12.2010)

VENRO (2000) Arbeitspapier Nr. 10: Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen, Bonn.

VIELHABER, Chr. (Hg., 1999): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Geographiedidaktik kreuz und quer. Institut für Geographie der Universität Wien. S.9-26.

VIELHABER, Chr. (2002): Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. In: Forum Wirtschaftserziehung (Hg.): GW-Unterricht. Nr.86/2002. S.12-15.

VON OLBERG, H.-J. (2004): Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1. 2004. S. 119-131. Online-Dokument: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/SammelrezensionOlberg.pdf> (29.11.2010)

WIATER, W. (2008): Unterrichtsprinzipien. 3. überarb. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.

WINTERSTEINER, W. (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda-Verlag.

ZANDER, H. (2004): Es war 1924. Der Weg zur kritischen Theorie. 1994. In: Themenwoche Philosophie auf 3Sat. Band 1026. Film 5.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMUK	Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur
DEA	Development Education Association
GAS	Global Action Schools
GW	Geographie und Wirtschaftskunde
NGO	Nichtregierungsorganisation
NÖ	Niederösterreich
ÖIE	Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik
UNO	United Nations Organization
ZARA	Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit
ZEP	Zeitschrift für Entwicklungspolitik
ebd.	ebenda
i.S.	im Sinne
u.a.	unter anderem
u.ä.	und ähnliches
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Mindmap zum Globalen Lernen (nach FORUM SCHULE, OVERWIEN, SCHEUNPFLUG und SELBY; ohne Anspruch auf Vollständigkeit) S.51

Abb. 2: Didaktischer Würfel Globalen Lernens (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, 17) S.66

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Dimensionen der Global Education aufgeschlüsselt nach Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (nach SELBY 2003, 162) S.43

Tab. 2: Vergleich des Konzeptes Globalen Lernens der GAS mit den theoretischen Ergebnissen der Verfasserin S.93

Tab. 3: Interviewleitfaden für die Interviews mit den LehrerInnen der HLW Frohsdorf S.97

Quellenangaben aus dem Internet

AAI GRAZ 13/08: http://www.aai-graz.at/cms/index.php?page=bildung-kultur&hl=de_DE 13.08.2010

BAOBAB 13/08: <http://www.globaleducation.at/start.asp?b=200> 13.08.2010

BAOBAB 18/10: <http://www.baobab.at/start.asp?b=121&sub=1401> 18.10.2010

BMUK UP 11/01: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> 11.01.2011

CITIZENSHIP FOUNDATION 15/10:
<http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/news.php?n645> 15.10.2010

DEA 08/08: http://www.wholeeducation.org/pages/story/who_is_involved/55.85/dea.html 08.08.2010

GAS ALLGEMEIN 20/12: http://www.globalactionschools.org/3_pages/german/index.html 20.12.2010

GAS METHODE 20/12:
http://www.globalactionschools.org/3_pages/german/gas/methodology.htm 20.12.2010

GAS PARTNER 20/12: http://www.globalactionschools.org/3_pages/german/partners/ 20.12.2010

GAS ZIELE 20/12: http://www.globalactionschools.org/3_pages/german/gas/aims.htm 20.12.2010

GEP 22/07: <http://www.mattersburgerkreis.at/gep/04.php> 22.07.2010

GLOBAL CITIZENSHIP 18/10: http://www.oxfam.org.uk/education/gc/what_and_why/what/ 18.10.2010

KATHOLISCHE JUGEND 13/08: <http://katholische-jugend.at/schwerpunkte/> 13.08.2010

KOMMENT 03/01: <http://www.komment.at/content.php?id=14> 03.01.2011

MK LEITBILD 22/07: <http://www.mattersburgerkreis.at/mk/leitbild.php> 22.07.2010 UNO
13/08: <http://www.un.org/en/aboutun/index.shtml> / 13.08.2010

OXFAM 08/08: <http://www.oxfam.org/en/about/what> 08.08.2010

OXFAM EDUCATION 19/07: <http://www.oxfam.org.uk/education/aboutus/> 19.07.2010

OXFAM HISTORY 19/07: <http://www.oxfam.org/en/about/history> 19.07.2010

ÖKOLOG 21/12: <http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?navid=48&ref> 21.12.2010

PILGRIM 21/12: <http://www.pilgrimschule.at/seiten/start.php> 21.12.2010

ST. CHRISTIANA INFO 21/12: www.stchristiana.at 21.12.2010

SÜDWIND GESCHICHTE 22/07: <http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=14494&b=414>
22.07.2010

SÜDWIND LEITBILD 22/07: <http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=14579&b=450>
22.07.2010

SÜDWIND MAGAZIN 19/10: <http://www.suedwind-magazin.at/start.asp?ID=3215> 19.10.2010

UNESCO 21/07: <http://www.unesco.de/die-unesco.html> 21.07.2010

UNESCO 1945, 20/07: <http://www.unesco.de/verfassung.html> 20.07.2010

UNESCO SCHULEN AT 21/12: <http://www.eduhi.at/gegenstand/unesco/> 21.12.2010

UNIVERSITÄT FRANKFURT 14/12: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fbo4/personen/asbrand.html> (14.12.2010)

Liste der Interviews

Bezeichnung	InterviewpartnerIn	Position/Fächer	Gesprächsdauer	Datum/Ort
WE 02/12	Lehrerin 1	Lehrerin: GW, Geschichte, Französisch	00:38:37	02.12.2010 Lehrerzimmer der HLW
GA 02/12	Lehrerin 2	Lehrerin: Sport, Französisch	00:07:12	02.12.2010 Lehrerzimmer der HLW
FE 02/12	Lehrerin 3	Lehrerin: GW, Englisch	00:08:51	02.12.2010 Bibliothek der HLW
BR 10/12	Lehrer 4	Lehrer: Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Management im Gesundheits- und Sozialbereich, angewandte Informatik	00:13:14	10.12.2010 Bibliothek der HLW
HA 17/12	Mag. Matthias Haberl	Bildungsreferent der GAS bei Südwind NÖ Süd	00:34:51	17.12.2010 Café im 12. Bezirk, Wien

Lebenslauf

Name: Susanne Paschke
Geburtsdatum: 1. Oktober 1983
Geburtsort: Ostseebad Kühlungsborn
Anschrift: Tannengasse 3/7
1150 Wien
Telefon: 0650/990 83 72
Email: Susannepaschke@web.de
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: deutsch

Schulbildung

06/2003 Geschwister-Scholl-Gymnasium, Bützow
Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife

Studium

03/2005 – 04/2011 Universität Wien
LA Geographie und Wirtschaftskunde
LA Deutsch

09/2008 – 07/2009 University of Nottingham (ERASMUS)
German Studies
Geography

Tätigkeiten/Praktika

11/2009 - Freie Mitarbeiterin
Manpower GmbH, Wien
Service

01/2008 - Freie Mitarbeiterin
Pleon Publico, Wien
Service
Seminarbetreuung

04/2007 – 10/2009 Freie Redakteurin
Running Magazin, Wien

07/2007 – 10/2007 Mitarbeiterin
Hotel Gauksmýri, West-Húnaþing (Island)
Rezeption
Service
Reittouren

03/2007 – 06/2007	Pressesprecherin Österreichischer dm Frauenlauf, Wien Journalistenbetreuung Pressemitteilungen Koordination
05/2006 – 01/2007	Redakteurin WebfreeTV.com, Wien
04/2005 – 04/2006	Freie Mitarbeiterin Echo Medienhaus, Wien Eventbetreuung Service
09/2004 – 01/2005	Freie Mitarbeiterin Kerszberg Events, Berlin Service
06/2004 – 08/2004	Praktikantin 105, 5 Spreeradio, Berlin Lokalredaktion
03/2004 – 04/2004	Praktikantin Werk3, Agentur für Werbung und PR, Rostock Textkonzeption
10/2003 – 11/2003	Praktikantin Lübecker Nachrichten, Lübeck Redaktion (Lokal, Sport, Kultur)
07/2003 – 05/2004	Mitarbeiterin Abo-Service Teichert, Lübeck
07/2002 – 08/2010	Freie Mitarbeiterin Beratungs- und Wirtschaftsprüfungsgesellschaft, Rostock/Frankfurt a.M. Lohnabrechnungsassistentin Buchhaltung Lohnfortsatzzahlungen
Fremdsprachen:	Englisch (in Wort und Schrift) Russisch (Grundkenntnisse)